universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung im Unterrichtsfach Italienisch – Eine Bestandsaufnahme“

verfasst von

Juliane Kapfhammer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 190 350 333
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Lehramtsstudium UF Italienisch UF Deutsch
Betreut von:	ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister, der mir den Anstoß zu dem gewählten Thema gab und mich in der Zeit des Verfassens stets bestmöglich betreute. Er nahm sich Zeit für meine Fragen und ließ mir dennoch stets freie Hand bei meinem Forschungsvorhaben.

Ganz besonders dankbar bin ich jenen Italienischlehrerinnen, die mir ihre wertvolle Zeit schenkten und sich für die Interviews zur Verfügung stellten.

Zuletzt gilt mein Dank meiner Familie, vor allem meinen Eltern, die mich durch alle Lebenslagen hindurch begleiteten und mir durch ihre finanzielle Unterstützung das Studium ermöglichten. Allen übrigen Familienmitgliedern, meinen lieben Freundinnen und Freunden und meinem Freund danke ich gleichermaßen.

I Inhaltverzeichnis

1. Einleitung 9

2. Forschungsinteresse und Forschungsfragen 11

3. Bildungsstandards – Kompetenzen – Modelle 14

3.1 Standardisierung im Bereich Schule 14

3.2 Kompetenzbegriff 16

3.3 Bildungsstandards – Definition und Zweck 18

3.4 Bildungsstandards in Österreich 20

3.4.1 Gesetzliche Regelungen 20

3.4.2 Ziel und Funktion der österreichischen Bildungsstandards 21

3.5 Kompetenzbeschreibungen für Italienisch 23

3.6 Das Kompetenzmodell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen als Grundlage 25

3.6.1 Definition und Aufgabe des GERS 25

3.6.2 Fertigkeitsbereiche und Kompetenzniveaus 26

4. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung – Grundlagen 31

4.1 Ein Rückblick – Entwicklung und Implementierung 31

4.2 Allgemeine Bestimmungen für die neue SRDP 33

4.2.1 Säule 1: Vorwissenschaftliche Arbeit – VWA 34

4.2.2 Säule 2: Klausuren 36

4.2.3 Säule 3: Mündliche Prüfungen 38

4.2.4 Unterschiede zur BHS 40

5. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung im Unterrichtsfach Italienisch 42

5.1 Die standardisierte Klausur aus Italienisch 43

5.1.1 Hörverständnis 45

5.1.2 Leseverständnis 47

5.1.3 Schreibkompetenz 48

5.1.4 Sprachverwendung im Kontext (AHS) 51

5.2 Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Italienisch 53

5.2.1 Beurteilung von Sprechperformanzen 57

6. Vorstellung der empirischen Erhebung – Stimmen und Einschätzungen zur SRDP von ItalienischlehrerInnen 59

6.1 Qualitative Sozialforschung – Theorie und Grundlagen 59

6.2 Ausgangslage und Forschungsfragen 61

6.2.1 Ziel der Untersuchung und forschungsleitende Fragestellungen 63

6.3 Methodische Verfahrensweisen 64

6.3.1 Erhebungstechnik 64

6.3.2 Aufbereitungsverfahren 67

6.3.3 Auswertungsverfahren – Zusammenfassende Inhaltsanalyse 67

7. Auswertung und Interpretation der empirischen Untersuchung 69

7.1 Kategoriengeleitete Auswertung und Analyse 70

8. Resümee 94

8.1 Schlussbetrachtung der Untersuchungsergebnisse 94

8.2 Fazit und Ausblick 97

9. Zusammenfasung 99

10. Riassunto in italiano 103

10.1 La parte teoretica 103

10.2 La parte empirica 107

10.3 I risultati della ricerca empirica 109

11. Bibliografie 113

11.1 Internetquellen 113

11.2 Gesetztestexte 114

11.3 Printmedien 115

11.4 Abbildungen 117

12. Anhang 118

Anhang A – Beispiele von Deskriptoren der Kompetenzbeschreibungen 118

Anhang B – Globalskala – GERS 119

Anhang C – Lehrplan AHS – Oberstufe 120

Anhang D – Prüfungsaufgaben Italienisch SRDP Haupttermin 2013/14 126

Anhang E – Charakteristika Textsorten 132

Anhang F – Beurteilungraster B1 134

Anhang G – Beispiel mündliche Reifeprüfung Italienisch 136

Anhang H – Analytischer Beobachtungsbogen mündliche Reifeprüfung 137

Anhang I – Interviewleitfaden 138

Anhang J – Transkripte der Interviews 139
Anhang K – Abstract 170
Anhang L – Lebenslauf 171

II Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „Drei-Säulen-Modell“ der SRP an AHS 34
Abbildung 2: Reife- und Diplomprüfungskonzept in den lebenden Fremdsprachen 52

III Abkürzungsverzeichnis

AHS ……Allgemeinbildende höhere Schulen
BHS ……Berufsbildende höhere Schulen
BIFIE …… Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovaiton und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BMBF …… Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMUKK …… Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
GERS …… Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen
ÖSZ …… Österreichisches – Sprachen – Komptetenz – Zentrum
QCER …… Quadro comune europeo di riferimento per le lingue
SchuG ……. ….. Schulunterrichtsgesetz
SIK …… Sprachverwendung im Kontext
SRDP …… Standardisierte Reife- und Diplomprüfung
SRP …… Standardisierte Reifeprüfung
UF……Unterrichtsfach
VWA …… Vorwissenschaftliche Arbeit

1. Einleitung

Mit dem Schuljahr 2014/15 werden an Österreichs Schulen alle MaturantInnen der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) die neue Form der Reifeprüfung ablegen. Ihnen folgen die KandidatInnen der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) im Schuljahr 2015/16. Die Implementierung der neuen standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) soll die Qualität Österreichs Schulwesen steigern, seine Vergleichbarkeit erhöhen und für mehr Fairness sorgen. Die Implementierung auf gesetzlicher Ebene geschah durch die Änderung des Schulunterrichtsgesetzes (SCHuG) mit den entsprechenden Bundesgesetzen (vgl. BGBl I Nr. 112/2009 bzw. vgl. BGBl I Nr. 52/2010). Die Änderungen betreffen die organisatorische Ebene, durch die teilzentrale Gestaltung – das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) wurde beauftragt, die standardisierten Aufgaben für schriftliche Klausuren zu entwickeln – stehen aber auch die Prüfungen selbst einigen Neuerungen gegenüber. Und auch die mündlichen Klausuren sind von der Innovation betroffen und werden in Zukunft anders von statten gehen.
Einer Einführung der neuen Reifeprüfung sollte somit nichts mehr im Wege stehen. Dennoch steht die SRDP häufig in den Schlagzeilen und im Zentrum bildungswissenschaftlicher Diskussionen. Wohl auch aufgrund dessen wurde die tatsächliche Einführung der SRDP um ein weiteres Jahr verschoben. Die neuen SRDP stellt gewiss eine tiefgreifende Veränderung dar und konfrontiert viele der beteiligten Akteure mit Unsicherheiten und Unklarheiten.

Auch aus diesem Grund thematisiert diese Arbeit die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an sich und es soll die dahinterstehende Prüfungsarchitektur untersucht werden. Dabei konzentriert sich die Arbeit auf das Unterrichtsfach (UF) Italienisch, das ebenso von der Forderung nach Standardisierung bzw. Kompetenzorientierung betroffen ist. Vor allem aus lehrerperspektivischer Sicht soll ermittelt werden, welche Auswirkungen die SRDP auf das Lehr- und Lerngeschehen hat und als vorrangiges Ziel gilt es, ein Bild davon zu bekommen, wie ItalienischlehrerInnen mit der SRDP zurechtkommen und welche Erfahrungen sie im Rahmen der Pilotphasen machten.

Der Titel „Die standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung im Unterrichtsfach Italienisch – eine Bestandsaufnahme“ verrät bereits zwei Merkmale der vorliegenden Arbeit: Einerseits wird neben dem standardisierten Teil der Reifeprüfung auch die neue Konzeption der mündlichen Abschlussprüfung beleuchtet, was vor allem mit dem Zusatz „kompetenzorientiert“ zum Ausdruck kommen soll.
Andererseits ist nicht nur die Rede von der standardisierten Reifeprüfung, sondern der Titel umfasst auch die Diplomprüfung, welche sich auf alle BHS bezieht. Auch wenn das Hauptaugenmerk auf die allgemeinbildenden höheren Schulen gelegt wird, – die

Interviewpartnerinnen unterrichten an diesen und auch die exemplarischen Aufgabenbeispiele stammen aus dem AHS-Bereich – soll die BHS nicht ganz außer Acht gelassen werden und es finden sich Verweise bezüglich der Änderungen oder Abweichungen an den BHS.
Dabei muss die kompetenzorientierte, standardisierte Reife- und Diplomprüfung als dynamischer Prozess angesehen werden, der ständigen Entwicklungen unterliegt und die damit verbundenen Forschungen sind mit dieser Diplomarbeit noch lange nicht abgeschlossen.

Nachdem in einem grundlegenden Kapitel die hinter der SRDP stehenden Modelle erläutert wurden (die Rede ist dabei von den Bildungsstandards bzw. Kompetenzbeschreibungen und dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen), folgt die Beschreibung der Grundlagen der SRDP in Kapitel vier. Dabei werden die drei Säulen, die das neue Prüfungsdesign bestimmen, im Einzelnen betrachtet und zuvor wird der Weg zur neuen Reifeprüfung umschrieben.
Das fünfte Kapitel konzentriert sich auf das Unterrichtsfach Italienisch und geht auf die Neuerungen und betreffenden Konzeptionen ein.
Ein bedeutender Teil dieser Arbeit ist die empirische Untersuchung in Form von teilstandardisierten Interviews mit ItalienischlehrerInnen. Diese wird in Kapitel 6 vorgestellt und es werden theoretische Grundlagen qualitativer Forschung sowie das gesamte Forschungsdesign dargelegt.
Das siebte Kapitel befasst sich mit der Auswertung und Analyse der empirischen Untersuchung und der Vorstellung der Ergebnisse. Im Folgekapitel folgen ein Resümee und eine abschließende Betrachtung der Untersuchungsergebnisse sowie ein knapper Ausblick.

2. Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Wenigen bildungsrelevanten Themen wurde in den letzten Jahren so viel Aufmerksamkeit geschenkt wie der standardisierten Reife- und Diplomprüfung. In vielen Fällen wird die neue Form der österreichischen Abschlussprüfung heftig kritisiert und die Medien präsentieren der Gesellschaft ein meist negatives Bild der neuen Reifeprüfung. Diese bildungspolitische Umorientierung betrifft alle LehrerInnen wie auch SchülerInnen und bereits im Laufe meines Studiums wurde ich immer wieder mit ihr konfrontiert. Es wird ein zentrales Merkmal meines zukünftigen Berufes sein und trotz der Abwehrhaltung vieler stellt die neue SRDP eine Neuerung dar, die unausweichlich ist und mit jener man sich auseinandersetzen muss. Ich sehe mich in der vorteilhaften Position, dass dies bereits vor meinem Berufseinstieg und im Zuge dieser Diplomarbeit möglich ist.

Die neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung ergab sich als passendes Forschungsgebiet, war es mir einerseits ein Anliegen meine Abschlussarbeit im Rahmen meiner fachdidaktischen Ausbildung zu schreiben. Andererseits gibt es noch keine Arbeit, die sich mit der SRDP auseinandersetzt und dabei das Hauptaugenmerk speziell auf das Unterrichtsfach Italienisch legt. Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich folglich in erster Linie mit dem Prüfungsfach Italienisch, wobei vor allem die Erkenntnisse und Erfahrungen der LehrerInnen, die im Rahmen des Pilotprojekts bereits die neue Form der Reifeprüfung testen konnten oder anderweitig mit den Neuerungen konfrontiert wurden, im Zentrum stehen. Die Praxiserfahrungen der LehrerInnen sind zum einen für zukünftige Lehrende von Bedeutung und können als Diskussionsgrundlage angesehen werden, zum anderen soll dadurch aufgezeigt werden, wo noch Klärungsbedarf vorhanden ist.

Es gibt eine wissenschaftliche Arbeit[1], die die Thematik der neuen Reifeprüfung bereits behandelt, sich dabei jedoch auf alle lebenden Fremdsprachen bezieht. Des Weiteren arbeiten das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung und das zuständige Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF)[2] kontinuierlich an Verbesserungen und es wurden in den letzten Jahren einige Änderungen vorgenommen, wodurch der aktuelle Entwicklungsstand nicht mehr jenem vor einigen Jahren entspricht. Vieles ist klarer, steht doch die verbindliche Einführung der SRDP im aktuellen Schuljahr bevor und es gibt mehr Literatur, Aufgabenbeispiele, etc. aus dem Unterrichtsfach

[1] vgl. Bugkel, Marlies: Die standardisierte Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen. Dipl.arbeit: Wien 2010.

[2] Heute wird das ehemalige Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) als BMBF (=Bundesministerium für Bildung und Frauen) bezeichnet. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden beide Begriffe verwendet.

Italienisch. Daher scheint es sinnvoll, den derzeitigen Stand der Entwicklungen aufzuzeigen und in dieser Arbeit zu thematisieren.
An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass sich alle Angaben bezüglich der formalen Aspekte der neuen Reifeprüfung auf den Stand Winter 2014 beziehen. Allfällige, später vorgenommene Änderungen, den Ablauf, die Form der Prüfungen oder die gesetzlichen Bestimmungen betreffend, können in dieser Arbeit nicht mehr berücksichtigt werden. Auch wenn die neue Form der Reifeprüfung im aktuellen Schuljahr 2014/15 an allen österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen verpflichtend ist, so kann nicht ausgeschlossen werden, dass etwaige Änderungen vorgenommen werden und es im Laufe der Jahre, aufbauend auf die gemachten Erfahrungen, zu Umgestaltungen bzw. Verbesserungen kommen wird. Eine bildungspolitische Entscheidung, wie die Implementierung der SRDP, muss als Prozess angesehen werden.

Es wurden folgende Forschungsfragen formuliert, die sich bei der Recherche und im Zuge der Informationsbeschaffung ergaben und die für die gesamte vorliegende Arbeit entscheidend sind:

- „Welche Erfahrungen machten die LehrerInnen mit der kompetenzorientierten SRDP im Unterrichtsfach Italienisch?“
- „Welche Vor- und Nachteile bringt die neue Form der Reifeprüfung für das UF Italienisch mit?“
- „Welche konkreten Auswirkungen hat die neue Reifeprüfung auf den Italienischunterricht?“
- „Wie sieht der Umsetzungsprozess im UF Italienisch aus und gibt es diesbezüglich Probleme?“

Um diese Fragen beantworten zu können, ist es jedoch notwendig, die Hintergründe der SRDP zu beleuchten, weswegen ein Theorieteil der empirischen Untersuchung vorausgeht.
Darin sollen Begriffe wie die Bildungsstandards, die Kompetenzbeschreibungen für die zweiten lebenden Fremdsprachen und der Kompetenzbegriff behandelt werden. Außerdem ist ein Teil dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen gewidmet, der als Basis für die neue Reifeprüfung aus Italienisch angesehen werden kann. Auch der Weg zur neuen SRDP wird skizziert und ihr allgemeiner Aufbau sowie Abweichungen zur alten Form werden behandelt. Dem Fach Italienisch wird dabei ein eigenes Kapitel gewidmet, steht es doch im Fokus der Ausführungen.

Der empirische Teil sieht die Durchführung von Interviews mit ItalienischlehrerInnen vor, bei denen die InterviewpartnerInnen offene Fragen vorgelegt bekommen. Die Erhebung, die Aufbereitung und die Auswertung des Interviewmaterials folgen dabei einem qualitativen

Forschungsdesign. Die oben genannten Forschungsfragen sollen unter anderem mit Hilfe der empirischen Untersuchung beantwortet werden. Vor allem die Erfahrungen der Lehrpersonen aus dem Fach Italienisch mit der neuen Reifeprüfungsform sind dabei von Bedeutung.

3. Bildungsstandards – Kompetenzen – Modelle

Erst die namensgebenden Begriffe dieses Kapitels, nämlich die Bildungsstandards, der Kompetenzbegriff und diesbezügliche Modelle ebnen den Weg für die standardisierte Reife- und Diplomprüfung in Österreich. Mit der Einführung der Bildungsstandards und der damit einhergehenden Kompetenzorientierung in Österreichs Schulwesen kann mit der schrittweisen Implementierung der standardisierten und kompetenzorientierten Reifeprüfung begonnen werden.

Im folgenden Kapitel sollen grundlegende Begriffe wie der Standard- und der Kompetenzbegriff näher beleuchtet werden. Anschließend wird näher auf die Bildungsstandards, v.a. in Bezug auf das österreichische Schulwesen, eingegangen. In einem letzten Schritt folgt die Auseinandersetzung mit dem Kompetenzmodell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

3.1 Standardisierung im Bereich Schule

Standards in der Schule gibt es schon lange vor Einführung der Bildungsstandards. Die Abwesenheit von Standards, auch auf schulischer Ebene, würde uns ganz schnell bewusst werden. Allgemein ausgedrückt sind Standards Instrumente der Normierung, sie bestimmen anzustrebende Ziele oder Ideale und die gesetzten Normen sollen vergleichbar, also messbar gemacht werden.

So sind es in erster Linie Lehrpläne, gesetzliche Vorgaben und Verordnungen, aber auch Lehrmittel oder Personalressourcen einer Schule, die das Schulsystem regeln bzw. gestalten und sie können somit ebenso als Standards bezeichnet werden. Standards machen, einfach ausgedrückt, nichts anderes als die Schulpraxis zu regulieren (vgl. Herzog 2013: 12-14).

In neuester Zeit kommt es im schulischen Bereich zu einer vorwiegenden Output-Orientierung. Das bedeutet, Standards beziehen sich besonders auf die Ergebnisse und Auswirkungen von Schule, wohingegen sie sich zuvor vor allem auf den Input des Schulsystems (etwa Finanzierung, Personalressourcen oder Infrastruktur) konzentrierten. Diese ergebnisorientierten Standards wurden in den letzten Jahren auch gesetzlich verankert, wie etwa anhand der Bildungsstandards oder der neuen Reifeprüfung deutlich wird (vgl. Criblez 2009: 19). Auch die neue Reifeprüfung in Italienisch kommt ohne den Begriff der Standardisierung nicht mehr aus. So werden in Zukunft die schriftlichen Klausuren einiger Fächer, darunter auch Italienisch, standardisiert sein. Indirekt findet eine Standardisierung aber bereits im Vorfeld der neuen Reifeprüfung statt, sei es über die Lehrpläne, über die Bildungsstandards bzw. Kompetenzbeschreibungen oder über den GERS.

3.1.1 Begriff der Standards

Der Standardbegriff zeichnet sich durch seine Bedeutungsvielfalt aus und so wird auf der Bildungsebene allgemeinhin unter den drei nachfolgenden Standards unterschieden, die sich hinsichtlich Absicht und Bedeutung unterscheiden, aber nichtsdestotrotz in Korrelation stehen. Sie sollen an dieser Stelle knapp umschrieben werden.

Content standards

Mit “content standards“ sind inhaltliche Standards gemeint, welche sich auf Lernziele und Lerninhalte des Unterrichts beziehen. Sie legen fest, was von den Lehrenden an Wissen bzw. an Fähigkeiten vermittelt werden soll und was die SchülerInnen folglich lernen sollen. Die österreichischen Lehrpläne können etwa zu den “content standards“ gezählt werden, legen sie ebenfalls die Ziele oder den im Unterricht zu behandelnden Lehrstoff fest. Sie organisieren vereinfacht ausgedrückt die unterrichtliche Arbeit und dienen der Inputsteuerung im Bildungswesen (vgl. Beer 2007: 23-24).

“Content standards“ setzen jedoch für alle SchülerInnen dieselben zu erreichenden Ziele fest. In Zeiten heterogener Klassenzimmer ist dies ein unrealistischer Anspruch. Im Sinne einer Forcierung eines Output-gesteuerten Schulsystems, sollen inhaltliche Standards durch output-gesteuerte Elemente präzisiert werden, was etwa in Form von sogenannten Leistungsstandards geschehen kann (vgl. Criblez 2009: 28-29).

Performance standards

Ist die Rede von Bildungsstandards im deutschsprachigen Raum, dann versteht man darunter allgemein “performance standards“, welche auch Leistungsstandards genannt werden. Die sogenannten “performance standards“ sind output-orientiert und beziehen sich auf die Leistungsziele bzw. Kompetenzniveaus der SchülerInnen, welche sie zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen sollten. Die Überprüfung dieser Standards findet mittels Tests statt (vgl. Criblez 2009: 29). Innerhalb dieser Standards wird u.a. zwischen den sogenannten Mindest- und Regelstandards unterschieden, auf welche im Folgenden noch näher eingegangen werden soll, sind sie doch jene Art von Bildungsstandards, die in der aktuellen Diskussion präsent sind. Im Falle der vom BMUKK vorgelegten Bildungsstandards können diese mit dem Begriff der Leistungsstandards ersetzt werden. Bildungsstandards als Leistungsstandards orientieren sich am Leistungsergebnis, sie geben nicht vor, wie diese Ergebnisse erreicht, also gelehrt und gelernt werden sollen und sie legen auch nicht die Bedingungen fest, unter denen dies geschehen soll. Leistungsstandards normieren lediglich das Wieviel, das an Lernleistungen der SchülerInnen erreicht werden soll.

Opportunity-to-learn-standards

Die sogenannten “opportunity-to-learn-standards“ orientieren sich wiederum am Input und werden, da sie sich auch auf die Prozesse des schulischen Lernens beziehen, auch als Prozessstandards bezeichnet. Damit sind finanzielle Ressourcen, die herrschenden Lern- und Lehrbedingungen, aber auch die Unterrichtsgestaltung (Lehrmittel, Materialien, etc.) gemeint. Sie bilden also die Basis, auf der “performance standards“ bzw. “content standards“ aufbauen können. Beer (2007: 27) kritisiert dabei, dass in der aktuellen Qualitätsdiskussion rund um das österreichische Bildungswesen diese Standards zu wenig Beachtung finden.

Alle beschriebenen Standardbegriffe können in der Qualitätsdebatte um Schule nicht voneinander entkoppelt betrachtet werden, sondern beeinflussen sich gegenseitig. Bildungsstandards können in der Regel in allen drei beschriebenen Arten auftreten, werden jedoch genauer abgegrenzt. In einem der folgenden Kapitel soll auch auf die Festlegung der Bildungsstandards als Mindest- bzw. als Regelstandards eingegangen werden.

Mittels Standards können jedoch nur schulische Leistungen, diese jedoch lediglich auf bestimmte Teilgebiete des Fächerkanons beschränkt, gemessen werden. Bildung als Qualität eines Individuums, so Beer, ist weder messbar noch standardisierbar. Beer merkt an dieser Stelle auch an, dass sich Bildungsstandards auf konkrete Leistungsergebnisse in den einzelnen Fächern beziehen und

> „andere wichtige Kompetenzen, wie Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und dynamische Fähigkeiten, welche gerade im allgemeinen Teil des Lehrplans festgelegt sind, verlieren dadurch an Bedeutung.“ (Beer 2006: 61)

3.2 Kompetenzbegriff

Bevor jedoch näher auf die Bildungsstandards eingegangen wird, verlangt die Diskussion darüber eine kurze Reflexion des Kompetenzbegriffes. Dieser spielt eine wichtige Rolle bezüglich der Bildungsstandards und des Referenzrahmens bzw. trägt die neue Reifeprüfung nicht ohne Grund die Ergänzung “kompetenzorientiert“.

Kaum ein Begriff wurde in den letzten Jahren, wenn die Rede von bildungsrelevanten Themen war, häufiger gebraucht als der Kompetenzbegriff. Er nimmt innerhalb der Diskussion rund um Bildungsstandards eine tragende Rolle ein, wurde zu einem der Leitprinzipien des Unterrichts, ist aus dem Schulalltag, aber auch auf universitärer Ebene kaum mehr wegzudenken und beeinflusst sowohl die aktuellen Lehrpläne als auch die neue standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung. Es ist daher unabdinglich, an dieser Stelle den Kompetenzbegriff zu behandeln und zu klären, was hinter dem Begriff steckt, wie Kompetenz zustande kommt und wie sie mit der neuen Reifeprüfung zusammenhängt.

Der Psychologe und Bildungswissenschaftler Franz. E. Weinert prägt den Kompetenzbegriff maßgeblich und trägt zu seiner Definition bei. Weinert zeigt auf, dass mit dem Begriff unterschiedliche Kompetenzen gemeint sein können. Diese reichen vom eigenständig erlangten Wissen, über fächerspezifische bzw. fächerübergreifende Qualifikationen bis hin zu angeborenen Eigenschaften wie Intelligenz oder Begabung (vgl. Klieme u.a. 2007: 72).

Für die neue Reifeprüfung in Österreich, aber ebenso wenn der Kompetenzbegriff als Grundlage für Bildungsstandards oder andere bildungsrelevante Angelegenheiten zum Einsatz kommt, ist es nötig, einen einheitlich geltenden Kompetenzbegriff als Referenz heranzuziehen. Dementsprechend versteht man, in Übereinstimmung mit Weinert, unter Kompetenzen

> „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert 2002: 27-28)

Weinert (2002: 28) unterscheidet auf schulischer Ebene noch innerhalb fachlicher Kompetenzen (z.B. Fremdsprachenkenntnisse), fächerübergreifender Kompetenzen (Teamfähigkeit, etc.) und Handlungskompetenzen (hierbei sind kognitive, soziale, motivationale und moralische Kompetenzen gemeint), wobei alle drei Bereiche sowohl außer- als auch innerschulisch notwendig sind und eine gleichrangige Rolle einnehmen sollten.

Dieser Definition nach ermöglichen Kompetenzen Personen, etwaige Probleme, Aufgaben oder Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen und sie stellen die Verbindung zwischen mehreren Teilaspekten (Weinert nennt hier Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation) dar, welche wiederum zusammenwirken. Des Weiteren ist es wichtig zu erwähnen, dass Kompetenzen nicht durch einzelne Leistungen gemessen werden können, sondern immer ein gewisses Spektrum an Leistungen Beachtung finden muss. Dies hat auch Einfluss auf die konkrete Unterrichtsarbeit. Um die Kompetenzen der Lernenden auszubilden und zu fördern, ist eine entsprechende Spannweite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transfersituationen nötig (vgl. Klieme u.a. 2007: 72-74).

Auch was die Kompetenzen in einer Fremdsprache betrifft, spielen die oben genannten Facetten zusammen. Fremdsprachenkompetenz, wobei die kommunikative Handlungsfähigkeit an oberster Stelle steht, zeichnet sich dadurch aus,

- „wie gut man kommunikative Situationen bewältigt (Handeln und Erfahrung),
- wie gut man Texte unterschiedlicher Art versteht (Verstehen) und
- selbst adressatengerecht Texte verfassen kann (Können),
- aber unter anderem auch in der Fähigkeit, grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren (Fähigkeit und Wissen),

- oder in der Intention und Motivation sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen (Motivation).“ (Klieme u.a. 2007: 73)

Alleiniges Wissen reicht also nicht aus, um erfolgreich kommunikativ handeln zu können, sondern erst das Zusammenwirken der eben dargestellten Aspekte ermöglicht die Bewältigung der jeweiligen Anforderungssituation.

Der Schule kommt nun die Aufgabe zu, den Schülerinnen und Schülern die Kompetenzen zu vermitteln, welche sie befähigen, in konkreten Anforderungssituationen angemessen zu handeln und die erworbenen Kompetenzen zielbewusst einzusetzen. Neben den allgemeinen Fähigkeiten sollen auch fachspezifische Kompetenzen, also solche, die sich auf die inhaltlichen Bereiche eines Faches beziehen, vermittelt werden. Diese sind für den weiteren Erwerb von Kompetenzen ausschlaggebend.[3]

Auch die neue Reifeprüfung orientiert sich an Weinerts Kompetenzbegriff. Der nachhaltige Kompetenzaufbau, der bereits auf dem Weg zur Abschlussprüfung stattfinden soll, bzw. die Überprüfung der erlangten Kompetenzen stellen die primären Ziele der neuen Form der Reifeprüfung dar. Daher muss auch der zuvor statt findende Unterricht kompetenzorientiert passieren, wofür wiederum neue Aufgabenformate und Lehrmittel erforderlich sind.
Die zentralen Prüfungsaufgaben der neuen schriftlichen Reife- und Diplomprüfung sind ebenfalls kompetenzorientiert erstellt und auch die Beurteilung der SchülerInnen muss die kompetenzorientierten Unterrichtsformen beachten (vgl. Cesnik u.a. 2013: 6-7).

3.3 Bildungsstandards – Definition und Zweck

Nachdem die verschiedenen Arten von Standards im schulischen Bereich behandelt wurden, soll an dieser Stelle der Versuch einer Begriffsdefinition von Bildungsstandards vorgenommen werden. Es sollen außerdem ihre Funktion und ihr Zweck behandelt werden.
Der Begriff der Bildungsstandards wird im deutschen Sprachraum weder auf nationaler noch auf internationaler Ebene einheitlich benutzt, weshalb es nötig ist, an dieser Stelle festzulegen, wovon die Rede ist, wenn im Allgemeinen der Begriff der Bildungsstandards fällt. Im Folgekapitel soll auch auf die Spezifika der österreichischen Bildungsstandards eingegangen werden.
Bildungsstandards, wie sie in der aktuellen Diskussion verstanden werden, können als Steuerungsinstrument bildungs- und schulpolitischer Entwicklungen betrachtet werden. An erster Stelle steht gewiss die Steigerung der Lernleistungen der SchülerInnen, wobei dies

[3] vgl. https://www.bifie.at/node/49 (Zugriff am 25.07.2014)

nicht das einzige Ziel von Bildungsstandards sein kann. Folglich soll auch darauf eingegangen werden, was mit Bildungsstandards erreicht werden soll.

Den Bildungsstandards kommt die Aufgabe zu, die Qualität eines Bildungssystems zu verbessern, forcieren und zu sichern. Häufig wird jedoch auch die Verbesserung des Unterrichts als Ziel der Einführung von Bildungsstandards genannt, denn nur qualitativer Unterricht kann zu besseren Schülerleistungen führen. Bildungsstandards sollen sich also auch auf die konkrete Unterrichtsarbeit auswirken (vgl. Herzog 2013: 10-11). Dies soll mehr Bildungsgerechtigkeit zur Folge haben, ein Kriterium, welches auch Klieme in seiner Expertise zu den Bildungsstandards nennt, indem er von Bildungsstandards als „Instrument zur Förderung der Bildungsgerechtigkeit“ (Klieme u.a. 2007: 54) spricht.
Des Weiteren haben die Bildungsstandards den Auftrag, schulische Bildung, aber auch die Qualität der Schulen selbst, vergleichbar zu machen. Als letzten Punkt erwähnt Herzog (2013: 11) noch das Kriterium der Vereinheitlichung und nennt als Beispiel hierfür die Schweizer Bildungsstandards: Bildungsstandards stellen eine normative Vorgabe dar, an welcher sich die verschiedenen Schulen auf nationaler Ebene orientieren müssen. Dies führt zu einem gewissen Druck, der wiederum zur Vereinheitlichung des jeweiligen Schulsystems führen soll. Die Einführung von Bildungsstandards kann also auch zur Harmonisierung heterogener Schulsysteme beitragen.
In erster Linie legen Bildungsstandards, zumindest den deutschsprachigen Raum betreffend, jedoch die von Schülerinnen und Schülern zu erreichenden Schulleistungen fest und nicht direkt jene von Lehrerinnen und Lehrern. Herzog (2013: 20) spricht sogar von „Schülerleistungsstandards“.

Da die in Österreich eingeführten Bildungsstandards als Regelstandards formuliert wurden, soll an dieser Stelle kurz beschrieben werden, was diese Art von Standards ausmacht und was sie von den sogenannten Mindeststandards unterscheidet. Mindeststandards, auch Minimalstandards genannt, bestimmen ein Minimum an Lernleistung, welches Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem konkreten Fach erreichen müssen. Es handelt sich also um Mindestvoraussetzungen, die von allen Lernenden erreicht werden sollen. Diese Mindeststandards sollen auch schulübergreifend gelten (vgl. Herzog 2013: 20-21).
Regelstandards hingegen legen Kompetenzen bzw. Lernergebnisse fest, die von mindestens der Hälfte der Schülerinnen und Schüler wiederum zu bestimmten Punkten der Schullaufbahn in einem Fach erreicht werden sollen. Sie orientieren sich also am Durchschnitt (vgl. Herzog 2013: 21). Dies hat zur Konsequenz, dass SchülerInnen, welche unter diesem Durchschnitt liegen, an derart formulierten Standards scheitern.

Für Beer (2007: 66) erfüllen die österreichischen Bildungsstandards nicht das Qualitätskriterium der Verbindlichkeit für alle, da sie nicht als Mindestvoraussetzungen konzipiert sind. Dies würde nämlich bedeuten, dass sie, unabhängig davon, welche Schulform die SchülerInnen besuchen, gelten und weniger leistungsstarke SchülerInnen im System nicht zurückgelassen werden.

3.4 Bildungsstandards in Österreich

Das Fehlen von objektiven bzw. externen Leistungskontrollen im österreichischen Schulsystem und die durch verschiedene Studien aufgedeckten gravierenden Unterschiede zwischen den Schulen stellt die Implementierung von Bildungsstandards an erste Stelle der politischen Agenda der neuen Regierung im Jahr 2000. Mit der Veröffentlichung des neuen Regierungsprogrammes im selben Jahr kommt die Thematik rund um Qualitätsstandards bzw. sogenannte Leistungsstandards erstmals in Österreich zur Sprache, nachdem in den Jahren 1993 bzw. 2000 an internationalen Schulleistungsstudien teilgenommen wurde. Bis zur gesetzlichen Verankerung der Bildungsstandards folgt in einem langwierigen Prozess der Einsatz einer Arbeitsgruppe, die Erarbeitung entsprechender Entwürfe und die erste Erprobung der Standards in zwei Pilotphasen in den Schuljahren 2003/04 bzw. 2004/05. Den Bildungsstandards kommt, einfach ausgedrückt, die Aufgabe der Qualitätssteigerung und zuletzt auch der Qualitätssicherung im österreichischen Schulsystem zu (vgl. Criblez 2009: 77-83).

Laut den Erläuterungen zum BGBl 1/2009 reicht es nicht, wenn sich Österreichs Schulen auf die reine Wissensvermittlung konzentrieren, sondern Ziel ist es auch, den SchülerInnen diverse, grundlegende Kompetenzen in den entsprechenden Schulformen zu vermitteln. Hierfür ist die Einführung von Standards nötig, damit die erlangten Kompetenzen messbar gemacht werden und auf Bundesebene vergleichbar werden. Den Bildungsstandards kommt die Aufgabe zu, die von den SchülerInnen verlangten Lernergebnisse zu konkretisieren bzw. zu formulieren und „auf der Basis dieser Bildungsstandards soll es möglich sein, das Ausmaß der Erreichung von Grundkompetenzen durch Testverfahren zu messen.“ (Vorblatt und Erläuterungen zu BGBl II Nr. 1/2009)

3.4.1 Gesetzliche Regelungen

Am 8. August 2008 werden in Österreich mit der Änderung des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) die nationalen Bildungsstandards gesetzlich im Paragraphen 17 desselben verankert (vgl. BGBl. I Nr.117/2008). Es folgt eine Verordnung im Jänner 2009, die

Bildungsstandards für die Pflichtgegenstände[4], fokussiert auf die 4. Schulstufe der Volksschule bzw. die 8. Schulstufe, festlegt (vgl. BGBl II Nr. 1/2009). Erstmals werden somit an Volks-, Hauptschulen und den allgemeinbildenden höheren Schulen Bildungsstandards geltend gemacht. Mit der Verordnung (vgl. BGBl II Nr. 1/2009) werden außerdem periodische Standardüberprüfungen an den oben genannten Schnittstellen festgelegt, deren Ziel es ist, „die bis zur 4. bzw. 8. Schulstufe erworbenen Kompetenzen objektiv festzustellen und mit den angestrebten Standards zu vergleichen."[5]

In Österreich wurde das BIFIE mit der Aufgabe betraut, Vorsorge für die Entwicklung bzw. Durchführung von Implementierungs-, Begleit- und Fortbildungsmaßnahmen zu treffen, entsprechende Selbstevaluationsinstrumente zu erstellen und zu erproben, Standard- bzw. Baseline-Überprüfungen durchzunehmen und für die Koordination, Steuerung und Auswertung noch ausstehender Entwicklungsarbeiten zu sorgen.[6]

3.4.2 Ziel und Funktion der österreichischen Bildungsstandards

In Österreich wurden die Bildungsstandards, trotz vieler Bedenken seitens Experten, als sogenannte Regelstandards konzipiert. Das bedeutet, wie bereits in einem vorhergehenden Kapitel erläutert, dass sie sich an einem mittleren Anforderungsniveau orientieren und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nur an bestimmten Schulstufen messen.
In den Erläuterungen zur Verordnung der Bildungsstandards werden sie folgendermaßen definiert:

> „*Bildungsstandards* beziehen sich auf die Lehrpläne der jeweiligen Schulart und Schulstufe. Sie legen in einem Pflichtgegenstand oder in mehreren im fachlichen Zusammenhang stehenden Pflichtgegenständen *konkrete, von Schülern erwartete Leistungen* fest – als Lernergebnisse, die bis zu einer bestimmten Schulstufe im Unterricht zu erwerben und zu sichern sind." (Vorblatt und Erläuterungen zu BGBl II Nr. 1/2009)

Auf der Homepage des BIFIE werden Bildungsstandards als Lernergebnisse beschrieben, welche von den SchülerInnen zu bestimmten Zeitpunkten, nämlich an Schnittstellen des österreichischen Schulsystems, erreicht werden sollen. Dabei werden von Bildungsstandards die zu erreichenden Lernstände der SchülerInnen beschrieben und diese konkreten Ziele transparenter und vergleichbarer gemacht. Demnach sind die erwünschten Lernstände der Schülerinnen und Schüler auch für die Lehrpersonen fassbar. Die Bildungsstandards, wie bereits oben erwähnt wurde, ergänzen die Lernziele des Lehrplans (siehe Anahng C: 120)

[4] 4. Schulstufe: Deutsch, Mathematik; 8. Schulstufe: Deutsch, lebende Fremdsprache (Englisch) und Mathematik.
[5] https://www.bifie.at/standardueberpruefung (Zugriff am 02.06.2014)
[6] vgl. https://www.bifie.at/node/48 (Zugriff am 02.06.2014)

bzw. definieren diese. Auch das BIFIE verweist explizit auf die Lehrpläne, aus denen sich die Bildungsstandards ableiten.[7]

Zu den Zielen und Funktionen der in Österreich implementierten Bildungsstandards werden in den Erläuterungen der betreffenden Rechtsvorschrift die nachfolgenden Ausführungen genannt. Bildungsstandards sollen eine nachhaltigere Ergebnisorientierung, die Planung und Durchführung des Unterrichts betreffend, hervorrufen. Sie sollen Vergleichsmaßstäbe für die Leistungen der SchülerInnen zur Verfügung stellen und sich auch auf Diagnostik und Förderung auswirken. Bildungsstandards sollen zur Qualitätsentwicklung an den einzelnen Schulen, aber auch im Bildungswesen generell, beitragen und schließlich eine Kultur andauernder Selbstevaluationsmaßnahmen fördern (vgl. Vorblatt und Erläuterungen zu BGBl II Nr. 1/2009).

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie diese Bildungsstandards konkret aussehen bzw. wie sie formuliert sind. Wie bereits erwähnt wurde, legen Bildungsstandards Lernergebnisse, welche die SchülerInnen zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichen sollten, fest. Diese Ergebnisse basieren wiederum auf Kompetenzen, welche sich auf Kompetenzmodelle stützen. Die Kompetenzmodelle leiten sich wiederum aus den entsprechenden Lehrplänen der Unterrichtsgegenstände ab. Dabei kommt den Kompetenzen die Aufgabe zu, die inhaltlichen Bereiche des betroffenen Unterrichtsgegenstandes bzw. eines fachlich verwandten Gegenstandes abzudecken. Die Kompetenzmodelle strukturieren die Kompetenzen eines Unterrichtgegenstandes und sind fächerbezogen bzw. fächerübergreifend. Innerhalb der Kompetenzmodelle finden sich wiederum übergeordnete Teilbereiche von Kompetenzen, welche sich auf bestimmte, zu erlangende Fertigkeiten beziehen. So werden etwa für die Fächer Deutsch und Englisch Bereiche wie „Schreiben – Umgang mit Texten und Medien“ oder „Schreiben/Verfassen von Texten“ formuliert.[8]

Um die eingeführten Bildungsstandards auch objektiv überprüfen zu können, finden in Österreich Standardüberprüfungen statt. Diese haben die Aufgabe,

> „die insgesamt erreichten Leistungen der Schüler und Schülerinnen im Bereich der grundlegenden Kompetenzen bestimmter Pflichtgegenstände objektiv festzustellen und diese mit den angestrebten Zielen zu vergleichen.“ (Vorblatt und Erläuterungen zu BGBl II Nr. 1/2009)

Zu diesem Zwecke werden in der 8. Schulstufe Überprüfungen (in Mathematik) ab dem Schuljahr 2011/12 und in der 4. Schulstufe ab dem Schuljahr 2012/13 (ebenfalls in Mathematik) durchgeführt.

[7] vgl. https://www.bifie.at/bildungsstandards (Zugriff am 02.06.2014)
[8] vgl. https://www.bifie.at/buch/1116/3/1 (Zugriff am 10.07.2014)

Die Testleistungen werden den SchülerInnen und Lehrerinnen, den Schulleitungen und der Schulaufsicht zur Verfügung gestellt. Somit kann ermittelt werden, inwieweit die angestrebten Lernziele erreicht wurden. Die Auswertung und Rückmeldung der Überprüfung sollen der kontinuierlichen Qualitätssteigerung im Bildungswesen dienen. Die SchülerInnen erhalten ein Feedback hinsichtlich ihrer Leistung im Vergleich zu allen anderen teilnehmenden SchülerInnen in Österreich. Die LehrerInnen erhalten eine Rückmeldung bezüglich ihrer Klassen und können in der Folge Rückschlüsse auf ihre Unterrichtsarbeit ziehen. Die Schulleitung kann aufgrund des Schulergebnissens entsprechende Maßnahmen setzen, um die Qualität der Schule, aber auch jene der Schülerleistungen zu verbessern. Zuletzt erhält die betroffene Schulaufsicht die Ergebnisse der einzelnen Schulen und es können seitens dieser Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung gesetzt werden.[9]
Die Leistungsbeurteilung bzw. Leistungsfeststellung der Schülerinnen und Schüler steht in keiner Weise in Verbindung mit den Standardüberprüfungen und darf diese weder ersetzen noch ergänzen (vgl. BGBl II Nr.1/2009).

3.5 Kompetenzbeschreibungen für Italienisch

Vorerst ist das Unterrichtsfach Italienisch von der Einführung der Bildungsstandards per Gesetz im österreichischen Schulwesen noch nicht betroffen, doch wurde nach der Einführung der Bildungsstandards für Englisch im Jänner 2009 auch mit der Entwicklung eines Modelles für die zweiten lebenden Fremdsprachen begonnen bzw. wurden Kompetenzbeschreibungen (siehe Anhang A: 118) definiert. Diese sollten, ähnlich den Bildungsstandards, festlegen, über welche Kompetenzen die SchülerInnen in den Fächern Französisch, Italienisch und Spanisch zu einem bestimmten Zeitpunkt, nämlich nach zwei Lernjahren, verfügen sollen. Am österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) wurden für die romanischen Sprachen, basierend auf den Erfahrungen bzw. Arbeiten an den Bildungsstandards, Kompetenzbeschreibungen und dazugehörige Aufgabenbeispiele ausgearbeitet. Die entwickelten Aufgabenbeispiele[10] wurden im Schuljahr 2009/2010 an österreichischen Schulen erprobt bzw. evaluiert und es folgte eine Aktualisierung ebenjener (vgl. Carnevale u.a. 2012: 5).

Der bedeutendste Unterschied zu den Bildungsstandards für Englisch ist, dass die entwickelten Kompetenzbeschreibungen nicht gesetzlich verankert sind und vorerst nicht für Leistungsstandardmessungen gedacht sind. Ebenso wie die Bildungsstandards Englisch haben die Kompetenzbeschreibungen die Funktion, den LehrerInnen als Orientierungshilfe zu dienen, wo ihre SchülerInnen nach den ersten zwei Lernjahren stehen sollen. Des

[9] vgl. https://www.bifie.at/standardueberpruefung (Zugriff am 02.06.2014)
[10] Alle Aufgabenbeispiel sind einzusehen unter: www.oesz.at

Weiteren sollen LehrerInnen langfristig auf die Neue Reifeprüfung vorbereitet werden und die Kompetenzbeschreibungen sollen sich positiv auf die konkrete Unterrichtsarbeit bzw. -planung auswirken. Folglich stellen die Kompetenzbeschreibungen nicht nur ein Instrument zur Beschreibung sprachlicher Fähigkeiten dar, sondern leisten auch einen pädagogischen Beitrag (vgl. ebd.: 7).

Die Kompetenzbeschreibungen richten sich, wie auch die Bildungsstandards, nach den geltenden Lehrplänen der Unterstufe für die allgemeinbildenden höheren Schulen bzw. nach den Deskriptoren des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Auf diesen wird später noch näher eingegangen, stellt dieser doch das zentrale Kompetenzmodell für den Fremdsprachen- und somit auch für den Italienischunterricht dar.

Die Kompetenzbeschreibungen beziehen sich auf das Niveau A2, teilweise auf A1, und formulieren, was die SchülerInnen nach zwei Lernjahren in der Fremdsprache können sollen.

Die Kompetenzbeschreibungen des ÖSZ gehen jedoch über sprachliche Fertigkeiten hinaus und es wurden auch sogenannte „übergreifende dynamische Fähigkeiten“ (ebd.: 13) entwickelt. Darunter werden Gesprächsstrategien, interkulturelle und soziale Kompetenzen oder Lernstrategien verstanden, welche im Fremdsprachenunterricht von Beginn an Beachtung finden sollen bzw. von den SchülerInnen über die Schuljahre hinweg entwickelt werden sollen.

Wann es zur gesetzlichen Verankerung und somit zur verbindlichen Einführung der Kompetenzbeschreibungen für Italienisch bzw. für die romanischen Sprachen kommen soll, ist derzeit noch nicht bekannt.

3.6 Das Kompetenzmodell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen als Grundlage

An dieser Stelle soll der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen erörtert werden, ist dieser doch aus der aktuellen Diskussion rund um Standardisierungsmaßnahmen für den Fremdsprachenunterricht im österreichischen Schulsystem bzw. rund um die neue standardisierte Reifeprüfung im Unterrichtsfach Italienisch nicht mehr wegzudenken. Er beeinflusst außerdem das Kompetenzmodell für die lebenden Fremdsprachen und deckt die zentralen Kernbereiche des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes ab. Die Kompetenzmodelle ermöglichen und unterstützen des Weiteren „die Übersetzung abstrakter Bildungsziele in konkrete Aufgabenstellungen."[11]

3.6.1 Definition und Aufgabe des GERS

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen wurde vom Europarat initiiert bzw. publiziert und soll als Rahmenwerk zur Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen von FremdsprachenlernerInnen dienen. Er gilt als DAS Kompetenzmodell für den Fremdsprachenunterricht und wird heute in ganz Europa zur Erstellung bzw. Einführung von Lehr- und Studienplänen, Sprachkursen, Bildungsstandards, standardisierter Prüfungen oder Lehrwerken herangezogen. Dadurch können Prüfungsniveaus und Abschlüsse auf nationaler und internationaler Ebene einfacher vergleichbar gemacht werden.
Im österreichischen Bildungswesen bezieht sich der GERS hauptsächlich auf drei Bereiche: Er dient als Basis für die Lehrpläne vieler Schultypen, auf ihm basieren die Bildungsstandards für Fremdsprachen bzw. neue Lehrwerke und die meisten Sprachzertifikate orientieren sich am GERS. Daneben bezieht sich auch die neue kompetenzorientierte standardisierte Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen auf ihn (vgl. Horak u.a. 2010: 6-7). Dies ist auch der Grund, weshalb der Referenzrahmen folglich näher beleuchtet werden muss. Sowohl die zentral gestellten Aufgaben, als auch die Korrektur bzw. Bewertung der neuen Reifeprüfung betreffend, werden LehrerInnen ohne Kenntnisse über den Referenzrahmen für Sprachen nicht mehr auskommen.

Dem Referenzrahmen kommt u.a. die Aufgabe zu, für Sprachenlernende mehr Transparenz zu schaffen und Lernziele klar zu gestalten, wodurch auch die SchülerInnen aktiv an der Gestaltung des Sprachunterrichts beteiligt sein können. Er dient LehrerInnen als Planungshilfe für den Fremdsprachenunterricht, fördert die Selbstbeurteilung der LernerInnen und unterstützt durch objektive Kriterien die Lehrenden bei der Beurteilung. Gleichzeitig zeigt er den SchülerInnen auf, was von ihnen erwartet wird (vgl. ebd.: 6).

[11] https://www.bifie.at/node/49 (Zugriff am 25.07.2014)

Um eine knappe, aber durchaus zweckmäßige Definition des GERS zu geben, soll auf die Ausführungen des Goethe-Instituts verwiesen werden, auf dessen Homepage die zentrale Aufgabe des GERS folgendermaßen dargestellt wird.

> „Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln.“[12]

Es stellt sich nun die Frage, wie der GERS funktioniert bzw. wie er aufgebaut ist. Hinter dem GERS steht der sogenannte kommunikative handlungsorientierte Ansatz. Das bedeutet, dass Menschen, die eine Sprache lernen bzw. anwenden als sozial Handelnde angesehen werden. Sie werden als Teil einer Gesellschaft anerkannt, innerhalb welcher sie unter verschiedenen Umständen und in unterschiedlichen Kontexten kommunikative Aufgaben erfüllen, indem sie auf entwickelte Kompetenzen zurückgreifen und Strategien einsetzen, um ein angestrebtes Ergebnis zu erzielen. Die zu bewältigenden Aufgaben sind jedoch nicht nur sprachlicher Natur, sondern können auch in einen breiteren sozialen Kontext eingebettet sein.[13]

Die Kompetenzen, welche zum Einsatz kommen, können laut GERS in allgemeine Kompetenzen (wie etwa soziokulturelles Wissen oder Weltwissen) und in kommunikative Sprachkompetenzen gegliedert werden. Die kommunikative Sprachkompetenz wird wiederum in verschiedene Komponenten eingeteilt, nämlich in linguistische (lexikalische, grammatische, semantische, phonologische und orthografische Kompetenz), pragmatische (etwa kommunikative Funktion oder Interaktionsschemata) und soziolinguistische Kompetenzen. Erst das Zusammenspiel all dieser kommunikativen Kompetenzen führt zu erfolgreichem sprachlichen Handeln (vgl. Horak u.a. 2010: 17).
Ein weiteres wichtiges Merkmal des GERS ist seine Orientierung an „erfolgreicher Kommunikation“ (Horak u.a. 2012: 11) und das Abwenden von “fehlerfreier Kommunikation“ (ebd.). Im Vordergrund steht also das, was die Sprachlernenden können und nicht das, was sie nicht können. Nicht ohne Grund sind die Checklisten bzw. Raster des GERS mit Hilfe von KANN-Beschreibungen formuliert. Einer Defizitorientierung soll demzufolge in einem zeitgemäßen Sprachenunterricht kein Platz mehr eingeräumt werden.

3.6.2 Fertigkeitsbereiche und Kompetenzniveaus

Neu ist neben dem handlungsorientierten Ansatz auch die Kategorisierung in fünf, anstelle von bisher vier, sprachliche Fertigkeiten, da die Fertigkeit Sprechen in zwei Teilbereiche

[12] http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm (Zugriff am 21.07.2014)
[13] vgl. ebd.

(interaktiver und produktiver) unterteilt wird. Diese erste Unterteilung dient als Basis für weitere Kategorisierungen, welche der GERS vornimmt (vgl. Horak u.a. 2010: 8):

- Hören
- Lesen
- Zusammenhängend sprechen (monologisch)
- An Gesprächen teilnehmen (dialogisch)
- Schreiben

Die fünf Fertigkeitsbereiche werden wiederum in verschiedene Kompetenzniveaus, auch Referenzniveaus genannt, unterteilt. Auf diese soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Als Basis dienen hierbei grundlegende Level, welche in die Stufen A (=Elementare Sprachverwendung), B (=Selbstständige Sprachverwendung) und C (=Kompetente Sprachverwendung) unterteilt sind. Diese sind wiederum in sechs ansteigende Referenzniveaus[14] – A1, A2, B1, B2, C1, C2 – gegliedert. Sie geben an, auf welchem Niveau der Lernende in der jeweiligen Fertigkeit sprachlich agieren kann bzw. welche sprachlichen Handlungen erfolgreich ausgeführt werden können.

Die vollständige Beschreibung der Referenzniveaus A1 bis C2 (=Globalskala) befindet sich im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang B: 119). Diese Globalskala dient vor allem der Orientierung und stellt das System des GERS vereinfacht dar. Im Folgenden soll nur skizziert werden, welche Kompetenzen auf den verschiedenen Niveaus aufgewiesen werden sollen.

Bei dem Kompetenzniveau A1 handelt es sich um das Anfängerniveau und die Lernenden können sich vor allem zu Dingen äußern, die das unmittelbare persönliche Umfeld (eigene Person, Wohnort, etc.) betreffen. Auf dem Niveau A2 ist, wie bei A1, noch die Rede von „elementarer Sprachverwendung“[15] bzw. „livello elementare“[16], wobei hier schon grundlegende Kenntnisse vorhanden sind.

Auf den Niveaus B1 und B2 wird bereits mit dem Begriff der „selbstständigen Sprachverwendung“[17] bzw. „livello intermedio“[18] gearbeitet, wobei der Sprung von B1 zu B2

[14] Das Maturaniveau für die zweite lebende Fremdsprache wäre in den Teilbereichen Hören, Schreiben, Sprechen und Lesen B1, wenn das vierjährige Modell zutreffend ist. Wurde die Fremdsprache sechsjährig gelernt, sollten die SchülerInnen im Fertigkeitsbereich Lesen B2 erreichen, die restlichen Bereiche wären ebenfalls B1.
[15] http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm (Zugriff am 23.07.2014)
[16] http://www.clifu.unito.it/QCER.pdf (Zugriff am 24.07.2014)
[17] http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm (Zugriff am 23.07.2014)
[18] http://www.clifu.unito.it/QCER.pdf (Zugriff am 24.07.2014)

offenkundig groß ist. Auf dem Niveau B2 ist bereits die Rede vom Verständnis komplexer Texte oder von spontanen Gesprächen mit Muttersprachlern.

Für jene SchülerInnen, die im Fach Italienisch ihre Reifeprüfung absolvieren möchten, bedeutet dies, dass sie auf dem „livello intermedio" anzusiedeln sind und in der Lage sein sollten, den folgenden Anforderungen gerecht zu werden:

> „È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti."[19]

Diese Beschreibungen betreffen das Kompetenzniveau B1, welches das für die zweite lebende Fremdsprache (vierjährig) zu erreichende Maturaniveau darstellt. Auf die oben beschriebenen Punkte muss auch im Rahmen der neuen Reifeprüfung Acht genommen werden. Die Lehrpersonen sollten sich mit den Beschreibungen bewusst auseinandersetzen und sich auf sie stützen, denn sie bilden nicht nur die Grundlage für Prüfungsaufgaben der SRDP, sondern beeinflussen auch die Beurteilung derselben.

Da die Referenzniveaus C1 und C2 im Normalfall im schulischen Fremdsprachenunterricht nicht erreicht werden können (ausgenommen sind selbstverständlich L1-SprecherInnen), werden sie an dieser Stelle auch nicht näher behandelt werden. Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass mit C1 auf „fachkundige Sprachkenntnisse"[20] verwiesen wird und dass das Kompetenzniveau C2 bereits „muttersprachlichen Kenntnissen"[21] nahe kommt.

Wie sich in den obigen Beschreibungen zeigt, sind die Kompetenzbeschreibungen als „can-do-statements" bzw. Deskriptoren formuliert. Bezüglich der fünf Fertigkeiten werden diese noch weiter kategorisiert bzw. präzisiert**.** Die Deskriptoren beschreiben das Können der Lernenden. Vor allem für SchülerInnen ist es wichtig, sie in ihrem Können zu unterstützen und nicht auf noch nicht erreichte Lernziele zu verweisen bzw. ihnen ihre Fehler aufzudecken. Folglich leistet der Referenzrahmen

> „durch die Positivformulierungen […] einen wichtigen Beitrag für ein Umdenken sowohl bei Lehrerinnen und Lehrern als auch Schülerinnen und Schülern." (Tanzmeister 2008: 372)

Des Weiteren sind die Vorteile der Deskriptoren, dass sie sehr einfach und unmissverständlich formuliert sind, eine gewisse Knappheit aufweisen und die Lernenden mit

[19] ebd.
[20] http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ (Zugriff am 23.07.2014)
[21] ebd.

klaren Ja-Nein-Entscheidungen feststellen können, ob die jeweiligen Deskriptoren auf sie zutreffen (vgl. ebd.: 373).

Anhand der folgenden Deskriptoren soll verdeutlicht werden, was von SchülerInnen in den einzelnen Fertigkeitsbereichen verlangt wird, wenn sie im Fach Italienisch zur Reifeprüfung antreten.[22] Auch der Lehrplan stützt sich dezidiert auf diese Beschreibungen (vgl. BMUKK 2004: 5). Die Beschreibungen können dabei gleichzeitig von den SchülerInnen zur Selbsteinschätzung hinzugezogen werden.

Der Fertigkeitsbereich “scritto“ bzw. “produzione scritta“ setzt voraus:

> „Riesco a scrivere testi semplici e coerenti su argomenti a me noti o di mio interesse. Riesco a scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.”[23]

Der Fertigkeitsbereich ”parlato“ bzw. “produzione orale“ wird für das Referenzniveau B1 durch den folgenden Deskriptor definiert:

> „Riesco ad usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la mia famiglia ed altre persone, le mie condizioni di vita, la carriera scolastica e il mio lavoro attuale o il più recente.”[24]

Für “interazione orale”, ein wesentlicher Punkt bezüglich der neuen mündlichen Reifeprüfung, wird gefordert:

> „Riesco ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare viaggiando in una zona dove si parla la lingua. Riesco a partecipare, senza essermi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d´attualità).”[25]

Der Fertigkeitsbereich “comprensione“ ist unterteilt in “ascolto“ und “lettura“, für ersteren gilt:

> “Riesco a capire gli elementi principali in un discorso chiaro in lingua standard su argomenti familiari, che affronto frequentemente al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Riesco a capire l´essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di mio interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.”[26]

Der Bereich ”lettura“ verlangt:

> „Riesco a capire testi scritti di uso corrente legati alla sfera quotidiana o al lavoro. Riesco a capire la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.”[27]

[22] Voraussetzung ist, dass Italienisch vierjährig besucht wurde.
[23] http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/assessement_grid/assessment_grid_italian.pdf (Zugriff am 24.07.2014)
[24] ebd.
[25] ebd.
[26] ebd.
[27] ebd.

An dieser Stelle kann festgestellt werden, dass der GERS, neben seiner europaweiten Bedeutung für Fremdsprachenkenntnisse, auch maßgeblichen Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht an Österreichs Schulen hat. Er bietet die Chance für eine Neugestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts und beeinflusst neben den Lehrplänen und den Lehrmaterialien auch die neue Reifeprüfung für Fremdsprachen. Trotz mancher Kritik (vgl. Tanzmeister 2008: 376-377) – der GERS gefährde etwa die Individualität der SchülerInnen und LehrerInnen, er übe zu starken Druck auf die Lehrerschaft aus und forciere „learning to the test“ – müssen sich FremdsprachenlehrerInnen in Zukunft mit dem GERS bzw. mit seinen Deskriptoren auseinandersetzen und ihn aktiv in die Unterrichtsgestaltung miteinfließen lassen.

4. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung – Grundlagen

Die neue standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung ist eine der bedeutsamsten Erneuerungen im österreichischen Schulsystem der letzten Jahre. Nach einigen Verzögerungen tritt ab dem Schuljahr 2014/15 an allen allgemeinbildenden höheren Schulen und ab dem Schuljahr 2015/16 an den berufsbildenden höheren Schulen die neue Reifeprüfung flächendeckend in Kraft.

Die Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Frauen nennt einige konkrete Gründe, die die Einführung der neuen Reifeprüfung in Österreich notwendig erscheinen lassen. So soll die neue Form der Reifeprüfung für mehr Objektivität, Transparenz und Vergleichbarkeit der Abschlussleistungen von SchülerInnen sorgen und somit ein gemeinsames österreichisches Qualitätsniveau für abschließende Prüfungen schaffen. Dies geschieht in erster Linie über die Teilstandardisierung der Prüfungen. Des Weiteren soll sie zu einer Qualitätssteigerung bzw. -sicherung im österreichischen Bildungswesen beitragen und das Wissen und die Kompetenzen der Maturantinnen und Maturanten nachhaltig sichern. Der Unterricht selbst soll in Richtung Kompetenzorientierung fortentwickelt werden. Zuletzt nennt das BMBF noch den europäischen Vergleich von abschließenden Prüfungen sowie die Vereinfachung der bisher geltenden Bestimmungen als Gründe für die Implementierung der neuen Reifeprüfung.[28]

Im nachstehenden Kapitel soll die neue Form der SRDP und das dahinter stehende Modell genauer behandelt werden. Nachdem ein knapper Überblick über die Entwicklung bzw. endgültige Umsetzung der neuen SRDP gegeben wird, folgt die Betrachtung des Aufbaus des neuen Modells und die Behandlung der einzelnen Prüfungsgebiete. Da sich die Ausführungen größten Teils auf die Bestimmungen für die allgemeinbildenden höheren Schulen beziehen, werden in einem letzten Unterkapitel die signifikantesten Abwandlungen im Bereich der BHS dargelegt.

4.1 Ein Rückblick – Entwicklung und Implementierung

Mit der Novellierung des SchuG im November 2009 (vgl. BGBl I Nr. 112/2009) wird die neue Form der Abschlussprüfung für alle AHS gesetzlich verordnet. Ein Jahr später tritt das neue Modell auch für die BHS in Kraft (vgl. BGBl I Nr. 52/2010). Somit werden die ersten Schritte für einen Paradigmenwechsel gesetzt, welcher 2012 mit der Kundmachung der neuen Reifeprüfungsverordnung für AHS (vgl. BGBl II Nr. 174/2012) bzw. BHS (vgl. BGBl II Nr. 177/2012) auf gesetzlicher Ebene vorerst abgeschlossen ist.

[28] vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html (Zugriff am 08.08.2014)

Der vor allem seitens der Medien häufig verwendete Ausdruck der “Zentralmatura“ trifft auf die österreichische Form der neuen Reifeprüfung nicht gänzlich zu. Hinter dieser stand auch nie die Absicht, diese zentral zu gestalten, da dies u.a. Einschränkungen der „Lehrplanfreiheiten“ (Schatzl 2012: 7) der Lehrpersonen zur Folge hätte. Bei der neuen Form der österreichischen Reifeprüfung handelt es sich um eine “teilzentrale“ Reifeprüfung. Das bedeutet, dass nicht die gesamte Reifeprüfung standardisiert bzw. zentral organisiert ist und auch die standardisierten Teile dezentrale Eigenheiten aufweisen. Dies bezieht sich auf die Korrektur bzw. Bewertung der Prüfungen, die in Österreich nach wie vor in den Händen der prüfenden FachlehrerInnen liegt und nicht, wie dies bei einem Großteil der Länder mit zentralisierten, standardisierten Abschlussprüfungen der Fall ist, an Zweite ausgelagert wird. Ob es dadurch nicht auch bezüglich der ausdrücklich geforderten Vergleichbarkeit mit anderen europäischen Ländern zu Einbußen kommt, wird sich zeigen (vgl. Mayrhofer 2012: 44).

Bereits einige Jahre vor Einführung des neuen Modells an den AHS beginnt das BIFIE mit Feldtestungen, zu allererst in den lebenden Fremdsprachen, und begleitet die Schulen auch anderweitig auf dem Weg zur neuen Reifeprüfung. Es werden entsprechende Kompetenzmodelle präsentiert, Aufgabenbeispiele, Beurteilungskriterien oder Korrekturanleitungen entwickelt bzw. den Schulen vorgelegt und Handreichungen zu fachdidaktischen Aspekten publiziert. Das BIFIE arbeitet ab dem Jahr 2007 an Feldtestungen in den diversen Unterrichtsfächern und an der Durchführung von Schulversuchen. Im Schuljahr 2013/14 finden die Schulversuche zur neuen Reifeprüfung an allen teilnehmenden Schulen in der für 2014/15 bzw. 2015/16 gültigen Form statt.[29]
Damit soll ein geregelter Übergang von der alten zur neuen Form der Reifeprüfung für alle Betroffenen garantiert werden und inhaltliche, aber auch organisatorische bzw. logistische Faktoren analysiert und optimiert werden, um einen möglichst reibungslosen Ablauf für das Schuljahr 2014/15 bzw. 2015/16 zu ermöglichen (vgl. Cesnik u.a. 2013: 10). Parallel dazu fand ab der Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes 2009 die Einführung von Fortbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen u.a. an den Pädagogischen Hochschulen statt. Ziel ist es, dass jede Lehrperson bis zum Inkrafttreten der neuen Reifeprüfung mindestens eine fachbezogene Veranstaltung besucht haben soll. Diesbezüglich wurden in den Bundesländern sogenannte Landeskoordinatoren und -innen eingeführt, deren Aufgabe die Koordinierung des Fortbildungsangebotes ist (vgl. ebd.: 11).

[29] vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_meilensteine_ahs_2012-07-23.pdf (Zugriff am 06.08.2014)

4.2 Allgemeine Bestimmungen für die neue SRDP

Die neue Reifeprüfung zeichnet sich in erster Linie durch die beiden Leitgedanken der Standardisierung und Kompetenzorientierung aus und es findet, wie dies auch bei den Bildungsstandards der Fall ist, eine Orientierung in Richtung schulischen Outputs statt.
Der Aufbau der neuen Reifeprüfung ist ein modularer und das sogenannte „Drei-Säulen-Modell“ wurde als Grundgerüst für die neue Abschlussprüfung entwickelt. Die neue SRDP sieht als erste Teilprüfung die sogenannte Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA), inklusive Präsentation und Diskussion dieser, vor. Die zweite Säule bilden die schriftlichen Klausurarbeiten. Die letzte Säule besteht aus den mündlichen Prüfungen. Die SchülerInnen haben in Zukunft die Möglichkeit, zwischen drei oder vier schriftlichen Prüfungen zu wählen. In Folge können sie sich für zwei oder drei mündliche Prüfungen entscheiden, allenfalls müssen in Summe jedoch sechs Prüfungen aus der zweiten und dritten Säule abgelegt werden (vgl. Cesnik u.a. 2013: 2-3).
Der modulare Aufbau hat zur Folge, dass die drei Säulen, genauer gesagt die sieben zu bewältigenden Teilprüfungen, als Einzelleistungen und somit nicht untereinander verrechenbar, betrachtet werden. Das bedeutet, dass SchülerInnen trotz einer negativen Leistung in der ersten oder zweiten Säule zur mündlichen Prüfung antreten können, wobei die negativ beurteilten Prüfungsgebiete ausgeglichen werden müssen.
Im Falle einer Negativbeurteilung der VWA hat die Wiederholung dieser mit einer neuen Themenstellung zu erfolgen, wohingegen negative Ergebnisse in den schriftlichen Klausuren durch (auch mündliche; auf Antrag des Schülers/der Schülerin) Kompensationsprüfungen verbessert werden können. Sind die schriftlichen Klausuren zentral erstellt, trifft dies auch auf die entsprechenden Kompensationsprüfungen zu.
Wurde die abschließende Prüfung mit „nicht bestanden“ beurteilt, kann der Prüfungskandidat/die Prüfungskandidatin in Folge höchstens drei Mal zur Wiederholung der negativ beurteilten Teilprüfungen der Vorprüfung bzw. der Prüfungsgebiete der Hauptprüfung antreten (vgl. BGBl. I Nr. 174/2012).

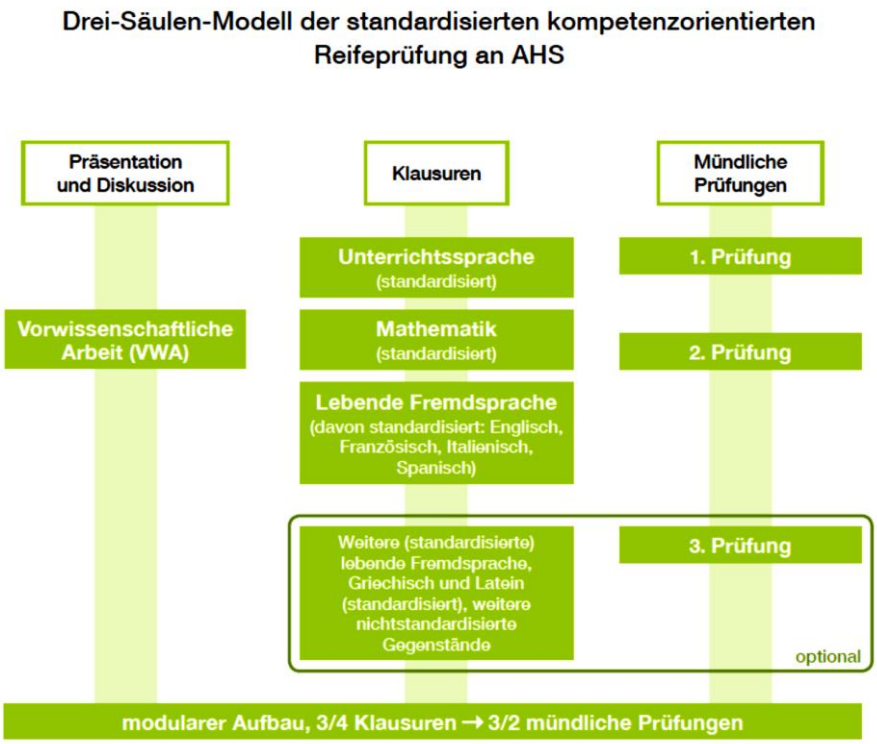

Abbildung 1: „Drei-Säulen-Modell“ der SRP an AHS unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_pruefungsarchitektur_ahs_2014-02-06.pdf (Zugriff am 09.08.2014)

Das von ExpertInnen entwickelte Modell soll

> „die Balance zwischen einer Standardisierung in zentralen Bereichen und der Möglichkeit, schulautonome Schwerpunkte sowie individuelle Stärken, Interessen oder zukünftige Berufs- und Studienwege abzubilden,“ (Cesnik u.a. 2013: 3)

sicherstellen. Die einzelnen Säulen werden in den folgenden Unterkapiteln noch gesondert betrachtet.

4.2.1 Säule 1: Vorwissenschaftliche Arbeit – VWA

Die erste Säule der neuen Reifeprüfung stellt die sogenannte vorwissenschaftliche Arbeit dar, die von jedem Schüler und jeder Schülerin verfasst werden muss. Bereits im ersten Semester der vorletzten Schulstufe müssen sich die SchülerInnen um ihre Themenfindung kümmern und im Einverständnis mit einem Lehrer/einer Lehrerin die Themenstellung bis Ende März des zweiten Semesters derselben Schulstufe einreichen. Mit der Themenstellung ist außerdem ein sogenannter Erwartungshorizont einzureichen. Die Themenstellung wird durch die Schulbehörde erster Instanz approbiert.

