universität wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

„Umbruch im Sprachunterricht. Eine kritische Analyse des kompetenzorientierten Französischunterrichts in der AHS und BHS auf dem Weg zur standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung“

verfasst von / submitted by

Mag. Kristina Stelzer-Schaeffer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 092 236 346
Dissertationsgebiet lt. Studienblatt / field of study as it appears on the student record sheet:	Romanistik Französisch
Betreut von / Supervisor:	ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Für meine Eltern, Andrea und Helmut Paul Stelzer

Danksagung

Diese Dissertation wäre nicht möglich gewesen ohne die Hilfe und Unterstützung zahlreicher Personen, denen mein aufrichtiger Dank gebührt. Zuerst möchte ich diesen ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister, meinem Dissertationsbetreuer, aussprechen. Sein Vertrauen in mich gestattete mir viele Freiräume, meine Arbeit zu entfalten, seine Anmerkungen waren mir immer wertvolle Unterstützung. Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon gebührt ebenso mein Dank. Er hat sich sofort bereit erklärt, meine Dissertation als Zweitgutachter zu evaluieren, und seine Anmerkungen im Rahmen der Privatissima waren stets sehr hilfreich.

Aufrichtig bedanken möchte ich mich auch bei MinR^{in} OStR^{in} Mag. Ingrid Weger aus dem Ministerium für Bildung für ihre wesentliche und wertvolle Unterstützung bei meiner Umfrage; sie hat sowohl inhaltlich beim Fragebogen wichtige Impulse gegeben, als auch die Organisation der Umfrage sehr unterstützt. Großer Dank gebührt ebenso MinR^{in} Mag. Ingrid Tanzmeister aus dem Ministerium für Bildung, die ebenfalls eine enorm große Hilfe bei der Umsetzung meiner Umfrage war und mich bei der Beantwortung diverser Fragen unterstützt hat. Weiters möchte ich mich bei Mag. Gerhard Orth und MinR^{in} Eva-Maria Kasparovsky aus dem Bundesministerium für Bildung für ihre Unterstützung bedanken.

Besonderen Dank möchte ich an dieser Stelle allen beteiligten Personen aus den Stadt- und Landesschulräten aussprechen. Ohne ihre wertvolle Unterstützung und die Erlaubnis, meine Umfrage an den Schulen durchzuführen, wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Zu großem Dank verpflichtet bin ich auch Dr. Arno Langmeier vom Stadtschulrat Wien, der mir in Bezug auf rechtliche Fragen hilfreich zur Seite stand.

Ausnehmend dankbar bin ich Mag. Verena Buchberger (Pädagogische Hochschule Wien), die mir Fragen, die sich während des Arbeitens an der Dissertation ergeben haben, immer sofort und kompetent beantwortet und wichtige Kontakte vermittelt hat. Meinen herzlichen Dank möchte ich auch Mag. Isabella Gruber vom CEBS aussprechen, die mich ebenfalls bei diversen Fragen prompt und kompetent unterstützt hat. Großer Dank gebührt Mag. Daniela Weitensfelder, die sich für ein ausführliches Gespräch mit mir Zeit genommen hat und mir eine wertvolle Hilfe war. Auch bei MMag. Doris Frötscher vom BIFIE möchte ich mich für die ausführliche Beantwortung meiner Fragen bezüglich der Feldtestungen bedanken.

Zu großem Dank verpflichtet bin ich überdies den Direktorinnen und Direktoren aller Schulen in ganz Österreich, die den Fragebogen meiner Umfrage an ihre Lehrerinnen und Lehrer weitergeleitet haben und den vielen engagierten Französischlehrerinnen und -lehrern,

die anonym den durchaus umfangreichen Fragebogen gewissenhaft ausgefüllt haben. Es kamen auch zusätzliche Rückmeldungen per E-Mail beziehungsweise Angebote für vertiefende Interviews – dafür ebenfalls danke. Dank möchte ich an dieser Stelle auch Herrn MMag. Günter Pichler aus der HLM-HLP Mödling für seine Hilfe bezüglich der Lehrpläne der Höheren Lehranstalten für Produktmanagement und Präsentation aussprechen.

Auch bei Prof. Jack Richards möchte ich mich aufrichtig bedanken. Er war mir besonders zu Beginn eine große Hilfe und sowohl der Austausch per E-Mail und Telefon mit ihm als auch die mir von ihm zur Verfügung gestellten Unterlagen waren sehr fruchtbar für diese Dissertation. Dank aussprechen möchte ich auch ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Rudolf de Cillia von der Universität Wien, Prof. Dr. Birgit Schädlich von der Georg-August-Universität Göttingen und Prof. Dr. phil. Marcus Bär von der Bergischen Universität Wuppertal für ihre wertvolle Unterstützung.

In ganz essentiellem Ausmaß waren meine Schwester Dr. tech. Dipl.-Ing. Ines Viktoria Stelzer und mein Schwager Mag. Gernot Karl bei der Erarbeitung der Statistik des empirischen Teils Unterstützung. Ohne ihre wertvolle Expertise und kontinuierliche Ermunterung wäre diese Dissertation nicht in der Form möglich gewesen.

Für seine feinsinnige Freundschaft und das rasche und effiziente Korrekturlesen der vorliegenden Dissertation möchte ich mich bei meinem lieben Freund Mag. Johann Georg Pluharz bedanken. Catherine America Tabor danke ich für die Korrektur des englischsprachigen Abstracts.

Dank möchte ich auch den Direktorinnen der Schule, in der ich arbeite, dem Caritas Ausbildungszentrum Seegasse, sowie meinen lieben Kolleginnen und Kollegen für ihre Unterstützung und ihre aufmunternden Worte aussprechen. Meinen Freundinnen und Freunden, die mir oft Mut zugesprochen haben, sei an dieser Stelle ebenfalls von Herzen gedankt.

Großer Dank gebührt auch meiner Mutter, Andrea Stelzer, die mit aufrichtenden, aber auch herausfordernden Worten immer zur Stelle war, wenn sie nötig waren und die unerschütterlichen Glauben in das Gelingen dieser Arbeit gesetzt hat. Nicht zuletzt danken möchte ich meinem Mann, Alexandre Marc Alan Schaeffer, der mich beim Layout der Arbeit unterstützt, meine französische Zusammenfassung korrekturgelesen hat und mir die lange Zeit des intensiven Arbeitens an der Dissertation über den Rücken gestärkt und freigehalten hat, indem er, soweit wie möglich, lästige Alltagspflichten übernommen und von mir ferngehalten hat. Nur so war es möglich, Zeit zum Schreiben zu finden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort **9**

1. Das Paradigma und die Fremdsprachendidaktik **11**

1.1. Definition der Termini „Paradigma“ und „Paradigmenwechsel“ 11

1.2. Gründe und begünstigende Faktoren für Paradigmenwechsel oder Paradigmenverschiebungen 29

1.3. Paradigmen in der Fremdsprachendidaktik 33

1.4. Versuch einer Typologisierung der Methoden und Ansätze 51

1.5. Paradigmen, Paradigmenverschiebungen und Paradigmenwechsel in Österreichs Klassenzimmern 59

2. Innovationen in Österreich **62**

2.1. Der kompetenzorientierte Sprachunterricht 64

2.2. Paradigmenwechsel oder nicht? Versuch einer Einordnung der Veränderungen im österreichischen Fremdsprachenunterricht 90

2.3. Der Terminus „Kompetenz“ 96

3. Umsetzung der Kompetenzorientierung und der Standardisierung im Unterricht der zweiten lebenden Fremdsprache Französisch in Österreichs AHS und BHS **131**

3.1. Österreichs Lehrpläne für die Zweite Lebende Fremdsprache Französisch der AHS und BHS im Lichte der Kompetenzorientierung und Standardisierung 133

3.2. Kompetenzorientierung im Unterricht 174

3.2.1. Vermittlungsmethoden und Beurteilung im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht in Österreich 175

3.2.2. Die neue Oberstufe – ein Exkurs 191

3.3. Standardisierung in Österreichs Klassenzimmern 198

3.3.1. Die Bildungsstandards und die Zweite Lebende Fremdsprache Französisch 200

3.3.2. Die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung 218

4. Empirische Studie: Wie bewerten österreichische Französischlehrerinnen und -lehrer die Umbrüche im Schulwesen? 257

4.1. Grundlagen der Erhebung 257

4.2. Zusammensetzung der Stichprobe 259

4.3. Begriffe, wissenschaftlicher Hintergrund und Schulungen 263

4.4. Kompetenzorientierter Unterricht 272

4.5. Kompetenzorientierter Unterricht und sRP/sRDP als qualitätssteigernde Maßnahmen 285

4.6. Herausforderungen für Lehrkräfte 291

4.7. Resümee 299

5. Fazit und Ausblick 303

6. Synthèse en francais 310

7. Bibliografie 320

8. Appendix 350

Vorwort

Im österreichischen Schulwesen bleibt derzeit augenscheinlich kaum ein Stein auf dem anderen. Lehrende und Lernende sehen sich mit zahlreichen Veränderung konfrontiert, etwa der Umsetzung der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung oder auch der Einführung der neuen Oberstufe. Die großen Veränderungen in der zur Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung führenden Oberstufe sollen Gegenstand der vorliegenden Dissertation sein und so lautet der Titel dieser Arbeit „Umbruch im Sprachunterricht. Eine kritische Analyse des kompetenzorientierten Französischunterrichts in der AHS und BHS auf dem Weg zur standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung." Was aber bedeutet es nun, wenn es heißt, eine *kritische* Analyse sei Hauptgegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit?

In der Brockhaus Enzyklopädie ist zu den Begriffen „Kritik"und „kritisch" Folgendes zu lesen:

> **Kritik** [frz., von griech. kritikḗ (téchnē) ›Kunst der Beurteilung‹] *die*, *-/-en*,
> **1)** *allg*.: prüfende Beurteilung; Besprechung […]
>
> **kritisch** [griech. kritikós ›zur entscheidenden Beurteilung gehörend‹, zu krínein ›scheiden‹, ›trennen‹; ›entscheiden‹, ›urteilen‹] […]
>
> (*Brockhaus Enzyklopädie - Band 12: Kir – Lag,* 1990, S. 527-528)

Um wirklich beurteilen zu können, muss zuerst Klarheit geschaffen werden und genau das ist ein erstes Hauptanliegen der vorliegenden Dissertation. Zunächst sollen die Termini des Paradigmas und des Paradigmenwechsels genauerer Betrachtung unterzogen und der Versuch unternommen werden, die Veränderungen im Bildungswesen einzuordnen, zu kategorisieren und zu untersuchen, inwiefern die Begriffe „Paradigma" und „Paradigmenwechsel" in einem wissenschaftlichen Sinne überhaupt im Kontext der Fachdidaktik für Methoden und Ansätze und diesbezügliche Veränderungen verwendet werden können (Kapitel 1). Ein weiterer Definitionsversuch soll für den Begriff „Kompetenz" unternommen werden, mit besonderem Augenmerk auf der österreichischen Konzeption des Begriffs, denn schließlich sollen die Umbrüche im österreichischen Bildungswesen analysiert werden (Kapitel 2).

Neben der Klärung und Einordnung gewisser Termini soll auch die Evaluierung diverser wichtiger Veränderungen im Schulwesen Österreichs im Fokus stehen, wobei das Hauptaugenmerk auf jenen Neuerungen liegt, die für die Allgemeinbildende höhere Schule und die Berufsbildende höhere Schule relevant sind. So werden die Passung der Lehrpläne

zur Kompetenzorientierung und Standardisierung (Kapitel 3.1), der kompetenzorientierte Unterricht (Kapitel 2.1 und Kapitel 3.2.1), und die neue, semestrierte Oberstufe (Kapitel 3.2.2) sowie die Bildungsstandards (Kapitel 3.3.1) und die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung, die an der Allgemeinbildenden höheren Schule oder einer Berufsbildenden höheren Schule abgelegt werden kann, (Kapitel 3.3.2; Formen wie etwa die Berufsreifeprüfung werden in dieser Dissertation nicht berücksichtigt) genauer untersucht und analysiert. Ziel ist, dabei jeweils sowohl positive Aspekte als auch potenzielle Problematiken, die sich ergeben, zu beleuchten.

Ein wichtiger Teil der Dissertation (Kapitel 4) ist die Umfrage unter Französischlehrerinnen und -lehrern. Richards und Rodgers schreiben: „The relationship between approaches and methods and teachers is complex, simply because methods do not teach: teachers do." (Richards & Rodgers, 2014, S. 358). Reformen und Veränderungen gelingen vor allem dann, wenn sie von allen Beteiligten, sprich im Schulwesen auch von den Lehrenden mitgetragen werden. Aus diesem Grund ist es ein Anliegen, Französischlehrerinnen und -lehrern in allen neun Bundesländern Österreichs die Gelegenheit zu geben, ihre Einschätzung und Sichtweise zur Kompetenzorientierung und Standardisierung, im Speziellen zur standardisierten beziehungsweise teilstandardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung darlegen zu können. Es soll sozusagen ein Stimmungsbild ermöglicht werden, das als solches auch zu bewerten ist, denn diese Umfrage wird in einer Umbruchszeit durchgeführt, in der die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung implementiert wird. Sie soll Tendenzen deutlich machen und mögliche weitere Forschungsmöglichkeiten aufzeigen. Es wird hierfür auf eine quantitative Studie mittels Online-Fragebogen gesetzt, denn so kann eine möglichst große Anzahl an Lehrenden erreicht werden, es können potenzielle Zusammenhänge dargestellt und ein momentanes Stimmungsbild gezeichnet werden. Mitgedacht müssen die Limitationen werden, die mit einer quantitativen Umfrage einhergehen; dennoch erscheint sie für die Zielsetzung der Studie eine probate Wahl zu sein.

Schlussendlich wird in Kapitel 5 Bilanz gezogen, der Versuch gewagt, die Umbrüche einzuordnen und zu evaluieren, wobei aufzuzeigen sein wird, wo eventuelle Veränderungen noch nötig wären, um gewisse theoretische Probleme und Schwierigkeiten und Sorgen, die sich für die Lehrerinnen und Lehrer ergeben, abzuschwächen. Auch auf weiterführende Forschungsfragen, die zukünftig von Interesse sein können, soll am Schluss dieser Arbeit nochmals verwiesen werden.

1. Das Paradigma und die Fremdsprachendidaktik

Fremdsprachenunterricht war und ist nicht statisch, sondern dynamisch. Diverse Methoden wurden im Laufe der Zeit entwickelt, einige wurden zum Mainstream, andere blieben alternative Methoden, wie etwa die Suggestopädie oder TPR (*Total Physical Response*), die hier nur am Rande Erwähnung finden sollen. Immer wieder führten Innovationen in der Fremdsprachendidaktik zu – wie sie oft genannt werden – Paradigmenwechseln; es wurde also ein fach- beziehungsweise bereichsdidaktisches Paradigma durch ein anderes ersetzt. Wie kommt es zu solchen Paradigmenwechseln und welche können in der Fremdsprachendidaktik ausgemacht werden? Kann in der Fachdidaktik überhaupt von Paradigmen und Paradigmenwechseln im wissenschaftlichen Sinne gesprochen werden? Wie sind neuere Entwicklungen, die auch das österreichische Schulwesen betreffen, einzuordnen?

1.1. Definition der Termini „Paradigma“ und „Paradigmenwechsel“

Die Begriffe „Paradigma“ und „Paradigmenwechsel“ werden heute in unterschiedlichsten Kontexten sehr oft bemüht. Was aber ist unter einem Paradigma im wissenschaftlichen Sinne, was unter einem Paradigmenwechsel zu verstehen? Die Termini wurden in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts vom theoretischen Physiker und Professor für Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie in Princeton, Berkley und am Massachusetts Institute of Technology (MIT) Thomas S. Kuhn geprägt. In seinem Buch „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“, erstmals 1962 in englischer Sprache unter dem Titel „The Structure of Scientific Revolutions“ erschienen, formulierte Kuhn die These, dass wissenschaftlicher Fortschritt nicht das Produkt von kontinuierlichen Veränderungen ist, sondern durch „Revolutionen“ herbeigeführt wird.

Während bis zu Kuhns Arbeiten die Auffassung vertreten wurde, dass in einem wissenschaftlichen Gebiet Wissen immer weiter anwächst und sich nach und nach weiterentwickelt, hält Kuhn diese Annahme für irreführend. Er geht davon aus, dass es in der Wissenschaft zu grundlegenden Veränderungen, sogenannten Paradigmenwechseln, kommt, die durch Krisen hervorgerufen werden. Wie definiert Kuhn nun die Begriffe „Paradigma“ und „Paradigmenwechsel“? Gunnar Hindrichs beschreibt Kuhns Paradigmenbegriff, den Kuhn selbst in unterschiedlicher Weise und nicht eindeutig gebraucht hat, folgendermaßen:

> Ein Paradigma ist der Rahmen, in dem das Lösen wissenschaftlicher Rätsel sich vollziehen kann. Hierzu liefert es Modelle und Lösungsvorschläge und bestimmt, welche Gesetze gelten und welche Probleme und Lösungsmethoden als wissenschaftlich anerkannt werden. Ein Paradigma unterbreitet somit ein Erfolgsversprechen für Rätsellösungen. (Hindrichs, 2014, S. 23)

Kuhn selbst schreibt:

> Paradigmata erlangen ihren Status, weil sie bei der Lösung einiger Probleme, welche ein Kreis von Fachleuten als brennend erkannt hat, erfolgreicher sind als die mit ihnen konkurrierenden. Erfolgreicher sein, heißt jedoch nicht, bei einem einzelnen Problem völlig erfolgreich oder bei einer größeren Anzahl bemerkenswert erfolgreich sein. Der Erfolg eines Paradigmas – sei es Aristoteles‘ Analyse der Bewegung, Ptolemäus‘ Berechnung von Planetenstellungen, Lavoisiers Anwendung der Waage oder Maxwells Mathematisierung des elektromagnetischen Feldes – ist am Anfang weitgehend eine Verheißung von Erfolg. (Kuhn, 1967, S. 38)

Ein Paradigma wird also von einer wissenschaftlichen Gemeinschaft angenommen, weil es vielversprechend ist und weil davon ausgegangen wird, dass damit Probleme gelöst werden können, die mit einem vorhergehenden Paradigma nicht gelöst werden konnten. Die sogenannte Normalwissenschaft realisiert dieses Versprechen von Erfolg durch Ausformung, Ausformulierung und Weiterentwicklung innerhalb des Paradigmas (cf. Hindrichs, 2014, S. 23). Die Normalwissenschaft arbeitet also ausschließlich innerhalb der Grenzen des Paradigmas und sucht keine grundlegenden Neuerungen zu finden. Werden nun aber Anomalien entdeckt, die nicht mit dem aktuellen Paradigma erklärt beziehungsweise in Einklang gebracht werden können, kommt es zu einer Krise, einer Phase, die von Unsicherheit geprägt ist. Entwickelt sich nun ein neues Paradigma, so stehen zwei konkurrierende, miteinander nicht zu vereinbarende Paradigmen einander gegenüber. Alte Paradigmen werden nur unter großem Widerstand aufgegeben, verspricht ein neues aber durchschlagenden Erfolg, so kommt es zu einer wissenschaftlichen Revolution, in der ein Paradigma durch ein anderes ersetzt wird. Kuhn spricht vom Paradigmenwechsel. Altes und neues Paradigma sind vollkommen unterschiedlich, Begriffe ändern ihre Bedeutung und die Wahrnehmung verschiebt sich, es gibt keine Kontinuität – die Paradigmen sind inkommensurabel. Wird ein neues Paradigma nun von der wissenschaftlichen Gemeinschaft anerkannt, bildet es die Grundlage für die Normalwissenschaft, die darin besteht, die Rätsel innerhalb des Paradigmas zu lösen (*puzzle-solving*). Mehrere Paradigmen können innerhalb einer reifen Wissenschaft nicht bestehen; Multiparadigmatizität ist nach Kuhn Zeichen dafür, dass sich eine Disziplin in einer unreifen, vorwissenschaftlichen Phase befindet.

Thomas S. Kuhns Schrift erfuhr eine breite Rezeption und blieb nicht ohne Kritiker; Kuhn selbst erkannte Unklarheiten. Hoyningen-Huene und Lohse schreiben dazu:

> Kuhn hat selbst verschiedentlich darauf hingewiesen, daß SSR [Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen; Anmerkung der Verfasserin] etliche Zweideutigkeiten, Dunkelheiten und vage Formulierungen enthält, die insgesamt zu einer gewissen Plastizität des Textes führen […]. (Hoynigen-Huene & Lohse, 2012, S. 74)

Kuhn hat in weiterer Folge immer wieder versucht, seine Thesen zu verteidigen, diese genauer zu erläutern und zu erklären; er spricht von Missverständnissen, einerseits davon, dass seine Konzepte und Ideen falsch verstanden wurden, andererseits davon, dass seine Position und die seiner Kritiker inkommensurabel sind, da sie anderen Paradigmen angehören (cf. Rose, 2004, S. 11). Die Kritiker fanden eine ganze Reihe an Aspekten, wie etwa das Postulat der Monoparadigmatizität einer reifen Wissenschaft, die hinterfragt werden konnten; ganz besonders das Konzept der Inkommensurabilität wurde und wird sehr kontrovers betrachtet:

> So wird diskutiert, ob trotz begrifflicher Verschiebungen und Kuhns Idee sich verändernder Welten nicht doch unveränderliche, kausal wirksame Entitäten oder die universalen Strukturen der Welt *entdeckt* werden können und insofern *keine* tiefen Brüche zwischen aufeinanderfolgenden Paradigmen bestehen. (Hoyningen-Huene & Lohse, 2012, S. 82)

Hoyningen-Huene und Lohse sehen hier eine oberflächliche Interpretation insofern, als „inkommensurabel“ nicht meint, dass zwei Paradigmen prinzipiell nicht vereinbar und nicht vergleichbar sind, sondern nur nicht Punkt für Punkt verglichen werden können, da neue Theorien auch Aussagen machen, die mit keiner Aussage der alten korrespondieren (cf. Hoynigen-Huene & Lohse, 2012, S. 83).

Sie bringen es so auf den Punkt: „Entgegen der verbreiteten Ansicht bedeutet Inkommensurabilität *nicht* gänzliche Unvergleichbarkeit von (empirischer) Leistungsfähigkeit.“ (Hoynigen-Huene & Lohse, 2012, S. 83). Die umstrittene Bedeutung des Inkommensurabilitätsbegriffs Kuhns ist nur ein Beispiel dafür, dass Kuhns Buch durchaus Interpretationsspielraum und Möglichkeiten zur Debatte lässt. Unbestritten ist jedoch, dass das Buch „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ einen enormen Einfluss hatte, der sich über die Grenzen der naturwissenschaftlichen Wissenschaftsgeschichte erstreckt und so werden die Termini „Paradigma“ und „Paradigmenwechsel“ in unzähligen verschiedenen Kontexten und Disziplinen nahezu willkürlich verwendet:

> Der Begriff des Paradigmas ist ein philosophischer Kunstbegriff. Zugleich hat er über seine ursprüngliche Einführung hinaus breite Verwendung gefunden. Diese breite Verwendung versteht unter einem Paradigma Konzeptionen, Lehrmeinungen, Weltanschauungen, ja alle grundsätzlichen Denkweisen, die auf irgendeine Weise umfassende Geltung beanspruchen. Solch grundsätzliche Denkweisen können sich auf verschiedene Bereiche erstrecken: auf die Künste, auf das Handeln, auf die Wissenschaften oder auf das bewusste Leben schlechthin. (Hindrichs, 2014, S. 21)

Kuhn selbst bezog seine Thesen und Überlegungen auf die Naturwissenschaft, gab – Kuhn war theoretischer Physiker – vorrangig Beispiele aus Physik. In Folge wurden seine Begriffe und seine Thesen aber auf diverse andere Bereiche ausgeweitet, wie etwa Geisteswissenschaften, Soziologie oder Ökonomie. In der Literatur sind die Positionen, ob eine Ausweitung auf andere Disziplinen überhaupt möglich und sinnvoll sind, kontrovers.

Bei der Betrachtung von Kuhns Werk wird evident, dass sein Hauptaugenmerk auf der Naturwissenschaft liegt. Gleichzeitig schrieb er in seinem Postskriptum von 1969, in dem er auf diverse Kritik reagiert:

> Auf eine letzte Reaktion auf dieses Buch muß ich anders antworten. Manche freuten sich weniger deshalb an ihm, weil es die Wissenschaft beleuchtet, sondern weil sie seine Hauptthesen auch auf vielen anderen Gebieten für anwendbar halten. Ich verstehe sie und möchte sie in ihren Versuchen, den Standpunkt auszuweiten, nicht entmutigen; dennoch hat mich ihre Reaktion verwirrt. In dem Maße, wie das Buch die wissenschaftliche Entwicklung als eine Folge traditionsgebundener Perioden darstellt, zwischen denen nicht-kumulative Umbrüche liegen, sind seine Thesen zweifellos weithin anwendbar. Kein Wunder, denn sie sind aus anderen Bereichen zusammengetragen. Die Geschichtsschreibung der Literatur, Musik, bildenden Kunst, Politik und vieler anderer menschlicher Tätigkeiten beschreibt ihren Gegenstand seit langem auf diese Weise. […] (Kuhn, 1976, S. 219-220)

Kuhn erklärt hier, dass die Betrachtung anderer Gebiete ihn dazu inspiriert hat, die Wissenschaftsgeschichte nicht kumulativ, sondern als zyklischen Prozess von Normalwissenschaft und wissenschaftlichen Revolutionen zu betrachten. Für viele Wissenschaftler ließ das die Interpretation zu, dass Kuhn den Unterschied zwischen Natur- und Humanwissenschaften negierte und seine Thesen durchaus auf alle Wissenschaftsgebiete anwendbar seien. Rose erläutert in seiner umfangreichen Dissertation zur Rezeption Thomas S. Kuhns, dass Kuhn von seinen Kritikern wie etwa Hawkins, Popper, Scheffler, Sokal und Weinberg vorgeworfen wurde, dass er die Unterschiede zwischen Wissenschaft, also Naturwissenschaft, und sogenannter Nicht-Wissenschaft, also jeder anderen Form von „intellektuellen Tätigkeiten“ (Rose, 2004, S. 147), wie etwa den Geisteswissenschaften, aufheben wolle und somit „den besonderen Status der

Naturwissenschaften zu unterminieren und sie mit anderen kulturellen Aktivitäten gleichzusetzen“ (Rose, 2004, S. 147) suchte. Nach der Auffassung vieler Wissenschaftler stellte Kuhn mit seinen Ausführungen die scharfe Trennung zwischen Natur- und Geisteswissenschaft in Frage und seine Aussagen wurde einerseits von jenen, welche die Theorie einer *one culture*, also die Auflösung der Grenzen zwischen Geistes- und Naturwissenschaften, vertraten und vorantrieben, genau für diese Position instrumentalisiert, und andererseits von seinen Kritikern und den Naturwissenschaftlern dafür aufs Schärfste kritisiert.

Rose hält die Ansicht, Kuhn wolle die Trennung zwischen Natur- und Geisteswissenschaften aufheben, für durchaus problematisch, besonders dann, wenn sie auf die Spitze getrieben wird, wie dies etwa Feyerabend tat:

> Noch weitreichender und provokanter ist die Kuhn-Rezeption durch Feyerabend[1], für den das von Kuhn favorisierte Abgrenzungskriterium, nämlich das einer „puzzle-solving tradition“, beispielsweise überhaupt keine Unterscheidung und Abgrenzung zwischen der Wissenschaft, der Oxford-Philosophy und dem oganisierten Verbrechertum („organized crime“) ermöglicht […].“ (Rose, 2004, S. 147)

Feyerabend argumentiert hier damit, dass ja auch ein Verbrechen als eine Art von *puzzle-solving* gesehen werden kann. Rose ist der Ansicht, dass Kuhn „undifferenziert und mißverstanden auf die Seite derjenigen gestellt wird, die die Wissenschaften tatsächlich mit ihrer postmodernistischen Rhetorik unterminieren wollen“ (Rose, 2004, S. 148), wohingegen er meint, dass Kuhn durchaus bemüht war, Naturwissenschaften von anderen Disziplinen abzugrenzen. Rose stellt in seinen Ausführungen dar, inwiefern sich die Naturwissenschaften von den Humanwissenschaften, die eine ganze Reihe von Disziplinen umfassen, wie etwa die klassischen Geisteswissenschaften oder die Sozialwissenschaften (cf. Balzert et al., 2008, S. 55), unterscheiden. Dass Kuhn selbst das Modell auf Beobachtungen, die er mit Blick auf die Humanwissenschaften gemacht hat, basiert, spricht gegen eine Abgrenzung; auch sah Kuhn die Naturwissenschaften in gewissem Sinne als kulturabhängig und vertrat die Ansicht, dass auch der Naturwissenschaftler nicht nur entdeckend-explanatorisch arbeitet, sondern ebenfalls interpretatorisch-hermeneutisch (cf. Rose, 2004, S. 156). Kuhn führte hierfür ein Beispiel aus der Astronomie an: Der Sternenhimmel an sich ist nicht kulturabhängig, wohl aber die Wahrnehmung. Während die

[1] Feyerabend, P. (1970). Consolations for the Specialist. In I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.), *Criticism and the growth of knowledge. Proceedings of the 1965 International Colloquium in the Philosophy of Science* (S. 197-230). Cambridge: Cambridge University Press.

Griechen Sonne und Mond als Planeten wahrnahmen, werden diese beiden Himmelskörper heute nicht mehr so klassifiziert. Rose fasst zusammen:

> Bestimmte Himmelskörper und -strukturen ergeben sich erst innerhalb eines bestimmten Paradigmas. […] Wenn man sich dieser Sichtweise anschließt, dann folgt daraus, daß auch für den Naturforscher in gewissem Sinne hermeneutische Interpretationen erforderlich werden, weil auch seine Studienobjekte kulturabhängig sind. (Rose, 2004, S. 157)

Obwohl – so Rose – Kuhn etwas zwiegespalten war, ob eine Differenzierung von Natur- und Humanwissenschaften sinnvoll und gerechtfertigt sei, war er doch um Abgrenzung bemüht und basiert diese auf das Ausmaß der hermeneutischen Tätigkeit, das in den Humanwissenschaften deutlich größer ist: „The natural sciences, therefore, though they may require what I have called a hermeneutic base, are not themselves hermeneutic enterprises. The human sciences, on the other hand, often are, and they may have no alternative." (Kuhn, 2000, S. 222).

Insgesamt ist Kuhn also darum bemüht, die Naturwissenschaft von anderen Bereichen abzugrenzen; dennoch bezeichnet Rose Kuhns Versuche als tentativ (vgl. Rose, 2004, S. 158). Da es in den Humanwissenschaften – wie in den Naturwissenschaften – immer wieder zu Umbrüchen kommt, ist es nun fraglich, ob das Umlegen der Kuhn'schen Begrifflichkeiten auf den Bereich der Humanwissenschaften möglich ist. Die Meinungen dazu sind, wie bereits angedeutet, durchaus gespalten. Katharina Bahlmann etwa hält dies beispielsweise für die Geisteswissenschaften für ausgesprochen schwierig:

> Fraglich ist […] die Übertragbarkeit der Kuhn'schen Theorie auf die Entwicklung der Geisteswissenschaften. Auch wenn Brenner[2] auf eine gewisse Verwandtschaft der geisteswissenschaftlichen *turns* zu den Paradigmenwechseln in den Naturwissenschaften verweist, lässt sich diese Parallele […] nur schwer aufrecht erhalten. (Bahlmann, 2014, S. 68)

Bahlmann begründet dies damit, dass die geisteswissenschaftlichen Fächer sich der vergangenen Forschung bewusst sind, während Naturwissenschaftler vorrangig dem aktuellen Paradigma verpflichtet sind. Bahlmann stellt die Frage in den Raum, ob nicht vielmehr von einer „immer weiteren Auffächerung von Perspektiven" (Bahlmann, 2014, S. 69) geistesswissenschaftlicher Erkenntnis gesprochen werden kann.

Auch gegen die Übertragung der Theorien Kuhns auf die Sozialwissenschaft werden Vorbehalte geäußert. Teusch schreibt hierzu:

---

[2] Brenner, P. (2011). Innovation. In H. Reinalter & P. Brenner (Hrsg.), *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe - Disziplinen - Personen* (S. 364-368). Wien [u.a.]: Böhlau.

> Man ist vielfach geneigt, nicht nur „Großtheorien“, wie Waltz‘ Neorealismus oder Wallersteins Theorie des „modernen Weltsystems“, sondern mitunter auch bloße Ansätze oder Theoreme als „Paradigmen“ zu bezeichnen, die Konkurrenz zwischen ihnen als „inter-paradigm debates“ zu apostrophieren und immer wieder „Paradigmen-*Wechsel*“ zu konstatieren. Es erscheint allerdings zweifelhaft, ob diese und weitere Begriffe bzw. Konzepte, die aus Thomas Kuhns Studien über die Entwicklung *natur*-wissenschaftlicher Wissensproduktion und Theoriebildung stammen, ohne weiteres auf sozialwissenschaftliche Kontexte übertragbar sind. (Teusch, 2003, S. 17)

Gleichzeitig betont Teusch: „Gleichwohl läßt sich auch für die Sozialwissenschaften aus den Studien Kuhns Gewinn ziehen.“ (Teusch, 2003, S. 17). In der Tat finden sich in diversen humanwissenschaftlichen Publikationen die Begriffe „Paradigma“ und „Paradigmenwechsel“. Was bedeutet das nun für die Fachdidaktik? Die Fachdidaktik ist ein interdisziplinäres Feld und einerseits mit ihrer jeweiligen Bezugswissenschaft verknüpft, steht aber andererseits auch in Beziehung zu anderen wissenschaftlichen Bereichen, wie etwa der Psychologie, denn die „jeweilige Fachdidaktik hat eine Brückenfunktion, da sie zugleich auf das Fach als Objekt und auf den Lernenden als Subjekt fokussieren muss“ (Kreiner et al., 2012, S. 145):

> Zu den Fach- und Erziehungswissenschaften kommen etwa mit Erkenntnistheorie, Gehirnforschung, Linguistik, Organisationstheorie, Psychologie, Soziologie, Wissenschaftsgeschichte und Wissenschaftstheorie weitere Disziplinen hinzu, die zur Analyse, Gestaltung und Reflexion der Beziehung zwischen den Lernenden und dem Fach einen spezifischen Beitrag leisten. Insofern sind die Fachdidaktiken *interdisziplinäre Wissenschaften* par excellence. (Kreiner et al., 2012, S. 145)

Was bedeutet es, wenn in der Fremdsprachendidaktik von Paradigmen und Paradigmenwechseln gesprochen wird? Können in diesem wissenschaftlichen Bereich überhaupt die Kuhn’schen Termini angewandt werden?

In einem Beitrag aus dem Jahr 2009 zeigt Paul Hoyningen-Huene, inwieweit die Kuhn’schen Termini „Paradigma“ und „Paradigmenwechsel“ auch auf den geistes- oder sozialwissenschaftlichen Bereich übertragen werden könnten. Kuhns Verwendung des Begriffs „Paradigma“ ist in seinem Werk „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ unklar und mehrdeutig. Margaret Masterman hat in ihrer Arbeit „The Nature of a Paradigm“[3] 21 verschiedene Bedeutungsmöglichkeiten des Terminus unterschieden. Kuhn definierte als Reaktion darauf den Begriff genauer und differenzierte eine enge und eine weite Bedeutung

[3] Masterman, M. (1970). The Nature of a Paradigm. In I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.), *Criticism and the growth of knowledge. Proceedings of the 1965 International Colloquium in the Philosophy of Science* (S. 59-89). Cambridge: Cambridge University Press.

(cf. Hoyningen-Huene, 2009, S. 261). Hoyningen-Huene definiert darüber hinausgehend noch eine dritte Bedeutungsdimension des Paradigmenbegriffs, nämlich die allgemeine. Während Paradigmen im engen Sinne nach Kuhn „konkrete wissenschaftliche Leistungen mit zwei den ‚paradigms' entsprechenden Eigenschaften" (Hoyningen-Huene, 2009, S. 264) sind, nämlich dass in der wissenschaftlichen Gemeinschaft Konsens darüber herrscht, dass diese Leistungen wirklich vielversprechend für die Lösung von wissenschaftlichen Problemen sind und dass sich die darauffolgende Forschung an diesen Leistungen orientiert, meint das Paradigma im weiteren Sinne eine disziplinäre Matrix, die eine Konstellation von allem, was eine wissenschaftliche Gemeinschaft teilt, darstellt (cf. Hoyningen-Huene, 2009, S. 266). Diese disziplinäre Matrix – Hoyningen-Huene weist darauf hin, dass Kuhn diesen Terminus seit der Mitte der 1970er nicht mehr gebraucht – umfasst die Paradigmen im engen Sinne. Als dritte Bedeutungskomponente führt Hoyningen-Huene dann den allgemeinen Paradigmenbegriff ein:

> Der weite Paradigmenbegriff Kuhns ist nun der Ausgangspunkt für die heute geläufigste Verwendung des Terminus „Paradigma", sowohl in den Geistes- und in den Geistes- und Sozialwissenschaften als auch in nicht-wissenschaftlichen Gebieten; ich nenne diesen Begriff den „allgemeinen Paradigmenbegriff". Es kommt dabei zu einer erneuten Ausweitung seiner Bedeutung, die ihn etwas verwaschen macht. In dieser allgemeinen Bedeutung ist mit „Paradigma" eine grundsätzliche Orientierung gemeint, die sich einer gewissen allgemeinen Anerkennung erfreut und die in verschiedenen konkreten Anwendungsfällen zum Ausdruck kommt. (Hoyningen-Huene, 2009, S. 267)

Der allgemeine Paradigmenbegriff kann also auf jede Disziplin, auch auf jeden nicht-wissenschaftlichen Bereich angewandt werden. Es ist nicht spezifiziert, wie diese allgemeine Anerkennung, die einem allgemeinen Paradigma zuteilwird, gelagert ist und in welchem Ausmaß diese zu verstehen sind. Sie kann – so Hoyningen-Huene (2009, S. 267) – „je nach Kontext" definiert und festgelegt werden. Immer dann, wenn eine Gruppe sich prinzipiell über etwas einig ist, kann also von einem allgemeinen Paradigma gesprochen werden, nicht nur im nicht-wissenschaftlichen Bereich, sondern auch im humanwissenschaftlichen:

> Auch im Bereich der Geistes- und Sozialwissenschaften wird der Terminus „Paradigma" zur Bezeichnung grundsätzlicher Forschungsorientierungen verwendet. Oft wird dann von „Forschungsparadigmen", „Interpretationsparadigmen", „wissenschaftlichen" oder „erkenntnistheoretischen" Paradigmen gesprochen. Dabei handelt es typischerweise um den allgemeinen Paradigmenbegriff und nicht den weiten Paradigmenbegriff Kuhns, weil als Basis des (typischerweise lokalen) Konsenses exemplarischen Problemlösungen explizit keine konstitutive Rolle zugeteilt wird. Durch welche Elemente die grundsätzliche Forschungsorientierung dann charakterisiert wird, ist durch

> den allgemeinen Paradigmenbegriff nicht vorgegeben. (Hoyningen-Huene, 2009, S. 268)

Der allgemeine Paradigmenbegriff von Hoyningen-Huene ist also freier und offener als die Kuhn'schen Begriffsdimensionen gesteckt waren, gleichzeitig eben aber auch unscharf, da eigentlich nicht klar definiert werden kann, was genau ein Paradigma im allgemeinen Sinn ausmacht.

Der Paradigmenwechsel in Kuhns Theorie ist klar umrissen und bezieht sich auf die Naturwissenschaft. Enge und mit diesen verbundene weite Paradigmen werden im Zuge eines Paradigmenwechsels durch neue ersetzt, was einschneidende, revolutionäre Veränderungen für den weiteren Verlauf der Wissenschaftsgeschichte bedeutet. Der Terminus „Paradigmenwechsel" hat freilich, ebenso wie der Begriff des Paradigmas selbst, Einzug in andere Bereiche gefunden:

> Ein grundlegender Wechsel in der Orientierung der Außenpolitik oder eine markante Änderung der Marketingstrategie einer Firma kann als „Paradigmenwechsel" bezeichnet werden. Dabei besteht eine mehr oder weniger große Ähnlichkeit mit Paradigmenwechseln in Kuhns Sinn. Bei Paradigmenwechseln im allgemeinen Sinn wird wie bei Kuhn die Grundsätzlichkeit einer mentalen Veränderung hervorgehoben: Es geht nicht um eine kleinere Anpassung von Denk- und Wahrnehmungsmustern an neue Gegebenheiten, sondern um eine tiefgehende Neustrukturierung. Klarerweise lebt diese Verwendung des Begriffs eines Paradigmenwechsels wie bei Kuhn von der Kontrastierung einer großen und grundsätzlichen mentalen Veränderung mit einer kleinen oder nur oberflächlichen. Welche Elemente davon betroffen sind und warum gerade diese die grundsätzlichen sind, ist beim allgemeinen Begriff des Paradigmenwechsels nicht spezifiziert […]. Es ist wohl diese inhaltliche Unbestimmtheit zusammen mit der konnotierten Dramatik, die zur großen Verbreitung des allgemeinen Begriffs des Paradigmenwechsels beigetragen hat. (Hoyningen-Huene, 2009, S. 271)

Obgleich nicht klar ist, wie genau die Veränderungen bei einem Paradigmenwechsel im allgemeinen Sinne auszusehen haben, damit überhaupt von einem Paradigmenwechsel gesprochen werden kann, scheint für Hoyningen-Huene festzustehen, dass diese tiefgreifend sein müssen und im Gegensatz zu den vorhergehenden Paradigmen (im allgemeinen Sinne verstanden) stehen müssen. Kleinere Änderungen, Adaptionen, Veränderungen können also nach dieser Definition nicht als Paradigmenwechsel bezeichnet werden. Hoyningen-Huene sieht die Kuhn'schen Begriffe nur in ihrer allgemeinen Bedeutung übertragbar auf andere, nicht-naturwissenschaftliche Bereiche, was bedeutet, dass die Termini „Paradigma" und „Paradigmenwechsel" im nicht-naturwissenschaftlichen Disziplinen nicht klar definiert verwendet werden können; das ist nicht befriedigend.

Ein anderer Ansatz wäre, den Versuch zu unternehmen, die Begriffe für den Bereich der Fachdidaktik im post-kuhnschen Sinne zu definieren. Die post-kuhnsche Interpretation kann als eine Adaption der Kuhn'schen Thesen gesehen werden, welche den Wert der von Kuhn eingeführten Termini für die Beschreibung von wissenschaftlichen Prozessen nicht negiert, sondern diese für humanwissenschaftliche Bereiche anwendbar macht. Kornmesser und Schurz gehen von folgenden Prämissen aus:

> - Erstens sind sowohl naturwissenschaftliche als auch nicht-naturwissenschaftliche Disziplinen paradigmenbasierte Wissenschaften. Die in diesen Wissenschaften zugrunde gelegten Positionen weisen die von Kuhn für Paradigmen bzw. disziplinäre Matrizen herausgestellten Charakteristika auf (These der Wissenschaftlichkeit der Nicht-Naturwissenschaften).
> - Zweitens können sich insbesondere in den nicht-naturwissenschaftlichen Fächern, stellenweise aber auch in den Naturwissenschaften, Disziplinen in einem Zustand der Multiparadigmatizität befinden, in dem rivalisierende Paradigmen dauerhaft koexistieren und parallele Normalwissenschaften erzeugen (These der multiparadigmatischen Wissenschaften).
> - Drittens ist als Folge der zweiten These Inkommensurabilität kein ausschließlich durch den Prozess einer wissenschaftlichen Revolution erzeugtes, sondern ein in den Wissenschaften allgegenwärtiges Problem, das in den Schwierigkeiten der Vergleichbarkeit parallel existierender rivalisierender Paradigmen besteht (These der Parallelität der inkommensurablen Paradigmen).
>
> (Kornmesser & Schurz, 2014, S. 14)

Kornmesser und Schurz arrangieren Kuhns Thesen neu; Nicht-Naturwissenschaften basieren auf Paradigmen und sind daher als Wissenschaften, nicht als Nicht-Wissenschaften zu betrachten. Multiparadigmatizität wird nicht mehr als Zeichen einer vorwissenschaftlichen Phase gesehen und die Inkommensurabilität Kuhns wird stark abgeschwächt.

Schurz prägte 1998 den Begriff des kognitiven Systems, das Kornmesser und Schurz (2014) wieder in Paradigma umbenennen. Hier wird für die Definition von Schurz der Begriff post-kuhnsches Paradigma verwendet. Das kognitive System oder das post-kuhn'sche Paradigma stützt sich auf Kuhns weite Paradigmendefinition im Sinne einer disziplinären Matrix und besteht aus vier Elementen: der theoretischen, der empirischen, der methodologischen und der programmatischen Komponente. Die theoretische Dimension des post-kuhnschen Paradigmenbegriffs umfasst den Theoriekern und die Theorieausprägungen. Der Theoriekern wiederum besteht aus Gesetzeshypothesen und Modellvorstellungen und ist das Gegenstück zu Kuhns symbolischen Verallgemeinerungen. Die empirische Komponente bezieht sich auf Musterbeispiele nach dem kuhnschen Vorbild und umfasst „exemplarische

Lösungen bestimmter wissenschaftlicher Forschungsfragen, anhand derer zum einen das Paradigma seine Erklärungskraft bezüglich bestimmter Phänomene demonstrieren kann.“ (Kornmesser & Schurz, 2014, S. 19). Weiters sind diese Musterbeispiele Lehrbeispiele, anhand derer das Paradigma erfasst werden kann. Die methodologische Komponente ist das Pendant zu Kuhns Wertebegriff in der disziplinären Matrix und bezieht sich auf „Forschungsmethoden, Bewertungskriterien (methodische Subkomponente), erkenntnistheoretische Voraussetzungen (epistemologische Subkomponente) und Forschungsinteresse (normative Subkomponente)“ (Panaiotidi, 2014, S. 156-157). Die programmatische Komponente umfasst die „Hoffnungen und Erwartungen bezüglich des Erkenntnisfortschritts des Paradigmas“ (Kornmesser & Schurz, 2014, S. 21) und hat keine Entsprechung in Kuhns disziplinärer Matrix.

Das post-kuhnsche Paradigma besteht nicht als einzelnes Phänomen, sondern in Relation zu anderen. Verwandte Paradigmen mit ähnlichen Komponenten werden in sogenannten Paradigmenfamilien zusammengefasst. Hat ein Paradigma einen höheren Allgemeinheitsgrad (cf. Kornmesser & Schurz, 2014, S. 23) als die anderen, die darunter subsummiert werden können, so wird von einem (post-kuhnschen) Paradigma höherer Ordnung gesprochen; „Paradigmen höherer Ordnung organisieren somit Klassen von Paradigmen (die Spezialisierungen), für deren Zugehörigkeit sie die notwendigen und hinreichenden Bedingungen beinhalten.“ (Kornmesser & Schurz, 2014, S. 23). Superparadigmen sind Spezialfälle von höher geordneten Paradigmen und bilden „die höchste Abstraktionsebene der Paradigmen höherer Ordnung“ (Kornmesser & Schurz, 2014, S. 23). Die Gruppierungen von Paradigmen unterschiedlicher Klassen, die einer Gruppe angehören, werden als Paradigmennetze bezeichnet.

Wie kann dieses post-kuhnsche Modell des Paradigmenbegriffs auf den Bereich der Fachdidaktik, im Besonderen natürlich auf den Bereich der Fremdsprachendidaktik umgelegt werden? Zum Vorbild wurde hier die Übertragung des Modells auf den Bereich der Musikpädagogik genommen, wie Elvira Panaiotidi sie erarbeitet hat (Panaiotidi, 2005 und 2014). Panaiotidi geht von der Position aus, dass der post-kuhnsche Paradigmenbegriff prinzipiell auf die Musikpädagogik übertragbar ist, allerdings erweitert werden muss, da die Musikpädagogik eine praktische Wissenschaft ist, in der es eine „reziproke Abhängigkeit zwischen der Theorie und der musikpädagogischen Realität“ (Panaiotidi, 2014, S. 156) gibt. Sie schlägt daher vor, neben dem theoretischen post-kuhn‘schen Paradigma ein operatives anzunehmen, das in der Praxis wirkt und „in seiner Beschaffenheit dem theoretischen Paradigma analog ist“ (Panaiotidi, 2014, S. 156).

Panaiotidi definiert die theoretische Komponente folgendermaßen:

> Die theoretische Komponente enthält taxonomische *Ziel*setzungen, *Inhalts*bestimmungen, die auf Vorstellungen über Musik, musikalische Kultur, Mensch (Kind und Jugendlicher), Gesellschaft, Bildung/Erziehung sowie komplexe Beziehungen zwischen diesen Phänomenen basieren. Diese Vorstellungen werden im Rückgriff auf die Forschungsergebnisse der Bezugswissenschaften (Psychologie, Anthropologie, Musikästhetik usw.) gebildet. (Panaiotidi, 2014, S. 156)

Die methodologische Komponente umfasst, wie oben schon beschrieben, Forschungsmethoden und -interessen sowie Kriterien der Bewertung und erkenntnistheoretische Voraussetzungen (cf. Panaiotidi, 2014, S. 156). Konkreter wurde Panaiotidi in ihrem Beitrag von 2005:

> The methodological component defines the methods of inquiry and values, or standards for theory appraisal. Didactic models correspond to the curriculum level and contain specific didactic theories which embrace subject matter, goals, organization, planning, and so on. (Panaiotidi, 2005, S. 58)

Die empirische Komponente sieht Panaiotidi in der Konkretisierung der theoretischen Modelle in der unterrichtlichen Praxis, also in der Organisation sowie Durchführung des Unterrichts (cf. Panaiotidi, 2014, S. 157). Die programmatische Komponente „enthält ein Versprechen, durch die Ausarbeitung aller Bereiche des Paradigmas eine umfassende und theoretisch fundierte Grundlage für die Realisation der gesetzten Ziele bereitzustellen." (Panaiotidi, 2014, S. 157).

Nachdem die Theorie der Musikpädagogik in der Praxis des Musikunterrichts Niederschlag findet, führt Panaiotidi – wie bereits erwähnt – den Begriff des operativen (post-kuhnschen) Paradigmas ein, das sie, wie folgt, definiert:

> Im operativen Paradigma entspricht der theoretischen Komponente die Gesamtheit der Überzeugungen über das Potenzial, die Aufgaben und den Beitrag der musikalischen Bildung für die allgemeine Bildung, von denen aus der institutionelle Rahmen und die bildungspolitisch relevanten Richtlinien und Orientierungen formuliert werden. Die empirische Komponente enthält konkrete Entscheidungen über die Strukturierung, Planung und andere Parameter des Musikunterrichts, während die methodologische Komponente die Verfahrensweisen und Evaluationskriterien bestimmt. In der programmatischen Komponente ist schließlich die Erwartung an die erfolgreiche Realisierung der gesetzten Ziele enthalten. Die wechselseitigen Beziehungen zwischen dem theoretischen und dem operativem [sic!] Paradigma sind – neben den Anregungen aus der allgemeinen Erziehungswissenschaft, Musikästhetik und anderen Bezugsdisziplinen, gesellschaftspolitischen

> Wandlungsprozessen usw. – einer der wichtigsten Faktoren, die die Entstehung eines neuen Paradigmas beeinflussen. (Panaiotidi, 2014, S. 157)

Lässt sich in Anlehnung an Panaiotidi Schurz‘ post-kuhn‘scher Paradigmenbegriff nun aber auch auf die Fremdsprachendidaktik übertragen, sodass eine didaktische Methode des Fremdsprachenunterrichts als Paradigma bezeichnet werden kann? In den folgenden Ausführungen wird der Versuch unternommen werden, genau das zu tun. Dabei wird natürlich einerseits auf die Konzeption des post-kuhnschen Paradigmas zurückgegriffen, andererseits das Methodenmodell von Reinfried (Reinfried, 2001, S. 3), das er in Anlehnung an Richards und Rodgers 1986 und unter Verwendung von Vielaus Terminologie (1985) entwickelte, verwendet. Reinfried schlug drei Ebenen einer Methode vor: eine Makroebene, die Ebene der theoretischen Annahmen (für die Fremdsprachendidaktik etwa die Sprachwissenschaft, die Lernpsychologie etc.), eine Mesoebene, die Ebene, die Ziele und das didaktische Feld spezifiziert (die Lernziele, Inhalte, Rollen von Lernenden und von Lehrenden etc.) und eine Mikroebene, die konkrete Techniken des unterrichtlichen Handelns beschreibt (beispielsweise die Übungsformen). In grafischer Darstellung ergibt sich nach Reinfried folgendes Bild:

Makroebene Theoretische Annahmen	Bezüge zur ● Sprachtheorie ● Lernpsychologie ● u.a. Bezugswissenschaften
Mesoebene Unterrichtsziele und Organisation des ‘didaktischen Felds‘	Entscheidungen über ● Lernziele ● Inhalte ● Lehr- und Lernkonzepte ● Lehr- und Lernmaterialien ● Rolle der Lehrenden und Lernenden
Mikroebene konkrete Unterrichtstechniken	Festlegung von ● Lehr- und Lerntechniken ● Interaktionsmustern ● Übungsformen

Abbildung 1: Methodenmodell in Anlehnung an Richards & Rodgers 1986 (Reinfried, 2001, S. 3)

Der Begriff „Methode“ wird in der Literatur und Fachdiskussion nicht einheitlich gebraucht (cf. Neuner, 2003, S. 225). Oft wird zwischen den Begriffen Methode (*method*) und Ansatz (*approach*) unterschieden und beide Begriffe werden unterschiedlich definiert. Für Richards und Rodgers umfasst *approach*, was Reinfried mit Makroebene bezeichnet und ist Teil der Methode, denn nach dem Modell von Richards und Rodgers umfasst jede Methode die Komponenten „Approach“, „Design“ (Mesobene in Reinfrieds Modell) und „Procedure“ (Mikroebene in Reinfrieds Modell). Wenn nun allerdings beispielsweise vom kommunikativen Ansatz im Fremdsprachenunterricht oder der audiolingualen Methode

gesprochen wird, stiftet das Verwirrung, da hier Ansatz und Methode auf einer anderen semantischen Ebene verwendet werden. Um im Weiteren klar abgegrenzte Begrifflichkeiten zu benutzen und möglichst wenig Raum für Unklarheiten zu geben, wollen wir uns an folgende Definition von „Methode“ und „Ansatz“ anlehnen: „Der Unterschied ‘Methode‘ oder ‘Ansatz‘ läßt sich wie folgt eingrenzen: Im Gegensatz zum allgemeineren ‘Ansatz‘ bezieht sich ‘Methode‘ auf ein ausgearbeitetes Unterrichtskonzept mit vorher definierten Unterrichtsmitteln.“ (Schlemminger, 1997, S. 236). Wir sehen den Begriff „Ansatz“ als ein allgemeineres, offeneres Unterrichtskonzept, das eine Bandbreite an Interpretationen und konkreten Realisierungen zulässt, während eine Methode als Unterrichtskonzept klarer definiert ist und weniger interpretativen Spielraum bei der Umsetzung lässt. Reinfrieds Methodenmodell lässt sich sowohl auf Methoden als auch auf Ansätze anwenden, da ihr Unterschied nach unserer Definition im Grad der Offenheit und Geschlossenheit in ihrer Konzeption liegt. Beide verfügen aber über Spezifizierungen auf der Makro-, Meso- und Mikrobene.

Wird nun der post-kuhnschen Paradigmenbegriff von Schurz mit Reinfrieds Methodenmodell nach Richards und Rodgers 1986 zusammengeführt, so ließe sich dafür argumentieren, dass die verschiedenen Ebenen mit den verschiedenen Komponenten des post-kuhnschen Paradigmenbegriffs korrelieren. Die theoretische Komponente beinhaltet die Theorie, auf der ein Modell basiert, bezieht sich also auf die Makroebene in Reinfrieds Modells. Die methodologische Komponente sieht Panaiotidi für die Musikpädagogik in den didaktischen Modellen bestehen. Die Mesoebene der Methode nach Reinfried umfasst die Zielsetzungen des Unterrichts und die Organisation des didaktischen Felds. Konkret betrifft das Entscheidungen darüber, welche Lernziele, Inhalte, Lehr- und Lernkonzepte festgelegt werden, welche Lehr- und Lernmaterialien ausgewählt und erstellt werden und wie die Rolle der Lehrenden und der Lernenden gesehen wird. Das didaktische Feld findet in didaktischen Strukturmodellen, mithilfe derer Methoden kategorisiert und bewertet werden können, ein Bezugsmodell. Stadtfelds Strukturmodell scheint hierfür geeignet, da es drei allgemeine Ebenen des Unterrichts definiert, denen unterschiedliche Elemente aus Reinfrieds Mesoebene zugeordnet werden können.

In Stadtfelds Modell, das stark an dem Hamburger Modell von Schulz orientiert ist, gibt es eine kommunikativ-interaktionale Dimension, eine intentional-materiale Dimension und eine methodische Dimension, also drei Dimensionen, die interdependent sind. Daneben werden auch individuelle, institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen als Kategorien, die den Unterricht beeinflussen, genannt; diese werden zum Zwecke der

Vereinfachung für die Darstellung hier vernachlässigt, während die drei Dimensionen des Unterrichts im Zentrum der Betrachtung stehen sollen.

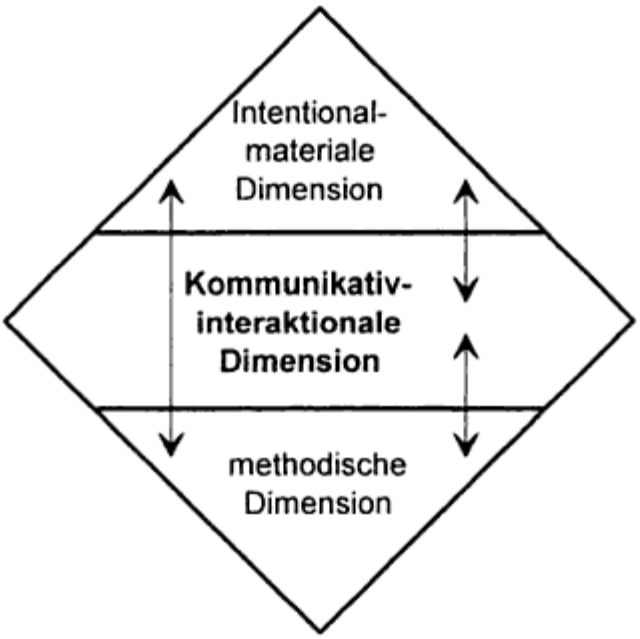


Abbildung 2: Stadtfelds Modell (Stadtfeld, 2004, S. 143)

Die kommunikativ-interaktionale Dimension bezieht sich auf die soziale Komponente des Unterrichts, darauf, dass Interaktion und Kommunikation konstitutive Elemente des Unterrichts sind, wie auch immer sich diese gestalten:

> Beide Begriffe – Kommunikation bzw. Interaktion – weisen darauf hin, dass sich Lernen und Lehren im Unterricht als eine Wechselbeziehung zwischen Lehrer und Schüler vollzieht, d.h. das Verhalten des einen beeinflusst das Verhalten des anderen. (Stadtfeld, 2004, S. 121)

Auf dieser Ebene können die Rollen der Lernenden und der Lehrenden gesehen werden, die je nach Rollenbild in unterschiedlicher Beziehung zueinander stehen und damit auf unterschiedliche Arten und Weisen miteinander interagieren. Die zweite Dimension ist die intentional-materiale. Diese Dimension beinhaltet die Frage nach Zielen und Inhalten, womit diese Dimension als Bezugsebene für die Aspekte der Lernziele und Inhalte, aber auch der Materialien der Mesoebene in Reinfrieds Methodenmodell interpretiert werden könnte. Als dritte Dimension nennt Stadtfeld die methodische Dimension. Hier geht es um die Vermittlung. Einerseits muss der Lernende für eine Sache, einen Gegenstand sozusagen bereit gemacht werden, andererseits muss die Sache, der Gegenstand so aufbereitet werden, dass er für die Lernenden erfassbar wird. Auf diese Ebene – so kann argumentiert werden – beziehen sich die Lehr- und Lernkonzepte. Hilke Günther-Arndt definiert den Terminus „Lehr- und Lernkonzepte“ für den Geschichtsunterricht (wohl aber übertragbar auf andere

Fächer) als „Grundtypen von Unterricht“ (Günther-Arndt, 2012, S. 87). Diese sind bestimmte Arten und Weisen, Inhalte zu vermitteln, wie etwa entdeckend, frontal, projektförmig etc. Diese Arbeit folgt dieser Definition, fügt aber auch noch typische Aktivitäten hinzu. Grafisch stellt sich das Modell Stadtfelds in seiner vereinfachten Version, also ohne Abbildung der individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, als Bezugsmodell für die Mesoebene nach Reinfried folgendermaßen dar:

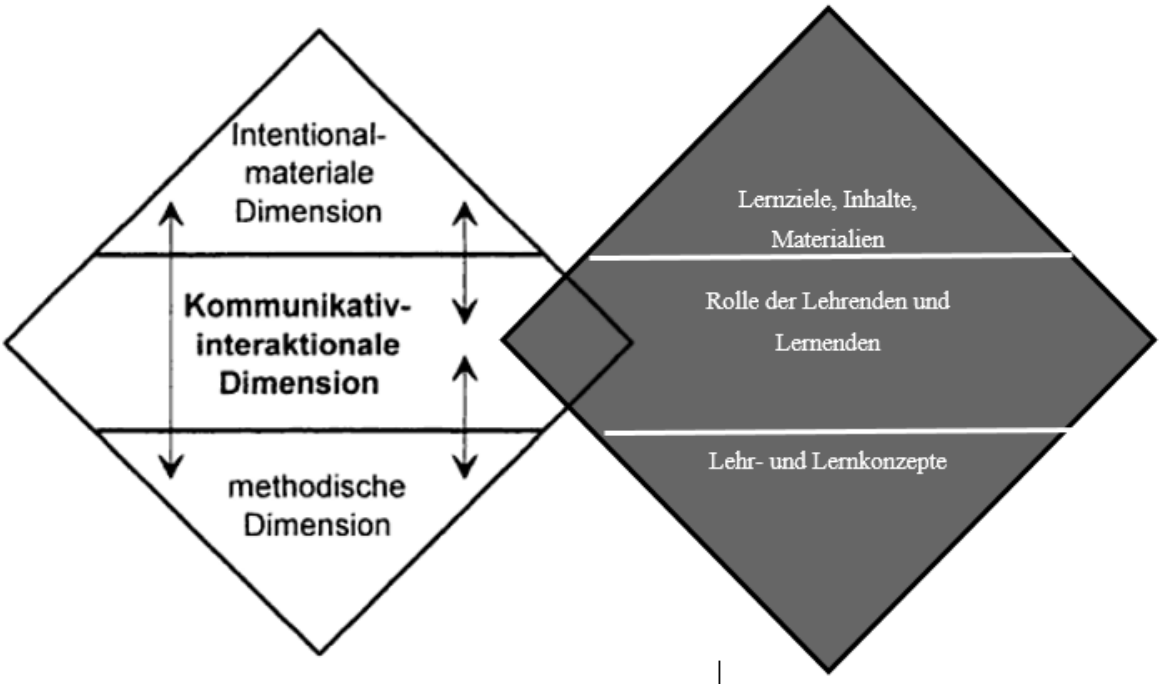


Abbildung 3: Stadtfelds Modell (vereinfacht) als Bezugsmodell für die Mesoebene nach Reinfried

Unter Zuhilfenahme dieses didaktischen Modells bekommt Reinfrieds didaktisches Feld einen Bezugsrahmen zur didaktischen Theorie. Reinfrieds Mesoebene könnte also als methodologische Komponente definiert werden.

Die Mikroebene bezieht sich dann auf die konkreten Unterrichtstechniken; sie entspricht – wenn der Versuch gewagt werden soll, den post-kuhnschen Paradigmenbegriff auf die fachdidaktischen Unterrichtsmethoden zu übertragen – der empirischen Komponente. Die programmatische Komponente des post-kuhnschen Paradigmas nach Schurz beinhaltet ein Versprechen und wird im Methodenmodell nicht abgebildet.

Grafisch könnte das unter der Prämisse, dass der Paradigmenbegriff auf eine Methode der Fremdsprachendidaktik übertragbar ist, folgendermaßen dargestellt werden:

Post-kuhnscher Paradigmenbegriff nach Schurz 1998	**Reinfrieds Methodenmodell in Anlehnung an Richards & Rodgers 1986**	
Theoretische Komponente	Makroebene Theoretische Annahmen	Bezüge zur ● Sprachtheorie ● Lernpsychologie ● u.a. Bezugswissenschaften
Methodologische Komponente	Mesoebene Unterrichtsziele und Organisation des ‘didaktischen Felds‘	Entscheidungen über ● Lernziele ● Inhalte ● Lehr- und Lernkonzepte ● Lehr- und Lernmaterialien ● Rolle der Lehrenden und Lernenden
Empirische Komponente	Mikroebene konkrete Unterrichtstechniken	Festlegung von ● Lehr- und Lerntechniken ● Interaktionsmustern ● Übungsformen
Programmatische Komponente	keine Entsprechung	

Abbildung 4: Die Methode als Paradigma nach Schurz 1998 und Reinfried 2001 in Anlehnung an Richards und Rodgers 1986

Panaiotidi schlägt für die Musikpädagogik ein operatives Paradigma vor, das sich analog zu dem theoretischen verhält und sozusagen die Unterrichtspraxis abbildet. Das könnte auch für die Methode als Paradigma angenommen werden, das von den Lehrerinnen und Lehrern in die unterrichtliche Praxis umgesetzt wird. Die interdependente Beziehung der beiden Paradigmen kann – wenn sich in der Praxis theoretische Konzepte beispielsweise als impraktikabel, inneffektiv oder im Laufe der Jahre als nicht mehr zeitgemäß herausstellen – zu Weiterentwicklungen und Neuerungen führen.

In der weiteren Arbeit gehen wir davon aus, dass Methoden paradigmatisch im post-kuhnschen Sinne sind und somit auch in hierarchischen Beziehungen (Paradigmenfamilien, Paradigmen höherer Ordnung, Superparadigmen, Paradigmennetze) zueinander stehen können.

Eine weitere Frage, die sich ergibt, ist die nach dem Paradigmenwechsel. Schurz und Kornmesser (2014) gehen davon aus, dass Paradigmen nebeneinander bestehen können, ohne dass dies – wie nach Kuhn – ein Zeichen einer unreifen, vorwissenschaftlichen Phase ist. Es muss also die Frage gestellt werden, ob dann noch von Paradigmenwechseln gesprochen werden kann. Prinzipiell wird in dieser Arbeit die Auffassung vertreten, dass dies möglich ist; in der Fachdidaktik gibt es zwar diverse Paradigmen, die nebeneinander bestehen – etwa alternative Methoden und Mainstream-Methoden – allerdings setzen sich manche Methoden eben durch und sind dominant. Der Paradigmenwechsel kann dann als ein Wechsel von einer dominanten Methode zu einer anderen definiert werden. Offen ist nun die Frage, ob jeglicher Wechsel zwischen Methoden gleich als Paradigmenwechsel bezeichnet werden kann oder ob es bei einem Wechsel des Paradigmas innerhalb in einer Paradigmenfamilie nicht gerechtfertigt wäre, aufgrund der Definition des Begriffs „Paradigmenwechsel“ als eine einschneidende, tiefgreifende Veränderung von einer Verschiebung der Paradigmen innerhalb des Paradigmennetzes zu sprechen. Ein Paradigmenwechsel wäre dann also nur gegeben, wenn sich Veränderungen auf allen Ebenen des Paradigmas ergeben, was etwa beim Wechsel von einer Paradigmenfamilie zu einer anderen Paradigmenfamilie beziehungsweise von einem Paradigma höherer Ordnung zu einem anderen Paradigma höherer Ordnung, wenn die höchste Ebene der Abstraktion, das Superparadigma, aus Gründen der Vereinfachung hier außer Acht gelassen wird, der Fall ist. Was führt nun zu Veränderungen – seien es Paradigmenwechsel oder Paradigmenverschiebungen im oben definierten Sinne? Im Folgenden sei ein Überblick über mögliche Gründe für Paradigmenwechsel beziehungsweise -verschiebungen gegeben.

1.2. Gründe und begünstigende Faktoren für Paradigmenwechsel oder Paradigmenverschiebungen

Auf der Suche nach besseren und effizienteren Mitteln und Wegen, Sprache zu lehren, entstand eine Vielzahl von verschiedenen Methoden und Ansätzen. Manche setzten sich – teilweise in lokalen Räumen, teilweise über Landesgrenzen hinaus – durch und dominierten den Fremdsprachenunterricht eine Zeit lang, während andere Methoden und Ansätze nur in sehr kleinem Ausmaß Anhänger fanden und beschränkt angewandt wurden. Warum setzen

sich manche Methoden oder Ansätze durch, warum werden Methoden oder Ansätze von anderen methodischen Paradigmen abgelöst?

Richards und Rodgers (2014) geben einen Überblick über die Faktoren, die das Aufkommen und das Absetzen von Methoden und Ansätzen zu erklären vermögen. Zum einen seien Paradigmenwechsel in den Bezugswissenschaften Grund dafür, dass neue Methoden und Ansätze entwickelt werden. Da ihr theoretischer Hintergrund mit dem jeweils neuesten Stand der Forschung korreliert, scheint sich eine neue Methode/ein neuer Ansatz mit Bezug auf neue Theorien der Bezugswissenschaften sozusagen fast von selbst zu legitimieren. Zum anderen zeigt sich jedoch, dass Paradigmenwechsel in den wissenschaftlichen Disziplinen nicht immer dazu führen, dass ein neues Paradigma zugunsten eines anderen akzeptiert wird – andere Faktoren können ebenfalls großen Einfluss darauf haben, wie etwa die Kompatibilität einer Methode/eines Ansatzes mit den kulturellen Gegebenheiten:

> In some cultures a good teacher is one who controls and directs learners and who maintains a respectful distance between the teacher and the learners. Learners are the more or less passive recipients of the teachers' expertise. Teaching is viewed as a teacher-controlled and teacher-directed process. In other cultures the teacher may be viewed more as a facilitator. The ability to form close interpersonal relations with students is highly valued and there is a strong emphasis on individual learner creativity and independent learning. Students may even be encouraged to question and challenge what the teacher says. (Richards & Rodgers, 2014, S. 39)

Ansätze wie der *communicative approach* scheinen beispielsweise eher weniger ins kulturelle Verständnis asiatischer Länder, darüber, wie Unterricht und wie die Rollenverteilung von Lehrenden und Lernenden auszusehen haben, zu passen (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 104-105).

Auch die „Lobby" einer Methode/eines Ansatzes nimmt Einfluss darauf, ob sich eine Methode/ein Ansatz großflächig verbreitet und zum Mainstream wird oder nicht. Richards und Rodgers nennen hier Unterrichtsministerien, führende Spezialisten im Bereich der Fachdidaktik und Organisationen, die in Bildungsdebatten Mitspracherecht haben, als wichtige Schlüsselfaktoren. Der Erfolg des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen etwa ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass er von einer so bedeutenden Institution wie dem Europarat entwickelt und von vielen Ländern als Basis für Entwicklungen im Bereich der Fremdsprachen herangezogen wurde (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 38). De Lano, Riley und Crookes sehen aber auch Lehrerinnen und Lehrer als entscheidende Katalysatoren für die Verbreitung von Innovationen im Unterricht. Je mehr Lehrende von den Vorteilen eines neuen Paradigmas überzeugt sind, umso einfacher

und schneller wird es sich verbreiten. Richards und Rodgers schreiben: „The relationship between approaches and methods and teachers is complex, simply because methods do not teach: teachers do." (Richards & Rodgers, 2014, S. 358). Für einen Paradigmenwechsel beziehungsweise eine Paradigmenverschiebung ist es definitiv vorteilhaft, wenn eine große Zahl von Lehrerinnen und Lehrern dahinter steht, denn es sind die Lehrenden, die Methoden und Ansätze in der Praxis umsetzen. De Lano, Riley und Crookes sind der Ansicht, dass Beteiligte sich eher mit einer Neuerung anfreunden und diese auch akzeptieren, wenn sie aktiv in Entscheidungsprozesse eingebunden sind. Wenn auch Lehrerinnen und Lehrer Input geben dürfen, ihre Positionen und Perspektiven darlegen können, mögliche Probleme, die sie aus ihrer Praxis erkennen, festhalten dürfen (all das gehört und in die Initiierungs-, Implementierungs- und Evaluierungsprozesse von Neuerungen, seien es Paradigmenwechsel oder Paradigmenverschiebungen), sie also miteinbezogen werden, fördert das die Motivation, eine Innovation mitzutragen:

> People are more likely to accept an innovation if they feel they have an active role in all stages of the change process. In any organization, successful accomplishment of goals and objectives requires co-operation and collaboration in order to create a sense of ownership (Rudduck, 1991[4]) such that all members feel they are contributing to the innovation process. […] one way of accomplishing this is by asking participants for their input concerning the innovation. This can serve as a valuable source of data for making informed decisions. (De Lano, Riley & Crookes, 1994, S. 491)

Auch Schülerinnen und Schüler spielen eine Rolle; sie werden Veränderungen offener gegenüberstehen, wenn die Vorteile, die sie daraus ziehen, klar ersichtlich und für sie persönlich erfahrbar sind. Sind Lehrende und Lernende davon überzeugt, dass eine neue Methode oder ein neuer Ansatz im Vergleich zu einer alten Methode bessere Resultate hervorbringt, dann wird ein Paradigmenwechsel oder eine Paradigmenverschiebung eher möglich sein, als wenn sie diesen gegenüber skeptisch oder gar negativ eingestellt sind:

> One useful strategy for initiating an innovation is to gather support from all those who will eventually have to act upon the innovation, such as teachers, program administrators, and members of upper administration, as well as from those who will be affected by the innovation, for example students. Innovations need strong local advocates. (De Lano, Riley & Crookes, 1994, S. 491)

Ein weiterer Faktor, den Richards und Rodgers anführen, ist die Praktikabilität. Eine Methode oder Ansätze, die einfach zu verstehen, einfach umzusetzen und so offen sind, dass sie in vielfältigen Kontexten angewandt werden können, werden sich eher durchsetzen als

[4] Rudduck, J. (1991). *Innovation and change: Modern Educational Thought*. Suffolk: St. Edmundsbury Press.

Methoden oder Ansätze, die sich nur in spezifischen Kontexten anwenden lassen, die besonderes Training erfordern oder die kompliziert und schwer zu durchschauen sind. Auch wenn sehr hohe Anforderungen an das Sprachniveau der Lehrenden gestellt werden, kann das problematisch sein und dazu führen, dass eine Methode oder ein Ansatz nicht großflächig Verbreitung findet, denn nicht in allen Ländern beherrschen Lehrerinnen und Lehrer die Fremdsprache auf einem Niveau, das dem eines *native speakers* ähnlich ist (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 38).

Vorteilhaft für die Durchsetzung einer Methode oder eines Ansatzes ist auch, wenn es didaktische Materialien und Unterlagen gibt, die als Basis dafür verwendet werden können:

> Millions of textbooks have been sold based on the principles of methods such as Audiolingualism and Communicative Language Teaching, and approaches and methods such as Text-Based Instruction and Content-Based Instruction have similarly been used as the basis for textbooks. These together with the principles they are based on will generally be widely promoted by publishers and their representatives to secure their adoption in schools. However, approaches and methods that do not provide the basis for published coursebooks and syllabuses […] are unlikely to achieve similar prominence, since they are more dependent on the efforts of individual teachers for their application than published resources. (Richards & Rodgers, 2014, S. 39)

De Lano, Riley und Crookes führen außerdem noch an, dass das Versagen von Methoden und Ansätzen ebenfalls dazu führen kann, dass ein Paradigmenwechsel oder eine Paradigmenverschiebung eingeläutet wird. In dem Moment, in dem erkannt wird, dass eine verwendete Methode nicht zu dem gewünschten Ergebnis führt, wird nach Alternativen gesucht, die eher Erfolg versprechen:

> Students, colleagues, test results and administrators as well as teacher self-evaluation, are all possible sources of evidence which can show current practices to be unsatisfactory. Questioning the soundness of an instructional program, and/or noticing that current practices are not creating desired results can lead to dissatisfaction. […] The more dissatisfied participants are, the more likely they will be to seek new solutions through innovation. (De Lano, Riley & Crookes, 1994, S. 489-490)

Es müsste diesen Ausführungen noch hinzugefügt werden, dass sich im Laufe der Zeit auch gesellschaftliche Anforderungen ändern; je wichtiger es beispielsweise wird, auch mündlich mit Gesprächspartnern aus anderen Ländern zu kommunizieren, umso unattraktiver werden Methoden, die genau diese Kompetenz außer Acht lassen und nicht fördern.

Im folgenden Kapitel sollen nun die wichtigsten Paradigmen der Methoden und Ansätze in der Fremdsprachendidaktik erläutert werden. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf Mainstream-Methoden, nicht auf Alternativmethoden.

1.3. Paradigmen in der Fremdsprachendidaktik

Die Methodengeschichte der Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen ist ausgezeichnet aufgearbeitet und zahlreiche Publikationen geben Aufschluss über die Entwicklungen der Fremdsprachdidaktik, vorherrschende Paradigmen, alternative Methoden oder Ansätze, die nur gewisse Gruppen von Lehrenden überzeugen konnten, und große Umbrüche. Arbeiten wie etwa die von Richards und Rodgers (1986, 2001 und 2014), Neuner (2003) oder Henrici (2001) geben einen guten Überblick über die wichtigsten und dominanten Paradigmen. Der folgende Überblick stützt sich weitgehend auf die oben genannten Publikationen.

Im Europa des 18. Jahrhunderts wurde nach und nach begonnen, lebende Fremdsprachen in den Fächerkanon von Schulen aufzunehmen. In Österreich wurde beispielsweise erst im 19. Jahrhundert eine lebende Fremdsprache in den sogenannten Realschulen unterrichtet. Lebende Fremdsprachen wurden zunächst ähnlich unterrichtet wie Latein:

> As "modern" languages began to enter the curriculum of European schools in the eighteenth century, they were taught using the same basic procedures that were used for teaching Latin. Textbooks consisted of statements of abstract grammar rules, lists of vocabulary, and sentences for translation. Speaking the foreign language was not the goal, and oral practice was limited to students reading aloud the sentences they had translated. (Richards & Rodgers, 2014, S. 5)

Richards und Rodgers bringen hier auf den Punkt, was die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode, kurz GÜM, charakterisierte, die im 19. Jahrhundert die dominante Methode, Fremdsprachen zu lehren, wurde. Sprachlernen bedeutete im Prinzip nichts anderes als das Auswendiglernen von Regeln und Vokabeln zum Zwecke der Übersetzung; der Unterricht, der in der Muttersprache der Schülerinnen und Schüler gehalten wurde, fokussierte stark auf die Teilkompetenzen *Lesen* und *Schreiben*. Vom lernpsychologisch-lerntheoretischen Aspekt her gesehen, liegt der Grammatik-Übersetzungsmethode ein „striktes kognitives Lernkonzept zugrunde, das allerdings kaum begründet wird. Sprachlernen ist ein geeignetes Mittel zur Herausbildung von Fähigkeiten zum abstrakten/logischen Denken" (Henrici, 2001, S. 843)

Bald schon wurde erkannt, dass diese Methode nicht die Sprachkenntnisse zu vermitteln vermag, derer es bedarf, um in der Fremdsprache zu kommunizieren. In der Mitte und gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden kritische Stimmen laut. Marcel, Prendergast und Gouins gehörten zu jenen, die der Meinung waren, dass die Grammatik-Übersetzungsmethode nicht zielführend sei; keiner von ihnen entwickelte eine Methode, die durchschlagenden Erfolg hatte und einen Umbruch einleiten konnte, allerdings waren sie mit ihren Ansätzen und

Prinzipien, wie eine Fremdsprache unterrichtet werden sollte, Wegbereiter für diverse später entwickelte Methoden. So vertrat Gouin beispielsweise die Ansicht, dass die Methodik des Fremdsprachenunterrichts sich am Erstspracherwerb orientieren müsse. Er plädierte dafür, dass Unterrichtseinheiten so kontextualisiert werden müssen, dass ihre Bedeutung klar wird. Gesten und tatsächlich ausgeführte Handlungen sollten die Bedeutung der Aussagen darlegen. Diese Prinzipien finden sich in der in den 1960ern vom Amerikaner James Asher entwickelten Methode *Total Physical Response* (TPR) sowie im *Situational Language Teaching*, einer Methode, die in den 1920ern und 1930ern von britischen Sprachwissenschaftlern entwickelt wurde, wieder. Trotz der Bemühungen, Sprachenunterricht zu verändern und so zu gestalten, dass Lernerinnen und Lerner befähigt wurden, tatsächlich in der Fremdsprache zu kommunizieren, hatten die Ideen keine großen Einflüsse auf den Sprachenunterricht der damaligen Zeit (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 8-9). Dennoch weisen Richards und Rodgers darauf hin, dass sich Einstellungen bezüglich der Grammatik-Übersetzungsmethode änderten und die Zeit für Veränderungen im Fremdsprachenunterricht gekommen war:

> The work of individual language specialists like these reflects the changing climate of the times in which they worked. Educators recognized the need for speaking proficiency rather than reading comprehension, grammar, or literary appreciation as the goal for foreign language programs; there was an interest in how children learn languages, which prompted attempts to develop teaching principles from observation of (or, more typically, reflections about) child language learning. (Richards & Rodgers, 2014, S. 9)

Lambert Sauveur war einer der ersten, die den natürlichen Spracherwerb von Kindern zum Vorbild für den Fremdsprachenunterricht nahmen, wie es bereits Gouin vorgeschlagen hatte. Er gründete in den späten 60ern des 19. Jahrhunderts eine Schule in Boston, in der er nach einer Methode unterrichtete, die als Natürliche Methode bekannt wurde. Zwei entscheidende Grundsätze dieser Methode waren der aktive Einsatz der Fremdsprache bei gleichzeitigem Vermeiden des Gebrauchs der Muttersprache und das Konzept, dass Lernende Grammatikregeln induktiv erfassen. Die Dimension der Sprechkompetenz gewann an Bedeutung und auf korrekte Aussprache wurde Wert gelegt. Die bekannteste Ausformung der Natürlichen Methode wurde als direkte Methode bekannt, die heute noch in abgeänderter Form als sogenannte „Berlitz-Methode“ in den Berlitz-Sprachschulen Verwendung findet. Um die Jahrhundertwende wurde die direkte Methode in Europa von einem Teil der Lehrenden mit Begeisterung aufgenommen, in Frankreich und Deutschland war sie sogar offiziell staatlich anerkannt (cf. Richards und Rodgers, 2014, S. 12). Dennoch blieb sie besonders privaten Sprachlerninstitutionen vorbehalten und wurde nicht zum vorherrschenden Paradigma für das staatliche Schulsystem:

> Im öffentlichen Schulwesen hat die Methode kaum Fuß gefasst, nicht zuletzt aufgrund restriktiver Bedingungen wie z.B. großer Klassen, nicht immer motivierte Schüler […]. Dass die Methode nach einem relativ hohen Zuspruch Anfang des Jahrhunderts in der Folge schnell an Bedeutung verlor, liegt sicherlich auch daran, dass ihr die wissenschaftliche Fundierung fehlte und in der praktischen Anwendung sich viele Fremdsprachenlehrende überfordert fühlten. Sie bevorzugten lieber Methoden, die beherrschbar waren, was auch zu einer Wiederbelebung der GÜM führte. (Henrici, 2001, S. 844)

Während die direkte Methode sich also nicht durchsetzen konnte, waren zwei andere Methoden, die sozusagen die direkte Nachfolge antraten, prägender. In Großbritannien entwickelten Sprachwissenschaftler in den 1920ern und 1930ern den sogenannte *Oral Approach*, der später in den 1950ern und 1960ern als *Situational Language Teaching* (SLT), eine Erweiterung der Konzepte des frühen *Oral Approach*, bekannt wurde und sich bis in die 1980er Jahre Beliebtheit erfreute. In den 1940er Jahren wurde die audiolinguale Methode in den USA entwickelt.

Der *Oral Approach* aus Großbitannien entstand durch die Arbeiten von Sprachwissenschaftlern wie Harold Palmer und A.S. Hornby. Sie waren zwei prägende Wissenschaftler und „attempted to develop a more scientific foundation for an oral approach to teaching English than was evidenced in the Direct Method." (Richards & Rodgers, 2014, S.44). Die Orale Methode und in Folge auch das *Situational Language Teaching* basierten auf einer strukturalistischen Auffassung von Sprache, die – wie Richards und Rodgers sagen – einer Art britischem Strukturalismus, im Gegensatz zur audiolingualen Methode, die den amerikanischen Strukturalismus, beeinflusst durch Leonard Bloomfield, als linguistische Grundlage heranzog, verschrieben war:

> Underlying every language was a system of grammatical patterns and structures that had to be mastered in learning a language. Speech was regarded as the basis of language, and structure was viewed as being at the heart of speaking ability. […] The British theoreticians, however, had a different focus to their version of structuralism – the notion of 'situation'. (Richards & Rodgers, 2014, S. 47)

Sprache, die Situation, also der Kontext, in dem sie benutzt wird, und die Beziehung dieser Dimensionen rückten nicht zuletzt durch die Arbeiten von Halliday und Firth in den Fokus der Betrachtung und diese Theorie von Sprache beeinflusste die Methode des SLT maßgeblich (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 48).

Situational Language Teaching ist von der zugrundeliegenden Lerntheorie her besehen, eine Art behavioristische Methode, Sprachen zu vermitteln. Das Erlernen von Sprache ist ein Ausformen von Sprachgewohnheiten (*speech habits*), die durch Wiederholung in Drill-

Übungen eingeschliffen werden. Wie bei der direkten Methode soll Sprache induktiv vermittelt, also Lexik und Grammatik nicht direkt erklärt werden.

Typisch für den *Oral Approach* und *Situational Language Teaching* sind nach Richards und Rodgers folgende Aspekte:

1. Language teaching begins with the spoken language. Material is taught orally before it is presented in written form.
2. The target language is the language of the classroom.
3. New language points are introduced and practiced situationally.
4. Vocabulary selection procedures are followed to ensure that an essential general service vocabulary is covered.
5. Items of grammar are graded following to the principle that simple forms should be taught before complex ones.
6. Reading and writing are introduced once a sufficient lexical and grammatical basis is established.

(Richards & Rodgers, 2014, S. 47)

Was die Methodik im Unterricht anbelangt, so setzt der *Oral Approach* beziehungsweise die Methode des *Situational Language Teaching* auf gemeinsame Wiederholung im Chor, Diktate, Drill-Übungen und kontrollierte Lese- und Schreibübungen. Eine spezielle Anwendungsform des *Situational Language Teaching* im Klassenzimmer ist das sogenannte *PPP lesson format*. PPP steht für *Presentation*, *Practice* und *Production*, was den Aufbau einer Unterrichtsstunde bezeichnet. Zuerst wird Grammatik im Kontext (durch audiovisuelles Material, etwa Film) präsentiert, in einem zweiten Schritt wird die präsentierte Struktur eingeübt (etwa mithilfe von Drill-Übungen oder Lückentexten) und schließlich wird in die Produktionsphase übergegangen. Die Lernenden sollen nun die eingeübten Strukturen in etwas freieren Kommunikationsübungen einsetzen.

Die audiolinguale Methode wurde, wie bereits erwähnt, 1940 in den Vereinigte Staaten entwickelt und verbreitete sich ab den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts auch im europäischen Raum. Während weder die Grammatik-Übersetzungsmethode noch die direkte Methode über eine wissenschaftliche Basis verfügt, stützt sich die audiolinguale Methode – wie der britische *Oral Approach* beziehungsweise die Methode des *Situational Language Teaching* – auf eine strukturalistische Betrachtungsweise von Sprache einerseits und auf einen im Behaviorismus verhafteten lerntheoretischen Ansatz andererseits. Sprache wird im Strukturalismus als System beschrieben, das in einzelne Subsysteme gegliedert werden kann. Sprachliche Elemente stehen miteinander in syntagmatischer oder paradigmatischer

Beziehung. Beim Lernen von Sprachen muss nun verstanden werden, aus welchen Einheiten die jeweilige Sprache besteht und nach welchen Regeln diese miteinander kombiniert werden dürfen (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 63). Fuhrmann lehnt sich an die Ausführungen Neuners (2003, S. 229) an, wenn sie schreibt: „Einige vom Strukturalismus angewendete Verfahren zur Untersuchung einer Sprache finden sich in Form von Übungen (z.B. Substitutions- oder Einsetzübungen) bei der audiolingualen Methode wieder." (Fuhrmann, 2009, S. 18)

Der lerntheoretische Ansatz, dem sich die audiolinguale Methode verschrieben hat, ist der Behaviorismus. Grundsätze und Prinzipien aus der Psychologie, in der das empirisch beobachtbare Verhalten der Menschen als Reaktion auf einen Stimulus charakterisiert wird, wurden auf das Sprachenlernen übertragen, in dem Sinne, als Sprache als eine besondere Form des menschlichen Verhaltens definiert wurde. So ließen sich psychologische Konzepte auf den Zweitspracherwerb umlegen. Richards und Rodgers schreiben hierzu:

> The language teaching theoreticians and methodologists who developed Audiolingualism not only had a convincing and powerful theory of language to draw upon but were also working in a period when a prominent school of American psychology – known as behavioral psychology – claimed to have tapped the secrets of all human learning, including language learning. Behaviorism, like structural linguistics, is another antimentalist, empirically based approach to the study of human behavior. (Richards & Rodgers, 2014, S. 63)

Wie die direkte Methode stellt auch diese Methode die gesprochene Sprach in den Fokus, allerdings gibt es hier eine festgelegte Reihenfolge, welche Teilkompetenzen wann gelehrt werden sollen. Fuhrmann spricht von einer „Hierarchisierung im Sinne eines ‚natürlichen' Spracherwerbs" (Fuhrmann, 2009, S. 19), denn zuerst sollten die rezeptiven (Hör- und Leseverstehen), dann erst die produktiven Kompetenzen (Sprechen und Schreiben) unterrichtet werden. Im Sinne eines behavioristischen Ansatzes in Bezug auf die Lerntheorie geht die audiolinguale Methode davon aus, dass ein Stimulus eine Reaktion hervorruft, die dann verstärkt oder nicht verstärkt wird. So werden die Lernenden auf erwünschtes Sprachverhalten konditioniert. Im Fremdsprachenunterricht sieht das dann konkret so aus, dass ein mustergültiger Dialog präsentiert wird, der entweder vom Lehrer/ von der Lehrerin vorgelesen wird oder von einem Tonträger kommt, falls die Lehrperson nicht das nötige Sprachniveau hat, um den Dialog einem *native speaker* gleich vorzusprechen. Hierauf folgt eine Phase des Nachsprechens des Texts durch die Schülerinnen und Schüler, was das Memorieren des Dialogs zum Ziel hat. Bestimmte Schlüsselstrukturen werden dann herausgefiltert und in sogenannten *pattern drills*, Drill-Übungen von zu imitierenden

Mustersätzen, eingeübt. Sprachlabore, die zur Zeit der audiolingualen Methode eingeführt wurden und sehr populär waren, boten weitere Gelegenheit zur vertiefenden Einübung von *patterns* und der Übung der Aussprache (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 71). Durch das sofortige Korrigieren von Fehlern wurde unerwünschtes Verhalten augenblicklich sanktioniert und sollte von den Lernenden zukünftig vermieden werden.

Als Methoden, die das Prinzip der Priorität von gesprochener Sprache aus der direkten Methode übernahmen, deren Grundsätze und Konzepte, wie Sprache und das Unterrichten von Sprache funktionieren, aber auf wissenschaftlich fundierten Theorien basierten, hatten die audiolinguale Methode und der *Oral Approach*/*Situational Language Teaching* das Potential, Paradigmen in nationalen Schulsystemen zu werden. SLT wurde lange, zum Teil bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts, eingesetzt und beeinflusste besonders im United Kingdom publiziertes Unterrichtsmaterial. In den Vereinigten Staaten war die audiolinguale Methode in den 1960er Jahren weit verbreitet und wurde sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch in Kursen für Englisch als Zweit- oder Fremdsprache verwendet.

Methoden wurden nicht immer sauber voneinander abgegrenzt umgesetzt, teilweise ergaben sich sogar Mischungen, wie bei der vermittelnden Methode, die in den 50er-Jahren in der BRD für den Fremdsprachenunterricht in Gymnasien entwickelt wurde. Diese Methode ist im Prinzip ein Amalgam aus der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode, der strukturalistisch-behavioristischen audiolingualen Methode und der direkten Methode. Nach Neuner ist die vermittelnde Methode charakterisiert durch „Beibehaltung der inhaltlichen Orientierung am Kanon höherer Bildung“ (Neuner, 2003, S. 229) und auch des Unterrichts von Grammatik und des Einsatzes von Übersetzungsübungen, allerdings sollte Grammatik induktiv und in zyklischer Progression erlernt werden, neue Wörter sollten in sinnstiftenden Kontexten vermittelt werden, Übersetzungsübungen sollten mit Maß und Ziel eingesetzt werden und auch der mündliche Sprachgebrauch sollte geübt werden. Neuner meint, dass die vermittelnde Methode mit ihrer im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode modernen Didaktik „in einem gewissen Widerspruch zur Unterrichtswirklichkeit der 50er-Jahre“ (Neuner, 2003, S. 230) steht, wenn man sich die Unterrichtsmaterialien, die zu jener Zeit in der BRD hauptsächlich verwendet wurden, ansieht. Neuner geht davon aus, dass die vermittelnde Methode eher weniger in die Praxis umgesetzt wurde (cf. Neuner, 2003, S.230).

In den 1960ern wurde langsam Kritik an der audiolingualen und der audiovisuellen Methode laut. Einerseits wurde immer wieder beobachtet, dass Lernende Schwierigkeiten hatten, in tatsächlichen kommunikativen Interaktionen außerhalb des Klassenzimmers zu bestehen,

andererseits gab es tiefgreifende Veränderungen in der Sprachwissenschaft, als Noam Chomsky die generative Transformationsgrammatik begründete und sowohl den Strukturalismus als auch den behavioristischen Ansatz im Sprachenlernen in Zweifel zog. Chomsky legt klar dar:

> In brief, it seems clear that the present situation with regard to the study of language learning is essentially as follows. We have a certain amount of evidence about the character of the generative grammars that must be the output of an acquisition model for language. This evidence shows clearly that taxonomic views of linguistic structure are inadequate and that knowledge of grammatical structure cannot arise by application of step-by-step inductive operations (segmentation, classification, substitution procedures, filling of slots in frames, association, etc.) of any sort that have yet been developed within linguistics, psychology, or philosophy. (Chomsky, 1965, S. 57)

Chomsky bezweifelte stark, dass Kinder Sprache allein durch Nachahmung und Verstärkung erwerben können. Er vertrat die Theorie, dass Kinder über einen angeborenen Spracherwerbsmechanismus verfügen (*language acquisition device*), der es erlaubt, Regeln der Muttersprache und Wörter zu lernen und aus diesem Set aus finiten Regeln und lexikalischen Einheiten unendlich viele Sprachäußerungen zu produzieren: „Knowing a language means being able to produce new sentences never spoken before and to understand sentences never heard before. The linguist Noam Chomsky refers to this ability as part of the **creative aspect** of language use." (Fromkin & Rodman, 1998, S. 9). Das theoretische Fundament der audiolingualen Methode, aber auch der Methode des *Situational Language Teaching* begann zu bröckeln.

Ähnlich wie die audiolinguale Methode ist die audiovisuelle Methode, die in Frankreich in den 1960ern entwickelt wurde, konzipiert. Visuelle Medien werden mit auditiven Reizen verquickt, etwa durch das Zeigen von Dias, Filmen oder Bildern. Aufgrund der ähnlichen Vorgangsweise und der gleichen theoretischen Grundlagen in Bezug auf Theorie von Sprache und Spracherwerb wurde auch die audiovisuelle Methode heftig kritisiert.

Nachdem deutlich wurde, dass der strukturell-behavioristische Ansatz, Sprache zu vermitteln, nicht zielführend und der wissenschaftliche Unterbau überholt war, wurden diverse Methoden entwickelt. Richards und Rodgers schreiben hierzu: „The lack of an alternative to Audiolingualism led in the 1970s and 1980s to a period of adaptation, innovation, experimentation, and some confusion." (Richards & Rodgers, 2014, S. 73). Unterschiedliche Methoden wurden entwickelt, einige, wie etwa *Total Physical Response* (TPR) oder der *Silent Way*-Ansatz, blieben aber alternative Methoden, die nicht zum Mainstream wurden.

Aus einer Vielzahl von Methoden geht, in den späten 60er-Jahren und 70er-Jahren, der kommunikative Ansatz als jener hervor, der sich vielerorts im Laufe der 80er des 20. Jahrhunderts als Paradigma etablieren kann, und eine Reaktion auf die Unzulänglichkeiten der Methode des *Situational Language Teaching* und der audiolingualen sowie audiovisuellen Methode darstellt. Einerseits wurden die Grundsätze der audiolingualen/audiovisuellen Methode und der Methode des *Situational Language Teaching* in Frage gestellt, andererseits auch der Strukturalismus kritisiert. Der Ruf nach Methoden, nach Möglichkeiten, effizient Sprache so zu vermitteln, dass Lernende in der Fremdsprache außerhalb des Klassenzimmers kommunizieren können, wurde immer lauter.

Der kommunikative Ansatz geht von einer funktionalen und kommunikativen Dimension von Sprache aus. Lernende sollten befähigt werden, zu kommunizieren, nicht nur Strukturen beherrschen. Beeinflusst wurde der kommunikative Ansatz durch britische funktionale Linguisten wie Firth und Halliday, amerikanische Soziolinguisten wie Dell Hymes und John Gumperz und Arbeiten von Austin und Searle, deren Sprechakttheorie Grundlage für die Pragmalinguistik wurde. Der kommunikative Ansatz rückt die Kommunikation – auch im soziokulturellen Kontext – in den Mittelpunkt. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die kommunikative Kompetenz, die in Kapitel 2.3 näher erläutert wird.

Auch Jürgen Habermas' Theorien beeinflussten, besonders in Deutschland, die Entwicklung des kommunikativen Ansatzes. Neuner schreibt hierzu:

> Die Diskussion um die Frage, was unter dem Begriff der „Kommunikativen Kompetenz" als übergeordnetem Ziel des Fremdsprachenunterrichts (Piepho 1974[5]) zu verstehen und wie es zu begründen sei, hat in der fachdidaktischen Diskussion seit der Mitte der 70er-Jahre zu einer lang anhaltenden und fruchtbaren Kontroverse geführt. Sie war z.B. in der Bundesrepublik Deutschland stärker auf Aspekte der Bildungstheorie (Kommunikative Didaktik als „emanzipatorische Didaktik"), sozialphilosophische (Habermas 1974[6]) und sozialpsychologische (Krappmann 1969[7]) Fragen ausgerichtet als in anderen Ländern, etwa Großbritannien, wo man sich eher um die Integration pragmalinguistischer und sprechakttheoretischer Befunde (Austin 1962[8]; Widdowson 1972[9]) zur Entwicklung einer pragmatisch-funktionalen Konzeption des Fremdsprachenunterrichts bemühte. (Neuner, 2003, S. 230-231)

---

5 Piepho, H. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.

6 Habermas, J. (1974). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* (S. 101-141). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

7 Krappmann, L. (1969). *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

8 Austin, J. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

9 Widdowson, H. (1972). The Teaching of English as Communication. In C. Brumfit & K. Johnson (Hrsg.), *The Communicative Approach to Language Teaching* (S. 117-121). Oxford: Oxford University Press.

Von großer Bedeutung für den kommunikativen Unterricht ist die funktionale beziehungsweise kommunikative Definition von Sprache, die der britische Sprachwissenschaftler D.A. Wilkins formulierte und in seinem Buch „Notional Syllabuses“[10] weiterentwickelte. Wilkins legte zwei Bedeutungskategorien des Sprachgebrauchs fest, nämlich *notional categories* (dies umfasst Konzepte wie Häufigkeit, Zeit, Menge, Ort etc.) und *categories of communicative function* wie etwa Beschwerden, Anfragen etc. (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 85). Der Europarat stützte sich auf Wilkins‘ Analyse bei der Entwicklung der Spezifikationen des Threshold Levels, der zuerst für Englisch formuliert wurde. Es wurde bei diesem Projekt das Schwellenniveau, das in der Fremdsprache erreicht werden muss, um eigenständig in dem jeweiligen Land alltägliche Situationen bewältigen zu können, spezifiziert. Cuq und Gruca schreiben zum Threshold Level:

> Ainsi, en 1972, le Conseil de L’Europe réunit un groupe d’experts, d’une part, pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l’intégration européenne par l’apprentissage des langues, et, d’autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Leurs analyses vont être centrées sur un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère et vont donner naissance en 1975 au *Threshold Level English* pour l’enseignement de l’anglais comme langue étrangère d’où sera dérivé, en 1976, *Un niveau-seuil* pour le français langue étrangère. (Cuq & Gruca, 2002, S. 244-245)

Es zeigen sich „erste Ansätze des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, der in seiner Basis auf diesem handlungsorientierten Kompetenzverständnis aufbaut.“ (Hilpisch, 2012, S. 12).

Die wissenschaftliche Basis des kommunikativen Ansatzes ist insgesamt als sehr eklektisch zu charakterisieren. Sandra Savignon formuliert es sehr treffend:

> CLT thus can be seen to derive from a multidisciplinary perspective that includes at least, linguistics, psychology, philosophy, sociology and educational research. The focus has been the elaboration and implementation of programmes and methodologies that promote the development of functional language ability through learner participation in communicative events. (Savignon, 2013, S. 1973)

Vom lerntheoretischen Aspekt her beeinflussten Richards‘ und Rodgers‘ Meinung nach mehrere Theorien den kommunikativen Ansatz. Richards und Rodgers erläutern, dass in den Anfängen des *Communicative Language Teaching* wenige lerntheoretische Hintergründe expliziert wurden, sondern nur aus der Praxis heraus auf Annahmen, wie Lernen einer

[10] Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. London: Oxford University Press.

Sprache im kommunikativen Ansatz verstanden werden sollte, geschlossen werden konnte. So erkennen Richards und Rodgers drei Prinzipien: das *communication principle* (Lernen erfolgt durch Kommunikation), das *task principle* (Lernen durch Aktivitäten, die das Erfüllen von sinnstiftenden Aufgaben erfordern), das *meaningfulness principle* (Lernen durch Sprache, die für die Lernenden sinnstiftend und sinnvoll ist) (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 90). In späteren Arbeiten zum kommunikativen Unterricht wurden Verbindungen zwischen lerntheoretischen Ansätzen und dem kommunikativen Ansatz explizit gemacht. Savignon identifizierte Forschung im Bereich des Zweitspracherwerbs als wertvolle Quelle für einen lerntheoretischen Hintergrund, Johnson und Littlewood bezogen sich auf das *skill-learning model*, das die Entwicklung kommunikativer Kompetenz als Entwickeln von *skills*, also Fertigkeiten, sieht. Auch die konstruktivistische Lerntheorie, die Interaktionstheorie und die soziokulturelle Lerntheorie passen zum kommunikativen Ansatz (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 91). Richards und Rodgers leiten folgende lerntheoretische Grundsätze für den kommunikativen Ansatz her:

> From these perspectives language learning is seen to result from processes of the following kind
>
> - Interaction between the learner and users of the language
> - Collaborative creation of meaning
> - Creating meaningful and purposeful interaction through language
> - Negotiation of meaning as the learner and his or her interlocutor arrive at understanding
> - Learning through attending to the feedback learners get when they use the language
> - Paying attention to the language one hears (the input) and trying to incorporate new forms into one's developing communicative competence
> - Trying out and experimenting with different ways of saying things
> - Learning as social mediation between the learner and another during which socially acquired knowledge becomes internal to the learner
> - Learning facilitated through scaffolding by an expert or fellow learner (Vygotsky 1978[11])
> - Learning through collaborative dialogue centering on structured cooperative tasks (Cook 2008[12])

[11] Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
[12] Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4. Auflage). London: Hodder Education.

(Richards & Rodgers, 2014, S. 91)

Was charakterisiert nun den kommunikativen Ansatz? Nach welchen Kriterien soll kommunikativer Unterricht gestaltet werden? Marjorie Bingham Wesche und Peter Skehan schreiben in ihrem Beitrag in Robert Kaplans Kompendium „The Oxford Handbook of Applied Linguistics“ (2005), dass sich sozusagen ein Konsens über die Elemente, die den kommunikativen Ansatz charakterisieren, herauskristallisiert hat. Sie erkennen drei essentielle Eigenschaften des kommunikativen Unterrichts. Erstens sollen durch Aktivitäten die Schülerinnen und Schüler oft zur Interaktion und zum kommunikativen Austausch angeregt werden, um Informationen auszutauschen und Problemstellungen zu lösen. Zweitens sollen authentische, also nicht zu pädagogischen Zwecken veränderte Materialien im kommunikativen Klassenzimmer verwendet werden und Aufgaben und Aktivitäten in „*real world*“-Kontexte eingebunden sein, also einen Bezug zur Welt außerhalb des Klassenzimmers haben. Drittens soll die Schülerin/der Schüler im Zentrum jeglicher pädagogisch-didaktischer Überlegung stehen. Kommunikativer Sprachunterricht ist stark lernerInnenzentriert und soll sich an Vorwissen, Bedürfnissen, Interessen und Zielen der Lernenden orientieren und ihnen auch Spielraum lassen, sich selbst in den Unterrichtsprozess einzubringen (vgl. Bingham Wesche & Skehan, 2002, S. 208). Auch Neuner nimmt auf die aktive Rolle des Lernenden im kommunikativen Unterricht Bezug: Während die Lehrerin/der Lehrer Helfer, Coach, Vermittler ist, soll der Schüler/die Schülerin Lern- und Kommunikationsstrategien entwickeln (cf. Neuner, 2003, S. 232). Richards und Rodgers (2014, S. 105) fügen in ihrer Darstellung des *Communicative Language Teaching* hinzu, dass *fluency*, also die Fähigkeit, in der Fremdsprache flüssig zu kommunizieren, eine essentielle Dimension ist, dass Kommunikation unterschiedlicher Fähigkeiten, also *skills* bedarf und dass Lernen als ein konstruktivistischer Prozess gesehen werden kann, in dem auch Fehler eine wichtige Rolle spielen. Neuner ergänzt überdies, dass kommunikativer Unterricht einen flexiblen Umgang mit Unterricht braucht. Diese Flexibilität betrifft einerseits die Gestaltung der Lehrmaterialien, die „unterschiedliche Zugänge und Durchläufe ermöglichen (Differenzierung, Individualisierung)“ (Neuner, 2003, S. 232), andererseits das Entwickeln von Aufgabenstellungen und Übungen, die an den Lernzweck und Kommunikationsanlass angepasst werden müssen. Weitere Merkmale des kommunikativen Unterrichts sieht Neuner in einer bewussten „Ausweitung der Sozialformen des Unterrichts (Einzel-, Partner-, und Gruppenarbeiten gegenüber der Dominanz des Frontalunterrichts)“ und im Einsatz von Aufgaben, die Kooperation verlangen (Neuner, 2003, S. 232), in verstärkter Orientierung an Inhalten, die bedeutungsvoll für die Lernenden sind im Gegensatz zu Texten, die „oft ‚inhaltsleer, aber

grammatikschwer'" (Neuner, 2003, S. 232) sind und im Fokussieren auf Verstehensprozesse als Basis für Lernen im Gegensatz zur „‚blinden' Handlungs- und Äußerungsorientierung des Unterrichts" (Neuner, 2003, S. 232).

Unterrichtsaktivitäten, die dem kommunikativen Ansatz getreu sind, folgen diesen Prinzipien. Als typische Aufgaben und Aktivitäten des kommunikativen Klassenzimmers beschreiben Richards und Rodgers etwa Gruppenpuzzles, Übungen, bei denen es darum geht, mit vorhandenen Mitteln eine kommunikative Aufgabe zu erfüllen (*task-completion activities*), Aufgaben, die darauf abzielen, Informationen zu sammeln und zusammenzutragen (*information-gathering activities*), Aktivitäten, die es Lernenden erlauben, Werte, Glaubensgrundsätze und Meinungen zu teilen und zu vergleichen (*opinion-sharing activities*), Übungen, im Rahmen derer Informationen von einer Form in eine andere übertragen werden müssen (etwa wenn Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert werden, eine grafische Darstellung eines Sachverhalts, der ihnen in Textform präsentiert wurde, zu erarbeiten) (*information-transfer activities*), Aufgaben, die schlussfolgerndes Denken verlangen (*reasoning gap activities*) und Rollenspiele (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 97).

Der kommunikative Ansatz wurde in vielen Teilen der Welt vorherrschendes Paradigma im Unterricht:

> The work of the Council of Europe; the writings of Wilkins, Widdowson, Candlin, Christopher Brumfit, Keith Johnson, and other British applied linguists on the theoretical basis for a communicative or functional approach to language teaching; the rapid application of these ideas by textbook writers; and the equally rapid acceptance of these new principles by British language teaching specialists, curriculum development centers, and even governments gave prominence nationally and internationally to what came to be referred to as Communicative Approach, or Communicative Language Teaching (CLT). […] Although the movement began as a largely British innovation, focusing on alternative conceptions of a syllabus, from the mid-1970s the scope of CLT soon expanded as it became in many parts of the world a new paradigm in teaching. (Richards & Rodgers, 2014, S. 85)

Die Prinzipien und Grundsätze des kommunikativen Ansatzes sind, wie deutlich wurde, sehr offen und dehnbar und lassen Raum für Interpretation. So gibt es ganz unterschiedliche Ausprägungen des kommunikativen Ansatzes. Howatt identifiziert etwa eine schwache und eine starke Version des *Communicative Language Teaching*:

> From the beginnings of communicative language teaching to the present, it has been possible to distinguish what Howatt (1984)[13] has called "weak" and "strong" versions, sharing the same objectives but reflecting different assumptions about how second languages are learned. Whereas both weak

[13] Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

> and strong forms of CLT provide opportunities for learners to use the target language for communicative purposes, weaker forms tend to view spontaneous communication as an end rather than a means and to incorporate practice based upon description of communicative language features, such as appropriate forms of expressing given language functions. […] The capacity to express meanings is seen as the fundamental goal of language instruction […] (Bingham Wesche & Skehan, 2002, S. 215)

Übungen, die rein formale sprachliche Aspekte einüben sollen, gehören zwar nicht zu den bevorzugten Aufgaben im Unterricht, dennoch werden sie in schwächeren Formen des kommunikativen Unterrichts eingesetzt: „But, equally, in weak versions of CLT, formal properties of language may come into focus explicitly with a concern for specific form or form-function-meaning relationships." (Bingham Wesche & Skehan, 2002, S. 215).

Zu den stärkeren Versionen des kommunikativen Ansatzes schreiben Bingham Wesche & Skehan, denen Methoden wie die Immersion oder *Content-Based Language Teaching* und einige Formen von *Task-Based Learning* zugerechnet werden, Folgendes:

> The strong version rests on the assumption that communicative language ability is, in large part, acquired through communication; thus, instruction is organized around situations, oral and written texts, skill or knowledge domains, or tasks that require communicative language use of various kinds. (Bingham Wesche & Skehan, 2002, S. 215)

Die britischen Sprachwissenschaftler sprachen immer vom *communicative approach*, nicht von Methode. Dies signalisiert, dass es sich hier weniger um eine Methode, sondern mehr um ein Set an Grundannahmen und Prinzipien handelt, die unterschiedlich ausgelegt und in die Praxis umgesetzt werden können. Auch Bingham Wesche und Skehan verteten eine solche Sichtweise des kommunikativen Ansatzes:

> The current situation of CLT is complex, as the weak forms have increasingly appropriated elements of communicative language use into the classroom, and the strong forms have, spurred by research findings that reveal their inability to promote levels of accuracy matching their success in development of fluency, increasingly sought ways to incorporate a focus on form and language awareness into classroom practice. The tension between analytical and experimental approaches to CLT may be gradually resolving itself through this recognition of their complementarity and, at the same time, of the need to tailor solutions for particular CLT contexts both to the learners' characteristics and to their given language objectives. […] there is an emerging consensus that CLT is best understood as a general approach rather than a specific teaching method. (Bingham Wesche & Skehan, 2002, S. 216)

Auch der kommunikative Ansatz blieb nicht ohne jegliche Kritik. So wurde unter anderem immer wieder als Nachteil angeführt, dass die Fokussierung auf flüssiges Kommunizieren (*fluency*) zu einer Vernachlässigung der Sprachrichtigkeit (*accuracy*) geführt hat und

Schülerinnen und Schüler zwar problemlos, aber nicht immer grammatikalisch richtig kommunizieren können

In der Folge entwickelten sich unterschiedliche Methoden beziehungsweise Ansätze. So sprechen Richards und Rodgers davon, dass Methoden wie *Cooperative Language Teaching*, *Content-based Instruction*, *Task-based Instruction* oder der *Natural Approach* quasi Ableger des kommunikativen Ansatzes sind. Auch die interkulturelle Didaktik, von der in der Literatur immer wieder gesprochen wird und die zum Ziel hat, die Lernenden nicht nur zur Kommunikation in der Fremdsprache zu befähigen, sondern sie auch auf Kontakte mit anderen Kulturen vorzubereiten, wird von Henrici (2001) – und das ist durchaus nachvollziehbar – als eine Spielart des kommunikativen Unterrichts beschrieben.

Reinfried sieht im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht eine Neuerung, vielmehr eine Erneuerung und Adaptierung des kommunikativen Ansatzes, die den Prinzipien des kommunikativen Ansatzes weiterhin verpflichtet ist:

> Diese [neue Methodenkonzeption; Anmerkung der Verfasserin] hat sich aus der kommunikativen Methode heraus entwickelt, welche im Großen und Ganzen noch immer ihre Gültigkeit hat, obwohl sie […] ab der Mitte der achtziger Jahre durch zusätzliche methodische Konzepte erweitert und überformt worden ist. Um diese neuartige Ausprägung der kommunikativen Methode begrifflich zu verdeutlichen, erscheint mir das Attribut ‘neokommunikativ‘ geeignet. (Reinfried, 2001, S. 8)

Reinfried definiert den neokommunikativen Unterricht als Ansatz, nicht als geschlossene Methode und sieht das Novum dieses Ansatzes in der Handlungsorientierung, der LernerInnenorientierung, dem fächerübergreifenden Lernen und der ganzheitlichen Spracherfahrung. Die Handlungsorientierung schlägt sich in Arbeits- und Vermittlungsformen wie Projektunterricht, Lernen durch Lehren, kooperativem Lernen etc. nieder. Bemühungen, die Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, autonome Lernerinnen und Lerner zu werden und individualisierter Unterricht tragen dem Leitsatz der LernerInnenorientierung Rechnung. Fächerübergreifendes Lernen findet im Projektunterricht statt, aber auch im bilingualen Sachunterricht; methodische Basis hierfür ist die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Was das Leitprinzip der Ganzheitlichkeit betrifft, so „werden Sprachen am besten in authentischen und komplexen Lernsituationen erlernt, mit allen Sinnen und unter Einbezug von Emotionen“ (Reinfried, 2001, S. 12).

Reinfried fasst in seinem Modell des neokommunikativen Ansatzes neuere Ausformungen des kommunikativen Ansatzes auf der Mikro- und Makroebene zusammen; es steht damit in der Tradition des kommunikativen Paradigmas, dem wir es zuordnen können.

Aber auch neuere Ansätze wurden kritisiert. Mahmoodzadeh schreibt:

> Within the domain of second language pedagogy, a host of methods and approaches have been proposed over the last decades which have in large part contributed to the development of second language teaching. Nevertheless, in practice, they have not been sufficiently prosperous from a methodological perspective. In principle, doubt has always been cast on the pedagogical effectiveness of teaching practices, learning materials, and language syllabuses. In fact, as such methods and approaches have been launched into implementing their assumptions in the given contexts; the vast majority of them have virtually failed to meet the expectations and satisfaction of their target language learners. (Mahmoodzadeh, 2012, S. 1157)

Neue Impulse kamen aus Theorien der Postmoderne und Mahmoodzadeh erkennt drei große Haupttrends: den *Post-Method approach*, den *‚In-Method‘ approach* und den *Complexity approach*. Der *Post-Method Approach* wird in der Literatur oft auch postkommunikativer Ansatz genannt. Michael Byram und Marí del Carmen Méndez García schreiben: „However, from the last two decades of the twentieth century, different critiques of CLT have given way to what has been termed a ‚post-communicative‘ or ‚post-methodological‘ period.” (Byram & del Carmen Méndez Garcia, 2009, S. 503). Wir werden in den folgenden Ausführungen den Terminus *Post-Method approach* verwenden. Der *Post-Method approach* geht von der Prämisse aus, dass keine präskriptive Methode das leisten kann, was sie soll, nämlich Schülerinnen und Schüler zu einer angemessenen Sprachkompetenz zu führen. Stattdessen würden sie den Lehrenden die Möglichkeit nehmen, eigene, auf die Schülerinnen und Schüler und das kulturelle Umfeld zugeschnittene Methoden zu entwickeln, wenn sie versuchen, eine bestimmte Methode in allen Situationen und Kontexten umzusetzen. Adel und Hashemi formulieren sehr pointiert:

> According to the proponents of post method pedagogy, neither learners nor teachers are the mere slaves of prescrptivist [sic!] and the so-called scientific methods. […] According to the followers of post method pedagogy, methods downplayed the particularity of situational context, diversity of sociopolitical conditions, dynamic and multifaceted nature of teachers’ and learners’ identity by adhering to the principals of positivism and rationalism. (Kumaravadivelu, 2001[14]). If the underlying principals [sic!] of methods are traced, it can be shown that they are formulated in conformity with modernity slogans claiming the centrality of scientific, rationalistic and genralizable [sic!] solution to the problems as the ideal and ultimate resort. […] Consequently, post-method era can be called as a revolutionary movement against the totalitarian slogans of methods. (Adel & Hashemi, 2015, S. 1449)

[14] Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, *35*(4), S. 537-556.

Die Lehrenden sollen sich von Methoden emanzipieren und den Fokus „on exploring the nature and conditions of effective teaching and learning“ (Mahmoodzaheh, 2012, S. 1158) legen. Drei Grundprinzipien sollen nach Kumaravadivelu dabei leitend sein, nämlich *particularity*, *practicality* und *possibility*. Die Lehrperson soll kontextsensitiv arbeiten, also die Besonderheiten der jeweiligen Lerngruppe in ihre pädagogisch-didaktischen Überlegungen und Handlungen miteinbeziehen. Kumaravadivelus Ausführungen unterstützen auch eine, wenn man das so formulieren will, *bottom-up* Theoretisierung des Unterrichtens von der Praxis der Lehrperson aus, nicht umgekehrt: „In summary, pedagogy of pracicality aims for a teacher-generated theory of practice.“ (Mahmoodzaheh, 2012, S. 1158). Die Dimension *possibility* betrifft soziopolitische, wirtschaftliche und kulturelle Realitäten, die gesellschaftlich relevant sind und natürlich auch Einfluss auf den Unterricht haben.