Die VWA ist keiner Lehrkraft und auch keinem Unterrichtsgegenstand zugeordnet, wobei eine Lehrperson ein Thema, jedoch keinen Schüler/keine Schülerin abweisen kann. Voraussetzung für die Betreuung einer vorwissenschaftlichen Arbeit ist die Sachkompetenz für das entsprechende Thema und dass der Prüfer/die Prüferin nicht mehr als fünf,

grundsätzlich jedoch drei Arbeiten betreut. Die VWA kann in Einverständnis mit der betreuenden Lehrperson auch in einer vom Schüler/von der Schülerin besuchten lebenden Fremdsprache abgefasst werden.[30] Das Unterrichtsfach Italienisch betreffend, stellt sich die Frage, ob die SchülerInnen mit dem erreichten Sprachniveau in der Lage sind, eine wissenschaftliche Arbeit in der Fremdsprache zu verfassen, also bis zu einem gewissen Grad "Wissenschaftssprache" anwenden können. Das Einverständnis dazu muss sicherlich im Ermessen der Lehrperson liegen. Auch ist im Falle einer VWA im Fach Italienisch bzw. in einer lebenden Fremdsprache wohl mit einer intensiveren Betreuung seitens der Lehrperson zu rechnen.

Bereits im Vorfeld, aber auch nach Einigung auf ein angemessenes Thema, folgen Betreuungsgespräche zwischen SchülerIn und PrüferIn. Der/die BetreuerIn hat diese Gespräche zu protokollieren und dabei den Fortschritt der Arbeit festzuhalten sowie die SchülerInnen bezüglich der Struktur der Arbeit, der angewandten Methodik oder der Organisation zu beraten, wobei die SchülerInnen in ihrer Eigenständigkeit nicht eingeschränkt werden dürfen. Auch die SchülerInnen müssen ihre Erfahrungen in Protokollen dokumentieren.
Mit Ende der ersten Unterrichtswoche des zweiten Semesters der letzten Schulstufe ist die VWA, die einen Umfang von 40.000 – 60.000 Zeichen erreichen sollte, inklusive Abstract und Protokolle abzugeben. Zuletzt finden eine Präsentation und Diskussion der fertiggestellten Arbeit statt und es folgt die Beurteilung durch die Kommission[31], wobei auch die im Vorfeld festgehaltenen Eindrücke („Beschreibung der Arbeit") der Betreuerin/des Betreuers miteinbezogen werden. Das Prüfungsgebiet der VWA besteht aus der schriftlichen Arbeit selbst, der Präsentation und der Diskussion. Bei der Beurteilung werden alle drei Teilbereiche miteinbezogen. Wurde die VWA in einer Fremdsprache abgefasst, so kann auf Wunsch des/r Prüfungskandidaten/in und mit Zustimmung der Kommission auch die Präsentation und Diskussion in der jeweiligen Sprache abgehalten werden.[32]

Mit der ersten Säule der neuen Reifeprüfungsform sollen die SchülerInnen unter Beweis stellen, dass sie im Laufe ihrer Schulzeit jene Kompetenzen erworben haben, die für den weiteren Besuch einer Universität, Fachhochschule, etc. unabdingbar sind. Es sollen wissenschaftliche Methoden zum Einsatz kommen und die sachgerechte Arbeit mit Quellen beherrscht werden. Neben der Studierfähigkeit der KandidatInnen soll auch die Selbstständigkeit bzw. Selbstverantwortlichkeit gefördert werden. Die PrüfungskandidatInnen

[30] vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html (Zugriff am 08.08.2014)
[31] Die Kommission setzt sich aus dem Vorsitz, der Schulleitung, dem Klassenvorstand/der Klassenvorständin und dem Prüfer/der Prüferin zusammen.
[32] vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html (Zugriff am 08.08.2014)

können, Thema und Betreuer der Arbeit betreffend, ihre eigene Wahl treffen. Überdies müssen sie sich die Arbeitszeit systematisch und diszipliniert selbst einteilen.
Ein weiteres Ziel der VWA ist eigenständiges, logisches und kritisches Denken. Die SchülerInnen sollen eigene Schlussfolgerungen ziehen bzw. Hypothesen bilden. Ihre Ausdrucks-, Diskurs-, und Argumentationsfähigkeit bzw. den kompetenten Umgang mit neuen Medien können die KandidatInnen bei der Präsentation bzw. Diskussion der VWA unter Beweis stellen.
Im Rahmen des Prüfungsteils der VWA können auch persönliche und soziale Kompetenzen überprüft werden und die Arbeit bietet den SchülerInnen die Gelegenheit, sich mit individuellen Interessen über einen längeren Zeitraum hinweg zu beschäftigen.
Alle für die VWA nötigen Kompetenzen müssen die SchülerInnen im Laufe der Schulzeit erwerben bzw. müssen alle Unterrichtsfächer den Erwerb dieser langfristig, fächerübergreifend bzw. fachspezifisch unterstützen und vermitteln (vgl. Hinteregger 2012: 16-19).

4.2.2 Säule 2: Klausuren

Vor allem mit der Einführung der standardisierten Klausuren schließt Österreich an internationale Entwicklungen an und sorgt damit für transparente, objektive und vergleichbare Abschlussprüfungen bzw. -leistungen. Für die SchülerInnen soll sie eine objektive und faire Leistungsbeurteilung zur Folge haben. Abnehmende Bereiche, wie Universitäten, Fachhochschulen oder zukünftige Arbeitgeber sollen durch die standardisierten Klausuren sichergehen können, dass alle MaturantInnen, zumindest in den standardisierten Fächern, ein und denselben Bildungsabschluss aufweisen.

Die schriftlichen Klausuren machen die zweite Säule der SRDP aus, wobei die SchülerInnen zwischen drei oder vier Klausurarbeiten wählen können, wie bereits im allgemeinen Teil erwähnt wurde. Lediglich in vier Fächergruppen, nämlich in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch), in den lebenden Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch), in Griechisch bzw. Latein und in Mathematik bzw. angewandter Mathematik (BHS) werden die schriftlichen Klausuren standardisiert erstellt bzw. findet die Prüfung zentral statt. Handelt es sich bei der optionalen vierten Klausur um eine nicht zentral erstellte Klausurarbeit, so wird diese am jeweiligen Schulstandort formuliert. Hierbei können (autonome) Schwerpunkte der Schulart berücksichtigt werden (vgl. Cesnik u.a. 2012: 2). Entscheidet sich ein/e SchülerIn für eine vierte schriftliche Klausur, so kann diese ebenfalls aus einer weiteren Fremdsprache bestehen (auch Griechisch oder Latein sind in diesem Fall möglich; beide standardisiert) oder die Klausur wird in den Unterrichtsfächern Darstellende Geometrie, Biologie und Umweltkunde, Physik, Musikkunde,

Sportkunde, Bildnerische Erziehung oder einem anderen schulautonomen Gegenstand abgelegt, welcher schriftlich maturabel ist.[33]
Der Großteil der SchülerInnen wird in Zukunft jedoch in Deutsch, Mathematik und einer lebenden Fremdsprache die schriftliche Reifeprüfung ablegen. Die Klausur der Unterrichtssprachen wird voraussichtlich 300 Minuten in Anspruch nehmen, für das Fach Mathematik und die lebenden Fremdsprachen sind 270 Minuten vorgesehen.

Die standardisierten Klausuren finden österreichweit an einem Termin statt und nehmen dieselbe Dauer in Anspruch. Dies trifft ebenfalls auf die standardisierten Kompensationsprüfungen zu. Während der schriftlichen Klausur soll die Aufsicht nicht von der betroffenen Fachlehrperson übernommen werden. Die Korrektur findet auf Basis von verbindlichen Korrektur- und Beurteilungsschlüsseln statt und wird von den jeweiligen FachlehrerInnen durchgeführt. Die Reifeprüfung wird in ihrer neuen Form von den Jahresprüfungen der Abschlussklasse getrennt. SchülerInnen mit einem „Nicht genügend“ im Abschlusszeugnis können anders als bisher, wenn sie vor den Klausuren im Haupttermin eine Wiederholungsprüfung im betreffenden Fach bestehen, zu den schriftlichen Klausurarbeiten bzw. folglich zu den mündlichen Prüfungen antreten. Der Abschluss der letzten Schulstufe ist somit Voraussetzung für die Zulassung zur Reifeprüfung.[34]

Neu ist ebenfalls die Einführung eines zweiten Prüfungstermins im Haupttermin. Es werden im Haupttermin zwei Prüfungstermine festgelegt, wobei zwischen Ende des ersten Prüfungstermins und dem Anfang der mündlichen Prüfungen mindestens fünf Wochen bzw. zwischen dem zweiten Prüfungstermin und dem Anfang der mündlichen Prüfungen mindestens zwei Wochen liegen müssen. Wird eine Klausurarbeit negativ beurteilt, kann der Prüfungskandidat auf eigenen Antrag im selben Prüfungstermin eine zusätzliche mündliche Kompensationsprüfung ablegen (vgl. BGBl. I Nr. 174/2012). Wobei bei einer Wiederholung der negativ bewerteten schriftlichen Klausurarbeit durch eine mündliche Kompensationsprüfung keine bessere Benotung als „Befriedigend“ zustande kommen kann.
Da das Gesetz eine Wiederholung derartiger Prüfungen in gleicher „Art wie die ursprüngliche Prüfung“ (BGBl. I Nr. 174/2012) vorsieht, müssen auch die Aufgaben der mündlichen Kompensationsprüfungen extern erstellt werden (wenn es sich um standardisierte Klausurgegenstände handelt) und sich auf jene Prüfungsgebiete bzw. Kompetenzen beziehen, welche auch im Rahmen der schriftlichen Klausur abgeprüft wurden. Im Regelfall

[33] An Schulen, an denen andere Muttersprachen als Deutsch unterrichtet werden bzw. am „Theresianum“ gibt es diesbezüglich Abweichungen.
[34] vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html (Zugriff am 08.08.2014)

ist aber eine Wiederholung der negativen Klausurarbeiten schriftlich innerhalb eines Nebentermins (Herbst oder Frühling) vorgesehen.[35]

4.2.3 Säule 3: Mündliche Prüfungen

Die dritte und letzte Säule der neuen Reifprüfung bilden die mündlichen Prüfungen, bei denen die KandidatInnen zwischen zwei und drei Prüfungen, je nach Anzahl der schriftlich abgelegten Klausuren, wählen können. Auch dieser Prüfungsteil wurde maßgeblichen Änderungen unterzogen, welche im Anschluss dargelegt werden sollen.

Neu im Unterschied zur bisherigen Form der Matura ist, dass die SchülerInnen die Prüfungsfächer frei wählen können, eine Zuordnung in Fächergruppen wird es zukünftig nicht mehr geben. Voraussetzung ist lediglich, dass die Pflicht- oder Wahlpflichtgegenstände eine gewisse Anzahl an Jahreswochenstunden[36] nicht unterschreiten dürfen. Auch bei diesem Teilgebiet der neuen Reifeprüfung stehen, wie dies bei der vorwissenschaftlichen Arbeit ebenfalls der Fall ist, vor allem die persönlichen Interessensgebiete der SchülerInnen im Vordergrund. Darüber hinaus müssen die KandidatInnen in Zukunft anstelle von zwei nur noch eine Aufgabenstellung in max. 15 Minuten ausarbeiten. Weitere Änderungen, die vor allem für die geforderte Vergleichbarkeit und Kompetenzorientierung im Zuge der neuen Reifeprüfung Sorge tragen, betreffen einerseits den Beurteilungsprozess der mündlichen Prüfung und andererseits die Aufgabenstellungen.
Bei den mündlichen Abschlussprüfungen wird in Zukunft neben der Prüfungskommission ein fachkundiger Lehrer bzw. eine fachkundige Lehrerin, Beisitzer bzw. Beisitzerin genannt, dem Prüfer/der Prüferin beiseite stehen und die Eindrücke des Prüfungsgeschehens festhalten. Dies soll der häufig kritisierten Fixierung der MaturantInnen auf die FachlehrerInnen entgegenwirken und der mündlichen Reifeprüfung mehr Objektivität verleihen. PrüferIn und BeisitzerIn haben dabei jedoch gemeinsam eine Stimme (vgl. Schatzl 2012: 10-11).

Die zweite Innovation betrifft den Pool an Themenbereichen, aus denen die SchülerInnen ihre Prüfungsaufgaben ziehen. Die Fachgruppen an den Schulen haben die Aufgabe, einen Themenkorb zu erstellen, welcher eine bestimmte Anzahl an Themenbereichen aufweist. Die Anzahl orientiert sich dabei grundsätzlich am Stundenausmaß des Gegenstandes in der Oberstufe, 24 Themen dürfen jedoch nicht überschritten werden. Die Themenbereiche müssen sich auf die Lehrpläne der Oberstufe beziehen, lernzielorientiert sein und den SchülerInnen Ende November der Abschlussklasse bekannt gegeben werden. Dabei hat der

[35] vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html (Zugriff am 08.08.2014)
[36] Eine genaue Aufschlüsselung dazu bzw. Ausnahmeregelungen für bestimmte Fächer siehe unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp_22837.pdf?4e8tf2 (Zugriff am 13.08.2014)

beschlossene Themenkorb verbindlichen Charakter, wobei die Fachkonferenzen von Jahr zu Jahr bestimmen können, ob sie den entworfenen Korb beibehalten oder Änderungen vornehmen. Die Folge ist eine intensive Zusammenarbeit der jeweiligen Fachgruppen, was sich, im positiven Sinne, auf die Unterrichtsentwicklung auswirken kann und zur Qualitätssicherung und -steigerung beitragen soll.
Bei der mündlichen Prüfung ziehen die KandidatInnen zwei Themenbereiche und entscheiden sich für einen. Im Anschluss legt der/die PrüferIn dem/der Kandidaten/Kandidatin eine unbekannte Aufgabenstellung vor, die durch die jeweilige Lehrkraft entwickelt wurde. Hier können seitens der Lehrpersonen ganz individuelle Akzente gesetzt werden. Bei mehr als einem/r Kandidaten/in sind pro Themenbereich zwei Aufgabenstellungen auf gleichem Niveau auszuarbeiten (vgl. Schatzl 2012: 10-11).

Die formulierten Aufgabenstellungen müssen kompetenzorientiert sein. Viele ExpertInnen sehen darin die wirkliche Innovation der neuen mündlichen Reifeprüfung und erhoffen sich damit auch eine Rückwirkung der Kompetenzorientierung auf den Unterricht bzw. auf die Prüfungskultur.
Kompetenzorientierte Aufgaben müssen dabei folgende Anforderungsbereiche enthalten (vgl. ebd.: 11)

- Reproduktionsleistung (Wiedergabe von fachspezifischen Sachverhalten, Informationswiedergabe, Anwendung von Arbeitstechniken, etc.)
- Transferleistung (Materialanalyse, Sachverhalte verknüpfen, Zusammenhänge herstellen, etc.)
- Leistung im Bereich der Reflexion und Problemlösung (Hypothesen entwerfen, Urteilsbildung, Problemerörterung, etc.)

Die Aufgabenstellung muss so formuliert werden, dass die KandidatInnen innerhalb der vorgesehenen Zeit (mindestens 10 und maximal 20 Min.) die von ihnen verlangten bzw. zu überprüfenden Kompetenzen unter Beweis stellen können. Zuletzt soll die Aufgabenstellung eine Benotung im Sinne der Leistungsbeurteilungsverordnung gewährleisten (vgl. BMUKK 2012: 9-13).

Schatzl (2012: 11) geht der Annahme, dass mit der zweigliedrigen Struktur der neuen mündlichen Reifeprüfung – ein schulinterner Themenkorb und die individuellen Aufgabenstellungen der jeweiligen Lehrkräfte – schulspezifische Eigenheiten bzw. schulautonome pädagogische Schwerpunkte ebenso ihren Platz einnehmen wie die Neuerungen innerhalb der mündlichen Reifeprüfung auch die Objektivität und Vergleichbarkeit der abschließenden mündlichen Prüfung garantieren.

Die Ziehung der Themenbereiche aus einem Themenkorb trägt gewiss einen erheblichen Teil zur Objektivität bzw. Seriosität der mündlichen Reifeprüfung bei und man kann nur hoffen, dass sich die geforderte Kompetenzorientierung auf die unterrichtliche Arbeit auswirken wird. Die Neugestaltung der mündlichen Reifeprüfung wird langfristig auch auf die Prüfungskultur Einfluss nehmen, hierfür müssen jedoch noch einige Jahre vergehen bzw. muss abgewartet werden, bis im Schuljahr 2014/15 bzw. 2015/16 auch die mündliche Teilprüfung für alle Schulen verpflichtend ist.

4.2.4 Unterschiede zur BHS

Da die neue SRDP für die berufsbildenden höheren Schulen erst im Schuljahr 2015/16 abgehalten wird, kommt es in diesen Bereichen gewiss noch zu Änderungen und es können nur Ausführungen über den derzeitigen Ist-Stand Beachtung finden. Da es in Österreich eine Vielzahl an BHS-Schultypen gibt, die allesamt schultypische Spezifika aufweisen, kann an dieser Stelle auch lediglich auf die allgemeinen Bestimmungen eingegangen werden.
Auch für die neue Reifeprüfung an den österreichischen BHS ist in Zukunft das 3-Säulen-Modell, bestehend aus einer schriftlichen Arbeit, den schriftlichen Klausuren und den mündlichen Prüfungen, vorgesehen. Die SchülerInnen der BHS verfassen jedoch eine sogenannte Diplomarbeit, die von zwei bis zu fünf KandidatInnen bearbeitet werden kann, wobei die Einzelleistungen der Teammitglieder kenntlich gemacht werden müssen. Der Diplomarbeit muss außerdem ein ein- bis zweiseitiges Abstract in englischer Sprache beigefügt werden. Die Diplomarbeiten der BHS sind im Gegensatz zu den Vorwissenschaftlichen Arbeiten der AHS explizit projekt- und praxisorientiert. Was den Ablauf, die Organisation und die Beurteilung der Diplomarbeiten betrifft, unterscheiden sich diese kaum von den Vorgaben der VWA.

Die Rahmenbedingungen für die schriftlichen Abschlussklausuren differenzieren sich kaum von jenen der AHS. Die zentralen Klausuren sind dieselben, Abweichungen, welche den Spezifika der jeweiligen BHS-Typen entsprechen, finden sich etwa in den Vorgaben der Textsorten. Die vierte Klausur der BHS ist jedoch fachtypisch und verbindlich. Diese werden nicht standardisiert, sondern an den Schulstandorten von den KlassenlehrerInnen entwickelt und von der Schulbehörde erster Instanz zugelassen. Den jeweiligen Fachrichtungen oder Ausbildungsschwerpunkten entsprechend werden Aufgabenstellungen formuliert. Was die Handhabung der Korrektur, Benotung oder Kompensationsprüfungen betrifft, deckt sich diese mit jener der AHS.
Bei der mündlichen Abschlussprüfung an den BHS sollen Schwerpunkte des jeweiligen Schultypus, der Fachrichtung und des Ausbildungszweiges Beachtung finden. Im Gegensatz zur AHS, an denen die KandidatInnen die Fächer frei wählen können, ist die Wahl an den

BHS etwas eingeschränkter. Ansonsten gibt es keine nennenswerten Unterschiede zur AHS, was etwa das Prüfungsprocedere, die Beurteilung oder die dahinter stehenden Maßnahmen der Standardisierung oder Kompetenzorientierung betrifft.[37]

[37] vgl. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html (Zugriff am 14.08.2014)

5. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung im Unterrichtsfach Italienisch

Im folgenden Kapitel wird der aktuelle Stand der Entwicklungen zur neuen Reifeprüfung aus Italienisch beleuchtet und die dahinter stehende Grundkonzeption bzw. das Prüfungskonzept, etwaige Änderungen und Beurteilungsmodelle beschrieben. Nachdem die standardisierte Reifeprüfung aus Italienisch präsentiert wurde, soll die neue Form der mündlichen Prüfung ausgearbeitet werden. Dabei werden etwaige Testspezifikationen und Beurteilungskriterien beleuchtet.

Als Grundlage der neuen Reifeprüfung (mündlich und schriftlich) in den lebenden Fremdsprachen dient der Lehrplan der AHS Oberstufe bzw. die spezifischen Lehrpläne der BHS. Der GERS wird wesentlicher Bezugspunkt für die neue Reifeprüfung in Italienisch und er gibt auch vor, welche Niveaus die KandidatInnen bei der Reifeprüfung zu erreichen haben. Die Prüfungsaufgaben beziehen sich auf jene Kompetenzbereiche, die den Kompetenzniveaus des GERS entsprechen und auch thematisch richtet sich das Konzept der neuen Reifeprüfung stark an den Referenzrahmen.
Vorrangiges Ziel des Italienischunterrichts ist der Erwerb kommunikativer Sprachkompetenzen, mit Hilfe derer die SchülerInnen die gestellten Prüfungsaufgaben meistern können. Die Verschiebung hin zur Kompetenzorientierung liegt in erster Linie darin begründet, dass mit der Neugestaltung der Lehrpläne mehr und mehr auf den GERS Bezug genommen wurde. Der Referenzrahmen für Sprachen baut vor allem auf Kompetenzorientierung auf und Inhalte treten dadurch stark in den Hintergrund (vgl. Cesnik u.a. 2013: 23-24).

Die neue Reifeprüfung möchte der geforderten Gleichgewichtung der Fertigkeiten Rechnung tragen. Auch der Lehrplan (vgl. BMUKK 2004: 4-5) weist eindeutig die Differenzierung der fünf Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen auf.
ExpertInnen (vgl. Friedl 2008: 6) fordern diese Differenzierung nun auch auf Ebene der Leistungsbeurteilung. Aktuell werden die Leistungen der einzelnen Fertigkeiten in den lebenden Fremdsprachen für Schularbeits-, aber auch Jahresnoten zu einer Gesamtnote zusammengezählt. Dadurch wird jedoch nicht klar, auf welchem Niveau sich der Schüler oder die Schülerin in den einzelnen Fertigkeitsbereichen befindet und Lernende könnten, obwohl sie ein bestimmtes Referenzniveau nicht erreichen, durch Kompensation der Leistung in anderen Teilbereichen dennoch eine positive Note erhalten. Dies kann zu einem irreführenden Bild der Leistung führen, was sich auch auf Bildungsinstitutionen oder andere Abnehmerorganisationen auswirken kann. Auch die neue SRDP sieht keine Aufschlüsselung

der einzelnen Fertigkeitsbereiche vor und von einigen Seiten wird nun, neben der Gesamtnote, eine getrennte Eintragung der erlangten Niveaus in den verschiedenen Fertigkeitsbereichen im Reifeprüfungszeugnis verlangt.

Friedl und Hosp (2008: 6) sind demnach der Meinung, es sei

> „jedenfalls anzustreben, dass Zeugnisse in Zukunft neben der Gesamtnote eine differenzierte Information darüber enthalten, wo ein Lernender in jeder einzelnen Teilkompetenz steht. Dies ist ein zentraler Punkt, mit dem sich eine Reform der LBVO auseinandersetzen muss."

Sie beziehen sich dabei auch auf die standardisierte Reifeprüfung, die diesbezüglich jedoch noch einiges an Aufholbedarf aufweist, da sich die Frage, inwieweit die LBVO mit der neuen Form der SRDP kompatibel ist, zukünftig noch häufig stellen wird und es hier wohl noch einiger Neuerungen bzw. Verbesserungen bedarf.

5.1 Die standardisierte Klausur aus Italienisch

Bereits in den Jahren 2007/08 begannen Pilotprojekte in den lebenden Fremdsprachen an verschiedenen Schulen. Ab diesem Zeitpunkt wurde durch Schulversuche bzw. Feldtestzyklen das Konzept der neuen standardisierten Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen kontinuierlich evaluiert und verbessert. In erster Linie ist das Fach Englisch davon betroffen, die zweiten lebenden Fremdsprachen ziehen jedoch bald nach. Das BIFIE und das BMUKK beauftragten die Universität Innsbruck mit der Aufgabenentwicklung der SRDP in den lebenden Fremdsprachen. Einem Team aus ExpertInnen und ausgebildeten LehrerInnen der jeweiligen Fachbereiche obliegt die wissenschaftliche Betreuung und fachgerechte Bewertung der Aufgabenentwicklung. Nach und nach wurden Aufgaben zu den jeweiligen Fertigkeitsbereichen erstellt und in Feldtestungsphasen erprobt.[38] Zum Haupttermin des Schuljahres 2013/14 konnten die Pilotschulen die Maturaaufgaben aus den lebenden Fremdsprachen erstmals in allen Fertigkeitsbereichen in standardisierter Form verwenden.

Die folgenden Ausführungen betreffen alle lebenden Fremdsprachen, welche an Österreichs Schulen in standardisierter Form zur schriftlichen Reifeprüfung kommen, also Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch. Da das Unterrichtsfach Italienisch jedoch im Mittelpunkt der Ausführungen steht, wird im Folgenden vorrangig die Rede von diesem sein.

Zu jedem Teilgebiet ist im Anhang ein Beispiel aus dem Aufgabenheft des Haupttermins 2013/14 aus Italienisch exemplarisch beigefügt. Dabei kann jeweils nur eine Aufgabe pro Prüfungsgebiet als Beispiel dienen. Alle Aufgaben, welche zur standardisierten Reifeprüfung

[38] vgl. http://www.uibk.ac.at/srp/ (Zugriff am 04.09.2014)

aus Italienisch im Schuljahr 2013/14 an BHS bzw. AHS zum Einsatz kamen, würden den Rahmen sprengen, sind jedoch auf der Homepage des BIFIE zu finden. Die für den Anhang ausgewählten Prüfungsaufgaben sollen die Erläuterungen illustrieren und den LeserInnen ein Bild von den neuen Prüfungsaufgaben vermitteln. Da an den AHS die Pilotprojekte bereits weiter fortgeschritten sind, als dies an den BHS der Fall ist, stammen die Beispiele allesamt aus den Aufgabenheften der AHS.

Die schriftliche Klausur (wobei der Begriff "schriftlich" dem neuen Konzept nicht mehr gänzlich gerecht wird) aus Italienisch wird, wie bereits häufig erwähnt wurde, nicht mehr von den jeweiligen FachlehrerInnen erstellt. Alle KandidatInnen, die im Unterrichtsfach Italienisch zur schriftlichen Klausur antreten, erhalten ein und dasselbe Aufgabenpaket, welches sie innerhalb einer bestimmten Zeit[39] bewältigen müssen. Zu Abweichungen kommt es lediglich aufgrund des Schultyps bzw. aufgrund der Lerndauer der Fremdsprache, da in diesem Fall verschiedene Kompetenzniveaus erreicht werden.
Die bedeutsamste Neuerung betrifft die Überprüfung mehrerer Fertigkeiten bei der schriftlichen Prüfung. Die Klausuren werden demnach in drei (BHS) bzw. vier (AHS) Teilbereiche gegliedert, wobei diese prinzipiell gleich gewichtet werden (vgl. Cesnik u.a. 2013: 24-25):

- Hörverständnis
- Leseverständnis
- Schreibkompetenz
- Sprachverwendung im Kontext (AHS)

Die Überprüfung des Kompetenzbereichs Sprechen ist innerhalb der schriftlichen Klausur nicht vorgesehen, kann jedoch von den KandidatInnen freiwillig zur mündlichen Prüfung gewählt werden. Diesbezügliche Ausführungen finden sich im Folgekapitel.
Bei den Prüfungsaufgaben sollen die Kandidatinnen unter Beweis stellen, dass sie eigenständig, erfolgreich und sozial bzw. sprachlich angemessen kommunizieren können. Eine fehlerfreie Kommunikation steht dabei nicht an vorderster Stelle (vgl. ebd.: 25). Gemäß den Bestimmungen der Leistungsbeurteilungsverordnung bzw. der Lehrpläne besitzen alle Fertigkeiten die gleiche Gewichtung und die Klausur ist als positiv zu beurteilen, wenn „die Kriterien der Erfassung und Anwendung des Lehrstoffs und der Durchführung der gestellten Aufgaben in den wesentlichen Bereichen „überwiegend" erfüllt" (ebd.: 27) sind. Korrigiert und bewertet wird getrennt nach den Kompetenzbereichen der rezeptiven Fertigkeiten (Lesen und Hören) und der produktiven Fertigkeiten (Schreiben bzw. Schreiben und Sprachverwendung im Kontext), beide Bereiche müssen jedoch positiv sein, um zu einer

[39] Die genauen Bearbeitungszeiten sind in Abb. 2 einzusehen.

positiven Endnote zu gelangen. Die Gesamtbeurteilung der standardisierten Klausur wird ebenfalls mit Hilfe von standardisierten Korrekturvorgaben des BIFIE gemacht (vgl. ebd.).
Die Einführung der Überprüfung der rezeptiven Fertigkeiten bringt vor allem für jene SchülerInnen Vorteile, die zwar Schwierigkeiten in der Sprachproduktion haben, jedoch über gute rezeptive Fertigkeiten verfügen.

Die für die SRDP vorgesehenen Prüfungsformate lassen sich generell in zwei Gruppen einteilen. Neben Fragen mit offenen Antworten gibt es das Prüfungsformat der sogenannten Selektionstypen. Hierbei müssen die KandidatInnen ihre Antworten aus vorgegebenen Optionen auswählen (Multiple Choice, Richtig/Falsch, Zuordnungsaufgaben, Editieren). Die sogenannten Selektionstypen sind, ihre Korrektur und Bewertung betreffend, einfach zu handhaben. Offene Prüfungsformate geben den PrüferInnen hingegen ein umfassenderes Bild über das Textverständnis der KandidatInnen. Diese müssen bei den offenen Aufgaben selbstständig Sprache produzieren und das „Erraten“ der richtigen Antworten ist ausgeschlossen. Bei den Prüfungen ist der Einsatz von jeweils zwei bis vier verschiedenen Prüfungsformaten vorgesehen. Grund dafür ist die Tatsache, dass nicht jedes Format dazu geeignet ist, bestimmte Fertigkeiten zu testen. Des Weiteren sollen die Formate den unterschiedlichen KandidatInnen und ihren Bedürfnissen bzw. ihrem Können gerecht werden. Die Verlässlichkeit der Prüfungen soll dadurch ebenfalls gewährleistet werden.[40]
Die einzelnen Formate werden in den Unterkapiteln zu den einzelnen Prüfungsteilen noch ausführlicher beschrieben.

5.1.1 Hörverständnis

Bis zur Einführung der SRDP war die Testung des Hörverständnisses bei der Abschlussprüfung im Unterrichtsfach Italienisch nicht verpflichtend und kam daher auch selten zur Anwendung. Dies ändert sich mit der neuen Form schlagartig, sieht sie doch eine verpflichtende Überprüfung der Fertigkeit Hören vor. Dabei wird getestet, ob die SchülerInnen in der Lage sind, aus authentischen Hörtexten Informationen zu filtern, zu analysieren und zu interpretieren. Die Hörtexte sollen möglichst in lebensnahen Situationen der SchülerInnen eingebettet und authentisch sein. Die LehrerInnen haben sich bei der Korrektur bzw. Bewertung an den vorgegebenen Lösungs- bzw. Beurteilungsschlüssel zu halten, um die Objektivität der Prüfung zu wahren. Sollte eine Antwort der KandidatInnen dennoch abweichen, was vor allem bei Kurzantworten vorkommen kann, so muss die Hotline bzw. der Helpdesk des BIFIE kontaktiert werden. Die Hörtexte sollen zweimal abgespielt

[40] vgl. http://www.uibk.ac.at/srp/testformate.html (Zugriff am 08.09.2014)

werden, die erste Antwort ist als Beispiel bereits vorgegeben. Im Prüfungspaket befinden sich neben den einzelnen Aufgaben Hinweise zum Beantworten der Fragen, die Aufgabenstellungen selbst und häufig wird ein Bild eingesetzt, um Informationen zum Sprecher des Textes bzw. zum Kontext des Hörtextes zur Verfügung zu stellen (vgl. Andorfer u.a. 2012: 8-11).

Im Prüfungsteil Hörverständnis kommen mehrere Aufgabenformate zum Einsatz, da die SchülerInnen einerseits ganz unterschiedlich mit den diversen Formaten zurechtkommen und andererseits verschiedene Arten des Hörverstehens überprüft werden sollen. Es werden geschlossene Formate wie Multiple Choice oder Zuordnungsaufgaben, aber auch offenere Formate wie Kurzantworten verwendet.
Das Format der Kurzantworten ist das komplexeste, müssen die SchülerInnen dabei nicht nur eine höhere Dekodierungsaufgabe bewältigen, sondern auch eigenständig Sätze produzieren. Bei diesem Aufgabenformat müssen entweder Sätze/Tabellen vervollständigt oder Fragen beantwortet werden. Wichtig ist an dieser Stelle, dass Grammatik und Orthografie bei den Schülerantworten nicht bewertet werden dürfen, es sei denn, der Fehler wirkt sich auf das Verständnis aus bzw. die falsche Schreibweise beeinflusst die Sinnhaftigkeit der Antwort. Bei Zuordnungsaufgaben müssen die SchülerInnen einer mit Nummern gekennzeichneten Liste von Wörtern, Sätzen oder Satzteilen mit Buchstaben gekennzeichnete Antworten zuordnen (vgl. ebd.: 15-16).

Beim Haupttermin 2013/14 mussten die KandidatInnen im Unterrichtsfach Italienisch vier Prüfungsteilaufgaben zum Hörverständnis erfüllen. Dabei fanden alle oben beschriebenen Formate Verwendung. Die KandidatInnen mussten vorgegebene Satzteile zuordnen (Zuordnungsaufgabe), von vier vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die richtige auswählen (Multiple Choice), vorgegebene Sätze mit max. 4 Wörtern vervollständigen bzw. Fragen mit max. 4 Wörtern beantworten (Kurzantworten). Allen Hörtexten lagen diverse Themengebiete zugrunde und ihre Länge war relativ gleich. Bei dem im Anhang angeführten Beispiel handelt es sich um das Format „Kurzantworten“ und die SchülerInnen müssen Fragen zum Hörtext mit max. vier Wörtern beantworten (siehe Anhang D: 126). Mit dieser Aufgabe soll u.a. getestet werden, ob die KandidatInnen in der Lage sind, sprachlich zu kompensieren und sich präzise auszudrücken. Problematisch ist bei diesem Aufgabenformat sicherlich der Fall, wenn KandidatInnen die Frage inhaltlich richtig, jedoch mit mehr als vier Wörtern beantworten. Dann müsste die richtige Antwort aufgrund ihrer Länge als falsch gewertet werden, was vielen Lehrpersonen sicherlich missfallen wird. Aus testtheoretischen Gründen muss diese Maßnahme vom BIFIE getroffen bzw. diese Position eingenommen werden.

Seitens des Ministeriums handelt es sich hierbei um eine pädagogische Entscheidung, die der Lehrer oder die Lehrerin zu treffen hat.

Für den Italienischunterricht bedeutet die Einführung der Überprüfung des Hörverständnisses im Rahmen der neuen Reifeprüfung sicherlich einen verstärkten Einsatz von Hörübungen, wurde dieser Bereich bis zuletzt doch eher vernachlässigt. LehrerInnen müssen ihre SchülerInnen von Anfang an und sicherlich auch intensiver in der Fertigkeit Hören schulen. Den Lernenden muss die Möglichkeit gegeben werden, eigene Hörstrategien zu entwickeln und authentische Hörtexte im Unterricht zu hören bzw. zu bearbeiten. Des Weiteren müssen die SchülerInnen im Laufe des Italienischunterrichts mit allen in Frage kommenden Aufgabenformaten vertraut gemacht werden.

5.1.2 Leseverständnis

Die Überprüfung des Leseverständnisses folgt ähnlichen Mustern wie jene des Hörverständnisses. Auch hier soll geprüft werden, ob die KandidatInnen in der Lage sind, einzelne Informationen bzw. Hauptaussagen aus authentischen Texten zu entnehmen oder einem Argumentationsstrang eines Textes zu folgen. Auch in diesem Prüfungsteil werden authentische Lesetexte genutzt. Die Inhalte sollen den Erfahrungshorizonten der SchülerInnen gerecht werden. Im Prüfungsteil Leseverständnis wird mit offenen und geschlossenen Testformaten gearbeitet und bei der Korrektur bzw. Bewertung ist ebenso die Verwendung eines Korrektur- und Lösungsschlüssels vorgesehen. Je nach Dauer des Italienischunterrichts ist in diesem Teilbereich die Überprüfung der Lesekompetenz auf dem Kompetenzniveau B1 (vierjährig) bzw. B2 (sechsjährig) angesiedelt (vgl. Cesnik u.a. 2013: 24-27).

Das Prüfungspaket aus Italienisch zum Haupttermin im Schuljahr 2013/14 aus dem Teilbereich Leseverständnis (Niveau B1) enthielt für alle KandidatInnen, neben den Texten selbst, die Aufgabenstellungen und Anleitungen zum Ablauf der Prüfung. Daneben wurden alle Texte durch Bilder oder Fotos unterlegt und die unterschiedlichsten Antwortformate bzw. Aufgabentypen eingesetzt. Wie im Prüfungsteil Hörverständnis gehen die verwendeten Themen ebenfalls aus den verschiedensten Bereichen hervor und die Texte unterscheiden sich in ihrer Länge nicht gravierend. So wurde den KandidatInnen etwa ein Interview mit einem italienischen Fußballer vorgelegt, zudem sie aus vorgegebenen Antworten die richtige auswählen mussten (siehe Anhang D: 127).

Wenngleich die Überprüfung der Lesekompetenz bei der alten Form der Reifeprüfung nicht explizit vorgesehen war, so kamen doch häufig Texte als Impulse zu den Schreibaufträgen

zum Einsatz. Dadurch konnte jedoch nicht gänzlich sichergestellt werden, inwieweit die KandidatInnen das Gelesene auch verstanden hatten. Mit der SRDP müssen nun alle LehrerInnen die Lesekompetenz ihrer SchülerInnen trainieren und das Lesen italienischsprachiger Texte muss im Unterricht einen besonderen Stellenwert einnehmen.

Ein häufiger Vorwurf, dem sich die neue Reifeprüfung stellen muss, ist, dass mit dieser einher literarische Werke aus dem Fremdsprachenunterricht verschwinden würden. Der Lehrplan sieht eindeutig die Behandlung fremdsprachiger Texte im Unterricht vor und spricht außerdem vom Einsatz möglichst vielfältiger Textsorten (vgl. BMUKK 2004: 4).

Bezüglich literarischer Werke sieht die Situation wiederum ganz anders aus. Weder der Lehrplan noch die Aufgabenersteller geben vor, welche Werke im Unterricht behandelt werden sollen bzw. welche für die neue SRDP relevant sind. Eine Vorgabe, etwa in Form einer Leseliste, widerspricht nicht nur der Kompetenzorientierung, sondern schränkt auch die Freiheiten der Lehrperson ein. Dennoch könnte die Einführung der standardisierten Reifeprüfung dazu führen, dass die LehrerInnen in Zukunft ihre knappe Unterrichtszeit nicht mehr mit der zeitintensiven Behandlung literarischer Werke “vergeuden“ möchten, wenn diese für die Reifeprüfung nicht von Belangen sind bzw. von den AufgabenstellerInnen nicht für die Prüfung vorgesehen sind. Unter Zeit- und Erfolgsdruck stehend, werden sich die Lehrpersonen vor allem darauf konzentrieren, die Lernenden bezüglich der geforderten Kompetenzen zu schulen. Dass literarische Werke im Fremdsprachenunterricht ihre Berechtigung haben, steht außer Frage. Es muss also, ganz im Sinne der Kompetenzorientierung, darauf geachtet werden, dass, wenn literarische Werke bei der SRDP zum Einsatz kommen, diese ohne Vorwissen seitens der SchülerInnen zu bewältigen sind. Häufig überfordern literarische Texte die SchülerInnen und sie entsprechen nicht den jeweiligen Sprachniveaus dieser. Es ist gewiss eine Herausforderung, trotz der neuen Reifeprüfung, literarische Werke in den fremdsprachlichen Unterricht einzubinden, aber genauso bereichernd, motivierend und wertvoll können literarische Werke für manche SchülerInnen, aber auch für LehrerInnen sein. Fremdsprachliche Literatur muss, alleine schon aufgrund des geforderten Authentizitätsanspruchs des Fremdsprachenunterrichts, auch weiter im Unterricht behandelt werden und darf nicht zum Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts werden.

5.1.3 Schreibkompetenz

Der dritte Prüfungsteil sieht die Erhebung der Fertigkeit Schreiben vor. Es wird getestet, wie gut sich die KandidatInnen in der italienischen Sprache schriftlich ausdrücken können. Die

SchülerInnen erhalten Schreibaufträge zu unvorhersehbaren Themen, zu denen sie eigenständig Texte produzieren sollen.
Die Themenbereiche orientieren sich dabei an alltäglichen Situationen und decken sich mit den im GERS angeführten Domänen. Die Themen sollen den KandidatInnen aus ihrem Lebensumfeld bekannt sein und können aus dem persönlichen (Familie, Freunde, Freizeitaktivitäten, etc.), öffentlichen (Reisen, Unterhaltung, etc.) oder schulischen Bereich bzw. aus der Arbeitswelt stammen. Während KandidatInnen der AHS zwei Teilaufgaben ohne Hilfe des Wörterbuchs meistern müssen, sind es an den BHS drei Schreibaufträge, wobei die Zuhilfenahme des Wörterbuchs im berufsspezifischen Teilbereich gestattet ist. Die Schreibaufträge sind in verschiedene, nämlich argumentative, deskriptive oder narrative Kommunikationssituationen eingebettet (vgl. Cesnik u.a. 2013: 25).

Die SchülerInnen sollen dabei die verschiedensten Textsorten, die von Artikeln, Berichten, E-Mails, Briefen (nur BHS), Blogs über Anträge und Broschüren reichen, beherrschen bzw. produzieren können. Eine Aufzählung und genaue Beschreibung der betroffenen Textsorten gibt eine Tabelle des BIFIE, welche im Anhang zu finden ist (siehe Anhang E: 132). Die Übersicht stellt nicht nur für LehrerInnen, sondern auch für die SchülerInnen eine Orientierungshilfe dar und zeigt auf, welche Eigenschaften die Textsorten hinsichtlich Layout, Aufbau, Zweck, etc. aufweisen sollen.

Beim Erstellen der Schreibaufträge zur SRDP wurde auf bestimmte Kriterien geachtet, die, um als Prüfungsaufgabe einsetzbar zu sein, erfüllt werden müssen. Die Aufgabenstellungen müssen klar und präzise formuliert sein und es muss sichergestellt werden, dass die SchülerInnen den Anweisungen folgen können. Anbei den Aufgabenstellungen sollen sprachliche Vorgaben (sog. bullet points) sein, die jedoch ein gewisses Minimum nicht überschreiten sollen. Des Weiteren sollen den Aufträgen realistische und nachvollziehbare Schreibkontexte zugrunde liegen, die Adressaten der Texte bekannt und die geforderten Textsorten unmissverständlich sein (vgl. Mayrhofer 2012: 54). Diese Eigenschaften einer guten Aufgabenstellung müssen von den LehrerInnen bereits vor Antritt ihrer KandidatInnen zur schriftlichen Reifeprüfung aus Italienisch beachtet werden und ihnen sollte in den schriftlichen Leistungskontrollen, aber auch im alltäglichen Italienischunterricht, Aufmerksamkeit geschenkt werden.
Die Korrektur und Beurteilung wurde auch auf diesem Prüfungsgebiet einigen Änderungen unterzogen. Diese liegt zwar, wie es auch bei der alten Form der Reifeprüfung der Fall war, noch immer in den Händen der betreffenden FachlehrerInnen, jedoch müssen sie sich in Zukunft bei ihrer Bewertung auf einen vorgegebenen Beurteilungsraster (siehe Anhang F: 134) stützen. Dass die Bewertung der schriftlichen Produkte der Schülertexte nicht an

externe BeurteilerInnen ausgelagert wurde, ist gewiss ein Punkt, der hinsichtlich der standardisierten Reifeprüfung hinterfragt, wenn nicht gar kritisiert werden kann.
Laut Bewertungsraster müssen bei der Beurteilung der Schreibperformanzen die Kriterien “Erfüllung der Aufgabenstellung“, “Aufbau und Layout“, “Spektrum sprachlicher Mittel“ und “Sprachrichtigkeit“ unabhängig voneinander bewertet werden. Folglich können die Texte hinsichtlich der verschiedenen Kriterien zu unterschiedlichen Niveaustufen zugeordnet werden. Der Raster bezieht sich auf die Niveaus des GERS und zielt, konkret auf das Unterrichtsfach Italienisch bezogen, auf die Beurteilung von Schülertexten auf dem Niveau B1 ab. Der Bewertungsraster ist je Kriterium in 11 (0-10) Niveaustufen unterteilt, wobei sechs davon die schriftlichen Sprachprodukte detailliert beschreiben. Die nicht genauer beschriebenen Niveaustufen sollen die Bewertung von Texten, welche zwischen den Stufen einzuordnen sind, vereinfachen.

Das erste Kriterium “Erfüllung der Aufgabenstellung“ muss erfüllt sein, damit eine Bewertung der anderen Kriterien in Folge möglich ist. Sollte dies nicht der Fall sein, kommt ein Veto-Deskriptor zum Einsatz und es gilt die Stufe 0 als Globalbewertung für den Text. Innerhalb dieses Kriteriums müssen die SchülerInnen die Konventionen der Textsorte beachten, die in der Aufgabenstellung vorgegebenen inhaltlichen Punkte miteinbeziehen und die vorgegebene Länge des Textes einhalten. Auch die in der Aufgabenstellung genannten Funktionswörter (Operatoren) wie “erklären“ oder “beschreiben“ müssen von den SchülerInnen eingehalten werden (vgl. BIFIE 2012: 3).
Die wesentlichen Merkmale des zweiten Kriteriums “Aufbau und Layout“ sind die Gestaltung des Gesamttextes bzw. der Absätze, die Nachvollziehbarkeit des Textaufbaus für die Leserschaft, „die logische Anordnung und Verknüpfung eigener Ideen [und] die Beachtung der Aufgabenstellung und der Textsorte entsprechenden Layoutkonventionen.“ (ebd.: 3)
Das dritte Kriterium “Spektrum sprachlicher Mittel“ beurteilt den Umfang der im Text verwendeten sprachlichen Strukturen bzw. des gebrauchten Wortschatzes und den Einsatz einer der Aufgabenstellung entsprechenden Sprache (z.B. persönlicher vs. neutraler Stil). Mit Hilfe des letzten Kriteriums wird zukünftig die korrekte Anwendung der Grammatik und Lexik, die Rechtschreibung und die Zeichensetzung der Schülerperformanzen bewertet (vgl. ebd.: 1-4). Der Bewertungsraster sollte nicht erst bei der Reifeprüfung zum Einsatz kommen, denn die SchülerInnen sollten damit auch bei der Bewertung anderer Schreibperformanzen vertraut gemacht werden.

Zum Termin 2013/14 an den Pilotschulen der AHS bekamen die SchülerInnen zwei Schreibaufgaben, wobei bei einer ein kurzer Artikel (siehe Anhang D: 129) und bei der zweiten Aufgabe eine Mail zu verfassen war. Beide Texte sollten ca. 200 Wörter umfassen.

Die Themen stammten durchaus aus der Lebenswelt der SchülerInnen (Urlaub und Schulalltag). Die Adressaten sind eine italienische Partnerschule und ein italienischer Brieffreund bzw. eine italienische Brieffreundin.
Mit der Einführung der Überprüfung des Lese- bzw. Hörverstehens wird der Fertigkeit Schreiben ihr zuvor vorrangiger Stellenwert genommen, was gewiss eine positive Entwicklung darstellt. Der häufigen Schreiblastigkeit des Fremdsprachenunterrichts wird somit entgegengewirkt. Die bei der SRDP unbekannten Themen zwingen die ItalienischlehrerInnen, ihren SchülerInnen nicht lediglich Texte zu bestimmten Themenbereichen verfassen zu lassen, sondern es werden die Kompetenzen der Lernenden in den Vordergrund gestellt. Sie müssen Kommunikationssituationen bewältigen, ihre erlangten Sprachkenntnisse einsetzen und können nicht eingelernte Themen wiedergeben.

Der verpflichtende Einsatz eines Bewertungsraters sorgt sicherlich für mehr Objektivität und Fairness bei der Bewertung der Schreibperformanzen und einer willkürlichen Benotung, was bis dato gewiss auch bei der schriftlichen Matura vorkam, soll damit gegengesteuert werden. Konzentrierten sich LehrerInnen bei der Bewertung und Korrektur von Schülertexten häufig zu sehr auf Grammatik und Rechtschreibung (was zum sogenannten „Fehlerzählen“ führte und die restlichen Kriterien oft ins Abseits stellte), steht nun nicht mehr die fehlerfreie Produktion von Texten an vorderster Stelle und verschiedene Eigenschaften eines Textes müssen gleichermaßen Beachtung finden.

5.1.4 Sprachverwendung im Kontext (AHS)

Der letzte Prüfungsteil betrifft lediglich die MaturantInnen der AHS und mit ihm soll die „Verfügbarkeit linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenzen“ (Cesnik u.a. 2013: 25) der KandidatInnen überprüft werden. Das heißt, die SchülerInnen sollen imstande sein, sich sozial angemessen auszudrücken, sprachliche Zusammenhänge zu erklären bzw. zu erkennen und ein gefordertes Vokabular aufzuweisen bzw. anzuwenden. Dieses Prüfungsgebiet setzt sich wiederum aus vier Teilaufgaben zusammen. Die SchülerInnen erhalten meist kürzere Texte, die sich mit ganz unterschiedlichen Themengebieten auseinandersetzen. Die Aufgabentypen aus dem Prüfungsteil Sprachverwendung im Kontext sind häufig Varianten von Lückentexten.

Bei der Kategorie Sprachverwendung im Kontext (SIK) kamen zum Haupttermin im Schuljahr 2013/14 folgende Prüfungsformate zum Einsatz: Die SchülerInnen mussten Wortbildungsaufgaben lösen (bspw. Verben im Infinitiv passend einfügen), einen Lückentext mit Auswahlmöglichkeiten (aus vier vorgegebenen Wörtern das richtige auswählen) bzw.

einen Lückentext ohne Vorgabe vervollständigen und aus einer vorgegebenen Auswahl an Wörtern die passenden in den Lückentext einfügen (siehe Anhang D: 130).

Die folgende Abbildung soll die SRDP für die lebenden Fremdsprachen, also auch für das Unterrichtsfach Italienisch, noch einmal zusammenfassend darstellen. Außerdem geht aus der Abbildung hervor, wieviel Zeit für die einzelnen Prüfungsgebiete vorgesehen ist.

Prüfungsteil		Dauer	Teilaufgaben	Gewichtung	Mögliche Testformate/Textsorten
Leseverständnis	AHS	60 Minuten	4	1/4	Multiple Choice, Zuordnungsaufgaben, Kurzantworten, Wortbildung, Editieren ...
	BHS	60 Minuten	4	1/3	
Hörverständnis	AHS	B1: max. 40 Minuten B2: max. 45 Minuten	4	1/4	
	BHS	B1: max. 40 Minuten B2: max. 45 Minuten	4	1/3	
Sprachverwendung im Kontext	AHS	45 Minuten	4	1/4	
	BHS	-	-	-	
Schreiben	AHS	B1: 125 Minuten B2: 120 Minuten	2	1/4	Texte argumentativer, narrativer und deskriptiver Natur, z. B. E-Mail, Bericht, Blog ...
	BHS	B1: 200 Minuten B2: 195 Minuten	3	1/3	

Abbildung 2: Reife- und Diplomprüfungskonzept in den lebenden Fremdsprachen unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_grundlagen-entwicklung-implementierung_2013-11-06.pdf (Zugriff am 04.08.2014)

5.2 Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus Italienisch

Die neuen Regelungen der Abschlussprüfung sehen keine verpflichtende mündliche Prüfung in einer lebenden Fremdsprache vor. Des Weiteren ist die Zahl der mündlichen Prüfungen auf zwei bzw. drei verringert worden, welche frei aus dem Fächerkanon gewählt werden können. Beides sind wohl Gründe, die dazu beitragen werden, dass zukünftig einerseits weniger SchülerInnen sich der mündlichen Reifeprüfung in Italienisch stellen werden, andererseits vor allem in der italienischen Sprache versiertere KandidatInnen antreten werden.

Wie bereits in Kapitel 4.2.3 beschrieben, wird auch im Unterrichtsfach Italienisch ein schulinterner Themenkorb für die mündliche Reifeprüfung von der Fachlehrerschaft beschlossen. Italienisch wird in der Regel als zweite lebende Fremdsprache unterrichtet, weshalb hier eine Reduktion der Themenbereiche vorgesehen ist, sind die ersten Lernjahre doch primär für den Spracherwerb vorgesehen. Demzufolge beträgt die Anzahl der Themenbereiche für Italienisch 18 (vierjährig) bzw. 12 (dreijährig). Die ausgewählten Themenbereiche müssen dabei einen GERS- bzw. Lehrplanbezug aufweisen und die Erstellung einer kompetenzorientieren Aufgabe ermöglichen (vgl. BMUKK 2013: 11-12).

Der vom BMUKK in Auftrag gegebene und von ExpertInnen erstellte Fachleitfaden zur mündlichen Reifeprüfung in den Fremdsprachen führt neben Testspezifikationen auch Themenlisten an, die als Orientierungshilfe dienen sollen. Die im Leitfaden ausgewählten Themen nehmen direkten Bezug auf die sogenannten allgemeinen Themen der Kommunikation des GERS[41] und es muss gewährleistet sein, dass alle SchülerInnen mit den Themen im Laufe des Unterrichts vertraut gemacht wurden. Daneben soll bei der Auswahl der Themenbereiche die Lehr- und Methodenfreiheit der Lehrkräfte beachtet werden, ohne die Verbindlichkeit des Fachlehrplans bzw. die Vorgabe der inhaltlichen Vergleichbarkeit innerhalb der Fachgruppe zu vernachlässigen (vgl. BMUKK 2013: 11).

An dieser Stelle stellt sich die Frage, ob dieses Vorgehen, also das Zusammenstellen eines verbindlichen Themenkorbs, nicht der angestrebten Kompetenzorientierung widerspricht. Denn ein primärer Anspruch der neuen Reifeprüfung ist die Vermittlung von Kompetenzen, Inhalte sollen demzufolge in den Hintergrund rücken. Mit der Bekanntgabe der Themenbereiche an die SchülerInnen ist es jedoch kaum vermeidbar, dass sich SchülerInnen auf die bestimmten Inhalte vorbereiten und sich diesbezüglich auch „Wissen“ aneignen. Der Fachleitfaden des BMUKK (2013: 6) weist hingegen ausdrücklich darauf hin,

[41] Eine genaue Auflistung und Beschreibung der allgemeinen Themen der Kommunikation des GERS findet sich unter http://www.goethe.de/z/50/commeuro/402.htm (Zugriff am 24.09.2014)

dass im Rahmen der mündlichen Reifeprüfung die kommunikative Leistung und nicht die Wiedergabe von Wissen zu bewerten ist. Es wird sich zeigen, ob die mündliche Reifeprüfung aus Italienisch bzw. aus den lebenden Fremdsprachen dem kompetenzorientierten Ansatz gerecht werden kann. Die Individualität der SchülerInnen bzw. LehrerInnen sollte durch die Festlegung eines einheitlichen Themenkorbs und durch die starke Orientierung am GERS jedoch keinesfalls gefährdet werden. Gleichzeitig soll die Einführung der verbindlichen Themen die Objektivität und Vergleichbarkeit der mündlichen Reifeprüfung sicherstellen. Es stellt sich jedoch auch die Frage, ob ItalienischlehrerInnen noch auf die speziellen Interessen und Bedürfnisse ihrer Schülergruppen eingehen können oder ob mit der Festlegung auf einen Themenkorb auch der Druck auf die Lehrpersonen steigen wird und sie zu einer sehr konsequenten Abhandlung der Themenbereiche zwingen wird.

Im Gegensatz zu den anderen Fächern ist in den lebenden Fremdsprachen eine Zweiteilung der Fragestellung vorgesehen. Die KandidatInnen erhalten eine zu einem Themenbereich entwickelte Aufgabenstellung, die je eine monologische und eine dialogische Aufgabe enthält. Im Schulversuch haben die KandidatInnen zuerst den monologischen Teil zu absolvieren, bevor beide die Aufgabenstellung des dialogischen unmittelbar vor dem Dialog erhalten. In diesem Fall sind die Themenbereiche bei dem monologischen und dem dialogischen Teil unterschiedlich.
Von vielen Seiten wird die Tatsache, dass die KandidatInnen nur noch ein Thema bei der mündlichen Prüfung vorgelegt bekommen, kritisiert. Es wird befürchtet, dass die Interessen der SchülerInnen eingeschränkt werden und diese nicht mehr die Möglichkeit erhalten, ihr breites Wissensspektrum unter Beweis zu stellen.

Auch laut Lehrplan (BMUKK 2004: 6) wird gemäß dem GERS zwischen “an Gesprächen teilnehmen“ (=dialogischer Teil) und “zusammenhängendes Sprechen“ (=monologischer Teil) unterschieden. Beide Teile sind jedoch als gleichgewichtet anzusehen. Die Aufgabenstellung muss eine selbständige, situationsangemessene und handlungsorientierte Sprechperformanz seitens der KandidatInnen gestatten. Sie muss des Weiteren einfach bzw. präzise formuliert sein und dabei unter dem abzuprüfenden Sprachniveau liegen (vgl. BMUKK 2013: 14). Genaueres zu der Kompetenzorientierung der Aufgabenstellungen wurde bereits in Kapitel 4.2.3 ausgeführt.

Der monologische Sprechauftrag sieht für die KandidatInnen ein oder zwei Bilder bzw. Grafiken und 3 knappe, inhaltliche Unterpunkte mit Operatoren zur Unterstützung vor. Der dialogische Teil hingegen gibt einen situativen Kontext (kein Rollenspiel), eine klare, an beide KandidatInnen gerichtete Aufgabenstellung und 5 Unterpunkte, die zur Anwendung

eines angemessenen Wortschatzes und verschiedener Sprachfunktionen führen sollen, vor. Außerdem werden die SprecherInnen im dialogischen Prüfungsteil aufgefordert, zu einem Ergebnis oder Resultat zu gelangen (auf dem Kompetenzniveau A2 wird dies nur bedingt möglich sein). Es handelt sich dann um eine eindeutig ergebnisorientierte Aufgabenstellung.
Die zu verwendenden Operatoren lassen sich den Deskriptoren des GERS zuordnen und sie sollen bei den KandidatInnen die gewünschte Sprachproduktion auslösen. Je nach steigendem Niveau werden diese komplexer. So wird auf dem Niveau A2[42] von den KandidatInnen etwa verlangt, zu „berichten“ oder zu „fragen“, wohingegen auf B1 bereits die Rede von „argumentieren“ oder „Stellung nehmen“ ist (vgl. BMUKK 2013: 14-15).

Bei der im Anhang befindlichen beispielhaften Prüfungsaufgabe (siehe Anhang G: 136) sind diese Aufteilung bzw. die Kennzeichen der mündlichen Prüfung aus Italienisch gut zu sehen. Die exemplarische Aufgabe dreht sich rund um den Themenbereich “Feste und Feiern“ und geht vom Kompetenzniveau B1 aus. Der monologische Teil arbeitet mit den Operatoren “Mettere a confronto“, “descrivere“ und “spiegare“ und stellt zwei Impulsbilder zur Verfügung. Die Anweisungen sind dabei in der Zielsprache, jedoch einfach formuliert. Der dialogische Prüfungssteil gibt einen situativen Kontext vor und listet fünf Unterpunkte auf, welche im Laufe des Dialogs behandelt werden sollen. Zu guter Letzt findet sich eine Aufforderung zur Erreichung einer Einigung (“Mettetevi d´accordo su che cosa fare“). Dabei ist auch der situative, authentische Kontext gut zu erkennen.

Das vorrangige Ziel der mündlichen Reifeprüfung aus Italienisch ist, festzustellen, ob die Sprechkompetenz der Kandidatin/des Kandidaten dem angestrebten Niveau gemäß dem GERS entspricht, dabei muss die kommunikative Fertigkeit im Vordergrund stehen. Die Dauer der Prüfung beträgt dabei je nach Niveau zwischen 10 und 20 Minuten, wobei dem dialogischen Teil mehr Zeit beigemessen werden soll. Die KandidatInnen haben nach Ziehung eines Themenbereichs min. 15 Minuten Vorbereitungszeit, wenn die Prüfung nicht im Rahmen des Schulversuchs Schüler-Schüler-Gespräch stattfindet. In diesem Fall wird die Vorbereitungszeit „zweigeteilt“. Die Verwendung des Wörterbuchs ist bei keiner Version der mündlichen Prüfung gestattet (vgl. ebd.: 7-9).

Für den dialogischen Prüfungsteil war ursprünglich ein Gespräch zwischen zwei KandidatInnen vorgesehen. Diese Form fand im Schuljahr 2013/14 auch im Rahmen von Schulversuchen statt bzw. werden diese Schulversuche an einigen Standorten fortgeführt.

[42] A2 für 6-9 stündigen (ergänzenden) Wahlpflichtgegenstand in einer zusätzlichen lebenden Fremdsprache; B1 für zweite lebende Fremdsprache (mind. 10 stündiger Pflichtgegenstand bzw. vertiefender Wahlpflichtgegenstand) oder 10 stündigen (ergänzenden) Wahlpflichtgegenstand in einer zusätzlichen Fremdsprache.

Der Grund, weshalb diesbezüglich eine Änderung vorgenommen wurde, wird im Fachleitfaden des BMUKK nicht offensichtlich, nahe liegend wären jedoch organisatorische oder juristische Gründe. Der Dialog soll daher gegenwärtig zwischen KlassenlehrerIn und KandidatIn stattfinden, wobei der Klassenlehrer dabei Interlokutor ist. Als solcher hat er/sie das Gespräch zu leiten bzw. lenken und zwar so, dass der/die KandidatIn eigenständig Sprache produzieren und die Aufgabe erfolgreich erfüllen kann. Gleichzeitig hat er/sie darauf zu achten, dass er/sie aktiver und gleichwertiger GesprächspartnerIn ist und hat zudem die Sprechleistung am Ende in Absprache mit dem Beisitz zu bewerten (vgl. ebd.: 17).

Neu ist, wie bereits angeführt wurde, der Einsatz einer Beisitzerin/eines Beisitzers, der/die gemeinsam mit dem Prüfer/der Prüferin die Prüfung durchführt. Der/die Beisitzende muss vom Fach sein und hat eine Beobachterrolle inne. Mit Hilfe eines analytischen Beobachtungsbogens muss die Leistung der Prüfung bewertet werden, ohne jedoch zu intervenieren. Der/die PrüferIn (=KlassenlehrerIn) hat die Rolle des/r InterlokutorIns inne und achtet auf die Einhaltung der Zeit und auf eine entsprechende Gesprächsatmosphäre, ohne dabei die KandidatInnen zu beeinflussen oder zu korrigieren. Auch der/die Prüferin nimmt an der Leistungsbewertung teil. Unter Einsatz eines holistischen Beobachtungsbogens steht hierbei eine gesamtheitliche Beobachtung im Vordergrund (vgl. BMUKK 2013: 17).

Schallenberg (in: Mayrhofer 2012: 56-57) fordert hinsichtlich der Dreifachrolle des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin, die für viele sicherlich keine einfache Aufgabe darstellt, die Einführung bundesweiter Interlokutoren-Schulungen und kritisiert des Weiteren, dass diese Prüfungsvorgaben nicht den vom GERS oder Lehrplan empfohlenen Übungssituationen entsprechen würden. Diese legen möglichst reale und authentische Gesprächssituationen nahe, in welchen MitschülerInnen, oder idealerweise native speakers, miteinander kommunizieren und die SchülerInnen so eine gelungene und zielführende Interaktion üben können. Wie diese Dreifachbelastung in Zukunft gehandhabt wird, kann zu diesem Zeitpunkt noch nicht gesagt werden und es kann in diesem Bereich möglicherweise noch zu Änderungen kommen. Des Weiteren stellt das dialogische Sprechen nicht nur für die SchülerInnen, sondern auch für die LehrerInnen eine Herausforderung dar. Dialogisches Sprechen im Italienischunterricht zu trainieren, nimmt sehr viel Zeit in Anspruch, ist mit einer hohen Schülerzahl schwierig zu bewerkstelligen und verlangt der Lehrperson ein sehr hohes Maß an Konzentration ab, vor allem die Methoden der Fehlerkorrektur betreffend. Auch für die SchülerInnen ist dialogisches Sprechen eine Herausforderung. Es handelt sich bei dieser Form der Sprechpraxis um spontane Äußerungen und die SchülerInnen müssen aktiv Sprache produzieren (vgl. Tanzmeister 2008: 370).

Viele ExpertInnen (Schallenberg 2012: 57; Tanzmeister 2008: 370) befürchten, dass die Fertigkeit Sprechen in Zukunft weniger Beachtung finden wird und zugunsten der anderen Fertigkeiten, vor allem hinsichtlich der SRDP, zurückgestellt wird. Wenn sich SchülerInnen jedoch für eine mündliche Abschlussprüfung aus Italienisch entscheiden – und nicht nur in diesem Fall – müssen ihnen dialogische Sprechakte vertraut sein und sie müssen diese trainieren.

5.2.1 Beurteilung von Sprechperformanzen

Bei der Beurteilung von Sprechakten muss auf einige Dinge geachtet werden, die in Schreibperformanzen wohl als fehlerhaft angesehen werden, in der gesprochenen Sprache jedoch durchaus ihre Berechtigung haben. So zeichnet sich gesprochene Sprache etwa durch Redundanz, unvollständige Sätze, besondere Lexik, Redewendungen bzw. umgangssprachliche Wendungen und einem vermehrten Auftreten von Füllwörtern oder Pronomina aus. Daneben spielen in der gesprochenen Sprache das Sprechtempo, die Aussprache und die Betonung eine maßgebliche Rolle. Die PrüferInnen müssen sich dieser Eigenschaften bewusst sein und sie bei der Beurteilung von Sprechperformanzen beachten (vgl. BMUKK 2013: 6).

Wie bereits erwähnt wurde, findet die Beurteilung der mündlichen Reifeprüfung aus Italienisch mit Hilfe kriteriengestützter Beobachtungsbögen statt, die für mehr Transparenz und Vergleichbarkeit sorgen sollen. Der/die BeisitzerIn stützt sich auf einen analytischen, der/die PrüferIn auf einen holistischen Beobachtungsbogen. Beide müssen sich jedoch auf eine Note einigen, was wiederum zu mehr Objektivität bei der Beurteilung führen soll. Beide Teile (monologischer und dialogischer) müssen positiv sein und fließen gleichermaßen in die Beurteilung mit ein.
Im Anhang befindet sich exemplarisch ein analytischer Beobachtungsbogen für das Niveau B 1 (siehe Anhang H: 137). Die Beobachtungsbögen bauen auf den österreichischen Lehrplan und auf den Kompetenzniveaus des GERS auf.
Bei der Bewertung der Sprechakte muss auf folgende Kriterien Acht genommen werden:

- Erfüllung der Aufgabenstellung
- Flüssigkeit und Interaktion
- Spektrum gesprochener Sprache
- Richtigkeit gesprochener Sprache

Ähnlich wie es bei den Bewertungsrastern für die Schreibperformanzen der Fall ist, sind auch die für die mündliche Prüfung vorgesehenen Bewertungsbögen in 11 Niveaustufen gegliedert. Sechs davon sind mittels Deskriptoren detaillierter beschrieben. Die nicht

ausformulierten Stufen dienen der Bewertung von sprachlichen Leistungen, die zwischen den jeweiligen Stufen liegen. Stufe sechs stellt das zu erfüllende Minimalkriterium dar. Alle Kriterien müssen auf die gesamte mündliche Prüfung angewendet werden und zuletzt muss die Leistung in jedem Kriterium einer Stufe zugeordnet werden. Der holistische Bogen arbeitet mit knapperen Beschreibungen und zielt vor allem auf einen Gesamteindruck ab (vgl. BMUKK 2013: 18-20).

6. Vorstellung der empirischen Erhebung – Stimmen und Einschätzungen zur SRDP von ItalienischlehrerInnen

Das Kapitel setzt sich in erster Linie mit der empirischen Befragung von FachlehrerInnen auseinander. In einem ersten Schritt soll ein theoretischer Abriss über qualitative Sozialforschung gegeben werden, da diese der wissenschaftlichen Untersuchung zugrunde liegt. Im folgenden Kapitel werden das Ziel der Erhebung und die forschungsleitenden Fragen erörtert und der Ausgangspunkt der Untersuchung wird kurz beschrieben.
Das letzte Unterkapitel sieht die Darstellung der methodischen Verfahren vor, darunter fallen die Erhebungstechnik sowie das Verfahren zur Aufbereitung und Auswertung.

6.1 Qualitative Sozialforschung – Theorie und Grundlagen

In den letzten 10 bis 20 Jahren stieg der Trend zu qualitativer Forschung stark an. Immer mehr Einzelwissenschaften setzen auf ein methodisch qualitatives Vorgehen und drängen so quantitative Methoden in den Hintergrund. Während bei der quantitativen Forschung die Messbarkeit der Ergebnisse im Vordergrund steht, konzentriert sich die qualitative Sozialforschung auf das zu untersuchende Subjekt bzw. setzt interpretative Methoden zur Deutung sozialer Diskurse ein. Qualitative Forschung umfasst viele verschiedene Forschungsansätze und es gibt eine Reihe methodisch kontrollierter Verfahren, wobei die Methode immer am Forschungsobjekt zu bestimmen ist.

Was aber macht qualitative Sozialforschung aus und welche theoretischen Grundlagen liegen ihr zugrunde? Auf diese Fragen soll im Folgenden eingegangen werden. Mayring (2002: 19-24) stellt in seinem Werk „Einführung in die qualitative Sozialforschung“ fünf Postulate auf, welche qualitative Vorgehensweisen bzw. qualitatives Denken kennzeichnen.

Eine der zentralen Forderungen der qualitativen Forschung ist die Subjektbezogenheit. Nicht die Methoden oder Theorien sollen im Zentrum der humanwissenschaftlichen Forschung stehen, sondern Subjekte, also Menschen, und sie sollen „Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchungen sein“ (Mayring 2002: 20). Als zweiten Grundsatz nennt Mayring die Deskription, womit er eine Darstellung des Gegenstandbereiches meint, welche am Anfang einer Untersuchung unabdinglich ist. Die Deskription sollte dabei möglichst genau und umfassend ausfallen. Erst nach dieser kann eine Interpretation, das dritte Postulat, folgen. Untersuchungsgegenstand und Forschungsprozess selbst werden immer völlig subjektiv ausgelegt und Bedeutungen werden erst durch ihre Interpretation zugänglich bzw. kann der Untersuchungsgegenstand erst durch seine Interpretation erschlossen werden. Vor allem für die Analyse verbalen Materials, wie dies auch in der vorliegenden Arbeit der Fall ist, ist der Grundsatz der Interpretation bedeutend.

Die zu untersuchenden humanwissenschaftlichen Gegenstände sollen in alltäglichen Situationen und in einem möglichst natürlichen Umfeld erforscht werden, da in Laborsituationen keine Alltagsnähe bzw. natürliche Lebenssituation hergestellt werden kann. Die Verortung der Untersuchung in die alltägliche Umgebung soll einer Verzerrungen der Realität soweit wie möglich entgegenwirken. Das letzte Postulat verlangt „die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse humanwissenschaftlicher Forschung“ (Mayring 2002: 23), wobei dies immer anhand von Einzelfällen zu begründen ist. Einfach ausgedrückt, müssen immer Argumente gebracht werden, warum bzw. für welche Situationen und Zeiten die Ergebnisse unter anderem gelten.

Fußend auf den eben erläuterten Grundsätzen ergeben sich 13 „Säulen qualitativen Denkens“ (vgl. Mayring 2002: 24-39). Diese methodischen Säulen werden im Folgenden beschrieben, sie bilden laut Mayring die Standards für qualitative Forschung und zeichnen Untersuchungen erst als qualitativ aus.

In qualitativen Forschungen müssen sich die Ergebnisse und die Verfahrensweisen auch immer wieder auf Einzelfälle beziehen, denn nur dann können diese auf ihre Angemessenheit überprüft werden. Einzelfallanalysen nehmen in qualitativen Forschungsprozessen eine korrektive Funktion ein.
Offenheit ist ein weiteres wesentliches Prinzip qualitativer Forschung und sie ist sowohl auf theoretischer als auch auf methodischer Ebene von Bedeutung. Erst die Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand macht erforderliche Änderungen, Überarbeitungen und Ähnliches auf den eben genannten Ebenen möglich. Diese Offenheit darf jedoch nicht der geforderten ständigen Kontrolle der Methode hinderlich sein und so ist die dritte Säule durch eine Methodenkontrolle der einzelnen Schritte gekennzeichnet. Die Verfahrensschritte müssen dabei festgehalten bzw. kontrolliert werden und regelgeleitet ablaufen, um nachvollziehbare und abgesicherte Ergebnisse zu erhalten.
Die nächste Säule betrifft das Vorverständnis des Forschers/der Forscherin, das immer seine/ihre Interpretation und den Forschungsprozess an sich prägt. Aus diesem Grund muss dieses Vorverständnis zu Beginn der Interpretation offengelegt und am Gegenstand weiterentwickelt werden.
Introspektion, also die innere Wahrnehmung, muss als Prozess qualitativer Forschung akzeptiert werden und sie legt Informationen bei der Analyse offen. Introspektive Daten, also das eigene Fühlen, Denken und Handeln, müssen dabei als solche gekennzeichnet, begründet und kontrolliert werden.
Ein weiteres Merkmal qualitativer Forschung ist der Interaktionsprozess, der zwischen Forschenden und dem erforschten Gegenstand stattfindet. Die Beziehung zwischen

Forscher/Forscherin und Gegenstand verändert sich dabei im Laufe des Forschungsprozesses ständig.
Die ganzheitliche Betrachtung des Subjekts spielt eine wichtige Rolle und die einzelnen Lebens- und Funktionsbereiche des Menschen können und sollen zwar gesondert betrachtet werden, letzten Endes jedoch immer zu einer Einheit zusammengeführt und als solche auch interpretiert bzw. korrigiert werden. Die qualitative Forschung orientiert sich auch immer an der Historizität der Gegenstände, denn humanwissenschaftliche Gegenstände sind per se historisch gewachsen und verändern sich im Laufe der Geschichte.
Ein weiterer Standard qualitativen Denkens ist die Problemorientierung. Die Untersuchungen sollen sich immer auf die praktischen Problemstellungen der jeweiligen Gegenstandsbereiche beziehen. Die Forschungsresultate sollen ebenfalls darauf zurückgeführt werden können.
Die Ergebnisse qualitativer Forschung sollen für Verallgemeinerungen offen sein, um sie auch auf andere Bereiche oder Problemstellungen anwenden zu können. Dabei müssen explizit Argumente gegeben sein, die absichern, welche Resultate auf welche Situationen, etc. übertragen werden können.
Induktives Vorgehen, also das Erschließen eines Zusammenhangs aus einzelnen Fällen, ist typisch für qualitative Untersuchungen, muss jedoch immer auch der Kontrolle des Forschers/der Forscherin unterzogen werden.
Qualitative Forschung vermeidet den Einsatz eines starren Gesetzesbegriffs und geht vielmehr davon aus, dass Menschen nicht nach Gesetzen, sondern in ihrem Fühlen und Handeln nach Regeln funktionieren. Daher wird Gleichförmigkeit weniger mit starren Regeln als mehr mit „kontextgebundenen Regeln abgebildet“ (Mayring 2002: 39).
Die letzte Säule spricht von der Quantifizierbarkeit der Forschungsergebnisse, die trotz qualitativen Vorgehens zur Absicherung dieser beiträgt (vgl. ebd.: 24-39).
Die dargelegten 13 Säulen sind für Mayring die Basis zur Entwicklung qualitativer Untersuchungsanalysen und -verfahren und sie kennzeichnen qualitative Untersuchungen bzw. sichern sie ab.

6.2 Ausgangslage und Forschungsfragen

Im Zuge der empirischen Erhebung wurden ItalienischlehrerInnen ausfindig gemacht und um Interviews gebeten. Der für das Interview ausgewählte Personenkreis setzt sich aus Lehrerinnen zusammen, die die neue Form der Reifeprüfung im Unterrichtsfach Italienisch bereits pilotiert haben bzw. an deren Schulen dies der Fall war und die somit die Maturaufgaben kennen. Außerdem sind unter den Interviewpartnerinnen auch solche dabei, die bereits die neue Form der mündlichen Reifeprüfung aus Italienisch getestet haben. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stehen folglich nicht die Lehrpersonen als solche,

sondern sie dienen vielmehr als Repräsentantinnen für die Handlungs- und Sichtweisen einer bestimmten Expertinnengruppe, nämlich jene der Italienischlehrerinnen, die bereits verschiedene Erfahrungen mit der neuen Reifeprüfung aus Italienisch gemacht haben. Folglich kann in der vorliegenden Arbeit auch von Expertinneninterviews die Rede sein.

Alle interviewten Lehrerinnen unterrichten an allgemeinbildenden höheren Schulen, da dies einerseits die Genehmigung zur Befragung etwas vereinfacht und andererseits das Fach Italienisch an diesem Schultypus bereits länger pilotiert wird. Die Schulstandorte sind alle in Wien, was ebenfalls auf die Vereinfachung der Bewilligung für die wissenschaftliche Erhebung zurückzuführen ist. Diese obliegt der Schulbehörde erster Instanz und somit müssten, bei Ausweitung der Befragung auf die Bundesländer, mehr und ganz unterschiedliche Anträge zur Genehmigung der Untersuchung gestellt werden.
Nach langer Recherchezeit konnte von der Verfasserin in Erfahrung gebracht werden, an welchen Schulen die neue SRDP im Unterrichtsfach Italienisch tatsächlich pilotiert wurde. Die betroffenen LehrerInnen bzw. Direktionen wurden kontaktiert und um ihre Teilnahme gebeten bzw. um ihr Einverständnis gefragt. Hierbei waren alle Lehrpersonen und Direktionen sehr entgegenkommend und erklärten sich zur Teilnahme an der Untersuchung bereit bzw. gaben die Erlaubnis zur Befragung.
Anschließend konnte das Ansuchen um die Erteilung einer Bewilligung an den Stadtschulrat Wien übermittelt werden. Die Bearbeitung nahm einige Monate in Anspruch und erst mit der Bewilligung konnte mit den Befragungen begonnen werden. Diese fanden im Zeitraum November 2014 bis Jänner 2015 statt. Die Interviews wurden ohne Ausnahme an den jeweiligen Schulstandorten von der Verfasserin der Arbeit persönlich durchgeführt, um sie in einem möglichst natürlichen Umfeld zu verorten. Auch war es einfacher die Interviewpartnerinnen an ihren Stammschulen anzutreffen. Alle befragten Personen sind weiblich. Dies ist ein Zufall und hängt damit zusammen, dass vor allem Frauen den Gegenstand Italienisch an Schulen unterrichten.

Alle Lehrerinnen haben bereits eine langjährige Berufserfahrung vorzuweisen. Es ergab sich zufällig die Situation, dass ein Teil der interviewten Lehrerinnen die neue Reifeprüfung an ihren Schulen nicht nur bereits pilotierte, sondern in verschiedenem Ausmaße auch an der Entwicklung bzw. Einführung dieser beteiligt war. Diese Tatsache sollte auf keinen Fall unterschlagen werden, da sie sich gewiss in den Antworten der interviewten Lehrerinnen widerspiegelt und sie beeinflusst. Folglich wird sie auch für die Auswertung von Bedeutung sein und Einfluss auf das Ergebnis haben. Insgesamt wurden acht Interviews geführt, die in dieser Arbeit ausgewertet werden sollen.

6.2.1 Ziel der Untersuchung und forschungsleitende Fragestellungen

Die empirische Untersuchung soll zu den Ergebnissen meiner Diplomarbeit zur Erreichung des Magistergrades an der Universität Wien beitragen und zu neuen Erkenntnissen bezüglich der neuen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Italienisch führen. Für diesen Zweck wurden die subjektiven Erfahrungen von Lehrerinnen des Faches Italienisch erfragt, analysiert und klassifiziert. Da es sich bei den Interviewpartnerinnen um Expertinnen bezüglich der neuen Reifeprüfung aus Italienisch handelt, sind ihre Antworten zulässige Quellen, um ein realistisches Bild der Reifeprüfung aus Italienisch zu zeichnen und um Schlüsse über die Qualität der neuen Form der Reifeprüfung zu ziehen. Auch sollen die Interviews darüber Auskunft geben, was noch verbesserungswürdig ist oder wo sich konkrete Probleme ergeben haben. Es soll aufgezeigt werden, wie die Lehrerinnen mit der neuen Form zurechtkommen, welche Veränderungen es im Vergleich zur alten Matura gibt, wie sich die SRDP konkret auf den Italienischunterricht auswirkt und, ganz allgemein, ob die neue Form die Erwartungen der Lehrerinnen erfüllt.

Daraus ergab sich die folgende, übergeordnete Forschungsfrage: „Welche Erfahrungen machten die LehrerInnen mit der kompetenzorientierten SRDP im Unterrichtsfach Italienisch?“ Weitere, untergeordnete Fragen resultierten daraus: „Welche Vor- und Nachteile bringt die neue Form der Reifeprüfung für das UF Italienisch mit?“. Mit der Frage sollen positive wie negative Entwicklungen erforscht werden und es soll untersucht werden, welche Ängste oder Bedenken es bezüglich der SRDP gibt und ob diese begründet sind.
Eine zweite untergeordnete Forschungsfrage lautet: „Welche konkreten Auswirkungen hat die neue Reifeprüfung auf den Italienischunterricht?“. Diese Frage setzt sich direkt mit der unterrichtlichen Arbeit der ItalienischlehrerInnen auseinander. Es soll geklärt werden, ob bzw. welche Einflüsse die neue Reifeprüfung auf die Unterrichtstätigkeit und -gestaltung hat.
Die dritte untergeordnete Forschungsfrage – „Wie sieht der Umsetzungsprozess im Unterrichtsfach Italienisch aus und gibt es diesbezüglich Probleme?“ – untersucht, ob es bei den bisherigen Durchführungen der neuen Reifeprüfung aus Italienisch zu Problemen kam und, wenn ja, wie diese aussahen. Es soll aber auch nach allgemeinen Faktoren zur Umsetzung gefragt werden und Neuerungen diesbezüglich sollen diskutiert werden.
Es wurden folgende Hypothesen aufgestellt, denen mittels der Interviews nachgegangen werden soll:

- Die neue Form der Reifeprüfung wird bedeutsame Auswirkungen auf die verschiedensten Bereiche des Italienischunterrichts haben (etwa die Kompetenzorientierung, die Gewichtung der vier Fertigkeiten, die Prüfungskultur, etc. betreffend).

- Die neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Italienisch löst bei vielen LehrerInnen Unsicherheiten aus. Auch bezüglich der Umsetzung kann es zu Problemen kommen.
- ItalienischlehrerInnen, die bereits am Pilotprojekt der SRDP beteiligt waren, werden auf die verpflichtende Einführung der neuen Form der Abschlussprüfung besser vorbereitet sein.
- Die neue Reifeprüfung sorgt für mehr Vergleichbarkeit, Objektivität und Fairness in Bezug auf die abschließende Prüfung im österreichischen Schulsystem. Dennoch wird sie für die Lehrpersonen und evtl. auch für die SchülerInnen Nachteile mitbringen, die sich auch auf den Italienischunterricht auswirken werden.

6.3 Methodische Verfahrensweisen

An dieser Stelle soll eine knappe Begründung der Methodenwahl erfolgen, bevor die konkreten Verfahrensschritte zur Erhebung, Aufbereitung und Analyse der Interviews erklärt werden. Da es das Ziel der Erhebung in dieser Diplomarbeit ist, die subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen mit der SRDP von ItalienischlehrerInnen festzuhalten und zu analysieren, liegt der Einsatz qualitativer Forschungsverfahren nahe.
Eine subjektorientierte Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand ermöglicht es, das Wissen, die Sichtweisen und persönlichen Erfahrungen der LehrerInnen zu erforschen und daraus neue Kenntnisse zu gewinnen und sie hinsichtlich der Forschungsfragen bestmöglich zu interpretieren. Daher wird das qualitative, teilstandardisierte Leitfadeninterview, verbunden mit der Theorie qualitativer Sozialforschung und der entsprechenden Verfahrensweisen, als die geeignete Methode für das Forschungsvorhaben angesehen.

6.3.1 Erhebungstechnik

Der Forschungsgegenstand bestimmt auch die Interviewform, weshalb für die vorliegende Arbeit das leitfadengestützte Interview gewählt wurde. Der Leitfaden als Instrument für die Durchführung des Interviews eignet sich in dem vorliegenden Fall, da die Interviewpartnerinnen die Möglichkeit erhalten sollen, im Zuge der Interviews ihr Wissen preiszugeben, ihre Erfahrungen zu reflektieren sowie ihre Bedenken und Wünsche zu äußern. Gleichzeitig sollen vom Interviewenden erwünschte und zentrale thematische Punkte behandelt werden und spezifische Fragestellungen im Fokus stehen, nicht zuletzt weil in der Arbeit bereits einiges über den Gegenstand gesagt und bestimmte Aspekte behandelt wurden. Es soll also „in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden […]“ (Helfferich 2004: 159) und dennoch ist eine offene Interviewsituation, in der die subjektiven Sichtweisen der Befragten im Mittelpunkt stehen, beabsichtigt. Des Weiteren vereinfacht die teilweise Standardisierung durch den Leitfaden auch die Auswertung der

durchgeführten Interviews, da das gewonnene Material immer auf die Leitfragen bezogen werden kann (vgl. Mayring 2002: 70).

Anhand der übergeordneten Fragestellung der Diplomarbeit wurde ein Interviewleitfaden erstellt, welcher eine steuernde und strukturierende Funktion hat. Die Fragen sind vor allem offene, das heißt, der/die Befragte soll sie unmittelbar anhand des eigenen verfügbaren Wissens beantworten, daneben finden sich noch theoriegeleitete Fragen, die aber ebenfalls ein offenes Frageformat aufweisen.
Bei der Erstellung des Leitfadens wurde vorrangig nach dem von Helfferich (2004: 160-169) vorgeschlagenen SPSS-Prinzip vorgegangen, bei dem auch das eigene theoretische Vorwissen und die persönlichen Erwartungen miteinfließen. Die Abkürzung SPSS steht dabei für “Sammeln“, “Prüfen“, “Sortieren“ und “Subsummieren“.
Nachdem mittels eines Brainstormings eine hohe Anzahl an verschiedenen Fragen formuliert wurde, sollen diese unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit überprüft werden. Dabei reduziert sich die Anzahl drastisch und es werden etwa Faktenfragen, Fragen, die wenig Offenheit oder Subjektivität zulassen oder ungünstig formulierte Fragen gestrichen. Im Anschluss werden die übrigen Fragen inhaltlich sortiert und als letzten Schritt in den Leitfaden eingeordnet. Es ergibt sich letzten Endes eine Anzahl an Fragen, die in einem Interviewleitfaden subsummiert im Anhang zu finden sind (siehe Anhang I: 138).
Die Interviews werden auf Tonträger aufgenommen, wobei die Interviewpartner im Vorhinein ausdrücklich darauf hingewiesen bzw. um ihr Einverständnis gefragt werden. Die interviewten Personen bleiben ebenso wie ihre genauen Schulstandorte in der Arbeit anonym, da beides für die Erhebung nicht bedeutungsvoll ist.

Die einzelnen Leitfragen sollen hier kurz ausgeführt werden, um die dahinter stehende Absicht zu klären. Die Grundlage für die Fragen des Leitfadens sind die in Kapitel 6.2.1 angeführten Forschungsfragen. Die erste Frage ist sehr allgemein gehalten und soll klären, wie oft und auf welchen Teilgebieten die Lehrperson bereits Erfahrung mit der neuen Form gemacht hat.
Frage zwei bezieht sich auf die Erwartungen der Lehrpersonen und hinterfragt auch, ob die LehrerInnen in der neuen Form mehr Objektivität, Fairness und Chancengleichheit sehen. Mit diesen Schlagwörtern wird für die SRDP vorrangig “geworben“ und es soll aufgezeigt werden, was die LehrerInnen davon halten. Die Fragen drei und vier beziehen sich direkt auf das Unterrichtsfach Italienisch und fragen nach der Qualität der Reifeprüfung und nach den damit einhergehenden Vor- und Nachteilen für das Fach.
Frage Nummer 5 nimmt Bezug auf die mündliche Reifeprüfung. Auch wenn viele LehrerInnen noch keine praktischen Erfahrungen mit der mündlichen Form haben, ist diese

Frage Bestandteil des Leitfadens, da es diesbezüglich einige grundlegende Neuerungen gibt und die Meinungen der Lehrpersonen dazu von Bedeutung sind.
Die Fragen 6 und 7 gehen auf die Vorbereitung für die Reifeprüfung ein und beziehen sich dabei auf die Materialien und Schulbücher. Auch hier ist ein direkter Bezug zum Italienischunterricht vorzufinden. Frage 8 ist eine sehr wesentliche Frage und zielt darauf ab, inwieweit die neue Reifeprüfung die konkrete Unterrichtsarbeit beeinflusst. Hierbei werden durchaus interessante, wenn auch sehr unterschiedliche Antworten erwartet.
Die neunte Frage nimmt Bezug auf die Vorbereitungs- bzw. Weiterbildungsmöglichkeiten für die LehrerInnen und auf die dabei gesammelten Erfahrungen.
Die Fragen 10 und 11 hingegen beziehen sich auf die gestellten Aufgaben vom Haupttermin 2013/14 und die Bewertungen der Lehrpersonen bezüglich der Angemessenheit und der Themen dieser werden beleuchtet.
Die Fragen 12 und 13 beziehen sich auf bestimmte Teilprüfungen und ermitteln die Einschätzungen der LehrerInnen. Die InterviewpartnterInnen werden nach ihrer Meinung bezüglich des Teilgebietes „Sprachverwendung im Kontext“ gefragt und sollen sich zur Einführung der neuen Teilprüfungsgebiete äußern. Beides sind sicherlich Erneuerungen, die erhebliche Änderungen mit sich bringen und sich auch maßgeblich auf den Unterricht auswirken.
Mit Frage 14 wird hinterfragt, wie der konkrete Umsetzungsprozess bzw. der Ablauf der Reifeprüfung aussah und ob es zu Problemen kam.
Die Fragen Nummer 15 bis 17 gehen auf die Nachbereitung der Prüfung ein, wobei mit Frage 15 danach gefragt wird, wie die SchülerInnen (auch im Vergleich zur alten Form) abgeschnitten haben. Bei Frage 16 sollen die InterviewpartnerInnen die neuen Korrektur- und Bewertungsvorgehen einschätzen. Diese Fragen sind insofern interessant, da es immer wieder zu Problemen mit der Handhabung der Korrektur- und Bewertungsraster kommt und viele LehrerInnen diesbezüglich skeptisch sind.
Daher wurde auch Frage 17 dem Leitfaden hinzugefügt, die die Problematik der sogenannten cut scores anspricht. Auch wenn es sich dabei um eine sehr spezifische Frage handelt, so scheint diese wichtig, wurde die Thematik doch häufig in den Medien diskutiert. Es soll hinterfragt werden, wie ItalienischlehrerInnen zu den variablen Notenschwellen stehen.
Bei der Erstellung des Leitfadens wurde u.a. auch auf die Auswertbarkeit der Fragen geachtet. Dennoch konnte nicht verhindert werden, dass Fragen in den Leitfaden aufgenommen wurden, bezüglich derer sehr inhomogene Antworten erwartet wurden. Diese Tatsache wurde dennoch in Kauf genommen, da die Fragen für bedeutend und durchaus interessant befunden wurden.

6.3.2 Aufbereitungsverfahren

Zwischen der Erhebung und der Auswertung des Interviewmaterials ist es sinnvoll, eine Art Zwischenschritt einzuplanen: die Aufzeichnung und Aufbereitung des Materials. Die ausgewählten Darstellungsmittel sollen dabei dem Gegenstand angemessen und vielfältiger Art sein. In dem vorliegenden Fall wird mit dem Textkorpus gearbeitet (vgl. Mayring 2002: 85-86).

In den Bereich der Aufbereitungsverfahren fällt auch die Protokollierungstechnik, die an dieser Stelle beschrieben werden soll. Sämtliches verbal erhobenes Material soll transkribiert werden, da dies für eine vollständige Analyse nötig ist. Die wörtliche Transkription findet dabei mit dem üblichen Alphabet statt und auch dialektale Färbungen werden in normales Schriftdeutsch übertragen. Das heißt auch, dass gravierende Satzbaufehler oder stilistische Besonderheiten gegebenenfalls geglättet werden. Im Vordergrund sollen die inhaltlich-thematischen Aspekte stehen (vgl. ebd.: 91). Alle transkribierten Interviews finden sich im Anhang dieser Arbeit (siehe Anhang J: 139).

Die nachstehenden Transkriptionsregeln wurden dabei eingehalten:

- Alle Transkripte sind mit Zeilennummern versehen.
- Aussagen der Interviewerin werden mit der Abkürzung „I“, Aussagen der Interviewpartnerin/des Interviewpartners mit „IP“ abgekürzt.
- Kurze Pausen werden mit „..“, mittlere Pausen mit „…“ und lange Pausen mit „Pause“ gekennzeichnet.
- Füllwörter, Verzögerungssignale oder Pausenwörter wie „ah“ oder „mhm“ werden transkribiert.
- Nicht ganz ausgesprochene Wörter werden mit drei Punkten „beendet“.
- Außersprachliche Handlungen oder Ereignisse werden in einer Klammer dargestellt, bspw. „(lacht)“.
- Unverständliche Passagen werden mit dem Kürzel „n.v.“ (nicht verstanden) gekennzeichnet.

6.3.3 Auswertungsverfahren – Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Das Interviewmaterial soll hauptsächlich mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring theoriegeleitet analysiert werden, wobei auch deskriptive und argumentative Elemente zum Einsatz kommen werden. Im Fokus dieses Analysevorgehens steht die Entwicklung eines Kategoriensystems, das in Wechselwirkung zwischen Theorie bzw. Forschungsstand und dem konkreten Analysematerial entsteht. Die Kategorien werden an das Interviewmaterial

selbst angelehnt und anhand der Fragen des Leitfadens erstellt. Dies erleichtert die Auswertung und es werden indirekt Unterkategorien gebildet.

Die Auswertung und Analyse des Materials geschieht, wie bereits erwähnt, zum Großteil anhand des Analyseverfahrens der inhaltsanalytischen Zusammenfassung (vgl. Mayring 2002: 115-117). Dieses Verfahren ist sinnvoll, da es sich bei den leitfadengestützten Interviews in erster Linie um die subjektiven Einschätzungen der LehrerInnen handelt und gleichzeitig ganz bestimmte inhaltliche Aspekte der SRDP angesprochen werden. Beides verlangt eine methodisch geleitete und zielgerichtete Auswertung. Des Weiteren empfiehlt sich aufgrund der gewählten Interviewform dieses Verfahren.

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse bringt den Vorteil mit sich, dass das Material reduziert wird, die wesentlichen Inhalte dabei jedoch nicht verloren gehen. Es wird ein überschaubarer Korpus an Material geschaffen, der noch immer ein Abbild des Grundmaterials darstellt. Durch Operatoren der Paraphrase, Generalisierung und Reduktion wird das Material reduziert und Kategorien werden gewonnen, die für die weitere Inhaltsanalyse genutzt werden.
Die einzelnen Vorgehensschritte werden nun beschrieben, wobei einige Analyseschritte Mayrings (vgl. 2010: 67-71) im vorliegenden Fall zusammengefasst durchgeführt oder gänzlich weggelassen werden.
In einem ersten Schritt werden die Analyseeinheiten des Materials bestimmt, was im vorliegenden Fall alle Antworten der gestellten Interviewfragen sind. Die theoriegeleiteten Fragen bestimmen bereits im Vorhinein die Einheiten für die Auswertung.
Anschließend wird der Text der Paraphrasierung unterzogen, das heißt, dass das gesamte Material hinsichtlich inhaltlicher Punkte durchforstet, weniger wichtige Textstellen beseitigt und alle inhaltlich relevanten Stellen knapp umschrieben (paraphrasiert) werden. Als nächster Schritt sieht die zusammenfassende Inhaltsanalyse die Generalisierung der Paraphrasen vor. Die gefilterten Paraphrasen werden, wenn nötig, verallgemeinert, inhaltlich idente oder unwichtige Paraphrasen werden gestrichen und sich aufeinander beziehende werden zusammengefügt.
Diese neuen Aussagen bzw. Textstellen werden nun den Kategorien zugeordnet bzw. müssen auch alle Paraphrasen des ersten Analyseschrittes in dem Kategoriensystem aufgehen. Zuletzt wird überprüft, ob die reduzierten Aussagen noch dem Ursprungsmaterial entsprechen bzw. ob sie in den Interviews auch vorkommen. Alle geführten Interviews werden nach dem eben beschriebenen Analysemodell analysiert, bis ein angemessener Corpus erreicht ist und die Fragen zufriedenstellend beantwortet werden können. Für diesen Zweck werden die Antworten interpretiert und entsprechend wiedergegeben.

7. Auswertung und Interpretation der empirischen Untersuchung

Auf teils induktive, teils deduktive Weise wurden für die Auswertung der Interviews Hauptkategorien entwickelt. Als Grundlage für diese Kategorien dienen einerseits die Fragestellungen aus den Interviews, sind diese doch auch für die Erkenntnisgewinnung als maßgeblich anzusehen. Andererseits haben auch die Antworten der befragten Fachlehrerinnen Einfluss auf die Kategorienbildung.

Folgende Kategorien wurden hierfür formuliert:

- Hauptkategorie A: Persönliche Auseinandersetzung mit der neuen Reifeprüfungsform
- Hauptkategorie B: Auswirkungen auf die unterrichtliche Arbeit
- Hauptkategorie C: Umsetzungsprozess der neuen Form der Reifeprüfung
- Hauptkategorie D: Kritikpunkte und Wünsche hinsichtlich der neuen Prüfungskultur

Die erste Kategorie (Kategorie A) beschäftigt sich mit den Antworten der Lehrpersonen, die sich auf die persönliche Beschäftigung mit der neuen Prüfungskultur beziehen. Dabei soll auch herausgefunden werden, welche Herausforderungen sie mit sich bringt oder welche Erwartungen die Lehrerinnen an die neue Reifeprüfung haben. Diese Kategorie soll außerdem aufzeigen, welche Vor- und Nachteile die neue Form für das Unterrichtsfach Italienisch, nach Meinung der Lehrerinnen, mit sich bringt.
Kategorie B lenkt das Interesse auf die ganz konkrete Unterrichtstätigkeit und -planung, die damit verbundenen Herausforderungen und Veränderungen. Es soll untersucht werden, welche Einwirkungen die neue Reifeprüfung auf den Italienischunterricht hat und wie die Lehrerinnen mit etwaigen Veränderungen umgehen.
Die dritte Kategorie (Kategorie C) hinterfragt ganz gezielt den Umsetzungsprozess der Reifeprüfung und wie die Befragten diesem gegenüberstehen. Des Weiteren wird den Antworten nachgegangen, die von den Lehrenden bezüglich einiger Fragen zu Neuerungen gegeben wurden und es sollen „praktische“ Elemente der neuen Form hinterfragt werden. Auch wird das Augenmerk innerhalb dieser Kategorie auf etwaige Probleme bei der Umsetzung gelegt.
Bei der letzten Kategorie sollen die Aussagen der Lehrpersonen untersucht werden, die sich auf Wünsche, aber auch auf Kritikpunkte oder andere Herausforderungen bezüglich der neuen Prüfungskultur beziehen.
Bei der Auswertung und Analyse, die im folgenden Kapitel stattfinden, werden für die Erkenntnisgenerierung auch Unterfragen herangezogen. Sie dienen der Orientierung und besseren Zuordnung der Antworten.

7.1 Kategoriengeleitete Auswertung und Analyse

Hauptkategorie A: Persönliche Auseinandersetzung mit der neuen Reifeprüfungsform

Im Folgenden wird analysiert, wie die persönliche Beschäftigung der befragten Lehrpersonen mit der neuen Form der Reifeprüfung aussieht. Des Weiteren werden die Einstellungen gegenüber dieser aufgezeigt. Hierbei werden sehr vielfältige Antworten erwartet, was unter anderem auf das offene Format der Fragen zurückzuführen ist. Folgende Unterfragen werden zur Unterstützung herangezogen:

1. Wie sehen Ihre Erwartungen an bzw. Ihre Einstellungen gegenüber der neuen Reifeprüfung aus?
2. Welche Vor- und Nachteile bringt die neue Reifeprüfung für das Unterrichtsfach Italienisch mit?
3. Wie schätzen Sie die Qualität der neuen Prüfung und wie jene der Schülerleistungen im Zuge dieser ein?
4. Wie bewerten Sie die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bezüglich der neuen Reifeprüfung?
5. Was halten Sie von der neuen Form der mündlichen Italienischreifeprüfung?

Was die konkreten Erwartungen an die Reifeprüfung betrifft, so gaben die Lehrpersonen unterschiedliche Antworten. So bezogen sie sich teilweise auf die gesamte Reifeprüfung, teilweise konkret auf das Unterrichtsfach Italienisch. Die Antworten unterscheiden sich wie folgt.

Zwei Lehrpersonen erwarten sich von der neuen Reifeprüfung mehr Objektivität und sie erfülle ganz klar die Erwartung nach einem verbindlichen Ziel für alle MaturantInnen. Dieses Ziel stellt auch für alle LehrerInnen ein verbindliches dar, was von den genannten Lehrerinnen als sehr gut befunden wird. Beide Lehrerinnen sind zuversichtlich, dass ihre Hoffnung auf eine fairere Abschlussprüfung mehr als bisher von der neuen Reifeprüfung erfüllt werden wird.

Auch die Vergleichbarkeit wurde von manchen genannt, wobei eine Lehrerin explizit die Erwartungen bezüglich einer internationalen Vergleichbarkeit anspricht. Sie sieht die neue Reifeprüfung als Chance für den Schulstandort Österreich und erwartet sich, dass diese aufholt, was im Vergleich zu anderen Ländern bis jetzt verabsäumt wurde.

Eine Interviewpartnerin bringt klar zum Ausdruck, dass sie sich von der Reifeprüfung eine erste Rückmeldung sowohl an die Lehrerinnen und Lehrer als auch an die Schülerinnen und Schüler erwartet. Diese solle ein Realitätscheck davon sein, was in den letzten Jahren mühevoll erarbeitet und entwickelt wurde. Außerdem sollen die Leistungen aus dem Unterricht letztendlich auch bei der Reifeprüfung widergespiegelt werden, was von einer weiteren Lehrerin ebenfalls genannt wird.

Zwei LehrerInnen geben an, sich von der neuen Reifeprüfung ein realistischeres Abbild davon zu erwarten, was die SchülerInnen in der Sprache können und erhoffen sich, dass die neue Form im Vergleich zur alten nachhaltiger und ehrlicher sein wird.
Drei der Lehrpersonen nennen im Grunde keine bzw. keine konkreten Erwartungen an die neue Prüfungsform. Insbesondere eine Lehrerin will die Reifeprüfung einfach auf sich zukommen lassen und stellt keine Erwartungen an diese. Interessant ist dabei, dass zwei von diesen Lehrerinnen sehrwohl Ansprüche an die Aufgaben selbst beschreiben. Es zeichnet sich im Antwortverhalten im Allgemeinen ab, dass mehr als die Hälfte der Lehrerinnen konkrete Erwartungen an die Aufgaben selbst stellen und weniger an die Prüfungsform an sich. Vor allem wird die Hoffnung geäußert, dass das Niveau der Aufgaben jenem der SchülerInnen und ihrem Können angemessen ist. Auch erhoffen sich diese Lehrerinnen, mit bekannten und im Unterricht auch trainierten Formaten konfrontiert zu werden.

Alle Interviewpartnerinnen sehen sowohl positive als auch negative Punkte in der neuen Prüfungsform. Nennenswert ist, dass mehr als die Hälfte der Lehrerinnen vor allem Vorteile anführt und lediglich eine Lehrerin mehr Nachteile als Vorzüge erwähnt.
Beinahe alle (7 von 8) Lehrerinnen nennen als wohl größten Vorteil die Tatsache, dass die neue Reifeprüfung aus Italienisch die Sprachkompetenz bzw. -anwendung in den Fokus rückt und somit umsetzt, was auch der Lehrplan seit mehr als zehn Jahren vorsieht. Mit der Einführung der vier Fertigkeitsbereiche sei die Reifeprüfung aus Italienisch vielfältiger und lege ihren Fokus auf die Gleichgewichtung der Fertigkeiten, die seitens der Fremdsprachendidaktik schon lange eingefordert wird. Demzufolge werden mehr sprachliche Kompetenzen berücksichtigt bzw. abgeprüft und die Lehrerinnen betonen hierbei auch immer wieder die Wichtigkeit der anderen Kompetenzen, die in der alten Form zugunsten der Schreibkompetenz häufig vernachlässigt wurden. Eine Lehrerin kritisiert dennoch, dass das Schreiben mit Einführung der neuen Matura zu kurz kommt. Sie bezieht sich dabei darauf, dass vor allem beim Verfassen von Texten die SchülerInnen ihr sprachliches Können zeigen konnten und sie dies mit viel Freude taten. Diese Lehrerin wünscht sich, dass dem Schreiben auch bei der neuen Form ein höherer Stellenwert beigemessen wird.

> „ich hätte mir die Schwerpunkte ein bisschen anders vorgestellt jetzt, weil dieses Schreiben, das fehlt mir schon sehr ... Dass man einfach mehr Wert auch auf diese aktive, ja auf das Aktive des Schülers auch mehr eingeht ... Weil das ist etwas, was sie gerne machen, was sie zeigen können." (Interview C, Z 244-249)

Das übereinstimmende Antwortverhalten zeigt dennoch klar, dass alle Lehrerinnen die vierteilige Gestaltung der schriftlichen Reifeprüfung aus Italienisch gutheißen. Zwei Lehrpersonen nennen diesbezüglich auch den tatsächlichen Vorteil, dass die neue Prüfung

fairer ist, gibt sie SchülerInnen mit Schwächen im produktiven Bereich doch die Möglichkeit, sich im rezeptiven zu beweisen und dadurch zu einer positiven Note zu gelangen. Dieser Aspekt trägt gewiss auch zu einer faireren Reifeprüfung bei. Eine Lehrperson nennt als Vorteil, dass die neue Matura das Sprachlevel der Schülerinnen und Schüler realistischer abbilde. Wurden früher zwar qualitativ hochwertige und umfangreichere Texte verfasst, so war es dennoch häufig die Reproduktion von eingelerntem Wissen der SchülerInnen und weniger eigenständig produzierte Sprache.

Überraschend war die geringe Anzahl jener Lehrerinnen, die die miteinhergehende Arbeitserleichterung – die Erstellung der Maturaaufgaben findet extern statt – als Vorteil anführt. Nur zwei der befragten Personen geben die Entlastung, etwa die Findung einer Aufgabenstellung, als Vorteil an. Im Bereich der Korrektur der rezeptiven Prüfungsaufgaben wird die erleichterte Entscheidungsfindung von zwei Lehrerinnen als Vorteil genannt.
Eine Lehrperson erkannte einen Vorteil darin, dass den MaturantInnen die Verwendung eines Wörterbuches untersagt ist und somit alles, was diese produzieren, auch von ihnen kommt.
Zu erwartende Punkte wie Gerechtigkeit, Vergleichbarkeit oder Objektivität wurden überraschenderweise nur von zwei Lehrpersonen als Vorteile genannt. Wohingegen zwei der Lehrerinnen erkennen lassen haben, dass die neue Reifeprüfung auch Vorteile bezüglich der Unterrichtskultur mit sich bringt. Sie führe zu einem neuen Sprachunterricht bzw. fördere das Bewusstsein für diesen und setze viel in Bewegung, etwa die Erstellung neuer Materialien oder die Offenheit gegenüber neuen didaktischen Zugängen betreffend.

Gemessen an der Häufigkeit der Antworten wird deutlich, dass der Großteil der befragten Italienischlehrerinnen den arbeitsintensiven Weg zur neuen Matura hin bzw. die zu kurze Zeit, die ihnen dafür zur Verfügung steht, als Nachteil empfindet. In zu wenigen Wochenstunden sollten alle Fertigkeiten trainiert und die Aufgabenformate durchgenommen werden. Zusätzlich muss eine hohe Anzahl an Themen bewältigt werden, um die KandidatInnen bestmöglich auf die unbekannten Prüfungsaufgaben vorzubereiten.

> „Ich weiß nicht, was ich zuerst tun soll, auf was ich mich konzentrieren soll. Es ist wahnsinnig schwierig." (Interview E, Z 193-194)

Als nachteilig merken zwei Lehrerinnen an, dass mit der Einführung der neuen standardisierten Reifeprüfung ihr Unterricht hinsichtlich bestimmter Aktivitäten und Themen eingeschränkt ist. Der Grund hierfür ist wiederum die knappe Anzahl an Stunden. Wobei sich dieser Punkt als wesentlich herausstellt, wenn es um die Einwirkungen der neuen Matura auf die Unterrichtstätigkeit geht und daher an späterer Stelle genauer behandelt werden soll.
Eine Lehrperson nannte die vorgenommene Gewichtung der vier Fertigkeitsbereiche als Nachteil und bedauert, dass beispielsweise SchülerInnen trotz sehr guter Leistungen im

schriftlichen Teilgebiet, die Reifeprüfung mit einer Negativleistung im rezeptiven Bereich nicht bestehen können.
Die Auswertung der Antworten zeigt deutlich, dass für die große Mehrheit (7 von 8) die Qualität der Abschlussprüfung gestiegen ist. Die genannten Gründe hierfür sind unterschiedlich und werden kurz skizziert. Manche Lehrerinnen schreiben die Qualitätssteigerung der Tatsache zu, dass mit der neuen Reifeprüfung die Sprachkompetenz selbst im Zentrum steht und alle SchülerInnen ein verlangtes Niveau zu erreichen haben. Drei Lehrpersonen sehen die faireren Bedingungen – weder LehrerInnen noch SchülerInnen wissen, welche Aufgaben kommen – und die den Lebenswelten der SchülerInnen angepassten Themen als Merkmale der Qualitätssteigerung.
Allerdings deutet eine Lehrperson an, dass es noch einiges an Zeit bedarf, bis die neue Reifeprüfung die wirklich erwünschte Qualität erreichen wird und die herrschende Diskrepanz zwischen dem, was im Fremdsprachenunterricht selbst passiert und dem Ergebnis der Abschlussprüfung, überwunden ist.

Was die Qualität der Schülerleistungen betrifft, so geben nur drei der acht befragten Lehrpersonen an, dass diese gestiegen ist. Dies ist laut zweier Lehrpersonen darauf zurückzuführen, dass die SchülerInnen in Zukunft ihr sprachliches Können bei der Reifeprüfung unter Beweis stellen und dabei ein bestimmtes Sprachlevel erreichen müssen. Eine Lehrerin sieht dies anders und gibt erfolgreichen bzw. guten Italienischunterricht als Qualitätsmerkmal an:

> „Also, dass eine Reifeprüfung allein einen Qualitätsunterschied hervorruft, das wäre dann doch etwas erstaunlich. Weil Qualität kann man, glaub ich, nur im Unterricht hervorrufen und nicht in einer abschließenden Prüfung.“ (Interview G, Z 63-65)“

Eine Lehrerin weist darauf hin, dass bei der mündlichen Reifeprüfung durchaus eine Qualitätssteigerung der Schülerleistungen zu erwarten ist, wenn auch die Themengebiete, also das worüber die SchülerInnen sprechen, in Zukunft alltäglicher sein werden.

Der Rest geht der Annahme, dass sich die Qualität der Leistungen verlagert, nicht aber verschlechtert oder verbessert hat. So werden laut zwei Italienischlehrerinnen die zukünftigen Schreibprodukte der Abschlussprüfung qualitativ nicht mehr mit jenen der alten Form mithalten. Dafür leisten die SchülerInnen etwa im rezeptiven Bereich mehr.
Es wird sich gewiss auch die Frage stellen, ob es nicht zu einer Steigerung der Qualität der Schülerleistungen kommen wird, da sich die SchülerInnen in Zukunft bei der schriftlichen Reifeprüfung für eine lebende Fremdsprache entscheiden können und sich folglich vor allem sehr gute SchülerInnen der Reifeprüfung aus Italienisch stellen werden. Möglicherweise treten viele KandidatInnen im Unterrichtsfach Englisch an, was vor allem auf die längeren Lernjahre und die mediale Präsenz des Englischen zurückzuführen sein kann.

Ein zentrales Element, das zur erfolgreichen Implementierung und Umsetzung der neuen Reifeprüfung – sei es der mündlichen oder der standardisierten schriftlichen – beiträgt, sind die angebotenen Seminare bzw. der Besuch dieser. Die nächste Frage soll sich mit diesen auseinandersetzen und die Einstellungen bzw. Erfahrungen der Befragten dazu aufzeigen.
Alle der interviewten Lehrerinnen haben Erfahrungen mit vorbereitenden Seminaren zur neuen Reifeprüfung gemacht, wobei ein Teil auch selbst Seminare hält. Die Antworten zeigen eindeutig die Tendenz auf, dass alle Lehrerinnen den Besuch von Weiter- oder Fortbildungsseminaren als sehr wichtig empfinden und es bedauern, wenn das bestehende Angebot von Kolleginnen und Kollegen nicht genutzt wird. Außerdem wird das aktuelle Angebot als gut und vielfältig eingeschätzt. Die Seminare bereiten die Unterrichtenden gut auf die Reifeprüfung vor und das wirkt sich wiederum auf den Unterricht bzw. auf die SchülerInnen aus, worauf zwei Lehrerinnen hinweisen. Eine Lehrerin kritisiert das unterschiedliche Niveau der Vortragenden, eine andere hingegen spricht von sehr kompetenten Vortragenden.

Wenn auch ein Großteil der Antworten darauf hinweist, dass die Qualität der Seminare gut war, so kritisieren manche Lehrerinnen folgende Punkte.
Zwei Lehrerinnen bemängeln, dass häufig diskrepante Informationen weitergeleitet wurden, was vor allem zu Beginn des Pilotprojektes der Fall war. Neben widersprüchlichen Informationen kam es zu ständigen Änderungen bzw. Neuerungen und vieles hing lange in der Schwebe. Dies führte bei manchen Lehrerinnen gewiss zu Unsicherheiten, ist aber bei einem work in progress, was die neue Reifeprüfung nun mal ist, unvermeidlich. Dies bedeutet auch, dass es sehr viel an Eigeninitiative braucht, um ständig auf dem neuesten Stand zu sein und keine Seminare zu verpassen. Folglich nennen zwei Lehrpersonen, dass ab einem gewissen Zeitpunkt viel Redundantes in den Seminaren zu hören war. Dies kann jedoch kaum verhindert werden, wenn alle Lehrenden auf denselben Informationsstand gebracht werden sollen und vor allem am Anfang eines solchen Projektes sind die rein informativen Seminare von großer Bedeutung.

> „Ahm, also ja, im Zuge der Entwicklung der Zentralmatura hört man bei jedem Seminar etwas Neues … heißt, man hat also wirklich bei jedem Seminar etwas Anderes gehört, etwas Anderes bekommen ahm .. das zwei Monate später schon nicht mehr gültig war, also das war eine bisserl zähe Angelegenheit. Also wenn man da ein Seminar versäumt hat oder irgendwo nicht aufgepasst hat, war´s schon wieder mal ganz anders. Also das war nicht so einfach, da musste man wirklich am Ball bleiben.“ (Interview C, Z 71-76)

Positiv blieben den befragten Italienischlehrerinnen vor allem jene Seminare in Erinnerung, in denen sie angeleitet wurden, selbst bzw. in der Gruppe Materialien zu erstellen. Vier Lehrpersonen bezeichneten diese Seminare als sehr hilfreich und sinnvoll. Diese Lehrerinnen erwarten von Seminaren auch, dass sie adäquates Material zur Verfügung gestellt bekommen oder selbst anfertigen.

> „Von Seminaren habe ich mir immer erwartet, dass wir Material zur Verfügung gestellt bekommen. Dann kamen Seminare, die uns genau die SIK .. ahm die BIFIE-Übungen kopiert haben. Da brauche ich nicht hingehen, ja. Und das ist einfach wahnsinnig ärgerlich sowas." (Interview G, Z 159-162)

Zwei Lehrerinnen äußern diesbezüglich den Wunsch nach mehr Seminaren, in denen sie angeleitet werden, selbst Materialien bzw. Aufgaben zu erstellen. Eine Lehrperson gibt ausdrücklich an, dass diese Art von vorbereitenden Seminaren ihr die nötige Sicherheit für den Umgang mit der neuen Reifeprüfung vermittelt.

Der letzte Unterpunkt dieser Hauptkategorie wird auch in den anderen Kategorien immer wieder eine Rolle spielen. An dieser Stelle geht es in erster Linie darum, die persönlichen Einstellungen und Auseinandersetzung der Interviewpartnerinnen mit der neuen mündlichen Italienischreifeprüfung auszuwerten. Andere Punkte, etwa die Auswirkungen auf den Unterricht oder der konkrete Umsetzungsprozess der neuen mündlichen Form werden anhand anderer Kategorien ausgewertet. Lediglich eine Lehrperson hat die neue mündliche Italienischreifeprüfung bereits pilotiert, der Rest hat hingegen noch keine praktischen Erfahrungen damit gemacht.

Was die Einstellung gegenüber der neuen mündlichen Reifeprüfung aus Italienisch betrifft, so zeigt das Antwortbild klar, dass alle Lehrpersonen die Idee hinter dieser als gut befinden. Die Lehrerinnen vertreten die Ansicht, dass bei der neuen mündlichen Matura die KandidatInnen wirklich sprechen können müssen, dass die Sprachkompetenz der SchülerInnen und nicht etwa Spezialwissen, was für sie im späteren Leben und auch im Zielland kaum von Bedeutung sein wird, im Vordergrund steht.
Das sprachliche Können der SchülerInnen wird folglich realistischer abgebildet. Auch werden bei der zukünftigen mündlichen Matura keine bekannten oder auf das Wissen der SchülerInnen zugeschnittenen Fragen kommen und ebenso wenig können auswendig gelernte Inhalte zum Prüfungserfolg führen. Diese Aspekte werden ebenfalls von mehr als der Hälfte erwähnt und sehr begrüßt.

> „also wenn jemand über triviale Dinge des Lebens reden kann, dann ist es das .. dann ist das gut so. Der muss jetzt nicht da irgendwie wissenschaftlich oder irgendwas toll auswendig gelernt oder schlecht auswendig gelernt oder wie auch immer was erzählen können, sondern muss halt zeigen, wie kann er mit einer Situation umgehen." (Interview B, Z 63-66)

Als weiteren Vorzug nannten zwei Lehrerinnen, dass die Themen in Zukunft mehr als zuvor aus dem Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler stammen. Die Orientierung an den Themenpools wird von einem Großteil der Lehrerinnen als durchaus positiv empfunden.

Mit der Themenfindung und der Erstellung der Themenpools hatte keine der befragten Lehrerinnen Probleme. Vielen geben den GERS bzw. den Lehrplan oder die Themen der Schulbücher als Orientierungshilfe und Grundlage an. Eine Lehrerin hebt hervor, dass sich –

vor allem durch die Orientierung am GERS – wenig an ihren Themengebieten ändern wird und ihr trotz neuer Reifeprüfung viele Themengebiete offen stehen. Bei der Erstellung des Themenpools heben einige interviewte Lehrerinnen die dahinterstehende Teamarbeit als positiv hervor. Sie stellt einerseits eine Arbeitserleichterung dar und forciert andererseits die Zusammenarbeit unter den Fachkolleginnen und -kollegen. Eine Lehrperson gibt an, dass die Erstellung der Aufgaben selbst viel Arbeit ist und äußert die Hoffnung, dass es sich langfristig rentieren wird und die neue Form nicht erneut Änderungen unterzogen werden wird.

Thematisch fühlt sich lediglich eine Person bei der neuen mündlichen Matura eingeschränkt und diese merkt auch an, dass sich durch die Themenzentrierung manche Themen schnell wiederholen werden, was zu thematischer Einseitigkeit und Langeweile führen könnte. Über den vorgesehenen monologischen Teil der mündlichen Reifprüfung haben die Antworten erkennen lassen, dass es für die Lehrerinnen kein Problem darstellt. Die Schülerinnen können dabei wirklich zeigen, was sie in der Fremdsprache können und werden, wenn sie gut vorbereitet sind, keine Probleme mit diesem Prüfungsteil haben. Zwei der Lehrerinnen empfinden jedoch die zeitliche Vorgabe für den monologischen Teil als einschränkend und zu lange für das Sprachniveau B1.

Sechs der befragten Lehrerinnen setzen sich sehr eindeutig für die Beibehaltung der Form der Schüler-Schüler-Gespräche im dialogischen Teil ein. Nur zwei stehen dieser Innovation skeptisch gegenüber. Eine Lehrerin kritisiert diesbezüglich, dass beide KandidatInnen gleichzeitig geprüft werden sollen und sie sich somit gegenseitig behindern bzw. in ihrer Sprachproduktion hemmen könnten. In einem solchen Fall würde diese Lehrerin die Schüler-Lehrer-Variante bevorzugen, da der/die FachlehrerIn eine unterstützende Position einnehmen könnte.

Die übrigen Lehrerinnen halten die Schüler-Schüler-Dialoge eindeutig für die authentischere und bessere Gesprächssituation. Sie beanstanden an der Lehrer-Schüler-Variante die folgenden Punkte. Durch diese Art der Durchführung wird vor allem der Lehrperson sehr viel abverlangt. So darf sie keinen Fragestil in Anspruch nehmen, muss sich dem sprachlichen Niveau der KandidatInnen anpassen und gleichzeitig vermeiden, dass aus dem Gespräch ein Rollenspiel wird. Zudem sind die LehrerInnen für diese Aufgabe nicht ausgebildet und es fehlt an Vorbereitungszeit, um die Schüler-Lehrer-Gespräche zu trainieren.

> „Ich glaube, das ist auch für den Lehrer eine ganz, ganz schwierige Rolle, dieser Gesprächspartner zu sein. Weil einerseits muss er sehr wohl sprechen, also nicht nur Fragen stellen, sondern ein Gespräch machen mit den Schülern, auch seine Meinung geben, er darf nicht auf zu hohem Niveau sprechen, er muss sich ein bisschen anpassen und .. das Ganze ist nicht so leicht. Muss dem Schüler die Möglichkeit geben, was zu sagen, muss auch aushalten, wenn es mal eine Pause gibt, darf ihn nicht korrigieren usw.“ (Interview E, Z 77-82)

Als letzten Kritikpunkt geben zwei Lehrerinnen an, dass es kaum ausreichend bzw. passende Themen (als unvorteilhaftes Beispiel wurde hier etwa die Planung eines Schulfestes genannt) geben wird, über die KandidatInnen bei der Reifeprüfung mit ihren jeweiligen FachlehrerInnen ein Gespräch führen können bzw. auch wollen. Sowohl die SchülerInnen als auch die Lehrpersonen könnten dadurch in sehr unbehagliche Situationen gebracht werden.

Hauptkategorie B: Auswirkungen auf die unterrichtliche Arbeit

1. Wie wirkt sich die neue Prüfungskultur auf die konkrete Unterrichtstätigkeit aus?
2. Wie zufrieden sind Sie mit den Materialien und Schulbüchern in Bezug auf die neue Reifeprüfung?
3. Gibt es Veränderungen hinsichtlich der Ergebnisse?

Die erste Unterfrage hat ein sehr abweichendes Antwortverhalten gezeigt, was daran liegt, dass die unterrichtliche Arbeit im Allgemeinen etwas sehr individuelles ist. Jede Lehrkraft gestaltet ihren Unterricht anders, setzt andere Schwerpunkte oder arbeitet mit unterschiedlichen Methoden. Dennoch kann festgestellt werden, dass die neue Prüfungskultur durchaus Einfluss auf die Unterrichtstätigkeit der Lehrerinnen hat. So geben fast alle Lehrerinnen an, dass sich die neue Reifeprüfung auf den Unterricht auswirkt. Nur eine der befragten Lehrerinnen sagt, dass es ihren Unterricht nicht betrifft, da sie diesen in den letzten Jahren auch hinsichtlich der neuen Prüfung entsprechend gestaltet und den Bedingungen und Erfordernissen der neuen Prüfungskultur anpasst. Veränderungen und unterrichtliche Auswirkungen diagnostiziert sie dennoch in Bezug auf den Italienischunterricht an Österreichs Schulen und stellt eine Qualitätssteigerung fest.

Die übrigen Lehrpersonen stellen ganz unterschiedliche auf den Italienischunterricht einflussnehmende Faktoren auf, die im Folgenden ausgeführt bzw. ausgewertet werden.
Die Hälfte der Interviewpartnerinnen gibt mit an, dass sie in ihrem Unterricht eingeschränkt seien, was die Behandlung bestimmter Themen anbelangt.

> „was mir sehr leid tut, das ist eben, dass verloren geht, diese andere Seite, eben, dass man mehr Kultur macht, dass man mit ihnen auch z.B. landbezogen, wie soll ich sagen, dass man sagt, man macht auch Filme … Es fehlt die Zeit, dass man z.B. Themen, die mit dem Land zu tun haben, wirklich durchnimmt. Themen, die die Schüler interessieren würden. Sei es Kultur, gesellschaftliche Themen, ein bisschen auch Politik …“ (Interview F, Z 30-35)

Spezielle Themen können aus Zeitgründen nicht mehr oder nur noch teilweise behandelt werden. Dies betrifft vor allem aktuelle, tagespolitische oder kulturelle Themen (genannt wurden etwa “la Mafia“, “Leonardo da Vinci“ oder “il Neorealismo“). Die betroffenen Lehrerinnen bringen diesbezüglich ihr Bedauern zum Ausdruck bzw. sehen ihre Autonomie in der Unterrichtsgestaltung eingeschränkt. Auch unterrichtliche Aktivitäten wie das Schauen von Filme oder das Lesen von Büchern klammern die Lehrpersonen aktuell aus ihrem Unterricht aus, was drei Lehrerinnen angeben.

Wenn diese Dinge im Unterricht dennoch gemacht werden, dann immer mit dem Ziel im Auge, die Schülerinnen und Schüler auf die neue Prüfungsform adäquat vorzubereiten, was konkret bedeutet, ihnen die Testformate zu vermitteln.

> „Man hat aber zum Teil viel frei auch machen können, wenn man gute Klassen gehabt hat, dass man einfach viel mehr auch ahm .. seine Stärken auch einbauen konnte. Sei es jetzt auch mit Filmen oder ahm mit sehr viel landeskundlichen Sachen, das kann man natürlich jetzt auch, nur ich muss alles hin drillen auf diese Testformate und das ist natürlich viel Arbeit." (Interview C, Z 42-48)

Als positive Entwicklung merkt hingegen eine Lehrerin an, dass trotz der thematischen Einschränkungen die behandelten Themen näher an der Lebenswelt bzw. an den Interessen der SchülerInnen liegen. Eine weitere Lehrperson gibt an, dass mehr Themengebiete behandelt werden können, wenn es darum geht, dass sich die SchülerInnen zu bestimmten Themen äußern können. Bei den Themen werde jedoch im Vergleich zu früher, wo man beispielsweise eine Vielzahl an Lesetexten zu einem Gebiet durchnahm, weniger in die Tiefe gegangen. Dies stellt für diese Lehrerin jedoch kein Problem dar, da es nicht das Ziel eines kompetenzorientierten Italienischunterrichts ist, die SchülerInnen mit Spezialwissen auszustatten.
An dieser Stelle ist gewiss der Punkt zu klären, ob bis zu diesem Zeitpunkt im Italienischunterricht nicht allzu häufig Themen behandelt wurden, die in ihrer Erscheinung nicht dem jeweiligen Sprachniveau entsprachen und ob es nicht häufig Themen waren, die die Lehrpersonen als spannend und auch wichtig erachtete haben, für die SchülerInnen jedoch weniger attraktiv waren. Auch Aktivitäten wie die Auseinandersetzung mit italienischer Literatur oder das Schauen von Filmen betreffen diese Frage.

Als weitere Konsequenz zeigt sich in der Unterrichtstätigkeit die Konzentrierung auf die relevanten Testformate.

> „Der Unterricht in die Richtung hat sich wirklich sehr fokussiert auf dieses Testformatzeug." (Interview C, Z 60-61)

Drei Italienischlehrerinnen geben an, dass das Trainieren der Testformate viel Zeit bedarf und auch für sie einen beträchtlichen Arbeitsaufwand darstellt. Auch wenn den SchülerInnen die Formate aus Englisch bereits bekannt sind, handelt es sich bei Italienisch um die zweite lebende Fremdsprache, in der es wiederum Abweichungen gibt. Es muss früh genug begonnen werden, die SchülerInnen mit den Testformaten vertraut zu machen.

> „Ahm .. natürlich ab der Fünften übe ich mit ihnen die Formate, die neuen ähm .. es ist in der Achten sehr schwierig mit drei Wochenstunden die Klassen, die achte Klasse, den Stoff durchzubringen und gleichzeitig die Matura vorzubereiten. Weil wir wollen natürlich keinen Maturavorbereitungskurs daraus machen, sondern es soll wie immer ein bunter Unterricht sein." (Interview G, Z 68-71)

Alle befragten Lehrerinnen haben ihren Unterricht auf die Bedürfnisse der neuen Reifeprüfung ausgelegt. Folglich wird der Ausgewogenheit der Fertigkeiten mehr Aufmerksamkeit geschenkt bzw. werden alle vier gleichermaßen trainiert, was sich eindeutig in den Antworten der Lehrpersonen widerspiegelt. Die vier Fertigkeiten

werden nicht nur von den Lehrpersonen bewusster wahrgenommen, sondern auch seitens der SchülerInnen.

> „…mir das einfach ein Anliegen war, dass auch Hörverständnis und Leseverständnis ah .. dass sie da kompetent werden die Schüler und das hat man früher in den Noten viel zu wenig berücksichtigt, das haben die Schüler auch viel zu wenig ernst genommen und waren dann immer ganz erstaunt, dass das doch irgendwie in die Note miteinfließt, weil doch Hörverständnis und Leseverständnis, das sind die ersten Sachen mit denen sie dann in Italien konfrontiert werden." (Interview D, Z 26-31)

Für den Spracherwerb und die Sprachkompetenz sind diese Entwicklungen sehr positiv, was fünf Lehrerinnen angeben. Es führe dazu, dass den Lehrenden wie den Schülerinnen und Schülern bewusst werde, dass eine Sprache lehren bzw. lernen nicht nur heißt, Texte in dieser zu verfassen, sondern dass das Lesen, das Hören und das Sprechen ebenso essentielle Bestandteile des Sprachenunterrichts sind.
Dennoch gibt mehr als die Hälfte der Lehrerinnen an, dass die Beachtung und vor allem das Trainieren aller vier Fertigkeiten sehr viel Unterrichtszeit in Anspruch nehme.

> „Wir haben nur drei Wochenstunden und in diesen drei Wochenstunden sollten wir die Schüler auf diese ganzen Fertigkeiten vorbereiten, das heißt auf das Hören, das Lesen und diese Grammatik, Sprache im Kontext und Schreiben auch und das ist sehr, sehr wenig." (Interview F, Z 27-29)

Außerdem ist der Arbeitsaufwand gestiegen (was drei der Lehrerinnen angeben) und die Unterrichtsstunden müssen sehr strikt durchgeplant sein, um den Fertigkeiten gleichermaßen gerecht zu werden. Dass der Italienischunterricht nun weniger schreiblastig ist, nennt eine Lehrerin als positive Entwicklung. Alle Lehrpersonen kritisieren die zu geringe Stundenzahl und einige sehen sich dadurch dem Problem gegenüber, alle SchülerInnen in allen vier Fertigkeiten auf ein gefordertes Level zu bringen und eine Vielzahl an unterschiedlichen Themen durchzunehmen.
Interessant ist, dass nur eine Lehrerin auf ihre Rolle als Lehrende eingeht und hier eine Veränderung feststellt.

> „.. und ich verstehe mich mehr als Couch und diese Rolle macht mir auch Spaß." (Interview G, Z 32-33)

Sie sieht es als positive Weiterentwicklung an, dass der Unterricht anders abläuft, sich etwa vom Frontalunterricht abwendet und gibt auch an, dass der Output bei dieser Art des Unterrichtens besser als früher ist.

Eine Befürchtung vieler ist, dass sich mit der Einführung der standardisierten Aufgaben die Lehrerinnen in Zukunft zu sehr auf das Trainieren dieser Testformate konzentrieren und dadurch die Fertigkeit Sprechen ihren Stellenwert im Italienischunterricht einbüßen wird. Die Auswertungen der im Zuge dieser Arbeit gehaltenen Interviews zeigt ein anderes Bild. Auch wenn das Üben der Testformate viel Unterrichtszeit beansprucht, zeigt die Antworttendenz ziemlich eindeutig, dass alle Lehrerinnen sehr viel Wert auf das Sprechen legen und auch bestmöglich versuchen, es neben den anderen Fertigkeiten in den Unterricht zu integrieren.

So gibt eine Lehrerin an, ihre SchülerInnen würden nun viel mehr mit- und untereinander sprechen, dabei achte sie weniger auf Fehler und die SchülerInnen sprechen mit mehr Freude Italienisch. Drei Lehrpersonen geben an, vor allem in der achten Klasse die Fertigkeit Sprechen zu trainieren, wobei es noch immer zu wenig sei, da sie hierfür mehr Stunden benötigen würden. Eine Lehrerin gibt ihren SchülerInnen gar Sprechaufträge, die sie in Form von Hausaufgaben zu erledigen haben.

Drei Italienischlehrerinnen gehen auf die Veränderungen bezüglich ihres Grammatikunterrichtes ein und diagnostizieren diese als positiv. Dieser habe sich nun einem realistischen Sprachlevel angenähert und es ist nicht mehr die Aufgabe der ItalienischlehrerInnen, aus ihren SchülerInnen ExpertInnen der italienischen Grammatik zu machen. Die Basisgrammatik sei zwar immer noch nötig und wichtig, doch werden etwa grammatikalische Phänomene weggelassen, welche die SchülerInnen nicht anwenden können oder welche sich als zu komplex herausstellen. Außerdem erwähnt eine Lehrerin, dass sich ihr Grammatikunterricht in Richtung SIK ändert.

> „Ich mache auch viele Grammatikübungen, viele so Ausdru... also ich sage einmal Grammatik, die man vielleicht früher nicht so gemacht hat. Also dass man mit den forme implicite und mit dem mehr arbeitet, damit sie das einbauen können, also so ein bisschen Grammatik, die gleichzeitig auch eine sprachliche Verbesserung bringt, also da tue ich auch viel herum und lasse dafür, weiß ich nicht, ein trapassato sein." (Interview H, Z 82-86)

Die Änderungen bezüglich der Abschlussprüfung aus Italienisch wirken sich natürlich auch auf die Prüfungsformate im Unterricht, im Fall von Italienisch auf die Schularbeiten aus. Ab der vorletzten Schulstufe der AHS besteht die Verpflichtung, bei Schularbeiten ab 100 Minuten alle vier Teilbereiche abzuprüfen. Dies soll die SchülerInnen optimal auf die neue standardisierte Reifeprüfung vorbereiten. Dabei müssen die Teilebereiche in verbindlicher Reihenfolge (wie auch bei der SRP) vorgelegt werden, die Teile müssen gleichgewichtet sein und ebenso müssen die Korrektur- bzw. Beurteilungskriterien, die jenen der SRP entsprechen, angewandt werden (vgl. BMUKK 2013b: 7-9).[43]
Eine Lehrperson spricht hier das Problem an, dass manche Lehrerinnen damit überfordert seien, die Schularbeiten derart zu gestalten, dass sie die Kriterien einer standardisieren Schularbeit erfüllen:

> „die Situation, in der sich die meisten Lehrkräfte jetzt sehen, Schularbeiten so gestalten zu müssen, wie kleine Reifeprüfungen .. in einem Megastress sind Aufgaben zu finden, die passend sind für Schularbeiten … dann passiert´s aber so leicht, dass du eine Aufgabe hast, die einfach viel zu schwer ist oder die nicht gut die Fertigkeiten abtestet." (Interview B, Z 170-187)

Die meisten der interviewten Italienischlehrerinnen – fünf von acht – vertreten hingegen die Ansicht, dass sie mit der Erstellung dieser Art von Schularbeiten keine Probleme hätten. Sie

[43] Für detaillierte Informationen wurde vom BMUKK in Kooperation mit dem ÖSZ und dem BIFIE ein Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten publiziert:
http://oesz.at/download/Leitfaden_Schularbeiten_NEU_02_2014.pdf (Zugriff am 27.01.2015)

alle geben an, dass sie so früh wie möglich mit standardisieren Teilaufgaben bei den Italienischschularbeiten beginnen und sich allmählich in Richtung einer standardisierten Gesamtstruktur der Schularbeit in der siebten bzw. achten Klasse vorarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollten baldmöglichst mit den Prüfungsformaten und den Beurteilungskriterien vertraut gemacht werden.

Die dritte und letzte Unterfrage der Kategorie B beschäftigt sich mit den Materialien bzw. Schulbüchern im Kontext der neuen Reifeprüfung. Die Meinungen der Lehrerinnen über die Qualität und Zweckmäßigkeit dieser sollen betrachtet und ausgewertet werden.
Zwei der interviewten Lehrenden geben eindeutig an, dass sie zu wenig Übungsmaterial zur Verfügung haben und sind darüber auch enttäuscht. Zwei Lehrerinnen geben an, dass es für die mündliche Reifeprüfung bis vor kurzem nicht ausreichend Material gab, in letzter Zeit jedoch immer mehr auf den Markt gekommen ist. Hier erwähnt eine Lehrperson etwa den Leitfaden des Ministeriums, der ihrer Meinung nach sehr brauchbar und früh genug erschienen ist. Außerdem verweist sie auf ein Buch, welches extra für die mündliche Italienischreifeprüfung publiziert wurde.[44]
Die übrigen fünf Italienischlehrerinnen nehmen diesbezüglich eine optimistischere Haltung ein und geben an, dass in den letzten ein bis zwei Jahren deutlich mehr Übungsmaterial entwickelt wurde und zur Verfügung steht, was die standardisierte Italienischprüfung angeht. Dennoch zeigen alle Antworten eine klare Tendenz zum Wunsch nach mehr Material auf, so hat das Unterrichtsfach Italienisch im Vergleich zu Englisch oder Französisch einiges an Aufholbedarf.
Für die Lehrerinnen hat sich die Suche und Aufbereitung adäquaten Materials dennoch nicht erübrigt, was von fünf der Lehrerinnen angesprochen wird. Dies ist gewiss auch die Aufgabe von LehrerInnen, jedoch spricht eine Interviewpartnerin das Problem an, dass die Lehrenden für die Erstellung oder Entwicklung der geforderten Aufgabenformaten nicht ausgebildet sind und bezieht sich dabei auf bestimmte Formate, die mit der standardisierten Reifeprüfung miteinhergehen.

> „Wir müssen uns das Material zum Großteil irgendwo entweder selber zusammenstellen oder selber basteln, ja sind dafür .. mehr oder weniger nicht ausgebildet worden und .. ja es ist learning by doing und das kann eigentlich nicht sein. Also was ich sehr kritisiere, ist, dass wir sehr alleingelassen werden." (Interview G, Z 76-80)

Was die vom BIFIE bereitgestellten Materialen betrifft, nennen die Lehrerinnen einigen Kritikpunkte, die hier auch ausgewertet werden sollen. Manche Lehrerinnen erwähnen jedoch auch, dass die Qualität dieser in den letzten zwei Jahren bemerklich gestiegen ist und dass es ausreichend Aufgaben – es handelt sich in erster Linie um Aufgaben aus

[44] Langwieser-Posawetz Marianne und Nosari Giulia: Neue Reifeprüfung mündlich. Italienisch: Pronti per la maturità: esame orale. Linz: Veritas 2014

Feldtestungen oder um erprobte Maturaaufgaben – sind, um unmittelbar vor der Reifeprüfung zu üben.

Die bereits angesprochenen Kritikpunkte sind unterschiedlicher Art. So beanstandet eine Lehrerin, dass die online-gestellten Hörbeispiele zum Teil nicht funktionieren. Die Hälfte der Italienischlehrerinnen bemängelt das Niveau des verfügbaren Übungsmaterials. Es zielt in erster Linie auf das Level der letzten Lernjahre ab und ist somit ungeeignet und zu schwer für die unteren Klassen.
Drei Lehrerinnen stellen fest, dass manche Aufgaben fehlerhaft sind oder die Aufgabenstellung zu ungenau formuliert ist. Diese Aufgaben verwenden die Lehrerinnen entweder gar nicht für ihren Unterricht oder sie modifizieren bzw. korrigieren sie.
Die meisten Probleme geben die Lehrerinnen hinsichtlich des Übungsmaterials zur Kategorie Sprachverwendung im Kontext an. Hier weist die Hälfte darauf hin, dass es für diesen Teilbereich viel zu wenig Übungsmaterial gibt und die Lehrerinnen davon viel mehr benötigen würden. Auch erhoffen sich die Lehrerinnen SIK-Materialien für die verschiedenen Sprachlevels zu bekommen. Die Gründe hierfür sind, dass der Teilbereich Sprachverwendung im Kontext erst später als verpflichtender Teil der standardisierten Reifeprüfung eingeführt wurde und somit gibt es im Vergleich zu den Lese- oder Höraufgaben deutlich weniger Übungsmaterial.

Auf die Frage, inwieweit die aktuellen Schulbücher auf die Einführung der neuen Abschlussprüfung reagiert haben, weisen die Auswertungen darauf hin, dass es kein Schulbuch gibt, welches ideal auf die neue Prüfungsform vorbereitet. So haben alle Italienischschulbücher ihre Vor- und Nachteile und es ist Aufgabe der Lehrpersonen selbst, aus verschiedenen Quellen die Unterrichtsmaterialien zusammenzustellen und aufzubereiten. Dennoch haben die Schulbücher für Italienisch im Prinzip auf die Einführung der standardisierten Reifeprüfung reagiert, wenn auch nicht alle die erwünschte Qualität aufweisen. Die Antworten zweier Lehrerinnen haben erkennen lassen, dass sie nicht gänzlich mit der Umstellung mancher Schulbücher zufrieden sind. Sie wenden ein, dass Schulbücher zum Teil mit dem Label “Matura neu“, etc. versehen worden sind, ohne zu halten, was sie versprechen. Einige Schulbücher sind zu wenig auf den neuen Lehrplan zugeschnitten oder gehen zu wenig auf die GERS-Themen ein, was von zwei Lehrerinnen kritisiert wird.
Aus dem Antwortverhalten zweier Lehrerinnen ergibt sich, dass ältere Ausgaben der Schulbücher zum Teil nicht mehr brauchbar sind und weniger gut auf die neue Reifeprüfung vorbereiten. Sie beinhalten etwa zu wenig entsprechende Formate oder gehen themenmäßig zu sehr in die Tiefe. Eine Lehrperson ist bereits bewusst auf ein Schulbuch umgestiegen,

welches ein Beiheft zur Matura anbietet und ist damit auch zufrieden, da dadurch mehr Übungsmaterial verfügbar ist.
Die Schulbücher bieten so gut wie keine Materialien für das Teilprüfungsgebiet SIK und eine Lehrerin merkt an, dass es in den Schulbüchern ebenso an adäquatem Hörmaterial mangelt. Zwei Lehrerinnen merken an, dass lediglich das Buch „Con piacere. Maturatraining“ zugeschnittene Übungen anbietet.
Eine Lehrperson gibt an, dass die meisten der Italienischschulbücher in erster Linie auf die schriftliche Reifeprüfung reagiert haben. Lediglich das Schulbuch „Detto Fatto“ geht bereits auf die neue Form der mündlichen Matura ein.
Jene Lehrerinnen, die im Rahmen dieser Arbeit interviewt wurden und selbst Aufgaben erstellen (sei es für Schulbücher, Seminare, etc.), sind, was die Verfügbarkeit und Erstellung von Unterrichtsmaterialien betrifft, klar im Vorteil. Sie können ihre eigens erstellten Aufgaben integrieren und sind geschulter bzw. routinierter, was die Erstellung dieser betrifft. Die Auswertungen weisen auch darauf hin, dass diese Lehrerinnen weniger Unsicherheiten und Stress verspüren, wenn es um die Beschaffung adäquaten Übungsmaterials geht.