Kritiker des *Post-Method approach*, wie etwa Tajeddin, orten in diesem Ansatz noch viele Prämissen der *method era*, Larsen-Freeman und Liu vertreten die Position, dass der *Post-Method*-Ansatz weit entfernt davon ist, eine Alternative zu Methoden zu bieten, vielmehr sehen sie diesen Ansatz als eine „addition to ‚method‘“ (Mahmoodzaheh, 2012, S. 1159). Ein weiterer Kritikpunkt ist der, dass dieser Ansatz Lehrerinnen und Lehrern zwar Konzepte und einen theoretischen Rahmen an die Hand gibt, nicht aber praktische Techniken spezifiziert und klärt, wie dieser Ansatz konkret in der Praxis umgesetzt werden soll:

> A weakness of this trend, though, is that it provides pedagogical concepts that are merely theoretical or philosophical. In this sense, readers and L2 teachers have to make a great effort to put such ideas into practice. (Bárcena, Read & Arús, 2014, S. 58)

BefürworterInnen des ‚*In-method*‘ *approach* halten Methoden prinzipiell für hilfreich und wertvoll, bezweifeln aber, dass es eine einzige Methode gibt, die als beste in jedem Kontext einsetzbar ist (cf. hier auch die Ausführungen zu *l’approche globaliste* von Beacco 2007). Eine strenge, sklavische Orientierung an Methoden wird abgelehnt, die Lehrenden werden dazu angeregt, eklektisch zu arbeiten, sich an den Lernenden und der jeweiligen Situation zu orientieren und einen quasi kaleidoskopartigen Umgang mit Methoden und Methodik zu pflegen:

> […] Larsen-Freeman argues that discarding the crucial merits of methods is only a misconception and it is a pity that post-method teaching is the final response to the SLT Dilemma. […] According to Larsen-Freeman, the main reason for methodological failures lies in the fact the proposed methods have been imposed on teachers by others and are not going to be shaped by teachers’ own knowledge, beliefs, and expertise. […] According to Larsen-Freeman, teachers can borrow the techniques of a method ad hoc, without

> its accompanying values because teachers must not only develop their thoughts about teaching, but also their actions or techniques. (Mahmoodzaheh, 2012, S. 1160)

Fraglich ist hier natürlich, nach welchen Gesichtspunkten, was aus welcher Methode verwendet werden kann, gewählt werden soll. Dieser Ansatz lässt eine Fülle von möglichen Aktivitäten und Techniken zu, gibt aber keine Richtlinien vor, wie die Lehrperson die jeweils richtige Methode auswählen soll. In der Literatur wird von *principled eclecticism* gesprochen, nach welchen Prinzipien aber soll gewählt werden? Hier scheint ein theoretisches Gerüst zu fehlen.

Mahmoodzadeh führt einen weiteren Ansatz an, den *Complexity Approach*. Adel und Hashemi fassen ihn folgendermaßen zusammen:

> Another current theory of SLA inspired by post-modernity definition of identity is chaos-complexity theory suggested by Larsen-Freeman (1997)[15]. The unpredictability and contradiction in post-modernists‘ realization from the nature of identity also played [a] significant role in the enrichment of the theories of SLA. Unlike some traditional and scientific approaches that analyze systems in isolation, chaos-complexity theory regards language as the synthesis of emerging wholes of their individual components. Regarding this theory, many interactions among components of the language and context are unpredictable and it is through these interactions that the language emerges. In many cases, the number and ways of such interactions and their outcomes are so numerous and complicated that it is unfeasible to predict the how of language generation. Larsen-Freeman (1997) maintained that the dynamism of SLA is seen in the ever changing character of learner’s [sic!] internal grammar. This system is adaptive because it changes to fit the new circumstances, which are also themselves continually changing. (Adel & Hashemi, 2015, S. 1449)

Larsen-Freemans Artikel über die Anwendung der Komplexitätstheorie auf den Zweitspracherwerb wurde von einigen Experten, wie etwa Van Lier oder auch Kramsch, aufgenommen und beeinflusste deren Arbeiten. Was allerdings fehlt, ist ein Modell, wie die Konzepte der Komplexitätstheorie im Unterricht konkret angewandt werden können. So schreibt Mahmoodzadeh:

> However, it is safe to mention that despite the fact that a few clear-cut fledging schemes and models of language learning and teaching based on complexity paradigm have been formulated […], seemingly the lack of a well-established model derived from a complexity paradigm including some practical organizing principles for ELT practitioners to resolve the ecological challenges in a sufficient systematic manner is still evident in the area of second language pedagogy. (Mahmoodzaheh, 2012, S. 1160)

[15] Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, *18*(2), S. 141-165.

Ohne Prinzipien und Leitlinien, wie das theoretische Konzept im Klassenzimmer konkret praktisch umgesetzt werden kann, ist es schwer für Lehrerinnen und Lehrer, einen solchen Ansatz zu verwenden.

Der Ansatz der *Multiple Intelligences* wird immer wieder als eine postmoderne Strömung der Fremdsprachendidaktik genannt und soll auch hier kurz Erwähnung finden und basierend auf den Ausführungen von Richards und Rodgers (2014) beschrieben werden. Das Konzept der *Multiple Intelligences* fußt auf der lernerInnenzentrierten Theorie von Howard Gardner. Dieser geht davon aus, dass Intelligenz mehrschichtig ist und von traditionellen Intelligenztests, die vorrangig die logische und sprachliche Intelligenz abtesten und damit auch Intelligenz auf Basis von westlichen Werten und Kriterien definieren, nicht gemessen werden kann. Gardner stellt dem traditionellen Konzept von Intelligenz ein Modell gegenüber, das von ursprünglich acht, später dann neun „Intelligenzen" ausgeht: der sprachlichen Intelligenz, der logischen/mathematischen Intelligenz, der räumlichen Intelligenz (sie betrifft räumliches Vorstellungsvermögen), der musischen Intelligenz, der körperlichen/kinästhetischen Intelligenz (sie bezieht sich auf die Koordinationsfähigkeit des Körpers), der interpersonellen Intelligenz (sie betrifft die Fähigkeit, mit anderen Menschen umgehen zu können), der intrapersonellen Intelligenz (sie betrifft die Fähigkeit, sich selbst zu kennen, zu verstehen und seine Talente und Stärken erfolgreich zur Anwendung zu bringen) und der naturalistischen Kompetenz (sie nimmt Bezug auf die Fähigkeit, natürliche Muster zu verstehen und zu organisieren). Später kam noch die existentielle Intelligenz dazu, die sich darauf bezieht, dass man sich als Mensch in Beziehung zum großen Ganzen, zur Existenz im Allgemeinen sieht (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 231).

Lernende haben nach diesem Ansatz ein persönliches Intelligenzprofil mit unterschiedlichen Stärken. Unterricht muss diesen Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Intelligenzprofilen Rechnung tragen:

> When it was first proposed, the idea of Multiple Intelligences attracted the interest of many educators as well as the general public. Schools began to use MI theory [Multiple Intelligences theory; Anmerkung der Verfasserin] to encourage learning that goes beyond traditional books, pens, and pencils. Teachers and parents were encouraged to recognize their learners'/ children's particular gifts and talents and to provide learning activities that build on those inherent gifts. As a result of strengthening such differences, individuals would be free to be intelligent in their own ways. (Richards & Rodgers, 2014, S. 232)

Während der Ansatz der *Multiple Intelligences* diverse Aktivitäten vorschlägt, etwa *multiple intelligence projects*, die bestimmte Intelligenzen anregen sollen, *student-choice projects*,

die von den Schülerinnen und Schülers selbst ausgehen, oder auch Aktivitäten wie Wortbildungsübungen, welche die sprachliche Intelligenz stimulieren, logisch strukturierte Präsentationen, welche die logische Intelligenz anregen oder den Gebrauch von Lerntagebüchern, die Bezug auf die intrapersonelle Intelligenz nehmen, um nur einige wenige zu nennen, und auch Vorgehensweisen für die Lehrenden anregt, was konkrete Anleitungen zur praktischen Umsetzung gibt, so ist die theoretische Basis in Bezug auf die Linguistik und Lerntheorie nicht solide. Richards und Rodgers formulieren folgendermaßen:

> Applications of MI in language teaching have been more recent, so it is not surprising that MI theory lacks some of the basic elements that might link it more directly to language education. One issue is the lack of a concrete view of how MI theory relates to any existing language and/ or language learning theories, though attempts have been made to establish such links […]. (Richards & Rodgers, 2014, S. 232)

Überdies werden keine Ziele in Bezug auf die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz festgelegt. Diesem Ansatz folgend wird davon ausgegangen, dass Lernende, die Strategien entwickelt haben, wie sie das meiste aus ihren Lernerfahrungen herausholen können, „more goal-directed“ und „happier“ (Richards & Rodgers, 2014, S. 234) und damit bessere Schülerinnen und Schüler auch in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb sind. Der *Multiple Intelligences* Ansatz wird – trotz der Tatsache, dass der theoretische Unterbau eher schwach ausgeprägt ist und dass die Anforderungen an die Lehrenden nicht gerade gering sind – tatsächlich verwendet (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 249).

Dieser grobe Überblick über einige wichtige Methoden und Strömungen in der Fremdsprachendidaktik soll im Folgenden einem Typologisierungsversuch unterzogen werden.

1.4. Versuch einer Typologisierung der Methoden und Ansätze

Auf Basis der in Kapitel 1.1 eingeführten Definition von Paradigma und des Konzepts hierarchischer Beziehungen zwischen einzelnen Paradigmen soll nun der Versuch unternommen werden, Methoden zu klassifizieren. Wenn wir davon ausgehen, dass die post-kuhnsche Definition von Paradigma prinzipiell auf das Methodenmodell übertragbar ist, so muss jede Dimension des Paradigmas eine Entsprechung in der Methode haben; Methoden umfassen also sowohl Bezüge zu Wissenschaften, Ziele, Inhalte, Lehr- und Lernkonzepte etc. als auch Techniken, Übungsformen etc. Die Grammatik-Übersetzungsmethode, die direkte Methode und auch die vermittelnde Methode haben keine stabile theoretische Basis und sind zum Teil auch, was die Methodologie anbelangt, wenig klar umrissen. Sie werden

daher nicht als Paradigmen definiert, sondern als prä-paradigmatische Methoden. Das erste Paradigma kann im strukturalistisch-behavioristischen Ansatz erkannt werden. Die diesem Ansatz zugrunde liegende sprachwissenschaftliche Theorie ist der Strukturalismus, der Sprache als ein in Subsysteme gliederbares System definiert. Der lerntheoretische Ansatz, dem strukturalistisch-behavioristische Methoden folgen, ist der Behaviorismus; Sprache ist demnach nichts anderes als ein Verhalten, das trainiert werden kann. Damit wäre die theoretische Komponente abgedeckt. Die methodologische Komponente spiegelt sich in der Mesoebene des Methodenmodells wider. Hier zeigt sich, dass in den strukturalistisch-behavioristischen Methoden die Beherrschung von Strukturen oberstes Ziel ist, je genauer, akkurater und dem Niveau des *native speaker* entsprechend, umso besser. Strukturen und Form stehen im Mittelpunkt, Inhalte und Bedeutung sind weniger wichtig. Die Unterrichtsmaterialien, die im Sinne der strukturalistisch-behavioristischen Methoden konzipiert wurden, bestehen in der Regel aus strukturierten Einheiten rund um sprachliche Strukturen herum; manche Methoden stützen sich stark auf visuelle Hilfsmittel. Die Unterrichtsmaterialien sind vorrangig auf die Lehrerin/den Lehrer zugeschnitten, die/der dadurch in ihrem/seinem unterrichtlichen Handeln unterstützt werden soll. Was die Rollenverteilung anbelangt, so stehen die Lehrenden im Mittelpunkt und haben die absolute Autorität im Klassenzimmer; Lehrende sind die ExpertInnen, Lernende die ImitatorInnen. Das spiegelt sich auch in der Vermittlung wider: Diese ist stark von der Lehrperson dominiert und abhängig, die selbst bei Partner- oder Gruppenarbeiten ein wachsames Auge darauf hat, Fehler zu korrigieren (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 51). Die empirische Komponente betrifft dann die konkrete Umsetzung der Methode im Unterricht: Die unterrichtlichen Aktivitäten sind typischerweise *pattern drill*-Übungen, bei denen Strukturen eingeschliffen werden sollen. Grammatik wird dabei induktiv erschlossen. Typische Übungsformen sind Repetition, auch im Chor, Substitutionsübungen, Diktate, Drill-Übungen, Übungen im Sprachlabor (audiolinguale Methode) etc. Der Unterricht wird in der Zielsprache abgehalten. Die einzelnen Methoden, die dem strukturalistischen-behavioristischen Ansatz zugeordnet werden können, unterscheiden sich in manchen Punkten auf der Meso- und der Mikroebene voneinander. So ist beispielsweise der visuelle Input in der audiovisuellen Methode bedeutsamer als im *Oral Approach*/*Situational Language Teaching* oder in der audiolingualen Methode. Die theoretische Basis, die Makroebene, haben alle Methoden gemein und sie ähneln einander. Wir definieren daher den abstrahierten strukturalistisch-behavioristischen Ansatz als Paradigma höherer Ordnung, dem der *Oral Approach*/*Situational Language Teaching*, die audiolinguale

Methode und die audiovisuelle Methode als strukturalistisch-behavioristische Paradigmen zuzuordnen sind. Sie bilden eine Paradigmenfamilie.

Ähnlich verhält es sich mit dem kommunikativen Paradigma. Diesem können der kommunikative Ansatz, der unterschiedliche Ausprägungen hat und weitere Methoden, die dem kommunikativen Paradigma verpflichtet sind, wie etwa *Content-Based Teaching*, *Cooperative Learning*, *Task-Based Language Teaching* oder, wie später gezeigt werden soll, in seiner holistischen Ausprägung auch der kompetenzorientierte Unterricht zugeordnet werden. Wir definieren damit ein kommunikatives Paradigma höherer Ordnung, dem diverse Paradigmen zugeschrieben werden können und die in ihrer Gesamtheit die kommunikative Paradigmenfamilie konstituieren. Das kommunikative Paradigma höherer Ordnung zeichnet sich in Bezug auf seine theoretische Komponente dadurch aus, dass es sich auf die funktionale und kommunikative Dimension von Sprache stützt. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Vom lerntheoretischen Ansatz her sind mehrere Theorien und Modelle mit dem kommunikativen Paradigma höherer Ordnung kompatibel, etwa das *skill-learning model*, die konstruktivistische Lerntheorie, die Interaktionstheorie und die soziokulturelle Lerntheorie (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 90-91).

Ziel der kommunikativen Paradigmen ist das Entwickeln der kommunikativen Kompetenz, wobei *fluency*, also das flüssige Kommunizieren, wichtiger ist als *accuracy,* die Genauigkeit und Richtigkeit von sprachlichen Strukturen. Das Kommunizieren von Inhalten hat Priorität der Form gegenüber. Materialien unterstützen den Gebrauch von Sprache in kommunikativen Situationen und sollen möglichst authentisch sein.

Im Gegensatz zu den strukturalistisch-behavioristischen Paradigmen ist die Rolle des Lehrenden weniger dominant; Lehrerinnen und Lehrer werden als Coaches und UnterstützerInnen gesehen, die die Lernenden in ihren Lernprozessen fördern; Schülerinnen und Schüler haben in kommunikativen Paradigmen eine aktive, selbsttätige und eigenverantwortliche Rolle.

Der kommunikative Unterricht ist stark lernerInnenzentriert. Diverse freie Vermittlungsmethoden werden im kommunikativen Klassenzimmer verwendet, etwa entdeckendes Lernen oder projektförmiges Lernen. Das Entwickeln der kommunikativen Kompetenz steht im Fokus, daher sind die Aufgaben, die verwendet werden, typischerweise kommunikative, also solche, die zum Sprachgebrauch anregen. Das Kommunizieren von bedeutungsvollen Inhalten ist wichtiger als die korrekte Form.

Die konkrete Umsetzung dieser Konzepte kann, je nach Ausformung der Methode, durch Rollenspiele, Diskussionen, Lückentexte etc. erfolgen. Gemeinsam ist ihnen eine kommunikative und soziale Orientierung, insofern als Aufgaben oft in Zusammenarbeit mit anderen erfüllt werden müssen.

Nach Richards und Rodgers (2001, S. 173-174) lassen sich dem kommunikativen Paradigma höherer Ordnung diverse Methoden zuordnen; zunächst ist das der ‚klassische' kommunikative Unterricht, der in sich eine Reihe von diversen Interpretationsmöglichkeiten und Umsetzungsoptionen birgt, aber diesem Paradigma höherer Ordnung lassen sich auch andere Methoden und Ansätze, die sich aus dem kommunikativen Ansatz entwickelt haben oder ähnlich konzeptualisiert sind und nun parallel dazu bestehen, zuordnen. Zusammen genommen bilden sie wiederum eine Paradigmenfamilie.

Die folgende Tabelle soll die Unterschiede der beiden Paradigmenfamilien nochmals grob zusammengefasst veranschaulichen und deutlich machen, dass sich das strukturalistisch-behavioristische Paradigma höherer Ordnung und das kommunikative Paradigma auf der Makro-, der Meso- und der Mikroebene unterscheiden.

				Paradigmenfamilie I	Paradigmenfamilie II
				Strukturell-behavioristisches Paradigma	Kommunikatives Paradigma
Theoretische Komponente	Makroebene		Linguistik	Strukturelle Dimension von Sprache	Funktionale und kommunikative Dimension von Sprache
			Lerntheorie	Behaviorismus	Diverse kompatible Theorien: z. B. *skill-learning model*, konstruktivistische Lerntheorie, Interaktionstheorie, soziokulturelle Lerntheorie
Methodologische Komponente	Mesoebene	Intentional-materiale Dimension	Ziele, Inhalte, Materialien	Beherrschung von sprachlichen Strukturen in den vier sprachlichen Kompetenzen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben → Primat der Genauigkeit und Sprachrichtigkeit; Inhalt und Bedeutung weniger wichtig als Struktur und Form; Unterrichtsmaterialien sind auf die Lehrperson orientiert, sollen diese unterstützen und sind in Lektionen strukturiert; teilweise auch visuelle Hilfsmittel	Fließende Kommunikationsfähigkeit steht im Vordergrund → Primat der *fluency*, nicht der *accuracy*; Inhalt und Bedeutung sind wichtiger als Struktur und Form; Materialien sollen den kommunikativen, authentischen Sprachgebrauch unterstützen

		Kommunikativ-interaktionale Dimension	Rolle der Lehrenden und Lernenden	Die Lehrperson ist Experte/Expertin, Modell und SprachwissenschaftlerIn, die lernende Person ist ImitatorIn	Die Lehrperson ist Coach, die Lernenden stehen im Mittelpunkt, sind aktiv, selbsttätig
		Methodische Dimension	Vermittlung und Arten von Aktivitäten	Stark dominiert durch und gebunden an die Lehrperson, auch in Partner- oder Gruppenarbeiten; typischerweise *pattern drill*, Einüben von Strukturen	Stark lernerInnenzentriert, diverse freie Vermittlungsformen (entdeckende, projektorientierte, …), Kommunikation steht im Mittelpunkt, kommunikative Aufgaben haben Vorrang, authentische Inhalte sind wichtig
Empirische Komponente	Mikroebene		Techniken, Übungsformen, konkrete Interaktionsmuster	Repetition (auch im Chor), Substitutionsübungen, Diktate, Drill-Übungen, Dialoge; Verwendung der Zielsprache	Kommunikative Aufgaben, zum Beispiel Rollenspiele, Lückentexte, Diskussionen; Zusammenarbeit wird gefördert durch Paar- und Gruppenaktivitäten; Verwendung der Zielsprache

Abbildung 5 Unterschiede zwischen der strukturell-behavioristischen und der kommunikativen Paradigmenfamilie auf allen Ebenen

In drei der vier Komponenten unterscheiden sich also die beiden Paradigmen höherer Ordnung und damit auch die beiden Paradigmenfamilien, wie gezeigt wurde. Ein Paradigma besteht aber nicht nur aus einer theoretischen, einer methodologischen und einer empirischen Komponente, sondern auch aus einer programmatischen. Diese Dimension bezieht sich auf Hoffnungen und Erwartungen, was den Erkenntnisfortschritt anbelangt; umgelegt auf die

Methoden der Fremdsprachendidaktik kann dieser Erkenntnisfortschritt als Lernfortschritt und Entwicklung der Sprachkompetenz definiert werden. Klarerweise ist das Ziel, die Hoffnung, die Erwartung jeder Methode, dass die Schülerinnen und Schüler effizient lernen, die Fremdsprache zu beherrschen. Die Hoffnung und Erwartung des strukturalistisch-behavioristischen Ansatzes ist, dies über die möglichst fehlerfreie Beherrschung von Strukturen zu erreichen, während die Hoffnung und Erwartung des kommunikativen Ansatzes darin besteht, dass die Lernenden in der Fremdsprache Nachrichten kommunizieren können, selbst wenn Fehler passieren. Es wird also deutlich, dass sich auch auf dieser Ebene die beiden Paradigmen höherer Ordnung und Paradigmenfamilien voneinander abheben.

Wenn nach einer prä-paradigmatischen Phase zwei Paradigmenfamilien definiert werden, stellt sich die Frage, wie die in Kapitel 1.3 kurz umrissenen neueren Entwicklungen hier einordnen lassen. Wie passen Strömungen wie der *Post-method approach*, der *‚In-Method' approach*, der *Complexity approach* oder der Ansatz der *Multiple Intelligences* in das hier vorgeschlagene Modell? Gibt es ein neueres Paradigma, das keiner Familie zugeordnet werden kann? Gibt es ein innovatives Paradigma höherer Ordnung? Es gibt durchaus Überlegungen in diese Richtung. Borges und Paiva plädieren für ein neues Paradigma, das auf der Komplexitätstheorie beruht, Prabhu für eine *Post-method era* etc. (cf. Borges, 2014, S. 55). Wie im vorherigen Kapitel festgestellt, gibt es neue Strömungen in der Fremdsprachendidaktik, die stark von postmodernen Theorien geprägt sind. Ob diese Innovationen nun neue Paradigmen im post-kuhnschen Sinne, wie der Begriff hier verwendet wird, sind, ist fraglich.

Im Moment scheint es eher so zu sein, dass diese Ideen und Konzepte (noch) nicht als paradigmatisch im post-kuhnschen Sinne bezeichnet werden können, da teilweise die theoretische Basis fehlt oder die methodologisch-empirische Dimension zu wenig entwickelt ist. Damit könnte, ganz vorsichtig formuliert, von einer Art postmodernen prä-paradigmatischen Phase gesprochen werden, in der daran gearbeitet wird, neue Paradigmen so auszuformulieren, dass sie eine solide theoretische Basis haben, Bezugspunkte zur didaktischen Organisation und zur Unterstützung der Lehrenden konkrete Techniken und Aufgaben vorschlagen, damit die Ansätze in die Praxis umgesetzt werden können.

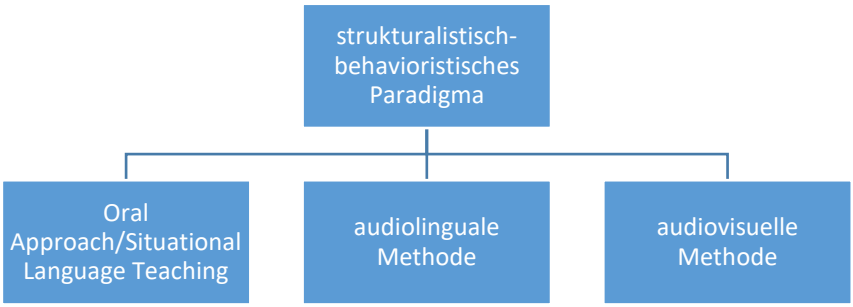
Da sich die vorliegende Dissertation mit den Umbrüchen im österreichischen Schulwesen beschäftigt, begnügen wir uns mit dieser tentativen Einordnung der neueren, postmodernen Strömungen, die hier, wie bereits erwähnt, als Ansätze einer postmodernen prä-paradigmatischen Phase klassifiziert werden. Ob sich in Zukunft klare Paradigmen eines

postmodernen Paradigmas höherer Ordnung herauskristallisieren werden, ja, ob es vielleicht sogar möglich sein wird, ein modernes und ein postmodernes Superparadigma zu definieren, bleibt abzuwarten.

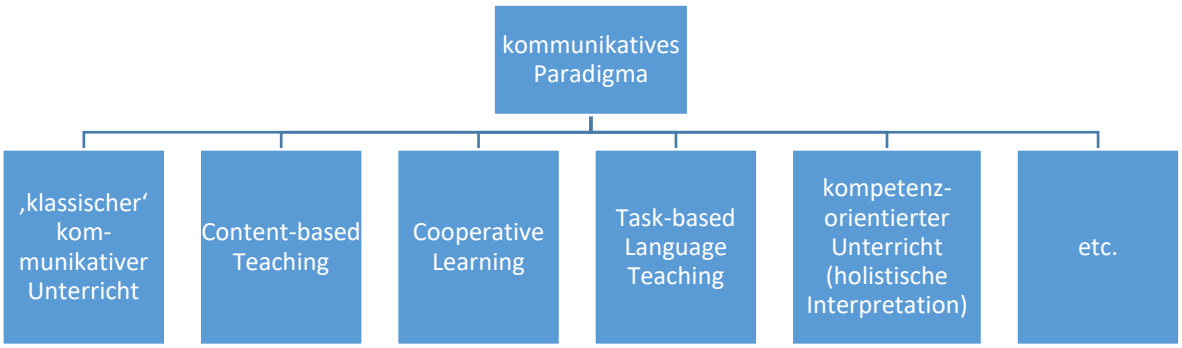
Das folgende Diagramm soll nun die unterschiedlichen Paradigmenfamilien mit ihren zugehörigen Paradigmen höherer Ordnung verdeutlichen:

Methoden und Ansätze der prä-paradigmatischen Phase

Paradigmenfamilie I



Paradigmenfamilie II



Postmoderne prä-paradigmatische Phase?

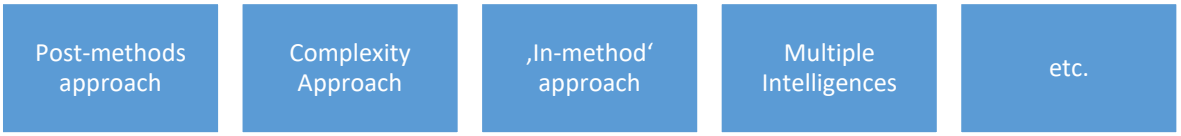


Abbildung 6: Unterschiedliche Paradigmenfamilien mit ihren zugehörigen Paradigmen höherer Ordnung

Paradigmenwechsel und Paradigmenverschiebungen passieren lokal, das heißt in einem bestimmten, örtlich begrenzten Gebiet. So kann es sein, dass sich manche Methoden in manchen Ländern durchsetzen und in anderen nicht, oder dass gewisse Paradigmen höherer Ordnung mancherorts wenig Einfluss haben. Im folgenden Abschnitt soll die Situation in Österreich genauer beleuchtet werden. Welche Paradigmenwechsel, welche Paradigmenverschiebungen kristallisieren sich in der Geschichte des österreichischen Fremdsprachenunterrichts heraus? Diese Frage soll im Folgenden geklärt werden.

1.5. Paradigmen, Paradigmenverschiebungen und Paradigmenwechsel in Österreichs Klassenzimmern

Neue Paradigmen haben das Potenzial, zu Paradigmenverschiebungen oder zu Paradigmenwechseln zu führen, nicht immer aber wird ein neues Paradigma aufgenommen und ersetzt das alte. Im Folgenden wollen wir uns der Situation Österreichs zuwenden und einen Blick zurück in die Geschichte wagen.

Ein historischer Rückblick auf die Geschichte des österreichischen Fremdsprachenunterrichts ist nicht ganz einfach. Rudolf de Cillia formuliert es folgendermaßen:

> Die Forschungslage zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Österreich ist unbefriedigend. Es fehlt sowohl an Gesamtdarstellungen des Fremdsprachenunterrichts als auch an empirischen Arbeiten, die Auskunft über die Praxis des Fremdsprachenunterrichts an österreichischen Schulen geben könnten. (De Cillia, 2002, S. 115)

An dieser unklaren Forschungssituation hat sich bislang nicht sehr viel geändert; dennoch gibt es diverse Darstellungen, Lehrpläne und Kommentare dazu sowie didaktische Materialien, die darauf schließen lassen, welchem methodisch-didaktischen Konzept die Lehrenden im Laufe der Jahre verpflichtet waren.

De Cillia sieht bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts eine starke Orientierung an einer etwas abgeänderten Grammatik-Übersetzungsmethode beziehungsweise einer vermittelnden Methode, die – wie bereits dargestellt – eine Art Zwischenform der Grammatik-Übersetzungsmethode und der audiolingualen Methode ist: „Die methodischen Hinweise referierten teilweise noch auf die vermittelnde Methode, teilweise auch schon aufs audiolinguale/audiovisuelle Paradigma“ (De Cillia, 2002, S. 121). De Cillia schreibt weiterhin, dass die audiolinguale beziehungsweise audiovisuelle Methode sich hierzulande nicht durchzusetzen vermochte, da „ab Ende der 70er Jahre das pragmatisch-kommunikative

Paradigma in Form von Lehrbüchern in die Schulklassen Eingang fand, eine Entwicklung, die mit den Lehrplänen der 80er Jahre offiziell abgesegnet wurde.“ (De Cillia, 2002, S. 121).

Folgt man De Cillias Ausführungen, so könnte vorsichtig davon ausgegangen werden, dass sich in Österreich der Unterricht zunächst von einer der Grammatik-Übersetzungsmethode verpflichteten Unterrichtspraxis zu einer an die vermittelnde Methode, die ihrerseits Elemente der direkten Methode und der audiolingualen/Audiovisellen Methode mit denen der Grammatik-Übersetzungsmethode verknüpft, angelehnten verändert. Da die vermittelnde Methode klare Neuerungen mit sich bringt, ließe sich hier argumentieren, dass von einem Umbruch gesprochen werden kann. Wenn auch die vermittelnde Methode nicht mit allen Traditionen und Konzepten der GÜM bricht, so soll der Schüler nun aktiviert werden, mündlicher Sprachgebrauch geübt werden und der Unterricht soll möglichst in der Fremdsprache abgehalten werden. Nachdem die vermittelnde Methode allerdings, wie bereits festgestellt, nicht die nötigen Kriterien für eine Definition als Paradigma im post-kuhnschen Sinne erfüllt, lässt sich sagen, dass der österreichische Fremdsprachenunterricht sich relativ lange in einer eher als prä-paradigmatisch zu bezeichnenden Phase befand.

Ein klares Bekenntnis zu einem Paradigma vollzieht sich Ende der 70er und in den 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts, als der kommunikative Ansatz offizielles Paradigma wird. Die audiolinguale Methode beziehungsweise die audiovisuelle Methode sind Paradigmen, die sich in Österreich nicht etablieren und daher keinen Wechsel von einer prä-paradigmatischen Methode zu einem Paradigma einleiten können. In der Literatur wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Lehrpläne, Empfehlungen etc. nicht zwangsläufig im Unterricht umgesetzt wurden und teilweise bis in die 90er-Jahre didaktische Materialien, wie etwa die „Etudes françaises“, verwendet wurden, die von ihrer Konzeption her auf Grundsätze der Nachkriegszeit fußen und keine grundlegende Überarbeitung erfahren haben.

> Die Tatsache, daß solche Lehrmaterialien von Lehrpersonen immer noch gewählt werden, deutet darauf hin, daß die diesen Lehrwerken zugrundeliegenden Vorstellungen von Fremdsprachenunterricht im Unterricht noch eine wesentliche Rolle spielt. (De Cillia, 2002, S. 121)

Auch Kettemann, Landsiedler, Kerschbaumer und Cossée orten in ihrem Artikel im Schulheft Nummer 88 von 1997 Reminiszenzen älterer Methoden in der Praxis; dennoch sehen sie aber durchaus eine kommunikative Orientierung:

> Die meisten FremdsprachenlehrerInnen scheinen daher einen Mittelweg zu beschreiten. Sie wissen, daß sie den grammatikalisch-lexikalischen ‚Lehrstoff‘ im Auge behalten müssen, versuchen aber gleichzeitig, den Unterricht durch mündliche Aktivitäten, Sprachlernspiele und Extras wie

> Lieder oder Videos ‚kommunikativ' und ‚motivierend' zu gestalten. (Kettmann, Landsiedler, Kerschbaumer & Cossée, 1997, S. 124)

Insgesamt beurteilen sie diese Herangehensweise durchaus positiv:

> Dieser ‚eklektizistische' Ansatz ist sicherlich nicht die schlechteste Methode im Sprachunterricht und manchen innovativen LehrerInnen gelingt es auch, Elemente alternativer Methoden wie TPR oder ganzheitliches Lernen in den Schulalltag zu integrieren. (Kettmann, Landsiedler, Kerschbaumer & Cossée, 1997, S. 124)

Die von Kettmann, Landsiedler, Kerschbaumer und Cossée beschriebene Beobachtung, die sie in ihrem Artikel darlegen, zeigt nicht zwangsläufig eine mangelhafte Umsetzung der Prinzipien des kommunikativen Unterrichts, sondern kann ein Hinweis darauf sein, dass in Österreich eher eine „schwache" Version des kommunikativen Ansatzes in der Praxis gelebt wurde. In jedem Fall war der kommunikative Unterricht das offiziell verankerte Paradigma, an dem Schule sich zu orientieren hatte.

Die positive Einschätzung des AutorInnenteams könnte weiterhin ein Hinweis darauf sein, dass in der Praxis eine gewisse Methodenfreiheit den Anspruch, sich sklavisch an eine Methode zu halten, abzulösen begann. De Cillia schreibt 2002 hierzu:

> Viele Neuerungen des Fremdsprachenunterrichts in den letzten Jahrzehnten betreffen nicht nur schulorganisatorische Fragen und Fragen der Sprachenfolge, sondern auch den Einsatz neuer methodisch-didaktischer Verfahren im Rahmen der Methodenfreiheit. (De Cillia, 2002, S. 122)

In Österreich ist mit der Einführung der Bildungsstandards, der standardisierten Reifeprüfung beziehungsweise der standardisierten Reife- und Diplomprüfung der kompetenzorientierte Unterricht als jenes methodisch-didaktische Konzept in den Mittelpunkt gerückt worden, das aktuell den Diskurs um Unterricht und Schule dominiert. Im Folgenden sollen die neueren Entwicklungen im Detail beschrieben und analysiert werden und der kompetenzorientierte Unterricht in Österreich Gegenstand der Betrachtung sein.

2. Innovationen in Österreich

Der viel zitierte „Pisa-Schock“, der in Österreich im Gegensatz zu anderen Ländern erst 2003 eintrat, löste nicht nur zahlreiche Diskussion in der Öffentlichkeit aus, sondern war auch Stein des Anstoßes für tiefgreifende Veränderungen und Reformen im österreichischen Schulwesen.

So wird ein Paradigmenwechsel proklamiert, der nunmehr die Kompetenzorientierung jeglicher pädagogischer Überlegungen und des didaktischen Handelns in den Mittelpunkt rückt. Das Erreichen dieser Kompetenzen, die für Fremdsprachen basierend auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen im Lehrplan und punktuell in den Bildungsstandards (BIST) festgelegt sind, wird schlussendlich nach Beendigung der Sekundarstufe II im Rahmen der kompetenzorientierten standardisierten Reifeprüfung beziehungsweise der kompetenzorientierten standardisierten Reife- und Diplomprüfung überprüft. Dazwischen wird das Erreichen von Kompetenzen durch Standardüberprüfungen der BIST getestet, und zwar am Ende der 4. Schulstufe, also im vierten Volksschuljahr und am Ende der 8. Schulstufe, sprich mit Abschluss der Sekundarstufe I. Wollen Lehrerinnen und Lehrer engmaschiger und nicht nur alle vier Jahre überprüfen, ob ihre Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Kompetenzen erreichen und auf einem guten Weg sind, können sie dies durch ein vom BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) entwickeltes und zur Verfügung gestelltes Diagnoseinstrument, die sogenannte IKM (Informelle Kompetenzmessung) machen. IKMs sind prinzipiell für den Einsatz in der 3., 6., und 7. Schulstufe vorgesehen. Die Unterstufe ist somit mehr oder weniger abgedeckt. Für die Oberstufe sind klarerweise keine Überprüfungen der BIST vorgesehen, da durch die standardisierte Reifeprüfung/standardisierte Reife- und Diplomprüfung ohnehin getestet wird, ob alle Schülerinnen und Schüler die notwendigen Kompetenzen zumindest in minimal ausreichender Form erreicht haben. Das Diagnoseinstrument der IKM steht Lehrerinnen und Lehrern der Oberstufe für den Beginn der 9. Schulstufe in den Fächern Mathematik und Englisch seit Herbst 2016 zur Verfügung (cf. *Website des BIFIE* „IKM auf der Sekundarstufe 2“).

Für die Sekundarstufe II wird auch die Organisation des Schulalltags für Österreichs Schülerinnen und Schüler verändert, da die Oberstufe neu ein System vorsieht, das

Kompetenzen semestriert vermittelt und individueller auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen und sie besser auf universitäre Ausbildungen vorbereiten soll.

Signifikante Veränderungen gibt es nun einerseits in Bezug auf die Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung, die nunmehr für alle Schülerinnen und Schüler österreichweit gleich ist, in Bezug auf die Lehrpläne sowie die Neuorganisation der Sekundarstufe II und in Bezug auf das Instrument der Bildungsstandards, andererseits muss sich konsequenterweise auch eine konkrete Veränderung im Unterricht ergeben, da sich das pädagogisch-didaktische Konzept gewandelt hat. Im Folgenden werden die einzelnen Bestandteile des neuen Designs der kompetenzorientierten Schule detaillierter betrachtet.

Ein grafisches Modell soll zunächst das Ineinandergreifen der unterschiedlichen Komponenten der kompetenzorientierten Schule schematisch darstellen.

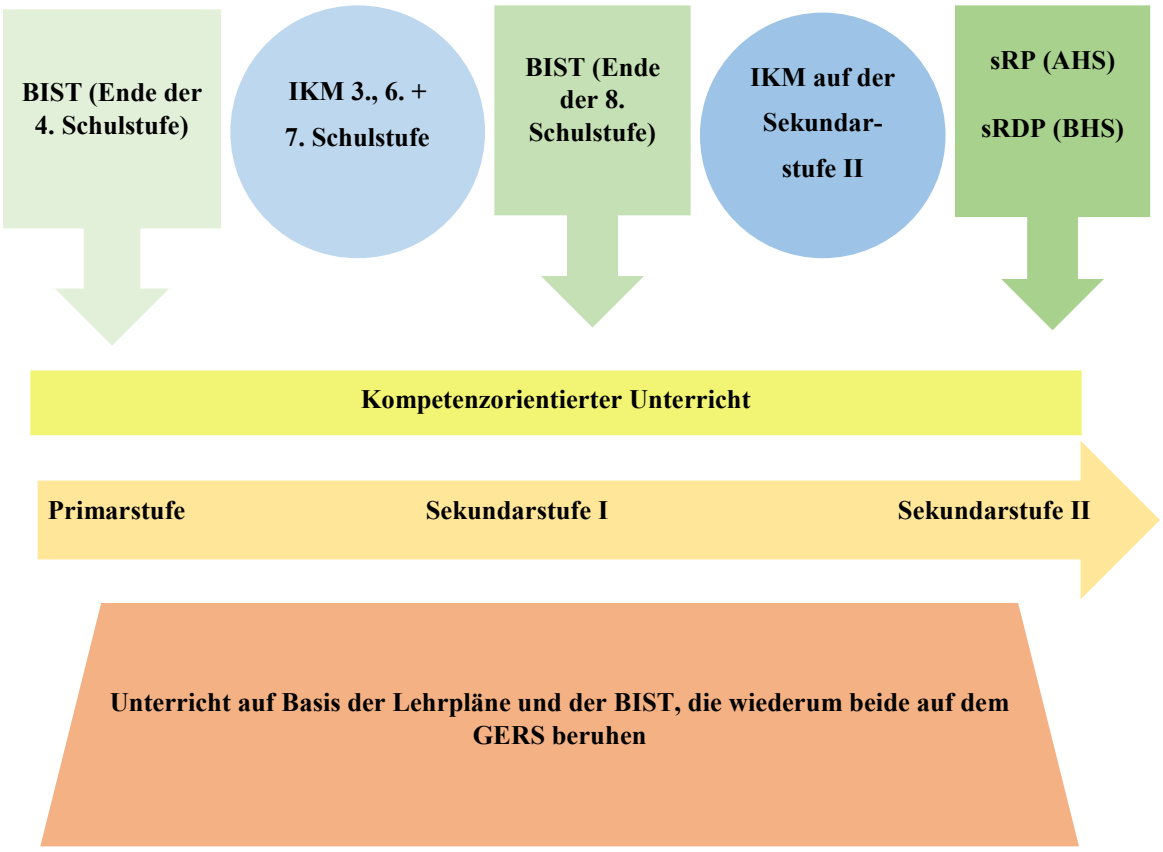


Abbildung 7: Komponenten der kompetenzorientierten Schule

Die methodisch-didaktische Konzeption, die den Veränderungen zugrunde liegt, ist das kompetenzorientierte Unterrichten, das die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Unterricht umsetzen sollen. Wie genau ist der kompetenzorientierte Sprachunterricht zu definieren? Welche Passung hat der kompetenzorientierte Unterricht zur Standardisierung? Inwiefern grenzt er sich vom kommunikativen Unterricht ab? Handelt es sich tatsächlich um einen

Paradigmenwechsel? Diese Fragen sollen unter anderem in den folgenden Kapiteln näher erläutert werden.

2.1. Der kompetenzorientierte Sprachunterricht

Der kompetenzorientierte Ansatz nimmt als Ausgangspunkt die Lernergebnisse, er geht also davon aus, welche Ziele am Ende eines Kurses oder einer Ausbildung erreicht werden müssen, egal wie sie gelernt wurden. Diese Ziele werden oft in Standards zusammengefasst, an denen die Leistungen von unterschiedlichen Lernenden gemessen werden können. Oft wurde der kompetenzorientierte Sprachunterricht in der Erwachsenenbildung eingesetzt, wo die Fremdsprache für ganz spezifische Ziele und Zwecke erlernt werden sollte. Dies betraf also beispielsweise Kurse und Ausbildungen für bestimmte Berufsgruppen oder für Erwachsene, die gerade immigriert waren und einen Kurs belegten, in dem sie lernen wollten, wie sie etwa den Alltag in der Fremdsprache bewältigen können. Allerding wurde auch allgemeiner Unterricht nach dem kompetenzorientierten Ansatz konzipiert.

Nach Richards und Rodgers entwickelte sich der kompetenzorientierte Sprachunterricht in den 70ern des 20. Jahrhunderts. Der kompetenzorientierte Unterricht ist ein Ansatz, der prinzipiell auf alle Fächer angewendet werden kann; der kompetenzorientierte Sprachunterricht bezieht sich auf die kompetenzorientierte Vermittlung von Sprachen.

Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder und Wesselink setzen die Ursprünge des kompetenzorientierten Ansatzes bereits früher an und sehen ihn als einen geschichtlich im Behaviorismus verhafteten Ansatz:

> Competence-based education and training have a long history. Achterhagen and Grubb (2001)[16] trace the first task analysis approaches back to Moscow in the 1860s. Victor della Vos developed methods for task analysis, partly based on the conditioning theory of Pavlov, and soon these movements found their way into the American movements for manual and technical training. […] Nijhof (2003)[17] also stresses a long history of competence-based education, referring to Bobbitt's approach in the 1920s of a scientific analysis of human actions to identify underlying abilities needed for high performance. […] During the 1970s, […] [c]ompetency-based education became primarily associated with behaviorism, mastery learning and

[16] Achtenhagen, F. & Grubb, N. (2001). Vocational and occupational education: pedagogical complexity, institutional diversity. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 604-639). Washington: AERA.

[17] Nijhof, W. (2003). Naar competentiegericht beroepsonderwijs?. In M. Mulder, R. Wesselink, H. Biemans, L. Nieuwenhuis & R. Poell (Hrsg.), *Compentiegericht beroepsonderwijs. Gediplomeerd, maar ook bekwaam?* (S. 65-76). Houten: Wolters Noordhoff.

> modular teaching (Mulder, 2004)[18]. (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder & Wesselink, 2004, S. 526)

Kennedy meint ebenfalls, dass der kompetenzorientierte Unterricht als ein *outcomes based approach* im Behaviorismus wurzelt:

> There is agreement that outcomes based approaches to learning have their origins in behaviorism and are linked to similar educational initiatives such as mastery learning (Block, 1971)[19], behavioral objectives (Mager, 1984)[20], and competency based approaches to curriculum and assessment (Argüelles and Gonczi, 2000)[21]. (Kennedy, 2009, S. 1)

Bedeutet dies, dass der momentan als *state-of-the-art* gefeierte kompetenzorientierte Unterricht sozusagen ein Rückschritt hin zum überholten behavioristischen Paradigma ist? Tatsächlich sind sich viele Wissenschaftler einig, dass der kompetenzorientierte Ansatz in behavioristischen Annahmen wurzelt, dennoch muss festgehalten werden, dass das Festlegen von Zielen per se noch nicht als behavioristisch definiert werden kann (cf. van Ek, 1976, S. 5). Kennedy schreibt in diesem Zusammenhang Folgendes:

> This behavioral orientation to learning is an underlying assumption rather than a necessary defining characteristic of OBL [outcomes based learning; Anmerkung der Verfasserin]. Quite often, the promotion of OBL stresses progressivist or constructivist aspects and, in particular, the idea of "student focused learning". (Kennedy, 2009, S. 1)

Überdies muss gesagt werden, dass der kompetenzorientierte Ansatz sich im Laufe der Zeit verändert hat, weg von seinen behavioristischen Wurzeln hin zu einer integrativeren, holistischeren Interpretation. So schreibt Gonczi 1996:

> Competence is a difficult concept which can be explained and interpreted in a variety of ways. […] Another way to think about the integrated approach to competency is in terms of the distinction between holism and reductionism. Competency standards and the education based on them are holistic in the sense that they bring together a multitude of factors in explaining and developing successful occupational performance. […] The integrated approach to competency incorporates ethics and values, the need for practitioners to engage in reflective practice and to come to terms with context/culture. (Gonczi, 1996, S. 17-18)

---

[18] Mulder, M. (2004). *Education, Competence and Performance: On Training and Development in the Agri-Food Complex. Inaugural address.* Wageningen: Wageningen University

[19] Block, J.(Hrsg.). (1971). *Mastery learning: theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

[20] Mager, R. (1984). *Preparing instructional objectives* (2. Auflage). Belmont, Calif.: David S Lake Publishers.

[21] Argüelles, A. & Gonczi, A. (Hrsg.). (2000). *Competency based education and training: A world perspective*. Mexico City: Grupo Noriega Editores.

Auch Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder und Wesselink erkennen im neueren kompetenzorientierten Ansatz eine Tendenz zum holistischen Ansatz hin, warnen aber vor einer behavioristischen Umsetzung:

> To conclude, competence-based education was historically based on a behaviourist model of training and learning, within a Taylorist industrial model. In the recent competence-based movement, a holistic approach is normatively put forward, but in practice the pitfalls of a disintegrative S-R model are still great. Modularisation and assessment techniques are pushing educational practice back to the traditional mechanistic and reductionist approach. (Biemans, Nieuwenhuis, Poell, Mulder & Wesselink, 2004, S. 528)

Die Gefahr, dass der kompetenzorientierte Ansatz eine Rückkehr zum Behaviorismus bedeuten könnte, wird immer wieder als Kritik hervorgebracht. Christison und Murray kontern:

> CBE proponents have also been accused of being behaviorist, largely because CBE divides tasks into discrete components and assumes the whole is comprised of its components alone. In fact, as van Ek (1976, p.5) [22] noted when talking about the Council of Europe's Threshold Level (a precursor to the Common European Framework of Reference for Languages):
>
> > [I]t should perhaps be pointed out right at the beginning … that a behavioral specification of an objective by no means implies the need for a behavioristic teaching method. The way in which the objective has been defined does not impose any particular methodology – behavioristic or otherwise on the teacher.
>
> This is borne out by implementations discussed above, where we have seen that CBLT has largely adopted more communicative methodologies, rather than ones based on structuralism.
>
> (Christison & Murray, 2014, S. 231)

Richards und Rodgers sehen im kompetenzorientierten Unterricht einen Ansatz, der eine gewisse Verwandtschaft mit dem kommunikativen Ansatz hat und stellen ihn damit in die Tradition des kommunikativen, nicht in die des behavioristischen Paradigmas:

> In some sense, then, almost all of the newer teaching proposals discussed in this book could claim to incorporate principles associated with Communicative Language Teaching. However, these proposals address different aspects of the processes of teaching and learning. […] Outcome is another dimension of the process of communication and is central in Competency-Based Language Teaching. (Richards & Rodgers, 2001, S. 173-174)

22 Van Ek, J. A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.

Richards und Rodgers gehen hier scheinbar von einer holistischeren, weniger behavioristischen Interpretation des Ansatzes aus, obgleich natürlich Annahmen, wie sie auch in behavioristischen Ansätzen auffindbar sind, diesem Ansatz bis zu einem gewissen Grad inhärent sind. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass der kompetenzorientierte Sprachunterricht in dieser Interpretation als Bestandteil der kommunikativen Paradigmenfamilie gesehen werden kann. Was die Makroebene angeht, basiert der kompetenzorientierte Unterricht einerseits auf einer funktionalen und kommunikativen linguistischen Theorie, andererseits auf Lerntheorien, die der kommunikativen Paradigmenfamilie zuordenbar sind. Richards und Rodgers schreiben: „CBLT [Competency-Based Language Teaching; Anmerkung der Verfasserin] is based on a functional and interactional perspective on the nature of language. It seeks to teach language in relation to the social context in which it is used." (Richards & Rodgers, 2014, S. 154). Richards und Rodgers beschreiben drei im Paradigma des kompetenzorientierten Unterrichts dominante Sichtweisen von Sprache. Erstens wird diese als Kommunikationsmittel für bestimmte Zwecke und zur Erreichung von Zielen eingesetzt. Zweitens verbindet Sprache Form und Funktion. Das bedeutet, wer weiß, wofür Sprache verwenden wird, also wer die Funktion der Sprache kennt, kann Rückschlüsse auf die benötigten Formen und Strukturen ziehen:

> CBLT reflects the notion that language form can be inferred from language function; that is, certain life encounters call for certain kinds of language. This assumes that designers of CBLT competencies can accurately predict the vocabulary and structures likely to be encountered in those particular situations that are central to the life of the learner and can state these in ways that can be used to organize teaching/learning units. (Richards & Rodgers, 2014, S. 154)

In diesem Ansatz wird davon ausgegangen, dass sprachliche Formen und Strukturen vorhersagbar sind; damit kann von vornherein Klarheit darüber geschaffen werden, was auch in Bezug auf Grammatik und Lexik gekonnt werden muss.

Die dritte Annahme des kompetenzorientierten Sprachunterrichts ist, dass Sprachstrukturen in einzelne, handhabbare Komponenten heruntergebrochen werden können, die dann nach und nach unterrichtet und geprüft werden. Richtig kombiniert ergeben diese einzelnen Subkomponenten das große Ganze: „CBLT thus takes a 'mosaic' approach to language learning in that the 'whole' (communicative competence) is constructed from smaller components correctly assembled." (Richards & Rodgers, 2014, S. 154).

Was die Lerntheorie, auf welcher der kompetenzorientierte Sprachunterricht basiert, betrifft, führen Richards und Rodgers (2014, S. 154-155) das *skill-learning model* ins Treffen. Der

Fremdspracherwerb ist *skill-based*, beruht also auf Fertigkeiten, die durch Übung erworben werden. Fertigkeiten werden als „integrated sets of behaviors“ (Richards & Rodgers, 2014, S. 154) beschrieben. Das *skill-learning model*, das nach Johnson und Littlewood mit dem kommunikativen und damit auch mit dem kompetenzorientierten Sprachunterricht kompatibel ist, beinhaltet eine kognitive Komponente und eine Verhaltenskomponente. Littlewood schreibt:

> The cognitive aspect involves the internalisation of plans for creating appropriate behavior. For language use, these plans derive mainly from the language system – they include grammatical rules, procedures for selecting vocabulary, and social conventions governing speech. The behavioural aspect involves the automation of these plans so that they can be converted into fluent performance in real time. (Littlewood, 1984, S. 74)

Essentiell hierfür ist die Übung, die als wiederholte Möglichkeiten, Sprache zu verwenden, definiert wird. Übung ist normalerweise mit Feedback gekoppelt, was darin resultiert, dass die lernende Person ihre Performanz nach und nach verbessert (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 154-155).

Inwiefern das *skill-learning model* mit Ansätzen des kommunikativen Paradigmas kompatibel ist, erklärt Richards auf seiner Website folgendermaßen:

> Since language considered from the perspective of communication is a form of behavior, some aspects of language learning can be considered an example of skill-based learning. Skill learning theory suggests that complex behaviours are made up of a hierarchy of skills. Complex skills such as how to take part in conversation or how to read a newspaper can be broken down into individual component skills. These exist in a hierarchy from lower level skills (e.g. in reading a text – recognizing key words in a text) to higher level skills (e.g. recognizing the writer's attitude to the topic of a text) and the lower-level skills need to be acquired before the higher-level skills can be used. Initially, skills are often consciously managed and directed by the learner. This is called controlled processing. Over time they can become automatic and do not require conscious attention. This is called automatic processing. Learning involves development from controlled to automatic processing, i.e. the cumulative learning of lower-level skills. […] I think that many aspects of second language learning can similarly be understood from a skill-based perspective, such as the ability to compose complex written texts, the ability to understand spoken and written texts, and the ability to speak fluently and coherently. And central to the notion of skill-based learning is the notion of practice. Practice refers to repeated opportunities to use language over time. Practice is normally accompanied by feedback, allowing the learner to gradually improve his or her performance over time. However it is important to distinguish mechanical practice from meaningful practice. In approaches such as Audiolingualism it was assumed that practice in itself would lead to learning and whether the practice was meaningful or part of the process of communication was not important. Mechanical practice activities in the classroom or language

> laboratory that could be carried out without any real conscious attention were part of this approach. Current views of practice however see it as involving meaningful language use, either through interaction (in the case of conversation) or through meaningful processing of language (e.g. as in reading and listening). (*Website von Prof. Jack C. Richards* „Can second language learning be described as a kind of skill-based learning? Professor Jack C. Richards“)

Im Grundlagenpapier „Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen“, das den Stand bis 12. Juli 2012 zusammenfasst und vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Sektion II: Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport herausgegeben wurde, wird als lerntheoretische Grundlage der Ansatz des *Cognitive Apprenticeship* genannt:

> Kompetenzorientierter Unterricht zeichnet sich durch Handlungs- und Anwendungsorientiertheit sowie durch eine hohe aufgabenbezogene Aktivität auf Seiten der Lernenden aus. Basis für die Umsetzung des Unterrichtes ist weitgehend das Konzept des „Cognitive Apprenticeship“. (Fritz et al., 2012, S. 12)

Cognitive Apprenticeship heißt übersetzt „kognitive Lehre“ und lehnt sich an Prinzipien der Handwerkslehre an, nämlich dass der Meister als Experte in einem spezifischen Bereich Probleme erkennen und lösen und diese Kompetenzen weitergeben kann:

> Within a professional domain, experts display the ability to identify and solve problems because they possess a substantial body of interconnected conceptual knowledge and accessible procedural heuristics or decision-making strategies (Collins et al. 1987)[23]. Experts also have a wealth of cognitive and metacognitive knowledge at their disposal […] (Garner, 2012, S. 567)

Ein psychologisches Schlüsselkonzept des *Cognitive Apprenticeship* ist die Theorie des sozialen Lernens (*social learning theory*), welche die These vertritt, dass Menschen durch Interaktion mit anderen Menschen große Lernerfahrungen und -fortschritte machen können. Expertinnen und Experten dienen dementsprechend als Modelle. Übertragen auf die Schule und den Unterricht, ist die Lehrperson die/der Expertin/Experte, die/der nun als ein solches Modell dient. Nach Collins et al. (1987) gibt es sechs Prozesse, die von Lehrerinnen und Lehrern eingeleitet werden, um Lernen zu fördern (cf. Garner, 2012, S. 567-568). Diese sechs Prozesse sind *Modeling*, *Coaching*, *Scaffolding*, *Articulation*, *Reflection* und *Exploration*. Beim *Modeling* führt die Expertin/der Experte eine Aufgabe so aus, dass Schülerinnen und Schüler beobachten können, und verbalisiert dabei ihre/seine Gedanken,

[23] Collins, A., Brown, J., & Newman, S. (1987). *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. Technical Report No. 403*. Abrufbar von http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284181.pdf [4.2.2017].

damit kognitive Entscheidungsprozesse transparent werden. *Coaching* meint, dass Lernende Ansporn und Feedback bekommen, wodurch sie beim Lösen von Aufgaben unterstützt werden sollen. *Scaffolding* ist ein Prozess, in dem Schülerinnen und Schülern bei Problemen, die sich im Lernprozess ergeben, unterstützt werden, aber nur in dem Ausmaß, das nötig ist, um diese Probleme zu überwinden, also ohne exakte Vorgabe von Lösungsschritten. Im Prozess der *Articulation* und *Reflection* werden Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert, ihre Strategien und Ansätze beim Lösen von Aufgaben auszuformulieren und zu reflektieren. *Exploration* bezieht sich darauf, dass Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden sollen, sich auch an neue Problemstellungen heranzuwagen und ihre Fertigkeiten auf andere Kontexte zu transferieren (cf. Garner, 2012, S. 568). Mit zunehmender Kompetenz der Lernenden soll sich die Lehrperson weiter und weiter zurückziehen – es wird vom *Fading* gesprochen, also vom langsamen Zurückziehen der Expertin/ des Experten, im Unterricht eben der Lehrerin/des Lehrers.

Der Ansatz des *Cognitive Apprenticeship* basiert auf Theorien des sozialen Konstruktivismus, der nach Richards und Rodgers als eine Erweiterung des Konstruktivismus und der Interaktionstheorie gesehen werden kann und auch als soziokulturelle Lerntheorie bezeichnet wird:

> The term sociocultural means that learning takes place in a particular social setting (e.g. a classroom), in which there is interaction between people (teachers and students), objects (texts, books, images), and culturally organized activities and events (instructional acts and sequences). Learning is a process of guided participation, mediated through the direction of a more knowledgeable other. Through the repeated participation in a variety of joint activities, the novice gradually develops new knowledge and skills (Rogoff 1990)[24]. A process referred to as scaffolding plays an important part in sociocultural learning theory (Lave and Wenger 1991)[25]. (Richards & Rodgers, 2014, S. 28)

Was vermittelt werden soll, sind *skills*. Dementsprechend steht der Ansatz des *Cognitive Apprenticeship* auch in Zusammenhang mit *skill-acquistion models*. Garner schreibt hierzu: "Finally, these methods draw upon stage-based descriptions of skill acquisition in which the goal is for the learner to be able to execute their skills automatically and in a wide variety of appropriate contexts." (Garner, 2012, S. 567). In der österreichischen Interpretation des kompetenzorientierten Unterrichts ist das dem Ansatz zugrunde liegende Modell *Cognitive Apprenticeship*, ein Ansatz der in der Tradition des sozialen Konstruktivismus und des *skill-*

[24] Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in thinking*. New York: Oxford University Press.
[25] Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

learning models steht. Beide lerntheoretischen Ansätze sind laut Richards und Rodgers mit Ansätzen, die in dieser Arbeit der kommunikativen Paradigmenfamilie zugeordnet werden, kompatibel.

Im Grundlagenpapier „Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen“ werden auch Erkenntnisse aus der Hirnforschung als Grundlage für den kompetenzorientierten Unterricht angeführt. Daraus resultieren folgende Konsequenzen für die Pädagogik: Reines Faktenwissen steht nicht im Vordergrund, Regeln sollen aus Beispielen abgeleitet werden, Kooperation mit anderen beim Lösen von Problemstellungen fördert den Lernprozess, es sollen Lernangebote gemacht werden, in denen Schülerinnen und Schüler durch Selbstorganisation und -tätigkeit lernen können, gute Lernatmosphäre und pädagogisches Geschick, „aus Fakten ‚Geschichten‘ zu machen“ seitens der Lehrenden sind notwendig und eine starke LernerInnenzentriertheit rückt die Schülerin/den Schüler in den Mittelpunkt (Fritz et al., 2012, S. 13-14). Auch diese pädagogischen Richtlinien sind mit dem kommunikativen Paradigma vereinbar. Was die Makroebene anbelangt, wird deutlich, dass der kommunikative Sprachunterricht als Teil des kommunikativen Paradigmas interpretiert werden kann.

Wie sieht der kompetenzorientierte Sprachunterricht nun konkret aus? Wie bereits festgestellt, ist das Design dieses Ansatzes darauf ausgerichtet, nicht vom Input, sondern von den Lernergebnissen auszugehen. Es wird also definiert, was die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Kurses oder einer Ausbildung beziehungsweise nach spezifizierten Intervallen in einer Ausbildung können müssen; alle anderen Überlegungen kommen später, also erst nach der Definition der Ziele wird überlegt, wie diese erreicht werden können. Auerbach spezifizierte acht Hauptmerkmale des kompetenzorientierten Unterrichts, die Richards und Rodgers (2014, S. 153) folgendermaßen zusammenfassen: Hauptziel des kompetenzorientierten Unterrichts ist es, die Schülerinnen und Schüler dazu anzuleiten, „autonomous individuals capable of coping with the demands of the world“ (Richards & Rodgers, 2014, S. 153) zu werden; dementsprechend soll Sprache zum Zwecke der Kommunikation zu bestimmten Zwecken, also zur Erfüllung von spezifischen Aufgaben, gelehrt werden. Wichtig ist es, den Schülerinnen und Schülern jene Kompetenzen beizubringen, die sie zur Bewältigung dieser Aufgaben benötigen. Auerbach führt überdies an, dass die Performanz der Lernenden ausschlaggebend ist, nicht jedoch ihr Wissen über Sprache und sprachliche Strukturen. Im Mittelpunkt steht das sprachliche Handeln, das „Tun“ mit Sprache. Modularisierter Unterricht in dem Sinne, dass Sprache in kleinen Einheiten, die lehr- und lernbar sind, unterrichtet wird, ist ebenfalls ein Hauptmerkmal des

kompetenzorientierten Sprachunterrichts nach Auerbach. Was zudem angeführt wird, ist, dass die zu erreichenden Kompetenzen allen bekannt sind und expliziert werden. Das bedeutet, die Lehrerinnen und Lehrer wissen genauso wie die Schülerinnen und Schüler, was erwartet wird. Richards und Rodgers (2014, S. 153) formulieren es so: „They [the outcomes; Anmerkung der Verfasserin] are specified in terms of behavioral objectives so that students know exactly what behaviors are expected of them."

Diese Ziele, die an Lernziele erinnern, sind Kompetenzen, die es zu erwerben gilt. Kompetenzen und Lernziele geben beide Ziele an, unterscheiden sich aber voneinander. Bonsen und Hey formulieren sechs Unterschiede:

1. Kompetenzformulierungen zielen ab auf die Anwendung des Gelernten und auf Handeln. […]
2. Kompetenzformulierungen setzen das Erlernen von Einzelelementen voraus und integrieren sie […]
3. Kompetenzformulierungen beschreiben übertragbare Fähigkeiten auf einem mittleren Abstraktionsniveau […]
4. Kompetenzformulierungen überschreiten die Grenzen des Unterrichtsfaches […]
5. Kompetenzformulierungen machen deutlich, dass die erwähnte Fähigkeit oder Bereitschaft nur in einem längerfristigen Prozess des Einübens entwickelt werden kann. Es ist nicht möglich, Schülerinnen und Schüler in einer Stunde beizubringen, wie eigene Standpunkte begründet und im Gespräch argumentativ untermauert werden können, warum es vernünftig und ein Zeichen von Einsicht sein kann, seine ursprüngliche Meinung zu ändern, wie man in einer Auseinandersetzung lernt, anderen zuzuhören, ihre Meinung in Frage zu stellen usw. Das sind Fähigkeiten, die nur in einem längeren und bewusst gestalteten Lernprozess erworben werden können. […]
6. Jede Kompetenzformulierung trägt Aspekte der Sach-, der Methoden-, der Selbst- und der Sozialkompetenz in sich. Darin kommt zum Ausdruck, dass Lernen ein Vorgang ist, an dem die ganze Person beteiligt ist. Kompetenzformulierungen haben also eine doppelte Funktion: Sie legen fest, welcher Aspekt gezielt gefördert werden soll. Sie helfen zu erkennen, ob alle Aspekte der Lernkompetenz im Unterricht genügend Beachtung erfahren. […]
   (Bonsen & Hey, S. 5-6)

Kompetenzen sind also allgemeiner, abstrakter und überschreiten in ihrer Definition den Lernzielbegriff. Bonsen und Hey plädieren jedoch für eine Verbindung von Lernziel- und Kompetenzorientierung:

> Wie „ergänzen" sich Lernziel- und Unterrichtsplanung?
>
> Wir brauchen für die genaue Unterrichtsplanung die Beschreibung von Zielen
>
> ▪ deren Erreichen innerhalb des Zeitraumes einer Unterrichtsstunde möglich und überprüfbar ist,

▪ die den angestrebten Zuwachs an Kenntnissen und an ganz speziellen Fertigkeiten artikulieren

▪ die die systematische Abfolge einzelner Lernschritte transparent machen.

Die Aufgabe erfüllen – in der Regel – die bisherigen Lernziele.

(Bonsen & Hey, S. 7)

Lernziele und Kompetenzen schließen einander nicht aus, sondern komplettieren sich. Beides ist notwendig, damit weder durch Vagheit und zu große Abstraktion Unklarheit entsteht, noch eine reduktionistische Auffassung von Kompetenz, die sich auf das reine Erfüllen von eng gesteckten Zielvorgaben beschränkt, als Grundlage für pädagogisch-didaktische Überlegungen herangezogen wird. Gonczi schreibt hierzu:

> As pointed out […], atomism and holism are relative terms. While there is a clear case for the rejection of a competency approach which fragments an occupation into a myriad tasks, an analysis which can say nothing about the parts that make up the whole will be unsatisfactory. As Hager and Beckett (1995)[26] put it, this is the equivalent of saying that we know what good teaching is but we can't say what it consists of. Clearly there is a need in any analysis of an occupation for some atomization which can become the basis of a synthesis where the whole becomes more than the sum of its parts. (Gonczi, 1996, S. 31-32)

Das sechste Schlüsselmerkmal ist, dass es ein fortwährendes Assessment gibt; zeigt sich, dass Lernende eine Kompetenz noch nicht erreicht haben, arbeiten sie weiter daran, diese in der erwarteten Qualität zu erlangen und werden wiederum getestet. Was getestet wird, sind „pre-specified behaviors" (Richards & Rodgers, 2014, S. 153); die Lernenden müssen in ihrer Performanz deutlich machen, dass sie die erwarteten Ziele erreichen. Das letzte Hauptmerkmal ist die individualisierte, lernerInnenzentrierte Vermittlung. Die Ziele sind definiert, aber jede Schülerin/jeder Schüler kann nach dem eigenen Rhythmus zu diesem Ziel kommen. Diese acht Hauptmerkmale charakterisieren den kompetenzorientierten Unterricht, der gerade aus der Perspektive der Lernenden einige Vorteile mit sich bringt. Erstens sind die Kompetenzen klar umrissen und beziehen sich auf Bereiche, die den Lernenden nützlich sind. Weiters wird Sprache so unterrichtet, dass sie in Einheiten heruntergebrochen wird. Einzelne Kompetenzen können also nach und nach erworben werden. Die Schülerinnen und Schüler können demnach selbst einschätzen, was sie schon können und was noch erlernt werden muss. Dass die zu erwerbenden Kompetenzen a priori spezifiziert werden, ist für die Lernenden von großem Vorteil, besonders in Bezug auf bedeutende Prüfungen wie etwa Abschlussprüfungen, von denen beispielsweise

[26] Hager, P. & Beckett, D. (1995). Philosophical underpinnings of the integrated conception of competence. *Educational Philosophy and Theory*, *27*(1), S. 1-24.

Berechtigungen, universitäre Ausbildungen absolvieren zu dürfen, abhängen: „The competencies that will be taught and tested are specific and public – hence, the learner knows exactly what needs to be learned." (Richards & Rodgers, 2014, S. 153). Aber nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrende ist dieser Aspekt vorteilhaft. Auch für sie ist klar, was gelehrt und getestet werden muss. Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer haben damit klar umrissene, gemeinsame Ziele vor Augen.

Was ist nun das eigentliche Ziel des kompetenzorientierten Sprachunterrichts? Die Antwort darauf scheint simpel: Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Fremdsprache kompetent werden. Was aber genau bedeutet das? Einerseits ist damit natürlich die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz gemeint, allerdings ist eines der acht Hauptmerkmale des kompetenzorientierten Sprachunterrichts der Fokus auf ein erfolgreiches Funktionieren in der Gesellschaft: „The goal is to enable students to become autonomous individuals capable of coping with the demands of the world." (Richards & Rodgers, 2014, S. 153). Damit liegt es nahe, anzunehmen, dass der kompetenzorientierte Unterricht ein größeres Ziel verfolgt als allein die kommunikative Kompetenz. Welche einzelnen Kompetenzen nun genau erreicht werden sollen, muss im kompetenzorientierten Sprachunterricht vorab definiert werden. Dafür ist eine genauere Analyse der Bedürfnisse der Lernenden notwendig. Diese kann theoretisch von den Unterrichtenden selbst gemacht werden, oder aber in Settings, in denen Standards eine Rolle spielen, von offizieller Seite ausgehen. Der Kompetenzbegriff wird im nächsten Kapitel eingehend besprochen werden, daher soll an dieser Stelle der kurze Überblick über die Ziele des kompetenzorientierten Sprachunterrichts genügen.

In diesem Kapitel sollen noch weitere Charakteristika des kompetenzorientierten Sprachunterrichts die Mesoebene betreffend ausgeführt werden. Lehrpläne, die kompetenzorientiert gestaltet sind, spezifizieren die Kompetenzen, über die eine Schülerin/ein Schüler nach einer definierten Zeitspanne verfügen muss; Ausgangspunkt ist also nicht der Input. Das Assessment der Leistungen im kompetenzorientierten Unterricht ist kriterienbasiert und nicht normbasiert. Sowohl Lehrende als auch Lernende haben eine aktive Rolle. Schülerinnen und Schüler müssen ihren eigenen Lernfortschritt beobachten und die Zielvorgaben im Auge behalten. Außerdem ist es zwingend erforderlich, dass Lernende verschiedenste Lerntechniken entwickeln:

> Successful mastery of target competencies depends upon the ability to use strategies to achieve communication. For example, Rubin (1975:45-8)[27]

[27] Rubin, J. (1975). What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*, *9*, S. 41-51.

identified seven characteristics of "good language learners" that are applicable to learning within a CBLT framework:

- They are willing and accurate guessers who are comfortable with uncertainty.
- They have a strong drive to communicate, or to learn from communication, and are willing to do many things to get their message across.
- They are often not inhibited and are willing to appear foolish if reasonable communication results.
- They are prepared to attend to form, constantly looking for patterns in the language.
- They practice, and also seek out opportunities to practice.
- They monitor their own speech and the speech of others, constantly attending to how well their speech is being received and whether their performance meets the standards they have learned.
- They attend to meaning, knowing that in order to understand a message, it is not sufficient to attend only to grammar or surface form of a language.

(Richards & Rodgers, 2014, S. 159)

Überdies müssen die Schülerinnen und Schüler das, was sie lernen, in neuen Situationen anwenden können. Es wird also eine hohe Fähigkeit, Transferleistungen zu erbringen, von den Lernenden erwartet. In Summe lässt sich sagen, dass diese Konzeption der LernerInnenrolle den Schülerinnen und Schülern einiges abverlangt und hohes Engagement und hohe Leistungsbereitschaft voraussetzt.

Die konkreten Aufgaben der Lehrperson im kompetenzorientierten Unterricht richten sich danach, ob sie diesen Ansatz von sich aus verwendet oder ob dieser von einer höheren Instanz vorgegeben ist (cf. Richards & Rodgers, 2014, S.159). Ist Ersteres der Fall, so muss die Lehrerin/der Lehrer analysieren, welche Kompetenzen denn für die Lernenden relevant sein werden; andernfalls ist das vorgegeben. In jedem Fall sind die Lehrenden SammlerInnen von passendem Material und oft auch DesignerInnen von selbigem. Lehrerinnen und Lehrer sind auch AssessorInnen, die immer wieder prüfen, ob die Lernenden die vorgegebenen Kompetenzen erworben haben oder nicht, und ob dementsprechend Wiederholungen notwendig sind. Richards und Rodgers sehen die Lehrperson im kompetenzorientierten Unterricht auch in der Rolle des Coachs, der die Schülerinnen und Schüler anleitet und, wo nötig, Hilfestellungen gibt. Im Sinne des Ansatzes des *Cognitive Apprenticeship* müsste das von Richards und Rodgers (2014, S. 159) angeführte Rollenprofil der Lehrenden um die

Rolle als Modell, an dem sich die Schülerinnen und Schüler orientieren, ergänzt werden. Die Materialien, die mit dem kompetenzorientierten Unterricht kompatibel sind, basieren auf den Kompetenzen, die es für die Schülerinnen und Schüler zu erwerben gilt. In Systemen, in denen die Kompetenzorientierung von offizieller Stelle vorgegeben ist und damit die Zielkompetenzen definiert sind, ist für die Autorinnen und Autoren von Schulbüchern und anderen didaktischen Materialien klar, woran sie sich orientieren müssen. Überdies gibt es auch Materialien, die für spezifische Zielgruppen designt werden. In diesem Fall sind die Kompetenzen klar definierbar.

Was die Arten von Aktivitäten anbelangt, so ist prinzipiell nichts festgelegt; solange das Ziel erreicht wird, ist jegliche Methodologie einsetzbar. Das erlaubt eine große Flexibilität, bedeutet aber nicht, dass der kompetenzorientierte Sprachunterricht nach dem Prinzip „anything goes“ funktioniert. Die theoretischen Hintergründe und die definierten Ziele des Ansatzes geben gewisse Richtlinien vor. Richards und Rodgers zitieren Richtlinien des *California Department of Education*, die bei der Auswahl von Lernaktivitäten helfen sollen. Obwohl diese natürlich für den amerikanischen Raum und den Unterricht von Englisch als Zweitsprache für Erwachsene konzipiert wurden, lassen sich einige Richtlinien durchaus verallgemeinern und auf das österreichische Schulsystem übertragen. Folgende *instructional standards* werden im Dokument „Model Standards for Adult Education Programs: ESL, California Department of Education, 1992” festgehalten:

1. Instructional activities integrate the four language skills (listening, speaking, reading, and writing) to emphasize the holistic nature of language.

   […]

2. Language tasks in the classroom consist of meaningful interchanges that enhance students' communicative competence.

   […]

3. Instructional activities focus on the acquisition of communication skills necessary for students to function in real-life situations.

   […]

4. Instruction focuses on the development of the receptive skills (listening and reading) before the development of the productive skills (speaking and writing).

   […]

5. A variety of grouping strategies (whole-group, small-group, pair work, individual work) are used in the classroom to facilitate student-centered instruction.

[…]

6. Instructional activities are varied in order to address the different learning styles (aural, oral, visual, kinesthetic) of the students.

   […]

7. Instructional activities integrate language and culture so that students learn about the U.S. culture in terms of significant and subtle characteristics that compare and contrast with those of their own cultures.

   […]

8. Learning activities develop the language necessary for students to access higher level thought processes (analysis, synthesis, and evaluation).

   […]

9. Instructional activities require students to take active roles in the learning process, transferring critical thinking to real problem-solving situations in their everyday lives.

(Wetterholm Smith, 1992, S. 4-8)

Richtlinien, die für die Auswahl von Aktivitäten im Sinne des kompetenzorientierten Ansatzes auch für das österreichische Schulwesen gelten, sind die starke LernerInnen- und Handlungsorientierung, das Hinführen der Schülerinnen und Schüler zu Denkprozessen, die über Reproduktion hinausgehen (Analyse und Evaluation), die Anregung der Lernenden zum kritischen, problemlösenden Denken, das Entwickeln von kommunikativer Kompetenz, die alle vier Grundkompetenzen umfasst, welche integrativ unterrichtet werden sollen, und der Erwerb von Kompetenzen, die relevant für die Lebensumwelt der Schülerinnen und Schüler sind, die Förderung von sinnstiftender Interaktion im Klassenzimmer, der Einsatz von kooperativen Sozialformen und die Variation in den Übungsformen, um unterschiedliche Lerntypen zu aktivieren. Lernaktivitäten müssen also lernerInnenzentriert, handlungsorientiert, interaktiv und kommunikativ sein. Prinzipiell steht Lehrenden, die kompetenzorientiert unterrichten, also ein großes Repertoire an möglichen Aktivitäten zur Verfügung, die in diversen Ansätzen des kommunikativen Paradigmas Anwendung finden. Sie können aus dem Vollen schöpfen, was Übungsformen anbelangt, sofern diese die Schülerinnen und Schüler zu den Kompetenzen, die erreicht werden sollen, führen. Für die Lehrperson hat das natürlich den Vorteil, dass sie flexibel ist und sich sehr an den Präferenzen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientieren kann. Essentiell scheint, dass sie eine hohe Methodenkompetenz hat, um eine optimale methodologische Auswahl zu treffen. Auch auf der Meso- und Mikroeben ist der kompetenzorientierte Ansatz

mit dem kommunikativen Paradigma kompatibel. Dies sei im folgenden Schaubild veranschaulicht:

				Kommunikatives Paradigma (höherer Ordnung)	Paradigma der kommunikativen Paradigmenfamilie
				Kommunikative Ansätze	Kompetenzorientierter Unterricht
Theoretische Komponente	Makroebene		Linguistik	Funktionale und kommunikative Dimension von Sprache	Funktionale und interaktionale Dimension von Sprache
			Lerntheorie	*skill-learning model*, konstruktivistische Lerntheorie, Interaktionstheorie, soziokulturelle Lerntheorie (sozialer Konstruktivismus)	*skill-learning model*; *Cognitive Apprenticeship* (basierend auf *skill-acquisition*-Modellen und sozialem Konstruktivismus)
Methodologische Komponente	Mesoebene	Intentional-materiale Dimension	Ziele, Inhalte, Materialien	Fließende Kommunikationsfähigkeit steht im Vordergrund → Primat der *fluency*, nicht der *accuracy*; Inhalt und Bedeutung sind wichtiger als Struktur und Form; Materialien sollen den kommunikativen, authentischen Sprachgebrauch unterstützen	Im Mittelpunkt stehen die zu erwerbenden Kompetenzen → kommunikative Kompetenz und Kompetenzen, die es ermöglichen, als autonome Individuen in der Welt zu bestehen, Form/Struktur und Inhalt/Bedeutung sind wichtig; authentischer Sprachgebrauch ist wichtig, Materialien richten sich nach den Kompetenzen, die erworben werden müssen
		Kommunikativ-interaktionale Dimension	Rolle der Lehrenden und Lernenden	Die Lehrperson ist Coach, die Lernenden stehen im Mittelpunkt, sind aktiv, selbsttätig	Lehrende und Lernende haben aktive, herausfordernde Rollen: Die LehrerInnen sind Coaches, Modelle, ErstellerInnen und SammlerInnen von

					adäquatem Material, Assessoren und fallweise auch diejenigen, die herausfinden, welche Kompetenzen für ihre SchülerInnen relevant sind; die SchülerInnen sind autonome, eigenverantwortliche LernerInnen, entwickeln unterschiedliche Lernstrategien und reflektieren ihren eigenen Kompetenzstand im Vergleich zur Referenznorm; sie können Gelerntes auf neue Situationen und Kontexte übertragen
		Methodische Dimension	Vermittlung und Arten von Aktivitäten	Stark lernerInnenzentriert, diverse freie Vermittlungsformen (entdeckende, projektorientierte…), Kommunikation steht im Mittelpunkt, kommunikative Aufgaben haben Vorrang, authentische Inhalte sind wichtig	LernerInnenzentriert, handlungsorientiert, kommunikativ, interaktiv, diverse freie Vermittlungsformen, diverse Aktivitäten des kommunikativen Paradigmas sind kompatibel, wichtig ist, dass dadurch die nötigen, vorab definierten Kompetenzen vermittelt werden können

Emprische Komponente	Mikroebene		Techniken, Übungsformen, konkrete Interaktionsmuster	Kommunikative Aufgaben, zum Beispiel Rollenspiele, Lückentexte, Diskussionen; Zusammenarbeit wird gefördert durch Paar- und Gruppenaktivitäten; Verwendung der Zielsprache	Übungsformen des kommunikativen Paradigmas, sofern sie geeignet sind, die nötigen, vorab definierten Kompetenzen zu vermitteln; diverse kooperative Arbeitsformen; Verwendung der Zielsprache

Abbildung 8 Änlichkeiten zwischen dem kommunikativen und dem kompetenzorientierten Paradigma

Wenn die a priori definierten Kompetenzen, die es zu erwerben gilt, Standards sind, sprechen Richards und Rodgers vom „Standards movement" (cf. Richards & Rodgers, 2014, S.162-164). Dieser Ansatz kann quasi als eine besondere Ausprägungsform des kompetenzorientierten Ansatzes interpretiert werden. Besonders großen Einfluss im europäischen Raum, auch in Österreich, hatte der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, kurz GERS:

> The most influential example of an outcomes- and competency-based approach in language teaching is the Common European Framework of Reference (CEFR) – a framework for teaching and assessment developed by the European Council of Europe (2001)[28]. The outcomes statements contained in the CEFR (known as "can do" statements) in many cases are simply a restatement of some of the "language functions" contained in the earlier Threshold Level syllabus […]. Thus, the CEFR is often combined with Communicative Language Teaching. (Richards & Rodgers, 2014, S. 165)

Ausgeweitet auf unser Modell ließe sich sagen, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen mit Ansätzen des kommunikativen Paradigmas kombiniert werden kann, in besonderem Maße natürlich mit dem kompetenzorientierten Unterricht, wenn die Standards des GERS als die zu erreichenden Kompetenzen verwendet werden.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen definiert sechs Niveaus: Basic User (A1 – Breakthrough, A2 – Waystage), Independent User (B1 – Threshold, B2 – Vantage) und Proficient User (C1 – Effective Operational Proficiency, C2 – Mastery). Er wird vielerorts als Grundlage und Maßstab für Lehrpläne, Prüfungen und didaktische Materialien verwendet. Quetz schreibt etwa:

[28] Cf. Bibliografie.

> Für Curriculumersteller, Lehrwerkautoren und Testkonstrukteure ist der GeR heute ein unverzichtbares Handwerkszeug, ebenso für Institutionen und Administratoren, die Sprachenangebote planen. Vor allem das System der Referenzniveaus hat mittlerweile eine erhebliche Dynamik entfaltet. (Quetz, 2013, S. 47)

Auch in Österreich ist der GERS, der vom Europarat entwickelt wurde, für den Fremdsprachenunterricht ein wichtiges Dokument und eine essentielle Grundlage. Im Detail soll der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen im Kapitel 3.1 erläutert werden, wenn die österreichischen Lehrpläne im Fokus der Betrachtung stehen.

Auch der kompetenzorientierte Unterricht blieb nicht ohne Kritiker. So bekrittelte Tollefson 1986 etwa, dass es keine validen Kriterien gäbe, um Kompetenzlisten zu erstellen. Auch Auerbach kritisiert den Ansatz des kompetenzorientierten Unterrichts; sie bezieht sich auf den Einsatz dieses Ansatzes in der Erwachsenenbildung, viele ihrer Kritikpunkte können aber durchaus auf den kompetenzorientierten Unterricht im Allgemeinen umgelegt werden. Auerbachs Kritik zielt vorrangig darauf ab, dass der Fokus auf Kompetenzen, die nicht wertfrei sind, eher dazu führt, dass Lernende die von ihnen erwarteten Leistungen abliefern und versuchen, sich bestmöglich in den Status quo zu fügen, anstatt kritisches Denken zu entwickeln:

> Here, the function of education is to transmit this knowledge and to socialize learners according to the values of the dominant socioeconomic group. The teacher's job is to devise more and more effective ways to transmit skills; what counts is success in delivery. Educational progress is defined in terms of "improving" delivery systems. […] both the form and the content of instruction prepare students to fit in the status quo in particular ways. (Auerbach, 1986, S. 416-417)

Viele Aspekte der Kritik beziehen sich auf die mögliche behavioristische Auslegung des kompetenz-orientierten Ansatzes. Auerbach äußert etwa Zweifel darüber, ob Sprache wirklich in einzelne Komponenten zerteilt werden kann. Sie hält diese Annahme für reduktionistisch und befindet, dass diese der Komplexität von Sprache nicht Rechnung tragen kann. Ein Unterricht, der Sprache modularisiert vermittelt, trägt nach Auerbach nicht dazu bei, kritisches Denken zu fördern und gleicht mehr einem Zusammensetzen von Bausteinen als einem kreativen Prozess:

> One way in which CBAE [Competency-Based Adult Education; Anmerkung der Verfasserin] may inhibit critical thinking is by modularizing, or chunking, instructional objectives into discrete units and

> subunits. Collins (1983)[29], Raimes (1983)[30], and Tumposky (1984)[31] argue that this attempt to break complex phenomena into discrete, standardized concepts and skills amounts to reductionism, in which the sum of the parts does not equal the essence of the whole. […] In language learning, this focus on countable, identifiable, and observable phenomena has resulted in a stress on assembling rather than on creating (Raimes, 1983). As one of the teachers I interviewed said, the result of the focus on a bottom-up, building block pedagogy may produce such a narrow dissection into subunits that students cannot see the forest for the trees (Auerbach, 1985)[32]. (Auerbach, 1986, S. 419-420)

Auerbach führt zwei weitere Gründe an, weshalb der kompetenzorientierte Ansatz ihrer Meinung nach nicht das kritische Denken der Lernenden schult. Zum einen lässt der Fokus auf beobachtbare Performanzen, die Aufschluss geben sollen über die Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler erworben haben, wenig Platz und Raum für unvorhersehbare, ungeplante Entwicklungen, die von den Zielkompetenzen, zu denen die Lernenden geführt werden sollen, abweichen:

> The emphasis on observable outcomes in CBE [Competency-Based Education; Anmerkung der Verfasserin] further limits the possibility for critical thinking. […] The focus on results obscures the complexity and dynamism inherent in effective teaching and may thus constrain the process itself. […] Second, the concern with "getting there" overshadows divergent thinking or discovery learning. If ends are clarified before means are selected, creativity and innovation may be stifled (Tumposky, 1984). (Auerbach, 1986, S. 420)

Zum anderen sieht Auerbach das laufende Assessment der Lernenden als problematisch. Da kritisches Denken schwierig zu überprüfen ist, ist das Risiko hoch, dass stattdessen einfachere Fertigkeiten überprüft werden: „The CBAE assessment process itself dictates a focus on lower order skills, since measuring critical thinking skills or creativity is more difficult and less amenable to quantification […]" (Auerbach, 1986, S. 421).

Außerdem ist es fraglich, ob Assessment überhaupt jemals objektiv sein kann oder ob nicht in jedem Assessmentprozess ein subjektiver Anteil der Assessoren steckt:

> Critics also question the notion that assessment can or should be objective. […] as teachers are quick to point out, the assessment process is in reality often subjective; decisions about the acceptability of student responses in tests can be arbitrary. (Auerbach, 1986, S. 421)

---

29 Collins, M. (1983). A critical analysis of competency-based systems in adult education. *Adult Education Quarterly*, *33*, S. 174-183.
30 Raimes, A. (1983). Tradition and Revolution in ESL Teaching. *TESOL Quarterly*, *17*(4), S. 535-552.
31 Tumposky, N. (1984). Behavioral Objectives, the Cult of Efficiency, and Foreign Language Learning: Are They Compatible?. *TESOL Quarterly*, *18*(2), S. 295-310.
32 Auerbach, E. (1985). Interviews with CBAE teachers. Unpublished raw data.

Auerbach ist der Ansicht, dass auch der kompetenzorientierte Ansatz daran nichts zu ändern vermag und bei allem Anschein an Objektivität (da der Erfolg oder Misserfolg ja daran gemessen wird, ob die Performanz einer Schülerin/eines Schülers darauf schließen lässt, dass eine Kompetenz erworben wurde) die subjektive Einschätzung der Lehrperson eine Rolle spielt.

Richards und Rodgers fassen die Kritik folgendermaßen zusammen:

> CBLT is therefore seen as prescriptivist in that it prepares students to fit into the status quo and maintain class relationships. In addition, teaching typically focuses on behavior and performance rather than on the development of thinking skills. Because competencies are designed to enable learners to participate effectively in society, Tollefson and others have pointed out that they typically represent value judgements about what such participation involves. (Richards & Rodgers, 2014, S. 168-169)

Auch die Bildungsstandards sind nicht gefeit vor Kritik. In ihrer Diplomarbeit fasst Leibetseder die wichtigsten Argumentationslinien, die gegen Bildungsstandards sprechen, zusammen. Ein schwer wiegender Kritikpunkt ist, dass vor allem Wirtschaft und Industrie Einfluss auf Entwicklungen und Reformen im Bildungswesen nehmen. Leibetseder schreibt, bezogen auf die Umbrüche im österreichischen Bildungswesen:

> Versucht man den treibenden Motor, welcher im Jahr 2000 die Etablierung der internationalen PISA-Tests sowie die darauf folgende Einführung der Bildungsstandards zur Folge hatte, zu bestimmen, so werden beide Maßnahmen zur Umstrukturierung des Bildungswesens auf die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) zurückzuführen sein. Beide wurden aus wirtschaftlichem Interesse ins Leben gerufen [,] um Effizienzkriterien des vorherrschenden Bildungswesens messbar zu machen. (Leibetseder, 2010, S. 16)

Es geht bei PISA und Bildungsstandards, so die Kritik, um die Messung der wirtschaftlichen Verwertbarkeit der Absolventinnen und Absolventen von Schulen. Das Bildungswesen wird, wenn man es scharf ausdrücken möchte, auf die Produktion von Menschenmaterial, das Wirtschaft und Industrie zur Verfügung steht und auf ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse geprägt ist, reduziert. Der Mensch wird nicht mehr als freies, kritisch denkendes, vernunftbegabtes Wesen gesehen, sondern als *human capital* für die Wirtschaft funktionalisiert: „Das Individuum fällt in diesem System ganz dem Konzept des homo oeconomicus zum Opfer.“ (Leibetseder, 2010, S. 18).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern Kompetenz mit Bildung gleichzusetzen ist. Während Klieme et al. bemüht sind, keine Differenzierung zwischen den beiden Begriffen zu machen („‚Kompetenzen‘ beschreiben nichts anderes, als solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte.“

[Klieme et al., 2009, S. 56]), betonen Kritiker, dass zwischen den beiden Termini sehr wohl ein Unterschied besteht und Klieme et al. hier versuchen, mögliche Kritik a priori auszuschließen, indem beide Begrifflichkeiten gleichgesetzt werden. Leibetseder bringt besagten Unterschied folgendermaßen auf den Punkt: „Der Endfokus von Kompetenzen steht in einem gravierenden Gegensatz zu jenem von Bildung, da erstere keinen Eigenwert [,] sondern lediglich einen Nutzwert hat." (Leibetseder, 2010, S. 157). Hier schließt sich der Kreis zum vorherigen Kritikpunkt nun wieder. Bildung ist mehr als eine Instrumentalisierung von Humankapital für ökonomische Zwecke und Interessen. Klein und Kissling schreiben hierzu:

> Bildung im Sinne des Humanismus widersteht jedoch grundsätzlich jeglicher Indienstnahme und ist ausschließlich der allseitigen Entfaltung der menschlichen Kräfte im Kind wie im Jugendlichen verpflichtet. Als weiteres Merkmal echter Bildung nannte Professorin Frost [Ursula Frost, Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität zu Köln; Anmerkung der Verfasserin] mit Referenz auf Nietzsche den notwendigen Widerstand der Individualität gegen die Vereinnahmung durch die Massenproduktion, die mit der Kommerzialisierung der Bildung als Geschäft einhergeht. Das Zeitalter der Bildungsstandards – fasste sie zusammen – bedeute das Ende der Bildung, die sich am Anspruch der Sache, an mündiger Kritikfähigkeit, Humanität und Individualität orientiere. (Klein & Kissling, 2010, S. 16)

Die Massenproduktion oder *McDonaldisierung*, wie Volker Ladenthin die Reform des Bildungswesens Richtung Kompetenzorientierung und Standardisierung basierend auf der Terminologie des Soziologen George Ritzer nennt, ist ebenfalls ein Kritikpunkt. McDonalds führte ein System in der Gastronomie ein, das effizient, kalkulierbar, voraussagbar und kontrollierbar war (cf. Ladenthin, 2010, S. 1-2). Wenn man bei McDonalds isst, gibt es keine Individualität, jeder Burger sieht gleich aus und schmeckt gleich, ob man in einer Filiale in Wien oder Vorarlberg sitzt, ist da vollkommen nebensächlich. Übertragen auf das Bildungswesen würde das bedeuten, dass das Ziel die Orientierung auf Gleichheit der Lernenden ist. Auch das ist eine Befürchtung von kritischen Stimmen in der Debatte um Bildungsstandards: „Mehrere Kritikerinnen und Kritiker der gegenwärtigen Standardisierungswelle befürchten eine Nivellierung der Bildung, wenn versucht wird, Bildung so wie Kompetenzen auf messbare Fähigkeiten herunterzubrechen." (Leibetseder, 2010, S. 20).

Kompetenzmessungen lassen überdies – so ein weiterer Kritikpunkt – nur bedingt Rückschlüsse auf die Qualität des Unterrichts zu. Unterricht und Lernprozesse sind komplex und multidimensional und hängen nicht ausschließlich von der Wirkung des unterrichtlichen Geschehens ab. Heid, den Leibetseder in ihrer Diplomarbeit zitiert, schreibt:

> Tatsache ist, dass Lernerfolge allein keinen Rückschluss auf die Faktoren oder gar auf die Qualität der Faktoren ihrer Verursachung erlauben. Standards definieren oder operationalisieren, was als Ergebnis organisierten Lernens erwünscht oder vorgeschrieben und messbar ist. Sie lassen offen, wovon das abhängt – von welchem überaus komplexen Bedingungs- oder Verursachungsgefüge. Für einen positiven, den Standards entsprechenden wie auch für einen negativen Effekt individuellen Lernens können („zufällige") Faktoren oder Faktorenkonstellationen verantwortlich sein, die nicht von einem kompetenten professionellen bildungspraktischen oder bildungspolitischen Handeln in kontrollierter Weise abhängen oder beeinflusst sind. (Heid, 2007, S. 38-39)

Heid führt in seiner Argumentation aus, dass die Erfüllung der Standards wohl etwas über den Lerneffekt aussagt (trat dieser ein oder nicht, sodass die Schülerin oder der Schüler nun befähigt ist, dem Standard gerecht zu werden), allerding stellt er die Frage: „Aber was sagt der positiv oder negativ beurteilte Lerneffekt über die Qualität des Lehrens, über die Kompetenz der Lehrperson, über die Qualität des Unterrichts, über die Qualität ‚der' Schule oder gar des (gesamten) Schul- oder Bildungswesens (einer Nation)?" (Heid, 2007, S. 37). Eine Aussage darüber wäre nur möglich, wenn – simplifiziert ausgedrückt – eine einfache Kausalität zwischen dem Lernerfolg, der durch die Erfüllung von Standards messbar ist, und den Lehraktivitäten, also erfolgreichem Lehren, das wiederum Ausdruck hoher Lehrkompetenz ist, die wiederum Wirkung guter Lehrerbildung ist, welche selbst das Resultat erfolgreicher Bildungsforschung ist, vorausgesetzt wird und es ist zweifelhaft, ob Unterricht so vereinfacht und reduziert gesehen werden kann und ob diese Sichtweise empirisch belegbar wäre (cf. Heid, 2007, S. 39). Heid identifiziert drei Probleme, die sich aus der Annahme einer solchen Kausalitätskette ergeben:

1. Problematisch ist diese Schlussfolgerung dann, wenn der festgestellte Lern(?)-output die Frage nach den wissenschaftlich kontrollierten Voraussetzungen erübrigt, unter denen dieser Erfolg vorhersagbar ist – oder wenn er die Frage erübrigt: welche bildungspraktischen Maßnahmen auf Grund welchen empirisch gesicherten Wissens die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass der bezweckte Lerneffekt unter gegebenen Realisierungsbedingungen auch tatsächlich vorhersehbar bewirkt zu werden vermag.

2. Problematisch ist die erwähnte Schlussfolgerung auch dann, wenn der schematisch skizzierte Verursachungszusammenhang einfach unterstellt wird. Das geschieht dort, wo man sich damit begnügt, Bildungspraxis und -kontext derjenigen Nationen „anzuschauen" oder auch vielleicht „nachzuahmen", die im internationalen PISA-Vergleichstest gut oder sehr gut abgeschnitten haben, und zwar ohne wirklich abzuklären, worin genau die Gründe für größeren oder geringeren Erfolg in den Testergebnissen liegen.

3. Nicht nur defizitär, sondern beinahe skandalös ist eine dritte „Schlussfolgerung", welche alles kausalanalytisch „Ungeklärte" und

> „Ungeprüfte“ in die Zuständigkeit (teil-)autonomer Schulen oder in die Handlungsfreiheit der Lehrpersonen verweist.
>
> (Heid, 2007, S. 38)

In Bezug auf den dritten Punkt, den Heid nennt, besteht zusätzlich die Gefahr, einzelnen Schulen und Lehrerinnen und Lehrern die Schuld für Misserfolge, also das Nicht-Erfüllen von Standards durch die Schülerinnen und Schüler, zuzuschreiben, ohne andere Faktoren zu berücksichtigen. Wenn Klieme et al. betonen, dass im Gegensatz zu amerikanischen standardisierten Systemen mit den Bildungsstandards kein „*High-Stake-Testing*“-Sytem Einzug halten soll (cf. Leibetseder, 2010, S. 38), stimmt das nur bedingt. Letztlich ist nämlich auch die abschließende Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung standardisiert und ein Bestehen oder Nicht-Bestehen dieser entscheidet darüber, ob die Prüfungskandidatin oder der Prüfungskandidat zu einer weiteren Ausbildung im post-sekundären oder tertiären Bildungssektor berechtigt ist oder nicht. Für die Prüflinge steht also durchaus viel auf dem Spiel. Auch der Druck auf die Lehrenden steigt, wenn unterstellt wird, dass die Schülerperformanz direkte Rückschlüsse auf die Lehrerperformanz zulässt:

> Ebenso argumentiert Regenbrecht (2004)[33], dass sich der Leistungsdruck entscheidend erhöht, wenn Schülerinnen- und Schülerleistungen öffentlich diskutiert werden. Dieser Trend kann leicht zu einer Etablierung eines lehrerzentrierten Unterrichts führen, welcher sicherstellt, dass die vorgegebenen Standards auf jeden Fall erreicht werden. Schülerinnen- und Schülerleistungen werden jedoch nicht einzig und allein vom Können und Engagement des einzelnen Lehrers oder der einzelnen Lehrerin bestimmt, sondern sind ebenso von sozialschichtspezifischen Barrieren und Begünstigungen sowie der allgemeinen Begabungsstruktur der einzelnen Klasse abhängig (vgl. Regenbrecht 2004, S. 307). (Leibetseder, 2010, S. 28-29)

Ein weiteres Risiko, das von Kritikerinnen und Kritikern gesehen wird, ist das sogenannte *teaching to the test*, dass also Unterricht auf ein Trainieren von den Kompetenzen, die bei standardisierten Tests verlangt werden, reduziert und alles andere außen vor gelassen wird. Überspitzt könnte von einem quasi behavioristischen Konditionieren der Schülerinnen und Schüler gesprochen werden. Leibetseder resümiert:

> Vermehrte Testungen können den unerfreulichen Effekt nach sich ziehen, dass der Unterricht großteils auf die Standardtestungen ausgerichtet wird. Die möglicherweise gewonnene Freiheit in der Unterrichtsgestaltung würde sich in einem routinierten, auf die Testungen fokussierten Lehren nivellieren (vgl. Götte 2006, S. 25)[34]. (Leibetseder, 2010, S. 28)

---

[33] Regenbrecht, A. (2004). Sichern Bildungsstandards die Bildungsaufgabe der Schule? *Engagement - Zeitschrift für Erziehung und Schule*, *4*, S. 297-336.

[34] Götte, W. (2006). Uniformierung durch Standards? – Pro und Contra. *Erziehungskunst- Zeitschrift Zur Pädagogik Rudolf Steiners*, *70 (Sonderheft Bildungsstandards)*, S. 23-29.

Kliemes Argument für *teaching to the test*, dass „Standardtestungen Lehrer ermutigen können, den Unterricht auf zentrale Lerninhalte zu fokussieren“ (Leibetseder, 2010, S. 37), ist vor allem dann folgerichtig, wenn davon ausgegangen wird, dass es keinen Unterschied zwischen Kompetenzen und Bildung gibt. Zwar ist ein Fokussieren auf essentielle Lerninhalte zweifelsohne wichtig für einen sinnvollen Unterricht, dennoch ist es fraglich, ob *teaching to the test* als reines Trainieren auf Tests wirklich wünschenswert ist und die Schülerinnen und Schüler zu autonomen, kritisch denkenden Individuen erzieht.

Viele Kritikpunkte sind berechtigt und deuten auf gewisse Gefahren hin. Natürlich muss die Frage gestellt werden, wer Einfluss auf die anzustrebenden Kompetenzen nimmt, wer also bestimmt, was Lernende können müssen und sollen. Zu hinterfragen ist auch, inwieweit sich die Wirtschaft mit ihren ökonomischen Interessen in das Bildungswesen einmischen darf und soll und ob Schule vorrangig ein System zur Ausbildung von in der Wirtschaft verwertbarem *human capital* ist. Natürlich müssen Standards im Bildungswesen behutsam interpretiert werden und dürfen in ihrer Aussagekraft nicht überschätzt werden. Auch ist fraglich, wie objektiv Beurteilung in der Praxis tatsächlich sein kann und ob Standards dieses Problem der Subjektivität beim *Assessment* lösen können. Es muss weiters darauf geachtet werden, dass kritisches Denken geschult wird und Schülerinnen und Schüler nicht wie Pawlowsche Hunde auf erwünschte Performanzen konditioniert werden, was den kompetenzorientierten Ansatz in die Tradition des Behaviorismus stellen würde.

Um die potenziellen Gefahren des kompetenzorientierten Ansatzes zu vermeiden und ihnen gegenzusteuern, sehen Christison und Murray besonders die Lehrenden gefragt:

> While there are potential disadvantages to CBLT, these can be overcome with careful planning and by providing learners with opportunities to explore both language and different contexts. Competencies do not have to be restricted to ones that are instrumentalist, but can include competencies of higher complexity […] (Christison & Murray, 2014, S. 232)

Auch Auerbach verteufelt nicht, wie Cartier (1987) ihr vorwirft, den gesamten Ansatz, sondern räumt ein, dass die Befürworter dem kompetenzorientierten Unterricht viel Positives abgewinnen können:

> Others see in CBAE/ESL primarily the potential for a humanistic, student centered curriculum which stresses learner-generated content, including both language competencies and language skills; the immediate usefulness of instruction to students; and the role of the teacher as facilitator rather than as transmitter of information (Berg & Schwartz, 1981)[35]. They argue that

[35] Berg, J. La P. & Schwartz, B. (1981). Don't Bother Us...We Can Cope: CBE for ESL. In J. Parker & P. Taylor (Hrsg.), *The CB Reader. A Guide to Understanding the Competency-Based Adult Education Movement* (S. 70-78). Upper Montclair, NJ: Montclair State College.

> critical thinking can be developed in a competency-based approach through critical thinking competencies. (Auerbach, 1986, S. 425)

Auerbach erkennt das Potenzial des Ansatzes durchaus an, mahnt aber gleichzeitig: „When teaching to competencies becomes an end in itself, students and teachers become the objects rather than the subjects of the educational process." (Auerbach, 1986, S. 425).

Die Befürworter der Standards im Bildungswesen argumentieren damit, dass die Qualitätssicherung in Schulen notwendig ist. Ditton schreibt hierzu:

> Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und systematische Erhebungen zu ihrer Überprüfung sind ein wichtiger Baustein der Qualitätssicherung, weil sie Kernanforderungen an schulischen Lernerfolg transparent und leichter kommunizierbar machen und weil sie verdeutlichen, worauf ganz besondere Aufmerksamkeit zu legen ist. Das impliziert keineswegs, dass alles andere vernachlässigt werden darf. International ist eine Ausrichtung an Standards eher die Regel als die Ausnahme. (Ditton, 2008, S. 37)

Als Folge der Standardisierung wird eine Vergleichbarkeit der schulischen Leistungen innerhalb eines Landes, etwa innerhalb der österreichischen Grenzen erwartet – die Note „Sehr gut" auf eine Klausur der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung in einer Schule in Eisenstadt soll beispielsweise den gleichen Wert und die gleiche Aussagekraft haben wie ein „Sehr gut" auf diese Klausur in einer Bregenzer Schule. Das soll Fairness und größere Objektivität mit sich bringen. Vergleichbarkeit soll aber auch auf dem internationalen Niveau erreicht werden: „Die neue Reifeprüfung in Österreich ist ein Resultat eines internationalen bildungspolitischen Trends, der auf Standardisierung, landesweite und letztlich internationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse zielt." (Wintersteiner, 2012, S. 13).

Kritik wurde an der Verwirtschaftlichung der Bildung geübt; allerdings ist es natürlich so, dass Absolventinnen und Absolventen des österreichischen Bildungswesens nach Abschluss ihrer Ausbildung einer Beschäftigung nachgehen. Im Arbeitsbereich und der Wirtschaft werden gewisse Kompetenzen gebraucht, insofern scheint es durchaus sinnvoll zu sein, junge Menschen für wirtschaftliche Anforderungen fit zu machen:

> Gegenwärtige Bildungsdebatten wurzeln im aktuellen wirtschaftlichen Gesellschaftswandel, dessen Auswirkungen in allen Lebensbereichen zu spüren sind. Intellektuelles Kapital erfährt eine radikale Neubewertung, da in unserer modernen Lebenswelt permanente Wissensaneignung, auch bekannt als „lebenslanges Lernen" zum kategorischen Imperativ des 21. Jahrhunderts erkoren wurde. International steigt das Interesse an gutem Humankapital, welches möglichst gewinnbringend für Wirtschaftsprozesse eingesetzt werden kann. (Leibetseder, 2010, S. 40)

Das Menschenbild, das allein durch den Begriff „Humankapital“ suggeriert wird, kann, soll und muss kritisch hinterfragt werden, zweifelhaft ist allerdings, ob es für den Wirtschaftsstandort Österreich gewinnbringend ist, diesen „wirtschaftlichen Gesellschaftswandel“, wie Leibetseder (2010, S. 40) schreibt, zu ignorieren und nicht darauf zu reagieren. Absolventinnen und Absolventen müssen befähigt werden, sich im Wirtschaftsleben zu bewähren und im internationalen Wettbewerb zu bestehen. Leibetseder zitiert Edelmann und Tippelt:

> Das wachsende Interesse an empirisch gesicherten Erkenntnissen über die Wirksamkeit und Effekte von Bildungsprozessen basiert darauf, dass Bildung als Humankapital verstanden eine zentrale Ressource für die individuelle und gesellschaftliche Entwicklung sowie den Anschluss im globalen Wirtschaftswettbewerb darstellt. (Edelmann & Tippelt, 2007, S. 141)

Die Debatte um die tatsächliche Effizienz und die positiven wie negativen Folgen von Kompetenzorientierung und Standardisierung reißt nicht ab. Trotz der Kritik werden kompetenzorientierte Ansätze aber oft gewählt, gerade dann, wenn ein hohes Maß an Vergleichbarkeit von einem System angestrebt wird. In den folgenden zwei Kapiteln soll nun einerseits die Einordnung der Veränderungen im österreichischen Schulwesen Thema sein und andererseits der Terminus „Kompetenz“ näher erläutert werden.

2.2. Paradigmenwechsel oder nicht? Versuch einer Einordnung der Veränderungen im österreichischen Fremdsprachenunterricht

Im österreichischen Schulwesen haben sich in einer kurzen Zeitspanne verhältnismäßig viele Veränderungen vollzogen und alle mit Schule Befassten sehen sich mit einer Zeit des Umbruchs konfrontiert. Wie bereits erwähnt, hat die Kompetenzorientierung im österreichischen Schulwesen Einzug gehalten. Die a priori definierten Kompetenzen sind Standards, die einzuhalten sind. Als logische Konsequenz sind auch die abschließenden Prüfungen an den AHS und BHS kompetenzorientiert und teilweise standardisiert. Zudem wird die Schulorganisation der Oberstufe verändert und semestriert, was eine Vielzahl an organisatorischen und rechtlichen Veränderungen mit sich bringt.

Veränderungen und Umbrüche im Bildungswesen haben unterschiedlichste Ursachen, wie in Kapitel 1.2 gezeigt wurde. Die Veränderungen im österreichischen Bildungssystem hin zur Kompetenzorientierung und Standardisierung waren extern und politisch motiviert. Das

schlechte Abschneiden Österreichs bei den PISA-Testungen und der Blick auf andere Länder gaben politischen Entscheidungsträgern Anlass dazu, Bildungsreformen ins Leben zu rufen. Man entschied sich für Kompetenzorientierung und die Einführung von Standards (Bildungsstandards, teilweise standardisierte Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung):

> Im gegenwärtigen Bildungsdiskurs wurde die Reform, welche die Umstrukturierung des Bildungssystems sowie die Implementierung der Bildungsstandards zur Folge hatte, schlichtweg von oben verordnet und „gemacht". Für eine Veränderung, welche sich stetig aus sich selbst heraus entwickelt, war keine Zeit. Zu schockierend waren die PISA-Ergebnisse, es bestand also akuter Handlungsbedarf. (Leibetseder, 2010, S. 15)

Das Problem einer *Top-down* Reform ist – ganz abgesehen davon, dass eine Reform nicht zwangsläufig immer von Erfolg gekrönt ist (cf. Leibetseder, 2010, S. 14) –, dass das Bildungssystem komplex ist und es eines Zusammenspiels von vielen Faktoren, Ressourcen und Personen bedarf, um eine Reform erfolgreich umsetzen zu können:

> Erfolgreiche Reformen brauchen Zeit, die nötigen finanziellen Ressourcen sowie ein stetig kritisch-reflektierendes Hinterfragen der Vorgehensweise. Die sinnvolle Implementation von Bildungsstandards erfordert eine professionelle Unterstützung aller Beteiligten, da damit zu rechnen ist, dass vorerst manche diesem neuen Steuerungselement des Bildungswesens mit Skepsis gegenübertreten. (Leibetseder, 2010, S. 15)

Die Frage, inwieweit Lehrende hinter den Reformen stehen, soll im Kapitel 4 noch genauer beleuchtet werden. In diesem Kapitel wollen wir uns nun der Frage, wie diese Umbrüche und neueren Entwicklungen im österreichischen Schulwesen nun einzuordnen sind, zuwenden. Immer wieder wird von einem Paradigmenwechsel hinsichtlich der Kompetenzorientierung, Standardisierung und standardisierten Reifeprüfung beziehungsweise standardisierten Reife- und Diplomprüfung gesprochen. Gleichzeitig liest man, dass Kompetenzorientierung nichts vollkommen Neues ist:

> Das Thema „kompetenzorientiertes Unterrichten" ist in aller Munde und löst unterschiedliche Erwartungen und Emotionen aus. Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer fragen meist, ob sie in den letzten Jahren falsch unterrichtet hätten oder sie meinen, dass sie bisher schon kompetenzorientiert hätten. Tatsache ist, kompetenzorientiertes Unterrichten ist nichts völlig Neues. (Fritz et al., 2012, S. 11)

Dieser – zumindest auf den ersten Blick bestehende – Widerspruch kann leicht Verwirrung stiften. Wie kann eine Veränderung ein Paradigmenwechsel und gleichzeitig nichts vollkommen Neues sein? Der Terminus „Paradigmenwechsel" wird heute schnell und häufig bemüht und erzeugt in seiner Konnotation, tiefgreifende Veränderungen mit sich zu bringen,

die Erwartungshaltung, etwas mit sich zu bringen, das vollkommen neu ist und im Gegensatz zum Bisherigen steht. Wie können diese widersprüchlichen Aussagen erklärt werden? Handelt es sich nun bei den Veränderungen im Fremdsprachenunterricht tatsächlich um einen Paradigmenwechsel oder nicht? Die Antwort darauf lautet gleichermaßen ja und nein, wenn Kompetenzorientierung im Unterricht, Bildungsstandards und standardisierte Reifeprüfung beziehungsweise standardisierte Reife- und Diplomprüfung als eine große Neuerung, ein Umbruch im Schulwesen betrachtet, im gleichen Atemzug genannt und nicht als separate Entwicklungen betrachtet werden. Selbstverständlich sind diese interdependent und miteinander verknüpft, sie beziehen sich aber auf unterschiedliche Aspekte der schulischen Praxis.

Was definitiv neu ist, ist die Standardisierung. Bislang gab es weder Bildungsstandards, die zur Orientierung dienten, noch eine einheitliche standardisierte Abschlussprüfung wie die teilweise standardisierte Reifeprüfung/die standardisierte Reife- und Diplomprüfung. Der Prüfungsmodus hat sich für einige Fächer daher tiefgreifend verändert. Nicht mehr die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer schreiben die Prüfungsaufgaben, die dann von der zuständigen Schulaufsichtsbehörde überprüft und abgesegnet werden, sondern die Prüfungsangaben werden zentral erstellt und gelten für alle Schülerinnen und Schüler Österreichs. Der neue Prüfungsmodus bedeutet eine tiefgreifende Veränderung für die Lehrenden und Lernenden. Wird hier der Terminus „Paradigmenwechsel“ verwendet, so könnte er zumindest in der allgemeinen Definition von Hoyningen-Huene stehen gelassen werden.

Was den kompetenzorientierten Sprachunterricht selbst anbelangt, so scheint es eher schwierig, von einem Paradigmenwechsel zu sprechen; dass eine Methode oder ein Ansatz prinzipiell als Paradigma im post-kuhnschen Sinne definiert werden kann – so auch der kompetenzorientierte Unterricht – wurde in Kapitel 1.1 dargelegt. Wie bereits gezeigt wurde, kann der kompetenzorientierte Sprachunterricht dem kommunikativen Paradigma höherer Ordnung und damit der gleichen Paradigmenfamilie wie der kommunikative Ansatz zugeordnet werden. Natürlich ist das Paradigma des kompetenzorientierten Ansatzes ein anderes als das des kommunikativen, allerdings gibt es gemeinsame Berührungspunkte auf unterschiedlichen Ebenen. Damit scheint es schwer möglich, von einem Paradigmenwechsel vom kommunikativen zum kompetenzorientierten Paradigma im post-kuhnschen Sinne zu sprechen; der in Kapitel 1.1 definierte Begriff der Paradigmenverschiebung soll hier verwendet werden, denn es handelt sich beim Umbruch auf der Ebene des Unterrichtens um eine Verschiebung des Paradigmas innerhalb derselben Paradigmenfamilie. Innovationen

bei gleichzeitiger Kontinuität können so erklärt werden und der vermeintliche Widerspruch, dass die Kompetenzorientierung neu und dennoch nicht neu ist, kann so aufgelöst werden. Lehrerinnen und Lehrer haben auch vor der Kompetenzorientierung versucht, die Schülerinnen und Schüler zur kommunikativen Kompetenz zu führen, allerdings waren die Ziele nicht beziehungsweise nicht zentral vorgegeben, sondern individuell bestimmbar. Im kompetenzorientierten, standardisierten Ansatz werden diese vorab bestimmt und müssen erreicht werden. Der Weg dorthin ist aber nicht vorbestimmt. Die Lehrerinnen und Lehrer können und werden weiterhin Übungsformen verwenden, die sich für sie vor der Kompetenzorientierung bewährt haben, denn der kompetenzorientierte Ansatz gibt keine spezifischen Techniken oder bestimmten Vermittlungsformen vor, sofern sie mit den theoretischen Grundsätzen des kommunikativen Paradigmas vereinbar sind. Damit oszilliert die Umsetzung des kompetenzorientierten Unterrichts zwischen neueren Konzepten einerseits (Vorgabe von Kompetenzen, die Ausgangspunkt didaktisch-pädagogischer Überlegungen und Handlungen sind) und der Kompatibilität mit konkreten Unterrichtstechniken sowie theoretischen Annahmen des kommunikativen Sprachunterrichts andererseits. Etwas abstrahiert könnte unter Zuhilfenahme des Methodenmodells von Reinfried gesagt werden, dass der Unterschied zwischen dem kommunikativen Ansatz und dem kompetenzorientierten Ansatz auf der Mesoebene (methodologische Komponente des Paradigmas) besteht, während auf der Makro- und Mikroebene (theoretische und empirische Komponente des Paradigmas) eher die Ähnlichkeiten und Verknüpfungsmöglichkeiten dominieren.

Auch die Output-Orientierung ist prinzipiell nicht neu. Ab etwa dem Beginn der 70er des 20. Jahrhunderts wurde der Begriff der Lernziele in Österreich verwendet. Lernzielorientierter Unterricht geht davon aus, dass „Unterricht als absichtsvolles Handeln notwendigerweise ein Ziel hat“ (Glöckel, 2003, S. 137), das für die Lehrenden und den Lernenden klar sein muss und auf das alles unterrichtliche Handeln hinarbeitet. Die unterschiedlichen Ziele wurden mittels Taxonomien klassifiziert. Man unterschied nach Grad der Allgemeinheit (Fein-, Grob- und Richtziele) und nach Zuordenbarkeit zu psychischen Dimensionen (beispielsweise kognitiv, affektiv, psychomotorisch) (cf. Glöckel, 2003, S. 137). Eine Taxonomie, die sich auf die kognitive Dimension bezieht, ist die, welche von Benjamin Bloom und seinen Mitarbeitern erstellt und in Folge von seinen Schülern Krathwohl und Anderson überarbeitet und zu einem zweidimensionalen Modell weiterentwickelt wurde. Bloom und seine Mitarbeiter legten für eben diese Dimension sechs Stufen mit zunehmender Komplexität und zunehmendem Abstraktionsgrad fest. In einem Diagramm dargestellt sind das folgende:

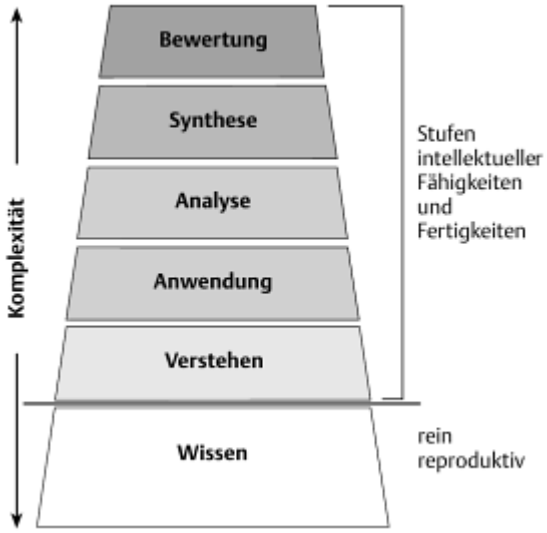


Abbildung 9: Die Bloomsche Taxonomie (Schewior-Popp, 2005, S.57)

In Österreich wird für die Fremdsprachen eine weniger komplexe Taxonomie verwendet; es werden drei Anforderungsbereiche, nämlich „Reproduktion", „Reorganisation und Transfer" und „Reflexion und Problemlösung" differenziert (cf. Hackl, 2014, S. 59), wie bei produktiven Aufgaben etwa deutlich wird.