Aus den Antworten bezüglich der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler bei Pilotierungen der standardisierten Reifeprüfung konnte ein sehr eindeutiges Bild der Sachlage gewonnen werden. Alle befragten Lehrpersonen geben an, dass es keine gravierenden Unterschiede zu den Ergebnissen der bisherigen Form gibt und prophezeien, dass es sie auch in Zukunft kaum geben wird. Dies bezieht sich jedoch lediglich auf die schriftliche standardisierte Reifeprüfung. Zwei der Lehrerinnen geben an, dass es zu Verschiebungen bei den Ergebnissen kam und es weniger Sehr gut, gleichzeitig auch weniger Nicht genügend gab. Beide haben dieselbe Begründung parat: Die KandidatInnen gewinnen bzw. büßen Punkte ein, da sie ihre Kompetenzen in Zukunft sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Teil unter Beweis stellen müssen. Folglich wird die Anzahl der negativen Noten sinken, gleichzeitig werden weniger SchülerInnen ein Sehr gut attestiert bekommen. Ob dies zukünftig zu einer Stabilität der Noten der Reifeprüfung Italienisch bzw. der lebenden Fremdsprachen allgemein führen wird, ist abzuwarten und wird sich erst nach einigen Durchläufen der Prüfung zeigen.

Hauptkategorie C: Umsetzungsprozess der neuen Form der Reifeprüfung

1. Was halten Sie von den beiden Kategorien “Sprachverwendung im Kontext“ und “Hörverständnis“?
2. Wie beurteilen Sie die Aufgaben und Themen der bisherigen Reifeprüfungen aus Italienisch?
3. Gab bzw. gibt es Probleme bei der Organisation/Umsetzung der Italienischreifeprüfung?
4. Wie bewerten Sie die neue Beurteilung bzw. Korrektur der Klausuren im Zuge der neuen Reifeprüfung?

Da die beiden Kategorien „Sprachverwendung im Kontext“ und „Hörverständnis“ in Zukunft verpflichtender Bestandteil der schriftlichen Reifeprüfung sein werden, ist es nicht uninteressant zu hinterfragen, was ItalienischlehrerInnen von den beiden Teilbereichen halten und ob sie Schwierigkeiten mit sich bringen.
Zur ersten Kategorie haben die Lehrpersonen geteilte Ansichten. Drei Lehrerinnen geben etwa an, dass sie ihr anfangs sehr skeptisch gegenüberstanden sind, mittlerweile jedoch sehr gut mit den Aufgaben zurechtkommen. Auch die SchülerInnen wissen die Aufgabenformate mittlerweile zu handhaben. Eine dieser Lehrpersonen macht sich jedoch Gedanken darüber, dass sprachliche Muster geprüft werden könnten, die im Unterricht nicht explizit behandelt wurden und die Aufgaben folglich nicht gelöst werden können.

Die übrigen fünf Italienischlehrerinnen sehen das Prüfungsgebiet Sprachverwendung im Kontext als große Schwierigkeit für die SchülerInnen an und auch die sehr guten KandidatInnen hätten Probleme damit. Zum Teil liegt dies an den Aufgaben selbst, bei denen sehr viele Feinheiten gefragt sind. Als weiteren Grund nennt eine Lehrperson die fehlende Erfahrung der SchülerInnen, aber auch der Lehrenden mit diesen Aufgabenformaten.
Drei Lehrerinnen geben an, dass sie mit dem Teilgebiet nicht zufrieden sind, weil es dem Ansatz widerspreche, dass die kommunikative Sprachkompetenz der Sprachlernenden im Zentrum stehen müsse und es nicht darum ginge, fehlerfreie Sprache zu produzieren. Bei der Kategorie Sprachverwendung im Kontext stehe aber erneut die Sprachrichtigkeit im Fokus, von den SchülerInnen werden exakte bzw. korrekte Antworten erwartet und man geht zurück zum „Fehlerzählen“.

> „Und jetzt bei der SIK wieder so derartig penibel auf die Endungen, Grammatik geachtet und das widerspricht sich meiner Meinung nach mit dem Konzept, dass der Schüler eine Sprache kann, wenn er sich gut verständigen kann ... Ich finde nicht, dass es mir zeigt, ob ein Schüler die Sprache kann.“ (Interview F, Z 155-157)

Zwei Lehrerinnen beanstanden außerdem die Formate an sich. Diese seien häufig zu schwierig und nicht zufriedenstellend. Eine der beiden findet es unpassend, dass die SchülerInnen bei dieser Aufgabenart häufig mit falschen Strukturen konfrontiert werden, die es zu verbessern gilt. Dies sei für die KandidatInnen stressig und irreführend und vor allem bei einer abschließenden Prüfung fehl am Platz.
Drei Lehrerinnen sind der Ansicht, dass die Kategorie SIK für die KandidatInnen beträchtlich schwieriger sei, wenn sie die Fremdsprache vierjährig lernen, was bei Italienisch aber der Regelfall ist. Auch für die Lehrenden stellt die kurze Lernzeit ein Problem dar, um diese neuen Formate einzuüben.
Zwei Lehrerinnen behaupten, dass sie es bevorzugen würden, wenn Sprachverwendung im Kontext kein Teil der standardisierten Reifeprüfung wäre. Im Unterricht, bei Schularbeiten oder im Sprachlernprozess selbst habe sie jedoch durchaus ihre Berechtigung und kann zu

beträchtlichen Fortschritten führen. Die Antworttendenz zeigt, dass diese Neuerung sicherlich die am wenigsten befürwortete bei den befragten Lehrerinnen ist und auch bei den SchülerInnen die meisten Probleme und Unsicherheiten verursacht.

Was die Initiierung des Hörverständnisses angeht, so vertreten alle Lehrerinnen die Auffassung, dass sie einen verbindlichen Hörtext bei der Reifeprüfung als positive und wichtige Innovation ansehen. Das Hören stellt für alle Lehrerinnen einen wesentlichen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts dar und die Überprüfung dieser Fertigkeit ist ein wertvoller Aspekt der neuen Reifeprüfung. So nennen zwei Lehrerinnen den Vorteil, dass die KandidatInnen nun auch die Möglichkeit erhalten, ihre rezeptiven Stärken unter Beweis zu stellen.
Von manchen Lehrerinnen wird in diesem Zusammenhang auch die Überprüfung des Leseverständnisses als Fortschritt genannt. Auch weisen einige der Antworten darauf hin, dass sich durch die Einführung ein Backwash-Effekt abzeichnet. Das Hören nimmt im Unterricht einen höheren Stellenwert als zuvor ein, man beginnt früher mit dem Trainieren dieser Fertigkeit und auch die SchülerInnen werden sich bewusst, dass sie ein Teil der Note ist. Außerdem wird durch das Hören der Spracherwerb im Allgemeinen enorm gefördert.

> „Also das ist für mich einer der wesentlichsten Aspekte der ganzen neuen Matura, weil das Hören so viel wichtiger geworden ist und weil das Hören .. ja eine Aktivität ist, die den Spracherwerb, den unbewussten Spracherwerb extrem fördert.“ (Interview A, Z 68-70)

Dennoch weisen zwei Lehrpersonen auf die Wichtigkeit hin, dass die Aufgaben bzw. die Hörtexte dem Niveau einer 4-jährig gelernten Fremdsprache entsprechen müssen. Dabei seien Hintergrundgeräusche unnötig und die Themen bzw. das Sprechtempo müssen angemessen sein.
Eine Lehrerin gibt außerdem an, dass es für die SchülerInnen zu den schwierigeren Fertigkeiten zähle und dass das Hörverständnis bei der Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprache eventuell zu stark gewichtet werde. Dennoch streitet diese Lehrerin nicht ab, dass es generell Teil der Reifeprüfung sein soll.

> „Nein, es gehört dazu einfach, ich glaub die Bewertung ist noch immer zu heftig für die zweiten oder dritten Sprachen. In Englisch denk ich mir, ok, die werden aber auch trainiert seit der ersten Klasse, aber in Italienisch, ich mein die ersten zwei Jahre, die Hörtexte, das ist klar, das ist einfach. Die Hörtexte werden dann im Verhältnis sehr schwer für die Schüler, die dann bei der Matura gefordert sind.“ (Interview C, Z 98-101)

Die Antworten zur zweiten Unterfrage lassen resümieren, dass die Fachlehrerinnen mit den Themen der letzten Reifeprüfung aus Italienisch zufrieden waren. Mehr als die Hälfte gibt an, dass die ausgewählten Thematiken für eine Abschlussprüfung durchaus adäquat und angemessen waren.
Eine Lehrperson hat den Eindruck, dass die Aufgabenstellungen selbst manchmal zu sorglos gewählt werden bzw. künstlich wirken. Sie gibt exemplarisch an, dass bei der letzten

Reifeprüfung manche Materien zu weit weg vom Schulalltag gewesen seien. So wird davon ausgegangen, dass jede Klasse in Kontakt mit einer italienischen Partnerschule stehe oder dass alle Schulen noch Wandertage veranstalten würden. Hier wünscht sich die betroffene Lehrerin mehr Achtsamkeit bei der Themenwahl und auch bei der Gestaltung der bullet points zu den Schreibaufgaben müsse mehr darauf geachtet werden, dass sie gleichwertig beantwortet werden können. Es kam laut dieser Lehrerin bei einer der beiden Schreibaufgaben (siehe Anhang D: 129) der letzten Reifeprüfung dazu, dass ein bullet point mit weniger als zwei Sätzen beantwortet hätte werden können. Somit sei eine Erfüllung der Schreibaufgabe unter gleichgewichteter Bearbeitung aller Unterpunkte für die SchülerInnen schwierig, wenn nicht sogar unausführbar gewesen.

Zwei der Interviewpartnerinnen nehmen eine Qualitätssteigerung der Lesetexte, aber auch der Hörbeispiele bei der letzten Reifeprüfung wahr. So sei die Qualität der Hörübung im vorletzten Jahr mangelhaft gewesen, da sehr viele Hintergrundgeräusche störend wirkten. Ältere Lesetexte, die bei den Pilotprojekten zum Einsatz kamen, wiesen Mängel bei der Themenwahl auf.
Was den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben betrifft, so sind sich die befragten Lehrerinnen einig und geben an, dass die Aufgaben für die KandidatInnen zu bewältigen waren. Selbst wenn von zwei Lehrerinnen innerhalb bestimmter Fertigkeitsbereiche ein unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad festgestellt wurde, waren die Aufgaben in den Augen aller befragten Lehrerinnen weder zu leicht noch zu schwierig.

Auffallend viele Lehrerinnen kritisieren jedoch die Schreibaufgaben der letzten Reifeprüfung und geben ein und denselben Grund dafür an. Vier Lehrerinnen befinden die Themen der beiden Schreibaufträge an und für sich gut gewählt, stellen aber fest, dass sich die beiden Themen zu ähnlich waren. Im Zuge beider Schreibaufträge mussten sich die KandidatInnen im weitesten Sinne mit dem Thema Ausflug bzw. Urlaub beschäftigen. Folglich konnte man den KandidatInnen nicht übel nehmen, wenn sich in den Schreibprodukten Dinge wiederholten. Zwei aus dieser Gruppe geben auch an, dass die dazugehörigen Aufgabenstellungen bei den KandidatInnen zu Unverständnis und Problemen führten.

Eine Lehrerin hatte Probleme mit einer Aufgabe aus Sprachverwendung im Kontext. Sie erwartete nicht, dass das Format, in dem die SchülerInnen ohne Vorgaben Lücken zu füllen haben, zur Reifeprüfung kommen würde. Folglich war sie überrascht und auch die betroffenen KandidatInnen hatten Schwierigkeiten damit.

Ansonsten konnten keine wesentlichen Unterschiede im Antwortverhalten zur zweiten Unterfrage festgestellt werden und der Gesamteindruck der letzten Reifeprüfungsaufgaben kann als gut diagnostiziert werden.

Ein sehr großer Teil der befragten Fachlehrerinnen gibt an, dass es bei der Durchführung der schriftlichen Reifeprüfung in Italienisch zu keinen Problemen kam. Von der Lieferung der Pakete bis hin zur Durchführung der Prüfung selbst berichten sechs der Lehrerinnen von einem reibungslosen Ablauf. Eine Lehrerin schildert, dass es zu Problemen beim Abspielen der Hörtexte kam und erst die dritte Sicherheitskopie funktionierte. Daher war eine kurze Unterbrechung nötig, abschließend konnte die Prüfung jedoch problemlos abgehalten werden. Die betroffene Lehrerin ging mit dem Zwischenfall sehr gelassen um, meint jedoch, dass eine solche Situation bei jungen LehrerInnen, aber auch bei schwachen SchülerInnen durchaus zu Anspannungen führen würde. Sie meint außerdem, dass bei der Umsetzung einer standardisierten teilzentralen Reifeprüfung immer ein Restrisiko miteinhergehen würde. Sie gibt den Ratschlag, sich darauf einzustellen und nicht aus der Ruhe bringen lassen.
Zwei Lehrerinnen erwähnen hinsichtlich der Umsetzung auch die vom BIFIE eingerichteten Helpdesks. Beide nahmen das Angebot zwar in Anspruch, es kam jedoch zu Problemen, was die Erreichbarkeit des Helpdesks betrifft. So kritisiert eine Italienischlehrerin, dass dieser an Wochenenden nicht zur Verfügung stehe, wobei ein Großteil der Lehrenden die Korrekturen zu diesem Zeitpunkt machen müsse. Sie bemängelt, dass man sich diesbezüglich zu wenig an der beruflichen Wirklichkeit der LehrerInnen orientieren würde.
Die zweite Lehrerin berichtet, dass sich die Korrekturzeit der Reifeprüfung mit den Öffnungszeiten des Helpdesks nicht deckte. An ihrer Schule mussten die Arbeiten an jenem Tag korrigiert zurückgegeben werden, an dem der Helpdesk geöffnet wurde. Dies sind sicherlich noch Versäumnisse, die in Zukunft beachtet und behoben werden müssen.

Sehr divergierende Aussagen tätigen zwei Lehrerinnen, über die Kontrolle der Reifeprüfungsaufgaben vor Ausgabe dieser. Dieser Vorschlag wird zurzeit heftig diskutiert und soll etwaige Pannen verhindern.[45] Eine Lehrperson verurteilt dieses Vorgehen und geht der Annahme, dass es im Aufgabenbereich der Verantwortlichen liegt, die Prüfungsmaterialien entsprechend zu liefern und in weiterer Folge für einen reibungslosen

[45] Die Aufgabenstellungen für die Reifeprüfung sollten demzufolge einige Tage vor den Prüfungen angeliefert werden und von den DirektorInnen und drei Lehrpersonen kontrolliert werden. Aus einem Rundschreiben der AHS-Gewerkschaft geht hervor, dass sie sich vehement gegen diese Vorgangsweise wehrt und den zuständigen Stellen vorwirft, die Verantwortung auf diesem Wege abzugeben. Vgl. AHS-Information. Rundschreiben der AHS-Gewerkschaft. Rundschreiben 4. Schuljahr 2014/2015 unter: http://www.goed-ahs.at/wp/wp-content/uploads/2014/12/RS_4_14_15.pdf9 (Zugriff am 29.01.2015)

Ablauf der Klausuren zu sorgen. Eine andere Lehrperson spricht sich für eine derartige Vorgehensweise aus.

Eine Interviewpartnerin hatte bereits die Möglichkeit, die mündliche Reifeprüfung aus Italienisch zu pilotieren. Bei der Organisation und Umsetzung dieser kam es zu keinerlei Problemen. Ein großer Teil der übrigen Lehrerinnen geht der Abwicklung der neuen mündlichen Reifeprüfung eher misstrauisch entgegen.

> „Aber wie das dann organisatorisch alles vor sich ahm .. wie das sein wird bei der mündlichen Matura, das stelle ich mir schon sehr .. irgendwie noch als Chaos vor, also ich weiß nicht, wie das…“ (Interview D, Z 215-217)

Fünf Lehrpersonen äußern ihre Bedenken diesbezüglich und gehen davon aus, dass es zu organisatorischen Schwierigkeiten kommen kann. So ist die neue mündliche Matura eine Herausforderung für die Schulen, da etwa genügend Räume und die entsprechenden Mittel zur Verfügung gestellt werden müssen. An manchen Schulen fehle jedoch die benötigte Ausstattung, was zu weiteren Schwierigkeiten führen wird. Zwei Lehrerinnen vertreten die Ansicht, dass die organisatorischen Angelegenheiten zu wenig durchdacht wurden und wünschen sich diesbezüglich mehr Erfahrungswerte und Richtlinien für die Umsetzung.

> „Ich kann es mir organisatorisch nur schwer vorstellen, weil wir jetzt gerade .. wir haben in der Schule keinen Farbkopierer, ah keinen Farbdrucker .. das heißt ich sehe nicht ein, dass ich 72 Fragestellungen zu Hause ausdrucken soll. Also ich hoffe, die Schule schafft das noch an. Ich weiß nicht, wie das organisatorisch.. also es wäre schön, wenn man da irgendwo Erfahrungswerte oder Richtlinien bekommen würde. Man kriegt es hingeschmissen, friss oder stirb. Also ich bereite jetzt eh schon seit den Sommerferien die Aufgabenstellungen vor, aber im Prinzip weiß ich nicht, wird das dann ausgedruckt oder ist das eine Mappe oder wie soll ich das vorbereiten.“ (Interview G, Z 202-208)

Eine befragte Italienischlehrerin gibt an, dass an den Schulen unterschiedlich vorgegangen wird, was etwa die Gestaltung der Aufgaben betrifft. Hier äußert sie den Wunsch nach mehr einheitlichen Vorgaben, an denen man sich orientieren kann.

Zuletzt soll innerhalb der Kategorie C der Frage nachgegangen werden, was die Lehrerinnen von den neuen Korrektur- bzw. Bewertungshilfen bezüglich der neuen Prüfungsformate halten und wie der Einsatz in der Praxis aussieht. In erster Linie geht es um die Beurteilungsraster, welche die Lehrerinnen verpflichtend zur Korrektur bzw. Bewertung der Schreibaufgaben der standardisierten Reifeprüfung in Italienisch verwenden müssen. Dennoch ging eine der befragten Lehrerinnen auch auf die vorgesehenen Beobachtungsbögen der mündlichen Reifeprüfung ein, was an dieser Stelle ebenso Beachtung findet.

Zunächst wird den Erfahrungen der Lehrerinnen mit den neuen Bewertungsrastern nachgegangen. Alle der befragten Lehrerinnen haben erkennen lassen, dass sie mit dem Bewertungsraster vertraut sind und einige (vier Lehrpersonen) weisen auch auf die Wichtigkeit hin, die Schülerinnen und Schüler damit frühestmöglich vertraut zu machen. All

diese Lehrerinnen verwenden den Raster nicht nur zur Beurteilung der Schreibtexte der Reifeprüfung, sondern er kommt auch im Regelunterricht zum Einsatz.

Fünf der Lehrerinnen schätzen den Raster im Grunde als sehr gut ein und sind im Umgang damit mittlerweile sehr vertraut. Dennoch gibt es an manchen Stellen Verbesserungspotenzial. So scheinen einer Lehrperson manche Unterpunkte etwas skurril, eine andere könnte sich eine verschlankte Version des Rasters auf dem Niveau B1 vorstellen.
Jene Lehrerinnen, die den Beurteilungsraster gutheißen, geben dafür verschiedene Gründe an. Die schriftlichen Sprachprodukte werden in Zukunft nicht mehr lediglich an einem Kriterium, sehr häufig jenes der Sprachrichtigkeit, sondern anhand vier gleichwertiger Kriterien bewertet. Dies hat zur Folge, dass die SchülerInnen ein besseres und eindeutigeres Feedback zu ihren Schreibprodukten erhalten. Für die Unterrichtenden stellt der neue Beurteilungsraster eindeutig eine Argumentationshilfe dar, um die Note nachvollziehbarer zu begründen. Gleichzeitig nimmt dieser eine unterstützende Funktion bei der Korrektur der Arbeiten ein. Drei Lehrpersonen geben an, dass die neue Form des Korrigierens und Beurteilens dazu führt, dass sie für die SchülerInnen motivierender und konstruktiver ist. Es wird weniger Negativfeedback gegeben und man entfernt sich von einer fehlerorientierten Korrektur. Die Schülerinnen und Schüler werden nicht nur mit ihren Schwächen konfrontiert, sondern es werden ihnen auch ihre Stärken aufgezeigt.

Eine Lehrende äußert sich zufrieden darüber, dass nun endlich die Aufgabenstellung bzw. die Einhaltung dieser Beachtung findet und die KandidatInnen nicht mehr mit der Verschriftlichung auswendig gelernter Inhalte oder gar Texte die Prüfung bestehen können. Eine weitere Italienischlehrerin gibt an, dass durch den Einsatz des Rasters die Qualität ihrer Korrektur gestiegen ist und sie dadurch neue Punkte in den Schülertexten feststellt, die zuvor ungeachtet blieben:

> „Ich bin glücklich mit dem Korrekturraster. Am Anfang habe ich mir gedacht ein Wahnsinn, unmöglich, aber die Qualität meiner Korrekturen ist definitiv um vieles besser als früher. Ich mach es wirklich genau nach dem Raster, ich nehme vier Farben zur Hand und ich bin erstaunt, was ich sehe, was ich früher nicht gesehen habe.“ (Interview G, Z 235-237)

Eine Lehrperson gibt an, dass es viel Auseinandersetzung damit bedarf, um den Beurteilungsraster richtig anzuwenden. Auch nach Besuch vieler Seminare dazu und dem ständigen Einsatz des Rasters empfindet die betroffene Lehrperson diesen als gewöhnungsbedürftig, nichtsdestotrotz verwendet sie ihn auch im Unterricht.

Interessant erscheint, dass nur eine Lehrperson über die Schwierigkeiten bei der Anwendung des Beurteilungsrasters berichtet bzw. auch Zweifel äußert:

> „Also ich finde die Beschreibungen sehr einseitig. Es beschreibt fast immer die Textsorte oder den Textablauf, die Aufgabenstellung und das erfüllen sie ja dann meistens eh. .. Und deswegen ist es anhand von diesen Punkten, anhand von diesen Beschreibungen ist es für mich sehr schwer, zu einer Note zu kommen, weil die Note viel zu gut wird eigentlich und nicht abbildet, dass da manches unverständlich .. ich mein, unverständlich steht auch noch irgendwo drinnen, aber .. Ich finde, die Beschreibung tut so, als ob es keine basalen Fehler gäbe … dabei ist das Niveau, das Niveau der Fehler zum Teil wirklich ganz wo anders, aber das ist nicht in der Beschreibung drinnen." (Interview H, Z 227-235)

Sie vertritt die Auffassung, dass der Raster elementare Punkte auslasse, die vor allem die grammatikalische oder orthografische Richtigkeit betreffen. Dies führt dazu, dass es für sie schwierig ist, zu einer Note zu kommen, die wirklich das abbildet, was die SchülerInnen können. Außerdem kritisiert sie, dass die Noten im Durchschnitt zu gut seien, da manche Punkte, wie Einhaltung der Aufgabenstellung oder Layout, von den meisten SchülerInnen erfüllt wird und sie dadurch trotz schwerer grammatikalischer Mängel zu einer guten Note gelangen.

Erwähnenswert sind auch die Erfahrungen einer Lehrperson mit den Beobachtungsbögen für die mündliche Reifeprüfung:

> „Ja ich finde den analytischen Beurteilungsraster, oder er heißt Beobachtungsraster, finde ich sehr gut und sehr brauchbar. Es war ja an unserer Rolle so, im Schulversuch, dass die Kollegin war die Interlokutorin, hat das Gespräch quasi moderiert, beides Monolog und Dialog. Und hatte den holistischen Beurteilungsbogen bei sich, aber es war de facto so… sie hat jetzt nicht wirklich Zeit gehabt, diesen holistischen Raster, da irgendwas auszufüllen… Und eigentlich haben wir den holistischen nicht wirklich gebraucht, weil wir haben beide dann gemeinsam unsere Eindrücke mit dem analytischen, der dann doch viel genauer ist, irgendwie abgecheckt. Und den holistischen … haben wir nicht wirklich gebraucht." (Interview E, Z 87-98)

Den analytischen Beobachtungsbogen schätzt diese Lehrerin als sehr brauchbar und auch gut ein. Anand des Bogens kann die Sprechperformanz der KandidatInnen angemessen eingeschätzt und beurteilt werden, gleichzeitig erfüllt er eine unterstützende Funktion. Wohingegen der holistische Beobachtungsbogen im Grunde nicht gebraucht wurde. Die Interlokutorin war mit zusätzlichen Aufgaben beschäftigt (Zeit überprüfen, moderieren, etc.) und hatte daher kaum Zeit, sich dem holistischen Bogen zu widmen. So wurde nach Ende der Prüfung anhand des analytischen Bogens gemeinsam eine Note bestimmt. Dieser hat laut der Lehrerin auch den Vorteil, dass er detailliertere Beschreibungen als der holistische Beobachtungsbogen enthält.

Hauptkategorie D: Kritikpunkte und Wünsche hinsichtlich der neuen Prüfungskultur

Für die letzte Kategorie werden keine Unterfragen herangezogen, da die Aussagen zu den oben genannten Punkten in erster Linie indirekt zu anderen Fragen getätigt wurden bzw. auch häufig zum Schluss der Interviews erörtert wurden. Es werden geäußerte Wünsche, aber ebenso Kritikpunkte oder Herausforderungen hinsichtlich der Reifeprüfung thematisiert.

Eine übereinstimmende Grundhaltung unter den befragten Italienischlehrerinnen ist erkennbar, wenn es um die Anzahl der Stunden geht. Alle äußern den Wunsch nach mehr Wochenstunden. Italienisch wird in der Regel nur vierjährig unterrichtet und die zusätzlich geringe Stundenzahl macht das Durcharbeiten des Stoffes sehr schwierig. Mit der Einführung der neuen Reifeprüfung hat sich dieser Zustand nicht gebessert und viele der Lehrerinnen geben an, für das Trainieren der Formate und das Durchnehmen der Themen noch mehr Zeit zu benötigen.

Von mehreren Lehrerinnen wird das Problem der Informationspolitik angesprochen und es werden einige Aspekte beanstandet, wie etwa der Informationsfluss zwischen dem Bundesinstitut (BIFIE) und den Schulen. Zwei Lehrerinnen äußern den Wunsch nach einer besser funktionierenden Informationspolitik. Infolgedessen wird von einer Italienischlehrerin auch das Anliegen geäußert, dass sie gerne besser darüber informiert werden möchte, in welche Richtung die Aufgabenentwicklung geht. Sie habe an und für sich keine Probleme mit neuen Entwicklungen, möchte jedoch im Bilde darüber sein. Nur dann kann sie auch den Unterricht entsprechend gestalten.

> „Und das z.B., wohin sie sich entwickeln diese Übungen, das wird uns auch nicht mitgeteilt. Sondern wir bekommen das immer nur vorgesetzt und ich würde ganz gerne eben vorher wissen, ok, es werden jetzt diese Übungen erprobt, wir versuchen das SIK zu erweitern, weg vom Grammatikalischen, vom ich weiß nicht … Und das geht schon in eine Richtung, die zwar sehr spannend ist, aber ich würde gerne vorher wissen, damit ich sie mit den Schülern üben kann.“ (Interview G, Zeile 138-144)

Einige Lehrerinnen kritisieren den Umstand, dass Dinge im Vorhinein als geregelt gelten, es im Nachhinein jedoch zu Änderungen kommt, welche den LehrerInnen oftmals nicht oder nur unvollständig kommuniziert werden. Hierbei beziehen sich die Antworten der Lehrpersonen auf alle zuständigen Stellen.

Eine Lehrperson äußert ihre Verwunderung darüber, dass es in Zeiten von E-Mail, Dropbox, etc. nicht möglich zu sein scheint, alle auf ein und denselben Informationsstand zu bringen.

> „Viel Widersprüchliches auch, weil vom BIFIE Widersprüchliches kommt. In einem Jahr stellt man sich darauf ein, im nächsten ist es wieder anders und wie gesagt Informationspolitik gibt es nicht … ich wünsche mir wirklich eine andere Informationspolitik und es kann nicht so schwer sein, an alle Italienischlehrer einen Newsletter auszuschicken, passt auf, wir machen jetzt bei SIK gehen wir in diese und diese Richtung weiter oder bei den Hörübungen kommen doch Hintergrundgeräusche oder es gibt Hörübungen wieder dort und dort“. (Interview G, Z 162-168)

Eine Sorge der Lehrerinnen ist auch, dass bei der Reifeprüfung unerwartet Änderungen vorgenommen werden und sie bei der Prüfung mit Überraschungen konfrontiert sind, was von zwei Lehrerinnen angesprochen wird.

> „Ich hoffe, es kommen auch keine Formate, die wieder eine Überraschung sind, weil das kann man bei der Matura einfach nicht brauchen.“ (Interview G, Z 182-186)

Zwei der Italienischlehrerinnen würden sich eine andere Ausgangssituation erhoffen und hegen den Wunsch, dass alle Beteiligten die Neuerungen mit mehr Gelassenheit und Selbstvertrauen angehen. Zu einer beruhigteren Lage würden auch der kollegiale Austausch

und das gemeinsame Lösen von Problemen führen, was nur eine Lehrerin erwähnt und als äußerst wichtig erachtet.

> „ich würde mir wünschen, dass diese Ergebnisse oder diese Ziele, die wir da erreichen sollen, einfach mit größerer Ruhe und mit mehr Zeit und Genuss erreicht werden können, als so wie jetzt, wo es doch unter einem gewissen Druck passiert...“ (Interview A, Z 235-238)

Die sogenannten cut scores, die bei der letzten Reifeprüfung aus Englisch für viel Aufregung sorgten, waren ebenfalls Thema in den Interviews und brachten teils unterschiedliche Antworttendenzen ans Licht. Für drei befragte Lehrerinnen stellen die variablen Notenschwellen keinerlei Problem dar, vorausgesetzt man weiß, weshalb sie zum Einsatz kommen. Dennoch kritisieren sie, wie das auch die übrigen Lehrerinnen machen, die Art der Umsetzung bei der letzten Reifeprüfung seitens des BIFIE. Dadurch und auch durch die fehlgeschlagene Kommunikation fühlten sich viele vor den Kopf gestoßen und es sei den KandidatInnen gegenüber nicht fair gewesen. In Italienisch berichtet jedoch keine Interviewpartnerin von Problemen mit den cut scores. Zwei der Lehrerinnen würden sich wünschen, dass in Zukunft gleichwertig adaptierte Aufgaben zum Einsatz kommen, damit solche Diskussionen in Zukunft nicht mehr nötig sind. Das sehen sie auch als eine der Aufgaben der beteiligten Aufgabenentwickler. Eine Lehrerin weist dabei auf die neuesten Entwicklungen hin, dass künftig eine fixer Prozentsatz, nämlich 60 Prozent, für das Bestehen der Reifeprüfung in den Fremdsprachen gelten wird. Darauf einigten sich das zuständige Bundesinstitut für Bildungsforschung und die Bundesschülervertretung, wie auch aus österreichischen Medien entnommen werden konnte.[46]

Eine Person bringt ihre Enttäuschung darüber zum Ausdruck, dass die Korrekturen der schriftlichen Reifeprüfungsaufgaben nicht außerhalb der Schulen, also von externen, unabhängigen Prüfern vorgenommen werden. Dies würde zum einen mehr Gerechtigkeit gewährleisten und zum anderen den Ansprüchen einer standardisierten Reifeprüfung wirklich gerecht werden. Es ist durchaus interessant, dass dieser Punkt lediglich von einer Lehrerin ausdrücklich angesprochen wurde, ist dies doch ein häufiger Kritikpunkt der in Bezug auf die neue schriftliche Reifeprüfung vorgebracht wird.

> „Und die Korrektur, das ist der nächste Punkt, wenn sie schon eine Zentralmatura wollen, dann sollen sie bitte selbst korrigieren, weil ich könnte auch als Lehrer natürlich manipulieren. Und an das haben sie nicht gedacht, Sie wollen sich keine Arbeit machen, kriegen das Geld nicht, weil so transparent sind wir .. wenn wir die Schüler so gut vorbereiten, dann müssen wir auch zutrauen können, dass jemand anderes korrigiert.“ (Interview F, Z 275-279)

Als langfristiges Ziel der neuen Prüfungskultur führt eine Lehrerin den Wunsch an, dass in Zukunft SchülerInnen, und hier vor allem jene, die unter Lernen in erster Linie Auswendiglernen verstehen, zum selbstständigen Denken angeleitet werden und nicht nur

[46] vgl. http://diepresse.com/home/bildung/schule/4194148/FremdsprachenMatura_Prozentsatz-fur-Genugend-fix (Zugriff am 15.12.2014)

“eingetrichtertes“ Wissen reproduzieren können. Sie erkenne das Potenzial der neuen Reifeprüfung u.a. darin, die Fähigkeit des eigenständigen Denkens zu schulen und dafür Verantwortung zu übernehmen.

8. Resümee

8.1 Schlussbetrachtung der Untersuchungsergebnisse

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Einstellungen und Erfahrungen von Italienischlehrerinnen mit der neuen standardisierten schriftlichen, aber auch der neuen Form der mündlichen Reifeprüfung aus Italienisch mittels der Durchführung qualitativer Interviews empirisch festzuhalten. Mit der empirischen Untersuchung konnten einige im Theorieteil behandelte Punkte bestätigt werden, gleichzeitig wurden neue Schwierigkeiten aufgedeckt, wie auch erfreuliche Fortschritte diagnostiziert.

Alle interviewten Lehrpersonen schilderten ihre Erfahrungen mit der neuen Reifeprüfung in den Interviews und es zeigte sich, dass es in erster Linie positive waren. Die befragten Lehrerinnen legen eine positive bis sehr positive Grundeinstellung gegenüber der Reform an den Tag, ohne jedoch allfällige Defizite auszublenden. Diesbezüglich unterscheiden sich die Einstellungen der Lehrerinnen teilweise zu früheren[47], was gewiss auch damit zusammenhängt, dass im Vergleich zu einigen Jahren zuvor mehr Richtlinien existieren, die Rahmenbedingungen fixiert sind und eventuelle Unklarheiten beseitigt wurden. Es wurde festgestellt, dass bei jenen Lehrpersonen, die bereits am Pilotprojekt teilgenommen haben, deutlich weniger Ängste und Unsicherheiten vorhanden sind.

Ein primäres Ziel der neuen Reifeprüfung ist es, im österreichischen Schulsystem für mehr Vergleichbarkeit, Objektivität und Fairness in Bezug auf die abschließende Prüfung zu sorgen. Dass die neue Prüfungsform für mehr Fairness sorgen wird und eine verbindliche Zieldimension für beide Seiten – also LehrerInnen und SchülerInnen – darstellt, ist den befragten Lehrerinnen durchaus bewusst und wichtig.

Das zukünftige Prüfen mehrerer Fertigkeiten im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung wird von den Lehrerinnen sehr begrüßt und führt gewiss auch dazu, dass die neue schriftliche Reifeprüfung im empirischen Teil dieser Arbeit ein vorwiegend positives Feedback erfährt. Dies steigert auch die Qualität der abschließenden Prüfung aus Italienisch, wird doch ein breiteres Spektrum an Sprache abgedeckt, was aus Ansichten der Interviewpartnerinnen deutlich hervorgeht. Es konnte auch festgestellt werden, dass mit den neuen Herangehensweisen der Bewertung und Korrektur durchaus positive Erfahrungen gemacht wurden und es dabei zu keinen gravierenden Problemen kam.

[47] An dieser Stelle soll erneut auf die Diplomarbeit verwiesen werden, die sich mit einer ähnlichen Thematik beschäftigt und im Rahmen derer ebenfalls die Erfahrungen von Lehrpersonen untersucht wurden: Bugkel, Marlies: Die standardisierte Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen. Dipl.arbeit: Wien 2010.

Bei einer so großen Innovation im Bildungsbereich, wie es die Implementierung der standardisierten Reifeprüfung ist, ist ein arbeitsintensiver Weg dorthin für alle Beteiligten unumgänglich. Dieser Punkt wird von einigen Lehrpersonen als negativ hervorgehoben und sie beziehen sich dabei etwa auf organisatorische Angelegenheiten. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass jene Lehrpersonen, die das Projekt bereits pilotiert haben, selbstbewusster und routinierterer mit der neuen Form umgehen werden und dies zu weniger Pannen oder Unsicherheiten beim offiziellen ersten Termin führen wird.

Durch die Betrachtung der Ergebnisse konnte jedoch ein Verbesserungspotenzial bei der Informationspolitik bzw. dem Informationsfluss zwischen den verschiedenen zuständigen Stellen und übrigen Beteiligten festgestellt werden. Es wird als sehr nachteilig empfunden, wenn Informationen über die Medien weitergeleitet werden, ebenso wenn sich die LehrerInnen, DirektorInnen, etc. auf unterschiedlichem Informationsstand befinden und wenn falsche oder nicht mehr gültige Informationen weitergeleitet werden.
Was das Nachjustieren und getätigte Änderungen im Nachhinein betrifft, so sind diese im Entwicklungsprozess der neuen Reifeprüfung sicherlich notwendig und müssen auch als Qualitätsmerkmal angesehen werden. Dabei sollte nicht außer Acht gelassen werden, alle Beteiligten gleichermaßen und auf angemessene Art davon in Kenntnis zu setzen.

Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in Zusammenhang mit der neuen Prüfungskultur werden als unumgänglich und äußerst wichtig erachtet, auch wenn manche Kritikpunkte diesbezüglich genannt wurden. Der Forderung vieler Lehrerinnen, Unterstützung bei der Erstellung von angemessenem Material zu bekommen oder Unterrichtsmaterial zu erhalten, sollte in Zukunft nachgegangen werden. Vor allem JunglehrerInnen, die noch wenig Erfahrung in der Erstellung von Übungsmaterial haben, könnte das Anfertigen der Aufgabenformate Schwierigkeiten bereiten.

Nach Durchführung und Auswertung der Interviews konnte auch eine im Vorhinein aufgestellte Hypothese belegt werden. Die neue Prüfungsform, sowohl die mündliche als auch die schriftliche hat Auswirkungen auf die verschiedensten Bereiche des Italienischunterrichts und führt langfristig zu einem Paradigmenwechsel. Durch die Kompetenzorientierung müssen die SchülerInnen in den verschiedensten Fertigkeitsbereichen geschult und ebenso hinsichtlich der neuen Prüfungsform gecoacht werden.

Wichtig, und das zeichnet sich auch in den Antworten ab, ist die möglichst frühe Integration der neuen Prüfungsanforderungen und -prinzipien in den Unterricht. Die SchülerInnen

müssen adäquat darauf vorbereitet werden und die entsprechenden Formate müssen ihnen vertraut gemacht werden. Dennoch muss an dieser Stelle festgehalten werden, dass auch die Verankerung des neuen Lehrplans vor mehr als zehn Jahren einen erheblichen Teil zu einem veränderten Sprachenunterricht beigetragen hat und genauso wenig darf die Rolle des GERS für die Entwicklungen des Italienischunterrichts in den letzten Jahren unterschätzt werden. Dennoch ist mit Einführung der neuen Abschlussprüfung der Druck auf die Lehrerinnen gewachsen und folglich sind für einen Großteil Änderungen in der unterrichtlichen Gestaltung unumgänglich und ebenso wichtig. Die Offenheit der Lehrerinnen gegenüber den Innovationen ist mehr als gefragt und führt im Idealfall zu einer Qualitätssteigerung des Italienischunterrichts. Dies wirkt sich ebenso positiv auf die sprachlichen Kompetenzen und Leistungen der SchülerInnen aus.

Gleichzeitig muss sich ein Teil der Lehrerinnen aufgrund der neuen Unterrichtskultur auch manchen Herausforderungen stellen. Das Trainieren und Vertrautmachen der Prüfungsformate kostet sehr viel Unterrichtszeit und auch die ItalienischlehrerInnen müssen sich mit den neuen Formaten noch intensiver auseinandersetzen. Hier sehen sich einige Lehrerinnen noch im Nachteil, begrüßen aber gleichzeitig auch, dass dadurch den vier Fertigkeiten mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird und sie bewusster im Unterricht behandelt werden.
Einige LehrerInnen bedauern auch, dass durch das intensive Trainieren der Formate, aber wohl auch durch die Kompetenzorientierung einige Themen im Italienischunterricht vernachlässigt oder ausgeklammert werden müssen. Hier sind eindeutig Parallelen zu früheren Untersuchungen zu finden (vgl. Bugkel 2010: 64). Dennoch wird zukünftig der Schwerpunkt im Unterricht auf die Vereinigung der verschiedenen Kompetenzen zu legen sein. Dies wird sicherlich eine Herausforderung für viele Lehrende darstellen. Idealerweise werden Unterrichtsstrategien entwickelt, die Aktivitäten und Themen wie Literatur, Filme oder Aktuelles gerecht werden, ohne dabei die Kompetenzorientierung außer Acht zu lassen.

Die Anforderung der neuen standardisierten Reifeprüfung, dass sich alle KandidatInnen auf dem geforderten Level B1 (vierjährig) befinden, bereitet manchen Lehreinnen Sorge und führt zu Stress im Unterricht und in der Vorbereitung auf die Reifeprüfung, was sich ebenfalls auf die SchülerInnen auswirkt. Es muss folglich hinterfragt werden, ob das gesteckte Ziel für die zweite lebende Fremdsprache angemessen ist und ob es realistisch ist, dass alle SchülerInnen in allen Fertigkeiten dieses Ziel nach vier Jahren Italienischunterricht erreichen können.

Die Auswertungen der Antworten zeigen resümierend auf, dass es zu merklich weniger Problemen bei der Durchführung der schriftlichen Reifeprüfung kam, als dies in früheren Phasen der Pilotierung der Fall war (vgl. Bugkel 2010: 82-84). Hier konnte seitens der Zuständigen viel aufgeholt und verbessert werden. Dennoch wird auch in Zukunft immer darauf zu achten sein, was beim konkreten Umsetzungsprozess umgestaltet und optimiert werden kann, nur so kann auch die Qualität gesichert werden, die das neue Prüfungskonzept mit sich bringen soll. Auch den tatsächlich zum Einsatz gekommenen standardisierten Aufgaben und gestellten Themen der letzten Reifeprüfung stellen die befragten Lehrerinnen eine überraschend gutes Zeugnis aus.

Sehr aufschlussreich waren die festgestellten Unsicherheiten und die Skepsis vieler Lehrerinnen in Bezug auf die Organisation und Umsetzung der mündlichen Italienischreifeprüfung. Auch wenn die Einstellung gegenüber der abschließenden mündlichen Italienischprüfung im Grunde eine zuversichtliche und unvoreingenommene ist, vor allem was das dahinter stehende Konzept betrifft, wünschen sich die Lehrpersonen mehr Vorgaben und Erfahrungswerte, was die praktische Umsetzung der mündlichen Matura betrifft. Vor allem die Frage nach dem dialogischen Teil verursacht bei vielen Lehrerinnen Unsicherheiten und ein klarer Großteil spricht sich hierbei gegen die Variante Schüler-Lehrer-Gespräche aus. Auch sind sich viele Lehrpersonen unsicher, wie der konkrete Ablauf und die organisatorischen Rahmenbedingungen zu handhaben sein werden. Hier ist sicherlich noch Klärungsbedarf nötig.

Den zuständigen Behörden und Stellen wird nahegelegt, darauf Wert zulegen, dass sich etwaige Neuerungen, welcher Art auch immer, an den schulischen und beruflichen Realitäten orientieren sollen. Sei es in Bezug auf die gestellten Themen und Aufgaben oder auf den Einsatz des Helpdesks.
Für die Lehrpersonen ist eine einigermaßen gelassenen Grundeinstellung und selbstsichere Herangehensweise, vor allem wenn es um organisatorische Schwierigkeiten geht, sicherlich von Vorteil. Dies kann vor allem auch angehenden oder jungen Italienischlehrerinnen nahegelegt werden. Die zuvor aufgestellt Hypothese, die neuen Reifeprüfung löse bei vielen LehrerInnen Unsicherheiten aus, trifft gewiss auf einen Teil zu, in Bezug auf die interviewten Italienischlehrerinnen jedoch weniger.

8.2 Fazit und Ausblick

Es muss gewiss noch mehr Zeit vergehen und noch einige Reifeprüfungen aus Italienisch müssen abgehalten werden, um die Auswirkungen noch besser erfassen zu können. Auch bedarf es mehr Zeit, um die gewünschte Qualitätssteigerung, die die neue Reifeprüfung mit

sich bringen soll, zu erreichen und genauso werden sich noch manche Unvollkommenheiten zeigen.

Ein Problem, welches sich im Zuge der neuen Reifeprüfung ergeben könnte, ist, dass sich der Italienischunterricht in Richtung teaching-to-the-test – also die gezielte Vorbereitung auf die abschließenden Tests – entwickelt. Dies wurde zwar in den Analysen der geführten Interviews nicht festgestellt, könnte jedoch vor allem dann für Lehrende eine Herausforderung werden, wenn sie sich zu sehr unter Druck gesetzt fühlen, den neuen Anforderungen der neuen Prüfungskultur gerecht zu werden.

Es wurde bereits erwähnt, dass jene Lehrpersonen, welche die standardisierte Reifeprüfung bereits pilotieren konnten wohl im Vorteil sind und sattelfester an die Prüfung rangehen werden. Es scheint sinnvoll, unterstützende Maßnahmen vor allem für jene LehrerInnen zu setzen, die noch keine Erfahrungen damit machen konnten und der neuen Prüfungskultur skeptisch entgegentreten. Auch was die Umgestaltung des Unterrichts und die damit einhergehenden pädagogischen und didaktischen Herausforderungen betrifft, sind gezielte Begleitmaßnahmen wünschenswert. An dieser Stelle ist auch der kollegiale Austausch gefragt und kann zu erfolgreichen Ergebnissen führen.

9. Zusammenfasung

Ab dem Schuljahr 2014/15 wird an allen allgemeinbildenden höheren Schulen in Österreich die neue standardisierte Reifeprüfung realisiert. Im kommenden Schuljahr folgen die KandidatInnen aller berufsbildenden höheren Schulen und treten zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung an. Die Hauptkennzeichen der neuen Reifeprüfung sind einerseits die Standardisierung der schriftlichen Klausuren, was eine Teilzentrierung dieser zu Folge hat, und die Kompetenzorientierung, die nicht nur die standardisierten Prüfungen betrifft, sondern sich auch in den Neuerungen der mündlichen Reifeprüfung widerspiegelt.

Die vorliegende Arbeit thematisiert ebendiese Reform und alle Änderungen bzw. Neuerungen, die sie mit sich bringt. Dabei konzentriert sie sich vor allem auf das Unterrichtsfach Italienisch. Daneben werden die gemachten Erfahrungen seitens einiger Italienischlehrerinnen betrachtet und analysiert. Zu diesem Zecke wurden teilstandardisierte Interviews mit Italienischlehrerinnen durchgeführt.

Folglich gliedert sich die Diplomarbeit in zwei zentrale Teile: Im Theorieteil werden grundsätzliche Punkte hinsichtlich der neuen Prüfungsform behandelt. Der Weg zu dieser wird skizziert, dahinter stehende Modelle und Konzeptionen werden beleuchtet, sowie der Aufbau und die Organisation der Prüfung werden untersucht. Der zweite Teil widmet sich der Aufbereitung und Analyse der emprischen Untersuchung. Beide Teile sollen zur Beantwortung der folgenden Forschungsfragen beitragen: „Welche Erfahrungen machten die LehrerInnen mit der kompetenzorientierten SRDP im Unterrichtsfach Italienisch?“, „Welche Vor- und Nachteile bringt die neue Form der Reifeprüfung für das UF Italienisch mit?“, „Welche konkreten Auswirkungen hat die neue Reifeprüfung auf den Italienischunterricht?“ und „Wie sieht der Umsetzungsprozess im UF Italienisch aus und gibt es diesbezüglich Probleme?“.

Die gesetzliche Einführung der Bildungsstandards im Jahre 2008 trägt maßgeblich zur Reformierung der Reifeprüfung an Österreichs Schulen bei. Auch wenn das Unterrichtsfach Italienisch noch nicht von einer Einfühung der Standards per Gesetz betroffen ist, so entwickelten 2009 das Österreichische-Sprachen-Kompetenzzentrum gemeinsam mit Expertinnen und Experten ein ähnliches Modell. In den sogenannten Kompetenzbeschreibungen für die zweiten lebenden Fremdsprachen wird festgelegt, was SchülerInnen nach zwei Lernjahren in der entsprechenden Sprache (Französisch, Italienisch und Spanisch) können müssen. Gleichzeitg können sich Lehrpersonen an den Beschreibungen orientieren. Sie spielen etwa in der Vorbereitung auf die neue Reifeprüfung eine wichtige Rolle. Dabei orientieren sich die Beschreibungen sehr stark am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Dieser spielt im Fremdsprachenunterricht eine

tragende Rolle und auch die Lehrpläne wurden im Jahr 2004 an den GERS angepasst. Diesen zeichnet in erster Linie seine Kompetenzorientierung aus und er geht von einem handlungsorientiertem Ansatz aus. Auch für die neue Reifeprüfung ist der GERS bedeutsam, so orientieren sich neben den Themen, auch die zum Einsatz kommenden Bewertungs- bzw. Korrekturhilfen stark am GERS. Eine fehlerorientierte Bewertung von Sprachperformanzen steht nicht an erster Stelle, sondern es geht vor allem um eine selbstständige und erfolgreiche Kommunikation.

Die Implementierung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung führt zu einigen Neuerungen, sowohl die schriftlichen als auch die mündlichen Klausuren betreffend. In Zukunft wird sich die Reifeprüfung in drei Säulen gliedern: die vorwissenschaftliche Arbeit, die schriftlichen Klausuren (drei oder vier Teile) und die mündliche Reifeprüfung (zwei oder drei Teile). Die schriftlichen Klausuren finden dabei in ganz Österreich an einem Tag statt und die KandidatInnen erhalten in bestimmten Fächern standardisierte Aufgaben.

Die Standardisierung soll zu mehr Vergleichbarkeit, Objektivität und Fairness die abschließende Prüfung betreffend führen. Die VWA und die mündlichen Prüfungen sollen schulautonome und kandidatenzentrierte Interessen beachten. Zuletzt soll die Reform langfristig zur Qualitätssteigerung der Reifeprüfung an Österreichs Schulen beitragen.

Die bedeutungsvollsten Neuerungen für das Unterrichtsfach Italienisch betreffen, wie das in Bezug auf die gesamte Reform der Fall ist, die Zentrierung der sprachlichen Kompetenz und die Abkehr der Wiedergabe von angelerntem Wissen bei der abschließenden Prüfung. Die KandidatInnen sollen in erster Linie ihr sprachliches Können unter Beweis stellen, und das vor allem nicht nur anhand eines schriftlichen Textes. Daher ist die bedeutendste Innovation die Einbziehung mehrere Fertigkeiten bei den schriftlichen Klausuren. Diese besteht zukünftig aus einer Aufgabe zum Hörverständnis, einer Aufgabe zum Leseverständnis und die KandidatInnen müssen noch selbst Sprache schriftlich produzieren. An den allgemeinbildenden höheren Schulen kommt noch ein vierter Teil hinzu, die sogenannte Sprachverwendung im Kontext. Dabei kommen standardiserte Aufgaben zum Einsatz. Auch die Bewertung bzw. Korrektur erfolgt in Zukunft mittels vorgegebener, standardiserter Raster, an welche sich die Lehrpersonen zu halten haben.

Die mündliche Prüfung aus Italienisch wird eine zweigliedrige Struktur aufweisen. Dabei müssen die KandidatInnen beim monoligschen Teil unter Beweis stellen, wie gut sie zusammenhängend in der Fremdsprache sprechen können. Der dialogische Teil prüft, wie gut sie an Gesprächen teilnehmen können und dabei Argumente formulieren, diskutieren oder zu einem Ergebnis kommen können. Dabei hat sich das Problem ergeben, dass noch nicht gänzlich geklärt werden konnte, wer die Rolle des/der Gesprächspartners/in einnimmt.

Zurzeit laufen Schulversuche, bei denen KandidatInnen miteinander sprechen und daneben gibt es noch die Möglichkeit der Lehrer-Schüler-Gespräche.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung der Diplomarbeit wurden acht Italienischlehrerinnen befragt und mittels leitfadengestützter Interviews wurden ihre Erfahrungen mit der neuen Prüfungsform ermittelt. Anschließend fand eine Auswertung und Analyse dieser mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring statt. Dabei galt es, die persönlichen Erlebnisse und Meinungen der Lehrpersonen zu erfassen.

Die Auswertung und Analyse des Interviewmaterials zeigt klar, dass die befragten Lehrerinnen vor allem positive Erfahrungen mit der neuen Reifeprüfung machten. Bei der Durchführung der schriftlichen Reifeprüfung im Rahmen der Pilotphase kam es zu deutlich weniger Problemen. Im Vergleich zu früheren Phasen der Umsetzung konnten die zuständigen Stellen viele Unsicherheiten beseitigen und die Rahmenbedingungen wurden klarer abgesteckt. Jene Aufgaben und Themen, die bei der letzten schriftlichen Reifeprüfung tatsächlich zum Einsatz kamen, bewerten die Lehrerinnen überraschend positiv.

Die Interviewpartnerinnen begrüßen das künftige Prüfen mehrerer Fertigkeiten im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung sehr und zeigen sich erfreut darüber, dass ein breiteres Spektrum an Sprache abgeprüft wird. Den Änderungen bezüglich der Bewertung und Korrektur steht ein Großteil positiv gegenüber, bei wenigen Lehrerinnen führen die neuen Herangehensweisen dennoch zu Unsicherheiten.

Aus den Interviews wird klar, dass sich sowohl die mündliche als auch die schriftliche Reifeprfüfung durchaus auf den Italienischunterricht selbst auswirken und dies früher oder später zu einem Paradigmenwechsel führen wird. Vor allem das Trainieren der neuen Prüfungsformate ist neu und diese müssen frühstmöglich in den Unterricht integriert werden. Das und das gleichmäßige Üben aller vier Fertigkeiten kostet viel Unterrichtszeit, weshalb sich alle Interviewpartnerinnen für mehr Wochenstunden einsetzen. Doch die neue Prüfungskultur stellt manche der Lehrerinnen auch vor Herausforderungen. Ein Teil der LehrerInnen beklagt, dass einige Themen (Mafia, Neorealismo, etc.) und Aktivitäten (Filme, Literatur, etc.) aus ihrem aktuellen Italienischunterricht ausgeklammert werden müssen.

Für alle Lehrerinnen sind die Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in Zusammenhang mit der neuen Reifeprüfung sehr wichtig und diese machen sie im Umgang mit dieser sicherer. Als vorteilhaft empfindet ein Großteil der Lehrerinnen, wenn bei Seminaren das Hauptaugenmerk auf die Erstellung von Material gelegt wird, bzw. wenn sie Unterrichtsmaterial erhalten.

Für verbesserungswürdig halten viele Lehrerinnen die herrschende Informationspolitk bzw. den Informationsfluss zwischen den Zuständigen und den übrigen Akteuren. Auch ist es den Lehrerinnen ein Anliegen, dass sich Neuerungen an den Realitäten der Schulen bzw. an jenen des Lehrberufs orientieren. Bezüglich etwaigen Änderungen wünschen sich die Lehrerinnen, diese nicht über die Medien, etc. mitgeteilt zu bekommen und dass sich alle Beteiligten auf demselben Informationsstand befinden.

Sehr informativ waren die Reaktionen der Italienischlehrerinnen in Bezug auf die mündliche Prüfung aus Italienisch. Hier zeigten sich bei vielen Lehrerinnen Unsicherheit und Skepsis, die sich vor allem auf den Ablauf und die Organisation der mündlichen Reifeprüfung beziehen. Das Konzept hinter der neuen mündlichen Prüfung schätzen alle Lehrerinnen als positiv ein und begrüßen die Änderungen. Dennoch erhoffen sich viele der Interviewten mehr Erfahrungswerte und Richtlinien für die Umsetzung selbst. Ganz besonders der dialogische Teil verunsichert viele Lehrerinnen, dabei setzt sich die Mehrheit eindeutig für die Schüler-Schüler-Gespräche ein.

Die befragten Lehrerinnen gehen größtenteils vertrauens-, erwartungsvoll und selbstsicher an die neue Reifeprüfung heran. Es ist zu hoffen, dass dies nach einigen Anlaufschwierigkeiten auch auf den Großteil der übrigen ItalienischlehrerInnen zutreffen wird und dass alle Beteiligten dafür sorgen, allfällige Diskrepanzen und Probleme im Dialog zu lösen.

10. Riassunto in italiano

A partire dall´anno scolastico 2014/15 viene realizzata la riforma dell´esame di maturità (SRDP)[48]in tutte le AHS[49] dell'Austria che troverà applicazione dall'anno scolastico successivo nelle scuole del BHS[50]. Le caratteristiche fondamentali della nuova forma dell´esame riguardano la standardizzazione, una parziale centralizzazione e la focalizzazione sulle diverse competenze linguistiche e comunicative.

La tesi analizza il nuovo esame di maturità con i relativi cambiamenti ed innovazioni, concentrandosi in seguito ed in particolar modo sulla materia d'insegnamento della lingua italiana. A tale scopo sono state raccolte e analizzate le esperienze di alcuni insegnanti d´italiano con il nuovo sistema di maturità raccogliendone le interviste.

La tesi dunque si divide in due parti principali. La prima parte considera i motivi ed i punti fondamentali della riforma, come la sua realizzazione, la struttura della nuova forma ed inoltre aspetti fondamentali di essa, come il Quadro comune europeo di riferimento (QCER), gli standard d´istruzione e le descrizioni delle competenze per le seconde lingue straniere. La seconda parte è dedicata alla struttura metodica delle interviste e all´analisi delle interviste.

Sono state formulate le seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le esperienze fatte dagli insegnanti d´italiano con la nuova forma della maturità?
- Quali sono i vantaggi e gli svantaggi della riforma, soprattutto per l´insegnamento della lingua italiana?
- Quali sono le conseguenze della riforma sull´insegnamento?
- Come funziona l´attuazione pratica della riforma e ci sono problemi che derivano da tale attuazione pratica?

10.1 La parte teoretica

I capitoli della parte teoretica si concentrano su concetti fondamentali, come il QCER, gli standard d´istruzione ed il concetto chiave della competenza linguistica. L´introduzione degli standard d´istruzione e l´orientamento verso le competenze linguistiche nelle scuole austriache ha portato gradualmente all´idea di una riforma dell'esame di maturità e a sua integrazione. Nel 2008 sono stati stabiliti dalla legge gli standard d´istruzione che definiscono

[48] In tedesco = Standardisierte Reife- und Diplomprüfung
[49] Un tipo di scuola superiore di secondo grado; comparabile con il liceo classico.
[50] Un tipo di scuola secondaria di secondo grado; concentrato su una formazione più specializzata.

i risultati dell´apprendimento degli studenti ad un certo punto e la qualità dell´istruzione. La materia d'insegnamento della lingua italiana non è stata ancora colpita da tale implementazione per legge, nonostante l´introduzione degli standard per la materia d´inglese del 2009, peró un gruppo di esperti insieme al ÖSZ[51] ha iniziato a sviluppare un modello per le seconde lingue straniere, le cosiddette ´descrizioni delle competenze'. Queste descrizioni si orientano, come gli standard d´istruzione, verso i piani di studio relativi e verso i livelli comuni di riferimento del QCER. Le descrizioni delle competenze verificano la capacità linguistica degli studenti dopo due anni di formazione nella lingua francese, spagnola o italiana. Allo stesso tempo forniscono un orientamento per gli insegnanti e li preparano all´introduzione del nuovo esame di maturità. A lungo termine le descrizioni dovranno avere un effetto positivo sull´attività scolastica e sulla pianificazione delle lezioni e dovranno essere non soltanto uno strumento per descrivere lo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti, ma dovranno anche apportare un efficace contributo pedagogico.

Le descrizioni delle competenze del ÖSZ offrono anche le cosiddette capacità dinamiche, come competenze interculturali o sociali e strategie di apprendimento e di conversazione.
Tutti questi aspetti sono importanti nell´insegnamento di una lingua straniera e nel suo apprendimento da parte degli studenti incentivati ad agire autonomamente.

Negli ultimi anni il concetto della competenza è diventato un modello centrale dell´insegnamento, influenza i piani di studio attuali ed anche il nuovo esame di maturità. Perciò è interessante indagare in breve quali sono gli elementi caratteristici della competenza in una lingua straniera. Al primo posto si trova la capacità comunicativa di agire mentre su un livello inferiore si pone la comunicazione priva di errori. Anche i punti seguenti descrivono la competenza:

- capacità di far fronte a situazioni comunicative
- capacità di redigere testi diversi
- e adeguati al destinatario,
- capacità di sviluppare e, se necessario, correggere strutture grammaticali
- capacità di affrontare in modo aperto ed accentando culture diverse (competenza interculturale).

Ovviamente un nozionismo non è sufficiente per una comunicazione efficace nella lingua straniera.

[51]ÖSZ =Österreichisches-Sprachen-Kompetenzzentrum

Nel 2004 i piani di studio sono stati conformati al QCER ed attualmente il Quadro comune omogenizza i piani di studio ed incide sugli standard d´istruzione e sulle descrizioni delle competenze nelle lingue straniere. Altrettanto la diffusione del plurilinguismo è un obiettivo del QCER il quale fornisce un riferimento teorico per i libri scolastici e per la maggior parte dei certificati linguistici d´Europa. Il concetto del nuovo esame di maturità per le lingue straniere si orienta pure verso le specificazioni del QCER. Il Quadro si concentra in primo luogo sulla comunicazione efficace: gli studenti devono essere in grado di usare la lingua per affrontare diverse situazioni comunicative in modo autonomo.

Perciò il quadro distingue sei livelli di riferimento – A1, A2, B1, B2, C1, C2 – che descrivono le capacità linguistiche degli studenti. Il QCER descrive inoltre obiettivi, contenuti e metodi che gli studenti devono acquisire per comunicare efficacemente nella lingua straniera.
A parte i sei livelli sopra menzionati, vengono elencati anche diversi ambiti di competenza più concreti: il QCER distingue tra cinque abilità linguistiche[52] – la competenza orale è divisa in due categorie – che gli studenti devono acquisire per una comunicazione di successo nella lingua straniera. Un altro punto fondamentale del QCER è il suo orientamento verso una comunicazione riuscita e meno priva di errori, un punto apprezzabile anche per quanto riguarda la riforma dell´esame di maturità.

Essendo un punto di riferimento sostanziale nell'ambito dell'educazione linguistica in Europa, il QCER allo stesso tempo esercita una notevole influenza sull´insegnamento delle lingue straniere nelle scuole austriache. Dà la possibilità di riformare le lezioni delle lingue straniere; gli insegnanti si devono occupare del Quadro e delle sue descrizioni, ad esempio devono integrarlo nella preparazione ed organizzazione delle lezioni e del materiale didattico. Il QCER è ugualmente il fondamento della valutazione della conoscenza linguistica degli studenti.

A cura del BIFIE e del BMUKK è stato sviluppato e seguito negli ultimi anni il nuovo esame di maturità. La stesura degli esercizi standardizzati è uno dei compiti essenziali del BIFIE. L´esame orale e la tesina, che gli studenti devono stendere, sono di competenza del BMUKK. In futuro il nuovo esame si strutturerà in tre parti: una tesina – la cosiddetta VWA –, tre o quattro prove d´esame scritte e due o tre prove d´esame orali; in definitiva i candidati dovranno passare sei esami.

L´obiettività, la comparabilità ed un intero livello di qualità dell´esame finale sono le richieste degli esami standardizzati scritti. L´esame orale e la tesina considerano sia i campi

[52] Comprensione orale, comprensione lettura, interazione e produzione orale e produzione scritta.

d´interesse degli studenti che l´autonomia delle diverse scuole. Inoltre, la riforma dovrebbe contribuire al miglioramento della qualità dell´esame di maturità a lungo termine.
Gli studenti devono cercare un soggetto che vogliono trattare nella loro tesina ed un professore adeguato sostiene gli studenti durante il processo del lavoro. Con la tesina gli studenti devono provare di essere in grado di lavorare scientificamente e di applicare metodi scientifici. Oltre a ciò, l´autonomia, il pensiero critico e la propria iniziativa svolgono un ruolo importante. All´inizio del secondo semestre dell´ultimo livello scolastico i candidati devono presentare e discutere la tesina.

Tutti i candidati si presenteranno alla prova d´esame scritta nello stesso giorno ed alle stesse condizioni. Gli esercizi della lingua d´istruzione (il tedesco, il croato, lo sloveno, l´ungherese), di matematica, delle lingue straniere (inglese, italiano, spagnolo e francese) e delle lingue classiche saranno standardizzati. Se i candidati decidono di affrontare quattro esami, il quarto non è obbligatoriamente standardizzato. La correzione degli esami è obbligo degli insegnanti della classe che dovranno utilizzare una griglia di correzione e valutazione standardizzata.

Per quanto riguarda l´esame orale, i candidati possono scegliere tra le diverse materie ed anche il numero degli esami (due o tre) è di libera scelta. Una delle innovazioni è l´elaborazione e la compilazione di tematiche adeguate da parte dei professori delle diverse materie. Viene preparata una “collezione dei soggetti” in ogni materia che è obbligatoria per l´esame orale. Gli studenti ne estraggono due e decidono per un soggetto. Gli esercizi non sono standardizzati o centralizzati, ma devono esser legati ai piani di studio.
I cambiamenti della riforma concernono sia l´esame scritto d´italiano che l´esame orale. Un elemento fondamentale è la concentrazione sulla competenza comunicativa dei candidati e non sulla mera riproduzione di nozioni. L’obiettivo primario è conferire agli studenti le competenze necessarie. L´innovazione più incisiva è l´equilibrio delle quattro competenze (come attuato anche dal QCER): comprensione orale, comprensione scritta, produzione scritta e produzione orale (divisa in interazione e produzione orale).

Gli esami scritti d´italiano sono divisi in quattro parti diverse nelle scuole AHS e tre nelle scuole BHS, tutte però di pari rilevanza. Nelle prime due parti viene esaminata la competenza ricettiva (comprensione orale e comprensione scritta) mentre nell´altra viene testata la competenza produttiva (l´uso della lingua nel contesto per AHS).
In ogni parte i candidati devono affrontare da due a quattro compiti parziali che sono di formati diversi in considerazione dell´eterogeneità degli studenti e degli esercizi stessi.

I formati usati sono del tipo chiuso (scelta multipla o compiti da abbinare) e del tipo più aperto (risposte brevi). Gli studenti devono per esempio completare dei testi con o senza una risposta a scelta o devono fare esercizi del tipo vero/falso.

Gli esercizi della comprensione orale e scritta devono essere autentici ed orientarsi alla vita reale dei candidati. I compiti di scrittura sono inseriti in diverse situazioni comunicative, cioè argomentative, descrittive o narrative e gli studenti devono conoscere e stendere diversi tipi di testo (articolo, rapporto, mail, lettera, ecc.). L´uso della griglia di correzione e valutazione standardizzata produce una valutazione dei testi scritti più obiettiva ed equa. L´introduzione di questi nuovi settori riduce il ruolo prioritario della produzione scritta. Studenti con problemi nella competenza produttiva sono incoraggiati a dimostrare le loro migliori capacità nella parte ricettiva e viceversa.

A partire dell´anno scolastico 2014/15 l´esame orale d´italiano avrà una struttura binaria: un discorso individuale in forma di monologo ed un´attività a coppie.
Nella prima parte gli studenti devono provare che sono in grado di parlare nella lingua straniera in modo coerente. Nel dialogo i candidati devono discutere su punti diversi, trovare argomenti e mettersi d´accordo su particolari aspetti. Non è ancora chiaro chi sarà l´interlocutore dei candidati nella parte del dialogo; due possibilità previste: il professore stesso o un compagno di classe.
In italiano sono 12 o 18 le tematiche diverse tra cui i candidati possono scegliere e l´esame dura da 10 fino a 20 minuti (in relazione anche al livello richiesto). La valutazione della prova finale orale viene fatta anche essa con l´aiuto di una griglia standardizzata. L'obiettivo primario dell´esame orale è di determinare se la competenza comunicativa degli studenti corrisponde al livello desiderato dal QCER.

10.2 La parte empirica

La parte empirica prevede interviste semistrutturate con diversi insegnanti di lingua. Sia la rilevazione che l'elaborazione e l'analisi del materiale seguono il metodo dell'analisi qualitativa secondo Mayring. La ricerca empirica persegue l´obiettivo di dimostrare le esperienze delle insegnati e di dare risposta alle domande di ricerca.

A questo punto sembra utile dare un'idea generale dei punti fondamentali del metodo qualitativo. Secondo Philipp Mayring un elemento principale della ricerca qualitativa è quello del riferimento al soggetto. I soggetti stessi, e non solo il metodo, si trovano al centro della ricerca e sono anche il punto di partenza. Il secondo principio è la descrizione estesa e dettagliata dell´ambito di ricerca, un punto indispensabile all´inizio della ricerca. Soprattutto

per l´analisi di materiale del tipo verbale, l´interpretazione dell´oggetto e del processo della ricerca è un elemento principale del metodo qualitativo. La ricerca stessa e gli oggetti della ricerca devono essere situati nel quotidiano e non in laboratorio per evitare la distorsione della realtà. L´ultimo postulato di Mayring riguarda il processo di generalizzazione dei risultati della ricerca.

Gli insegnanti assumono il ruolo di esperti per quanto riguarda il nuovo esame di maturità e di conseguenza le loro risposte danno un'idea realistica dell´esame finale e servono anche a trarre conclusioni concernenti la qualità della nuova forma dell´esame di maturità. Le risposte date rivelano eventuali problemi esistenti e, idealmente, li prevengono. A questo fine sono stati intervistati otto insegnanti d´italiano che lavorano presso licei viennesi e che hanno già fatto diverse esperienze con la nuova maturità, principalmente nell´ambito del progetto pilota.

In un filo conduttore dell´intervista sono state formulate diciassette domande guida che si suddividono in domande aperte ed in domande sulla base della teoria. Il filo conduttore ha una funzione strutturante per l´intervistatore ed allo stesso tempo serve a gestire l´intervista stesso fino ad un certo livello e facilita l´analisi delle interviste alla fine della ricerca. Dopo aver trascritto le interviste (i suoi partecipanti rimangono anonimi), sono state individuate quattro categorie attraverso le risposte date che la teoria elaborata. Le categorie aiutano a ridurre il corpus del materiale e ad analizzare tutte le interviste singolarmente. Il secondo passo consiste nell´analisi e nell´interpretazione di tutte le interviste secondo il metodo qualitativo di Mayring e di fare un confronto tra tutte in base alle categorie definite.

Le categorie principali sono:

A: Il confronto personale con la nuova forma dell´esame della maturità
B: Le conseguenze concrete per l´insegnamento
C: Il processo di attuazione della nuova forma
D: Le critiche e le richieste in relazione alla riforma

In un periodo di circa tre mesi gli insegnanti sono stati intervistati nelle diverse scuole. Nel capitolo seguente vengono analizzate le domande poste nelle interviste ed i risultati ottenuti vengono descritti.

10.3 I risultati della ricerca empirica

Le insegnanti intervistate hanno fatto anche esperienze negative ma prevalentemente positive. Le professoresse rivelano un atteggiamento soprattutto positivo verso la riforma dell´esame finale, senza ignorare eventuali problemi riscontrati. Questo punto si differenzia in parte rispetto alle opinioni d´insegnanti intervistati in un periodo precedente rispetto a questa tesi, dato che negli ultimi anni più normative sono state fissate ed eventuali incertezze sono state chiarite. Inoltre, è stato osservato che le insegnanti che avevano già partecipato al progetto pilota sono più sicure, rispetto alle innovazioni.