In Kapitel 2.1 wurden bereits Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen Lernzielen und Kompetenzen erläutert. Für den Fremdsprachenunterricht besteht eine relativ große Überschneidung von Lernzielen und Kompetenzen, da im kommunikativen Unterricht das kommunikative Anwenden der Sprache und Handeln mit Sprache immer schon Ziel war. Kuhlmann formuliert – mit besonderem Bezug auf die altsprachlichen Fächer, allerdings durchaus übertragbar auf die neusprachlichen – folgendermaßen: „Ganz allgemein gesprochen bedeutet die Kompetenzorientierung insbesondere für die sprachlichen Fächer somit weitgehend eine Neuformulierung und damit auch Präzisierung altbekannter Unterrichtsziele." (Kuhlmann, 2012, S. 38). Wenn davon ausgegangen wird, dass Lernziele und Kompetenzen nicht gleichbedeutend sind, sondern der Kompetenzbegriff den des Lernziels übersteigt und beide sich komplementär ergänzen, so sind Kompetenzen nicht reine Neuformulierungen, sondern eine neue Perspektive auf Ziele, die langfristig und nachhaltig erreicht werden sollen. Da die Kompetenzen die Lernziele integrieren, sind letztere weiterhin Bestandteil von didaktischen Überlegungen. Man sieht also, dass die Kompetenzen an die Lernziele anschließen; wiederum handelt es sich um eine Neuperspektivierung von traditionellen didaktischen Überlegungen.

Auch die Handlungsorientierung ist ein Konzept, das nicht erst mit der Kompetenzorientierung Einzug gehalten hat. Reinfried schreibt:

> Das Schlagwort „handlungsbezogenes Lernen“ weist in der *Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht* 24 Belege für die achtziger und 380 Belege für die neunziger Jahre auf; es hat den vorangegangenen Begriff „Eigentätigkeit“, auf den von 1970 bis 1986 201 Belege entfallen, unmittelbar abgelöst. […] Der handlungsorientierte Unterricht der achtziger und neunziger Jahre unterscheidet sich allerdings in folgenden Punkten vom Arbeitsunterricht der pädagogischen Reformbewegung: Zum einen bemüht sich der aktuelle methodische Ansatz noch stärker den einzelnen Schüler mit seinen jeweiligen Vorkenntnissen und Interessen einzubeziehen. […] Zum anderen sind die Unterrichtskonzepte projektorientierter geworden. (Reinfried, 2001, S. 9-10)

Zwar hat sich der handlungsorientierte Unterricht verändert, aber Bemühungen um eine Handlungsorientierung gab es schon in den 1980ern und 1990ern. Reinfried definiert sie als ein Leitprinzip des neokommunikativen Unterrichts. LernerInnenzentrierung ist ebenfalls ein Konzept, das per se keine Innovation ist. Reinfried schreibt: „Die kommunikative Methodenkonzeption beinhaltete schon in den siebziger Jahren Ansätze zu einer gewissen Lernerorientierung, obwohl es den Begriff damals noch nicht gab.“ (Reinfried, 2001, S. 4).

Es lässt sich also zeigen, dass die Umbrüche im österreichischen Schulwesen für den Fremdsprachenunterricht keinen einzelnen, riesigen Paradigmenwechsel darstellen. Tatsächlich knüpfen viele Veränderungen an bereits bekannte Konzepte und Ideen an. Es ist vorrangig die Standardisierung in dem Sinne, dass es nun Leistungsstandards gibt, die zentral überprüft werden, die ein Novum darstellt und alle Beteiligten vor neue Herausforderungen stellt. Die Umbrüche im österreichischen Bildungswesen bewegen sich also zwischen Tradition und Innovation:

Abbildung 10: Umbrüche im österreichischen Schulwesen zwischen Tradition und Innovation

Wenn also von EINEM Paradigmenwechsel gesprochen wird, so kann das leicht zu Verwirrung und Unklarheiten führen, wie die bereits zitierte Passage aus dem Grundlagenpapier eindrücklich belegt:

> Das Thema „kompetenzorientiertes Unterrichten“ ist in aller Munde und löst unterschiedliche Erwartungen und Emotionen aus. Erfahrene Lehrerinnen und Lehrer fragen meist, ob sie in den letzten Jahren falsch unterrichtet hätten oder sie meinen, dass sie bisher schon kompetenzorientiert hätten. Tatsache ist, kompetenzorientiertes Unterrichten ist nichts völlig Neues. (Fritz et al., 2012, S. 11)

Es muss erwähnt werden, dass zweifelsohne Veränderungen auf Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler zukommen; es wäre aber ungerecht, zu sagen, dass das Erwerben von Kompetenz nicht immer schon ein Anliegen des Sprachunterrichts war und dass es bislang nicht gelungen ist, kompetente Absolventinnen und Absolventen hervorzubringen. Ziel des Unterrichts war es immer schon, Schülerinnen und Schüler kompetent zu machen; niemand wollte inkompetente Absolventinnen und Absolventen aus der Schule ins zukünftige Leben entlassen. Im kompetenzorientierten Unterricht sind die zu erwerbenden Kompetenzen vorab definiert, im standardisierten Ansatz sind die zu erwerbenden Kompetenzen a priori festgelegt und standardisiert, also für alle gültig; der Kompetenzbegriff stand und steht im Zentrum. Der folgende Abschnitt soll diesem Terminus und seiner Bedeutung im Fremdsprachenunterricht gewidmet sein.

2.3. Der Terminus „Kompetenz“

In diesem Kapitel soll der Begriff „Kompetenz“, der eine zentrale Stellung im kompetenzorientierten Unterricht einnimmt, thematisiert werden. Zum einen soll der Begriff „Kompetenz“ genauer definiert werden, zum anderen soll klar werden, welche Dimensionen der Kompetenzbegriff im Fremdsprachenunterricht umfasst.

Der Terminus „Kompetenz“ wird, ebenso wie der Begriff des Paradigmenwechsels, geradezu inflationär verwendet – und es gibt eine Vielfalt an Definitionen. Weinert identifizierte in einer von der OECD in Auftrag gegebenen Studie neun Auslegungen:

> In dem zitierten Gutachten von 1999 für die OECD stellt Weinert in der Tat eine Übersicht der Bedeutungen auf, die dem Kompetenzbegriff im wissenschaftlichen Gebrauch zukommen. Weinert identifiziert nach Durchsicht der Literatur neun Kompetenzbegriffe. Diese sind: *(a) general cognitive ability, (b) specialized cognitive skills, (c) competence-performance model, (d) modified competence-performance model, (e) motivated action tendencies, (f) objective and subjective self-concepts, (g)*

> *action competence, (h) key competencies sowie (i) metacompetencies* […]. (Rühle, Müller & Knobloch, 2014, S. 98)

Da der Kompetenzbegriff in der Bildungsdebatte eine zentrale Stellung einnimmt, ist es klar, dass zahlreiche Publikationen sich diesem widmen. Jung schreibt hierzu:

> Der Begriff Kompetenz hat im letzten Jahrzehnt den Qualifikationsbegriff als pädagogischen Leitbegriff abgelöst (Arnold 1998:496f)[36] und darüber hinaus in den wissenschaftlichen, betrieblichen und alltäglichen Bereich Einzug gehalten. Jedoch ist der Begriff nicht eindeutig definiert. […] Im Rahmen einer zwischenzeitlich ins Unüberschaubare angewachsenen Literaturfülle zum Thema überschlagen sich die begrifflichen Füllungen und Dimensionierungen. (Jung, 2010, S. 1)

Als einigermaßen „grundlegend, weitgehend stabil und pädagogisch-didaktisch wertvoll" erachtet Jung (2010, S. 1) die pragmatisch-funktionale Auslegung des Kompetenzbegriffs. Die Definition von Kompetenz, die sich im österreichischen Schulwesen durchgesetzt hat, ist die von Weinert, die mit der pragmatisch-funktionalen Perspektive durchaus kompatibel ist (cf. Birkner, 2014, S. 34) und welche der Expertiseforschung entlehnt ist. Seel und Hanke schreiben:

> Für den pädagogischen Bereich empfahl Weinert, mit einer Definition von Kompetenz aus der Expertiseforschung zu arbeiten, da sich der dort entwickelte Kompetenzbegriff sehr gut auf den schulischen Bereich übertragen ließe, aber zusätzlich zu den kognitiven Leistungen auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale einbeziehen sollte. (Seel & Hanke, 2015, S. 20)

Die Expertiseforschung selbst ist ein Forschungsbereich der Psychologie und befasst sich mit Expertise, also Leistungseminenz. Das Forschungsfeld überlappt sich teilweise mit dem der Begabtenforschung, ist aber nicht damit gleichzusetzen (cf. Gruber & Ziegler, 1996, S. 7).

Obwohl Weinert aus der Literatur neun unterschiedliche Auslegungen des Kompetenzbegriffes fand und der Meinung war, dass es „unmöglich sei, eine konsensuelle Kerndefinition herauszufiltern" (Rühle, Müller & Knobloch, 2014, S. 99), bedeutet dies nicht, dass es unmöglich sei, zumindest eine wissenschaftlich brauchbare pragmatische Arbeitsdefinition des Terminus „Kompetenz" zu geben. Rühle, Müller und Knobloch zitieren Weinert: „It is, however, possible to explicate the scientific and practical goals that should be followed with a theoretical construct of competence." (Weinert, 1999, S. 3). Weinert will Kompetenzen nun folgendermaßen verstanden wissen, nämlich

[36] Arnold, R. (1998). Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zur Proklamierung einer konzeptionellen Wende in der Berufs- und Erwachsenenpädagogik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, *64*(4), S. 497-504.

> als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen und die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2001b, S. 27-28)

Diese Definition ist sehr umfassend und lässt Raum für Interpretation. Hier müssen daher mehrere Begrifflichkeiten und Aspekte genauer untersucht werden. Zum einen soll geklärt werden, was unter kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen ist, zum anderen soll klar werden, wie die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften zu werten sind. Überdies soll im Folgenden auch erläutert werden, inwiefern Kompetenzen als bereichsspezifisch oder bereichsübergreifend zu verstehen sind.

Es zeigt sich, dass auch die Unterscheidung beziehungsweise genauere Definition der Termini „Fähigkeit“ und „Fertigkeit“ diffizil ist. So formulieren Süß, Weis und Seidel etwa:

> Dem Kompetenzbegriff wird ein ganzer Katalog von Fähigkeiten und Fertigkeiten zugeordnet. Die Begriffe *Fähigkeit* und *Fertigkeit* werden ebenfalls nicht systematisch verwendet und verschiedentlich sogar synonym für Kompetenz eingesetzt. (Süß, Weis & Seidel, 2005, S. 351)

Die Begriffe werden oftmals nicht klar unterschieden und voneinander abgegrenzt, was aus wissenschaftlicher Perspektive durchaus unbefriedigend ist. Auch Jung (2010, S. 19) sieht die „fehlende Trennschärfe zu anderen pädagogisch-didaktischen Leitbegriffen als problematisch und als eines der „kompetenztheoretische[n] Defizite“. Jung, der den pragmatisch-funktionalen Kompetenzbegriff favorisiert, unterscheidet den Terminus „Fähigkeit“ vom Begriff „Fertigkeit“ folgendermaßen:

> Fähigkeiten bilden die psychische und physische Voraussetzung für leistungsbezogenes Verhalten, das in bestimmten Lebenssituationen aktualisiert wird. Sie konstituieren sich durch anlagebedingte Dispositionen (Begabung, Talent, Reife) und werden in Sozialisations-, Lern- und Übungsprozessen entwickelt. Damit beschreiben sie ein „fähig“, „bereit“ und „in der Lage sein“, Handlungen zu vollziehen. […] Während elementare Fähigkeiten wie „hören“, „sehen“ und „schmecken“ überwiegend anlagebedingt sind, schließen entwickelte Fähigkeiten (z.B. musikalische, mathematische, handwerkliche) entsprechende Aneignungsprozesse (Lernen, Üben) ein. Damit zielen Fähigkeiten begrifflich auf das angelegte Potential, während bei den Fertigkeiten die handlungsregulierenden Komponenten dominieren und Kenntnisse eindeutig kognitiv determiniert sind. (Jung, 2010, S. 19)

Dass Kenntnisse auch in Weinerts Definition miteingeschlossen sind, liegt insofern auf der Hand, als Kenntnisse essentiell für kompetentes Handeln sind. Im europäischen Qualifikationsrahmen werden die Begriffe „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ folgendermaßen definiert:

> Im Sinne der Empfehlung bezeichnet der Ausdruck
>
> […]
>
> g) „Kenntnisse“ das Ergebnis der Verarbeitung von Information durch Lernen. Kenntnisse bezeichnen die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Arbeits- oder Lernbereich. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Kenntnisse als Theorie- und/oder Faktenwissen beschrieben;
>
> h) „Fertigkeiten“ die Fähigkeit, Kenntnisse anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben;
>
> […]
>
> (Europäische Kommission, 2008, S. 11)

Insofern ist also auch der Wissensbegriff implizit in der vielzitierten Weinert’schen Kompetenzdefinition enthalten. Überdies beschreibt Weinert in seinem Beitrag „Concept of competence: a conceptual clarification“ Kompetenzen als „a roughly specialized system of abilities, proficiencies, or skills that are necessary or sufficient to reach a specific goal.“ (Weinert, 2001a, S. 45). Hier wird die Begriffs-Trias von Weinert also explizit genannt. Es wird klar, dass der von Weinert vorgeschlagene Begriff sowohl das Wissen als auch das Können als Voraussetzung für kompetentes Handeln einschließt.

Während Weinert zunächst den Terminus „Kompetenz“ auf die rein kognitive Dimension bezog, revidierte er diese Position später und wollte auch Kategorien wie Motivation, Volition, also das Wollen seitens der Lernerinnen und Lerner, und soziale Bereitschaft als konstitutiv für den Kompetenzbegriff verstanden wissen. Kompetent ist also, wer in spezifischen Situationen Probleme gut bewältigen kann. Für den Bereich der Sprachdidaktik wird in der Expertise von Klieme et al. der Kompetenzbegriff folgenermaßen erläutert:

> Beispielsweise drückt sich die Kompetenz beim Erwerb einer Fremdsprache – wenn man kommunikative Handlungsfähigkeit als Bildungsziel vorgibt – darin aus, wie gut man kommunikative Situationen bewältigt, wie gut man Texte unterschiedlicher Art verstehen und selbst adressatengerecht Texte verfassen kann, aber unter anderem auch in der Fähigkeit, grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren, oder in der Fähigkeit und Bereitschaft, sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen. Standards für das Fremdsprachenlernen müssen diese Teilkompetenzen darstellen und jeweils verschiedene Niveaustufen unterscheiden […]. Hierbei spielen nicht nur kognitive Wissensinhalte eine Rolle; diese sind vielmehr – wie Weinert im obigen Zitat hervorhebt und das zuletzt genannte Beispiel der sog. Interkulturellen

> Kompetenz besonders deutlich macht – mit Einstellungen, Werten und Motiven verknüpft. (Klieme et al., 2009, S. 21)

Weinert unterscheidet drei Arten von Kompetenzen: Erstens gibt es fachliche Kompetenzen, die sich auf einen bestimmten Fachbereich beziehen, zweitens fächerübergreifende Kompetenzen wie etwa Problemlösungskompetenz oder die Fähigkeit, in einem Team zu arbeiten und drittens die Handlungskompetenzen,

> die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen. (Weinert, 2001b, S. 28)

Nach Weinert sind alle diese Kompetenzen als gleichwertig anzusehen, denn „Schulen sollen weder eine Generation von Fachidioten noch eine Generation geschwätziger Dilettanten ausbilden“ (Weinert, 2001b, S. 28).

Es kristallisieren sich also zwei Aspekte der Kompetenz heraus – einerseits der kognitive, andererseits der Aspekt, der genau darüber hinausgeht und eben auch Motivation, Volition und soziale Bereitschaft miteinbezieht. Dass auch soziale Kompetenzen und Kompetenzen wie interkulturelles Verständnis im Fremdsprachenunterricht wichtig sind, steht außer Frage. Was die Überprüfbarkeit anbelangt, sind allerdings gerade diese Aspekte des Kompetenzbegriffs nur schwer operationalisierbar für standardisierte Leistungsmessungen:

> Die Forderung nach messbaren Kompetenzen ist [in] diesem Zusammenhang leicht irreführend. Kompetenzen selbst sind ebenso wenig beobachtbar, wie es Bildung ist. Um eine Kompetenz messbar – oder „operationalisierbar“ zu machen, muss sie hinreichend präzise definiert werden (vgl. Klieme/Hartig 2008, S.24)[37]. Fachverbänden und Fachdidaktiken wird die Aufgabe zuteil, in Orientierung an einem „latenten Konsens“ und in Zusammenarbeit mit Experten der empirischen Bildungsforschung und der pädagisch-psychologischen Methodenlehre Kompetenzmodelle zu entwickeln, die den Bildungsauftrag des Faches abbilden (vgl. Klieme et al. 2009, S.81[38]; Klieme/Rakoczy 2008, S.222f[39]). Dabei handelt es sich um eine hochkomplexe Aufgabe, denn vor allem motivationale, soziale und volitionale Kompetenzen lassen sich nur sehr schwer adäquat operationalisieren. (Birkner, 2014, S. 34)

Auch Jung schreibt:

---

[37] Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 11-29). Wiesbaden: Springer VS.

[38] Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., & Prenzel, M. et al. (2009). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. (Unveränderter Nachdruck von 2007). Bonn: BMBF.

[39] Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, *54*, S. 222-237.

> Waren entsprechende psychologische Leistungstests und auch herkömmliche Prüfungen (schulische Abschlussprüfungen, Facharbeiterprüfungen, Laufbahnprüfungen) traditionell weitgehend kognitiv dominiert, in dem [sic!] Wissenselemente abgefragt, reproduziert und übertragen wurden, kamen mit der Kompetenzorientierung Aspekte des Wollens, Handelns und Reflektierens zu einer größeren Geltung. Jedoch sind Prüfungssituationen – soweit es sich nicht um projektorientierte Prüfungen handelt – hinsichtlich des domänenbezogenen Handelns immer schwer kompetenzorientiert zu gestalten. (Jung, 2010, S. 186)

Es ist fraglich, wie bei einer standardisierten Prüfung soziale Kompetenzen, Motivation und das Wollen überprüft werden können. Soziale Kompetenz kann bei einer schriftlichen Klausur bestenfalls als soziolinguistische Kompetenz dingfest gemacht werden, wenn etwa je nach Kontext und Situation das korrekte Register ausgewählt wurde; wie aber interkulturelle Kompetenz, Toleranz anderen gegenüber und Offenheit für neue interkulturelle Erfahrungen in einer standardisierten Prüfung getestet werden können, bleibt unklar. Außerdem ist es theoretisch durchaus möglich, dass eine Person sehr gut bei einer Prüfung in einer Fremdsprache abschneidet, auch wenn sie anderen Kulturen nicht prinzipiell offen und tolerant gegenübersteht.

In Prüfungssituationen kann man natürlich erkennen, ob Schülerinnen und Schüler motiviert sind, eine Prüfung zu bestehen. Idealerweise sind sie das, wenn sie zu einer Prüfung antreten. Kritiker stoßen sich besonders am volitionalen Aspekt des Kompetenzbegriffs:

> Der Kompetenzbegriff von Weinert umfasst eine inhaltslose Kategorie als Lernziel: das Wollen. Das Wollen selbst soll beeinflusst werden und man soll das Wollen lernen. Eine solche Verhaltensmodifikation zielt massiv auf das, was zu schützen alle bisherigen Bildungstheorien angestrebt hatten, nämlich den freien Willen und damit das Wollen des Selbst, das uns selbst bestimmt. Der freie Wille war bisher die sakrosankte Voraussetzung, sich mit den Ansprüchen der Sache, mit den Menschen und mit sich selbst auseinanderzusetzen. Das Ziel dieser Willensbildung ist von jeder nicht-totalitären Pädagogik immer als sinnvolles Paradox begriffen worden, welches darin besteht, der erst noch zu werden, der man schon immer ist. Das lässt sich weder prüfen noch operationalisieren. Es darf also aus der Sicht der Pädagogik keine Maßnahme ergriffen werden, die den Willen des Lerners außer Kraft setzen, lenken oder gar bestimmen will. Wer das Wollen eines Menschen lenkt, hebelt dessen Selbstbestimmung aus. Das Subjekt des Lernens wird zum Objekt der Kompetenzplaner. (Ladenthin, 2010, S. 3)

Tatsächlich ist die Volition eine sehr schwierige Kategorie, die schwer operationalisierbar ist, außer eben, wenn diesem Aspekt damit Genüge getan wird, dass angenommen wird, dass Schülerinnen und Schüler, die etwa die Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung machen, prinzipiell diese auch bestehen wollen. Was überprüfbar und operationalisierbar ist, ist die Interpretation von Kompetenz als kontextspezifische kognitive

Leistungsdispositionen; in Deutschland hat sich die Deutsche Forschungsgemeinschaft daher auf diesen engen Kompetenzbegriff geeinigt (cf. Birkner, 2014, S. 34). Klieme und Leutner schreiben:

> Allerdings schlägt Weinert an derselben Stelle vor, in empirischen Untersuchungsdesigns kognitive und motivationale Tendenzen getrennt zu erfassen, gerade weil nur so ihre Wechselwirkung analytisch dargestellt werden kann. Die Trennung kognitiver und motivationaler Faktoren soll für das geplante Schwerpunktprogramm übernommen werden (Klieme & Leutner, 2006, S. 880)

Was die standardisierte Leistungsmessung anbelangt, so scheint der Bezug auf die kognitiven Kompetenzen dominant zu sein. Dies scheint auch für die standardisierte Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung zuzutreffen.

Kompetenzen sind außerdem wissenschaftliche Konstrukte, die nicht direkt beobachtbar sind. Kompetenz drückt sich im tatsächlichen Handeln, im Tun aus, in der sogenannten Performanz. Diese lässt – allerdings nur a posteriori – Rückschlüsse auf die Kompetenz einer handelnden Person zu. Was gemessen und evaluiert werden kann, ist eben auch diese Performanz der Schülerinnen und Schüler, wenn sie unter Beweis stellen müssen, dass sie komplexe Aufgabenstellungen durch die erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse lösen und damit kompetent handeln können. Der Unterschied zwischen Kompetenz und Performanz geht auf Noam Chomsky zurück. Dieser begründete mit seiner linguistischen Kompetenz einen bedeutenden Ansatz für „eine Theorie der Kompetenz“ (Vonken, 2005, S. 19). Chomsky wandte sich mit seiner Theorie gegen Skinner und den behavioristischen Ansatz, Sprache als „Ergebnis von behavioristischen Reiz-Reaktionsschemata“ zu charakterisieren (Vonken, 2005, S. 20).

> In seinem Werk „Aspekte der Syntaxtheorie“ geht Chomsky von der Unterscheidung zwischen „Sprach-Kompetenz“ und „Sprach-Verwendung“ (Performanz) aus. […] Seine Theorie der Sprach-Kompetenz verweist damit auf eine Beschreibung des einem Sprecher-Hörer immanenten Regelsystems der Spracherzeugung. In der Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz resultiert letztere direkt aus der Sprach-Kompetenz des Sprecher-Hörers, die Sprech*handlung* ist also Ergebnis der Kompetenz. (Vonken, 2005, S. 20)

Auch im Verständnis des aktuellen Kompetenzbegriffs wird diese Unterscheidung gemacht. Kompetenz kann nur über die Performanz beobachtet werden. Performanzen können unterschiedlich sein: „Der Begriff der Performanz umfasst alle Schülerleistungen, die bewertet werden können, das Ergebnis eines Kompetenztests ebenso wie eine Gesangsvorführung oder eine Tonskulptur.“ (Birkner, 2012, S. 35). Dass Kompetenzen erst

a posteriori attestiert werden können, ist nicht unproblematisch. Das Kompetenz-Performanz-Problem beschreibt Burkhard Lehmann folgendermaßen:

> Der Schluss von der Performanz auf die Kompetenz ist allerdings stets mit einem Risiko behaftet, da man grundsätzlich nie sicher sein kann, ob die Kompetenz, die für die Bedingung der Leistung gehalten wird, tatsächlich für das beobachtbare Ergebnis verantwortlich ist. Die Beziehung zwischen beiden Größen ist – empirisch gesehen – lediglich eine indirekte. (Lehmann, 2002, S. 119)

Damit von der Performanz auf die Kompetenzen geschlossen werden kann, sollten laut Niclas Schaper von der Universität Paderborn folgende Voraussetzungen gegeben sein:

> Damit dies [Leistungsdispositionen über Performanz erschließen; Anmerkung der Verfasserin] realisiert werden kann, sollte(n)…
>
> - eine valide Vorstellung bzw. Beschreibung über die zu erwerbende Kompetenz existieren (Kompetenzprofil/-modell bzw. Qualifikationsziele eines Studiengangs)
> - die relevanten Facetten (strukturellen Komponenten) und die angestrebten Leistungsniveaus (Anforderungsstufen) der zu erwerbenden Kompetenz(en) beschrieben sein
> - die Anforderungskontexte und -merkmale, in denen Kompetenzen zur Anwendung kommen (in Form von Aufgaben und Problemstellungen), bekannt sein
> - (theoretisch und empirisch) fundierte Annahmen über Indikatoren der Kompetenz(en) sowie ihrer Facetten und Leistungsniveaus (z.B. in Form von Bewertungskriterien) vorhanden sein.
>
> (Schaper, 2014, Folie Nr. 32)

Auf den ersten Blick sind diese Voraussetzungen zweifellos erfüllt, denn es gibt Lehrpläne, die Auskunft darüber geben, welche Kompetenzen im Laufe der Jahre erworben werden sollen, auch die Leistungsniveaus werden mit Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgelegt, es gibt Aufgabenstellungen, die als Muster zeigen, worauf sich die Prüfungskandidatinnen und -kandidaten einstellen müssen, also die Anforderungskontexte illustrieren, und es gibt zentral vorgegebene Beurteilungsraster. Inwiefern sich nun aber konkrete Probleme, Unklarheiten und Ungereimtheiten in Bezug auf die Lehrpläne, den GERS und die Beurteilungsraster ergeben, muss im weiteren Verlauf der vorliegenden Dissertation noch geklärt werden.

Weiters muss die Frage gestellt werden, inwiefern Kompetenzen bereichsspezifisch oder allgemein, bereichsübergreifend im Bildungswesen gesehen werden. Weinert stellte, wie bereits erwähnt, fest, dass Kompetenz ganz unterschiedlich definiert wurde. Euen schreibt:

> Nach der umfassenden Definition von Weinert (2001b, S.27 f.)[40] sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“. Allerdings weist Weinert (1999b)[41] auch darauf hin, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, den Kompetenzbegriff zu verwenden: Während Ansätze, die 1.) Kompetenzen als generelle kognitive Leistungsdispositionen definieren […], eine hohe inhaltliche Verwandtschaft zu gängigen Definitionen allgemeiner Intelligenz aufweisen, stellen Ansätze, wie sie in der empirischen Bildungsforschung verwendet werden, 2.) Kompetenzen als kontextspezifische Leistungsdispositionen dar […]. (Euen, 2015, S. 8)

Weinert selbst grenzt den Definitionsbereich des Kompetenzbegriffs zunächst insofern ein, als er Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen erachtet. Jung erläutert dies folgendermaßen:

> Deutlich wird, dass hauptsächlich die erste Definition [Kompetenzen als generelle kognitive Leistungsdispositionen; Anmerkung der Verfasserin] eine große inhaltliche Nähe zu Definitionen von allgemeiner Intelligenz besitzt, weshalb Weinert – unter Abwägung unterschiedlicher Standpunkte – eine Eingrenzung auf die zweite [Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsposition; Anmerkung der Verfasserin] empfiehlt. Diese Definition enthält zwei wesentliche Restriktionen. Einerseits werden „Kompetenzen funktional bestimmt, d.h. bereichsspezifisch auf einen bestimmten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen“, andererseits reduziert sie Kompetenzen auf den kognitiven Bereich (ebd. 129 [Hartig & Klieme 2006[42]; Anmerkung der Verfasserin]. (Jung, 2010, S. 94)

Weiters schreibt Jung allerdings: „Die Eingrenzung wird von Weinert (2001) an anderer Stelle nicht ganz so streng vorgenommen.“ (Jung, 2010, S. 94). Wie bereits erwähnt, geht Weinert (2001) von fachlichen Kompetenzen sowie überfachlichen Kompetenzen und Handlungskompetenzen aus, für die auch motivationale, soziale und volitionale Aspekte relevant sind. Diese Definition ist offen für unterschiedliche Auslegungen und Fokussierungen.

In seiner Definition spricht Weinert nicht von Problemen im Allgemeinen, sondern es geht um „bestimmte Probleme“ (Weinert, 2010, S. 27). Gut-Glanzmann legt dies als ein Bekenntnis zur Kontextspezifizität des Kompetenzterminus aus und formuliert in seiner Inauguraldissertation folgendermaßen:

---

[40] Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001b). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
[41] Weinert, F. E. (1999b). *Konzepte der Kompetenz*. Paris: OECD.
[42] Hartig, J. & Klieme, E. (2006). Kompetenz und Kompetenzdiagnostik. In K. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 127-143). Heidelberg: Springer.

> Konzentriert man sich vorerst auf den messbaren Kompetenzaspekt, werden Kompetenzen gemäß Weinert nicht als *bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten* verstanden, um Probleme zu lösen, sondern als „die […] Fähigkeiten und Fertigkeiten, um *bestimmte Probleme* [Hervorhebung durch den Autor] zu lösen". Die subtile Verschiebung des Prädikats *bestimmte* macht deutlich, dass es sich bei den diskutierten Kompetenzen – abgesehen von den motivationalen und volitionalen Aspekten – nicht um allgemeine (kognitiven) Fähigkeiten wie logisches Denken, räumliches Vorstellungsvermögen oder quantitatives Begriffsverständnis geht, sondern um situationsspezifische aufgabengebundene Fähigkeiten. (Gut-Glanzmann, 2012, S. 21)

Auch die Klieme-Kommission verwendet Kompetenz in seiner kontextspezifischen Interpretation:

> Mit dem Blick auf ihre Messbarkeit […] im Rahmen üblicher Testverfahren werden die in Bildungsprozessen angestrebten Kompetenzen als Leistungsdispositionen in bestimmten „Domänen" verstanden (Klieme et al 2003:22)[43]. Sie sind so konkret zu definieren, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Deshalb wird der konkreten Darstellung von fach- oder lernbereichsbezogenen Kompetenzen, ihren Dimensionen und Niveaustufen eine große Bedeutung beigemessen. (Jung, 2010, S. 89)

Klieme vertritt die Meinung, dass es nicht möglich ist, bereichsspezifische Kompetenzen, die an die traditionelle Aufgliederung des Unterrichts in Fächer anknüpfen, durch bereichsübergreifende zu ersetzen. Er schreibt:

> Auch im Hinblick auf die Frage, wie bereichsspezifisch oder übergreifend Kompetenzen gefasst werden, hat sich die KMK [Kultusministerkonferenz; Anmerkung der Verfasserin] für eine Lösung entschieden, die theoretisch keineswegs zwingend ist und sicherlich eine Eingrenzung beinhaltet, für die aber gute Gründe sprechen. indem [sic!] Kompetenzen für bestimmte Schulfächer formuliert werden, bleibt man anschlussfähig an die Tradition der Lehrplanarbeit, aber auch an die Ausbildungs- und Kompetenzstruktur der Lehrerschaft. Neben solchen pragmatischen Gründen sprechen auch lernpsychologische Überlegungen für eine Anbindung von Kompetenzmodellen an Fächer. Die Forschungsbefunde sprechen gegen zu große Erwartungen an die breite Anwendbarkeit bzw. Transferierbarkeit von (Schlüssel-) Kompetenzen. Die Vorstellung, bereichsspezifische Kompetenzen könnten durch einen generischen Satz von hoch transferierbaren Schlüsselkompetenzen ersetzt werden, ist nach Befunden vor allem aus der Expertiseforschung illusionär. Wenn die KMK-Standards übergreifende Fähigkeiten wie Denkvermögen, Argumentationsfähigkeit, Problemlösefähigkeit, Nutzung von Darstellungs- und Präsentationstechniken als Aspekte der jeweiligen Fachkompetenzen beschreiben, gehen sie daher einen auch lernpsychologisch angemessenen Weg. (Klieme, 2004, S. 2)

---

[43] Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H. & Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandard. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.

Klieme formuliert hier im Kontext des deutschen Bildungswesens und untermauert die Entscheidung der Kultusministerkonferenz, Kompetenzen als auf spezifische Kontexte und Bereiche bezogen zu erachten. Wie aber wird der Begriff „Kompetenz“ im bildungstheoretischen Diskurs in Österreich diesbezüglich ausgelegt? Auf der Website des BIFIE kann gelesen werden, dass in Österreich von einer Kontextunabhängigkeit ausgegangen wird. So steht auf der Website des BIFIE eben:

> Kompetenzen sind das Ergebnis von Lernprozessen. Sie sind kontextunabhängig ausgeprägt, da sie in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden, und ermöglichen damit die Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben und Lebenssituationen. Kompetenzen umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, das Vermögen der Selbstregulation sowie sozial-kommunikative und motivationale Elemente. (*Website des BIFIE* „Kompetenzen und Modelle“)

Im österreichischen Verständnis sind Kompetenzen kontextunabhängig, wobei zu klären bleibt, wie diese Kontextunabhängigkeit zu verstehen ist, denn gleichzeitig heißt es auf der Website des BIFIE:

> Das Konzept der österreichischen Bildungsstandards unterscheidet zwischen den beschriebenen (allgemeinen) Kompetenzen und grundlegend fachbezogenen Kompetenzen, die wesentliche inhaltliche Bereiche eines Gegenstands abdecken und somit für den weiteren Kompetenzaufbau entscheidend sind. Kompetenzen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, in variablen Situationen zu handeln und ihr Wissen zielgerichtet einsetzen zu können. Sie schaffen die Basis für den Erwerb und die Anwendung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und verkörpern damit ein weitgehend stabiles Werkzeug, das zur Bewältigung wechselnder Herausforderungen befähigen soll. (*Website des BIFIE* „Kompetenzen und Modelle“)

In der Handreichung „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung - Implementierung“ steht überdies dezidiert, dass für die abschließenden Prüfungen von einer Domänenspezifizität ausgegangen wird:

> Die Beschreibungen der für die standardisierte Reife- und Diplomprüfung relevanten Kompetenzen schließen an diese allgemeinen Definitionen an und verstehen Kompetenzen als domänenspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten. (Cesnik et al., 2013, S. 5)

Die Kompetenzdefinition Weinerts lässt, wie deutlich geworden ist, Raum für unterschiedliche Möglichkeiten, den Kompetenzbegriff zu verwenden. Euen fasst in seiner Arbeit folgende Auslegungsmöglichkeiten zusammen. Kompetenzen können als generelle kognitive Kompetenzen im weiten Sinne der Bedeutung verstanden werden. Diese sind „alle notwendigen mentalen Ressourcen für Wissenserwerb und Leistungserfolg“ (Euen, 2015,

S. 9). Motivationale Kompetenzkonzepte verbinden den Kompetenz- mit dem Motivationsbegriff:

> Die Notwendigkeit motivationaler Anteile, um effektiv handeln zu können, sowie die Bandbreite an Selbstkonzeptmodellen, die sich auf einem Kontinuum zwischen Motivation und Kompetenz einordnen lassen, machen die Verquickung der beiden Konzepte deutlich (Weinert, 2001a)[44]. Neben dem Selbstkonzept haben die Leistungsmotivation sowie leistungsbezogene Einstellungen einen bedeutsamen Einfluss auf Kompetenz [...]. (Euen, 2015, S. 9)

Kompetenzen können aber auch als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen definiert werden. Euen fasst hierzu folgendermaßen zusammen

> Ansätze, die Kompetenzen als kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen fassen, bestimmen diese funktional und bereichs- beziehungsweise domänenspezifisch (Klieme & Leutner, 2006)[45]. Nicht berücksichtigt werden in dieser Definition motivationale und affektive Voraussetzungen sowie allgemeine intellektuelle Fähigkeiten – auch wenn Vertreter dieses Ansatzes ihre Relevanz nicht bestreiten (Hartig & Klieme, 2006)[46]. Vielmehr werden basale kognitive Funktionen als Grundausstattung verstanden, die nicht erworben werden, um spezifische Anforderungen zu bewältigen, und die nur begrenzt trainierbar sind (Weinert, 2001a)[47]. (Euen, 2015, S. 10)

Auf dieser Definition des Kompetenzbegriffs basieren auch internationale Schulleistungsstudien. Euen weist unter Bezugnahme auf Ottos und Schrödters Beitrag (Otto & Schrödter, 2010[48]) auch auf die Grenzen dieses Kompetenzkonzeptes hin: „Dieser Kompetenzansatz wird damit beschrieben als auf kognitive Dispositionen beschränkt und auf Spezialkompetenzen fokussiert, die auf grundlegende Zieldimensionen eines Faches ausgerichtet sind (Grunert, 2012[49]; Otto & Schrödter, 2010)." (Euen, 2015, S. 10). Euen erläutert, dass unter drei Prämissen dieses Kompetenzkonzept auch in seiner Begrenztheit nach Auffassung mancher Kritiker dennoch wenig problematisch sei: Erstens müsse sichergestellt sein, dass die anvisierten Zielkompetenzen kritisch hinterfragt werden und das Bildung nicht reduziert wird auf ein reines Funktionalisieren, ein Einsetzbar-Machen der

---

44 Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

45 Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*, S. 876-903. Abrufbar von http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2006_ZfPaed_2006_Klieme_Leutner.pdf. [17.3.2017]

46 Cf. Fußnote 42.

47 Cf. Fußnote 44.

48 Otto, H. & Schrödter, M. (2010). „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik?. In H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsgleichheit revisited* (S. 163-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

49 Grunert, C. (2012). *Bildung und Kompetenz: Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer VS.

Schülerinnen und Schüler als *human capital* in der Wirtschaft, zweitens müsse die Begrenztheit dieser Kompetenzdefinition immer mitgedacht werden und drittens dürfen Bildung und Lernen nicht zu dem oft zitierten *teaching to the test* verkommen (cf. Euen, 2015, S. 10-11).

Euen führt weiters die Konzepte der fächerübergreifenden Kompetenzen, der Meta- sowie der Schlüsselkompetenzen aus. Überfachliche und fächerübergreifende Kompetenzen sind all jene, die von ihrer Bereichs-, Funktions- und Situationsspezifizität abstrahiert werden können und damit verallgemeinert auf andere Kontexte übertragen werden können:

> Überfachliche Kompetenzen stellen einen Sammelbegriff für Fähigkeiten dar, die für die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen, die sich fächer- und lebensbereichübergreifend in diversen Rollen und komplexen Lebenslagen ergeben, von zentraler Bedeutung sind. Leutner & Klieme (2008)[50] weisen darauf hin, dass sich auch fächerübergreifende Kompetenzen nur an konkreten Inhalten vermitteln lassen und Maag Merki (2006)[51] zeigt, dass diese übergreifenden Kompetenzen nur Funktionalität für Domänen mit ähnlicher Struktur oder vergleichbarem Inhalt besitzen. (Euen, 2015, S. 11)

Euen zitiert in seiner Arbeit Grob und Maag Merki (2001)[52], die darauf hinweisen, dass eine Theorie zu den überfachlichen Kompetenzen, die allgemein akzeptiert ist, fehlt. Grob und Maag Merki sehen überfachliche Kompetenzen eher als Dispositionen, die in Lernprozessen entwickelt werden können, während für Weinert Kompetenzen immer erlernt sind (cf. Euen, 2015, S. 11).

Metakompetenzen umfassen all jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es erlauben, über eigene Kompetenzen zu reflektieren und diese zu evaluieren. Es kann deklarative von prozeduraler Metakognition differenziert werden (cf. Euen, 2015, S. 11-12). Euen schreibt weiterhin:

> Wissen über Lernprozesse, über Aufgabenaspekte sowie die Aufgabenschwierigkeit, über das eigene Kompetenzniveau und Regulationsmechanismen sowie Wissen über Erinnerungs- und Problemlösestrategien gehören zur deklarativen Metakognition (Artelt & Neuenhaus, 2010[53]; Weinert, 2001a[54]). Zu der prozeduralen Metakognition eines Individuums gehören die verfügbaren Problemlöse- und

[50] Leutner, D. & Klieme, E. (2008). Special issue: Assessment of competencies. *Zeitschrift Für Psychologie*, *216*(2).
[51] Maag Merki, K. (2006). Überfachliche Kompetenzen in der Berufsbildung. In F. Rauner (Hrsg.), *Handbuch Berufsbildungsforschung* (362-368). Bielefeld: Bertelsmann.
[52] Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlagen und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
[53] Artelt, C. & Neuenhaus, N. (2010). Metakognition und Leistung. In W. Bos, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 127-146). Münster: Waxmann.
[54] Cf. Fußnote 44.

> Erinnerungsstrategien, Strategien, die benötigt werden, um Aufgaben zu strukturieren (Artelt & Neuenhaus, 2010; Weinert, 2001a). (Euen, 2015, S. 12)

Unter Schlüsselkompetenzen versteht man jene, die Beständigkeit haben und es erlauben, in einer schnelllebigen Gesellschaft bestehen zu können, indem man Kompetenzen besitzt, neues Wissen rasch zu erwerben und bestehendes auf neue Kontexte übertragen kann (cf. Euen, 2015, S. 12). Was nun genau als Schlüsselkompetenzen definiert werden kann, ist strittig und unklar. Euen schreibt hierzu:

> Weinert verweist darauf, dass der Begriff nicht klar definiert ist und allein in der deutschsprachigen Literatur zur Berufsbildung über 650 Vorschläge für Schlüsselkompetenzen vorliegen. So bestehen große Unstimmigkeiten darüber, welche Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen zu klassifizieren sind (Weinert, 2001a) [55]. Schlüsselkompetenzen werden häufig auf einem höheren Level der Abstraktion und Generalisierbarkeit beschrieben; so wie bei Kompetenzen auch kann jedoch das Level der Abstraktion und Generalisierbarkeit variieren (Weinert, 2001a). Definitionen auf einem sehr abstrakten Level werden häufig durch die Beschreibung von Teilkompetenzen konkretisiert, wodurch eine Mehrebenenstruktur aufgeworfen wird. Diese theoretischen Mehrebenenstrukturen bedürfen jedoch einer psychologischen Validierung (Weinert, 2001a). Zur Identifizierung von Schlüsselkompetenzen können philosophisch-humanistische Überlegungen oder Analysen aktueller gesellschaftlicher Erwartungen und Anforderungen dienen (Weinert, 2001a). (Euen, 2015, S. 12)

Euen erläutert auch die Gefahren, die das Konzept der Schlüsselkompetenzen in sich birgt:

> Eine Gefahr im Konzept der Schlüsselkompetenz liegt in dem Irrglauben, dass durch das Erlernen von wenigen Schlüsselkompetenzen das Erlernen von einem umfangreichen Allgemeinwissen und das Erlangen von Expertise keine Bedeutung mehr hätte (Weinert, 2001a[56]). […] Kontrovers diskutiert wird zudem, ob alle Schlüsselkompetenzen in institutionalisierten Settings lehrbar sind – wie beispielsweise die Kompetenz, kritisch zu denken (Weinert, 2001a, S.54). (Euen, 2015, S. 12)

Dem hinzuzufügen wäre noch die Frage, wer wie bestimmt, welche Kompetenzen als Schlüsselkompetenzen zu werten und festzulegen sind. Werden diese aus „philosophisch-humanistischen“ (Euen, 2015, S. 12) oder beispielsweise rein wirtschaftlichen Überlegungen heraus bestimmt? Letzteres birgt wiederum die Gefahr in sich, den Menschen nicht als Menschen im humanistischen Sinne zu sehen, sondern auf seine Funktion als Humankapital für Industrie und Wirtschaft zu reduzieren.

[55] Cf. Fußnote 44.
[56] Cf. Fußnote 44.

Als Methodenkompetenz definiert Euen in seiner Arbeit das Konzept, fächerübergreifend mit unterschiedlichen Lernmethoden kompetent umgehen zu können. Er zitiert hier Klipperts Methodentraining, das Reflexion über das Lernen, Informationsbeschaffungs- und Erfassungsmethoden, Methoden, Informationen zu verarbeiten und aufzubereiten und Methoden des Zeit-, Arbeits- und Lernmanagements miteinschließt (cf. Euen, 2015, S. 13): „Diese Aufzählung macht bereits deutlich, dass es sich um eine Mischung aus Arbeitstechniken, Schlüssel- und Metakompetenz handelt, die trainiert werden sollen." (Euen, 2015, S. 13). Strittig ist jedoch, ob es generell machbar und sinnig ist, solche Methoden allgemein und entkontextualisiert zu trainieren: „Über die Frage [,] inwieweit es sinnvoll ist, Methoden weitgehendst losgelöst von Inhalten als Grundlage aller Fächer zu vermitteln und ob Inhalt und Methode losgelöst vermittelbar sind, besteht ein Diskurs." (Euen, 2015, S. 13).

Im österreichischen Verständnis schein es so, als würden unterschiedliche Facetten und Auslegungsmöglichkeiten des Kompetenzbegriffs eine Rolle spielen. So werden sowohl allgemeine als auch kontextspezifische im Sinne von bereichsspezifischen Kompetenzen miteinbezogen. Überdies werden dezidiert die überfachlichen Kompetenzen erwähnt:

> Nachhaltiger Kompetenzaufbau ist eine wesentliche Aufgabe von Schule und Unterricht. Ein zeitgemäßes Verständnis von Lernen und Unterricht eröffnet den Schülerinnen und Schülern passende Möglichkeiten, damit sie aktiv und zunehmend eigenständig ihre individuellen Leistungspotenziale entfalten können.
>
> Überfachliche Kompetenzen ergänzen bzw. erweitern die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern entscheidend und tragen somit zu einem umfassenden Kompetenzbegriff bei.
>
> (*Website des BMB* „Überfachliche Kompetenzen")

Diese werden in der sogenannten Kompetenzlandkarte beziehungsweise dem Grundsatztext von Hubert Weiglhofer folgendermaßen erläutert:

> Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen reichen über die inhaltlichen und methodisch-didaktischen Anforderungen und Begrenzungen eines einzelnen Unterrichtsfaches hinaus. Schülerinnen und Schüler erwerben dabei überfachliche bzw. fächerübergreifende Kompetenzen, die einerseits unterrichtsfachspezifische Anforderungen unterstützen und erweitern, und andererseits bedeutsame individuelle bzw. gesellschaftliche Aufgaben und Anliegen im Blickpunkt haben. Verankert sind diese überfachlichen Kompetenzen im Schulorganisationsgesetz, in den Lehrplänen und den darin formulierten didaktischen Grundsätzen, in den Unterrichtsprinzipien und den Bildungsanliegen.
>
> Im Sinne einer Kompetenzorientierung, die auf Wissen, Können und Handlungsbereitschaft abzielt, sollen Schülerinnen und Schüler befähigt

> werden, ihre persönliche Entwicklung und Lebensführung, den Umgang mit anderen innerhalb und außerhalb der Schule und auch mit Umwelt, Natur und Technik zu erproben und zu gestalten.
>
> (Weiglhofer, 2013, S. 1)

Auch im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2012 werden überfachliche Kompetenzen genauer definiert:

> In diesem Sinne können auch UFK [überfachliche Kompetenzen; Anmerkung der Verfasserin] als eine Verbindung von Wissen und Können mit psychischen Handlungsdispositionen verstanden werden, die auf Handlungsfähigkeit in variablen Situationen ausgerichtet sind. Das Ausmaß dieser Handlungsfähigkeit kann in konkreten Handlungssituationen festgestellt werden. Mit Bezug auf das österreichische Schulsystem können als überfachlich pragmatisch solche Kompetenzen verstanden werden, „deren Erwerb (durch die Schüler/innen) zwar ein explizites Ziel der österreichischen Schule ist, deren Vermittlung aber nicht einem einzelnen Schulfach zugeordnet ist, sondern von Schule und Unterricht insgesamt erwartet wird“ (Dämon et al., 2012, S. 13)[57]. Beispiele dafür sind Kompetenzen, die durch Unterrichtsprinzipien wie Gesundheitserziehung oder Umweltbildung angestrebt werden. Dabei ist allerdings zu beachten, dass in den meisten Fällen der Begriff Kompetenz nicht explizit verwendet wird, wohl aber implizit kompetenzähnliche Ziele angestrebt werden. In Abgrenzung dazu orientiert sich der Begriff Schlüsselkompetenzen, der in diesem Kontext ebenfalls häufig vorkommt, an der grundlegenden – „aufschließenden“ – Bedeutung bestimmter Kompetenzen für die Berufs- und Lebensbewältigung, ohne den Bezug zur Schule bzw. zu den Schulfächern besonders zu thematisieren. In diesem Sinne bilden beispielsweise Sprachenkenntnisse eine Schlüsselkompetenz in der modernen Gesellschaft. Schlüsselkompetenzen können somit fachlich als auch überfachlich sein. (Eder & Hofmann, 2012, S. 72)

Ebenso erwähnt werden auf der Website des BIFIE sowie in Dokumenten des BIFIE Schlüsselkompetenzen (cf. Eder & Hofmann, 2012), Metakompetenzen und Methodenkompetenzen sowie motivationale Aspekte des Kompetenzbegriffs (cf. *Website des BIFIE*).

Euen kommt in seiner Arbeit zu dem Schluss, dass „die Expertengruppe der BLK [Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung; Anmerkung der Verfasserin] verschiedene Kompetenzbereiche beschreibt, die unterschiedlichen Kompetenzbegriffen zugeordnet werden können.“ (Euen, 2015, S. 15). Ähnliches scheint auch für die Begriffsdefinition des Terminus „Kompetenz“ in Österreich zuzutreffen.

[57] Dämon, K., Eder, F. & Hofmann, F. (2012). *Überfachliche Kompetenzen*. Salzburg: Universität, Institut für Erziehungswissenschaft.

Wichtig ist, sich dessen immer bewusst zu sein, da die verschiedenen Auslegungsmöglichkeiten unterschiedliche Implikationen für die Praxis haben.

Bislang wurde der Kompetenzbegriff allgemein beleuchtet. Wie lässt sich dieser nun auf den Fachbereich den Fremdsprachen übertragen? Welches Kompetenzmodell wird hier verwendet? In welchem Verhältnis steht dieses zur sprachwissenschaftlichen Tradition des Kompetenzbegriffs? Diese Fragen sollen im Folgenden näher erörtert werden.

Das Kompetenzmodell für die lebenden Fremdsprachen basiert auf dem Kompetenzverständnis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Im GERS werden Kompetenzen definiert als „Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fähigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen." (Trim, North & Coste, 2001, S. 21). Es werden im GERS allgemeine Kompetenzen von kommunikativen Sprachkompetenzen unterschieden. Zu den allgemeinen zählt zunächst das sogenannte Wissen, das *savoir*, worunter sowohl Weltwissen, soziokulturelles Wissen als auch interkulturelles Bewusstsein subsumiert werden. Unter Weltwissen wird Wissen über die Beschaffenheit und Funktionsweise unserer Welt verstanden:

> Weltwissen (ganz gleich, ob es aus Erfahrung, Erziehung oder Informationsquellen usw. stammt) umfasst
>
> - Die Orte, Institutionen und Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen, wie in Tabelle 5 (Abschnitt 4.1.2) exemplarisch dargestellt. Besonderers wichtig für den Lernenden einer bestimmten Sprache ist Sachwissen über das Land oder die Länder, in dem oder denen die Sprache gesprochen wird, wie z. B. Wissen über wesentliche geographische, ökologische, demographische, wirtschaftliche und politische Merkmale.
>
> - Klassen von Dingen (konkret/abstrakt, belebt/unbelebt usw.) und ihre Eigenschaften und Beziehungen (zeitlich-räumlich, assoziativ, analytisch, logisch, Ursache/Wirkung usw.), wie etwa im Threshold Level 1990[58], Kapitel 6, dargestellt.
>
> (Trim, North & Coste, 2001, S. 103)

Soziokulturelles Wissen wird als „das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft oder der Gemeinschaften, in denen eine Sprache gesprochen wird" (Trim, North & Coste, 2001, S.104) definiert und als eine Facette des Weltwissens interpretiert, der

[58] Van Ek, J. & Trim, J. (1991). *Threshold level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press.

aber beim Sprachenlernen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden muss, da „es im Gegensatz zu vielen anderen Wissensaspekten sehr wahrscheinlich außerhalb des früheren Ehrfahrungsbereichs des Lernenden liegt und zudem durch Stereotypen verzerrt sein kann." (Trim, North & Coste, 2001, S.104). Soziokulturelles Wissen bezieht sich auf Aspekte des alltäglichen Lebens wie etwa typische Hobbys und Freizeitaktivitäten oder landestypische Speisen und Getränke, Aspekte der Lebensbedingungen, beispielsweise Standards, soziale Verhältnisse etc., Aspekte der interpersonalen Beziehungen, etwa Verhältnisse zwischen Generationen, ethnischen oder religiösen Gruppen, innerhalb der Familie etc. und Aspekte der Wertvorstellungen und Einstellungen bezüglich sozialer Zugehörigkeiten, Traditionen, Humor, Kunst und Kultur, ethnischer und religiöser Minoritäten etc., nonverbale Kommunikation durch Körpersprache, Aspekte sozialer Normen und Konventionen und Riten und rituelles Gebaren etwa bei Feierlichkeiten wie Hochzeiten (cf. Trim, North & Coste, 2001, S.104-105). Das interkulturelle Bewusstsein bezieht sich auf das Bewusstsein über Gemeinsamkeiten von und Unterschiede zwischen Herkunftsland und Land der Zielsprache:

> Natürlich ist es wichtig festzustellen, dass interkulturelles Bewusstsein auch bedeutet, sich der regionalen und sozialen Verschiedenheiten in beiden Welten bewusst zu sein. Ferner wird es durch das Bewusstsein bereichert, dass es neben den Kulturen, in denen die L1 und die L2 des Lernenden gesprochen werden, noch viele andere gibt. Dieser weitere Horizont hilft, beide in einen größeren Kontext einzuordnen. Über das objektive Wissen hinaus gehört zum interkulturellen Bewusstsein auch, dass man sich bewusst ist, wie eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, nämlich häufig in Form nationaler Stereotypen. (Trim, North & Coste, 2001, S. 105)

Zu den allgemeinen Kompetenzen gehören im Verständnis des Europarates auch Fertigkeiten und prozedurales Wissen, das sogenannte *savoir-faire*. Dieses *savoir-faire* schließt praktische Fertigkeiten und interkulturelle Fertigkeiten mit ein. Praktische Fertigkeiten sind soziale Fertigkeiten, also solche, die es erlauben, sich gemäß sozialer Konventionen adäquat zu verhalten, Fertigkeiten, die im täglichen Leben essentiell sind (Routinehandlungen), berufliche Fertigkeiten, die es einem gestatten, in beruflichen Kontexten zu bestehen, und Fertigkeiten für den Freizeitbereich (Handlungen für Freizeitaktivitäten ausführen können). Interkulturelle Fertigkeiten sind ein Überbegriff für die Fähigkeiten, unterschiedliche Kulturen in Relation zueinander zu setzen und zu betrachten, kultursensibel zu agieren und mit Menschen aus verschiedenen Kulturen zu interagieren, zwischen Kulturen zu vermitteln und kulturelle Missverständnisse und Konflikte zu vermeiden sowie kulturelle und nationale Stereotypen zu entlarven und zu umgehen (cf. Trim, North & Coste, 2001, S. 106).

Auch die persönlichkeitsbezogene Kompetenz, das *savoir-être*, ist Teil der allgemeinen Kompetenz im Sinne des Europarates und des GERS:

> Die kommunikative Tätigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden wird nicht nur durch ihr Wissen, ihr Verständnis und ihre Fertigkeiten beeinflusst, sondern auch durch individuelle, ihre jeweilige Persönlichkeit charakterisierende Faktoren wie Einstellungen, Motivation, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile und Persönlichkeitstypen, die zu ihrer Identität beitragen. (Trim, North & Coste, 2001, S. 106)

Zum *savoir-être* gehören Einstellungen wie etwa Toleranz anderen Kulturen gegenüber und Interesse an neuen kulturellen Erfahrungen, Motivation, Werte, Überzeugungen, kognitive Stile (beispielsweise holistisch oder analytisch, konvergent oder divergent) sowie Persönlichkeitsfaktoren wie Optimismus versus Pessimismus, Spontanität versus Selbstkontrolle, aber auch Merkmale wie Intelligenz und Gedächtnis (cf. Trim, North & Coste, 2001, S. 107).

Das *savoir-apprendre*, die Lernfähigkeit, ist ebenfalls Komponente der allgemeinen Kompetenz im Verständnis des Europarates:

> *Savoir-apprendre* im weitesten Sinn bedeutet die Fähigkeit zur Beobachtung, zur Teilnahme an neuer Erfahrung und zur Integration neuen Wissens in bereits vorhandenes Wissen, das dabei, wenn nötig, verändert wird. Sprachlernfähigkeiten werden im Verlauf von Lernerfahrungen entwickelt. Sie ermöglichen es dem Lernenden, neue Herausforderungen beim Erlernen einer Fremdsprache effektiver und unabhängiger zu bewältigen, zu sehen, welche Wahlmöglichkeiten bestehen, und Chancen besser zu nutzen. Lernfähigkeit besteht aus mehreren Komponenten, wie etwa: Sprach- und Kommunikationsbewusstsein; allgemeine phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken und heuristische Fertigkeiten. (Trim, North & Coste, 2001, S. 108)

Zur Lernfähigkeit werden Sprach- und Kommunikationsbewusstsein (Sprachsensibilität, „Verstehen der Organisations- und Verwendungsprinzipien von Sprache“ [Trim, North & Coste, 2001, S. 108], neue sprachliche Erfahrungen werden nicht als Bedrohung empfunden), allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten (etwa das Unterscheiden und Produzieren von Lauten, die es in der Muttersprache nicht gibt, das Verketten von nicht gewohnten Lautfolgen etc.), Lerntechniken (Lernmöglichkeiten im Unterricht gut nützen können, eigenständig und selbstverantwortlich lernen können, sich selbst als Lernerin/Lerner kennen und einschätzen können etc.) und heuristische Fertigkeiten gezählt.

Unter heuristischen Fertigkeiten werden folgende verstanden:

- die Fähigkeit der Lernenden, mit neuen Erfahrungen umzugehen (mit einer neuen Sprache, mit neuen Menschen, neuen Verhaltensweisen usw.) und in einer Lernsituation andere Kompetenzen einzusetzen (z. B. durch Beobachten, Erfassen der Bedeutung des Beobachteten, Analysieren, Schlüsse ziehen, Memorieren usw.);
- die Fähigkeit der Lernenden, neue Information zu finden, zu verstehen und weiterzugeben (besonders bei der Verwendung von Nachschlagewerken in der Zielsprache);
- die Fähigkeit, neue Technologien zu benutzen (z. B. indem man Informationen in Datenbanken, Hypertexten usw. sucht).

(Trim, North & Coste, 2001, S. 109)

Neben den allgemeinen Kompetenzen wird die kommunikative Kompetenz näher definiert. Der kommunikativen Kompetenz werden linguistische Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenzen und pragmatische Kompetenzen zugerechnet; sie steht in einer langen sprachwissenschaftlichen Tradition. Auf den Beitrag Noam Chomskys wurde bereits an früherer Stelle in diesem Kapitel hingewiesen. Chomskys Fokus liegt auf dem linguistischen und dem generativen und kreativen Aspekt von Sprache, auf dem Beherrschen eines Regelsystems; sein Kompetenzbegriff wurde in Folge verändert und erweitert, etwa durch Dell Hymes oder Jürgen Habermas, der Chomskys Kompetenzbegriff kritisch betrachtete:

> Die Unterschiede der Kompetenzbegriffe bei Chomsky und Habermas erstrecken sich auf die Reichweite dessen, was Kompetenz ausmacht. In beiden Konzeptionen finden sich individuelle sowie interaktive Aspekte. Während sich bei Chomsky Kompetenz auf das Beherrschen des dem Satzbau zugrundeliegenden Regelsystems beschränkt, geht Habermas darüber hinaus und bezieht das Erzeugen von Kommunikations*situationen* selbst in den Kompetenzbegriff mit ein. Demnach bedeutet kommunikative Kompetenz die Eigenschaft eines Sprecher-Hörers, nicht nur kommunizieren zu können, sondern auch Kommunikation selbst und kommunikative Situationen erzeugen zu können. (Vonken, 2005, S. 23)

Maßgeblichen Einfluss hatte Dell Hymes, der mit seiner Theorie der kommunikativen Kompetenz, die im Gegensatz zu Chomsky und Habermas nicht nur theoretische, sondern auch praktische Aspekte und Probleme miteinbezog, den Begriff der kommunikativen Kompetenz prägte (cf. Rickheit, Strohner & Vorwerg, 2008, S. 17):

> Consequently, he rejected the dichotomy of competence and performance. Instead, he looked upon the two concepts as two sides of a coin: Performance is the observable part, and competence is the inferred ability to produce the observed performance in the future. Hymes suggested that both competence and performance may be influenced by special cognitive and social factors, and that their relationship should be investigated with empirical methods. Instead of a dichotomy of competence/performance,

> Hymes (1972:281)[59] proposed that the following four questions should be asked for a comprehensive study of language and communication:
>
> 1. Whether (and to what degree) something is formally *possible*;
> 2. Whether (and to what degree) something is *feasible* in virtue of the means of implementation available;
> 3. Whether (and to what degree) something is *appropriate* (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
> 4. Whether (and to what degree) something is in fact done, actually *performed*, and what its doing entails.
>
> (Rickheit, Strohner & Vorweg, 2008, S. 17-18)

Hymes vertrat also die Anschauung, dass Kenntnis und das Beherrschen von grammatikalischen Regeln nicht alleine ausschlaggebend für gelungene Kommunikation sein konnten. Der Begriff der kommunikativen Kompetenz erweiterte Chomskys Begriff, da psycholinguistische, soziolinguistische Aspekte und Aspekte der Sprachstatistik (cf. Rigotti, 2010, S. 6) sowie pragmalinguistische Aspekte in die Definition miteinbezogen wurden.

Entsprechend konsequent definiert der Europarat, der Hymes auch in der Bibliographie des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zitiert, kommunikative Kompetenz als bestehend aus linguistischen Kompetenzen, soziolinguistischen Kompetenzen und pragmatischen Kompetenzen. Im Referenzrahmen wird eingeräumt, dass es keine „vollständige, erschöpfende Beschreibung einer Sprache als einem formalen System, das dem Ausdruck von Inhalten dient“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 110) gibt:

> Die meisten deskriptiven Linguisten geben sich deshalb heute damit zufrieden zu erfassen, was in der Praxis üblich ist, indem sie Form und Bedeutung aufeinander beziehen und dabei eine Terminologie benutzen, die nur dort von der traditionellen abweicht, wo man es mit sprachlichen Erscheinungen zu tun hat, die das traditionelle Beschreibungsmodell nicht erfassen kann. Dieser Ansatz wird in Abschnitt 5.2 [dem Kapitel „Kommunikative Kompetenzen“ im GERS; Anmerkung der Verfasserin] übernommen. Dort wird versucht, die Hauptkomponenten linguistischer Kompetenz zu identifizieren und zu klassifizieren. Linguistische Kompetenz wird definiert als Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt und formuliert werden können, und als die Fähigkeit, diese Mittel auch zu verwenden. (Trim, North & Coste, 2001, S. 110)

Da sich der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen nicht als präskriptives Dokument sieht, wird es auch hier den Verwenderinnen und Verwendern freigestellt, ein alternatives

[59] Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics* (S. 269–285). Harmondsworth: Penguin.

Beschreibungsmodell zu gebrauchen, sofern dies offengelegt wird. Im GERS werden unter linguistischen Kompetenzen nun lexikalische, grammatische, semantische und phonologische Kompetenzen subsumiert. Lexikalische Kompetenz bezieht sich auf das Beherrschen des Vokabulars einer Sprache, also von Einzelwörtern, aber auch festen Wendungen wie Satzformeln, idiomatischen Wendungen oder freistehenden Mustern, feststehenden Phrasen und Kollokationen (cf. Trim, North & Coste, 2001, S. 111-112). Grammatische Kompetenz wird definiert als „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 113). Zur grammatischen Kompetenz zählen Kenntnisse über Elemente wie etwa Morpheme, Kategorien wie Tempus oder Aspekt, Klassen wie etwa Konjugationen oder Wortklassen, Strukturen wie syntaktische Verbindungen, Prozesse wie beispielsweise Nominalisierung oder Ablaut und Beziehungen wie Kongruenz oder Valenz. Unterschieden wird traditionellerweise in Morphologie und Syntax (cf. Trim, North & Coste, 2001, S. 115).

Semantische Kompetenz „umfasst die Fähigkeit Lernender, sich der Organisation von Bedeutung bewusst zu sein und diese zu kontrollieren.“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 116). Miteinbezogen werden lexikalische Semantik, grammatische Semantik und pragmatische Semantik. Die phonologische Kompetenz bezieht sich auf Kenntnisse über Laute, phonetische Eigenheiten einer Fremdsprache, phonetische Zusammensetzungen etc., kurz also alles, was mit den Phonen und Phonemen einer Sprache zu tun hat. Die orthographische Kompetenz „involviert die Kenntnis der Symbole, aus denen geschriebene Texte bestehen, sowie die Fertigkeit, diese wahrzunehmen und zu produzieren.“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 117). Dazu gehören natürlich die korrekte Rechtschreibung, das Beherrschen von typographischen Konventionen, Satzzeichensetzung etc. Ebenfalls Teil der linguistischen Kompetenz ist die orthoepische Kompetenz, also die Kompetenz, geschriebene Wörter korrekt auszusprechen.

Eine weitere wichtige Komponente der kommunikativen Kompetenz im Verständnis des GERS sind die soziolinguistischen Kompetenzen:

> Soziolinguistische Kompetenz betrifft die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind. Sprache ist, wie bereits im Zusammenhang mit der soziokulturellen Kompetenz erwähnt, ein soziokulturelles Phänomen. Daher ist vieles in diesem *Referenzrahmen*, besonders die Diskussion der soziokulturellen Kompetenz, auch für die soziolinguistische Kompetenz relevant. Hier werden Fragen behandelt, die sich speziell auf den Sprachgebrauch beziehen und an anderer Stelle nicht behandelt werden: sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen; Höflichkeitskonventionen; Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten;

> Registerunterschiede und Dialekt und Akzent. (Trim, North & Coste, 2001, S. 118)

Zu den soziolinguistischen Kompetenzen zählen sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen (etwa die Wahl von Begrüßungsformeln, Anrede oder auch Flüche), Kenntnis über Höflichkeitskonventionen, Kenntnis über Redewendungen, Aussprüche, Zitate und Sprichwörter, Kenntnis über Registerunterschiede sowie sprachlicher Varietäten.

Auch die pragmatischen Kompetenzen sind essentieller Bestandteil der kommunikativen Kompetenz:

> Pragmatische Kompetenzen betreffen das Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen
>
> a) organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz);
>
> b) verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz);
>
> c) nach interaktionalen und transaktionalen Schemata angeordnet sind (Schemakompetenz).
>
> (Trim, North & Coste, 2001, S. 123)

Zu den pragmatischen Kompetenzen zählen im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen die Diskurskompetenz und die funktionale Kompetenz. Unter Diskurskompetenz wird die „Fähigkeit der Sprachverwendenden/Lernenden, eine Satzsequenz so zu arrangieren, dass kohärente sprachliche Textpassagen entstehen“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 123) verstanden. Dazu gehören beispielsweise Kenntnis über Thema und Fokus, Kohäsion und Kohärenz, logische Anordnung, Stil und Register oder auch das Kooperationsprinzip nach Grice (Diskurs soll wahr sein, eine adäquate Menge an Informationen beinhalten, relevant und kurz, gut strukturiert und nicht ambivalent sein) sowie Kenntnis über Textgestaltung (cf. Trim, North & Coste, 2001, S. 123).

Funktionale Kompetenz wird im GERS definiert als Komponente, die „die Verwendung gesprochenen Diskurses und geschriebener Texte bei der Kommunikation mit bestimmten funktionalen Zwecken“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 125) betrifft. Genannt werden Mikrofunktionen, „Kategorien für die funktionale Verwendung einzelner (gewöhnlich kurzer) Äußerungen, die normalerweise Redebeiträge (*turns*) in einer Interaktion sind“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 125) wie etwa das Mitteilen von Sachinformationen oder das Ausdrücken von Einstellungen, Makrofunktionen, „Kategorien für die funktionale Verwendung gesprochener Rede oder geschriebener Texte, die aus einer (manchmal längeren) Reihe von Sätzen bestehen“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 126), wie etwa

Erzählungen, Anweisungen, Argumentation etc. und Interaktionsschemata, „die der Kommunikation zugrunde liegen, wie etwa Muster des verbalen Austauschs“ (Trim, North & Coste, 2001, S.126), beispielsweise Frage-Antwort-Abfolgen. Eine recht gute schematische Darstellung des Kompetenzbegriffs – wenn auch nicht alle Elemente angeführt werden (es fehlt etwa die orthoepische Kompetenz) beziehungsweise die pragmatische Kompetenz und die funktionale Kompetenz als separate Kategorien dargestellt werden – gibt Elisabeth Pölzleitner in ihrem Beitrag im Sammelband von Paechter, Stock, Schmölzer-Eibinger, Slepcevic-Zach und Weirer (2012):

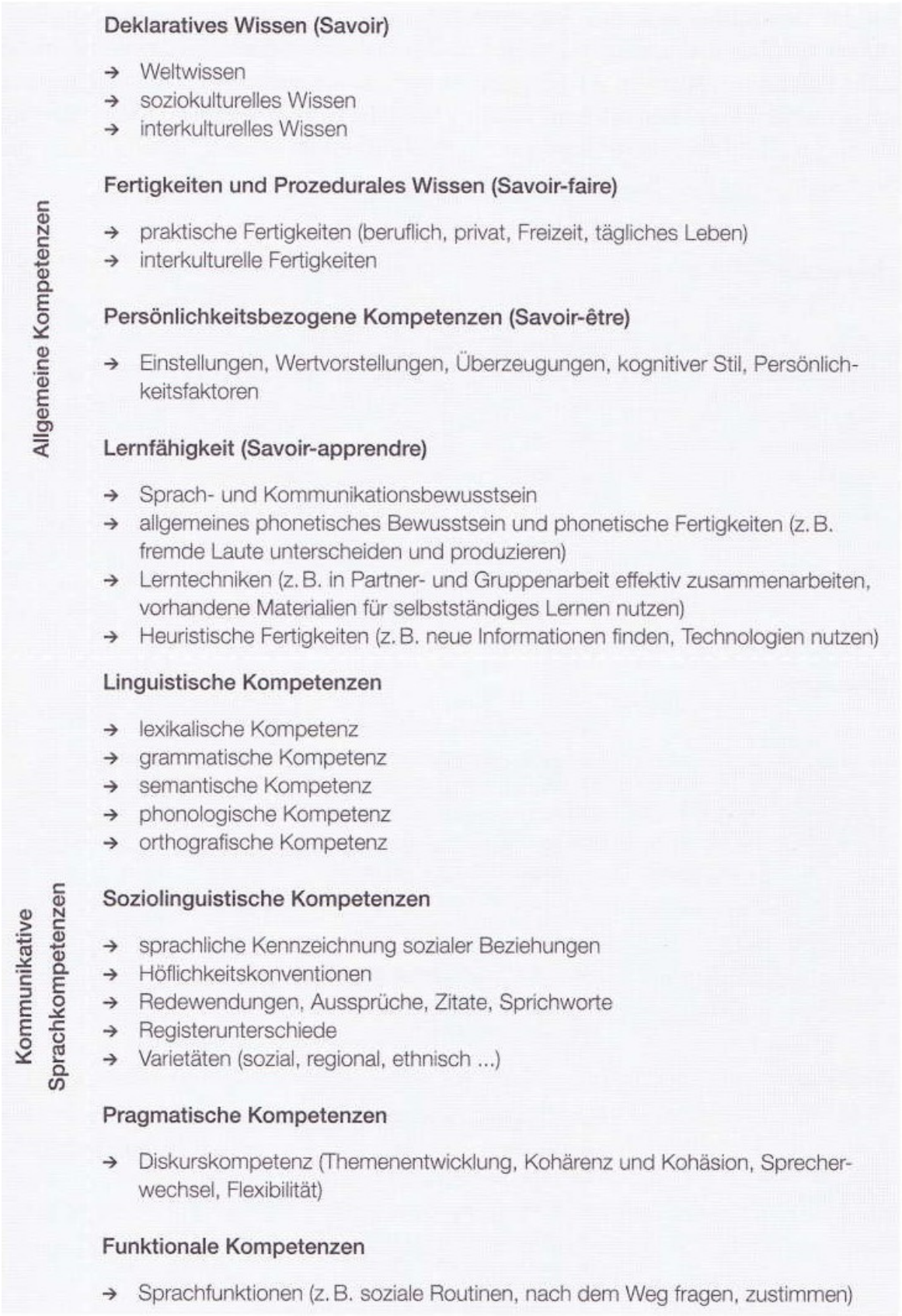


Abbildung 11: Allgemeine und kommunikative Sprachkompetenzen im GERS (Europarat 2001) (Pölzleitner, 2012, S. 155)

Es zeigt sich deutlich, wie komplex und vielschichtig der im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ausgeführte Kompetenzbegriff ist. Wie ist er nun in

Verbindung mit Weinerts Definition und den diversen Auslegungsmöglichkeiten dieser zu bringen?

Der Kompetenzbegriff des GERS steht im Einklang mit Weinerts Kompetenzdefinition, denn im Fokus stehen kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, Probleme zu lösen. Auch der Begriff der Kompetenz im GERS bezieht sich auf unterschiedliche Ebenen und Facetten der Kompetenz. So ist die Fremdsprachenkompetenz zunächst eine kontextspezifische und bereichs- beziehungsweise domänenspezifische kognitive Leistungsdisposition, werden die kommunikativen Sprachkompetenzen betrachtet, die sich auf eine Zielsprache beziehen.

Sprache wird als Kommunikationsmittel definiert:

> **Sprache** […] Wichtigstes und artspezif. Kommunikationsmittel der Menschen, das dem Austausch von Informationen dient sowie epistem. (die Organisation des Denkens betreffende), kognitive und affektive Funktionen erfüllt. (Glück, 2005, S. 611)

Text kann definiert werden als „Produkt sprachl. Handelns mit einer erkennbaren kommunikativen Funktion“ (Glück, 2005, S. 680).

Kontext und Text können in einer Sprache als untrennbar miteinander verbunden und einander bedingend interpretiert werden:

> Halliday attempts to merge semiotics with both sociology and linguistics. In other words, text is a sign representation of a socio-cultural event embedded in a context of situation. Context of situation is the semio-socio-cultural environment in which the text unfolds. Text and context are so intimately related that neither concept can be comprehended in the absence of the other. (Ansari, 2013, S. 21)

Ähnlich betrachtet Beaugrande den Kontext, Ansari spricht davon, dass Beaugrandes und Hallidays Anschauungen fast ident seien, wobei Beaugrandes Definition empirischer sei (cf. Ansari, 2013, S. 23). Beaugrande und Dressler definierten überdies, was die Textualität eines Texts ausmacht:

> The textuality of the text depends on the communicative features it contains. They are as follows: cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality, and intertextuality.
>
> In short, context and text and [sic!] can never be separated from each other. Context is what determines the relevance of the text by standards of textuality.
>
> (Ansari, 2013, S. 23)

Inhaltliche Aspekte stehen also in Zusammenhang mit der Situation. Je nach Kontext ist ein Text, der ja Konzepte und Inhalte vermitteln will, also angemessen oder nicht. Bestimmte Inhalte und Themen sind in bestimmten Kontexten adäquat und werden erwartet. In einem Beschwerdebrief etwa werden andere Themen angeschnitten als in einem Bewerbungsschreiben.

Innerhalb der kommunikativen Sprachkompetenz spielen die unterschiedlichen Domänen oder Bereiche dementsprechend eine Rolle, sozusagen auf der Mikroebene. Lexikalische und semantische Kompetenz beziehen sich nämlich immer konkret auf spezifische Bereiche; jemand, der detailliert über Atomphysik in der Fremdsprache debattieren kann, ist nicht fähig, juristische Probleme zu diskutieren, wenn ihr/ihm hierfür das nötige Vokabular fehlt. Domänen- oder Bereichsspezifizität – so kann argumentiert werden – bezieht sich also auf unterschiedliche Ebenen, etwa auf ein Fach auf der Makroebene oder aber auch auf einen kleinen, abgegrenzten Inhaltsbereich auf der Mikroebene.

Immer wieder wird vermittelt, dass es nicht mehr so sehr um Inhalte, sondern um Kompetenzen ginge:

> Inhalte rücken in ihrer Bedeutung dabei in den Hintergrund: Wichtig ist nicht mehr die Auswahl des „richtigen" Lerninhalts, denn es ist nicht ausschlaggebend, bei welchem Thema Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenz erworben haben (vgl. Klieme et al. 2009[60], S.26f) (Birkner, 2014, S. 35)

Wenn es heißt, Inhalte spielen eine untergeordnete Rolle, so ist dies also für den Fremdsprachenunterricht mit Vorsicht zu betrachten, besonders wenn eine standardisierte Prüfung am Ende der Ausbildungszeit vorgesehen ist. Sprache ist ein Kommunikationsmittel, um Inhalte zu transportieren und dafür wird lexikalisches Wissen benötigt, das mit zunehmendem Kompetenzgrad immer spezifischer wird. Dem Inhalt kaum Relevanz mehr zuzubilligen, scheint ein eher schwer zu argumentierendes Konzept zu sein.

Das in einer sprachwissenschaftlichen Tradition stehende Konzept der kommunikativen Kompetenz, das Hymes bereits in den 70er Jahren begründete, wurde im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen erweitert um die allgemeinen Kompetenzen. Zu diesen allgemeinen Kompetenzen gehören nun solche, die als generelle kognitive Kompetenzen charakterisierbar wären, wie etwa das Verfügen über allgemeines Weltwissen oder aber auch persönliche kognitive Stile. Andere Kompetenzen lassen sich den fächerübergreifenden beziehungsweise überfachlichen Kompetenzen zuordnen. Kenntnis

[60] Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., & Prenzel, M. et al. (2009). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* (Unveränderter Nachdruck von 2007). Bonn: BMBF.

und Beherrschen diverser Lerntechniken bezieht sich nicht nur auf eine Fremdsprache, sondern auf das Erlernen von Fremdsprachen allgemein und geht oft auch über das Fremdsprachenlernen hinaus, da zahlreiche Lerntechniken auch auf andere Fächer ausgeweitet werden können. Heuristische Kompetenzen, beispielsweise die Fähigkeit, Informationen zu finden und neuere Technologien für Recherchezwecke zu verwenden, sind Kompetenzen, die für alle Fächer relevant sind. Auch soziale Kompetenzen werden im Fremdsprachenunterricht geschult, da Kommunikation immer auch Interaktion bedeutet – besonderes Augenmerk wird hier natürlich auf interkulturelle Kompetenz gelegt, die wiederum als fächerübergreifend beziehungsweise überfachlich gesehen werden kann, da sie sich auf alle fremdsprachlichen Fächer bezieht und auch für andere nicht-sprachliche Fächer relevant sein kann, so etwa im Fach „Sozialmanagement“, das an bestimmten Schulen im humanberuflichen Schulwesen typenbildend ist und damit einen hohen Stellenwert einnimmt. Auch das Reflektieren über die eigenen Kompetenzen, die eigene Rolle als Lernerin/Lerner einer Sprache ist Teil der allgemeinen Kompetenzen im GERS und kann als Metakompetenz interpretiert werden.

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wird auch das Konzept der Mehrsprachigkeit erläutert. Damit ist nicht gemeint, dass Lernende mehrere Sprachen beherrschen;

> Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (Trim, North & Coste, 2001, S. 17)

Das bedeutet, dass Sprachverwenderinnen und Sprachverwender auch auf Kenntnisse aus und von anderen Sprachen zurückgreifen, um erfolgreich zu kommunizieren (man denke etwa an Internationalismen oder ähnliche Wörter in Sprachen einer Sprachfamilie), oder aber auch nonverbale Mittel ausschöpfen, um sich verständlich zu machen. Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen werden die Implikationen dieses Konzepts für den Sprachenunterricht folgendermaßen zusammengefasst:

> Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr

> liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben. Dies impliziert natürlich, dass das Sprachenangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert wird und dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln. Wenn man darüber hinaus anerkennt, dass Sprachenlernen eine lebenslange Aufgabe ist, wird es besonders wichtig, die Motivation und die Fähigkeiten, aber auch das Selbstvertrauen junger Menschen zu fördern, sich auch außerhalb der Schule neuen Spracherfahrungen zu stellen. Die Verantwortlichkeit der Bildungsbehörden und der Prüfungsanbieter, die Qualifikationen feststellen, sowie der Lehrenden kann sich nicht darin erschöpfen, für das Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus in einer bestimmten Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt zu sorgen – so wichtig das zweifellos ist. (Trim, North & Coste, 2001, S. 17)

Als ein Werkzeug, das für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik hilfreich sein kann, wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen das Europäische Sprachenportfolio (ESP) genannt, das Lernenden die Möglichkeit bietet, die Wege ihres Sprachenlernens und ihrer kulturellen beziehungsweise interkulturellen Erfahrungen zu reflektieren und zu dokumentieren (cf. Trim, North & Coste, 2001, S. 17). Für Lehrende soll es Erleichterungen bringen, „Lernziele zu spezifizieren und Lernerfolge in den unterschiedlichsten Bereichen zu beschreiben, und zwar in Übereinstimmung mit den wechselnden Bedürfnissen, den persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und den Lebensbedingungen der Lernenden“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 17). Im Schulwesen ist es so, dass in den Klassen von Beginn an vielfach mehrsprachige Lernende sitzen, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen. Hinzu kommen dann noch weitere Fremdsprachen durch den fremdsprachlichen Unterricht. Dieses Potenzial soll ausgeschöpft werden, um ein mehrsprachiges Bewusstsein zu schaffen. Hu schreibt hierzu:

> Nimmt man […] den Anspruch auf Interkulturelle Erziehung und das in vielen Rahmenplänen und Curricula vertretene Lernziel *Interkulturelle Kompetenz* ernst, geht es vielmehr auch darum, die sprachlichen und kulturellen Biographien der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Lerner- und Subjektorientierung als eine Bereicherung und als Potential in jeden Unterricht miteinzubeziehen. Die Sprachen, mit denen sich Jugendliche identifizieren, und das sind neben der Umgebungssprache Deutsch und in der Schule gelernten Sprachen wie z.B. Englisch oder Französisch in ganz besonderer Weise auch die Sprachen ihrer Familien und ihrer Kindheit, sind wichtiger Teil ihrer subjektiv erlebten Identität und machen ihr Selbstgefühl

> in hohem Maße aus (vgl. exemplarisch Koliander-Bayer 1998[61]; Kramsch 2003[62]). (Hu, 2004, S. 69)

Krumm sieht den muttersprachlichen Unterricht schon als ersten Ansatzpunkt für Mehrsprachigkeitsdidaktik:

> Die zweite Aufgabe im Rahmen einer Didaktik der Mehrsprachigkeit besteht darin, die starre Trennung der Sprachen, die sich nach wie vor an Vorstellungen von einsprachigem Fremdsprachenunterricht orientieren, zu überwinden und bereits den muttersprachlichen Unterricht für eine Sprachsensibilisierung zu nutzen – die Anwesenheit von Lernenden aus einer nichtdeutschsprachigen familiären Umgebung stellt eine besondere Chance dar, bereits im Deutschunterricht Sprachsensibilisierung und Mehrsprachigkeit zu praktizieren (vgl. Oomen-Welke 1997)[63]. Ziel ist, nicht einzelne Sprachen zu betrachten und dann über deren jeweiligen Anteil in einem Curriculum zu streiten, sondern ein Gesamtkonzept für die Entfaltung von Mehrsprachigkeit für die Lernenden zu entwickeln, das von der Erstsprache ausgehend und verschiedene Alternativen anbietend die sprachliche Bildung der Lernenden insgesamt in den Blick nimmt. (Krumm, 2004, S. 107)

In Österreich haben Hans-Jürgen Krumm von der Universität Wien und Hans H. Reich von der Universität Koblenz-Landau unter Mitwirkung von Andrea Dorner und Sabine Landua das „Curriculum Mehrsprachigkeit“ entwickelt, welches durch das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert wurde. Das Dokument ist das Ergebnis einer Analyse diverser Lehrpläne im österreichischen Bildungswesen, wie in unterschiedlichen Fächern – also nicht nur in sprachlichen Fächern, sondern auch im Sachfachunterricht – Sprache und auch Mehrsprachigkeit Thema sind und ist als Grundlagendokument für Mehrsprachigkeit zu sehen.

Sprachunterricht hat eine wichtige Rolle im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik, da Krumm und Reich einen Unterricht der Mehrsprachigkeit als fächerintegrativ unterrichtbar erachten, also so vermittelbar, dass sich die Einzelsprachen die Verantwortung teilen. Eine andere Variante wäre, dass jeweils ein einzelsprachliches Fach die Verantwortung für die Vermittlung der Mehrsprachigkeit übernimmt. Krumm und Reich sehen eine weitere Möglichkeit in der Schaffung eines eigenen Fachs für die Mehrsprachigkeit. Der Unterricht in der zweiten lebenden Fremdsprache kann natürlich einen wesentlichen Beitrag zu einer

---

61 Koliander-Bayer, C. (1998). *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck: Studien-Verlag.

62 Kramsch, C. (2003). The multilingual subject. In I. De Florio-Hansen & A. Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (S. 107-124). Tübingen: Stauffenburg.

63 Oomen-Welke, I. (1997). Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. *ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, *21*(1), S. 33-47.

Mehrsprachigkeitsdidaktik beitragen. Cummins Interdependenz-Hypothese besagt, dass die Erstsprache Einfluss auf den Erwerb der Zweitsprache hat:

> Die gegenseitige Abhängigkeit der Erst- und Zweitsprache (Cummins 1984)[64] wird aufgrund empirischer Ergebnisse teilweise als verifiziert betrachtet, teilweise aber heftig bestritten. Wichtig ist festzustellen, dass Cummins diese Interdependenz bezüglich der kognitiv-akademischen Fähigkeiten formulierte. Das heisst, im kognitiv-akademischen Bereich der Sprachen ist es möglich, die Kompetenzen von einer Sprache in die andere zu übertragen. Diese Fähigkeiten, welche insbesondere in der Schule erforderlich sind, beinhalten Grammatikbeherrschung, Wortschatz, Sprechen, Lesen und Schreiben über fachspezifische Inhalte. Die interpersonellen Kommunikationsfähigkeiten wie fliessendes Sprechen, Aussprache und Verstehen beim Zuhören werden in sozialen Interaktionen benutzt. Cummins betonte nicht nur die Interdependenz im kognitiven akademischen Bereich, sondern wies darüber hinaus auf die Bedeutung der gleichmässigen Förderung der beiden Sprachen hin. (Caprez-Krompàk, 2007, S. 2)

Wird davon ausgegangen, dass die Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache beeinflusst, so liegt es nahe, zu vermuten, dass die bereits erlernte Fremdsprache Einfluss auf eine weitere, dritte Sprache, die gelernt wird, hat. Caprez-Krompàk schreibt hierzu:

> Eine Reihe von Studien berichten über die *positiven Auswirkungen des Bilingualismus auf den Erwerb einer Dritt- oder Viertsprache* (vgl. Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001[65]; Cenoz & Jessner, 2000[66]; Cenoz, 2003a[67]; Sagasta Errasti, 2003[68]). Der Hauptunterschied zwischen Zeit- und Drittspracherwerb besteht darin, dass der Drittspracherwerb von den allgemeinen kognitiven Auswirkungen des Bilingualismus beeinflusst wird (Cenoz, 2003a). Beim Erlernen einer dritten Sprache fungieren die schon erworbenen beiden Sprachen als Basis im Vergleich zum Zweitspracherwerb, in dem nur eine basale Sprache vorhanden sei (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001). (Caprez-Krompàk, 2010, S. 47)

Martinelli bringt es in ihrer Diplomarbeit folgendermaßen auf den Punkt:

> Aus psycholinguistischer Hinsicht stellt der L3-Erwerb einerseits eine Besonderheit dar, da er sich klar vom ungesteuerten, unbewussten Erwerb der Muttersprache unterscheidet. Andererseits grenzt er sich von der ersten, gesteuerten Lernerfahrung (L2) ab, da nun eine zweite mögliche Einflussquelle beim Spracherwerb vorhanden ist. […] Aufgrund der Einflussnahme aller vorangegangenen Sprachen in einer Lernerbiographie auf den aktuellen Spracherwerb muss der L3-Erwerb gesondert behandelt

---

64 Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education*. Clevedon: Multilingual Matters.

65 Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001). Third language acquisition in the school context. *Sonderausgabe des International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *4*(1).

66 Cenoz, J. & Jessner, U. (Hrsg.). (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

67 Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, *7*(1), S. 71-87.

68 Sagasta Errasti, M. (2003). Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, *7*(1), S. 27-42.

> werden. Durch die erworbenen Lernerfahrungen beim ersten gesteuerten Sprachenlernen entwickelt eine Person individuelle Lernstrategien, welche beim L3-Lernprozess je nach Bedürfnis integriert, angewendet, perfektioniert oder modifiziert werden. […] Den Lehrenden sollte bewusst sein, dass sie es mit erfahrenen Sprachlernern zu tun haben […] (Martinelli, 2013, S. 18-19)

Schülerinnen und Schüler, die im Unterricht eine dritte Sprache lernen, können also zumindest auf zwei weitere – die Muttersprache und die erste lebende Fremdsprache – zurückgreifen; vielfach können sie sogar auf weitere Sprachen rekurrieren, etwa, wenn sie zweisprachig aufgewachsen sind oder nach einem Schulwechsel eine andere Drittsprache lernen als in der Schule, die vorher besucht wurde, wie das bei einem Wechsel von AHS in eine Schulform der BHS der Fall sein kann. Mehrsprachigkeit ist also eine überfachliche Kompetenz und schließt auch Aspekt der Meta- und Methodenkompetenz mit ein.

Allerdings stellt die Mehrsprachigkeit durchaus eine Herausforderung dar. Schädlich zeigt in ihrem Beitrag in der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung diverse Probleme auf. Wichtig für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik seien solche didaktischen Ansätze, „die Verbindungen zwischen einzelnen Sprachen thematisieren und für Lernprozesse nutzbar machen." (Schädlich, 2013, S. 32). Schädlich nennt hier den Interkomprehensionsansatz und den interferenziellen Lernbegriff nach Meißner beziehungsweise Meißner und Reinfried (cf. Schädlich, 2013, S. 32), also das Übertragen von sprachlichem Wissen auf Unbekanntes, um dessen Bedeutung erschließen zu können. Problematisch ist nach Schädlich ein Mangel an empirischer Fundierung und an geeigneten didaktischen Materialien für eine Mehrsprachigkeitsdidaktik:

> Obwohl einige empirische Arbeiten vorliegen, ist und bleibt die Wirksamkeit mehrsprachigkeitsorientierter unterrichtlicher Verfahren keineswegs leicht zu messen und wird durchaus kontrovers diskutiert. Zwar postulieren der GeR [Gemeinsame europäische Referenzrahmen; Anmerkung der Verfasserin] und der RePA [Referenzrahmen für Plurale Ansätze, der am Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz entwickelt wurde und für Schädlich ein Ansatz ist, der die genannten Lücken teilweise zu schließen sucht; Anmerkung der Verfasserin] ein integratives Sprachlernmodell, das vom grundsätzlich positiven Einfluss aller vorgelernten Sprachen auf Transferprozesse und die Entwicklung von Mehrsprachigkeit ausgeht. Andererseits liegen bislang lediglich in punktuellen Bereichen empirisch gestützte Aussagen zur Wirksamkeit mehrsprachigkeitsorientierter unterrichtlicher Verfahren vor. (Schädlich, 2013, S. 35)

Fraglich ist auch, wie interkulturelle Kompetenz operationalisierbar und damit empirisch messbar gemacht werden kann (cf. Schädlich, 2013, S. 36). Was die Unterrichtspraxis anbelangt, so sieht Schädlich die Problematik in den dargebotenen Materialien. Nicht die

Quantität sei hier Ursache des Übels, sondern vielmehr die Qualität beziehungsweise die Art und Weise, wie das Material im Unterricht eingesetzt werden kann. Schädlich schreibt hierzu:

> Eine gängige Kritik an mehrsprachigkeitsorientierten Ansätzen ist die [...], dass […] die gängigen Lehrwerke allenfalls punktuelle, unsystematische Vorschläge zu mehrsprachigkeitsorientierten Arbeiten beinhalten, so dass Lehrerinnen und Lehrer kaum angeregt werden, mehrsprachigkeitsorientiert zu unterrichten. […] (Schädlich, 2013, S. 37)

Die meisten Materialen seien „projektbasiert" oder „begleitend zum schulischen Fremdsprachenunterricht" (Schädlich, 2013, S. 37) angelegt, was insofern problematisch ist, als sie nicht dazu motivieren, sie regelmäßig in die unterrichtliche Praxis zu integrieren.

Interkulturelle Kompetenz zu fördern, die Schülerinnen und Schüler für Mehrsprachigkeit, für den Wert jeder Sprache, die sie erworben haben, in ihrer Schulzeit erwerben und in ihrem späteren Leben erwerben werden, zu sensibilisieren und ihnen Strategien an die Hand zu geben, sprachliches Wissen zu vernetzen und (Lern-)Strategien, die sich in einer Sprache bewährt haben, auf andere zu übertragen, all diese Konzepte sind durchaus in ihrer Relevanz nachvollziehbare und wichtige Ziele. Besonders der Unterricht der dritten lebenden Fremdsprache kann hier ansetzen und eine wichtige Rolle spielen. Vorsicht ist dennoch geboten. Das Beherrschen der Einzelsprache ist eine wichtige Voraussetzung für Mehrsprachigkeit. Wenn Krumm schreibt, der „Abschied von *near nativeness* als oberstem Ziel des Unterrichtens und des Prüfens von Sprachen" (Krumm, 2004, S. 109) sei wünschenswert und notwendig, muss gesagt werden, dass im kommunikativen Unterricht seit je die Kommunikation und das erfolgreiche kommunikative Handeln oberste Prämisse sind; dennoch ist klar, dass eine Orientierung am *native speaker* weiterhin Sinn macht, nachdem sich auch der GERS am Kompetenzniveau des *native speaker* orientiert (C2).

Mehrsprachigkeit ist ein Konzept, das viele verschiedene Anliegen umfasst, die auch in der Schule eine Rolle spielen. Hu schreibt:

> Sprachliche, kulturelle und soziale Diversität stellen eine der großen Herausforderungen für die Bildungssysteme der Zukunft dar. Es gilt zum einen biografisch oder migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als Potential zu verstehen und zu nutzen, um zu mehr Bildungsgerechtigkeit beizutragen. […] Im Sprachunterricht selbst sollte eine Kultur der Mehrsprachigkeit gefördert werden: Sprachvergleiche semantischer, morphologischer, lexikalischer und syntaktischer Art können Spezifika der unterschiedlichen Sprachen erhellen, „Fehler" und *faux amis* erklären sowie spezifische Blickrichtungen auf die Welt verdeutlichen. (Hu, 2016, S. 13)

Es wird – und das zurecht – darauf hingewiesen, dass bei mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern auch auf deren Muttersprachen Bezug genommen werden sollte. In Österreich sind dies oft Sprachen wie Türkisch, Serbisch, Bosnisch, Kroatisch etc., die neben Deutsch erworben wurden. Hier müsste allerdings konkretisiert werden, was genau unter dieser Bezugnahme verstanden wird. Geht es darum, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass Zweisprachigkeit wertvoll ist und beide Muttersprachen eine persönliche Ressource beziehungsweise Ressource im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellen, so ist es für die Lehrerinnen und Lehrer ein Leichtes, dies in den Unterricht zu integrieren. Genaue Bezüge zu den Muttersprachen von Migrantenkindern herzustellen, etwa konkrete Ähnlichkeiten oder Unterschiede zwischen den Sprachen zu erläutern, übersteigt allerdings die Kompetenz, der Lehrenden, sofern diese nicht eben jene Sprachen beherrschen. In vielen Klassenzimmern finden sich Schülerinnen und Schüler mit einer sehr großen Vielfalt an kulturellen und sprachlichen Hintergründen und es ist nicht erwartbar, dass Unterrichtende in allen diesen Sprachen zwangläufig kundig sind. Eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, die auf alle Sprachen der Lernenden detailliert eingeht, kann von den Lehrenden natürlich nicht geleistet werden.

Hinzu kommt die Frage, in welchem Ausmaß die Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Unterricht integriert wird, besonders, wenn bedacht wird, dass Stunden knapp und die Materialien oft projektbasiert sind, was wiederum Zeit benötigt. Eine zeitliche Belastung ist besonders dann problematisch, wenn sehr wenige Stunden zur Verfügung stehen und auf die Absolvierung einer standardisierten Abschlussprüfung hingearbeitet werden muss, sofern sich eine Didaktik der Mehrsprachigkeit eben nicht etwa in Hinweisen auf sprachliche Ähnlichkeiten oder Unterschiede erschöpft. Zu hinterfragen wäre hier auch, ob die Mehrsprachigkeit eine für die Lehrenden spürbare Zeitersparnis durch die häufig genannten Synergieeffekte mit sich bringt – das ist ein Aspekt, der für Lehrerinnen und Lehrer natürlich durchaus relevant ist. Ein weiterer Faktor, der hier Berücksichtigung finden muss, ist der Blick auf die Schülerinnen und Schüler. Wird von sprachaffinen, sprachsensiblen Lernenden ausgegangen, die über einen großen Wortschatz verfügen und überdies noch Interesse an Sprachen haben, dann kann die Mehrsprachigkeitsdidaktik durchaus zu schnelleren Lernerfolgen führen, weil Synergieffekte greifen. Verfügen Lernende aber beispielsweise über einen sehr kleinen Wortschatz in der Muttersprache, kann es schon schwierig werden, Bezüge herzustellen. Nicht bei allen sind etwa alle grammatischen Konzepte immer präsent, sodass sich manchmal Wiederholungen empfehlen, und in den Klassen kann nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, sprachbegeisterte, hochmotivierte Schülerinnen und Schüler zu haben.

Unter Berücksichtigung der genannten Probleme und Grenzen kann und soll die Mehrsprachigkeit allerdings ein Ziel sein, das besonders im Unterricht der zweiten lebenden Fremdsprache umgesetzt wird und zur Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz beiträgt. Dieser kurze Exkurs zur Mehrsprachigkeitsdidaktik soll an dieser Stelle genügen.

Zur Kompetenzkonzeption im GERS gehören auch Motivation, Einstellungen etc. als persönlichkeitsbezogene Kompetenzen. Diese werden im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ebenfalls als Teil der allgemeinen Kompetenz betrachtet und schließen damit an ein motivationales Kompetenzkonzept an. Das Fremdsprachenlernen wurde überdies als eine Schlüsselkompetenz definiert:

> Auf EU-Ebene wurden acht Schlüsselkompetenzen definiert, die eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen darstellen, die als besonders wichtig für die persönliche Entfaltung und Entwicklung, die aktive Bürgerschaft, die soziale Eingliederung und die Beschäftigungsfähigkeit angesehen werden:
>
> - muttersprachliche Kompetenz;
> - fremdsprachliche Kompetenz;
> - mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz;
> - Computerkompetenz;
> - Lernkompetenz;
> - soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz;
> - Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz;
> - Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.
>
> (Europäische Kommission, EACEA & Eurydice, 2012, S. 8)

Es wird deutlich, dass die Definition Weinerts in Einklang mit der Definition des Kompetenzbegriffs für Fremdsprachen aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zu bringen ist, und dass dieses für die Fremdsprachen spezifische Modell ebenfalls unterschiedliche Kompetenzfacetten in sich vereint. Fremdsprachenkompetenz kann also per se nicht ausschließlich kontextunabhängig sein, beinhaltet aber natürlich auch Kompetenzaspekte, die generell gültig oder fächerübergreifend sind.

3. Umsetzung der Kompetenzorientierung und der Standardisierung im Unterricht der zweiten lebenden Fremdsprache Französisch in Österreichs AHS und BHS

Das österreichische Bildungswesen erfuhr nach dem bereits erwähnten PISA-Schock in einem relativ kurzen Zeitraum zahlreiche Veränderungen, die unterschiedliche Bereiche betreffen. So wurde und wird weiterhin eine Vielzahl von Lehrplänen neu geschrieben und laufend adaptiert, die Kompetenzorientierung hielt Einzug im Unterricht, Bildungsstandards wurden verordnet und implementiert, die Oberstufe erfährt eine Neustrukturierung hin zu einer semestrierten Organisation und eine neue standardisierte beziehungsweise teilstandardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung wurde beschlossen und implementiert. Folgende Tabelle soll einen Überblick über wichtige Ereignisse und Neuerungen geben:

2000	1. PISA-Studie (zunächst liegt Österreich im Mittelfeld)
2001	Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (1991: Beschluss der Entwicklung und Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen auf dem „Rüschlikon-Symposium“ in der Schweiz)
2003	PISA-Schock für Österreich
2008	Gründung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)
	Verankerung der Bildungsstandards (BIST) im § 17 des Schulunterrichtsgesetzes
2009	Verordnung zu den Bildungsstandards (Verordnung BGBl. II Nr.1/2009)
	Baseline-Testungen der Bildungsstandards (Mathematik, Englisch, Deutsch; 8. Schulstufe)
2010	Novelle zum Schulunterrichtsgesetz (Verankerung der teilstandardisierten Abschlussprüfungen)
	Baseline-Testungen der Bildungsstandards (4.Schulstufe)

2011	Novelle zu den Bildungsstandards (BGBl. II Nr.282/2011)
	ab 2011/2012 Überprüfung der Bildungsstandards
2012	Verordnung über die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung (sRP/sRDP): AHS (BGBl. II 174/2012), BHS, BAKIP und BASOP (BGBl. II 177/2012)
2013/2014	ursprüngliches Schuljahr für die verpflichtende Einführung der standardisierten Reifeprüfung in der AHS
	ab 2013/2014 wird die Oberstufe neu versuchsweise an einigen Schulen eingeführt
2014/2015	1. Jahrgang der standardisierten Reifeprüfung neu in der AHS (flächendeckend)
	ursprüngliches Schuljahr für die verpflichtende Einführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in der BHS
2015/2016	1. Jahrgang der standardisierten Reife- und Diplomprüfung neu in der BHS (flächendeckend)
2017	Entwicklung, Implementierung, Auswertung sowie Begleitevaluation der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung liegen seit 1. Jänner 2017 in der Kompetenz des Bundesministeriums für Bildung (BMB), nicht mehr in der des BIFIE (cf. *Website des BMB* „Rechtliches“)

Abbildung 12: Tabellarische Übersicht über wichtige Ereignisse und Neuerungen

Hinzu kommen natürlich auch noch Neuerungen, was die diversen Lehrpläne betrifft.

Die folgenden Kapitel widmen sich nun diesen Innovationen im österreichischen Schulwesen und versuchen die Fragen, wie sie im Detail umgesetzt werden, was positiv zu unterstreichen ist, wo sich aber auch Probleme ergeben und Kritik angebracht scheint, zu beantworten. Da die Neuerungen oft als Paradigmenwechsel bezeichnet werden, soll auch dieser Aspekt immer wieder beleuchtet werden, um zu zeigen, wo es tatsächliche Veränderung gibt, wo aber für den Fremdsprachenunterricht auch Kontinuität deutlich wird.

3.1. Österreichs Lehrpläne für die Zweite Lebende Fremdsprache Französisch der AHS und BHS im Lichte der Kompetenzorientierung und Standardisierung

Das österreichische Schulsystem ist sehr komplex und bietet eine große Auswahl an verschiedenen Schultypen an. Je nach Interesse, nach Talenten, nach Motivation, Lernleistungen zu erbringen, entscheiden sich Österreichs Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Schullaufbahnen. Da das System durchlässig ist, sind diese schulischen Laufbahnen keineswegs Einbahnstraßen, sondern bieten die Möglichkeit, über unterschiedliche Wege – vielleicht auch Umwege – zu unterschiedlichen Abschlüssen zu kommen. So kann an die Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung etwa eine Lehre angehängt werden, gleichzeitig gibt es die Initiative, eine Lehre mit Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung zu verquicken. Fachschülerinnen und -schüler können etwa nach Abschluss ihrer dreijährigen Ausbildung einen Aufbaulehrgang besuchen und so die Reife- und Diplomprüfung absolvieren, um eine post-sekundäre oder tertiäre Ausbildung beginnen zu dürfen. Die hohe Anzahl an diversen Schularten bedingt natürlich auch eine Vielzahl an Lehrplänen. Hinzu kommt, dass die Lehrpläne laufend überarbeitet werden. Im Bereich der BHS wurden neue Lehrpläne geschrieben, die der Kompetenzorientierung und der Semestrierung der neuen Oberstufe Rechnung tragen sollen, was zur Folge hat, dass momentan in ein und derselben Schule oft zwei Lehrpläne für denselben Schultyp in Verwendung sind. Für die AHS wurde 2016 ebenfalls ein semestrierter Lehrplan für die Oberstufe erarbeitet.

Was die Funktion von Lehrplänen betrifft, so geben diese sozusagen vor, was wann im Unterricht passieren soll. Riedl konkretisiert folgendermaßen:

> Eine zentrale Funktion von Lehrplänen ist die Vereinheitlichung von Bildung durch festgelegte Lerninhalte für den Unterricht. Lehrpläne determinieren Bildungsvorstellungen und Lerninhalte für bestimmte Schularten und Schulstufen. Durch ihren Rechtsstatus koordinieren Lehrpläne die Bildungsbemühungen der Schulen und ermöglichen vergleichbare Abschlüsse. Auf der Grundlage von Lehrplänen erfolgen Leistungsbeurteilungen und somit Auslese (Festlegung einer Schullaufbahn).
>
> Lehrpläne fungieren auch als Gelenkstelle zwischen vorgegebenen Lerninhalten durch die Bildungspolitik und der tatsächlichen Lehr- und Lernpraxis an den Schulen. Lehrpläne sind gleichzeitig Puffer zwischen diesen beiden Institutionen und gewähren die erforderliche Ruhe für schulisches Lernen. Je nach Art des Lehrplans […] stehen dem Lehrenden

> größere oder kleinere pädagogische oder didaktische Freiräume zur Verfügung. Entscheidend für den Unterricht ist aber die Art, das Verantwortungsbewusstsein und die Fähigkeit der Lehrkraft, den Lehrplan didaktisch und pädagogisch sinnvoll anzuwenden.
>
> (Riedl, 2004, S. 17)

In Österreich sind die Lehrpläne bundesweit gleich und vom Bundesministerium verordnet. Die Einhaltung dieser ist Pflicht aller Lehrerinnen und Lehrer Österreichs, sofern sie an einer öffentlichen Schule oder einer Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht unterrichten. Im § 17 des Schulunterrichtsgesetzes steht zur Unterrichtsarbeit Folgendes:

> **§ 17.** (1) Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen. (*Website RIS* „Schulunterrichtsgesetz § 17 – Bundesrecht konsolidiert, tagesaktuelle Fassung“)

Müller legt für Lehrpläne vier wichtige Definitionskategorien fest: die Inhaltsdimension (Welche Inhalte und Stoffgebiete sollen vermittelt werden?), die Zieldimension (Welche Lernziele, welche Bildungsziele sollen verfolgt werden?), die Ordnungsdimension (Wie soll zeitlich, bezüglich Umfang und Methoden strukturiert werden?) und die Auswahldimension (Altersstufen, Schularten, Schulzweige etc.) (cf. Müller, 2002, S. 89).

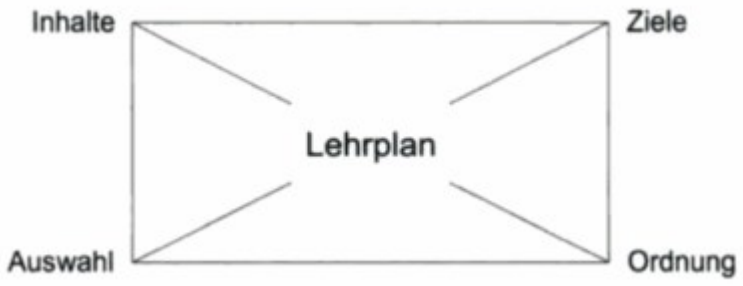


Abbildung 13: Definitionsdimensionen des Lehrplans aus Müller (2002, S. 89)

Die österreichischen Lehrpläne bestehen prinzipiell aus vergleichbaren Elementen, die im § 6 des Schulorganisationgesetzes (SchOG) festgelegt werden:

(1) Der zuständige Bundesminister hat für die in diesem Bundesgesetz geregelten Schulen, Lehrpläne (einschließlich der Betreuungspläne für ganztägige Schulformen) durch Verordnung festzusetzen.

(2) Die Lehrpläne haben zu enthalten:

a) die allgemeinen Bildungsziele,

b) die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und didaktische Grundsätze,

c) den Lehrstoff,

d) die Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schulstufen, soweit dies im Hinblick auf die Bildungsaufgabe der betreffenden Schulart (Schulform, Fachrichtung) sowie die Übertrittsmöglichkeiten erforderlich ist und

e) die Gesamtstundenzahl und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände (Stundentafel),

f) soweit es schulautonome Lehrplanbestimmungen erfordern, sind Kernanliegen in den Bildungs- und Lehraufgaben oder den didaktischen Grundsätzen oder im Lehrstoff zu umschreiben.

(Website RIS „Schulorganisationsgesetz § 6 – Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 12.10.2016“)

Die österreichischen Lehrpläne entsprechen damit dem Modell Müllers, da allen vier Ordnungsdimensionen entsprochen wird. Wie bereits angesprochen, werden die Lehrpläne in regelmäßigen Abständen überarbeitet und an Neuerungen im Bildungswesen angepasst. Im Weiteren sollen nun folgende Fragen beantwortet werden: Es muss erstens danach gefragt werden, inwieweit die momentan in Verwendung befindlichen Lehrpläne kompetenzorientiert sind und inwiefern sich Veränderungen in Bezug auf frühere Lehrpläne ergeben. Außerdem soll erörtert werden, inwieweit die Lehrpläne eine Passung zu den standardisierten Abschlussprüfungen haben und welche Probleme sich diesbezüglich ergeben. Für diese Arbeit werden ausschließlich Lehrpläne von Schultypen, in denen das Unterrichtsfach Zweite Lebende Fremdsprache schriftlich und/oder mündlich maturabel ist, näherer Betrachtung unterzogen. Dies betrifft also die Oberstufe der Allgemeinbildenden höheren Schulen sowie zahlreiche Schultypen aus dem Bereich der Berufsbildenden höheren Schulen (beispielsweise Handelsakademie, bestimmte Ausbildungszweige der Höheren Lehranstalten für Land- und Forstwirtschaft sowie Schulen aus dem humanberuflichen Bereich, etwa Höhere Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe, Mode oder Tourismus).

Der kompetenzorientierte Unterricht, auch Fremdsprachenunterricht, hat, wie bereits erläutert, Einzug in Österreichs Klassenzimmern gehalten. Die Lehrpläne sind eine wichtige Grundlage für die unterrichtliche Tätigkeit der Lehrenden. Gleichzeitig ist die

Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung standardisiert. Sind die Lehrpläne, die momentan für genannte Bereiche gebraucht werden, nun kompetenzorientiert und welche Passung haben sie zur Standardisierung? Zunächst stellt sich die Frage, was einen kompetenzorientierten Lehrplan auszeichnet und welche Rolle Standards spielen können. Richards sagt, der kompetenzorientierte Lehrplan zeichne sich durch ein sogenanntes *backward design*, also ein rückwärtiges Lerndesign aus, das die zu erreichenden Kompetenzen festlegt. Er formuliert folgendermaßen:

> The second approach[69] used in developing a product-based curriculum[70] is known as backward design (Wiggins and Mc Tighe 2005[71]). Backward design starts with a careful statement of the desired results or outcomes: appropriate teaching activities and content are derived from the results of learning. Wiggins and Mc Tighe argue for starting with a clear description of learning outcomes as the basis for curriculum planning. In backward design they recommend that three steps are required:
>
> 1. Identify desired results
> 2. Determine acceptable evidence of learning
> 3. Plan learning experiences and instruction
>
> […]
>
> The curriculum design process associated with backward design can be represented as:
>
> needs → outcomes → syllabus → method → assessment
>
> (Richards, 2015a, S. 16-17)

Nachdem, wie in Kapitel 1 bereits festgestellt wurde, der kompetenzorientierte Ansatz von den zu erreichenden Kompetenzen ausgeht, ist es nicht verwunderlich, dass der kompetenzorientierte Lehrplan dies widerspiegelt, indem in den Lehrplänen Ziele eben als die von allen Schülerinnen und Schülern zu erwerbenden Kompetenzen festgelegt werden. Diese sind als Standards zu sehen, die abschließend durch eine standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung getestet werden. Für die Fremdsprachen ist das gewählte Kompetenzmodell das des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, wie bereits in Kapitel 2.3 im Detail dargestellt wurde. Richards schreibt hierzu:

> Perhaps the most widespread example of backward design using standards in current use is the Common European Framework for Reference for Languages (CEFR) […]. The proficiency scales of the CEFR have gained

[69] Das Pendant zum *backward design* ist das *forward design*, das vom *Input*, nicht vom *Outcome* ausgeht.
[70] Der Lehrplan kann auch prozessorientiert interpretiert werden (cf. Richards, 2015, S. 18-20).
[71] Wiggins, G. & Mc Tighe, J. (2005). *Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

> popularity because they describe in a comprehensive way objectives that learners can set to achieve at different levels of language proficiency. […] What is more, this set of language-learning objectives is available as a common meta-language to teachers and learners, who can now compare the level of proficiency required by curricula, language courses, and examination across different educational settings. (Richards, 2015b, S. 21-22)

Inwiefern haben nun die österreichischen Lehrpläne eine Passung zur Kompetenzorientierung und zur Standardisierung? Marlies Bugkel hat diese Frage für den Lehrplan der AHS Oberstufe, der im Schuljahr 2004/2005 in Kraft trat, in ihrer Diplomarbeit von 2010 zu beantworten versucht und durchaus auch berechtigte Kritik eingebracht. Das Bundesministerium (Bundesministerium für Bildung) selbst schreibt:

> Die seit Herbst 2004 gültigen Lehrpläne der Oberstufe sind kompakte, zielorientierte und verbindliche Lehrpläne, bei denen die Kompetenzen, die die Schüler/innen am Ende des Ausbildungsganges an einer AHS erreicht haben sollen, angesprochen werden: Sowohl die Formulierungen im „Allgemeinen Teil" als auch die Zielformulierungen in den „Lehrstoff"-Abschnitten beziehen sich darauf. Die Lehrpläne der AHS Oberstufe schließen somit an die (kompetenzorientierten) Lehrpläne der Unterstufe an. Folglich schließt die standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung konsequent an der Bildungsstandards-Entwicklung (4. und 8. Schulstufe) an. (*Website des BMB* „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS")

Es werden im Lehrplan der AHS von 2004, sowohl im Allgemeinen Teil als auch in den Lehrplänen der Unterrichtsfächer der Zweiten Lebenden Fremdsprache, Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Ausbildung erwerben sollen, festgelegt. So heißt es im Teil „Allgemeines Bildungsziel" im Absatz zum gesetzlichen Auftrag:

> Die allgemein bildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. (Lehrplan der AHS, 2004, S. 2 [Allgemeines Bildungsziel/Punkt 2])

Die zu vermittelnden Kompetenzen sind unterschiedlicher Natur. Im Lehrplan von 2004 wird von diversen Kompetenzen gesprochen, einerseits ganz allgemein von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen, aber auch von Präsentationskompetenzen, Methodenkompetenz und Teamkompetenz. Kompetenz wird also im Sinne Weinerts verwendet, indem nicht nur Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen und das Vermögen, dieses Wissen zielgerichtet einsetzen zu können, also handeln zu können, sondern auch soziale, volitionale und motivationale Aspekte (Selbstkompetenz,

Sozialkompetenz, Teamkompetenz) miteinbezogen werden. Auch Metakompetenz (Selbstkompetenz) und Methodenkompetenz sind wichtige Facetten des Kompetenzbegriffs, die im Lehrplan der AHS ihren Niederschlag finden:

> Den Schülerinnen und Schülern ist Lernen als Prozess verständlich zu machen. Sie sollen die an sie gestellten Anforderungen kennen, sich selbst einschätzen lernen und darin auch Motivation für ihre Arbeit finden.
>
> Die Vermittlung von Lerntechniken ist eine unabdingbare Voraussetzung für selbsttätiges Erarbeiten von Kenntnissen und Fertigkeiten, dient aber auch dem Zweck, eine Basis für den lebensbegleitenden selbstständigen Bildungserwerb zu legen.
>
> (Lehrplan der AHS, 2004, S.6 [Allgemeine didaktische Grundsätze/Punkt 6])

Das interkulturelle Bewusstsein und das Konzept der Mehrsprachigkeit werden ebenfalls im Lehrplan 2004 thematisiert. So heißt es:

> Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung sind wichtige Erziehungsziele insbesondere im Rahmen des interkulturellen Lernens und des Umgangs der Geschlechter miteinander. Wenn Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen – zB unterschiedlichen Muttersprachen gemeinsam unterrichtet werden, ist neben der sicheren Verwendung der Unterrichtssprache der Begegnung der Kulturen im Alltagsleben besonderes Augenmerk zu widmen. (Lehrplan der AHS, 2004, S. 2 [Allgemeines Bildungsziel/Punkt 3])

Weiters ist zu lesen:

> Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte. Aber es geht auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen. […]
>
> Unterschiedliche Ausgangsbedingungen sind zu berücksichtigen. Eine allenfalls vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit soll positiv besetzt und die Schülerinnen und Schüler sollen ermuntert werden, Kenntnisse in der Muttersprache im Unterricht sinnvoll einzubringen.
>
> (Lehrplan der AHS, 2004, S.6 [Allgemeine didaktische Grundsätze/Punkt 2])

Kompetenz wird im Lehrplan einerseits fachbezogen, also kontext- und domänenspezifisch gesehen, andererseits auch fächerübergreifend interpretiert. So heißt es unter Punkt 5 des Abschnitts „Schul- und Unterrichtsplanung“:

> Die Tradition des Fachunterrichts trägt der Notwendigkeit zu systematischer Spezialisierung Rechnung. Gleichzeitig sind der Schule aber

> Aufgaben gestellt, die sich nicht einem einzigen Unterrichtsgegenstand zuordnen lassen, sondern nur im Zusammenwirken mehrerer Unterrichtsgegenstände zu bewältigen sind. (Lehrplan der AHS, 2004, S.12 [Schul- und Unterrichtsplanung/Punkt 5])

Es zeigt sich im Lehrplan der AHS von 2004, dass unterschiedliche Facetten des Kompetenzbegriffs, wie sie in Kapitel 2.3 näher besprochen wurden, miteinbezogen werden. Für die Lehrpläne der Lebenden Fremdsprachen kann konsequenterweise eine starke Anlehnung an das Kompetenzmodell für Fremdsprachen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen festgestellt werden. Dezidiert heißt es:

> 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 (GERS) des Europarates und umfassen die KannBeschreibungen des Rasters zu den Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängend Sprechen und Schreiben. (Lehrplan der AHS, 2004, S.26 [Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)/Lehrstoff])

Im Lehrplan der AHS Oberstufe von 2004 für die Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite) werden also die Raster für die jeweiligen Kompetenzniveaus der Fertigkeitsbereiche in Anlehnung am GERS sowie eine Zuordnung des Kompetenzniveaus zu den Lernjahren angeführt.

Fremdsprachliche Kompetenz wird durchaus im Sinne des GERS, wie in Kapitel 2.3 dargestellt, verstanden. Alle im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen definierten Elemente der Fremdsprachenkompetenz finden sich auch im Lehrplan wieder. Die kommunikative Kompetenz wird als „übergeordnetes Lernziel“ (Lehrplan der AHS, 2004, S. 35 [Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)/Didaktische Grundsätze]) definiert, wobei die Teilfertigkeiten „Hören“, „Lesen“, An Gesprächen teilnehmen“, „zusammenhängendes Sprechen“ und „Schreiben“ gleich zu gewichten sind. Im Fachlehrplan der AHS von 2004 wird hierbei im Abschnitt „Didaktische Grundsätze“ auf den Erwerb linguistischer, pragmatischer und soziolinguistischer Kompetenzen näher eingegangen. Auch das Erwerben allgemeiner Kompetenzen wird im Lehrplan der AHS als Zielvorgabe festgelegt. So sollen Schülerinnen und Schüler auch Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*), persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (*savoir-être*), Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*) entwickeln und deklaratives Wissen (*savoir*) erwerben:

> 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.
>
> (Lehrplan der AHS, 2004, S. 22 [Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)/Bildungs- und Lehraufgabe])

Weiterhin ist zu lesen:

> 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. (Lehrplan der AHS, 2004, S. 23 [Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)/Bildungs- und Lehraufgabe])

Auch an dieser Stelle sind Anknüpfungspunkte zur allgemeinen Kompetenz, die Teil der Fremdsprachenkompetenz nach dem GERS ist, zu finden. Exemplarisch sei noch folgende Passage angeführt:

> Bei der Entwicklung der allgemeinen Sprachkompetenz als Grundlage von Denk-, Ausdrucks-, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit kommt dem Fremdsprachenunterricht im Fächerkanon insgesamt eine tragende Rolle zu.
>
> […]
>
> 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.
>
> (Lehrplan der AHS, 2004, S. 23 [Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)/ Bildungs- und Lehraufgabe])

Bezüglich der Themen, der konkreten Inhalte also, werden keine genauen Vorgaben gemacht. Im Lehrplan der AHS 2004 heißt es dazu:

> *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.
>
> (Lehrplan der AHS, 2004, S. 26 [Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)/Didaktische Grundsätze])

Die Lehrerinnen und Lehrer können Inhalte auswählen, Schwerpunkte setzen, auf Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen. Die Formulierung „wie" oder „wie zB" macht deutlich, dass die angeführten Inhalte und Themenbereiche eher als Beispiele oder Vorschläge verstanden werden wollen. Während Lehrende manches kaum auslassen können, weil es grundlegend ist (etwa typische Themen des Anfangsunterrichts), können andere Inhalte theoretisch sehr wohl weniger im Fokus stehen (beispielsweise „Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste"). Im allgemeinen Teil des Lehrplans der AHS findet sich im zweiten Teil „Allgemeine didaktische Grundsätze" folgender Absatz:

> Der Lehrplan gibt Ziele vor. Im Sinne ihrer eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit haben die Lehrerinnen und Lehrer
>
> - die Auswahl der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsverfahren zur Erreichung dieser Ziele vorzunehmen,
> - im Unterricht Lernsituationen zu gestalten und Lernprozesse einzuleiten und zu unterstützen,
> - vielfältige Zugänge zum Wissen zu eröffnen und auch selbst Informationen anzubieten,
> - Gelegenheiten zu schaffen, Können zu entwickeln und anzuwenden sowie Erfahrungen und Eindrücke zu gewinnen.
>
> (Lehrplan der AHS, 2004, S. 5-6 [Allgemeine didaktische Grundsätze])

Auch in Bezug auf die gewählte Methodik, die konkreten Unterrichtsverfahren, haben die Lehrenden großen Spielraum und können auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen. Wichtig ist hierbei, auf eine möglichst breite Streuung der Themen und Variation der Methodik zu achten. Diese Offenheit hat eine Passung zum kompetenzorientierten Unterricht.

Seit 2016 gibt es einen semestrierten Lehrplan für die Oberstufe der AHS. Wie auch der Lehrplan der AHS von 2004 umfasst der Kompetenzbegriff unterschiedliche Facetten und

die angegeben didaktischen Methoden sind ebenfalls mit dem kompetenzorientierten Ansatz in Einklang zu bringen. Die Mehrsprachigkeit wird in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen als Grundsatz verankert:

> **3. Mehrsprachigkeit**
>
> Sprache hat in einer von Globalisierung und sprachlich-kultureller Vielfalt geprägten Welt große Bedeutung für die persönliche Entwicklung und die Wahrnehmung von Bildungs- und Lebenschancen. Im Mittelpunkt sollen die Wertschätzung aller Sprachen und die Entwicklung der Fähigkeit aller Schülerinnen und Schüler stehen, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden. Diese Kompetenzen sollen durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung verbreitert und vertieft werden, mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und interkulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von Bürgerinnen und Bürgern zu schaffen. Eine allfällige Mehrsprachigkeit von Schülerinnen und Schülern wird als wertvolle Ressource gesehen und in allen Unterrichtsgegenständen genutzt. Besondere Bedeutung kommt der Ermutigung durch die Lehrerinnen und Lehrer zu, sprachliche Ressourcen in der Klasse zu nutzen. Das Wahrnehmen anderer Sprachen, ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede, mit allen Sinnen fördert nicht nur das Interesse und den Respekt für andere Sprachen, sondern schafft die Möglichkeit, die unbewusst bereits vorhandenen Theorien über Sprache und Sprachen bewusst zu machen und zu elaborieren („Language Awareness“).
>
> (Lehrplan der AHS, 2016, S. 7 [Allgemeine didaktische Grundsätze])

Was den Lehrplan der Zweiten Lebenden Fremdsprache der semestrierten Oberstufe der AHS 2016 anbelangt, so basiert dieser ebenfalls auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, konkrete inhaltliche Vorgaben werden auch hier nicht gemacht. Ab der 6. Klasse, also der 10.Schulstufe ist der Lehrplan semestriert und in Kompetenzmodule strukturiert.

Es zeigt sich also, dass die österreichischen Lehrpläne der AHS im Einklang mit der Kompetenzdefinition Weinerts in seinen unterschiedlichen Facetten sowie mit dem Kompetenzmodell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ist. Er ist damit vereinbar mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung. Die Ziele, in diesem Fall das zu erreichende Kompetenzniveau nach dem GERS, sind verbindlich vorgegeben, hinsichtlich Inhalt und Methodik darf die Lehrerin/der Lehrer frei wählen und nach einer Analyse der Bedürfnisse (*needs analysis*) der jeweiligen Schülerinnen und Schüler die inhaltlichen Ziele definieren und transparent machen. Damit ist ein individuelles Eingehen auf SchülerInnengruppen möglich.

Problematisch wird eben diese Individualisierung allerdings in Hinblick auf eine andere Frage, nämlich der, ob die Lehrpläne der AHS eine Passung zur Standardisierung haben.

Hier steht nämlich genau diese Individualisierung in einem gewissen Widerspruch zur Standardisierung. Zwar sind die österreichischen Lehrpläne nationale Lehrpläne, sprich sie gelten für das Burgenland genauso wie für Vorarlberg, was natürlich unabdingbare Voraussetzung für einen nationalen Standard und eine für ganz Österreich gleiche und gleich gültige abschließende Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung ist, doch haben die Lehrenden viel Freiheit und Spielraum bei der Auswahl der Themen und konkreten Inhalte. Da Sprache ein Kommunikationsmittel ist, um gewisse Inhalte zu unterschiedlichen Zwecken zu transportieren und diese Inhalte verknüpft sind mit dem dafür angemessenen Vokabular, zeigt sich, dass die individuelle Gestaltung der Themenauswahl nicht ganz widerspruchsfrei vereinbar ist mit dem Gedanken einer Standardisierung. Die kommunikative Kompetenz schließt die linguistische Kompetenz und damit auch die lexikalische Kompetenz mit ein. Zwar gibt der Lehrplan der AHS Inhalte an, diese sind aber eher Beispiele denn verbindliche Inhalte; außerdem sind viele Themen sehr komplex und weit gefasst. Bei einfacheren Themen und Inhalten, die im Anfängerunterricht durchgenommen werden, ist der Interpretationsspielraum, welches Vokabular nun konkret für einen bestimmten Themenbereich relevant ist, eng gefasst, etwa beim Thema „Kleidung“. Andere Themengebiete, wie zum Beispiel „Umwelt“, „Kultur“ oder „Medien“, können auf vielfältigste Weise interpretiert und umgesetzt werden. So erfüllt eine Lehrperson, die über Recycling spricht, genauso den Lehrplan wie eine Lehrperson, die im Unterricht Atomkraft durchnimmt – beides bezieht sich auf den Inhaltsbereich „Umwelt“, stattet die Schülerinnen und Schüler allerdings mit unterschiedlichem Vokabular aus. Zudem kommt auch noch Sachwissen, dessen Richtigkeit zwar in Sprachprüfungen nicht zwangsläufig überprüft wird, aber das es den Schülerinnen und Schülern doch einfacher macht, einen Text zu verstehen oder zu schreiben, denn Texte transportieren ja Inhalte. Selbst eine persönliche Stellungnahme ist einfacher zu begründen, wenn Hintergrundwissen vorhanden ist. Die lexikalische Kompetenz (die Teil der kommunikativen Kompetenz ist) zweier SchülerInnen, die nicht von derselben Lehrperson, oder falls Themen im Kollegium akkordiert und vereinheitlicht wurden, nicht in derselben Schule unterrichtet werden, kann sich maßgeblich unterscheiden, beide müssen aber ein und dieselbe Prüfung ablegen. Dies ist insofern problematisch, als ein standardisierter Test unterschiedlichen Anforderungen Genüge tun muss (cf. Kapitel 3.3.2). Eines der angelegten Kriterien ist die Validität, welche auch die curriculare Validität beziehungsweise Inhaltsvalidität betrifft. Jens Knigge schreibt hierzu:

> Die Inhaltsvalidität ist ein Hauptgütekriterium in Bezug auf die Qualität eines Testverfahrens […]. Insbesondere im Kontext der Erfassung von

> schulbezogenen Leistungen bzw. Kompetenzen kommt der Inhaltsvalidität, hier häufig bezeichnet als curriculare Validität, eine zentrale Bedeutung zu (Hartig & Jude 2007, S. 23[72]). Mit curricularer Validität ist die Gültigkeit eines Tests und dessen Testaufgaben hinsichtlich eines bestimmten Curriculums gemeint. Um diese Gültigkeit beanspruchen zu können, müssen die Testaufgaben die auf curricularer Ebene geforderten Kompetenzen möglichst umfassend abdecken. Da innerhalb des Tests jedoch nur eine begrenzte Anzahl an Aufgaben eingesetzt werden kann, ist es von entscheidender Bedeutung, dass die verwendeten Aufgaben die Menge möglicher Aufgaben (‚Itemuniversum') hinreichend gut repräsentieren (Hartig et al., 2007, S. 141 f.[73]). Denn nur wenn die curriculare Validität eines Tests sichergestellt ist, ist eine Verallgemeinerung der Testergebnisse über die konkret verwendeten Testaufgaben hinaus zulässig […] (Knigge, 2010, S. 287)

Die Textsorten und die Aufgabenformate, die für die Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung relevant sind, wurden bekannt gegeben; diesbezüglich gibt es keine Überraschungen. Außerdem testen die Prüfungsaufgaben die Fertigkeitsbereiche Lesen, Hören, in der AHS Sprachverwendung im Kontext und Schreiben ab; die Fertigkeiten „an Gesprächen teilnehmen" und „zusammenhängend Sprechen" werden bei der mündlichen Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung überprüft. Viel weniger gut einzuschätzen sind die Inhalte, wie bereits dargestellt; das Kriterium der Inhaltsvalidität berührt aber auch diese Dimension. Mirko Krüger stützt sich auf Caspari et al.[74], wenn er schreibt, dass die Inhaltsvalidität sich auf die Frage „Ist die Aufgabe geeignet zur Erfassung eines bestimmten Lernstoffs?" (Krüger, 2015, S. 55) bezieht.

Manfred Schifko schreibt hierzu Folgendes:

> Ein jedem Test notwendigerweise inhärentes Prinzip ist es, dass er ein Ersatz für ein umfassenderes Verfahren ist (vgl. Baker 1989[75], 4). Auch im Falle von Sprachtests ist der Ersteller gezwungen, aus einem großen Korpus möglicher Sprachelemente oder Sprachhandlungen die für das jeweilige Testzel [sic!] relevantesten auszuwählen [.] Diesem Prozess des Auswählens (engl. *sampling*) kommt also besondere Bedeutung zu, und es erhöht die Repräsentativität eines Tests (und damit seine Inhaltsvalidität), wenn für die Testkonstruktion auf einen detaillierten Lernzielkatalog (mit

---

72 Hartig, J. & Jude, N. (2007). Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (S. 17-36). Berlin: BMBF.

73 Hartig, J., Frey, A., & Jude, N. (2007). Validität. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 135-163). Heidelberg: Springer.

74 Caspari, D., Grotjahn, R., & Kleppin, K. (2008). Testaufgaben und Lernaufgaben. In R. Porsch, B. Tesch & O. Köller (Hrsg.), *Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I* (S. 46-68). Münster: Waxmann.

75 Baker, D. (1989). *Language testing. A Critical Survey and Practical Guide*. London [u.a.]: Edward Arnold, a division of Hodder & Stoughton.

> Angaben zu Sprachfunktionen, Strukturen, Wortschatz etc.) zurückgegriffen werden kann. (Schifko, 2001, S. 832)

Sichergestellt, dass alle TestkandidatInnen über einen vergleichbaren Wortschatz und vergleichbares Faktenwissen über bestimmte Themen verfügen, ist nur, wenn auf einen von Schifko angeführten Lernzielkatalog – es wurde in Kapitel 2.2 bereits festgestellt, dass der Kompetenzbegriff den Lernzielbegriff integriert – rekurriert werden kann. Schifko sieht allerdings auch ein potenzielles Problem in einem solchen Katalog:

> Umgekehrt ist negativer Backwash zu befürchten, wenn der Testinhalt aufgrund eines eingeschränkten Spektrums in hohem Ausmaß vorhersagbar ist und der Unterricht daher gezwungenermaßen zu sehr zu einem *teaching to the test* wird. Gleiches gilt auch für die Testmethoden: je unterschiedlicher die Formate, die in einem Test zum Einsatz kommen, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, dass der Test eine bestimmte Methode oder einen bestimmten Lernertyp bevorzugt. Größtmögliche Varianz von Überprüfungsformen reduziert die Vorhersagbarkeit eines Testformats und damit das Einüben spezifischer Bearbeitungsstrategien. (Schifko, 2001, S. 832)

Prinzipiell ist hier zu sagen, dass das sogenannte *teaching to the test* nicht per se negativ zu sehen ist; natürlich ist es wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler gut auf Prüfungen vorbereitet werden. Helmke formuliert folgendermaßen:

> Das ‚teaching to the test' kann verschiedene Formen annehmen. In seiner primitiven Form ist es nichts anderes als das mechanische Üben von Aufgaben, die so oder ähnlich in den Vergleichsarbeiten drankommen. Damit ist keinem geholfen: Weder fördert es die Kompetenzentwicklung der Schüler, noch dient es dem Zweck einer ernsthaften Bestandsaufnahme. Versteht man dagegen ‚teaching to the test' so, dass anlässlich einer Vergleichsarbeit anspruchsvolle Aufgabentypen verstärkt thematisiert werden und dass dabei ausreichende Gelegenheiten für horizontalen (andere Kontexte) und vertikalen (höhere Komplexität, neue Fragestellungen) Transfer gegeben werden, dann würde ich das als eine intelligente Form des Übens betrachten. (Helmke, 2007, S. 63)

Klarerweise ist das Ziel des österreichischen Schulsystems nicht ausschließlich Training auf eine abschließende Prüfung hin, sondern Bildung; die Forderung, dass der Unterricht nicht zu einem reinen Einüben von Prüfungsinhalten und -formaten verkommen solle, also nicht ausschließlich auf ein reines *teaching to the test* reduziert werden darf, ist also verständlich, da dies negativer w*ashback* wäre. Fraglich ist allerdings, ob das Nicht-Angeben von klar abgegrenzten Themenbereichen und dem damit verbundenen Vokabular ein *teaching to the test* verhindert, oder ob dies nicht eher dazu führt, dass die Lehrenden verstärkt alle Formate und Textsorten einüben und gleichzeitig versuchen, ein möglichst breites Themenspektrum abzuarbeiten, um die Schülerinnen und Schüler auf die unbekannte Größe des Inhalts und Wortschatzes vorzubereiten. Inhalte, die bei den Prüfungen im Vorhinein ausgeschlossen

werden können, etwa Literatur, oder spezifische Themen, die vielleicht für einen Schulstandort oder bestimmte SchülerInnengruppen von Interesse wären, könnten so eher auf der Strecke bleiben. Bugkel hat diese Problematik bereits in ihrer Diplomarbeit aus dem Jahr 2010 kritisiert:

> Dies [die Verschiebung von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung im Unterricht; Anmerkung der Verfasserin] wird nach Ansicht der Autorin möglicherweise eine Schwierigkeit in der Unterrichtstätigkeit darstellen, da Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr in demselben Ausmaß auf die Bedürfnisse und Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen können, weil nicht mehr der Inhalt, sondern die Kompetenzen im Vordergrund stehen.
>
> Die Lehrpersonen geben in Zukunft nicht mehr selbst vor, zu welchen Themen ihre Schülerinnen und Schüler bei der SRP abgeprüft werden. Trotzdem müssen letztere mit ausreichendem Vokabular und möglichen Sprachkontexten vertraut gemacht werden, damit sie über die notwendigen Kompetenzen verfügen und in der Folge die standardisierten Aufgaben erfüllen können. Dies wird eine Herausforderung für alle Lehrerinnen und Lehrer darstellen, da sie die Lernenden auf Themengebiete vorbereiten müssen, von denen sie selbst nicht wissen, ob diese prüfungsrelevant sind.
>
> (Bugkel, 2010, S. 27-28)

Eine Möglichkeit, diesem Problem vonseiten der Testersteller und -erstellerinnen zu begegnen, ist es, die Prüfungsangaben möglichst allgemein zu halten, damit davon ausgegangen werden kann, dass alle Kandidatinnen und Kandidaten auf einen vergleichbaren Wortschatz zurückgreifen können. Damit einher geht eine starke Reduktion der möglichen Inhalte. Ein Abfall des Niveaus könnte die Folge sein, wenn immer nur „Wald- und Wiesenthemen“, über die Schülerinnen und Schüler jederzeit ohne Kenntnis eines spezifischen Wortschatzes sprechen können, zur Prüfung gegeben werden. Tatsächlich hat im Zuge der Umfrage, die Gegenstand von Kapitel 4 ist, eine befragte Person per E-Mail Kritik geäußert, die in diese Richtung geht: Es werde ihrer Erfahrung nach vor allem auf „Wald- und Wiesenthemen“ zurückgegriffen; echtes kulturelles und landeskundliches Wissen bleibe auf der Strecke, der Französischunterricht sei damit weniger spannend und interessant. Auch gehe ein Niveauverlust damit einher, was sich auch in den abgeprüften Formaten und gewissen Textsorten (etwa dem Blog) widerspiegle, die Wortanzahl gebe guten Schülerinnen und Schülern nicht die Möglichkeit, sich entsprechend zu entfalten.

Für die BHS ist die oben thematisierte Problematik von Bedeutung, denn die BHS ist berufsbildend und hat damit einen thematischen Schwerpunkt, der sich auch im Fremdsprachenunterricht widerspiegeln sollte. Dies wird in Kapitel 3.3.2 zu erörtern sein. Überdies ist natürlich zu hinterfragen, wie genau diese allgemeinen Themen, von denen

angenommen wird, dass kein spezifischer Wortschatz benötigt wird beziehungsweise dieser jeder Schülerin/jedem Schüler bekannt sein muss, ausgewählt werden. Der Lehrplan selbst gibt prinzipiell keine verbindlichen Inhalte an. Je höher das Referenzniveau ist, umso schwieriger dürfte diese Auswahl werden, da die möglichen Themenbereiche zunehmend komplexer werden. Und wo liegt die Grenze zwischen einem allgemeinen Thema, das für alle Schülerinnen und Schüler als voraussetzbar zu erachten ist, und einem spezifischen, das einen bestimmten Wortschatz verlangt? Diese Frage ist nicht unbedeutend, besonders wenn beachtet wird, dass ein Beurteilungskriterium für schriftliche Performanzen ja auch die Breite des Wortschatzes ist.

Eine andere Variante, dem erläuterten Problem zu begegnen, wäre die Angabe von konkreten Inhalten, etwa in Form eines Kernstoffs im Lehrplan oder einer Wortschatzliste. Der Umfang müsste hier relativ groß sein, damit in Kombination mit den unterschiedlichen Testformaten und beim Schreiben mit den Textsorten sowie den situativen Rahmen eine möglichst große Varianz sichergestellt werden kann, sodass die konkreten Prüfungsaufgaben nicht vorhersehbar sind. Unvorhersagbarkeit der Prüfungsaufgaben ist schließlich eine Voraussetzung für positiven *washback* des *testings*. Aber auch Vertrautheit mit und Transparenz dessen, was geprüft werden kann, führt nicht zu einem negativen, sondern, wie Schifko erörtert, zu einem positiven *Backwash*:

> Die aus unserer Sicht relevantesten Aspekte von Tests bzw. das Prüfungsumfeld, die potentiell positiven Backwash bewirken können, sind:
>
> - Vertrautheit und Transparenz der Anforderungen
> - Repräsentative, unvorhersagbare Auswahl
> - Direktes Testen
> - Kriteriumsorientiertheit
> - Unterstützung und Anleitung für Lehrer
>
> (Schifko, 2001, S. 831)

Schifko führt den ersten Punkt genauer aus:

> Im Falle von Lernfortschritttests ist eine der Voraussetzungen für positiven Washback eine möglichst weitgehende Übereinstimmung von Methoden und Inhalten des Unterrichts mit jenen des Tests. Lerner in der Testsituation mit völlig unbekannten Inhalten, Aufgabenstellungen und Abfragetechniken zu konfrontieren, wird als äußerst demotivierend und unfair empfunden. Auch bei der Bewertung ist darauf zu achten, dass Punkt- oder Prozentwerte aussagekräftig sind, d.h. dass es möglich sein sollte, den numerischen Wert zu einer qualitativen Beschreibung der Prüfungsleistung in Beziehung zu setzen. Auch andere Testanwendungen wie z.B.

> Zertifikatstests, die nicht notwendig an vorbereitenden Unterricht gekoppelt sind, sollten diesen Aspekten Rechnung tragen, indem sie potentiellen Kandidaten Modelltests und andere prüfungsrelevante Informationen bzgl. Prüfungsablauf, Bewertung, erlaubte Hilfsmittel, etc. zur Verfügung stellen. (Schifko, 2001, S. 831-832)

Schifko spricht in Zusammenhang mit einer Transparenz der zu testenden Inhalte vorrangig von Lernfortschritttests. An dieser Stelle muss ein kurzer Exkurs in die Theorie des *Testings* gemacht werden. Prinzipiell kann zwischen allgemeinen Sprachleistungstests und unterrichtsbezogenen Tests unterschieden werden. Qualifikationstests, auch *proficiency tests* genannt, sind allgemein und nicht an einen vorbereitenden Unterricht geknüpft:

> Proficiency tests are designed to measure people's ability in a language, regardless of any training they may have had in that language. The content of a proficiency test, therefore, is not based on the content or objectives of language courses that people taking the test may have followed. Rather, it is based on a specification of what candidates have to be able to do in the language to be considered proficient. (Hughes, 2003, S. 11)

Lernfortschritttests (*progress tests*) und Kursabschlusstests (*achievement tests*) hingegen sind an vorhergehenden Unterricht gekoppelt:

> Most teachers are unlikely to be responsible for proficiency tests. It is much more probable that they will be involved in the preparation and use of achievement tests. In contrast to proficiency tests, achievement tests are directly related to language courses, their purpose being to establish how successful individual students, groups of students, or the course themselves have been in achieving objectives. There are two kinds: final achievement tests and progress achievement tests. *Final achievement tests* are those administered at the end of a course of study. They may be written and administered by ministries of education, official examining boards, or by members of teaching institutions. (Hughes, 2003, S. 12-13)

Lernfortschritttests und Kursabschlusstests sind also beides *achievement tests* und es erscheint logisch, Schifkos Postulate auch auf *final achievement tests* anwenden zu können, da ja auch sie direkt an vorhergehenden Unterricht gekoppelt sind. Übereinstimmung der Testinhalte mit den Inhalten des Unterrichts dürfte auch hier eine relevante Größe sein.

Wie ist hier nun die standardisierte Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung einzuordnen? Es wird in Bezug auf diese abschließende Prüfung davon ausgegangen, dass sie aus testtheoretischer Perspektive ein Qualifikationstest ist, also ein *proficiency test*:

> Schularbeiten können sich am Inhalt des Unterrichts orientieren und das Erreichen bestimmter Ziele der Unterrichtsarbeit überprüfen. In diesem Fall spricht man von achievement tests (Sprachstandstests). […] Überprüfungen können aber auch feststellen, welche Kompetenzen Lernende tatsächlich

> anwenden können. In diesem Fall spricht man von proficiency tests (Qualifikationsprüfungen) wie z. B. die standardisierte Reifeprüfung. (Tanzmeister et al., 2013, S. 5)

Dabei wird im oben zitierten Leitfaden auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen verwiesen, in dem zu dem Unterschied zwischen *achievement tests* und *proficiency tests* Folgendes zu lesen ist:

> Ein Sprachstandstest (auch: Leistungstest, achievement test) überprüft, ob bestimmte Ziele erreicht wurden; er überprüft also, was unterrichtet worden ist. Er bezieht sich somit auf die Arbeit einer Woche, eines Semesters, das Lehrbuch oder den Lehrplan. Ein Sprachstandstest orientiert sich am Kurs und stellt somit eine Binnenperspektive dar.
>
> Eine Qualifikationsprüfung (auch: Feststellungsprüfung; proficiency test) hingegen überprüft, was jemand kann oder weiß, wenn er/sie einen Lerngegenstand im ‚wirklichen Leben' anwendet. Diese Art der Beurteilung stellt eine Außenperspektive dar.
>
> (Trim, North & Coste, 2001, S. 178)

Allerdings heißt es im GERS auch, worauf im Übrigen ebenfalls im Leitfaden verwiesen wird:

> Bei kommunikativen Tests in einem bedürfnisorientierten Lehr-/Lernkontext sollte der Unterschied zwischen einem Sprachstandstest (der sich am Inhalt des Unterrichts orientiert) und einer Qualifikationsprüfung (die sich am Spektrum der Fähigkeiten im ‚wirklichen Leben' orientiert) idealerweise gering sein. In dem Umfang, in dem ein Sprachstandstest die praktische Sprachverwendung in relevanten Situationen prüft und darauf abzielt, ein ausgewogenes Bild einer sich entwickelnden Kompetenz zu bieten, ist er auch auf die Erfassung der Kompetenz ausgerichtet (wie eine Qualifikationsprüfung). In dem Maße, in dem eine Qualifikationsprüfung aus Sprach- und Kommunikationsaufgaben besteht, die auf einem transparenten relevanten Lehrplan beruhen und die den Lernenden Gelegenheit geben zu zeigen, was sie erreicht haben, kontrolliert sie auch, was im Unterricht gelernt wurde (wie ein Spachstandstest). (Trim, North & Coste, 2001, S. 178-179)

Auch wenn bei kommunikativen Tests der Unterschied zwischen *proficiency tests* und *achievement tests* gering ist, muss trotzdem hinterfragt werden, ob die Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung tatsächlich ausschließlich ein *proficiency test* ist, denn diese Prüfung ist eine abschließende Prüfung in bestimmten Schultypen mit konkretem Bezug auf den vorhergehenden Unterricht. In der Prüfungsordnung AHS, Fassung vom 3.8.2016, zitiert aus dem RIS, steht:

> Im Übrigen umfasst ein Prüfungsgebiet den gesamten Lehrstoff der Oberstufe des gleichnamigen (schulautonomen) Unterrichtsgegenstandes, soweit in den folgenden Bestimmungen nicht anderes bestimmt wird.

[…]

> Die Aufgabenstellungen haben in den Prüfungsgebieten „Lebende Fremdsprache (sechsjährig)“, „Lebende Fremdsprache (vierjährig)“, „Lebende Fremdsprache (dreijährig)“, „Latein (sechsjährig)“ und „Latein (vierjährig)“ nach Maßgabe der nachstehenden Bestimmungen über Inhalt und Umfang der Prüfungsgebiete auf die lehrplanmäßige Wochenstundenzahl, die Lernjahre und die unterschiedlichen Anforderungen Bedacht zu nehmen.
>
> (§ 3 Abs.1 sowie § 13 Abs.1. *Website des RIS* „Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung AHS, Fassung vom 10.03.2017“)

Basierend auf der Definition von *proficiency test* und *achievement test* von Hughes, lässt sich argumentieren, dass es sich bei der Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung um einen *final achievement test* handelt, der aber durch seine kommunikative Ausrichtung große Nähe zu einem Qualifikationstest hat. Eventuell könnte der Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung auch eine Doppelrolle zugesprochen werden. Eine vollkommene Loslösung von dem, was im vorbereitenden Unterricht geschieht, kann aber nicht schlüssig argumentiert werden, weshalb es problematisch scheint, die Abschlussprüfungen an AHS und BHS als reine Qualifikationsprüfungen zu interpretieren. Insofern schein es auch berechtigt, zu sagen, dass Inhaltsvalidität und ein Bezug zum Lehrplan doch wichtig sind für die Validität der Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung.

Zu hinterfragen ist nun aber die Natur dieser Inhaltsvalidität. Hughes schreibt hierzu Folgendes:

> Clearly the content of these tests [*final achievement tests*; Anmerkung der Verfasserin] must be related to the courses with which they are concerned, but the nature of this relationship is a matter of disagreement amongst language testers.
>
> In the view of some testers, the content of a final achievement test should be based directly on a detailed course syllabus or on the books and other materials used. This has been referred to as the *syllabus-content approach*.
> […]
>
> The alternative approach is to base the test content directly on the objectives of the course. This has a number of advantages. First, it compels course designers to be explicit about objectives. Secondly, it makes it possible for performance on the test to show just how far students have achieved those objectives.
>
> (Hughes, 2003, S. 13)

Hughes vertritt die Meinung, dass die Definition von Testspezifikationen, die im Einklang stehen mit vorab definierten Zielen, zielführender ist als der *syllabus-content approach*.

Diese Auffassung hat auch eine Passung zum kompetenzorientierten Ansatz. Zu hinterfragen ist nun, welche Bedeutung die Dimension des Inhalts in den *objectives* und den Testspezifikationen hat. Hughes schreibt hierzu:

> A set of specifications for the test must be written at the outset. This will include information on: content, test structure, timing, medium/channel, techniques to be used, criterial levels of performance, and scoring procedures.
>
> *(i) Content*
>
> This refers not to the content of a single, particular version of a test, but to the entire potential content of any number of versions. Samples of this content will appear in individual versions of the test.
>
> (Hughes, 2003, S. 59)

Nach Hughes sollten folgende Dimensionen des *content* spezifiziert werden: *operations*, *types of text*, *addressees of text*, *length of text(s)*, *topics*, *readability*, *structural range*, *vocabulary range*, *dialect, accent, style* sowie *speed of processing* (cf. Hughes, 2003, S. 60-61). Interessant an dieser Stelle sind die Aspekte *topics* und *vocabulary range*. Hughes schlägt für die *topics* eine eher lose, für die Bandbreite des Vokabulars eine lose bis relativ genau definierte Angabe vor, wobei dies nur ein möglicher Rahmen ist (cf. Hughes, 2003, S. 60-61). Fraglich ist, warum Themen nur grob definiert sein sollten. Hughes selbst schreibt:

> Now it might be argued that to base test content on objectives rather than on course content is unfair to students. If the course content does not fit well with objectives, they will be expected to do things for which they have not been prepared. In a sense this is true. But in another it is not. If a test is based on the content of a poor or inappropriate course, the students taking it will be misled as to the extent of their achievement and the quality of the course. (Hughes, 2003, S. 14)

Es ist nachvollziehbar, dass ein reiner *syllabus-content approach* problematisch ist; gleichzeitig zeigt sich aber, dass auch Testspezifikationen basierend auf den genannten *objectives* ohne Angabe von Inhalten das Kriterium der Fairness verletzen kann. Würden auch Themen beziehungsweise zumindest das benötigte Vokabular genauer spezifiziert werden, wäre dieses Problem minimiert.

Wenn, wie im Falle der österreichischen Lehrpläne, kaum Inhalte angegeben werden, sondern als zu erwerbende Kompetenzen der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen angeführt wird, ist dies problematisch, da Schülerinnen und Schüler unter Umständen mit Themenstellungen und dem dazugehörigen Vokabular konfrontiert werden, auf die sie im Unterricht nicht vorbereitet wurden, während andere Schülerinnen und Schüler aus purem

Zufall wohl darüber im Unterricht gesprochen haben. Die Voraussetzungen für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler wären somit nicht gleich. Der Referenzrahmen selbst ist ein wertvolles Rahmenkonstrukt, gibt aber vieles, was für Sprachenunterricht relevant ist, nicht vor. Richards und Rodgers schreiben:

> […] since it is intended to be used across many different languages, it does not specify the actual language or discourse skills that learners need to acquire to reach any given level. These have to be elaborated by users of the CEFR. […]. The CEFR does not present a syllabus or procedure, nor does it specify roles for learners and teachers, or instructional materials. […] Projects such as English Profile (http://www.englishprofile.org) are underway that are aimed at developing a design and syllabus for the CEFR. (Richards & Rodgers, 2014, S. 167-168)

Im GERS wird genau das sehr klar deklariert:

> Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. 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. (Trim, North & Coste, 2001, S. 14)

Es wird klargestellt, dass strikte Vorgaben, wie und was unterrichtet werden soll, nicht Ziel des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens sind:

> Eins wollen wir aber von vornherein klarstellen: Wir wollen Praktikern NICHT sagen, was sie tun sollen, oder wie sie etwas tun sollen. Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten. Es ist nicht die Aufgabe des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens festzulegen, welche Ziele die die Benutzer anstreben oder welche Methoden sie dabei einsetzen sollten. (Trim, North & Coste, 2001, S. 8)

Diesen Rahmen auszufüllen, ist damit Aufgabe der Benutzer. Im GERS ist etwa zu lesen:

> Behörden können sich bei der Entwicklung und Formulierung von Curricula und Lehrplänen auf die genaue Beschreibung der Lernziele konzentrieren. Hier ist es möglich, lediglich Ziele auf einer höheren Ebene, d.h. kommunikative Aufgaben, Themen, Kompetenzen usw., anzugeben. Sie können jedoch (müssen es aber nicht) auch detailliert vorgeben, welcher Wortschatz, welche grammatischen Inhalte und welche funktionalen/begrifflichen Repertoires erforderlich sind, damit die Lernenden Aufgaben ausführen und Themen behandeln können. (Trim, North & Coste, 2001, S. 139)

In Hinblick auf standardisierte Abschlussprüfungen wäre es vielleicht sinnvoll, dass dies von offizieller Seite geschieht und auch verbindlichen Charakter hat. Die Vorgabe von detaillierteren Themen könnte nämlich insofern nützlich sein, als die Inhaltsvalidität damit abgesichert und der *Output* beziehungsweise *Outcome* somit in dieser Hinsicht ebenfalls klar

definiert wäre, was durchaus im Einklang mit dem kompetenzorientierten Ansatz ist. Wichtig hierbei wäre, dass die Inhalte und Themenbereiche niveaukonform sind, also eine entsprechende Tiefe und Komplexität aufweisen, und von der Menge her so gewählt werden, dass kein negativer *Backwash* wahrscheinlich ist. Bei einer sehr großen Anzahl an potentiellen Inhalten und Themenstellungen ist es kaum möglich, vorherzusagen, was genau zur Prüfung kommen kann, und Versuche, dies zu tun, können nur reine Spekulation sein.

In den österreichischen Lehrplänen der AHS wird immer wieder die Autonomie der Lehrenden und der einzelnen Schulen betont; so sollen Lehrerinnen und Lehrer Themen und Inhalte nach eigenem Ermessen und Interessen der Schülerinnen und Schüler, aber auch des Schulstandortes wählen dürfen. Autonomie und die eigenständigen Schwerpunktsetzungen durch Lehrende stehen im Widerspruch zur Standardisierung. Marlies Bugkel kritisiert dies in ihrer Diplomarbeit:

> Auch im Lehrplan der (zweiten) lebenden Fremdsprachen ist noch einmal die Problematik der schulautonomen Schwerpunkte aufzugreifen. Durch die ausgeprägte Orientierung am GERS scheint die Individualität der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Schwerpunktsetzungen gefährdet (vgl. Tanzmeister 2008: 376[76]), da andernfalls wertvolle Zeit für das Erlernen der verlangten Kompetenzen für individuelle Schwerpunkte benutzt würde. (Bugkel, 2010, S. 39)

Eine weitere Frage, die in Bezug auf den österreichischen Lehrplan der AHS gestellt werden muss, ist die nach der Novität. Inwiefern unterscheidet sich der kompetenzorientierte Lehrplan von vorhergehenden? Wo zeigt sich Veränderung, wo Kontinuität? Beim Vergleich des alten Lehrplans von 1989 mit dem von 2004 zeigt sich rasch, dass es sowohl Innovation als auch Kontinuität gibt. Weder ist alles vollkommen neu, alles Althergebrachte obsolet, noch handelt es sich beim Lehrplan von 2004 um alten Wein in neuen Schläuchen. Was innovativ ist, fasst Ingrid Tanzmeister in einem Artikel im Studienbuch „Lehren - Lernen - Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten“ (2008) zusammen. Neu ist, dass der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen erstmalig als Basis des Lehrplans verwendet wurde:

> Die kommunikative Sprachkompetenz führt uns weiters zu verschiedenen kommunikativen Sprachaktivitäten wie Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung. Ein System von gemeinsamen Sprachkompetenzbeschreibungen ermöglicht nun die Vergleichbarkeit von Lernzielen, Niveaustufen und Lernerfolgen, die sich in den einzelnen Niveaustufen des Referenzrahmens widerspiegeln. Somit wird ersichtlich,

[76] Tanzmeister, I. (2008). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan für die AHS. In R. Tanzmeister (Hrsg.), *Lehren- Lernen- Motivation* (S. 363-392). Wien: Praesens.

> wie sehr sich der Lehrplan an die Vorgaben der GERS hält, nicht nur in Bezug auf Inhalte, sondern auch auf den Aufbau, und sowohl die Bildungs- und Lehraufgabe mit den didaktischen Grundsätzen als auch den Lehrstoff in Analogie zum Referenzrahmen gestaltet. (Tanzmeister, I., 2008, S. 367)

Im Gegensatz zum Lehrplan von 1985[77] beziehungsweise 1989 ist der von 2004 auch ein sogenannter Mindestlehrplan und kein Rahmenlehrplan (cf. hierzu die Allgemeinen Bestimmungen des Lehrplans 1989). Im Mindestlehrplan werden Standards festgelegt, die für alle Schülerinnen und Schüler Gültigkeit haben und die von diesen zu erreichen sind. Im österreichischen Lehrplan sind diese Standards nicht am Lehrstoff dingfest gemacht, sondern entsprechen den Fertigkeitsbereichen des GERS (cf. Tanzmeister, I., 2008, S. 363-364). Überdies ist der neue Lehrplan von 2004 ausschließlich kompetenzorientiert, was bereits an früherer Stelle in diesem Kapitel erläutert wurde. Vergleichbares kann bezüglich des semestrierten Lehrplans der AHS Oberstufe gesagt werden; er trägt der Kompetenzorientierung und der Semestrierung der Oberstufe Rechnung.

Vieles am Lehrplan der AHS von 2004 sowie am Lehrplan der AHS von 2016 ist also neu. Gleichzeitig zeigt sich bei eingehender Betrachtung aber auch Kontinuität auf diversen Ebenen. Auch beim Mindestlehrplan muss die Lehrperson weiterhin Akzente setzen und Auswahl treffen, was konkrete Inhalte anbelangt, da die Vorgaben hier, wie bereits angesprochen, sehr großzügig auslegbar sind. Diese Eigenständigkeit wurde der Lehrerin/ dem Lehrer auch schon vor dem Lehrplan von 2004 oder 2016 abverlangt, obgleich es mehr Vorgaben, etwa bezüglich der grammatikalischen Progression, gab:

> Anordnung, Gliederung und Akzentuierung des im Lehrplan der einzelnen Klassen angeführten Jahresstoffes einschließlich der Auswahl der notwendigen Beispiele sind der verantwortlichen Entscheidung des Lehrers überlassen. Die angegebene Reihenfolge der Sachgebiete bedeutet, wo sie sich nicht zwingend aus dem Zusammenhang des Stoffes ergibt, eine Empfehlung. Bei der Stoffauswahl ist neben dem sachlogischen Aufbau auch die Möglichkeit und Notwendigkeit exemplarischer Behandlung zu beachten. (Lehrplan der AHS, 1985, S. 792 [Allgemeine Bestimmungen])

Im Teil zur Unterrichtsplanung steht 1985 weiters:

> Der Lehrer hat seine Unterrichts- und Erziehungsarbeit auf der Grundlage des Lehrplans eigenständig und verantwortlich zu planen (§ 17 Abs. 1 des Schulunterrichtsgesetzes). Die Entscheidungsfreiräume im Rahmenlehrplan erfordern vom Lehrer

[77] Der Allgemeine Teil des Lehrplans der AHS wurde 1985 ausgegeben und hat auch für den Lehrplan von 1989 Gültigkeit.

- die Konkretisierung des allgemeinen Bildungsziels, der Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und der fachübergreifenden Lernbereiche (Unterrichtsprinzipien),
- die Auswahl der Lehrstoffe,
- die zeitliche Verteilung und Gewichtung der Ziele und Lehrstoffe,
- die Festlegung der Methoden und Medien des Unterrichts.

(Lehrplan der AHS, 1985, S. 793 [Allgemeine Bestimmungen])

Die Lehrpersonen konnten Methodik und Inhalte des Unterrichts also auch gemäß dem Lehrplan von 1985 auswählen und damit individuell an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen. Bezüglich der Inhalte war dies wenig problematisch, da die Lehrerinnen und Lehrer vor der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung die Prüfungsangaben selbst zusammenstellten und damit gesichert war, dass nichts vorausgesetzt werden konnte, was nicht im Unterricht durchgenommen wurde und wofür die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihren Wortschatz nicht gerüstet waren. Auch gemäß dem Lehrplan von 2004 sollen die Lehrenden Methodik (was eine Passung zum Ansatz des kompetenzorientierten Unterrichts hat) und konkrete Inhalte auswählen und an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anpassen; der Unterschied ist allerdings, dass am Ende der Ausbildung eine standardisierte Prüfung steht und nicht klar ist, auf welche Inhalte genau hingearbeitet wird.

Auch wenn der Terminus der Kompetenz im Lehrplan von 1989 im Prinzip keine Verwendung findet, soll das nicht heißen, dass es nicht Ziel war, Schülerinnen und Schüler zu kompetenten Sprachverwenderinnen und Sprachverwendern zu erziehen. Es finden sich, ohne dass dies so bezeichnet wird, im alten Lehrplan zahlreiche Ziele, die den unterschiedlichen Kompetenzfacetten zugeordnet werden können. So sollen sowohl fachbezogene als auch fächerübergreifende Kompetenzen – wenn die aktuell gültige Terminologie verwendet werden möchte – vermittelt werden. Die Lernenden sollen etwa Metakompetenzen ausbilden:

Auf diese Weise soll eine Bildung angestrebt werden, die den Schüler befähigt:

- zur Mündigkeit und zu Verantwortungsbewusstsein sich selbst gegenüber;
- zu Verantwortungsbewusstsein gegenüber Mitmenschen und Umwelt sowie gegenüber der Nachwelt;

  […]

zu einer persönlichen Werthaltung;

zur Fähigkeit, auf längerfristige Zielsetzungen hinzuarbeiten;

zum Vermögen einer kritischen Selbsteinschätzung und ständigen Weiterbildung;

zu seiner Persönlichkeits- und Sinnfindung.

[…]

Insbesondere soll der Schüler befähigt werden,

[…]

zu logischem und kritischem Denken, klarer Begriffsbildung, sinnvoller Fragestellung sowie kontrollierter Abstraktion und Verallgemeinerung;

(Lehrplan der AHS, 1985, S. 794 [Allgemeines Bildungsziel])

Methodenkompetenz, die wichtig für selbstständiges Lernen ist, soll ebenfalls im Unterricht erworben werden können. Im Teil „Allgemeines Bildungsziel" steht etwa:

Insbesondere soll der Schüler befähigt werden,

[…]

Informationsquellen sachgerecht zu nutzen, aus Informationen auszuwählen, intentionsgerecht zu argumentieren und Manipulation zu erkennen;

grundlegende Lern- und Arbeitstechniken sowie zumindest in Ansätzen Einsichten in grundlegende wissenschaftliche Verfahrensweisen und Denkvorstellungen anwenden zu können;

(Lehrplan der AHS, 1985, S. 794-795 [Allgemeines Bildungsziel])

Auch sozialen Kompetenzen sollen den Schülerinnen und Schülern im Unterricht vermittelt werden. So sollen Schülerinnen und Schüler hingeführt werden:

zur Bereitschaft zu Kommunikation und Kooperation;

zur Bereitschaft zu kritischer Toleranz und zur Verständigung;

zur sozialen Haltung dem einzelnen wie der Gesellschaft gegenüber und zur Bereitschaft, aus sozialer Verantwortung anderen zu helfen sowie von sich selbst Leistungen zu verlangen;

(Lehrplan der AHS, 1985, S. 794 [Allgemeines Bildungsziel])

Ziel des Unterrichts ist es überdies, interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Im Teil „Allgemeines Bildungsziel" steht, die Lernenden sollen „zu einem Österreichbewusstsein, das sich mit europäischer Gesinnung und Weltoffenheit verbindet" (Lehrplan der AHS, 1985, S. 794 [Allgemeines Bildungsziel]) befähigt werden. In der Bildungs- und Lehraufgabe der Lebenden Fremdsprache Französisch ist weiterhin zu lesen:

> Die Schüler sollen – im Sinne einer Erziehung zu europäischer Gesinnung und Weltoffenheit – imstande sein, sich mit aktuellen Problemen Frankreichs und der übrigen französischsprechenden Länder unvoreingenommen auseinanderzusetzen. Ziel ist ein kritisches, von Klischees möglichst freies, auf Grund neuer Erkenntnisse und Erfahrungen jederzeit veränderbares Bild des anderen, aber auch des eigenen Kulturbereiches. (Lehrplan der AHS, 1989, S. 658 [Französisch/Bildungs- und Lehraufgabe])

Auch auf Ansätze zur Mehrsprachigkeit wird im Lehrplan von 1989 hingewiesen. So werden für die Lebende Fremdsprache Französisch Querverbindungen zu Deutsch und Latein gefordert, für Französisch als Zweite Lebende Fremdsprache sollen die Lehrerinnen und Lehrer besonders auf Anknüpfungsmöglichkeiten zu Englisch als Erste Lebende Fremdsprache eingehen:

> Eine zentrale Stellung kommt in diesem Zusammenhang dem Englischen zu. Da die meisten österreichischen Schüler zuerst Englisch lernen, sollte man hier den Transfer in besonderem Maße fördern bzw. der Gefahr von Interferenz entgegenwirken. Auch sind zwischen den Literaturen der beiden Sprachen viele Anknüpfungspunkte gegeben. Der Vergleich des Französischen mit dem Deutschen bzw. mit den übrigen in der Schule unterrichteten Fremdsprachen sollte stets – implizit oder explizit – gegenwärtig sein. (Lehrplan der AHS, 1989, S. 714-715 [Zweite Lebende Fremdsprache Französisch/Didaktische Grundsätze])

Der alte Lehrplan der AHS war überdies durchaus handlungs- und anwendungsorientiert, setzte also Konzepte um, die heute im kompetenzorientierten Unterricht gefordert sind (cf. Lehrplan der AHS, 1985, S. 796 [Allgemeiner Teil/Unterrichtsprinzipien]). Sowohl fachbezogener als auch fächerübergreifender Projektunterricht soll nach dem alten Lehrplan eingesetzt werden. Was die Sozialformen anbelangt, so sollte variiert werden.

Was sich also zeigt, ist, dass der neue Lehrplan der AHS zwischen Innovation und Tradition oszilliert. Die große Innovation im Vergleich zum Lehrplan von 1989 liegt einerseits darin, dass der GERS Basis ist und andererseits darin, dass Standards festgelegt werden, die von allen Schülerinnen und Schülern erreicht werden müssen. Wie bereits festgestellt wurde, oszilliert der kompetenzorientierte Sprachunterricht in Österreich zwischen diesen Polen der Innovation und der Tradition, wobei das Novum besonders in der Standardisierung liegt. Es ist daher wenig verwunderlich, dass auch die Lehrplansituation ähnlich ist.

Während die AHS einigermaßen einheitlich ist, ist der Bereich der BHS sehr viel spezialisierter und damit komplexer. Es gibt eine Vielzahl an Formen und Schulversuchen und alle verfügen sie über eigene Lehrpläne. Zur Analyse wurde eine Stichprobe von

Lehrplänen aus dem Bereich der Handelsakademien[78], unterschiedlicher Höherer Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe[79], Höherer Schulen für Tourismus[80], Höherer Schulen für Mode und Kunst[81], der Höheren Lehranstalt für Produktmanagement und Präsentation[82] sowie Höherer Schulen für Land- und Forstwirtschaft[83] herangezogen. Höhere technische Lehranstalten und Bundesakademien für Kindergartenpädagogik sind für diese Arbeit insofern nicht relevant, als keine Reifeprüfung in der Zweite Lebenden Fremdsprache in diesen Schultypen durchgeführt wird. Außerdem ist zu beachten, dass auch für Berufsbildende höhere Schulen semestrierte Lehrpläne erarbeitet wurden, sodass momentan zwei „Generationen" von Lehrplänen in Verwendung sind. Es werden im Folgenden also zum Ersten die Lehrpläne, die nicht semestriert sind, also auslaufend gültig und in Verwendung sind, genauerer Betrachtung unterzogen. Hierbei ist zu bemerken, dass nur Lehrpläne, die nach 2001 verordnet wurden, analysiert werden, da 2001 der GERS publiziert wurde, und Lehrpläne aus diesem Jahr nicht zwangsläufig schon einen GERS-Bezug aufweisen können. Dies betrifft beispielsweise den Lehrplan der Höheren Lehranstalt

78 Lehrplan der Handelsakademie 1994, Lehrplan der Handelsakademie – Informationsmanagement und Informationstechnologie (Schulversuch) Variante 1 1999, Lehrplan der Handelsakademie – Fachrichtung „Personal- und Bildungsmanagement" (Schulversuch) 1999 , Lehrplan der Handelsakademie – Fachrichtung „Unternehmensführung und betriebliche Informationswirtschaft" (Schulversuch) 1999, Lehrplan der Zweisprachigen Handelsakademie 1994, Lehrplan der Handelsakademie 2004, Lehrplan des Aufbaulehrgangs an Handelsakademien 2006, Lehrplan der Zweisprachigen Handelsakademie 2004, Lehrplan der Handelsakademie für Berufstätige 2006, Lehrplan der Handelsakademie 2014, Lehrplan des Aufbaulehrgangs an Handelsakademien 2014, Lehrplan der Zweisprachigen Handelsakademie 2014.

79 Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe 1999, Lehrplan des Aufbaulehrgangs für Wirtschaftliche Berufe 1999, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Europa" (Schulversuch) 1999, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Kultur- und Kongressmanagement" 1999, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe 2003, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Aufbaulehrgang 2003, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Kultur- und Kongressmanagement" 2006, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Sozialmanagement" 2007, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Umwelt und Wirtschaft" 2008, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe 2015, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Aufbaulehrgang 2015, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Kommunikations- und Mediendesign" 2015, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Kultur- und Kongressmanagement" 2015, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Sozialmanagement" 2016, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Umwelt und Wirtschaft" 2015.

80 Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus 1999, Lehrplan des Aufbaulehrgangs für Tourismus 1995, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus 2006, Lehrplan des Aufbaulehrgangs für Tourismus 2006, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus 2015, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus – Aufbaulehrgang 2015.

81 Lehrplan der Höheren Lehranstalt für künstlerische Gestaltung 1999, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Mode und Bekleidungstechnik 1999, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für künstlerische Gestaltung 2011, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Mode 2009, Lehrplan des Aufbaulehrgangs für Mode 2011, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Kunst und Gestaltung 2015, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Mode 2015, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Mode – Aufbaulehrgang 2015.

82 Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Produktmanagement und Präsentation 1997, Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Produktmanagement und Präsentation 2015.

83 Lehrplan der höheren Lehranstalt für Land- und Ernährungswirtschaft 2004, Lehrplan der Höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten (Anlage 1) 2016.

für Produktmanagement und Präsentation (Schulversuch) aus dem Jahre 2001. Hierzu ist zu sagen, dass dieser Lehrplan ausläuft und im Schuljahr 2016/2017 nur mehr für den 4. und 5. Jahrgang gilt. Nachdem die Lehrenden den zu erreichenden Standard kennen, können sie zweifelsohne auch ohne Verankerung der Standards im Lehrplan die Schülerinnen und Schüler auf die zentral vorgegebene, standardisierte Reife- und Diplomprüfung führen, es muss aber festgehalten werden, dass dieser Lehrplan eine weniger gute Passung zum Kompetenzmodell der Fremdsprachen und zur Standardisierung als andere Lehrpläne der BHS aufweist. Zum Zweiten sollen die neuen semestrierten Lehrpläne im Detail betrachtet werden und zum Dritten ein Vergleich mit den Lehrplänen vor 2000 gemacht werden.

Im Folgenden soll nun erläutert werden, inwiefern die für die AHS getroffenen Aussagen auch für die ausgewählten Lehrpläne aus der BHS Gültigkeit haben. Die erste Frage, die es für die Lehrpläne der Berufsbildenden höheren Schulen zu beantworten gilt, lautet: Inwiefern haben diese eine Passung zur Kompetenzorientierung? Im Gegensatz zur AHS wird in den diversen Lehrplänen der BHS zwischen 2002 und 2014/2015/2016 der Kompetenzbegriff insgesamt betrachtet tendenziell unsystematischer verwendet. Während in den Lehrplänen der AHS alle Facetten des Terminus „Kompetenz“ nach dem Verständnis von Weinert angesprochen werden, wird der Begriff in den verschiedenen Lehrplänen der BHS zwar eingesetzt, aber nicht einheitlich und bisweilen unsystematisch. So wird etwa im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Land- und Ernährungswirtschaft 2004 der Begriff „Kompetenz“ im Zusammenhang mit sprachlicher beziehungsweise fremdsprachlicher Kompetenz gebraucht, während in den Lehrplänen der Handelsakademien (2004 beziehungsweise 2006) beispielsweise auch von sozialen Kompetenzen, interkulturellen Kompetenzen, Methodenkompetenzen oder unter anderem auch Konfliktlösungskompetenzen die Rede ist. Der Einsatz des Terminus ist nicht in allen Lehrplänen der BHS gleich. Kann nun behauptet werden, die Lehrpläne der BHS zwischen 2001 und 2014/2015/2016 hätten eine ungenügende Passung zum Prinzip der Kompetenzorientierung? Das wäre bei eingehender Betrachtung zu kurz gegriffen, denn auch wenn die Systematik in Bezug auf den Gebrauch des Kompetenzbegriffs nicht durchgängig gegeben ist, wird indirekt – also ohne zwangsläufig den Terminus „Kompetenz“ selbst zu gebrauchen – durchaus auf viele Aspekte der Kompetenzorientierung eingegangen. So wird in den verschiedenen Lehrplänen der BHS zwischen 2002 und 2014/2015/2016 das Ziel, fachliche Kompetenzen zu vermitteln, die im berufsbildenden höheren Schulwesen sowohl allgemeinbildende als auch spezifische berufsbildende Kompetenzen umfassen, festgelegt. Gleichzeitig sollen aber auch fächerübergreifende Kompetenzen vermittelt werden: So sollen Schülerinnen und Schüler hingeführt werden zu

kritischem Denken, Kritikfähigkeit, Eigenverantwortung, vernetztem, ganzheitlichem und kreativem Denken oder auch Persönlichkeitsbildung. Diese Fähigkeiten fallen in die Kategorie der Selbstkompetenz. Wenn in den unterschiedlichen Lehrplänen von handlungsorientiertem Arbeiten beziehungsweise der Anwendung von Wissen und Können gefordert wird, dann ist ein Ziel des Unterrichts, Handlungskompetenzen zu vermitteln. Auch soziale Kompetenzen werden erwähnt, sei es dezidiert in dieser Formulierung, oder aber auch als Forderung, zur Teamarbeit fähig zu sein oder soziales Engagement zu zeigen. Bezüge zum Bereich der Methodenkompetenzen zeigen sich dann, wenn es um Medienerziehung, Lern- und Arbeitstechniken oder auch Präsentationstechniken geht. Das Entwickeln interkultureller Kompetenzen soll ebenfalls gefördert werden. Diesbezüglich heißt es etwa im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe 2003:

> Das Kennenlernen anderer Kulturen soll zu Weltoffenheit und Toleranz führen. Auf diese Weise sollen die jungen Menschen demokratisches Denken entwickeln und auf ein Leben in multikulturellen Gesellschaften vorbereitet werden. (Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe, 2003, Allgemeines Bildungsziel)

In der Bildungs- und Lehraufgabe der Fremdsprachen in eben diesem Lehrplan heißt es weiterhin:

> Die Schülerinnen und Schüler sollen
>
> - das Erlernen von Fremdsprachen als persönliche Bereicherung und Möglichkeit zum Verständnis anderer Denksysteme erfahren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Kulturen feststellen und eine weltoffene und tolerante Lebenseinstellung entwickeln;
>
> (Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe, 2003, Fremdsprachen/Bildungs- und Lehraufgabe)

Im Lehrplan der Handelsakademie von 2004 ist zu lesen:

> Die Absolventinnen und Absolventen einer Handelsakademie sollen grundlegend dazu befähigt sein, […]
>
> - im Sinne einer interkulturellen Bildung Verständnis und Achtung für andere und deren Arbeit und Standpunkte aufzubringen und in Konfliktsituationen nach konstruktiven Lösungen zu suchen, […]
>
> (Lehrplan der Handelsakademie, 2004, S. 3 [Allgemeines Bildungsziel])

Die Mehrsprachigkeit wird zumindest in einigen Lehrplänen der BHS zwischen 2002 und 2014/2014 angedeutet. Im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe steht beispielsweise:

> Die Schülerinnen und Schüler sollen

[…]

- die zu erlernenden Fremdsprachen parallel zur Muttersprache und in Verbindung mit anderen Unterrichtsgegenständen als Systeme erkennen, allgemeine Strategien des Spracherwerbs sowie vernetztes und abstrahierendes Denken entwickeln und interdisziplinäre Synergieeffekte produktiv nutzen;

(Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe, 2003, Fremdsprachen/Bildungs- und Lehraufgabe)

Zwar wird hier nicht nur von einer Vernetzung der Sprachen gesprochen, sondern von Unterrichtsgegenständen allgemein, aber natürlich wird eine Vernetzung der sprachlichen Fächer miteingeschlossen, was dann im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik wäre, wenn von Synergieeffekten gesprochen wird.

Auch die Forderung, den Schülerinnen und Schülern Instrumente zum lebenslangen Lernen mit an die Hand zu geben, findet sich in den Lehrplänen des berufsbildenden höheren Schulwesens. Wiederum sei beispielhaft der Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe zitiert, in dem es heißt:

Die Schülerinnen und Schüler sollen

[…]

- Strategien entwickeln, die befähigen, nach dem Abschluss der Schule die Fremdsprachenkenntnisse weiter auszubauen;

(Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe, 2003, Fremdsprachen/Bildungs- und Lehraufgabe)

Kompatibilität zum kompetenzorientierten Unterricht in Hinblick auf die Methodik ist insofern gegeben, als etwa Unterrichtsformen, die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, selbsttätig und eigenverantwortlich zu lernen, Bedeutung zugeschrieben wird. Dies betrifft zum Beispiel kooperative, offene Unterrichtsformen, Fallstudien oder auch Projektunterricht.

Was die fremdsprachliche Kompetenz anbelangt, so ist das Ziel kommunikative Kompetenz, die situationsadäquat ist, womit indirekt neben linguistischen auch soziolinguistische und pragmalinguistische Aspekte eine Rolle spielen. Weder die allgemeine noch die berufsspezifische Kommunikation soll für Absolventinnen und Absolventen einer BHS ein Problem darstellen. In den Lehrplänen ab 2002 ist ein GERS-Bezug gegeben, ein Mindestniveau wird definiert. Was die allgemeinen Kompetenzen nach dem GERS anbelangt, die der Fremdsprachenunterricht ebenfalls vermitteln soll und die Teil der kommunikativen Kompetenz sind, so zeigt sich, dass in den Lehrplänen der Berufsbildenden

höheren Schulen durchaus Anknüpfungspunkte zu finden sind, je nach Lehrplan bei den Bildungs- und Lehraufgaben der Zweiten Lebenden Fremdsprache oder aber teils im Allgemeinen Bildungsziel, teils in den Didaktischen Grundsätzen und teils im Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ der Zweiten lebenden Fremdsprache. Damit werden die Allgemeinen Kompetenzen nach dem GERS zwar nicht in allen Lehrplänen der BHS zwischen 2002 und 2014/2015/2016 konzentriert an einer Stelle im Lehrplan thematisiert, sie lassen sich jedoch in unterschiedlichen Formulierungen herauslesen. Folgende Stelle im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für künstlerische Gestaltung bezieht sich beispielsweise auf den Aspekt des *savoir*:

> Die Schülerinnen und Schüler sollen folgende Lernziele erreichen:
>
> […]
>
> Im Prozess des Fremdsprachenerwerbs wirtschaftliche, politische, ökologische, soziale und kulturelle Gegebenheiten des Landes/der Länder, in dem/in denen die Zielsprache gesprochen wird, kennen und verstärkt für Gemeinsamkeiten und Unterschiede sensibilisiert sein;
>
> (Lehrplan der Höheren Lehranstalt für künstlerische Gestaltung, 2011, S. 12 [Bildungs- und Lehraufgabe/Zweite Lebende Fremdsprache])

In den Didaktischen Grundsätzen der Höheren Lehranstalt für Tourismus findet sich etwa diese Formulierung, die Bezug zum *savoir-apprendre* aufweist:

> Im Sprachunterricht sind allgemeine Strategien des Spracherwerbs zu vermitteln, die den Schülerinnen und Schülern das Erlernen weiterer Sprachen erleichtern und ihre selbstständige sprachliche Weiterentwicklung fördern. (Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus, 2006, S. 6 [Didaktische Grundsätze])

Wenn es heißt, die Schülerinnen und Schüler sollen befähigt werden, „aktiv und passiv Register differenzieren, das einer Textsorte oder Kommunikationsform adäquate Register wählen und spontan, flexibel und stilsicher interagieren“ (Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe, 2003, Bildungs- und Lehraufgaben/Fremdsprache) zu können, so zielt dies auf die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lernenden ab und bezieht sich damit auf die Kompetenz des *savoir-faire*.

Auf das *savoir-être* wird immer dann eingegangen, wenn auf die Entwicklung von Toleranz, interkultureller Kompetenz oder Selbst- und Sozialkompetenz Bezug genommen wird. So heißt es etwa im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Umwelt und Wirtschaft“ (Schulversuch):

> Wesentliche Ziele der Ausbildung sind Persönlichkeitsbildung, Fähigkeit der beruflichen Mobilität und Flexibilität, Kreativität, Kritikfähigkeit,

> soziales und ökologisch-politisches Engagement, Kommunikationsfähigkeit in der Unterrichtssprache und in den Fremdsprachen, sowie die Bereitschaft zur ständigen Weiterbildung. (Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Umwelt und Wirtschaft“, 2008, S. 3 [Allgemeines Bildungsziel])

Weiters ist zu lesen:

> Die Schülerinnen und Schüler sollen
>
> - das Erlernen von Fremdsprachen als persönliche Bereicherung und Möglichkeit zum Verständnis anderer Denksysteme erfahren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Kulturen feststellen und eine weltoffene und tolerante Lebenseinstellung entwickeln können;
>
> (Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Umwelt und Wirtschaft“, 2008, S. 9 [Bildungs- und Lehraufgabe/Fremdsprachen])

Es zeigt sich in den Lehrplänen der BHS zwischen 2002 und 2014/2015/2016 also durchaus eine Kompatibilität mit den Allgemeinen Kompetenzen nach dem GERS.

Nachdem basierend auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ein zu erreichendes Niveau angegeben ist, könnte davon ausgegangen werden, dass es sich – ähnlich wie bei den aktuellen Lehrplänen der AHS – um Mindestlehrpläne handelt. Gleichzeitig heißt es in den Lehrplänen, dass diese als Rahmen zu verstehen seien. Fraglich ist nun, ob der Lehrplan als Mindest- oder als Rahmenlehrplan gedacht ist. Sinnvollerweise muss in Hinblick auf die Standardisierung davon ausgegangen werden, dass die definierten Standards nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen natürlich einen Mindeststandard darstellen, während in anderen Aspekten der Lehrplan weiterhin einen Rahmencharakter hat, etwa, wenn es um konkrete Inhalte im Fremdsprachenunterricht geht.

Was die Inhalte anbelangt, so müssen sowohl allgemeine als auch berufsspezifische abgedeckt werden, da das berufsbildende höhere Schulwesen ja sowohl auf Tätigkeiten in bestimmten Berufssparten vorbereitet als auch die Universitätsreife zum Ziel hat. Während die berufsspezifischen Inhalte dadurch, dass auf ein relativ konkretes Set an beruflichen Situationen vorbereitet werden kann, zumindest zum Teil einigermaßen klar umrissen sind, zeigt sich bei den allgemeinen Inhalten wie bei den Lehrplänen der AHS, dass die Inhalte mit zunehmender Komplexität und höherem Niveau immer unspezifischer werden. Wenn es zum Beispiel im Lehrplan der Handelsakademie von 2004 heißt, im fünften Jahrgang seien „[w]irtschaftliche, politische, ökologische, soziale und kulturelle Themen aus den Ländern der Zielsprache, auch in Bezug auf Österreich; Aktuelle Themen“ (Lehrplan der

Handelsakademie, 2004, S. 20 [Lebende Fremdsprache/Lehrstoff]) als Basislehrstoff vorgesehen, so zeigt sich, dass die thematischen Bereiche sehr breit gestreut sind und viele Facetten und Aspekte beinhalten können. Diese Beobachtung kann nicht nur für den Lehrplan der HAK gemacht werden, sondern im Prinzip für alle Lehrpläne der BHS. Was die einzelne Lehrperson in diese jeweiligen Themenbereiche konkret hineininterpretiert beziehungsweise welche spezifischen Inhalte genau ausgewählt werden, hängt von ihr und den Interessen der jeweils unterrichteten Schülergruppe selbst ab. Innerhalb einer Schule gibt es natürlich die Möglichkeit der diesbezüglichen Absprache unter den Kolleginnen und Kollegen, schul- und bundeslandübergreifend ist dies freilich nicht machbar und würde zentrale Vorgaben erfordern. Auch hier besteht also das bereits bei der Erläuterung des Lehrplans der AHS besprochene Problem der Inhaltsvalidität in Hinblick auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung. Hinzu kommt für den Bereich der BHS aber noch, dass dieser sehr konkret auf spezifische Berufsfelder hinarbeitet, die sich voneinander unterscheiden. Absolventinnen und Absolventen einer Handelsakademie werden nicht unbedingt in den gleichen Arbeitsumfeldern und verbundenen kommunikativen Situationen sein wie etwa Absolventinnen und Absolventen einer Höheren Schule für Tourismus oder einer Höheren Schule für Wirtschaftliche Berufe. Wird eine einheitliche Prüfung über all diese unterschiedlichen Schultypen gestülpt, so muss diese dermaßen allgemeine Thematiken und Inhalte beinhalten, um voraussetzen zu können, dass die Schülerinnen und Schüler die linguistischen Strukturen und den nötigen Wortschatz erworben haben, dass die Spezifizität des jeweiligen Schultyps zurückgedrängt wird, was Konsequenzen für den Unterricht haben könnte und in sich nicht unproblematisch ist, wie auch in Kapitel 3.3.2 noch thematisiert werden wird.

Prinzipiell zeigen sich für die Lehrpläne der BHS zwischen 2002 und 2014/2015/2016 Ähnlichkeiten zu den Lehrplänen der AHS; auch diese Lehrpläne haben eine Passung zur Kompetenzorientierung und sind in Einklang zu bringen mit den Postulaten dieser, obgleich der Gebrauch des Terminus selbst, wie bereits beobachtet, weniger systematisch ist. Überdies gibt es eine Passung zur Standardisierung, da ein Standard nach dem GERS, der erreicht werden muss, festgelegt wird. Problematisch sind im Bereich der BHS ebenfalls die unklar definierten Inhalte und die Inhaltsvalidität sowie ungleiche Stundenkontingente, die den diversen Schultypen zur Erreichung desselben Niveaus zur Verfügung stehen. Dies soll im Detail aber ebenfalls in Kapitel 3.3.2 näher erläutert werden.

Wie fügen sich nun aber die neuen, semestrierten Lehrpläne (2014/2015/2016), die bereits für Berufsbildende höhere Schulen erarbeitet wurden, ein in das von Umbrüchen Richtung

Kompetenzorientierung und Standardisierung charakterisierte aktuelle Bildungswesen? Die neuen Lehrpläne sind kompetenzorientiert, wobei der Begriff selbst systematischer verwendet wird. Im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe von 2015 steht:

> Die Absolventinnen und Absolventen verfügen daher über folgende Kompetenzen:
>
> - das für weiterführende Studien und für die eigenständige Weiterbildung erforderliche vertiefte allgemeine und konzeptuelle Wissen sowie spezialisierte Kenntnisse und Verständnis der zur Berufsausübung erforderlichen Fachtheorie und Fachpraxis (Fachkompetenz);
>
> - ein breites Spektrum von kognitiven und praktischen Fähigkeiten, um Informationen zu beschaffen und sich neues Wissen selbstständig anzueignen, um Phänomene und Prozesse zu analysieren, um mit praxisüblichen Verfahren und kreativen Eigenleistungen Problemlösungen zu erreichen und Entscheidungsfindungen herbeizuführen (Methodenkompetenz);
>
> - die Fähigkeit, Sachverhalte adressatenbezogen darzustellen, eigene Lern- und Arbeitsprozesse auch unter nicht vorhersehbaren Bedingungen zu steuern und zu beaufsichtigen sowie Verantwortung für die Überprüfung und Entwicklung der eigenen Leistung und der Leistung anderer Personen zu übernehmen (Soziale und Personale Kompetenz, Kommunikative Kompetenz, Emotionale Kompetenz).
>
> (Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe, 2015, S. 2 [Allgemeines Bildungsziel])

Die Rede ist also von Fachkompetenzen sowie von übergreifenden, allgemeineren Kompetenzen wie Methodenkompetenz, sozialer Kompetenz oder auch personaler Kompetenz. Damit werden dezidiert die unterschiedlichen Facetten des Kompetenzbegriffs nach Weinert angesprochen. In den Lehrplänen für die Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Kommunikations- und Mediendesign“, die Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Kultur- und Kongressmanagement“, die Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Sozialmanagement“, die Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Umwelt und Wirtschaft“, die Höhere Lehranstalt für Produktmanagement und Präsentation, die Höhere Lehranstalt für Kunst und Gestaltung, die Höhere Lehranstalt für Mode, die Höhere Lehranstalt für Tourismus und die jeweiligen Aufbaulehrgänge dieser Ausbildungstypen des berufsbildenden höheren Schulwesens werden eben diese Facetten des Kompetenzbegriffs genauso angesprochen wie im oben zitierten Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe. Auch im semestrierten Lehrplan der Höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten von 2016 werden Fachkompetenz, Methodenkompetenz

und soziale und personale Kompetenz im Abschnitt „Allgemeines Bildungsziel“ thematisiert. Weniger konzentriert formuliert wird im Lehrplan der HAK von 2014 der Terminus „Kompetenz“ eingesetzt, dennoch finden sich die unterschiedlichen Aspekte des Kompetenzbegriffs Weinerts wieder. Es ist auch in diesem Lehrplan von Methodenkompetenz, sozialer Kompetenz, interkultureller Kompetenz, Selbstkompetenz die Rede; der Terminus „Fachkompetenz“ selbst wird im Lehrplan nicht gebraucht, es zeigt sich aber natürlich allein durch die Organisation in einzelnen Fächer, dass fachspezifische Kompetenzen sowie allgemeine, fächerübergreifende Kompetenzen erworben werden sollen.

Bezüglich der didaktisch-methodischen Vorgaben sind die neuen Lehrpläne der BHS von 2014/2015/2016 ebenfalls in Einklang mit der Kompetenzorientierung. Gefordert wird der Einsatz vielfältiger Unterrichtsmethoden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, individuell und in der Gruppe Kompetenzen aufzubauen, eigene Stärken und Schwächen zu evaluieren, Kompetenzen zu erwerben, die lebenslanges Lernen und Weiterbildung ermöglichen und die handlungs- und problemlösungsorientiertes Arbeiten fördern. Beispielhaft sei an dieser Stelle aus dem Lehrplan der Höheren Lehranstalt für wirtschaftlichen Berufe von 2015 zitiert:

> Unterrichtsmethoden:
>
> Ein Mix an motivierenden, lernzieladäquaten Unterrichtsmethoden ist anzustreben. Dabei ist Expertinnen- und Expertenwissen zu vermitteln und sind individuelle und selbstgesteuerte Lernprozesse zu ermöglichen und beratend zu begleiten sowie die Erweiterung von individuellen Handlungsspielräumen für die Lernenden aufzuzeigen.
>
> Bei der Auswahl der Lehr- und Lernformen sind folgende Punkte zu berücksichtigen:
>
> - Lernsettings sind so zu gestalten, dass die Lernenden individuelle Stärken zeigen, gehirngerecht lernen und ihre Selbsteinschätzungsfähigkeit weiter entwickeln können.
> - Individuelle Begabungen und Potenziale sind unabhängig von vorgefassten Bildern, Zuschreibungen und familiären Rahmenbedingungen zu fördern.
> - Formen des gegenseitigen Unterstützens durch Schülerinnen und Schüler (Tutoring) sollen Lern- und Reflexionsprozesse fördern.
> - Durch offene Lernformen ist die Problemlösungskompetenz der Lernenden zu fördern, um eigenständigen Wissens- und Kompetenzerwerb zu erleichtern. Gleichzeitig sind sie zu eigenständiger und selbstverantwortlicher Arbeitsweise in Einzel- und besonders Teamarbeit zu befähigen.

- Praxisorientierte Aufgabenstellungen sowie problem- und handlungsorientierter Unterricht (Projekte, Fallstudien, Fachpraxis und Simulationen) führen die Lernenden zu logischem, kreativem und vernetztem Denken, zu genauem und ausdauerndem Arbeiten sowie zu verantwortungsbewusstem Entscheiden und Handeln.

[…]

- Zur Optimierung der Unterrichtsqualität und des Unterrichtsertrages sollen verschiedene Medien eingesetzt werden, um den Lernprozess zu unterstützen und die erforderliche Medienkompetenz aufzubauen. Die Integration von elektronisch aufbereiteten Lernmaterialien sowie elektronischen Kommunikationsformen soll die Unterrichtsorganisation unterstützen und ergänzen.

- Der Vertiefung ausgewählter Lerninhalte und dem Training grundlegender Fertigkeiten ist der Vorzug gegenüber einer oberflächlichen Behandlung vielfältiger Inhalte zu geben. Besonderer Wert ist dabei auf die Vermittlung der Methoden des jeweiligen Faches zu legen, um eigenständigen Wissens- und Kompetenzerwerb zu erleichtern.

- In allen Unterrichtsgegenständen ist die Dokumentation und Reflexion des stufenweisen Kompetenzerwerbs und damit die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung durch die Lernenden durch geeignete Methoden (zB Portfolio, Lerntagebuch) zu fördern.

(Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe, 2015, S. 15-16 [Didaktische Grundsätze/Unterrichtsmethoden])

Neu an den Lehrplänen der BHS von 2014/2015/2016 ist auch, dass sie semestriert sind. Damit knüpfen sie an die neue Oberstufe an, eine Neustrukturierung dieser, die in den nächsten Jahren flächendeckend in allen Oberstufen Österreichs umgesetzt werden soll. Näheres hierzu soll im Kapitel 3.2.2 erläutert werden. An dieser Stelle sei nur gesagt, dass die semesterweise Aufsplittung in gewissem Sinne auch eine Passung zur Kompetenzorientierung hat, denn nach Auerbach ist der modularisierte Unterricht eines der acht Hauptmerkmale des kompetenzorientierten Sprachunterrichts.

Die kommunikative Kompetenz ist auch in den Lehrplänen der BHS von 2014/2015 das erklärte Ausbildungsziel des Fremdsprachenunterrichts, wobei eine starke Orientierung am Modell des GERS zu erkennen ist. Als Standard definiert werden ein zu erreichendes Niveau sowie Can-do-Statements zu den jeweiligen Teilfertigkeiten „Hören“, „Lesen“ „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ und Angaben zu „Umfang und Qualität des sprachlichen Repertoires“, zu denen linguistische Kompetenzen (lexikalische Kompetenz, grammatikalische Kompetenz, phonologische Kompetenz sowie orthographische Kompetenz), soziolinguistische Kompetenzen und pragmatische Kompetenzen gehören. Im Lehrplan der Höheren Lehranstalten für Land- und

Forstwirtschaft 2016 wird ebenfalls Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sowie den GERS und die verschiedenen Teilfertigkeiten Bezug genommen. Fremdsprachliche Kompetenz wird also im Sinne des GERS-Modells verstanden. Auch allgemeine Kompetenzen, also Lernfähigkeit, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen sowie deklaratives Wissen, sollen vermittelt werden. Im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus etwa steht:

> Die Schülerinnen und Schüler
>
> - verfügen im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit (Employability) über allgemeine sowie berufsspezifische Sprach- und Sachkompetenzen für die Bewältigung von Routinesituationen der beruflichen Praxis, insbesondere der Tourismus- und Freizeitwirtschaft;
> - können Informationen gliedern und wiedergeben;
> - können Sachverhalte adressatenbezogen und situationsgerecht darstellen und argumentieren, in den Fremdsprachen dem jeweiligen Zielniveau entsprechend;
> - verfügen über angemessene sprachliche Mittel, um in Situationen des alltäglichen, beruflichen und öffentlichen Lebens sprachlich adäquat agieren und reagieren zu können;
> - verfügen über das nötige Textsortenwissen und können Texte mit unterschiedlichen Intentionen verfassen und adressatengerecht gestalten;
> - können Texte überarbeiten;
> - können Sprachnormen beschreiben und sie anwenden;
> - können ihre sprachlichen Fähigkeiten einschätzen, die Erstsprache und ihre Erfahrungen mit anderen Sprachen zur Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit nutzen und verfügen über Strategien zum Spracherwerb;
> - können die Bedeutung der inneren Mehrsprachigkeit (die Fähigkeit, unterschiedliche zB dialektale und soziale) Varietäten einer Sprache zu nutzen und äußeren Mehrsprachigkeit beschreiben;
> - können sich mit der eigenen und mit anderen Kulturen auseinandersetzen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen und haben die Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation;
> - können als Sprachmittlerinnen und Sprachmittler in begrenztem Ausmaß die Kommunikation zwischen Gesprächspartnern und -partnerinnen, die einander nicht direkt verstehen, ermöglichen;
> - können die Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen als persönliche Bereicherung und als Möglichkeit zum Verständnis anderer Denkweisen erkennen;

- können bewusst mit Medien umgehen;
- können digitale und gedruckte Nachschlagewerke gezielt nutzen;
- können erworbene Kompetenzen vernetzt anwenden;
- können Informationen aus unterschiedlichen Quellen beschaffen, filtern, evaluieren und gezielt einsetzen.

(Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus, 2015, S. 3 [Lernergebnisse des Clusters Allgemeinbildung/Sprache und Medien])

In den neuen, semestrierten Lehrplänen der Humanberuflichen Schulen von 2015 finden sich sehr ähnliche Formulierungen; in den semestrierten Lehrplänen der Handelsakademien lassen sich ebenfalls Anknüpfungspunkte zu den allgemeinen Kompetenzen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen finden.

Mehrsprachigkeit ist ein wichtiger Aspekt in den Lehrplänen der BHS von 2014/2015. Als Beispiel für die Humanberuflichen Höheren Schulen sei hier aus dem Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Kunst und Gestaltung von 2015 zitiert:

- Die Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen erfolgt auf Basis jener Kompetenzen, über die die Lernenden im Deutschen sowie gegebenenfalls in ihrer Erstsprache verfügen.
- Ziel des Unterrichts ist der Aufbau einer mehrsprachigen Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen. Deshalb kommt sprachenübergreifenden Ansätzen besondere Bedeutung zu. (Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Kunst und Gestaltung, 2015, S.13 [Didaktische Grundsätze der Pflichtgegenstände Englisch und Zweite Lebende Fremdsprache])

In den Lehrplänen der Handelsakademien von 2014 wird die Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit auch thematisiert:

Die Schülerinnen und Schüler

[…]

- erkennen die Notwendigkeit von Mehrsprachigkeit für die berufliche Entwicklung.

(Lehrplan der Handelsakademie, 2004, S. 15 [Bildungsziele des Clusters „Sprache und Kommunikation“])

Mehrsprachigkeit wird nicht nur konkret thematisiert, sondern spiegelt sich auch in der neuen Organisation der Lehrpläne wider. Diese geben nämlich im Abschnitt „Allgemeines Bildungsziel“ Lernergebnisse von Clustern an, die je nach Schultyp anders zusammengestellt werden. Sprachen sind jedoch immer in einem Cluster, selbst wenn andere

Fächer hinzukommen, wie etwa im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus, in dem Allgemeinbildung, Sprache und Medien in einem Cluster zusammenfasst werden. Die Verankerung der Mehrsprachigkeit in den Lehrplänen ist wichtig, da im Bereich der HAK und HUM im Prüfungsbereich „Mehrsprachigkeit“ die Reife- und Diplomprüfung abgelegt werden kann. Im Lehrplan der Höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten 2016 wird von interkultureller Kompetenz und Sprachmittlungskompetenzen gesprochen.

Es zeigt sich also, dass die neuen Lehrpläne von 2014/2015 der BHS und prinzipiell auch der Lehrplan der Höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten 2016 sowohl eine deutliche Passung zur Kompetenzorientierung als auch zur Standardisierung haben. Mit Ausnahme der HAK können sie somit klar als Mindestlehrpläne gesehen werden, denn sie geben einen Standard vor, der mindestens zu erreichen ist; der Lehrstoff selbst wird als Rahmen verstanden:

> Der Lehrstoff ist als Rahmen zu sehen, der es ermöglicht, Neuerungen und Veränderungen in Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur, Wissenschaft und Technik zu berücksichtigen und die einzelnen Lehrplaninhalte den schulspezifischen Zielsetzungen gemäß zu gewichten sowie auf regionale Besonderheiten und auf aktuelle Gegebenheiten einzugehen. (Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe, 2015, S. 16 [Didaktische Grundsätze])

Was die Inhalte anbelangt, zeigt sich wieder, dass sie – wie in den Lehrplänen der BHS zwischen 2002 und 2014/2015/2016 – im allgemeinen Themenspektrum mit zunehmender Komplexität breiter und unspezifischer werden. Es ergeben sich damit in Bezug auf die schriftliche standardisierte Abschlussprüfung dieselben Probleme in puncto Inhalte und Inhaltsvalidität wie zuvor in der BHS und auch in der AHS. Was die Lehrpläne der Handelsakademien anbelangt, so fällt die Kategorisierung etwas schwerer, da einerseits ein Mindeststandard nach dem GERS angegeben wird, andererseits heißt es auch:

> Der Lehrplan ist als Rahmen zu sehen, der es ermöglicht, Neuerungen und Veränderungen in Wirtschaft, Technik, Gesellschaft, Kultur und Wissenschaft zu berücksichtigen und die einzelnen Lehrplaninhalte den schulspezifischen Zielsetzungen gemäß zu gewichten sowie auf regionale Besonderheiten und auf aktuelle Gegebenheiten einzugehen. (Lehrplan der Handelsakademie, 2014, S. 4 [Allgemeine didaktische Grundsätze])

Zwei Absätze weiter steht:

> Der Lehrplan ist im Ansatz als Spirallehrplan gedacht, in dem zentrale Inhalte im Laufe der fünf Jahrgänge in zunehmendem Detaillierungsgrad und aufsteigendem Komplexitätsniveau wiederholt behandelt werden. Dies erfolgt sowohl innerhalb eines Unterrichtsgegenstandes als auch

> fächerübergreifend. (Lehrplan der Handelsakademie, 2014, S. 4 [Allgemeine didaktische Grundsätze])

Es geht aus dem Lehrplan selbst nicht klar hervor, ob dieser nun als Mindest-, Rahmen- oder Spirallehrplan gedacht ist. Prinzipiell ist davon auszugehen, dass der angegebene Standard jedenfalls erreicht werden muss, wobei der Lehrstoff selbst wie auch bei den anderen semestrierten Lehrplänen der BHS eher Rahmencharakter hat und bisweilen sehr unscharf umrissene Themenbereiche angegeben werden, innerhalb derer für die Lehrenden viel Spielraum ist. Hier kann auch der Charakter eines Spirallehrplans wiederum ins Spiel kommen, da der gleiche Themenbereich durchaus mit einfacheren oder komplizierteren Inhalten gefüllt werden und somit in unterschiedlichen Jahrgängen auf unterschiedlichen Niveaustufen zum Einsatz kommen kann. Auch bei den Lehrplänen aus dem Bereich der Handelsakademien zeigt sich, dass die Inhalte zunehmend weniger klar definiert sind, sondern Themenbereiche umfassen, die mit unterschiedlichen Inhalten gefüllt werden können, was, wie bereits mehrfach gesagt, nicht unproblematisch ist.

Schließlich soll noch die Frage gestellt werden, inwieweit – wie für die AHS – auch im Bereich der BHS Kontinuitäten bezüglich der Ziele und Vorgaben bestehen. Hierzu wurden Lehrpläne der Berufsbildenden höheren Schulen, die vor 2001 ausgegeben wurden, näherer Betrachtung unterzogen. Klarerweise wird der Kompetenzbegriff im Sinne Weinerts in den Lehrplänen der BHS vor 2001 nicht verwendet, dennoch wird von Kenntnissen und Fertigkeiten, manchmal auch von Schlüsselqualifikationen, Einstellungen und Haltungen gesprochen, was durchaus an Elemente von Weinerts Kompetenzdefinition erinnert. Auch gibt es Ziele, die sich den diversen Kompetenzfacetten zuordnen ließen. Wenn es beispielsweise im Lehrplan der Handelsakademie von 1994 heißt, Schülerinnen und Schüler sollen „Schlüsselqualifikationen entwickeln, wie zum logischen, kreativen und vernetzten Denken, aber auch zum genauen und ausdauernden Arbeiten, selbständig und im Team, sowie zum verantwortungsbewußten Entscheiden und Handeln unter Beachtung ökonomischer, ökologischer und sozialer Gesichtspunkte imstande sein“ (Lehrplan der Handelsakademie, 1994, S. 5 [Allgemeines Bildungsziel]), so wird hier auf Methodenkompetenz, Selbstkompetenz und soziale Kompetenz abgezielt sowie Handlungsorientierung impliziert.

Formulierungen wie die Folgenden zeigen, dass auch interkulturelle Kompetenz sowie die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen schon in den Lehrplänen vor 2001 Zielvorstellung war:

> Der Absolvent soll weiters

- im Sinne einer interkulturellen Bildung Verständnis und Achtung für andere und deren Arbeit und Standpunkte aufbringen,

[…]

- die Notwendigkeit der eigenen Weiterbildung und der Vertiefung der Kenntnisse erkennen, um den Anforderungen einer sich ständig ändernden Berufs- und Arbeitswelt entsprechen zu können.

(Lehrplan der Handelsakademie, 1994, S. 5 [Allgemeines Bildungsziel])

In manchen Lehrplänen der BHS vor 2001 wird nicht von Interkulturalität, sondern von Multikulturalität oder dem Kennenlernen und Achten der anderen Kulturkreise gesprochen, dies zielt aber auf interkulturelle Bildung ab.

Auch auf Ansätze zur Mehrsprachigkeit wird im zitierten Lehrplan der Handelsakademie Bezug genommen: „Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten der Zielsprache und des Deutschen sollen im Fremdsprachenunterricht entsprechend berücksichtigt werden." (Lehrplan der Handelsakademie, 1994, S. 9 [Didaktische Grundsätze/Englisch und Zweite Lebende Fremdsprache einschließlich Wirtschaftssprache]). Dies ist beispielsweise auch zutreffend für die Lehrpläne der Höheren Lehranstalt für Tourismus von 1999 und der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe von 1999. Andere Lehrpläne der BHS vor 2001 nehmen auf Ansätze zur Mehrsprachigkeit allerdings keinen konkreteren Bezug.

Was den Fremdsprachenunterricht selbst anbelangt, so zeigt sich, dass natürlich auch in den Lehrplänen vor 2001 der Erwerb kommunikativer Kompetenz Ziel war, wozu selbstredend die Teilfertigkeiten „Hören", „Lesen", „Sprechen" (wenn auch nicht in monologisches und dialogisches Sprechen unterteilt) sowie „Schreiben" gehören. Im Lehrplan der Handelsakademie von 1994, der wiederum beispielhaft zitiert wird, steht:

> Hauptkriterium für die Lehrstoffauswahl im Fremdsprachenunterricht ist der Beitrag zur Kommunikationsfähigkeit. Die Fertigkeiten des Hörverstehens, des Sprechens, des Lesens und des Schreibens sind im Unterricht integriert zu üben. Die Grammatik ist nicht Selbstzweck, sondern Voraussetzung für Verständnis und situationsgerechte Verständigungsfähigkeit. (Lehrplan der Handelsakademie, 1994, S. 8 [Didaktische Grundsätze/Englisch und Zweite Lebende Fremdsprache einschließlich Wirtschaftssprache])

Nachdem situationsadäquate Verständigung Ziel ist, ist auch die Vermittlung soziolinguistischer und pragmalinguistischer Aspekte essentiell für den Fremdsprachenunterricht, was ebenfalls für die Lehrpläne zwischen 2002 und 2014/2015/2016 und die neuen, semestrierten Lehrpläne von 2014/2015/2016 zutreffend ist. Auch was Prinzipien des Unterrichts und zum Teil Methodik anbelangt, zeigt sich in

zahlreichen Lehrplänen der BHS vor 2001 Kontinuität. Im Lehrplan der Handelsakademie steht etwa:

> Problemorientierte Aufgabenstellungen und handlungsorientierter Unterricht sollen den Schüler zum logischen, kreativen und vernetzten Denken, zum genauen und ausdauernden Arbeiten, selbständig und im Team, sowie zum verantwortungsbewußten Entscheiden und Handeln führen. (Lehrplan der Handelsakademie, 1994, S. 7 [Didaktische Grundsätze])

Auch in den Lehrplänen der anderen Berufsbildenden höheren Schulen ist das Handeln, also das Anwenden von Kenntnissen und Fertigkeiten, sowie etwa die Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Team Ziel. In manchen Lehrplänen, wie etwa beispielsweise der Höheren Lehranstalt für Produktmanagement und Präsentation, der Höheren Lehranstalt für Tourismus oder der Handelsakademie, wird auch schon der projektorientierte Unterricht vorgeschlagen:

> Neben der Einzelarbeit ist auch die Teamarbeit in den Unterricht einzubauen. Dabei erweist sich vor allem die Bearbeitung von fachübergreifenden Projekten als besonders geeignet, den Schüler auf seine berufliche Tätigkeit vorzubereiten. (Lehrplan der Handelsakademie, 1994, S. 7 [Didaktische Grundsätze])

Der Lehrstoff in den Lehrplänen der BHS vor 2001 ist ebenfalls mit zunehmender Komplexität inhaltlich weniger klar umrissen. Die Lehrenden wählten Schwerpunkte und konkrete Inhalte selbstständig aus und konnten auf die eigenen, aber auch die Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen. Wie bereits bei der Erläuterung zu den Lehrplänen des Allgemeinbildenden höheren Schulwesens erklärt, war dies unproblematisch, da die abschließenden Prüfungen nicht zentral vorgegeben wurden, sondern von der jeweiligen Lehrperson selbst erstellt wurden.

Im Prinzip zeigt sich also für den Bereich der BHS ein recht ähnliches Bild wie für die AHS. Die Lehrpläne, die zwischen 2002 und 2014/2015/2016 verordnet wurden, sind sowohl mit den Prinzipien der Kompetenzorientierung als auch der Standardisierung vereinbar, obgleich die Offenheit bezüglich der Inhalte ein Problem darstellen kann. Eine noch bessere Passung zu den Neuerungen haben die semestrierten Lehrpläne von 2014 beziehungsweise 2015, wobei auch hier die Inhalte nicht genau angegeben werden. Es ist aber auch zu beobachten, dass die Unterschiede zwischen den Lehrplänen vor 2001 und nach 2001 durchaus überschaubar sind – viele Ziele, viele Ansätze, wenn auch nicht alle, bleiben gleich. Das Novum (im Sinne eines tatsächlichen Paradigmenwechsels) liegt vielmehr in der Standardisierung und der Angabe von zu erreichenden Standards. Der kompetenzorientierte

Sprachunterricht knüpft – wie schon mehrfach festgestellt – an bereits vorhandene Traditionen an und das spiegelt sich auch in den Lehrplänen der AHS und BHS wider.

3.2. Kompetenzorientierung im Unterricht

Der kompetenzorientierte Ansatz gibt nach Richards und Rodgers keine bestimmten konkreten Vermittlungsmethoden im Unterricht vor:

> CBLT is an approach to designing courses but does not imply any particular methodology of teaching. The teacher is free to choose any set of activities or to make use of any methods that will enable the learning outcomes to be achieved and the individual competencies to be acquired. (Richards & Rodgers, 2014, S. 158)

Die Rolle der Lernenden ist aktiv, indem sie ihren eigenen Kompetenzzuwachs selbstständig kontrollieren, Lernstrategien entwickeln und dabei aktiv Übungsmöglichkeiten wahrnehmen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auf neue Kontexte übertragen (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 159). Die Lehrerinnen und Lehrer haben folgende Aufgaben: Sie müssen die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler analysieren, angemessene Materialen entwickeln und/oder zusammentragen, die auf die zu erwerbenden Kompetenzen zugeschnitten sind, den Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler evaluieren und gegebenenfalls auf Defizite reagieren und sie müssen Coaches sein und die Schülerinnen und Schüler auf ihren Lernwegen begleiten, unterstützen, fördern und fordern (cf. Richards & Rodgers, 2014, S. 159)

Bei aller Offenheit in Bezug auf die Vermittlungsmethoden muss gesagt werden, dass die aktive Rolle der Schülerinnen und Schüler gewisse Methoden geeigneter erscheinen lässt als andere. Wie genau der kompetenzorientierte Unterricht in der österreichischen Konzeption aussieht, soll im Kapitel 3.2.1 genauer erläutert werden.

Eine weitere Neuerung in Bezug auf die Sekundarstufe II des österreichischen Bildungswesens ist die Einführung der neuen Oberstufe, die ab der 10. Schulstufe in Semestermodulen, die jeweils positiv abgeschlossen sein müssen, organisiert ist. Modularisierung ist nach Auerbach ein Schlüsselmerkmal des kompetenzorientierten Unterrichts. Richards und Rodgers schreiben: „Objectives are broken into narrowly focused sub-objectives so that both teachers and students can get a clear sense of progress." (Richards & Rodgers, 2014, S. 153). Da diese Neuerung eine Passung zur Kompetenzorientierung hat, soll sich ein kurzer Exkurs in Kapitel 3.2.2 der neuen Oberstufe widmen und einen flüchtigen

Überblick über die Veränderungen, aber auch mögliche Kritikpunkte an der neuen Oberstufe geben.

3.2.1. Vermittlungsmethoden und Beurteilung im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht in Österreich

Wie sieht nun der kompetenzorientierte Fremdsprachenunterricht in Österreich konkret aus? Welchen Prinzipien folgt er, welche Vermittlungsmethoden sollen von den Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt werden? Einen guten Überblick gibt das Grundlagenpapier „Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen“ von 2012 (Fritz et al., 2012), dessen Grundprinzipien durchaus auf die AHS übertragbar sind. In dieser Handreichung werden folgende Prinzipien einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung aufgelistet: Kompetenzorientierung, Nachhaltigkeit, Individualisierung, selbstgesteuertes Lernen, Ausrichtung an den aktuellen Entwicklungen, Methodenvielfalt, Einbindung von Medien sowie Motivation und Situierung der Lerneinheiten (cf. Fritz et al., 2012, S. 23-29). Der Unterricht soll also kompetenzorientiert sein, wobei der einzelne Unterrichtsgegenstand „als Teil des gesamten Ausbildungskonzeptes zu sehen“ (Fritz et al., 2012, S.23) ist. Es wird Kompetenz also durchaus holistisch verstanden; eine Abstimmung im Kollegium, auch fächerübergreifend, scheint hier zwingend erforderlich zu sein, um Redundanzen zu vermeiden und besonders im berufsbildenden Schulwesen die Verquickung von Theorie und Praxisrelevanz sicherzustellen. Kompetenzen sollen nachhaltig erworben werden:

> Das Erreichen eines möglichst hohen Maßes an Nachhaltigkeit ist die wichtigste Aufgabe jedes Unterrichts. Reines Faktenwissen, oft punktuell erarbeitet, ist immer kurzlebig. Einmal erworbene Kompetenzen dagegen gehen nur in großen Zeiträumen wieder verloren. […] Nachhaltigkeit wird vor allem dann erreicht, wenn die Selbsttätigkeit der Lernenden im Vordergrund steht […] (Fritz et al., 2012, S. 23)

Eine vollkommene Abkehr von Wissen und Fakten kann dies selbstverständlich nicht bedeuten, denn der Kompetenzbegriff schließt Kenntnisse und Fertigkeiten mit ein; vielmehr soll Faktenwissen nicht Selbstzweck sein, sondern die Schülerinnen und Schüler zum Handeln, etwa zum Lösen bestimmter Aufgaben, befähigen. Es ist also problematisch zu sagen, Faktenwissen müsse im kompetenzorientierten Unterricht zurücktreten und an Bedeutung verlieren (cf. Fritz et al., 2012, S. 13), wenn es eigentlich aktivierbar für die konkrete und vernetzte Anwendung gemacht werden soll. Wichtig im kompetenzorientierten Unterricht ist das Vermitteln von Kompetenzen, wobei konkrete verbindliche Inhalte nicht

angegeben werden. An unterschiedlichen Inhalten können dieselben Kompetenzen erworben werden. Dies ist in Bezug auf die Standardisierung, wie bereits festgestellt, durchaus schwierig, wirft aber auch theoretische Probleme auf, wie Arnold schreibt:

> Eine inhaltsleere oder gar inhaltsentleerte Bestimmung von Unterrichtszielen ist aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik nicht möglich und stellt einen Rückschritt hinter das erreichte Niveau der Theoriebildung dar. (Arnold, 2013, S. 175)

In der Handreichung des BIFIE (Beer et al., 2011) steht hierzu:

> Diese Vermittlung [von Grammatik und Wortschatz; Anmerkung der Verfasserin] erfolgte über konkrete Inhalte […] oder über die Beschäftigung mit Themenbereichen […]. Selbstverständlich spielt all das auch weiterhin eine wichtige Rolle – die Schüler/innen sollen die Fremdsprache möglichst korrekt verwenden können, und Kommunikation bedarf Inhalte, über die Kommunikation stattfinden soll. […] Was sich allerdings geändert hat, wenn Lehrplan und GERS ernst genommen werden, ist der Blickwinkel auf das Unterrichtsgeschehen. Es kann nicht mehr vordringlich darum gehen, Sachinhalte (auswendig) zu lernen, um sie im Unterricht oder in einer Prüfungssituation möglichst fehlerfrei zu reproduzieren und das zugrundeliegende sprachliche Regelwerk als theoretisches Konstrukt erklären zu können. Der Fokus liegt nun eindeutig auf der eigenständigen Produktion der Schüler/innen, ihrer Fähigkeit, selbständig Sprachhandlungen setzen zu können. (Beer et al., 2011, S.72)

Dieses Zitat zeigt, dass Fakten, Inhalte und Sachwissen natürlich nicht in den Hintergrund treten können, sondern die Basis für sprachliche Handlungsfähigkeit, Kommunikationskompetenz, sind. Ganz neu ist dieser Gedanke natürlich nicht, denn der kommunikative Unterricht hatte ja immer schon das Ausbilden der kommunikativen Kompetenz zum Ziel.

Die Individualisierung des Unterrichts bezieht sich auf das Eingehen auf die unterschiedlichen Lernstände, Begabungen, Lerntypen etc. in heterogenen Klassen. Die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler soll zwar über kurz oder lang zum selben Ziel geführt werden – schließlich gibt es ja Standards –, die Wege dorthin dürfen von Schülerin/Schüler zu Schülerin/Schüler unterschiedlich sein. Basis hierfür ist natürlich die hohe diagnostische Kompetenz der Lehrenden sowie ihr Methodenrepertoire, das es ihnen erlaubt, differenzierte Unterrichtsangebote zu machen, die einzelnen Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo sie stehen. In der Theorie wird so der Widerspruch zwischen Standardisierung und Individualisierung aufgelöst. In der Praxis bleibt es fraglich, inwiefern Lehrende, bei allem Bemühen, jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler so individuell betreuen können, wenn bedacht wird, wie viele Klassen eine Lehrperson unterrichtet und dass es auch durchaus passieren kann, selbst im Fremdsprachenunterricht

eine Gruppe von beispielsweise 22 Schülerinnen und Schülern zu haben, da die Teilung der Klasse erst ab der 26. Schülerin/dem 26. Schüler erfolgt. Theoretische Prinzipien sind nur dann umsetzbar, wenn sie nicht an realen Gegebenheiten in der Praxis scheitern, andernfalls bleiben sie eine Utopie, ein hehres Ziel, das nicht erreicht werden kann.

Selbstgesteuertes Lernen ist ein wichtiger Aspekt des kompetenzorientierten Unterrichts. Schülerinnen und Schülern soll die Möglichkeit gegeben werden, selbstständig und selbsttätig Lernprozesse in Gang zu setzen und zu halten und sich nicht nur von den Lehrenden passiv berieseln zu lassen. Schülerinnen und Schüler müssen hierfür die nötige Motivation und den erforderlichen Antrieb mitbringen, Lehrende ihre Rolle neu definieren:

> Den Lehrenden kommt dabei z.B. die verantwortungsvolle Rolle des Coachs zu, die vielfältige und meist auch spontane Anforderungen an sie stellt sowie eine hohe Flexibilität einfordert. Das reale Unterrichtsgeschehen ist in solchen kreativen Unterrichtsanteilen niemals im Detail vorhersehbar. (Fritz et al., 2012, S. 255)

Ein weiteres Prinzip des kompetenzorientierten Unterrichts, natürlich auch des kompetenzorientierten Sprachunterrichts, ist die Methodenvielfalt. Unterschiedliche Vermittlungsmethoden sollen individuell auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sowie die Ziele, die erreicht werden müssen, abgestimmt werden. Im besonderen Fokus des kompetenzorientierten Unterrichts stehen Lernformen, die handlungsorientiert sind, zu Teamarbeit und Selbsttätigkeit anregen. Als Beispiele werden im Grundlagenpapier „Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen“ von 2012 (Fritz et al., 2012) Projektunterricht, *Problem-Based Learning*, Cooperatives Offenes Lernen, kurz COOL, Stationenlernen, Fallstudien, Situiertes Lernen und *Cognitive Apprenticeship* genannt, wobei diese Aufzählung als erweiterbar beschrieben wird (cf. Fritz et al., 2012, S. 25). Wiater schreibt:

> In methodisch-medialer Hinsicht favorisiert der kompetenzorientierte Unterricht offene Unterrichtsformen mit problem- und projektorientierten, realitäts- und anwendungsbezogenen, multimedialen und multisensorischen Lernumgebungen, wobei die Schülerselbsttätigkeit höchste Priorität hat und der einzelne Schüler sich im Sinne einer Lernspirale zu immer höherer Kompetenz emporarbeitet. (Wiater, 2013, S. 152)

In der Handreichung „Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis“ vom BIFIE 2011 (Beer et al., 2011) sind prinzipiell ähnliche Prinzipien wie im Grundlagenpapier (Fritz et al., 2012) zu finden: Der kompetenzorientierte Unterricht soll kompetenzorientiert, nachhaltig, individualisiert, handlungsorientiert sein und selbsttätiges, selbstreflexives und eigenverantwortliches Lernen in einer fördernden und fordernden, positiven und angstfreien Lernumgebung, in der Fehler als Möglichkeit, zu lernen, gesehen werden, anregen.

Lehrerinnen und Lehrer, die guten Unterricht gestalten, zeichnen sich unter anderem durch den Einsatz von einer Vielfalt an Methoden aus. Die Verwendung von spielerischen Elementen und Rätseln sei ebenfalls zu empfehlen:

> Der hohe Motivationscharakter einer Spielkonstellation führt zu einer intensiven Durchdringung der Sache, die meist soziale Situationen eröffnet und ungewohnte Sichtweisen schafft. Das Erkennen von Regeln, deren Einhaltung, aber auch deren Modifikation sind nicht zu unterschätzende Lernerfahrungen. Dabei nutzen die Lernenden die befruchtenden Einfälle in der Gruppe und die tutoriale Hilfe untereinander. Das voneinander/miteinander Lernen liegt in der Anlage von Spielsituationen selbst. Nur das muss vorgegeben werden, was nicht selbst erarbeitet werden kann. (Beer et al., 2011, S. 22)

Weitere Prinzipien des kompetenzorientierten Unterrichts, die im Grundlagenpapier von 2012 (Fritz et al., 2012) beschrieben werden, sind die Einbindung von neuen Medien, wobei ein „sicherer und verantwortungsvoll-kritischer Umgang“ (Fritz et al., 2012, S. 29) mit diesen als Schlüsselkompetenz bezeichnet wird, und die Motivation und Situierung der Lerneinheit, was den Lernenden die Relevanz des zu Lernenden sowie dessen Anknüpfungspunkte zu bereits Gelerntem aufzeigt, womit ein sinnstiftender Kontext erzeugt werden soll.

Für die Lehrerinnen und Lehrer bedeutet dies, dass sie Folgendes brauchen:

> - fundierte Kenntnisse über den aktuellen Stand der Bildungsstandards in der Berufsbildung – Wissen über Kompetenzmodelle, Deskriptoren und verfügbare Unterrichtsbeispiele
> - Fertigkeiten zur Anpassung und Neugestaltung von Unterrichtsbeispielen für den eigenen Unterricht
> - diagnostische Kompetenzen hinsichtlich der Fähigkeiten der Lernenden – Methodenkompetenz
> - Wissen um Kompetenzmodelle und Unterrichtsbeispiele in überfachlichen Kompetenzbereichen
>
> (Fritz et al., 2012, S. 31)

Außerdem erfordert der kompetenzorientierte Unterricht, wie bereits erwähnt, Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer im Team, sowohl in der Fachgruppe als auch fachgruppenübergreifend. Da in der Sekundarstufe II in den AHS und BHS auf die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung hingearbeitet wird, müssen die Lehrenden auch gute Kenntnisse bezüglich der Testformate und der Aufgabenstellungen haben, die sie ja auch teilweise selbst erstellen können müssen. Um die Lehrerinnen und Lehrer auf die vielen Veränderungen vorzubereiten, wurden und werden zahlreiche

Fortbildungsveranstaltungen angeboten. In Hinblick auf die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung wurden beispielsweise *Roll outs* gemacht, bei denen eigens geschulte Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Seminare für große Mengen an Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt haben, um in „kurzer Zeit eine große Zahl an Lehrkräften" (Scharl, 2014, S. 190) zu erreichen. Auch auf „Vernetzung von Fachgruppen" (Scharl, 2014, S. 191) wird gesetzt:

> Um in diesem Sinne flexibel und zielgruppenorientiert informieren und agieren zu können, wurden und werden für jeden Fachbereich Bundesarbeitsgruppen eingerichtet. An jeder Schule wird dazu je eine Lehrperson gebeten, sich um die Belange ihres Fachgebietes zu kümmern […] (Scharl, 2014, S. 191)

Diese Fachkoordinatorinnen und Fachkoordinatoren, die – wie Scharl betont – diese Arbeit großteils unentgeltlich machen, nehmen an Vernetzungstreffen teil und geben, wiederum als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Informationen und Anleitungen an ihre Fachkolleginnen und -kollegen an den einzelnen Schulstandorten weiter. Inwiefern die Lehrerinnen und Lehrer mit den Schulungen zufrieden waren, soll in Kapitel 4. Thema sein, da in der Umfrage auch eine entsprechende Frage gestellt wurde.

Ein wichtiges Werkzeug für die Lehrenden sind die zur Verfügung stehenden didaktischen Materialien, die im Unterricht verwendet werden:

> Unterrichtsunterlagen (Schulbücher, Nachschlagewerke etc.) und Unterrichtsmittel (elektronische Arbeitshilfen, Einsatz von Vermittlungsmedien etc.) haben ebenfalls zentralen Einfluss sowohl auf das Aufnehmen der vermittelten Lehrinhalte durch die Lehrenden als auch auf die Effizienz der Selbstlernanteile: Einer verantwortungsvolle Wahl derselben fällt deshalb eine ganz besondere Bedeutung zu […] (Fritz et al., 2012, S. 30)

Das Lehrwerk ist ein traditionell wichtiges Hilfsmittel in der Schule, es muss aber nicht verwendet werden. Die Lehrerinnen und Lehrer sind nicht verpflichtet, das Buch durchgängig oder überhaupt zu verwenden, sie können Lektionen auslassen, stattdessen selbständig authentische Materialien auswählen. Im kompetenzorientierten Unterricht geht es darum, die Lehrenden mit ihren Bedürfnissen in den Vordergrund zu stellen – aber wie soll das passende Lehrwerk ausgewählt werden, wissend, dass jede Schülerin/jeder Schüler unterschiedlich lernt? Vielau schreibt:

> Kein Lehrwerk passt von selber zu jeder Lernsituation – und schon gar nicht gleichermaßen zu den Bedürfnissen eines jeden Lerners in einer größeren Lerngruppe: Lehrwerke sind vom Prinzip her auf aktive Interpretation angelegt. […]

> Begreift man das Lehrwerk also weniger als Drehbuch, sondern eher als breitgefächerte Materialbasis für die aktive Unterrichtsgestaltung, so gibt es aus Sicht der Lehrkraft viele Möglichkeiten, sich in dem vorgegebenen Rahmen auf das Lerngruppenprofil einzustellen: Man kann bestimmte Lernschritte im Lehrbuch auswählen, andere weglassen; man kann die Abfolge ändern; man kann einzelne Schritte stärker gewichten als andere, mehr oder weniger Zeit vorsehen; man kann sich für bestimmte Sozialformen entscheiden, einzelne Lernschritte besonders vorbereiten, umgestalten oder ersetzen, mit alternativen methodischen Verfahren experimentieren; man kann nach Bedarf aktuelle Materialien ergänzen; vor allem sollte man nach verschiedenen Lernbedürfnissen differenzieren […] (Vielau, 2005)

Für Vielau gibt es drei Konditionen, unter denen diese flexible Handhabung des Lehrwerks möglich ist. Erstens muss das Lehrwerk selbst dies zulassen, zweitens müssen Lehrerinnen und Lehrer über eine breite und fundierte methodische Kompetenz verfügen und drittens müssen die Lernerinnen und Lerner ihre Eigenverantwortlichkeit für den Lernprozess wahrnehmen, denn „[d]er Lehrende kann hier zwar informieren, individuell beraten, durch optimierte Lernarrangements das Lernfenster weit öffnen, den individuell erfolgreichen Lernakt selbst aber letztlich nicht herbeiführen oder gar erzwingen.“ (Vielau, 2005). Obgleich die Lehrenden jedes Lehrwerk interpretieren müssen, um den Unterricht optimal an die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler anpassen zu können, spielen die Lehrwerke selbst natürlich eine wichtige Rolle. Börner et al. schreiben:

> Auch in Zukunft wird das Lehrbuch eine bedeutende Rolle in allen Bildungsbereichen spielen. Es wäre unverantwortlich, sein didaktisches Potential und die vielen praktischen Vorteile des Buchdrucks nicht zu nutzen. Das gilt allerdings auch für die Verwendung seiner „Peripherie“ aus Workbooks, Hör-, Hör-Seh-Materialien u.a. beim institutionalisierten Lernen […] (Börner et al., 2011, S. 37)

Natürlich müssen Schulbuchverlage auf neue Gegebenheiten und Umbrüche reagieren, einerseits damit ihre Lehrwerke approbiert und auch in den Schulen eingesetzt werden, andererseits, weil die Lehrenden aus unterschiedlichen Lehrwerken wählen können und solche bevorzugen, die auf ihre Bedürfnisse als Lehrende und auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Auf der Website des Verlags „Veritas“ findet sich etwa folgende Information zu der Schulbuchreihe „Perspectives“:

> Der neuen Perspectives Autriche Ausgabe liegt das bekannte und geschätzte Französisch- Lehrwerk Perspectives (Verlag Cornelsen) zugrunde. Die Bearbeitung zielte auf eine einfache Handhabung, Anpassung an die entsprechende Altersgruppe, Ausrichtung auf einen nachhaltigen Kompetenzerwerb in allen sprachlichen Fertigkeiten und die schrittweise Hinführung zu den Anforderungen der neuen Prüfungsformate ab.

> Perspectives A1-A2 Autriche ist der erste Teil einer insgesamt dreibändigen Ausgabe für Französisch als 2. oder 3. lebende Fremdsprache. Perspectives A1-A2 Autriche ersetzt aufsteigend die bisherige Ausgabe.
>
> Das integrierte Lehr- und Arbeitsbuch besteht aus neun Lektionen. Dazwischen dienen drei Überprüfungsabschnitte (Pour en savoir plus) mit Selbstevaluationsmöglichkeit zum Vertiefen und Festigen des Gelernten. Der Abschlusstest (Examen final, niveau A1) berücksichtigt bereits die Prüfungsformate im Hinblick auf die standardisierte Reifeprüfung.
>
> (*Website des Verlags Veritas* „Perspectives A1-A2 Autriche. Lehr- und Arbeitsbuch (mit Audio-CD) - Französisch - SBNr.:160132 - ISBN:978-3-7058-9008-4“)

Dieses Lehrwerk basiert auf dem GERS, hält Möglichkeiten zur Selbstevaluation bereit und nimmt Bezug auf die Prüfungsformate der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung. Zu dem Lehrwerk „Bien fait!“ steht Folgendes auf der Website des Verlags „hpt“:

> Die Reihe „Bien fait!“ wurde unter Berücksichtigung des GERS und internationaler Prüfungen (DELF) speziell für den Französisch-Unterricht in Österreich entwickelt. „Bien fait!“ eignet sich für einen modernen, schülerzentrierten, praxis- und handlungsorientierten Unterricht!
>
> Das Übungsbuch „Bien fait! BAC“ und das neue „Bien fait! Übungsheft A2“ bereiten die SchülerInnen gezielt auf die neue Reife- und Diplomprüfung in Französisch vor, bei der nicht nur die schriftlichen Fähigkeiten der SchülerInnen überprüft werden, sondern auch jene des Hör- und Leseverstehens sowie Sprachverwendung im Kontext.
>
> (*Website des Verlags hpt* „Bien fait!“)

Auch hier werden Bezüge auf den GERS, auf Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts sowie auf die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung deutlich. Diese beiden Beispiele machen klar, dass die Verlage auf die Kompetenzorientierung und Standardisierung reagieren. Eine breitgefächerte Lehrwerkanalyse der für das österreichische Bildungswesen approbierten Französischbücher und der didaktischen Zusatzmaterialen wäre in Hinblick auf die Frage, inwieweit diese tatsächlich kompetenzorientiert gestaltet sind und auf die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung vorbereiten, auch im Vergleich zu nicht-kompetenzorientierten Schulbuchsreihen, sicher ein spannendes Projekt, kann und soll aber nicht im Rahmen dieser Dissertation geleistet werden, die tendenziell kritisch-explorativ angelegt ist und einerseits klären möchte, inwiefern es sich bei den Veränderungen im österreichischen Schulwesen um einen Paradigmenwechsel im post-kuhnschen Sinne handeln kann, und andererseits aufzeigen will, wo positive Veränderungen, Schwierigkeiten und Probleme, aber auch weiterführende Forschungsmöglichkeiten bestehen. Im Fragebogen für die Umfrage, deren

Auswertung in Kapitel 4 im Detail erläutert wird, konnten die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer auch die Lehrbücher beurteilen und es wurde erhoben, welche Lehrwerke verwendet werden. Hier wird es spannend sein, zu sehen, inwiefern die Lehrenden zufrieden sind beziehungsweise was ihnen in den Lehrwerken fehlt und ob gewisse Schulbücher beliebter sind und häufiger eingesetzt werden als andere.