Per quasi tutte le insegnanti il vantaggio maggiore consiste nel fatto che il nuovo esame di maturità d´italiano si dà maggior risalto alla competenza linguistica e quindi non tiene unicamente in considerazione un testo scritto. Finalmente realizza quello che i piani di studio richiedono da dieci anni. Tutte le insegnanti hanno accolto favorevolmente la richiesta di esaminare competenze diverse rispetto a quelle presenti nella prova scritta. In generale si può affermare che il nuovo esame illustrato nella presente tesi ottiene un feedback prevalentemente positivo. Di conseguenza la qualità dell´esame scritto finale in italiano migliora, dato che un'ampia gamma della competenza linguistica viene esaminata. Le risposte delle insegnanti dimostrano chiaramente questo punto.

Tutte le insegnanti considerano corsi di formazione ed aggiornamento nel contesto del nuovo esame molto importanti e assolutamente indispensabili; nondimeno vengono citati anche alcuni punti critici. Perciò molte delle professoresse chiedono un appoggio alla preparazione ed approntamento del materiale didattico adatto o esprimono il desiderio di ricevere più materiale adeguato. Soprattutto giovani insegnanti che non hanno fatto tante esperienze nella stesura dei nuovi formati hanno bisogno di sostegno.

È ovvio che la nuova forma dell´esame, sia quella scritta che quella orale, influisce in maniera determinante sull´insegnamento dell´italiano e dei suoi diversi aspetti; tutto ciò porta a lungo termine ad un cambiamento di paradigma. L´orientamento verso competenze e l´esercitazione delle diverse abilità comunicative li richiedono la sincerità da parte degli insegnanti ed teoricamente portano anche ad un miglioramento dell´insegnamento dell´italiano. Questo ha un effetto altrettanto positivo sulla competenza linguistica e sui risultati scolastici degli studenti.
Allo stesso modo alcune delle insegnanti intervistate si trovano di fronte a nuove sfide in conseguenza della nuova cultura dell´insegnamento. Gli studenti, alla pari degli insegnanti, devono abituarsi ai nuovi formati d´esame ed esercitarli. Questo richiede un notevole impegno temporale nell'insegnamento. Molte insegnanti ritengono problematico il fatto di non

poter trattare (o di poter trattare solo parzialmente) tematiche particolari, come soggetti attuali o culturali (la Mafia, Leonardo da Vinci o il Neorealismo sono alcuni esempi citati). Qualche insegnante è dispiaciuta per questo fatto e diagnostica un danno alla propria autonomia didattica.

Tutte le insegnanti ritengono molto importante che si realizzi al più presto l´integrazione nelle lezioni delle esigenze e dei principi dettati dal nuovo esame. Interessante è che l´introduzione della parte "uso della lingua nel contesto" causi qualche difficoltà ed incertezza negli studenti e che anche le insegnanti intervistate siano scettiche.

Per quanto riguarda i risultati dei candidati negli esami scritti, le opinioni espresse dalle intervistate sono omogenee: tutte le interrogate indicano che fino a questo punto, e molto probabilmente anche in futuro, i risultati degli esami finali scritti non si differenzieranno da quelli precedenti. Alcune delle insegnanti però si sono accorte di una variazione rispetto al passato: si sono registrati un numero minore di voti negativi ma contemporaneamente anche di voti eccellenti. Uno dei motivi menzionati è quello che i candidati perdono o vincono punti, visto che devono dimostrare la loro capacità linguistica sia nella parte ricettiva che nella produttiva.

Più della metà delle professoresse ritiene molto positiva l'introduzione delle nuove griglie per la correzione e la valutazione degli esami scritti e le usano anche regolarmente. Per le insegnanti la griglia standardizzata è ovviamente uno strumento per l´argomentazione del voto che così diventa anche più comprensibile per gli studenti. Inoltre ha una funzione essenziale nella correzione dei testi scritti, dal momento che tiene in considerazione non solo errori linguistici, ma anche altri punti essenziali di una produzione scritta (come il layout o l´osservanza del compito richiesto). Anche il nuovo sistema della correzione e valutazione costituisce un contributo per un esame finale più equo e comparabile.

L´elaborazione dei risultati indica che ci sono stati meno problemi nello svolgimento degli esami scritti di quanti ce ne sono stati nelle fasi passate del progetto pilota. Le insegnanti esprimono anche un giudizio prevalentemente positivo sui compiti e temi usati nell'esame scritto dell´anno scorso.

Oltre la metà delle intervistate affronta il problema della politica d´informazione e contesta alcuni aspetti come il flusso d´informazione tra gli istituti addetti e le scuole. Due insegnanti esprimono esplicitamente il desiderio di una politica d´informazione più efficiente. Le insegnanti criticano che informazioni vengano comunicate attraverso i media, che i docenti, i

direttori, ecc. siano a differenti livelli di informazione e che informazioni errate o non valide vengano comunicate. Qualche professoressa menziona che eventuali cambiamenti di qualsiasi tipo si dovrebbero orientare alla realtà scolastica e a quella degli insegnanti. Alcune insegnanti esprimono il loro disappunto per il fatto che la correzione delle prove scritte non viene esternalizzata, quindi affidata a esaminatori indipendenti.

Molto indicative si sono rivelate le risposte relative al nuovo esame orale d´italiano: più della metà è incerta ed molto scettica riguardo alla sua organizzazione ed attuazione effettiva. Anche se gli atteggiamenti verso il nuovo esame orale d´italiano in generale siano positivi, in particolare favorevoli al concetto reale dell´esame orale, molte delle insegnanti desiderano una maggiore quantità di parametri concreti e di relazioni sulle esperienze fatte nell´attuazione effettiva. Prima di tutto la parte dell´attività a coppie causa incertezze da parte delle insegnanti e la maggioranza è contro la variante delle conversazioni tra studenti e insegnanti. Molte intervistate sono incerte sul come si configurerà lo svolgimento dell´esame e come dovranno essere gestite le condizioni organizzative. Questo punto certamente richiede un chiarimento.

La carenza di ore di lezione è un punto preoccupante per tutte delle insegnanti intervistate. Esigono più ore d´italiano, soprattutto in relazione alla nuova forma dell´esame di maturità. In generale l´italiano viene insegnato nelle scuole solo quattro anni ed in conseguenza del basso numero di lezioni, lo svolgimento del programma necessario è una grande sfida per le insegnanti. Le professoresse indicano che con l´introduzione del nuovo esame di maturità hanno bisogno di un maggior numero di ore di lezione per preparare i nuovi formati.

Un obiettivo primario della riforma è di garantire maggiori oggettività, comparabilità ed equità per il sistema scolastico austriaco per quanto concerne le prove finali. Quasi tutte delle insegnanti sono consapevoli dell'aspetto fondamentale dell´equità e lo trovano anche molto importante. Il fatto che l´esame standardizzato rappresenti un obbiettivo comune e vincolante per gli insegnanti e gli studenti è altrettanto rilevante e viene menzionato da parte di molte insegnanti come criterio principale.

10.4 Conclusione

Ci vuole ancora tempo ed un maggior numero di esami finali d´italiano nei prossimi anni per individuare gli effetti concreti a lungo termine. Ed è inoltre necessario più tempo per arrivare al miglioramento della qualità che il nuovo esame di maturità dovrebbe comportare. E già con la prova generale nell'anno scolastico 2014/15 sicuramente emergeranno alcuni effetti.
Un problema che si potrebbe presentare nell´implementazione del nuovo esame finale potrebbe essere rappresentato dalla focalizzazione dell'insegnamento della lingua italiana sull'aspetto "teaching to the test". Significa che gli studenti tenderanno a preparare le lezioni in maniera mirata e unicamente sulla prova. Dando la priorità all´esame finale, verrebbe trascurato l´aspetto comunicativo dell´insegnamento e la formazione individuale. Questo punto però non è stato constatato nell'analisi delle interviste fatte, ma nondimeno potrebbe diventare un impegno per quegli insegnanti che si trovassero sotto pressione con la necessità di soddisfare tutte le richieste dei nuovi regolamenti dell´esame.

Come già menzionato, gli insegnanti che hanno già avuto la possibilità di provare il nuovo esame standardizzato si trovano in una posizione privilegiata e quindi possono affrontare l´esame ben preparati e più sicuri di sé. Sembra utile offrire misure di sostegno per gli insegnanti che fino a questo punto non hanno fatto delle esperienze e sono scettici nel confronto della riforma. Di conseguenza le modificazioni e trasformazioni dell´insegnamento e le sfide pedagogiche e didattiche necessitano di misure d´accompagnamento. In particolare lo scambio collegiale è importante e può portare a buoni risultati.

11. Bibliografie

11.1 Internetquellen

https://www.bifie.at/node/48 (Zugriff am 02.06.2014)

https://www.bifie.at/node/49 (Zugriff am 25.07.2014)

https://www.bifie.at/standardueberpruefung (Zugriff am 02.06.2014)

https://www.bifie.at/bildungsstandards (Zugriff am 02.06.2014)

https://www.bifie.at/buch/1116/3/1 (Zugriff am 10.07.2014)

https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_meilensteine_ahs_2012-07-23.pdf (Zugriff am 06.08.2014)

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html (Zugriff am 08.08.2014)

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html (Zugriff am 14.08.2014)

http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/ (Zugriff am 23.07.2014)

http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm (Zugriff am 21.07.2014)

http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm (Zugriff am 23.07.2014)

http://www.goethe.de/z/50/commeuro/402.htm (Zugriff am 24.09.2014)

http://www.uibk.ac.at/srp/ (Zugriff am 04.09.2014)

http://www.uibk.ac.at/srp/testformate.html (Zugriff am 08.09.2014)

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Scala globale unter: http://www.clifu.unito.it/QCER.pdf (Zugriff am 24.07.2014)

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Griglia di autovalutazione unter: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/assessement_grid/assessment_grid_italian.pdf (Zugriff am 24.07.2014)

AHS-Information. Rundschreiben der AHS-Gewerkschaft. Rundschreiben 4. Schuljahr 2014/2015 unter: http://www.goed-ahs.at/wp/wp-content/uploads/2014/12/RS_4_14_15.pdf9 (Zugriff am 29.01.2015)

APA: Fremdsprachen-Matura: Prozentsatz für Genügend fix. In: Die Presse online unter: http://diepresse.com/home/bildung/schule/4194148/FremdsprachenMatura_Prozentsatz-fur-Genugend-fix (Zugriff am 15.12.2014)

Prüfungsaufgabe Hören B1 unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/KL14_PT1_AHS_ITA_HO_B1_AU.pdf (Zugriff am 09.10.2014)

Prüfungsaufgabe Lesen B1 unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/KL14_PT1_AHS_ITA_LE_B1_AU.pdf (Zugriff am 09.10.2014)

Prüfungsaufgabe Schreiben B1 unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/KL14_PT1_AHS_ITA_SK_B1_AU.pdf (Zugriff am 09.10.2014)

Prüfungsaufgabe SIK B1 unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/KL14_PT1_AHS_ITA_SK_B1_AU.pdf (Zugriff am 09.10.2014)

Textsortencharakteristika lebende Fremdsprachen unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_textsortencharakteristika_2014-09-25.pdf (Zugriff am 11.02.2015)

Beurteilungsraster lebende Fremdsprachen B1 unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_beurteilungsraster_b1_2014-11-05.pdf (Zugriff am 11.02.2015)

Analytischer Beobachtungsbogen mündliche Reifeprüfung lebende Fremdsprachen B1 unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfspub_24029.pdf?4k21fm (Zugriff am 12.01.2015)

Beispiel mündliche Reifeprüfung Italienisch B1 unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfsp.pdf?4nwt85 (Zugriff am 12.01.2015)

11.2 Gesetztestexte

Schulunterrichtsgesetz 1986, Bundesgesetz Nr. 117/2008: Änderung des Schulunterrichtsgesetzes. Wien 2008 unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17038/schug_nov_08.pdf (Zugriff am 17.06.2014)

Schulunterrichtsgesetz 1986, Bundesgesetz Nr. 1/2009: 1. Verordnung. Bildungsstandards im Schulwesen. Wien 2009 unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf (Zugriff am 18.06.2014)

Vorblatt und Erläuterungen zur Verordnung der Bildungsstandards unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/ris_schugmaterialien_2_16327.pdf?4dzi3h (Zugriff am 23.06.2014)

Schulunterrichtsgesetz 1986, Bundesgesetz Nr. 112/2009: Änderung des Schulunterrichtsgesetzes. Wien 2009 unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_I_112/BGBLA_2009_I_112.html (Zugriff am 05.08.2014)

Schulunterrichtsgesetz 1986, Bundesgesetz Nr. 52/2010: Änderung des Schulunterrichtsgesetzes. Wien 2010 unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2010_I_52/BGBLA_2010_I_52.html (Zugriff am 05.08.2014)

Prüfungsordnung AHS, Bundesgesetz Nr. 174/2012: 174. Verordnung. Wien 2012 unter https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.html (Zugriff am 05.08.2014)

Prüfungsordnung BHS, Bundesgesetz Nr. 177/2012: 177. Verordnung Wien 2012 unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_177/BGBLA_2012_II_177.html (Zugriff am 05.08.2012)

11.3 Printmedien

Andorfer, Evelyn, u.a.: Handreichung zum Hörverständnisteil der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung in den lebenden Fremdsprachen. Wien: BIFIE 2012 unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_handreichung_hoerverstaendnis_2012-07-19.pdf (Zugriff am 04.09.2014)

Beer, Rudolf: Standards und Leistungsbeurteilung. Bedeutung und grundlegende Funktionen. In: Ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. 4 (2006): Leistungsbeurteilung, S. 52-63.

Beer, Rudolf: Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. Wien u.a.: LIT Verlag 2007.

Bugkel, Marlies: Die standardisierte Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen. Dipl.arbeit: Wien 2010.

BIFIE (Hrsg.): Bewertungsraster B1 und Begleittext. Wien, Graz: BIFIE 2012 unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_bewertungsraster_b1_begleittext_2012-06-11.pdf (Zugriff am 10.09.2014)

BMUKK (Hrsg.): 3. Säule. Mündliche Reifeprüfung. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Schuljahr 2013/14. Wien: BMUKK 2012 unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp_22837.pdf?4e8tf2 (Zugriff am 13.08.2014)

BMUKK (Hrsg.): Lehrpläne der AHS-Oberstufe. Lehrplan für die ersten und zweiten lebenden Fremdsprachen. Wien: BMUKK 2004 unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 (Zugriff am 02.09.2014)

BMUKK (Hrsg.): Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus den Lebenden Fremdsprachen. Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben. Wien: BMUKK 2013 unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfsp_22024.pdf?4e8tf2 (Zugriff am 23.09.2014)

BMUKK (Hrsg.): Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Lebende Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch. Wien: BMUKK 2013b unter: http://oesz.at/download/Leitfaden_Schularbeiten_NEU_02_2014.pdf (Zugriff am 27.01.2015)

Carnevale, Carla, u.a.: Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2. ÖSZ Praxisreihe 9. Überarbeitete 2. Auflage. Graz: ÖSZ 2012 unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_lfs_kompetenzbeschreibungen_fr-it-sp_A2_2012-09-17.pdf (Zugriff am 04.08.2014)

Cesnik, Hermann, u.a.: Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung – Implementierung. Wien: BIFIE 2013 unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_grundlagen-entwicklung-implementierung_2013-11-06.pdf (Zugriff am 04.08.2014)

Criblez, Lucien, u.a.: Bildungsstandards. Stuttgart: Kallmeyer 2009

Friedl, Gabriele und Hosp, Sabine: Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld zwischen Gemeinsamem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und den relevanten österreichischen Gesetzestexten: LBVO, SchUG sowie den gültigen Lehrplänen. 2008 unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_leistungsfeststellung_2008-05-24.pdf (Zugriff am 25.09.2014)

Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004.

Herzog, Walter: Bildungsstandards. Eine kritische Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer 2013.

Hinteregger, Robert: Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung als Impuls für pädagogische Schulentwicklung. In: Braun, Helga und Weidinger, Walter (Hrsg.): Erziehung und Unterricht. Schwerpunkt 1: Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS – kurz: Matura neu! Wien: ÖBV 2012, S. 13-21.

Horak, Angela, u.a.: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. ÖSZ Praxisreihe 12. Graz: ÖSZ 2010 unter: http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf (Zugriff am 25.09.2014)

Klieme, Eckhard, u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung 2007 unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Zugriff am 10.07.2014)

Langwieser-Posawetz Marianne und Nosari Giulia: Neue Reifeprüfung mündlich. Italienisch: Pronti per la maturità: esame orale. Linz: Veritas 2014

Mayrhofer, Edgar und Schallenberg, Elisabeth: Die neue Reifeprüfung an den AHS – eine Chance für die Unterrichtsentwicklung. In: Braun, Helga und Weidinger, Walter (Hrsg.): Erziehung und Unterricht. Schwerpunkt 1: Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS – kurz: Matura neu! Wien: ÖBV 2012, S. 44-59.

Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim/Basel: Beltz 2002.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz 2010.

Schatzl, Andreas: Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung – ein Paradigmenwechsel. In: Braun, Helga und Weidinger, Walter (Hrsg.): Erziehung und Unterricht. Schwerpunkt 1: Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS – kurz: Matura neu! Wien: ÖBV 2012, S. 7-12.

Tanzmeister, Ingrid: Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS. In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.): Lehren – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens 2008, S. 363-392.

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen (2. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz 2002, S. 17-32.

11.4 Abbildungen

Abbildung 1: „Drei-Säulen-Modell“ der SRP an AHS unter https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_pruefungsarchitektur_ahs_2014-02-06.pdf (Zugriff am 09.08.2014)

Abbildung 2: Reife- und Diplomprüfungskonzept in den lebenden Fremdsprachen unter https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_grundlagen-entwicklung-implementierung_2013-11-06.pdf (Zugriff am 04.08.2014)

12. Anhang

Anhang A – Beispiele von Deskriptoren der Kompetenzbeschreibungen[53]

2.2 Deskriptoren

Hören	Kompetenzniveau nach GERS
Kann kurze, einfache Äußerungen in Standardsprache verstehen. *Es handelt sich um kurze Gespräche, Mitteilungen oder Hörtexte zu vertrauten Themen. Die Kernaussage wird verstanden, sofern klar und deutlich gesprochen wird und es möglich ist, um Wiederholung zu bitten oder den Text öfter anzuhören.*	A2
1) Kann kurze, klare Mitteilungen, Anweisungen, Fragen und Auskünfte erfassen (z. B. zu Orts-, Datums- und Zeitangaben).	A2
2) Kann im Allgemeinen bekannte Themen in Gesprächen wieder erkennen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.	A2
3) Kann in einfachen, kurzen Berichten, Geschichten oder Beschreibungen zu bekannten Themen das Wesentliche erfassen.	A2
4) Kann die Hauptinformation von Fernsehberichten zu vertrauten Themen erfassen, wenn das Gesagte durch das Bild unterstützt wird.	A2
5) Kann Wörter, die buchstabiert werden, sowie Zahlen und Mengenangaben, die diktiert werden, notieren, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.	A1

Lesen	Kompetenzniveau nach GERS
Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten Themen verstehen. *Es handelt sich um kurze, sprachlich und gedanklich einfache Texte, denen man im Alltag oder in der Schule begegnet. Die wesentliche Information dieser Texte wird verstanden.*	A2
1) Kann Notizen, kurze Mitteilungen und einfache persönliche Briefe oder E-Mails verstehen.	A2
2) Kann konkrete Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z. B. in Preislisten, Fahrplänen, Schildern und Formularen.	A2
3) Kann einfachen Berichten und Ankündigungen (z. B. Blogs, Zeitschriftenartikeln, Kurzmeldungen in Zeitungen) spezifische Informationen entnehmen.	A2
4) Kann die Gesamtaussage kurzer Texte zu alltäglichen Themen verstehen, indem die Bedeutung neuer Wörter aus dem Zusammenhang erschlossen wird.	A2

[53] https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_lfs_kompetenzbeschreibungen_fr-it-sp_A2_2012-09-17.pdf (Zugriff am 04.08.2014)

Anhang B – Globalskala – GERS[54]

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.
Selbständige 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.

[54] http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm (Zugriff am 23.07.2014)

Anhang C – Lehrplan AHS – Oberstufe[55]

Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)
(Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch, Polnisch)

Bildungs- und Lehraufgabe:

Der vorliegende Lehrplan beinhaltet Vorgaben für die Erste lebende Fremdsprache (5. bis 8. Lernjahr) und für die Zweite lebende Fremdsprache (1. bis 4. Lernjahr bzw. 3. bis 6. Lernjahr).

Handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz

Ziel des Fremdsprachenunterrichts der Oberstufe ist es, 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.

Darüber hinaus kommt dem Fremdsprachenunterricht die Aufgabe zu, einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, methodische Kompetenz ua.) zu leisten. Sozialen Kompetenzen in multikulturellen Umgebungen ist dabei besonderes Augenmerk zu widmen.

Interkulturelle Kompetenz

Durch interkulturelle Themenstellungen ist die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt zu verstärken, Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen – bzw. gegenüber Sprachen von autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und -migranten des eigenen Landes – zu fördern und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind dabei anzustreben.

Wenn sich Schülerinnen und Schüler im Klassenverband befinden, denen Fremdsprachen als Muttersprachen bzw. als Zweitsprachen innerhalb der Familie dienen, sind deren besondere Kenntnisse und Fähigkeiten im Unterricht sowohl individuell zu fördern als auch in der Klassengemeinschaft zu nutzen.

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 erschließen. Möglichkeiten zur Selbstevaluation sind dabei besonders zu berücksichtigen.

Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule:

Im Fremdsprachenunterricht ist der europäischen Dimension sowie den zunehmenden Mobilitätsanforderungen an die Bürgerinnen und Bürger der europäischen Gemeinschaft Rechnung zu tragen; die positiven Auswirkungen von Fremdsprachenkenntnissen auf Beschäftigung und Wirtschaftsstandorte sind dabei deutlich zu machen. Im Hinblick auf eine transnational orientierte Berufs- bzw. Studierfähigkeit sind mündliche und schriftliche Fremdsprachenkompetenz in ausgewogener Relation zu fördern und auf die Befähigung zur gezielten Nutzung fremdsprachlicher Informationsquellen auszurichten.

Beiträge zu den Bildungsbereichen:

Sprache und Kommunikation:

Bei der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz als Grundlage von Denk-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit kommt dem Fremdsprachenunterricht im Fächerkanon insgesamt eine tragende Rolle zu.

Mensch und Gesellschaft:

Durch die Auswahl geeigneter fremdsprachlicher Themenstellungen ist die Weltoffenheit der Schülerinnen und Schüler sowie ihr Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge zu fördern. Konfliktfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Friedenserziehung sind auch im Fremdsprachenunterricht als zentrale Lehr- und Lernziele zu betrachten. Zudem ist im Fremdsprachenunterricht eine Sprachregelung zu vermitteln und zu pflegen, die der Gleichberechtigung der sozialen Geschlechter entspricht.

Natur und Technik:

Auch im Fremdsprachenunterricht sind gelegentlich fachsprachliche Texte zu bearbeiten, die eine kritische Auseinandersetzung mit human-, sozial-, naturwissenschaftlichen, technologischen und wirtschaftsbezogenen Entwicklungen ermöglichen.

Kreativität und Gestaltung:

[55] https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2 (Zugriff am 02.09.2014)

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). Dabei sind die Schülerinnen und Schüler in die Reflexion über den lernpsychologischen Gewinn des Einsatzes vielfältiger Kreativtechniken mit einzubeziehen.

Gesundheit und Bewegung:

Kommunikative Anlässe über eine der Gesundheit zuträgliche Lebensführung sind auch im Fremdsprachenunterricht zu nutzen bzw. herzustellen.

Didaktische Grundsätze:

Kommunikative Sprachkompetenz als übergeordnetes Lernziel

Dem handlungsorientierten Ansatz gemäß stellt die kommunikative Sprachkompetenz das übergeordnete Lehr- und Lernziel des Fremdsprachenunterrichts dar. Das heißt, fremdsprachliche Teilkompetenzen sind in dem Maße zu vermitteln, wie sie für erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation nötig sind.

Gleiche Gewichtung der Fertigkeitsbereiche

Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben sind mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben. Auf Praxisrelevanz sowie steigende Authentizität der Sprachmittel und Sprachsituationen ist dabei besonders zu achten.

Berücksichtigung der Lernersprache

Im Fremdsprachenunterricht ist auf allen Lernstufen zu berücksichtigen, dass sich Schülerinnen und Schüler der Zielsprache über lernersprachliche Zwischenschritte annähern und Fehler ein selbstverständliches und konstruktives Merkmal des Sprachenlernens darstellen. Zielsprachliche Richtigkeit ist dennoch in einem sinnvollen Maß anzustreben; lernersprachliche Abweichungen von der Zielsprache sind dabei stets niveaubezogen und aufgabenspezifisch zu behandeln.

Zielsprache als Unterrichtssprache

Als Unterrichtssprache ist so viel Zielsprache wie möglich, so wenig Deutsch wie nötig einzusetzen. Die Techniken mündlicher und schriftlicher Übertragung und Übersetzung in die Muttersprache sind auf niedrigeren Lernniveaus nur als punktuelle lernstrategische Zwischenschritte, zB zur Vertiefung von Textverständnis und Grammatikvermittlung, anzuwenden. Auf fortgeschritteneren Lernniveaus hingegen sind Übertragung und Übersetzung den Schülerinnen und Schülern als Arbeitstechniken grundsätzlich vertraut zu machen.

Reflektierender Sprachenvergleich

Der reflektierende Umgang mit Sprache (auch im Vergleich mit der Unterrichts- bzw. Muttersprache, mit Volksgruppen- und Nachbarsprachen bzw. mit anderen Fremdsprachen) ist im Unterricht zu fördern. Durch vergleichende Beobachtungen ist die Effizienz des Spracherwerbs zu steigern, die allgemeine Sprachlernkompetenz zu erhöhen und ein vertieftes Sprachverständnis zu ermöglichen.

Beim Erwerb einer zweiten, dritten oder weiteren Fremdsprache ist das Zurückgreifen auf bereits vorhandene Fremdsprachenkompetenzen als besonderer lernstrategischer Vorteil bewusst zu machen und konsequent zu nutzen (Tertiärspracheneffekt).

Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien

Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl dem Fremdsprachenerwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie zB Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen mithilfe von Medien bzw. anderen Hilfsmitteln, Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios).

Im Rahmen der Lehrmethoden und Arbeitsformen sind verschiedene Wahrnehmungs- und Verarbeitungskanäle zu nutzen und entsprechend vielfältige Angebote an Lernstrategien in den Unterricht zu integrieren. Unterschiedliche Voraussetzungen bezüglich Lerntypen, Lernstile, Lerntempo, sozialer Fertigkeiten, Stärken und Schwächen sind auch in einer differenzierten Lernberatung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrerinnen und Lehrer bestmöglich zu berücksichtigen.

Vertrautheit mit Lehrmaterialien, Nachschlagewerken und Hilfsmitteln

Im Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien, Nachschlagewerken, Grammatikübersichten, zwei- und einsprachigen Wörterbüchern in Print-, Ton-, Datenträger- und Online-Version sind die Schülerinnen und Schüler zu Geläufigkeit und Eigenständigkeit hinzuführen.

Die Benutzung von zwei- bzw. einsprachigen Wörterbüchern ist bereits ab dem ersten Lernjahr zu üben.

Zur Schulung von Aussprache und Akzentuierung ist das rezeptive Beherrschen der internationalen Lautschrift anzustreben.

Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sind auch im Fremdsprachenunterricht vielseitig zu nutzen (zB bei der Bearbeitung von Lehrinhalten, zur Schulung von Arbeitstechniken und im Rahmen von Schularbeiten oder der Führung von Portfolios).

Für die Aktualität der Lehrmaterialien, Texte und Arbeitsunterlagen ist laufend zu sorgen.

Einbindung authentischer Begegnungen

Im Fremdsprachenunterricht ist höchstmögliche Authentizität der zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel auch durch direkte persönliche Begegnungen mit Personen zu fördern, deren Muttersprache die gelehrte Fremdsprache ist (zB durch den Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen und –assistenten im schulischen Alltag). Schulveranstaltungen wie Austauschprogramme, Intensivsprachwochen bzw. andere Formen von Auslandsaufenthalten und Auslandskontakten ermöglichen authentische Begegnungen.

Fächerübergreifende Aktivitäten

Grundlegende Charakteristika von Sprache und Kommunikation sind – im Sinne eines Gesamtsprachenkonzepts – in fächerübergreifender Kooperation mit anderen (klassischen und lebenden) Fremdsprachen sowie mit dem Unterrichtsgegenstand Deutsch zu behandeln.

Zum Einsatz von Fremdsprachen als Arbeitssprachen in nicht-sprachenspezifischen Fächern siehe § 16 des
Schulunterrichtsgesetzes.

Erwerb linguistischer Kompetenzen

Lautwahrnehmung, Aussprache und Intonation sind in dem Maße zu schulen, wie sie eine in der Zielsprache angemessene Verständigung gewährleisten. Eine Annäherung der Aussprache an die Standardaussprache ist zwar wünschenswert, darf jedoch nicht zur Überforderung der Schülerinnen und Schüler führen.

Wortschatz und Idiomatik sind situationsorientiert, im Kontext und systematisch zu erweitern. Dabei ist insgesamt zu beachten, dass das rezeptive Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler im Bereich von Wortschatz und Idiomatik das produktive Sprachvermögen übertrifft.

Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern.

Grammatik ist im 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 erfolgen. Das kognitive Erfassen von Regeln der Wort- und Satzbildung ist dabei in erster Linie als Lernhilfe zu nutzen und soll besonders strukturbetonten Lernertypen entgegenkommen.

Komplexität und Vielfalt der sprachlichen Mittel zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben sind im Laufe der Oberstufe stetig zu intensivieren. Die entsprechenden grammatischen Strukturen sind begleitend dazu in zyklischer Progression zu erarbeiten.

Bei fortschreitendem Lernzuwachs auf höheren Lernstufen ist – über das Lehr- und Lernziel der erfolgreichen Kommunikation hinaus – dem Prinzip der Sprachrichtigkeit zunehmende Bedeutung beizumessen.

Erwerb pragmatischer Kompetenzen

Die Befähigung, fremdsprachliche Mittel zu bestimmten kommunikativen Zwecken einzusetzen, ist Kernaufgabe des Fremdsprachenunterrichts; damit ist den Sprachfunktionen eine zentrale Rolle einzuräumen (wie zB Absicht, Fähigkeit, Möglichkeit, Notwendigkeit, Wunsch, Vermutung, Zustimmung, Ablehnung, Begründung, Bedingung ausdrücken; Gesprächsbeginn bzw. Gesprächsende signalisieren oder Rederecht behalten bzw. abgeben).

Bei der Anwendung fremdsprachlicher Mittel ist im Laufe des Lernzuwachses zunehmend auf Kohärenz, Logik, Flüssigkeit, Klarheit und Angemessenheit des Ausdrucks zu achten.

Begleitend zu den sprachlichen Mitteln ist die Kenntnis grundlegender Formen der non-verbalen Kommunikation zu vermitteln (wie kulturelle Konventionen bezüglich Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augen- und Körperkontakt sowie räumlicher Abstand von Sprechern und Sprecherinnen in Interaktionssituationen).

Erwerb soziolinguistischer Kompetenzen

Mit fortschreitendem Lernzuwachs sind zunehmend Registerunterschiede zwischen neutralen, formellen, informellen, freundschaftlichen bzw. vertraulichen Sprachformen zu beachten, die dazu beitragen, dass sich die Schülerinnen und Schüler sprachlich sozial angemessen verhalten; den Höflichkeitskonventionen kommt dabei besondere Bedeutung zu.

Nationale Sprachvarietäten sind exemplarisch in den Fertigkeitsbereich Hörverstehen zu integrieren. Bei speziell gegebenen Interessensschwerpunkten sind auch regionale, soziale, berufsspezifische und nicht-muttersprachliche Sprachvarianten zu berücksichtigen. Handelt es sich bei der gelehrten Fremdsprache um eine internationale Verkehrssprache (Lingua franca) ist auch der Kontakt mit nicht-muttersprachlichen Aussprachevarianten zu ermöglichen.

Vielfältige Kommunikationssituationen

Um größtmögliche fremdsprachliche Kompetenz für private, berufliche und studienbezogene Kommunikationssituationen zu erreichen, sind die fremdsprachlichen Mittel in eine möglichst breite Streuung von öffentlichen und privaten situativen Kontexten einzubetten (wie zB häuslicher Bereich, Familie, Restauration, öffentliche Räume, Bildungseinrichtungen, Verkehrsmittel, Geschäfte, Behörden, Unternehmen, Einrichtungen des Gesundheitswesens, Kultur, Sport).

Vielfältige Themenbereiche und Textsorten

Zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten (wie zB Sprache und ihre Anwendungsmöglichkeiten; Rolle der Medien; Arbeit und Freizeit; Erziehung; Lebensplanung; Einstellungen und Werte; Zusammenleben; aktuelle soziale, wirtschaftliche und politische Entwicklungen; Prozesse der Globalisierung; kulturelle und interkulturelle Interaktion; Umwelt; aktuelle Entwicklungen in Technik und Wissenschaft; Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste). Spezielle thematische Schwerpunkte sind jeweils im Einklang mit individuellen Interessenslagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie mit aktuellen Ereignissen zu setzen.

Die verschiedenen Themenbereiche sind durch möglichst vielfältige Textsorten zu erschließen (wie zB Sachverhaltsdarstellungen, Analysen, Stellungnahmen, Anweisungen, Zusammenfassungen, Berichte, Beschreibungen, Kommentare, Reflexionen, Geschichten, Dialoge, Briefe, E-Mails, Märchen, Lieder, Gedichte).

Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein entsprechender Stellenwert einzuräumen.

Länder und Kulturen

Durch entsprechende Auswahl der Unterrichtsmittel ist für grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst des betreffenden Sprachraumes zu sorgen.

Leistungsfeststellung

Der Zeitrahmen für Schularbeiten ist dem Abschnitt „Leistungsfeststellung“ des Dritten Teiles zu entnehmen. Die Verwendung von Wörterbüchern bei Schularbeiten ist nach Maßgabe der Aufgabenstellungen zu gestatten.

Lehrstoff:

Kompetenzniveaus A1 – B2 des Europäischen Referenzrahmens (GER)

Die kommunikativen Teilkompetenzen, die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Oberstufe erwerben sollen, folgen den international standardisierten Kompetenzniveaus A1, A2, B1 und B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen entsprechend der Empfehlung des Ministerkomitees des Europarates an die Mitgliedstaaten Nr. R (98) 6 vom 17. März 1998 zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen – GER und umfassen die Kann-Beschreibungen des Rasters zu den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben sowie die Deskriptoren zu den linguistischen, pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen.

Raster zu den Fertigkeitsbereichen

Kompetenzniveau A1

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf sie selbst, ihre Familie oder auf konkrete Dinge um sie herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.

Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, zB auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.

An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich auf einfache Art verständigen, wenn ihre Gesprächspartner bereit sind, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und ihnen dabei hilft zu formulieren, was sie zu sagen versuchen. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die sie kennen, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo sie wohnen.

Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze einfache Postkarte schreiben, zB Feriengrüße. Sie können auf Formularen, zB in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.

Kompetenzniveau A2

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für sie wichtige Dinge geht (zB sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Sie verstehen das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und
Durchsagen.

Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können ganz kurze, einfache Texte lesen. Sie können in einfachen Alltagstexten (zB Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Sie können kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.

An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Sie können ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehen aber normalerweise nicht genug, um selbst ein Gespräch in Gang zu halten.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln zB ihre Familie, andere Leute, ihre Wohnsituation, ihre Ausbildung und ihre gegenwärtige (oder letzte berufliche) Tätigkeit als Schülerinnen und Schüler beschreiben.

Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, zB um sich für etwas zu bedanken.

Kompetenzniveau B1

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie können vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus ihrem (Berufs- und) Interessengebiet die Hauptinformationen entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.

Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.

An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Sie können ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die ihnen vertraut sind, die sie persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Sie können kurz ihre Meinungen und Pläne erklären und begründen. Sie können eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und ihre Reaktionen beschreiben.

Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

Kompetenzniveau B2

Hören: Die Schülerinnen und Schüler können längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn ihnen das Thema einigermaßen vertraut ist. Sie können im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Sie können die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.

Lesen: Die Schülerinnen und Schüler können Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Sie können zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.

An Gesprächen teilnehmen: Die Schülerinnen und Schüler können sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachensprechern und –sprecherinnen recht gut möglich ist. Sie können sich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und ihre Ansichten begründen und verteidigen.

Zusammenhängendes Sprechen: Die Schülerinnen und Schüler können zu vielen Themen aus ihren Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Sie können einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Schreiben: Die Schülerinnen und Schüler können über eine Vielzahl von Themen, die sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Sie können in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Sie können Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.

Kompetenzniveaus und Lernjahre

Die folgende Zuordnung von Kompetenzniveaus und Lernjahren gibt die Grundanforderungen an, die für alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Lernstufe gelten; vorangehende Niveaus sind dabei stets vorauszusetzen. Wird verschiedenen Lernjahren das gleiche Kompetenzniveau zugeordnet, so sind die Fertigkeiten dieses Niveaus im höheren Lernjahr durch eine Ausweitung der kommunikativen Situationen, der Themenbereiche und Textsorten entsprechend zu vertiefen und zu festigen.

Erste lebende Fremdsprache

5. bis 8. Lernjahr:

Nach dem 5. Lernjahr (5. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache

Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1

Nach dem 6. Lernjahr (6. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache

Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1, bei gleichzeitiger
Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.

Nach dem 7. und 8. Lernjahr (8. Klasse) der ersten lebenden Fremdsprache

Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B2

Zweite lebende Fremsprache

1. bis 4. Lernjahr:

Nach dem 1. Lernjahr (5. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1
Lesen, Schreiben: A2

Nach dem 2. Lernjahr (6. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger
Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.

Nach dem 3. und 4. Lernjahr (8. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben, Lesen: B1

3. bis 6. Lernjahr:

Nach dem 3. Lernjahr (5. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2
Lesen: B1

Nach dem 4. Lernjahr (6. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A2
Lesen, Schreiben: B1

Nach dem 5. und 6. Lernjahr (8. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: B1
Lesen: B2

Anhang D – Prüfungsaufgaben Italienisch SRDP Haupttermin 2013/14

Hören B1[56]:

4 8 P.

Ascolterete Mariella che è stata al parco divertimenti Gardaland. Prima avrete 45 secondi per leggere l'esercizio sottostante, poi sentirete il brano due volte. Mentre ascoltate, rispondete alle domande (1-8) usando al massimo 4 parole. Scrivete le risposte nelle caselle previste sul foglio delle risposte. La prima risposta (0) c'è già e serve come esempio.

Dopo il secondo ascolto avrete 45 secondi per controllare le vostre risposte.

Una giornata a Gardaland

0	Quanto costava il biglietto d'entrata?
1	Quali animali del mare si possono vedere? (Date una risposta.)
2	Quanti animali del mare si possono conoscere a Sealife?
3	Come si chiama l'attrazione preferita di Mariella?
4	In che formato è disponibile il film di Spongebob?
5	Cosa preferisce mangiare Mariella?
6	Dove hanno pranzato Mariella e i suoi amici?
7	Che cosa ha regalato un'amica a Mariella?
8	Quando chiude Gardaland in estate?

[56] https://www.bifie.at/system/files/dl/KL14_PT1_AHS_ITA_HO_B1_AU.pdf (Zugriff am 09.10.2014)

Lesen B1[57]:

2 5 P.

Leggete il testo su Filippo Inzaghi, un famoso calciatore italiano, poi scegliete la risposta corretta (A, B, C o D) a ogni domanda (1-5). Mettete una crocetta (☒) nella casella giusta sul foglio delle risposte. La prima risposta (0) c'è già e serve come esempio.

Intervista a Filippo Inzaghi

Come è iniziato il tuo amore per il pallone?
L'amore per il pallone è nato quando ero piccolo. Il calcio è stato un amore a prima vista. Mi piaceva, mi divertivo, mi sentivo realizzato e felice e quella stessa sensazione la ritrovo adesso, a più di trent'anni di distanza.

Quando hai capito che la tua passione poteva diventare qualcosa di più?
Ho iniziato per caso, frequentavo il campo di calcio dell'oratorio. Mi piaceva l'idea del gioco di squadra e quella di passare i pomeriggi a divertirmi anche con mio fratello e i miei amici. Così, tra un tiro e l'altro, è nato il mio amore per il pallone che con il tempo è diventato una professione.

Quando eri piccolo i tuoi genitori ti hanno incoraggiato a realizzare il tuo sogno di diventare calciatore?
Mi hanno incoraggiato soprattutto a studiare, ma erano contenti che giocassi a calcio perché è uno sport che ti aiuta a sviluppare lo spirito di squadra e ti obbliga a sottostare a regole e ritmi precisi e a seguire abitudini di vita sane.

Hai qualche consiglio da dare ai genitori che ogni domenica accompagnano i loro figli a giocare a pallone?
Di fare come i miei genitori. Lasciare che i bambini giochino per passione, senza assilli e obblighi, senza drammatizzare le sconfitte, né esagerare per le vittorie. Se poi qualcuno è dentro di sé un campione, sarà il tempo a dirlo. Di certo non può essere uno sport imposto perché richiede, come tutti gli sport, molti sacrifici che possono essere affrontati solo con una grande passione alle spalle.

Hai qualche episodio legato ai tuoi primi tiri al pallone che ricordi con affetto?
Le borse piene di fango che portavo a casa dopo gli allenamenti … e le urla di mia mamma!

[57] https://www.bifie.at/system/files/dl/KL14_PT1_AHS_ITA_LE_B1_AU.pdf (Zugriff am 09.10.2014)

0 Filippo Inzaghi ha cominciato a giocare a calcio quando

A era un bambino.
B era adolescente.
C si è innamorato per la prima volta.
D per la prima volta ha visto una palla.

1 La sua passione per il calcio oggi

A non c'è più.
B c'è ancora come una volta.
C è diminuita.
D è aumentata.

2 Giocare a calcio nel tempo libero

A prima non gli interessava.
B lo ha aiutato a trovare il suo lavoro.
C lo faceva sempre da solo.
D era la grande passione di suo fratello.

3 Il calcio ti insegna a

A avere coraggio.
B rendere contento il prossimo.
C stare in gruppo.
D studiare i rituali degli altri.

4 Ai genitori dei futuri calciatori dice di

A parlare con i genitori di altri campioni.
B appassionarli per i campionati.
C andare a tutte le partite.
D non stressarli.

5 Chi è convinto di questo sport deve

A rinunciare a tante cose.
B accettare il confronto con gli altri.
C parlare con altri campioni.
D chiedere molti soldi ai genitori.

Schreiben B1[58]:

1 40 P.

Durante il vostro passato scolastico avete vissuto diversi momenti particolari con i compagni di classe anche al di fuori delle lezioni. Per condividere le vostre esperienze con gli amici della scuola partner italiana, scrivete un articolo per il loro giornalino scolastico.

Nel vostro articolo:

- raccontate di una gita particolare con la vostra classe
- spiegate l'importanza personale di quell'esperienza vissuta con la classe
- presentate diverse possibilità per restare in futuro in contatto con la classe

Date un titolo al vostro articolo. Scrivete circa 200 parole.

Appunti (non saranno valutati):

[58] https://www.bifie.at/system/files/dl/KL14_PT1_AHS_ITA_SK_B1_AU.pdf (Zugriff am 09.10.2014)

SIK B1[59]:

2 — 13 P.

Leggete il testo in cui una ragazza italiana racconta delle sue esperienze lavorative all'estero. Mancano delle parole. Scegliete la parola corretta (A-P) per ogni spazio vuoto (1-13). Ci sono due parole da non usare. Scrivete le risposte nelle caselle previste sul foglio delle risposte. La prima risposta (0) c'è già e serve come esempio.

Anna

Sono Anna una "ex au pair in America". Sono (0) ___ in Italia da poco e anche se mi manca (1) ___ la mia vita di NY... sopravvivo!!! Ho vissuto l'esperienza più bella della mia vita in un anno da au pair a NY, la mia host family mi manca tantissimo e soprattutto il "mio" bimbo. Sono già (2) ___ a vederli una volta da quando sono tornata da NY, a novembre sono venuti a (3) ___ in Italia!!!

Dopo di me hanno avuto un'altra au pair, rigorosamente italiana... è una famiglia un po' particolare... vogliono soltanto ragazze italiane e posso garantirvi che è una grande (4) ___ !!! È una famiglia stupenda ma spero magari di (5) ___ meglio se avrò l'opportunità di venire nei vostri uffici prossimamente. Vorrei parlarvi un po' della mia esperienza e vorrei aiutare la mia host family a trovare una nuova au pair (6) ___ l'anno prossimo.

Loro vivono a Bronxville, nella Contea di Westchester, nel verde ma a sole 15 miglia (7) ___ centro della grande city NY, a (8) ___ 25 minuti di treno dalla stazione (9) ___ di Manhattan!!!

Da dicembre vivo a Milano, dove (10) ___ un master internazionale in management del turismo, magari se c'è (11) ___ ragazza che abbia intenzione di andare negli Stati Uniti e voglia andare a fare l'au pair molto vicino a NY potrebbe (12) ___ di aiuto la mia esperienza. Io ci tengo tanto (13) ___ loro e li sento come la mia vera famiglia, è per quello che ci terrei ad aver la possibilità di parlare con voi e magari trovare una ragazza per loro!

Un caro saluto,
Anna

[59] https://www.bifie.at/system/files/dl/KL14_PT1_AHS_ITA_SK_B1_AU.pdf (Zugriff am 09.10.2014)

A	a	G	fortuna	M	riuscita
B	alcuni	H	frequento	N	tanto
C	centrale	I	per	Ø	tornata
D	dal	J	qualche	P	trovarmi
E	esattamente	K	raccontarvi		
F	esserle	L	raramente		

Anhang E – Charakteristika Textsorten[60]

Übersicht Charakteristika Textsorten lebende Fremdsprachen (SRDP)[1]

	Essay (nur 1. LFS AHS)	Artikel	Bericht	E-Mail/Brief[2]
allgemeine Definition	relativ kurzer Aufsatz, in dem ein Thema aus eingeschränkter (in Bezug auf Länge) und oft persönlicher Perspektive behandelt wird	schriftlicher Text zu einem bestimmten Thema; bildet einen selbstständigen Teil eines Buchs oder einer anderen Publikation, etwa einer Zeitschrift oder Zeitung (online oder gedruckt)	Darstellung eines bestimmten Sachverhalts in Form eines (offiziellen) Dokuments nach eingehender Untersuchung oder Überlegung durch eine ernannte Person oder Personengruppe	eine (digitale) Botschaft an eine oder mehrere Personen im privaten oder beruflichen Umfeld (BHS: interne und externe Kommunikation)
Zweck/Funktion	um die Leserschaft von einem bestimmten Standpunkt zu überzeugen	um die Leserschaft zu informieren/zu überzeugen/zu unterhalten/zu fesseln	um über Tatsachen, Ereignisse, Projekte, Forschung etc. zu berichten, kann eine abschließende Empfehlung enthalten	um Informationen/Rat/Hilfe zu geben oder zu erbitten um sich zu beschweren BHS: um einen Geschäftsfall abzuhandeln
Leserschaft	Lehrer/in (Schulkontext)	Leserschaft einer bestimmten Zeitschrift, einer Zeitung, eines Buchs oder einer Website	Entscheidungsträger/in (z. B. eine Vorgesetzte/ein Vorgesetzter oder eine Institution)	eine bestimmte Person oder Personengruppe
Layout (visuell)	▪ Titel ▪ (erkennbare) Absätze	▪ Titel ▪ (erkennbare) Absätze	▪ Empfänger/in (fakultativ je nach Leserschaft) ▪ Autor/in ▪ Thema/Betreff ▪ Datum ▪ Absätze ▪ Untertitel	▪ Empfänger/in (Brief) ▪ Absender/in (Brief) ▪ Betreff ▪ Datum (Brief) ▪ Anrede ▪ Absätze ▪ Verabschiedung
Aufbau	(ist kulturspezifisch; hier am Beispiel Englisch) ▪ Titel: nennt das Thema und stellt den Bezug zur Aufgabenstellung her ▪ Einleitung: leitet das Thema ein und nennt die Kernaussage/These ▪ Hauptteil: entwickelt Ideen in Bezug auf die Kernaussage ▪ ein Absatz für jedes Argument ▪ jedes Argument beginnt mit einem Einleitungssatz, durch Details oder Beispiele gestützt ▪ Konklusion: fasst die Position der Autorin/des Autors noch einmal zusammen	▪ Titel: plakativ ▪ Beginn: soll die Aufmerksamkeit der Leserin/des Lesers auf sich ziehen, zum Weiterlesen anregen ▪ ein neuer Absatz für jeden Hauptpunkt ▪ passende Beispiele ▪ Aspekte/Ideen, die für die Leserschaft relevant sind ▪ Schluss: z. B. eine Zusammenfassung	▪ Betreffzeile: bezieht sich auf den Inhalt des Berichts ▪ kurze/r Einleitungssatz/-sätze, der/die folgende Fragen beantworten: Was? Warum? Für wen? ▪ ein (oder mehrere) Absätze für jeden Hauptpunkt, mit klaren Absatzüberschriften, die erklären, worum es in dem Absatz geht ▪ Schluss: z. B. eine Zusammenfassung/ Schlussfolgerung/Empfehlung	▪ Betreffzeile bezieht sich auf den Inhalt des E-Mails/Briefs ▪ Grund des Schreibens wird genannt ▪ Bezugnahme auf vorhergehenden Kontakt (fakultativ) ▪ ein neuer Absatz für jeden Hauptpunkt ▪ Hervorheben wichtiger Informationen und eventuell notwendiger Handlungen ▪ Schlusszeile (fakultativ) ▪ Verabschiedung
Register	▪ formell/neutral	▪ formell/neutral/persönlich (abhängig von Leserschaft)	▪ formell/neutral	▪ formell/neutral/persönlich (abhängig von Empfänger/in)
stilistische Aspekte	▪ Leser/in wird nicht direkt angesprochen ▪ keine Kontraktionen (Englisch)	▪ rhetorische Fragen können verwendet werden ▪ Leserin/Leser kann direkt angesprochen werden oder durch indirekte Mittel zum Weiterlesen des Texts bewegt werden	▪ keine Kontraktionen (Englisch) ▪ sachlich ▪ präzise	▪ Empfänger/in wird direkt angesprochen

[60] https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_textsortencharakteristika_2014-09-25.pdf (Zugriff am 11.02.2015)

	Blog		Antrag (BHS)	Broschüre (BHS)
allgemeine Definition	ein Text in einem Blog im Internet gepostet, entweder unabhängig **oder** als Antwort auf einen vorangehenden Eintrag		ein Text, der auf die Unterstützung einer Idee oder eines Projekts durch Entscheidungsträger/innen abzielt	Werbe- oder Informationsmaterial, das an eine Zielgruppe verteilt/verschickt wird
Zweck/Funktion	**persönlich**: z. B. Meinungen ausdrücken, informieren, Erlebnisse/Erfahrungen mitteilen **oder** einen vorangehenden Eintrag kommentieren bzw. darauf reagieren; **beruflich**: z. B. Kundinnen/Kunden, Geschäftspartner/innen oder Mitarbeiter/innen informieren; den Bekanntheitsgrad einer Firma/eines Betriebs steigern; Imagepflege		▪ eine Idee/ein Projekt vorschlagen, um finanzielle oder andere Ressourcen zu bekommen, um zu überzeugen, unterstützt durch Fakten ▪ um von den eigenen Fähigkeiten zu überzeugen	▪ Werbung machen ▪ Leserschaft informieren
Leserschaft	▪ persönlich: Freundinnen/Freunde, Gleichgesinnte bzw. Interessierte ▪ beruflich: Kundinnen/Kunden, Mitarbeiter/innen, Geschäftspartner/innen		eine Institution/ein Unternehmen/eine bestimmte Person oder Gruppe von Personen/Entscheidungsträger/innen/eine Behörde	▪ mögliche Interessentinnen/Interessenten
Layout	Blogeintrag ▪ Titel ▪ Benutzername ▪ Datum/Uhrzeit	Blogkommentar ▪ Benutzername ▪ Datum/Uhrzeit	▪ Autor/in ▪ Projekttitel ▪ (erkennbare) Absätze (können Überschriften enthalten)	▪ Titel ▪ (erkennbare) Absätze (können Überschriften enthalten) ▪ Nummerierungen und Schlagwörter (fakultativ)
Aufbau	▪ Einleitung ▪ Hauptteil (in Absätze gegliedert) ▪ Schluss	▪ sich auf den vorigen Eintrag beziehen ▪ Hauptteil (in Absätze gegliedert) ▪ Schluss	▪ aussagekräftiger Projekttitel ▪ kurze Einleitung: Gegenstand des Projekts ▪ ein neuer Absatz für jeden Hauptpunkt/jede Hauptidee ▪ (appellativer) Schluss	▪ plakativer Titel ▪ aussagekräftige Absatzüberschriften
Register	▪ persönlich/neutral (abhängig von Leserschaft)		▪ formell/neutral	▪ neutral
stilistische Aspekte	▪ hängen von Inhalt und Leserschaft ab ▪ interaktive Elemente (Leserschaft wird angesprochen)		▪ sachlich ▪ präzise ▪ überzeugende Sprache ▪ nicht emotional	▪ überzeugende Sprache, um Inhalt informativ, interessant und ansprechend zu präsentieren ▪ Leser/innen können direkt angesprochen werden

Anhang F – Beurteilungraster B1[61]

Beurteilungsraster B1			
	B1 Erfüllung der Aufgabenstellung*		B1 Aufbau und Layout
10	(1) Hält die vorgegebene Textsorte durchgehend ein (2) Formuliert Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile treffend (3) Führt alle inhaltlichen Punkte an und behandelt sie so ausführlich wie für die Aufgabenstellung möglich (4) Führt veranschaulichende Details und Beispiele für alle inhaltlichen Punkte an (5a) Erklärt Sachverhalte sehr erfolgreich **ASD**** (5b) Kommuniziert die eigene Meinung zu einer Situation oder einem Problem klar und deutlich **ASD** (5c) Erklärt Gründe für Handlungen sehr gut **ASD** (6) Hält die vorgegebene Wortanzahl (+/- 10 %) ein	10	(1) Sehr klarer Gesamtaufbau (2) Präsentiert die inhaltlichen Punkte sehr klar und systematisch (Kohärenz) (3) Gliedert den Text sehr gut (4) Hält sich durchgehend an das textspezifische Layout (5) Durchgehend guter Einsatz von verschiedenen textgrammatischen Mitteln (Kohäsion)
9		9	
8	(1) Hält die vorgegebene Textsorte fast durchgehend ein (2) Formuliert Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile gut (3) Führt alle inhaltlichen Punkte an und behandelt sie ziemlich ausführlich (4) Führt veranschaulichende Details und Beispiele für fast alle inhaltlichen Punkte an (5a) Erklärt Sachverhalte erfolgreich **ASD** (5b) Kommuniziert die eigene Meinung zu einer Situation oder einem Problem gut **ASD** (5c) Erklärt Gründe für Handlungen gut **ASD** (6) Hält die vorgegebene Wortanzahl (+/- 10 %) ein	8	(1) Klarer Gesamtaufbau (2) Präsentiert die inhaltlichen Punkte klar und systematisch (Kohärenz) (3) Gliedert den Text durchgehend in passende Absätze (4) Hält sich fast durchgehend an das textspezifische Layout (5) Fast durchgehend guter Einsatz von textgrammatischen Mitteln (Kohäsion)
7		7	
6	(1) Hält die vorgegebene Textsorte überwiegend ein (2) Formuliert Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile sinnvoll und angemessen (3) Führt alle inhaltlichen Punkte an, aber behandelt sie wenig ausführlich ODER Führt nur zwei von drei inhaltlichen Punkten an, aber behandelt sie ziemlich ausführlich (4) Führt einige veranschaulichende Details und Beispiele an (5a) Erklärt Sachverhalte einigermaßen erfolgreich **ASD** (5b) Kommuniziert die eigene Meinung zu einer Situation oder einem Problem **ASD** (5c) Erklärt Gründe für Handlungen **ASD** (6) Hält die vorgegebene Wortanzahl (+/- 10 %) ein	6	(1) Einigermaßen angemessener Gesamtaufbau (2) Präsentiert die inhaltlichen Punkte einigermaßen systematisch (Kohärenz) (3) Gliedert den Text großteils in passende Absätze (4) Hält sich großteils an das textspezifische Layout (5) Eingeschränkter, aber vorwiegend passender Einsatz von einfachen textgrammatischen Mitteln (Kohäsion)
5		5	
4	(1) Hält die vorgegebene Textsorte in wesentlichen Merkmalen nicht ein (2) Formuliert Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile nicht sinnvoll / nicht angemessen / unvollständig (3) Führt nur zwei von drei inhaltlichen Punkten an und behandelt sie wenig ausführlich (4) Führt nicht genügend veranschaulichende Details an / Führt manchmal irrelevante inhaltliche Punkte oder Details an (5a) Erklärt Sachverhalte nicht erfolgreich **ASD** (5b) Kommuniziert die eigene Meinung kaum **ASD** (5c) Erklärt Gründe für Handlungen nicht ausreichend **ASD** (6) Hält die vorgegebene Wortanzahl (+/- 10 %) nicht ein	4	(1) Wenig angemessener Gesamtaufbau (2) Präsentiert die inhaltlichen Punkte wenig systematisch (Kohärenz) (3) Gliedert den Text nur mangelhaft (4) Hält sich nur in Ansätzen an das textspezifische Layout (5) Sehr eingeschränkter oder zum Teil unpassender Einsatz von textgrammatischen Mitteln (Kohäsion) (6) Häufige Gedankensprünge
3		3	
2	(1) Hält die vorgegebene Textsorte nicht ein (2) Gibt keine(n) Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile an (3) Führt nur einen inhaltlichen Punkt an und behandelt ihn wenig ausführlich (4) Führt keine veranschaulichenden Details an (5a) Führt oft irrelevante inhaltliche Punkte oder Details an **ASD** (5b) Kommuniziert die eigene Meinung nicht **ASD** (5c) Erklärt keine Gründe für Handlungen **ASD** (6) Hält die vorgegebene Wortanzahl (+/- 10 %) nicht ein	2	(1) Strukturiert den Text kaum (2) Präsentiert die inhaltlichen Punkte unsystematisch (Kohärenz) (3) Gliedert den Text nicht zufriedenstellend (4) Hält sich nicht an das textspezifische Layout (5) Unpassender oder fehlender Gebrauch von textgrammatischen Mitteln (Kohäsion)
1		1	
0	(1) Verfehlt die Aufgabenstellung* (2) Produziert nicht genügend Sprache für eine Beurteilung (3) Schreibt unleserlich, die Kommunikation ist daher nicht erfolgreich	0	(1) Keine Struktur erkennbar (2) Produziert nicht genügend Sprache für eine Beurteilung
* Bei Verfehlung der Aufgabenstellung wird die Stufe 0 vergeben, alle anderen Kriterien werden nicht bewertet. ****ASD = Aufgabenspezifischer Deskriptor**. Diese Deskriptoren treffen nur auf bestimmte Aufgabenstellungen zu (Berichte, Artikel, E-Mails).			

[61] https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_beurteilungsraster_b1_2014-11-05.pdf (Zugriff am 11.02.2015)

Beurteilungsraster B1			
	B1 Spektrum sprachlicher Mittel		B1 Sprachrichtigkeit
10	(1) Hat ein breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln (2) Verwendet selten Wiederholungen, die auf begrenzte Ausdrucksmöglichkeiten hinweisen (3) Verwendet meist treffende Formulierungen; drückt sich großteils präzise aus (4) Hat keine Formulierungsschwierigkeiten auf Grund eines mangelnden Wortschatzes (5) Schreibt durchgehend in einem der Textsorte angemessenen Stil	10	(1) Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen sehr gut (2) Macht nur solche sprachlichen Fehler, welche die Kommunikation nicht beeinträchtigen (3) Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so korrekt, dass sie das Verständnis nicht beeinträchtigen (4) Fast keine Interferenzen aus anderen Sprachen
9		9	
8	(1) Hat ein ausreichend breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln, um sich mit hinreichender Genauigkeit ausdrücken zu können (2) Verwendet nur gelegentlich Wiederholungen, die auf begrenzte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten hinweisen (3) Verwendet einige treffende Formulierungen (4) Hat kaum Formulierungsschwierigkeiten auf Grund eines mangelnden Wortschatzes (5) Schreibt fast durchgehend in einem der Textsorte angemessenen Stil	8	(1) Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen gut (2) Macht nur solche sprachlichen Fehler, welche die Kommunikation kaum beeinträchtigen (3) Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so korrekt, dass sie das Verständnis kaum beeinträchtigen (4) Nur gelegentlich Interferenzen aus anderen Sprachen
7		7	
6	(1) Hat ein genügend breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln, um die Aufgabe erfüllen zu können (2) Verwendet einige Wiederholungen und/oder Umschreibungen auf Grund eingeschränkter sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten (3) Hat manchmal Formulierungsschwierigkeiten auf Grund eines mangelnden Wortschatzes (4) Schreibt überwiegend in einem der Textsorte angemessenen Stil (5) Entnimmt Satzteile / einzelne Wörter aus der Aufgabenstellung	6	(1) Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen ausreichend gut (2) Macht nur beim Formulieren komplexerer Sachverhalte sprachliche Fehler, welche die Kommunikation beeinträchtigen (3) Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so korrekt, dass sie das Verständnis nur teilweise beeinträchtigen (4) Teilweise Interferenzen aus anderen Sprachen
5		5	
4	(1) Hat nicht genügend lexikalische und strukturelle Mittel, um die Aufgabe erfüllen zu können (2) Verwendet viele Wiederholungen auf Grund beschränkter sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten (3) Hat häufig Formulierungsschwierigkeiten auf Grund eines mangelnden Wortschatzes (4) Schreibt nur ansatzweise in einem der Textsorte angemessenen Stil (5) Entnimmt ganze Sätze / Wendungen aus der Aufgabenstellung	4	(1) Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen nur mangelhaft (2) Macht schon beim Formulieren einfacher Sachverhalte sprachliche Fehler, welche die Kommunikation beeinträchtigen (3) Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so mangelhaft, dass sie das Verständnis häufig beeinträchtigen (4) Häufig Interferenzen aus anderen Sprachen
3		3	
2	(1) Hat kaum lexikalische und strukturelle Mittel, um sich sinnvoll ausdrücken zu können (2) Übernimmt fast vollständig den Text aus der Aufgabenstellung	2	(1) Text ist auf Grund der sprachlichen Fehler kaum verständlich (2) Macht systematisch elementare Fehler bei der Verwendung des Grundwortschatzes sowie häufiger Strukturen und Wendungen (3) Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so mangelhaft, dass sie das Verständnis sehr häufig beeinträchtigen (4) Systematische Interferenzen aus anderen Sprachen
1		1	
0	(1) Produziert nicht genügend Sprache für eine Beurteilung	0	(1) Text ist auf Grund der sprachlichen Fehler überhaupt nicht verständlich (2) Produziert nicht genügend Sprache für eine Beurteilung

Anhang G – Beispiel mündliche Reifeprüfung Italienisch[62]

I. Discorso individuale in forma di monologo

- Metti a confronto le due fotografie.
- Descrivi una festa di compleanno ideale.
- Spiega l'importanza dei regali.

II. Attività a coppie

Volete organizzare una festa alla fine dell'anno scolastico per i ragazzi dai 16 ai 18 anni dell vostra scuola. Discutete i punti seguenti.

- attività
- mangiare e bere
- costi
- musica
- inviti

Mettetevi d'accordo su che cosa fare.

Foto: fotolia.com

[62] https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfsp.pdf?4nwt85 (Zugriff am 12.01.2015)

Anhang H – Analytischer Beobachtungsbogen mündliche Reifeprüfung[63]

© BMBF & UBK, 2012

Ia. Analytischer Beobachtungsbogen – A2

Stufe	Erfüllung der Aufgabenstellung [EA]	Flüssigkeit & Interaktion [FLIN]	Spektrum gesprochener Sprache [SGS]	Richtigkeit gesprochener Sprache [RGS]
10	(1) Alle Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen und überzeugend erfüllt (2) Gibt treffende Beschreibungen und erklärt, was sie/er an etwas mag oder nicht mag (3) Teilt Ideen und Informationen mit, tauscht sie aus und stellt/beantwortet Fragen, ohne übermäßige Mühe und effektiv	(1) Macht sich in kurzen Sprechphasen verständlich, stockt manchmal und/oder muss neu ansetzen bzw. umformulieren (2) Nimmt am Gespräch auf einfache, aber effektive Weise teil (3) Wendet einfache Mittel an, um das Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden	(1) Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, um die Aufgabenstellung zu bewältigen (2) Verwendet kaum einzelne Wörter oder memorierte Phrasen sondern vielfach kurze, einfache Sätze (3) Verbindet kurze Sätze und/oder Satzteile mit einfachen Konnektoren	(1) Setzt begrenzten Wortschatz (einzelne Wörter und formelhafte Wendungen) richtig ein (2) Verwendet ein Repertoire einfacher Strukturen weitgehend korrekt (3) Merklicher Akzent, Aussprachefehler* treten selten auf
9				
8	(1) Alle Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen und erfüllt (2) Gibt Beschreibungen und erklärt, was sie/er an etwas mag oder nicht mag (3) Teilt Ideen und Informationen mit, tauscht sie aus und stellt/beantwortet Fragen, ohne übermäßige Mühe	(1) Macht sich in kurzen Sprechphasen verständlich, stockt häufig und/oder muss neu ansetzen oder umformulieren (2) Nimmt am Gespräch auf einfache, aber effektive Weise teil indem sie/er die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt (3) Wendet einfache Mittel an, um das Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden	(1) Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, um mit der Aufgabenstellung zurechtzukommen. Muss aber oft nach Worten suchen und manchmal Kompromisse eingehen (2) Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz für die Aufgabenstellung. Verwendet auch kurze, einfache Sätze (3) Verbindet kurze Sätze und/oder Satzteile mit einfachen Konnektoren	(1) Setzt begrenzten Wortschatz (einzelne Wörter und formelhafte Wendungen) fast durchgehend richtig ein (2) Verwendet mehrere einfache Strukturen korrekt; noch systematisch elementare Fehler (3) Merklicher Akzent, Aussprachefehler* führen kaum zu Missverständnissen
7				
6	(1) Die meisten Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen und ausreichend erfüllt (2) Gibt einfache Beschreibungen (3) Teilt Ideen und Informationen mit und/oder tauscht sie aus	(1) Stellt ohne große Mühe Redewendungen und/oder Wortgruppen zusammen, stockt aber insgesamt häufig und/oder muss neu ansetzen (2) Bewältigt sehr kurze Phasen im Gespräch (3) Stellt und beantwortet Fragen und reagiert auf einfache Feststellungen. Kann anzeigen, wann sie/er versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten	(2) Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer, formelhafter Wendungen und einfacher Satzmuster um mit der Aufgabenstellung ausreichend zurechtzukommen (3) Verfügt über genügend Wortschatz für die Aufgabenstellung. Verwendet einzelne Wörter, memorierte Phrasen und/oder listenhafte Aufzählungen (4) Verknüpft Wortgruppen mit einfachen Konnektoren wie "und", "aber" und "weil"	(1) Setzt begrenzten Wortschatz (einzelne Wörter und formelhafte Wendungen) überwiegend richtig ein (2) Verwendet einige einfache Strukturen korrekt; noch systematisch elementare Fehler. In der Regel wird klar, was sie/er ausdrücken möchte (3) Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden, Aussprachefehler* führen gelegentlich zu Missverständnissen
5				
4	(1) Nur wenige Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen, aber nicht ausreichend erfüllt (2) Gibt nur knappe und/oder kaum verständliche Beschreibungen und ist auf die Hilfe des Gegenübers angewiesen (3) Teilt kaum Ideen und Informationen mit	(1) Stellt nur mit Mühe Redewendungen und/oder Wortgruppen zusammen, stockt aber insgesamt sehr häufig; viele unproduktive Pausen (2) Bewältigt nur wenige, sehr kurze Phasen im Gespräch (3) Reagiert kaum auf einfache Feststellungen, stellt kaum Fragen und beantwortet nur mit Mühe einfache Fragen	(1) Verfügt über zu wenig sprachliche Mittel, um mit der Aufgabenstellung zurechtzukommen (2) Verwendet nur wenige einzelne Wörter und/oder memorierte Phrasen. Greift häufig auf Wörter aus anderen Sprachen zurück (3) Verknüpft Wörter und Wortgruppen kaum	(1) Kommunikation wird durch Fehler häufig beeinträchtigt. Selbst beim Verwenden einfacher Strukturen, Wörter und formelhafter Wendungen wird nicht ausreichend klar, was sie/er ausdrücken möchte (2) Starker Akzent und Fehler in der Aussprache verhindern häufig die Kommunikation
3				
2	(1) Nur wenige Teile der Aufgabenstellung werden angesprochen, keine erfüllt (2) Gibt selbst mit Hilfe des Gegenübers keine verständlichen Beschreibungen (3) Teilt keine Ideen und Informationen mit	(1) Benutzt nur sehr kurze, isolierte und meist vorgefertigte Äußerungen und macht dabei viele kommunikationsstörende Pausen (2) Bewältigt selbst sehr kurze Phasen im Gespräch nicht (3) Stellt keine Fragen und beantwortet selbst einfache, direkte Fragen nicht	(1) Verfügt über zu wenig sprachliche Mittel (2) Der elementare Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen reicht nicht aus, um zu kommunizieren (3) Satzteile und Wortgruppen werden nicht verknüpft	(1) Kommunikation wird durch Fehler verhindert. Selbst beim Verwenden einfachster Strukturen, Wörter und formelhafter Wendungen wird nicht klar, was sie/er ausdrücken möchte (2) Aussprache kann trotz einiger Anstrengung kaum verstanden werden
1				
0	(1) Aufgabenstellung nicht erfüllt	(1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung	(1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung	(1) Nicht genug Sprache für eine Beurteilung

[63] https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfspub_24029.pdf?4k21fm (Zugriff am 12.01.2015)

Anhang I – Interviewleitfaden

Forschungsgegenstand: Die neue SRDP im Unterrichtsfach Italienisch

1. War es das erste Mal, dass Sie am Pilotprojekt teilgenommen haben? Welche Teilprüfungen wurden standardisierte durchgeführt?

2. Was waren Ihre Erwartungen an die neue Reifeprüfung und wurden diese erfüllt?

3. Ist Ihrer Meinung nach auch die Qualität der neuen Reifeprüfung im UF Italienisch bzw. der Schülerleistungen gestiegen? Wenn ja, worin ist das begründet?

4. Welche Vor- und Nachteile sehen Sie konkret für das Unterrichtsfach Italienisch in der neuen Reifeprüfung?

5. Wie schätzen Sie die neue Form der mündlichen Italienischreifeprüfung ein (auch wenn Sie selbst noch keine Praxiserfahrungen damit haben)?

6. Wurden Ihnen genügend Materialien bezüglich der neuen Reifeprüfung IT zur Verfügung gestellt? Waren diese Materialien hilfreich/brauchbar für den Unterricht bzw. bereiten sie adäquat auf die Reifeprüfung vor?

7. Inwiefern bereiten die aktuellen Schulbücher auf die neue Reifeprüfung vor? Gibt es Änderungen/Anpassungen?

8. Inwieweit beeinflusst die neue Form der Reifeprüfung Ihren Italienischunterricht/Ihre konkrete Unterrichtstätigkeit? Wirkt sie sich beispielsweise auf die Wahl der Unterrichtsmaterialien aus oder werden bestimmte Themen vernachlässigt/bevorzugt?

9. Nahmen Sie an vorbereitenden Seminaren zur neuen RP teil? Wenn ja, welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

10. Wie fanden Sie die Aufgaben der letzten Reifeprüfung? (Waren sie für Ihre SchülerInnen motivierend/zu bewältigen?)

11. Wie fanden Sie die diesjährigen Themen der RP Italienisch?

12. Die neue Kategorie „Sprachverwendung im Kontext“ – was halten Sie von ihr? (Bereitet sie den SchülerInnen Schwierigkeiten?)