Neben der Unterrichtsplanung und -durchführung sollen auch die Beurteilung und Leistungsfeststellung kompetenzorientiert und transparent sein. Hierfür gibt es allerdings noch keine kompetenzorientierte Leistungsbeurteilungsverordnung. In der Beschreibung eines Seminars für Geschichtelehrerinnen und -lehrer im Wintersemester 2016/2017 heißt es etwa:

> Die Vorgaben der Lehrpläne, kompetenzorientiert zu unterrichten, und die nicht kompetenzorientierte Leistungsbeurteilungsverordnung stehen derzeit in einem Widerspruch zueinander. Somit ist es den einzelnen Lehrpersonen überlassen, Möglichkeiten zu finden, auch kompetenzorientiert zu prüfen und zu beurteilen.
>
> (*Website der PH Tirol* „Lehrveranstaltung - Detailansicht - PH-Online - Pädagogische Hochschule Tirol“)

Im Grundlagenpapier „Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen“ von 2012 werden einige Eckpfeiler einer kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und -beurteilung skizziert, die „Modellcharakter“ (Fritz et al., 2012, S. 59) haben:

> Schriftliche Sammelüberprüfungen wie Schularbeiten oder Tests treten in den Hintergrund, Schüler/innenarbeiten wie konkrete Seminararbeiten, Präsentation (von Projekten), Sammelmappen von Leistungsnachweisen („Portfolios“) oder Arbeiten entsprechend einer direkten Leistungsvorlage treten in den Vordergrund.
>
> Handlungsorientierte Unterrichtsformen und praxisbezogenes Arbeiten haben zur Folge, dass auch die Prüfungssituationen projekt- und problemorientiert zu gestalten sind, konkrete situative, praxisbezogene Anlässe und Zusammenhänge in der Aufgabenstellung formuliert werden, die nur vernetzt zu lösen sind, ausreichend Raum für das Beweisen selbstständigen Arbeitens lassen und ein isoliertes Abprüfen von rein rezeptivem Wissen vermeiden. (Fritz et al., 2012, S. 59)

Als geeignete Tools hierfür werden Lernverträge, Lerntagebücher, Lernzielorientiertes Beurteilen und individuelle Lehrpläne, Individualdiagnostik, Kompetenz- und Bewertungsraster, Peer-Evaluation sowie das Arbeiten mit Portfolios exemplarisch genannt. In der Handreichung des BIFIE (Beer et al., 2011) werden Lerntagebücher, Kompetenzraster, transparente Beurteilung sowie das individuelle und förderliche Feedback als Werkzeuge vorgeschlagen. Spannend ist in diesem Zusammenhang, dass in den

semestrierten Lehrplänen der BHS dort, wo in der Zweiten Lebenden Fremdsprache das Zielniveau A2, nicht B1 erreicht werden muss und die Reife- und Diplomprüfung in der Zweiten Lebenden Fremdsprache ausschließlich mündlich absolviert werden kann, die Schularbeiten herausgenommen wurden und in diesen Fällen beginnend mit den ersten Jahrgängen ab dem Schuljahr 2016/2017 keine Schularbeiten mehr abgehalten werden. Tests dürfen allerdings noch gemacht werden. Dass Schularbeiten hier an Wichtigkeiten verlieren, mag mit der Tendenz, andere Formen der Leistungsüberprüfung zu favorisieren, in Zusammenhang stehen.

Deutlich wird, dass die Schülerin/der Schüler mit ihrem/seinem individuellen Lern- und Kompetenzzuwachs im Mittelpunkt steht und auch das Arbeiten und Feedback im Team (Peer-Evaluation) eine Rolle spielt. Ziel ist dennoch ein standardisiertes Niveau:

> Individuelle Lernzuwachsorientierung während der Ausbildung und gewünschte Abschlussqualifikationen müssen in Übereinstimmung gebracht werden. Es muss klar vermittelt werden, dass der persönliche Lernzuwachs am Beginn eines Lernprozesses in ein „genormtes" Abschlussniveau münden muss. Der Widerspruch zwischen persönlich fortschreitendem Lernzuwachs und standardisiertem Abschlussniveau ist vorhanden, kann aber durch Orientierung in Richtung des zu erreichenden Ziels gesteuert werden, wenn Kompetenzstufen im Lernprozess vorgesehen sind, die als Zwischenziel erreicht werden müssen. (Fritz et al., 2012, S. 60)

Wichtig ist, wie im Grundlagenpapier von 2012 betont wird, die Differenzierung zwischen Leistungsbewertung, die als Feedback für die Schülerinnen und Schüler gedacht ist, und die Leistungsbeurteilung, im Zuge derer Noten und damit auch gewisse Berechtigungen (etwa das Aufsteigen in die nächsthöhere Klasse/den nächsthöheren Jahrgang oder den Zugang zu einer weiteren Ausbildung im tertiären Bildungssektor) vergeben werden. Dies verlangt natürlich gewisse Rahmenbedingungen in Bezug auf eine Schulkultur, in der Kompetenzen handlungsorientiert unterrichtet werden, eine Fehlerkultur, die Fehler als Lernchancen positiv besetzt, und eine Evaluierungs- und Feedbackkultur, in der die Schülerinnen und Schüler sich selbst und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler evaluieren, aber auch individuelle Rückmeldung von den Lehrenden bekommen (cf. Fritz et al., 2012, S. 61-62). Das Grundlagenpapier von 2012 listet drei wesentliche Kriterien des Beurteilens in kompetenzorientierten Settings auf:

> Prinzip 1: Entkopplung der Unterrichtszeit in Lern- und Prüfungssituationen
>
> Voraussetzung ist eine Änderung des Unterrichts, weg von der Lehr- hin zur Lernorientierung. Das Lernen muss reflektiert und selbst zum Thema gemacht werden. Ein hoher Anteil an echter Lernzeit, das Bewusstmachen von Lernstrategien und unterschiedlicher Lerntypen sowie ein lernförderliches Klima sind hier zu beachten. […]

> Prinzip 2: Entkopplung der Rolle der Lehrperson als Coach, Lehrende/r und Evaluierende/r
>
> Kompetenzorientiertes Beurteilen erfordert auch eine veränderte Rolle der Lehrenden: Die klare Trennung zwischen der Aufgabe des Coaching und der Evaluation bzw. Beurteilung ist wichtig („jetzt coache und unterstütze ich den Lernprozess, bin Lernberater/in und Lernbegleiter/in, jetzt beurteile ich"). Diese Rollen sind im derzeitigen Unterricht noch zu stark vermischt! […]
>
> (Fritz et al., 2012, S. 63)

Das dritte Prinzip ist es, im Methodenmix bereits erwähnte Tools wie etwa das Portfolio oder das Lerntagebuch zu verwenden.

Auch Ziffernnoten werden kritisch gesehen: „Die derzeit traditionelle schulische Leistungsfeststellung, die nur Ziffernnoten erteilt, ist weder in der Lage, kriterienorientiert zu bewerten, noch nutzt sie die Möglichkeiten zu individueller Bewertung." (Fritz et al., 2012, S. 66). Tatsache ist aber, dass sowohl die Leistungsbeurteilungsverordnung weiterhin gilt, als auch Ziffernnoten vergeben werden und trotz der Fokussierung auf den individuellen Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler ist es letztlich essentiell, die Standards zu erreichen. Portfolios, Lerntagebücher etc. sind zweifelsohne wertvolle Werkzeuge, es scheint aber aus mehreren Gründen zweifelhaft, dass Schularbeiten und Tests weniger relevant als Portfolios werden. Erstens werden etwa Portfolios, die ja im Grundlagenpapier als **das** „Beurteilungsinstrument der Kompetenzorientierung" (Fritz et al., 2012, S. 66) bezeichnet werden, längerfristig erarbeitet, nicht zwangsläufig ausschließlich im Unterricht, sondern auch zuhause – schließlich „bietet die Arbeit mit Portfolios die Möglichkeit, komplexe, individuelle, selbstgesteuerte und reflexive Lernvorgänge aufzuzeichnen" (Fritz et al., 2012, S. 66). Das bedeutet, dass ein Portfolio die Arbeit der Schülerin/des Schülers sein kann, aber nicht muss; es ist durchaus möglich, dass ein Portfolio – wie das immer schon der Fall war, etwa bei Präsentationsmaterialien, kleinen Arbeiten oder Hausübungen etc. – von jemand anderem als der Schülerin/dem Schüler verfasst wird, beispielsweise einer Nachhilfelehrerin/einem Nachhilfelehrer. Damit würde nicht die Leistung der Schülerin/des Schülers bewertet beziehungsweise beurteilt werden können. Selbst wenn das Portfolio als Produkt in der Schule bleiben muss, so können die Schülerinnen und Schüler Teile dennoch mit anderen Personen, eben beispielsweise einer Nachhilfelehrerin oder einem Nachhilfelehrer, erarbeiten und erbringen dann in der Schule selbst eine reine Reproduktionsleistung. Außerdem bietet besonders in der Sekundarstufe II die Schularbeit die Möglichkeit, das Procedere der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung zu üben. Das erlaubt den Schülerinnen und Schülern, sich selbst in einer

ähnlichen Prüfungssituation zu erleben und diverse Strategien der Prüfungsbewältigung zu entwickeln. Nachdem die Schularbeiten von den Lehrenden so gestaltet werden sollen, dass sie eine Passung zur standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung haben, die ja kompetenzorientiert ist, muss davon ausgegangen werden, dass das Instrument der Schularbeit – sofern möglichst analog gestaltet – ebenfalls kompetenzorientiert ist und ein kompetenzorientiertes Prüfen ermöglicht. Der Wert der im Grundsatzpapier 2012 angeführten Tools soll hier nicht infrage gestellt werden, der Wert von Schularbeiten möge aber auf der anderen Seite nicht unterschätzt werden und letztlich schließt der Einsatz des einen das andere nicht aus.

Ein Punkt, der weiters problematisch erscheint, ist die praktische Umsetzbarkeit. Ist es wirklich realistisch, dass Lehrende für jede Schülerin und jeden Schüler, und das können in der Summe aller Klassen viele sein, die Stärken und Schwächen diagnostizieren können, um im Sinne einer Individualdiagnostik zu wissen, wo bei jeder/jedem individuell anzusetzen ist? Können für jede Schülerin und jeden Schüler detaillierte, exakte Raster geführt werden, ohne mehr Zeit für diagnostische als für unterrichtliche Belange oder persönliche Betreuung der Schülerinnen und Schüler, die manchmal einfach auch ein offenes Ohr für ihre Probleme brauchen, aufzuwenden? Besteht die Gefahr, dass solche Raster einfach pragmatisch abgehakt werden, da zeitliche Ressourcen nicht reichen? Wiater meint:

> Schließlich sei als Gefahr des kompetenzorientierten Unterrichtskonzepts noch genannt, dass es bei aller Individualisierung des Lernprozesses letztlich doch auf die didaktischen Vorgaben und Entscheidungen des diagnostisch versierten Lehrers setzt und damit lehrerzentriert wird […] (Wiater, 2013, S. 158)

In der Praxis wird sich langfristig zeigen, was umsetzbar sein wird, was nicht.

Der kompetenzorientierte Unterricht selbst wird unterschiedlich positiv rezipiert. Matthes schreibt:

> „Kompetenzorientierter Unterricht“ wird von den einen als die zentrale und zukunftsweisende pädagogisch-didaktische Innovation im Bildungssystem der Gegenwart, von den anderen als ein verhängnisvoller enthumanisierender Irrweg zur Verzweckung des Menschen im Kontext einer Ökonomisierung des Bildungssystems der Gegenwart gesehen. Eine dritte Gruppe sucht nach Mittelwegen der Beurteilung und/oder sieht im kompetenzorientierten Unterricht nichts als „Wein in alten Schläuchen“. (Matthes, 2013, S. 121)

Ein sehr relevanter Kritikpunkt ist das Fehlen empirischer Belege dafür, dass der kompetenzorientierte Unterricht besser ist als der Unterricht vor der Kompetenzorientierung. Arnold kritisiert:

> Nur in aufwändigen Längsschnittuntersuchungen würde sich als prognostische Validität zeigen lassen, dass nach den neuen Standards beschulte Kinder den späteren Herausforderungen einer Ausbildung oder eines Studiums sowie der anschließenden Berufstätigkeit besser gewachsen sein werden als jene Erwachsene, die nur nach Lehrplänen unterrichtet worden sind und deren Fähigkeitsentwicklung mit formativen Überprüfungen der Lernzielerreichung dokumentiert worden ist. (Arnold, 2013, S. 185)

Erst in Zukunft wird sich zeigen, ob die erhofften Verbesserungen durch den kompetenzorientierten Unterricht tatsächlich wirksam werden und die Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu denen, die vor dem kompetenzorientierten Unterricht die Schulbank gedrückt haben, bessere fachliche, aber auch überfachliche Kompetenzen haben, die es ihnen ermöglichen, sich in einer ohne Unterlass verändernden Arbeitswelt zurechtzufinden und zu reüssieren.

Wiater fasst weitere problematische Aspekte zusammen, etwa die Praktikabilität, die Reduzierung des Bildungsbegriffs, das Faktum, dass der Lernprozess bei Schülerinnen und Schülern nicht zwangsläufig linear abläuft und dies durch das Konzept des kumulativen Erwerbs von Kompetenzen verkannt wird, die einseitige Konzentration auf die Schülerinnen und Schüler sowie das Zurückdrängen der Bedeutung der Inhalte (cf. Wiater, 2013, S. 155).

Auf die Frage, ob der kompetenzorientierte Unterricht nun alter Wein in neuen Schläuchen ist, meint Wiater:

> Auf den Punkt gebracht: Es gibt in der Tat einen „neuen Wein“. Er ist in der Umkehr des Lehr-Lern-Prozesses zu sehen, weg von der lernzielorientierten und inhaltsbezogenen Planung von Unterrichtseinheiten und Unterrichtsstunden durch den Lehrer hin zum schrittweisen und kumulativen Aufbau von Handlungskompetenz durch jeden einzelnen Schüler/jede Schülerin selbst (Wiater, 2013, S. 158)

Dass dennoch, wie bereits erläutert, Inhalte wichtig sind und die Kompetenzziele über das Erarbeiten von konkreten Inhalten erreicht werden, ist klar. Dieser Richtungswechsel des Lehr-Lern-Prozess ist eine Neuperspektivierung, eine Paradigmenverschiebung innerhalb eines kommunikativen Paradigmas, denn im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht ist das Erwerben der kommunikativen Kompetenz ja – wie auch vorher schon – das Ziel. Daher verwundert es nicht, dass auch die konkreten Unterrichtsmethoden und Prinzipien des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts nicht alle vollkommen neu sind, sondern in einer Tradition stehen. Reinfried hat die Sachregister der *Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht* (Informationszentrum für Fremdsprachenforschung 1970-1999) analysiert und das Vorkommen diverser Leitbegriffe dokumentiert. Die Schwächen dieser Vorgehensweise kennt Reinfried freilich:

> Eine solche zeitliche und quantitative Bestandsaufnahme von Fachbegriffen ist allerdings in der Reichweite der unmittelbar daraus ableitbaren Erkenntnisse begrenzt: Sie kann zwar eindeutige Hinweise auf die Ausbreitung partikularer Konzepte geben, aber sie deckt das konzeptuelle methodische 'Feld' weder lückenlos noch überschneidungsfrei ab. (Reinfried, 2001, S. 5)

Dennoch kann gezeigt werden, wann bestimmte Begriffe in welcher Intensität auftauchen. So kommt etwa der Begriff „Projektunterricht" 1986 erstmalig in der Bibliografie vor, 1998 gab es 18 Belege für den Terminus. Andere Konzepte, wie „autonomes Lernen" (erstmals 1985 in der Bibliografie zu finden), „fächerübergreifender Unterricht" (erstmals 1984 in der Bibliografie zu finden), „handlungsbezogenes Lernen" (erstmals 1987 in der Bibliografie zu finden), „Individualisierung" (erstmals 1986 in der Bibliografie zu finden), „Lernerorientierung" (erstmals 1984 in der Bibliografie zu finden), „Selbsteinschätzung" (erstmals 1984 in der Bibliografie zu finden) oder auch „Selbsttätigkeit" (erstmals 1987 in der Bibliografie zu finden), die eine wichtige Rolle im kompetenzorientierten Unterricht spielen, tauchen ebenfalls bereits in den 1980er Jahren auf.

Reinfried beschreibt, wie bereits in Kapitel 1.3 erwähnt, den neokommunikativen Ansatz, eine Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes hin zu mehr Handlungsorientierung, fächerübergreifendem Lernen, ganzheitlicher Spracherfahrung und Lernerorientierung (cf. Reinfried, 2001, S. 10):

> Die konzeptuelle Interdependenz stellt einen Indikator dafür dar, dass sich in den vergangenen Jahren eine neue Methodenkonzeption ausgebildet hat. Diese hat sich aus der kommunikativen Methode heraus entwickelt, welche im Großen und Ganzen noch immer Gültigkeit hat, obwohl sie […] ab der Mitte der achtziger Jahre durch zusätzliche methodische Konzepte erweitert und überformt worden ist. Um diese neuartige Ausprägung der kommunikativen Methode begrifflich zu verdeutlichen, erscheint mir das Attribut 'neokommunikativ' geeignet. (Reinfried, 2001, S. 8)

Es zeigen sich also Kontinuitäten in Bezug auf den neokommunikativen Unterricht. Auch was die konkreten Methoden des unterrichtlichen Handelns anbelangt, so zeigt sich, dass manche Konzepte bereits in den 1990ern zu Einsatz kamen. Cooperatives Offenes Lernen, kurz COOL, begann beispielsweise als Projekt von Helga Wittwer und Georg Neuhauser an der BHAK/BHS Steyr 1996 und basiert auf dem Dalton-Plan nach Helen Parkhurst (1886-1973). 2001 wurde das Impulszentrum für Cooperatives Offenes Lernen gegründet und mittlerweile gibt es an zahlreichen Schulen in Österreich COOL-Teams. Auch die Portfolio-Arbeit steht in einer Tradition. Storm schreibt hierzu: „Seit Beginn der 1990er Jahre findet das Portfoliokonzept Eingang in den deutschen Sprachraum und seit Beginn der 2000er Jahre steigt die Zahl der Publikationen zum Portfolio rasant an." (Storm, 2012, S. 3).

Lerntagebücher wurden etwa bereits 1995 von Beck, Guldiman und Zutavern[84] „als Selbstberichtsinstrument zur Analyse und Förderung von Metakognition“ (Ehmann, 2008, S. 71) beschrieben. Es zeigt sich, dass die im Grundlagenpapier vorgeschlagenen Prinzipien des kompetenzorientierten Unterrichtens und die Arten der konkreten Vermittlungsmethoden durchaus Anknüpfungspunkte an bereits existierende Konzepte aufweisen. Andererseits gibt es Ansätze, die in den 1990ern im deutschsprachigen Raum weniger Rolle spielten und erst jetzt an Bedeutung gewinnen. Dies zeigt sich etwa bei näherer Betrachtung des *Cognitive Apprenticeship*. Prinzipiell ist *Cognitive Apprenticeship* ebenfalls kein gänzlich neues Konzept. Cholewinksi schreibt hierzu:

> The literature reveals that the late 1980s produced a watershed of development in cognitive research. Drawing on the wave of late 80s research into cognition as it is manifested in everyday activity […] educational researchers, Brown et al. (1989)[85], proposed a constructivist approach to instruction called *cognitive apprenticeship* as an alternative to conventional educational practices based on the transmission paradigm of instruction. (Cholewinski, 2009, S. 302)

Allerdings setzte es sich in den 1990ern in den USA durch, nicht aber im deutschsprachigen Raum. Vogel schreibt 1998 hierzu Folgendes:

> Im folgenden soll mit dem *Cognitive Apprenticeship* (Collins/Brown/Newman 1989[86]) ein Unterrichtskonzept skizziert werden, das diese Mängel und Defizite bei der Strategievermittlung vermeiden hilft. Dieser Ansatz, der in der amerikanischen Literatur zur Kognitionspsychologie breite Akzeptanz gefunden hat, bleibt in der deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Diskussion bis heute unerwähnt, obwohl bei den im deutschen Sprachraum vorgeschlagenen Maßnahmen zur Strategievermittlung eine gewisse Ähnlichkeit mit den Prinzipien des *Cognitive Apprenticeship* nicht übersehen werden kann [...]. (Vogel, 1998, S. 190)

Aber auch hier bemerkt Vogel Similaritäten zu bereits bestehenden Konzepten, selbst wenn der Ansatz per se bis 1998 im Rahmen der Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum nicht diskutiert wurde.

Von einem Paradigmenwechsel im post-kuhnschen Sinne kann, insgesamt betrachtet, nicht gesprochen werden, da in der theoretischen Konzeption mehr von einer Weiterentwicklung, einer Fortsetzung, einer Erweiterung von bereits eingesetzten Entwicklungen als von einem

---

[84] Beck, E., Guldimann, T. & Zutavern, M. (1995). Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In: E. Beck; T. Guldimann; M. Zutavern (Hrsg.). *Eigenständig Lernen*. (S. 15-33). St. Gallen: UKV.

[85] Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, *18*(1), S. 32-42.

[86] Collins, A., Brown, J., & Newman, S. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In L. Resnick (Hrsg.), *Knowing, Learning and Instruction* (S. 453-494). New Jersey: Hillsdale.

vollkommenen Umbruch ausgegangen werden muss. Auch in der praktischen Umsetzung der Konzepte im unterrichtlichen Handeln zeigen sich gewisse Kontinuitäten. Dennoch muss hier natürlich gesagt werden, dass Veränderungen sichtbar werden, nämlich in einer stärkeren Konzentration auf Arten des selbstgesteuerten, individualisierten Lernens, wobei auch solche Methoden in den Fokus gerückt werden, die bislang in der Fremdsprachendidaktik keine Rolle spielten, wie etwa das *Cognitive Apprenticeship*. Damit kommen auf die Lehrenden selbstverständlich Neuerungen zu, wobei natürlich traditionelle Methoden nicht gänzlich obsolet werden. Im Grundsatzpapier heißt es:

> In der Praxis werden beide der oben aufgeführten Positionen [schülerzentrierter, kompetenzorientierter versus gegenstandszentrierter Unterricht, in dem Lernen vorrangig passiv ist, während die Lehrenden eine aktive Rolle als Darbieterinnen und Darbieter von Inhalten innehaben; Anmerkung der Verfasserin] im Unterricht zum Einsatz kommen: Je nach Unterrichtsgegenstand, Kompetenzmodell des Unterrichtsgegenstandes, den jeweiligen Inhalten und den zugehörigen Deskriptoren sowie den in der Klasse vorherrschenden Rahmenbedingungen bieten sich unterschiedlichste Methoden der Unterrichtsdurchführung an. Dabei kommen in der Regel Methoden zum (wechselseitigen) Einsatz, die sich zwischen den beiden oben genannten Polen bewegen. (Fritz et al., 2012, S. 21)

Das Beibehalten von altbewährten Arten der Unterrichtsgestaltung ist zum einen selbstverständlich mit dem Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts zu vereinbaren, da ja, wie Richards und Rodgers schreiben, auf die Erreichung von Kompetenzzielen hingearbeitet wird, während der Weg beziehungsweise die Wege dorthin nicht spezifiziert werden und auch im Grundlagenpapier (2012) Methodenvielfalt als Merkmal des kompetenzorientierten Unterrichts definiert wird, zum anderen sicher auch zielführend, da bei aller Euphorie für selbstgesteuertes und schülerzentriertes Lernen gesagt werden muss, dass dieses nicht nur Vorteile in der Unterrichtspraxis mit sich bringt. Oft sind Lernformen wie beispielsweise das Stationenlernen oder Projektunterricht, der übrigens bis heute noch relativ wenig erforscht ist (cf. Legutke, 2016, S. 535), verbunden mit höherem Arbeitsaufwand und dem größeren Einsatz von zeitlichen Ressourcen bei unter Umständen knapp bemessenen Unterrichtsstunden im Klassenzimmer. Auch die organisatorischen Rahmenbedingungen sind in Schulen nicht immer so gegeben, dass sich das Durchführen von offenen, selbstgesteuerten, schülerzentrierten Lernformen leicht realisieren lässt. Fraglich ist auch, inwiefern diese Lernformen den gewünschten erhöhten Lerneffekt erzeugen beziehungsweise tatsächlich die Unterrichtsqualität steigern können. Dörig schreibt hierzu:

> Mit der Öffnung des Unterrichts auf realitätsnahe Inhalte liegt es nahe, den Projekt- und Gruppenunterricht zu bevorzugen. In Projekten werden

> Probleme bearbeitet und in Gruppen werden Sozialkompetenzen erworben. Kaum gefragt wird aber, welche Bildungsqualität daraus erwächst. Aktivierende Methoden werden geradezu verherrlicht, weil mit diesen scheinbar das selbstgesteuerte Planen, Durchführen und Bewerten (vollständige Handlung) automatisch umgesetzt werden kann, während gleichzeitig der lehrergesteuerte Frontalunterricht schlecht gemacht wird. Aber Unterrichtsmethoden sind keine Selbstläufer und vermögen für sich alleine noch keine Handlungskompetenzen zu fördern. Und mit dem lehrergesteuertem [sic!] Unterricht ist zwar das Potenzial für das selbstgesteuerte Lernen eingeschränkt, aber es sind viele sinnvolle, weil angeleitete Verstehens-, Anwendungs- und Beurteilungsprozesse möglich. (Dörig, 2003, S. 34)

Benson schreibt bezüglich der Effizienz des schülerzentrierten Lernens:

> Open-ended, reflective models appear to be more effective in fostering autonomy because they integrate these three dimensions of control and allow the learners to develop an awareness of the appropriateness of strategies to the overall self-direction of their learning. It must be emphasized, however, that there is to date relatively little empirical evidence that such models are as effective as explicit instruction in terms of enhancing learning performance.
>
> Attitudes towards the effectiveness of various approaches to learner development are in part a question of whether the focus falls upon language-learning performance or autonomy. On balance, however, the research suggests that approaches involving a combination of explicit instruction and learner reflection may be more affective in achieving both of these goals than those based on one of these methods alone. (Benson, 2013, S. 161-162)

Nicht für alle Prozesse im Unterricht wird sich eine Methode des selbstgesteuerten, individualisierten Unterrichtens eignen; ein gelegentlicher Wechsel zu dem häufig ausschließlich negativ gesehenen Frontalunterricht kann durchaus eine Entlastung für Lehrende, aber auch Schülerinnen und Schüler sein (cf. auch Mendez‘ Ausführungen zum Frontalunterricht in Mendez, 2016). Das Konzept des kompetenzorientierten Unterrichts gibt die Möglichkeit, abgestimmt auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler und passend zu den Kompetenzen, die vermittelt werden sollen, unterschiedliche Arten der Unterrichtsgestaltung zu verwenden und einzusetzen.

Es werden also auch altbekannte konkrete Vermittlungsmethoden angewandt werden, ergänzt aber durch solche Konzepte, die vermehrt selbstgesteuerten, individualisierten, selbstreflexiven Unterricht zulassen. Die Lehrenden müssen ihre unterrichtliche Praxis, ihr Handeln reflektieren und gegebenenfalls ihr Methodenrepertoire erweitern. Prinzipiell zeigt sich also auch beim kompetenzorientierten Unterricht, dass er zwischen Tradition und Innovation oszilliert. Einerseits bauen die im Grundlagenpapier spezifizierten Konzepte auf Strömungen und Ideen auf, die sich schon länger abzeichneten, andererseits werden die

Lehrenden angehalten, vermehrt Methoden in ihr Repertoire aufzunehmen, die auf Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler abzielen und teilweise im Fremdsprachenunterricht erst kürzlich begannen, eine wichtigere Rolle einzunehmen, obgleich viele Konzepte per se schon länger existieren. In der Praxis werden Lehrerinnen und Lehrer also mit neuen Vermittlungsmethoden konfrontiert werden. In der Handreichung vom BIFIE 2011 heißt es in Bezug auf konkrete Informationen zum kompetenzorientierten Unterricht im Unterrichtsfach Englisch auf der Sekundarstufe I, aber durchaus übertragbar auf den kompetenzorientierten Unterricht in den Fremdsprachen im Allgemeinen:

> Diese Veränderungen stellen gewiss keine Totalrevolution dar, die keinen Stein auf dem anderen belässt und bewährte Unterrichtspraktiken völlig obsolet macht, fordern aber sicher eine gewisse Neuorientierung sowohl in der Zielorientierung als auch in den Kriterien für die Leistungsfeststellung. (Beer et al., 2011, S. 82)

Inwiefern die Lehrenden eher die Kontinuität oder die Innovation in den aktuellen Entwicklungen und Veränderungen sehen, soll in Kapitel 4 im Rahmen der Besprechung der Umfrage genauer erläutert werden.

3.2.2. Die neue Oberstufe – ein Exkurs

Ein kurzer Überblick soll an dieser Stelle über die Oberstufenreform hin zu einer semestrierten Oberstufe gegeben werden, wobei die Informationen dem aktuellen Stand entsprechen. Die neue Oberstufe verfolgt laut Broschüre „Die neue Oberstufe – Individuell und kompetenzorientiert“ des BMBF (nunmehr BMB) von September 2016 folgende Ziele: eine Verdichtung der Lernaktivität, da ab der 10. Schulstufe jeder Gegenstand in jedem Semester positiv abgeschlossen werden muss, die Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler, eine Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Strukturen der Universitäten, eine Verbesserung der Fördermaßnahmen, häufigere Möglichkeiten, negative Noten auszubessern, eine Verminderung des Zeitverlusts durch das Wiederholen von Klassen und den Ausbau von Fördermöglichkeiten für begabte Schülerinnen und Schüler (cf. Dorninger et al., 2016, S. 5).

In der neuen Oberstufe wird ab der 10. Schulstufe jedes Semester für sich genommen beurteilt, sprich die Schülerinnen und Schüler können sich negative Halbjahresnoten nicht mehr im zweiten Semester ausbessern. Die neuen semestrierten Lehrpläne der BHS und der AHS Oberstufe zielen bereits darauf ab. Schließt eine Schülerin/ein Schüler das Semester mit einer negativen Note ab, so hat diese/dieser die Möglichkeit, selbige mittels Semesterprüfung innerhalb eines Zeitraums von zwei Semestern auszubessern. Bei Nicht-

Bestehen der Prüfung muss mindestens vier Wochen gewartet werden, bis eine neuerliche Semesterprüfung angesetzt werden darf. Insgesamt darf eine nicht bestandene Semesterprüfung zwei Mal wiederholt werden (sollte die Schülerin/der Schüler für einen begrenzten Zeitraum eine Schule im Ausland besuchen, etwa im Rahmen eines Auslandssemesters, so wird die Frist verlängert). Bleiben im Semesterzeugnis am Ende des Schuljahres zwei „Nicht genügend"/„Nicht beurteilt", so darf die betreffende Schülerin/der betreffende Schüler dennoch aufsteigen; einmal ist es auch möglich, mit drei negativen Noten beziehungsweise „Nicht beurteilt" aufzusteigen, sofern die Klassenkonferenz dies beschließt. Prinzipiell haben die Schülerinnen und Schüler zwei Semester Zeit, die Kompetenzmodule positiv abzuschließen. Vor der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung müssen alle Module positiv absolviert sein:

> Ein Antritt zu den abschließenden Prüfungen (Abschluss-, standardisierte Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung [sRDP], Diplomprüfung) ist nur ohne nicht oder mit »Nicht genügend« beurteilte Pflichtgegenstände (und an der BMHS gegebenenfalls mit abgeschlossenem Praktikum) möglich. (Dorninger et al., 2016, S. 9)

Daher bietet die neue Oberstufe vor der Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung jenen Schülerinnen und Schülern, die sich die Module bis dahin nicht ausbessern konnten, die Gelegenheit, „im Zeitraum zwischen **Beurteilungskonferenz und Beginn der Klausurprüfung** oder an den folgenden Wiederholungsprüfungstagen in einer **allenfalls** dritten Wiederholung" (Dorninger et al., 2016, S.8) negative Noten auszubessern, wobei in maximal drei Pflichtgegenständen maximal eine Semesterprüfung an diesem Termin absolviert werden kann. Außerdem gilt es folgende weitere Bedingung zu erfüllen:

> Diese speziellen, unmittelbar vor den abschließenden Prüfungen stattfindenden Semesterprüfungen sind auch nur zur Ausbesserung von nicht oder mit »Nicht genügend« beurteilten Pflichtgegenständen der 10. bis einschließlich der vorletzten Schulstufe (z.B. IV. Jahrgang einer BHS oder 7. Klasse einer AHS) zulässig. (Doninger et al., 2016, S. 8)

Bei mehr als zwei negativen Noten oder „Nicht beurteilt" (sofern nicht die genannte Ausnahmemöglichkeit, einmal mit drei „Nicht genügend"/„Nicht beurteilt" nach Beschluss der Klassenkonferenz aufzusteigen, in Anspruch genommen werden kann), muss die Schulstufe wiederholt werden. Diese Möglichkeit besteht im Übrigen auch auf freiwilliger Basis, wenn eine Schülerin oder ein Schüler dies als zielführend erachtet. Die positiven Leistungen nimmt die/der wiederholende Schülerin/Schüler allerdings mit.

Semester, die nicht positiv abgelegt werden, sind im Beiblatt zum Semesterzeugnis verzeichnet:

> Nicht bestandene bzw. nicht beurteilte Semestermodule werden auf dem dafür vorgesehenen **Beiblatt zum Semesterzeugnis** dokumentiert. Die Lehrkraft hat jene Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoffbereiche im Beiblatt zum Semesterzeugnis festzuhalten, die zu der negativen Beurteilung bzw. Nichtbeurteilung geführt haben. Dieses Beiblatt bildet den »Stoffumfang« für die Semesterprüfung und deren Wiederholungen. (Dorninger et al., 2016, S. 7)

Die Semesterprüfung selbst kann im oder außerhalb des Unterrichts abgehalten werden, je nachdem ob die Lehrerin oder der Lehrer denkt, dass die anderen Schülerinnen und Schüler vom Beiwohnen der Prüfung profitieren können. Folgende Regelungen sind dabei zu beachten:

> Die Prüfung ist in **»Nicht-Schularbeitsfächern«** mündlich bzw. grafisch (15 bis 30 Minuten) oder schriftlich (max. 50 Minuten) abzuhalten, in **»Schularbeitsfächern«** mündlich bzw. grafisch (15 bis 30 Minuten) oder schriftlich (mind. 50 Minuten, jedoch nicht länger als die längste Schularbeit – abhängig von den laut Beiblatt nicht abgeschlossenen Kompetenzbereichen des Lehrstoffs) oder mündlich + schriftlich (zeitlicher Umfang wie zuvor) abzuhalten. […] Sobald die Prüfung bestanden ist, ist die Semesterbeurteilung vorzunehmen und ein neues Semesterzeugnis samt Beiblatt auszustellen. (Dorninger et al., 2016, S. 7)

Beendet wird der Schulbesuch in folgenden Fällen:

> Neben der Überschreitung der Höchstdauer des Schulbesuchs (Regelung wie bisher) kommt es in der neuen Oberstufe insbesondere auch **zur Beendigung des Schulbesuchs (siehe auch § 33 SchUG)**, wenn nach negativer Beurteilung der zweiten Wiederholung einer Semesterprüfung keine Möglichkeit eines weiteren Antritts besteht (d. h. bereits drei unterschiedliche Pflichtgegenstände nach wiederholtem Prüfungsantritt negativ beurteilt wurden und nur mehr in einer Wiederholung unmittelbar vor der abschließenden Prüfung positiv nachgeholt werden können). (Dorninger et al., 2016, S. 9)

Damit die Schülerinnen und Schüler optimal gefördert werden und es erst gar nicht dazu kommt, zu viele „Nicht genügend“ oder „Nicht beurteilt“ zu sammeln, wurde das Frühwarnungssystem verbessert und die so genannte „Individuelle Lernbegleitung“, kurz ILB, eingeführt. Der Ablauf wird in der Broschüre „Die neue Oberstufe – Individuell und kompetenzorientiert. Grundinformation und Ziele im Überblick“ (Dorninger et al., 2016) folgendermaßen beschrieben: Sobald die Lehrperson die Frühwarnung ausgestellt hat und die Schülerin/der Schüler das Angebot der Individuellen Lernbegleitung annehmen möchte, wird – sofern auch Klassenvorständin/Klassenvorstand beziehungsweise Jahrgangvorständin/Jahrgangsvorstand und die Direktion einverstanden sind – ein Erstgespräch zwischen möglicher Lehrbegleiterin/möglichem Lernbegleiter (eigens dafür ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer der Schule) und Schülerin/Schüler anberaumt. Auch

Erziehungsberechtigte können die Möglichkeit zu einem Gespräch wahrnehmen. Sind alle einverstanden, dass die Schülerin/der Schüler in die Lernbegleitung übernommen werden soll, wird die Lernbegleiterin/der Lernbegleiter damit betraut, was schriftlich dokumentiert werden muss. Hierauf beginnt die Lernbegleitung, wobei normalerweise „von einem Prozess bis zu acht Wochen ausgegangen“ (Dorninger et al., 2016, S. 12) wird. Beendet wird die Lernbegleitung in folgenden Fällen:

> Die Begleitung endet bei Erreichung der Zielvereinbarung. Sie kann von der Lernbegleiterin / vom Lernbegleiter oder von der / dem Lernenden aber auch wegen zu erwartender Erfolglosigkeit vorzeitig beendet werden, beispielsweise wenn die Schülerin / der Schüler die vereinbarten Termine nicht einhält oder selbst diese Unterstützungsmaßnahme nicht mehr in Anspruch nehmen möchte. Auch die Beendigung der ILB muss schriftlich festgehalten werden. (Dorninger et al., 2016, S. 12)

Die Individuelle Lernbegleitung ist nicht zu verwechseln mit fachspezifischem Nachhilfeunterricht; dieser wird nicht angeboten, sondern es sollen der Schülerin/dem Schüler Wege, gezeigt werden, ihre/seine Lernprozesse zu optimieren und effizienter zu gestalten, aber auch das Selbstvertrauen in eigene Stärken soll aufgebaut werden.

Was Widersprüche anbelangt so gilt für die neue Oberstufe Folgendes:

> Die **Widerspruchsmöglichkeit** besteht in der neuen Oberstufe nicht nur gegen den Beschluss des Nicht-Aufsteigens, sondern beispielsweise auch gegen die negative Beurteilung der letztmöglichen Wiederholung einer Semesterprüfung und daher auch gegen die negative Beurteilung der zweiten Wiederholung einer Semesterprüfung, sofern keine weitere Wiederholungsmöglichkeit besteht (weil bereits drei unterschiedlichen negative Pflichtgegenstände vor der abschließenden Prüfung absolviert werden müssen) (siehe auch § 71 SchUG). (Dorninger et al., 2016, S. 9)

Im Bereich der Begabungsförderung wird es besonders begabten Schülerinnen und Schülern in der neuen Oberstufe möglich sein, Semesterprüfungen über Unterrichtsgegenstände abzulegen, die sie noch gar nicht besucht haben, Unterrichtsgegenstände zu überspringen oder von Zeit zu Zeit Gegenstände in einem höheren Semester zu besuchen, sofern dies organisatorisch möglich ist, oder Teilprüfungen der abschließenden Prüfungen vorzuziehen (cf. Dorninger et al., 2016, S. 14-15)

Prinzipiell hätte die neue Oberstufe flächendeckend ab dem Schuljahr 2017/2018 in den Schulen eingeführt werden sollen (cf. Dorninger et al., 2016, S. 6); im Laufe des Schuljahres 2015/2016 wurde jedoch eine Verschiebung der verpflichtenden Umsetzung der neuen Oberstufe um zwei Jahre, zunächst für die AHS, dann auch für die BHS, beschlossen, nachdem massive Kritik geübt wurde. Im Newsletter der FCG (Fraktion Christlicher Gewerkschafter) vom 30.5.2016 heißt es:

> Grundsätzlich tritt die neue Oberstufe hinsichtlich der 10. Schulstufe mit 1. September 2017 und hinsichtlich der weiteren Schulstufen jeweils mit 1. September der Folgejahre schulstufenweise aufsteigend in Kraft. Durch eine Verordnung der Schulleiterin oder des Schulleiters kann nach Anhörung des Schulgemeinschaftsausschusses **einmalig festgelegt werden**, dass die die neue Oberstufe betreffenden Bestimmungen hinsichtlich der 10. Schulstufe erst mit 1. September 2018 oder 2019 und hinsichtlich der weiteren Schulstufen jeweils mit 1. September der Folgejahre schulstufenweise aufsteigend in Kraft treten. (Fraktion Christlicher Gewerkschafter/innen in der GÖD – Bundesvertretung 14 „Berufsbildende mittlere und höhere Schulen“, 2016)

Problematisch am Modell der Neuen Oberstufe ist natürlich der erhöhte Aufwand für die Lehrerinnen und Lehrer, da jede Schülerin/jeder Schüler ja nunmehr zusätzlich zu den Schularbeiten, Tests etc. das Recht auf insgesamt drei Semesterprüfungen hat und die Lehrerin/der Lehrer alles dokumentieren muss. Erich Gabler, Direktor des Bundesoberstufenrealgymnasiums Neulengbach, wird diesbezüglich in einem Artikel in der Presse vom 18.5.2016 folgendermaßen zitiert:

> Gablers dringlichste Korrekturwünsche betreffen die Semesterprüfungen. Derer gebe es zu viele. Beim bislang letzten Termin in Neulengbach hat es insgesamt 120 Prüfungen bei nur 200 Schülern gegeben. Denn eine Limitierung, in wie vielen negativ abgeschlossenen Fächern man zu den Semesterprüfungen antreten darf, gibt es nicht. „Bei zehn Fünfern darf man zehn Prüfungen machen – und das drei Mal. Es gibt bei uns einen Schüler, der 27 Mal einen Fünfer eingefahren hat. Solche Extremfälle können das System lähmen“, sagt Gabler. (Neuhauser, 18.5.2016)

Auch das Führen von genauen Listen, welche Schülerin/welcher Schüler welche Kompetenz nicht erreicht hat, die ja im Beiblatt zum Zeugnis verzeichnet werden müssen, ist ein zusätzlicher administrativer Aufwand und bei der Menge an zu betreuenden Schülerinnen und Schülern pro Lehrerin/Lehrer ist es fraglich, ob dies in der Praxis, in der es nur begrenzte Zeitressourcen gibt, durchführbar ist, solche Beiblätter wirklich ganz genau auszufüllen oder ob eine eher pragmatischere Handhabung nicht Realität sein wird. Bürokratischen und zeitlichen Mehraufwand werden auch die zusätzlichen Besprechungen im Rahmen der Förderung durch die Individuelle Lernbegleitung sowie das schriftliche Festhalten der Vereinbarungen mit sich bringen. Die Individuelle Lernbegleitung ist per se zweifelsohne ein gutes Angebot für Schülerinnen und Schüler, die Probleme haben, ihr Lernpensum zu strukturieren, ihre Stärken und Schwächen zu kennen und eher ein Lerncoaching als fachspezifische Nachhilfe benötigen. Viele Schülerinnen und Schüler haben aber in bestimmten Gegenständen Lernschwächen und brauchen einen zusätzlichen, individuell auf sie zugeschnittenen Fachunterricht. Das bedeutet, dass sie ohnehin privat Nachhilfestunden nehmen werden müssen. Die Verbesserung für die Schülerinnen und Schüler

beziehungsweise die finanzielle Entlastung der Eltern ist nur bedingt gegeben. Gleichzeitig kosten die Individuellen Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter natürlich Geld. Die Kosten-Nutzen-Frage wird aber wohl erst dann beantwortet werden können, wenn die neue Oberstufe eingeführt ist und die ILB über einen längeren Zeitraum hinweg anhand einer aussagekräftigen Stichprobe evaluiert wird.

Es wird überdies eine Erhöhung der Drop-out-Quote befürchtet, da Schülerinnen und Schüler unter Umständen so viele „Nicht genügend" ansammeln, dass sie ihnen nicht mehr bewältigbar erscheinen und sie den zumindest vermeintlich einfacheren Weg des Schulaustritts vorziehen (cf. Neuhauser, 14.3.2016). Außerdem ist fraglich, ob sich die Zahl der Repetentinnen und Repetenten tatsächlich so drastisch senken lässt, nachdem es ja neben dem Wiederholen bei Nicht-Berechtigung zum Aufsteigen auch noch die Möglichkeit gibt, freiwillig zu repetieren:

> Die politische Erwartung, dass mit der Fast-Abschaffung des Sitzenbleibens Geld gespart werden könnte, dürfte sich nicht erfüllen. Denn zumindest in Neulengbach wird den Schülern aufgrund der „gefährlichen Zeitbomben" zum freiwilligen Sitzenbleiben geraten. (Neuhauser, 18.5.2016)

Auch die Semestergliederung wird bekrittelt. Einerseits ist in der 8. Klasse beziehungsweise im 9. Jahrgang das zweite Semester stark verkürzt. Innerhalb kurzer Zeit müssen dann gegebenenfalls Semesterprüfungen positiv abgeschlossen werden, um überhaupt zur Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung antreten zu können. Der Druck, besonders auf leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, ist da natürlich besonders hoch:

> Einen lauten Ruf nach Veränderung gibt es auch mit Blick auf die Maturaklasse. Denn wer das verkürzte Sommersemester in der achten Klasse in einem Fach negativ abschließt, der hat nur einen Versuch, die Semesterprüfung zu absolvieren und das Modul positiv abzuschließen, um zur Matura antreten zu können. (Neuhauser, 18.5.2016)

Bereits 2011 wurde von der Gewerkschaft die Einteilung in Semestermodule abgelehnt, da man keine „Häppchenbildung" (Presse online, 12.7.2011) haben wollte. Die Modularisierung des Sprachenunterrichts wurde in der wissenschaftlichen Diskussion generell kritisiert. Auerbach etwa vertritt die Ansicht, dass kritisches Denken durch modularisierte Lerneinheiten nicht erreicht wird (cf. Kapitel 2.1). Biemans et al. bezweifeln auch, dass die Modularisierung mit einer holistischen Interpretation des kompetenzorientierten Ansatzes vereinbar ist: „Modularisation and assessment techniques are pushing educational practice back to the traditional mechanistic and reductionist approach." (Biemans et al., 2004, S. 528) (cf. Kapitel 2.1). Auch im Language Education Policy Profile – Austria heißt es in Bezug auf die Ausbildung von Volksschullehrerinnen

und -lehrern, aber durchaus übertragbar auf das Lernen und Unterrichten von Sprachen im Allgmeinen: „There is also concern that modularization may impede continuity in language learning and teaching." (Language Policy Division Strasbourg, BMUKK & BMWF, 2006-2008, S. 19). Tatsächlich muss hinterfragt werden, ob sich alle Gegenstände dafür eignen, in semestrierte Kompetenzlisten gegossen zu werden, die dann abgehakt werden können. Viele Gegenstände, etwa Fremdsprachen, sind aufbauend und Lernprozesse verlaufen nicht immer linear. Wiater schreibt hierzu:

> Der im kompetenzorientierten Unterricht anvisierte kumulative Kompetenzaufbau verkennt, dass das Lernen der Schüler/Schülerinnen keineswegs immer linear verläuft, vielmehr zirkulär, mit Retardierungen und plötzlich großen Fortschritten, mit Schleifen und Umwegen. (Wiater, 2013, S. 155)

Wie soll agiert werden, wenn in einem Semester heruntergebrochene Teilkompetenzen nachweislich erworben wurden, sich in einem darauffolgenden Semester aber herausstellt, dass diese wieder vergessen wurden? Nur weil die Schülerin/der Schüler in einem Semester ein Häkchen auf der Kompetenzliste hat, bedeutet das nicht, dass sie/er diese Teilkompetenz auch nachhaltig erworben hat, da sich das ja erst nach und nach herausstellt. Erlerntes kann auch wieder verblassen und vergessen werden. Bardovi-Harling und Stringer schreiben zum Phänomen der Sprachattrition in Fremdsprachenunterricht:

> Our focus on microassessment of particular types of linguistic knowledge leads us to an important observation. Although attrition is generally considered to be a phenomenon distinct from acquisition, experienced by specific types of populations, it might also be thought of as a normal part of the acquisition process, affecting the development of most (perhaps all) L2 learners. From a broad perspective, most learners go through periods in which their use of the language declines—for weeks, months, or years—even if the general process of acquisition subsequently continues. On closer inspection, even in periods of continuous use of the L2, not all aspects of language knowledge are regularly exercised, so that whereas gains are made in some areas, loss may be simultaneously incurred in others. (Bardovi & Stringer, 2010, S. 39)

Es zeigt sich also, dass die Einteilung in Module für den Fremdsprachenunterricht ihre Tücken hat.

Weiters gibt es mehr Möglichkeiten für Widersprüche, was die Zahl der tatsächlichen Einsprüche erhöhen könnte. Dies würde einen höheren Aufwand für alle mit Widersprüchen befassten Berufsgruppen bedeuten. Ob es in der Praxis tatsächlich mehr Einsprüche geben wird, bleibt allerdings abzuwarten. Insgesamt muss gesagt werden, dass die neue Oberstufe in den Kinderschuhen steckt und sich in der Praxis zeigen kann, dass gewisse Konzepte schwer handzuhaben sind. Darauf wird gegebenenfalls mit Abänderungen und

Optimierungen zu reagieren sein. Auch inwiefern die neue Oberstufe kostenneutral ist oder langfristig zusätzliche Kosten verursacht, wird erst in Zukunft wirklich beurteilbar sein.

3.3. Standardisierung in Österreichs Klassenzimmern

Wie immer wieder festgestellt wurde, ist **der** viel zitierte Paradigmenwechsel vielmehr ein Konglomerat an Veränderungen im Bildungswesen, die nicht alle die Kriterien eines Paradigmenwechsels im post-kuhnschen Sinne erfüllen. So wurde bereits dargestellt, dass die Outputorientierung per se durchaus anknüpft an bereits dagewesene Konzepte. Auch der kompetenzorientierte Unterricht steht in einer Tradition des kommunikativen Unterrichts und, wie erläutert, nehmen viele der konkreten Methoden des kompetenzorientierten Unterrichts, im Sinne der Aktivitäten, die im Klassenzimmer durchgeführt werden, Bezug auf Konzeptionen, die bereits bekannt und seit Längerem in Verwendung sind. Was also wirklich neu ist, ist nicht die Outputorientierung, sondern vielmehr das Streben nach einer Output-Steuerung. Diese soll erreicht werden, indem der Output in verbindlichen Standards festgemacht wird. Standardisierungsmaßnahmen sollen – grob gesagt – eine Steigerung der Transparenz, der Vergleichbarkeit, der Objektivierung und Fairness im Schulsystem mit sich bringen.

Standards per se sind nichts Neues, auch Bestrebungen von Standardisierung gab es in der Geschichte des österreichischen Schulwesens immer wieder. Criblez et al. (2009) nennen beispielsweise Johann Ignaz Felbinger, der 1773 von Kaiserin Maria Theresia nach Wien berufen wurde und eine Schulreform durchführen sollte. Seine Methode, die „Normalmethode“, wurde als Standard eingeführt und galt als verbindlich; ihre Einhaltung wurde von den Schulaufsichtsbehörden überprüft (cf. Criblez et al., 2009, S. 49-51).

Als Vorläufer der aktuellen Bildungsstandardsdiskussion sehen Criblez et al. die Curriculumdiskussion:

> Lernziele, so ein Konsens der Curriculumdiskussion, sollten nicht einfach ideale Formulierung, schöne Worte sein, sondern es sollte überprüfbar sein, ob sie von Schülerinnen und Schülen erreicht worden sind. […] Für den Prozess der Präzisierung von Lernzielen mit dem Ziel der Überprüfbarkeit verwendete man in der Curriculumdiskussion den Begriff der „Operationalisierung“. Bei operationalisierten Lernzielen sollten die Bedingungen angegeben werden können unter denen für Außenstehende entscheidbar ist, ob ein Lernziel erreicht worden ist oder nicht. Mit den Bemühungen um eine möglichst präzise und überprüfbare Beschreibung von Lernzielen war auch das Messanliegen verbunden: Lernziele sollten mit Testverfahren überprüfbar sein. (Criblez et al., 2009, S. 61)

Obgleich sich in der theoretischen Diskussion bereits ab den 60er Jahren Standardisierungsbestrebungen, die an die heutigen Bildungsstandards erinnern, erkennen lassen, war in der Praxis keine Rede von deren konkreter Umsetzung. Moriz schreibt hierzu:

> Aufgrund des fehlenden Bezugs zur Schulwirklichkeit – diese Theorie wurde fast ausschließlich von Wissenschaftern erstellt – hatte die angestrebte Reform in Österreich und Deutschland keinen durchgreifenden Erfolg. (Moriz, 2007, S. 60)

Bildungsstandards, die für alle Schülerinnen und Schüler gültig und daher zentral messbar sind, stellen sich daher als ein Novum im österreichischen Bildungswesen dar. Es wurden mit den Standards drei Ziele verbunden. Criblez et al. fassen diese folgendermaßen zusammen:

> Erstens sollten die Ergebnisse der einheitlichen Kompetenzprüfungen in Zukunft zusammen mit dem Urteil der unterrichtenden Lehrpersonen die Grundlage für die Berechtigungsvergabe bilden. Zweitens sollten die einzelnen Schulen auf diese Weise Informationen bezüglich ihrer Qualität erhalten, woraus allfällige Schritte der Qualitätsentwicklung abzuleiten wären. Und drittens sollten die Ergebnisse aus anonymisierten Stichproben Aufschluss über das Niveau der Kompetenzerreichung im Gesamtsystem geben (Haider u.a.[87] 2003, S.83 […]). (Criblez et al., 2009, S. 79)

Weiters ist zu lesen:

> Die erste Zielsetzung gibt bereits einen Hinweis auf eine zentrale Problemwahrnehmung in diesem Land: das Fehlen objektiver, d.h. externer Maßstäbe für die Leistungsbeurteilung. Verschiedene Studien hatten gezeigt, dass Schulen sich offenbar in hohem Maß in ihrer Fähigkeit der Beurteilung und Förderung der Schülerinnen und Schüler unterscheiden. (Criblez et al., 2009, S. 79)

Der Forderung nach einer einheitlichen Form der Kompetenzprüfung hinsichtlich einer Berechtigungsvergabe wird mit der standardisierten Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung, mit deren Bestehen die Absolventinnen und Absolventen einer Allgemeinbildenden höheren Schule oder einer Berufsbildenden höheren Schule eine Berechtigung für eine tertiäre Ausbildung, etwa ein Universitätsstudium, erwerben, bis zu einem gewissen Grad erfüllt (Probleme, die sich hier ergeben, werden in Kapitel 3.3.2 im Detail erläutert). Die Bildungsstandards und die Messung dieser auf anderen Schulstufen beziehen sich eher auf das zweite und das dritte Ziel, wobei natürlich auch die standardisierte Reife- und Diplomprüfung zeigt, ob und inwiefern unter Umständen Veränderungen in den

[87] Haider, G., Eder, F., Specht, W., & Spiel, C. (2003). *Zukunft Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommision. Erstfassung vom 17. Oktober 2003*. Wien: BMBWK. Abrufbar von http://entep.unibuc.eu/documents/natdocs/Austriazukunftschule.pdf [15.7.2016]

einzelnen Schulen notwendig sind. In den folgenden zwei Kapiteln soll nun näher auf die Standardisierung im österreichischen Bildungswesen in Form von Bildungsstandards und standardisierter Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung eingegangen werden.

3.3.1. Die Bildungsstandards und die Zweite Lebende Fremdsprache Französisch

2009 wurden die Bildungsstandards in Österreich verordnet und sollen dabei helfen, „mehr Verbindlichkeit anzustreben und grundlegende Kompetenzen bei allen Schülerinnen und Schülern sicherzustellen“ (*Website des BIFIE* „Bildungsstandards“). Das BIFIE definiert Bildungsstandards in Österreich folgendermaßen:

> Bildungsstandards sind konkret formulierte Lernergebnisse, die sich aus den Lehrplänen ableiten lassen. Sie legen jene Kompetenzen fest, die Schüler/innen bis zum Ende der 4. Schulstufe in Deutsch und Mathematik sowie bis zum Ende der 8. Schulstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch nachhaltig erworben haben sollen. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die für die weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung sind.
>
> Bildungsstandards beschreiben die erwünschten Lernstände der Schüler/innen an zentralen Schnittstellen des Schulsystems und machen Bildungsziele für Lernende und Lehrende transparent und vergleichbar. Sie geben Lehrerinnen und Lehrern Orientierung darüber, was Schüler/innen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn können sollen, […].
>
> (*Website des BIFIE* „Bildungsstandards“)

Diane Ravitch unterscheidet drei Arten von Standards: die inhaltlichen Standards (*content standards* oder *curriculum standards*), die Leistungsstandards (*performance standards*) und die Standards für Lehr- und Lernbedingungen (*opportunity-to-learn-standards* oder *school delivery standards*) (cf. Criblez et al., 2009, S. 29-33). Beer kategorisiert die österreichischen Bildungsstandards als Leistungsstandards: „Die in Österreich vorliegenden Bildungsstandards (bm:bwk) sind, entgegen der Bezeichnung, als Leistungsstandards zu sehen, die ein *mittleres Leistungsniveau* (Regelstandards) beschreiben.“ (Beer, 2007, S. 30). Auch Herzog schreibt: „Mit Bildungsstandards sind Leistungs- bzw. Ergebnisstandards gemeint *und nichts anderes*.“ (Herzog, 2013, S. 17). Leistungsstandards bestimmen, welche Kompetenzen und welches Kompetenzniveau von den Lernenden zu einem definierten Zeitpunkt erreicht werden müssen (cf. Criblez et al., 2009, S. 29). Bezüglich des Niveaus kann man vom Maximalstandard ausgehen, also dem höchsten annehmbaren Niveau, vom Regelstandard, einem durchschnittlich erwartbaren Niveau oder einem Minimalstandard,

dem minimal zu erwartenden Niveau, das alle Schülerinnen und Schüler erreichen müssen. Entgegen der Klieme-Expertise, die Minimalstandards präferiert, wurden für Österreich Regelstandards gewählt. Beer sieht die inhaltlichen Standards an den Lehrplänen festgemacht: „Die in Österreich gültigen Lehrpläne können im Bereich der »Content Standards« angesiedelt werden. Je nach Grad der Verbindlichkeit stellen sie die Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit im Bildungssystem sicher." (Beer, 2007, S. 23). Wenn Criblez et al. Bildungsstandards im deutschsprachigen Raum eher mit Kompetenzen in Verbindung bringen, hat dies durchaus eine Passung zu Ravitchs Kategorisierung. Criblez et al. formulieren folgendermaßen:

> In der deutschsprachigen Diskussion um Bildungsstandards wird immer wieder auf die deutsche Expertise Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (Klieme u.a. 2003; online unter: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf[88] [recherchiert am 11.09.2008]) Bezug genommen. Der dort definierte Bildungsstandards-Begriff unterscheidet sich von dem dreigeteilten Standards-Begriff von Ravitch insofern, als ein viel stärkerer Fokus auf das Konzept der Kompetenz gelegt wird […] Der Begriff Bildungsstandard enthält also die drei Dimensionen:
>
> ► Bildungsziele
>
> ► Kompetenzen und Aufgabenstellungen
>
> ► sowie deren Überprüfung durch Tests (Oelkers/Reusser 2008, S.42[89])
>
> So verstanden konkretisieren Bildungsstandards die Bildungsziele, welche traditionellerweise im Lehrplan vorgegeben werden und machen sie pädagogisch – in Form von Kompetenzanforderungen – anwendbar. Das Medium, mit welchem diese Transformation von Bildungszielen in konkrete Leistungsanforderungen vorgenommen werden kann, sind Kompetenzmodelle. […] Da Kompetenzmodelle wissenschaftliche Konstrukte sind, müssen sie für die Umsetzung in die Praxis operationalisiert werden, d.h. in konkrete Beispiele, Aufgabenstellungen und Testverfahren umgemünzt werden.
>
> (Criblez et al., 2009, S. 33)

Umgelegt auf Ravitchs Kategorisierung, könnte gesagt werden, dass abgeleitet von den *Content Standards* (Lehrpläne) Bildungsstandards als Leistungsstandards erstellt werden,

---

88 Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H. & Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit. Recherchierter Link vom 11.09.2008 zum Zeitpunkt der Verfassung der vorliegenden Dissertation nicht mehr gültig. Abrufbar von https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf [16.7.2016].

89 Oelkers, J. & Reusser, K. (2008). *Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen*. Bonn [u.a.]: BMBF. Recherchierter Link vom 28.11.2008 zum Zeitpunkt der Verfassung der vorliegenden Dissertation nicht mehr gültig. Abrufbar von: https://www.researchgate.net/publication/281216137_Qualitat_entwickeln_-_Standards_sichern_-_mit_Differenz_umgehen [16.7.2016]

die sich, basierend auf Kompetenzmodellen, in Beispielen und Testaufgaben konkretisieren. Dies lässt sich auch in den Informationen des BIFIE herauslesen, wenn es heißt:

> Sie [Bildungsstandards; Anmerkung der Verfasserin] geben Lehrerinnen und Lehrern Orientierung darüber, was Schüler/innen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer Schullaufbahn können sollen, und konkretisieren damit die Zielsetzungen des Lehrplans. Standards und Lehrplan treten daher nicht in eine konkurrierende oder widersprüchliche Position, sondern ergänzen einander positiv. (*Website des BIFIE* „Bildungsstandards“)

Somit ist auch das Verhältnis von Bildungsstandards zu den österreichischen Lehrplänen definiert und klar, dass Bildungsstandards Lehrpläne nicht ersetzen, sondern komplettieren sollen. In den semestrierten Lehrplänen der BHS ab 2014 wird überdies dezidiert auf die Bildungsstandards Bezug genommen. Das Kompetenzmodell für die Fremdsprachen, auf dem die Lehrpläne, die Bildungsstandards und die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung basieren, ist das Modell aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Die Bildungsstandards werden in regelmäßigen Abständen überprüft. Dafür finden in den Fächern Deutsch, Mathematik auf der 4. Schulstufe und in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch auf der 8. Schulstufe Standardüberprüfungen statt. Die Prüfungsaufgaben werden in mehrfachen Review-Prozessen kontrolliert, pilotiert und kommen erst nach dieser Qualitätskontrolle zum Einsatz. Nicht nur die Prüfungsaufgaben, auch die Abwicklung der Standardüberprüfungen muss standardisiert sein, damit die Vergleichbarkeit garantiert ist. Zum Testablauf heißt es auf der Seite des BIFIE:

> Das BMBF (nunmehr BMB) hat entschieden, dass die Tests im Rahmen der Überprüfung der Bildungsstandards von Lehrerinnen und Lehrern der eigenen Schule geleitet werden sollen (= interne Testleitung). Dazu nominiert der Schulleiter oder die Schulleiterin für jede 4. Klasse eine/n Testleiter/in aus den Lehrpersonen der Schule. (*Website des BIFIE* „Testleitung und Testauswertung“)

Die internen TestleiterInnen sollen die getestete Klasse nicht unterrichten und auf der 8. Schulstufe auch nicht LehrerInnen dieser Klasse in einem anderen Unterrichtsfach sein. Für TestleiterInnen sind Schulungen vorgesehen. Zusätzlich führt in 7 % der getesteten Klassen ein/e externe/r Testleiter/in die Standardüberprüfung durch und 3 % der von einer internen Testleitung durchgeführten Standardüberprüfungen werden von einer Qualitätsprüferin/einem Qualitätsprüfer kontrolliert (cf. *Website des BIFIE* „Testleitung und Testauswertung“). Der Testablauf ist standardisiert, das heißt es gibt genau zu befolgende Richtlinien, was den Zeitrahmen der Testung, die Instruktionen, die Anordnung der Arbeitsplätze etc. anbelangt. Auch die Auswertung der Standardüberprüfungen für Englisch

läuft standardisiert ab. Geschlossene Items, wie etwa Multiple-Choice-Aufgaben, werden „eingescannt und elektronisch bearbeitet“ (*Website des BIFIE* „Testleitung und Testauswertung“), halboffene beziehungsweise offene Items, wie beispielsweise längere Texte, werden ebenfalls gescannt und dann von speziell ausgebildeten Ratern beurteilt:

> Die Ausbildung zum Rater umfasst sowohl Präsenzzeiten (Workshops) als auch eine Online-Phase, in der die Raters das Beurteilen nach den vorgegebenen Richtlinien üben und in den Workshops ihre Fragen und Anregungen dazu diskutieren können. Die laufende Qualitätssicherung erfolgt mittels sogenannter Double-Ratings (2 Rater beurteilen denselben Schülertext) und Multiple-Ratings (alle Raters beurteilen dieselben Texte). Hierdurch kann die Beurteilungsübereinstimmung zwischen den Raters kontrolliert werden. (*Website des BIFIE* „Testleitung und Testauswertung“)

Die Überprüfung von mündlichen Performanzen wird von ebenfalls speziell ausgebildeten Assessoren durchgeführt, die diese mithilfe eines Kriterienkatalogs beurteilen. Es zeigt sich also, dass es sich bei den Standardüberprüfungen um ein standardisiertes Verfahren handelt, in dem die Aufgabenerstellung und die Beurteilung zentral erfolgen. Einzig der Testablauf ist schulintern, wobei dieser auch strengen, standardisierten Richtlinien folgt. Dass hier Hilfestellungen von den Lehrenden gegeben werden, lässt sich allerdings nicht ausschließen; hierfür müsste prinzipiell überall eine externe Testleitung eingesetzt werden.

Nach etwa sechs bis neun Monaten erfolgt die Rückmeldung der Ergebnisse, wobei das einzelne Ergebnis der Standardüberprüfung nur für die jeweilige Schülerin/den jeweiligen Schüler selbst einsehbar ist. LehrerInnen erhalten Rückmeldung über ihre Klasse(n), SchulleiterInnen über die Schule und die Performanz der Schule im Vergleich, die Schulaufsicht einen Bericht „mit ausgewählten Ergebnissen der Schulen ihres Zuständigkeitsbereichs und die Schulberichte“ (*Website des BIFIE* „Rückmeldekonzept“), und das Bundesministerium bekommt den Bundesergebnisbericht sowie die Landesergebnisberichte (cf. *Website des BIFIE* „Testleitung und Testauswertung“). Folgende Ergebnisse werden rückgemeldet:

> Im Rahmen der Ergebnisrückmeldung werden folgende Informationen bereitgestellt:
>
> - eine Orientierung über den Leistungsstand hinsichtlich fachlicher Ansprüche und Kriterien der Bildungsstandards (Verteilung der Schüler/innen auf Kompetenzstufen)
>
> - die Leistungen der Schüler/innen im Vergleich zu anderen Referenzgruppen: z. B. Österreich-Mittelwert und „fairer“ Vergleich mit Schulen bzw. Unterrichtsgruppen, die ähnliche Rahmenbedingungen aufweisen bzw. Vergleich ausgewählter Subgruppen (Geschlecht und Migrationshintergrund)

- Informationen zur Streuung der Schülerleistungen
- Hinweise auf Stärken und Schwächen im relativen Vergleich der Kompetenzbereiche

(*Website des BIFIE* „Rückmeldekonzept“)

Mit dem sogenannten „fairen Vergleich“ werden auch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in die Auswertung miteinbezogen. Hierfür müssen ebenfalls Fragebögen ausgefüllt werden. Schulleiterinnen und Schulleiter haben nach Rückmeldung der Ergebnisse die Möglichkeit, die Unterstützung von RückmeldemoderatorInnen in Anspruch zu nehmen, die dabei helfen sollen, die Ergebnisse zu interpretieren und aufzuarbeiten, um die Qualität an der Schule auf Basis der Rückmeldungen zu den Standardüberprüfungen zu verbessern.

Bildungsstandards haben also zwei Funktionen, eine pädagogische und eine Leistungsmessungsfunktion:

1) In ihrer pädagogischen Funktion bieten die Bildungsstandards für Fremdsprachen eine Orientierungshilfe zur klaren Zielsetzung für den Unterricht und liefern eine wichtige Grundlage für pädagogisches Handeln. Sie reglementieren weder das Lehren und Lernen, noch schränken sie die Methodenfreiheit der Lehrerinnen und Lehrer ein oder nehmen Einfluss auf deren individuelle Unterrichtsplanung. Sie beziehen sich nicht nur auf Fachleistungen, sondern auch auf Kompetenzen, die über sprachliche Fertigkeiten hinausgehen. Daher sind auch Gesprächsstrategien, interkulturelle und soziale Kompetenz sowie geeignete Lernstrategien ein wichtiger Teil der Bildungsstandards für Fremdsprachen und sollen im Fremdsprachenunterricht über mehrere Jahre hinweg prozessorientiert vermittelt werden.
2) Die Standardüberprüfung (Testung) ist eine Leistungsstandmessung zu einem bestimmten Zeitpunkt (achte Schulstufe), die wichtige Rückmeldungen liefert und die Vergleichsmöglichkeiten zwischen Klassen-, Schul- und nationalen Ergebnissen bietet. Sie ist ein wertvolles Instrument der Qualitätssicherung. Die zuvor angesprochenen Aufgabenbeispiele liefern eine Grundlage zur Entwicklung von geeigneten Testaufgaben.

(Moser, 2009, S. 9)

Bildungsstandards sollen den kompetenzorientierten Unterricht unterstützen und die Qualitätsentwicklung der Schulen nachhaltig fördern. Sie sollen aber nicht zur Leistungsbeurteilung der Schülerinnen und Schüler herangezogen werden. Auf der Website des Bundesministeriums für Bildung (BMB) ist in einer Richtigstellung bezugnehmend auf eine APA-Meldung aus 2010 zu lesen: „Daher wurde auch gesetzlich festgelegt, dass die Bildungsstandards kein Beurteilungsinstrument für SchülerInnen und LehrerInnen

darstellen.“ (*Website des BMB* „Bildungsministerium stellt Fakten zu Bildungsstandards richtig“).

Die Bildungsstandards für Englisch auf der 8. Schulstufe haben Bezug zu den Referenzniveaus A2 und B1, im Praxishandbuch „Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe“ des Österreichischen Sprachenkompetenzzentrums (Moser, 2009) werden die entsprechenden Deskriptoren in Form von Listen angegeben. Außerdem findet sich eine Liste mit Deskriptoren zu den dynamischen Kompetenzen, die als wichtig erachtet werden, aber nicht punktuell abprüfbar sind. Zur Übung werden auf der Homepage des Österreichischen Sprachenkompetenzzentrums Aufgabenbeispiele, in denen die Deskriptoren konkretisiert werden, zur Verfügung gestellt. Was die Einschätzung der produktiven Fertigkeiten anbelangt, so gibt es Raster zur Einschätzung, die sowohl Dimensionen der kommunikativen Leistung als auch der sprachlichen Korrektheit miteinbeziehen, um kriterienbasierte Beurteilungen von Sprachproduktionen zu gewährleisten.

Zudem gibt es die sogenannten IKMs, die Informellen Kompetenzmessungen. Lehrende können jährlich neue Aufgabensets anfordern und diese Ende der 3. Klasse Volksschule sowie Ende der 6., 7., und 8. Schulstufe verwenden. Auf der Website des BIFIE steht zur Funktion der IKMs Folgendes:

> Mit der IKM verfolgen wir das Ziel, alle Lehrer/innen bei der Verankerung der Standards im Unterricht bestmöglich zu unterstützen. Die IKM bietet interessierten Lehrpersonen Auskunft über den Lernstand auf Gruppen- und Individualebene in Bezug auf die in den Bildungsstandards formulierten Lernergebnisse, die sogenannten Can-do-Statements.
>
> Den Lehrerinnen und Lehrern wird damit ein Instrument in die Hand gegeben, das eine Orientierung bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts bietet. Darüber hinaus liefern die Individualrückmeldungen einerseits Aufschluss über bereits erworbene Kompetenzen und unterstützen die Lehrpersonen andererseits bei der Ermittlung des individuellen Förderbedarfs. (*Website des BIFIE* „Informelle Kompetenzmessung (IKM)“)

Für die Sekundarstufe II, an deren Ende die standardisierte Reifeprüfung (12. Schulstufe)/Reife- und Diplomprüfung (13. Schulstufe) zu absolvieren ist, gab es bislang keine IKMs. Ab dem Schuljahr 2016/2017 ist es erstmals im Herbst möglich, IKMs in den Fächern Mathematik und Englisch auch in der Sekundarstufe II für die 9. Schulstufe in PTS, AHS, BMHS und BAKIPs/BASOPs durchzuführen. Diese werden auf der IKM-Plattform online abgehalten und teilweise auch ausgewertet (mit Ausnahme der offenen/halboffenen Testitems, die von den Lehrenden selbst korrigiert werden müssen). Die

Ergebnisse sollen von den Lehrenden dann „als Grundlage für eine differenzierte und individualisierte Unterrichtsplanung zu Beginn des Schuljahres“ (*Website des BIFIE* „IKM auf der Sekundarstufe 2“) verwendet werden.

Da der Fokus dieser Arbeit auf der Zweiten Lebenden Fremdsprache Französisch liegt, soll an dieser Stelle der kurze Überblick über die Bildungsstandards Englisch und die Standardüberprüfungen, die für die Fremdsprache nur Englisch betreffen, genügen und die Frage gestellt werden, inwiefern Bildungsstandards für die Zweite Lebende Fremdsprache relevant sind. Auf der einen Seite wurden 2012 Kompetenzbeschreibungen für die Zweiten Lebenden Fremdsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch auf dem Referenzniveau A2 des GERS herausgegeben, auf der anderen Seite 2015 Bildungsstandards in der Zweiten Lebenden Fremdsprache für die 13. Schulstufe der BHS publiziert. Die Kompetenzbeschreibungen sind nicht verbindlich oder verordnet, sondern versuchen, „einen Orientierungsrahmen für die ersten zwei Lernjahre zu geben.“ (Carnevale et al., 2012, S. 5). Die Kompetenzbeschreibungen sind angelehnt an den GERS sowie den Lehrplan der AHS Unterstufe. Damit scheint es so, als wäre von der Langform des neusprachlichen Unterrichts ausgegangen worden. Die Bildungsstandards können aber durchaus auch für die Kurzform angewandt werden, da die Kompetenzniveaus der elementaren Sprachverwendung sowohl in der Lang- also auch in der Kurzform erreicht werden müssen. Auch der Einsatz in der BHS ist möglich, sofern bei den Aufgabenbeispielen bedacht wird, dass berufsspezifische Themen ausgeklammert sind. Nachdem im Praxishandbuch darauf hingewiesen wird, dass die Aufgabenbeispiele „nicht nur Übungsmaterial, sondern auch Anregung […], selbst Aufgaben im Unterrichtsalltag kompetenzorientiert zu gestalten“ (Carnevale et al., 2012, S. 21) sein sollen, können Lehrende an BHS diese Themenbereiche selbständig abdecken. Die Kompetenzbeschreibungen haben eine Orientierungs- und Selbstreflexionsfunktion:

> Kompetenzbeschreibungen unterstützen Lehrkräfte bei der Überlegung, in welchem Ausmaß die zu erwerbenden Fertigkeiten von den Schüler/innen beherrscht werden sollen und in welchen Bereichen noch Lernbedarf besteht. Sie können als Planungs- und Reflexionshilfe für den Unterricht dienen und ermöglichen es, mit den Schüler/innen gemeinsam Lernziele zu vereinbaren. (Carnevale et al., 2012, S. 6)

Das Praxishandbuch zu den Kompetenzbeschreibungen bietet eine Liste mit den betreffenden Deskriptoren in den Fertigkeitsbereichen „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend Sprechen“ und „Schreiben“, eine Liste der Deskriptoren der dynamischen Fähigkeiten wie etwa interkulturelle Kompetenz oder Sozialkompetenz, die als wichtig erachtet werden, aber die „sich nicht punktuell, z. B. an einem Aufgabenbeispiel festmachen und überprüfen“ (Carnevale et al., 2012, S. 14) lassen, sowie

eine Themenliste mit Inhalten, die sehr allgemein und unspezifisch gehalten sind, also diversesten Subthemen Raum bieten. Die Aufgabenbeispiele, die an Pilotschulen pilotiert wurden, selbst konkretisieren die Deskriptoren und „dienen nicht einer Testung und sind auch nicht standardisiert“ (Carnevale et al., 2012, S. 21). Meist sind sie dreiteilig aufgebaut bestehend aus einem Einstiegsraster mit Informationen etwa zu den Deskriptoren oder dem Themenbereich, einer Unterlage für die Lehrerin/den Lehrer und der Unterlage für die Schülerinnen und Schüler (cf. Carnevale et al., 2012, S. 21).

Im Herbst 2015 wurde eine Handreichung zu den Bildungsstandards Zweite Lebende Fremdsprache für die 13. Schulstufe der BHS herausgegeben. Als Basis für die Erstellung dieser Bildungsstandards wurden die Lehrpläne der BHS, die Bildungsstandards für Englisch (Schulstufe 13 der BHS), Bedingungen der Berufspraxis sowie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, das Europäische Sprachenportfolio sowie das EQF (*European Qualifications Framework*) herangezogen (cf. Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 9). Die Bildungsstandards der BHS für die Zweite Lebende Fremdsprache auf der 13. Schulstufe basieren auf Kompetenzmodellen, die durch Deskriptoren konkretisiert und durch Unterrichtsbeispiele illustriert werden. Das Kompetenzmodell umfasst sowohl kommunikative als auch allgemeine Kompetenzen, nämlich Fachkompetenz, Methodenkompetenz, soziale Kompetenz (kommunikative Kompetenz[90], interkulturelle Kompetenz, Sprachmittlungskompetenz, Kooperationskompetenz) und Individualkompetenz. In dem Dokument heißt es dazu:

> Das vorliegende Kompetenzmodell geht von einer umfassenden Sicht von Sprachverwendung und Sprachenlernen aus. Deshalb wurde der handlungsorientierte Charakter der im GERS beschriebenen sprachlichen Fertigkeiten durch allgemeine Kompetenzen erweitert. (Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 9)

Diese Formulierung ist nicht ganz klar, denn es könnte darüber diskutiert werden, ob es sich hier um eine Erweiterung des GERS handelt, oder nicht vielmehr um eine Konkretisierung, da die genannten Kompetenzen durchaus eine Passung zu den allgemeinen Kompetenzen des GERS haben (*savoir*, *savoir-faire*, *savoir-être*, *savoir-apprendre*). Was jedenfalls über den GERS hinausgeht, ist eine starke Praxisorientierung und ein Bezug zu den berufsspezifischen Anforderungen der BHS, was sich besonders in den Beispielen

[90] Mit „kommunikativer Kompetenz“ sind hier Kompetenzen wie die Fähigkeit, aktiv zuzuhören, dem Redepartner auszuhelfen, den Gesprächspartner zu bitten, Erklärungen oder nähere Ausführungen zu geben etc. gemeint.

widerspiegelt. Insofern übersteigen die BIST 13 der BHS den GERS und in dieser Hinsicht kann der oben zitierte Passus auch interpretiert werden.

All diese Kompetenzen braucht es, um sprachlich kompetent zu sein:

> Sie stellen die Voraussetzung für eine erfolgreiche Umsetzung der rein sprachlichen Fertigkeiten dar. Die entsprechenden Deskriptoren basieren auf dem GERS und sind in folgende Bereiche gegliedert:
>
> - Hören,
> - Lesen,
> - An Gesprächen teilnehmen,
> - Zusammenhängend sprechen,
> - Schreiben
>
> Bei der Evaluation der sprachlichen Fertigkeiten werden auch der Umfang und die Qualität des kommunikativen Repertoires einbezogen. Deshalb enthält das Kompetenzmodell auch Beschreibungen für
>
> - linguistische Kompetenzen,
> - soziolinguistische Kompetenzen,
> - pragmatische Kompetenzen.
>
> (Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 9)

Analog zu den Bildungsstandards für die 8. Schulstufe in Englisch und den Kompetenzbeschreibungen für die Zweite Lebende Fremdsprache wurden Deskriptorenlisten, Listen mit Deskriptoren für die Beurteilung von Sprachproduktionen, Unterrichtsbeispiele sowie Themenlisten erstellt. Als Referenzniveau wurde B1 nach dem GERS angenommen, da dies das Niveau ist, auf dem die schriftliche Reife- und Diplomprüfung in den Zweiten Lebenden Fremdsprachen angesiedelt ist, womit B1 das auf der 13. Schulstufe angestrebte Zielniveau ist. An manchen Schulstandorten gibt es nicht die Möglichkeit, die Reife- und Diplomprüfung im Unterrichtsfach Zweite Lebende Fremdsprache schriftlich auf dem Niveau B1 abzulegen, sondern ausschließlich mündlich auf dem Niveau A2. Dies soll an späterer Stelle in diesem Kapitel noch genauer besprochen werden.

Die Themenliste wurde in drei große Bereiche gegliedert: „Persönliches Umfeld“, „Kultur und Gesellschaft“ sowie „Wirtschaft und Arbeitswelt“. Da die BHS ja zwei Kernanliegen hat, nämlich einerseits zu einer Berufsausbildung zu führen, andererseits allgemeine Kompetenzen zu vermitteln, und mit der Reife- und Diplomprüfung auch die Berechtigung

zu einer Ausbildung im tertiären Bildungssektor vergeben wird, spiegelt sich diese Dualität in der Konzeption der Themenkreise wider, wobei der Bezug der Unterrichtsbeispiele vorrangig auf einen konstatierten „breiten, signifikanten, schultypenübergreifenden Kernbereich“ (Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 27) gegeben ist. Es heißt weiters: „Dieser stellt die zentrale inhaltliche Bezugsbasis der Unterrichtsbeispiele dar. Die schultypenspezifischen („peripheren“) Inhalte sind extra ausgewiesen.“ (Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 27).

Die Unterrichtsbeispiele selbst nehmen auf allgemeine und berufsspezifische Themen Bezug:

> Entsprechend dem Sprachniveau B1, auf dem das persönliche Erleben im privaten und beruflichen Umfeld im Vordergrund steht, und im Hinblick auf den dualen Bildungsauftrag der berufsbildenden Schulen – Allgemeinbildung und Berufsbildung – wurden Unterrichtsbeispiele sowohl zu allgemeinen als auch zu berufsspezifischen Themen erstellt. (Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 28)

Die Unterrichtsbeispiele weisen insgesamt höhere Komplexität auf und verknüpfen unterschiedliche Deskriptoren miteinander, wobei auch Bezüge zu den allgemeinen Kompetenzen gegeben sind:

> Für die Bewältigung der Unterrichtsbeispiele sind neben den sprachlichen auch die allgemeinen Kompetenzen der Lernenden von Bedeutung. Deshalb sind auch die entsprechenden Deskriptoren der allgemeinen Kompetenzen angeführt. Durch Beobachtung der Lernenden während der Arbeit an den Unterrichtsbeispielen, vor allem in den Fertigkeiten An Gesprächen teilnehmen und Zusammenhängend sprechen, können Rückschlüsse gezogen werden, inwiefern die Lernenden außer den sprachlichen auch die nötigen allgemeinen Kompetenzen erworben haben. (Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 28)

Die Beispiele bestehen aus dem Unterrichtsbeispiel selbst und zusätzlich zur Verfügung gestellten Informationen, etwa bezüglich der Ziele, Überlegungen, wie die Beispiele in der unterrichtlichen Praxis eingesetzt werden können oder welche Inhalte schon erarbeitet worden sein müssen. Die Unterrichtsbeispiele sind für den Einsatz im Unterricht konzipiert und nicht für Testungen geeignet. Sie wurden bewusst komplementär zu den Formaten der sRDP entwickelt, um vielfach der Praxisorientierung der BHS und auch den Erfordernissen der mündlichen Reife- und Diplomprüfung, die ja nicht standardisiert vorgegeben ist, Rechnung zu tragen.

Mit den Bildungsstandards für die Zweiten Lebenden Fremdsprachen auf der 13. Schulstufe der BHS werden unterschiedliche Ziele verfolgt. Einserseits sollen die Lehrpläne konkretisiert und ergänzt werden, sodass unabhängig von der einzelnen Schule auf dieselben

Ziele hingearbeitet wird. Zudem sollen die Bildungsstandards „Vergleiche zwischen unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und eine objektive Darstellung des Bildungswesens“ (Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 6) ermöglichen, sowie eine „Unterstützung zur Weiterentwicklung der europäischen Transparenzinstrumente“ (Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 28) sein. Lehrkräfte sollen die Orientierungsfunktion der Bildungsstandards nutzen und sie als „ein Instrument […], um ihren Unterricht stärker auf (berufliche) Kernkompetenzen auszurichten und die Handlungsorientierung der Lernenden zu stärken“ (Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 6) einsetzen. Die Unterrichtsbeispiele geben als Modellbeispiele Anregungen, analoge Aufgaben zu erstellen (cf. Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 28).

Die Bildungsstandards auf der 13. Schulstufe werden nicht in einer Standardüberprüfung wie die Bildungsstandards auf der 4. oder 8. Schulstufe getestet, sondern haben Bezug zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung, die Thema des Kapitels 3.3.2 sein wird:

> Der Projektplan sieht zwei aufeinanderfolgende Entwicklungsabschnitte vor:
>
> I. Die Entwicklung und Implementierung der Bildungsstandards als Grundlage für einen kompetenzorientierten Unterricht und
>
> II. die Entwicklung und Implementierung von aus den Bildungsstandards abgeleiteten Methoden zur Überprüfung der Erreichung der Lernergebnisse auf Systemebene (Teilstandardisierte Reife- und Diplomprüfung).
>
> (Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 7)

Die Hauptanliegen der Bildungsstandards sind klar. Es soll einerseits mehr Transparenz herrschen über zu erreichende Ziele, wobei Bildungsstandards Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, aber auch Eltern Orientierung geben. Gleichzeitig soll das Testen der Bildungsstandards Aufschluss darüber geben, inwiefern die Schülerinnen und Schüler die Regelstandards erreichen und wo angesetzt werden kann, um qualitätsfördernde Maßnahmen zu ergreifen. Es gibt allerdings auch kontroverse und problematische Aspekte der Bildungsstandards. Im Folgenden soll auf Hauptaspekte dieser allgemein und in Bezug auf die Kompetenzbeschreibungen und Bildungsstandards in den Zweiten Lebenden Fremdsprachen näher eingegangen werden.

Beer (2007) fasst in seiner Arbeit einige Problemfelder zusammen; die folgenden Ausführungen stützen sich stark auf seine Kritik. Zunächst sieht Beer eine Gefahr in dem Spannungsfeld zwischen der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler und den Bildungsstandardsmessungen. Er steht dem sehr kritisch gegenüber, dass die

Standardüberprüfungen entgegen der Empfehlung der Klieme-Expertise jeweils an Nahtstellen des Bildungssystems, also quasi vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I und in die Sekundarstufe II stattfinden. Auf der einen Seite bekrittelt er, dass es eine Leistungsmessung an den Nahtstellen nicht mehr möglich macht, noch fördernde Maßnahmen einzusetzen, um die Kompetenzziele doch zu erreichen und auf der anderen Seite fürchtet er, dass in Zukunft die Standardüberprüfungen zu Selektionszwecken (Welche Schülerinnen und Schüler können in eine AHS weitergehen, welche nicht? Welche Schülerinnen und Schüler können in eine höherbildende Schulform der Oberstufe gehen, welche nicht?) verwendet werden:

> Die Platzierung der Standards und ihre Testverfahren an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems würde es prinzipiell möglich machen, diese Verfahren auch für Selektionszwecke einzusetzen. […] Die derzeit geltende gesetzliche Regelung schließt Standardüberprüfungen (Tests) für Selektionszwecke aus. Gegenteilige Forderungen sind durch die Zukunftskommission bereits aufgestellt (vgl. Haider et al. 2003, S.83) [91]. (Beer, 2007, S. 101)

Im Nationalen Bildungsbericht von 2012 heißt es:

> Trennung der Standardüberprüfung von der Leistungsbeurteilung: In der SchUG-Novelle von 2009 (BGBl. II Nr 1/2009) wird explizit festgehalten, dass die Bestimmungen über die Leistungsfeststellungen und -beurteilungen von den gesetzlich verordneten Bildungsstandards und den Ergebnissen der Standardüberprüfung unberührt bleiben, was auch der Empfehlung von Klieme et al. (2007, S. 10)[92] entspricht. Eine Objektivierung der Vergabe von Berechtigungen im Zuge der externen Standardüberprüfung, wie von der Zukunftskommission (Zukunftskommission, 2005, S. 34)[93] gefordert, ist in Österreich nicht vorgesehen (Ausnahme: neue Reife- und Diplomprüfung) und wäre derzeit aufgrund des längeren Zeitraums zwischen Prüfung und Rückmeldung auch technisch nicht möglich […] (Altrichter & Kanape-Willingshofer, 2012, S. 358)

---

91 Haider, G., Eder, F., Specht, W., & Spiel, C. (2003). *Zukunft Schule. Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung. Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommision. Erstfassung vom 17. Oktober 2003*. Wien: BMBWK. Abrufbar von http://entep.unibuc.eu/documents/natdocs/Austriazukunftschule.pdf [15.7.2016].

92 Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., & Prenzel, M. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF. Abgerufen von http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf am 15.10.2012. Recherchierter Link vom 15.10.2012 zum Zeitpunkt der Verfassung der vorliegenden Dissertation nicht mehr gültig. Unveränderter Nachdruck von 2007 aus dem Jahr 2009 abrufbar von https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf [6.8.2016].

93 Haider, G., Eder, F., Specht, W., Spiel, C., & Wimmer, M. (2005). *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrer*. Wien: BMBWK.. Recherchierter Link vom 28.11.2008 zum Zeitpunkt der Verfassung der vorliegenden Dissertation nicht mehr gültig. Abrufbar von http://entep.unibuc.eu/documents/natdocs/zk_kurzfassung.pdf [4.2.2017].

Auch zum momentanen Zeitpunkt (Stand 2017) gibt es keine konkreten Pläne einer standardisierten Prüfung an Nahtstellen des Bildungssystems mit Ausnahme der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung. Auf der anderen Seite muss die Frage gestellt werden dürfen, ob es nicht auch Argumente gibt, die für eine standardisierte Prüfung zwischen den Schulstufen sprechen. In der jetzigen Form basiert das Konzept der Bildungsstandards letztlich auf einem hohen Maß von Eigenverantwortlichkeit. Criblez et al. formulieren es folgendermaßen:

> Hat das Projekt die Unterstützung eines kritischen Maßes an Lehrpersonen und der Schuladministration für sich gewonnen, können – so die Leitidee des Implementierungskonzeptes – die staatlichen Vorgaben zurückgenommen werden und die Schulen die Sicherung und Entwicklung ihrer Qualität eigenständig anleiten. (Criblez et al., 2009, S. 87)

Was passiert nun aber, wenn Schulen es nicht schaffen, die Bildungsstandards zu erreichen? Was wird gemacht, wenn es nicht gelingt, die Qualität zu heben? Welche Konsequenzen hat es, wenn Schulen nicht alle Anstrengungen auf sich nehmen, um eigenverantwortlich qualitätsfördernde Maßnahmen einzuleiten? Da die Leistungsbeurteilung von der externen Messung der Bildungsstandards vollkommen getrennt ist, muss ein positiver, selbst ein guter Abschluss einer 4. Klasse Volksschule oder einer 8. Schulstufe – Ziffernnoten haben nur bedingt Aussagekraft – nicht bedeuten, dass tatsächlich die Bildungsstandards erfüllt werden und die Schülerinnen und Schüler über die darin festgelegten Kompetenzen verfügen. Während im Gymnasium die Schüler der Unterstufe oft weiter in die Oberstufe gehen und dort Entwicklungsprozesse über insgesamt acht Jahre beobachtet werden können, kommen etwa in die BHS oder ins Oberstufenrealgymnasium Schülerinnen und Schüler von unterschiedlichen Herkunftsschulen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, die manchmal nur schwer aufgearbeitet und ausgeglichen werden können, selbst wenn im Vergleich zur AHS ein Jahr mehr zur Verfügung steht. Die Lehrenden der BHS oder des ORG können sich momentan nur bedingt darauf verlassen, dass die zu erwartenden Kompetenzen von allen Schülerinnen und Schülern mitgebracht werden. Defizite werden so „nach oben“ verschleppt. Die Trennung von Leistungsbeurteilung und Messung der Bildungsstandards kann also von zwei Seiten kritisch betrachtet werden: Einerseits würden standardisierte Testungen mit Berechtigungsvergabe an den Nahtstellen zwischen Primarstufe I und Sekundarstufe I sowie Sekundarstufe I und Sekundarstufe II viel kosten, mit Stress für die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrenden einhergehen und die negativen Effekte eines *high-stakes testings* mit sich bringen, andererseits kann es durchaus kritisch gesehen werden, dass die Bildungsstandards in der momentanen Form mehr oder weniger zahnlos sind und letztlich erst zum Schluss der Sekundarstufe II ein *high-stakes test*

zum Einsatz kommt. Beers Argument, dass keine Testung bezüglich der Resultate zu einhundert Prozent richtig liegt (cf. Beer, 2007, S. 97-98), ist hier wenig überzeugend, denn diese Aussage trifft auf alle Prüfungen zu, standardisiert oder auch nicht. Es ist fraglich, ob zukünftig Bildungsstandards mit der Leistungsbeurteilung in irgendeiner Form verquickt werden; es muss aber festgehalten werden, dass durchaus auch Argumente dafür sprechen.

Ein weiterer problematischer Aspekt, den Beer (2007) aufzeigt, ist der, dass nicht, wie Klieme et al. empfehlen, Mindeststandards, sondern Regelstandards eingeführt wurden. Es wird also ein angenommenes durchschnittliches Kompetenzniveau zur Norm gemacht. Beer kritisiert, dass schwächere Schülerinnen und Schüler dieses durchschnittliche Niveau nicht erreichen, was demotivierend wirken kann. Bildungsstandards wollen ja allerdings genau dies testen, um dann konkrete und individuelle Fördermaßnahmen, eben auch für die schwächeren Schülerinnen und Schüler zu ergreifen. Tatsächlich ist es aber mit den Standards und den Testungen noch nicht getan, es müssen konkrete Maßnahmen ergriffen werden und das liegt wiederum in der Verantwortung des einzelnen Schulstandorts. Die Bildungsstandards haben also eine Orientierungsfunktion, die Prozesse in Gang setzen soll, um die Qualität der Ausbildung zu verbessern. Ob dies geschieht oder nicht, wird nicht kontrolliert. Während manche Kritiker Befürchtungen haben, dass die schwächeren Schülerinnen und Schüler benachteiligt werden, kritisieren andere wiederum eine Nivellierung nach unten (cf. Kapitel 2.1).

Ein anderer problematischer Aspekt ist, die Frage nach einer theoretischen Fundierung der Bildungsstandards. Es wird von einem durchschnittlich erwartbaren Kompetenzniveau ausgegangen, aber wie fundiert ist dessen Bestimmung? In den Fremdsprachen wird vom Modell aus dem GERS ausgegangen, das nicht theoretisch begründbar ist, obgleich ihm ein praktischer Wert zugesprochen wird. Richards und Rodgers schreiben:

> However, like earlier frameworks used for planning language courses (such as the Threshold Level), CEFR is not research based and has been developed largely from the intuitions of experts. […] However, Fulcher points out that although the levels identified in standards frameworks such as CEFR cannot be justified empirically, they often have practical value in that they enable learners to have a sense of progression from course to course or from year to year. (Richards & Rodgers, 2014, S. 167)

Die theoretische Fundierung der Bildungsstandards ist im Übrigen ebenfalls fraglich: „Eine genaue Betrachtung der Bildungsstandards macht deutlich, dass ihre theoretische Fundierung durch entsprechende Kompetenzstufenmodelle lückenhaft ist.“ (Wagner & Huber, 2015, S. 65). Dieser Umstand ist aus wissenschaftlicher Perspektive unbefriedigend, da damit die Bildungsstandards nicht theoretisch begründbar sind. Es wird hier pragmatisch

vorgegangen, zukünftig wird es aber wohl ein Anliegen der Forschung sein müssen, die Modelle theoretisch und empirisch zu unterfüttern.

Ein weiterer Aspekt, der für Beer (2007) Probleme aufwirft, ist, dass die Bildungsstandards den Fokus auf eine Auswahl von Fächern legen, die dadurch mehr Gewicht und Wertigkeit zugestanden bekommen, während andere Fächer an die Peripherie der Aufmerksamkeit gedrängt werden. Außerdem spricht Beer (2007) auch die Verengung des Bildungsbegriffs an, die in Zusammenhang mit den Bildungsstandards immer wieder kritisiert wird:

> Die schulischen Bildungsziele nehmen den jungen Menschen im Ganzen in den Blick. Bildungsstandards bergen hingegen in sich die Gefahr, Bildung auf den eng begrenzten Teil fachlicher Kompetenz zu reduzieren. […] Der Begriff »Bildungsstandards« versucht, über den Umstand hinwegzutäuschen, dass es sich um inhaltlich fokussierte fachliche Leistungsstandards handelt. (Beer, 2009, S. 110)

Bildungsstandards sind nur ein Ausschnitt dessen, was gelehrt und gelernt wird, wobei die dynamischen Fähigkeiten an sich miteinbezogen werden; da sie sich aber kaum punktuell messen lassen, sind sie bei den Standardsüberprüfungen ausgeklammert. Generell ist es so, dass Prüfungen nur einen Teil des Ganzen überprüfen können – auch bei der standardisierten Reife- und Diplomprüfung ist das der Fall. Es muss von den Schülerinnen und Schülern eine Prüfung, die ein repräsentativer Ausschnitt des Ganzen ist, bewältigt werden können. Hier muss zwischen der Standardmessung und den Bildungsstandards selbst unterschieden werden, allerdings ist Beer Recht zu geben, dass die Gefahr besteht, dass die Bildungsstandards nicht als Teil dessen, was im Unterricht vermittelt werden soll, sondern als Hauptfokus gesehen werden und andere Kompetenzen an den Rand gedrängt werden. Criblez et al. schreiben hierzu:

> Es ist vorgesehen, dass die Vermittlung standardbasierter Kompetenzen zwei Drittel der Unterrichtszeit in Anspruch nimmt. Allerdings wird von Kritikern bezweifelt, dass diese Beschränkung im Fall schwächerer Schülerinnen und Schüler und für die Hauptschulen insgesamt realistisch ist. (Criblez et al., 2009, S. 83)

Besonders in Klassen mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern könnte der Fokus genau darauf liegen und zu einem *teaching to the test* im negativen Sinne führen. Wenn Bildung nicht ganzheitlich betrachtet wird, verkommt sie zu einem reinen Training, die Schülerinnen und Schüler werden auf ihre Funktion als Humankapital reduziert, wie bereits in Kapitel 2.1 erläutert wurde.

Beer schreibt außerdem:

> Bildungsstandards und unterstützende Kompetenzmodelle, Kerncurricula, Aufgabenbeispiele und deren Testungen bilden ein Konstrukt, über dessen Brauchbarkeit und dessen Wirksamkeit im intendierten Sinn noch nicht entschieden ist. (Beer, 2009, S. 110)

Können der kompetenzorientierte Unterricht und Standards sowie deren Testung die Qualität des Bildungswesens verbessern? Wird es möglich sein hier Mittel zu schaffen, um dies zu tun?

> Externe Vorgaben und deren Überprüfung erweitern noch nicht die Gestaltungsmöglichkeiten schulischen Handelns. Angekündigte Unterstützungssysteme müssten erst mit zusätzlichen Mitteln geschaffen werden, um sich in der schulischen Realität beweisen zu können. (Beer, 2009, S.111)

Antworten auf diese Fragen werden wohl erst in Zukunft gegeben werden können, wenn ein gewisses Set an Daten vorliegt, aus dem statistisch relevante Schlüsse gezogen werden. Das Projekt der Standards ist daher als langfristiges zu betrachten.

Was jedenfalls essentiell sein wird, ist die Akzeptanz der Lehrerinnen und Lehrer. Criblez et al. formulieren folgendermaßen: „Als entscheidend für das Gelingen des Transformationsprozesses wird die Schulebene angesehen. Neben den Lehrpersonen kommt den Schulleitungen eine dominante Rolle zu." (Criblez et al., 2009, S. 87). Zu den Pilotphasen wurden Evaluierungen durchgeführt, die Ergebnisse dieser könnten als eher durchwachsen bezeichnet werden. Criblez et al. schreiben zusammenfassend:

> Erfahrungen aus Österreich zur Akzeptanz der Standards, deren Implementierung in einer Pilotphase mit einer begrenzten Anzahl Schulen evaluiert wurde, stimmen nicht nur optimistisch […]. So fanden nur 50% der befragten Lehrpersonen der 18 Pilotschulen, dass Bildungsstandards eine zeitgemäße Grundbildung definieren würden. Ebenso freuen sich rund drei Viertel kaum darauf, mit den Standards zu arbeiten, und 78% möchten nicht, dass die Bildungsstandards den aktuellen Lehrplan ersetzen. Eine noch deutlichere Mehrheit (82%) verneint einen positiven Effekt auf die Unterrichtsqualität und auf verschiedene Aspekte derselben (Altrichter/Posch 2007[94]). (Criblez et al., 2009, S. 113)

Im BIFIE-Report 6/2010 „Bildungsstandards auf dem Weg in die Praxis" ist bezüglich der Einstellung der Lehrerinnen und Lehrer zu lesen, dass vermehrt auf Information gesetzt werden soll:

> Damit Bildungsstandards bei den Akteurinnen und Akteuren in den Schulen Akzeptanz und in weiterer Folge im Unterricht Anwendung finden, bedarf es vor allem umfassender und qualitativ hochwertiger Informations- und Unterstützungssysteme. Wichtige Schritte diesbezüglich sind bereits gesetzt

[94] Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Analyse erster Erfahrungen mit der Implementation von Bildungsstandards. *Erziehung und Unterricht*, *7-8*, S. 654-671.

> worden, es zeigt sich aber auch, dass es wohl noch etwas an Zeit und anhaltender Bemühungen braucht, bis die Begleitmaßnahmen in der Praxis auch tatsächlich umfassende Wirkung zeigen. Insofern gilt es den beschrittenen Weg konsequent weiter zu gehen, und es bedarf auch zukünftig intensiver Bemühungen in Bezug auf die Bereitstellung ausreichender und vor allem auch zielgerichteter Angebote, um die Lehrkräfte mit dem notwendigen Know-How für die Umsetzung der Bildungsstandards in der Praxis zu versorgen.
>
> […]
>
> Ob Bildungsstandards grundlegende Akzeptanz finden und inwiefern diese tatsächlich einen Meilenstein für die Qualitätsentwicklung an den Schulen bedeuten, wird vor allem auch maßgeblich davon abhängen, für wie praxistauglich sich die Bildungsstandards aus der Perspektive der Akteurinnen und Akteure an den Schulen letztendlich erweisen, wie die Ergebnisrückmeldung angenommen wird und wie mit den rückgemeldeten Testergebnissen umgegangen wird. (Grillitsch, 2010, S. 100-101)

Essentiell wird auch eine laufende Begleitforschung sein, um zu sehen, inwiefern die Akzeptanz der Bildungsstandards seitens der Lehrenden sich verändert und der welche Maßnahmen noch gesetzt werden müssen, um Lehrenden Zugang zu Information und Fortbildungen zu geben, aber auch um evaluieren zu können, inwieweit Lehrende die Bildungsstandards langfristig als praxistauglich einschätzen.

Gratzl (2013) fasst in ihrer Diplomarbeit zahlreiche problematische Aspekte der Bildungsstandards zusammen und ergänzt die hier erwähnten Kritikpunkte um einen, der zweifelsohne Betrachtung verdient: Der momentane Umgang mit den Daten ist sehr vorsichtig, theoretisch wäre es aber möglich Schulergebnisse auch zu veröffentlichen, was zu Schulrankings führen würde, die enorm hohen Druck erzeugen könnten (cf. Gratzl, 2013, S. 49). Criblez et al. schreiben zu potenziellen negativen Folgen von Leistungstests:

> Ebenso können Testergebnisse für eine breite Öffentlichkeit einsehbar gemacht werden und Gegenstand von Ranglisten werden, auf deren Grundlage eine Einteilung in „gute“ und „schlechte“ Schulen erfolgen kann. Was als Grundlage einer Selbstvergewisserung und einer weiterführenden Analyse von gegebenenfalls unbefriedigenden Leistungen gedacht war, kann zu einem sogenannten naming and blaming verkommen. Schulen, an denen unbefriedigende Leistungen erbracht worden sind, können stigmatisiert und es können unfruchtbare Kausalhypothesen darüber erzeugt werden, wer in welcher Weise den Misserfolg zu verantworten habe. (Criblez et al., 2009, S. 112)

Zudem sagen Kompetenzmessungen auch nur bedingt etwas über die Qualität des Unterrichts per se aus (cf. Kapitel 2.1). Außerdem könnten außerschulische Institutionen Kapital aus zusätzlichem Übungsmaterial und Kursangeboten schlagen, was grundsätzlich nicht abzulehnen ist, aber durchaus soziale Chancenungleichheiten verstärkt, da sozial

schwächere Schülerinnen und Schüler weniger Zugang zu diesen Materialien, Informationen und Übungsmöglichkeiten haben (cf. Gratzl, 2013, S. 50).

Was die Bildungsstandards für die Zweite Lebende Fremdsprache anbelangt, zeigt sich ein (noch) relativ unvollständiges Bild. Es gibt unverbindliche Kompetenzbeschreibungen mit Bezug auf den Lehrplan der AHS-Unterstufe und Bildungsstandards für die Zweite Lebende Fremdsprache auf der 13. Schulstufe der BHS. Was überdies fehlt, sind IKMs in der Zweiten Lebenden Fremdsprache, die durchaus ein wertvolles Analyseinstrument darstellen könnten, um Lehrenden und Lernenden Orientierung zu geben, wo sie im Unterricht und in der Entwicklung hin zum Zielniveau stehen. Es wäre zweifelsohne wünschenswert, wenn diese als Angebot für Lehrende noch entwickelt würden.

Ein weiterer kritisch zu betrachtender Punkt ist, dass die Bildungsstandards für die 13. Schulstufe ausschließlich auf dem Niveau B1 beschrieben sind; im Bereich der BHS gibt es aber auch Schulen, in denen die Reife- und Diplomprüfung in der Zweiten Lebenden Fremdsprache nicht schriftlich auf dem Niveau B1, sondern nur mündlich auf dem Referenzniveau A2 abgelegt werden kann. In einem weiteren Schritt wäre es günstig, das mitzuberücksichtigen und Deskriptorenlisten und Unterrichtsbeispiele für die Teilfertigkeiten „Zusammenhängend sprechen“ und „An Gesprächen teilnehmen“ auch für das Niveau A2 zu erstellen.

Was problematisch zu sein scheint, ist die Frage nach dem Inhalt, wie bereits im Kapitel 3.1 erläutert. Die Bildungsstandards der Lebenden Fremdsprache Englisch für die 8. Schulstufe sind auf dem Niveau A2 angesiedelt und die Inhalte approbierter Lehrwerke miteinbezogen. Es ist also davon auszugehen, dass die Testaufgaben den Inhalten der Schnittmenge der approbierten Lehrbücher soweit ähnlich sind, dass für die Schülerinnen und Schüler die Testaufgaben bewältigbar sind, wenn die Inhalte der Lehrbücher durchgenommen wurden. Für die Bildungsstandards Zweite Lebende Fremdsprache BHS 13. Schulstufe wird kein Bezug zu konkreten Lehrwerken hergestellt, sondern zu den Lehrplänen und dem GERS. Das Problem, dass die Lehrpläne offen sind, was die Auswahl der konkreten Inhalte anbelangt, ist hinreichend bekannt und mit ein Grund, die Bildungsstandards zu erstellen. In der Handreichung zu den Bildungsstandards Zweite Lebende Fremdsprache BHS 13. Schulstufe heißt es:

> Bildungsstandards dienen der Qualitätssicherung und -verbesserung des gesamten Schulsystems, in dessen Mittelpunkt die Lernleistungen aller Schülerinnen und Schüler stehen. Im Bereich der Berufsbildung haben die Lehrpläne den Charakter von Rahmenvorgaben. Diese Tatsache hat in Verbindung mit den schulautonomen Gestaltungsfreiräumen dazu geführt,

> dass die Umsetzung der Lehrpläne stark standortbezogen erfolgt. Die Formulierung von bundesweit gültigen Bildungsstandards soll dieser Entwicklung nicht entgegenwirken, aber Kernbereiche des Unterrichts in einer lernergebnisorientierten Darstellung festhalten (Orientierungsfunktion für den Unterricht). So gesehen bringen die Bildungsstandards eine Konkretisierung der Lehrpläne in ausgewählten Kernbereichen und schaffen die Grundlage für die Implementierung eines kompetenzorientierten Unterrichts, der jedenfalls die Erreichung der zentralen, in den Bildungsstandards festgelegten Lernergebnisse sichern soll, und zwar unabhängig vom Schulstandort. (Schönauer-Janeschitz et al., 2015, S. 6)

Bei Betrachtung der vorgeschlagenen Themen zeigt sich aber das bereits erörterte Problem. Die angegebenen Themenfelder sind so unspezifisch, dass sie eine Vielzahl an Subthemen umfassen, womit die Inhalte wiederum nicht klar konkretisiert werden. Thematisch besehen, werden die Lehrpläne also durch die Bildungsstandards nicht eindeutiger; es ist weiterhin im Spezifischen jeder Lehrerin/jedem Lehrer überlassen, wie genau sie/er welche Themenbereiche umsetzt. Auch in Bezug auf die Möglichkeiten der inhaltlichen Gestaltung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung geben die BIST 13 keine konkreten thematischen Hinweise, welche Subthemen relevant sein könnten, was in Hinblick auf die Inhaltsvalidität als problematisch zu bewerten sein kann, wie in Kapitel 3.3.2 angesprochen werden wird.

Mit diesen Hinweisen auf einige wichtige kritisch zu betrachtende Aspekte der Bildungsstandards soll der Überblick über die Bildungsstandards abgeschlossen werden. Konkret abgeprüft werden die von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Kompetenzen schlussendlich auf der 12./13. Schulstufe in Form der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung und genau diese soll im Fokus des nächsten Kapitels stehen.

3.3.2. Die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung[95]

Die standardisierte Reifeprüfung an der AHS (sRP) und die standardisierte Reife- und Diplomprüfung an der BHS (sRDP) stehen am Ende des letzten Ausbildungsjahres dieser Schultypen und sollen überprüfen, ob die Schülerinnen und Schüler die zu erwartenden

[95] Prinzipiell muss gesagt werden, dass die neue Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung teilstandardisiert ist, da weder alle Fächer, noch alle Teilkompetenzen (die mündlichen Prüfungen werden weiterhin nicht zentral erstellt) standardisiert geprüft werden. Der Einfachheit halber wird in dieser Arbeit dennoch der Terminus standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung verwendet.

Kompetenzen erworben haben. Bis zur Einführung der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung wurden die Prüfungsangaben für die schriftlichen Klausuren von den Lehrenden selbst erstellt, bis zu einer gewissen Frist an den Stadtschulrat/Landesschulrat gesandt, dort geprüft und – sofern nicht beanstandet – für die Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung freigegeben. Dass die Lehrenden die Inhalte der Abschlussprüfungen selbst bestimmten, hatte natürlich den Vorteil, dass in der Prüfung das abgefragt wurde, was im Unterricht auch vermittelt wurde. Andererseits waren die Abschlussprüfungen und deren Beurteilungskriterien damit von Schulstandort zu Schulstandort unterschiedlich und nur bedingt vergleichbar. Zudem bestand das Risiko, dass Lehrende ihren Schülerinnen und Schülern etwaige Tipps zur Vorbereitung gaben, was zwar schwer mit dem Berufsethos in Einklang zu bringen gewesen wäre, aber zumindest in der Theorie durchaus passieren konnte. Die mit dem Schuljahr 2014/2015 erstmals flächendeckend in allen AHS und mit dem Schuljahr 2015/2016 erstmals flächendeckend in allen BHS durchgeführte standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung ist ein Lösungsansatz für die genannten Probleme. Auf der Website des Bundesministeriums für Bildung zur standardisierten Reifeprüfung/ Reife- und Diplomprüfung steht hierzu Folgendes:

> Im Sinne dieses Anspruchs gewährleistet das neue Reife- und Diplomprüfungskonzept
>
> - höchstmögliche Transparenz und Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen,
> - Objektivität, Vergleichbarkeit und somit Fairness der Beurteilungsverfahren,
> - die nachhaltige Absicherung von Kompetenzen,
> - zuverlässige Aussagen über tatsächlich erworbenes Wissen und Können,
> - erhöhte Studierfähigkeit,
> - die europaweite Vergleichbarkeit von Abschlüssen,
> - die Vereinfachung und Vereinheitlichung von Bestimmungen.
>
> (*Website zur sRP/sRDP des BMB* „Durchführung“, vormals zu finden auf der Website des BIFIE)

Zunächst soll beschrieben werden, wie die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung entwickelt wurde und konkret in AHS und BHS abläuft (basierend auf den Informationen in den diversen Handreichungen zur standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung sowie den Websites des BIFIE und des BMB, die im Zeitraum des Verfassens der vorliegenden Dissertation Gültigkeit haben), ehe positive sowie negative

Aspekte dieses standardisierten *high-stakes tests* genauer erläutert werden. Mit der Änderung des Schulunterrichtsgesetzes 2010 und den Prüfungsverordnungen zu der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung 2012 wurden die gesetzlichen Voraussetzungen für die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung geschaffen. Das BIFIE wurde mit der „Entwicklung, Implementierung, Auswertung und begleitende[n] Evaluation der neuen Reife- und Diplomprüfung" (*Website des BIFIE* „Rechtliche Grundlagen") beauftragt. Konzepte der Prüfungsangaben für die standardisierten schriftlichen Prüfungen werden von „Fachexpertinnen und Fachexperten an österreichischen Universitäten unter enger Einbindung von Praktikerinnen und Praktikern aus dem Schulbereich und Expertinnen und Experten für Testtheorie" (*Website zur sRP/sRDP des BMB* „Schriftliche Prüfungsfächer", vormals zu finden auf der Website des BIFIE) erarbeitet. Mit Beginn des Jahres 2017 ging die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung in die Kompetenz des Ministeriums für Bildung über. Auf der Website des BIFIE ist hierzu zu lesen:

> Auf Basis der Novelle zum BIFIE-Gesetz (BGBl. I Nr. 151/2015) sind sämtliche Aufgaben im Zusammenhang mit der Entwicklung, Implementierung und Auswertung der standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) mit 1. Jänner 2017 auf das Bundesministerium für Bildung (BMB) übergegangen.
>
> Die vom BIFIE bis 31. Dezember 2016 bereitgestellten Informations- und Serviceangebote zur SRDP sind ab sofort über die vom BMB betriebene Website www.srdp.at (link is external) verfügbar.
>
> (*Website des BIFIE* „Informationsangebote zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung ab sofort auf neuer Website des Bundesministeriums für Bildung abrufbar")

Es wurde auf der Website des BIFIE (mittlerweile ist dies auf der Website zur standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung des Bundesministeriums für Bildung zu lesen) davon gesprochen, dass die Konzepte für die BHS in Deutsch und den lebenden Fremdsprachen mit denen der AHS harmonisiert werden, soweit möglich, da die unterschiedlichen Schultypen ja auch unterschiedliche Spezifika haben, wobei darauf hingewiesen wird, dass die BHS-Konzepte auf der Grundlage der Bildungsstandards 13 basieren (cf. *Website zur sRP/sRDP des BMB* „schriftliche Prüfungsfächer", vormals zu finden auf der Website des BIFIE).

Die Testitems werden „unter Einbeziehung von speziell ausgebildeten Praktikerinnen und Praktikern, von Expertinnen und Experten für Fachdidaktik und Testpsychologie und der Lernenden" erarbeitet (*Website zur sRP/sRDP des BMB* „schriftliche Prüfungsfächer", vormals zu finden auf der Website des BIFIE) und danach Feldtestungen unterzogen. Die

Aufgaben aus den Teilfertigkeitsbereichen „Hören“, „Lesen (B1 und B2)“ und „Sprachverwendung“ im Kontext werden an einer Stichprobe von 100 bis 110 Schülerinnen und Schülern erprobt und statistisch analysiert. Dabei wird diese Stichprobe möglichst ausgewogen, also zu jeweils einem Drittel, aus den Gruppierungen AHS Kurz- und Langform sowie HAK und HUM gezogen. Die Aufgaben für den Fertigkeitsbereich Lesen auf dem Niveau B2 werden logischerweise ausschließlich an einer Stichprobe bestehend aus Schülerinnen und Schülern, die 6 Jahre Französisch lernen, die Aufgaben für den Fertigkeitsbereich Sprachverwendung im Kontext nur an einer Stichprobe aus Schülerinnen und Schülern der AHS getestet. Für den Fertigkeitsbereich Schreiben wird eine Stichprobe von 30 bis 40 Schülerinnen und Schülern herangezogen, wobei auch hier auf die jeweiligen unterschiedlichen relevanten Gruppen Bedacht genommen wird. Zusätzlich gibt es für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Schülerfragebogen zu beantworten, der unterschiedliche Aspekte abfragt, etwa ob sie mit den Themen und Aufgabenformaten sowie Textsorten vertraut waren, ob sie die Themen interessant fanden, ob sie den Schwierigkeitsgrad adäquat fanden, ob die Aufgaben klar waren, die Texte adäquat waren (Länge, beim Hörverstehen Geräusche im Hintergrund, Aussprachevarianten, Tonqualität, Geschwindigkeit des Gesprochenen) und auch inwiefern sie gewissenhaft waren bei der Beantwortung[96].

Sofern sich basierend auf der statistischen Auswertung Probleme zeigen, werden die Items überarbeitet. Die letztendliche Auswahl trifft eine Kommission aus „Vertreterinnen und Vertretern aller Akteursebenen“ (*Website zur sRP/sRDP des BMB* „schriftliche Prüfungsfächer“, vormals zu finden auf der Website des BIFIE), das sogenannte Standard Setting. Dieses Verfahren soll garantieren, dass

- der Schwierigkeitsgrad der Prüfungen angemessen ist und von Termin zu Termin und über Jahre vergleichbar bleibt,
- testethische Grundsätze eingehalten werden und so die Benachteiligung einzelner Schüler/innen oder Personengruppen vermieden wird,
- die Prüfungsaufgaben altersgemäß gestellt sind,
- Testformate zur Anwendung kommen, die garantieren, dass jene Fähigkeiten gemessen werden, die gemessen werden sollen,
- die Gestaltung der Prüfungsaufgaben die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen der Schüler/innen bestmöglich sichtbar macht

[96] Die genauen Informationen zu den Feldtestungen wurden in einer persönlichen Korrespondenz von MMag. Doris Frötscher vom BIFIE zur Verfügung gestellt.