13. Die alte Form der Reifeprüfung Italienisch sah keine verpflichtende Übung zum Hörverständnis vor – im Gegensatz zur neuen. Sehen Sie das als Vorteil, wenn ja, weshalb?

14. Gab es bei der Umsetzung der neuen Reifeprüfung im Schuljahr 2013/14 Probleme? Wenn ja, welcher Art waren diese?

15. Wie ist die Reifeprüfung im Vergleich zur alten ausgefallen? Gibt es gravierende Unterschiede? Wenn ja, worin liegen diese?

16. Wie schätzen Sie die Beurteilung der Klausuren durch die neue Form ein? Wie finden Sie die Bewertungsraster für die Fertigkeit „Schreiben“?

17. Es kam bei der Reifeprüfung Englisch zu Problemen mit den sog." cut scores“ (variable Notenschwellen). Wie sehen Sie diese variablen Notenschwellen in Bezug auf das Unterrichtsfach Italienisch?

Anhang J – Transkripte der Interviews

Interview A:

I: Gut, ich bedanke mich mal ganz herzlich, dass Sie sich die Zeit für mich nehmen. Mein Forschungsgegenstand ist eben die standardisierte Reife-und Diplomprüfung im Unterrichtsfach Italienisch. Ähm .. also ich nehme das Interview auf, transkribiere es, aber es bleibt eben alles anonym und es wird auch nicht pro Interview ausgewertet, sondern es wird natürlich im Großen und Ganzen, gemeinsam dann .. Ähm .. Was waren Ihre oder was sind Ihre Erwartungen an die neue Reifeprüfung jetzt bezüglich des Unterrichtsfaches Italienisch.
IP: Meinen Sie jetzt die Reifeprüfung selbst oder das was die Reifeprüfung mit dem Unterricht macht oder gemacht hat?
I: Die Reifeprüfung selbst in erster Linie .. wobei die können wir auch gleich machen die Frage. Das ist nämlich auch eine Frage.
IP: Ja, na wenn wir jetzt von der Reifeprüfung selbst sprechen, ist es so, dass ich mir von dieser, also von der ersten Zentralreifeprüfung in Italienisch erwarte, ja einmal erste Rückmeldungen für mich als Lehrerin und für die Schüler. Wie das dann in der Praxis wirklich ist, im Kontext eben einer gesamten zentralen Reifeprüfung ja, auch wie sich das anfühlt, angefangen davon inwieweit der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen … zusammenpasst mit den Erwartungen aus dem Unterricht, also einfach ahm .. ja, ich mein der Reiz des Neuen ist es natürlich auch, der Reiz des Neuen, wobei ich, wie ich schon vorher erwähnt habe, es mit Englisch schon kennengelernt habe und da sind wir ja wirklich hineingewachsen, alle, völlig, Schritt für Schritt und dadurch fühlen sich LehrerInnen wie ich, die eben mit der zweiten Sprache jetzt dazukommen schon wohler, weil wir einfach diese Erfahrung gemacht haben. Italienisch, ja also … bin ich neugierig, weil ich glaube, bei uns, bei mir werden sich heuer nur die wirklich sehr guten melden. Ob sie dann auch wirklich zufrieden sind mit ihrer Leistung, ob das dem entspricht, was sie sich erwarten. Mann sie natürlich gut vorbereiten, aber sagen wir es ist der erste, wirkliche Realitätscheck.
I: Sie sehen aber … also haben Sie im Kopf schon irgendwelche Vorteile oder Nachteile, die diese Reifeprüfung mit sich bringen wird, wieder für Italienisch jetzt speziell.
IP: Aber da muss ich wirklich ausholen, aufs ganze Fach, auf die ganze Unterrichtsgestaltung, die sich ja in den letzten Jahren schon verändert hat. Es hat für mich schon riesige Vorteile gehabt .. ja, also .. für mich stellt es sich so dar, dass diese neue Reifeprüfung sehr viel in Bewegung gesetzt hat .. ahh, sehr viel zum Positiven verändert hat, sehr viel Bewusstsein für .. Sprachunterricht geweckt hat und gefördert hat, sehr viel dazu beigetragen hat, dass neue Materialien erstellt wurden, dass neue Zugänge ausprobiert wurden und vor allem, dass wirklich die Anwendung jetzt so viel mehr im Vordergrund steht, als im Vergleich zu früher eben, Grammatikregeln durchgemacht wurden, die aber dann letztlich nie angewendet werden konnten, weil sie, wie sich jetzt herausstellt, war das ja zum Großteil viel zu hoch für das Sprachlevel, dass die Schüler in vier Jahren tatsächlich in Anwendung jetzt wirklich meistern können. Das heißt, eigentlich hat man früher, glaub ich, sehr viel Zeit verschwendet.
I: Aber jetzt kommt ja dieses Teilgebiet „Sprachverwendung im Kontext“. Kennen Sie Aufgaben?
IP: Natürlich.
I: Ja und was halten Sie davon? Sind die Schüler vielleicht damit überfordert auch oder ist das schaffbar?
IP: Ähh, also was ich so bis jetzt gesehen habe, ist das wahrscheinlich einer der schwierigsten Teile der Prüfung .. ahm .. was verschiedene Gründe haben kann .. soll ich die jetzt schon ein bisschen analysieren?
I: Gerne, ja. Wir müssen überhaupt nicht der Reihenfolge nach.
IP: Ja, also die Gründe dafür sind möglicherweise, dass .. ja, einfach noch nicht genügend Erfahrung da ist, von Seiten der Schüler, dieser Teil ist ja in die zweiten Sprachen erst in den letzten Jahren noch hineinge .. sagen wir, befördert worden, was ursprünglich nicht so geplant war. Die ersten Reaktionen waren natürlich „Ja schrecklich, wie soll ich denn das auch noch schaffen?“ .. jetzt von Seiten der Lehrer, das auch noch zu unterrichten sozusagen .. ahh .. im Endeffekt geht's natürlich jetzt nicht so darum, dass man das unterrichtet, sondern es sind ja im Grunde, im Grunde Nebeneffekte .. das zu können, ist ja im Grunde ein Nebeneffekt des Unterrichts, den man sowieso macht, mit Lesen und Hören und Sprechen und Anwendung usw. Man kann das ja sowieso jetzt nicht punktuell wirklich erarbeiten, weil Sprache im Kontext immer eine Mischung von allem ist. Das heißt, was man einfach machen kann mit den Schülern ist Bewusstsein wecken, Strategien trainieren, sie diesen Aufgaben immer wieder auszusetzen .. und wenn man jetzt eben solche Aufgaben übungsweise mit ihnen im Unterricht macht und sie kommen gar nicht damit zurecht, dann muss man das einfach als Diagnoseinstrument einfach anschauen und mit ihnen besprechen, woran es jetzt liegt, dass das gar nicht geht … das ist das Interessante dran .. auf jeden Fall, die Situation ist schon so, dass ihnen das noch schwer fällt, dass man sich fragen muss, ob man das dann in irgendeiner Form doch wirklich mehr trainieren muss, ob wir noch vielleicht eben noch nicht genügend Materialien haben, ob man noch mehr davon braucht, dass wirklich genügend Praxis hineinkommt .. ahm es ist, es fällt ihnen nicht leicht und vielleicht ist es einfach der angepeilte Level der Aufgabenstellungen doch noch eine Spur zu hoch, das könnte auch sein.
I: Ja. Ahm und dann ist, keine neues Teilgebiet, aber ein verpflichtendes Teilgebiet, das ist das Hörverständnis.
IP: Ja.
I: Ahm, was halten Sie davon, ist das .. Ist es Zeit geworden? … Dass es verpflichtend zur Matura kommt?
IP: Das Hören?
I: Das Hören.
IP: Absolut. Ob das richtig ist?
I: Jaja, also ob es einfach jetzt, wie es im Englischen ja eigentlich gang und gebe war, dass man ..

IP: Ja genau. Ja das ist eine der allerwichtigsten Aspekte oder das ist auch total wichtig, weil es natürlich, also erstens einmal das Hören ist eine ganz, ganz wichtige Fertigkeit, die man trainieren muss. Das Wichtigste ist der Backwash-Effekt, also die Tatsache, dass man dadurch dann eben das schon viel früher im Unterricht verankert. Dass man es überhaupt im Unterricht also wirklich macht, ab der fünften, dass es bei den Schularbeiten auch schon ein Prüfungsformat ist und das fördert den Spracherwerb ungemein. Also das ist für mich einer der wesentlichsten Aspekte der ganzen neuen Matura, weil das Hören so viel wichtiger geworden ist und weil das Hören .. ja eine Aktivität ist, die den Spracherwerb, den unbewussten Spracherwerb extrem fördert.
I: Sie haben das ja schon ein paarmal angesprochen. Sie hat also wirklich, also die neue Reifeprüfung hat wirklich konkrete Auswirkungen auf ihre Unterrichtstätigkeit. Wie sieht das aus? Also gibt's zum Beispiel, natürlich ändert sich die Wahl der Unterrichtsmaterialien, oder gibt's bestimmte Themen die vernachlässigt werden dadurch oder eben bevorzugt werden?
IP: Mit Themen meinen Sie jetzt, so wirklich Themen wie „Essen und Trinken"?
I: Genau, ja.
IP: Nein im Gegenteil. Man macht ja mehr Themen. Also man versucht möglichst viele Inhalte hineinzubringen, wobei mit Inhalten jetzt nicht gemeint ist, dass man jetzt zum Beispiel Landeskunde
Unterrichtet. Sondern man versucht eben Möglichkeiten zu schaffen, dass Schüler sich über möglichst viele verschiedene Themen unterhalten können. Ich würde schon sagen, dass es jetzt mehr Themen sind. Wobei man da im Unterricht jetzt nicht so in die Tiefe geht und jetzt darauf verzichtet, vielleicht sich fünfzehn Artikel sich zu gewissen Themen zu lesen, wie man es früher vielleicht gemacht hätte. Wobei man es ja früher mehr mit dem Fokus gemacht hat, jetzt genügend .. Bausteine für den nächsten Text bei der nächsten Schularbeit irgendwie zusammen zu bekommen und da eigentlich die Schüler zu füttern mit Fertigteilen .. war ja eigentlich mehr, sagen wir so, der geheime Lehrplan und jetzt, wenn man jetzt Texte liest, dann würde man sie lesen, um eben das Leseverständnis zu schulen und um Diskussions .. um Diskussionspunkte in die Klasse zu bringen, aber man wird sich eben nie mehr so lange bei einem Thema aufhalten, weil die Zeit hat man nicht, wenn man mal schaut, dass eben die wesentlichen lexikalischen Elemente da sind für ein Thema .. Und vor allem, dass jede Aktivität, die man in der Klasse macht, was jetzt das Sprechen über Themen betrifft, förderlich ist für die Weiterentwicklung der Fähigkeit sich mündlich zu artikulieren.
I: Dann hab ich da noch gleich eine Frage. Die neue Form der mündlichen italienischen Reifeprüfung. Auch wenn Sie jetzt selbst noch keine Praxiserfahrung damit haben, aber welche Vor- und Nachteile sehen Sie in der, also für Italienisch jetzt?
IP: Also da seh ich ganz viele, wobei ich, also ich hol jetzt kurz aus. Ich hab ja ganz viele Materialien selbst hergestellt, weil ich eben das Lehrbuch gemacht hab und auch sonst in anderen Bereichen und auch eben für Seminare, die ich gehalten habe, mich sehr viel beschäftigt habe mit der mündlichen Reifeprüfung. Das heißt, auch wenn ich sie jetzt noch nicht selbst durchgeführt hab, da bin ich sehr gespannt, wie das sein wird. Aber ich hab mich schon sehr viel damit beschäftigt und sehe große Vorteile, es eben im Vergleich zu früher so ist, dass ah .. das Auswendiglernen oder das einfach Wiedergeben, Wiederkaufen von Dingen, das ist einfach passé. Was die Schüler jetzt wirklich können müssen, ist, ahm .. eben auch inhaltlich selbst aktiv zu werden und selbst einfach zu entscheiden, was sie sagen. Und das find ich einfach ganz wesentlich, dass Schüler das können, machen können, machen dürfen, können sollen. Also dass sie gefordert werden, das zu können, weil für manche wars ja früher wahrscheinlich auch bequemer, jetzt den Inhalt eines Buches auswendig zu lernen und dann wiederzugeben, als jetzt zwei Bilder zu sehen und sich zu überlegen, was sie dazu sagen.
I: Und jetzt die dialogische Klausurform, was die betrifft, da sind Sie auch .. das sehen Sie auch als Vorteil?
IP: Ja der kommt, das ist fix. Die mündliche Prüfung besteht aus zwei Teilen. Monologisch und dialogisch. Das ist ganz fix und was eben .. wo es noch zwei Möglichkeiten gibt, ist beim Dialogischen. Da gibt es eben den Schulversuch, wo Schüler - Schüler sprechen können. Und das Normale sozusagen ist mit Lehrern .. und ja, jetzt dürfen wir es halt ein paarmal, ein paar Jahre lang versuchsweise machen, aber .. man wird halt sehen .. es gibt halt so ein gesetzliches Problem mit dem Schüler-Schüler-Gespräch. Also sagen wir ein juristisches, das wahrscheinlich nicht gelöst werden kann. Man wird sehen. Ja wir werden das heuer machen und wir haben die Fragen schon ausgearbeitet, wir trainieren schon, da gibt's ja schon Materialien, da gibt's schon ein Übungsbuch für Italienisch, jetzt mit Maturafragen. Da kann man also wirklich üben, üben, üben, also üben im Sinne von trainieren und … Also ein großer Vorteil, dass möchte ich schon noch anmerken, dieses monologischen Sprechens und überhaupt dieses zusammenhängenden Sprechens z.B. eben zu einem Bild ist, dass man wirklich sieht, wie das Lernen einer Fremdsprache hilft, … auf einmal eben wirklich längere Strecken in der Fremdsprache zu sprechen. Wo sie früher einem halt dann einen Brocken hingeworfen haben. Und ich hab das Gefühl, dass diese Prüfungsformat .. als Lerntechnik auch extrem hilfreich ist und dass Schüler die Chance eben, ja halt einen Satz oder so referieren, wenn man sagt, „du zwei Minuten dieses Bild" dann geht's. Sie kommen rein und es geht.
I: Ok. Ahm, das heißt auch die Materialien die sie erhalten haben, oder auch erstellt dann in dem Fall. Sie sind da auch wirklich zufrieden und da gibt es genug? Und das ..
IP: Naja genug gibt es nie, vor allem wenn man Anglistin ist und mit Anglisten viel zu tun hat, dann sieht man … ja, die Anglisten sind da halt megaverwöhnt. Wir haben da so Unmengen von Materialien, es kommt vom Mutterland oder eben österreichischen Ursprungs. So viel haben wir natürlich noch nicht, sagen wir, dass im Vergleich zu noch bis vor zwei Jahren sehr viel weiter gegangen ist. Also es gibt schon mehr. Genug sicher nicht, also genug, dass man sicher aus dem Vollem schöpfen könnte, genug, dass man nicht doch immer gefordert ist, selbst Hand anzulegen und das zu machen.
I: Ja.
IP: Sagen wir, naja, man kann sicher sagen, es ist überhaupt nicht genug, aber man muss es relativ sehen und positiv sehen, im Vergleich zu früher ist es schon viel mehr .. Der Markt ist natürlich kleiner als für Englisch, das

erklärt auch vieles, also es wird einfach nicht so viel produziert werden können aus wirtschaftlichen Gründe, es wird aber, glaub ich, aus Arbeitsgemeinschaften und vielleicht Dropboxen oder irgendwelche Systeme wird man entwickeln, um auch unter den Kollegen mehr zusammen zu arbeiten.
I: Ja, das heißt, auch die aktuellen Schulbücher haben ja reagiert, und ..
IP: Natürlich.
I: Und damit sind sie auch, also das ist für Sie brauchbar und hilfreich und …
IP: Ja, da bin ich jetzt vielleicht nicht ganz die richtige Adresse (lacht)
I: Ja, ich weiß (lacht), das hab ich mir gedacht, wie ich die Frage
IP: Ja, also ich bin sehr froh, eben auch, aus meiner Situation heraus, dass es jetzt auch andere Sachen gibt. Weil natürlich (lacht) der Druck, dass jetzt irgendwie unser Buch jetzt wirklich alles können soll, ist jetzt ein bisschen weg, weil das war ja schon fast nicht zu ertragen, dieses ahm .. „ja aber das fehlt und das fehlt". Ja ich mein, welches Buch hat alles. Ja. … aber hmm … Ob ich zufrieden bin? Die Frage ist, ob ich finde, dass es zufriedenstellend ist?
I: Also ob die aktuellen Schulbücher eben adäquat ..
IP: Adäquat reagiert haben. Ahm … wie soll ich sagen .. Ja und nein. Ich finde halt schon, wenn ich jetzt also die Situation beobachte, dass schon noch Bücher irgendwie auf den Markt geworfen werden, die nur das .. nur den .. das Label haben, irgendwie A2 oder B1 oder GERS oder Neue Matura, aber nicht wirklich halten, was sie versprechen. Weil sie irgendwie schnell umgemodelt wurden, weil sie doch aus ehemaligen Erwachsenenbüchern, z.B. Insieme ist ja auch ein ehemaliges Erwachsenenbuch, das adaptiert wurde oder Con piacere auf dem deutschen Markt, auch adaptiert wurde, für Österreich. Also es gibt, es ist kein einziges, außer unserem ist wirklich von Grund auf neu gemacht worden für unsere Oberstufe und insofern kann man nicht zufrieden sein.
I: Ja.
IP: Weil es sind Bücher, die halt … Ich finde einfach noch zu wenig, zu wenig zugeschnitten sind auf den neuen Lehrplan. Und man hätte ja schon viel früher reagieren müssen, weil den neuen Lehrplan gibt's ja schon lang. Also das ist eigentlich meine Meinung zu dem Thema. Es ist, sagen wir reagiert worden aus wirtschaftlichen Gründen, damit die Verlage was verdienen, aber es ist nicht wirklich .. ahm .. jetzt von der Qualität her, finde ich, dass nicht genug Auswahl ist. Weil die Lehrer dann eigentlich auf die Werke gehen, wo, was weiß ich, wo sie dann die Probeschularbeiten irgendwie gratis bekommen, also einfach aufgrund dieser Zusatzmaterialien, aber finde ich nicht wirklich, auf die Aufbereitung des Schulbuches genug schauen.
I: Gut, sie haben jetzt die neue Reifeprüfung doch schon erlebt. Gab es da Probleme bei der Umsetzung?
IP: Nein, nein.
I: Auch nicht organisatorischer Art? Ich will jetzt diese ganzen Mediengeschichten gar nicht aufgreifen, aber ganz allgemein.
IP: Also von wegen, Technik, falsche Abspielung, falschen booklets.
I: Ja genau.
IP: Also ich glaub bei uns an der Schule .. ja, einmal hatten wir eine CD zu wenig … war aber letztlich alles kein Problem. Nein, bei der Matura selber nicht.
I: Nahmen Sie an vorbereitenden Seminaren teil für die SRDP?
IP: Ja, sagen wir ja … Ich hab sie eigentlich mehr gehalten, aber ja (lacht)
I: Ok, welche Erfahrungen haben Sie mit diesen Seminare gemacht (lacht)?
IP: Ah, also ich würde sagen, man kann schon sagen, also wenn ich das jetzt umleg, gute Erfahrungen, weil sie notwendig waren, weil sie besucht werden, weil man einfach sieht, dass es ein Angebot ist, dass aufgegriffen wird und weil man offensichtlich, weil man sieht, dass die Lehrer offensichtlich ähm wissen, wo sie einfach noch dazulernen müssen und neue Informationen brauchen und man erreicht sie dadurch und man dadurch, glaub ich, schon sicherstellen, dass die Qualität des Unterrichts ich wirklich auch neu orientiert und .. und .. entsprechend der neuen Prüfungsformate einfach verändert hat. Ich glaub schon, dass es ein gutes Angebot ist, das zurzeit besteht. Das vielleicht nicht genügend genützt wird, aber .. gutes Angebot.
I: Ja, ok. Kennen sie die Aufgaben der letzten Reifeprüfung?
IP: Ja, ja kenn ich.
I: Also die vom BIFIE auch online gestellt wurden. Wie finden Sie die? Jetzt bezüglich der Themen, sind die wirklich adäquat, sind die der Lebenswelt der Schülerinnen angepasst?
IP: Ja, ja.
I: Ok, und die Aufgaben selbst, also die Aufgabenstellungen waren auch zu bewältigen?
IP: Ja, ja. Kann man eigentlich eindeutig mit Ja beantworten. Eben, manche leichter, manche schwerer. Ich habe zum Beispiel Lesen und Sprachverwendung im Kontext jetzt mit meiner achten ausprobiert. Lesen ist ihnen überraschend leicht gefallen, Sprache im Kontext schwerer. Wie wir ja schon am Anfang besprochen haben.
I: Ahm. Und dann habe ich noch Fragen zur Nachbereitung sozusagen. Wie finden sie die neuen .. Arten des Beurteilens? Mit diesen Korrekturrastern, jetzt bezogen auf die Fertigkeit Schreiben in erster Linie.
IP: Sehr gut. Also ich bin ein großer Fan davon, auch wenn es viel Arbeit ist und auch wenn es sehr oft so ist, dass es letztlich auf die Note hinausläuft, die man intuitiv vermutet hätte oder das Ergebnis, dass man intuitiv auch .. auf dass man sich eigentlich auch geeinigt hätte mit sich selbst. Aber so hat man einfach bessere Argumentationshilfen um die Note zu begründen, das ist das eine .. und das andre ist, dass es für die Schüler glaub ich interessanter ist, diese Art von Feedback zu bekommen, also wirklich aufgeschlüsselt zu bekommen, wie sie die Aufgabenstellung erfüllt haben, im Unterschied zu wie korrekt oder nicht korrekt ihre Sprache jetzt ist. Wenn man bedenkt, das früher eigentlich alles rot oder nicht rot war und man eigentlich das Gefühlt gehabt hat es sich alles einengt auf die Korrektheit der Sprache, so ist das jetzt einfach aufgefächert und ein Schüler liest das vielleicht mit größerem Interesse, weil er weiß, Markierungen im Text heißen jetzt nicht unbedingt eine

Negativkritik, sondern können auch eine neutrale Rückmeldung sein „aha der bulletpoint ist drinnen, ok, gut“ .. oder eben, dass sie dann vielleicht das nächste Mal wissen, worauf sie mehr Augenmerk legen sollen. Also ich glaube es ist eine Art der Korrektur, die die Schüler glaub ich besser an der Stange hält und mehr motiviert weiter zu lernen, als die frühere Korrektur in rot, die einfach so … so aggressiv war, find ich, so aggressiv und unkonstruktiv.
I: Das heißt, Ihre Schülerinnen und Schüler die kennen auch schon diese Raster und die Herangehensweise?
IP: Ja, sie kennen die Raster unterschiedlich gut, es interessiert sie nicht wahnsinnig, sie wollen einfach wissen, welche Farbe wofür steht. Dass sie jetzt hingehen und sagen „ah der Deskriptor und was Sie haben mir da acht Punkte gegeben“ .. also so kritisch sind sie nicht, zum Glück.
I: Aber sie sind ihnen vertraut.
IP: Ja.
I: Ok. Die letzte Frage. Es kam bei der Reifeprüfung Englisch zu Problemen mit den sogenannten cut scores. Wie sehen Sie diese variablen Notenschwellen jetzt in Bezug auf das Fach Italienisch?
IP: Aahh, also ich persönlich sehe es völlig unproblematisch, denn was die cut scores in Englisch betrifft, also das möchte ich jetzt wirklich kurz dazu sagen … das war ja im Grunde ein großes Missverständnis bzw. hat das BIFIE sich da in die Nesseln gesetzt aus Perfektionismus und nicht aus, wie soll ich sagen, es ist völlig anders rübergekommen, als es gemeint war.. Gemeint war es als eine wirklich perfekte Kalibrierung auf den cut score 60 und dadurch, dass die Feldtestungsergebnisse um ein paar Prozente die Aufgabe als leichter, jetzt also charakterisiert hatten, hat man auch den pass-level um diese paar Prozente gehoben, damit die Ergebnisse praktisch die Möglichkeit haben, dasselbe widerzuspiegeln wie im Vorjahr. Und es hat sich ja dann wirklich gezeigt, dass die Ergebnisse genauso waren wie im Vorjahr. Also sie waren um kein bisschen schlechter. Es war, glaub ich, undiplomatisch, weil sie völlig außer Acht gelassen hatten, dass der Informationsstand der Lehrer nicht dementsprechend war und weil das in der Sprache der U-Bahn-Zeitung einfach völlig anders rüberkommt, als es gemeint war. Also es war meiner Meinung mach ungeschickt, ich finde es wäre besser gewesen, tasks auszusuchen, die dieses Level wirklich treffen und dass man eben nicht das pass level verändern muss, um ganz perfekt eben zu kalibrieren auf 60 Prozent. Das ist meine Meinung. Es war, also ich persönlich würde das total schlucken, wenn ich weiß, was damit gemeint ist. Also ich weiß, wenn das pass level ein bisschen erhöht ist, kanns nur deswegen sein, weil die Aufgaben ein bisschen leichter sind.
I: Das heißt, Sie haben auch gar keine Probleme mit diesen cut scores?
IP: Ich hätt überhaupt keine Probleme, nein. Ich würde mir nur wünschen, dass die Kommunikation zwischen BIFIE und dem Rest der Welt manchmal besser funktioniert.
I: Ja, gut. Dann einfach noch abschließend. Sehen sie noch Verbesserungspotenzial bezüglich der SRDP, aber auch der mündlichen neuen Form?
IP: Noch Verbesserungspotenzial gibt’s immer … lassen sie mich nachdenken.. ganz allgemein? Also das ist jetzt völlig naiv, aber ich würde mir mehr Stunden wünschen. Also ich würde mir wünschen, dass es mehr um sich greift, dass man sechs Jahre Italienisch unterrichten kann, was ja in Wien noch überhaupt nicht der Fall ist .. ich würde mir wünschen, dass diese Ergebnisse oder diese Ziele, die wir da erreichen sollen, einfach mit größerer Ruhe und mit mehr Zeit und Genuss erreicht werden können, als so wie jetzt, wo es doch unter einem gewissen Druck passiert, weil ahm, vier Jahre ja doch eher kurz sind und das ist einfach, sagen wir man muss wahrscheinlich in Kauf nehmen, dass nicht alle Schüler B1 erreichen. Und … dass man sie natürlich aus pädagogischen Gründen und aus pragmatischen Gründen für die achte Klasse dann doch positiv abschließen wird, aber ahm ja, ich kann noch nicht abschätzen, wieviel Schüler dann wirklich Italienisch als Klausurfach wählen. Weil unsere Schüler dann doch auch ehrgeizig sind, und dann mit einem Dreier, denn sie dann vielleicht kriegen, wenn sie ganz passabel sind, nicht zufrieden geben. Also ich würde mir wünschen, dass diese Prüfung einfach in Angriff genommen werden kann aus einer gesättigteren Position heraus. Dass man sagen kann, mehr Schüler haben das wirklich und haben mehr Chancen, wirklich gute Noten zu bekommen, anstatt diesem Einheitsbrei Dreier, den wahrscheinlich viele kriegen werden. Das ist eigentlich mein Wunsch, aber er ist naiv und wird sich wahrscheinlich nicht erfüllen lassen, weil wir werden nicht mehr Stunden bekommen. Was wir natürlich machen können, ist Wahlpflichtfächer forcieren und die Schüler motivieren, dass sie das wählen, damit sie dann wenigstens mehr Stunden haben.
I: Gut, wenn es sonst nichts mehr gibt, was Ihnen am Herzen liegt, dann bedanke ich mich recht herzlich.

Interview B

I: Ich bedanke mich ganz herzlich für Ihre Zeit. Ich werde das Interview aufnahmen, ich transkribiere es, aber es bleibt eben alles anonym, auch die Auswertung. Das wird dann sozusagen in einem ausgewertet, nicht pro Interview.
IP: Mhm. Ok.
I: Es war also nicht das erste Mal, dass Sie am Pilotprojekt teilgenommen haben. Die schriftliche Matura jetzt .. und welche Teilgebiete wurden bei Ihnen jetzt standardisiert durchgeführt?
IP: Naja, es gab im vorigen Jahr, seit zwei oder drei Jahren, glaub ich, gab´s gar nicht mehr die Möglichkeit da Teile herauszunehmen. Also schriftlich seit einigen Jahren, mündlich seit zwei Jahren.
I: Ok, das heißt Sie haben das ganze Paket letztes Jahr auch schon
IP: Es ist kein Paket ..
I: Ahm, weil es gibt Kolleginnen, die sagen, „na gut, ich hab vor zwei Jahren nur schriftlich, immer nur schriftlich die Aufgaben vom BIFIE sozusagen genommen ..

IP: Naja, es gab das vorher nicht. Es gab erst vor zwei Jahren, zum ersten Mal diese Schule hier, die in Italienisch mündlich angetreten ist, denn vorher gab´s keine, keinen Schulversuch. Da konnte man nicht. Für mündlich, für mündlich ist es wieder anders als für schriftlich.
I: Und schriftlich wurden im letzten Jahr jetzt also wirklich alle vier Teilgebiete standardisiert durchgeführt.
IP: Ja und nein. Denn es betrifft ja nicht dieselben Schüler. Schriftlich treten die Schüler an, die im Basismodul Italienisch hatten. Von diesen Schülern ist niemand mündlich angetreten. Das waren nicht meine Klassen, das waren nicht dieselben Schüler. Meine Klassen sind mündlich nur angetreten im Wahlmodul, wo du überhaupt nur auf A2 maturieren konntest, zweijähriges Wahlmodul, ja?
I: Ok, ja.
IP: Also wir haben keine Schüler, die Italienisch vierjährig auf B1 sowohl schriftlich als auch mündlich angetreten sind. Ja, und von dieser Population kann man auch praktisch nicht ausgehen, weil es die noch nicht gegeben hat.
I: Ok, gut. Also eine ganz allgemeine Frage. Was waren denn Ihre Erwartungen an die neue standardisierte Reifeprüfung jetzt und wurden diese erfüllt?
IP: Ah, die Erwartungen generell, generell sind die, dass es doch etwas gibt, das für alle verbindlich ist, ein Ziel, das für alle zu erreichen ist, wenn sie maturieren, eine Vergleichbarkeit natürlich und das ist, das kann die standardisierte Reifeprüfung nur erfüllen. Ob dieses Niveau dann ein gutes ist, ob das dem B1 entspricht usw. ist dann die nächste Frage und ich denke, das ist auch recht gut geglückt, wenn auch manchmal am Anfang noch mit ein bisschen Anlaufschwierigkeiten, vor allem was man nicht vergessen darf, ist der Vergleich ..
(Eine Lehrerin betritt den Raum)
IP: Mach nur, ich rede einfach weiter .. ahm ist der Vergleich zwischen, ach Gott jetzt hab ich den Faden verloren … ahm, was hab ich gesagt .. genau, natürlich, die Diskrepanz zwischen der Vorbereitung der Schüler, dem Unterricht, der vorher stattgefunden hat und dem was dann heraus kommt. Das muss in Österreich einfach erst Platz greifen.
I: Aber ist Ihrer Meinung dann auch die Qualität des Unterrichtfaches Italienisch gestiegen?
IP: Ja.
I: Und auch die der Schülerleistungen ..
IP: In Bezug auf Sprachfertigkeit, ja. Das heißt nicht, dass vorher die Leistungen schlechter waren. Es waren andere.
I: Ja. Ok und welche Vor – und Nachteile sehen Sie jetzt ganz konkret für Italienisch? Mit dieser neuen standardisierten Reifeprüfung?
IP: Naja, die genannten. Einerseits wenn ich davon ausgehe, dass wir einen mittlerweile schon zehn Jahre in Kraft, einen Lehrplan haben, der sagt, es geht primär um die Sprachkompetenz .. das find ich auch sinnvoll, weil ich glaube, dass das für eine Mehrheit im Leben mehr bringt und wenn man dieses Ziel verfolgt, dann glaub ich, dass das Hinarbeiten dorthin eher zum Erfolg führt, als wenn man z.B. jetzt die Schüler als Grammatikexperten ausbildet oder .. ihnen zwar manchen von ihnen ein bisschen was von Literatur schmackhaft macht, was sie aber sprachlich nicht packen .. weil wir sind halt in der zweiten lebenden Fremdsprache mit vier Jahren können wir nicht dorthin, wo wir in Englisch hinkommen.
I: Sie sind jetzt eine der wenigen, die auch die mündliche Form schon ah .. einfach Erfahrungen damit hat. Wie schätzen Sie sie ein? Also .. ja einfach ganz allgemein .. Ihre Erfahrungen mit dieser neuen Form.
IP: Ja, also natürlich ist es ganz eindeutig so, dass bei der mündlichen Reifeprüfung, so wie es jetzt geplant ist, es nicht mehr dazu kommen kann, dass Schüler halt speziell auf sie zugeschnittene Fragen bekommen können und ich sage jetzt mal, wenn ich im Schnitt mir das anschau, sag ich, dass ist auch gut so. Denn sie sollen nicht jetzt die Experten sein in irgendwelchen Regionalthematiken oder – wenn ich wiederum sag, der Lehrplan sagt – und wir haben halt in Österreich oder in Österreich wurde halt so entschieden, dass in der Fremdsprache die Sprachkompetenz ausgebildet wird, dann zeigt die mündliche Reifeprüfung besser, was jemand sprachliche mündlich kann.
I: Haben Sie auch mit der dialogischen Klausurform ..
IP: Natürlich. Also für mich ist diese Form der Reifeprüfung nicht neu, weil ich sie im Mäntelchen der alten Reifeprüfung auch schon praktiziert hab. Und ich hab aber .. ich hab persönlich nie Probleme damit gehabt. Ich weiß aber, dass es an verschiedensten Schulen, wurde dann oft einmal gefragt, „sag, ist das nicht zu banal?“ oder irgendwie so .. also wenn jemand über triviale Dinge des Lebens reden kann, dann ist es das .. dann ist das gut so. Der muss jetzt nicht da irgendwie wissenschaftlich oder irgendwas toll auswendig gelernt oder schlecht auswendig gelernt oder wie auch immer was erzählen können, sondern muss halt zeigen, wie kann er mit einer Situation umgehen.
I: Sie haben ja vermutlich wahnsinnig viele Materialien zur Verfügung gestellt bekommen bzgl. der standardisierten Reifeprüfung jetzt.
IP: Hab ich das?
I: Das ist die Frage. Haben Sie nicht? Wurden Ihnen genügend Materialien zur Verfügung gestellt?
IP (lacht): Von wem?
I: Vom BIFIE? Vor allem vom BIFIE?
IP: Klarerweise haben sich langsam jetzt die Materialien akkumuliert und Materialien heißt das, was bereits in Feldtestungen oder eh schon bei der Matura gekommen ist. Das ist da und mittlerweile ist das sehr viel. Aber bei mir ist die Situation eine etwas andere, denn ich bin ja bei der Entwicklung des Ganzen beteiligt. Das heißt, ich stelle solche Aufgaben zusammen, ich kann das auch und ich mach das natürlich auch für mich im Unterricht und auch im Auftrag des Ministeriums für Zusatzmaterialien für die Schulen. Dass es da zu wenig noch immer gibt, ist klar.
I: Da sind Sie wahrscheinlich jetzt auch nicht die beste Ansprechpartnerin, aber die aktuellen Schulbücher … gut bereiten die adäquat vor auf die neue Reifeprüfung? Haben die reagiert und haben die auch genug und in ..

IP: Die haben reagiert im Prinzip, glaub ich, dass es nicht so sehr an einem Buch liegt. Und das ist eigentlich ein große Gefahr und ein großes Problem. Ja, dass die meisten Lehrer jetzt das Buch wollen, wo genau in derselben Schriftgröße und so weiter lauter kleine Übungen, lauter kleine Tasks sind, wo sie in klein die Matura üben, ja .. aber so lernen die Schüler nicht, das sind Tests, das sind nicht Übungsmaterialien, ja. Das heißt, das was man machen muss um zu üben und ich denke, da haben wir in Italienisch doch genug – es ist nie genug Material, wir hätten gern noch mehr, aber als Übungsmaterial ist das, was wir haben find ich gut, ja. Wir müssen nur auch umsetzen in der Klasse. Und wir müssen auf gewisse Dinge verzichten und wir müssen, wenn man ganz grob spricht, das Sprechen einfach mehr üben mit den Schülern.
I: Ja, das führt auch zu meiner nächsten Frage. Logischerweise oder hoffentlich hat natürlich diese neue Reifeprüfung – egal ob jetzt die mündlich oder die schriftliche – Ihren Unterricht stark beeinflusst?
IP: Na meinen Unterricht nicht so .. ich wollt das ja so. Ich hab das schon immer so gemacht. Aber natürlich, es beeinflusst sehr stark. Ich seh ja auch in der Fortbildung, was sonst so passiert. Ich habe einen guten Einblick auch in andere Klassen, nicht nur in meine. Es ist da sehr, sehr viel passiert und es ist, wie soll ich sagen, es ist sicher heute doch für alle Lehrkräfte klar, dass eine Sprache lernen nicht heißt, eine Sprache schreiben können, sondern das heißt, Leseverstehen, Hörverstehen, schreiben können und sprechen können. Und das nicht auf einem Niveau, was sie geglaubt haben, was sie erreichen müssen, sondern auf einem Basicniveau, wo du einfach Fehler machen wirst, aber wo du dich durchwursteln kannst.
I: Sie kennen die Aufgaben der letzten Reifeprüfung. Wie fanden Sie die?
IP: Naja jetzt grad von der letzten schriftlichen nicht ganz. Aber ich kenn sie, ja.
I: Es ist auch nur, wie zufrieden sind Sie mit den Aufgaben generell?
IP: Im Prinzip, das was bis jetzt ausgewählt wurde, mit dem bin ich immer ganz zufrieden gewesen.
I: Ok. Das heißt nicht nur mit den Aufgaben selbst, sondern auch mit den gewählten Themen.
IP: Ja, schon. Ich meine nicht mit allen, aber da gibt's dann immer auch Unterschiede, andere finden das vielleicht ganz super. (Anm. Bezieht sich auf Lesetext „il piccolo pesce")
I: Zur neuen Kategorie „Sprachverwendung" im Kontext. Was halten Sie von der?
IP: Also ich find das ist eine supertolle Übung, super für den Unterricht. Super auch bei Schularbeiten. Ich war nicht begeistert oder ich war sehr dagegen, dass es zur Matura kommt, weil ich finde, dass es zu den Fertigkeiten nicht passt. Es ist keine Fertigkeit. Es ist eigentlich ein Bruch. Die Begründung war, einfach um den schriftlichen Ausdruck besser bewerten zu können. Das tut es in einem bestimmten Ausmaß. Es legt aber doch wiederum ein bisschen mehr Gewicht aufs Schreiben. Denn letztlich haben wir dann schreiben halb und rezeptiv halb, ja.
I: Die Schülerinnen und die Schüler, sind die … die kommen klar damit?
IP: Also es läuft relativ gut in Französisch, sechsjährig natürlich. Bei vierjährig seh´ ich das als großes Problem eigentlich. Und wenn wir uns jetzt mehr mit dem befassen müssen, mit der Sprachrichtigkeit, steht das ein bisschen im Widerspruch zu überhaupt B1 und wir haben den Fall noch nicht gehabt, dass wir .. also ich sag jetzt mal dass du Schüler hinkriegst und du musst ja doch in einer Klasse, auch wenn du individuelle Stärken förderst und unterschiedliche Dinge mit ihnen machst, ja, aber du theoretisch musst du die gesamte Klasse auf B1 bringen, in allen Fertigkeiten, und sie müssen auch sic-mäßig das gut genug machen können. Und dafür haben wir einfach viel zu wenig Zeit. Die Schulen haben zwar unterschiedliche Stundenanzahlen, aber an und für sich ist die Minimalstundenanzahl in der Oberstufe beträgt zehn Stunden und die zehn Stunden hast du nie. Und wir haben bspw. in der achten Klasse, also wir haben drei, drei, zwei … ja, eigentlich hätten wir drei, zwei, zwei gehabt .. und wir haben jetzt eine Stunde .. es ist irgendwie nicht ausreichend. Man kann das Ganze halbwegs lösen, dadurch, dass es zusätzliche Modulangebote gibt, für die, die maturieren wollen oder auch indem wir einfach .. so wie wir auch .. immer in Vergangenheit sagen halt .. ok mhm, wird halt eh nicht maturieren ..
I: Ja.
IP: Aber ich.. ich bin mir sicher momentan, wenn man in Österreich alle Italienischschüler hernimmt … die in der achten Klasse sind .. die sind nicht alle auf B1, auch nicht die Hälfte sind auf B1 .. in allen Fertigkeiten, teilweise schon, aber nicht in allen Fertigkeiten.
I: Eine weitere Fertigkeit ist das Hörverständnis. Ist es Zeit geworden, dass das jetzt verpflichtend zur Reifeprüfung kommt?
IP: Ja, ich seh das eher als ... das seh ich ganz, ganz positiv, weil vom Hören, also rezeptiv, profitierst du auch wahnsinnig viel. Ganz zu schweigen davon, dass du es brauchen kannst. Und es ist sicher eine Möglichkeit für Schüler, die eben diese Stärke haben, dadurch auch ihre Note aufzubessern. Und das ist eine Stärke, das ist was Wichtiges. Ja und das war etwas was, bei der langen Sprache, bei sechsjährig gibt's das eh immer schon, die Qualität der Prüfungen war natürlich, aber das ist egal, es war Teil der Prüfung und das ist ganz wichtig.
I: Ich habe noch zur Umsetzung, ganz allgemein zur Umsetzung der standardisierten Fragen. Kam es zu Problemen, gab´s Schwierigkeiten, jetzt auch organisatorischer Art?
IP: Ahm, bei uns gab´s jetzt, also in Italienisch gab´s keine Schwierigkeiten.
I: Die letzten Fragen beziehen sich so ein bisschen auf die Nachbereitung. Gibt es gravierende Unterschiede wie die Reifeprüfung ausgefallen ist?
IP: Nein.
I: Und die Beurteilung der Klausuren, vor allem natürlich der schriftlichen .. Wie finden Sie die Bewertungsraster bzw. den Einsatz dieser?
IP: Also ich bin mit dem so vertraut, dass ich sag gut, ich kenn den GERS, ich kenn die Raster usw. aber gut, man könnte sie natürlich verbessern. Man könnte einige Dinge verbessern, also beim schriftlichen B1 Raster verschlanken. Letztlich geht's aber darum, dass die Leute ein Vertrauen darin gewinnen bzw. die primäre Botschaft ist die: Jede schriftliche Produktion bemesse ich an vier Kriterien und nicht an einem. Das ist die große, das ist die wichtigste Erkenntnis einmal. Weil das war einfach früher wirklich so, dass man viele Fehler, wenig Fehler und dann vielleicht noch Ideenreichtum oder so, aber der Ideenreichtum .. der eine sagt, das ist

superoriginell, der andere sagt, das passt überhaupt nicht oder so. Das ist etwas sehr, sehr Subjektives. Natürlich sind auch die Themen jetzt so gestellt, dass man das besser überprüfen kann. Also so wie die schriftlichen Themen heute ausschauen, kann man auch zur Erfüllung der Aufgabenstellung, wenn man geschult ist, sich ein deutliches Bild machen. Wie zu Aufbau und Layout, wie zu Spektrum sprachlicher Mittel, das ist ein ganz, ganz wesentlicher Punkt und die Sprachrichtigkeit, das kennen ja alle. Aber es ist ganz wichtig, dass die Leute mit dem gut vertraut sind zu arbeiten und sich austauschen. Das ist auch sehr wichtig.
I: Und natürlich die Schülerinnen und Schüler.
IP: Und die Schüler sowieso, natürlich.
I: Ahm. Die letzte Frage .. und zwar kam es ja bei der Reifeprüfung Englisch zu Problemen mit den sog. cut scores und das wurde ja wahnsinnig aufgebauscht in den Medien. Wie sehen Sie diese variablen Notenschwellen, jetzt in Bezug auf Italienisch?
IP: Also erstens einmal, es ist einfach ein Unglück gewesen, wie sich das abgespielt hat. Ich finde es ist nicht notwendig, denn die Präzision, die suggeriert wird bei einem sechzig Komma irgendwas oder einundsechzig Prozent, kann nicht, die kann mir niemand wirklich genau erklären. Es gibt natürlich manchmal, der eine Text ist ein bisschen leichter usw. und aufgrund der Statistik und der standard-settings wurde der cut score ermittelt. Der wurde aber vorher bei einer Matura noch nie so gehandhabt, so flexibel. Daher war das eine große Überraschung und hat natürlich einen großen Schaden angerichtet. Ich denk mal, mit dieser kleinen Differenz … natürlich muss man versuchen, dass die Bedingungen möglichst gleich sind, aber wissend, dass sie immer ein bisschen unterschiedlich sind.
I: Ja, sehen Sie noch .. oder gibt es irgendetwas was Ihnen noch am Herzen liegt?
IP: Ja, was ich mir in den letzten Tagen wieder denke, was ein glaub ich großes Problem geworden ist, und auch in Bezug auf welche Materialien haben wir zur Verfügung, ist, die Situation, in der sich die meisten Lehrkräfte jetzt sehen, Schularbeiten so gestalten zu müssen, wie kleine Reifeprüfungen .. in einem megastress sind Aufgaben zu finden, die passend sind für Schularbeiten und ahm
I: Entschuldigung, das heißt bei diesen Schularbeiten will man auch schon..
IP: Kennen Sie den Schularbeitenleitfaden?
I: Nein.
IP: Es gibt einen.
I: Ok, danke.
IP: Und aah. Ich hab da auch mitgearbeitet, ich kenn ihn sehr gut. Es war eine Gradwanderung zwischen den Leuten zeigen, was alles möglich ist und gleichzeitig ihnen zu sagen, gewisse Sachen sind nicht mehr möglich. Was anfangs nicht ausgemacht war, dass wir wirklich Modellschularbeiten entwickeln, wie sie im Idealfall aussehen sollten, sondern es ist eine Mischung aus Möglichkeiten. Ahm, gleichzeitig ist es jetzt so, dass in der siebten Klasse bei mehrstündigen Schularbeiten die Verpflichtung besteht, dass das so aussieht wie eine kleine Matura. Ja, dass alle Fertigkeiten drinnen sind. Das ist verbindlich für alle. Und, war gemeint vom Ministerium ein bisschen zu schnell vorgeschossen, ja, die Leute waren dort noch nicht, es hat im ersten Jahr auch keiner so gemacht, mittlerweile spricht´s sich langsam herum. Um dorthin zu kommen, machen eigentlich die meisten schon in fünften Klassen, in sechsten Klassen auch so kleine Teile und dann passiert´s aber so leicht, dass du eine Aufgabe hast, die einfach viel zu schwer ist oder die nicht gut die Fertigkeiten abtestet und dann werden Punkte gezählt und dann kommt es zu Ergebnissen, die einfach irgendwie … es kommt zu megaviel Stress und das ist nicht gut.
I: Gut. Sehen Sie noch wo Verbesserungspotenzial? Es gibt natürlich immer … aber Punkte die Ihnen besonders am Herzen liegen.
IP: Also ich glaub der gute Weg ist der Weg des Dialogs ..jetzt komm ich mir vor wie ein Pfarrer, aber ich finde, dass die Leute sich an den Schulen absprechen sollen, wie sie es machen. Dass man es einfach mehr .. auch über die Probleme die man hat redet und Lösungswege zu finden und dass man ein bisschen mehr Selbstvertrauen entwickelt und ein bisschen mehr Ruhe einkehrt. Wie gesagt, diese Stresssituation finde ich furchtbar, die tut niemanden gut .. die spüren die Schüler ..die Lehrer natürlich sowieso auch. Lieber manchmal ein Punkterl weniger, also ned so ein Ding machen.. und insofern find ich es noch einmal schlimmer diese Sache mit dem cut score.
I: Gut, ich glaube das wars auch. Vielen Dank.

Interview C:

I: Ich bedanke mich mal ganz herzlich, also ich nehm´s auf und transkribier´s dann, alles anonym natürlich, auch die Auswertung, es wird nicht pro Interview ausgewertet.
IP: Jaja, ok. Gut.
I: Also mal ganz allgemein die ersten Fragen. War es das erste Mal, dass Sie am Pilotprojekt teilgenommen haben?
IP: Ahm, jetzt bei der Matura, bei der schriftlichen war es jetzt das erste Mal, dass ich es gemacht habe, aber wir haben schon diese Vortests gemacht. Da haben wir schon ein paar Mal teilgenommen.
I: Mhm, ok und sie haben welche Teilprüfungen dieses Jahr dann durchgeführt? Alle?
IP: Alle, ja genau. Das ganze Paket war das. Hören, Lesen, Sprache im Kontext und Schreiben.
I: Ok, dass ich das weiß. Ja, was waren denn Ihre Erwartungen an die neue Reifeprüfung, jetzt die standardisierte in Italienisch und wurden diese erfüllt?
IP: Also, die Erwartungen waren .. sagen wir mal so, die Erwartungen waren so, dass es ein Überraschungspaket ist, was man bekommt, aber durch die Vorbereitungen, die man auch übers BIFIE, auf der Homepage hat und die vielen Seminare die man dazu macht, dann ahm, hab ich also den Eindruck gehabt, dass die Schüler gut

vorbereitet waren. Ja, und das eigentlich, ja es so gekommen ist, auch von der Schwere her jetzt, wie wir es erwartet haben.
I: Ok und ganz allgemein ihre Erwartungen daran. Also was bringt die jetzt mit sich die neue Reifeprüfung, was ändert sie?
IP: Naja, eine Objektivität allgemein an die Prüfung, an die Matura selbst. Also dadurch, dass ich mit Italien sehr viel zu tun habe und auch mit Französisch ist es seit Jahren oder seit Jahrzehnten, dass die das so haben. Warum soll´s in Österreich nicht so sein. Also ich bin sehr zufrieden, dass es das jetzt gibt.
I: Und ist ihrer Meinung dann auch die Qualität der Reifeprüfung, jetzt auf Italienisch bezogen, gestiegen?
IP: Ahm, die Qualität wird gestiegen sein .. zum Teil. Da, wo man eh auf diesem Niveau gearbeitet hat, wird's keine Überraschungen geben, wobei man natürlich immer berücksichtigen muss, dass man also wenn man sich das auswählen kann das Fach, wie es bei Italienisch ist, sowieso nur die Guten einmal antreten. Also das heißt, da hat man automatisch schon ein höheres Niveau bzw. kann sie auf dieses Niveau hin drillen, ja. Also deswegen hat sich …
I: Also auch dann der Schülerleistungen das Niveau dann
IP: Der Schülerleistung, eigentlich also passt es, ja. Da würd ich überhaupt nichts dran ändern.
I: Ja, und vielleicht wiederhol ich mich da jetzt, aber die speziellen Vor- und Nachteile jetzt?
IP: Ja Vorteile. Ist sicher diese Objektivität ahm, Vorteil ist sicher, dass man .. ja .. dass es natürlich für alle jetzt wirklich gleich ist, dass es da keine Ausreißer gibt in der Vorbereitung der Lehrer, wir wissen auch nicht was kommt .. ahm nachteilig ist einfach die Arbeit, der Weg dorthin. Der hat sich sehr geändert, der hat sich meiner Meinung nach für den Unterricht jetzt eher in eine .. sagen wir mal in eine nicht mehr so freie Unterrichtsmöglichkeit geändert. Weil man einfach diese Testformate trainieren muss, war früher nicht notwendig. Da hat man halt die Kinder auf Aufsätze hin gedrillt, auf diese verschiedenen Textsorten, aber jetzt hat man natürlich diese Aufgabenbereiche und die muss man trainieren und das ist hartes Training, wirklich.
I: Und das ist auch eine Frage von mir. Wie wirkt sich denn diese neue Reifeprüfung, diese neue Form wirklich jetzt konkret auf den Italienischunterricht aus?
IP: Wirkt sich aus, so dass wir also wirklich jetzt strikt vorgehen müssen nach .. meine Themenbereich waren jetzt immer so wie sie vorgegeben sind vom GERS jetzt ja, also für B1 das war natürlich schon allein durch den Buchaufbau zum Teil gegeben. Man hat aber zum Teil viel frei auch machen können, wenn man gute Klassen gehabt hat, dass man einfach viel mehr auch ahm .. seine Stärken auch einbauen konnte. Sei es jetzt auch mit Filmen oder ahm mit sehr viel landeskundlichen Sachen, das kann man natürlich jetzt auch, nur ich muss alles hin drillen auf diese Textformate und das ist natürlich viel Arbeit, da passiert in Englisch sehr viel, weil die das schon länger haben, Französisch und Italienisch .. Italienisch ist halt so ein Stiefkind und da hat zwar schon einiges jetzt schon gemacht die letzten ein, zwei Jahre, aber trotzdem, da sind einfach Texte und da muss ich mit diesem Text mich hinsitzen und muss das auf Textformate hin drillen und das ist viel Arbeit.
I: Das heißt es werden dann auch, wie sie erwähnt haben, bestimmte Themen vernachlässigt oder
IP: Ja, oder man kann vieles gar nicht mehr machen, weil man einfach da die Zeit dazu nicht mehr hat.
I: Ahm und die Schulbücher, weil wir eben gerade dabei sind. Wie finden sie bereiten die auf die gut vor auf die neue Reifeprüfung?
IP: Also wir haben, also die beiden Bücher, die wir jetzt hatten, das war diese „Detto Fatto" und das andere war das „Insieme", diese Austria Ausgabe .. ahm die sind .. schon in Ordnung, wobei das „Detto Fatto" haben wir jetzt wieder ausgetauscht, weil es war doch zu wenig an Textformaten. Es gibt jetzt schon wieder eine neue Ausgabe, aber wir haben es jetzt umgestellt auf dieses andere Buch und das ist jetzt sozusagen ein bisschen fortschrittlicher in diese Richtung hin. Aber .. trotzdem muss man viel nebenbei machen, es sind nicht diese Formate, die wir da so präsentiert bekommen. Also da muss einfach noch viel mehr geschehen. Es gibt jetzt ein zwei Bücher, die sind jetzt auch frisch herausgekommen, die sind gut, muss man sich natürlich wieder alles kaufen, ist eh klar. Aber da kann man sehr viel draus nehmen. Der Unterricht in die Richtung hat sich wirklich sehr fokussiert auf dieses Textformatzeug.
I: Und Sie haben oder haben Sie genügend Materialien zur Verfügung gestellt bekommen? Sei es vom BIFIE, sei es vom Ministerium, sei es von wem auch immer.
IP: Ja, also ich sag einmal, es reicht einmal zum Üben.
I: Und die sind dann auch wirklich brauchbar?
IP: Sind brauchbar, werden zum Teil wieder rausgenommen, weil sie halt wieder nicht so gut waren oder wenn Fehler drinnen waren oder weil es einfach nicht so, weil es zu schwer war zum Teil, aber also ich würd sagen, ja sagen wir zu zwei Drittel kann man das verwenden.
I: Ok, Sie haben vorher schon erwähnt, sie haben auch an diesen vorbereitenden Seminaren teilgenommen. Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?
IP: Ahm, also ja, im Zuge der Entwicklung der Zentralmatura hört man bei jedem Seminar etwas Neues, das heißt dieses Procedere damit wir jetzt dort sind, wo wir jetzt wirklich sind bei dieser Zentralmatura war ein langer Weg, das heißt man hat also wirklich bei jedem Seminar etwas Anderes gehört, etwas Anderes bekommen ahm .. das zwei Monate später schon nicht mehr gültig war, also das war eine bisserl zähe Angelegenheit. Also wenn man da ein Seminar versäumt hat oder irgendwo nicht aufgepasst hat, war´s schon wieder mal ganz anders. Also das war nicht so einfach, also da musste man wirklich am Ball bleiben. Und sonst sind die Italienisch-Seminare jetzt schon so aufgebaut, dass wir Zeit haben dort auch solche Textformate zu erstellen, da gab es jetzt immer halt für Lesen eins und wie man es in den Unterricht rein bringt und für die Sprachverwendung ahm also man hat Material, dass man halt im Seminar dann erstellt, ist gut ja .. man weiß auch wie man es tun sollte, aber es ist trotzdem natürlich, es ist noch viel zu wenig. Ja weil irgendwann einmal wissen alle was kommt und es wird auch für einen selbst dann glaub ich also ein bisschen langweilig im Unterricht, wenn man immer wieder denselben

Hörtext hat, immer wieder denselben Lesetext und da muss man halt, wenn man das eben nicht haben möchte, muss man halt viel selber arbeiten jetzt wieder.
I: Zum Beispiel, ahm das interessiert mich jetzt, Hörtexte in den Büchern, die sind .. unbrauchbar sozusagen?
IP: Nein, die sind nicht so, ja. Kann man, ja noch immer. Also da kann man sich nur das vom BIFIE runterladen, was zum, weiß nicht wie often Mal nicht funktioniert, also eine Kollegin wollt sich die jetzt runterladen, aber das funktioniert nicht mehr, warum auch immer, ja. Also das ist halt .. das ist noch nicht ausgereift, sagen wir mal so. Also grad beim Hören, da muss noch mehr passieren. Weil das Hören, das ist etwas, was den Schülern auch sehr schwer fällt.
I: Ok, das ist auch ein Frage. Das war ja bis jetzt noch nicht der Fall, dass das Hörverständnis verpflichtend auch kommt. Was halten Sie jetzt von der Einführung der Überprüfung des Hörverständnisses?
IP: Ahm, gehört sicher eben zu diesen Säulen dazu in der Sprache, ist aber ein Kriterium .. beim .. bei der Beurteilung dann natürlich ja. Weil eben gemeinsam mit dem Lesen muss das halt auch positiv sein und das geht sich halt bei manchen Kindern nicht aus. Da können sie schreiben und grammatikalisch gut sein, wie sie wollen, es nützt nichts, wenn ihnen da die sechzig Prozent fehlen. Also die fünfzig in dem Fall, das heißt da kannst du zu verbessern aufhören.
I: Aber Sie persönlich sind jetzt, Sie finden,
IP: Nein, es gehört dazu einfach, ich glaub die Bewertung ist noch immer zu heftig für die zweiten oder dritten Sprachen. In Englisch denk ich mir, ok, die werden aber auch trainiert seit der ersten Klasse, aber in Italienisch, ich mein die ersten zwei Jahre, die Hörtexte, das ist klar, das ist einfach. Die Hörtexte werden dann im Verhältnis sehr schwer für die Schüler, die dann bei der Matura gefordert sind. Also das ist ein großer, das ist eine große Diskrepanz, noch immer ja, da muss man wirklich ganz, ganz viel trainieren und das kostet aber sehr viel Zeit im Unterricht. Weil das können sie zu Hause nicht machen, das musst du zwei- dreimal hören mit ihnen und dann ist die Stunde vorbei. Also diese Intensität dieser einzelnen Fertigkeiten kostet viel Zeit.
I: Das heißt die SchülerInnen hatten auch Probleme mit dem Hörverständnis jetzt?
IP: Das ist immer etwas, was nicht besonders gut ausfällt. Oder sagen wir mal so, es ist .. auch sehr gute Schüler haben, lassen da immer ein zwei Punkte liegen, also es gibt kaum ein komplett richtig.
I: Das liegt an den Aufgaben vielleicht auch?
IP: Es liegt sicher an den Aufgaben, weil die oft so verwirrend gestellt sind. Wenn man selber dreimal lesen muss, was .. auf was muss ich jetzt hören, ja. Und das, denk ich mir, könnte man sicher noch vereinfachen. Also das muss nicht sein, in Italienisch muss man das nicht so extrem fordern, so hoch. Also hoch, es ist jetzt vom Wortschatz her ist es eh ok, es passt eh für B1, aber trotzdem, es ist diese Fragestellung, diese Dinge einfach. Das fordert die Schüler sehr.
I: Und dann ist noch die neue Kategorie Sprachverwendung im Kontext.
IP: Ja.
I: Wie läuft es mit der?
IP: Naja das ist auch so eine Sache. Weil man jetzt wieder, wo man Jahre oder Jahrzehnte weggegangen ist von dieser genauer Grammatikausübung, ja .. also wo wirklich alles exakt genau stimmen musste, wo man natürlich auch im Unterricht oder sagen wir jetzt beim Schreiben auch, wenn sie ihre Texte geschrieben haben ..ah .. jetzt über eine Übereinstimmung jetzt weggesehen hat, weil es war halt kein schwerer Fehler, ist jetzt wieder ein schwerer Fehler und das heißt aber wieder natürlich, gerade in den romanischen Sprachen, diese Exaktheit, sie Schüler nicht mehr so hinkriegen. Sprachverwendung im Kontext ist ein Bereich, wo sie sich zum Teil sehr schwer tun, aufgrund auch der Testformate .. also da tun sie sich einfach schwer und da muss man auch hundert solcher Textformen, so Formate durchgehen. Und das ist auch wieder im Unterricht, das ist alles im Unterricht, das kostet wieder Zeit und da geht viel drauf. Nebenbei, also da hat sich dadurch im Unterricht so viel geändert.
I: Ah, sie hatten jetzt letztes Jahr eine Klasse, ah wie fanden Sie denn ganz generell oder sie können dann auch auf die einzelnen eingehen .. wie fanden Sie denn die letzten Aufgaben, im letzten Jahr?
IP: Also das hören war, Moment, muss ich nochmal durchgehen .. also das Hören war jetzt sag ich einmal, ich gebe jetzt so von einem Schwierigkeitsgrad eins bis fünf, würd ich so sagen mittel. DA waren auch diese Formate in Ordnung, das hat eigentlich .. das war nicht so schwer. Nur Schüler halt, die sich da schon immer schwer getan haben, die tun sich dann da natürlich auch schwer, ja. Da kann man .. das kann man drehen und wenden wie man will und das bleibt für die schwer. Das Lesen ist natürlich eine Fertigkeit, die kann man sehr gut trainieren, kostet auch viel Zeit, wird immer als Hausübung gegeben, ist aber natürlich eine langweilige Sache für die Schüler, unter Anführungszeichen. Da waren die Aufgaben sagen wir mal auch ok, also es war nicht leicht, aber es war auch nicht extrem schwer. Aber es war zu bewältigen und es war ok, es war auch vom Vokabular her .. es war nicht alles eindeutig, aber sie waren das schon gewöhnt, sie wissen ja schon was sie erwartet und dann können sie das schon zuordnen. Also da denk ich mir das war ok. Die Sprachverwendung im Kontext, das war eigentlich .. hat leicht begonnen, also mit dieser, ja dieser Wortformatierung, da tun sie sich relativ leicht, wenn man es gut trainiert hat. Das war auch ok (Anm. blättert in den alten Aufgaben) .. Ja, dieses ankreuzen da war auch ok. Was ihnen sehr schwer gefallen ist, wenn gar nichts dort steht. Überhaupt die Wörter selber finden ja, und das war nicht zu erwarten, also da war ich auch überrascht, dass das gekommen ist in Italienisch. Weil da tun sie sich schon sehr schwer. Also wenn sie da nicht einmal irgendeine Auswahl haben, also das war sehr schwer. Und das Schreiben, das ist das, was die Schüler auch am liebsten machen und auch am liebsten können, das ist etwas, was sie beherrschen. Das hat mir auch sehr gut gefallen, nur für mich waren diese zwei Themen relativ ähnlich. Also ich weiß auch nicht, es war das eine, es war ein Artikel, da ist es darum gegangen, dass man da eben ja dieser Artikel, wo man da diesem Partner scheibt und dann war es irgendwie so … ja also auch dieser Ausflug mit der Klasse und da war dann eigentlich wieder vacanze und ja, irgendwie es war so, meiner Meinung nach konnte man Ähnliches schreiben. Aber das ist das, was die Schüler wirklich gut können und was sie auch gerne tun. Und wo sie auch da zeigen können, was sie in der Sprache können, selbstständig.

Also ich, von wie gesagt, von diesen vier Säulen, was ich da zuerst gesagt habe, das Hören auch dazugehören sollte, aber in einem anderen Verhältnis alles. Also ich denke man hätte den Schülern mehr Chance geben sollen zu zeigen, was sie in der Sprache aktiv können. Das man wirklich so Lesetexte kürzer fasst und Hören und auch bei der Sprachverwendung im Kontext, dass man das ahm .. einfach in einem ganz anderen Verhältnis hätte aufteilen sollen.
I: Aber die Themen selbst, die Themen waren für sie ok?
IP: Ja die Themen, die Themen waren ok. Das Schreiben sowieso, das war ok und beim Lesen, ja beim Lesen, da sind halt .. die Themen, ich glaub die Kinder wissen gar nicht, was sie da lesen. Also ich glaub nicht, wenn man sie dann fragt „Du was ist denn in dem überhaupt gestanden?“, also ich glaub nicht .. Das ist dann wieder so eine Geschichte, das muss ich jetzt machen und das muss ich da irgendwie dazu suchen. Also wie ein Puzzle, wo ich dann nicht weiß, was es wird. Ich glaub gar nicht, dass die so mitbekommen, was da so drinnen steht, worum es da überhaupt geht. Den Eindruck hab ich, also bei denen die, sagen wir mal so, Durchschnittsniveau haben.
I: Und zur Umsetzung? Also kam es da zu Problemen und organisationsmäßig? Gab es da Probleme bei Ihnen letztes Schuljahr jetzt?
IP: Ja, also organisationsmäßig, rein von diesen Paketen jetzt, die werden ja geliefert, es kommt alles auch mit Sicherheitskopien. Bei mir war der Fall, dass die dritte CD erst funktioniert hat. Sie ist hängengeblieben, also die erste CD hat beim Hörtext, hab ich eingelegt, hat dann gestreikt, dann hab ich die zweite reingegeben, hat gestreikt, dann hab ich die Frau Direktor angerufen, hab ich gesagt, „was soll ich jetzt tun?“, sie ist dann gekommen, hat quasi unterbrochen und dann haben wir noch einmal probiert und dann hat es funktioniert. Also das ist immer so eine Sache, das ist immer mit viel Risiko verbunden solche ..
I: Aber zumindest, der Rest hat dann funktioniert?
IP: Nein, nein, es war dann eh ok, aber ich sag jetzt nur, das war halt … ich glaub, wenn man ein junger Lehrer ist und das passiert einem, dann ist man glaub ich schon gestresst, ja dann ist man sehr gestresst. Also ich hab dem gegenüber schon ein bisschen gelassen, war ich schon so cool, wo ich mir gedacht hab, na ok, passt. Aber natürlich auch weil ich die Schüler hatte, die auch irgendwie so vorbereitet waren gut und jetzt nicht, weiß Gott was für ein Trara da gemacht haben. Aber ich glaub, wenn das .. schwachen Schülern passiert, die weiß ich nicht in Englisch antreten oder sonst wo und das hängt, obwohl wir sind doppelt abgesichert mit zwei Geräten und dann kommen eh diese CDs und alles, aber trotzdem, das ist halt, passiert halt. So wie es in Mathematik passiert ist, dass da die Texte nicht da waren .. und man sieht das nicht vorher, das wird vor uns aufgemacht, ja.
IP: Und da wär es halt schon irgendwie, weiß ich nicht .. von Vorteil, wenn das in der Direktion vorher kontrolliert wird, ob alles da ist und ob alles funktioniert.
I: Ok, aber Probleme anderer Art gab es dann bei der Durchführung nicht?
IP: Nein, gar nicht. Das hat dann eh funktioniert. Es waren dann auch alle in der Klassenstärke da und ..und das hat dann eh funktioniert. Aber wie gesagt, mit solchen Dingen muss man halt dann immer rechnen.
I: Und bei der Durchführung selbst jetzt? Also Ihrerseits oder von den Schülerinnen? Das ist ja auch ein gewisser Aufwand oder ist das reibungslos?
IP: Ja ahm ..das geht reibungslos. Du machst das Eine, dann macht man eine kurze Pause, dann geht es weiter, kurze Pause, also das geht. Das ist eigentlich kein Problem.
I: Ok. Gut und dann die letzten paar Fragen, die sind so ein bisschen zur Nachbereitung. Einmal generell, wie ist denn die neue Reifeprüfung letztes Jahr, oder auch Ihrer Erfahrung nach im Vergleich zur alten Form ausgefallen? Gibt’s da gravierende Unterschiede?
IP: Nein, gibt’s keine gravierenden Unterschiede. Das Einzige, was nicht mehr so stark, also sind die Sehr gut, die gehen zurück. Das heißt, dass die sehr guten Schüler, die einfach wirklich toll schreiben konnten, natürlich da und dort ihre Punkte liegen lassen und damit rasseln sie natürlich, ich mein auf ein Gut, aber trotzdem ist es natürlich eine Verschlechterung. Bei den mittleren Schülern, bei den Durchschnittsschülern, ja da ändert sich nicht so viel. Also das bleibt ungefähr gleich und bei den schlechten Schülern ist es so, dass also ahm .. die jetzt in Italienisch gar nicht mehr antreten. Also die fallen eh weg jetzt. Zum Großteil, also sicher, das ist klar. Weil sie natprlich schon wissen, was sie da erwarten und ein schlechter Schüler sieht schon „Uh, das schaffe ich nie“, die nehmen dann Englisch.
I: Und die ..wie schätzen sie die Beurteilung der Klausuren ein? Wie finden sie zum Beispiel die Bewertungsraster für die Fertigkeit Schreiben?
IP: Ja, das ist auch gewöhnungsbedürftig. Wobei ich da seminarmäßig gut aufbereitet war ah .. das heißt also das, man muss sich damit auseinandersetzen und wenn man das bei den Schularbeiten schon so macht, dann ist es also dann bei der Matura normal.
I: Das heißt Sie bewerten ab der ..
IP: Ab dem ersten Lernjahr geht’s gar nicht, aber so Ende der sechsten kann man schon ein bisschen hinarbeiten und in der siebten und in der achten geht’s ganz gut, weil man ja auch schon immer diese Testformate aufteilt, dass sie überall ein bisserl was haben davon. Also ..
I: Das heißt auch die Schülerinnen und Schüler sind vertraut damit.
IP: Sollten sein, ja.
I: Die letzte Frage. Es kam bei der Reifeprüfung Englisch zu Problemen mit den sogenannten cut scores, mit diesen variablen Notenschwellen. Ganz allgemein, wie sehen Sie diese variablen Notenschwellen auf das Fach Italienisch bezogen?
IP: Ja, das .. ich sehe es auch so, wie es die Engländer gesehen haben. Also sechzig Prozent und das heißt sechzig Prozent und nicht sechzig Komma fünf oder sechzig Komme zwei oder sonst was, ja. Weil es ist eben bei, grad bei den schwachen Schülern in Englisch, die treten da an und da geht’s um Zehntel .. ob man positiv ist oder nicht .. und jetzt schaut´s ganz anders aus, weil wir haben ja voriges Jahr noch die Möglichkeit bei der

mündlichen Prüfung zu kompensieren, aber ab heuer nicht mehr. Und wenn dann jemanden zwei Zehntel fehlen, weil es auf einmal sechzig Komma drei ist, dann ist das nicht gerecht, das ist unfair dem Schüler gegenüber und ich denke, da müssen sie schauen. Aber ich glaube, sie haben es jetzt schon so weit, dass es so sein wird, ja und das gilt für alle. Wenn wir schon so mathematisch tun mit den Prozenten, dann muss man es aber auch so einhalten. Dann kann man es nicht während des Spiels auf einmal ändern die Regeln. Also da hoffe ich doch, dass das jetzt wirklich funktioniert.
I: Und dann, wie schätzen Sie denn die neue Form der mündlichen Italienischreifeprüfung ein, auch wenn Sie jetzt selbst noch überhaupt keine Praxiserfahrungen damit haben?
IP: Ja, also ich denke mir es wird einmal die Frage zu klären sein, wie das wirklich funktioniert die Prüfungsgespräche .. Lehrer-Schüler, weil es ist ja diese Schulversuchsgeschichte mit Schüler-Schüler, da glaub ich gibt's jetzt aber auch rechtliche Probleme, ob das überhaupt sein darf. Ich meine, das wäre natürlich die bessere Situation .. bessere Gesprächssituation, authentischere würde ich mal sagen .. wie es mit Lehrer-Schüler sein wird, das werden wir sehen. Ob diese Art, diese Prüfungsvariante des Dialogs, wie das funktionieren wird, das wird man jetzt sehen. Ich denke, es wird halt schon hartes Training von Seiten der Lehrer bedeuten, damit man nicht so in den Fragestil fällt. Also dass man sich da wirklich auf die Ebene mit dem Schüler stellt, das wird nicht so einfach sein. Und der Monolog, wird jetzt so, wie es eh war .. ich meine, wenn die Schüler vorbereitet sind und über ihr Thema sprechen, das sollte überhaupt kein Problem sein. Ich denke, dass soll machbar sein.
I: Und diese Erstellung des Themenkorbs, Themenpools, das sehen Sie auch
IP: Das ist kein Problem, weil es ist auch wieder Aufbau des Buches, es ist vorgegeben durch den GERS, wir haben mit diesen Sachen nie Ausreißer gehabt und auch wenn es Lehrer gibt, die dieses oder jenes bevorzugen, naja die Freiheiten haben wir. Also ich denke mir, da in Richtung Fragestellung zum Monolog wird sich nicht so viel ändern. Weil ich weiß, also von meinen Maturathemen .. ahm .. wie wir das jetzt vorbereitet haben für den Themenpool, habe ich schon viele solcher Fragen auch drinnen gehabt bei meiner alten Matura. Und dieses Dialogisieren, das werden wir sehen, wie sich das ergeben wird. Lassen wir uns überraschen.
I: Ja, gut. Zum Schluss noch, gibt es noch irgendwas, was Ihnen noch am Herzen liegt oder worin Sie noch Verbesserungspotenzial sehen oder was noch zu wenig angesprochen wurde?
IP: Nein, also wie gesagt, ich hätte mir die Schwerpunkte ein bisschen anders vorgestellt jetzt, weil diese Schreiben, das fehlt mir schon sehr, dass das jetzt so zurückgedrängt wurde. Diese Gewichtung einfach ja, also da hätte man sich ein bisschen was anderes überlegen können. Das man einfach mehr Wert auch auf diese aktive, ja auf das Aktive des Schülers auch mehr eingeht. Und das ist ganz ganz wenig jetzt. Weil ursprünglich waren ja drei Texte, ja und jetzt hat man es wirklich auf zwei schon reduziert und das finde ich schade. Weil das ist etwas, was sie gerne machen, was sie zeigen können .. Ja, aber wenn es so ist, ist es so.
I: Dahinter steckt das Argument dahinter, dass die, die rezeptiv stärker sind, einfach zeigen können
IP: Ja, natürlich, aber trotzdem es ist halt .. ja, es ist auch eine Auslegungssache, auch wie man seinen Unterricht gestaltet. Also dieses hören und lesen, das ist etwas, was .. ja .. viel ..sagen wir so, man braucht auch die Möglichkeiten dazu. Man muss immer die Geräte haben, wenn man es ein bisschen attraktiver machen möchte, braucht man den Beamer oder irgendwas, das hast natürlich nicht überall. Also .. ja
I: Aber jetzt im Unterricht selbst, die Sprachverwendung im Kontext. Wie trainiert man das? Hauptsache mit dem vom BIFIE vorgegebenen Material? Oder erstellt man dann auch selbst?
IP: Nein, das Material für die sechsten Klassen, das muss man alles selbst erstellen, weil da gibt es ja nichts.
I: Das glaub ich, weil die Bücher zu Sprachverwendung im Kontext ..
IP: Nein, man nimmt halt dann einen Text und macht das irgendwie, macht da zwei, drei Übungen dazu. Weil alles anderen vom BIFIE auch das ist ja viel zu schwer. Das kann man gar nicht so verwenden.
I: Das heißt, da würden Sie sich auch noch mehr an Material wünschen?
IP: Ja natürlich, auf jeden Fall. Weil man muss es einfach so früh als möglich beginnen, auch wenn sie es von Englisch her kennen, aber es ist halt eine andere Sprache und es ist ein bisschen anderes für sie. Und wenn sie von Anfang dahin trainiert werden, dann tun sie sich da natürlich leichter. Aber wenn man mit diesen Texten erst in der siebten anfängt, für manche ist es dann zu viel. Auch wenn die Schularbeiten so hergerichtete sind, aber trotzdem, es ist halt eine andere Art der Überprüfung.
I: Das heißt, Ihre Schularbeiten, die richten sie dann auch schon so aus, dass das vier Bereiche sind und
IP: Ja genau. Also ich meistens schon alle vier, bei der einstündigen Schularbeit lass ich entweder das Eine oder das Andere weg, aber an und für sich mach ich das mit meiner sechsten jetzt schon so. Das ist wichtig glaub ich, dass man so hinarbeitet. Und wie gesagt, ich denke mir, wir werden jetzt es mal sehen, wie das funktionieren wird .. wenn mal die ersten negativ sein werden, mit diesen Kompensationsprüfungen .. ja, also das wird jetzt noch spannend werden.
I: Mhm. Ok, dann sag ich vielen, vielen Dank.