(repräsentative Auswahl der Prüfungsinhalte, Vermeidung von Folgefehlern etc.),

- Beurteilungsverfahren zur Anwendung kommen, die eine objektive Bewertung der Leistungen der Kandidatinnen und Kandidaten sicherstellen.

(*Website zur sRP/sRDP des BMB* „schriftliche Prüfungsfächer", vormals zu finden auf der Website des BIFIE)

Die neue Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung besteht aus drei Teilen: den schriftlichen und den mündlichen Prüfungen (die Schülerinnen und Schüler können drei schriftliche und drei mündliche oder vier schriftliche und zwei mündliche Prüfungen absolvieren) sowie der vorwissenschaftlichen Arbeit (AHS) und der Diplomarbeit (BHS). Die Diplomarbeit wird im Team verfasst; sowohl die vorwissenschaftliche Arbeit als auch die Diplomarbeit müssen präsentiert werden. Voraussetzung, um zur standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung antreten zu dürfen, ist der positive Abschluss der letzten Schulstufe. Vor den schriftlichen Klausuren kann die Schülerin/der Schüler eine Wiederholungsprüfung ablegen, sofern sie/er in einem Fach negativ war. Ist sie/er in zwei Fächern mit „Nicht genügend" beurteilt worden oder ist die Wiederholungsprüfung negativ, so kann sie/er im Herbst oder zumindest vor den schriftlichen Klausuren des ersten Nebentermins zur Wiederholungsprüfung antreten. Auch in der neuen Oberstufe müssen alle Semesterprüfungen positiv bestanden sein, bevor die Schülerinnen und Schüler zur Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung zugelassen werden (cf. Kapitel 3.2.2). Im Rahmen der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung ist es nicht möglich, negative Jahresnoten/Semesternoten auszubessern.

Die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung wird schriftlich in den Unterrichtsfächern Unterrichtssprache (Deutsch, Slowenisch, Kroatisch, Ungarisch), Mathematik an den AHS und Angewandte Mathematik an den BHS, lebende Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch) und Griechisch und Latein durchgeführt; die anderen schriftlichen Fächer, die im Rahmen der Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung geprüft werden, sind (zumindest noch) nicht standardisiert. Die mündlichen Prüfungsangaben werden weiterhin von den Lehrenden selbst zusammengestellt und können auf im Unterricht/am Schulstandort gesetzte Schwerpunkte Bezug nehmen.

Die schriftlichen Klausuren in der Lebenden Fremdsprache in der AHS, über die Ingrid Tanzmeister einen sehr guten zusammenfassenden Überblick gibt (cf. Tanzmeister, I. „Übersicht über die standardisierte Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen [schriftlich]") bestehen aus vier gleich gewichteten Teilbereichen, nämlich Leseverstehen

und Hörverstehen (rezeptive Kompetenzen) und Sprachverwendung im Kontext sowie Schreiben (produktive Kompetenzen). Das Leseverstehen wird anhand von vier Lesetexten und dazugehörigen geschlossenen beziehungsweise halboffenen Testaufgaben (Kurzantworten, Multiple Choice, Zuordnen und auf dem Niveau B2 auch Richtig/Falsch inklusive Begründung) getestet; analog wird das Hörverständnis ebenfalls an vier Hörtexten überprüft. Was die Sprachverwendung im Kontext anbelangt, so gibt es wiederum vier zu bearbeitende Texte, wobei die möglichen Testformate hier Multiple Choice, Editieren, Wortbildung, offener Lückentext, sowie Lückentext mit Antwortauswahl umfassen. Zwei voneinander unabhängige Texte testen schließlich die Schreibkompetenz ab, wobei auf dem Niveau B1 400 Wörter, auf dem Niveau B2 650 Wörter (jeweils +/- 10 % sind zulässig) geschrieben werden müssen und die Textsorten E-Mail, Bericht, Artikel und Blog sowie auf Niveau B2 der Essay potentielle Textsorten sind. Für den Teilbereich „Leseverstehen" stehen 60 Minuten zur Verfügung, für das „Hörverstehen" auf B1 40 Minuten, auf B2 45 Minuten. Der Bereich „Sprachverwendung im Kontext" muss in 45 Minuten bewältigt werden und für die beiden Texte haben die Prüfungskandidatinnen und -kandidaten 125 Minuten (B1) oder 120 Minuten (B2) Zeit. Die standardisierte Reifeprüfung bezieht sich in der Ersten Lebenden Fremdsprache auf das Referenzniveau B2, in der Zweiten Lebenden Fremdsprache auf das Niveau B1, sofern sie in der Kurzform, also nur vierjährig unterrichtet wurde, und in den Teilbereichen „Hören", „Sprachverwendung im Kontext" und „Schreiben" auf B1, „Lesen" auf Niveau B2, sofern sie in der Langform, also sechsjährig unterrichtet wurde (cf. Tanzmeister, I. „Übersicht über die standardisierte Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen [schriftlich]"). Die Schreibaufträge selbst sind kompetenzorientiert; sie bestehen aus einer möglichst authentischen Situation, aus welcher sich die Produktion einer gewissen Textsorte für eine bestimmte Zielgruppe und damit auch das zu wählende Register ergibt, der zu schreibenden Wortanzahl und jeweils drei sogenannten *bullet points*, also konkreten Anweisungen, welche sprachlichen Handlungen zu vollziehen sind. Signalcharakter haben in diesen Anweisungen die Operatoren, da diese spezifizieren, welche Art von sprachlicher Handlung durchzuführen ist, also ob es beispielsweise darum geht, einen Sachverhalt zu beschreiben oder zu erklären.

Was die Beurteilung der Klausur anbelangt, so gibt es klare Regeln. Ingrid Tanzmeister schreibt:

> Voraussetzung für eine positive Beurteilung ist das Erreichen von insgesamt zumindest 60 Punkten (von 100), wobei in jedem der beiden Kompetenzbereiche (rezeptiv und produktiv) die Untergrenze von jeweils 25 Punkten nicht unterschritten werden darf. Wenn das Ergebnis in einem Kompetenzbereich unter den Mindestanforderungen liegt, ist die Arbeit

> unabhängig von der Leistung im anderen Kompetenzbereich mit „Nicht genügend“ zu beurteilen. Innerhalb der jeweiligen Kompetenzbereiche kann jedoch ein Aufgabenbereich durch den jeweils anderen ohne Einschränkungen ausgeglichen werden. (Tanzmeister, I. „Übersicht über die standardisierte Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen [schriftlich]“)

In der BHS bestehen die schriftlichen Klausuren aus drei Teilen, wobei Hör- und Leseverständnis als rezeptive Teilbereiche mit jeweils 25 % gewichtet sind, der produktive Teilbereich 50 % zählt und aus drei voneinander unabhängigen Schreibaufgaben besteht. Der Teilbereich „Sprachverwendung im Kontext“ wird in der BHS nicht abgeprüft. Hör- und Leseverstehen wird analog zur AHS anhand von jeweils vier Hör- beziehungsweise Lesetexten und dazugehörigen Testaufgaben (Kurzantworten, Multiple Choice, Zuordnen) überprüft; 60 Minuten stehen für die Überprüfung des Leseverstehens, 40 Minuten für das Hörverstehen auf dem Niveau B1 zur Verfügung. Die drei Schreibaufgaben (mögliche Textsorten sind der Artikel, der Blog, der Bericht, die E-Mail und die Broschüre; der Essay ist nur in der AHS auf dem Niveau B2 eine Textsorte, die verlangt wird) sind innerhalb von 200 Minuten (B1) zu bewältigen, wobei hier die Verwendung eines Wörterbuchs gestattet ist. Insgesamt stehen Kandidatinnen und Kandidaten in der BHS also 300 Minuten, Kandidatinnen und Kandidaten in der AHS 270 Minuten, also eine halbe Stunde weniger, zur Verfügung. Die schriftliche Reifeprüfung wird an den BHS in der Zweiten Lebenden Fremdsprache auf dem Niveau B1 angesetzt. Es gibt, wie bereits mehrfach erwähnt, Schulen, an denen das Zielniveau A2 erreicht werden muss; an diesen kann die Reifeprüfung ausschließlich mündlich abgelegt werden. Wie in der AHS müssen auch in der BHS 60 % der Gesamtpunkte erreicht werden; innerhalb dieser kann wie in der AHS bis zu einem gewissen Grad ausgeglichen werden, ist jedoch der rezeptive oder der produktive Teilbereich negativ, so ist automatisch die gesamte Klausur mit „Nicht genügend“ zu bewerten, gleich wie hoch die Kompetenz im anderen Kompetenzbereich einzuschätzen ist.

Wer die schriftliche Klausur nicht besteht, der hat die Möglichkeit, sich fristgerecht (innerhalb von drei Tagen nach Erhalt der Information, dass eine oder mehrere Klausuren negativ beurteilt wurden) für eine mündliche Kompensationsprüfung anzumelden, die analog zur schriftlichen standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung zentral erstellt wird und noch vor den mündlichen Prüfungen stattfindet; andernfalls kann sie/er zum nächsten Nebentermin antreten. Der Antritt zu den mündlichen Prüfungen ist auch im Falle von negativen Klausuren möglich. Prinzipiell sollen bei den Kompensationsprüfungen dieselben Kompetenzen wie bei der schriftlichen Klausur getestet werden – schließlich sollen ja die Mängel der schriftlichen Klausur kompensiert werden –, wobei das

logischerweise in der Fremdsprache nicht möglich ist, da der Teilbereich des Schreibens in der mündlichen Prüfung nicht geprüft werden kann. Wie sich beim Blick auf die Prüfungsarchitektur zeigt, werden die Kompetenzbereiche „Lesen“ und „Sprechen“ abgedeckt, „Hören“ wird nicht direkt getestet. Nach einer Vorbereitungszeit von mindestens dreißig Minuten, werden die Kandidatinnen und Kandidaten von der Prüferin/dem Prüfer und der fachkundigen Beisitzerin/dem fachkundigen Beisitzer geprüft. Während der Vorbereitungszeit müssen die Kandidatinnen und Kandidaten zwei Lesetexte bearbeiten, wobei einerseits pro Text eine Aufgabe zu erfüllen ist, wie sie auch bei der schriftlichen standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung vorkommen kann, wobei hier nur geschlossene Formate zum Einsatz kommen, damit die Lösung eindeutig ist und die Korrektur rasch erfolgen kann. Außerdem muss zu jedem Text eine Frage zum Globalverständnis beantwortet werden, die dann im Zuge des Prüfungsgesprächs erläutert wird. Die Besprechung eines Textes darf maximal zehn Minuten in Anspruch nehmen. Der zweite Kompetenzbereich, der abgeprüft wird, ist die Sprechkompetenz, wobei hier das monologische Sprechen mit Impuls getestet wird. Die Kompensationsprüfung in der BHS sieht bei diesem Testteil einen Bezug zur Berufswelt vor. Auf dem Niveau B1 darf das monologische Sprechen maximal fünf, auf dem Niveau B2 maximal sieben Minuten dauern. Insgesamt umfasst die Kompensationsprüfung maximal 25 Minuten. Zur Beurteilung der Sprechperformanz wird ein holistisches Beurteilungsraster verwendet. Was die Gesamtnote anbelangt, so müssen Prüferin/Prüfer und Beisitzerin/Beisitzer zu einem gemeinsamen Ergebnis kommen. Dabei ist ein vorgegebenes Punkteschema zu verwenden. Die geschlossenen Aufgaben zu den Lesetexten sind insgesamt mit 11 Punkten gewichtet, pro Frage zum Globalverstehen zu den Lesetexten können drei Punkte vergeben werden und 10 Punkte können maximal für den Teilbereich „Sprechen“ erhalten werden. Insgesamt gibt es 27 Punkte zu erreichen, ab 16 Punkten ist die Prüfung mit der Note „Genügend“ zu beurteilen. Damit gilt es auch bei der Kompensationsprüfung, 60 % der Punkte zu erreichen, um positiv beurteilt werden zu können. Da die negative Beurteilung der schriftlichen Klausur miteinzubeziehen ist, kann als Gesamtnote bestenfalls ein Befriedigend vergeben werden.

Die mündliche Reifeprüfung in der Lebenden Fremdsprache überprüft die Teilfertigkeiten „Zusammenhängend Sprechen“ und „An Gesprächen teilnehmen“. In der AHS gibt es prinzipiell die Möglichkeit, die Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen auf den Kompetenzniveaus A2, B1 und B2 abzulegen. Zu den Testspezifikationen steht im Leitfaden von 2013 Folgendes:

- A2 gilt für den 6-9 stündigen (ergänzenden „aa“) Wahlpflichtgegenstand in einer zusätzlichen lebenden Fremdsprache.
- B1 gilt für die zweite lebende Fremdsprache im mindestens 10-stündigen Pflichtgegenstand und den dazu gehörenden vertiefenden Wahlpflichtgegenstand bzw. im 10-stündigen (ergänzenden „aa“) Wahlpflichtgenstand in einer zusätzlichen Fremdsprache.
- B2 gilt für die erste lebende Fremdsprache und den dazu gehörenden vertiefenden Wahlpflichtgegenstand.

(Dangl et al., 2013, S. 7)

Die mündliche Reifeprüfung ist nicht zentralisiert, das heißt die Lehrerinnen und Lehrer schreiben ihre Prüfungsangaben selbst, was Bugkel (2010, S. 26) in ihrer Diplomarbeit kritisiert, da sie es als möglich erachtet, dass unterschiedliche Schulstandorte Prüfungsangaben unterschiedlichen Niveaus verwenden. In gewissem Maße liegt dies bei nicht-zentralen Prüfungen im Bereich des Möglichen. Dennoch müssen sich die Prüferinnen und Prüfer an einige Richtlinien halten, sodass die Prüfungen trotz ihres Zuschnitts auf die jeweilige Schule überall ähnlich sein und gleich ablaufen sollen. Zunächst sollen die Regelungen für die mündliche Reifeprüfung an der AHS genauer beschrieben werden. Die Lehrerinnen und Lehrer eines Faches müssen gemeinsam abgestimmt in der Fachkonferenz GERS- und lehrplankonforme Themenbereiche, die jährlich geändert werden dürfen, für eine Klasse oder Gruppe festlegen; diese sind dann verbindlich und müssen den Schülerinnen und Schülern der letzten Schulstufe bis spätestens Ende November (sofern nicht durch zusätzliche Empfehlungen seitens der Schulaufsichtsbehörde oder schulinterne Regelungen ein früherer Termin festgesetzt wird) zur Kenntnis gebracht werden, wobei darauf zu achten ist, dass den Schülerinnen und Schülern klar ist, welche Inhalte welcher Themenbereich umfasst. Insgesamt ist darauf zu schauen, dass „größtmögliche Einheitlichkeit auf der Jahrgangsebene“ (Hinteregger et al., 2014, S. 9) besteht. Je nach Niveau sind unterschiedlich viele Themenbereiche zu wählen. Laut Handreichung zur mündlichen Reifeprüfung in der AHS von Oktober 2014 „orientiert sich die Anzahl der Themenbereiche am Stundenmaß der Oberstufe (Jahreswochenstunde mal 3), ist allerdings mit 24 Themen gedeckelt“ (Hinteregger et al., 2014, S. 9). Ausnahmebestimmungen gibt es für die drei- und vierjährig unterrichteten Fremdsprachen, für erstere sind 12, für letztere 18 Themenbereiche vorgesehen. Im Leitfaden zur mündlichen Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen in der AHS von 2013 finden sich Listen von Themenbereichen, die „sich wörtlich oder sinngemäß in Tabelle 5 und in Kapitel 4.2. des GERS“ (Dangl et al., 2013, S. 11) finden. Für das Niveau A2 sind 12, für B1 (vierjährig) 18, für B1 (sechsjährig) 24 und für B2 ebenfalls 24 Themenbereiche angegeben, die sehr weit gefasst sind und eine Vielzahl

an Subthemen umfassen können, wie etwa „Kunst und Kultur“ oder „Natur und Umwelt“ (cf. Dangl et al., 2013, S. 11-13).

Die von den Klassenlehrerinnen und -lehrern erstellten Aufgaben müssen wiederum einem bestimmten Format entsprechen. Im Leitfaden von 2013 heißt es dazu:

> Die Aufgabenstellung muss eine Sprechperformanz ermöglichen, die eigenständig, situationsadäquat und handlungsorientiert ist und das jeweilige GERS-Niveau verlässlich abbildet. Es ist dabei darauf zu achten, dass die Anforderungen über die reine Reproduktion von Wissen hinaus einen Transfer des Gelernten in einem konkreten Kontext verlangen und Problemlösung und Reflexion ermöglichen. (Dangl et al., 2013, S. 14)

Damit wird Bezug auf eine vereinfachte Taxonomie nach Bloom, wie in Kapitel 2.2 angesprochen, genommen. Eine weitere Vorgabe ist, dass die Prüfungsangabe aus zwei unabhängigen, gleich gewichteten Teilen zu einem Themenbereich besteht, einem Part, der zum monologischen, einem, der zum dialogischen Reden animiert. Der monologische Teil besteht aus Bildern beziehungsweise Grafiken sowie drei konkreten Aufträgen zu sprachlichen Handlungen, markiert durch Operatoren. Der dialogische Teil enthält eine Situation und eine Aufgabenstellung mit fünf Unterpunkten, an deren Ende ein konkretes Resultat steht, etwa die Einigung auf ein gemeinsames Urlaubsziel (cf. Dangl et al., 2013, S. 14).

Die Prüfung selbst muss weiters an allen Schulen gleich ablaufen. Geprüft wird im Rahmen einer im Vergleich zur traditionellen mündlichen Reifeprüfung verkleinerten Kommission, bestehend aus der Prüferin/dem Prüfer und einer fachkundigen Beisitzerin/einem fachkundigen Beisitzer (sollte der Fall eintreten, dass eine Lehrerin/ein Lehrer keine Fachkollegin/keinen Fachkollegen hat, die/der diese Aufgabe übernehmen kann, so wird von der Schulbehörde eine Beisitzerin/ein Beisitzer aus einer anderen Schule bestimmt), einer Vorsitzenden/einem Vorsitzenden, der Schulleiterin/dem Schulleiter (beziehungsweise einer Vertretung) und dem Klassenvorstand/der Klassenvorständin („oder, wenn es im Hinblick auf die fachlichen Anforderungen des Prüfungsgebietes erforderlich ist, ein/e von der Schulleitung zu bestellende/r fachkundige/r Lehrer/in“ [*Website des BMB* „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS“]). Ein Schriftführer/eine Schriftführerin wird mit der Verfertigung des Prüfungsprotokolls betraut. Die Kandidatin/der Kandidat wird aufgefordert, zwei Themenbereiche zu ziehen, wobei ihr/ihm bei der Ziehung selbst nicht klar sein darf, um welche Themenbereiche es sich dabei handelt. Daraufhin entscheidet sie/er sich für einen Themenbereich und bekommt hierauf von der Prüferin/dem Prüfer eine konkrete Frage zu diesem Themenbereich zugewiesen. Danach hat die Kandidatin/der

Kandidat mindestens 15 Minuten Zeit, sich vorzubereiten (fünf Minuten weniger als für andere Fächer, da davon ausgegangen wird, dass der dialogische Teil kaum Vorbereitungszeit verlangt). Die Verwendung eines Wörterbuchs ist nicht gestattet. Während der Prüfung fungiert die Prüferin/der Prüfer als Interlokutor beim dialogischen Teil, die Beisitzerin/der Beisitzer beobachtet, greift nicht in das Gespräch ein und beurteilt mittels analytischem Beobachtungsbogen. Die Prüferin/der Prüfer beurteilt den Gesamteindruck mittels holistischem Beobachtungsbogen. Die Prüfungsdauer beträgt auf dem Niveau A2 3 Minuten für das monologische und 7 Minuten für das dialogische Sprechen, auf dem Niveau B1 4 Minuten für das monologische und 8 Minuten für das dialogische Sprechen und auf B2 5 Minuten für das monologische und 10 Minuten für das dialogische Sprechen. Die maximal erlaubte Prüfungsdauer beträgt 20 Minuten, die Mindestdauer 10 Minuten. Nach der Prüfung müssen Prüfer/in und Beisitzer/in zu einem gemeinsamen Notenvorschlag kommen. Beurteilt werden die Erfüllung der Aufgabenstellung, die Flüssigkeit und Interaktion, das Spektrum der gesprochenen Sprache sowie die Richtigkeit der gesprochenen Sprache. Im Schulversuch kann das Peer-Gespräch stattfinden, bei dem der Dialog zwischen zwei Kandidatinnen/Kandidaten stattfindet. Nach Absolvierung des monologischen Teils wählen die beiden Kandidat/innen drei Themenbereiche, jede/r darf einen zurücklegen. Sollten zwei überbleiben, weil beide Kandidatinnen/Kandidaten denselben Themenbereich ablehnen, wählt die Prüferin/der Prüfer. Nach zwei Minuten beginnt der dialogische Teil der Prüfung (siehe Schulversuchsplan LFS-mündlich-2014/15). Die Prüferin/der Prüfer nimmt dabei nicht die Rolle des Interlokutors ein, sondern beobachtet und beurteilt das Gespräch analytisch. Die Beisitzerin/der Beisitzer führt das Gespräch und beurteilt gesamtheitlich (cf. BMUKK, 2013).

Die mündliche Reifeprüfung in der BHS läuft von der prinzipiellen Struktur großteils parallel zur AHS ab. Unterschiede zeigen sich im Detail. In Bezug auf das Niveau der Prüfung gilt B2 für die Erste Lebende Fremdsprache, B1 für die Zweite Lebende Fremdsprache (sofern ein Pflichtfach im Ausmaß von 12 Stunden) und A2 für die Zweite Lebende Fremdsprache (sofern das Pflichtfach das Ausmaß von 12 Stunden unterschreitet) und die Dritte Lebende Fremdsprache.

Die Themenbereiche werden in der BHS ebenfalls vom Fachkollegium bestimmt. Ein Berufsbezug ist erwünscht, „ein zu enger Bezug auf ein konkretes berufliches Teilgebiet hinterfragbar“ (Piribauer et al., 2013, S. 10), da angenommen wird, dass ein „Wechsel von Branche und Arbeitsplatz“ (Piribauer et al., 2013, S. 10) zu erwarten ist. Hier ist zu

hinterfragen, was mit einem zu engen Bezug gemeint ist, denn das berufsbildende Schulwesen fußt ja geradezu auf der Dualität von Allgemeinbildung und berufsspezifischer Ausbildung und genau im Rahmen der mündlichen Reifeprüfung können spezifische inhaltliche und situative Bereiche abgebildet werden. In der Handreichung „Wegweiser: Die kompetenzorientierte mündliche Reife- & Diplomprüfung – Lebende Fremdsprachen" vom CEBS (Center für berufsbezogene Sprachen) werden für die Zielniveaus B1 und B2 jeweils 10 relativ ähnliche Themenbereiche inklusive möglicher Handlungssituationen empfohlen, die wie in der AHS sehr offen sind und mit diversen, standortspezifischen Subthemen befüllt werden können. Für das Prüfungsniveau A2 werden acht mögliche Themenbereiche aufgelistet, aus denen je nach Stundenanzahl gewählt werden kann (cf. Piribauer et al., 2016a, S. 7). Die Handreichungen dienen der Orientierung, denn:

> Die Letztverantwortung für die Festlegung der Themenbereiche liegt gemäß § 21 Abs. 1 der VO über die abschließenden Prüfungen an BHS/Bildungsanstalten bei den Lehrkräften der Fachlehrerkonferenz am jeweiligen Standort. (Piribauer et al., 2013, S. 19)

Im Bereich der HAK gab es einen eigenen Leitfaden von Oktober 2015, der für die Haupttermine 2016 bis 2018 und deren weitere Termine in den Handelsakademien und für den Haupttermin und dessen weitere Termine im Aufbaulehrgang der Handelsakademien Gültigkeit hatte, seit Jänner 2017 ist eine überarbeitete Fassung verfügbar; in manchen Aspekten zeigen sich Abweichungen zur den Reglements, die in dem Humanberuflichen Höheren Schulen zu beachten sind. In der Handreichung für die HAK ist die Anzahl der Themenbereiche für die mündliche Reifeprüfung genau geregelt. Es heißt:

> *Grundsätzlich orientiert sich die* ***Anzahl der Themenbereiche*** *an der lehrplanmäßigen Wochenstundenanzahl und den Lernjahren. Der vorliegende Leitfaden gibt eine Mindestzahl von Themenbereichen und Aufgabenstellungen pro Themenbereich, abgestuft auf die Anzahl der Kandidatinnen und Kandidaten vor, die praktikabel und gerecht erscheint* […] (*Leitfaden zur Umsetzung der teilzentralen, standardisierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP). Handelsakademie (Lehrplan 2004) gültig für die Haupttermine 2016-2018 und deren weitere Termine,* 2017, S. 29)

Für die Lebende Fremdsprache (außer Englisch) werden in der Handreichung zehn Themenbereiche angegeben, die empfohlen werden. Diese sind teilweise anders benannt beziehungsweise strukturiert als jene im Wegweiser des CEBS (Piribauer et al., 2013), der maßgeblich für die HUM ist, umspannen aber insgesamt vergleichbare Bereiche. In den Humanberuflichen Höheren Schulen ist (beziehungsweise war bislang) der Umgang mit der Anzahl der Themenbereiche etwas flexibler. Im Leitfaden zur Umsetzung der

abschließenden Prüfungen an Humanberuflichen Schulen in Wien für den Haupttermin 2017 ist zu lesen:

> Die Anzahl der festgelegten Themenbereiche muss den lehrplanmäßig vorgesehenen Wochenstunden des Prüfungsgebietes angemessen sein sowie alle Lehrplanbereiche abdecken und im Bereich von 6 – 20 liegen. Von der Abteilung II/4 werden für die Höheren Schulen zwischen 8 und 12 Themenbereiche in jedem Prüfungsgebiet bzw. Gegenstand empfohlen, für die Fachschulen 6 bis 8 (vgl § 21, PrüfOrd. BHS, BA). (Metz-Valny, 2016, S. 23)

Wie in der AHS werden auch in der BHS die Prüfungsaufgaben in den jeweiligen Schulen erstellt und können damit sehr spezifische Ziele und Schwerpunkte der Standorte abbilden; dennoch gibt es Vorgaben, die für „Transparenz, Vergleichbarkeit und Validität" (Piribauer et al., 2013, S. 10) sorgen sollen. Auch die Aufgabenstellungen der BHS sind zweigeteilt in einen monologischen und einen dialogischen Teil, die voneinander unabhängig, aber demselben Themenbereich zuzuordnen sind, allerdings sind die Aufgaben anders aufgebaut. Beide Aufgabenstellungen sollen in einen situativen Rahmen gebettet werden und geben die einzelnen Aufgabenschritte durch die Operatoren vor. Zusätzlich soll jede Aufgabe einen Input oder Impuls (diese müssen dem Niveau entsprechen, für die Vorbereitungszeit angemessen und möglichst authentisch sein) enthalten – dieser kann ein Bild, eine Grafik, ein Text sein und es muss darauf Bezug genommen werden. Sowohl der monologische als auch der dialogische Teil sind in der BHS strukturell gleich aufgebaut. In der Handreichung wird zusammengefasst, worauf die Lehrenden zu achten haben:

> Bei der Erstellung der Aufgaben muss darauf geachtet werden, dass
>
> - der monologische und der dialogische Teil unterschiedliche Aspekte des Themenbereichs behandeln,
> - wenn möglich, in beiden Teilen weitgehend unterschiedliche Operatoren zur Anwendung kommen,
> - Aufgabenstellungen hinsichtlich ihrer Anforderungen und des Zeitaufwands, der für die Verarbeitung eines Inputs erforderlich ist, weitgehend vergleichbar sind.
>
> (Piribauer et al., 2013, S. 24)

In der Handreichung der HAK von Jänner 2017 für die Haupttermine 2016 bis 2018 und deren weitere Termine wird die Länge der Beilagen genau definiert: So sollen beim monologischen Teil höchstens ein bis zwei A4-Seiten Input/Impuls, beim dialogischen Teil etwa eine halbe A4-Seite hinzugefügt werden (cf. *Leitfaden zur Umsetzung der teilzentralen, standardisierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP). Handelsakademie (Lehrplan 2004) gültig für die Haupttermine 2016-2018 und deren weitere Termine,* 2017, S. 51).

Auch in der BHS wird die mündlichen Reifeprüfung vor der verkleinerten Prüfungskommission, bestehend aus Vorsitz, Schulleitung/Abteilungsvorstand beziehungsweise Abteilungsvorständin (oder einer Vertretung), Klassenvorstand/ Klassenvorständin beziehungsweise Jahrgangsvorstand/Jahrgangsvorständin („oder nominierte[m/r] Fachprüfer/in“ [*Website des BMB* „Bundesministerium für Bildung - Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS“]) und Prüferin/Prüfer mit Fachbeisitz, abgehalten. Auch hier muss die Kandidatin/der Kandidat zwei Themenbereiche ziehen, ohne zunächst zu wissen, um welche es sich dabei handelt und sodann einen davon wählen. Daraufhin wird von der Prüferin/dem Prüfer eine Frage zugeordnet. Ein Unterschied zur AHS besteht in der Vorbereitungszeit, die mindestens 20 Minuten beträgt, wobei in den Handreichungen vom CEBS 30 Minuten empfohlen werden. Die Prüfungsdauer umfasst laut Handreichung vom CEBS auf dem Niveau B1 und B2 vier bis fünf Minuten für den monologischen Teil und acht bis zehn Minuten für den dialogischen Teil (cf. Piribauer et al., 2013, S. 15-18); auf dem Niveau A2 sind 3 bis 4 Minuten für das monologische und 7 bis 9 Minuten für das dialogische Sprechen vorgesehen. In der Handreichung der HAK von Jänner 2017 für die Haupttermine 2016 bis 2018 und deren weitere Termine werden Zeitspannen von etwa drei bis vier Minuten für das monologische Sprechen und circa sechs bis sieben Minuten für das dialogische Sprechen empfohlen (cf. *Leitfaden zur Umsetzung der teilzentralen, standardisierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP). Handelsakademie (Lehrplan 2004) gültig für die Haupttermine 2016-2018 und deren weitere Termine,* 2017, S. 53). Die Mindestdauer der mündlichen Reifeprüfung liegt bei 10 Minuten, maximal darf 20 Minuten geprüft werden. Im Gegensatz zur AHS ist die Verwendung eines Wörterbuchs gestattet. Gleich wie in der AHS beurteilt die Prüferin/der Prüfer, die/der das Prüfungsgespräch führt und beim dialogischen Teil Interlokutor/in ist, mit dem holistischen Beobachtungsbogen, der Fachbeisitz, der nicht interveniert und ausschließlich beobachtet, mit dem analytischen Beobachtungsbogen. Außerdem müssen auch in der BHS Prüfer/in und Fachbeisitz zu einem gemeinsamen Notenvorschlag kommen.

Im Bereich der Handelsakademien und der Humanberuflichen Schulen gibt es zwei weitere Optionen, die mündliche Reifeprüfung in der lebenden Fremdsprache abzulegen, nämlich als „Mehrsprachigkeit“ und als „Berufsbezogene Kommunikation“. Das Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit nimmt Bezug auf das in den Lehrplänen verankerte Konzept der Mehrsprachigkeit und richtet sich laut Ergänzung zum Wegweiser „Die kompetenzorientierte mündliche Reife- und Diplomprüfung Lebende Fremdsprachen“ vorrangig an sprachaffine Schülerinnen und Schüler mit hoher Kompetenz in Englisch und einer Zweiten Lebenden Fremdsprache (cf. Piribauer et al., 2015, S. 3). In der Handreichung

der HAK von Jänner 2017 für die Haupttermine 2016 bis 2018 und deren weitere Termine wird auf die Prüfungsaufgaben aus dem Wegweiser zur Mehrsprachigkeit vom CEBS (Piribauer et al., 2015) verwiesen (cf. *Leitfaden zur Umsetzung der teilzentralen, standardisierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP). Handelsakademie (Lehrplan 2004) gültig für die Haupttermine 2016-2018 und deren weitere Termine,* 2017, S. 66). Die Prüfungen in der „Mehrsprachigkeit" werden in zwei Sprachen abgehalten und definieren sich durch spezifische Anforderungen an die Kandidatinnen und Kandidaten, die in einer Situation, in der in mehreren Sprachen agiert werden muss, wichtig sind, wie Sprachmittlung, *code switching*, hohe interkulturelle Kompetenz. Durch die Kombination der Ersten und Zweiten Lebenden Fremdsprache wird die Prüfung je nach Schulstandort auf dem Niveau B2 plus B1 oder B2 plus A2 stattfinden, was durchaus eine Herausforderung darstellen kann. Die Ergänzung zum Wegweiser 2015 bezieht sich auf die Kombination der Niveaus B2 plus B1; die Handreichung zu Prüfungen aus der Mehrsprachigkeit auf den Niveaus B2 plus A2 ist zum momentanen Zeitpunkt noch ausständig. Die Prüfungsaufgaben sind vom Aufbau her denen aus dem Unterrichtsfach „Lebende Fremdsprache" ähnlich; auch sie bestehen aus einem monologischen und einem dialogischen Teil und sind beide in einen situativen Rahmen eingebettet, der den Kandidatinnen und Kandidatinnen signalisiert, wie die Sprechsituation einzuschätzen ist, an welche Zielgruppen sie sich wenden und welche Rolle sie einnehmen. Außerdem ist den Aufgaben ein Input beziehungsweise Impuls beizulegen, der jeweils großteils in deutscher Sprache sein soll (es soll ja Sprachmittlungskompetenz gezeigt werden können); bei zusätzlichen Inputs und Impulsen in der/den Zielsprache/n soll darauf geachtet werden, dass sie authentisch, korrekt, dem Niveau angepasst und bewältigbar sind. Die Anweisungen sind in deutscher Sprache. Sowohl Monolog als auch Dialog sollen polyglott geführt werden, das heißt, dass spezifische Handlungssituationen (etwa Präsentationen in internationalen Settings) angegeben werden müssen; Vorschläge finden sich in der Ergänzung zum Wegweiser zur mündlichen Reifeprüfung an der BHS (cf. Piribauer et al., 2015, S. 11-12). Was die Themenbereiche anbelangt, so wird in der Ergänzung zum Wegweiser zur mündlichen Reifeprüfung an der BHS auf eben diesen Wegweiser verwiesen; weiters lautet die Empfehlung, „von den Themenbereichen für B1 auszugehen und für Englisch Inhalte gegebenenfalls zu adaptieren, wobei die Gesamtzahl der Themenbereiche auf 6 - 9 reduziert werden kann" (Piribauer et al., 2015, S. 9). Der Unterschied zwischen dem Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit und InKW (Internationale Kommunikation in der Wirtschaft) wird in der Ergänzung zum Wegweiser von 2015 folgendermaßen definiert:

> Aufgabenstellungen, die für das Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit entwickelt werden, können auf Situationen des beruflichen oder privaten bzw. gesellschaftlichen Lebens basieren und müssen den Lehrplänen für Englisch sowie die Zweite bzw. Weitere Fremdsprache entsprechen. Aufgabenstellungen für das Prüfungsgebiet InKW müssen auf berufsbezogene mündliche Kommunikation abzielen und den Inhalten des Lehrplans für InKW entsprechen. (Piribauer et al., 2015, S. 8)

Der Ablauf der mündlichen Prüfung aus dem Gebiet der Mehrsprachigkeit entspricht ebenfalls dem einer Prüfung aus dem Unterrichtsfach Lebende Fremdsprache; aus zwei Themengebieten zieht die Kandidatin/der Kandidat zwei, legt eines zurück, bekommt von den Prüferinnen/Prüfern eine Aufgabenstellung, hat mindestens 20 Minuten Vorbereitungszweit, wobei 30 Minuten empfohlen werden, und wird dann 12 bis 15 Minuten geprüft. Für den monologischen Teil stehen 4 bis 5 Minuten, für den dialogischen Teil 8 bis 10 Minuten zur Verfügung (Testspezifikation für die Kombination der Niveaus B2 plus B1). Auch für diese Prüfung gelten die Mindestprüfungsdauer von 10 und die maximale Prüfungsdauer von 20 Minuten. Da die Prüfung aus zwei Sprache besteht, gibt es keinen Fachbeisitz, sondern zwei Prüferinnen/Prüfer, die allerdings wiederum zu einer gemeinsamen Note kommen müssen, was hier eine besondere Herausforderung darstellt, da für die zwei Sprachen auf unterschiedlichen Niveaus ja unterschiedliche Leistungen erbracht werden. Zur Beurteilung verwenden die beiden Prüferinnen/Prüfer jeweils den gleichen Beobachtungsbogen, der hilft, die Performanz nach den Kriterien „Erfüllung der Aufgabenstellung“, „Sprachenwechsel und Interaktion“ sowie „Spektrum und Richtigkeit der gesprochenen Sprache“ zu beurteilen (cf. Piribauer et al., 2015, S. 17). Wichtig ist, dass die Kandidatinnen/Kandidaten zeigen, dass sie mühelos von einer Sprache in die andere wechseln können, Sprachmittlungskompetenz haben und Lücken gut kompensieren können (cf. Piribauer et al., 2015, S. 19).

Sowohl in den Humanberuflichen höheren Schulen als auch in den Handelsakademien kann die mündliche Reifeprüfung im Prüfungsgebiet „Berufsbezogene Kommunikation“ abgelegt werden. Für die Handelsakademien gilt dabei Folgendes:

> Die Themenbereiche sind so gestaltet, dass sie für beide Optionen verwendet werden können, auch die Form der Prüfung ist gleich. Mündliche Prüfung: Lebende Fremdsprache, Wahlfach berufsbezogene Kommunikation in der Fremdsprache. (Piribauer et al., 2013, S. 22)

Für die Humanberuflichen Höheren Schulen wurde zur „Berufsbezogenen Kommunikation“ vom CEBS ein Leitfaden erstellt, auf dem die folgenden Ausführungen basieren. Dieses Prüfungsgebiet zeichnet sich durch einen klaren Bezug zu berufsbezogenen Kommunikationssituation aus:

> Berufsbezogene Kommunikation beruht auf der Verzahnung von beruflichem und sprachlichem Wissen. Sie konzentriert sich nicht isoliert auf Fachwissen oder Fachwortschatz. Im Vordergrund steht die Kommunikation in einer konkreten beruflichen Situation; sprachliche Kompetenz ist folglich ein zentraler Teil beruflicher Handlungsfähigkeit. Die große Bandbreite an Sprachhandlungen im Berufsalltag erfordert vielfältige kommunikative Fähigkeiten. (Piribauer et al., 2016b, S. 3)

Sowohl die Struktur als auch der Ablauf der Prüfung entsprechen dem der mündlichen Reifeprüfung des Unterrichtsfaches „Lebende Fremdsprache". Zu erwähnen ist, dass wie im Prüfungsgebiet „Mehrsprachigkeit" sowohl der monologische Teil als auch der dialogische Teil in einen situativen Rahmen gebettet sein müssen; außerdem muss auch hier ein Teil des Inputs/Impulses in deutscher Sprache sein, damit die Kandidatinnen und Kandidaten ihre Sprachmittlungskompetenz unter Beweis stellen können. Die Angabe selbst ist in der Zielsprache verfasst. Was die Themenbereiche anbelangt, so sei hier aus dem Leitfaden zur Berufsbezogenen Kommunikation an Humanberuflichen Höheren Schulen zitiert:

> Die Themenbereiche für die berufsbezogene Kommunikation können gleich sein wie im Wahlfach. Die Anzahl der Themenbereiche kann gegenüber dem Wahlfach aber reduziert werden, um eine Vertiefung zu ermöglichen. Dabei darf die vom jeweiligen LSR bzw. vom BMBF vorgegebene Mindestanzahl nicht unterschritten werden. Es ist selbstverständlich auch möglich, einen Themenbereich aus dem Kanon für das Wahlfach herauszunehmen und nur für die berufsbezogene Kommunikation zu verwenden. (Piribauer et al., 2016b, S. 8)

Für die Niveaus B1 und B2 werden im Leitfaden (Piribauer et al., 2016b) Themenbereiche mit Handlungssituationen exemplarisch angeführt, die mögliche berufsbezogene Kontexte auflisten. Die Prüferin/der Prüfer und der Fachbeisitz beurteilen gemeinsam, die Prüferin/der Prüfer mittels holistischem, der Fachbeisitz mittels analytischem Beobachtungsbogen.

Dieser Überblick über die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung soll an dieser Stelle genügen. Im Folgenden wird der Fokus auf Vorteile und mögliche problematische Aspekte der abschließenden Prüfungen an AHS und BHS gelenkt. Die Vorzüge der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung werden mit den Schlagworten „Objektivität", „Transparenz" und „Vergleichbarkeit" (*Website des BMB* „Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS") beschrieben. Aus der Objektivität und Vergleichbarkeit ergibt sich die Erwartung, dass die neue standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung fairer ist als die nicht-standardisierte. In der bisherigen Konzeption der Reifeprüfung lag die Erstellung aller Prüfungsangaben – schriftlich wie mündlich – in der Kompetenz der Lehrenden. Dies hatte den Vorteil, dass die Lehrerinnen und Lehrer Prüfungen schreiben konnten, die an die Inhalte, die im Unterricht

durchgenommen wurden, angepasst waren. Andererseits war jede Prüfung anders konzipiert und die Vergleichbarkeit sehr schwer. Ganz ohne jegliche Kontrolle waren die Prüfungsangaben für die schriftliche Klausur freilich nicht, denn sie mussten fristgerecht an die Schulbehörde geschickt werden, wo sie dann genehmigt oder nicht genehmigt wurden. Die mündlichen Angaben mussten nicht in den Stadt- beziehungsweise Landesschulrat geschickt werden; der Vorsitz der Prüfungskommission hatte die Aufgabe, den rechtmäßigen Ablauf der mündlichen Reifeprüfung zu überwachen. Dies ist auch in der Konzeption der standardisierten Reifeprüfung der Fall. Selbst wenn man aber bei den Angaben der schriftlichen Klausuren der nicht-standardisierten Reifeprüfung von einem zumindest einigermaßen vergleichbaren Niveau ausgeht, so war immer die Möglichkeit gegeben, dass der Prüfungsstoff für manche Klassen oder Gruppen eingegrenzt wurde, für andere jedoch nicht, oder dass manchen Klassen/Gruppen von den Lehrenden Tipps gegeben wurden, was sie sich besonders gut anschauen müssten, um vorbereitet zu sein. Damit waren die Voraussetzungen jeweils andere, was zurecht als unfair empfunden wurde. Auch die Beurteilung folgte nicht zwangsläufig einem Schema, obgleich dieses ebenfalls einer Kontrolle im Stadt- beziehungsweise Landesschulrat unterzogen wurde. Damit waren auch die Voraussetzungen für die Korrekturen andere und daraus resultierende Noten, die bei abschließenden Prüfungen ja nicht unerheblich sind, nicht basierend auf denselben Kriterien. Durch die Standardisierung der Reifeprüfung wird sichergestellt, dass in ganz Österreich alle Schülerinnen und Schüler nach Schultyp dieselben schriftlichen Prüfungsklausuren bearbeiten müssen, davor keine thematischen Einschränkungen gemacht werden können, das Procedere nach Schultyp standardisiert abläuft (bei den Klausuren und den mündlichen Prüfungen) und die Korrektur und Beurteilung nach denselben Kriterien (Beurteilungsraster und Beobachtungsbögen, die alle gleichermaßen verwenden müssen) erfolgt, womit bessere Vergleichbarkeit möglich ist.

Der Grundgedanke der Standardisierung ist nachvollziehbar, in puncto Fairness leistet die neue standardisierte Reifeprüfung theoretisch und zu einem großen Teil auch praktisch sicher einen erheblichen Beitrag; allerdings muss die Frage gestellt werden, ob sie in der konkreten Umsetzung tatsächlich die transparente, objektivierbare, vergleichbare und damit faire Prüfung ist, oder ob es diesbezüglich problematische Aspekte gibt, die optimierbar wären.

Im Gegensatz zu den standardisierten Überprüfungen der Bildungsstandards, die dem Qualitätsmonitoring und der Qualitätsverbesserung dienen sollen, ist die standardisierte Reifeprüfung, die den Abschluss der Oberstufe AHS und BHS bildet, ein sogenannter *high-*

stakes test. Hier geht es nämlich darum, mittels Test zu ermitteln, wer die Kompetenzen erreicht hat und damit berechtigt ist, Zugang zum tertiären Bildungssektor, etwa zu Universitäten oder Fachhochschulen, zu bekommen. Ein häufig genannter Kritikpunkt ist, dass *high-stakes tests* das Risiko in sich bergen, zu *teaching to the test* zu führen. *Teaching to the test* ist, wie bereits in Kapitel 3.1 erläutert wurde, nicht ausschließlich negativ zu sehen, denn es ist notwendig, dass Schülerinnen und Schüler mit Prüfungsformaten und -inhalten vertraut gemacht werden. Zu einem negativen *teaching to the test* und damit einem negativen *washback* kommt es, wenn der gesamte Unterricht ausschließlich auf die Testvorbereitung abzielt und sozusagen zu einem reinen Training dafür wird. Gerade in Klassen, die leistungsschwächer sind, ist zu erwarten, dass der Großteil der Unterrichtszeit dazu verwendet wird, um auf die Tests vorzubereiten, damit eine maximale Anzahl von Schülerinnen und Schülern Chancen hat, die Prüfungen auch zu bestehen. Inwiefern das *teaching to the test* im österreichischen Bildungswesen tatsächlich problematisch wird, kann wohl erst beurteilt werden, wenn die standardisierte Reifeprüfung/ Reife- und Diplomprüfung langfristig durchgeführt wird und dementsprechendes Datenmaterial mit einer statistischen Aussagekraft erhoben werden kann. Interessant wäre für die Lebenden Fremdsprachen, auch für die Zweite Lebende Fremdsprache, zu evaluieren, ob und inwiefern dieser Effekt in Schulformen oder Schulzweigen, die traditionell von weniger sprachaffinen Schülerinnen und Schülern besucht werden, eintritt. Schülerinnen, die in der AHS den Zweig des klassischen Gymnasiums wählen, haben offensichtlich größeres Interesse an Sprachen als etwa Schülerinnen und Schüler, die sich für das Realgymnasium mit starkem Fokus auf naturwissenschaftlich orientierten Fächern entscheiden. Sowohl für die AHS als auch für die BHS HUM (Humanberufliche Höhere Schulen) gibt es jeweils eine gemeinsame Angabe für die schriftliche Klausur. Im Lichte dieser Tatsache wäre die genaue Betrachtung des *washbacks* nach Schultypen und Schulzweigen durchaus sehr interessant.

Die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung ist eine standardisierte Prüfung und muss den psychometrischen Gütekriterien eines Tests Genüge leisten. Eines dieser Kriterien ist Objektivität. Moosbrugger und Kelava definieren diese folgendermaßen:

> Ein Test ist dann objektiv, wenn er dasjenige Merkmal, das er misst, unabhängig von Testleiter und Testauswerter misst. Außerdem müssen klare und anwenderunabhängige Regeln für die Ergebnisinterpretation vorliegen. (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 8)

Es wird zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden. Erstere bezieht sich auf das Procedere eines Tests, also die Frage, ob die Abläufe standardisiert für alle gleich sind. Dies ist bei den Klausuren und den mündlichen

Prüfungen der standardisierten Reifeprüfung durchaus der Fall. Die Prüfungsabläufe sind klar beschrieben, die erlaubten Hilfsmittel spezifiziert, die Prüfungszeit bestimmt. Die Auswertungsobjektivität nimmt Bezug auf die Bewertung des Tests und „ist dann gegeben, wenn bei vorliegendem Testprotokoll (Antworten der Testpersonen auf die Testitems) das Testergebnis nicht von der Person des Testauswerters abhängt." (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 9). Bei geschlossenen Testformaten ist dies unproblematisch, offene Testformate bedürfen „detaillierte[r] Auswertungsregeln" (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 10). Bei den geschlossenen Testitems der schriftlichen Reifeprüfung, etwa Multiple Choice, ist dies nicht problematisch, da eindeutig ist, was als richtig und was als falsch zu werten ist. Einen Kritikpunkt bezüglich dieser Formate erörtert Bugkel in ihrer Diplomarbeit, nämlich dass bei geschlossenen Selektionsformaten auch durchaus auf gut Glück das Richtige angekreuzt werden kann: „Die Antwort kann richtig sein, ohne dass die Lösung dem Schüler oder der Schülerin bekannt war. Es handelt sich folglich um ein Risiko, das das Modell der Klausuren der SRP tragen muss." (Bugkel, 2010, S. 32)

Auch die halboffenen Formate, bei denen die Antwort Wörter oder Satzteile bedingt, gibt es in der Konzeption der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung keine gröberen Schwierigkeiten, da bei Unklarheiten, also wenn gewählte Antworten der Kandidatinnen und Kandidaten nicht im Lösungsschlüssel zu finden sind, aber nach Einschätzung der Prüferinnen und Prüfer Sinn ergeben, bei der Hotline angerufen werden kann, wo der konkrete Fall dann geprüft wird. Ganz offen sind die Formate für Schreiben und natürlich auch für Sprechen. Sowohl für die schriftlichen Klausuren als auch für die mündliche Reifeprüfung gibt es sehr detaillierte Beurteilungsbögen, die von allen Prüferinnen und Prüfern verpflichtend zur Beurteilung heranzuziehen sind. Auf den ersten Blick scheint das Kriterium der Auswertungsobjektivität erfüllt, bei genauer Betrachtung der Beurteilungsbögen zeigen sich jedoch teils in der Konzeption, teils in der Anwendbarkeit mögliche Schwierigkeiten.

Die Beurteilungsraster für die Teilfertigkeit „Schreiben" bei den schriftlichen Klausuren umfassen vier Kategorien, nämlich „Erfüllung der Aufgabenstellung", „Aufbau und Layout", „Spektrum sprachlicher Mittel" und „Sprachrichtigkeit". Pro Kategorie können von 0 bis 10 „Bänder" vergeben werden, die Bänder 0, 2, 4, 6, 8 und 10 sind durch Deskriptoren genauer beschrieben, die Zwischenbänder sind dann zu wählen, wenn sich die Performanz zwischen zwei Bändern bewegt und Deskriptoren des Bandes unter- sowie oberhalb zutreffen. Das Raster ist also durchaus detailliert, überdies wurde ein Begleittext mit Erläuterungen zur Verfügung gestellt. Bei genauer Betrachtung der einzelnen

Deskriptoren aber fällt auf, dass die konkrete Interpretation der Deskriptoren bisweilen relativ schwierig vorzunehmen ist. Worin genau der Unterschied zwischen den Deskriptoren „Klarer Gesamtaufbau“ und „Sehr klarer Gesamtaufbau“ oder „Hat ein genügend breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln, um die Aufgabe erfüllen zu können“ und „Hat ein ausreichend breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln, um sich mit hinreichender Genauigkeit ausdrücken zu können“ (*Website zur sRP/sRDP des BMB* „Beurteilungsraster B1 und Begleittext“, vormals zu finden auf der Website des BIFIE) besteht, ist nicht klar und lässt damit großen Spielraum für Interpretationen. Für die einen Prüferinnen und Prüfer kann eine Performanz, die für die anderen Prüferinnen und Prüfer einen sehr klaren Gesamtaufbau hat, nur einen klaren Gesamtaufbau aufweisen und damit schlechter beurteilt werden. Einfluss auf die Einschätzung hat dann wiederum das Niveau, von dem sie ausgehen können, sprich dem Durchschnittsniveau einer Klasse oder der Gesamtheit von Klassen, in denen sie unterrichten. Ähnliches zeigt sich auch bei den Beobachtungsbögen für die mündliche Reifeprüfung, mittels derer Sprechperformanzen nach vier Kategorien („Erfüllung der Aufgabenstellung“, „Flüssigkeit und Interaktion“, „Spektrum gesprochener Sprache“ und „Richtigkeit gesprochener Sprache“) beurteilt werden. Die Beurteilungsraster und Beobachtungsbögen alleine können also nicht Garant für die Auswertungsobjektivität sein. Um diese möglichst gewährleisten zu können, wäre auch bei der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung der Einsatz eines von den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern unabhängigen Rater-Teams, das intensiv geschult ist und dadurch gleiche beziehungsweise vergleichbare Maßstäbe anlegt, wie bei den Standardüberprüfungen der Bildungsstandards notwendig. Selbst dann ist es fraglich, ob eine hundertprozentige Objektivität erreicht werden kann, da die Einzelperson den Text immer noch als Subjekt beurteilt und ein gewisses Minimum an Subjektivität nicht ausgeschlossen werden kann. Der Einsatz eines Rater-Teams, der auch in der Öffentlichkeit immer wieder gefordert wird (cf. Presse online, 3.2.2016), wäre konsequent, würde allerdings auch einen hohen finanziellen und administrativen Aufwand bedeuten. Da die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer ihre Rolle als Prüferinnen und Prüfer behalten, werden Schulungen angeboten, in denen das Raten (schriftlicher und mündlicher Performanzen) geübt wird. Gemeinsam werden Performanzen beurteilt und besprochen. Diese Seminare und Schulungen leisten sicher einen wesentlichen und absolut essentiellen Beitrag, die Prüferinnen und Prüfer mit den Beurteilungsrastern und Beobachtungsbögen vertraut zu machen und ein erstes Gefühl für den Umgang damit zu vermitteln; es ist aber fraglich, ob diese überschaubare Anzahl an Stunden Rater-Training, die zur Verfügung stehen, es möglich machen, den Einsatz der Beurteilungsschemata so einzuüben, dass alle

die Korrelation von Qualitäten sprachlicher Performanzen mit spezifischen Deskriptoren soweit internalisiert haben, dass die Prüfungen maximal objektiv beurteilt werden könnten. Zur Orientierung gibt es auch eine Benchmark-Performanz[97], die kommentiert wurde:

> Um Lehrpersonen dabei zu unterstützen, sich mit dem Raster und seiner Anwendung bei der Korrektur von Schülertexten (Schreibperformanzen) auseinandersetzen [sic!], steht eine kommentierte Schülerperformanz als Beispiel für die Bewertungsstufen des Rasters (Benchmark-Performanz) […] zur Verfügung. (*Website zur sRP/sRDP des BMB* „Beurteilungsraster B1 und Begleittext")

Dieses Beispiel ist zweifelsohne sehr hilfreich, um einen Eindruck zu bekommen, wie die Beurteilungsraster zu verwenden sind, kann aber ebenfalls nur eine Orientierung geben. Ganz generell ist zu bezweifeln, dass es eine hundertprozentige Objektivität bei der Beurteilung, auch mit den Rastern, geben kann. Insofern ist es problematisch, die Frage, ob die Auswertungsobjektivität im Falle der Reife- und Diplomprüfung gegeben ist, mit ja zu beantworten. Eine Lösung für dieses Problem wäre der Einsatz eines externen, zentralen Rater-Teams analog zur Standardtestung der Bildungsstandards oder sehr intensive Schulungen mit Übungsmöglichkeiten für die Prüferinnen und Prüfer, was allerdings mit einer enormen zusätzlichen Belastung der Lehrenden einhergehen würde. Für die mündliche Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung wären überdies zugängliche Videos mit kommentierten Performanzen hilfreich. Das CEBS hat Videos erstellt, diese können aber nur für Fortbildungen genutzt werden, wenn Lehrerinnen und Lehrer geschult werden sollen. Zur Orientierung in Bezug auf die Niveaus laut GERS können natürlich die Videos, die auf der Website des Centre international d'études pédagogiques (CIEP) angesehen werden können und zu denen es auch Kommentare gibt, dienen, wenn ein Eindruck gewonnen werden will, wie welches Niveau des GERS sprachlich konkret umgesetzt wird; die Richtlinien der österreichischen mündlichen Reifeprüfungen werden aber klarerweise nicht berücksichtigt.

Ein anderes Problem in Bezug auf die Anwendung der Beobachtungsbögen ergibt sich bei den mündlichen Prüfungen. Während die Prüferin/der Prüfer das Prüfungsgespräch im Regelfall (also sofern nicht das Modell mit Peer Gespräch gewählt wurde) führt und mit der Prüfungskandidatin/dem Prüfungskandidaten interagiert, ist der Fachbeisitz Zuhörer/in. Die Prüferin/der Prüfer beurteilt die Gesamtperformanz mit dem holistischen Beobachtungsbogen, der reduzierter ist. Der Fachbeisitz verwendet den detaillierten analytischen Beobachtungsbogen. Beide, sowohl Prüferin/Prüfer als auch Fachbeisitz

[97] Kommentierte Schreibperformanz in Französisch abrufbar unter: https://www.srdp.at/downloads/dl/kommentierte-schreibperformanz-in-franzoesisch-l-article/ [5.2.2017]

müssen die Beobachtungsbögen gut internalisiert haben, um eine rasche Einschätzung abgeben zu können, damit die Besprechung nach der Prüfung, in der Prüferin/Prüfer und Beisitz zu einem gemeinsamen Notenvorschlag kommen, schnell abgewickelt werden kann. Nun soll der Fachbeisitz aber auch Notizen machen, um die Beurteilung mit Exempeln belegen zu können. Er muss daher zuhören, die Performanz beurteilen und diese Beurteilung an konkreten Deskriptoren und letztlich „Bändern" festmachen und gleichzeitig Notizen machen. Es erscheint fraglich, ob diese hohe Anforderung an die Multitasking-Fähigkeit der Lehrenden in der Praxis erfüllt werden kann. Die Gefahr besteht, dass nicht jede Beurteilung belegt werden kann, sondern nach dem Gesamteindruck ganz pragmatisch die „Bänder" vergeben werden oder Notizen lückenhaft gemacht werden. Sinnvoll wäre es, etwas Zeit nach der Prüfung für Beurteilung und Besprechung des Notenvorschlags einzuräumen, damit ein kriterienorientiertes Beurteilen überhaupt möglich ist. Gerade in großen Schulen mit vielen Püfungskandidatinnen und -kandidaten kann es vorkommen, dass eine Sprachprüfung nach der anderen stattfindet und der Prüfungsablauf streng getaktet ist. Das bedeutet für die Prüferin/den Prüfer und den Fachbeisitz großen Druck und Anforderungen, die praktisch nur schwer erfüllbar sind.

Moosbrugger und Kelava (2012) führen neben der Durchführungsobjektivität und der Auswertungsobjektivität auch die Interpretationsobjektivität an. Diese „liegt dann vor, wenn verschiedene Testanwender bei Testpersonen mit demselben Testwert zu denselben Schlussfolgerungen kommen" (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 10). Es muss also klar sein, ab wie vielen Punkten, im Falle der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung „Bändern" welche Note zu vergeben ist. Problematisch sind hier wiederum die Beurteilungsraster und Beobachtungsbögen. Die Zuordnung der „Bänder" 7, 8, 9 und 10 zu den Noten „Sehr gut", „Gut", „Befriedigend" und „Genügend" ist nicht verbindlich vorgegeben. Empfohlen wird die Vergabe der Note „Befriedigend" bei „Band" 7, der Note „Gut" bei „Band" 8 und der Note „Sehr gut" bei den „Bändern" 9 und 10. Offiziell gibt es aber keine verpflichtende Regelung, denn die Leistungsbeurteilungsverordnung wurde bislang nicht angepasst; die Raster der sRP/sRDP sind ein Hilfsmittel, um zu einer Note zu kommen, beurteilt muss aber weiterhin auf Basis der Leistungsbeurteilungsverordnung werden. Auch wenn alle den schlüssig argumentierten und argumentierbaren Empfehlungen folgen, ist es vom Prinzip her sehr schwierig, hier keine genaue Definition, welches „Band" welcher Note entspricht, vorzunehmen, weil es theoretisch im Rahmen des rechtlich Möglichen wäre, die Verteilung anders vorzunehmen (zumindest bis eine verpflichtende Weisung diesbezüglich kommt). Die Interpretationsobjektivität ist also nur in dem Maße gegeben, in dem sich alle Prüferinnen und Prüfer an die Empfehlung halten. Hier wäre eine

verbindliche Vorgabe sicherlich notwendig, um die Interpretationsobjektivität tatsächlich auch in der Theorie gewährleisten zu können.

Ein anderes Qualitätskriterium ist die Validität. Moosbrugger und Kelava (2012) definieren sie, wie folgt: „Ein Test gilt dann als valide (»gültig«), wenn er das Merkmal, das er messen soll, auch wirklich misst und nicht irgendein anderes." (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 13). Die Validität gilt als das wichtigste der Gütekriterien. Moosbrugger und Kelava schreiben:

> Liegt eine hohe Validität vor, so erlauben die Ergebnisse eines Tests die Generalisierung des in der Testsituation beobachteten Verhaltens auf das zu messende Verhalten außerhalb der Testsituation. Formal könnte man daher die Validität eines Tests als Korrelation der Testwerte in der Testsituation mit einem korrespondierenden Verhalten außerhalb der Testsituation (-Kriterium) definieren. (Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 13-14)

Zur Validität zählt auch die schon in Kapitel 3.1 angesprochene Inhaltsvalidität. Es wurde bereits festgestellt, dass es problematisch ist, die Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung als reinen *proficiency test* zu charakterisieren, und dass sie auch *final achievement test* ist, denn sie steht am Ende vieler Schuljahre, die von den Schülerinnen und Schülern gemeistert wurden. Gleichzeitig wurde bereits gesagt, dass Kommunikation nicht Selbstzweck ist, sondern Inhalte vermittelt werden sollen. Kompetenzbeschreibungen alleine geben nicht an, was, also welche Inhalte unterrichtet werden sollen. Drieschner schreibt hierzu:

> Wie Ziener[98] hervorhebt, ist die Erschließung unterrichtlicher Zielperspektiven allein aus kompetenztheoretischer Perspektive verkürzt und muss daher darüber hinaus immer auch einen inhaltsbezogenen Aspekt umfassen, denn Kompetenzen können nur in der Auseinandersetzung mit konkreten fachlichen bzw. domänenspezifischen Inhalten, Themen und Problemen erworben werden. (Drieschner, 2009, S. 77)

Das Verhältnis von Inhalt und Kompetenz charakterisiert Drieschner folgendermaßen: „Kompetenz- und Inhaltsorientierung schließen sich also nicht wechselseitig aus, sondern können als sich dialektisch bedingende Prinzipien betrachtet werden." (Drieschner, 2009, S. 78). Ohne das nötige Vokabular und Sachwissen ist eine zielgerichtete Kommunikation auf hohem Niveau nicht möglich; fehlt es an Wortschatz, kann sich die Gesprächspartnerin/der Gesprächspartner nur beschränkt ausdrücken, fehlt es an Sachwissen, verkommt das Gespräch leicht zu dilettantischem Geschwätz und genau das wollte Weinert nicht als Konsequenz seiner Kompetenzdefinition sehen. Er selbst sagte, „Schulen sollen weder eine Generation von Fachidioten noch eine Generation geschwätziger

[98] Ziener, G. (2006). *Bildungsstandards in der Praxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer [u.a.].

Dilettanten ausbilden.“ (Weinert, 2001b, S. 28). Wie bereits erläutert, vermögen weder die Lehrpläne, noch die Bildungsstandards, noch die Vorgaben für die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung die Themenbereiche so zu definieren, dass klar ist, welche Subthemen genau abgedeckt werden müssen. Da die mündliche Reifeprüfung nicht zentral erstellt wird, sondern in der Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer liegt, können die Prüfungen auf die besprochenen Inhalte abgestimmt werden. Im Moment scheint die Inhaltsvalidität bei den schriftlichen Klausuren allerdings nicht gesichert, weil es durchaus passieren kann, dass etwas geprüft wird, was im Unterricht gar nicht unterrichtet wurde. Diese Problematik wurde in Kapitel 3.1 schon ausführlicher besprochen. Nun könnte eingeworfen werden, dass es ja Feldtestungen gibt, im Rahmen derer die Eignung der Testaufgaben überprüft wird. Beim Schülerfragebogen, der großteils im Likert-Format gehalten ist, wobei die Schülerinnen und Schüler am Ende auch die Gelegenheit haben, frei Feedback zur Feldtestung zu geben, wird auch nach der Vertrautheit mit den Themen sowie nach der Angemessenheit des Schwierigkeitsgrads gefragt, wobei die Korrelation dieser beiden Faktoren nicht analysiert wird. Der Schülerfragebogen wird im Entwicklungsprozess der Testaufgaben auch miteinbezogen, allerdings aggregiert und nicht bezogen auf die individuelle Schülerin/den individuellen Schüler. Es zeigt sich, dass der Faktor „Inhalt/Thema“ durchaus herangezogen wird. Problematisch scheinen allerdings folgende Aspekte zu sein. Die Stichprobengröße für Hören und Lesen (B1) von 100 bis 110 Schülerinnen und Schülern teilt sich zu je einem Drittel auf die unterschiedlichen Schulformen beziehungsweise Schultypen (AHS, HAK und HUM) auf. Damit ist pro Gruppe nur mit einer Stichprobengröße von um die 33 bis 37 Schülerinnen zu rechnen. Gerade der Bereich der HUM ist diversifiziert und umfasst eine Bandbreite an unterschiedlichen Schulen mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Inwiefern also die gezogenen Stichproben für die einzelnen Schulformen/Schultypen repräsentativ sind, bleibt fraglich und müsste genauer untersucht werden. Überdies ist die Statistik für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler natürlich nicht zwangsläufig maßgeblich. Die individuelle Schülerin/der individuelle Schüler kennt das Thema bei der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung vielleicht nicht und schneidet somit schlecht oder schlechter ab, als wenn sie/er mit dem Thema inhaltlich vertraut gewesen wäre und auch über den dementsprechenden Wortschatz verfügt hätte.

Wie sieht nun aber der praktische Umgang mit dieser Schwierigkeit aus? In der Praxis zeigt sich bei genauerer Betrachtung der Prüfungsangaben für die schriftlichen Klausuren, dass viele Texte beim Hören und Lesen eher allgemein gehalten sind und nicht zwangsläufig einen spezifischen Wortschatz aufweisen. Viele Texte beziehen sich auch auf persönliche

Erlebnisse von bestimmten Personen und weniger auf konkrete Sachinhalte, für die Sachwissen vorteilhaft wäre. Hier ist zu hinterfragen, ob und inwiefern sich diese Inhalte nicht irgendwann erschöpfen und repetitiv werden, was kontraproduktiv wäre, da ein gewisses Maß an Vorhersagbarkeit des Texttyps damit einhergehen könnte. Dennoch gibt es auch Aufgaben, für die Hintergrundwissen beziehungsweise teilweise auch bestimmtes Vokabular durchaus hilfreich ist, etwa der Hörtext „Un nez“, der in der AHS beim 1. Nebentermin 2014/2015 gegeben wurde. Hier wird auch nach Fakten gefragt etwa „Combien d'heures un nez travaille-t-il par jour?“ oder „Qu'est-ce qui est interdit pour un nez?“ (Klausuraufgabe der schriftlichen Reifeprüfung AHS abrufbar auf der Website zur sRP/sRDP des BMB „Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (AHS) – Hören“). Wurde dieses Jobprofil im Unterricht besprochen, kann die eine oder andere Information vielleicht das Verständnis erleichtern beziehungsweise kann der Text ungefähr eingeordnet werden, was den Stressfaktor bei der Prüfung verringert. Ähnliches gilt für den Hörtext „Sur les traces des Rois en France“, bei dem gefragt wird „Quel fleuve traverse Blois?“ oder „Qu'est-ce qu'il y a sur le toit du château de Chambord“ (Klausuraufgabe der schriftlichen Reifeprüfung AHS abrufbar auf der Website zur sRP/sRDP des BMB „Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (AHS) – Hören“). Gleiches könnte zu den Hörtexten „Le Havre“ (Klausuraufgabe der schriftlichen Reifeprüfung BHS abrufbar auf der Website zur sRP/sRDP des BMB „Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (HAK) – Hören“) oder „Le Maroc“ (Klausuraufgabe der schriftlichen Reifeprüfung BHS abrufbar auf der Website zur sRP/sRDP des BMB „Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (HUM) – Hören“) gesagt werden.

Was den Bereich „Schreiben“ anbelangt, so zeigt sich für die AHS, dass diese bislang thematisch sehr allgemein gehalten wurden, sodass sie für Jugendliche bewältigbar sind, ohne Hintergrundwissen aktivieren zu müssen beziehungsweise im Bereich der BHS für viele Schultypen passend sind. Hier ist allerdings zu hinterfragen, ob damit das Niveau der Reifeprüfung nicht gedrückt wird. Beim Haupttermin AHS 2015/2016 war als einer der beiden Texte beispielsweise eine E-Mail zu schreiben:

> Dans votre **courriel**, vous:
>
> - vous présentez
> - décrivez votre ville universitaire
> - expliquez comment vous vous imaginez la future colocation.

(Klausuraufgabe der schriftlichen Reifeprüfung AHS abrufbar auf der Website zur sRP/sRDP des BMB „Haupttermin 2015/16 – Französisch (AHS) – Schreiben (B1)“)

Wenn bedacht wird, dass mit der Reifeprüfung die Universitätsreife erworben wird, mag es einem doch zweifelhaft vorkommen, ob man anhand einer solchen Angabe (unter anderem mit einer persönlichen Vorstellung) zeigen kann, dass man als Schülerin/Schüler reif für die Universität ist.

Insgesamt zeigt sich, dass das theoretische Problem der Inhaltsvalidität in der Praxis punktuell zum Tragen kommt. Eine genauere Evaluation diesbezüglich wäre zweifelsohne wichtig und auch welche Themen/Inhalte zukünftig gewählt werden und bei den Testungen zum Einsatz kommen, sollte laufend evaluiert werden. Sehr interessant könnten auch groß angelegte Befragungen von Absolventinnen und Absolventen der sRP/sRDP sein, die eine größere Population als die Befragungen bei den Feldtestungen miteinbeziehen können, bei denen erhoben wird, inwiefern sie mit den Themen vertraut waren und Vertrautheit beziehungsweise Nicht-Vertrautheit als Vorteil oder Nachteil empfunden haben.

Der Trend zur Vereinheitlichung zeigt sich auch, wenn die Prüfungsklausuren der letzten Jahre (erst 2015/2016 wurde überall flächendeckend standardisiert geprüft, davor in Pilotschulen, die sich freiwillig meldeten) betrachtet werden. Während in den Schuljahren 2013/2014 und 2014/2015 in allen drei Fertigkeitsbereichen eine Differenzierung zwischen Handelsakademien und Humanberuflichen Schulen vorgenommen wurde, gab es diese im Schuljahr 2015/2016 nur mehr für die Fertigkeit „Schreiben“, wobei auch hier nur einer von drei Texten anders war. Gleichzeitig muss gesagt werden, dass sich auch vor 2015/2016 die Humanberuflichen höheren Schulen von den Handelsakademien in jeder Teilfertigkeit um jeweils eine Teilaufgabe unterschieden. In den Fertigkeitsbereichen „Hören“ und „Lesen“ gab und gibt es außerdem ebenfalls Übereinstimmung mit der AHS. Auch hier unterscheiden sich die Klausuraufgaben um jeweils einen Text. Um die Spezifizität und Besonderheiten der unterschiedlichen Berufsbildenden höheren Schulen wirklich gut repräsentieren zu können, müsste pro Typ eine eigene Prüfungsklausur zusammengestellt werden, wobei diskutiert werden kann, welche Inhalte, Texte und Angaben für wirklich alle Typen verwendet werden können, also tatsächlich auch thematisch zum Itemuniversum aller Schultypen gehören. Dass dies allerdings mit einem größeren Aufwand und entsprechenden Kosten verbunden wäre, steht selbstverständlich außer Frage. Dennoch muss klar sein, dass der Trend zur Vereinheitlichung auf Kosten der Individualität und Spezifizität der diversen Schultypen geht.

Ein weiteres Gütekriterium ist das der Fairness. Baharloo grift in seinem Artikel die Definition aus den Standards von 1999[99] auf:

> According to "the Standards for Educational and Psychological Testing (AERA, APA & NCME, 1999)" fairness is defined "as absence of bias, equitable treatment of all test takers in the testing process, and equity in opportunity to learn the material in an achievement test" (Xi[100], 2010, p. 147). In other words, fairness requires equitable treatment of all test takers in the testing process. (Baharloo, 2013, S. 1931)

Der Aspekt der „equity in opportunity to learn the material in an achievement test" (Baharloo, 2013, S.1931) ist auch für die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung nicht unwichtig, da durchaus argumentiert werden kann, dass sie nicht nur als *proficiency test*, sondern auch als *achievement test* betrachtet werden muss. Testfairness und Inhaltsvalidität sind hier also eng miteinander verknüpft. Keine Gruppe darf systematisch benachteiligt werden, ohne dass das Kriterium der Testfairness verletzt würde. Nun ist es so, dass die zur Verfügung stehenden Stundenkontingente für die Zweite Lebende Fremdsprache von Schultyp zu Schultyp unterschiedlich sind, das zu erreichende Niveau aber gleich bleibt. So sind laut der subsidiären Stundentafel im Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe Ausbildungszweig „Umwelt und Wirtschaft" von 2008 11 Wochenstunden für die Zweite Lebende Fremdsprache veranschlagt, in der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe Ausbildungszweig „Kultur- und Kongressmanagement" von 2006 14 Wochenstunden. Die Absolventen beider Schultypen müssten die Reife- und Diplomprüfung auf demselben Niveau nach dem GERS absolvieren. Bei den semestrierten Lehrplänen sind die Unterschiede ebenfalls nicht ausgeglichen worden. Laut subsidiärer Stundentafel stehen in der Höheren Lehranstalt für Tourismus 14 Wochenstunden für die Zweite Lebende Fremdsprache, in der Handelsakademie hingegen nur 12 Wochenstunden zur Verfügung, um auf das Niveau B1 zu kommen, also ganze zwei Stunden weniger. Hinzu kommt, dass die jeweiligen Schulstandorte auch noch einen schulautonomen Spielraum (§ 6 Abs.1 SchOG) haben und schulautonome Veränderungen der subsidiären Stundetafel in einem gewissen Rahmen möglich sind. Wenn bedacht wird, dass am Ende schriftlich alle auf dem Niveau B1, die Schülerinnen und Schüler, welche in der AHS die Langform absolvieren, auf B1 und B2 (Lesen) getestet werden, wird deutlich, dass die Voraussetzungen nicht für alle gleich gegeben sind. Hierzu sei aus Tent und Stelzl zitiert:

---

99 American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association

100 Xi, X. (2010). How do we go about investigating test fairness? *Language Testing*, 27(2) S. 147–170.

> Man beachte, daß gemäß der Definition von Cleary (1968)[101] und Anastasi (1968)[102] Testfairness ein Begriff ist, der eine dreistellige Relation aus Test, Gruppenzugehörigkeit und Kriterium beinhaltet. Die bloße Anwendung eines Tests bei einer Gruppe, ohne Bezugnahme auf ein Kriterium, ist demnach noch nicht als fair oder unfair zu beurteilen. So wäre die Feststellung, daß die Schüler der Schule A, die nur zwei Jahre Physikunterricht hatten, in einem Physiktest schlechter abgeschnitten haben als die Schüler der Schule B, die vier Jahre Physik hatten, nicht unfair. Würde dieser Test jedoch verwendet, um die Studieneignung für Medizin vorherzusagen, so würden sich die Schüler der Schule A wahrscheinlich zurecht über Unfairness beklagen, wenn für alle Schüler dieselbe Regressionsgleichung bzw. derselbe kritische Punktwert verwendet würde. (Tent & Stelzl, 1993, S. 138)

Die Unterschiede mögen in der Praxis nicht eklatant groß erscheinen, aber manche Schüler haben beispielsweise zwei Wochenstunden mehr Zeit, Kompetenzen zu erwerben und zu üben. Basis des kompetenzorientierten Unterrichts ist nach dem Grundlagenpapier „Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen“ von 2012 das Modell des *cognitive apprenticeship*, wie in Kapitel 2.1 bereits dargestellt. Dieses basiert wiederum auf den Theorien des *skill-learning model* sowie der *social learning theory*. In beiden theoretischen Ansätzen spielt das Konzept der Übung eine bedeutende Rolle. Pawlak schreibt zur Rolle des Übens in der *skill-learning theory*:

> Since language is viewed as a complex skill, its acquisition is believed to be subject to the same kind of development where *declarative knowledge*, which is conscious and explicit in nature and the application of which places considerable demands on limited attentional resources, gets converted into procedural knowledge, which is implicit and subconscious, or at the very least automatized to such an extent that it can be applied with relative ease under real operating conditions. […] For this goal to be accomplished, however, it is necessary to adjust the type of practice to the relevant stage of acquisition, with the important caveat that successful development of automatized knowledge is not possible without abundant opportunities to engage in communicative activities in which the targeted structure has to be employed in real time in comprehension and production for the purpose of expressing genuine meanings and messages. (Pawlak, 2012, S. 345)

Auch für die soziokulturelle Theorie, auf die sich *cognitive apprenticeship* bezieht, spielt das Üben eine große Rolle. Pawlak beschreibt dies folgendermaßen:

> To be more precise, according to this theory, the acquisition of complex abilities, including the learning of languages, first or additional, initially takes place on the social plane and only later does it happen on the internal

[101] Cleary, T. (1968). Test bias: Prediction of grades of negro and white students in integrated colleges. *Journal of Educational Measurement*, *5*(2), S. 115-124.
[102] Anastasi, A. (1968). *Psychological testing* (3. Auflage). New York: Macmillan.

> plane (Vygotsky 1987[103]; Lantolf 2006[104]). Crucial to this process is interaction with the so-called more knowledgeable other in what is labeled the zone of proximal development, defined as "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky 1978: 86). When applied to learning a foreign language, this would indicate that learners should be provided with numerous opportunities to engage in interactions with the teacher or more proficient peers, either in the course of whole-class instruction or when completing pair- and group-work activities. (Pawlak, 2012, S. 347)

Der kompetenzorientierte Unterricht fußt also auf theoretischen Konzepten, in denen das Prinzip der Übung einen hohen Stellenwert hat. Generell kommt Pawlak zu dem Schluss, dass Übung notwendig und wichtig ist, wenn er sagt: „All in all, it is undeniable that practice plays a pivotal role in successful teaching and learning of foreign languages […]" (Pawlak, 2012, S. 350). Wenn Schülergruppen nun zwei Wochenstunden weniger zur Verfügung haben, also weniger Übungszeit bekommen, aber dieselbe Prüfung absolvieren müssen, so hat diese Gruppe andere Voraussetzungen. Eine systematische Benachteiligung ist theoretisch nicht auszuschließen. Hier müssten genauere Langzeitstudien Aufschluss darüber geben, inwieweit die Stundenunterschiede bei den Ergebnissen der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung ins Gewicht fallen, und ob eine Harmonisierung der Wochenstundenanzahl notwendig ist. Ein weiterer Aspekt, der thematisiert werden muss, sind die Unterschiede zwischen den Anforderungen der Reifeprüfung an die Prüfungskandidatinnen und -kandidaten, die an der AHS vier Jahre Unterricht in der Zweiten Lebenden Fremdsprache bekamen, und an jene, die sechs Jahre die Zweite Lebenden Fremdsprache lernten. Diese Unterschiede beziehen sich nämlich ausschließlich auf eine einzige Teilfertigkeit, und zwar die des Lesens, wo in der Langform auf dem Niveau B2 geprüft wird. Hören, Schreiben und Sprachverwendung werden auch bei Schülerinnen und Schüler der Langform auf dem Niveau B1 getestet. Es ist in Hinblick auf die Fairness schwer zu argumentieren, dass Kandidatinnen und Kandidaten, die zwei Jahre länger Unterricht in der Zweiten Lebenden Fremdsprache genießen durften, in drei Viertel der Teilfertigkeiten auf demselben Niveau getestet werden wie Schülerinnen und Schüler, die nur vier Jahre Unterricht in der Zweiten Lebenden Fremdsprache hatten. Dieses Problem müsste behoben werden.

---

103 Vygotski, L. (1987). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

104 Lantolf, J. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*, S. 67-109.

In Bezug auf Fairness soll noch ein anderer Gesichtspunkt zur Sprache gebracht werden. Es ist bekannt, dass die Herkunft einen Einfluss auf Bildungschancen hat. Im nationalen Bildungsbericht von 2012 ist zu lesen:

> Das österreichische Schulsystem ist durch ein hohes Ausmaß an Chancenungleichheit gekennzeichnet. Eine zentrale Rolle sowohl bei den gemessenen Kompetenzen als auch bei der Schulwahl spielen der sozioökonomische Status und die Bildung der Eltern. (Bruneforth, Herzog-Punzenberger, & Lassnigg, 2013, S. 24)

Auch im nationalen Bildungsbericht 2015 ist die Bildungschancengleichheit Thema:

> Wie auch in den meisten anderen Ländern ist in Österreich der wichtigste einzelne Faktor der kulturelle Besitz der Eltern, der wiederum eng mit der kulturellen Praxis im Haushalt zusammenhängt. Allerdings ist der größte Teil der Erklärungskraft des familiären Hintergrunds nicht eindeutig einzelnen Faktoren zuzuordnen, d. h., die erklärenden Variablen wie Migration, Bildung oder Wohlstand stellen konfundierte Effekte dar. Für die Schulpolitik bedeutet dies, dass zur Auswahl von Maßnahmen, um Chancengleichheit zu erhöhen, nicht eindeutig auf eine Ursache abgezielt werden kann, sondern die Kombination von z. B. sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund betrachtet werden muss. Im Vergleich mit vorherigen PISA-Studien seit 2003 zeigt sich für Österreich eine leichte, nicht signifikante Abnahme des Zusammenhangs zwischen Herkunft und Leistung. (Oberwimmer et al., 2016, S. 178)

Höheres Bildungsniveau der Eltern und bessere finanzielle Ressourcen wirken sich auf die Bildungsmöglichkeiten der Kinder und jungen Erwachsenen aus. Sprachferien, Zusatzmaterial zum Üben, Nachhilfestunden etwa sind kostenintensiv. Die Eltern müssen auch bereit sein, hier zu investieren und zu unterstützen. Kinder und Jugendliche, die in einem privilegierten Umfeld aufwachsen, haben daher insgesamt bessere Ressourcen und Chancen, in der Schule zu reüssieren. Es ist eine herausfordernde Aufgabe der Schulpolitik, Sorge dafür zu tragen, dass Chancenungleichheiten aufgrund von sozialer Herkunft so weit wie möglich ausgeglichen werden. Fraglich ist, wie in Bezug auf die Standardisierung mit dieser Problematik umgegangen wird.

Nicht an allen Schulen ist eine soziale Durchmischung gegeben, etwa weil sie in einem bestimmten Wohnbezirk angesiedelt sind oder aber Privatschulen sind, die für ökonomisch schwache Eltern keine Option darstellen. Das bedeutet, dass es Schulen geben kann, die bei standardisierten Tests tendenziell schlechter abschneiden als andere Schulen. Während bei den Standardtestungen der Bildungsstandards bei den Schulrückmeldungen ein sogenannter „fairer Vergleich“ gemacht wird, bei dem die Schulergebnisse im Verhältnis zu denen anderer Schulen mit ähnlichen Kontextfaktoren dargestellt werden, sind bei der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung die unterschiedlichen

sozioökonomischen Rahmenbedingungen der Schülerinnen und Schüler nicht relevant. Sie können klarerweise nicht miteinbezogen werden, da die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung ja auch misst, ob die Qualifikationen (*proficiency*) für den Übertritt in den tertiären Bildungsbereich erworben wurden oder nicht, und nur so die Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse gegeben sein kann. Es müssten hier im Vorfeld von Seiten der Bildungspolitik Maßnahmen getroffen werden, um diverse Nachteile auszugleichen.

Was in diesem Zusammenhang problematisch erscheint, ist, dass in der Öffentlichkeit immer wieder der Ruf nach einer Veröffentlichung der Schulergebnisse laut wird. Zwar ist diese Forderung durchaus verständlich, die Gefahr hier aber ist, dass die reinen Ergebnisse undifferenziert interpretiert werden und die Verantwortung für schlechte Ergebnisse alleine den Lehrenden zugeschrieben wird. Gerade hier muss gesagt werden, dass die Ausgangssituation für die Lehrenden an den verschiedenen Schulstandorten sehr unterschiedlich ist, die Erreichung der Ziele für manche leichter machbar ist, sich für andere wesentlich schwieriger gestaltet. Überdies ist nicht ausschließlich die Lehrperson für den Erfolg oder Misserfolg einer Schülerin/eines Schülers verantwortlich. Criblez et al. schreiben diesbezüglich:

> Werden Unterrichten einerseits und schülerseitige Lernprozesse andererseits miteinander in Beziehung gebracht, gilt es vorerst, einem möglichen Missverständnis zu begegnen. Ein Fehlschluss könnte – im Sinne eines „Lehr-Lern-Kurzschlusses“ – darin bestehen, eine direkte und umfassende Auswirkung des Wirkens von Lehrpersonen auf die Lern- und Verstehensvorgänge der Schülerinnen und Schüler anzunehmen. Dies ist genauso verfehlt wie die gegenteilige Annahme, gemäß welcher Lehrpersonen (im Sinne eines reformpädagogisch aufgeladenen Konstruktivismusbegriffs) keinen wesentlichen Einfluss auf die Lernarbeit hätten. (Criblez et al., 2009, S. 130-131)

Der Unterricht ist nur eine Einflussgröße. Besonders im Lichte der Lernerautonomie erscheint es essentiell, die Rolle der Lernenden im Lernprozess miteinzubeziehen. Die Veröffentlichung der Schulergebnisse könnte also, wenn stark vereinfacht interpretiert, zur Diskreditierung einzelner Schulen und Lehrerinnen und Lehrer führen. Ganz zu vermeiden wird dies nicht sein, denn Eltern vergleichen sehr wohl Schulen und besonders gute wie auch besonders schlechte Ergebnisse sprechen sich herum. Insgesamt ist die Frage der *accountability*, also der Rechenschaftslegung, diffizil und der Umgang mit den einigermaßen sensiblen Daten der Ergebnisse der Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung muss sehr vorsichtig und differenziert sein, damit das standardisierte Testen nicht als Bedrohung empfunden wird.

Überrascht haben bei den Ergebnissen der standardisierten Reifeprüfung die Genderdifferenzen bei den Prüfungen in Englisch, wo die Mädchen im Durchschnitt schlechter abschnitten (cf. Nimmervoll, 1.2.2016). Hier müssen weiterführende Studien mit einer relevanten Stichprobengröße zeigen, ob Mädchen durch den Test systematisch benachteiligt werden, der Test also unfair war, oder ob die Gründe anderswo liegen.

Zwei andere Gütekriterien für einen Test sind die Testökonomie und die Nützlichkeit des Tests. Erstere beschreiben Moosbrugger und Kelava folgendermaßen:

> Die Ökonomie bezieht sich auf die Wirtschaftlichkeit eines Tests und wird durch die Kosten bestimmt, die bei einer Testung entstehen. I. d. R. stimmen die Interessen von Testpersonen, Auftraggebern und Testleitern in dem Wunsch überein, keinen überhöhten Aufwand zu betreiben. Dennoch lassen sich oftmals die Kosten nicht beliebig minimieren, ohne dass andere Gütekriterien (etwa Objektivität und Reliabilität) darunter leiden. (Moosbrugger & Kelava, 2007, S. 20-21)

Die standardisierte Reifeprüfung bedingt hohe Kosten, besonders wenn auch Kosten für Erstellung, die Feldtestungen, die Produktion und die Schulungen für Prüferinnen und Prüfer miteinbezogen werden. Konkret für das Jahr 2015/2016 (Haupttermin 2016) ergeben sich laut Antwort auf eine parlamentarische Anfrage des Abgeordneten Wendelin Mölzer folgende Kosten:

> Unter Berücksichtigung sämtlicher der Aufgabenerstellung zuordenbaren Aufwände betragen die Kosten für die Klausurprüfungen eines Haupttermins etwa EUR 2 Mio., dazu kommen noch etwa EUR 500.000 für die Kompensationsprüfungen. Für die schriftlichen Klausurprüfungen im Haupttermin 2016 wurden rund 251.000 Prüfungshefte ausgeliefert. Für ein Prüfungsheft im Rahmen der schriftlichen Klausurprüfungen errechnen sich somit Kosten in Höhe von EUR 7,97 inklusive Druck und Versand. (Bures, 2016, S. 3)

Die Prüfungstaxen für die Prüferinnen und Prüfer sowie die Kosten für die Vorbereitungsstunden, die drastisch reduziert wurden, verringern sich zwar, fraglich ist aber, ob die standardisierte Reifeprüfung nicht doch summa summarum ein kostspieliges Projekt ist. In Verbindung mit der Testökonomie steht das Merkmal der Nützlichkeit, das folgendermaßen definiert werden kann:

> Ein Test ist dann nützlich, wenn für das von ihm gemessene Merkmal praktische Relevanz besteht und die auf seiner Grundlage getroffenen Entscheidungen (Maßnahmen) mehr Nutzen als Schaden erwarten lassen. (Moosbrugger & Kelava, 2007, S. 21)

Der praktische Nutzen ist eine erhöhte Transparenz und Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse, sowie als Rückkopplungseffekt ein kompetenzorientierter Unterricht,

von dem man sich eine Verbesserung der Unterrichtsqualität verspricht. Inwieweit letzteres Ziel erfüllt werden kann, wird sich erst in Zukunft zeigen und müsste in begleitenden Studien evaluiert werden.

Weitere Aspekte, die es zu besprechen gilt, ergeben sich in Hinblick auf die Umsetzung der Standardisierung selbst und mögliche Unklarheiten in Ermangelung konkreter und verbindlicher Vorgaben. Bei der Kompensationsprüfung ergeben sich trotz des Versuchs, die Abläufe möglichst zu standardisieren, durch die momentanen Formulierungen durchaus Freiräume. Als Vorbereitungszeit sind mindestens 30 Minuten einzuräumen. Das bedeutet, dass die Vorbereitungszeit theoretisch auch verlängert werden darf. So haben manche Prüfungskandidatinnen und -kandidaten nur 30 Minuten Zeit, andere hingegen vielleicht 45 Minuten. Berechtigterweise kann das als ungerecht empfunden werden.

Die Möglichkeit, sich eine negative schriftliche Klausur mündlich auszubessern, bestand auch vor der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung. Dennoch muss kritisch angemerkt werden, dass bei den Kompensationsprüfungen in den Lebenden Fremdsprachen (wie auch bei den mündlichen Zusätzen davor) großteils andere Kompetenzen getestet werden als bei der schriftlichen Klausur. Zwar wird das Leseverständnis überprüft, aber Hören nicht direkt und Schreiben klarerweise gar nicht. Die Prüfungskandidatinnen und -kandidaten müssen nicht unter Beweis stellen, dass sie die Teilfertigkeiten, die in der Klausur negativ beurteilt wurden, nun auf dem erwartenden Niveau beherrschen. Bugkel kritisierte dies bereits in ihrer Diplomarbeit von 2010 (cf. Bugkel, 2010, S. 24). Es ist freilich ein generelles Problem, wenn in der Fremdsprache schriftliche durch mündliche Prüfungen ausgebessert werden, dennoch wäre es möglich, zu überlegen, ob konsequenterweise nicht schriftlich kompensiert werden sollte. Für das Fach Mathematik wurde diese Forderung beispielsweise bereits diskutiert. Eckehard Quin, Vertreter der Lehrergewerkschaft, würde das laut dem Artikel „Zentralmatura auch zentral benoten“ in der Presse vom 3.2.2016 (Presse online, 3.2.2016) begrüßen.

Auch ist anzumerken, dass die standardisierte Reifeprüfung in der AHS und die standardisierte Reife- und Diplomprüfung in der BHS in der Zweiten Lebenden Fremdsprache viele Ähnlichkeiten aufweisen, in einigen Belangen aber durchaus unterschiedlich sind. Dies betrifft einerseits inhaltliche Aspekte, aber auch formelle. So wird an den Berufsbildenden höheren Schulen der Bereich „Sprachverwendung im Kontext“ nicht getestet, dafür sind drei Texte, also einer mehr als in der AHS, zu verfassen. Auch die mündlichen Prüfungen sind anders strukturiert. Was den Ablauf und Formalitäten betrifft, darf in der AHS kein Wörterbuch verwendet werden, in Teilbereichen an der BHS schon.

Außerdem ist etwa die Vorbereitungszeit an der AHS mit mindestens 15 Minuten kürzer als an der BHS, wo diese mindestens 20 Minuten betragen muss. Diese Unterschiede sind teilweise verständlich, da BHS und AHS andere Zielsetzungen und auch Rahmenbedingungen haben. Bei manchen Unterschieden allerdings müsste überlegt werden, wie sie theoretisch begründbar sind. Weshalb an der BHS bei Teilen der standardisierten Reife- und Diplomprüfung etwa ein Wörterbuch verwendet werden darf, an der AHS bei der standardisierten Reifeprüfung aber verboten ist, scheint schwierig zu argumentieren zu sein.

Einige problematische Aspekte beziehungsweise Unklarheiten ergeben sich auch in Bezug auf die mündliche Reifeprüfung. Nicht ganz eindeutig sind etwa die Vorgaben in Bezug auf die Wahl von Operatoren bei den Prüfungsaufgaben für die mündlichen Prüfungen, die ja nicht zentral erstellt werden. Sowohl in der AHS als auch in der BHS gilt die Reifeprüfungsverordnung, in der es jeweils heißt:

> Im Rahmen der mündlichen Teilprüfung ist jeder Prüfungskandidatin und jedem Prüfungskandidaten im gewählten Themenbereich eine kompetenzorientierte Aufgabenstellung, welche in voneinander unabhängige Aufgaben mit Anforderungen in den Bereichen der Reproduktions- und Transferleistungen sowie der Reflexion und Problemlösung gegliedert sein kann, schriftlich vorzulegen. Gleichzeitig mit der Aufgabenstellung sind die allenfalls zur Bearbeitung der Aufgaben erforderlichen Hilfsmittel vorzulegen. (§ 29 Abs.1 *Website des RIS* „*Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung AHS, Fassung vom 10.03.2017"*)

> Im Rahmen der mündlichen Teilprüfung ist jeder Prüfungskandidatin und jedem Prüfungskandidaten im gewählten Themenbereich eine kompetenzorientierte, von einer Problemstellung ausgehende Aufgabenstellung schriftlich vorzulegen. An höheren Schulen kann die Aufgabenstellung in voneinander unabhängige Aufgaben mit Anforderungen in den Bereichen der Reproduktions- und Transferleistungen sowie der Reflexion und Problemlösung gegliedert sein. Gleichzeitig mit der Aufgabenstellung ist erforderlichenfalls begleitendes Material beizustellen und sind die allenfalls zur Bearbeitung der Aufgaben erforderlichen Hilfsmittel vorzulegen. (§ 22 Abs. 1 *Website des RIS* „*Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung BMHS, Fassung vom 10.03.2017"*)

Der Bezug zu einer vereinfachten Taxonomie nach Bloom zeigt sich in der Verwendung der Trias „Reproduktion", „Transfer" und „Reflexion und Problemlösung". Die Bloomsche Taxonomie selbst hat, wie Kemsies und Oszwald zeigen, eine Passung zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen:

> Der GERS und die *Bloomsche Taxonomie* haben viele inhaltliche Anknüpfungspunkte. Dabei sind die Bloomschen Domänen subsumierend zu verstehen, d.h. dass beispielsweise der Bereich *Evaluation* alle darunterliegenden Bereiche beinhaltet. Allerdings sei nochmals gesagt, dass sich diese Domänen nie messerscharf voneinander abgrenzen lassen […].

> Jeder Domäne lassen sich bestimmte *Operatoren* zuordnen, die weiterführend in den Fragestellungen bei den Schülerinnen und Schülern bestimmte Outputs provozieren sollen. (Kemsies & Oszwald, 2011, S. 10)

Kemsies und Oszwald schlagen für Englisch folgende Zuordnung von Bloomschen Domänen und Operatoren vor, wobei sie klarstellen, dass eine saubere Abgrenzung der einzelnen Domänen nicht gänzlich möglich ist:

Domäne	**Operatoren**
Knowledge/Comprehension	*tell, recall, show, explain, define, name, summarise, discuss, demonstrate, list*
Application/Analysis/Synthesis	*compare, analyse, predict, develop, compile, create, formulate, organise, hypothesise*
Evaluation	*interpret, judge, criticise, assess, decide*

Abbildung 14: Zuordnung von Operatoren zu Domänen (Kemsies & Oszwald, 2011, S. 11)

Kemsies und Oszwald räumen ein, dass diese Einteilung ein Vorschlag neben anderen ist. Eine solche Zuordnung macht es für die Prüferinnen und Prüfer einfacher, Prüfungsangaben zu erstellen und darauf zu achten, alle Bloomschen Domänen miteinzubeziehen. In der Handreichung der AHS werden die Operatoren nach Niveau A1, B1 und B2 eingeteilt, allerdings nicht weiter nach der Bloomschen Taxonomie unterteilt. Im Wegweiser zur mündlichen Reife- und Diplomprüfung des CEBS ist zu lesen:

> Operatoren sind Handlungsanweisungen, die zur Erfüllung der Aufgabenstellung notwendig sind. Operatoren stehen in einem engen Zusammenhang mit dem sprachlichen Zielniveau, bestimmen aber nicht allein dieses Niveau. Manche Operatoren kann man schwer einem bestimmten Niveau zuordnen, da der Schwierigkeitsgrad von der damit verbundenen Aufgabenstellung abhängt. (Piribauer et al., 2013, S. 26)

Es wird eine Liste möglicher Operatoren zur Verfügung gestellt, die für die Zweiten Lebenden Fremdsprachen geeignet sind, aber weder eine Zuordnung zu Niveaus nach dem GERS noch zu den Bloomschen Domänen vorgenommen. Die Erstellerinnen und Ersteller der Prüfungsangaben müssten diesen Interpretationsschritt selbst vornehmen, was allerdings zu durchaus unterschiedlichen Auslegungen führen kann. In den Handreichungen der HAK von Oktober 2015 für die Haupttermine 2016 bis 2018 und deren weitere Termine in den Handelsakademien und für den Haupttermin und dessen weitere Termine im Aufbaulehrgang der Handelsakademien sowie dem Leitfaden für die HAK von Jänner 2017

wird eine solche Zuordnung gemacht. Die verschiedenen Operatoren werden auf drei Anforderungsprofilkategorien (Reproduktion, Transfer sowie Reflexion und Problemlösung) verteilt (cf. *Leitfaden zur Umsetzung der teil-standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP). Handelsakademie (Lehrplan 2004) gültig für die Haupttermine 2016-2018 und deren weitere Termine und Aufbaulehrgang (Lehrplan 2006) gültig für den Haupttermin 2016 und dessen weitere Termine,* 2015, S. 62-63 sowie *Leitfaden zur Umsetzung der teilzentralen, standardisierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP). Handelsakademie (Lehrplan 2004) gültig für die Haupttermine 2016-2018 und deren weitere Termine,* 2017, S. 31-32). Eine Vorgabe nach diesem Muster ist eine Hilfestellung für die prüfenden Lehrerinnen und Lehrer und kann auch tendenziell zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit der Prüfungsangaben führen. Auch in den Leitfäden zur Umsetzung der abschließenden Prüfungen an Humanberuflichen Schulen in Wien für den Haupttermin 2016 und 2017 gibt es eine Liste möglicher Operatoren, die nach den drei Anforderungsbereichen kategorisiert wurden; diese ist allerdings nicht spezifisch auf ein Einzelfach ausgerichtet; gleichzeitig wird in selbigen Leitfäden für die Fremdsprachen immer wieder auf den Wegweiser des CEBS verwiesen. Zu klären wäre nun, inwieweit die Verwendung dieser Liste der Operatoren für die an HUM prüfenden Lehrerinnen und Lehrer, die mündliche Aufgaben erstellen, verbindlich ist, nachdem im Wegweiser des CEBS die Zuordnung der Operatoren dezidiert vermieden wurde. Auch für die AHS wäre eine solche Liste hilfreich. Möglichst große Verbindlichkeit und Einheitlichkeit der Zuordnung von Operatoren zu den Bloomschen Kategorien wäre insgesamt durchaus im Sinne einer Standardisierung.

Ein anderer Aspekt betrifft die Möglichkeit, in der BHS im Bereich „Mehrsprachigkeit“ und „Berufsbezogene Kommunikation“ die mündliche Reifeprüfung ablegen zu können. So ist in Bezug auf die Mehrsprachigkeit bis dato nicht geklärt, wie eine zweisprachige Prüfung auf zwei sehr unterschiedlichen Niveaus (A2 und B2) konkret aussehen kann und wie die gemeinsame Beurteilung durchzuführen ist. Zu hinterfragen ist die aktuelle Situation, in der für die Abschlussklassen noch die Lehrpläne aus den Jahren vor 2014/2015 gelten, in denen das Konzept der Mehrsprachigkeit als Gebiet, das gemeinsam von beiden Sprachlehrerinnen/Sprachlehrern vermittelt werden soll, auch dementsprechend nicht zwangsläufig unterrichtet wird, theoretisch die Schülerinnen und Schüler aber in diesem Fach zur Reife- und Diplomprüfung antreten dürfen, wenn sie das wünschen. In der Praxis wird sich das Problem vermutlich insofern lösen, als es für viele Schülerinnen und Schüler eher unattraktiv ist, in einem Gebiet die Reife- und Diplomprüfung abzulegen, das in der Form nicht im Unterricht abgebildet wurde. Dennoch zeigt dieser momentane Umstand, dass

die neue Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung nicht restlos kompatibel mit älteren Strukturen ist (was auch in Bezug auf die Leistungsbeurteilungsverordnung gültig ist, die angepasst werden müsste, um eine Komptabilität zur standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung zu erzielen) und es an Zeit bedarf, bis Neuerungen so implementiert sind, dass interagierende Elemente reibungslos ineinandergreifen. Was die Berufsbezogene Kommunikation anbelangt, so ist die Abgrenzung zwischen den Inhalten der Berufsbezogenen Kommunikation und des Unterrichtsfaches Zweite Lebende Fremdsprache nicht klar, da gerade die mündliche Reifeprüfung die Möglichkeit bietet, schulstandort- und schultypspezifische Themen und Inhalte abzubilden, die im berufsbildenden Schulwesen berufsbezogen sind. Hier wäre eine genaue Abgrenzung – falls sie überhaupt möglich ist – sinnvoll und für die Lehrerinnen und Lehrer hilfreich, um zu vermeiden, dass willkürliche, intuitive Abgrenzungen vorgenommen werden, die nicht begründet werden können.

Ein letztes Problemfeld, das hier angeschnitten werden soll, ist jenes, das sich in Bezug auf die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler für die Lehrenden ergibt. Es wurde bemängelt, dass es im Vergleich zur nicht-standardisierten Reifeprüfung deutlich weniger Vorbereitungsstunden gibt. Während bislang die Wochenstundenanzahl in der letzten Klasse/im letzten Jahrgang mit der Zahl 4 multipliziert werden konnte, was je nach Fach eine zweistellige Anzahl an Vorbereitungsstunden ergeben konnte, gibt es nunmehr noch vier und die nicht pro Klasse, sondern pro Gruppe bis zu 21 Schülerinnen und Schülern. Eine Besprechung konkreter Inhalte und thematischer Fragestellungen scheint so nicht mehr möglich zu sein. In einer Stellungnahme von 2014 hieß es diesbezüglich:

> Seit Anfang Dezember kennen die Maturantinnen und Maturanten die Themen für die mündliche Matura, bis Mitte Jänner haben sie Zeit, sich für ihre Prüfungsfächer zu entscheiden. Die Ministerin verweist darauf, dass die SchülerInnen damit sechs Monate Zeit haben, früher waren es 3-4 Wochen, um sich auf die mündliche Matura vorzubereiten. „Die neue Matura bedeutet einen Systemwechsel. Umso wichtiger ist es, dass heute gemeinsam mit allen Betroffenen ein zusätzliches Angebot geschaffen werden konnte“, so Heinisch-Hosek. (*Website des BMB* „Heinisch-Hosek: "Kompromissvorschlag bei Zentralmatura ein gangbarer Weg!“)

Zwar leuchtet diese Begründung ein, im Vergleich zur Regelung der nicht-standardisierten Reifeprüfung bedeutet die drastische Reduzierung dennoch eine massive Verschlechterung für die Schülerinnen und Schüler. Die Kompromisslösung wird daran nur bedingt etwas ändern können:

> Bildungsministerin Gabriele Heinisch-Hosek spricht von einer praktikablen Lösung im Sinne der Schülerinnen und Schüler. Konkret kann die Zeit zwischen der Notenkonferenz und dem Ende der 8. Klasse für die intensive

> Vorbereitung genutzt werden. Die SchülerInnen können in der eigenen Klasse und auch in den Parallelklassen jene Fächer und Wahlpflichtfächer besuchen, in denen sie maturieren werden (schriftlich und mündlich). „Damit haben die Schülerinnen und Schüler mehr Betreuungszeit und können sich bestmöglich vorbereiten. Ich verstehe die Sorgen und Ängste der SchülerInnen und mit dieser Lösung wird die Vorbereitungszeit erweitert“, so die Ministerin erfreut. (*Website des BMB* „Heinisch-Hosek: "Kompromissvorschlag bei Zentralmatura ein gangbarer Weg!“)

Auf der Website des BMB ist zur Vorbereitung auf die Reifeprüfung diesbezüglich Folgendes zu lesen:

> Entsprechend dem Grundsatzerlass zum Projektunterricht (Zl. 10.077/5-I/4a/2001; kurz: Projekterlass) ist die Unterrichtszeit ab dem letzten Prüfungstag bis zum Ende des Unterrichtsjahres an den letzten Klassen bzw. Jahrgängen maturaführender Schulstandorte, die die Reifeprüfung nach dem neuen Regelmodell „Reife- und Diplomprüfung an BHS“ umsetzen, als Vorbereitung auf die Reifeprüfung zu verwenden.
>
> Für diese Zeit ist der Lehrplan so zu interpretieren, dass ausschließlich Unterricht in den Gegenständen erteilt wird, der für die Schüler/innen für die Reifeprüfung, speziell die mündliche Reifeprüfung (auf der Basis der ausgewählten Themenbereiche) relevant ist.
>
> Der Stundenplan kann aufrecht erhalten bleiben – oder unter teilweiser Aufhebung des Klassenverbandes bei Beibehaltung der Unterrichtsverpflichtung der unterrichtenden Lehrenden optimiert werden. Es obliegt der Schuldirektion, hier entsprechende Vorkehrungen zu treffen.
>
> Schülerinnen und Schüler, die sich in dieser Zeit auf die Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung vorbereiten, haben nur in den Unterrichtsstunden ihrer persönlichen Vorbereitung auf die schriftlichen und mündlichen Teilprüfungen der Reifeprüfung Anwesenheitsverpflichtung im Sinne des § 43 SchUG. In den übrigen Stunden steht es ihnen frei, die Zeit für individuelle Vorbereitungsmaßnahmen oder Gruppenarbeiten außerhalb des Unterrichts verbringen zu können.
>
> (*Website des BMB* „Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS“)

Immer schon wurde der Unterricht bis zum Ende der 8. Klasse beziehungsweise auch des 5. Jahrgangs fortgesetzt. Dass die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit bekommen, nur noch die für sie prüfungsrelevanten Fächer zu besuchen und den Rest der Zeit für die Vorbereitung verwenden können, ist sicher eine Erleichterung für sie, aber keinerlei Ersatz für gemeinsame Vorbereitungsstunden mit der Lehrerin/dem Lehrer. Selbst wenn es theoretisch die Option gibt, dass die Schülerinnen und Schüler auch in den Unterricht der Parallelklassen gehen können, muss das in der Praxis keine Verbesserung bedeuten, denn an kleinen Schulen gibt es unter Umständen gar keine Parallelklassen und nicht für alle wird es organisatorisch möglich sein, ein Maximum an Stunden in einem Fach, in dem sie die

Reifeprüfung ablegen wollen, zu besuchen, etwa weil sich Überschneidungen ergeben. In Bezug auf die individuelle Betreuung durch die prüfenden Lehrerinnen und Lehrer ergibt sich jedenfalls im Vergleich eine Verschlechterung und das lässt doch wieder den Verdacht aufkeimen, dass es sich bei der Stundenreduktion um eine reine Sparmaßnahme handelt. In manchen Schulen wird dies in der Praxis umgangen, indem Lehrende unentgeltlich zusätzliche Vorbereitungsstunden halten, was zum einen eine nicht bezahlte Mehrleistung jener Lehrenden ist und zum anderen ungleiche Voraussetzungen an den diversen Schulstandorten schafft.

Bei genauer Betrachtung der konkreten Umsetzung der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung zeigt sich, dass sich in unterschiedlichen Bereichen Schwierigkeiten und Problematiken ergeben, die genauer evaluiert werden müssen und bei denen eventuell nachgebessert werden müsste. Manches davon würde sich leichter, manches schwerer, da kostspieliger und/oder zeitaufwändiger, umsetzen lassen. Momentan stellt sich die Situation so dar, dass die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung in ihren Anfängen steckt, sicherlich *work in progress* ist und Veränderungen durchaus möglich sind. Manche Auswirkungen der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfungen lassen sich jetzt auch noch nicht abschätzen und müssen evaluiert werden, wenn durch mehrere flächendeckende Prüfungsdurchgänge genügend Datenmaterial zu Verfügung steht. Ein essentieller Aspekt des Gelingens der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung ist, wie diejenigen, die Reformen im Bildungswesen umsetzen und tagtäglich im Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern sind, diese sehen und bewerten. Im Folgenden soll die im Rahmen der vorliegenden Dissertation durchgeführte Befragung von Lehrerinnen und Lehrern für Französisch in Österreich vorgestellt werden.

4. Empirische Studie: Wie bewerten österreichische Französischlehrerinnen und -lehrer die Umbrüche im Schulwesen?

4.1. Grundlagen der Erhebung

Reformen im Schulwesen müssen an den Schulstandorten umgesetzt werden. Was zunächst Konzepte und Modelle sind, wird erst in der Schulwirklichkeit mit der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer real. Sie tragen damit große Verantwortung im

Implementierungsprozess und bestimmen maßgeblich das Gelingen der Reformen mit. Ihre Bedeutung ist daher nicht zu unterschätzen. Diese empirische Studie möchte eine Art Stimmungsbild der Französischlehrerinnen und -lehrer Österreichs geben, indem mittels eines Online-Fragebogens die Meinungen zu unterschiedlichen Aspekten der Kompetenzorientierung und standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung erfragt wurden. Die quantitative Studie soll sowohl deskriptiv als auch explorativ verstanden werden. Einerseits wird ein Ist-Zustand der aktuellen Meinung zu den Neuerungen mitten in einer Zeit des Umbruches (Schwellenzeit zwischen alter und neuer standardisierter Reifeprüfung) gegeben werden, der in späteren Vergleichsstudien zumindest in Teilen als Basis herangezogen werden kann, wenn untersucht werden soll, inwieweit und wo sich die Einstellungen der Lehrenden in Bezug auf Kompetenzorientierung und Standardisierung verändert haben. Auch qualitative Interviews mit Lehrenden der Zweiten Lebenden Fremdsprache Französisch an AHS und BHS, welche die Ergebnisse der Studie als Ausgangspunkt heranziehen, wären ein spannendes Projekt für die Zukunft. Andererseits versucht die vorliegende Untersuchung interessante Zusammenhänge über den Ansatz der explorativen Statistik zu aufzuzeigen, um auf diesem Weg neue Forschungsfragen aufzuwerfen und Hypothesen zu generieren.

Der Online-Fragebogen (cf. Appendix) wurde auf der Plattform Google+ erstellt und ist ausführlich gestaltet, um ein breites Spektrum an Datenmaterial zu erheben. Manche Fragen waren bedingte Fragen, die nur dann zu beantworten waren, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer bei einer Frage eine bestimmte Antwortmöglichkeit ausgewählt hat; insgesamt, inklusive bedingter, besteht der Fragebogen aus 63 Fragen und benötigt eine durchschnittliche Beantwortungszeit von etwa 15 bis 18 Minuten. Die Fragen sind großteils im geschlossenen Format angelegt, wobei bisweilen auch die Möglichkeit gegeben wurde, eigene Gedanken zu formulieren. Rückmeldungen zur Optimierung des Fragenbogens kamen dankenswerterweise von dem Betreuer dieser Dissertation, ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister, von Frau MinR^{in} OStR^{in} Mag. Ingrid Weger aus dem Bundesministerium für Bildung und von Fachkolleginnen und -kollegen unterschiedlicher Fächer. Danach erfolgte das Einholen von Genehmigungen beim Stadtschulrat Wien sowie den Landesschulräten in den anderen Bundesländern jeweils für den Bereich der AHS und der BHS. Das Procedere war je nach Bundesland unterschiedlich, in manchen war keinerlei Ansuchen notwendig, da es sich um eine freiwillige Umfrage unter Lehrenden handelte, in anderen musste ein offizieller Antrag gestellt werden. Im Bundesland Wien, Bereich AHS, war es nötig für den Antrag, die Zusicherung der einzelnen Schulen zu bekommen, dass die Umfrage durchgeführt werden darf, sofern sie vom Stadtschulrat genehmigt wird. Dazu

wurden die Direktionen der einzelnen Schulstandorte kontaktiert und jene, die ihre Zustimmung gaben, auf die Liste für den Antrag gesetzt. Danach wurde eben dieser Antrag eingereicht und nach Prüfung im Fachausschuss genehmigt, wobei für die AHS in Wien die Frage, wie viele Dienstjahre die/der Befragte im Schuldienst steht, wegen datenschutzrechtlicher Bedenken herausgenommen werden musste. Nach Klärung etwaiger Genehmigungsformalitäten, wurde der Online-Fragebogen teils über die Landesschulinspektorinnen und -inspektoren und Fachinspektorinnen und -inspektoren, teils selbständig an die Lehrenden und Schulen weitergeleitet. Der Online-Fragebogen war von Mai 2015 bis April 2016 online abrufbar. Letztlich war es möglich, die Umfrage in allen für diese Studie relevanten Schultypen (AHS, BHS [HAK und HUM]) in den neun Bundesländern durchzuführen. Alle so erhobenen, anonymisierten Daten wurden in eine Excel-Datei eingespeist und mittels der freien Statistiksoftware R (Version R 3.3.1 für Windows) ausgewertet.

Durch die eingangs beschriebene Herangehensweise für die vorliegende Teilerhebung und die große Beteiligung mit insgesamt 222 Rückmeldungen konnte eine aus mathematischer Sicht wohl unzweifelhaft repräsentative Stichprobe gezogen werden. Im Zuge der Umfrage wurden nebst einigen quantitativen Merkmalen, wie etwa dem Dienstalter, vor allem qualitative Daten erhoben. Ein häufig gewähltes Antwortformat der Erhebung stellt etwa die Merkmalsausprägungen „trifft zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ zur Auswahl. Um hierbei eine größere methodische Vielfalt für die Auswertung zu ermöglichen, werden in der Folge qualitative Daten auch quantitativ aufgefasst, sofern die resultierende Kennzahl dadurch sinnvoll interpretierbar bleibt (cf. Hartung, Elpelt & Klösener, 2009, S. 16). Aus diesem Grund werden wir „trifft zu“ den Wert „1“, „trifft eher zu“ den Wert „2“, „trifft eher nicht zu“ den Wert „3“ und „trifft nicht zu“ den Wert „4“ zuordnen, um beispielsweise bestimmte Kenngrößen leichter ermitteln zu können.

4.2. Zusammensetzung der Stichprobe

Im Folgenden soll nun die Auswertung des in der Umfrage gesammelten Datenmaterials erläutert werden. Generell wurden im Fragebogen zwischen den Schultypen AHS (Allgemeinbildende höhere Schulen), HAK (Handelsakademie), HLFS (Höhere Lehranstalt für Landwirtschaft und Forstwirtschaft) – Höhere Lehranstalt für Landwirtschaft, HLFS (Höhere Lehranstalt für Landwirtschaft und Forstwirtschaft) – Höhere Lehranstalt für Land- und Ernährungswirtschaft, HLM (Höhere Lehranstalt für Mode), HLT (Höhere Lehranstalt für Tourismus), diverse Fachrichtungen der HLW (Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche

Berufe) und „Sonstiges“ unterschieden, wobei bei den BHS-Schultypen auch Aufbaulehrgänge gesondert berücksichtigt wurden und Mehrfachnennungen möglich waren. Die Anteile der Lehrerinnen und Lehrer aus den verschiedenen Typen an der gesamten Stichprobe sind in Abbildung 15 dargestellt. Hierbei sind die Schultypen HLFS, HLM, HLT, HLW sowie die entsprechenden AULs zu HUM (Humanberufliche Berufsbildende höhere Schulen) zusammengefasst, während die unter „Sonstiges“ angeführten Schultypen entweder für die Auswertung nicht relevant (z. B. NMS) waren oder der AHS zugeordnet werden konnten. Es ist zu erkennen, dass die Unterrichtenden der AHS etwas mehr als die Hälfte und jene der HAK und der HUM jeweils ca. ein Viertel der Befragten ausmachen, wobei Mehrfachnennungen auch mehrfach berücksichtigt wurden.

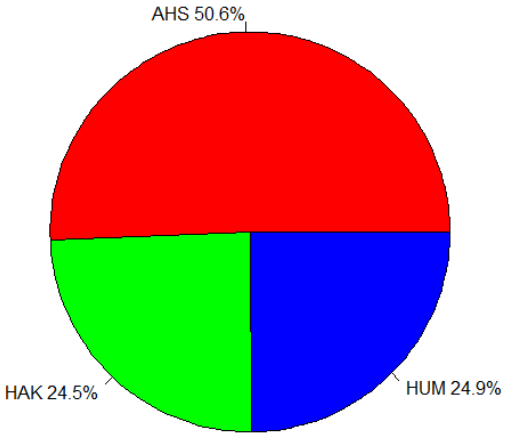


Abbildung 15: Prozentueller Anteil der Schultypen AHS, HAK und HUM an der Befragung

Ein wichtiger Aspekt der folgenden Auswertung ist nebst schultypischen Verschiedenheiten natürlich auch die Suche nach regionalen Unterschieden im Antwortverhalten. Wie aus Abbildung 16 ersichtlich ist, unterrichtet die relative Mehrheit der Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer in Wien (55 Befragte). Während für einige andere Bundesländer wie Steiermark und Oberösterreich ebenfalls durchaus valide Daten vorliegen, liegt die Zahl der Rückmeldungen aus dem Burgenland und aus Kärnten jeweils bei neun Unterrichtenden, wodurch eine Auswertung dieser beiden Teilgruppen sowohl aus statistischer Sicht wenig aussagekräftig, als auch aus datenschutzrechtlicher Sicht problematisch wäre. Um diese beiden Probleme zu umgehen, wird in den folgenden Analysen die übliche Konvention der Zusammenfassung in die drei statistischen Regionen Ostösterreich (Burgenland, Niederösterreich, Wien), Westösterreich (Oberösterreich, Salzburg, Tirol, Vorarlberg) und Südösterreich (Kärnten, Steiermark) zur Anwendung gebracht. Zu erwähnen ist, dass die Anteile der Befragten aus den jeweiligen Schultypen regional differieren. Für Südösterreich

und Westösterreich liegen die Anteile der AHS-Lehrerinnen und -Lehrer mit 56,3 % bzw. 55,7 % beispielsweise knapp über dem Schnitt, während ihr Anteil an den Ostösterreichern nur 42 % ausmacht. Dafür ist der Anteil der HAK in dieser Region mit 34,09 % besonders hoch (gegenüber 25 % in Südösterreich und nur 15,5 % in Westösterreich), während in Westösterreich wiederum die anteilsmäßig deutlich höhere HUM-Beteiligung von 28,9 % ins Auge sticht. Wenn also in den nachstehenden Betrachtungen regionale Besonderheiten im Antwortverhalten betrachtet werden, so können diese daher zumindest zu einem gewissen Teil durch die Unterschiede in den Schultypen erklärt werden (und umgekehrt). Diesem Umstande geschuldet, wird in der Datenauswertung nur signifikanten regionalen und typenspezifischen Resultaten besondere Aufmerksamkeit geschenkt, die sich nicht ausschließlich durch den vorhandenen korrelativen Zusammenhang der beiden Faktoren erklären lassen.