Interview D:

I: Ganz herzlichen Dank einmal. Ich werde das Interview aufzeichnen und transkribiere es. Bei der Auswertung und auch so bleibt natürlich alles anonym. Gut, mal allgemein, war es das erste Mal, dass Sie beim Pilotprojekt teilgenommen haben? Also bei der schriftlichen standardisierten Reifeprüfung?
IP: Nein, schon zwei Mal vorher, teilzentrale Matura .. also die Schreibaufträge habe ich gegeben und die Hör…, die rezeptiven Fertigkeiten wurden eben …
I: Geliefert.
IP: Ja.
I: Das heißt, Sie hatten letztes Jahr dann das ganze Paket, also alle Teilgebiete wurden standardisiert durchgeführt. (Telefon läutet)

IP: Ja genau, vorletztes Jahr und vorvorletztes Jahr nicht. Das ist jetzt schon das dritte Mal eigentlich. Raumwechsel
I: Was war der Grund, warum haben Sie in den Jahren davor die Schreibaufträge noch selber gemacht?
IP: Weil ich kreativer unterwegs sein konnte und ich konnte selber entscheiden, was ich den Schülern gib und wie ich die Aufgabenstellung mach und .. ja.
I: Ok. Ahm, was waren denn Ihre Erwartungen an die neue Reifeprüfung, jetzt auf Italienisch bezogen und wurden diese zumindest letztes Jahr dann, als schon das ganze Paket kam, erfüllt?
IP: Ich hab eigentlich keine Erwartung gehabt, ich hab einfach alles auf mich zukommen lassen und ah ..ja, ich hab es jetzt nicht so schlecht gefunden, dass Hör- und Leseverständnis geliefert wurden in den vergangenen Jahren und die Schreibaufträge, die waren halt .. ja die sind halt .. die Schreibaufträge die sind eher so an der Oberfläche, man kann da nimmer so hineintauchen in die Tiefe, wie wenn man persönlich so die Schreibaufträge geben kann. Aber ich bin dann auch wieder drauf gekommen, dass doch .. es hängt vom Unterricht ab, dass die Schüler dann doch, wurst was man im Unterricht macht, dass sie dann doch aus ..lernen müssen aus ihren Ressourcen zu schöpfen und dann eben ihren Wortschatz da einbauen können, ihre Kenntnisse usw.
I: Mhm, das heißt, was jetzt die Qualität dieser Reifeprüfung betrifft, sind Sie der Meinung, dass die jetzt gestiegen ist?
IP: Insofern schon, weil ich habe eigentlich schon immer die rezeptiven Fertigkeiten abgeprüft, weil mir das einfach ein Anliegen war, dass auch Hörverständnis und Leseverständnis ah .. dass sie da kompetent werden die Schüler und das hat man früher in den Noten viel zu wenig berücksichtigt, das haben die Schüler auch viel zu wenig ernst genommen und waren dann immer ganz erstaunt, dass das doch irgendwie in die Note miteinfließt, weil doch Hörverständnis und Leseverständnis, das sind die ersten Sachen mit denen sie dann in Italien konfrontiert werden. Und wenn sie da totale Schwächen haben oder Aussetzer haben, dann ahm .. meiner Meinung nach können sie sich dann überhaupt nicht in Italien zurechtfinden, weil das ist wie bei einem Kleinkind. Ein Kleinkind, das seine Muttersprache lernt, das wird auch zuerst konfrontiert mit dem Hören und versteht sehr, sehr viel bevor es dann wirklich mal zu sprechen beginnt.
I: Mhm, das heißt .. ist dann aber auch die Qualität der Schülerleistungen gestiegen?
IP: Ahm .. bei den rezeptiven Fertigkeiten vielleicht schon, aber beim Schreiben .. ist sie eher wieder flacher geworden.
I: Ganz konkret jetzt auf das Unterrichtsfach Italienisch bezogen. Welche Vor- und welche Nachteile bringt sie jetzt mit sich? Die neue Reifeprüfung, ich sprech jetzt vor allem von der schriftlichen.
IP: Für mich als Lehrer ist es eine Arbeitserleichterung, weil ich einfach nur noch abhaken muss, richtig, falsch. Ich muss mir nicht mehr überlegen, welches Hörverständnis ich gebe, ich muss nicht mehr herumkramen oder im Internet suchen, dass ich was zum Hörverständnis bekomme, also es ist eine Arbeitserleichterung, was Leseverständnis und SIK (Anm. SIK=Sprachverwendung im Kontext) betrifft. Aber ..ja …
I: Und sie wirkt sich sicher auch auf den Unterricht aus. Oder bei Ihnen weniger?
IP: Ja, ja schon.
I: Wie sieht das aus?
IP: Ja, dass das einfach die Sprache breitflächiger aufgenommen wird. Und ich hab jetzt auch ein Schulbuch, das heißt „Parla con me“, das ist von alma edizione und da wird das Leseverständnis eigentlich schon von der fünften Klasse an gefördert. Es hat auch Schwächen, weil es eben zu wenig Hörverständnis da gemacht wird, aber das Leseverständnis ..da kommen gleich authentische Texte aus dem Internet und so werden da den Schülern gebracht, also wirklich so die Situation mit der sie auch in Italien konfrontiert sind. Also keine künstlichen Texte.
I: Aber .. die Schulbücher generell. Haben die jetzt reagiert auf die neue Reifeprüfung und haben die adäquat reagiert?
IP: Ja, also ich bin jetzt abgekommen vom „Detto Fatto“, weil es einfach schon zu lange hab und wie ich gehört habe, es ist erneuert worden. Aber ich hab jetzt, ich bin immer so eine Schulbuchwechslerin, weil es mit langweilig wird. Ich brauch einfach immer wieder was Neues. Ich hab jetzt in einer Klasse, in der siebten hab ich das „Insieme 3“ und in der achten hab ich einfach „Con piacere“, die Maturaübungs… das Beiheft. Aber „Con piacere“ selber gefällt mir nicht so gut, während „Insieme“, das ist recht gut gemacht und eigentlich viel kompakter. Es bietet sehr viel Übungsmaterial und eben auch gleich die ahm .. standardisierten Vorgaben im Übungsteil, also es gefällt mir.. Weiß nicht, ob Sie das kennen ..
I: Ich kenn das „Insieme“ und das „Con piacere“.
IP: Also das „Con piacere“, mir gefällt es einfach nicht und mir gefallen auch nicht die Hörverständisse, weil das zu langsam gesprochen wird und .. und also irgendwie so..
I: Und jetzt ganz konkret auf die Matura. Also ..sie haben ja auch, sei es jetzt vom BIFIE, sei es vom Ministerium .. haben Sie da Materialien, haben Sie da genügend Materialien erhalten und sind die wiederum brauchbar und bereiten die gut darauf vor, was dann kommt im Endeffekt?
IP: Nein, nein es gibt viel zu wenig Materialien, viel zu wenig. Weil ich bin jetzt zwar, ich habe jetzt gerade für die siebte Klasse Materialien gesucht, für die Schularbeit und da bin ich .. ja ich nehme dann immer wieder was Leichtes vom BIFIE, wo ich mir denke, „Ja, das Thema haben wir schon gemacht, des müssten sie eigentlich verstehen können, jetzt als ascolto oder beim leggere, aber grad SIK gibt es viel zu wenig, weil da könnte man viel mehr üben noch, da bräuchte man schon viel mehr Übungsmaterial, als eben zur Verfügung steht und vom Ministerium gibt es überhaupt noch nichts.
I: Das ist dann nur für die mündliche ..
IP: Ja ..nein, kein Übungsmaterial. Es gibt nur so Modellschularbeiten .. und jetzt war ich überhaupt im Zweifel, weil ich eigentlich von der fünften Klasse an hinarbeite auf die Matura Neu und jetzt war das Streitgespräch zwischen Engländern und eben mir .. weil die gesagt haben „Ja, nur fünfzig Prozent Grenze“ und da war einfach viel zu wenig Information da, wie man die Schularbeit jetzt bewerten soll und ich nehme halt von vorn herein den

ungleichgewichtigen Schularbeitsrechner und plane halt so mit diesem die Schularbeit und das geht eigentlich ganz gut. Und ich nehme schon diese standardisierten Teile und .. weil es ja eigentlich ja …
I: Ich würde noch mal kurz auf den Unterricht, auf den konkreten Unterricht zurückkommen. Wirkt sich jetzt diese neue Form der Reifeprüfung einerseits auf die Wahl der Unterrichtsmaterialien aus, aber auch werden bestimmte Themen vernachlässigt, werden bestimmte Themen bevorzugt?
IP: Ja, für mich .. ahm .. werden schon viele Themen vernachlässigt, weil ich immer sehr auf Aktuelles in Italien eingegangen bin und das fällt jetzt komplett flach .. also ich versuch dann schon immer wieder einzuarbeiten oder Literatur fällt flach .. also ich würde viel lieber .. jetzt lese ich gerade in der achten Klasse „Io non ho paura“ und die Verfilmung schauen wir uns auch an, aber ja da kann man halt eh einige Themen einarbeiten, Alltagsleben, Freundschaft, Ängste und so .. aber ja .. es fallen einfach die aktuellen Themen einfach flach.
I: Haben Sie an vorbereitenden Seminaren teilgenommen.
IP: Ja.
I: Und welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht? Mit diesen Seminaren.
IP: Ahm .. ja ich war jetzt zum Schluss bei einem Seminar zur mündlichen Matura über Kunst und Kultur, aber das war halt auch alles nur .. wir haben einfach nur herumgedoktert, wie man das am besten machen könnte und so. Also .. ja, was auch nicht schlecht ist, weil man durch selber machen auch viel dazulernt und sich eben Gedanken machen kann. Ja und das Handout hat schon recht gute Vorschläge gebracht. Und .. ja ich war immer wieder auf den Seminaren und .. aber momentan, dass es eh immer das Gleiche ist und es fehlt mir noch ein bisschen ein Pfeffer.
I: Mhm, aber vorbeireitet wurden Sie adäquat?
IP: Ja, ich habe geschaut, dass ich da immer ..
I: Selber dranbleibe?
IP: Ja,
I: Ahm .. letztes Jahr, falls sie die noch im Kopf haben. Wie fanden sie die? Also wie fanden sie Themen, entsprachen die der Lebenswelt der SchülerInnen? Waren die zu bewältigen?
IP: Ich mein die Schüler haben das eigentlich sehr gut bewältigt, die haben sehr hohe Punkte bekommen und .. und also die rezeptiven Fertigkeiten sind erstaunlich gut ausgefallen, wobei ich mir gedacht habe, gerade beim Hören, weil da manches sehr schnell gesprochen wurde, da werden sie Schwierigkeiten haben, aber das haben sie eigentlich sehr gut gemacht. Bis auf einen, der aber eher immer schlecht war, die andern haben alle recht hohe Prozentsätze bekommen. Ich weiß es jetzt nicht mehr auswendig wieviel .. aber beim Lesen und beim Schreiben, da haben sie sich bei der Aufgabestellung a bisschen schwer getan, wie ich mich erinnern kann … und zwar … ja das waren so ziemlich ähnliche Themen und das war zu ähnlich und ich .. es wäre besser gewesen, wenn die besser abgestuft gewesen wären .. Und ja das Thema 1 war ein bisschen zu wage gestellt, wo man mehrmals durchlesen musste, was eigentlich gewollt wurde. Da habe ich dann auch mit meiner Kollegin, haben wir selber gesagt, „Wenn diese und diese Punkte eingebaut sind, dann lassen wir es einfach gelten, weil da haben sie es etwas anders aufgefasst die Schüler, soweit ich mich erinnern kann. Und was auch sehr schlimm war, die Hotline, die war überhaupt nicht … weil wir mussten die Matura innerhalb von vier Tagen wieder abgeben oder drei Tagen, liegt vielleicht an unserer Schule, keine Ahnung. Auf jeden Fall an dem Tag, an dem die helpdesks dann offen gewesen wären, haben wir es schon abgeben müssen und aus diesem Grund haben wir dann selber entschieden, unter Fachkollegen. Also wir haben es schon einheitlich gemacht … Ja.
I: Ok, die neue Kategorie „Sprachverwendung im Kontext“. Was halten Sie denn von der und bereitet sie ihren Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten?
IP: Ja, schon. Weil ahm .. weil da doch sehr viele Feinheiten gefragt werden. Also zum Beispiel ich kann mich erinnern, sie sind darüber gestolpert, über qualche, dass nach qualche eben die Einzahl sein muss und da sind viele Schüler darüber gestolpert. Das haben wir zwar im Unterricht gemacht, den Unterschied zwischen alcuni und qualche, aber ich mein das sind so Kleinigkeiten, die die Schüler dann wieder vergessen und .. auch bei den Wortumwandlungen, also aggetivo oder Nomen oder avverbio, da haben sie halt dann auch manchmal so Schwierigkeiten gehabt.
I: Wie trainieren sie das im Unterricht?
IP: Ja halt auch so mit den Formaten, SIK standardisiert einfach und wo ich dann sag, jetzt schaut das und das an und dann trainier ich es eben so.
I: Und, wobei da haben Sie schon gesagt, dass Sie immer Übungen zum Hörverständnis gegeben haben. Das ist ja jetzt verpflichtend bei der neuen Reifeprüfung. Das sehen sie dann auch als Vorteil?
IP: Ja, ja und Leseverständis auch, also das habe ich immer trainiert. Also nicht zum Einzelverständnis, sondern zum globalen Kontext.
I: Wie zufrieden waren Sie dann mit den Höraufgaben letztes Jahr?
IP: Also letztes Jahr bin ich erschrocken, wie ich bei der Matura gestanden bin und dann halt irgendwie haben sie ziemlich schnell gesprochen und dann hab ich mir gedacht „Oje, das werden sie nicht bewältigen.“ Da habe ich viel zu wenig an meine Schüler geglaubt, aber sie haben es dann doch wie schon erwähnt, sie haben es doch ganz gut gemacht.
I: Ok. Gab es jetzt bei der Umsetzung selbst Probleme? Organisatorischer Art oder wie auch immer?
IP: … ahm .. nein, eigentlich nicht. Wir haben eh schon gewusst, wie das geht und Schüler sind auch schon ausgetestet worden, zwei Mal glaub ich, und da haben wir dann eh irgendwie gesehen, wie das .. wir durften zwar nicht dabei sein, aber doch die Organisation und so, wie das sein soll, mit den Nummern .. also .. Und ich finde es ganz vernünftig, wenn zuerst das Leseverständnis kommt und dann das Hörverständnis. Ich glaub .. das mach ich eben bei den Schularbeiten auch so, dass sie einfach gleich, ja.
I: Warum?

IP: Hmm .. weil .. Lesen erfordert doch eine gewisse Konzentration und dann sind sie drinnen, können sich entspannt in den Text hineinfallen lassen und beim Hören ist die Aufregung sehr stark und ich glaub dadurch, durch das Lesen, dass sie das dann schon einmal vorbei haben. Erstens sehen sie Italienisch vor sich ..dass dann das Hören angenehmer ist, dass sie sich da besser konzentrieren können. Weil sie weniger aufgeregt sind und wenn man weniger aufgeregt ist, dann hat man auch alle Sinne offen und verpasst dann da nichts.
I: Wie ist jetzt die Reifeprüfung im Vergleich zur alten ausgefallen? Gibt's da gravierende Unterschiede?
IP: Eigentlich besser im Großen und Ganzen. Eigentlich schon viel besser. Aber es gibt jetzt nicht mehr so Unterschiede zwischen ahm .. die Noten sind eher so im Mittelfeld und es gibt aber andererseits nicht mehr so schnell ein Nicht genügend, aber Sehr gut gibt es auch eher selten, obwohl ich schon welche gehabt habe, aber ja ..
I: Was könnte der Grund dafür sein? Dass es weniger Sehr gut gibt?
IP: Vielleicht, dass .. die rezeptiven Fertigkeiten .. genauso für die Nicht genügend. Dass ein Schüler, der halt nicht so gut schreiben kann, dass er bei den rezeptiven Fertigkeiten, dass er .. ich hab Schüler, die irrsinnig gut sind im Hörverständnis und Leseverständnis, die das gleich begreifen und verstehen und dann halt beim Schreiben totale Schwierigkeiten haben, das umzusetzen. Und ich glaub, das ist schon ein Vorteil. Ich mein es ist auch so, wenn ich ins Land reinkomme, was ich eh schon gesagt habe, man hört zuerst ..
I: Wie schätzen Sie denn die Beurteilung der Klausuren durch die neue Form ein? Also wie finden Sie diese Bewertungsraster?
IP: Die helfen sehr, obwohl ich eigentlich nie eine Lehrerin war, die Fehler gezählt hat. Weil ich kann mich noch erinnern, vor dreißig Jahren, als ich begonnen habe, in Französisch zwar, aber da hat ein Kandidat eine Maturaarbeit geschrieben und da waren ziemliche viele Fehler, aber es hat so die Kommunikation nicht gestört und der Direktor wollte da unbedingt einen Fünfer geben oder ich weiß nicht mehr ob Fünfer oder halt eine schlechtere Note runterstufen und dann hab ich eben so ein einseitiges A4-Blatt beschrieben, warum das keine schlechtere Note sein kann .. weil ich eben sehr viel Wert auf die Kommunikation gegeben hab und ich glaub das ist eben da auch wieder beibehalten worden, dass Kommunikationsfehler sind eben die schlimmeren Fehler sind, weil es die Verständlichkeit trübt. Und ich finde das ganz gut, dass die Schüler beachten müssen „Einhaltung der Aufgabenstellung", weil früher haben sie dann doch, grad die schlechteren, die schwächeren Schüler, haben dann halt doch auswendig gelerntes reingehaut, egal wie die Aufgabenstellung lautete. Und für sie war es dann total unverständlich, wieso dass dann eine schlechte Note war. Und ah .. dann Aufbau und Layout, das find ich auch ganz gut, dass der Schüler beachten muss, dann eben Textformat wie das sein muss, dann auch das sie Absätze machen oder neue Zeilen .. dass das halt alles beachtet wird.
I: Also sie kommen gut damit zurecht.
IP: Ja, ja und es ist mir auch gleich, ahm .. ich find jetzt die Zehnerskala besser als die fünfer, weil das noch viel genauer ist, noch viel besser nuanciert und ..ja.
I: Sie verwenden sie dann auch schon .. in den letzten Klassen so? Bei Schularbeiten?
IP: Ja, ist ja verpflichtend ab der siebten Klasse. Und ich verwende halt .. da gibt es eine vereinfachte Form für A2, aber die verwende ich auch schon in der fünften Klasse, weil .. ich sehe nicht ein, warum ich das in der fünften nicht .. ist halt .. ich weiß ja was sie können müssten, sollten und gelernt haben sollten ..
I: Und die Schülerinnen und die Schüler kennen´s auch und wissen und wissen worauf
IP: Ja, ja.
I: Mhm, ok. Gut, wir haben schon kurz darüber gesprochen, es kam ja dieser Reifeprüfung Englisch im letzten Jahr zu .. diesen troubles mit den cut scores, mit diesen variablen Notenschwellen. Wie sehen Sie die jetzt auf das Unterrichtsfach Italienisch bezogen?
IP: Also mit den ..ja, was halt .. es war halt schon eine Überraschung, dass auf einmal 63 Prozent sein mussten, damit es positiv war … und das war halt schon ein Schock, weil wir alle auf 60 Prozent, aber ich versteh das jetzt auch warum. Weil manche Aufgaben sind halt viel leichter und dann gibt's halt eine andere Gewichtung … also ich glaub, das ist jetzt auch so, das habe ich jetzt auch begriffen, wie das funktioniert. Es ist auch so, wenn ich eine Schularbeit erstelle, dann gewichte ich einzelne Teile eben auch anders als.. ja .. unterschiedlich..
I: Wie schätzen sie jetzt die neue Form der mündlichen Reifeprüfung ein? Auch wenn Sie jetzt selbst noch überhaupt keine Praxiserfahrung damit haben.
IP: Ja, also ich muss sagen, nachdem jetzt die .. an unserer Schule hat der Wettbewerbskurs schon gute Tradition, dieses Jahr ist er zwar leider nicht zustande gekommen, weil auch die Schüler sehr überfordert sind mit den vorwissenschaftlichen Arbeiten und so. Das sind alles so Zeitprobleme, aber schon im Wettbewerbskurs hat man eigentlich die neue Form trainiert und das ist eigentlich auch nichts anderes, es ist für die Schüler einfach ein Training .. es wird kein Lehrer prüfen, sondern den Dialog machen Schüler mit Schülern, wobei ich nicht weiß, wie das sein wird. Weil es gibt dann schon Schüler, die eigentlich nicht viele Ideen haben und so und wie das dann für den andern, für den Partner eben sein wird dann, aber da gibt's dann eh den Interlokutor, der dann einspringen kann und … ja .. es sind eh Themen eigentlich aus dem Erfahrungsbereich der Schüler und .. es ist sicherlich schwer und eine Herausforderung einen Monolog zu machen, alleine eben vier Minuten lang zu einem Thema zu sprechen, aber ich denke mir, das ist auch nur Trainingssache und ja..
I: Weil es im Unterricht dann eh schon so trainiert wird, dass ..
IP: Mhm. Also wir haben schon vielleicht zu wenig Stunden mit drei Wochenstunden kann man nicht alles gleichzeitig, aber jetzt haben wir eh weniger Schularbeiten in der achten Klasse und dann steigt man eben mehr um auf das Mündliche, wenn nicht wieder gerade eine Schularbeit ist, kann man wieder das Mündliche mehr trainieren.
I: Und die Erstellung des Themenpools und so, das war kein Problem?
IP: Das ist … ahm wir haben uns, wir sind drei Italienischlehrer, wobei der dritte momentan keine Klassen hat, aber wir haben ihn trotzdem dazu verdonnert, dass wir die Aufgaben gemeinsam machen und wir treffen uns

heute grad wieder. Jeder hat sechs Themengebiete zu denen er die Aufgaben macht und die besprechen wir dann heute und tun sie gemeinsam abändern und die hauen wir dann alle in den Pool rein, weil das doch eine Arbeitserleichterung ist, als wenn man alleine das alles erarbeiten muss. Aber wie das dann organisatorisch alles vor sich ahm .. wie das sein wird bei der mündlichen Matura, das stelle ich mir schon sehr .. irgendwie noch als Chaos vor, also ich weiß nicht, wie das
I: Ja, einfach zum Schluss vielleicht noch. Sehen Sie, worin sehen Sie noch Verbesserungspotenzial. Sei es jetzt auf die standardisierte oder auf die mündliche Reifeprüfung.
IP: Ja ich denke mir, wenn wir eine Stunde mehr hätten, vor allem in der fünften und sechsten Klasse, so wie es früher war, dann könnten wir die Schüler schon besser trainieren und aber sonst von der Form her…fällt mir jetzt momentan nicht viel ein … zur mündlichen Reifeprüfung, wie gesagt, da kann ich noch nicht viel sagen und .. ja bei der schriftlichen halt, dass bei den Schreibaufträgen, dass vielleicht unterschiedliche .. dass das nicht so ähnlich
I: Das heißt, das war vom Schwierigkeitsgrad her für Sie auch in Ordnung?
IP: Ja ..
I: Gut, die Schülerinnen haben es gut gemeistert, aber jetzt auch für Sie, als Sie es gesehen haben.
IP: Ja, ja.
I: Ja gibt es sonst noch irgendetwas, was nicht angesprochen wurde oder was Ihnen noch am Herzen liegt?
IP: Hmm, nein mir fällt jetzt nichts mehr ein.
I: Gut, dann sag ich Dankeschön.

Interview E:

I: Herzlichen Dank. Ich werde das Interview aufnehmen, transkribiere es und es bleibt natürlich alles anonym dann, auch bei der Auswertung. Mal ganz allgemein, was sind denn Ihre Erwartungen an die standardisierte Reifeprüfung jetzt auch?
IP: Ja, ich hab glaub ich nicht nur Erwartungen, sondern wir haben ja auch schon Erfahrungen gemacht, ich hab zwar ahm .. Italienisch haben wir hier nicht schriftlich, aber ich habe auch Französisch und da haben wir auch schon schriftliche Reifeprüfungen gemacht und waren da auch die erste Schule in Wien, die da eingestiegen ist. Also das hat begonnen nur mit Lesen, nein nur mit Hören glaub ich und dann ist es immer mehr geworden. Dann ist das Lesen dazu gekommen, dann ist SIK dazu gekommen, die Schreibaufträge und ich finde das für die Sprachen eigentlich eine Bereicherung diese neue Matura ah .. weil die Schüler irgendwie zeigen können, was sie drauf haben ohne dass man das Gefühl hat, dass sie jetzt irrsinnig viele Sachen auswendig gelernt haben. Der große Unterschied war, dass man sich früher Texte erwarten konnte, die auf einem irrsinnig hohen Level geschrieben waren, aber de facto, wenn man sie einem Monat später, wenn man geschaut hat, was können die noch .. die konnten das nicht wirklich, sondern haben das nur auswendig gelernt und jetzt habe ich das Gefühl, besonders bei der mündlichen Reifeprüfung, das Niveau schaut vielleicht nicht so hoch aus, aber das was rauskommt, das ist ehrlicher, was sie zustande bringen.
I: Und jetzt konkret für das Unterrichtsfach Italienisch. Welche Vor- und Nachteile, neben dem was sie schon gesagt haben, sehen Sie denn jetzt? Welche bringt die neue Reifeprüfung denn mit?
IP: Ja das bringt vor allem den Vorteil, dass die Schüler wirklich reden können, also über bestimmte Themen aus ihrem Interessensbereich können sie dann nach, je nachdem wie viele Jahre man hat, bei der Matura und hoffe auch danach, wenn sie nach Italien fahren, können die wirklich über sich, über ihre Umwelt, über ihre Freunde, über die Schule Auskunft geben. Und nicht auswendig Gelerntes, wie früher, wenn man ein Spezialgebiet hatte über Leonardo da Vinci, ich möchte jetzt nicht sagen, dass das ganz schlecht ist, dass man ein Spezialwissen hat, aber wenn man sich jetzt überlegt, wenn ein Schüler nach Italien fährt, was braucht er, wird er nicht erzählen, das Leben von Leonardo da Vinci, wird er kaum die Gelegenheit haben, das jemanden zu erzählen, sondern kann er wirklich über sich Auskunft geben. Und das ist ein großer Vorteil, ich glaube, die Schüler verstehen das auch und man kann, finde ich, schon viel früher darauf hinarbeiten ahm .. auf diese mündliche Matura.
I: Das heißt, für sie selbst als Lehrende sind das natürlich auch die Vorteile.
IP: Sind auch Vorteile, ich mein, ich merk schon einen großen Unterschied, ob jetzt viele interessiert sind zu maturieren oder nicht, voriges Jahr sind fast alle angetreten und das war ein großer Vorteil, weil die waren von Anfang an, also Anfang der achten haben wir wirklich schon viel hingearbeitet und sie waren sich bewusst, dass das wichtig ist. Heuer habe ich eine Gruppe, da wollen ein paar nicht antreten und dann kommen die auch nicht so regelmäßig, also das ist nicht so einfach zu arbeiten, aber das ist es dann nie, egal ob neue Matura oder nicht, aber zum Beispiel mit Fotos arbeiten. Ich komme jetzt gerade aus der siebten Klasse und da habe ich ihnen jetzt einen Zettel in die Hand gedrückt, wo es darum geht, wie beschreibt man Fotos. Und natürlich sage ich ihnen dann auch jetzt schon, das ist wichtig für die Matura, weil da müsst ihre auf jeden Fall bei der mündlichen zwei Fotos beschreiben, vergleichen und ahm .. das lernen wir jetzt schon in der siebten, ich meine vorher haben wir auch schon so ähnliche Sachen gemacht, aber ich versuche ihnen immer bewusst zu machen, dass das ganz wichtig ist. Oder auch in der sechsten habe ich gerade .. wie macht man sich etwas aus, wie reagiert man darauf, wenn jemand vorschlägt, gehen wir wohin und so weiter, sage ich ihnen immer wieder, dass das zwar einfache Sachen sind, dass sie aber irrsinnig wichtig sind. Erstens im richtigen Leben, wir machen uns was aus, wann, wo, usw. und eben für die Matura auch.
I: Und dann letztes Jahr .. wie war es das erste Mal, dass sie mündlich pilotiert haben, sozusagen?
IP: Ja, ja.
I: Ok und wie waren die Erfahrungen?
IP: Die Erfahrungen waren sehr gut. Das ist alles sehr gut gelaufen, die Schüler haben sich auch gesteigert. Ahh .. im Vorfeld hat es ein paar gegeben, wo ich kein so gutes Gefühl gehabt habe und haben sich alle gesteigert

und es war auch ein Vorteil, dass sie viel miteinander üben konnten, dass sie eben das dialogische Gespräch miteinander gemacht haben, sie hätten es sicher auch mit einem Lehrer geschafft, aber ich finde es natürlicher, wenn sie miteinander reden und das haben sie wirklich gemacht.
I: Ja und da hat man sich auch nicht .. das kann ja doch irgendwie passieren .. gegenseitig gehemmt oder so.. dass einfach keine Kommunikation stattfindet, sondern der eine sagt einen Satz und der andere einen Satz drauf, aber es ist keine wirkliche Interaktion.
IP: Nein, ich denke, wir haben wirklich auch viel vorher geübt. Dadurch, dass ich auch in der Fortbildung bin, habe ich sie auch aufgenommen und habe das auch in der Fortbildung verwendet und ich glaube, dass auch diese Aufnahmen ihnen was gebracht haben, weil da haben sie nachher mal reflektiert, wie ist das gelaufen. Ich hatte zum Beispiel ein Paar, da hat der Bursche .. er war sehr defensiv, hat sehr wenig gesprochen, hatte sich auch nicht vorbereitet wirklich und das Mädchen hat eigentlich die ganze Führung übernommen und manchmal, wenn er sagen wollte, hat sie ihn auch einmal unterbrochen, also das war nicht so oft jetzt, aber wo man dann im Nachhinein gesagt haben erstens du musst mehr sagen und zweitens, das Mädchen, du .. du darfst ihn auch nicht einschränken, also musst ihm ab und zu Gelegenheit geben und bei der Matura hat das dann super funktioniert. Also es ist gut, wenn man das im Vorhinein absteckt.
I: Wollte ich gerade fragen. Es bedarf dann einfach viel Training?
IP: Es bedarf Training ganz einfach, ja.
I: Ahm, … das heißt sie würden dann auch gern die dialogische Prüfungsform beibehalten?
IP: Ja,
I: Also Schüler-Schüler, Entschuldigung. Die dialogische sowieso.
IP: Ja, also wir haben wieder den Schulversuch beantragt und ich finde es besonders auf diesem niedrigen Niveau A2 und auch auf B1 finde ich es wirklich um einiges besser und natürlicher diesen Schulversuch. Ich sage deshalb auf A2 und B1, weil da sind oft Aufgabenstellungen, die jetzt nicht dahingehen, ihr diskutiert jetzt über irgendeine diffizile Sache, wie man es vielleicht auf B2 macht, sondern ihr macht euch einfach was aus und ihr macht euch aus, irgend ein Fest zu gestalten oder zusammen zu ziehen oder solche Sachen, die mit einem Lehrer einfach unnatürlich wären, weil ein Rollenspiel ist ja nicht erlaubt und das ..das finde ich dann auf A2 um einiges gescheiter, wenn das zwei Schüler miteinander machen. Am Anfang denkt man vielleicht, es wäre schon gescheiter mit einem Lehrer, der kann mir helfen, aber wenn man ihnen das dann ein bisschen erklärt, dann ist das doch nicht so. Erstens können sie vielmehr untereinander üben und zweitens sollen sie ja .. wird ja bei der Prüfung doch darauf geachtet, was sie dann sagen und wenn dann der Lehrer alles sagt oder der Lehrer die ganzen Vokabeln vorgibt, dann wir das erst wieder schlecht für den Schüler beurteilt und ich glaube, das ist auch für den Lehrer eine ganz, ganz schwierige Rolle ist, dieser Gesprächspartner zu sein. Weil einerseits muss er sehr wohl sprechen, also nicht nur Fragen stellen, sondern ein Gespräch machen mit den Schülern, auch seine Meinung geben, er darf nicht auf zu hohem Niveau sprechen, er muss sich ein bisschen anpassen und .. das Ganze ist nicht so leicht. Muss dem Schüler die Möglichkeit geben, was zu sagen, muss auch aushalten, wenn es mal eine Pause gibt, darf ihn nicht korrigieren usw.
I: Das heißt letztes Jahr haben Sie auch mit diesen Analyserastern, mit diesen Bewertungsrastern gearbeitet, parallel zur Prüfung sozusagen.
IP: Mhm. Ja.
I: Wie sind sie mit denen zufrieden?
IP: Ja ich finde den analytischen Beurteilungsraster oder er heißt Beobachtungsraster, finde ich sehr gut und sehr brauchbar. Es war ja an unserer Rolle so, im Schulversuch, dass die Kollegin war die Interlokutorin, hat das Gespräch quasi moderiert, beides Monolog und Dialog. Und hatte den holistischen Beurteilungsbogen bei sich, aber es war de facto so, hat sie gemeint, obwohl sie beim Monolog ja nur unter Anführungszeichen beobachtet oder moderiert hat, sie musste aber natürlich auch auf die Uhrzeit schauen, musste schauen, gehen die auf alle Punkte ein .. hat sie gemeint, sie hat jetzt nicht wirklich Zeit gehabt, diesen holistischen Raster, da irgendwas auszufüllen, ja. Ahm ich bin daneben gesessen und hab den analytischen gehabt. Hab aber während der Prüfung hauptsächlich mitgeschrieben, also Ausdrücke aufgeschrieben, die die Schüler gesagt haben, damit ich mir nachher ein Bild machen kann über das Wortspektrum, welche Ausdrücke haben sie verwendet usw. und habe es nachher erst eingeordnet in den analytischen Raster. Und eigentlich haben wir den holistischen nicht wirklich gebraucht, weil wir haben beide dann gemeinsam unsere Eindrücke mit dem analytischen, der dann doch viel genauer ist, irgendwie abgecheckt. Und den holistischen … haben wir nicht wirklich gebraucht.
I: Ok. Ja, ahm das betrifft jetzt auch die mündliche. Wurde Ihnen genügend Material, von wem auch immer, zur Verfügung gestellt und waren diese Materialien auch brauchbar, hilfreich?
IP: Jetzt schriftlich oder mündlich?
I: Mündlich in ihrem Fall, weil wenn Sie Italienisch nicht schriftlich an ihrer Schule haben, dann ..
IP: Ja nachdem ich selber auch Fortbildungen halte, habe ich .. aber natürlich gab es im Vorfeld jetzt nicht wahnsinnig viel, aber ich finde zum Beispiel den ahm .. den Leitfaden, der vom Ministerium gekommen ist, der war sehr brauchbar und der ist eigentlich schon auch rechtzeitig gekommen und dann gab es ja noch dieses Buch von der Marianne Langwieser, ahm .. das ist voriges Jahr im Jänner rausgekommen, also gerade noch rechtzeitig, um es brauchen zu können, um es verwenden zu können ahm .. mir fällt vielleicht nachher noch der Name ein. Da waren eben wirklich zum Ersten Mal und das gab es bis jetzt auch glaub ich noch für keine andere Sprache, die italienischen Aufgabenstellungen .. also Aufgabenstellungen monologisch, dialogisch, A2, B1 ah .. sind da drinnen in großer Menge eigentlich mit einer CD, wo man sogar die Aufgabenstellungen verändern könnte oder Bilder austauschen könnte usw.
I: Ok.

IP: also das war für mich super, weil ich hab zwar voriges Jahr, ich hab die ganzen Aufgabenstellungen gemeinsam mit drei anderen Kolleginnen aus anderen Schulen, wir haben uns regelmäßig zusammengesetzt und haben Aufgabenstellungen produziert.
I: Wie war das, wenn ich kurz unterbrechen darf? Also diese Aufgaben, dass diese Aufgaben die Kompetenzorientiertheit erfüllen, usw.?
IP: Ja, also sobald man mal gewusst hat, wie das laufen soll und es kam ja auch immer wieder bei Fortbildungen und ich bin ja auch zu Fortbildungen hingegangen, bevor ich selbst welche gemacht habe. Und da war schon klar, auch wie das gemeint ist .. ahm ich habe mich dann zusammengetan mit insgesamt waren wir dann fünf aus verschiedenen Schulen, wir haben uns quasi bei einer Fortbildung zusammen getan und das hab ich aber schon sehr wichtig gefunden, dass man das nicht alleine macht, sondern im Team und ich weiß auch noch, dass es am Anfang ziemlich schwierig war, also wir haben uns zusammengesetzt und bis wir so die ersten Aufgabenstellungen da ausgespuckt haben, das war schwierig .. Wir haben uns dann immer so im Rhythmus von zwei Monaten getroffen, dann hatte man vorher schon sich abgestimmte, wer in welche Richtung arbeitet, so dass wir diese zwölf Themengebiete dann beieinander hatten. Und in Wirklichkeit hatten wir dann natürlich mehr, weil beim Üben, also beim Zusammenstellen da kommen dann immer wieder welche, nein das passt vielleicht nicht so gut und im Endeffekt hat man dann mehr als man braucht für die Matura und die die man mehr hat verwendet man dann zum Üben. Aber er war dann natürlich schon super, dass dieses Buch rausgekommen ist, das wird jetzt übrigens sogar, hab ich gehört, überarbeitet und ahm .. es war super, dass dieses Buch herausgekommen ist, weil dann hatte ich wirklich zum Üben in Hülle und Fülle mit den Schülern.
I: Weil ich vermute jetzt einmal die anderen Schulbücher, die gängigen Schulbücher die werden das oder haben die das schon aufgegriffen?
IP: Nein. Gar nicht, oh ja, eins muss ich schon sagen, das „Detto Fatto“, da gibt’s das „Detto Fatto Maturitá“ und das ist eben auch schon glaub ich vor zwei Jahren herausgekommen und da gibt’s schon auch in diese Richtung ahm .. Sachen, also nicht eins zu eins Aufgabenstellungen sind da jetzt nicht drin, es geht in Hinblick auf die schriftliche und mündliche Matura und es sind aber hinten, ich habe jetzt zum Beispiel diese eine Vokabelliste, die ich meinen Siebtklasslern ausgeteilt habe. Da steht eben, wie beschreibt man Fotos und da ist dieses Vokabular, das ist schon sehr brauchbar.
I: Gut.
IP: Aber es könnte natürlich mehr sein. Ich weiß jetzt wie es heißt, „Pronti per la maturitá“.
I: Ja, vielleicht noch kurz. Inwieweit hat sich denn oder hat sich ihr Unterricht geändert mit der neuen Form der Reifeprüfung?
IP: Ah .. Ja er hat sich schon sehr geändert. Weil ich fang einfach viel früher an mich wirklich nur auf das Mündliche zu konzentrieren und ich lasse die Schüler im Unterricht viel mehr miteinander sprechen, also das hat sich sehr verändert. Früher, also das ich gesprochen habe, irgendwie dieser Kontrollzwang, ich muss immer hören, was jeder zu sagen hat und das habe ich jetzt eigentlich total abgelegt und es kommt in jeder Stunde vor, jetzt haben wir gerade in der siebten Klasse Familie gemacht und ahm .. da gab es ein Foto mit einer Familie, wir haben eben die Vokabeln .. vorher sind wir die ein bisschen durchgegangen eben, was heißt links, rechts, vorne, oben, unten und jetzt haben sie sich zu zweit zusammengesetzt und haben miteinander dieses Bild beschrieben .. und mir genügt das dann, wenn ich höre sie reden auf Italienisch, sie reden miteinander und auch wenn ich Fehler höre, dann sage ich nichts ahm und wenn sie dann fertig sind und ich meine, dass jetzt ein paar Fehler vorgekommen sind, die man ausmerzen sollte, dann sag ich das allgemein. Aber ich lass sie einfach viel, viel mehr miteinander reden und das macht ihnen mehr Spaß und sie reden dann einfach mehr und viel früher und dadurch .. bis zur achten können sie es dann einfach besser. Und auch meine Tests oder schriftlichen Wiederholungen .. natürlich in der sechsten sind es schon noch Grammatik-lastig, sie müssen ja die Grammatik lernen und ich gehe dann aber immer mehr über, einerseits mündliche Sachen auch abzuprüfen, also mündliche Leistungen, sie müssen was erzählen, zu einem bestimmten Thema, zu einem bestimmten Foto oder auch .. weil schriftlich kann man genauso Fotos beschreiben und immer in diese mündliche Richtung hingehend, ja.
I: Da heißt aber auf die Themen jetzt hat sie weniger Einfluss? Die Themen die Sie dann im Unterricht behandeln?
IP: Das kommt ja schon auf das Lehrbuch an, weil man verwendet ein Lehrbuch .. aber im „Detto Fatto“ z.B. kommen ja diese Themen zum Großteil vor. Ich verwende halt im Wahlpflichtfach das Einser und das Zweier, das Dreier nicht mehr, weil das doch .. das Niveau zu hoch ist und bin jetzt übergegangen in der achten Klasse das „Insieme 2“ zu nehmen, obwohl das auch A2 ist, aber es ist A2+ und es kommt ein bisschen dichter die Thematiken vor und ich gehe jetzt schon eher auf die Themen ein ahm .. aber am Anfang gibt es ja nicht so richtig Themen, am Anfang muss man mal das Allgemeine machen .. sich vorstellen, ausgehen und diese Sachen, aber gerade jetzt in der Siebten .. es ist schon vorgekommen ein bisschen wohnen, es ist schon vorgekommen die Kleidung und jetzt sind wir bei der Familie und ahm ..das versuche ich auch schon bewusst zu machen und motiviere sie Vokabelsammlungen zu machen, die man dann später erweitern kann und wir arbeiten auf jeden Fall auf diese Themen hin, aber sie sind irgendwie durch das Buch vorgegeben und ich ergänze halt dann noch Sachen. Ich finde z.B., dass Gesundheit ganz wenig vorkommt und das mache ich dann halt entweder mit dem „Insieme 2“ oder durch eigene Zettel, die ich dann auch mitbringe.
I: Gut, das war jetzt eigentlich .. Außer sie würden gerne zur standardisierten Schriftlichen ..
IP: Ja, es ist ja in Französisch und in Italienisch gleich. Ja, möchte ich vielleicht nur allgemein sagen, dass ich das schon auch sehr gut finde, weil man eben früher nur geschrieben hat bzw. die Schüler nur geschrieben haben und auch ziemlich lange und früher war es immer je länger, desto besser .. und jetzt ist es einfach wichtig, dass man mehrere Fähigkeiten hat und das Hören ist einfach total wichtig, aber wenn es nicht abgeprüft wird, dann übt man es nicht so und drum ist es wichtig, dass es so vorgegeben ist. Auch das Lesen natürlich, ich ahm .. ich war mir länger nicht sicher, ob das SIK wirklich so wichtig ist. Jetzt hab ich schon auch ein paar Schularbeiten so

gehabt und ahm .. ich glaub, es ergänzt schon ganz gut das Bild, weil es ist doch das Einzige, wo die Schüler dann ein bisschen Genauigkeit zeigen müssen, weil beim Schreiben sieht man ja jetzt auch eher das Gesamtbild und kann über viele Fehler hinweggehen, wenn es nicht kommunikationsstörend ist und beim SIK müssen sie halt wirklich ganz genau sein und dadurch finde ich das nicht so schlecht.
I: Und Sie glauben auch, dass es zu bewältigen ist, also dass es nicht zu schwierig ist?
IP: Es gibt einen großen Unterschied. Bei Italienisch ist es eben nur vier Jahre in Wien, in Französisch merke ich einen riesen Unterschied, ob die jetzt seit der dritten oder seit der fünften Französisch haben und für die, die nur vier Jahre haben ist es wahnsinnig schwierig und auch für die Lehrenden ist es schwierig. Denn ich hab da jetzt … ich maturiere heuer in allen, ja. Ich hab die „Kurzfranzosen", ich hab die „Langfranzosen" und ich hab Italienisch WPG, wo ich es nur mündlich habe. Und ich empfinde es als jetzt als einen riesen Vorteil, dass ich mich wirklich in Italienisch auf das Mündliche konzentrieren kann. Natürlich müssen sie auch Texte verstehen können und lesen können, aber ich muss diese ganzen Formate nicht abprüfen und in Französisch, in der Kurzform, weiß ich nicht, wo ich anfangen soll. Ich weiß nicht, was ich zuerst tun soll, auf was ich mich konzentrieren soll. Es ist wahnsinnig schwierig.
I: Ja. Glauben Sie auch, dass mit dieser neuen Reifeprüfung auch die Qualität gestiegen ist?
IP: Ahm .. Die Qualität .. Also ich glaub, dass es mehr eben zeigt, was Schüler können und auf welche Niveau sie sind, ich glaub, dass es fairer ist wie früher, wo man auch vielleicht, ich will keine Kollegen in Misskredit ziehen, aber manche Schüler wussten was kommt, was sie genau machen müssen oder da wurde etwas mehr eingeschränkt, dort wurde etwas weniger eingeschränkt, es ist einfach jetzt fairer. Es betrifft die Schüler, was kommt, also von der Thematik her. Also deshalb glaub ich schon auch, dass die Qualität besser ist als früher. Ich weiß, dass viele den Eindruck haben, dass sie jetzt weniger können, aber ich glaub nicht, dass das so ist. Man muss halt schon schauen, auf was man Wert legt. Wenn jemand natürlich Wert legt, dass sei viele literarische Werke gelesen haben und über diese literarischen Werke Bescheid wissen, dann hat sich das natürlich stark geändert. Wobei ich glaub, dass wenn man jetzt genug Zeit hätte, wie vertiefendes Wahlpflichtfach oder so, dann schränkt sich das ja nicht gegenseitig ein. Man kann trotzdem was lesen, weil auch in Büchern gibt es ja Thematiken, die diese Themen dann wieder abdecken. Also da tu ich mir ein bisschen schwer von der Qualität jetzt zu reden. Vor allem war es nicht vergleichbar von den verschiedenen Schulen her und so gesehen .. find ich das jetzt auf jeden Fall besser.
I: Ok, super. Danke

Interview F:

I: Ja, wie gesagt, ich nehme es auf, damit ich es dann transkribieren kann.
IP: Ja.
I: Und es ist natürlich alles anonym dann in der Arbeit selbst und auch die Auswertung findet dann nicht pro Interview statt, sondern ..
IP: Allgemein, ja.
I: Ja, letztes Jahr, war es das erste Mal, dass sie am Pilotprojekt der standardisierten Reifeprüfung teilgenommen haben?
IP: Ja.
I: Das heißt, sie haben letztes Jahr auch schon alle Teilprüfungsgebiete gehabt?
IP: Nein, nur das Schreiben, nur die drei. Das heißt das Hören, Lesen, SIK, .. ah nein, doch alle vier .. Entschuldigung, das ist ein Blödsinn. Ja sicher alle vier, das Schriftliche waren alle vier, natürlich.
I: Gut, was waren denn Ihre Erwartungen an diese neue Reifeprüfung und wurden die dann auch erfüllt?
IP: Ja ich muss sagen, ich habe versucht, die Schüler so gut wie möglich vorzubereiten und ich muss sagen, dass das Ergebnis dann auch dementsprechend gut war. Die Erwartungen .. ja ich habe gehofft, dass Texte kommen, die für die Schüler auch machbar sind irgendwie, die auch verständlich sind auf irgendeine Art und Weise, keine unmöglichen, sagen wir so, Aufgaben. Und das ist einfach .. ja, es ist eigentlich gut gegangen. Die Ergebnisse waren auch wirklich gut.
I: Mhm. Und jetzt ganz konkret für das Unterrichtsfach Italienisch. Welche Vorteile bzw. welche Nachteile bringt denn diese neue Reifeprüfung mit sich?
IP: Naja, die Vorteile sind, dass die .. ah .. dass es wirklich sehr auf die Sprache fokussiert wird. Auf die Sprachkenntnisse, die Schüler werden wirklich auf die Sprache gut vorbereitet. Sie müssen auch viele Vokabeln lernen, sie müssen sich ausdrücken können, sie müssen viel verstehen können und um das zu tun, müssen sie auch wirklich selbst hart arbeiten. Sie haben kein Wörterbuch mehr, das heißt, alles was sie produzieren müssen sie .. kommt von ihnen und nicht von einem Wörterbuch und das finde ich gut. Das heißt, dass ich das Gefühl habe, dass die Schüler, die wirklich dann maturieren möchten.. ahm .. wirklich lernen und sich auch selbst vorbereiten, ja .. Nachteil .. würde ich sagen, weiß ich nicht, könnte man sagen, bei der Art der Vorbereitung .. wir haben so wenig Zeit jetzt und so wenig Stunden. Wir haben nur drei Wochenstunden und diese drei Wochenstunden sollten wir die Schüler auf diese ganzen Fertigkeiten vorbereiten, das heißt auf das Hören, das Lesen und diese Grammatik , Sprache im Kontext und Schreiben auch und das ist sehr, sehr wenig und leider, was mir sehr leid tut, dass ist eben, das verloren geht, diese andere Seite, eben, dass man mehr Kultur macht, dass man mit ihnen auch z.B. landbezogen, wie soll ich sagen, dass man sagt, man macht auch Filme, man schaut Filme an und man redet über das Land und heißt, nicht, dass man das auch prüfen muss ahm .. man kann das trotzdem natürlich machen, nur die Zeit fehlt. Es fehlt die Zeit, dass man z.B. Themen, die mit dem Land zu tun haben wirklich durchnimmt. Themen, die die Schüler interessieren würden. Sei es Kultur, gesellschaftliche Themen ein bisschen auch, Politik .. weil immerhin, Italien ist sehr nahe und es ist unser Nachbar und die Schüler

fahren sehr oft nach Italien. Wir müssen uns wirklich nur auf das Sprachliche konzentrieren, weil uns die Zeit fehlt. Hätten wir eine Stunde mehr zumindest, dann wäre es leichter.
I: Ja, das ist auch eine Frage von mir. Ja, sie haben es eh schon gesagt. Inwieweit beeinflusst diese neue Form auch ihre ganz konkrete Unterrichtstätigkeit. Also offensichtlich werden Themen vernachlässigt.
IP: Es wird gedrillt, gedrillt, gedrillt. Was gut ist einerseits, ja, weil das ist eben Spracherwerb, da sollte man üben, das ist gut. Aber, es bleibt eben die Zeit nicht, z.B. um ein Buch zu lesen, was man oft mit Klassen gerne machen würde oder eben manchmal auch Filme anzuschauen und darüber reden.. Weil jetzt einfach die Zeit fehlt. Weil man einfach so viel zu tun hat, dass es sich gar nicht richtig ausgeht.
I: Denken Sie auch, dass mit der neuen Matura die Qualität der Reifeprüfung in Italienisch jetzt gestiegen ist?
IP: Einerseits ist es gestiegen im Hinblick auf Spracherwerb. Das heißt die Schüler müssen jetzt wirklich eine sprachliche Kompetenz erwerben, das finde ich schon. Ahm .. was mich ein bisschen, was m0ir leid tut, ist, dass diese kulturelle und landeskundliche Komponente ein bisschen fehlt. Wobei Landeskunde macht man auch, das ist auch ein Thema vom Themenkorb, ja aber, dass man auch mehr Zeit hat für Literatur usw.
I: Aber heißt das dann auch, dass die Qualität der Schülerleistung gestiegen ist?
IP: Ahm, die Qualität der Schülerleistung finde ich schon, ja ich find schon. Es können nicht mehr so viele, sagen wir durchrutschen oder so und es ist einfach für alle gleich. Und für die Lehrer finde ich, dass es .. ah .. alle die Schüler zu einem gewissen Niveau bringen müssen, weil man nicht weiß, was kommen wird und ich denke, das ist gut.
I: Ok. Wurden Ihnen denn im Vorhinein oder jetzt im Vorfeld genügend Materialien bezüglich der neuen Reifeprüfung schriftliche jetzt zur Verfügung gestellt.
IP: Ich glaube für Italienisch jetzt konkret finde ich schon, dass es schon viel gibt. Wir haben selbst, wie Sie wissen, mit der Kollegin Tschuden ein Trainingsband erstellt. Da haben wir auch viele Unterrichtsmaterialien jetzt. Und es gibt auch einige Bücher, wo auch so Beispiele angeboten werden oder präsentiert. Dass man nicht alle nehmen oder dass man manche umändern muss, ist klar, aber im Großen und Ganzen muss ich sagen, in letzter Zeit oder in den letzten zwei Jahren ist schon einiges vorhanden.
I: Und die sind dann auch brauchbar bzw. die bereiten dann adäquat auch vor?
IP: Ahm, ja, manche sind zu schwer, dann .. beim Ausprobieren kommt man drauf, dass manche Aufgaben vielleicht nicht so sorgfältig erstellt sind. Die nicht richtig sozusagen aufgehen und dass man sie selbst ein bisschen nachbereiten muss.
I: Ok. Ja, da kennen Sie sich vielleicht besonders gut aus. Inwiefern bereiten denn die aktuellen Schulbücher auf die neue Reifeprüfung vor?
IP: Ähm, es wird jetzt, es gibt schon ein paar Bücher, bei denen versucht wird auf die neue Reifeprüfung vorzubereiten. Ich glaube, es gibt so ein bisschen einen Weg, der schon gezeichnet wurde und es schaut nicht so schlecht aus. Man schaut halt verschiedene Bücher an, man probiert verschiedene. Manche haben gewisse Vorteile, andere haben da wieder andere Nachteile, aber ich glaube, dass .. schon ein bisschen .. trotzdem muss ich sage, der Lehrer muss selbst sich sehr kümmern. Dass er selbst suchen muss und zusammenstellen muss. Nur mit einem Buch kann man die Schüler nicht auf die Zentralmatura vorbereiten.
I: Mhm. Nahmen Sie auch selbst an vorbereitenden Seminaren zur Reifeprüfung teil?
IP: Ja, sehr oft.
I: Und welche Erfahrungen haben Sie mit diesen gemacht?
IP. Ja, dass sie zum Teil sehr informativ waren. Aber ab einem gewissen Punkt hat man schon alles gehört, wenn man schon mehrere besucht hat, dann .. ja ..geht schon. Aber sie waren gut, ich habe schon viel .. sehr kompetente Vortragende .. ja eigentlich schon.
I: Das heißt ohne Besuch der Seminare würden Sie sich weniger vorbereitet finden. Also ist es schon nötig.
IP: Ja schon. Und es ist bedauerlich, dass es noch immer Kollegen gibt, die da gar nicht so viele besuchen. Das ist schon notwendig. Einiges wurde schon angeboten.
I: Gut, letztes Jahr. Wie fanden Sie denn die Aufgaben der Reifeprüfung, falls Sie die noch im Kopf haben. Waren sie zu bewältigen einerseits für die Schüler?
IP: Ja, die vom vorigen Jahr, die waren zu bewältigen, soweit ich mich erinnern kann. Ah, ja .. meine Schüler haben auch gut abgeschnitten, ja.
I: Und die Themen, wie fanden sie die? Also vor allem der Schreibaufträge oder der Lesetexte. Also ganz allgemein, die Themen, die da zum Einsatz kamen.
IP: Ja, die waren akzeptabel. Ich kann mich nicht genau erinnern ..
I: Ich hab sie da.
IP: Ja. Der Lesetext ..
I: Beim Schreiben, das waren zwei Texte, da ging es um Urlaub, also so ganz grob. Das war einmal der und einmal der (Anm. legt Aufgabe vor).
IP: Genau. Ja. Compagno di classe, mhm. Ja ich finde das eine, diese gita particolare usw. das hab ich gut gefunden, für uns hat das gut gepasst, weil wir auch eine Sprachreise gemacht haben. Was vielleicht problematisch sein könnte oder hätte sein können, für Schulen, die keine Ausflüge mehr machen .. und da wird es vielleicht schwierig für den Schüler über eine gita con la classe .. ja .. das könnte. Für uns hart es gepasst, weil die Schule viele Aktivitäten macht … es ist manchmal nur.. was ich bemerkt habe, dass diese Aufgaben so künstlich aufgebaut werden und man muss unbedingt einen Bezug zur Partnerschule, zur italienischen Partnerschule ..und das fällt schwer, auch für die Schüler das zu verstehen, weil wir eigentlich so gut wie keine Partnerschulen haben, ja. Also was mir nicht gefällt, ist das überall .. wenn es darum geht einen Artikel zu schreiben, wird immer ein Partnerschule erfunden, ja und die Schüler, die eigentlich so etwas nicht erleben, müssen sich dann in eine Rolle hinein .. und das ist ein bisschen komisch, weil einerseits sagt man, man soll sie in keine Rollen stecken, aber da wird man hineingezwungen. Und könnte sein, dass ein Schüler dann ein

bisschen Schwierigkeiten hat, um das richtig zu verstehen. Ja .. und auch z.B. der letzte Punkt „Presentate diverse possibilitá per restare in futuro in contatto con la classe", das ist komisch udn das hätte ich nicht genommen. Weil man einfach nicht viel sagen kann und man soll diese drei Inhaltspunkte gleich behandeln, der Erste, da kann man viel erzählen, das muss man sich zurücknehmen, dass man nicht zu viel erzählt, der Zweite geht und der Dritte hat man in zwei Sätzen erledigt und deswegen ist für mich die Aufgabe, obwohl das Thema eigentlich interessant ist, aber so wie die bullet points sind, finde der letzte bullet point ist nicht gut ausgedacht, weil man sehr wenig schreiben kann. Es ist dann nicht gut aufgeteilt. Man kann nicht bei einem Punkt zwei Absätze schreiben und beim nächsten nur zwei Sätze. Und da wüsste ich nicht, ich selbst als native, was ich dazu schreiben könnte. Mehr als zwei Sätze..

I: Ok.

IP: Dann .. so .. un´amica di penna verwendet man in Italien überhaupt nicht, das ist ein penfriend und amica di penna das klingt komisch, aber ok. Dann die zwei Themen die sind sehr ähnlich, vielleicht. Es ist keine, wie gesagt, da müssen die Schüler zwei Texte schreiben über zwei Themen, die sehr ähnlich sind. Und es könnte sein, dass sie sich wiederholen. Und da ist die Gefahr, dass dann bei der Korrektur, dass dann der Lehrer sagt, ja das hast du da schon gesagt. Aber eigentlich, was soll der Schüler sonst mehr erfinden als das? Ja .. und, was ich noch bei anderen Aufgaben bemerkt habe, das war glaub ich voriges Jahr, kam was über einen Wandertag, das war in Französisch glaub ich und da müsste man schon überlegen, wenn man so Aufgaben stellt, dass man überlegt, dass es z.B. Wandertage nicht mehr gibt in der Schule. Aufpassen, dass man die Schüler .. dass die Schüler zum Teil nicht wissen, was sie schreiben sollen, weil sie keine Wandertage mehr ..

I: Das ist dann sozusagen wenig aus dem Lebensumfeld der Schüler?

IP: Ja, dass man eben .. manchmal habe ich das Gefühl, dass die Aufgaben von Personen gestellt werden, die nicht unbedingt im Schulalltag leben und .. ja.

I: Mhm,ok.

IP: Und auch bei den Texten, die dann manchmal zum Lesen oder so, dass sie einfach sehr … sicher, die Schüler sollen im Stande sein alles zu lesen, aber es gibt Texte, die den Interessensgebieten der Schüler überhaupt nicht entsprechen. Weil einerseits sollen wir sie vorbereiten vokabelmäßig auf Themen die mit ihrem Umfeld usw. zu tun haben und dann bekommen sie einen Text .. ich weiß nicht, ja (Anm. Aufgaben werden durchgeblättert).

I: Il piccolo pesce, war ein Lesetext.

IP: Ja und über Zecken war mal ein Text und das ist einfach, das finde ich nicht in Ordnung. Weil, wenn schon wir einen Themenkorb und wenn es vom Ministerium schon diese GERS-Kriterien, wenn es heißt diese Themen, dann sollen bitte sie auch schauen, dass sie auch die Themen da ein bisschen anpassen. Weil man kann nicht verlangen, dass ein Schüler nach vier Jahren Fremdsprache über alle Themen Bescheid weiß. Ja .. il piccolo pesce, vor allem … es scheint, wenn man das sieht, aja das sit für Kinder, das ist lieb, aber gerade Sachen für Kinder sind sehr schwierig geschrieben .. das ist einfach ein Text, den man im Internet irgendwo gefunden hat, ich finde es lieblos und ich finde das verantwortungslos zu verlange, dass die Schüler da etwas lösen müssen … Auch wenn ich manchmal drauf komme, dass in der Umschreibung der Ausdrücke, z.B. so wie hier, das sind Aussagen, die sie zuordnen müssen ja. Und man muss eben umschreiben, man darf nicht die gleichen Wörter wie im Text nehmen und manchmal sind die Umschreibungen nicht sehr glücklich gelungen. Also themenmäßig, ich wünsche mir, dass die Themen auch dementsprechend realistisch und den Schülern ein bisschen angepasst gewählt werden. Man braucht nicht so einen Text zu wählen, um zu sehen ob der Schüler Italienisch kann. Man kann das mit einem ganz normalen gewöhnlichen Text machen. Mit Themen, die wir auch in der Schule machen.

I: Ok. Die nächste Frage. Die neue Kategorie SIK, was halten sie denn von der und bereitet sie Ihren Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten?

IP: Ja, ich hab gerade gestern Schularbeit gehabt und die meisten Schwierigkeiten hatten sie bei der Sprachverwendung im Kontext. Womit ich .. man geht zurück, da bin ich nicht sehr glücklich darüber .. von der Art und Weise .. was für Formate da gestellt werden .. oder verwendet werden .. weil man, habe ich das Gefühl, man geht zurück .. in den siebziger oder achtziger Jahre da gibt es diese close-tests, ja diese Lückentexte. Man ist dann von denen abgekommen, nein das ist schlecht, jetzt kommen wir wieder zurück und einerseits haben wir die Hör –und die Lesetexte, wo die Schüler z.B. bei der Form, wo sie die vier Wörter ..

I: Ja.

IP: Da wird nicht auf Grammatik geachtet, gar nicht. Und jetzt bei der SIK wieder so derartig penibel auf die Endungen, Grammatik geachtet und das widerspricht sich meiner Meinung nach mit dem Konzept, dass der Schüler eine Sprache kann, wenn er sich gut verständigen kann, dass, wenn man einen Text korrigiert, den Text den er geschrieben hat, dass die Grammatik die letzte Kategorie ist und dann hier auf einmal muss er alles perfekt haben. Erstens, ja. Zweitens, mit dem editing bin ich überhaupt nicht zufrieden, weil ich es ganz schlecht finde, das ist meine persönliche Erfahrung oder Meinung, dass man Schüler mit Fehlern konfrontiert und dass Schüler falsche Strukturen sehen und daraus ... ahm, das korrigieren müssen. Ich finde, sie sollen richtige Sachen lernen und sie sollen nicht jetzt sehen, das ist falsch oder was ist da falsch daran. Das find ich auch gemein einfach, muss ich ehrlich sagen. Ich finde es bringt nichts, ein editing, wo sie Zeile für Zeile lesen müssen, wo oft einfach, die oft gar nicht so gut gemacht sind. Dass der Schüler erst auf den Fehler drauf kommt, wenn er die nächste Zeile liest, weil es nicht anders möglich ist, das kann es nicht sein. Einerseits müssen sie Zeile für Zeile lesen, aber dann andererseits können sie erst entscheiden, ob das Wort zu viel ist oder nicht, wenn sie ober-bzw. unterhalb die nächste Zeile lesen. Das finde ich nicht gut.

I: Das heißt, sie hätten es lieber bei der Reifeprüfung gar nicht dabei als viertes Teilgebiet, sondern ..