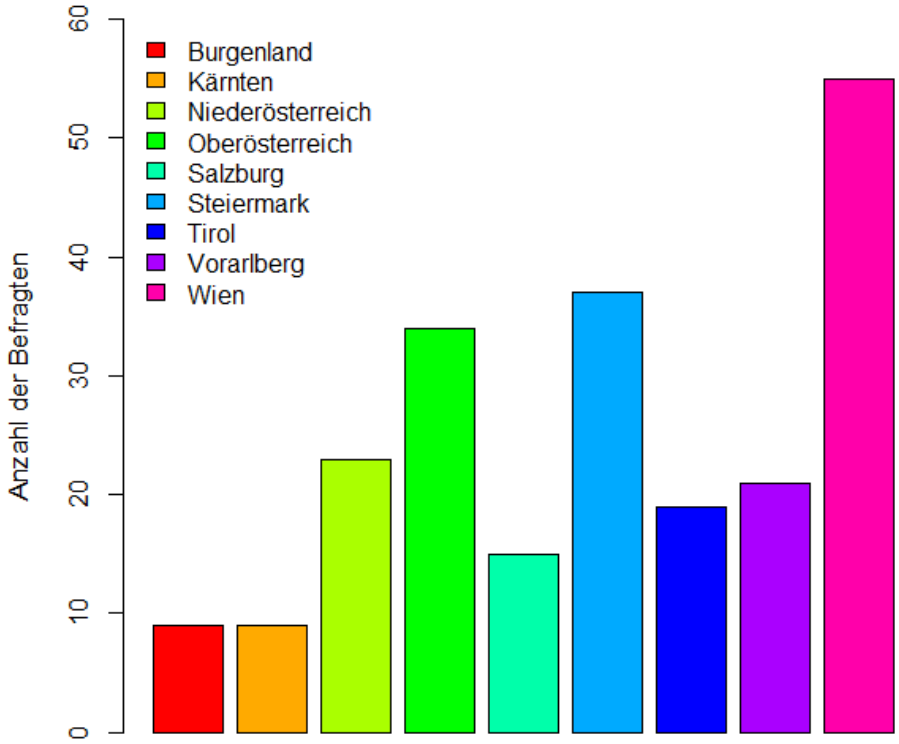


Abbildung 16: Absolute Häufigkeitsverteilung der Befragten nach Bundesländern

Auffällig bei unserer Umfrage ist, dass der Frauenanteil der Befragten mit einer relativen Häufigkeit von 87,4 % gegenüber dem Männeranteil mit 12,6 % sehr hoch ist (siehe auch Abbildung 17), was allerdings durch einen generell höheren Anteil an weiblichen Lehrkräften im Unterrichtsfach Französisch zu erklären ist und kaum überrascht. Die relativ geringe Anzahl an männlichen Befragten veranlasst uns in der folgenden Untersuchung wiederum zu einem, in der zuvor beschriebenen Art und Weise vorsichtigen Umgang mit der Analyse hinsichtlich dieser Merkmalsausprägung.

Geschlecht	Anzahl der Befragten
weiblich	194
männlich	28

Abbildung 17: Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Umfrage

Wie bei der Aufteilung der Geschlechter, zeigt sich auch beim Dienstalter der Befragten der durchaus erwartbare Umstand einer höchst ungleichen Verteilung (siehe Abbildung 18). Absolut gesehen ist in der Umfrage besonders die Gruppe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die zwischen 31 und 35 Jahren im Schuldienst sind, sehr stark vertreten. Einschränkend sei an dieser Stelle noch einmal erwähnt, dass in dieser Aufschlüsselung die in Wien tätigen AHS-Lehrerinnen und -Lehrer aus den eingangs genannten Gründen keine Berücksichtigung finden.

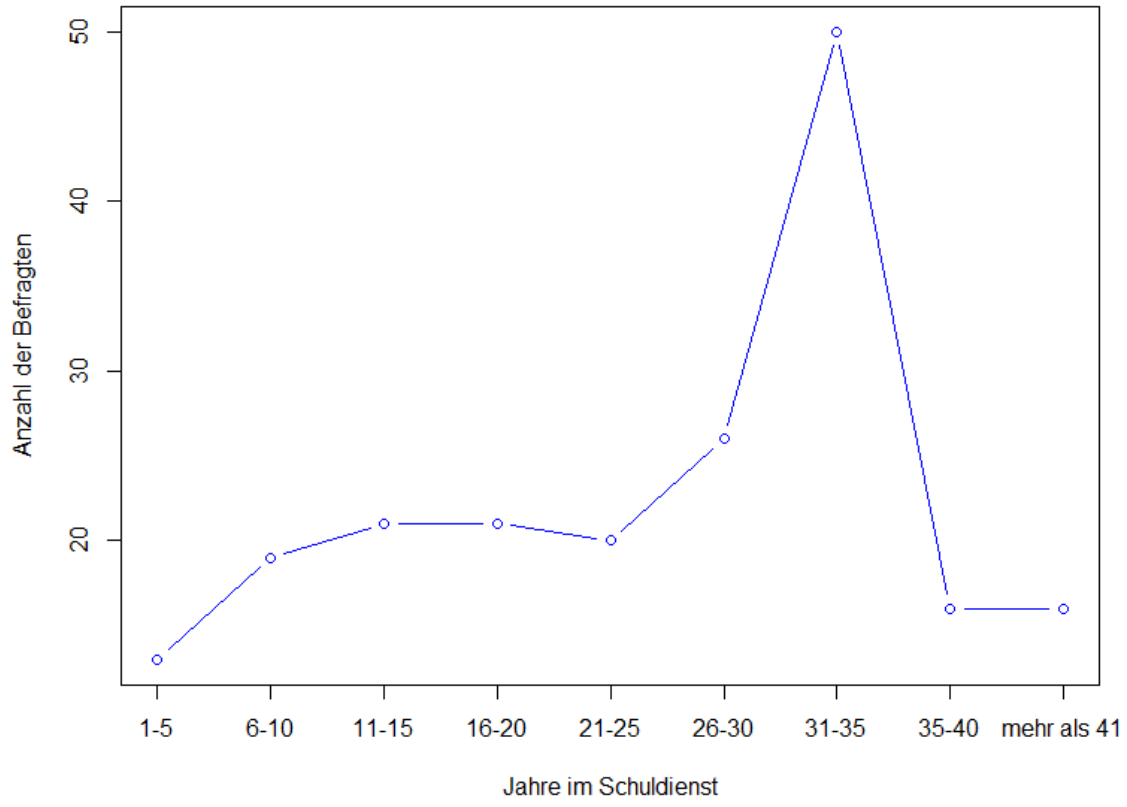


Abbildung 18: Anzahl der Befragten nach Jahren im Schuldienst

Sehr homogen stellt sich die vorliegende Stichprobe hinsichtlich des Niveaus dar, auf dem in den jeweiligen Schulen der Befragten die standardisierte Reifeprüfung (sRP) beziehungsweise die standardisierte Reife- und Diplomprüfung (sRDP) abgelegt werden kann. 209 von 222 teilnehmenden Personen unterrichten in Einrichtungen, in denen es möglich ist, die sRP beziehungsweise die sRDP auf Niveau B1 abzulegen (in 175 Fällen ist dies sogar ausschließlich auf dem Niveau B1 möglich). Ausschließlich auf Niveau B2 bzw.

A2 nehmen nur neun beziehungsweise vier Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Prüfungen ab.

4.3. Begriffe, wissenschaftlicher Hintergrund und Schulungen

Der erste Teil der Umfrage war den grundlegenden Begrifflichkeiten, dem wissenschaftlichen Hintergrund und der Bewertung des Schulungsangebots gewidmet. „Die wissenschaftliche Definition des Kernbegriffs ‚Kompetenz' wurde im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem ausreichend erklärt und für meine Schulpraxis erläutert", war hierbei eine Fragestellung. Wie man dem Stabdiagramm in Abbildung 19 entnehmen kann, zeigt sich, dass sich eine deutliche Mehrheit in diesem Zusammenhang sehr gut informiert fühlt. Nur insgesamt 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmer wählten die Antwortmöglichkeiten „trifft eher nicht zu" und „trifft nicht zu", was in der Umkehrung auf eine gelungene Informationspolitik, zumindest was die Positionierung dieses zentralen Begriffes angeht, schließen lässt.

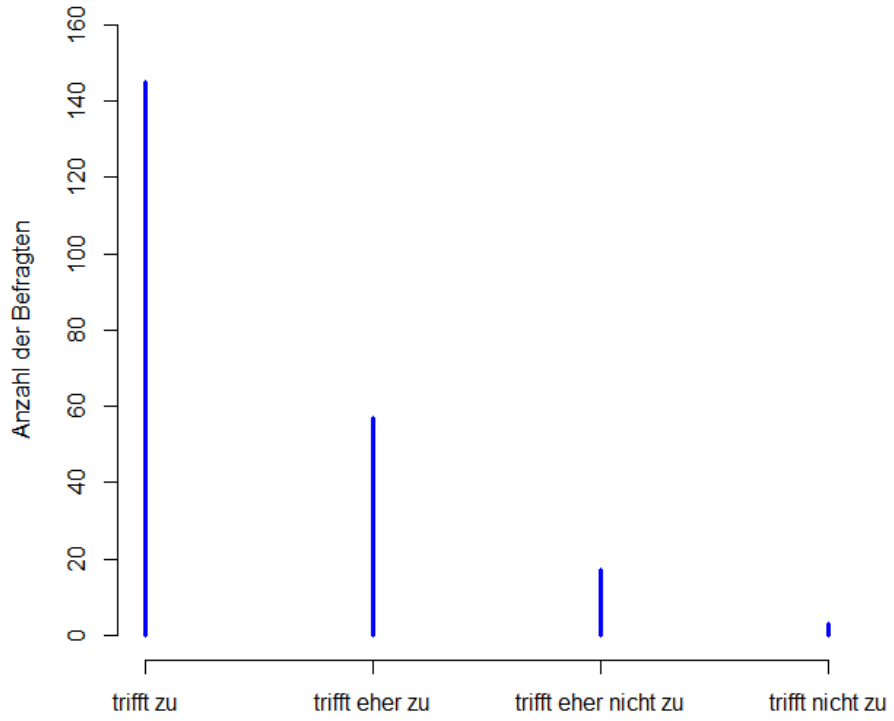


Abbildung 19: Absolute Häufigkeitsverteilung zur Frage „Die wissenschaftliche Definition des Kernbegriffs ‚Kompetenz' wurde im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem ausreichend erklärt und für meine Schulpraxis erläutert"

Dieser Eindruck erhärtet sich, wenn die Rückmeldungen zu der Aussage „Die wissenschaftliche Basis für die standardisierte Reifeprüfung(sRP)/Reife- und Diplomprüfung (sRDP) sowie die Modelle, die den in der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung verwendeten Messverfahren zugrunde liegen,

wurden im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem ausreichend erklärt und erläutert“ betrachtet werden, denn auch hier zeigt sich, ebenso wie bei der Formulierung „Es ist für mich wichtig, dass ich über die wissenschaftliche Basis für die sRP/sRDP sowie die Modelle, die den in der sRP/sRDP verwendeten Messverfahren zugrunde liegen, Bescheid weiß“, jeweils ein im Vergleich zu der eingangs gestellten Frage, ganz ähnlich hohes Ausmaß an Zustimmung. Sowohl ihren Informationsstand zu den grundlegenden Modellen als auch ihr Interesse an denselbigen bewerten die Befragten mehrheitlich als hoch. Dass sich zwischen dem Informationsstand und der Begeisterung für die Thematik ein Zusammenhang feststellen lässt, ist an dieser Stelle keine große Überraschung. Die Kontingenztafel in Abbildung 20 gießt diese Verbindung in Zahlen. Hierbei sticht deutlich hervor, dass mehr als ein Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer in beiden Fällen „trifft zu“ ausgewählt hat, während grobe Abweichungen (kein wissenschaftliches Interesse, aber wissenschaftliche Basis, beziehungsweise keine wissenschaftliche Basis, aber wissenschaftliches Interesse) die absolute Ausnahme bilden. Dies könnte daran liegen, dass Lehrerinnen und Lehrer, die auch am wissenschaftlichen Hintergrund interessiert sind, vermehrt an Fortbildungen und schulinternen Veranstaltungen teilnehmen und sich somit auch hinsichtlich der entsprechenden Grundlagen besser im Bilde fühlen. Die Voraussetzungen für eine hohe Motivation beim Besuch von Fortbildungen scheinen jedenfalls ohnehin gegeben zu sein, da nur bei 2,7 % der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer gar kein und bei 16,7 % eher kein wissenschaftliches Interesse vorhanden ist. Es wird deutlich, dass das Selbstverständnis der befragten Lehrerinnen und Lehrer über das der/des reinen Praktikerin/Praktikers hinausgehen dürfte und auch Interesse an wissenschaftlichen Hintergründen besteht. Dies ist jedenfalls ein starkes Argument für eine vermehrte Einbindung der Lehrenden in die empirische Schulforschung.

wissenschaftliche Basis vorhanden \ wissenschaftliches Interesse vorhanden	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu	**Summe**
trifft zu	75	16	12	0	**103**
trifft eher zu	30	22	14	1	**67**
trifft eher nicht zu	15	15	10	2	**42**
trifft nicht zu	2	4	1	3	**10**
Summe	**122**	**57**	**37**	**6**	**222**

Abbildung 20: Kontingenztafel für die Fragen „Die wissenschaftliche Basis für die standardisierte Reifeprüfung(sRP)/Reife- und Diplomprüfung (sRDP) sowie die Modelle, die den in der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung verwendeten Messverfahren zugrunde liegen, wurden im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem ausreichend erklärt und erläutert“ und „Es ist für mich wichtig, dass ich über die wissenschaftliche Basis für die sRP/sRDP sowie die Modelle, die den in der sRP/sRDP verwendeten Messverfahren zugrunde liegen, Bescheid weiß“

Wenngleich das Schulungsangebot mehrheitlich positiv gesehen wird, zeigen sich gerade in Bezug auf die Frage, ob die wissenschaftliche Basis für sRP und sRDP ausreichend erklärt sei, deutliche regionale Unterschiede bei den angekreuzten Antwortmöglichkeiten. Wie man den Boxplots in Abbildung 21 entnehmen kann, in denen den drei statistischen Regionen als Referenz das gesamtösterreichische Bild gegenübergestellt ist, sehen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus Ostösterreich in diesem Zusammenhang als überdurchschnittlich gut informiert an. Während sich der Median für Gesamtösterreich, Südösterreich und Westösterreich bei „2“ („trifft eher zu“) befindet, liegt er für Ostösterreich bei „1“ („trifft zu“). Folglich fühlen sich mindestens 50 % der Befragten aus letztgenannter Region ausreichend über Modelle und Messverfahren der sRDP/sRP informiert. Etwas breiter gefächert sind die Daten für die Region Südösterreich. Obwohl sich der Median im österreichischen Schnitt befindet, ist im Gegensatz zu den anderen Gruppen ein Quartilsabstand der Länge 2 zu beobachten, was die etwas größere Datenstreuung dokumentiert. Eine Detailanalyse zeigt, dass 58,7 % der Südösterreicherinnen und Südösterreicher eine der von „trifft zu“ abweichenden Auswahlmöglichkeiten gewählt haben. Auch wenn sich also die Befragten aus der Region Südösterreich tendenziell eher gut informiert fühlen, schätzen sie ihren Informationsstand doch pessimistischer ein, als dies beispielsweise die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer aus der Region Ostösterreich tun, bei denen der Bedarf an Fortbildungen und schulinternen Veranstaltungen zu diesem Thema als mehrheitlich gedeckt erscheint. Dies ist insofern interessant, als bei der

Formulierung „Ich habe an Schulungen zur schriftlichen sRP/sRDP in der Zweiten Lebenden Fremdsprache Französisch teilgenommen“ sowohl bei einer regionalen Aufschlüsselung, als auch bei einer auf ein bestimmtes Geschlecht oder Dienstalter beschränkten Betrachtung durchgängig ein anteilig sehr ähnlich hohes Maß an Beantwortungen mit „Ja“ zu beobachten ist. Worin die Gründe für die regionale Diskrepanz bei der Bewertung der Vermittlung der wissenschaftlichen Basis der sRP/sRDP liegen, kann an dieser Stelle nicht eindeutig geklärt werden und müsste in einer eigenen Studie untersucht werden oder wäre ein möglicher Anknüpfungspunkt für ein zukünftiges Projekt im Rahmen der schulempirischen Forschung.

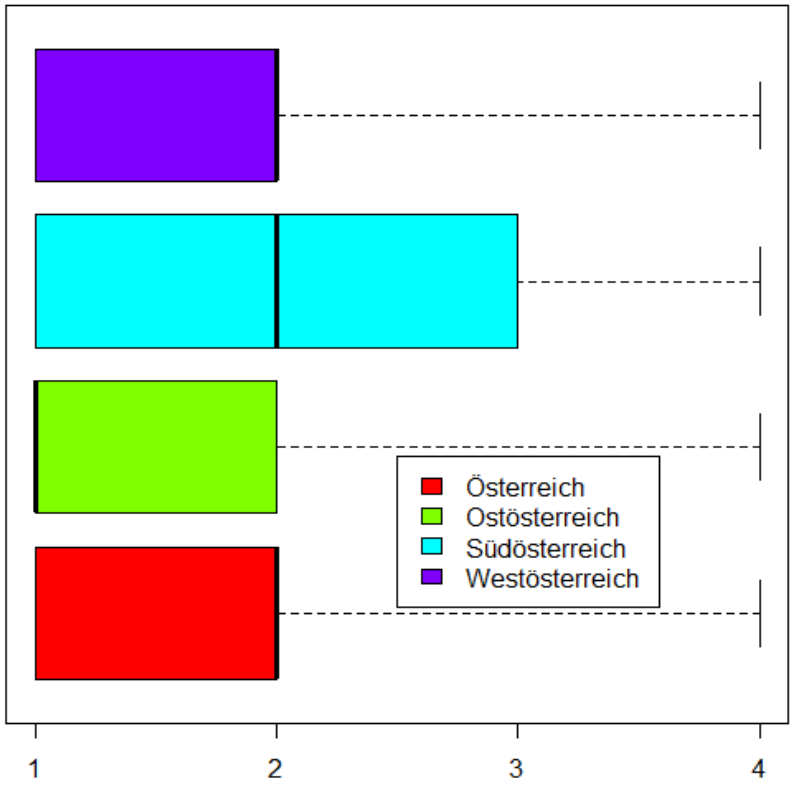


Abbildung 21: Boxplot zur Frage „Die wissenschaftliche Basis für die standardisierte Reifeprüfung(sRP)/Reife- und Diplomprüfung (sRDP) sowie die Modelle, die den in der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung verwendeten Messverfahren zugrunde liegen, wurden im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem ausreichend erklärt und erläutert“ nach Regionen

Als herausragend bei der zuvor erwähnten ohnehin schon immens hohen Durchschulungsrate, die sich daran zeigt, dass 202 der 222 Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer schon Schulungen zur schriftlichen sRP/sRDP für den Gegenstand Französisch besucht haben, präsentiert sich der Schultyp HUM. Während bei den Lehrerinnen und Lehrern der AHS und HAK jeweils etwas unter 90 % derartige Fortbildungen besucht haben, liegt der Anteil für den HUM sogar bei 96,6 %. Sind diese Zahlen zweifelsohne an sich schon als Erfolg zu werten, so wird dieser durch die hohe Zustimmung zu dem Wortlaut „Die genauen Zusammenhänge zwischen Kompetenzbegriff, Bildungsstandards, GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) und sRP/sRDP wurden im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem ausreichend erklärt, sodass

ich das Gesamtmodell durchblicken kann“ noch nachhaltig untermauert. Die Auswahlmöglichkeiten „trifft zu“ beziehungsweise „trifft eher zu“ wurden von 41 % beziehungsweise 41,4 %, und somit insgesamt 82,4 % der Lehrerinnen und Lehrer gewählt, während nur ein/e Teilnehmer/in die Antwortmöglichkeit „trifft nicht zu“ auswählte.

Wird die Gruppe jener Lehrerinnen und Lehrer, die angaben, an Schulungen zur sRP/sRDP teilgenommen zu haben, betrachtet, dann lässt sich das Bild zu diesen Fortbildungen durch weitere Fragestellungen noch ein wenig verfeinern. Unter diesen Personen wurde etwa erhoben, ob in den Schulungen konkrete Anleitungen gegeben wurden, wie auf das neue schriftliche und mündliche Prüfungsformat der sRP/sRDP vorzubereiten ist beziehungsweise ob in den Schulungen konkrete Anleitungen gegeben wurden, wie die schriftliche und mündliche sRP/sRDP zu korrigieren und beurteilen sind. Die erhobenen Daten sind in Abbildung 22 und in Abbildung 23 dargestellt. Dabei ist zunächst zu erkennen, dass in allen vier Fällen „1“ also „trifft zu“ am häufigsten angekreuzt wurde, womit wiederum der Trend der positiven Bewertung der Grundlagenvermittlung zur sRP/sRDP bestätigt wird. Zu beobachten ist jedoch auch, dass die Befragung hinsichtlich der mündlichen Prüfung schlechter als jene hinsichtlich der schriftlichen ausgefallen ist. Gerade was das Beurteilen und Korrigieren der sRP/sRDP angeht, lässt sich eine Diskrepanz zwischen mündlich und schriftlich erkennen. Während hierbei bei der mündlichen Prüfung immerhin 21,2 % eine der beiden Möglichkeiten „trifft eher nicht zu“ und „trifft nicht zu“ ausgewählt haben, waren es hinsichtlich der schriftlichen nur 10,4 %. Dies mag mit dem Zeitmanagement der angebotenen Seminare und entsprechenden Informationen zusammenhängen; interessant wäre jedenfalls eine Folgebefragung, in der diese Frage nochmals gestellt wird, um zu sehen, ob dieser Unterschied kleiner geworden ist.

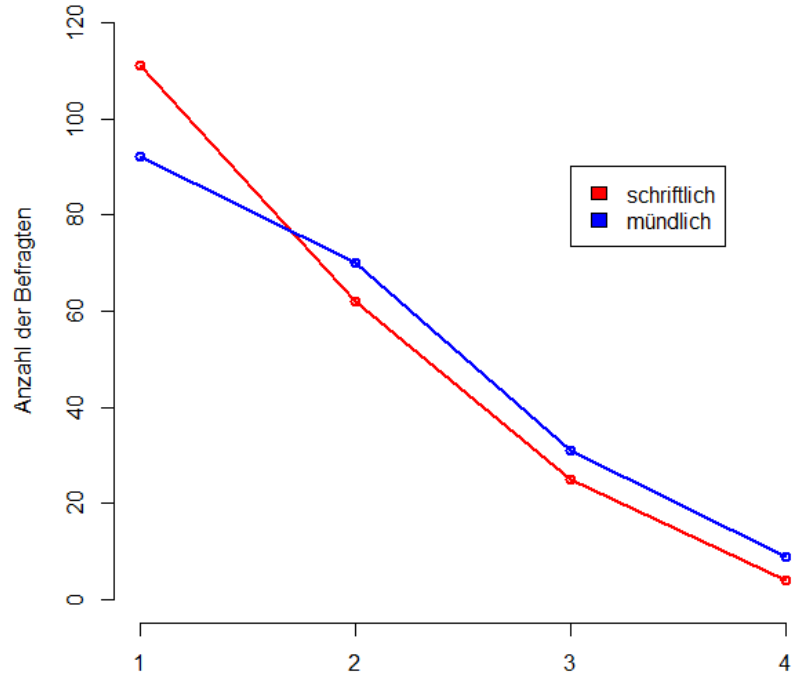


Abbildung 22: Häufigkeitspolygon zu den Fragen „In den Schulungen wurden konkrete Anleitungen gegeben, wie auf das neue schriftliche Prüfungsformat der sRP/sRDP vorzubereiten ist“ und „In den Schulungen wurden konkrete Anleitungen gegeben, wie auf das neue mündliche Prüfungsformat der sRP/sRDP vorzubereiten ist“

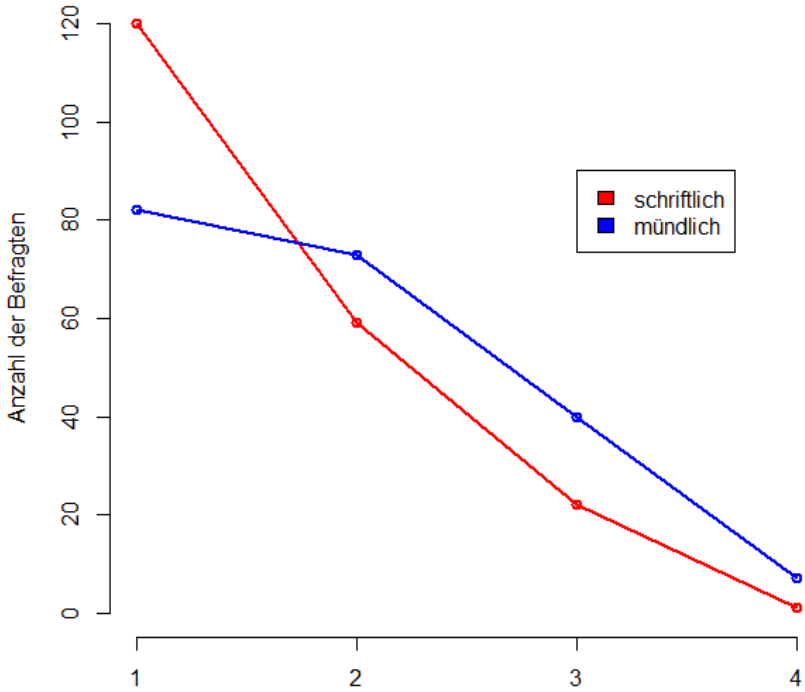


Abbildung 23: Häufigkeitspolygon zu den Fragen „In den Schulungen wurden konkrete Anleitungen gegeben, wie die schriftliche sRP/sRDP zu korrigieren und beurteilen ist“ und „In den Schulungen wurden konkrete Anleitungen gegeben, wie die mündliche sRP/sRDP zu beurteilen ist“

Dass trotz der generellen Zufriedenheit mit den Schulungen und der subjektiv empfundenen guten Vorbereitung auf die sRP/sRDP die konkreten Anleitungen zur Korrektur und Beurteilung nicht unbedingt in allen Fällen das ganze Spektrum dessen abdecken, was sich

Lehrerinnen und Lehrer von ihren Fortbildungsveranstaltungen erhoffen, zeigt sich bei der Frage danach, ob sie sich durch Schulungen auf die mündliche und schriftliche sRP/sRDP gut vorbereitet fühlen beziehungsweise ob sie mit dem Schulungsangebot hinsichtlich sRP/sRDP insgesamt zufrieden sind. Auch wenn in diesen beiden Fällen der jeweilige Modalwert von „trifft eher zu“ immer noch eine klar positive Tendenz zeigt, so weichen diese Ergebnisse doch deutlich von den anderen erfragten Seminarparametern ab. Obwohl sich der Großteil der Befragten insgesamt gut vorbereitet fühlt und die klare Mehrheit mit dem Schulungsangebot zufrieden oder zumindest eher zufrieden ist, sind nur etwa ein Drittel der Befragten bezüglich der mündlichen Prüfung und des Schulungsangebots restlos überzeugt (das heißt haben „trifft zu“ angekreuzt). Dem gegenüber steht die signifikant höhere Vergleichskennzahl für die schriftliche Prüfung, die bei 41,1 % liegt. Wiederum ist zu sagen, dass hier das Zeitmanagement der Seminarangebote eine Rolle gespielt haben kann. Interessant ist hierbei auch der Schultypenvergleich. So fühlt sich etwa nur ca. ein Viertel der HAK-Lehrerinnen und -Lehrer durch Schulungen gut auf die schriftliche Reifeprüfung vorbereitet („trifft zu“), was deutlich unter dem durchschnittlichen Wert liegt. Während sie sich auf diesen Part verhältnismäßig weniger gut vorbereitet sehen, blicken die Unterrichtenden der HAK dem mündlichen Teil der sRP/sRDP vergleichsweise entspannt entgegen, denn nur 11,8 % sehen sich als für die mündliche Reifeprüfung nicht oder eher nicht gut vorbereitet an („trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“). Anders verhält es sich in diesem Zusammenhang bei den HUM-Schulen. Mehr als ein Drittel der befragten Lehrerinnen und Lehrer dieses Typs gaben an, nicht gut auf die mündliche Reifeprüfung vorbereitet zu sein („trifft eher nicht zu“, „trifft nicht zu“). Es scheint als wäre dieser Aspekt der Prüfung für den HUM, zumindest orientiert nach dem subjektiven Empfinden, nicht ausreichend durch das bestehende Angebot abgedeckt, während etwa in der HAK ein im Vergleich vermehrter Bedarf an Information im Bereich der schriftlichen sRDP bestehen dürfte. Hierbei muss auch noch der regionalen Aspekt miteinbezogen werden, denn beispielsweise schätzen sich nur ca. 22 % der Befragten aus Südösterreich als gut auf die mündliche Prüfung vorbereitet („trifft zu“), während sich in Ostösterreich etwa ein Drittel und in Westösterreich ca. 40 % auf diesem Level sehen. Eine weiterführende Studie zu diesen unterschiedlichen Einschätzungen in den unterschiedlichen Schultypen und Regionen dürfte sich also, wenn von den vorliegenden Daten ausgegangen wird, als sinnvoll erweisen, zumal eine weitere Optimierung des, wie die Umfrage zeigt, insgesamt ohnehin bereits mehrheitlich tendenziell sehr positiv bewerteten Schulungsangebots durchaus ein Schlüssel zur Steigerung des subjektiven Sicherheitsgefühls in Bezug auf die Durchführung der Reifeprüfung sein könnte. Dass die Zufriedenheit mit dem Fortbildungsangebot in einem

starken Zusammenhang mit der persönlichen Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Bewertung der Vorbereitung auf die sRP/sRDP steht, wird durch das dreidimensionale Streudiagramm in Abbildung 24 untermauert, wo der Zusammenhang zwischen den Formulierungen „Ich fühle mich durch die Schulungen gut auf die schriftliche sRP/sRDP vorbereitet“, „Ich fühle mich durch die Schulungen gut auf die mündliche sRP/sRDP vorbereitet“ und „Ich bin insgesamt zufrieden mit dem Schulungsangebot hinsichtlich sRP/sRDP“ für all jene Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer widergespiegelt wird, die bereits einschlägige Fortbildungsveranstaltungen besucht haben. Es ist eindeutig zu erkennen, dass jene Befragten, die sich durch Schulungen gut beziehungsweise eher gut auf die schriftliche oder mündliche sRP/sRDP vorbereitet fühlen, meist auch insgesamt zufrieden beziehungsweise eher zufrieden mit dem Schulungsangebot sind, während stark abweichende Auswahlmöglichkeiten (z. B. jemand fühlt sich auf die Reifeprüfungen jeweils gut vorbereitet und ist unzufrieden mit dem Angebot und umgekehrt) die absolute Ausnahme darstellen.

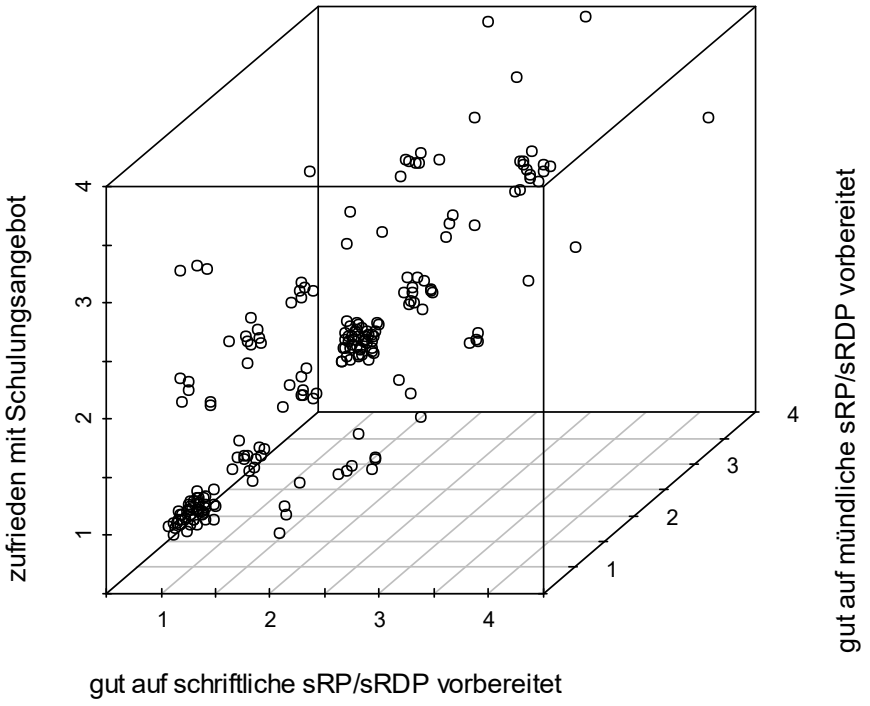


Abbildung 24: Dreidimensionaler Jittered Scatterplot zur Darstellung des Zusammenhangs der Fragen „Ich fühle mich durch die Schulungen gut auf die schriftliche sRP/sRDP vorbereitet“ (x-Achse), „Ich fühle mich durch die Schulungen gut auf die mündliche sRP/sRDP vorbereitet“ (z-Achse) und „Ich bin insgesamt zufrieden mit dem Schulungsangebot hinsichtlich sRP/sRDP“ (y-Achse)

Jene Unterrichtenden, die zwar Schulungen besucht hatten, mit dem Gebotenen aber nicht oder eher nicht zufrieden waren, bildeten, wie zuvor bereits erwähnt, mit insgesamt nur 36 Personen die klare Minderheit. Die jeweiligen Gründe für die Unzufriedenheit hinsichtlich der wählbaren Schulungsmöglichkeiten sind in Abbildung 25 aufgeschlüsselt, wobei auch Mehrfachnennungen gestattet waren. Als wesentliche Problemfelder erweisen sich vor allem die Umstände, dass das Beurteilen mit den Beurteilungsbögen für die mündliche sRP/sRDP nicht ausreichend geübt wurde (23 Nennungen) und nicht genug Zeit zur Verfügung war, das Erstellen von mündlichen Aufgabenstellungen zu trainieren (19 Nennungen). Andere Gründe für Unzufriedenheit betreffen mangelnde Gelegenheit, den Umgang mit dem Beurteilungsraster für die schriftliche sRP/sRDP zu üben und Übungsbeispiele im Format der schriftlichen sRP/sRDP zu erstellen (je 16 Nennungen). Auch, dass Schulungen nicht praxisnah gewesen seien (19 Nennungen), ist ein häufiger Vorwurf, knapp gefolgt von der Kritik an den repetitiven Inhalten der Schulungen (17 Nennungen) und der Feststellung, dass zu wenige Schulungen zur mündlichen Reifeprüfung/ Reife- und Diplomprüfung angeboten wurden (13 Nennungen). Einzelne Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer führten in der Rubrik „Sonstiges“ auch noch andere Gründe für die negative Bewertung des bestehenden Schulungsprogramms an. So stieß sich eine Person an den ständigen Veränderungen der Vorgaben, Informationen und Formvorschriften, sowie an den ihrer Erfahrung nach widersprüchlichen Informationen, die in Fortbildungsveranstaltungen gegeben worden seien. Auch, dass zu wenige Übungsbeispiele für den Unterricht und zu wenig Unterstützung, die Schülerinnen und Schüler auf die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung vorzubereiten, gegeben worden seien, wurde in einem Fall kritisch erwähnt. Eine der befragten Personen, vertrat die Meinung, dass das Ministerium in diesem Bereich schlechte Arbeit geleistet, die Schulbehörde erster Instanz aber das Beste aus der Situation gemacht habe; dennoch kritisierte sie einen Mangel an versierten Seminarleiterinnen und Seminarleitern. Ähnliche Kritikpunkte, etwa dass Vortragende nicht aus dem schulischen Bereich kämen, oder Schulungen chaotisch ablaufen würden, kamen auch von zwei anderen Umfrageteilnehmerinnen bzw. -teilnehmern. Dass nicht gezeigt wurde, wie die Schülerinnen und Schüler vorzubereiten seien, ohne ständig die neuen Formate zu benützen, und dass die Zusammenarbeit unter Fachkolleginnen und -kollegen im eigenen Bundesland ungenügend sei, waren für zwei andere Befragte Quellen der Unzufriedenheit.

Gründe für die Unzufriedenheit mit dem Schulungsangebot	Anzahl der Befragten
zu viele Schulungen zur schriftlichen sRP/sRDP	4
zu viele Schulungen zur mündlichen sRP/sRDP	2
zu wenige Schulungen zur schriftlichen sRP/sRDP	5
zu wenige Schulungen zur mündlichen sRP/sRDP	13
in den Schulungen wurde immer dasselbe behandelt	17
Schulungen zu wenig umfangreich	6
Schulungen zu umfangreich	0
Schulungen nicht praxisnah (nicht genügend Beispiele)	19
zu wenig Zeit, das Erstellen von schriftlichen Übungsaufgaben im Format der sRP/sRDP zu trainieren	16
zu wenig Zeit, das Korrigieren und Beurteilen von schriftlichen Klausuren im Format der sRP/sRDP zu trainieren	16
zu wenig Zeit, das Erstellen von mündlichen Übungsaufgaben im Format der sRP/sRDP zu trainieren	19
zu wenig Zeit, um das Beurteilen mit dem analytischen und holistischen Beurteilungsraster für die mündliche sRP/sRDP zu trainieren	23
Sonstiges	8

Abbildung 25: Absolute Häufigkeit der Gründe für die Unzufriedenheit mit dem Schulungsangebot

4.4. Kompetenzorientierter Unterricht

„Kompetenzorientierung“ ist in den letzten Jahren zu einem zentralen Begriff im Schulbetrieb geworden. Der Umstand, dass dieser Terminus Einzug in den Sprachgebrauch der Pädagoginnen und Pädagogen gefunden hat, bedeutet jedoch nicht zwangsläufig, dass dadurch automatisch der Unterricht nach diesem Konzept gestaltet wird oder überhaupt Klarheit über den Ansatz herrscht. Die Aussage „Es wurde im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem hinreichend und mit konkreten Ideen, Anregungen und Beispielen erläutert, wie kompetenzorientierter Sprachunterricht aussieht“ fanden zwar nur zwölf Personen für sich nicht passend („trifft nicht zu“), doch immerhin

weitere 158 Befragte wählten ebenfalls eine von „trifft zu“ abweichende Antwortmöglichkeit („trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“). Somit bleiben nur 52 Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die sich durch schulische Fortbildungen vollständig auf die Herausforderungen des kompetenzorientierten Sprachunterrichtes vorbereitet sehen. Besonders schlecht angeleitet fühlt sich überraschenderweise jene Personengruppe, die ihre Berufsausbildung erst am kürzesten hinter sich hat. Es könnte vermutet werden, dass die Lehrerinnen und Lehrer in den ersten zehn Dienstjahren bei ihrer, bekanntermaßen von einigen Seminaren begleiteten, Berufseinführung besonders auf die Anforderungen des kompetenzorientierten Unterrichts vorbereitet würden, zumindest wenn es nach der Selbsteinschätzung der Befragten geht, zeichnet das Umfrageergebnis aber ein anderes Bild. Wie auch die Boxplots in Abbildung 26 unterstreichen, sind es nämlich gerade die Junglehrerinnen und -lehrer, die mehrheitlich nicht den Eindruck haben, durch das Fortbildungssystem genügend mit entsprechenden Ideen, Anregungen und Beispielen versorgt zu werden. In Zahlen lässt sich diese negative Einschätzung durch folgende Parameter belegen: Sowohl der Modalwert als auch der Median liegen für diese Fragestellung bei den Befragten in den ersten zehn Dienstjahren bei „trifft eher nicht zu“, während diese Mittelwerte für die anderen Teilgruppen jeweils bei „trifft eher zu“ liegen. Insgesamt sehen sich 53,1 % der Junglehrerinnen und -lehrer durch Schulveranstaltungen nicht oder eher nicht gut auf die Anforderungen des kompetenzorientierten Sprachunterrichts vorbereitet. Der Vergleichswert in der Gruppe der längstdienenden Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmern, also jener Gruppe, die 31 oder mehr Dienstjahre absolviert hat, liegt hingegen mit 25,6 % relativ niedrig. Die höhere Zufriedenheit der diensterfahreneren Kolleginnen und Kollegen mit dem Seminarangebot hinsichtlich der Kompetenzorientierung, die sich auch und besonders in der Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer mit 21 bis 30 Dienstjahren beobachten lässt, könnte eventuell mit der bereits unter anderen paradigmatischen beziehungsweise strukturellen Voraussetzungen erworbenen und erprobten Methodenkompetenz zusammenhängen. Eventuell ist es gerade die fehlende Erfahrung mit diversen Unterrichtsmethoden der Junglehrerinnen und -lehrer, die sie besonders abhängig von der externen Vermittlung einer Idee von kompetenzorientiertem Sprachunterricht macht. Ein Ansatz, um diesem Bedarf zu entsprechen und den vorliegenden Zahlen möglichst rasch und effizient entgegenzuwirken, könnte neben dem herkömmlichen Seminarangebot auch eine verstärkte Präsenz des genannten Themenbereichs auf der Schiene der Einschulung für Neulehrerinnen und -lehrer sein, sodass die nach subjektiver Einschätzung vieler Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer derzeit scheinbar fehlende Unterstützung bereits mit dem Einstieg in die Unterrichtslaufbahn gewährleistet ist.

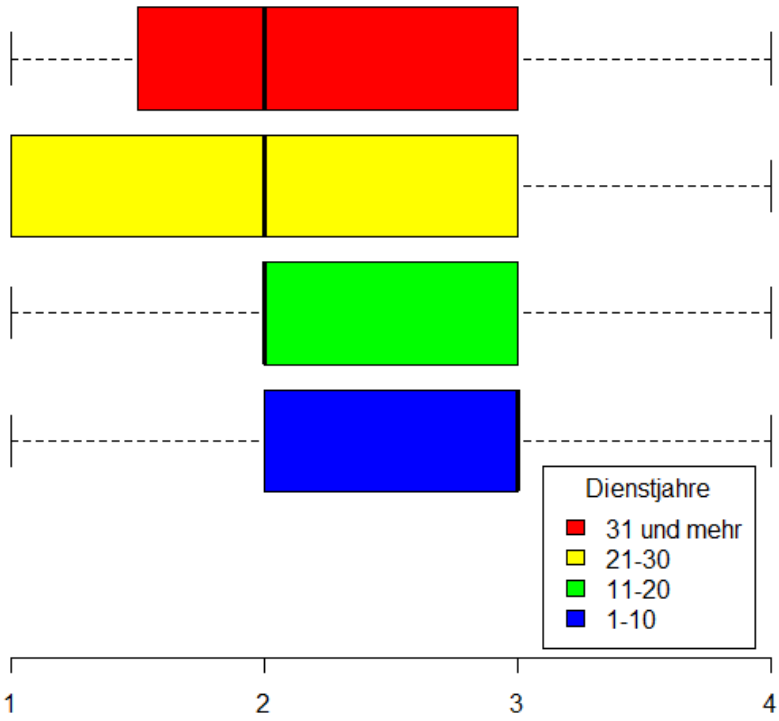


Abbildung 26: Boxplots zur Frage „Es wurde im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem hinreichend und mit konkreten Ideen, Anregungen und Beispielen erläutert, wie kompetenzorientierter Sprachunterricht aussieht" nach Jahren im Schuldienst

„Ich empfinde die Kompetenzorientierung im Sprachunterricht als Paradigmenwechsel" ist eine Formulierung, der sich nur 23,9 % der Befragten vorbehaltlos anschließen können. Weitere 41,9 %, und somit die relative Mehrheit, sehen die Aussage immerhin als eher zutreffend an. Es ist besonders der Schultyp AHS, in dem viele Lehrerinnen und Lehrer, vor allem jene die in Ostösterreich unterrichten, den Begriff des Paradigmenwechsels als zutreffend befinden, wie der Kontingenztafel in Abbildung 27 entnommen werden kann. Insgesamt sehen etwa 30 % der AHS-Lehrerinnen und -Lehrer die Kompetenzorientierung als klare Neuerung, während nur 3,4 % dieser Aussage widersprechen. Ganz anders präsentiert sich die Einschätzung der HUM-Lehrerinnen und Lehrer, die in diesem Zusammenhang in 15,5 % der Fälle den Begriff des „Paradigmenwechsels" für zutreffend halten, während ihn etwa ein Viertel der Befragten aus diesem Segment für eindeutig unpassend befindet. Wiederum fällt hier die Region Ostösterreich auf; im Falle der HUM-Schulen nun aber durch besondere Skepsis gegenüber der Verwendung dieses Begriffes. Obwohl die Kompetenzorientierung tendenziell eher als ein Paradigmenwechsel wahrgenommen wird, herrscht nicht uneingeschränkte Zustimmung. Die Veränderungen werden sichtlich wahrgenommen, wohl aber auch die Verhaftung in bereits Dagewesenem. Dies hat eine Passung zur Auffassung, die in dieser Dissertation vertreten wird, nämlich dass

es sich bei der Kompetenzorientierung selbst weniger um einen Paradigmenwechsel als um eine Paradigmenverschiebung handelt, die zwischen Tradition und Innovation oszilliert. Ein Indikator für die Unsicherheit hinsichtlich der Bezeichnung „Paradigmenwechsel“ der 222 Befragten in Bezug auf den Sprachunterricht könnte auch die mehrheitliche Auswahl der Zustimmungsgrade „trifft eher zu“ und „trifft eher nicht zu“ sein. Im Falle der HAK wurde etwa die klare Zustimmung nur in 17,5 % der Fälle erteilt, die klare Ablehnung sogar nur von 8,8 %. Gleichzeitig präsentiert sich dieser Schultyp bei diesem Thema in den verschiedenen Regionen besonders inhomogen, was sich aus Abbildung 27 klar ersehen lässt.

	AHS			HAK			HUM		
Antwort \ Region (Anteil in %)	Ost	Süd	West	Ost	Süd	West	Ost	Süd	West
Trifft zu	35,1	29,6	25,9	23,3	16,7	6,7	9,6	11,1	21,4
Trifft eher zu	46,0	40,8	46,3	43,4	25,0	53,3	33,3	44,5	32,1
Trifft eher nicht zu	18,9	22,2	24,1	33,3	50,0	13,3	23,8	33,3	28,6
Trifft nicht zu	0	7,4	3,7	0	8,3	26,7	33,3	11,1	17,9
Summe	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Abbildung 27: Dreidimensionale Kontingenztafel zur Frage „Ich empfinde die Kompetenzorientierung im Sprachunterricht als Paradigmenwechsel“ nach Antwortmöglichkeit, Schultyp und Region

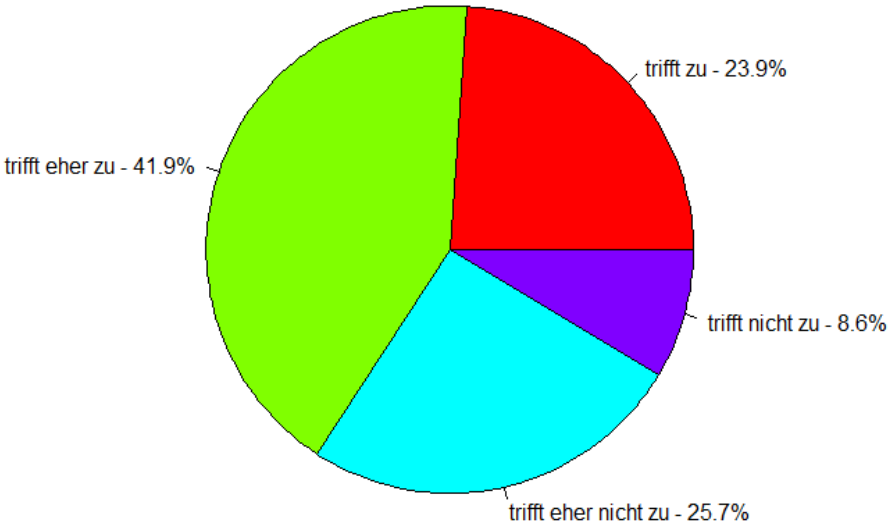


Abbildung 28: Kreisdiagramm mit prozentuellen Anteilen hinsichtlich der Frage „Ich empfinde die Kompetenzorientierung im Sprachunterricht als Paradigmenwechsel“

Inwiefern die Kompetenzorientierung als drastische Veränderung oder doch als Verhaftung in bereits Dagewesenem erkannt wird, zeigt sich auch im Antwortverhalten zu folgender Frage: „Die Methoden, die ich einsetze, haben sich durch die Kompetenzorientierung verändert“. Nach den zuvor erwähnten Ergebnissen liegt es nun auf der Hand, auch hier deutlich differierende Resultate zwischen den Schultypen zu erwarten. Während aus Abbildung 29 herauszulesen ist, dass in HAK und HUM in ähnlich Ausmaß jene Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Methoden nicht oder eher nicht geändert haben, gegenüber jenen, die dies getan oder jedenfalls eher getan haben, leicht in der Mehrheit sind, zeigt sich für die Befragten aus den AHS die angenommene Abweichung. Genau in jenem Bereich also, in dem die Kompetenzorientierung am ehesten als Paradigmenwechsel empfunden wurde, haben sich konsequenterweise auch die Methoden verändert. Nicht nur auf der Ebene des subjektiven Empfindens weicht somit die AHS in diesem Themenfeld von den anderen Schultypen ab. Tatsächlich scheint sich auf der Ebene des Unterrichts für diese Lehrenden mehrheitlich auch ein umfangreicherer Veränderungsprozess abzuspielen.

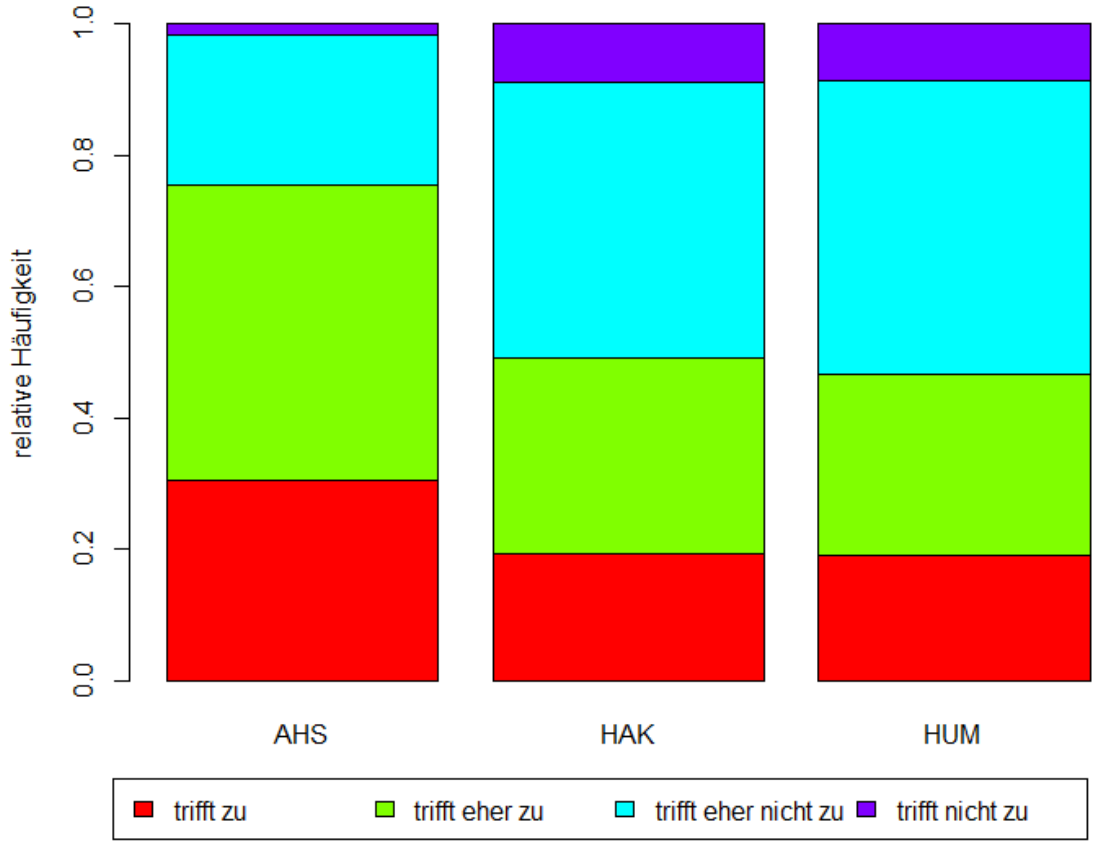


Abbildung 29: Relative Häufigkeiten zur Frage „Die Methoden, die ich einsetze, haben sich durch die Kompetenzorientierung verändert" nach Antwortmöglichkeit und Schultyp.

Der naheliegende Zusammenhang zwischen der Empfindung der Kompetenzorientierung als Paradigmenwechsel und der Veränderung der Unterrichtsmethoden lässt sich auch durch den Spearmanschen Rangkorrelationskoeffizienten dokumentieren. Da er in seiner herkömmlichen Form r_S aufgrund der hohen Anzahl an Bindungen in der vorliegenden Stichprobe die Gefahr birgt, den Zusammenhang zu überschätzen, wird der für diesen Fall besser geeignete Korrelationskoeffizient mit Bindungskorrektur $r_{S,B}$ (cf. Sachs & Hedderich, 2006, S. 89) ebenfalls angegeben. Die beiden Werte

$$r_{S,B} = 0{,}668,\ r_S = 0{,}702,$$

bestärken den bereits auf anderem Wege gewonnenen Eindruck einer starken Korrelation (cf. Brosius, 2013, S. 523) zwischen der Empfindung der Kompetenzorientierung als Paradigmenwechsel und der Veränderung der Unterrichtsmethoden.

Welche Methoden die Kompetenzorientierung als Neuerungen in ihrem Unterricht eingesetzt hat, mussten jene 139 Befragten angeben, die eine solche Änderung für „zutreffend" oder „eher zutreffend" befanden, wobei Mehrfachnennungen zulässig waren. Ganze 119 Personen, und somit fast 86 % derer, die sich methodisch dem vermeintlichen Paradigmenwechsel angepasst hatten, setzen nun auf Methoden mit mehr

Kommunikationsorientierung, wodurch sie allerdings streng genommen dem kommunikativen Paradigma treu bleiben. Mehr situatives Lernen ist für 88 Lehrerinnen und Lehrer eine Konsequenz aus den Neuerungen, während mehr Selbstevaluation in 69 und mehr Gruppenarbeit in 64 Fällen gewählt wurde. „Methoden, die die Schülerautonomie mehr fördern“ (60 Nennungen), „mehr Lernen von Vokabellisten zur Erhöhung der Textkompetenz“ (51 Nennungen), „mehr offene Lernformen“ (43 Nennungen), „mehr deduktive Fragemethoden, die auf erwartete Schlüsselwörter abzielen“ (33 Nennungen) und „Methoden mit stärkerer Inhaltsorientierung“ (31 Nennungen) waren hierbei die weiteren populären Auswahlmöglichkeiten, während alle anderen methodischen Umstellungen jeweils deutlich weniger als 20 % Zustimmung fanden. Wenn mehr offene Lernformen, mehr Gruppenarbeit oder häufigere Verwendung von Methoden, welche die Schülerautonomie fördern, angekreuzt wurden, muss von einer Verhaftung in Konzepten, die im neokommunikativen Paradigma bereits Thema waren, gesprochen werden. Interessant ist zudem, dass einige häufig gewählte methodische Änderungen nicht unbedingt im Einklang mit dem Konzept der Kompetenzorientierung stehen. Neben der schon angesprochenen teilweisen Hinwendung in Richtung des kommunikativen Paradigmas, lassen sich auch stärkere Inhaltsorientierung und das vermehrte Lernen von Vokabellisten eher weniger mit dem Ansatz der Kompetenzorientierung vereinbaren. Zwei Personen meinten, dass sie vermehrt die Grammatik-Übersetzungsmethode einsetzen würden, die schon lange nicht mehr Orientierungsmodell für den Fremdsprachenunterricht ist; möglicherweise wurde dies versehentlich angekreuzt. Die Auswahl ist umso erstaunlicher, als Unterrichtsmethoden wie *cognitive apprenticeship* (7 Nennungen), kaum Berücksichtigung fanden. Es entsteht der Eindruck, dass die angegebenen Veränderungen zum Teil eher eine Reaktion auf die Standardisierung darstellen, denn nachdem nicht klar ist, welche konkreten Themen im Zuge der sRP/sRDP geprüft werden, mag es sein, dass Lehrende versuchen, ein möglichst großes Inhaltsspektrum abzudecken. Der tatsächliche Paradigmenwechsel in Bezug auf die Methodenwahl muss jedenfalls auf Basis der vorliegenden Daten als eher gering eingeschätzt werden.

Eine Qualitätssteigerung durch die Reformmaßnahmen der letzten Jahre empfinden nur wenige Befragte. Wie aus Abbildung 30 ersichtlich wird, sehen die Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer ihren gegenwärtig praktizierten Unterricht im Gegensatz zu dem Unterricht vor GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung mit großer Mehrheit als qualitativ gleichwertig hoch an. Auch die deutliche Mehrheit derjenigen, die die Kompetenzorientierung als Paradigmenwechsel empfinden und als Reaktion ihre Methoden umgestellt haben, sieht dadurch keine tatsächliche Verbesserung.

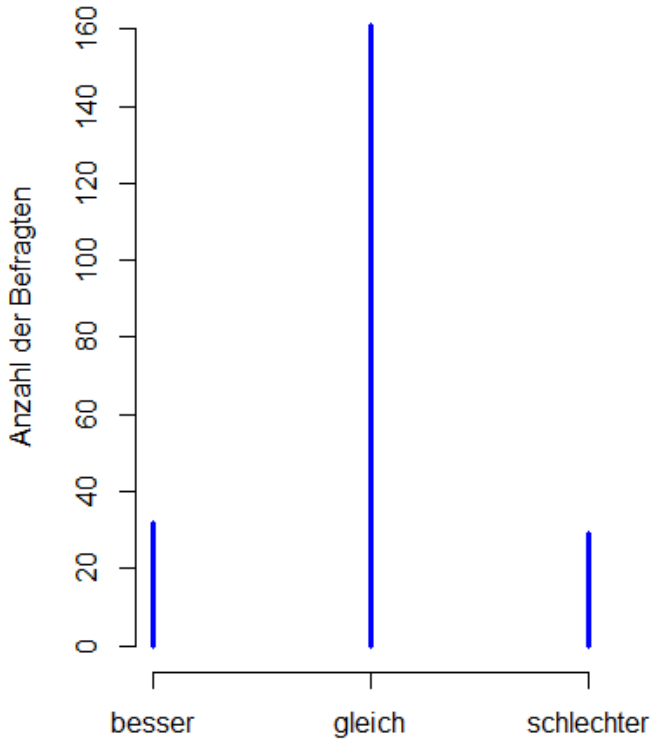


Abbildung 30: Absolute Häufigkeitsverteilung zur Frage „Im Gegensatz zu meinem Unterricht vor GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung ist mein derzeitig praktizierter Unterricht meiner Meinung nach nun qualitativ gleichwertig hoch, qualitativ schlechter oder qualitativ besser“

Unter jenen 29 Befragten, die angaben, dass sich ihr Unterricht verschlechtert habe, wurden auch die Gründe für den gefühlten Qualitätsverlust erfragt. Mehrfach wurde dabei angemerkt, dass *teaching to the test* ein Problem sei; es werde sich besonders auf verwertbare Formate und Inhalte konzentriert, Inhalte wie französische Musik oder vertiefte Landeskunde würden in den Hintergrund gedrängt und vernachlässigt. Damit einher gehe der Verlust von Freiräumen, Individualität und Kreativität; auch werde der Unterricht weniger attraktiv für Schülerinnen und Schüler, wenn in allen Sprachfächern dieselben Themen behandelt würden. Zudem wurde kritisiert, dass eine Vielzahl von Themen nur oberflächlich behandelt werden könne. Auch ein Niveauverlust wurde beklagt, da die Inhalte banaler würden und nicht zum Nachdenken anregten. Mehrfach kritisiert wurde des Weiteren das geringere Augenmerk auf Grammatik und Sprachrichtigkeit. Auch, dass die Lernenden zwar in der Lage seien, schematische Aufgaben zu lösen und bei Übungsformaten richtig anzukreuzen, aber die großen Zusammenhänge nicht begreifen würden, war ein angeführter Mangel. Der Zeitfaktor war ebenfalls ein wichtiger Punkt, der immer wieder in unterschiedlichen Facetten erwähnt wurde; so meinte eine befragte Person, das Üben der Testformate koste viel Zeit, die verschwendet sei, eine andere gab an, die geringere Wochenstundenanzahl sei problematisch, eine weitere Person meinte, dass es Druck schaffe, Inhalte und Schularbeiten ständig zu akkordieren. Druck mache ebenfalls, so eine andere Angabe, dass die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler regelmäßig getestet und

überprüft werden müssten. Ergänzend zur Problematik des Zeitmangels wurden an anderer Stelle die 24 Themen genannt, die für die mündliche Reifeprüfung durchgearbeitet werden müssten. Ein weiterer Kritikpunkt war, dass die Schülerinnen und Schüler zu wenig flexibel und operatorenfixiert würden, eine befragte Person sprach davon, damit beschäftigt zu sein, „Köpfe und Denkwege zu formatieren". Angemerkt wurde auch, dass nicht für alle Inhalte gute Übungen in den Prüfungsformaten der sRP/sRDP zur Verfügung stünden, weshalb inhaltlich im Unterricht eine Art „Flickenteppich" entstehe. Eine befragte Person sah die Lernenden durch die zu schweren Hör- und Leseaufgaben demotiviert und beobachtete eine geringere Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler in Französisch zu maturieren. Eine weitere Person schrieb, für sie sei das Augenmerk zu sehr auf die mündliche Teilfertigkeit gerichtet, eine andere empfand die Vorbereitung auf die Teilfertigkeit „Sprachverwendung im Kontext" als schwierig.

Auch die nur durch 32 Befragte und somit ebenfalls sehr selten getroffene Einschätzung, der Unterricht habe sich qualitativ durch GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung verbessert, konnte im Detail erläutert werden. Am häufigsten wurde die Qualitätssteigerung darin erkannt, dass der Unterricht nun besser strukturiert sei und die Lernziele klarer seien (letzteres ist ein Hauptanliegen des kompetenzorientierten Ansatzes), gefolgt von der Verbesserung, dass nun auch die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzanforderungen kennen würden und entsprechend zielgerichtet auf diese hinarbeiten könnten und der gleichen Gewichtung von Teilkompetenzen, ohne Bevorzugung einer Teilfertigkeit. Auch andere positive Veränderungen, etwa, dass Arbeitsformen und Unterrichtsmethoden variabler gestaltet werden könnten, sinnstiftende Kontexte erzeugt würden, selbstgesteuertes Lernen möglich wäre etc., wurden häufiger genannt.

Auch den Einsatz von Medien sehen mehr als die Hälfte der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer nicht beziehungsweise eher nicht durch die Kompetenzorientierung beeinflusst. Nicht einmal 14 % konstatieren eine eindeutige Veränderung ihrer Arbeitsmittel. Werden zu dieser Gruppe noch jene Befragten, die Neuerungen bei den von ihnen verwendeten Medien zumindest für „eher zutreffend" befinden, ergänzt, ergibt sich eine Zahl von insgesamt 101 Befragten, die zumindest tendenziell einige Änderungen auf diesem Sektor vorgenommen haben. Wie Abbildung 31 entnommen werden kann, betreffen die Adaptierungen dabei in 69-facher Nennung das vermehrte Setzen auf Computer, Tablets und Smartphones, und in 81, und somit den meisten Fällen, den häufigeren Einsatz von Hörmaterial. Letzterer ist wohl auch dadurch begründbar, dass bei der sRP/sRDP das Hörverständnis abgeprüft wird und eine zentrale Rolle spielt. Wiederum könnte hierbei also durchaus die Standardisierung

zumindest einen nicht unwesentlichen Anteil an der vermeintlich durch die Kompetenzorientierung angeschobenen Veränderung des Medienverhaltens haben. Unabhängig von den möglichen Ursachen besteht ein ganz klarer Trend zu mehr Hörverständnisübungen, wie die Umfrage im Weiteren noch aufzeigen wird. Während die Materialien in diesem Bereich einen Aufschwung erleben, werden Filme (32 Personen), Powerpoint (21 Personen) und Printmedien (19 Personen) nur von wenigen Befragen vermehrt zum Einsatz gebracht. Erwartungsgemäß zeigt sich, dass besonders Lehrerinnen und Lehrer in den ersten zehn Dienstjahren ihre Medienwahl durch die Kompetenzorientierung weniger stark beeinflusst sehen. Ganze 62,5 % gaben an, in diesem Bereich keine oder eher keine Umstellungen getroffen zu haben, was deutlich über dem Vergleichswert der Befragten mit mehr als elf Dienstjahren, der bei 54,5 % angesiedelt ist, liegt.

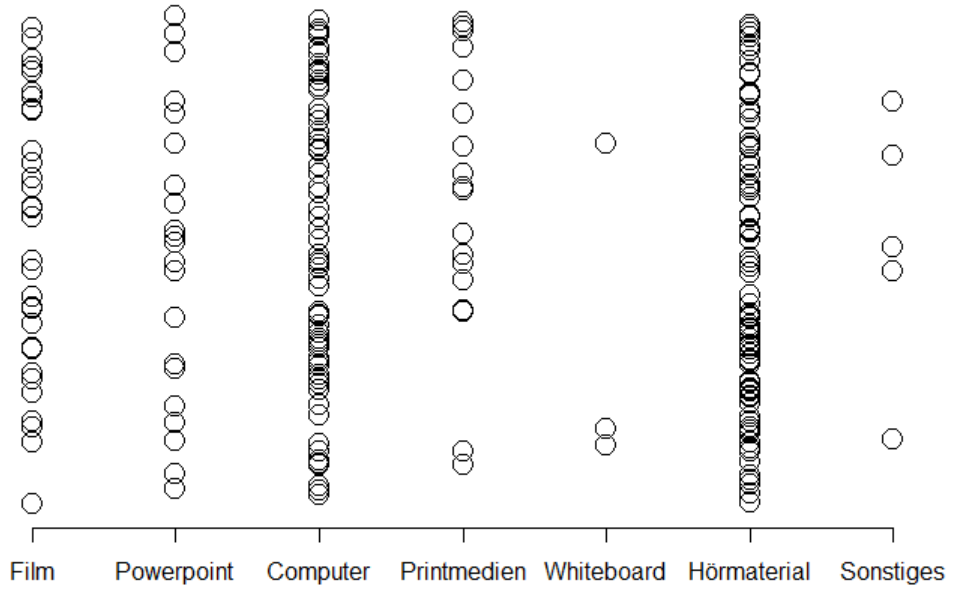


Abbildung 31: Dot-Plot zur Illustration der Häufigkeit verwendeter Medien in Folge der Kompetenzorientierung.

Wenngleich sich die zum Einsatz gebrachten Medien ebenso wie die angewandten Methoden in manchen Teilgruppierungen dieser Erhebungen mehr und in anderen weniger ändern, so gibt es doch eine nicht unwesentliche Anzahl an Befragten (in Bezug auf eingesetzte Medien sogar eine Mehrheit), die keine oder eher keine Adaptierungen an die Kompetenzorientierung vorgenommen haben. Trotzdem fühlen sie sich auf diesen Ebenen für die neuen, wie gezeigt wurde, vielfach als Paradigmenwechsel wahrgenommenen, Anforderungen des Unterrichts gerüstet. Eine große Mehrheit ist der Meinung, dass sowohl die Methoden als auch die Medien, die vor GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung zur Anwendung gebracht wurden, vollständig oder zumindest Großteils für die Vermittlung der nötigen Kompetenzen ausreichen würden, wie aus

Abbildung 32 eindeutig zu erkennen ist. Diese Überzeugung wird hinsichtlich der Methoden von fast 82 % ganz oder eher („trifft zu“ oder „trifft eher zu“) geteilt, während sich für die Medien eine nahezu identische Verteilung zeigt.

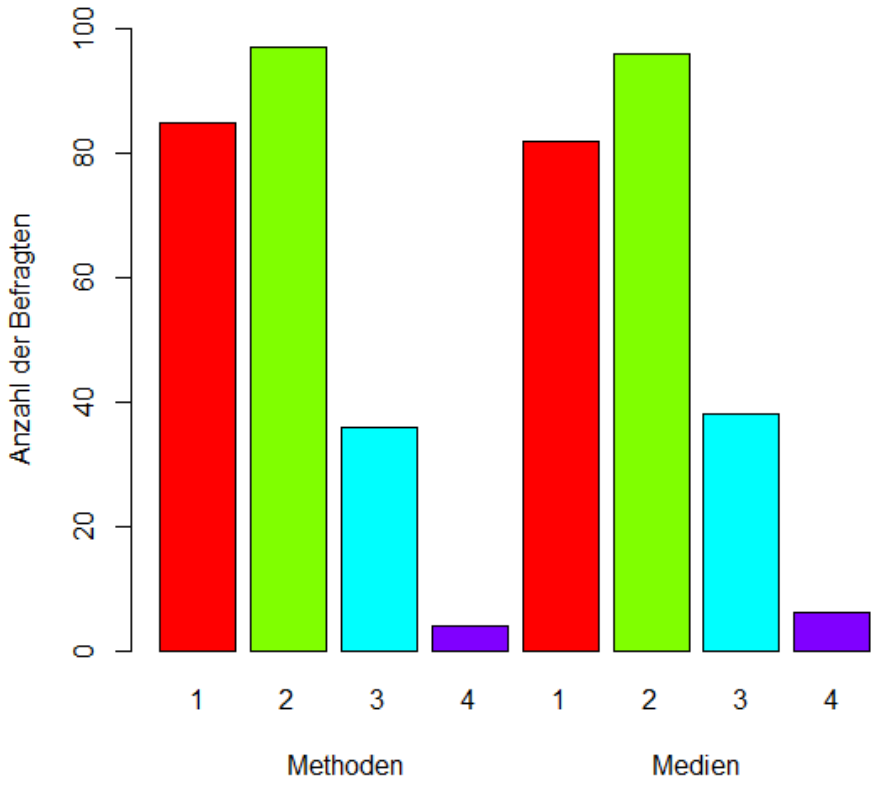


Abbildung 32: Absolute Häufigkeitsverteilung zur Frage „Ich bin der Überzeugung, dass ich mithilfe der Methoden, die ich vor GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung verwendet habe, die nötigen Kompetenzen vermitteln kann“ (links) und zur Frage „Ich bin der Überzeugung, dass ich mithilfe der Medien, die ich vor GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung verwendet habe, die nötigen Kompetenzen vermitteln kann“ (rechts)

Der Zusammenhang zwischen der Bewertung der angewandten Methoden und der gerade angesprochenen Empfindung der Kompetenzorientierung als Paradigmenwechsel ist in Abbildung 33 in Form eines Sonnenblumen-Streudiagramms dargestellt. Werden hierbei zunächst jene Personen betrachtet, die in der Kompetenzorientierung keine Änderung des vorherrschenden Paradigmas sehen, dann ist zu erkennen, dass diese überwiegend ihre bisherige Methodenwahl für ausreichend befinden, um die geforderten Kompetenzen zu vermitteln. Aber, und das ist wohl die weniger triviale Beobachtung, auch diejenigen die eine derartige Neuerung in den Auswirkungen des bildungspolitischen Handelns der jüngeren Vergangenheit wahrnehmen, sehen mit deutlicher Mehrheit bisher Bewährtes auch beziehungsweise eher auch („trifft zu“ beziehungsweise „trifft eher zu) für die neuen Anforderungen geeignet. Folglich sind jene, die die Notwendigkeit, großer methodischer Umstellungen durch GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung sehen, unabhängig von ihrer Bewertung des Stellenwerts der Kompetenzorientierung deutlich in der Minderheit. Nahezu Analoges lässt sich auch über den Zusammenhang zwischen der

Einordnung als Paradigmenwechsel und der Bewertung der zum Einsatz gebrachten Medien aussagen.

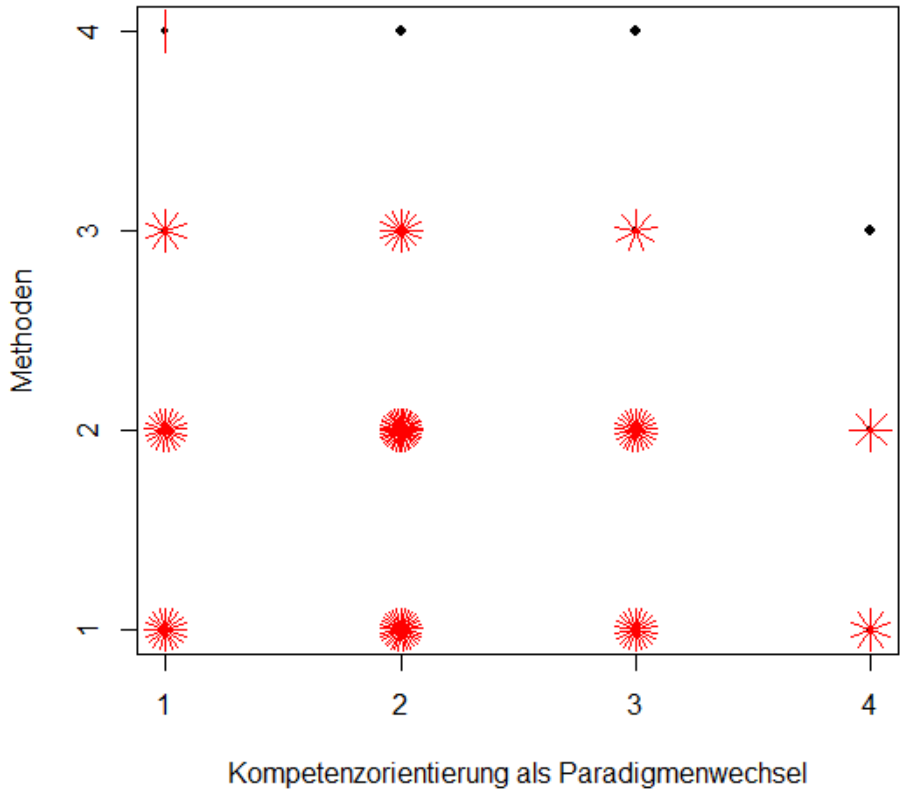


Abbildung 33: Sonnenblumen-Streudiagramm zur Darstellung des Zusammenhanges zwischen den Fragen „Ich empfinde die Kompetenzorientierung im Sprachunterricht als Paradigmenwechsel" (x-Achse) und „Ich bin der Überzeugung, dass ich mithilfe der Methoden, die ich vor GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung verwendet habe, die nötigen Kompetenzen vermitteln kann" (y-Achse)

Die Vermutung, die Standardisierung könnte möglicherweise eine größere Triebfeder der Veränderung unterrichtsrelevanter Rahmenbedingungen sein, als die Kompetenzorientierung, wurde schon an anderer Stelle in dieser Studie postuliert, und wird durch die folgenden Resultate erneut genährt. Insgesamt nur sieben von 222 Befragten gaben an, schriftliche Prüfungsformate für die sRP/sRDP nicht oder eher nicht gezielt mit den Schülerinnen und Schüler zu üben. Ganze 84,2 % gaben an, dass sie die schriftlichen Prüfungsformate mit den Schülerinnen und Schülern trainieren („trifft zu"). Die für die sRP/sRDP erforderlichen Textsorten werden, zumindest gemäß den abgegebenen Selbsteinschätzungen, durch ähnlich viele Befragte gesondert trainiert. Die standardisierten Prüfungsformate haben also definitiv Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung der Mehrheit der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer, und wenn den erhobenen Zahlen geglaubt wird, so ist dieser größer als jener der Kompetenzorientierung. Einzelne, für die sRP/sRDP relevante Teilfertigkeiten werden gezielt geübt. 145 Befragte bestätigen, dass sie vermehrt Hörverständnisübungen durchführen, und weitere 59 Personen sehen eine diesbezügliche Änderung ihres Lehrverhaltens als „eher zutreffend" an. Auch der erhöhte Einsatz von

Leseverständnisübungen erfreut sich ähnlich großer Popularität. Die durch diese Trainingsvarianten erworbenen Kompetenzen stellen jedenfalls einen ganz zentralen Bestandteil jener Fähigkeiten dar, die Schülerinnen und Schüler für die positive Bewältigung des neuen standardisierten Prüfungsformats aufweisen müssen. Schularbeiten, Hausübungen etc. werden von 70,7 % befragten Lehrerinnen und Lehrern gezielt im Format der sRP/sRDP gestaltet, und weitere 23,9 % erklären, dieser Praxis ebenfalls eher zu folgen („trifft eher zu“). Dieses Bild des Trainings der Prüfungsformate zeigt sich in ähnlichem Ausmaß quer durch alle Schultypen und unabhängig von Geschlecht, Dienstalter und Unterrichtsregion. Während die Simulation der Rahmenbedingungen der sRP/sRDP sich also wie ein roter Faden durch die Unterrichtsgestaltung der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer zieht, zeigt sich bezogen auf die vermehrte Übung von Schreibaufgaben eine etwas größere Streuung der Meinungen. In der Region Ostösterreich sahen mit 42,5 % überdurchschnittlich viele Befragte die verstärkte Verwendung dieser Variante als zutreffend an, was doch einen großen Unterschied gegenüber nur etwas mehr als einem Viertel der Befragten der Region Süd, die ebenfalls diese Auswahlmöglichkeit präferierten, darstellt. Die Lernenden sind aber nicht nur in den verschiedenen Bundesländern mit geringfügig unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen konfrontiert. Auch geschlechterspezifisch unterschiedliche Gewichtungen lassen sich partiell beobachten. Beispielsweise wird monologisches und dialogisches Sprechen im Format der mündlichen sRP/sRDP von 92,3 % der weiblichen Befragten geübt, während dieses Training nur ca. zwei Drittel der männlichen Lehrer anbieten. In der vorliegenden Studie kann, aufgrund der eingangs bereits erwähnten relativ geringen Männeranteils an der gesamten Stichprobe keine tiefgehende Detailanalyse geschlechterspezifischer Unterschiede vorgenommen werden. Die teilweise, wie etwa im erwähnten Fall, vorliegenden signifikanten Abweichungen legen aber doch ganz klar die Vermutung nahe, dass Frauen und Männer die Schwerpunkte in ihrem Unterricht teilweise unterschiedlich setzen. Die Verifizierung dieser Annahme und die eventuellen Auswirkungen auf die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler wären jedenfalls ein sehr spannendes Forschungsfeld für weiterführende Untersuchungen.

Vermehrt Grammatik zu üben ist ein Weg, der, und hier besteht nun auch geschlechterübergreifend große Einigkeit, nur sehr selten beschritten wird. Nur acht Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer setzen verstärkt auf Grammatik, deren wenig vermehrtes Üben sich mitunter dadurch erklären lässt, dass sie in der BHS im Rahmen der standardisierten Reifeprüfung gar nicht und in der AHS nur im Rahmen des Teils „Sprachverwendung im Kontext“ dezidiert überprüft wird. Eventuell wird Grammatik auch

als traditionell gut abgedecktes Feld gesehen, das keiner weiteren Aufwertung bedarf. Auch hier bräuchte es allerdings genauere weiterführende Studien für eine fundierte Erklärung.

Wer die Inhalte von Schulbüchern analysiert, wird wohl einen ähnlichen Eindruck der Verschiebung von Schwerpunktsetzungen hin zu Formaten und zentralen Kompetenzen für die sRP/sRDP gewinnen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der vorliegenden Umfrage decken insgesamt ein breites Spektrum an unterschiedlichen Schulbüchern ab, denen sie in ihrem Unterricht das Vertrauen schenken. Besonders stark repräsentiert in dieser Studie sind jedoch die Titel „Perspectives“ mit 141 Nutzerinnen und Nutzern, „Bien fait“, auf das 80 Personen setzen und in 46-facher Erwähnung „Cours intensif“. Wird die Frage nach der Zufriedenheit mit den selbst gewählten Schulbüchern gestellt, dann prägen somit diese Arbeitsmittel das Ergebnis in besonderer Weise. Es zeigt sich, dass die Verlage weitgehend in der Lage sind, die Bedürfnisse der Lehrenden zu befriedigen. Unzufrieden oder eher unzufrieden mit ihrem Schulbuch sind nur 24 der 222 Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer. Zwar sind viele mit ihrem Buch nicht restlos glücklich, denn weit mehr als die Hälfte zeigt sich mit ihrem Buch „eher zufrieden“, doch insgesamt zeichnet sich ein positives Gesamtbild ab, wobei auf Basis der vorliegenden Daten kein Titel in besonderer Weise hervorgehoben werden kann. Jene Minderheit, die sich mit dem Schulbuch unzufrieden oder eher unzufrieden zeigte, erklärte ihre Ablehnung vor allem durch zu wenige unterschiedliche Testformate der sRP/sRDP zur Übung (14 von 24), zu wenig Zusatzmaterial für Lehrerinnen und Lehrer (13 von 24) und damit, dass die Themen nicht mit dem Lehrplan beziehungsweise den Themenpools der sRP/sRDP übereinstimmen würden (11 von 24).

4.5. Kompetenzorientierter Unterricht und sRP/sRDP als qualitätssteigernde Maßnahmen

Der Zusammenhang zwischen verschiedenen Neuerungen im Bereich des Unterrichts und der qualitativen Entwicklung wurde implizit bereits an einigen Stellen aufgegriffen. Im folgenden Abschnitt widmet sich die vorliegende Studie noch einmal ganz explizit diesem Themenbereich und geht der Frage nach, ob die Schülerinnen und Schüler durch die Kompetenzorientierung auch wirklich kompetenter werden. Hinsichtlich der sprachlichen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler sehen nur 45 Befrage eine eindeutige Verbesserung. Werden jene hinzugenommen, die ihren Schülerinnen und Schülern eine derart positive Verbesserung zumindest tendenziell eher zugestehen, dann sind es immerhin doch mehr als 60%, die die Kompetenzorientierung in diesem Bereich als erfolgreich ansehen. Zwischen dieser Zustimmung und der Bereitschaft, im Zuge der

Kompetenzorientierung die eigenen Methoden anzupassen, könnte nun ein Zusammenhang vermutet werden. Denn, umgekehrt betrachtet, könnten es genau die geänderten Methoden sein, die in höherem Ausmaß zu sprachlicher Handlungsfähigkeit beitragen. Dass dies offenbar nur in geringem Ausmaß zutrifft, zeigen eine schwache (bindungskorrigierte) Korrelation nach Spearman von 0,208 und das Streudiagramm in Abbildung 34. Zwar lässt sich in der kleinen Gruppe derjenigen, die eine Änderung der Methodenwahl für ihren Unterricht als zutreffend bezeichnet hatten, ein Trend erkennen, den Schülerinnen und Schülern auch mehr sprachliche Handlungsfähigkeit zuzugestehen, werden jedoch alle Befragten betrachtet, so lässt sich eine derartige Tendenz kaum argumentieren. Wenn es nun aber nicht in erster Linie die Kompetenzen sind, um derentwillen die Methoden verändert werden, wie sich auch in ähnlicher Konstellation mit vielen anderen Fragestellungen zeigen lässt, dann lässt sich vermuten, dass die neuen Formate und die Standardisierung die Motivation zur Neuorientierung darstellen und der Paradigmenwechsel hier spürbar wird.

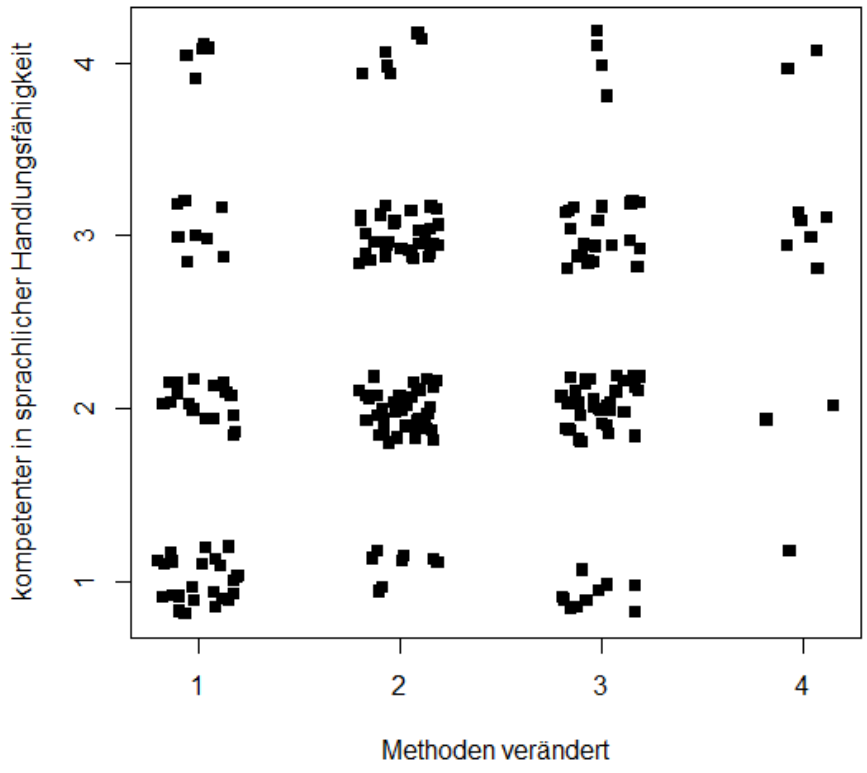


Abbildung 34: Jittered Scatterplot für die Fragen „Die Methoden, die ich einsetze, haben sich durch die Kompetenzorientierung verändert“ und „Ich bin der Ansicht, dass die SchülerInnen durch den kompetenzorientierten Unterricht in ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit kompetenter werden“

Etwas geringer als bei dem Thema der Verbesserung der sprachlichen Handlungsfähigkeit wird die Zustimmung, wenn nach den Auswirkungen der Kompetenzorientierung auf die Zukunftschancen der Schülerinnen und Schüler gegangen wird. Die meisten Befragten schwanken bei der Frage, ob diese Neuausrichtung Vorteile für weiterführende Ausbildungen oder für die Vorbereitung auf die Berufswelt birgt, zwischen vorsichtiger

Zustimmung (92-mal „trifft eher zu“) und leichter Ablehnung (79-mal „trifft eher nicht zu“), womit klare Positionen in diesem Punkt eher die Ausnahme darstellen. Etwas eindeutiger zeigt sich die Einschätzung, wenn die Lehrerinnen und Lehrer beurteilen sollen, ob die Kompetenzorientierung Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, vernetzter zu denken. „Nein“ oder „Eher nein“ sagen dazu insgesamt mehr als 60 %. Ablehnung in ähnlicher Größenordnung lässt sich feststellen, wenn gefragt wird, ob die Kompetenzorientierung die Qualität des Unterrichts erhöht habe. Für zutreffend hält dies gar nur knapp jede/r Zehnte, wie Abbildung 35 zeigt.

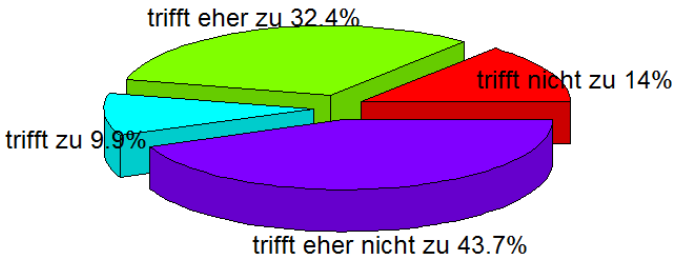


Abbildung 35: Prozentueller Anteil der Antwortmöglichkeiten zur Frage „Ich bin der Ansicht, dass die Qualität des Unterrichts durch die Kompetenzorientierung erhöht wird“

Positiver werden die qualitativen Auswirkungen der Kompetenzorientierung von HAK-Lehrerinnen und Lehrern eingeordnet. Insgesamt mehr als die Hälfte pflichten der Aussage, der Unterrichts sei durch die Kompetenzorientierung verbessert worden, mit „trifft zu“ oder „trifft eher zu“ bei, womit sie sich deutlich vom Lehrpersonal der AHS unterscheiden, das in fast zwei von drei Fällen seine ablehnende Haltung mit den Antworten „trifft nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“ zum Ausdruck bringt. Womit diese schultypenspezifischen Unterschiede zusammenhängen, ob etwa unterschiedliche Implementierung oder andere Vorstellungen von Zielen erfolgreichen Unterrichts ausschlaggebend hierfür sind, müsste in weiterführenden Studien erhoben werden, denn die Antworten der AHS-Lehrerinnen und -Lehrer einfach als Schwarzmalerei abzutun, wäre zu kurz gegriffen.

Der Zusammenhang zwischen der Auffassung, dass Kompetenzorientierung im Sprachunterricht ein Paradigmenwechsel sei, und der Auswirkung auf die Qualität des Unterrichts durch die Kompetenzorientierung wird durch Abbildung 36 dargestellt. Es ist zu sehen, dass jene Personen, die eine derartige Neuerung als zutreffend anerkennen, durch selbige auch eher Verbesserungen sehen, als dies in den anderen Teilgruppen der Erhebung der Fall ist. Allerdings hält sogar die relative Mehrheit derer, die in der Kompetenzorientierung einen Paradigmenwechsel erkannt haben wollen, eine resultierende Qualitätssteigerung für „eher nicht zutreffend“. Es zeigt sich somit, dass die gefühlte Veränderung nicht automatisch als Verbesserung erlebt wird. Jene, die das Wort

Paradigmenwechsel für unzutreffend halten, bewerten tendenziell die qualitativen Auswirkungen der Kompetenzorientierung noch deutlich weniger optimistisch.

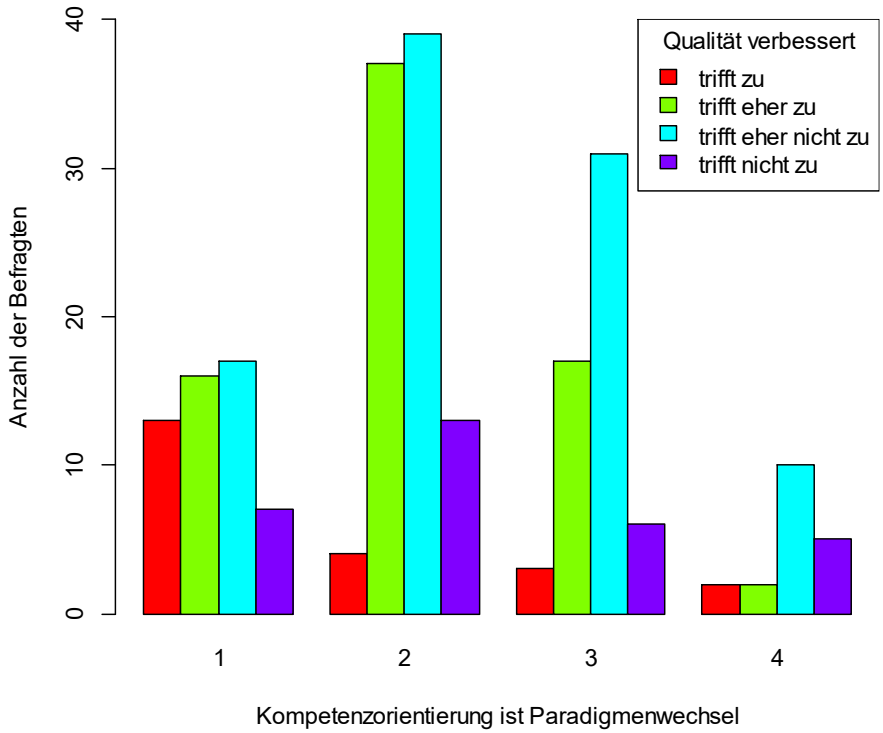


Abbildung 36: Zusammenhang zwischen der Auffassung, Kompetenzorientierung im Sprachunterricht sei als Paradigmenwechsel zu sehen und der Qualität des Unterrichts durch die Kompetenzorientierung

Der Kompetenzorientierung stellen die Lehrerinnen und Lehrer also insgesamt ein eher durchwachsenes Zeugnis aus, allerdings wird sich erst in Zukunft zeigen, ob und inwiefern der kompetenzorientierte Unterricht langfristig positive Auswirkungen hat. Wie steht es aber um die Standardisierung von Abschlussprüfungen? Dies wird zum Gegenstand der folgenden Überlegungen gemacht. Wichtigstes Argument für Standardisierung ist zunächst die Etablierung eines einheitlichen Niveaus, aber im Weiteren auch die idealerweise resultierende Fairness für die Geprüften. Letztere ist ein Untersuchungsobjekt dieser Umfrage, wozu den Befragten die Formulierung „Ich bin der Ansicht, dass die sRP/sRDP objektiver und fairer ist als die bisherige Reifeprüfung“ zur Bewertung vorgelegt wurde. Nur 48 von 222 Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer quittierten diese Aussage mit klarer Zustimmung, doch immerhin weitere 98 wählten den Zustimmungsgrad „trifft eher zu“. Keine oder eher keine größere Testfairness sieht somit etwas mehr als jede/r Dritte. Auch wenn dies die Minderheit ist, stellt ein Drittel von Befragten, die keine Verbesserung in puncto Erhöhung der Objektivität und Fairness erkennen, eine beachtliche Menge dar. Um

einen langfristigen Erfolg der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung sicherzustellen, wäre es sicherlich sinnvoll, zu versuchen, etwaige Kritikpunkte auszuräumen, um den wesentlichen Fairnessaspekt für eine noch größere Gruppe außer Zweifel zu stellen. Leichtes Verbesserungspotential bergen laut den Umfrageergebnissen die definierten Kriterien der schriftlichen Aufgaben im Beurteilungsraster. Nur 14,4 % der Befragten sind restlos überzeugt, dass durch diese die Beurteilung objektiver und fairer wird, immerhin jede/r zweite Umfrageteilnehmerin bzw. -teilnehmer schließt sich dieser Einschätzung zumindest eher an. Lehrerinnen und Lehrer in der ersten zehn Dienstjahren sehen die sRP/sRDP in Bezug auf das Thema Objektivität deutlich optimistischer als ihre länger dienenden Kolleginnen und Kollegen. Ganze 31,3 % sehen die Erhöhung der Objektivität durch das neue Prüfungsformat als zutreffend an, während umgekehrt nur 3,1 % die Bewertung „trifft nicht zu“ abgeben.

Ein Thema, dem in Zusammenhang mit der sRP/sRDP in der Vergangenheit von medialer Seite besondere Aufmerksamkeit zu Teil wurde, ist der Schwierigkeitsgrad dieser Prüfung. Auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Umfrage gaben dazu jeweils ein Statement ab. 53 der 222 Befragten bewerteten die schriftliche sRP/sRDP im Vergleich zur bisherigen Reifeprüfung als leichter, 90 als gleich schwierig und 79 als schwieriger. Hierbei zeigten sich deutliche regionale Unterschiede. In der Region West empfanden mehr als 30 % die sRP/sRDP als leichter, in den Regionen Ost und Süd lag dieser Wert jeweils bei unter 20 %. Nur etwas mehr als ein Viertel der Befragten aus Westösterreich stufte die neue schriftliche Reifeprüfung im Vergleich zur alten als schwieriger ein, während in den anderen beiden Regionen jeweils ca. 40 % diese Einschätzung teilten. Ein interessantes Projekt würde eine Studie bezüglich dieser regionalen Unterschiede darstellen. Ob diese Abweichungen in regional unterschiedlich schwierigen Aufgabenstellungen im Zuge der alten Reifeprüfung begründet liegen und in der Vergangenheit partiell in Westösterreich höhere Standards verlangt wurden als in den anderen Teilen Österreichs, könnte im Rahmen einer solchen Untersuchung festgestellt werden. In dieser Hinsicht bringt die sRP/sRDP jedenfalls ein größeres Maß an Fairness, denn zumindest die abschließende Prüfung ist nun für alle Schülerinnen und Schüler des Landes gleich. Ähnliche Resultate wie für die schriftliche Abschlussprüfung ergaben sich für die Frage, ob die mündliche sRP/sRDP leichter, gleich schwierig oder schwieriger im Vergleich zur bisherigen Reifeprüfung empfunden wird, wobei sogar 106 Befragte keine Unterschiede hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades erkennen konnten, wie in Abbildung 37 zu sehen ist.

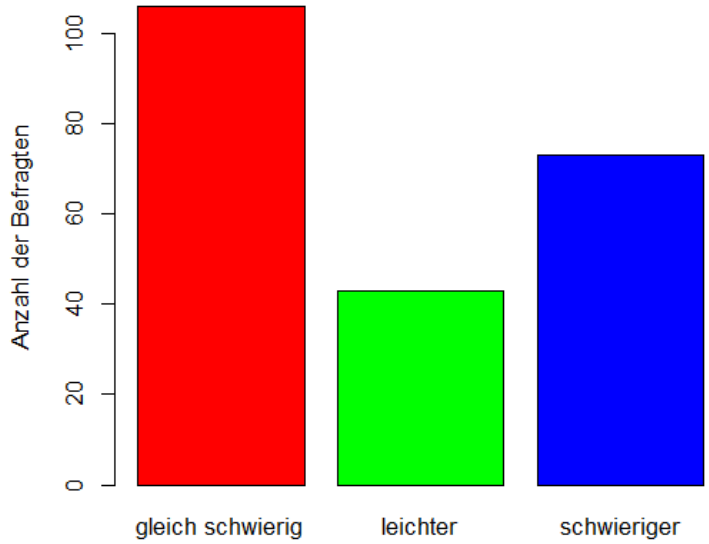


Abbildung 37: Absolute Häufigkeitsverteilung zur Frage „Im Vergleich zur bisherigen Reifeprüfung empfinde ich die mündliche sRP/sRDP als leichter, gleich schwierig, schwieriger“

Schwer einzuordnen ist der Geschlechterunterschied bei der Bewertung der Prüfungsanforderungen. Jeder dritte Mann, aber nicht einmal jede vierte Frau, schätzte die neue Reifeprüfung als leichter ein. Wie schon an anderer Stelle erwähnt lassen, sich die bei verschiedenen Bewertungen eindeutig vorhandenen Geschlechterdifferenzen aufgrund der Stichprobenbeschaffenheit nicht bis in kleinste Detail analysieren und können eventuell ein Anstoß für eine Folgeuntersuchung sein. Wesentlich besser bildet der vorhandenen Datensatz Unterschiede der verschiedenen Schultypen ab. Im Schultyp AHS vertreten sowohl für die schriftliche als auch für die mündliche Prüfung jeweils 30 % die Ansicht, die sRP/sRDP sei leichter als die alte Abschlussprüfung. Die schriftliche sRP/sRDP sehen in HUM und HAK jeweils knapp 20 %, und die mündliche sRP/sRDP nur 12,3 % der Lehrerinnen und Lehrer der HAK und 5,2 % jener aus HUM-Schulen als leichter an als die bisherige Reifeprüfung.

Eher positiv wird die Einteilung der mündlichen sRP/sRDP in einen monologischen und einen dialogischen Teil gesehen. Immerhin mehr als zwei Drittel sehen diese Maßnahme als sinnvoll oder wenigstens eher sinnvoll an. Darüber, ob der bei der mündlichen sRP/sRDP zum Einsatz gebrachte holistische und analytische Beurteilungsbogen eine objektivere und fairere Beurteilung ermöglicht, besteht hingegen wesentlich weniger Einigkeit. Nur 31 der 222 Befragten sehen diesen Vorteil der Beurteilungsbögen gegeben, während er aber auch nur von 23 Personen verneint wird. Die strukturelle Gliederung der mündlichen Prüfung findet jedenfalls mehr Zuspruch, als die nur teilweise für hilfreich befundenen Beurteilungsbögen, deren Konzept eventuell noch gewisser Adaptierung bedürfte, um eine breitere Akzeptanz zu finden.

4.6. Herausforderungen für Lehrkräfte

Der letzte Teil des Fragebogens beschäftigte sich mit den Herausforderungen, die sich für Lehrerinnen und Lehrer durch die Neuerungen ergeben. Hier zeigt sich sofort eines der aus der Sicht der Mehrheit der Befragten ganz zentralen Probleme, vor das sich die Unterrichtenden durch die neue Matura gestellt sehen. Nicht die Ausführung der Reifeprüfung selbst, sondern die Vorbereitung auf diese Prüfung bereitet einer großen Mehrheit Kopfzerbrechen. Wie Abbildung 38 zeigt, sehen 59,5 % der Lehrerinnen und Lehrer in den zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden die Umsetzung des Lehrplans, die Vermittlung und das wiederholte Trainieren der Kompetenzen und Prüfungsformate für die sRP/sRDP als schwer zu bewältigende Aufgabe. Weitere 30,2 % schließen sich dieser Einschätzung ebenfalls eher an, während nur vier der 222 Befragten dieses Problem gar nicht sehen. Besonders skeptisch, was die Umsetzung der zahlreichen Anforderungen innerhalb der vorgegebenen Unterrichtszeit betrifft, sind die Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer aus Südösterreich, von denen sogar drei Viertel dieses Problem als zutreffend erkennen. Wird die Beobachtung auf Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schultyp AHS eingeschränkt, ergeben sich etwas andere Resultate. Hier wählt „nur“ die Hälfte der Befragten in Bezug auf das geschilderte Problem den höchsten Zustimmungsgrad, wenngleich, wie die vorher angeführten Zahlen schon vermuten lassen, auch in diesem Fall die restlichen Antworten mehrheitlich „trifft eher zu“ lauten. Trotzdem hebt sich die AHS damit deutlich von der HAK ab, wo sich 82,5 % der Unterrichtenden durch die vielen Vorgaben und die knappen Zeitressourcen unter Druck gesetzt fühlen. Auch hier könnten weiterführende Erhebungen Auskunft über mögliche Gründe geben.

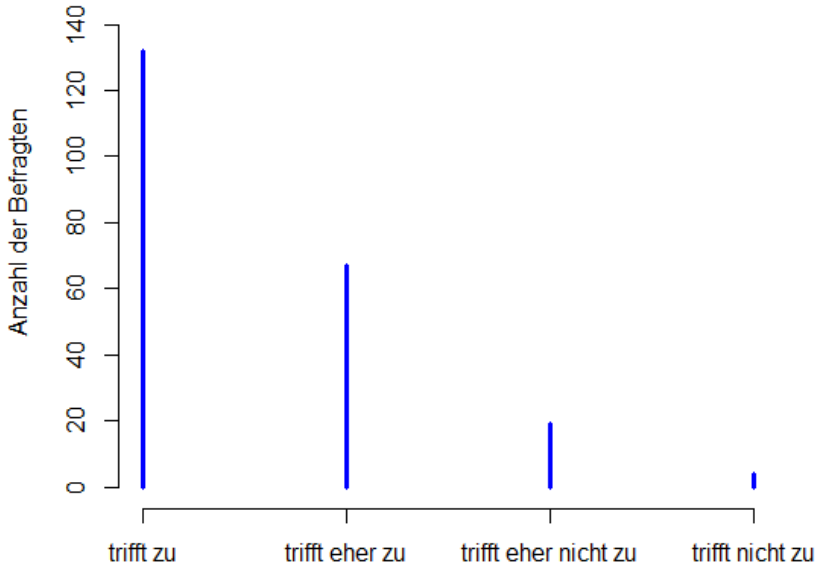


Abbildung 38: Absolute Häufigkeitsverteilung zur Frage „Die Umsetzung des Lehrplans, die Vermittlung und das wiederholte Trainieren der Kompetenzen sowie das Einüben der Prüfungsformate für die sRP/sRDP sind in den zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden schwer zu bewältigen"

Dass die Gruppe der Lehrerinnen und Lehrer in den ersten zehn Dienstjahren hinsichtlich des Fortbildungsangebots zur Kompetenzorientierung unterdurchschnittliche Zufriedenheitswerte aufweist, wurde bereits an anderer Stelle thematisiert. Bei der Frage nach der Bewältigbarkeit des Lehrplans, des Kompetenzentrainings und des Einübens der Prüfungsformate sieht zwar ebenfalls knapp die Hälfte der Befragten aus dieser Gruppe durchaus Probleme, doch mit diesem Vergleichswert liegen sie deutlich unter dem Durchschnitt. Besonders besorgt zeigen sich in diesem Zusammenhang Lehrerinnen und Lehrer mit elf bis 20 Dienstjahren, denn 71,4 % empfinden die Vorbereitung auf die sRP/sRPP innerhalb ihrer Unterrichtsstunden als schwer machbar, während die Lehrerinnen und Lehrer in den höheren Dienstjahren eine deutlich geringere, wenngleich ebenfalls hohe Vergleichskennzahl aufweisen. Letztlich ist es aber egal, welcher der statistischen Teilgruppierungen besonderes Augenmerk geschenkt wird; die Mehrheit empfindet die Umsetzung der Anforderungen an ihren Unterricht innerhalb der zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen als schwierig. Die Anzahl der Wochenstunden im Gegenstand Französisch zu erhöhen, wäre wünschenswert; es darf aber bezweifelt werden, dass dieser Wunsch Realität wird.

Ein weiterer Aspekt, der als problematisch eingeschätzt wurde, waren die wiederholten Änderungen von Vorgaben. Dass die sRP/sRDP in ihrer Anfangsphase steckt, bedingt, dass Veränderungen nötig waren und sich vermutlich auch zukünftig als notwendig herausstellen werden. Generell sollten solche Änderungen allerdings wohldurchdacht, nachhaltig und idealerweise langlebig sein. Eine ständige Erneuerung der Rahmenbedingungen kann nämlich auch zu Verunsicherung führen, wie sich in der vorliegenden Studie zeigt.

Wiederholte Änderungen der Vorgaben bezüglich der Formate der sRP/sRDP, der Textsorten und der Gewichtung der Teilbereiche (Lesen, Hören, Schreiben) erzeugen Unsicherheit, meint die deutliche Majorität der Befragten, und wünscht sich somit in diesem Bereich den Einzug eines höheren Maßes an Kontinuität.

Als noch nicht ganz ausgereift wird von vielen Lehrerinnen und Lehrern die Festlegung der Inhalte der sRP/sRDP gesehen. Dass diese nicht exakt und für alle Schülerinnen und Schüler gleich definiert werden, betrachtet jede/r dritte Befragte als prinzipiell schwierig und ein weiteres Drittel zumindest als eher problematisch. In den HUM-Schulen wird dies Problem sogar von 90 % der Unterrichtenden als zutreffend und zumindest eher zutreffend bestätigt. Dies ist wenig überraschend, da gerade dieser Schultyp eine Bandbreite an diversen Fachausrichtungen umfasst, wobei am Ende alle Schülerinnen und Schüler mit denselben schriftlichen Klausuraufgaben konfrontiert werden. Ob für die verschiedenen Zweige mit den verschiedenen Inhalten nicht unterschiedliche Aufgabenstellungen fairer wären, die die jeweiligen Schwerpunktsetzungen auch tatsächlich einbeziehen können, sollte zumindest zur Diskussion gestellt werden, was, wie die Studie in weiterer Folge noch zeigen wird, eine große Mehrheit begrüßen würde.

Außer Frage steht jedenfalls, zumindest wenn der Einschätzung der Mehrheit der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer gefolgt wird, dass die Beurteilung durch die Vorgaben der sRP/sRDP aufwendiger geworden ist. Nur für den Schultyp AHS zeigt sich in diesem Zusammenhang ein etwas größeres Antwortspektrum, wie in Abbildung 39 zu erkennen ist. Wie sich daraus ablesen lässt, empfinden vor allem Lehrerinnen und Lehrer aus der HAK, aber auch jene aus dem HUM den Arbeitsaufwand fast durchwegs als erhöht oder eher erhöht. Ob dem Effekt der Aufwandsteigerung in diesem Bereich tatsächlich entgegengewirkt werden kann, ist fraglich, denn natürlich benötigt eine zentralisierte Abschlussprüfung ein vergleichsweise höheres Ausmaß an Reglementierung, um für die gemeinsame Prüfung auch einheitliche Beurteilungsstandards zu gewährleisten. Trotzdem sollte der erhöhte Aufwand, mit dem Lehrerinnen und Lehrer im Zuge der sRP/sRDP zwangsläufig in verschiedenen Bereichen des Schulalltags konfrontiert sind, nicht außer Acht gelassen werden, zumal diese Berufsgruppe ohnehin besonderen Belastungen und einem erhöhten Burnout-Risiko ausgesetzt ist (cf. Käser & Wasch, 2009).

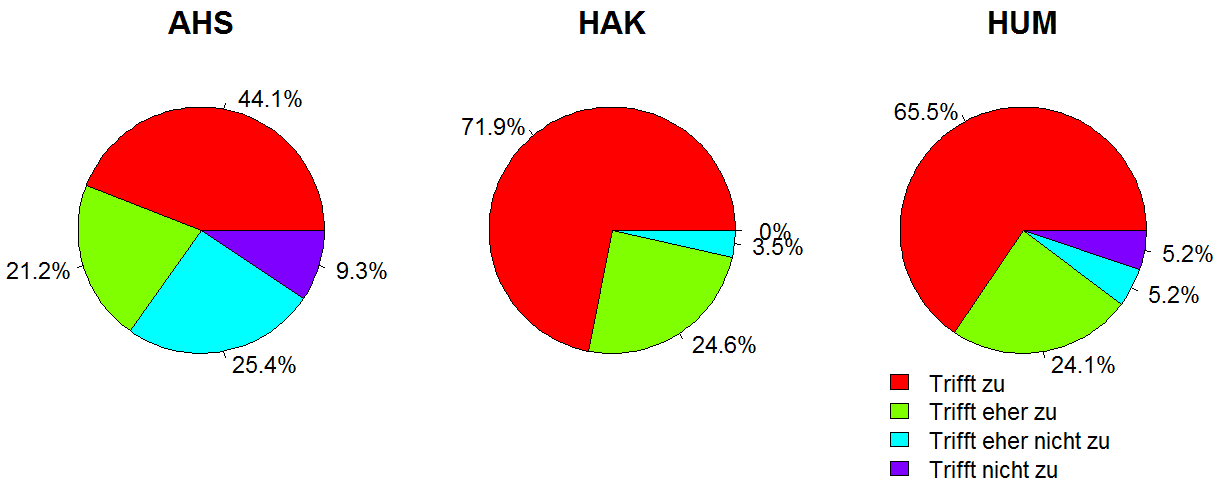


Abbildung 39: Relative Häufigkeiten der Antwortmöglichkeiten zur Frage „Durch die Vorgaben bezüglich der Beurteilung der sRP/sRDP ist die Beurteilung aufwendiger geworden" nach Schultypen

Einer dieser angesprochenen Bereiche, bei dem beispielsweise angesetzt werden könnte, ist der Kompetenzraster für Schreibaufgaben. Der Raster sei zu unklar definiert, ist zwar eine Aussage, bei der die Antwortmöglichkeit „trifft eher nicht zu" den Modalwert darstellt, womit diese Problematik bei oberflächlicher Betrachtung sofort negiert und ad acta gelegt werden könnte, doch werden die Personen zusammengefasst, die mit „trifft zu" und „trifft eher zu" gestimmt haben, dann ergibt sich mit 55,4 % wiederum eine Mehrheit, die an dieser Stelle eine Schwäche des Systems ausmacht. Dieses leichte Übergewicht resultiert auch daraus, dass die Lehrerinnen und Lehrer in den ersten zehn Dienstjahren überdurchschnittlich unzufrieden mit dem Kompetenzraster sind. Die vermeintlich unklaren Definitionen werden von ihnen überproportional oft mit „trifft zu" und „trifft eher zu" quittiert, wie die Gegenüberstellung in Abbildung 40 ausweist. Eine stichhaltigere und klarere Definition des Kompetenzrasters, und in weiterer Folge mehr unterstützende Einschulungen, vor allem für dienstjüngere Unterrichtende, könnten mögliche Ansätze sein, um mehr Klarheit zu schaffen und das subjektive Sicherheitsgefühl der Beurteilenden zu steigern. Ein ähnlicher Überarbeitungsbedarf ist auch für den analytischen und holistischen Beurteilungsbogen zu erkennen, den, allerdings unabhängig vom Dienstalter, viele für schwer praktikabel halten, und der von den Befragten insgesamt ein schlechteres Zeugnis erhält als der Kompetenzraster für die Beurteilung schriftlicher Performanzen.

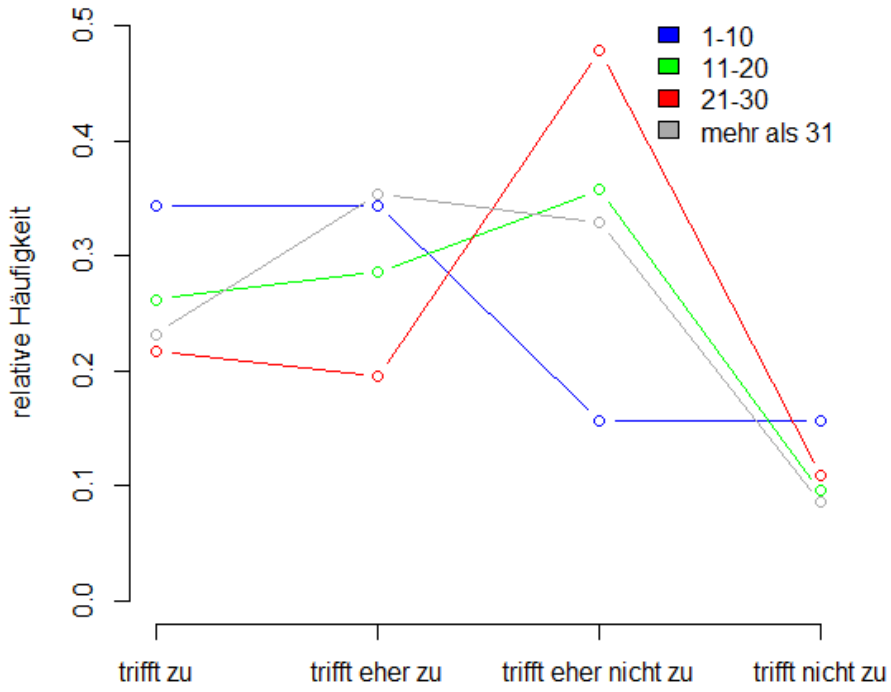


Abbildung 40: Relative Häufigkeiten der Antwortmöglichkeiten zur Frage „Ich empfinde die Kompetenzraster zur Beurteilung von Schreibaufgaben als zu unklar definiert" nach Jahren im Schuldienst

Die Schule soll auf die Anforderungen des Lebens vorbereiten, darüber besteht breiter Konsens. Aus diesem Grund ist kaum etwas so verpönt, wie negatives *teaching to the test*, denn ein Unterricht, der ausschließlich oder vorrangig nur auf schulische Prüfungen vorbereitet, kann keinem Bildungsideal entsprechen. Die folgenden Zahlen sind insofern besonders beachtungswürdig, denn die Gefahr des angesprochenen *teaching to the test* sieht eine Vielzahl der Befragten. 136 von 222 Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer erkennen dieses Problem als zutreffend, 55 weitere als eher zutreffend. Nur ganze sieben Personen sehen überhaupt keine Tendenzen zum *teaching to the test*. Wie kann darauf reagiert werden? Zunächst muss gesagt werden, dass die vorliegende Studie mitten in der Umstellungsphase, mitten im Implementierungsprozess der Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung durchgeführt wurde. Vieles ist neu, Abläufe sind noch nicht eingespielt. Es würde sich empfehlen, hier in regelmäßigen Abständen eine longitudinal angelegte Begleitstudie durchzuführen, in der erfasst wird, ob negatives *teaching to the test* langfristig im Unterricht Einzug hält oder aber, wenn die standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung sozusagen der gewohnte Prüfungsmodus ist, negatives *teaching to the test* weniger dominant wird. Sollte ersteres der Fall sein, wird es notwendig sein, das standardisierte Prüfungsdesign zu überdenken und Lösungen zu suchen.

Die Formate der sRP/sRDP beeinflussen jedenfalls aktuell ganz massiv die Unterrichtsgestaltung der meisten Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer, wie an anderer Stelle bereits klar aufgezeigt wurde. Hörverständnisübungen und Leseverständnisübungen

werden vermehrt in der Form durchgeführt, wie sie bei der abschließenden Reifeprüfung zur Anwendung kommen. Außerdem nehmen die für die sRP/sRDP erforderlichen Textsorten verstärkt Übungszeiten in Anspruch. Die Streudiagrammmatrix in Abbildung 41 stellt die Einschätzung der Befragten zu diesen Sachverhalten jener zum Thema „*teaching to the test*" gegenüber. Ein wenig überraschender Befund: Wer es als notwendig sieht, die Textsorten und Übungen im Format der sRP/sRDP vermehrt zu üben, befürchtet auch in hohem Ausmaß die Gefahr, der Unterricht könnte zu sehr auf diese Prüfungen zuspitzen. Interessant ist hingegen, dass auch die Minderheit, die keine oder eher keine Gefahr von *teaching to the test* sieht, zum größten Teil selbst dieses Konzept betreibt, indem die Aufgabengestaltung vermehrt im Stile der sRP/sRDP vorgenommen wird. Selbst jene also, die *teaching to the test* nicht als Problem wahrnehmen, betreiben es mehrheitlich in ihrem Unterricht; möglicherweise bewerten sie es nicht per se negativ. Dass die sRP/sRDP momentan *teaching to the test* nach Ansicht der Unterrichtenden begünstigt, kann jedenfalls unter Berücksichtigung aller angeführter Daten zusammenfassend eindeutig außer Zweifel gestellt werden. Wichtig wäre, wie bereits erläutert, eine Beobachtung dieses Umstandes im Rahmen einer Longitudinalstudie.