IP: Ja und nicht nur das. Auch mit dem Zuordnen, ja. Das ist wirklich ein wahnsinniger Stress, man hat nicht viel Zeit und muss dann eben anhand von Lücken und dieser ganzen Palette von Wörtern, die sie auswählen können, manche sind sehr ähnlich und es ist einfach wirklich .. ich finde nicht, dass es mir zeigt, ob ein Schüler die

Sprache kann und ich habe ein Beispiel von meinen Schülern. Ich habe eine sehr, wirklich sehr gute achte Klasse, die sehr gut reden kann und gestern bei der Schularbeit habe ich gesehen, sind fast alle an dem SIK gescheitert. Auch die sehr guten Schüler .. ich habe kein Sehr gut ahm, weil sie einfach in dieser Stresssituation fast in die Irre geführt werden. Ich finde es nicht in Ordnung, dass man Schüler in die Irre führe will oder in die Irre führt, so wie es jetzt gemacht wird. Und ich bin mit dem überhaupt nicht zufrieden.
I: Ok, ja und dann, das sah ja die alte Form auch nicht vor, eine verpflichtende Übung zum Hörverständnis. Was halten Sie davon?
IP: Den Text vom Hörverständnis oder was meinen Sie?
I: Ganz allgemein, dass jetzt Hörverständnis verpflichtend ist, weil das war ja in Italienisch, zweite lebende Fremdsprache nicht der Fall, dass es zur Reifeprüfung eine Hörübung verpflichtend gibt.
IP: Ja. Nein, mein Gott .. ich find es nicht so schlecht. Es kommt darauf an, was für Texte da gewählt wurden. Natürlich wenn man so .. wie ich schon gehört habe oder ich selbst schon erfahren habe, gibt es oft, dass Menschen interviewt werden oder kommen Texte von Menschen, die gar nicht Italienisch als Muttersprache haben, dann denk ich, es ist schwierig für den Schüler, das vielleicht richtig zu verstehen. Weil da soll man sich schon bemühen, dass es Texte sind, die ja schon .. normal gesprochen werden .. es kommt auch darauf an, wie die Aufgabe gestellt wird, aber allgemein, ich finde es nicht so .. ich find es nicht so schlecht eigentlich.
I: Wie waren dann die Aufgaben vom letzten Jahr?
IP: Ja .. ahm ..
I: Weil da hieß es dann oft, da waren zu viele Hintergrundgeräusche und so.
IP: Es waren nicht so viele. Im Jahr davor waren wahnsinnig viele Hintergrundgeräusche.
I: Ja, auch von der Qualität dieser Aufnahmen, also nicht der Aufnahmen, sondern eben der Aufgaben.
IP: Ja heuer, da kann ich mich erinnern .. Ja, das ist auch gegangen, die Schüler haben es gar nicht so leicht gefunden, aber sie haben es ganz gut gemacht. Ich finde, vielleicht sollte man das ein bisschen sorgfältiger auswählen. Das mit den Hörbeispielen.
I: Gut.
IP: Ja und es ist einfach eine Stresssituation für die Schüler.
I: Waren sie zu schwer?
IP: Für meine Schüler nicht, die haben das ganz gut gemacht. Aber ja, mein Gott .. es maturieren eigentlich die Schüler, die das recht gut können. Würde ich das meiner achten geben, ja ich hab das noch nicht mit ihnen ausprobiert, ja aber ich möchte das einmal mit ihnen ausprobieren, an einem Tag die ganze Matura durchgehen.
I: Gab es im letzten Schuljahr bei der Umsetzung Probleme oder waren Sie da ..?
IP: Nein, es gab Gott sei Dank keine Pannen, zumindest in Italienisch. Nein, es ist eh gegangen, nein .. und auch mit dem Helpdesk, das hat auch funktioniert.
I: Der wurde also auch in Anspruch genommen?
IP: Der wurde in Anspruch genommen, bei ein paar Sachen ist es gut ausgegangen, bei ein paar nicht, aber es war ok. Ich konnte damit gut leben. Es ist nur die Art und Weise, es ist nur zu gewissen Zeiten, man kann das nur ganz kurz beanspruchen, am Wochenende nicht usw. und wir können zum Teil nur am Wochenende Zeit, wir haben ganz wenig Zeit und das muss ich schon kritisieren, dass da dieser Hepldesk sich überhaupt nicht an unsere Wirklichkeit richtet. Dass wir im Endeffekt fast überhaupt keine Zeit haben zu korrigieren und wir müssen, wenn wir sie brauchen auch gleich erreichen können und nicht warten bis .. ja.
I: Wie ist letztes Jahr die Reifeprüfung in Italienisch im Vergleich zur alten Form ausgefallen? Gibt es da gravierende Unterschiede?
IP: Nein, ich muss sagen voriges Jahr sind meine Schüler angetreten, die wirklich sehr gut .. die haben auch weiterhin ein sehr gut bekommen .. ich habe eins bis drei gehabt bei den Noten und das ist gut gegangen. Aber wie gesagt, es war auch eine gute Klasse.
I: Ja, wie schätzen Sie die Beurteilung der Klausuren ein? Wie kommen Sie mit diesen Bewertungs- und Korrekturrastern zurecht?
IP: Ja mit dem Raster, das ist leicht zu handhaben. Aber ich finde, ich habe jetzt wieder gesehen .. ahm was ich nicht unbedingt gut finde, ist diese Aufteilung .. weil, dass ein Schüler da z.B. gut schreiben kann, sehr gute Texte schreibt und gar nicht die Möglichkeit hat, auf eine positive Note zu kommen, wenn z.B. der SIK Teil, der schwierigste Teil schon negativ ist. Und das ist nicht gut, weil ich habe jetzt das Beispiel mit meiner achten Klasse .. ich habe ein paar Schüler die jetzt schon negativ sind. Und die können Texte mit allen vierzig Punkten, die können trotzdem keine .. Das finde ich nicht gut.
I: Das heißt die ein Viertel-Gewichtung?
IP: Das ist nicht gut.
I: Und jetzt die Korrekturraster für die schriftlichen Maturaarbeiten. Wie finden Sie diese?
IP: Die Excel-Tabelle meinen Sie? Oder diese zehn Punkte, dass mit den 40 Punkten?
I: Genau.
IP: Ja ich finde es eigentlich ganz gut. Natürlich kann man alles kritisieren und alles noch einmal verbessern, aber im Großen und Ganzen entspricht das eh dem, was man so auch ein bisschen im Gefühl hat. Ich muss sagen, ich kann damit gut arbeiten. Und auch mit der vier-Farben-Korrektur, ja das ist gut.
I: Gut. Ja die letzte Frage, die bezieht sich jetzt auch die neue Form der mündlichen Italienischreifeprüfung. Und auch wenn Sie jetzt selbst noch keine Praxiserfahrungen damit haben, wie schätzen Sie denn die neue Form der mündlichen Reifeprüfung ein?
IP: Ja, da.. ich finde allgemein die Art und Weise, wie alles vor sich gehen soll sehr mühsam. Weil es wird sehr schwer oder sehr langwierig sein sie durchzuführen mit den vielen Fächern. Ein Schüler wird jetzt nicht mehr an einem Tag maturieren, sondern er wird mehrere Tage brauchen. Das heißt, diese Situation, dass man sagte die Matura, die Reifeprüfung ist eine Situation unter Beweise stellen .. was muss er unter Beweis stellen? Dass er im

Stande ist an einem Vormittag oder Nachmittag gleich viele Fächer gleichzeitig oder hintereinander zu absolvieren. Jetzt hat er mehrere Tage. Für uns heißt das, das Organisatorische wird sehr schwierig sein. Wir diskutieren jetzt schon, wie wir das machen sollen, wie man alternieren kann. Ein Lehrer kann nicht mehrere hintereinander .. weil er muss gleichzeitig auch bewerten und dann gibt es eben diesen Interlocutor und den Beobachter .. ich mein die Idee, wie die Matura ist, dass der Schüler reden muss, das find ich gut, weil da müssen Schüler auch reden können.
I: Auch jetzt, sie sprechen jetzt vom dialogischen Teil?
IP: Vom dialogischen und vom monologischen Teil auch. Es ist halt so starr find ich, dass man sagt man muss so und so viele Minuten und es gibt Schüler die sehr gut sind, die in ein paar Minuten alles gesagt haben, ja .. von den Themen her, hätte ich gerne ein bisschen mehr vielleicht Freiheit .. und ich frage mich, wie lange es dauern wird, bis man die Themen, ich weiß nicht, da sind Themen, die mit der Welt der Schüler zu tun haben, aber viele überschneiden sich und es wird alles .. ja diese starre Art. Es ist mir zu … wie soll ich sagen .. es wird alles so kontrolliert, ich weiß nicht wie kann ich das erklären .. ich hoffe, die Mühe die wir jetzt haben, alles vorzubereiten, diese Fragen zu erstellen ,und das ist viel Arbeit, und ich mach es aber gerne, dass es sich lohnt und dass es nicht heißt in zwei Jahren ist alles wieder weg. Es ist jetzt so viel Tamtam gemacht und auch mit der Durchführung und vor allem es ist auch schwer zu administrieren mit den vielen Blättern und wie machen wir das und das ist eine wahnsinnige Arbeit, ich sag nicht Arbeit, weil wir sind gewohnt viel zu arbeiten, aber es ist einfach so schwer irgendwie zu administrieren oder wo sind die Schüler in der Vorbereitung .. es ist alles so undurchdacht finde ich.
I: Ok, gut. Ja vielleicht abschließen noch. Wurde etwas noch nicht angesprochen oder liegt Ihnen noch etwas am Herzen?
IP: Ja, das hat mit Ihrer Arbeit nichts zu tun, aber ich habe das Gefühl, dass die Ministerin und das Minisiterum nicht weiß, was sie jetzt alles gemacht hat und was jetzt noch kommt, ja. Und, dass sie jeden Tag eine andere Idee hat und was ich ganz arg find und ich werde mich sicher weigern, dass man von uns jetzt, wenn man schon von einer Zentralmatura spricht .. Ich komme aus einem Land, in dem es wirklich eine Zentralmatura gibt oder gab, ja und das bedeutet, dass man mit den Themen selbst nicht, mit der Erstellung und mit den Informationen nichts zu tun hat. Und was man jetzt, bei der letzten Direktorenkonferenz eben gesagt wurde, dass die Pakete mit den Aufgaben an die Schulen geschickt werden und dass erwartet wird, dass der Direktor mit ein oder zwei Vertrauenslehrern die ganzen Pakete aufmacht und kontrolliert, ob hier nicht irgendwelche Pannen sind, nur weil das BIFIE nicht im Stande ist, das selbst zu machen, dann denk ich mir das geht schon zu weit. Und ich denken mir, die Verantwortung liegt nicht bei uns, sondern bei denen und die müssen schauen, dass alles ordnungsgemäß gemacht wird, dass alles passt. Und nicht, dass wir jetzt die Pakete aufmachen und schauen, ob alles dabei ist und der Direktor noch mal versiegelt, weil dann ist es keine Zentralmautra mehr. Weil wenn irgendwo was raussickert, dann sind wir wieder Schuld.
I: Das heißt Sie würden sich dann wahrscheinlich auch die Korrektur ausgelagert wünschen?
IP: Und die Korrektur, das ist der nächste Punkt, wenn sie schon ein Zentralmatura wollen, dann sollen sie bitte selbst korrigieren, weil ich könnte auch als Lehrer natürlich manipulieren. Und an das haben sie nicht gemacht, Sie wollen sich keine Arbeit machen .. kriegen das Geld nicht, weil so transparent sind wir .. wenn wir die Schüler so gut vorbereiten, dann müssen wir auch zutrauen können, dass jemand anderes korrigiert.
I: Ok, dann vielen Dank.

Interview G:

I: Ja, ich bedanke mich mal ganz herzlich und ich nehme das auf, ich transkribiere es dann, aber es bleibt natürlich alles anonym dann in der Arbeit selbst. Ah, es war nicht das erste Mal, dass Sie am Pilotprojekt teilgenommen haben, Sie haben schon öfter Erfahrungen mit der standardisierten Schriftlichen in Italienisch gemacht.
IP: An unserer Schule ja.
I: Und die Teilprüfungen, die letztes Jahr standardisiert durchgeführt wurden, welche waren das?
IP: Letztes Jahr wurde sie komplett standardisiert durchgeführt, allerdings von einer Kollegin, aber ich hab mich dafür interessiert und ich kenne die Aufgabenstellungen bzw. habe die Kollegin sozusagen begleitet.
I: Mhm, ok. Also jetzt einfach mal eine ganz generelle Frage. Was waren denn Ihre Erwartungen an die neue Reifeprüfung .. und wurden diese dann auch erfüllt?
IP: Grundsätzlich waren die Erwartungen ein gerechteres Spektrum an Sprachkompetenz abzuprüfen. Früher hatten wir ja nur die Schreibkompetenz im Vordergrund und ich hab das sehr gut gefunden, dass man eben jetzt zu ..zu je 25 Prozent Hören, Lesen, Sprachverwendung und das Schreiben ähm .. bewertet. Die Erwartungen waren daher sehr groß, am Anfang konnte ich es mir noch gar nicht vorstellen, vor allem die Sprachverwendung im Kontext konnte ich mir überhaupt nicht vorstellen, die finde ich aber sehr gut gelöst. Ja .. was nicht sehr glücklich ist, sind die Hörtexte in meinen Augen, die nämlich von unterschiedlichster Qualität in den verschiedenen Maturaterminen waren und wo ich gleich kritisiere die Hintergrundgeräusche, die absolut nicht notwendig sind für ein ähm .. Sprachkompetenz nach vier Jahren ohne den Interlokutor zu sehen, das finde ich einfach nicht in Ordnung, noch dazu in der Stresssituation, würde es reichen, wenn man das ohne Hintergrundgeräusche machen würde.
I: Das heißt, weil das ist auch eine Frage, an und für sich diese Einführung, diese verpflichtende Einführung der Hörübung, das finden Sie mal generell gut.
IP: Das ist sehr gut sogar, weil es gibt wirklich Schüler, die mehr verstehen, es gibt Schüler, die beim Lesen gut sind und ich finde auch diese Aufteilung rezeptiv und produktiv, mit der 60 Prozent Hürde und das ist alles in Ordnung, das geht sich wirklich wunderbar aus. Ja.

I: Gut, jetzt ganz konkret für das Unterrichtsfach Italienisch. Welche Vorteile und welche Nachteile sehen Sie jetzt .. also welche Vor- und welche Nachteile bringt die neue standardisierte schriftliche Reifeprüfung für Italienisch konkret mit?
IP: Welche Nachteile?
I: Welche Vor- und Nachteile.
IP: Vor- und Nachteile. Ja Vorteil ist, dass der Unterricht anders abläuft .. Das finde ich einen wirklichen Vorteil, der Output ist einfach besser als früher. Die Schüler können mehr reden und ich verstehe mich mehr als Couch und diese Rolle macht mir auch Spaß. Also dieses vorne steht der Lehrer und betet was vor oder auch dieses extrem nur in Gruppen arbeiten, ich unterrichte schon sehr lange, und einmal wurde eben gepredigt der Frontalunterricht, dann wurde gepredigt nur mehr das offene Lernen, dann .. ich hab schon verschiedenste Stufen da durch und ich finde, das jetzt diese Weiterentwicklung mir sehr gut gefällt. Nachteil ist definitiv, dass wir sehr hängen gelassen werden, was ahm .. das Material betrifft. Zum Beispiel letztes Jahr hat eine Kollegin eine Schularbeit gegeben mit Übungssachen vom BIFIE und wir wurden nicht darauf aufmerksam gemacht, dass etliches davon den Schülern auch frei zugänglich ist. Wir sind immer davon ausgegangen, dass das BIFIE nur für uns diese Materialien zur Verfügung stellt, weil wir ja auch ein Passwort bekommen haben und dann wurde das auf einmal zum Teil frei zugänglich gemacht und das ohne uns zu informieren, das heißt die Informationspolitik passt überhaupt nicht. Und es wäre ein Leichtes, an die Fachgruppen in den Schulen diese Informationen in einem Mail weiterzugeben und ich glaube, in der heutigen Zeit, wo man per Mail alles so geschwind weitergeben kann .. das BIFIE sieht uns Lehrer, dass wir eine Wohlschuld haben, nur wir haben so viel um die Ohren, dass ich nicht alle Wochen schauen kann, was aktualisiert ist und so weiter, ja? Also das .. ja.
I: Ahm und ist Ihrer Meinung nach auch die Qualität der neuen Reifeprüfung in Italienisch mit dieser Standardisierung gestiegen?
IP: Ah, die Qualität .. ich finde, sie ist fairer geworden, weil also.. auf die verschiedensten Bereiche einfach besser eingegangen wird. Und es gibt eben Schüler, die tun sich leichter im Schreiben und Schüler, die tun sich leichter im Hören, das finde ich ganz gut. Es treten auch Leute an, also es treten nicht nur die sehr guten und die guten Schüler an, sondern wir haben auch immer genügend Schüler, die sagen, ok ich möchte das trotzdem prob.. ich möchte antreten, ich mag Italienisch und das finde ich einfach sehr schön .. ahm.. Nochmal zu Ihrer Frage zurück.
I: Die Qualität, ob die auch gestiegen ist mit Einführung der Standardisierung.
IP: Das glaube ich nicht. Wir haben am Anfang sehr stark verglichen, auch bei den Schreibtexten, unser ähm altes Korrekturschema und dem neuen entgegengestellt und es kommt im Prinzip dasselbe heraus, aber die Entscheidungsfindung ist angenehmer, weil ich .. ich drück auf einen Knopf und hab die Note und früher hab ich mir noch überlegt, ist das noch ein Dreier oder schon ein Vierer und jetzt ist es halt mit ich weiß nicht soundso viel Punkten noch ein Dreier, ja.
I: Das heißt, Sie denken .. Sie meinen jetzt, dass die Qualität der Schülerleistung an und für sich ..
IP: Die ist ziemlich gleich geblieben, sie hat sich zwar verlagert ein bisschen, durch den anderen Unterricht, aber .. ich kann jetzt nicht sagen, dass da großartige Unterschiede sind. Die guten Schüler sind nach wie vor gut und die weniger guten Schüler sind halt nach wie vor .. befriedigend oder genügend. Also dass eine Reifeprüfung allein einen Qualitätsunterschied hervorruft, das wäre dann doch etwas erstaunlich. Weil Qualität kann man, glaub ich nur im Unterricht hervorrufen und nicht in einer abschließenden Prüfung.
I: Das .. vielleicht gehen wir gleich zu der Frage. Inwieweit beeinflusst denn die neue Form der Reifeprüfung ihren ganz konkreten Italienischunterricht.
IP: Ahm .. natürlich ab der Fünften übe ich mit ihnen die Formate, die neuen ähm .. es ist in der Achten sehr schwierig mit drei Wochenstunden die Klassen, die achte Klasse, den Stoff durchzubringen und gleichzeitig die Matura vorzubereiten. Weil wir wollen natürlich keinen Maturavorbereitungskurs daraus machen, sondern es soll wie immer ein bunter Unterricht sein .. was ich wirklich bemängle, ist einfach der Mangel an Material und wenn ich das mit Deutschland vergleichen darf, ich habe einmal gegoogelt „Deutsche Zentralabitur Italienisch“ und bin gekommen z.B. auf ein Bundesland wie Nordrhein – Westfalen, es steht im Internet genau für 2014, 2015, 2016, 17. 18 und ich glaub heuer schon bis 2019 ein Plan, der vorgegeben ist, was genau zur Maura ähm zum Abitur gelernt werden muss, welche Inhalte und dazu gibt es genau Material. Das ist alles vorbereitet. Wir in Österreich, wir orientieren uns am GERS .. ok .. ähm das ist sehr viel, weil der GERS ist wirklich ein Rahmenplan von bis, wir müssen den Schülern in der zweiten lebenden Fremdsprache wirklich sehr viel beibringen, ja und wir müssen uns das Material zum Großteil irgendwo entweder selber zusammenstellen oder selber basteln, ja sind dafür .. mehr oder weniger nicht ausgebildet worden und .. ja es ist learning by doing und das kann eigentlich nicht sein. Also was ich sehr kritisiere, ist dass wir sehr alleingelassen werden.
I: Gut, dann hat sich die Frage erübrigt, ob Ihnen genügend Material zur Verfügung gestellt wurde.
IP: Nein und da möchte ich schon was dazu sagen, denn auf der BIFIE-Homepage gibt es eine Seite für die Schüler, eine Checkliste und da stehen z.B. die BIFIE-Materialien die sie einsehen können, da stehen die Modellschularbeiten, was ich wirklich nicht verstehe, wozu Schüler eine Modellschularbeit brauchen, das brauchen eher wir Lehrer und eine Einschulung dazu, ja .. und dann steht als letzter Satz, und das finde ich einen Affront für jeden Lehrer, „Ich weiß, dass ich die zentrale Reifeprüfung bestehen werde“ und das finde ich eine Prognose, die .. das ist eine Watschen ins Gesicht, weil ich darf keinem Schüler sagen, du wirst das und das schaffen. Ich darf keine Prognosen abgeben und das BIFIE stellt das so ins Netz. Finde ich wirklich kritikwürdig, ja.
I: Ja, ok. Und Die Materialien, die sie bekamen, sei es vom BIFIE oder wem auch immer, waren die zumindest dann hilfreich und brauchbar für den Unterricht und bereiten die adäquat auf die neue Reifeprüfung vor?
IP: Also vom BIFIE holt man sich die Materialien als Download und ähm, da hat sich in den letzten Jahren die Qualität verändert, weil sie natürlich im Forschungsstadium waren, was funktioniert und was funktioniert nicht

ahm .. die ersten .. Aufgabenstellungen waren noch nicht wirklich ausgereift. Das merkt man wenn man jetzt die letztjährige Matura sich ansieht, die war von der Qualität viel ausgewogener und hat mir sehr gut gefallen. Ich hab die mit meinen Schülern heuer schon durchprobiert, da sie ja sowieso im Netz frei zugängig ist und meine Schüler haben jetzt schon, ein halbes Jahr vor der Matura, keinerlei Schwierigkeiten gehabt das zu lösen. Das war absolut zu bewältigen .. Vor allem bei der Sprachverwendung im Kontext haben wir wenig Material, weil das gibt es einfach zu kurz. Und was wirklich schade ist, dass wir beim Schreiben relativ alleingelassen werden. Wir haben jetzt erst eine .. einen Blog bekommen, der nicht sehr .. vom Vorjahr glaub ich war der, nein, ein Modellblog ist das, der nicht sehr geschickt ist, was ich finde und ahm .. wo man auch sprachlich sich vielleicht ein bisschen ähm .. man könnte überlegen, ob die Angabe sprachlich wirklich so .. schön formuliert ist, dass das für eine Matura reicht. Weil .. ähm .. von einem contributo in un blog als notizia zu sprechen, finde ich also ein bisschen eigenartig, ja. Auch zu schreiben, per la vacanza, dopo la maturitá .. per il viaggio dopo la maturitá, weil es geht um eine Maturareise, ja. Das finde ich gehört schon ein bisschen besser, ein bisschen treffender formuliert. Ich mein, für die Schüler reicht es immer, aber mich hat es ein bisschen gewurmt. Also z.B. wir haben heuer erst diesen Modellblog bekommen, das ist im Maturajahr spät, ja. Wir haben für die Textsorte relazione sehr, sehr spät erst bekommen die Form.. die formalen Vorschriften ahm .. also ganz konkret wünsche ich mir bessere formale Vorschriften für die Textsorten, ja. Weil da ist nämlich das Spektrum schon enorm groß, was sie schreiben müssen und ob ich in Italienisch ein formelles oder informelles Email schreiben muss, das ist ein riesen Unterschied. Und wir haben früher, detto fatto z.B. bringt ja fast kaum was Formelles, wir haben das früher verwendet und dann sollen sie auf einmal ein formelles Email bei der Matura womöglich schreiben. Bereite ich das vor, bereite ich das nicht vor, auf welchem Niveau bereite ich das vor .. da hätte ich gerne konkretere Vorstellungen.

I: Mhm, gut dann gehen wir gleich auf die Schulbücher ein. Inwiefern bereiten denn die aktuellen auf diese neue Reifeprüfung vor?

IP: Es gibt kein ideales Schulbuch .. wir nehmen natürlich ein Schulbuch, wir sind dabei im Moment alle auszuprobieren, detto fatto bereitet nicht gut darauf vor, weil ich finde, dass die Vokabeln einfach fehlen, es gibt ja nur so Listen mit Italienisch, das geht nicht. Und es ist auch, ich weiß nicht wie das rifatto sein wird im zweiten und im dritten, weil das gibt es ja noch nicht, aber es war bis jetzt beim detto fatto beim Einser, das war sehr easy und das das Dreier viel zu schwer, ja. Dann sind .. in jedem Schulbuch fehlen irgendwelche GERS-Thematiken, also ich habe nicht alle GERS-Thematiken wirklich schüleradäquat in den Schulbüchern drinnen, ja. Ich muss mir immer von anderen Schulbüchern was herausholen, was natürlich dann auch schwierig ist, weil eigentlich bei Schulbüchern .. urheberrechtlich darf ich das nicht machen .. so, eigentlich wäre ideal eine persönliche Mappe, die man hat und wo man die verschiedensten GER-Thematiken auf verschiedensten Niveaus aufbereitet und dann eine Grammatikmappe usw. Also die Schulbücher, es hat jedes seine Vorteile und jedes seine Nachteile. Insieme wiederum fängt an, alles reinzustopfen und auf eine sehr unglückliche Art .. dann die Bücher wie con piacere oder chiaro sind einfach sehr auf den Erwachsenenmarkt gerichtet, haben aber sehr große Vorteile was andere Themen betrifft wie Natur und Umwelt usw. Das ist bei unseren klassischen Schulbüchern wie detto fatto und ahm insieme wieder ganz ausgespart .. also es gibt nicht das ideale Schulbuch.

I: Und, weil es mich interessiert, das SIK, also Sprachverwendung im Kontext ..

IP: Gibt es eigentlich gar nix. Da gibt es gar nichts, da haben wir gerade in unserem con piacere haben wir ähm .. eben lehrwerkunabhängige SIK-Übungen, die glaube ich, ganz gut gelungen sind und das sind, glaube ich, 25 SIK Übungen drinnen.

I: Das ist dann einfach diese zu erstellen?

IP: Naja, wenn man mal den Kniff heraus hat, geht es, aber auch bei den SIK-Übungen weiterentwickelt, weil das ist von Grammatik ein bisschen weggegangen und jetzt in der letzten Matura waren auch schon relativ viele Dinge nur Wortschatz drinnen. Und das z.B., wohin sie sich entwickeln diese Übungen, das wird uns auch nicht mitgeteilt. Sondern wir bekommen das immer nur vorgesetzt und ich würde ganz gerne eben vorher wissen, ok, es werden jetzt diese Übungen erprobt, wir versuchen das SIK zu erweitern, weg vom Grammatikalischen, vom ich weiß nicht .. Artikel und Pronomen usw., sondern im letzten waren dann z.B. auch .. man musste donne e .. uomini .. ja, also das heißt, ich muss schon ein bisschen .. ich muss wissen erstens die Grammatik, ich muss das Vokabel wissen, es gehört uomo rein und dann muss ich den Plural wissen. Und das geht schon in eine Richtung, die zwar sehr spannend ist, aber ich würde sich gerne wissen vorher, damit ich sie mit den Schülern üben kann.

I: Aber, diese neue Kategorie, ist die, bereitet sie den Schülern dann keine Schwierigkeiten?

IP: Dadurch, dass ich mich sehr früh dafür interessiert habe und selber eben SIK-Übungen in Massen zusammenstelle und mir diese Texte hernehme und ich kann es einfach, weil ich habe das gemacht und es macht mir auch Spaß, aber der Aufwand ist eigentlich ein Witz, ja.

I: Nahmen Sie an vorbereitenden Seminaren teil ..

IP: Ja.

I: Und welche Erfahrungen haben Sie mir diesen gemacht?

IP: Unterschiedlichste Qualität der Vortragenden .. manche theoretisieren von dem Nachmittag zwei Drittel und ein Drittel sollen wir dann selbst ahm .. Übungen zusammenstellen, das kann es nicht sein. Das ist vielleicht am Anfang wichtig gewesen, das man den theoretischen Überbau weiß, wobei sich da eh von Jahr zu Jahr immer was verändert hat. Manche bieten wirklich Material, das man dann gemeinsam ähm .. durchmacht, dass man sieht, aha so und so geht das, auf das und das muss ich achten und dann am Schluss stell ich was selber zusammen. Also z.B. meine Kollegin die Frau Talpo-Feitschinger, die hat also zwei Seminare gemacht, wo man wirklich mit einer Mappe nach Hause gegangen ist, wo man wirklich konkret was in der Hand gehabt hat und wo man im letzten Viertel erst wirklich gemeinsam gearbeitet hat, wo man schon viele Vorschläge gesehen hat. Von Seminaren habe ich mir immer erwartet, dass wir Material zur Verfügung gestellt bekommen. Dann kamen Seminare, die uns genau die SIK .. ahm die BIFIE-Übungen kopiert haben. Da brauche ich nicht hingehen, ja.

Und das ist einfach wahnsinnig ärgerlich sowas. Viel Widersprüchliches auch, weil vom BIFIE Widersprüchliches kommt. In einem Jahr stellt man sich darauf ein, im nächsten ist es wieder anders und wie gesagt Informationspolitik gibt es nicht.. ich habe jedes Seminar, das mir irgendwie möglich war, gemacht, einfach damit ich wirklich umfassend informiert bin, aber .. ich wünsche mir wirklich eine andere Informationspolitik und es kann nicht so schwer sein, an alle Italienischlehrer einen Newsletter auszuschicken, passt auf, wir machen jetzt bei SIK gehen wir in diese und diese Richtung weiter oder bei den Hörübungen kommen doch Hintergrundgeräusche oder es gibt Hörübungen wieder dort und dort. Oder zumindest einmal die Formatvorlagen zu bekommen, dass ich mir rein layout-technische leichter tu. Weil viele Kollegen die können .. also .. eine Multiple-joice -Vorlage, wo ich dann immer selber das geschwind mir ändern kann. Wir kriegen ja gar nichts.

I: Wie fanden Sie denn die Themen jetzt der letzten Reifeprüfung, falls Sie sich da noch erinnern.

IP: Die Themen bezüglich bei den Schreibaufträgen, die waren wirklich in Ordnung. Wir haben ja erst Themen vom Vorjahr und vorher habe ich eigentlich noch keine gesehen, weiß ich nicht, da müsste ich nachschauen auf der Homepage. Aber die vom Vorjahr waren voll ok. Also das konnten sie wirklich mit dem Wissen lösen.

I: Auch die Lesetexte?

IP: Ahm, ja .. was ich .. ich finde, das hat sich ein bisschen gebessert. Also wenn ich mir die Matura von, also ab 200 hab ich sie, 10, 11 ansehe, da waren zum Teil Dinge dabei, die waren abstrus. Das war einfach noch nicht geeignet und ich finde, es war früher in den ersten Jahren ein bisschen zu schwer und hat sich jetzt auf ein Niveau eingependelt, das für die Matura wirklich passt. Ahm es war natürlich jetzt jedes Jahr ein bisschen anders, vor zwei Jahren war das mit den Hörtexten, die ich unmöglich gefunden hab und meine Schüler haben es trotzdem Gott sei Dank geschafft. Es war aber damals noch nicht diese Produktiv- und Rezeptivhürde, wie das jetzt ausschauen würde, weiß ich nicht. Letztjährige Matura hab ich wirklich in Ordnung gefunden. Ich hoffe, es kommen auch keine Formate, die wieder eine Überraschung sind, weil das kann man bei der Matura einfach nicht brauchen und das war vor zwei Jahren, glaube ich, da waren dann einmal A und B oder C und D zweimal ankreuzbar und das war so irritierend, weil das hatten wir früher nicht und das geht einfach nicht. Das kann ich bei der Matura in der Stresssituation einfach nicht machen.

I: Einfach jetzt zur Umsetzung, gab es da Probleme in den letzten Jahren, wo Sie also die standardisierte durchgeführt haben? Sei es organisatorischer Art oder welcher Art auch immer.

IP: Das hat eigentlich immer gut geklappt. Das Einzige, wo ich wirklich gespannt bin, ist die Durchführung der mündlichen heuer.

I: Dann machen wir vielleicht gleich diese Frage. Auch wenn sie jetzt selbst noch überhaupt keine Praxiserfahrungen damit gemacht haben, wie schätzen Sie denn die neue Form der mündlichen Italienischreifeprüfung ein?

IP: Also wir haben eingereicht den Schulversuch Schüler sprechen mit Schülern, weil ich es wirklich nicht klug finde, die Gespräche, so wie sie geplant sind, zwischen Schüler und Lehrer machen zu lassen. Ahm .. was ich gehört habe von den Interlokutorentrainings, ich hab mich dort auch nicht gemeldet, ich wurde eingeladen, hab aber gesagt, das mach ich nicht, ich bin so gegen diese Form Lehrer- und Schüler-Gespräche, weil das sowas von schwierig ist und die Leute beim letzten Treffen, die da dabei waren, die haben auch gesagt, das hat auch nicht funktioniert, weil entweder geht der Lehrer in die Interviewerrolle, ein Rollenspiel darf es auch nicht sein, finde ich überhaupt so viele Themen, die passen. Ich finde viele, viele Themen für die Schüler-Schüler-Gespräch für den dialogischen Teil, aber Lehrer-Schüler .. will der mit mir überhaupt über solche Dinge reden und sei es nur das Schulfest. Ich kann es mir organisatorisch nur schwer vorstellen, weil wir jetzt gerade .. wir haben in der Schule keinen Farbkopierer, ah keinen Farbdrucker .. das heißt ich sehe nicht ein, dass ich 72 Fragestellungen zu Hause ausdrucken soll. Also ich hoffe, die Schule schafft das noch an. Ich weiß nicht, wie das organisatorisch .. also es wäre schön, wenn man da irgendwo Erfahrungswerte oder Richtlinien bekommen würde. Man kriegt es hingeschmissen, friss oder stirb. Also ich bereite jetzt eh schon seit den Sommerferien die Aufgabenstellungen vor, aber im Prinzip weiß ich nicht, wird das dann ausgedrückt oder ist das eine Mappe oder wie soll ich das vorbereiten. Und das finde ich .. das ist ein typisches Versäumnis vom BIFIE, dass sie uns die Dinge hinschmeißen, aber es ist einfach nicht ausgereift.

I: Ahm, aber ganz allgemein jetzt, diese Einführung des dialogischen Teils und nicht nur einen monologischen ..

IP: Na ich finde es gut, weil ich im Unterricht das sehr stark so üben kann nur ich habe 21 Schüler in der achten Klasse und jetzt können Sie sich vorstellen, wie oft die zum Reden kommen. Meine Unterrichtsstunden müssen derartig durchgeplant sein, damit das funktioniert, den monologischen Teil lasse ich sie oft als Hausübung aufnehmen, mir per Email schicken, also ja es geht nicht anders, weil die Zeit ist einfach nicht da. Das heißt ich gebe mündliche Hausübungen, da kriegen sie kurze Präsentationen oder einen Monolog zu halten und gebe Ihnen zwei Minuten Vorgabe z.B. und es gibt ja auch ahm ..jetzt weiß ich nicht, wie das heißt, eine Website, egal .. jedenfalls mein Arbeitsaufwand ist enorm gestiegen, weil ich sie gut vorbereiten will. Aus dem Grund tritt dann die Hälfte der Klasse gleich mündlich an. Ich mein, das ist auch sehr viel, freut mich natürlich, weil sie haben mir gesagt, sie fühlen sich gut vorbereitet. Aber mein Arbeitsaufwand ist ins Unermessliche gestiegen.

I: Und die Findung des Themenpools, stellt das für Sie ein Problem dar?

IP: Also der Themenpool, dadurch das wir uns am GERS organisieren ähm orientieren müssen, ist mehr oder weniger deckungsgleich, weil ich kann ja nichts anderes machen, als mir auch für die schriftliche vorgeschrieben wird und wir haben uns da eigentlich in Wien mit der .. da haben wir viele Seminare gemacht und auch mit der Arbeitsgemeinschaft, da haben wir geschaut, was nehmt ihr und haben ziemlich viel herumgeschickt. Wir sind in der Schule .. haben hier fast den identischen Wortlaut in Spanisch, Italienisch, damit das auch wirklich gleicher ist, ja .. und was schwierig war, man hat gehört, manche Schulen stellen den Themenpool ah nur die Punkte, also die Themen. Manche Schulen erweitern das auf Unterpunkte, manche Schulen stellen Fragen drauf, wiederum, wir haben keine Richtlinien vorher und nachher wird dann nachgebessert. Das geht nicht, ich möchte vorher wissen, was genau erwartet ihr und dann mach ich das so.

I: Ahm, wir haben schon kurz darüber gesprochen, wie ist jetzt die neue Reifeprüfung ausgefallen? Gibt es da gravierende Unterschiede?
IP: Nein.
I: Ok, das ist klar dann. Noch eine Frage. Wie schätzen Sie denn die Beurteilung der neuen Reifeprüfung ein? Jetzt natürlich vor allem der Fertigkeit Schreiben. Wie finden Sie diese Bewertungs- und Korrekturraster?
IP: Ich bin glücklich mit dem Korrekturraster. Am Anfang habe ich mir gedacht ein Wahnsinn, unmöglich, aber die Qualität meiner Korrekturen ist definitiv um vieles besser als früher. Ich mach es wirklich genau nach dem Raster, ich nehme vier Farben zur Hand und ich bin erstaunt, was ich sehen, was ich früher nicht gesehen habe. Wenn man sich wirklich damit beschäftigt und ich mach da nun doch schon seit es den Raster gibt, am Anfang zögerlich und jetzt mit ziemlicher Begeisterung, weil ich kann einen Aufsatz, ich kann die Qualität einer Schreibproduktion wirklich gut korrigieren und einschätzen, gefällt mir sehr gut. Wobei natürlich also die Unterpunkte teilweise etwas skurril sind, aber mittlerweile habe ich gelernt damit umzugehen.
I: Es kam letztes Jahr bei der Reifeprüfung Englisch zu Problemen mit den sog. cut scores. Wie sehen Sie jetzt diese variablen Notenschwellen in Bezug auf Italienisch?
IP: Die gibt es ja nicht mehr. Ich habe vorige Woche eine Email gelesen, das wir es nicht mehr geben. Das wird 60 Prozent bleiben und diese Variablen wird es nicht mehr geben. Ist der neueste Stand.. war in einer Mail, die ich gelesen habe.
I: Ok, das ist interessant.
IP: Na sehen Sie, das ist genau die Informationspolitik die ich bekrittle. Lesen Sie es zufällig, wissen sie es, lesen Sie es nicht, haben Sie die Information nicht.
I: Gut, danke, dem werde ich gleich nachgehen. Ja ganz zum Schluss, gibt es noch irgendetwas, was Ihnen noch am Herzen liegt? Was noch nicht angesprochen wurde? Oder sehen Sie noch ganz konkret wo Verbesserungspotenzial?
IP: Jedenfalls einmal bessere Informationspolitik vom BIFIE, keine Hintergrundgeräusche beim Hörtext und mehr Übungsmaterial und das wir einfach besser informiert werden, wo die Sache hinläuft. Und dann möchte ich ganz, ganz dringend darum bitten, dass bei der mündlichen Matura das Lehrer-Schüler-Gespräch kein Thema ist in Zukunft, sondern, dass das wirklich ein Schüler-Schüler-Gespräch wird, auch .. wir müssen ja bedenken, dass es kaum mehr Vorbereitungsstunden gibt, das heißt, ich habe überhaupt nicht die Gelegenheit, ich hab 21 Schüler in der Klasse, wenn ich jetzt mit jedem einzeln ein Lehrer-Schüler-Gespräch üben soll, das geht sich überhaupt nicht aus. Schüler-Schüler-Gespräche, das kann ich mal als Hausübung geben, das kann ich in Gruppenarbeiten machen, die können das zwischen schriftlicher und mündlicher selber üben, das finde ich durchführbar. Die andere Variante nicht.
I: Ok, super. Dankeschön.

Interview H:

I: Also ich nehm das Interview auf, damit ich es transkribieren kann im Nachhinein und es bleibt aber natürlich in der Arbeit dann auch alles anonym. Haben Sie jetzt letztes Jahr am Pilotprojekt teilgenommen,? .. Jetzt an der schriftlichen standardisierten Reifeprüfung.
IP: Ja wir haben schriftlich alle vier Fertigkeiten ..
I: Im letzten Jahr dann
IP: Ja. Mhm.
I: Ja ich fange einfach ganz allgemein an. Was waren denn Ihre Erwartungen an diese neue Reifeprüfung und wurden diese erfüllt?
IP: … Ich mein grundsätzlich, dass man das nicht mehr selber machen muss, ist natürlich mal die erste Erwartung und natürlich der Vorteil, das wird auch erfüllt. Ansonsten eigentlich keine Erwartungen, nicht wirklich. Die Hoffnung, dass die Themen und die Schwierigkeitsgrade so sind, wie sie den Kindern entsprechen. Ich mein, erwartet haben wir einen cut score von 60 Prozent, ich meine, bei uns hat es gestimmt, aber es waren dann vorher schon die Franzosen, die haben dann auf einmal schon 61 Prozent, also es sind so Dinge verändert worden, die man sich nicht erwartet hat, wo eigentlich Strukturen geklärt waren und dann auf einmal bei der Matura ist wieder was neu. Also das waren unerwartete Dinge, ansonsten ..
I: Und so ganz allgemein ihre Hoffnungen auch die Sie in die neue Matura jetzt gesetzt haben oder auch setzen?
IP: Dass irgendwas besser wird, meinen Sie?
I: Zum Beispiel, ja.
IP: Ich finde die neue Matura grundsätzlich, also die Struktur von der neuen Matura, die Idee, die da dahinter steckt finde ich gut. Dass nicht mehr nur das lexikalische Wissen oder das Wissen abgeprüft wird, sondern einfach eine Fähigkeit, was bei einer Sprache eh naheliegend ist, die Kompetenz die Sprache anzuwenden und zu können .. also das finde ich schon gut. Die Befürchtung habe ich einfach, dass Kinder, die brav lernen und auswendig lernen oder halt .. dass die durch den Rost fallen und das werden sie auch. Also die können dann nicht in der Sprache antreten, also weil noch so brav lernen, irgendwann erreichen sie dann ihren Plafond, also die einfach wirklich ungeschickt sind oder halt einen Text auswendig lernen konnten, aber einfach selbst nicht produzieren können, die rutschen durch. Ich mein, eine Hoffnung ist grundsätzlich für mich, dass die Kinder mehr zum Denken angeleitet werden und weniger zum nur zum Reproduzieren.
I: Und glauben Sie auch, dass die Qualität der neuen Reifeprüfung, jetzt der schriftlichen standardisierten im Vergleich zur alten gestiegen ist? Jetzt die Qualität der Reifeprüfung selbst, aber auch die der Schülerleistungen.
IP: Nein, das glaube ich nicht.
I: Weder noch?

IP: Ich meine, man kann es nicht .. also ich könnte es ja eigentlich nur vergleichen mit dem Schriftlichen von vorher und das Schriftliche von jetzt ist schon mehr so „Wischi-Waschi“. Es ist nichts anderes verlangt, es ist auch eigentlich in Ordnung von mir aus, weil ich muss in einer Fremdsprache, wenn ich sie nicht beruflich verwenden will, muss ich sie sowieso besser können. Aber nach vier Jahren Fremdsprachen sollte ich mich im Land verständigen können oder wäre es nett, wenn ich mich im Land verständigen kann und das geht auch mit der .. also das Level wird auch mit der neuen Matura erreicht. Die früher, also die Jahre oder etliche Jahre zuvor die haben schon oder sind halt mehr getrimmt worden auf Schreibtexte und haben schon qualitativ hochwertiger geschrieben, die, die was konnten. Die anderen, des Drop-out hat es genauso gegeben. Also ich glaube, dass das Level, woanders, ich würde nicht sagen schlechter, einfach woanders. Der Schwerpunkt ist woanders und man kann es echt eigentlich nicht wirklich vergleichen.
I: Mhm, ok. Und welche Vor- und Nachteile sehen Sie jetzt ganz konkret für das Unterrichtsfach Italienisch in dieser neuen Form?
IP: Nachteil ist, dass man sehr viel Stress hat, sehr viel Stress, sehr viel durchmachen oder durchnehmen soll. Weil ich mein die Themen, diese 18 Themenbereiche, die es da gibt das soll man doch irgendwann einmal gestreift haben in den letzten ein bis zwei Jahren. Wobei siebte, kann man rechnen, ab dem Semester, dass man irgendwann anfängt mit den Themenpools herumzuarbeiten.
I: Reden Sie jetzt von der mündlichen?
IP: Ahm, .. über welche soll es den gehen?
I: Jetzt mein ich die schriftliche. Die mündliche, die können wir dann eh zum Schluss..
IP: Ja eh. Ok, ja im Prinzip ist es ja das Gleiche, weil diese GERS-Themen sind in der schriftlichen auch drinnen und sie brauchen das Vokabular, die Kinder brauchen ein bisschen was an Phraseologie für die Themen, damit sie auch was schreiben können, also man muss es schon irgendwie durchgemacht haben oder möglichst viel verschiedene Themen angerissen haben. Das ist ein bisschen der Nachteil davon, dass man so an der Oberfläche schweben bleibt und irgendwie kommt einem manchmal vor, man macht immer wieder das Gleiche. Man redet immer wieder über die Familie, über die Freizeit, über Hobbys, über die den Sport und über die .. ahm kulturelle Unterschiede und dann hängt man schon wieder fast. Also es wiederholt sich sehr, ich rede jetzt nicht mehr über Mafia, ich rede nicht mehr über Liedermacher, im Moment einmal, dadurch, dass das der erste Durchgang ist und eigentlich nirgends vorkommt. Also sie können es nicht verwenden, wenn ich ihnen jetzt, weiß nicht, wenn ich mit ihnen eine Biografie von Lucio Dalla durchgehe oder wenn da gerade jemand stirbt, dass ich den jetzt aktuell mache. Bringt zwar vielleicht was für die Sprachbeherrschung, aber unmittelbar als Thematik klammere ich es im Moment jetzt noch aus. Also die Freiheit, da wieder hinzugehen, kommt vielleicht wieder. Aber eben so typische Themen Nord-Süd, geht vielleicht eh noch, aber wie Mafia eben, behandle ich im Moment gar nicht. Vorteil ist, die Kinder wissen eigentlich worüber sie reden könnten, also es ist das Thema nicht so weit weg von ihnen, sondern es liegt in ihrem Lebensbereich, also es ist nicht so .. ja die Kinder müssen weniger auswendig lernen, weniger lernen, sondern halt versuchen, sich „durchzuwursteln“ und auszudrücken. Das ist schon der Vorteil daran und einfach, dass alle Fähigkeiten geschult werden und dass wir nicht mehr so auf das Schreiben fixiert sind, wie vorher.
I: Sie haben ahm .. das war jetzt eigentlich eh schon bisserl was dabei. Inwieweit beeinflusst denn diese neue Form ihre ganz konkrete Unterrichtsarbeit? Also ich glaub von den Themen haben wir jetzt eh schon gesprochen, aber auch was .. ganz allgemein. Wie hat sich der Unterricht verändert oder hat er sich verändert?
IP: Also ich habe jetzt im Moment nur eine achte und mit denen spreche ich irrsinnig viel. Also halt von verschiedensten Seiten, weiß nicht, wir schauen uns halt .. das geht über Psychotests oder was wo drinnen ist und dann redet man halt darüber, also mit denen spreche ich eben viel. Ich schau auch viel auf Vokabeltraining, auch auf verschiedenste spielerische Arten, ich weiß nicht, alles möglich was es halt da gibt .. ahm, ich lasse ganz viel in den Büchern, die wir jetzt noch haben oder in den Büchern, die wir verwenden, lasse ich ganz viel aus, weil es einfach nicht brauchbar ist, weil es viel zu sehr in die Tiefe geht. Also ich suche ganz viel Material .. ich meine, geschickt wäre, aber da tue ich mir wahnsinnig schwer, viel in Gruppen zu arbeiten und so einzusteigen, aber wer kontrolliert und korrigiert dann die Kinder. Das beißt sich ein bisschen im Schwanz, also das ist wirklich schwierig .. mit allen immer wieder alles zu tun. Also gescheiter wäre es, in kleinen Grüppchen arbeiten zu lassen, damit sie einfach mehr zum Arbeiten kommen. Verändert eben hat sich schon, dass man nicht mehr .. ahm .. dass das Schreiben nicht mehr so viel ist .. ich mache auch viele Grammatikübungen, viele so Ausdru.. also ich sage einmal Grammatik, die man vielleicht früher nicht so gemacht hat. Also dass man mit den forme implicite und mit dem mehr arbeitet, damit sie das einbauen können, also so ein bisschen Grammatik, die gleichzeitig auch eine sprachliche Verbesserung bringt, also da tue ich auch viel herum und lasse dafür, weiß ich nicht, ein trapassato oder irgendwas, da wissen wir dann zwar, wie es gebildet wird, aber das ist es. Und wenn sie es sehen, erkennen sie es hoffentlich, aber es ist nicht mehr so .. es hat sich ein bisschen verschoben.
I: Was wahrscheinlich mit der neuen Kategorie zu tun hat. Die Sprachverwendung im Kontext. Was halten Sie denn von der? Und bereitet sie Ihren Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten?
IP: Ich finde die Kategorie .. also als ich das erste Mal davon gehört habe und die ersten Zettel gesehen habe, hab ich gedacht oha, ganz schön schwierig. Ahm, problematisch ist, dass da zum Teil Grammatik vorausgesetzt wird, die man womöglich nicht gemacht hat. Also dass da manchmal so eine gewisse Schwierigkeit drinnen ist, wo man sich denkt, nein, hab ich nie durchgemacht. Also dass man nie vorhersehen kann .. unter Umständen kann man dann keine Lücken mehr lassen im Stoff.. den Kindern geht so. Also, kommt mir so vor, sie tun sich beim Hören schwerer. Also das ist noch mehr Stress, da kann man ja dann doch durchlesen. Es tun sich die leichter, die ein Bauchgefühl haben bei der ganzen Geschichte, die nicht nur .. ja die einfach ein Sprachgefühl haben. Man kann ja doch ein bisschen herumraten. Es geht so, sie sind so mit den .. die Testsorten sind auch mehr oder weniger .. also da gibt’s diese, wo man den Fehler in der Zeile finden müsste, da sagen sie zumindest, den mögen sie überhaupt nicht .. ja weil das ist einfach nicht so leicht und dann hat man oft eine Zeile mehr, wo

ein Fehler drinnen ist, als eigentlich sein dürfte und so Geschichten. Aber so in der Verwendung, ich finde es nicht schlecht.
I: Und auch dass es jetzt ein Teil bei der standardisieren Reifeprüfung ist?
IP: Mhm, ist einfach, ist ok. Also ich habe es mir schlimmer vorgestellt, wie es am Anfang kolportiert worden ist, hab ich es mir schlimmer vorgestellt.
I: Sie haben schon kurz was erwähnt zu den Materialien. Wurden Ihnen genügend Materialien bezüglich der neuen schriftlichen Reifeprüfung zur Verfügung gestellt? Und wenn, waren diese auch .. ja, brauchbar, waren die hilfreich, bereiten die adäquat darauf vor?
IP: Naja, bei der schriftlichen .. es gibt schon relativ viel, also SIK weniger, aber Hören und Lesen ist von der alten Matura, liegt am BIFIE eigentlich viel. Also da kann man gescheit üben, es gibt ein zwei Maturahefte, also eines gibt es und eines ist, glaub ich, in Vorbereitung, die sich .. die wirklich schon dorthin arbeiten. Ich finde es ist Material da. Und also die .. dass man jetzt wirklich Hören und Lesen mit der Testsorte übt, da gibt es eigentlich schon genug. Schwieriger ist es , die Vorarbeit, also dass sie da was wissen und da im Moment zupft man sich da noch aus den Schulbüchern die Sachen zusammen. Ist halt so. Ist in meinem Zweitfach auch so, also das ist wurscht, da ist halt dann der eigene Anspruch dann .. steht da mehr im Weg, als dass das Schulbuch jetzt so schlecht ist. Aber ich mein das Detto Fatto das alte, ist jetzt nicht mehr auf einem .. also nicht mehr so sehr brauchbar für die Matura jetzt. Da lässt man wirklich das meiste weg.
I: Ja, generell die Schulbücher. Haben die reagiert, generell, wie gut oder schlecht haben die reagiert auf die neue Reifeprüfung?
IP: Weiß ich ehrlich gesagt nicht, ich habe vor vier Jahren mit dem Detto Fatto angefangen, habe dann letztes Jahr den letzten Band, bin einfach mit dem weiter gegangen, ich habe einiges zu Hause von den Schulbüchern, also ich denke von fast allen, habe aber auch nicht in alle reingeschaut. Ahm .. so ein bisschen, die haben sich glaube ich grundsätzlich verändert. Weil, mir kommt vor, weniger auf die neue Matura hin, nein, eigentlich kann ich es nicht sagen .. aber sie haben sich grundsätzlich verändert, mehr ins Aktive, ins Spielerische, in ahm .. mehr ins Sprechen, in Gruppengeschichten und roleplay und so Sachen. Da kann man sagen es ist auf die neue Matura hin oder man sagt, es ist einfach der Zeit jetzt angepasster.
I: Mhm, Ok. Ja gut, SIK Übungen wird es nicht ..
IP: Im Prinzip .. ja wenn man die Grammatik rausnimmt, dann ist es das eh. Also da sind dann noch mal ein paar Präpositionsübungen und so. SIK, es gibt eben ein Maturaheft, das von dem con piacere und da sind SIK Übungen drinnen. Also da sind wir ein bisschen noch im Trüben .. Ja, da muss man im Moment halt noch ein bisschen auf die Grammatik ausweichen.
I: Ok. Nahmen Sie an vorbereitenden Seminaren zur Reifeprüfung teil?
IP: Mhm.
I. Und welche Erfahrungen haben Sie mit denen gemacht?
IP: Die also die rein informativen, wo es dann geheißen hat, es kommt die und die Testsorte vor und das war eigentlich immer alles ok, bis auf das, dass halt immer wieder gesagt wurde, es ist in Schwebe und man weiß noch nicht so genau, aber die waren eigentlich ok. Die anderen, dann hat es solche gegeben .. also der Weg zur neuen Matura hin, wie man dann anders unterrichtet, das waren für mich eigentlich eher so grundsätzlich bisschen so was machen die anderen. Weil ich ähm .. nicht wahnsinnig viel Italienisch unterrichte, also ich habe erst jetzt die letzten vier Jahre durchgehend überhaupt eine Klasse und vorher war das Ewigkeiten nichts. Also ich bin nicht .. ich unterrichte nicht so viel Italienisch, dass ich da das wahnsinnige didaktische Repertoire habe, das war für mich so interessant, ob des jetzt besonders hin auf die neue Matura geht.. Ja, würde ich jetzt nicht sagen, es waren einfach verschiedene Zugehensweisen.
I: Die Aufgaben der letzten Reifeprüfung, schriftlichen jetzt, wie fanden sie denn die?
IP: Das ist die, die wir auch hatten oder gibt es da zwei verschiedene?
I: Nein, nein, das ist die alle Pilotschulen ..
IP: Ok. Ich hab sie zu ähnlich gefunden.
I: Sie sprechen jetzt vom Schreiben, vermute ich?
IP: Von den Schreibteilen. Also die waren zu ähnlich. Die anderen .. ich weiß noch beim Hören und Lesen, die habe ich mit den Kindern direkt mitgemacht und die waren sehr unterschiedlich schwer, also von den vier Teilen waren irgendwie zwei schwere und zwei sind gegangen, also das war ok. Die Sprache im Kontext könnte ich mich jetzt nicht erinnern, dass mir die besonders aufgefallen wäre, dürfte einfach ok gewesen sein.
I: Das heißt die waren auch für Ihre Schülerinnen zu bewältigen?
IP: Die waren bewältigbar. Wie gesagt, das Schreiben war eigentlich lustigerweise das Hauptproblem einfach für die Kinder ... Ja, schon im Verständnis der Angabe und dann war das beides so, ja wir fahren fort und so. Es war sehr ähnlich, das war eigentlich das Einzige, wo ich sage das ist jetzt wirklich nicht gut gelungen oder nicht gut ausgewählt gewesen.
I: Gut, dass sind dann auch schon die Themen. Denn die nächste Frage wäre, wie fanden Sie denn die Themen der Reifeprüfung?
IP: Aber nur der schriftlichen?
I: Ich hab sie eh mit … Also bei dem Lesen z.B. … also nur wirklich von den Themen her.
IP: Nein, die waren ok. Nein, wie gesagt, da hab ich in erster Linie auf die Schwierigkeit geschaut, wobei natürlich ein Thema auch Schwierigkeit in sich bergen kann, aber .. ja das Hören und Lesen ist mir nicht so .. wo ich mir gedacht habe, da muss man jetzt meckern. Ist mir nicht so aufgefallen.
I: Die waren dann auch für Ihre Schülerinnen und Schüler interessant?
IP: Puh, weiß ich nicht mehr.
I: Gut. Die alte Form der Reifeprüfung sah ja keine verpflichtende Hörübung vor. Jetzt, sehen Sie das jetzt als Vorteil, dass jetzt Hören ein verpflichtender Teil ist?

IP: Ja eigentlich schon. Also es ist schon sehr, sehr schwierig für die Kinder und irrsinnig, ja grad das Hören ist total stressbelastet, weil man das Gefühl hat, man kann nichts mehr ausbessern, es ist einfach so kurz und dann ist es vorbei und was man da geschafft hat .. also das ist sicher der stressigste Teil von allen. Aber eigentlich basiert eine Sprache auch darauf, dass ich jemanden höre und jemanden verstehe. Also ist es auch ok, wenn ich das abprüfe und ergo des ok, wenn wir das vorher trainieren.
I: Das heißt Sie machen jetzt mehr hören im Unterricht dann auch dadurch?
IP: Ja.
I: Ok. Gab es dann ganz allgemein, auch organisatorischer Art Probleme bei der Umsetzung letztes Jahr bei Ihnen?
IP: Nein, das hat eigentlich alles funktioniert.
I: Ok, sehr gut.
IP: Mich hat es nur gewundert, wie wahnsinnig viel Papier das ist. Bei uns sind Klassen zum Teil in sich geteilt. Die haben dann zum Teil dann drei Leute Physik Schularbeit und drei Chemie, also das ist dann so ein winziger Zweigunterschied und es hat jeder dieser Zweige hat ein neues Paket gekriegt. Also es war nicht, eine Klasse ein Paket, zweite Klasse ein Paket, sondern jeder unterschiedlicher Zweig hat ein neues Paket gekriegt, wo dann immer zwei Lehrerexemplare waren und womöglich nur mehr ein Schüler drinnen. Also es war wahnsinnig viel Material insgesamt. Ich weiß nicht, ob man das irgendwie .. ob das sein muss, weil wir haben dann ja 8ao, die ist dann ohne und was weiß ich und 8am, die ist dann mit irgendwas. Also die spalten sich eben so viel die Klassen untereinander, dass das dann eben so viel ist.
I: Mir ist jetzt noch was eingefallen zur Hörübung, falls sie sich vielleicht erinnern können. Wie fanden Sie denn die Qualität der Hörübung und die Qualität der Aufgabe, sozusagen. Also das Hörbeispiel selbst, der Hörtext.
IP: Wäre mir nicht .. also auch technisch?
I: Auch technisch, sprachlich ..
IP: Es wäre mir technisch nicht aufgefallen, dass ich sag, es wären so viele Nebengeräusche oder irgendwas. Also könnte ich mich jetzt nicht erinnern. Es waren einfach .. zwei waren total schwer, aber ich kann mich jetzt nicht mehr erinnern, ich habe die auch seit der Matura nicht mehr in der Hand gehabt.
I: Nur jetzt vom Sprechen her, der Qualität der Aufnahme her und so.
IP: Ist mir nicht aufgefallen, dass es irgendwie schlecht gewesen wäre. Ich mein .. es sind natürlich, aber das steckt dann in den Formaten drinnen, das ist natürlich gemein, dass manchmal das Wort, dass da drinnen steht vorkommt, aber dann hat es mit dem nichts zu tun. Aber das ist halt einfach so bei diesen .. jetzt im Moment bei den Aufgaben.
I: Trainieren Sie die Formate im Unterricht jetzt wahnsin..
IP: Ja! Naja wahnsinnig, wie gesagt, man kommt halt da in Stress.
I: Ich meine jetzt natürlich die Formate von allen vier Fertigkeiten, weil das sind ja ganz neue Formate zum Teil für die Schülerinnen..
IP: Ja, man muss es schon machen, weil sonst kommen sie nicht auf diese.. eben, dass das Wort sie in die Irre führt. Also man muss es schon trainieren, Vorteil ist, sie trainieren es in Englisch auch, also sie kriegen irgendwann die Technik heraus und wenn man es übt, werden die im Verhältnis schneller besser als wir. Und also .. so diese globalen Übungen, die jetzt im Buch drinnen sind, wo man halt da eigentlich immer genau sagen muss, was die hören wollen und nicht weiterdenken muss, die sind natürlich .. machen wir natürlich, sind auch wichtig, weil irgendwo muss man mal das Hören anfangen, aber führen nicht hin zur neuen Matura. Also bleiben einem nur die BIFIE Geschichten, die alten Sachen, wobei ich auch nicht weiß, wie gut oder schlecht die sind, aber das sind jetzt min. drei Jahrgänge und oft einmal mit B1, B2 verschiedene Aufgaben oder mit zwei Maturaterminen sind Aufgaben da. Also ich übe das schon auch in verschiedenen Testformaten, weil ich auch nicht weiß, was kommt.
I: Wie ist jetzt dann die Reifeprüfung im Vergleich zur alten ausgefallen? Gibt es da gravierende Unterschiede?
IP: Ich habe vorher erst eine gehabt und da haben sie nur geschrieben. Ahm … nein, ich finde nicht, dass da weiß Gott was für ein Unterschied war.
I: Ahm, wie .. jetzt zur Beurteilung, zur Korrektur der Klausuren. Wie schätzen Sie denn diese .. die Beurteilung der Klausuren durch die neue Form ein. Also wie finden Sie diese Korrektur- und Bewertungsraster? Jetzt für die Fertigkeit Schreiben vor allem.
IP: Mhm. Ich finde, dass diese .. da sind ja so viele Beschreibungen und so viele Unterpunkte, dass die alle dauernd dasselbe abdecken und gewisse Dinge überhaupt nie .. da steht nie drinnen ..ahm macht gravierende grammatikalische .. oder dass diese Dinge, ich mein ich beurteile auf Inhalt und Aufgabe und die und eh so, wie man das soll und das Zweite ist für mich so Textfluss und Textablauf und Satzablauf, das Dritte hat dann den Schwerpunkt auf Vokabeln und beim Vierten hab ich den Schwerpunkt auf Grammatik. Ich schaff das nicht mit diesen komischen Strukturen, also ich hab mir halt ein bisschen mir zurechtgestrickt, was gehört wohin, anhand von Beschreibungen. Und da gibt es einfach gewisse Punkte, die überhaupt nie in der Beschreibung drinnen sind, in diesen ewig langen Absätzen, wo man da die Punkte geben kann. Wo eben sowas Simples fehlt wie, macht große grammatikalische Fehler in der Basisgrammatik oder irgend so etwas. Also ich finde die Beschreibungen sehr einseitig. Es beschreibt fast immer die Textsorte oder den Textablauf, die Aufgabenstellung und das erfüllen sie ja dann meistens eh. Dass da einer bei einem Brief nicht oben hinschreibt Lieber irgendwas und unten hinschreibt tschüss und .. also das wird ja kaum passieren. Außerdem steht das, glaub ich, sogar auf dem Zettel drauf. Also diese Textsortenvorgabe. Also da kann man echt fast nichts falsch machen. Und deswegen ist es anhand von diesen Punkten, anhand von diesen Beschreibungen ist es für mich sehr schwer zu einer Note zu kommen, weil die Note viel zu gut wird eigentlich und nicht abbildet, dass da manches unverständlich .. ich mein, unverständlich steht auch noch irgendwo drinnen, aber .. Ich finde, die Beschreibung tut so, als ob es keine basalen Fehler gäbe. Und die sind da überhaupt nicht drinnen, so als ob die eh schon auf einem halbwegs

Niveau, halbwegs gescheit schreiben, nur halt Wortwiederholungen haben oder mal Bindewörter falsch verwenden oder irgendwie so .. dabei ist das Niveau, das Niveau der Fehler zum Teil wirklich ganz wo anders, aber das ist nicht in der Beschreibung drinnen. Das kann ich natürlich positiv sehen und sagen, ok, dann muss ich diesen Fehler nicht berücksichtigen, weil der ist ja da nirgends beschrieben und gebe denen die Note .. ich mein so gebe ich halt die Note, die gerechtfertigt ist, meiner Meinung nach für die Arbeit und such halt die Beschreibungen, die halt gehen und der Rest ist halt dann nicht beschrieben oder ich schreib es selber dazu.
I: Sie arbeiten dann auch bei den Schularbeiten mit dem?
IP: Ich arbeite mit dem Zehnerraster bei der Schularbeit auch und mit diesen Beschreibungen. Nur ich schreibe diese Gesamtbeschreibung nicht dazu, sondern da gibt es ein bisschen was Verkürztes mit dem i da arbeite. Aber mir gehen wirklich so ganz, ganz simple Sachen ab wie, Vokabel falsch verwendet, schlimme orthographische Fehler oder Satzstellung falsch oder so. Das ist nicht gut abgebildet.
I: Es kam bei der Reifeprüfung Englisch mit diesen sogenannten cut scores eben zu Problemen. Letztes Jahr war das, wie sehen Sie jetzt diese variablen Notenschwellen in Bezug auf Italienisch?
IP: Was, dass das mal 61 und das spontan sein kann?
I: Ja genau.
IP: Wir haben es nicht gehabt. Auf der einen Seite denke ich mir, wenn sie schon eine Zentralmatura machen wollen, dann sollen sie gefälligst die Beispiele gleichwertig machen. Auf der anderen Seite ist es natürlich schwierig und dann ist es vielleicht sogar gescheiter, man gibt da nach. Nur ich würde nicht raufgehen mit dem Ding. Also ich finde, es macht einen ganz schlechten Eindruck, wenn man dann auf einmal 61 Prozent verlangt, wenn man die ganze Zeit auf 60 hin getrimmt ist, da sollen sie sich echt bemühen, dass das so wird. Oder von mir aus geht man runter, wenn man schon kein Beispiel findet .. aber die Beispiele sind ja noch kontrolliert und doubel reader und weiß der Kuckuck was .. überlegen über diese Beispiele und da müssten sie ja eigentlich genug Meinungen haben vom Level dieses Beispiels, dass das einigermaßen gleichwertig ist im Laufe eines Jahre. Also irgendwie lasst man sich da schon recht, also lässt sich die Organisation schon recht viel Möglichkeiten offen, nur um irgendwelche Fehler dann im letzten Moment auszubessern. Was ich den Kindern gegenüber nicht fair finde.
I: Ja also die letzte Frage. Wie schätzen Sie die neue Form der mündlichen Italienischreifeprüfung ein? Auch wenn Sie jetzt selbst noch überhaupt keine Praxiserfahrungen damit haben oder schon ..
IP: Kinder, die reden können, kommen problemlos durch, egal was für ein Thema das dann ist. Also die, die sich ausdrücken können, die Ideen haben. Die anderen einfach nicht, die brauchen überhaupt nicht antreten. Ahm .. ich finde, dass es im Vergleich, ich sag mal zu Lernfächern, viel, vile weniger Aufwand ist .. für die Schüler, also für uns schon, für die Schüler. Es ist für die Lehrer auch weniger Aufwand also die Fragen zusammen zu stellen in einem Lernfach .. ist ungleich schwieriger. Von der Idee her finde ich es auch noch immer gut, dass es nicht so spezifische Fragen sind. Aber es fallen halt immer die gleichen Kinder durch bei der Geschichte .. und man hat halt immer wieder trotzdem noch, halt dass man ganz, ganz viel üben muss. Material gibt es auch relativ viel, nein von der Idee her finde ich sie ok. Wir werden sehen, wie es funktionieren wird.
I: Und der dialogisch Teil?
IP: Das ist sicher der schwierige Teil, das werden wir erst sehen, wie das wird. Also das kann ich mir schwer vorstellen, jetzt im Moment. Also wie .. ob das eine gute Idee ist, die Schüler-Schüler-Geschichte, ob das eine gute Idee ist, ich steh dem sehr gespalten gegenüber, dass beide Schüler gleichzeitig geprüft werden. Schüler-Schüler ist ok von mir aus, wenn einer in der Prüfungssituation ist und der andere einfach der Partner, der nicht den Stress hat, dass er da jetzt noch glänzen muss, hat und unter Umständen auf Kosten des anderen glänzt. Also das finde ich extrem heikle Situation und hätte ich am Anfang auch nicht gedacht, also ich hab das lange nicht so verstanden, dass da beide gleichzeitig geprüft werden. Da finde ich dann fast noch die Lehrer-Schüler-Variante gescheiter, weil man da einfach unterstützender sein kann, als beide sind im Stress, dass sie möglichst viel reden. Und es gewinnt halt dann der, der mehr redet. Also ich weiß nicht, dem stehe ich etwas skeptisch gegenüber.
I: Und die Erstellung des Themenpools? Das lief reibungslos?
IP: Der Themenpool, das war überhaupt kein Problem, weil der geistert eh herum .. das ist eh der den es gibt. Und die Fragen haben wir uns aufgeteilt, ja .. geht. Da hält sich die Arbeit in Grenzen, obwohl es natürlich einmal zu machen ist.
I: Noch kurz einmal zurück. Gibt es jetzt irgendwelche Themen oder Aktivitäten, die jetzt vernachlässigen?
IP: Ich würde derzeit keinen Film anschauen.. im Moment, weil es zu viel Zeit kostet. Wobei man es wahrscheinlich kann, weil man kann ja auch über das reden, aber da würde ich mir auch keinen kompletten Film mehr anschauen, wo ich dann Teile zweimal schauen muss oder immer wieder wiederhol. Weil für einen Film brauch ich doch vier bis sechs Stunden, wenn das eine normale Länge hat, bis das Ding anrennt, bis man es wiederholt hat, bis, dass die, die nicht da waren, wissen worum es geht und bis man halt auch über Dinge geredet hat und eben .. Übungen dazu gemacht hat, dass man das Ganze auch untermauert hat, weil der rennt ja nicht einfach nur durch der Film .. würde ich jetzt im Moment eben nicht oder mache ich jetzt nicht, weil ich mir denke, es kostet zu viel Zeit, die Lässigkeit kommt vielleicht wieder. Dann eben ein spezifisches Thema den Palio di Siena .. das wird halt alles nur mehr so global gestreift, weil sie es nicht brauchen. Was halt so eigentlich auch im Detto Fatto zum Teil drinnen ist, wobei da auch einiges globaler drinnen ist … oder so Neorealismo und so.. auch nicht mehr.. weil sie es nicht brauchen, sie müssen ausmachen können, dass sie morgen ins Kino gehen wollen und sie müssen nicht mehr sagen, Pasolini blablaba. Das ist alles nicht mehr gefragt, also machen wir es nicht mehr oder ich zumindest. Vielleicht kommt man dazu wieder zurück.
I: Ja, ganz zum Schluss noch. Gibt es noch irgendwas, was sie gerne angesprochen hätten? Oder was Ihnen am Herzen liegt. Oder was halten sie noch verbesserungswürdig`?

IP: Wüsste ich im Moment nichts, also bei der mündlichen, werden wir sehen, wie gesagt, diese pair acitivtiy, werden wir sehen, was dabei rauskommt. Ich finde es schade, dass einfach gewisse Schüler sich bei der Matura wahnsinnig schwer tun wird.

I; Reden Sie jetzt nur von Italienisch?

IP: Nein überhaupt. Also dass die irgendwie gesiebt werden und es gibt einfach Kinder, die nicht mehr zusammenkriegen als auswendig lernen, die aber dann super Jus studieren können, von mir aus oder so. Also die durchaus einen akademischen Beruf auch ergreifen können, wo diese Fähigkeit gefragt wird. Und die fällt halt jetzt weg auf er deinen Seite. Auf der anderen Seite ist denken können und Verantwortung zu übernehmen für das, was ich sage, ist was, was wir bis jetzt nie beigebracht haben, was aber total wichtig ist. Dass die Kinder immer versucht haben, zu erahnen, was wir hören wollen und dann das möglichst zu produzieren, egal was sie selber denken, ist eigentlich nichts Gescheites. Also der Weg und die Idee dahinter finde ich schon gut, die Ausführung wüsste ich jetzt auch nichts, was man besser daran machen könnte. Natürlich tu ich mir leicht zu sagen, gut das war jetzt ein blödes Thema oder die waren zu ähnlich oder so.. kann man natürlich leicht schimpfen. Und dass da strukturelle Fehler und das Datenleck und man hört ganz viel und kriegt schnell einen schlechten Eindruck von der ganzen Sache aber die Idee die dahinter steckt ist ganz gut und vielleicht kommen auch die „Auswenidiglernkinder“ , wenn die von Anfang an anders betreut werden und wir auch anders unterrichten, vielleicht kommen die dann auch zu einem Benutzen ihres Hirns und zu einer eigenen Verantwortung für das, was sie sagen und was sie denken und so.

I: Super, ok vielen Dank.

Anhang K – Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema der neuen standardisierten und kompetenzorientierten Reifeprüfung aus dem Unterrichtsfach Italienisch, die ab dem Schuljahr 2014/15 an allen österreichischen AHS und ab 2015/16 an allen BHS verpflichtend abgehalten werden wird. Die Arbeit gibt einen Überblick über die Implementierung der neuen Prüfungskultur und setzt sich mit dahinter stehenden Konzepten, Innovationen und offenen Fragen auseinander. Auch die Änderungen im Bereich der mündlichen Reifeprüfung sind Teil der Forschungsarbeit. Anhand teilstandardisierter Interviews wurden Sichtweisen und Reaktionen von Italienischlehrerinnen, die bereits Erfahrungen mit der neuen Reifeprüfung sammeln konnten, erfasst. Anschließend wurde das Interviewmaterial mittels qualitativer Methoden ausgewertet und analysiert.

Es konnte festgestellt werden, dass im Vergleich zu früheren Erfahrungen aus den Pilotphasen seitens der zuständigen Stellen sehr viel aufgeholt und verbessert werden konnte und die Lehrerinnen die neue Reifeprüfung fundierter angehen können. Dennoch wurden auch Punkte festgestellt, die noch Klärungsbedarf aufweisen, wie etwa die Organisation und Umsetzung der mündlichen Italienischreifeprüfung.

Anhang L – Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Juliane Kapfhammer

Ausbildungsdaten und wissenschaftlicher Werdegang

2010 – 2015	Studium an der Universität Wien Lehramtsstudium Italienisch und Deutsch
SoSe 2010	Auslandsstudium an der Universitá di Bologna (Italien)
Seit 2007	Studium an der Universität Wien Lehramtsstudium Italienisch und Spanisch
1998 – 2006	Bundesgymnasium Schärding

Berufliche Erfahrungen

Seit 2015	VHS Lernbetreuung im Rahmen der Förderung 2.0
2011	MAS Nachhilfe Nachhilfeunterricht in den Fächern Deutsch, Italienisch, Spanisch und Latein Gruppenunterricht
2008 – 2009	Lernquadrat Nachhilfe Nachhilfeunterricht in den Fächern Italienisch, Deutsch und Spanisch Einzel- und Gruppenunterricht Leitung von Intensivkursen während der Ferien