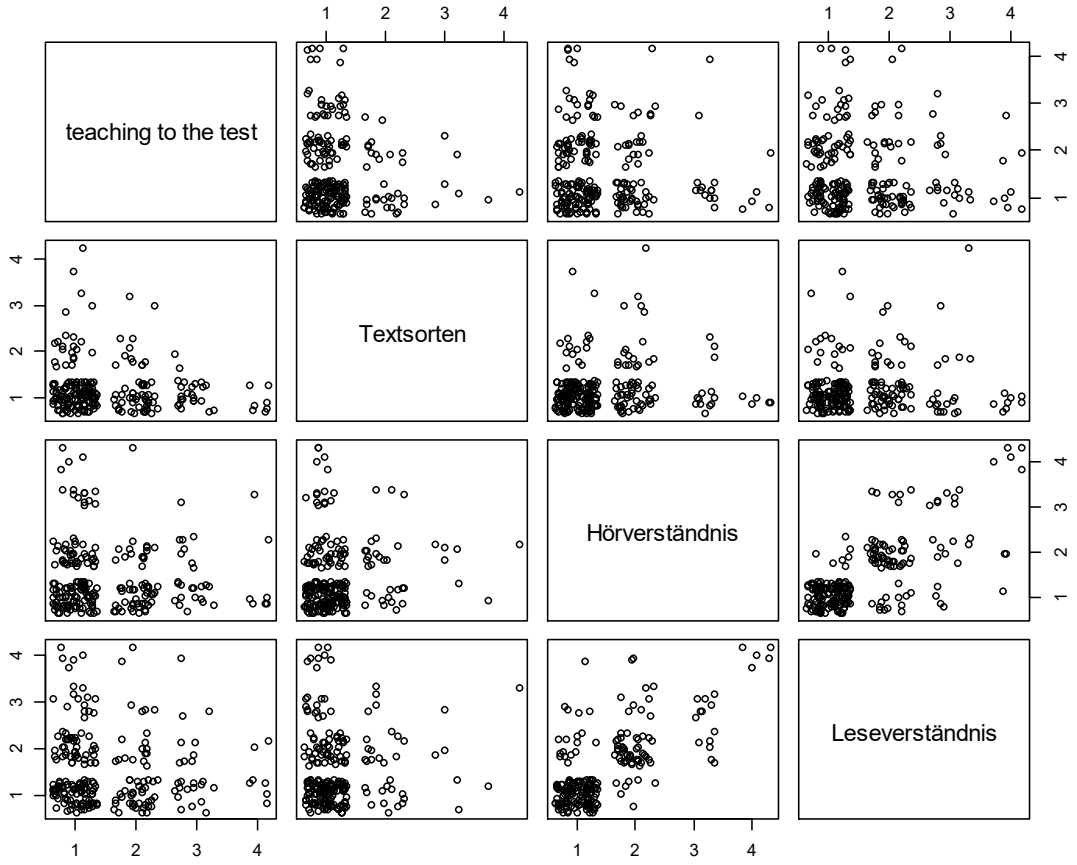


Abbildung 41: Jittered Scatterplot Matrix in Hinblick auf „teaching to the test", dem gezielten bzw. vermehrten Üben der bei der sRP/sRDP erforderlichen Textsorten, Hörverständnisübungen und Leseverständnisübungen

Eine noch größere Mehrheit, als dies im Fall von *teaching to the test* gegeben war, sieht ein anderes dringliches Problem. Durch das unterschiedliche Stundenausmaß diverser Ausbildungszweige beziehungsweise Schultypen sieht die Majorität der Befragten die Testfairness bei einer gemeinsamen sRP/sRDP verletzt. Regional aufgeschlüsselt kann dieser Sachverhalt in Abbildung 42 nachempfunden werden, wobei vor allem in Südösterreich offenbar keine zwei Meinungen darüber bestehen, ob das standardisierte Prüfen mit dem unterschiedlichen Stundenausmaß in puncto Chancengleichheit in Einklang zu bringen ist. „Nein", sagen auch die besonders betroffenen Schultypen HUM und HAK mit jeweils ca. 85 % in etwas deutlicherem Ausmaß als die AHS mit 73,7 % (wobei die restlichen Befragten aller Schultypen sich wiederum vorwiegend eher dieser Einschätzung anschließen, wodurch das Gesamtbild noch eindeutiger wird). Prinzipiell wäre eine Harmonisierung der Stundenausmaße in den Schultypen anzudenken. Eine andere Variante wäre, schultypen- und ausbildungszweigspezifische Prüfungen zu konzipieren, die den unterschiedlichen Spezifizierungen, Anforderungen und Stundenausmaßen Rechnung tragen könnten. Dem Prinzip der Zentralität würde diese Pluralität nicht zwangsläufig

widersprechen, die Individualität der einzelnen Schultypen wäre gewahrt, allerdings wäre diese Variante mit zusätzlichen Kosten und höherem Arbeitsaufwand verbunden.

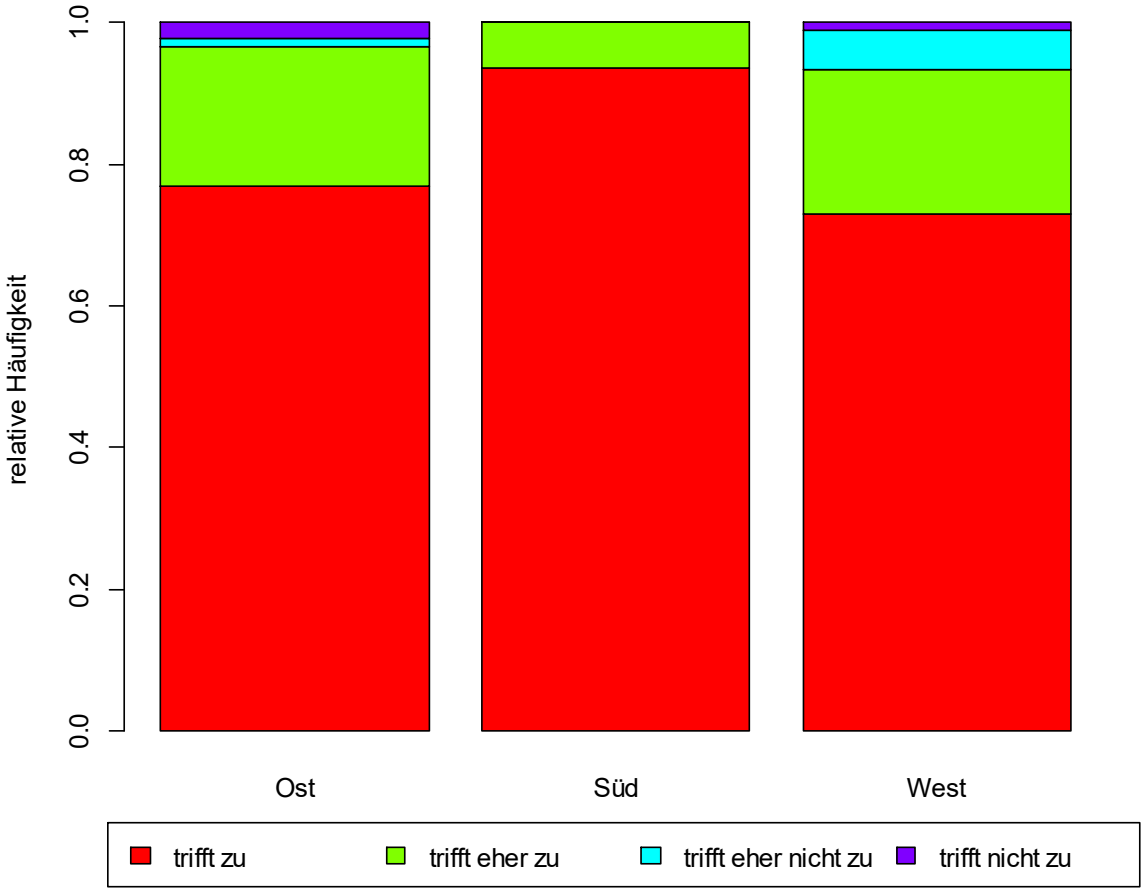


Abbildung 42: Relative Häufigkeit der Antwortmöglichkeiten zur Frage „Ich bin der Meinung, dass das unterschiedliche Stundenausmaß diverser Ausbildungszweige beziehungsweise Schultypen bei einer gemeinsamen sRP/sRDP der test fairness des standardisierten Prüfens widerspricht" nach Regionen

Die Problematik, spezifische Inhalte der unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunkte könnten durch die schultypenübergreifenden Teile der sRP/sRDP zugunsten allgemeinerer Themen verdrängt werden, sehen viele Befragte. 47,8 % befinden diesen Umstand für zutreffend und nimmt man noch jene hinzu, die ihn für „eher zutreffen" halten, dann ergibt sich insgesamt eine deutliche Mehrheit von 71,6 %. In noch deutlicheren Zahlen präsentiert sich die Befürchtung, dass in der Folge die spezifischen Inhalte nicht mehr detailliert genug behandelt werden könnten. Gerade die Schwerpunkte und die Spezifizität der unterschiedlichen Schultypen der BHS machen das Wesen des Berufsbildenden höheren Schulwesens aus – hier ist der Trend zur Vereinheitlichung durchaus kritisch zu sehen.

4.7. Resümee

Einschneidende Veränderungen, wie jene der sRP/sRDP, bergen neben Vorteilen und Chancen zwangsläufig immer auch einige Nachteile und Schwierigkeiten. Wenngleich durch die Befragten die zentralisierte abschließende Prüfung in einigen Bereichen positiv bewertet wurde, standen sie einigen Aspekten auch kritisch gegenüber. Weder werden alle Neuerungen kategorisch abgelehnt, noch schlägt ihnen uneingeschränkte Euphorie entgegen. Diese kritische, aber trotzdem aufgeschlossene Grundhaltung könnte ein fruchtbarer Boden für Diskussionen und daraus resultierenden Optimierungen zur aktuellen sRP/sRDP sein. Für eine Einbindung der Lehrerinnen und Lehrer spricht darüber hinaus auch das in breiter Mehrheit vorhandene wissenschaftliche Interesse an den Methoden der abschließenden Prüfung, welches in der vorliegenden Studie durch Zahlen belegt werden konnte. Wird dieses auf diversen Ebenen von Fortbildungsangeboten weiter forciert, so könnte eine noch breitere Basis an Personen befähigt sein, sich an einem konstruktiven kritischen Diskurs zu beteiligen, was zweifelsohne im Interesse jeglichen wissenschaftlichen Anspruchs liegen muss. Generell werden die bestehenden Seminare zum Zwecke der Weiterbildung mehrheitlich positiv bewertet und nach Einschätzung der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer wurden in vielen Fällen die grundlegenden Strukturen, Zusammenhänge und Kernbegriffe der sRP/sRDP ausreichend erklärt. Auffällig war auch die sehr hohe Durchschulungsquote zur Reifeprüfung für den Gegenstand Französisch unter den Befragten, die auf dieser Ebene offenbar sehr gut erreicht werden konnten. Auf einen nicht unwesentlichen Teil der Lehrerinnen und Lehrer, vor allem jene mit weniger Unterrichtsjahren, müsste jedoch, wie sich bei den Befragungen zeigte, in Bezug auf konkrete Unterrichtsmethoden des kompetenzorientierten Sprachunterrichts besonders eingegangen werden; in Hinblick auf das Fortbildungsangebot sollte darauf Bedacht genommen werden. Auch hinsichtlich der Beurteilungs- und Kompetenzraster besteht eine gewisse Verunsicherung, der man eventuell ebenfalls auf der Ebene von Fortbildungen, eventuell aber auch durch einige praxisnahe Nachschärfungen und Überarbeitungen der Raster begegnen könnte. Externe Rater-Teams würden das Problem überhaupt lösen, fraglich ist aber, ob auch aufgrund der Kosten eine solche Lösung angedacht werden wird.

Die Kompetenzorientierung wird nicht uneingeschränkt, aber doch von einer Mehrheit zumindest tendenziell als Paradigmenwechsel wahrgenommen, und ihr werden einige positive Impulse für die schulische Ausbildung zugestanden. Bei Betrachtung der angegebenen Veränderungen der Unterrichtsmethoden zeigte sich jedoch auch, dass viele Neuerungen durchaus in der Tradition des kommunikativen Paradigmas stehen. Tatsächlich

lassen sich viele der vorgenommenen methodischen Umstellungen auch auf die Anforderungen der Standardisierung zurückführen. Gezieltes Training auf die sRP/sRDP ist vielfach ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichtsgeschehens, den viele Lehrerinnen und Lehrer aber auch kritisch einschätzen. Problematisch wird das Fehlen konkreter inhaltlicher Vorgaben gesehen sowie das Zurückdrängen der Bedeutung schultypenspezifischer Inhalte zugunsten allgemeiner. Es scheint diesbezüglich durchaus der Wunsch nach mehr ausbildungsspezifischer Freiheit, die momentan in den Augen der meisten durch die Standardisierung und durch allgemeinere Schwerpunktsetzungen verdrängt wird, zu bestehen. Die Umsetzung des Lehrplans, die Vermittlung der nötigen Kompetenzen und das Einüben der Formate für die sRP/sRDP sehen die Befragten mit sehr großer Mehrheit als eine angesichts der knapp bemessenen Unterrichtszeit nur schwer zu bewältigende Aufgabe. Durch eben diese knappen Zeitressourcen konzentrieren sich, wie die Zahlen der Studie suggerieren, viele der Befragten auf das Einüben der Kompetenzen und Aufgabenformate, die für die sRP/sRDP direkt relevant sind. *Teaching to the test*, was in der negativen Form durchaus als Gefahr gesehen wird, ist die Folge. Bei Fragestellungen zur Kompetenzorientierung erweist sich jedenfalls immer wieder die Standardisierung als versteckte Variable, die ihres Zeichens die stärkere Kraft zu sein scheint, wenn es nach den Auswirkungen auf die Unterrichtsgestaltung geht. Die Parallelität von Kompetenzorientierung und Standardisierung stellt auch Hofer in seiner Diplomarbeit dar:

> Die Ergebnis [sic!] einer hierarchischen Regression zeigte auf, dass sich die Einstellungen zu Kompetenzorientiertem Unterricht als Gesamtansatz und zu dessen Teilaspekten jeweils statistisch signifikant voneinander unterschieden. Die geringsten Abweichungen gab es allerdings einerseits zwischen der durchschnittlichen *Einstellung zu Kompetenzorientiertem Unterricht als Gesamtansatz* einerseits und der Einstellung zum Aspekt *Standardisierung* […] Hieraus lässt dich schließen, dass die Einstellung gegenüber Kompetenzorientierten Unterricht als Gesamtansatz deutlich von der Einstellung zur Standardisierung gefärbt ist […] (Hofer, 2015, S. 63)

Dieser Assoziationskonnex dürfte auch bei der Einschätzung der Kompetenzorientierung als Paradigmenwechsel eine Rolle spielen, wodurch auch dieses Themenfeld nicht losgelöst von der Analyse der Auswirkungen der Standardisierung betrachtet werden sollte.

Fairness ist ein wichtiges Argument für eine zentralisierte, standardisierte Prüfung. Zu der Frage, ob diese in der gängigen Praxis gewährleistet ist, ergab sich ein sehr differenziertes und facettenreiches Umfrageergebnis. Wie sich zeigte, sahen fast zwei Drittel der Befragten zumindest eher eine Erhöhung der Fairness und der Objektivität durch die sRP/sRDP. Andererseits waren sich die Umfrageteilnehmerinnen und -teilnehmer nahezu einig, dass ein Aspekt der sRP/sRDP eine große Ungerechtigkeit mit sich bringt. Die unterschiedlichen

Stundenausmaße der diversen Ausbildungszweige gelten vor dem Hintergrund der Testfairness für die befragten Lehrerinnen und Lehrer als mit dem standardisierten Prüfen unvereinbar. Eine Vereinheitlichung des Stundenausmaßes oder eine flexiblere Gestaltung der sRP/sRDP mit Rücksichtnahme auf unterschiedliche Ausbildungszweige könnte auch in diesem Zusammenhang Abhilfe schaffen.

Die meisten befragten Lehrerinnen und Lehrer sehen ihren Unterricht im Vergleich zu der Zeit vor GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung als gleichwertig hoch an. In vielen Bereichen erkennen die Unterrichtenden keine einschneidenden Änderungen, und dort, wo es Umstellungen gibt, halten sich positive und negative Bewertungen der Auswirkungen insgesamt die Waage. Der Umstand, dass die Kompetenzorientierung das Schulwesen nicht von Grund auf revolutioniert, mag manchen Bildungstheoretiker enttäuschen, ist aber sicherlich kein Befund für das Scheitern dieses Konzepts. Ein fertiges, fehlerloses und perfektes System auf theoretischer Ebene zu kreieren und dieses ohne Schwierigkeiten in die Praxis zu implementieren, ist ein unerreichbares Ideal. Tatsächlich sollte das System in regelmäßigen Abständen kritisch evaluiert und hinsichtlich eventueller Schwächen analysiert werden. Nachbesserungen und Reformprozesse dürfen hierbei nicht als Misserfolg betrachtet werden, sondern sollten als notwendige Entwicklungsschritte erkannt werden. Ein weiterer Grund dafür, dass die Kompetenzorientierung das Rad der Schule nicht neu erfinden kann, ist, dass dieses Konzept der Vermittlung von Kompetenzen auch schon vor dem vermeintlichen Paradigmenwechsel seinen festen Platz im Schulalltag hatte, und keinesfalls davon gesprochen werden kann, dass vor den schulpolitischen Neuerungen der letzten Jahre Wissen und Fertigkeiten völlig losgelöst von dieser Praxis vermittelt worden sei. Es kann argumentiert werden, dass es sich bei der Kompetenzorientierung nicht um einen Paradigmenwechsel im post-kuhnschen Sinne, sondern vielmehr eine Paradigmenverschiebung handelt. Insofern ist ein gewisses Maß an Kontinuität wenig verwunderlich, wenngleich auch eine Paradigmenverschiebung Veränderungen mit sich bringt. So steht auch außer Frage, dass die Kompetenzorientierung und vor allem die Standardisierung als eigentliches Novum und Paradigmenwechsel in der Prüfungskultur neue Reize in der schulischen Praxis setzen, denen selbstverständlich ein gewisser Wirkungszeitraum zugestanden werden muss. Welche Ideen letztlich erfolgreich sind, und welche einen Misserfolg darstellen, werden in einigen Jahren Langzeitstudien, Evaluationen und Absolventinnen und Absolventen oder Vergleiche zu der vorliegenden Befragung detaillierter aufzeigen können. Aber auch für unmittelbare Änderungen akuter struktureller Probleme, wie sie teilweise in der Studie aufgezeigt wurden, sollte die Politik den Mut und die Bereitschaft aufbringen, um sicherzustellen, dass die

Kompetenzorientierung und die sRP/sRDP bei zukünftigen Erhebungen insgesamt als Erfolgskonzept gesehen werden können.

5. Fazit und Ausblick

Die Zielsetzung der vorliegenden Dissertation war dreigeteilt. Erstens wurde versucht, Klarheit zu schaffen, einerseits was gewisse Termini und Begriffe anbelangt, andererseits in Hinblick darauf, inwiefern die Veränderungen im österreichischen Schulwesen einzuordnen sind. Zunächst sollte untersucht werden, inwiefern die Umbrüche im österreichischen Bildungswesen einen Paradigmenwechsel darstellen. Hier wurde argumentiert, dass im Schulwesen in Bezug auf verschiedene Methoden und Ansätze durchaus von Paradigmen gesprochen werden kann, wobei der Terminus im post-kuhnschen Sinne verstanden wird. Ob der Begriff des Paradigmenwechsels nun aber adäquat ist, kann nicht mit einem einfachen „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden. Der kompetenzorientierte Unterricht selbst bringt natürlich Veränderungen mit sich, steht aber in einer Tradition, ebenso wie die Output-Orientierung und die LernerInnenzentrierung, und knüpft an bereits bestehende Konzepte und Prinzipien an. Es ist diesbezüglich eher von einer Paradigmenverschiebung vom klassischen kommunikativen Unterricht hin zum kompetenzorientierten Unterricht, der aber, wie in dieser Dissertation argumentiert, der kommunikativen Paradigmenfamilie zugeordnet wird, auszugehen. Was tatsächlich vollkommen neu ist, das ist die Standardisierung, die sich in den Bildungsstandards und der abschließenden standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung niederschlägt. Es kann nicht von einem großen Paradigmenwechsel gesprochen werden, sinnvoll ist es, hier zu differenzieren, was in einer Tradition steht, was ein tatsächliches vollkommenes Novum darstellt, um wirkliche Klarheit zu haben.

Auch der Terminus „Kompetenz“ als zentraler Begriff wurde genauerer Betrachtung unterzogen. Grundlage hierfür war die Kompetenzdefinition Weinerts, die allerdings, wie gezeigt wurde, verschiedene Möglichkeiten, den Kompetenzbegriff zu verwenden, zulässt. Auch in der österreichischen Konzeption spielen unterschiedliche Facetten und Interpretationsmöglichkeiten des Terminus „Kompetenz“ eine Rolle. Für die Fremdsprachen ist das Kompetenzmodell jenes des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, das ebenfalls unterschiedliche Kompetenzfacetten beinhaltet und eine entsprechende Passung zu Weinerts Definition hat. Selbstverständlich hat auch der Kompetenzbegriff seine Limitationen, die immer mitgedacht werden müssen.

Ein zweites Ziel dieser Dissertation war es, im Sinne einer Kritik die Veränderungen, die für die Oberstufe an Allgemeinbildenden höheren Schulen und Berufsbildenden höheren Schulen relevant sind, einzuschätzen, zu beurteilen. Dafür wurden die Neuerungen genauer

analysiert, wobei sowohl positive Aspekte als auch mögliche Probleme aufgezeigt wurden. Zunächst wurde eine Auswahl an Lehrplänen im Detail angesehen und festgestellt, dass die aktuellen Lehrpläne der AHS sowie die Lehrpläne der BHS ab 2001, besonders die neuen, semestrierten Lehrpläne der BHS ab 2014 eine Passung zur Kompetenzorientierung haben, wobei aber auch in den älteren Lehrplänen vor 2000 Konzepte und Prinzipien zu finden sind, die mit der Kompetenzorientierung in Einklang zu bringen sind. Problematischer ist das Verhältnis zur Standardisierung in Hinblick auf die Inhalte und schulautonome Spielräume, obgleich sonst auch eine Passung zur Standardisierung zu konstatieren ist. Da keine konkreten Inhalte angegeben werden, müssen Lehrende eigenständig eine gewisse Auswahl treffen, ohne zu wissen, was bei der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung abgeprüft wird. Die unterschiedlichen Wochenstundenausmaße, die schulautonom in einem gewissen Maße verändert werden können, sind ebenfalls als problematisch zu bewerten.

Der kompetenzorientierte Unterricht bietet den Vorteil, dass die Kompetenzen, die es zu erwerben gilt, klar festgelegt sind und damit die Zielsetzung allen bekannt ist. Sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer arbeiten an der Erreichung der Ziele, wobei die Lernenden eine aktive, eigenverantwortliche Rolle übernehmen. Was die konkreten Vermittlungsmethoden anbelangt, so ist der kompetenzorientierte Ansatz prinzipiell offen. In den Wegweisern des österreichischen Bildungsministeriums und des BIFIEs zum kompetenzorientierten Unterricht werden Vermittlungsmethoden vorgeschlagen, die teilweise neuere Konzepte sind, teilweise aber auch in einer Tradition stehen. Auch hier zeigt sich, dass der kompetenzorientierte Ansatz eher als Paradigmenverschiebung denn als Paradigmenwechsel im post-kuhnschen Sinne gesehen werden kann. Der kompetenzorientierte Ansatz wird in der österreichischen Konzeption holistisch verstanden und es wird in Zukunft wichtig sein, dies immer wieder kritisch zu überprüfen und zu verhindern, dass eine Tendenz zu seiner behavioristischen Ausprägung spürbar wird – eine Befürchtung, die immer wieder ins Treffen geführt wird. Der kompetenzorientierte Ansatz wurde vielfach kritisiert und die Kritikpunkte sind durchaus berechtigt, denn sie zeigen potenzielle Gefahren auf. Wichtig wird es sein, sicherzustellen, dass der kompetenzorientierte Sprachunterricht nicht reduktionistisch umgesetzt wird, Schülerinnen und Schüler zu autonomen, kritisch denkenden Menschen gebildet werden, nicht als Humankapital auf ihre Verwertbarkeit sondiert und ausschließlich für die Wirtschaft instrumentalisiert werden, die Ziele, auf die es hinzuarbeiten gilt, immer wieder kritisch zu hinterfragen und auf die Gefahren, auf welche die Kritikerinnen und Kritiker hingewiesen haben und hinweisen, ein wachsames Auge zu haben, indem immer wieder

Evaluationen durchgeführt werden. Auch die konkret genannten Vermittlungsmethoden, die in den Publikationen des Bundesministeriums und des BIFIEs vorgeschlagen werden, sowie die Ideen bezüglich Leistungsbeurteilung müssen immer wieder kritisch evaluiert werden. Inwieweit sich der kompetenzorientierte Unterricht insgesamt, insbesondere der kompetenzorientierte Sprachunterricht bewähren kann, wird sich letztlich erst in Zukunft sagen lassen – hierfür wird es genauer evaluierender Studien bedürfen.

Auch die neue semestrierte Oberstufe wird in Zukunft genauer zu bewerten sein, denn obgleich eine Modularisierung eine Passung zum kompetenzorientierten Ansatz hat, wurde vor allem eine Zusatzbelastung der Lehrenden durch die zahlreichen Semesterprüfungen und administrativen Aufgaben als Kritikpunkt geäußert. Auch zu hinterfragen wird sein, inwieweit es sich bewährt, Fächer wie etwa Fremdsprachen in Kompetenzlisten zu gießen. Die Umstellung der Schulen auf die neue Oberstufe erfolgt gerade; laufende Evaluationen, groß angelegte, anonyme Befragungen jener, die für die Umsetzung zuständig sind, sprich der Lehrenden, sollten durchgeführt werden, um ein möglichst objektives Feedback zu erhalten und gegebenenfalls darauf zu reagieren.

Was die Bildungsstandards – in Kapitel 3.3.1 werden sowohl positive Aspekte der Bildungsstandards als auch Kritikpunkte angesprochen – anbelangt, so zeigt sich für die Oberstufe ein etwas unvollständiges Bild; für die BHS gibt es Bildungsstandards für die 13. Schulstufe, für die AHS unverbindliche Kompetenzbeschreibungen mit Bezug auf den Lehrplan der Unterstufe. Was fehlt sind Informelle Kompetenzmessungen für die Zweite Lebende Fremdsprache – als Analyseinstrument wären diese aber sicherlich für Lehrende wertvoll. Inwiefern die Messungen der Bildungsstandards nicht nur zu Diagnose-, sondern zukünftig auch zu Selektionszwecken verwendet werden, wird sich zeigen – es sprechen sowohl Argumente dafür als auch dagegen. Eine sachliche, entideologisierte Debatte diesbezüglich wäre wünschenswert und schulempirische Studien zu diesem Thema könnten interessante Impulse geben, wobei Umfragen unter allen Lehrenden (Primarstufe, Sekundardstufe I und II) zweifelsohne spannend wären.

Für die Oberstufe der AHS und die BHS eine zweifelsohne große Veränderung stellt die Einführung der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung dar, die tatsächlich eine Teilstandardisierung ist, denn momentan sind noch nicht alle Fächer standardisiert, was natürlich diskussionswürdig ist, und die Erstellung der Angaben der mündlichen Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung liegt weiterhin in der Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer. Als Vorzüge der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung werden – und das berechtigterweise – eine höhere Transparenz, Objektivierbarkeit und

Fairness genannt. Für alle Schülerinnen und Schüler in ganz Österreich gelten je nach Schultyp dieselben Spielregeln, alle bekommen dieselbe schriftliche Angabe, die Korrektur erfolgt nach einem Beurteilungsschema. Damit einher soll auch eine höhere nationale und internationale Vergleichbarkeit der Zeugnisse gehen. Die Vorteile liegen klar auf der Hand, allerdings zeigen sich bei genauerer Betrachtung Problematiken, die unter Umständen Veränderungen bräuchten. Negatives *teaching to the test* ist eine befürchtete negative Konsequenz (die Auswertung der Umfrageergebnisse zeigt, dass ein großer Teil der Lehrenden fürchtet, dass die Gefahr von *teaching to the test* besteht), genauere Langzeitstudien dazu sollten zukünftig gemacht werden, wobei eine Untersuchung, ob und inwiefern sich vermehrt ein negativer *washback* in bestimmten Schultypen und Schulzweigen (jenen, die traditionell von sprachaffineren Schülerinnen und Schülern besucht wird und jenen, die traditionell von weniger sprachaffinen Schülerinnen und Schülern besucht wird) feststellen lässt, im Speziellen von Interesse wäre. Auch die Problematik, dass die Beurteilungsraster und Beurteilungsbögen per se nicht garantieren, dass maximale Auswertungsobjektivität besteht, wurde thematisiert. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten fand, dass die Beurteilungsraster für die Schreibaufgaben nicht oder eher nicht klar genug definiert sind. Hier könnte der Einsatz eines externen Rater-Teams das Problem minimieren, was aber die Schaffung neuer Strukturen, die auch Kosten verursachen, verlangen würde. Ob dies in Zukunft angedacht beziehungsweise umgesetzt wird, bleibt abzuwarten. Auch wurde gesagt, dass das Ausfüllen des analytischen Beobachtungsbogens bei gleichzeitiger Aufzeichnung brauchbarer Notizen sehr hohe Multitasking-Kompetenz der Lehrenden voraussetze. In Zukunft wird sich zeigen, ob dies mit der Zeit und entsprechender Gewöhnung daran einfacher und in der Durchführung unproblematischer wird. Laut Umfrageergebnis beurteilen momentan viele der befragten Lehrenden die Praktikabilität der Beurteilung mit dem analytischen und holistischen Beobachtungsbogen jedenfalls als schwierig. Ein weiterer Aspekt ist, dass die Leistungsbeurteilungsverordnung noch nicht an die neuen Gegebenheiten angepasst wurde; in Bezug auf die sRP/sRDP betrifft dies die Zuordnung der Bänder zu den Noten; die Bänder sind Hilfsmittel, die Noten müssen auf Basis der LBVO argumentiert werden. Keine verbindliche Definition, welches „Band“ welcher Note entspricht, vorzunehmen, wirft Probleme auf, weil es in Theorie rechtlich möglich wäre, die Verteilung anders vorzunehmen (wenigstens bis eine verpflichtende Weisung diesbezüglich kommt). In Zukunft wird eine Änderung der LBVO sinnvoll sein. Die Dimension des Inhalts und der Inhaltsvalidität ist auch ein Problemfeld, das in dieser Dissertation mehrfach angeschnitten wurde. Inhaltsleere Kommunikation ist genau das dilettantische Schwätzen, das Weinert nicht unter Kompetenz

verstanden haben wollte, insofern kann der Inhalt im kompetenzorientierten Unterricht nicht in den Hintergrund rücken, besonders dann, wenn eine standardisierte Prüfung am Ende der Ausbildung steht, die, wie dargestellt, nicht ausschließlich als *proficiency test* gesehen werden kann. Es ist schwierig, wenn Schülerinnen und Schüler teilweise unterschiedliche Themen behandelt haben, damit einen teilweise unterschiedlichen Wortschatz haben, aber dieselbe Prüfung ablegen müssen, wie in der vorliegenden Dissertation illustriert wurde. Die Lehrpläne und Bildungsstandards helfen bezüglich der Festlegung der Themen wenig weiter, denn sie sind sehr offen beziehungsweise überhaupt als Vorschläge formuliert. Auch dass die Aufgaben der sRP/sRDP feldgetestet werden, ist für die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler nur wenig tröstlich, wenn sie/er schlecht abschneidet. In der Praxis zeigt sich, dass dieses Problem sich weniger stark manifestiert, weil auf relativ allgemeine Themen gesetzt wird, wobei es punktuell auch diesbezüglich problematischere Aufgaben gibt. Allerdings wirft diese Vorgangsweise andere Schwierigkeiten auf, etwa die Frage nach einem möglichen Niveauverlust oder dem Verlust der Spezifizität der unterschiedlichen Richtungen der BHS; der Trend zur Vereinheitlichung geht ohnehin bereits in diese Richtung. Hier wären genauere Langzeitstudien und auch weitere Befragungen von Lehrenden und Lernenden sicher wichtig. Etwa zwei Drittel gaben an, dass es prinzipiell schwierig oder eher schwierig ist, dass die Inhalte, die Gegenstand der sRP/sRDP sind, nicht exakt und für alle Schülerinnen und Schüler gültig definiert werden, wobei besonders bei Lehrenden der HUM-Schulen die Zustimmung groß ist. In der im Rahmen dieser Dissertation durchgeführten Umfrage unter Lehrenden gaben 71,6 % an, dass sie es problematisch oder eher problematisch finden, dass in der BHS und unterschiedlichen Ausbildungszweigen der AHS fachspezifische Inhalte zugunsten allgemeiner Themen durch die schultypübergreifenden Teile der schriftlichen sRP/sRDP weniger Berücksichtigung finden. Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass hier durchaus genauer hingeschaut werden sollte. Eine Möglichkeit, Abhilfe zu schaffen, wäre es, konkrete Inhalte zu definieren, die dafür auch breitgefächerter, tiefgründiger und komplexer sein dürfen. Bei einer entsprechenden Anzahl solcher Subthemen wäre auch die Gefahr der Vorhersagbarkeit reduziert. Was die Fairness anbelangt, so scheint es schwer argumentierbar, dass bei gleichem Referenzniveau unterschiedliche Anzahlen von Wochenstunden zur Verfügung stehen. Ein Großteil der befragten Lehrenden findet, dass die unterschiedlichen Stundenausmaße bei gleicher Prüfung nicht fair sind und schulautonome Spielräume können zusätzliche Unterschiede mit sich bringen. Auch andere problematische Aspekte ergeben sich, etwa bei der Frage der *accountability* oder der praktischen Umsetzung, wie in Kapitel 3.3.2 näher erläutert wurde. Auch ob und inwiefern die standardisierte Reifeprüfung/Reife-

und Diplomprüfung einen positiven Rückkopplungseffekt auf den Unterricht hat und ob die Abschlüsse tatsächlich zufriedenstellend vergleichbar werden, muss zukünftig evaluiert werden. Die Implementierungsphase ist ohne größere Probleme gelungen, es gibt aber auch Bereiche, die eher problematisch zu sein scheinen und viele Aspekte werden erst in Zukunft zielführend untersucht und auch bewertet werden können. Die sRP/sRDP ist *work in progress* und eine gute, fundierte Begleitevaluierung unabdingbar. Manche problematischen Aspekte werden sich von selbst lösen, an anderen müsste möglicherweise gearbeitet werden, Nachjustierungen werden sich vielleicht als notwendig und sinnvoll erweisen.

Das Ziel der im Rahmen dieser Dissertation durchgeführte Befragung von 222 Französischlehrerinnen und Französischlehrern aus ganz Österreich war es, herauszufiltern, wie jene, die den kompetenzorientierten Unterricht und die Standardisierungsmaßnahmen Tag für Tag in die Praxis übersetzen, bewerten. Die statistische Auswertung der quantitativ ausgelegten Studie war deskriptiv-explorativ, um einerseits ein Stimmungsbild zeichnen zu können und andererseits zu schauen, wo sich weitere Forschungsfragen ergeben können. Natürlich kann eine Teilerhebung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, auch kann nur ein inhaltlicher Ausschnitt abgebildet werden, dennoch wurden Tendenzen deutlich. Es zeigte sich, dass die Lehrenden sich prinzipiell gut informiert und geschult fühlen und auch Interesse an den entsprechenden wissenschaftlichen Hintergründen haben. Die Umbrüche werden tendenziell eher als Paradigmenwechsel wahrgenommen, allerdings müsste genauer nachgeforscht werden, worin genau die Lehrenden die drastische Veränderung sehen; die Vermutung, dass die Standardisierung mit der Kompetenzorientierung eng verknüpft gesehen wird (wie Hofer [2015] in seiner Studie feststellt) liegt durch die Studie nahe. Es zeigte sich auch, dass die Lehrenden der Kompetenzorientierung mit gemischten Gefühlen und Erfolgserwartungen gegenüberstehen. Tatsächlich wird sich empirisch erst in Zukunft feststellen lassen, ob die Kompetenzorientierung wirklich die gewünschten Verbesserungen mit sich bringt, die Haltung der Lehrenden spiegelt diesen Umstand wieder. Knapp zwei Drittel der befragten Französischlehrerinnen und Französischlehrer waren der Meinung, dass die neue sRP/sRDP fairer und objektiver oder tendeziell fairer und objektiver sei, sie erkennen aber auch Probleme und Schwierigkeiten, wie bereits erwähnt wurde. Es zeigt sich, dass die Lehrenden interessiert und bereit sind, sich auf Neuerungen einzulassen, gleichzeitig aber kritisch denken und auch problematische Aspekte identifizieren. Es wäre wichtig, in Zukunft weitere Studien und Umfragen zu machen, um zu sehen, inwiefern sich Veränderungen bezüglich der Einschätzung der Lehrenden ergeben, welche Probleme sich von selbst lösen, wo aber unter Umständen Abänderungen in Bezug auf die sRP/sRDP

notwendig wären. Außerdem wurde in Kapitel 4 immer wieder auf Aspekte hingewiesen, die für die weitere schulempirische Forschung interessant sein könnten.

Die momentane Umbruchsphase im Schulsystem ist durchaus spannend, vieles ist in Bewegung, viele Veränderungen kommen auf alle Beteiligten zu. Dementsprechend kann nicht von einem gefestigten, konsolidierten System gesprochen werden, denn vieles ist *work in progress*. Besonders wichtig ist hier eine wissenschaftlich fundierte Begleitforschung und Evaluation, um zu sehen, wo sich tatsächliche Benefits ergeben, wo aber auch Erwartungen nicht erreicht werden und wo Abänderungen nötig sind. Ein neutraler, sachlicher, faktenorientierter Diskurs ist hierfür Basis und nicht vergessen werden sollte das Feedback der Lehrerinnen und Lehrer, die in der Praxis stehen. In der für diese Dissertation durchgeführten Umfrage zeigte sich, dass bei den befragten Lehrenden wissenschaftliches Interesse und kritische Denkweise ausgeprägt vorhanden sind, dieses Potenzial sollte in der empirischen Schulforschung genutzt werden. Es wird weiterhin spannend bleiben, zu beobachten, welche Veränderungen im Schulsystem sich bewähren, welche nach eingehender Evaluation aber nicht bestehen werden; die empirische Schulforschung wird ihren Beitrag leisten, diesen Evaluationsprozess durchzuführen.

6. Synthèse en français

La synthèse en français présente cherche à donner un bref aperçu des contenus théoriques de cette thèse de doctorat et de récapituler les résultats importants de l'analyse statistique de l'enquête menée dans le cadre de ce mémoire. La thèse se compose en trois parties.

Premièrement, nous avons tenté d'éclaircir certains termes et concepts clés, mais également de déterminer si les récents changements dans le système scolaire sont dus à un changement de paradigme. On peut argumenter qu'il est tout à fait possible d'utiliser le terme « paradigme » dans le contexte de l'enseignement et de l'appliquer aux méthodes et approches didactiques pourvu qu'on emploie ce terme dans son sens post-kuhnien. La question de savoir si la notion du changement de paradigme est adéquate n'est pas sans équivoque et la réponse ne peut donc pas être un simple « oui » ou « non ». L'enseignement par compétences entraîne, sans aucun doute, de nombreux changements ; il est pourtant en continuité avec des concepts et principes déjà existants. Voilà pourquoi il semble plus précis de parler d'un glissement dans le même paradigme de l'approche communicative classique vers l'approche par compétences qui, comme nous avons pu montrer dans cette thèse de doctorat, peut être attribuée au super-paradigme communicatif. Ce qui se présente comme nouveauté, c'est la standardisation qui se manifeste dans les standards de formation (*Bildungsstandards*) et le baccalauréat standardisé (*standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung*). Il n'est donc pas possible de parler d'un seul grand changement de paradigme, mais il est nécessaire de différencier entre les éléments qui s'inscrivent dans la continuité de concepts et principes déjà existants et les aspects nouveaux.

En outre, le terme « compétence », en tant que terme central de cette thèse, a été analysé de plus près. Celui-ci se base sur la définition de la notion de la compétence de Franz Emanuel Weinert, qui permet d'utiliser le terme « compétence » de différentes manières. Ainsi, dans la conception autrichienne, les différentes facettes de cette notion et façons de l'interpréter jouent également un rôle important. Pour l'enseignement des langues étrangères, le modèle de compétence du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, est le modèle commun et d'usage. Celui-ci englobe également différentes facettes du terme et se montre ainsi compatible avec la définition de la compétence de Franz Emanuel Weinert. Bien évidemment, la notion de compétence a aussi ses limites qui doivent être toujours prises en compte.

Le deuxième objectif de cette thèse de doctorat a été d'évaluer, de façon critique, les changements récents et importants dans le système scolaire du second cycle en Autriche

(*Oberstufe an Allgemeinbildenden höheren Schulen, Berufsbildende höhere Schulen*). Dans ce but, nous avons analysé les innovations dans l'enseignement en montrant les aspects positifs, mais aussi les problèmes et défis potentiels. Au préalable, un échantillon des différents plans d'études des écoles de second cycle (*Allgemeinbildende höhere Schulen et Berufsbildende höhere Schulen*) a été étudié en détail. Il est devenu apparent que les plans d'études du second cycle à partir de l'année 2001, qui sont actuellement utilisés, et les nouveaux plans d'études semestriels sont compatibles avec l'approche par compétences. Il faut remarquer toutefois que les anciens plans utilisés avant l'an 2000 contiennent des principes et concepts qui sont en accord avec l'approche par compétences. La compatibilité des plans d'études avec la standardisation présente un aspect plus problématique en ce qui concerne les sujets et contenus, et les marges de manœuvre propres au cadre d'autonomie des différentes écoles. Comme les plans d'études ne définissent pas les contenus autant qu'objectifs obligatoires, les professeurs sont obligés de faire un certain choix, sans savoir quels domaines seront testés lors des examens finaux du baccalauréat standardisé (*standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung*). De plus, le nombre des heures consacrées à l'enseignement des différentes matières peut être fixé par l'école dans une certaine mesure dû à l'autonomie des écoles, ce qui semble contradictoire au vu de la standardisation.

L'enseignement par compétences, pour être plus exact l'enseignement des langues par compétences, a comme avantage que les compétences qu'il faut acquérir sont claires et définies dès le début pour tous les acteurs concernés : les enseignantes et enseignants ainsi que les élèves connaissent les objectifs et cherchent à les atteindre ; les élèves ont un rôle actif, ils sont autonomes et responsables de leur propre réussite, les professeurs ont le rôle de *coach* qui accompagne les élèves sur leur voie de développement et doivent analyser les besoins de leurs élèves, trouver ou bien créer du matériel didactique ciblant les objectifs et les compétences qu'il faut acquérir ainsi que d'évaluer régulièrement le niveau de compétence afin de pouvoir réagir à d'éventuels déficits si nécessaire. En ce qui concerne les méthodes pédagogiques, l'approche par compétences est, en principe, très ouverte : ce n'est moins comment les compétences nécessaires ont été acquises, mais plutôt qu'elles soient finalement acquises, qui compte. Néanmoins, les brochures du ministère de l'Éducation autrichien (*Bundesministerium für Bildung*) et l'institut BIFIE (*Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens*) proposent des méthodes pédagogiques concrètes qui sont compatibles avec l'approche par compétences. En analysant ces méthodes proposées, il est devenu évident que celles-ci n'ont pas toutes un caractère innovateur, mais s'inscrivent dans une continuité de concepts déjà

existants. Ceci renforce l'argument, que l'enseignement par compétences ne signifie pas un changement de paradigme dans le sens post-kuhnien, donc pas une rupture totale, mais plutôt une réformation dans une même famille de paradigmes.

L'approche par compétences dans sa conception autrichienne veut être conçu comme approche sous forme holistique, et il sera impératif de vérifier si, et d'empêcher que, l'approche tende vers sa version ou forme plutôt béhavioriste, ce qui est une crainte et un danger souvent mentionnés. L'enseignement par compétences n'est pas sans critiques, et certains points de critique sont parfaitement justifiés car ils indiquent des dangers potentiels qu'il faut s'efforcer d'éviter. Ce qui sera essentiel, c'est d'assurer que l'enseignement des langues par compétences ne soit pas réalisé dans les classes de façon réductionniste, d'éduquer et d'enseigner les élèves de façon qu'ils deviennent des citoyens du monde possédants un esprit critique et d'éviter de les trier selon leur utilisation, leur exploitation comme capital humain et de les instrumentaliser uniquement pour les besoins de l'économie. Il sera essentiel de régulièrement remettre en question les compétences cibles, les objectifs que l'on cherche à atteindre, et d'avoir toujours soin de porter attention aux dangers potentiels mis au jour par les divers critiques. Il faudra également évaluer de façon critique les méthodes pédagogiques proposées dans les brochures du ministère d'Éducation ainsi que de l'institut BIFIE et remettre en cause les méthodes concernant l'évaluation de la performance des élèves. Les années à venir révèleront si et à quel point l'approche par compétences et l'enseignement des langues étrangères par compétences, feront leurs preuves et résistera au temps – des études évaluatrices seront indispensables.

Une brève digression dans la thèse de doctorat présente a été consacrée au nouveau système semestriel du second cycle. Jusque-là, l'année scolaire était partagée en deux semestres, mais uniquement le bulletin scolaire de fin d'anné, donc après les deuxièmes semestres était compté pour décider si un élève avait le droit de passer à la classe suivante. Le système semestriel du second cycle, qui est en train d'être implémenté en Autriche, restructure l'année scolaire en deux semestres qui doivent tous deux être complétés individuellement avec succès. Il est néanmoins possible de passer à la classe suivante même en ayant deux notes négatives (sous certaines conditions même trois notes négatives) et de corriger celles-ci plus tard, au plus tard avant le passage du baccalauréat standardisé (trois examens dans trois matières différentes au maximum). Au total, chaque élève a trois possibilités d'améliorer une note négative, et une quatrième possibilité supplémentaire dans trois matières différentes au maximum juste avant le baccalauréat. Pour aider les élèves à problèmes, un système d'accompagnement de formation et consultation est mis en place qui

n'est pas spécialisé dans une certaine matière, mais généraliste. Les objectifs du second cycle semestriel sont de condenser l'activité d'éducation, de favoriser la responsabilité propre des élèves, de les habituer au système semestriel dans les universités, d'améliorer les mesures d'encouragement et de réduire le nombre des élèves devant redoubler une classe (cf. Dorninger et al., 2016, p.5).

Certes, la modularisation du second cycle est compatible avec l'approche par compétences, mais des voix critiques se font entendre. D'un côté, il faut mentionner le travail supplémentaire pour les enseignants et enseignantes dû au nombre d'examens qu'elles/qu'ils doivent proposer aux élèves pour que ceux-ci puissent améliorer leurs notes négatives si nécessaire, mais aussi à cause des tâches administratifs en sus. Un autre aspect qu'il faudrait remettre en cause est la question de savoir s'il est possible de vraiment réorganiser l'enseignement des langues, notamment des langues étrangères, en modules individuels et d'en faire des listes de compétences à cocher après chaque semestre. L'apprentissage d'une langue n'étant pas un processus linéaire, les élèves oublient des mots, des règles grammaticales etc. et doivent les répéter plus tard. Ainsi le phénomène de l'attrition des langues est une perte de compétences qui n'est pas pathologique, mais, comme argumentent certains scientifiques, fait partie du processus d'apprentissage d'une langue. L'implémentation du second cycle semestriel étant déjà en marche, il serait impératif de faire des enquêtes qualitatives et quantitatives auprès des enseignantes et enseignants de façon anonyme, afin de recevoir un feedback aussi objectif que possible et de réagir en conséquence si nécessaire.

En ce qui concerne les standards de formation, on remarque certaines lacunes pour l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère dans les écoles du second cycle. Pour les écoles du type BHS (*Berufsbildende höhere Schulen*), il existe des standards de formation ; pour le collège/lycée égalant le type scolaire AHS (*Allgemeinbildende höhere Schulen*), des descriptions informelles des compétences qui réfèrent au plan d'étude du premier cycle de l'école du type AHS ont été formulées. Ce qui manque, est l'outil diagnostic permettant d'évaluer le niveau de compétences des élèves nommé IKM (*Informelle Kompetenzmessung*) – les IKM pour la matière « français deuxième langue étrangère » pourraient néanmoins être un outil valable pour les professeurs afin de suivre l'évolution des compétences de leurs élèves.

Trouver une réponse à la question si les tests des standards de formation devraient être utilisés pour la sélection des élèves et non seulement comme outil de diagnose, semble être difficile et il reste à voir si le gouvernement se décidera pour cette option à l'avenir – il y a

des arguments pour, mais aussi contre. Un débat objectif, désidéologisé par rapport à cette question serait fort désirable et des études empiriques dans les écoles pourraient donner des pistes intéressantes. Il serait, sans nul doute, fort intéressant d'enquêter parmi les instituteurs et instructrices et les professeurs (école élémentaire, cycle primaire, second cycle) à ce sujet.

L'implémentation du baccalauréat standardisé (*standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung*) est un changement de taille dans les écoles du second cycle (*AHS* et *BHS*). Cette standardisation n'est en réalité que partielle, car premièrement, le baccalauréat central n'englobe pas toutes les matières (ce qui mérite d'être discuté) et deuxièmement, les examens du baccalauréat à l'oral sont toujours écrits par les professeurs enseignants les classes. Les avantages du baccalauréat standardisé sont clairs : plus de transparence, plus d'objectivité, plus d'équité. Tous les élèves en Autriche doivent passer les mêmes examens à l'écrit selon le type d'école, les professeurs corrigent tous selon les mêmes directives. Une plus grande comparabilité des diplômes du baccalauréat sur le niveau national et international est censée en résulter. Les nombreux avantages sont alors clairs, pourtant, une analyse en détail a montré qu'il existe des problèmes qu'il reste à résoudre.

Teaching to the test est une potentielle conséquence négative. Comme les résultats de l'enquête ont montré, une grande partie des professeurs qui y ont participé craignent que *teaching to the test* soit un danger dans l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère, il serait important de faire des études longitudinales dans l'avenir pour pouvoir mieux juger si cet aspect est un problème de long terme. Une analyse qui se consacre à la question si un *washback* négatif est plus ou moins visible dans certains types ou filières d'écoles (ceux où les élèves sont typiquement plus doués en langues contre ceux où les élèves s'intéressent moins aux langues, mais davantage à d'autres matières) serait particulièrement intéressante.

Un autre problème se dessine lorsque l'on se penche sur les feuilles d'évaluation des examens du baccalauréat standardisé de français comme deuxième langue étrangère à l'écrit comme à l'oral (*Beurteilungsraster* et *Beurteilungsbögen*). Même si tous les professeurs utilisent les mêmes feuilles, une objectivité d'évaluation totale ne peut être garantie. Un peu plus de la moitié des professeurs questionnés dans le cadre de l'enquête trouvent que les catégories des feuilles d'évaluation pour la rédaction des textes produits lors du baccalauréat à l'écrit ne sont pas suffisamment clairement définies. La formation d'une équipe de *raters* externes qui corrigent l'intégralité des textes écrits par les candidats et candidates serait une solution pour objectiver la correction des textes. Cela nécessiterait toutefois la création de

nouvelles structures et engendrerait des coûts supplémentaires. Il reste à voir si une telle solution sera prise en compte, voir réalisée, dans l'avenir.

En outre, nous avons remarqué que le travail avec la feuille d'évaluation analytique pour le baccalauréat à l'oral (*analytischer Beurteilungsbogen*), tout en écoutant le candidat et en prenant des notes à côté, se présente comme difficile du fait qu'il faille effectuer plusieurs tâches simultanément. Éventuellement ce problème pourrait se résoudre de lui-même après plusieurs années d'accoutumance au baccalauréat standardisé. Selon les résultats de l'enquête menée dans le cadre de la thèse de doctorat présente, nombre de professeurs de français comme deuxième langue étrangère trouvent que l'évaluation avec les deux feuilles d'évaluation pour le baccalauréat à l'oral est problématique dans sa forme actuelle.

Un autre aspect qu'il faut mentionner est le fait que le décret qui règle les questions par rapport à l'évaluation de la performance des élèves (*Leistungsbeurteilungsverordnung*) n'a pas été adapté aux changements récents. En ce qui concerne le baccalauréat standardisé, ce fait touche l'attribution des notes 1 (très bien) à 5 (insuffisant) aux points (nommés *Bänder*) : les points (*Bänder*) sont des aides permettant d'établir une note, les notes, de leur côté, doivent être argumentées et justifiées sur la base du décret qui règle les questions en rapport avec l'évaluation de la performance des élèves (*Leistungsbeurteilungsverordnung*). L'absence d'une définition concrète et standardisée combien de points (*Bänder*) correspondent à quelle note, pose des problèmes, car il est possible, en théorie, que les professeurs attribuent des notes différentes à nombre de points (*Bänder*) égal. En pratique, il y a des recommandations que les professeurs s'efforcent respecter, néanmoins le problème persiste en théorie.

La dimension du contenu représente un autre problème, que nous avons abordé plusieurs fois dans cette thèse de doctorat. Parler pour ne rien dire n'est que de la « parlotte dilettante » que Franz Emanuel Weinert distingue bien du concept de « compétence » : « Schulen sollen weder eine Generation von Fachidioten noch eine Generation geschwätziger Dilettanten ausbilden. » (Weinert, 2001b, p.28). Nous parlons pour communiquer, transmettre du contenu, parler pour ne rien dire n'est pas ce que l'institution scolaire devrait apprendre aux élèves. Il ne semble donc pas constructif que la dimension du contenu devienne moins importante et passe au second plan dans l'enseignement des langues étrangères par compétences, surtout si, à la fin du parcours scolaire, les élèves faillent passer un examen standardisé. Le baccalauréat n'est pas exclusivement un soi-disant *proficiency test*, comme nous avons argumenté dans cette thèse de doctorat. Cela veut dire que le baccalauréat ne peut pas être totalement dissocié de l'enseignement scolaire. Il semble problématique que

des élèves ayant traité différents sujets et disposant donc d'un répertoire linguistique en partie différent, dussent passer le même baccalauréat, comme nous l'avons illustré dans cette thèse. Les plans d'études et les standards de formations n'aident point à cet égard, car les formulations concernant les sujets et le contenu de l'enseignement des langues sont très ouvertes ou bien des suggestions plutôt que des directives. Même le fait que les tâches de l'examen du baccalauréat à l'écrit ont été testés lors d'essais de terrain n'est qu'une faible consolation pour les élèves qui obtiennent de mauvais résultats. À l'usage, le problème semble être moins dominant et manifesté, car les sujets abordés dans les tâches sont assez généraux, même s'il existe des tâches qui sont un peu plus difficiles à cet égard. Ce fait soulève néanmoins d'autres problèmes, comme par exemple si la généralité des tâches ne mène pas à une baisse du niveau ou bien à une disparition de la spécificité des différentes branches des écoles du type *BHS* ; la tendance à l'uniformisation va dans cette direction. Il faudrait effectuer des études longitudinales et d'autres enquêtes parmi les professeurs ; dans l'enquête faite dans le cadre de cette thèse de doctorat, environ deux tiers des professeurs mentionnent qu'il est en principe difficile que les sujets et contenus qui seront testés lors du baccalauréat standardisé ne soient à priori pas précisément définis et de façon qu'ils soient valides pour tous les élèves (d'un certain type d'école). Surtout les professeurs des écoles du type *BHS HUM* (*Berufsbildende höhere Schulen – Humanberufliche höhere Schulen*) trouvent que c'est un problème. 71,6% des professeurs sont aussi d'opinion qu'il est problématique que les sujets et contenus spécifiques pour les écoles du type BHS et les différentes filières des écoles du type AHS passent au second plan afin d'avoir plus de temps pour couvrir un maximum de sujets généraux. Les résultats de l'évaluation statistique de l'enquête suggèrent que cet aspect-ci devrait être bien éclairé. Une possibilité de résoudre le dilemme serait de définir et de concrétiser les sujets et contenus en jeu pour le baccalauréat standardisé, pourvu que ces sujets et contenus soient diversifiés, complexes et d'une certaine profondeur. Si un nombre de sujets et contenus précis adéquat est fixé, le danger que les tâches soient prévisibles peut être minimisé.

En ce qui concerne l'aspect de l'équité, de *fairness*, il faut noter que les différentes écoles n'ont pas le même nombre d'heures à leur disposition pour atteindre un niveau similaire de référence selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues alors que les élèves doivent passer le même baccalauréat, ce qui, selon la majorité des professeurs qui ont participé à l'enquête présentée dans cette thèse, pose un problème. En plus de cette différence de contingent horaire entre les écoles, ces dernières ont également un certain degré d'autonomie quant à l'attribution des heures aux différentes matières.

D'autres problèmes concernent des questions d'application pratique ou bien la question de l'*accountability*, de la responsabilité pour les résultats des élèves. Comme nous avons discutés dans cette thèse de doctorat, les professeurs ne sont qu'un facteur parmi d'autres contribuant au succès ou à l'échec des élèves. Le public réclame souvent la publication des noms des écoles dans lesquelles les élèves réussissent plus ou moins bien. Certes, la standardisation doit permettre plus de transparence, mais les données sont sensibles et comme nous savons aussi que les différentes écoles partent souvent de bases et de conditions de travail très différentes, nous nous devons d'évaluer ces données de façon différencié. Un maniement négligeant et non différencié des données pourrait rapidement mener au discrédit de certaines écoles, voire des professeurs.

Il reste également à voir si le baccalauréat standardisé aura un effet de retour positif sur l'enseignement, et si les diplômes du baccalauréat seront de fait plus comparables. Une évaluation ne sera possible qu'avec l'expérience de la pratique. La phase d'implémentation s'est passée sans difficultés majeures, mais il existe des aspects qui semblent problématiques et /ou qui ne pourraient être évalués proprement que dans les années à venir. Le baccalauréat standardisé en Autriche est, comme on dit, *work in progress* et une évaluation scientifique accompagnante semble être absolument nécessaire afin d'optimiser certains points si nécessaires et dans la mesure du possible. D'autres aspects se résoudront d'eux-mêmes avec le temps.

Une partie très importante de cette thèse de doctorat est, sans aucun doute, l'enquête dont nous avons déjà fait mention plusieurs fois dans ce résumé. Le but de cette enquête est de donner une voix à ceux qui, jour pour jour, travaillent dans les classes avec leurs élèves, aux professeurs. L'opportunité a donc été offerte aux enseignantes et enseignants, responsables de la mise en œuvre des bouleversements trouvant lieu dans les pratiques d'enseignement, et plus particulièrement dans le cadre de cette étude aux professeurs de français comme langue étrangère du second cycle menant au baccalauréat (*AHS* et *BHS*), d'évaluer divers aspects de l'approche par compétences et de la standardisation. L'enquête fût faite en ligne, le lien étant envoyé aux écoles de type AHS ainsi qu'aux écoles de type BHS dans les neuf länder de l'Autriche (Vienne, la Basse-Autriche, la Haute-Autriche, le Burgenland, la Carinthie, Salzbourg, le Tyrol, la Styrie et le Vorarlberg). Au total 222 professeurs de français langue étrangère de toute l'Autriche ont participé et donné leur avis, dont environ la moitié des écoles de type AHS et la moitié des écoles de type BHS. L'analyse statistique de l'étude quantitative fut descriptive-exploratoire, dressant un tableau montrant de quelle façon les changements actuels sont vus et ressentis par les enseignants et enseignantes en

seconde langue vivante français d'un côté et pour voir quels nouveaux champs de recherche scientifique pourraient être intéressants de l'autre. De toute évidence, une enquête partielle ne peut pas prétendre être exhaustive, mais les tendances mises à jour sont claires et évidentes.

Les résultats de l'enquête montrent que les professeurs de français comme langue étrangère en Autriche se considèrent en principe bien informés et bien formés. De plus, nombre d'enseignantes et d'enseignants se sont dit intéressés par les arrière-plans scientifiques des changements actuels dans le système éducatif autrichien. L'enseignement par compétences est tendanciellement plutôt aperçu comme un changement de paradigme, il serait pourtant nécessaire de faire des recherches approfondies afin de déterminer où exactement les professeurs qui ont participé à l'enquête voient ce changement de paradigme. Les résultats de l'enquête suggèrent que l'approche par compétences et la standardisation sont des concepts entrelacés (comme Hofer [2015] constate déjà dans son mémoire de maîtrise) et que c'est plutôt la standardisation qui semble être le moteur des changements dans l'enseignement des professeurs.

L'enquête montre également que les enseignantes et enseignants regardent l'approche par compétences avec des sentiments et attentes hétérogènes. En effet, l'avenir montrera si cette approche entraîne effectivement les améliorations espérées, et l'attitude ambivalente des enseignants semble refléter cette circonstance.

Par rapport au baccalauréat standardisé, environ deux tiers professeurs trouvent que le nouvel examen *standardisierte Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung* est plus juste et plus objectif ou tendanciellement plus juste et plus objectif. Pourtant, ils discernent aussi des problèmes et défis, comme précédemment mentionné.

Il devient clairement visible que les enseignantes et enseignants s'intéressent et sont prêts à s'engager dans les nouveautés, les innovations, les changements dans le système scolaire autrichien. En même temps, ils ont l'esprit critique et identifient aussi des aspects problématiques. Il sera essentiel de faire de futures études et enquêtes pour pouvoir juger comment les évaluations des enseignantes et enseignants évolueront, quels problèmes se résoudront d'eux-mêmes, et où des changements par rapport au baccalauréat standardisé seront nécessaires. De plus, il serait fort intéressant de poursuivre les recherches dans les domaines mis à jour grâce aux résultats de l'enquête menée dans le cadre de cette thèse de doctorat.

La phase de changements profonds dans le système scolaire autrichien actuel est, sans aucun doute, palpitante et captivante. Il y a beaucoup d'agitation et de changements pour tous les acteurs du système éducatif. En conséquence, il n'est pas possible de parler d'un système consolidé, car beaucoup de choses doivent être caractérisés comme travail progressif, comme *work in progress*. Une recherche académique accompagnante sera indispensable afin de discerner où des bénéfices réels peuvent être obtenus et où les attentes ne peuvent être satisfaites et des modifications seraient donc indiquées. Il est important que cette analyse se fasse de façon impartiale et orientée sur les faits et que la contribution des professeurs qui travaillent avec les élèves dans les classes ne soit pas oubliée. Les résultats de l'enquête faite dans le cadre de cette thèse de doctorat montrent clairement que les enseignantes et enseignants disposent d'un intérêt scientifique et d'un esprit critique et la recherche empirique sur l'école et l'enseignement devrait profiter de ce potentiel.

Observer le développement des changements dans le système scolaire en Autriche restera, sans le moindre doute, captivant. Il reste à voir quels concepts perdureront et lesquels ne pourront pas faire preuve de leurs bénéfices. La recherche empirique sur l'école et l'enseignements apportera sa contribution à effectuer ce processus d'évaluation scientifique.

7. Bibliografie

Adel, S. & Hashemi, H. (2015). On the Necessity of the Ontological Analysis of identity Formation and Its linkage to the Language Acquisition Theories. *Cumhuriyet University Faculty of Science Science Journal (CSJ)*, *36*(3), S. 1440-1454. Abgerufen von http://cumhuriyet.dergipark.gov.tr/download/article-file/49080 am 31.10.2015

Altrichter, H. & Kanape-Willingshofer, A. (2012). Bildungsstandards und externe Überprüfung von Schülerkompetenzen: Mögliche Beiträge externer Messungen zur Erreichung der Qualitätsziele der Schule. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012* (S. 355-394). Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/public/downloads/NBB2012_Band2_Kapitel09_20121217.pdf am 31.8.2015.

Ansari, T. (2013). *Dimensions in Discourse*. Bloomington: Xlibris.

Apel, H. & Sacher, W. (Hrsg.). (2002). *Studienbuch Schulpädagogik* (2. Auflage). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Arnold, K. (2013). Kompetenz- versus Lernzielorientierung von Unterricht?. *Bildung und Erziehung*, *66*(2), S. 173–188. http://dx.doi.org/10.7788/bue.2013.66.2.173

Auerbach, E. (1986). Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back?. *TESOL Quarterly*, *20*(3), S. 411-429. http://dx.doi.org/10.2307/3586292

Auerbach, E. R. (1987). Comments on Elsa Roberts Auerbach's "Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back?" The Author Responds. *TESOL Quarterly*, *21*(3), S. 585-587. http://dx.doi.org/10.2307/3586509

Baharloo, A. (2013). Test Fairness in Traditional and Dynamic Assessment. *Theory and Practice in Language Studies*, *3*(10), S. 1930-1938. http://dx.doi.org/10.4304/tpls.3.10.1930-1938

Bahlmann, K. (2014). Die Erneuerung der Geisteswissenschaften aus der Perspektive der kleinen Fächer. In M. Dreyer, U. Schmidt & K. Dicke (Hrsg.), *Die Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität von morgen Innenansichten und Außenperspektiven* (2. Auflage, S. 59-74). Wiesbaden: Springer VS.

Balzert, H., Bendisch, R., Kern, U., Schäfer, C., Schröder, M., & Zeppenfeld, K. (2008). *Wissenschaftliches Arbeiten: Wissenschaft, Quellen, Artefakte, Organisation, Präsentation*. Herdecke: W3L-Verlag.

Bárcena, E., Read, T. & Arus, J. (Hrsg.). (2013). *Languages for Specific Purposes in the Digital Era*. Cham [u. a.]: Springer.

Bardovi-Harlig, K. & Stringer, D. (2010). Variables in second language attrition. *Studies in Second Language Acquisition*, *32*(01), S. 1-45. http://dx.doi.org/10.1017/s0272263109990246

Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (1998). *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage). Tübingen: Francke.

Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen de référence pour les langues*. Paris: Didier.

Beer, R. (2007). *Bildungsstandards: Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern*. Wien: LIT.

Beer, R., Benischek, I., Brock, R., Habringer, G., Herland, G. & Mürwald-Scheifinger, E. et al. (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf am 23.7.2016.

Bell, D. (2003). Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible?. *TESOL Quarterly*, *37*(2), S. 325-336. http://dx.doi.org/10.2307/3588507

Benischek, I., Schaupp, H., Schwetz, H. & Swoboda, B. (Hrsg.). (2012). *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern: Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich.* Wien: LIT.

Benner, D. (Hrsg.). (2007). *Bildungsstandards: Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen - Beispiele und Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.

Benson, P. (2013). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* (2. Auflage). Florence: Taylor and Francis.

Bichler-Ponschab, E. (2010). *Die Standardisierte, kompetenzorientierte AHS-Matura: eine subjektorientierte Befragung zur zentralen Reifeprüfung in der Fremdsprache Englisch, an niederösterreichischen Pilotschulen*; *Genese und Konzeption*. (Diplomarbeit). Universität Wien.

Biemans, H., Nieuwenhuis, L., Poell, R., Mulder, M. & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: Background and pitfalls. *Journal of Vocational Education & Training*, *56*(4), S. 523–538. Abgerufen von http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636820400200268?needAccess=true am 11.3.2017.

BIFIE. (2014). *Beurteilungsraster B1 und Begleittext*. Wien: BIFIE. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_beurteilungsraster_b1_begleittext_2014-11-05.pdf am 29.7.2016.

Bingham Wesche, M. & Skehan, P. (2002). Communicative, Task-Based, and Content-Based Language Instruction. In R. Kaplan (Hrsg.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (S. 207-228). New York, NY: Oxford University Press.

Birkner, C. (2014). Paradigmenwechsel in der (Grundschul)bildung: Kompetenzen, Standards und Literacy im Klassenzimmer. In G. Pollak & C. Schenz (Hrsg.), *Verschieden und doch gemeinsam?: Schulmodelle und Unterrichtskonzepte zur demokratisch-inklusiven (Grund)Schule* (S. 29-58). Münster: LIT.

Bloom, B. S. (Hrsg.). (1972). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (4. Auflage). Weinheim: Beltz.

BMB. (2016). *Die neue Oberstufe Kompakt*. Wien: BMB. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/nostkompakt.pdf?5i83yz am 17.8.2016.

BMUKK. (2013). *Schulversuchsplan LFS-mündlich-2014/15: Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen – mündlich alternativ*. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_lfs_sv-plan-muendlich-alternativ_2013-11-11.pdf am 26.7.2016.

Bonsen, E. & Hey, G. Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule. Abgerufen von http://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/lsa/modulkonferenz/modulkonf_ghrf/070918_Bonsen_Hey_Kompetenzorientierung.pdf am 24.8.2015.

Borges, E. (2014). Paradigm shift in language teaching and language teacher education. *The ESPecialist*, *35*(1), S. 42-59. Abgerufen von http://www.academia.edu/9467981/Paradigm_shift_in_language_teaching_and_language_teacher_education am 31.10.2015.

Börner, O., Edelhoff, C., Rebel, K., Schmidt, T. & Schröder, K. (2011). Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, *40*(2), S. 31-48. Abgerufen von http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/view/2656/2548 am 24.8.2016.

Brandl, W. (2004). *Portfolio - Wandel in der Lernkultur und Lehrerbildung?* (Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung Band 5). Paderborn: Univ. Paderborn. Abgerufen von http://groups.uni-paderborn.de/evb/docs/05_2004-Portfolio.pdf am 20.8.2016.

Bresges, A., Dilger, B., Hennemann, T., König, J., Lindner, H., Rohde, A. & Schmeinck, D. (Hrsg.). (2014). *Kompetenzen diskursiv: Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung*. (LehrerInnenbildung gestalten 4). Münster: Waxmann.

Brock, R., Gassner, O., Mewald, C., Schober, M., Wohlgemuth-Fekonja, B. et al. (2011). *Praxishandbuch Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch) 8. Schulstufe*. (ÖSZ Praxisreihe 9). Graz: Leykam. Abgerufen von http://www.oesz.at/download/publikationen/88_praxis4neu_bist_e_sek1_praxishandbuch_englisch_8_2011-08-22.pdf am 4.2.2017.

Brockhaus Enzyklopädie - Band 12: Kir - Lag. (1990) (19. Auflage). Mannheim: Brockhaus.

Brosius, F. (2013). *SPSS 21*. Heidelberg [u. a.]: mitp.

Bruneforth, M., Herzog-Punzenberger, B. & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2013). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB2012_Kurzfassung_130205.pdf am 2.8.2016.

Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band%201_gesamt.pdf am 28.7.2016.

Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf am 2.8.2016.

Bugkel, M. (2010). *Die standardisierte Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen*. (Nicht veröffentlichte Diplomarbeit). Universität Wien.

Bures, D. (2016). *Antwort auf die schriftliche parlamentarische Anfrage Nr. 9428/J-NR/2016 betreffend die Kosten der standardisierten Reifeprüfung von Abg. Wendelin Mölzer am 1. Juni 2016*. Wien: BMB. Abgerufen von https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXV/AB/AB_09016/imfname_551461.pdf am 4.8.2016.

Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.-R. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage). Tübingen: Narr Francke.

Byram, M. & Hu, A. (Hrsg.). (2013). *Routledge Enyclopedia of Language Teaching and Learning* (2. Auflage). London: Routledge.

Byram, M. & Méndez García, M. (2009) Communicative Language Teaching. In K. Knapp & B. Seidlhofer (Hrsg.), *Handbook of foreign language communication and learning* (S. 491-516). New York, NY: De Gruyter.

Byram, M. (Hrsg.). (2000). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.

Caprez-Krompàk, E. (2007). Die Bedeutung der Erstsprache im Integrationsprozess. *Terra Cognita*, *10*, S. 72-75. Abgerufen von http://www.ife.uzh.ch/research/ppd/forschung/abgeschlosseneprojekte/zweitsprachenlernen/Caprez_Bedeutung_Erstsprache.pdf am 3.1.2016.

Caprez-Krompàk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung.* (Internationale Hochschulschriften 551). Münster: Waxmann.

Carnevale, C., Isak, G., Ritt, L., Truxa-Pirierros, E., Zellinger, S. & Zisser, B. (2012). *Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2.* (ÖSZ Praxisreihe 9). Graz: ÖSZ. Abgerufen von http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_9_2012_optimiert_web.pdf am 26.7.2016.

Cartier, F. (1987). Comments on Elsa Roberts Auerbach's "Competency-Based ESL: One Step Forward or Two Steps Back?". A Reader Reacts. *TESOL Quarterly*, *21*(3), S. 583-585. http://dx.doi.org/10.2307/3586508

Cesnik, H., Dahm, S., Dorninger, C., Dousset-Ortner, E., Eberharter, K. & Fless-Klinger, R. et al. (2013). *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung | Reife- und Diplomprüfung Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*. Wien: BIFIE. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_grundlagen-entwicklung-implementierung_2013-11-06.pdf am 2.1.2016.

Cholewinski, M. (2009). An Introduction to Constructivism and Authentic Activity*: 名古屋外国語大学現代国際学部紀要= Journal of the School of Contemporary International*

Studies, Nagoya University of Foreign Studies, (5), S. 283-316. Abgerufen von http://docplayer.net/25678827-An-introduction-to-constructivism-and-authentic-activity.html am 14.8.2016.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.

Christison, M. & Murray, D. E. (2014). *What English Language Teachers Need to Know Volume III Designing Curriculum*. Hoboken: Taylor and Francis.

Clement, U. & Arnold, R. (Hrsg.). (2002). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung*. Wiesbaden: Springer VS.

Criblez, L., Oelkers, J., Reusser, K., Berner, E., Halbheer, U. & Huber, C. (2009). *Bildungsstandards*. Zug: Klett und Balmer.

Cuq, J. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Dangl, G., Brock, R., Dier, H., Holleis, E., Hosp, S. & Isak, G. et al. (2013). *Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen Lebende Fremdsprachen. Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben*. Wien: BMBF. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lflfsp.pdf?5l52kn am 23.7.2016.

De Cillia, R., Fischer, G. & Anzengruber, G. (Hrsg.). (1997). *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich*. (Schulheft 88). Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.

De Cillia, R. (2002). Fremdsprachenunterricht in Österreich nach 1945. In E. Lechner (Hrsg.), *Formen und Funktionen des Fremdprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts* (Bildungsgeschichte und europäische Identität 3). (S. 115-128). Frankfurt am Main: Lang.

De Lano, L., Riley, L. & Crookes, G. (1994). The meaning of innovation for ESL teachers. *System*, *22*(4), S. 487-496. http://dx.doi.org/10.1016/0346-251x(94)90005-1

DeKeyser, R. (Hrsg.). (2007). *Practice in a second language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörig, R. (2003). Handlungsorientierter Unterricht – Leitideen und Kritik. *Panorama. Fachinformationen für Berufsbildung, Berufsberatung und Arbeitsmarkt*, *3*, S. 33-35. Abgerufen von http://www.panorama.ch/pdf/2003/Heft_3_2003/pan3333.pdf am 14.8.2016.

Dorninger, C., Fritz, U., Haberl, K., Karner, E., Kasparovsky, E. & König, W. et al. (2016). *Die neue Oberstufe – Individuell und kompetenzorientiert. Grundinformation und Ziele im Überblick*. Wien: BMB. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/nost/grundinformation.pdf?5l539f am 18.3.2017.

Dreyer, M., Schmidt, U. & Dicke, K. (Hrsg.). (2014). *Die Geistes- und Sozialwissenschaften an der Universität von morgen Innenansichten und Außenperspektiven* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.

Drieschner, E. (2009). *Bildungsstandards praktisch: Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eberle, F., Schneider-Taylor, B. & Bosse, D. (Hrsg.). (2014). *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung*. Wiesbaden: Springer VS.

Edelmann, D. & Tippelt, R. (2007). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (Sonderheft 8), S. 129-146. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90865-6_8

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2.* (S. 71-109). Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/public/downloads/NBB2012_Band2_Kapitel02_20121217.pdf am 23.7.2016.

Ehmann, T. (2008). *Erfassung und Förderung metakognitiver und motivationaler Fähigkeiten: Ein halbstandardisiertes Lerntagebuch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.* (Dissertation). Universität Potsdam.

Ettmann, R. (2008). *Lehrplanarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Fachlehrplans für PuP*. (Diplomarbeit). Universität Wien.

Euen, B. (2015). *Intelligenz und kognitive Kompetenzen. Das Zusammenspiel von allgemeinen kognitiven Fähigkeiten und Schulleistungen in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften am Ende der Grundschulzeit*. Norderstedt: Books on Demand.

Europäische Kommission. (2008). *Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Abgerufen von https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_de.pdf am 19.1.2017.

Europäische Kommission, EACEA & Eurydice. (2012). *Entwicklung von Schlüsselkompetenzen an den Schulen in Europa: Herausforderungen und Chancen für die Politik. Eurydice-Bericht*. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Abgerufen von http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145DE.pdf am 17.3.2017.

Fraktion Christlicher Gewerkschafter/innen in der GÖD – Bundesvertretung 14 „Berufsbildende mittlere und höhere Schulen“. (2016). *7. FCG-Newletter: Opt-out-Modell für die neue Oberstufe – Vorgangsweise Vorgezogene Teilprüfungen*. Abgerufen von http://www.bmhs-aktuell.at/?p=906 am 14.8.2016.

Fritz, U., Willenshofer, K., Meschnigg, K., Dorninger, C., Niemeyer, S. & Scharl, W. et al. (2012). *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier*. Wien: Eigendruck des BMUKK. Abgerufen von http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf am 3.8.2016.

Fromkin, V. & Rodman, R. (1998). *An introduction to language* (6. Auflage). Fort Worth: Harcourt Brace College.

Fuhrmann, P. (2009). *Die Rolle der mündlichen Sprachkompetenzin einem kommunikativen Französischunterricht* (Diplomarbeit). Universität Wien.

Frötscher, D. *Informationen zu den Feldtestungen im Rahmen der Aufgaben der sRP/sRDP*. Persönliche Korrespondenz per E-Mail vom 9.10.2016 bis zum 19.10.2016.

Gallagher, S. (1997). Problem-Based Learning: Where Did It Come From, What Does It Do, and Where Is It Going? *Journal for the Education of the Gifted*, *20*(4), S. 332-362.

Garner, J. (2012). Cognitive Apprenticeship Learning. In N. M. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (S. 566-570). New York [u. a.]: Springer.

Glöckel, H. (2003). *Vom Unterricht: Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik* (4. Auflage). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Glück, H. (Hrsg.). (2005). *Metzler Lexikon Sprache* (3. Auflage). Stuttgart: Metzler.

Gnahs, D. (2010). *Kompetenzen - Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: Bertelsmann.

Gonczi, A. (1996). *Reconceptualising Competency-based Education and Training: with particular reference to education for occupation in Australia.* (Dissertation). University of Technology, Sydney.

Gratzl, A. (2013). *Die Chancen und Risiken der Standardisierung mit besonderem Augenmerk auf die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch.* (Diplomarbeit). Universität Wien.

Gries, S. T. (2008). *Statistik für Sprachwissenschaftler*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Grillitsch, M. (2010). *BIFIE-Report 6/2010: Bildungsstandards auf dem Weg in die Praxis Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften und Schulleiter/innen der Sekundarstufe I zur Rezeption der Bildungsstandards und deren Implementation*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-10-13_br-2010-6.pdf am 20.7.2016.

Gruber, H. & Ziegler, A. (Hrsg.). (1996). *Expertiseforschung: Theoretische und methodische Grundlagen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Gruschka, A. (2009). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. *Profil*, *4*, S. 10-22.

Günther-Arndt, H. (Hrsg.). (2007). *Geschichts-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (4. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Gut-Glanzmann, C. (2012). *Modellierung und Messung experimenteller Kompetenz Analyse eines Large-scale-Experimentiertests*. (Studien zum Physik- und Chemielernen 134). Berlin: Logos.

Hackl, B. (2014). Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform. In F. Eberle, B. Schneider-Taylor & D. Bosse (Hrsg.), *Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung* (S. 57-80). Wiesbaden: Springer VS.

Hallet, W. & Königs, F. G. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2. Auflage). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Hartung, J., Elpelt, B. & Klösener, K. (2009). *Statistik. Lehr- und Handbuch der angewandten Statistik* (15. Auflage). München: Oldenbourg.

Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Hrsg.), *Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven* (S. 29-48). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Heidemann, T. (2015). *Stationenlernen Deutsch 5. Klasse: Gesprächsführung – Gegenstandsbeschreibung – Umgang mit Lektüretexten – sprachliche Strukturen*. Hamburg: Persen.

Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2001). *Deutsch als Fremdsprache. 2. Halbband: Ein internationales Handbuch.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin: De Gruyter.

Henrici, G. (2001). Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm, *Deutsch als Fremdsprache. 2. Halbband: Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). (S. 841-853). Berlin: De Gruyter.

Herzog, W. (2013). *Bildungsstandards: Eine kritische Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich. 2012. Band 2*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_gesamt_20121217.pdf am 28.7.2016.

Heyse, V. (Hrsg.). (2014). *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklungen von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster: Waxmann.

Hindrichs, G. (2014). Paradigma und Idealtyp. In A. Sakoparnig, A. Wolfsteiner & J. Bohm (Hrsg.), *Paradigmenwechsel: Wandel in den Künsten und Wissenschaften* (S. 21-52). Berlin: De Gruyter.

Hinteregger, R., Lichtberger, G., Pressler, F., Schmidt, H., Sörös, M., Widhalm-Kupferschmidt, W. & Zillner, W. (2014). *Mündliche Reifeprüfung AHS. Handreichung*. Wien: BMBF. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp.pdf?5h6vrf am 25.7.2016.

Hofer, H. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu neuen Steuerungsinstrumenten der Schulentwicklung: Ist-Stand und Einflussfaktoren.* (Diplomarbeit). Universität Wien.

Hoyningen-Huene, P. & Lohse, S. (2012). Die Kuhn'sche Wende. In S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart & B. Sutter (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftssoziologie* (S. 73-84). Wiesbaden: Springer VS.

Hu, A. (2004). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel von Fremdsprachenunterricht: Einige didaktische Implikationen. In K.-R. Bausch, F. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 69-76). Tübingen: Narr.

Hu, A. (2016). Mehrsprachigkeit. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage, S. 10-15). Tübingen: Narr Francke.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2. Auflage). Cambridge: Cambridge University Press.

Jung, E. (2010). *Kompetenzerwerb: Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit*. München: Oldenbourg.

Kaplan, R. B. (Hrsg.). (2002). *The Oxford handbook of applied linguistics*. New York, NY: Oxford University Press.

Käser, U. & Wasch, J. (2009). *Burnout bei Lehrerinnen und Lehrern: eine Bedingungsanalyse im Schulformvergleich*. (Angewandte Stress- und Bewältigungsforschung 4). Berlin: Logos.

Kemsies, R. & Oszwald, R. (2011). *Kompetenzorientiertes Prüfen leicht gemacht: ein Leitfaden zum Erstellen von Tasks - mit ausgearbeiteten Beispielen; neue Reifeprüfung mündlich - Englisch*. Linz: Veritas.

Kennedy, K. (2009). *Outcomes based learning, concepts, issues and action*. Abgerufen von http://www.ied.edu.hk/obl/files/OBLConcepts%20Issues%20and%20Action_Kennedy.doc am 20.7.2015.

Kettemann, B., Landsiedler, I., Kerschbaumer, M. & Cossée, M. (1997) Zur Situation des Fremdsprachenunterrichts in Österreich. In R. De Cillia, G. Fischer & G. Anzengruber (Hrsg.), *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österreich.* (Schulheft 88) (S. 117-130). Wien: Verein der Förderer der Schulhefte.

Klausuraufgaben der schriftlichen Reifeprüfung AHS

Hören

Haupttermin 2013/14 – Französisch (AHS) – Hören | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201314-franzoesisch-ahs-hoeren/ am 18.1.2017.

Nebentermin 2 2013/14 – Französisch (AHS) – Hören | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-2-201314-franzoesisch-ahs-hoeren/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2014/15 – Französisch (AHS) – Hören (B1) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-ahs-hoeren-b1/ am 18.1.2017.

Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (AHS) – Hören | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-1-201415-franzoesisch-ahs-hoeren/ am 18.1.2017.

Nebentermin 2 2014/15 – Französisch (AHS) – Hören | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-2-201415-franzoesisch-ahs-hoeren/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2015/16 – Französisch (AHS) – Hören (B1) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201516-franzoesisch-ahs-hoeren-b1/ am 18.1.2017.

Lesen

Haupttermin 2013/14 – Französisch (AHS) – Lesen (6-jährig/B1) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201314-franzoesisch-ahs-lesen-6-jaehrigb1/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2013/14 – Französisch (AHS) – Lesen (6-jährig/B2) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201314-franzoesisch-ahs-lesen-6-jaehrigb2/ am 18.1.2017.

Nebentermin 2 2013/14 – Französisch (AHS) – Lesen (4-jährig/B1) | Bundesministerium für Bildung. (2017). *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-2-201314-franzoesisch-ahs-lesen-4-jaehrigb1/ am 18.1.2017.

Nebentermin 2 2013/14 – Französisch (AHS) – Lesen (6-jährig/B2) | Bundesministerium für Bildung. (2017). *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-2-201314-franzoesisch-ahs-lesen-6-jaehrigb2/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2014/15 – Französisch (AHS) – Lesen (B1) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-ahs-lesen-b1/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2014/15 – Französisch (AHS) – Lesen (B2) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-ahs-lesen-b2/ am 18.1.2017.

Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (AHS) – Lesen (B1) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-1-201415-franzoesisch-ahs-lesen-b1/ am 18.1.2017.

Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (AHS) – Lesen (B2) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-1-201415-franzoesisch-ahs-lesen-b2/ am 18.1.2017.

Nebentermin 2 2014/15 – Französisch (AHS) – Lesen (B1) | Bundesministerium für Bildung. (2017). *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-2-201415-franzoesisch-ahs-lesen-b1/ am 18.1.2017.

Nebentermin 2 2014/15 – Französisch (AHS) – Lesen (B2) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-2-201415-franzoesisch-ahs-lesen-b2/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2015/16 – Französisch (AHS) – Lesen (B1) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201516-franzoesisch-ahs-lesen-b1/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2015/16 – Französisch (AHS) – Lesen (B2) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201516-franzoesisch-ahs-lesen-b2/ am 18.1.2017.

Schreiben

Haupttermin 2013/14 – Französisch (AHS) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201314-franzoesisch-ahs-schreiben/ am 18.1.2017.

Nebentermin 2 2013/14 – Französisch (AHS) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-2-201314-franzoesisch-ahs-schreiben/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2014/15 – Französisch (AHS) – Schreiben (B1) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-ahs-schreiben-b1/ am 18.1.2017.

Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (AHS) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-1-201415-franzoesisch-ahs-schreiben/ am 18.1.2017.

Nebentermin 2 2014/15 – Französisch (AHS) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-2-201415-franzoesisch-ahs-schreiben/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2015/16 – Französisch (AHS) – Schreiben (B1) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201516-franzoesisch-ahs-schreiben-b1/ am 18.1.2017.

Sprachverwendung im Kontext

Haupttermin 2013/14 – Französisch (AHS) – Sprachverwendung im Kontext | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201314-franzoesisch-ahs-sprachverwendung-im-kontext/ am 18.1.2017.

Nebentermin 2 2013/14 – Französisch (AHS) – Sprachverwendung im Kontext | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-2-201314-franzoesisch-ahs-sprachverwendung-im-kontext/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2014/15 – Französisch (AHS) – Sprachverwendung im Kontext (B1) | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-ahs-sprachverwendung-im-kontext-b1/ am 18.1.2017.

Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (AHS) – Sprachverwendung im Kontext | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-1-201415-franzoesisch-ahs-sprachverwendung-im-kontext/ am 18.1.2017.

Nebentermin 2 2014/15 – Französisch (AHS) – Sprachverwendung im Kontext | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von

https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-2-201415-franzoesisch-ahs-sprachverwendung-im-kontext/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2015/16 – Französisch (AHS) – Sprachverwendung im Kontext (B1) | *Bundesministerium für Bildung*. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201516-franzoesisch-ahs-sprachverwendung-im-kontext-b1/ am 18.1.2017.

Klausuraufgaben der schriftlichen Reifeprüfung BHS

Hören

Haupttermin 2013/14 – Französisch (HAK) – Hören | *Bundesministerium für Bildung*. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201314-franzoesisch-hak-hoeren/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2013/14 – Französisch (HUM) – Hören | *Bundesministerium für Bildung*. (2017). *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201314-franzoesisch-hum-hoeren/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2014/15 – Französisch (HAK) – Hören | *Bundesministerium für Bildung*. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-hak-hoeren/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2014/15 – Französisch (HUM) – Hören | *Bundesministerium für Bildung*. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-hum-hoeren/ am 18.1.2017.

Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (HAK) – Hören | *Bundesministerium für Bildung*. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-1-201415-franzoesisch-hak-hoeren/ am 19.1.2017.

Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (HUM) – Hören | *Bundesministerium für Bildung*. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-1-201415-franzoesisch-hum-hoeren/ am 19.1.2017.

Haupttermin 2015/16 – Französisch (BHS) – Hören | *Bundesministerium für Bildung*. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201516-franzoesisch-bhs-hoeren/ am 19.1.2017.

Lesen

Haupttermin 2013/14 – Französisch (HAK) – Lesen | *Bundesministerium für Bildung.Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201314-franzoesisch-hak-lesen/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2013/14 – Französisch (HUM) – Lesen | *Bundesministerium für Bildung*. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201314-franzoesisch-hum-lesen/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2014/15 – Französisch (HAK) – Lesen | *Bundesministerium für Bildung*. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-hak-lesen/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2014/15 – Französisch (HUM) – Lesen | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-hum-lesen/ am 18.1.2017.

Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (HAK) – Lesen | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-1-201415-franzoesisch-hak-lesen/ am 18.1.2017.

Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (HUM) – Lesen | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-1-201415-franzoesisch-hum-lesen/ am 19.1.2017.

Haupttermin 2015/16 – Französisch (BHS) – Lesen | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201516-franzoesisch-bhs-lesen/ am 19.1.2017.

Schreiben

Haupttermin 2013/14 – Französisch (HAK) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung.Srdp.at. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201314-franzoesisch-hak-schreiben/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2013/14 – Französisch (HUM) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung.Srdp.at. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201314-franzoesisch-hum-schreiben/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2014/15 – Französisch (HAK) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-hak-schreiben/ am 18.1.2017.

Haupttermin 2014/15 – Französisch (HUM) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-hum-schreiben/ am 18.1.2017.

Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (HAK) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-1-201415-franzoesisch-hak-schreiben/ am 19.1.2017.

Nebentermin 1 2014/15 – Französisch (HUM) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/nebentermin-1-201415-franzoesisch-hum-schreiben/ am 19.1.2017.

Haupttermin 2015/16 – Französisch (HAK) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201516-franzoesisch-hak-schreiben/ am 19.1.2017.

Haupttermin 2015/16 – Französisch (HUM) – Schreiben | Bundesministerium für Bildung. (2017). *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201516-franzoesisch-hum-schreiben/ am 19.1.2017.

Klein, E. (1995). Second versus Third Language Acquisition: Is There a Difference?. *Language Learning*, *45*(3), S. 419-466. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00448.x

Klein, H. & Kissling, B. (2010). Bildungsstandards auf dem Prüfstand – Der Bluff der Kompetenzorientierung. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 86 (3), S. 359-362. Abgerufen von http://www.swisseduc.ch/altphilo/news/docs/gh06_2010.pdf am 12.8.2015.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H. & Prenzel, M. et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Bonn: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit.

Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Auszug aus Pädagogik*, *6*, S. 10-13. Abgerufen von http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2004/11/Bildungsstandards/Was%20sind%20Kompetenzen%20und%20wie%20lassen%20sie%20sich%20messen%20-%20Klieme.pdf am 31.10.2016

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H. & Prenzel, M. et al. (2009). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.* (Unveränderter Nachdruck von 2007). Bonn [u. a.]: BMBF. Abgerufen von https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf am 26.3.2017.

Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*, S. 876-903. Abgerufen von http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2006_ZfPaed_2006_Klieme_Leutner.pdf am 2.1.2016

Knapp, K. & Seidlhofer, B. (Hrsg.). (2009). *Handbook of foreign language communication and learning*. New York, NY: De Gruyter.

Knigge, J. (2011). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“.* Münster: LIT.

Koch, M. & Straßer, P. (Hrsg.). (2008). *In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kompensationsprüfungen zu den schriftlichen Reifeprüfung AHS und BHS

> *Haupttermin 2014/15 – Französisch (AHS) – Kompensationsprüfung | Bundesministerium für Bildung*. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201415-franzoesisch-ahs-kompensationspruefung/ am 19.1.2017.
>
> *Haupttermin 2015/16 – Französisch (AHS/BHS) – Kompensationsprüfung | Bundesministerium für Bildung*. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/haupttermin-201516-franzoesisch-ahsbhs-kompensationspruefung/ am 19.1.2017.

Kornmesser, S. & Schurz, G. (Hrsg.). (2014). *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften*. Wiesbaden: Springer VS.

Kornmesser, S. & Schurz, G. (2014). Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften: Einleitung und Übersicht. In S. Kornmesser & G. Schurz (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 11-46). Wiesbaden: Springer VS.

Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, *41*(4), S. 212-218. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Kreiner, K., Hanfstingl, B., Hellmuth, T., Hopf, M., Lembens, A. & Neuweg, G. et al. (2012). Die Fachdidaktiken und ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Unterrichts. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2.* (S. 143-188). Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/public/downloads/NBB2012_Band2_Kapitel04_20121217.pdf am 24.7.2016.

Krüger, M. (2015). *Aufgabenkultur in zentralen Abschlussprüfungen: Exploration und Deskription naturwissenschaftlicher Aufgabenstellungen im internationalen Vergleich*. (Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft 21). Münster: Waxmann.

Krumm, H.-J. & Reich, H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Abgerufen von http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf am 1.1.2016.

Krumm, H.-J. (2004). Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit. In K.-R. Bausch, F. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24.Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 105-112). Tübingen: Narr.

Kuhlmann, P. (2012). Kompetenzorientierte Lektüre im Lateinunterricht. In R. Kussl (Hrsg.), *Altsprachlicher Unterricht* (S. 37-62). Speyer: Kartoffeldruck-Verlag Brodersen.

Kuhn, T. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (4. Auflage). Chicago: The University of Chicago Press.

Kuhn, T. S. (2000). *The road since Structure: Philosophical essays, 1970-1993, with an autobiographical interview*. (J. Conant & J. Haugeland, Hrsg.) Chicago: University of Chicago Press.

Kussl, R. (Hrsg.). (2012). *Altsprachlicher Unterricht*. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag Brodersen.

Ladenthin, V. (2011). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Profil*, (9), S. 1-6.

Language Policy Division Strasbourg, BMUKK & BMWF. (2006-2008). *Language Education Policy Profile - Austria*. Abgerufen von http://www.oesz.at/download/spol/LeppProfil_Final.pdf am 19.8.2016.

Lechner, E. (Hrsg.). (2002). *Formen und Funktionen des Fremdprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*. (Bildungsgeschichte und europäische Identität 3). Frankfurt am Main: Lang.

Legutke, M. (2016). Projektunterricht. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage, S. 350-354). Tübingen: Narr Francke.

Lehmann, B. (2002). ‚Kompetenzvermittlung' durch Fernstudium. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 117-130). Wiesbaden: Springer VS.

Lehrpläne der AHS

Lehrplan der AHS. (1985). Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1985_88_0/1985_88_0.pdf am 29.6.2016.

Lehrplan der AHS. (1989). Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1989_63_0/1989_63_0.pdf am 29.6.2016.

Lehrplan der AHS. (2004). Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2004_II_277/BGBLA_2004_II_277.pdf am 29.6.2016.

Lehrplan der AHS. (2016). Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf am 18.3.2017.

Lehrpläne der BHS

Handelsakademien (nach Jahren geordnet)

Lehrplan der Handelsakademie. (1994). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/920/HAK-Archiv.pdf am 19.1.2017.

Lehrplan der Zweisprachigen Handelsakademie. (1994). Abgerufen von https://www.hak.cc/files/syllabus/2033_HAK%2C%20Zweisprachig%20%28Archiv%29.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Handelsakademie – Fachrichtung „Personal- und Bildungsmanagement" (Schulversuch). (1999). Abgerufen von https://www.hak.cc/files/syllabus/1983_HAK%252C%2520FR%2520Unternehmensf%25FChrung%2520%2528Archiv%2529.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Handelsakademie – Informationsmanagement und Informationstechnologie (Schulversuch) Variante 1. (1999). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/931/HAK-FR-Informationsmanagement-Archiv.pdf am 19.1.2017.

Lehrplan der Handelsakademie. (2004). Abgerufen von https://www.hak.cc/files/syllabus/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Zweisprachigen Handelsakademie. (2004). Abgerufen von https://www.hak.cc/files/syllabus/599_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%202.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan des Aufbaulehrgangs an Handelsakademien. (2006). Abgerufen von https://www.hak.cc/files/syllabus/805_LP%20-%20Aufbaulehrgang%20an%20HAK.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Handelsakademie für Berufstätige. (2006). Abgerufen von https://www.hak.cc/files/syllabus/818_HAK%2520f%25FCr%2520Berufst%25E4tige.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan des Aufbaulehrgangs an Handelsakademien. (2014). Abgerufen von https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_AUL_2014.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Handelsakademie. (2014). Abgerufen von https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK_2014.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Zweisprachigen Handelsakademie. (2014). Abgerufen von https://www.hak.cc/files/syllabus/Lehrplan_HAK-2spr_2014.pdf am 18.2.2017.

Höhere land- und forstwirtschaftliche Lehranstalten (nach Jahren geordnet)

Lehrplan der höheren Lehranstalt für Land- und Ernährungswirtschaft. (2004). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2097/HLA-f%C3%BCr-Land-und-Ern%C3%A4hrungswirtschaft.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan der Höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten (Anlage 1). (2016). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2121/HLA-Land-und-Forstwirtschaft_-Anlage1_2016.pdf am 19.2.2017.

Höhere Lehranstalt für künstlerische Gestaltung (nach Jahren geordnet)

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für künstlerische Gestaltung. (1999). Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR40006531/NOR40006531.html am 19.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für künstlerische Gestaltung. (2011). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1890/HLA-f%C3%BCr-k%C3%BCnstlerische-Gestaltung.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Kunst und Gestaltung. (2015). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2091/HLA-f%C3%BCr-Kunst-und-Gestaltung.pdf am 19.2.2017.

Höhere Lehranstalt für Mode (nach Jahren geordnet)

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Mode und Bekleidungstechnik. (1999). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1576/HLA-Mode-und-Bekleidungstechnik.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Mode. (2009). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1464/HL_Mode_324_2009.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan des Aufbaulehrgangs für Mode. (2011). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1872/AUL-f%C3%BCr-Mode-1.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Mode. (2015). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2085/HLM.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Mode – Aufbaulehrgang. (2015). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2086/AUL-f%C3%BCr-Mode.pdf am 19.2.2017.

Höhere Lehranstalt für Produktmanagement und Präsentation (nach Jahren geordnet)

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Produktmanagement und Präsentation. (1997). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1234/HLPP-Archiv.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Produktmanagement und Präsentation. (2015). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2094/HLA-f%C3%BCr-Produktmanagement-und-Pr%C3%A4sentation.pdf am 19.2.2017.

Höhere Lehranstalt für Tourismus (nach Jahren geordnet)

Lehrplan des Aufbaulehrgangs für Tourismus. (1995). Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1995_665_0/1995_665_0.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus. (1999). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2108/HLT-LP_1999.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan des Aufbaulehrgangs für Tourismus. (2006). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1918/AUL_Tourismus.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus. (2006). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1213/BGBl_Nr_II_320_2006-HLT.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus. (2015). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2081/HLT.pdf am 19.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Tourismus – Aufbaulehrgang. (2015). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2082/AUL-f%C3%BCr-HLT.pdf am 19.2.2017.

Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe (nach Jahren geordnet)

Lehrplan des Aufbaulehrgangs für Wirtschaftliche Berufe. (1999). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1224/AUL-f%C3%BCr-wirtschaftliche-Berufe-Archiv.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe. (1999). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1231/HLW-Archiv.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Europa" (Schulversuch). (1999). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1232/HLW-ASP-Europa-Archiv.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Kultur- und Kongressmanagement". (1999). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/35/HLW-AZ-Kultur.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe. (2003). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1229/FSwB-und-HLW.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Aufbaulehrgang. (2003). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1229/FSwB-und-HLW.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Kultur- und Kongressmanagement". (2006). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1268/HLW_KultKongrMan2006.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Sozialmanagement". (2007). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1276/HLW_AZSozialmanagement2007.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Ausbildungszweig „Umwelt und Wirtschaft". (2008). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/1892/HLW-Umwelt-und-Wirtschaft.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe. (2015). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2074/HLW.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Aufbaulehrgang. (2015). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2075/AUL-der-HLW.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Kommunikations- und Mediendesign". (2015). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2077/HLW-FR-Kommunikations-und-Mediendesign.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Kultur- und Kongressmanagement". (2015). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2071/HLW-FR-Kultur-und-Kongressmanagement.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Sozialmanagement“. (2016). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2078/HLW-FR-Sozialmanagement.pdf am 18.2.2017.

Lehrplan der Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe – Fachrichtung „Umwelt und Wirtschaft“. (2015). Abgerufen von https://www.abc.berufsbildendeschulen.at/download/2070/HLW-FR-Umwelt-und-Wirtschaft.pdf am 18.2.2017.

Leibetseder, K. (2010). *Bildungsstandards - Grenzen und Möglichkeiten einer kompetenzorientierten, von „Plastikwörtern” überladenen Steuerungsstrategie des Bildungswesens.* (Diplomarbeit). Universität Wien.

Leitfaden zur Umsetzung der teil-standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP). Handelsakademie (Lehrplan 2004) gültig für die Haupttermine 2016-2018 und deren weitere Termine und Aufbaulehrgang (Lehrplan 2006) gültig für den Haupttermin 2016 und dessen weitere Termine. (2015). Wien: BMBF. Abgerufen von http://www.hak-schwaz.tsn.at/neu/images/pdf/RDP_leitfaden.pdf am 2.10.2016.

Leitfaden zur Umsetzung der teilzentralen, standardisierten Reife- und Diplomprüfung (sRDP). Handelsakademie (Lehrplan 2004) gültig für die Haupttermine 2016-2018 und deren weitere Termine. (2017). Wien: BMBF.

Leupold, E. (2002). *Französisch unterrichten. Grundlagen – Methoden – Anregungen*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning: Language-acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maasen, S., Kaiser, M., Reinhart, M. & Sutter, B. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Wissenschaftssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS.

Madaus, G. & Russell, M. (2011). Paradoxes of High-Stakes Testing. *Journal of Education*, *190* (1/2), S. 21-30. Abgerufen von http://www.bu.edu/journalofeducation/files/2011/06/BUJOE-190.1n2MadausRussell1.pdf am 27.7.2016.

Mahmoodzadeh, M. (2012). Towards an Understanding of Ecological Challenges of Second Language Teaching: A Critical Review. *Journal of Language Teaching and Research*, *3*(6), S. 1157-1164. http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.6.1157-1164

Manzel, S. (2007). *Kompetenzzuwachs im Politikunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa*. Münster: Waxmann.

Martinelli, G. (2013). *Transfer im Fremdsprachenerwerb am Beispiel des Französischen*. (Diplomarbeit). Universität Wien.

Martinez, H. (2011). Kompetenzorientierung und Lehrwerke für Französisch und Spanisch: Zwischen Tradition und Innovation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, *40*(2), S. 83-105. Abgerufen von http://periodicals.narr.de/index.php/flul/article/view/2659/2551 am 24.8.2016.

Matthes, E. (2013). Kompetenzorientierter Unterricht. *Bildung und Erziehung*, *66*(2), S. 121–126. http://dx.doi.org/10.7788/bue.2013.66.2.121

Meissner, F. (Hrsg.). (1997). *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation: Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.

Meissner, F. & Reinfried, M. (Hrsg.). (2001). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik: Akten der Sektion 12 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23.-26.09.1998*. Tübingen: Narr.

Mendez, C. (2016). Frontalunterricht. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Auflage, S. 347-350). Tübingen: Narr Francke.

Metz-Valny, A. (2016). *Leitfaden zur Umsetzung der abschließenden Prüfungen an Humanberuflichen Schulen in Wien. Haupttermin 2017*. Wien: Berufsbildende Schulen Stadtschulrat für Wien. Abgerufen von http://www.humwien.at/home/images/abschliessendePruefung/HR2017HUMWIEN.pdf am 26.2.2017.

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion mit 41 Tabellen* (2. Auflage, S. 7-26). Berlin [u. a.]: Springer.

Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion mit 41 Tabellen* (2. Auflage). Berlin [u. a.]: Springer.

Moriz, W. (2007). *Unterrichtswissenschaften: Theorie des Lehrens und Lernens und berufspädagogische Handlungskompetenzen*. Norderstedt: Books on Demand.

Moser, C. (2012). *Objective test formats for Language Testing – Importance, Implementation & Improvement.* (Diplomarbeit). Universität Wien.

Moser, W. (2009). *Österreichisches Sprachenkompetenzzentrum. Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch), 8. Schulstufe. Praxishandbuch* (Neuauflage). (ÖSZ Praxisreihe 4). Graz: ÖSZ. Abgerufen von http://docplayer.org/13544961-Praxisreihe-heft-4-bildungsstandards-fuer-fremdsprachen-8-schulstufe-praxishandbuch-neuauflage-2009.html am 14.4.2017.

Muhr, R. & Biffl, G. (Hrsg.). (2010). *Sprache - Bildung - Bildungsstandards - Migration: Chancen und Risiken der Neuorientierung des österreichischen Bildungssystems.* (Österreichisches Deutsch, Sprache der Gegenwart 13). Frankfurt am Main [u. a.]: Lang.

Müller, C. (2011). Implementation von Problem-based Learning – institutionelle Bedingungen und Anforderungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, *6*(3), S. 111-127. http://dx.doi.org/10.3217/zfhe-6-03/10

Müller, K., Gartmeier, M. & Prenzel, M. (2013). Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. *Bildung und Erziehung*, *66*(2), S. 127–144. http://dx.doi.org/10.7788/bue.2013.66.2.127

Müller, W. (2002). Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung. In H. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (2. Auflage, S. 86-130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Neuhauser, J. (14.3.2016). Nach Kritik: Gymnasien dürfen neue Oberstufe verschieben. *Presse Online*. Abgerufen von http://diepresse.com/home/bildung/schule/4946089/Nach-Kritik_Gymnasien-durfen-neue-Oberstufe-verschieben am 19.8.2016.

Neuhauser, J. (18.5.2016). Die neue Oberstufe und ihre Zeitbomben. *Presse Online*. Abgerufen von http://diepresse.com/home/bildung/schule/4990460/Die-neue-Oberstufe-und-ihre-Zeitbomben am 19.8.2016.

Neuner, G. (2003). Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Auflage, S. 225-234). Tübingen: Francke.

Nimmervoll, L. (1.2.2016). Mädchen bei Zentralmatura unerwartet schlecht. *Standard Online*. Abgerufen von http://derstandard.at/2000030115353/Maedchen-bei-Zentralmatura-in-Englisch-unerwartet-schlecht am 2.8.2016.

Oberwimmer, K., Bruneforth, M., Siegle, T., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schmich, J. et al. (2016). Indikatoren D – Ergebnisse des Schulsystems. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1* (S. 129-194). Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/dl/NBB_2015_Band1_v2_final_WEB.pdf am 2.8.2016.

Othman, N. & Ismail Ahamad Shah, M. (2013). Problem-Based Learning in the English Language Classroom. *English Language Teaching*, *6*(3), S. 125-134. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n3p125

Paechter, M., Stock, M., Schmölzer-Eibinger, S., Slepcevic-Zach, P. & Weirer, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Panaiotidi, E. (2005). The nature of paradigms and paradigm shifts in music education. *Philosophy of Music Education Review*, *13*(1), S. 37–75. http://dx.doi.org/10.1353/pme.2005.0024

Panaiotidi, E. (2014). Paradigmen in der Musikpädagogik. In S. Kornmesser & G. Schurz (Hrsg.), *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften* (S. 145-180). Wiesbaden: Springer VS.

Pawlak, M. (2012). Reconsidering the role of practice in foreign language teaching and learning. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*, *48*, S. 337-354. http://dx.doi.org/10.1515/psicl-2012-0015

Piribauer, G., Atzlesberger, U., Greinix, I., Mittendorfer, F., Renner, H., Steinhuber, B. & das gesamte CEBS-Team. (2013). *Wegweiser. Die kompetenzorientierte mündliche Reife- und Diplomprüfung. Lebende Fremdsprachen*. CEBS. Abgerufen von https://www.cebs.at/fileadmin/user_upload/produkte/CEBS-Wegweiser_muendl._RDP_V-2014-hr.pdf am 26.7.2016.

Piribauer, G., Atzlesberger, U., Greinix, I., Ladstätter, T., Mittendorfer, F., Renner, H. & Steinhuber, B. et al. (2015). *Wegweiser. Die kompetenzorientierte mündliche Reife- und Diplomprüfung. Lebende Fremdsprachen: Prüfungsgebiet Mehrsprachigkeit*. CEBS. Abgerufen von https://www.cebs.at/fileadmin/user_upload/service/WEGWEISER/MSP/Wegweiser-MSP-2015.pdf am 26.7.2016.

Piribauer, G., Atzlesberger, U., Gruber, I., Ladstätter, T., Linser-Salituri, S. & Sageder, M. et al. (2016a). *Ergänzung: Die kompetenzorientierte mündliche Reife- und Diplomprüfung. Lebende Fremdsprachen. Niveau A2*. CEBS. Abgerufen von https://www.cebs.at/

fileadmin/user_upload/service/WEGWEISER/A2/Erg-Wegw-A2-gesamt_v5_Ru.pdf am 26.7.2016.

Piribauer, G., Atzlesberger, U., Gruber, I., Ladstätter, T., Steinhuber, B. & das gesamte CEBS-Team (2016b). *Ergänzung: Die kompetenzorientierte mündliche Reife- und Diplomprüfung. Lebende Fremdsprachen. Berufsbezogene Kommunikation an HUM*. CEBS. Abgerufen von https://www.cebs.at/fileadmin/user_upload/service/WEGWEISER/berufsbez._Komm_HUM/Wegweiser_BerufsbezKomm_final_v4.pdf am 26.7.2016.

Pollak, G. & Schenz, C. (Hrsg.). (2014). *Verschieden und doch gemeinsam?: Schulmodelle und Unterrichtskonzepte zur demokratisch-inklusiven (Grund)Schule*. Münster: LIT.

Pölzleitner, E. (2012). Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht: Kompetenzorientierter Unterricht beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer. In M. Paechter, M. Stock, S. Schmölzer-Eibinger, P. Slepcevic-Zach & W. Weirer, *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (S. 153-170). Weinheim [u.a.]: Beltz.

Presse online. (12.7.2011). *Vernichtende Kritik von AHS-Gewerkschaft*. Abgerufen von http://diepresse.com/home/bildung/schule/hoehereschulen/677282/Oberstufe_Vernichtende-Kritik-von-AHSGewerkschaft am 19.8.2016.

Presse online. (3.2.2016). *Zentralmatura auch zentral benoten*. Abgerufen von http://diepresse.com/home/bildung/schule/4918302/Zentralmatura-auch-zentral-benoten am 3.8.2016.

Quetz, J. (2013). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (2. Auflage, S. 45-49). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Rath, G. *Die Entwicklung der Realschule im Spannungsfeld zweier Kulturen*. Abgerufen von http://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Bildung/Die_Entwicklung_der_Realschule_im_Spannungsfeld_zweier_Kulturen am 9.10.2016

Reinalter, H. & Brenner, P. (2011). *Lexikon der Geisteswissenschaften. Sachbegriffe – Disziplinen – Personen*. Wien [u. a.]: Böhlau.

Reinfried, M. (2001). Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In F. Meissner & M. Reinfried (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik: Akten der Sektion 12 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23-26.09.1998* (S. 1-20). Tübingen: Narr.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2. Auflage). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3. Auflage). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2015a). *1. The nature of curriculum*. Unveröffentlichtes Manuskript eines Buchkapitels. Persönliche Korrespondenz per E-Mail vom 17.7.2015.

Richards, J. C. (2015b). *6. Curriculum aims and outcomes*. Unveröffentlichtes Manuskript eines Buchkapitels. Persönliche Korrespondenz per E-Mail vom 17.7.2015.

Rickheit, G. & Strohner, H. (Hrsg.). (2008). *Handbook of communication competence*. (Handbooks of Applied Linguistics 1). Berlin: De Gruyter.

Riedl, A. (2004). *Grundlagen der Didaktik*. Stuttgart: Steiner.

Rigotti, E. (2010). *Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse*. (Dissertation). Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Rose, U. (2004). *Thomas S. Kuhn: Verständnis und Missverständnis. Zur Geschichte seiner Rezeption.* (Dissertation). Universität Göttingen.

Rühle, S., Müller, A., & Knobloch, P. D. (2014). *Mehrsprachigkeit - Diversität - Internationalität Erziehungswissenschaft im transnationalen Bildungsraum*. Münster: Waxmann.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Hrsg.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Seattle: Hogrefe & Huber.

Sachs, L. & Hedderich, J. (2006). *Angewandte Statistik: Methodensammlung mit R.* (12. Auflage). Berlin [u. a.]: Springer.

Sakoparnig, A., Wolfsteiner, A. & Bohm, J. (Hrsg.). (2014). *Paradigmenwechsel: Wandel in den Künsten und Wissenschaften*. Berlin: De Gruyter.

Savignon, S. (2013). Communicative Language Teaching. In M. Byram & A. Hu (Hrsg.), *Routledge Enyclopedia of Language Teaching and Learning* (2. Auflage, S. 134-140). London: Routledge.

Schädlich, B. (2013). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen: begriffliche, empirische und unterrichtspraktische Perspektiven. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, *24*(1), S. 29-50. Abgerufen von https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/ac406cf3bf17703574e9c9cf6f39ca98.pdf/Mehrsprachigkeit.pdf am 11.1.2017.

Schaper, N. (2014). *Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen – vom Konzept zur Praxis*. Präsentationsfolien für den Tag der Lehre an der Universität Paderborn. Abgerufen von https://www.uni-due.de/imperia/md/images/tdl/keynote_tagderlehre_ude_03-06-14.pdf am 3.1.2016.

Scharl, W. (2014). Kompetenzmodell, kompetenzorientierter Unterricht. Neue Paradigmen im österreichischen berufsbildenden Schulsystem. Wie können die Herzen und Hirne der Lehrer/innen erreicht werden? In V. Heyse (Hrsg.), *Aufbruch in die Zukunft. Erfolgreiche Entwicklung von Schlüsselkompetenzen in Schulen und Hochschulen. Aktuelle persönliche Erfahrungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 179-195). Münster: Waxmann.

Schewior-Popp, S. (2005). *Lernsituationen planen und gestalten: Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext*. Stuttgart [u. a.]: Thieme.

Schifko, M. (2001). Prüfungen, Zertifikate, Abschlüsse als Planungskategorien für den Unterricht. In G. Helbig, L. Götze, H. Gert & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. 2. Halbband: Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). (S. 827-834). Berlin: de Gruyter.

Schlemminger, G. (1997). Ganzheitliche Methoden: ihr Stellenwert im Fremdsprachenunterricht. In F. Meissner (Hrsg.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation: Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag* (S. 235-252). Tübigen: Narr.

Schmid, G. & Schwantner, U. (2006). Die Motivation der Jugendlichen in berufsbildenden Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt* (S. 220-230). Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/PISA2006_NEB_web.pdf am 27.7.2016.

Schönauer-Janeschitz, E. & Steinhuber, B. *Kompetenzorientierter Sprachenunterricht. Pilotierung von Unterrichtsbeispielen. Bildungsstandards Zweite Lebende Fremdsprachen 13. Schulstufe.* Abgerufen von https://www.cebs.at/fileadmin/user_upload/service/Bildungsstandards/Info_Pilotierung2LFS.pdf am 20.7.2016.

Schönauer-Janeschitz, E., Steinhuber, B., Dannerer, K., Daucher, A., Debenjack, P., Fagerer, A. et al. (2015). *Schulartenübergreifender Bildungsstandard in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Unterrichtsbeispiele. Zweite Lebende Fremdsprachen 13. Schulstufe BHS*. BMBF und CEBS. Abgerufen von http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/BIST-2-LFS-final-web-kl.pdf am 20.7.2016.

Schott, F., & Azizi Ghanbari, S. (2008). *Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards; ComTrans - ein theoriegeleiteter Ansatz zum Kompetenztransfer als Diskussionsvorlage*. Münster: Waxmann.

Schreiner, C. & Schwantner, U. (Hrsg.). (2006). *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt*. Graz: Leykam. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/PISA2006_NEB_web.pdf am 27.7.2016.

Schweizer, K. (2006). *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Heidelberg: Springer.

Seel, N. M. (Hrsg.). (2012). *Encyclopedia of the sciences of learning*. New York [u. a.]: Springer.

Seel, N. & Hanke, U. (2015). *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. Berlin [u. a.]: Springer.

Stadtfeld, P. (2004). *Allgemeine Didaktik und neue Medien: Der Einfluss der neuen Medien auf didaktische Theorie und Praxis*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.

Stalnaker, R. (1999). *Context and content*. Oxford: Oxford University Press.

Steiner, E. (2004). *Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall: Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce*. (Dissertation). Universität Zürich.

Steinwender, S. & Kopacka, B. (2013). *Fortbildungen im Implementierungsprozess der „Standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung“ und des „Kompetenzorientierten Unterrichts“ – Untersuchungen der diesbezüglichen Angebote von Pädagogischen Hochschulen*. (Masterarbeit). Universität Wien

Storm, S. (2012). *Brüche ohne Schmerzen: Schüler entwickeln Bruchvorstellungen mit individuellen Portfolios*. Hamburg: Bachelor + Master Publishing, Diplomica Verlag.

Süß, H., Seidel, K. & Weis, S. (2005). Soziale Kompetenzen. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie* (S. 350-361). Göttingen: Hogrefe.

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

Tanzmeister, I., Wojnesitz, A., Ritt, L., Schatz, K., Steigberger, E. & Taucher, I. et al. (2013). *Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS Lebende Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch*. Wien: BMBF. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepr_ahs_mslf_lf.pdf?5l52my am 12.7.2016.

Tanzmeister, I. *Übersicht über die standardisierte Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen (schriftlich)*. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_ueberslf.pdf?5i84j6 am 21.7.2016

Tanzmeister, R. (Hrsg.). (2008). *Lehren - Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten.* Wien: Praesens.

Tent, L. & Stelzl, I. (1993). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik (Band 1: Theoretische und methodische Grundlagen)*. Göttingen: Hogrefe.

Teusch, U. (2003). *Die Staatengesellschaft im Globalisierungsprozess: Wege zu einer antizipatorischen Politik*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Tollefson, J. (1986). Functional Competencies in the U.S. Refugee Program: Theoretical and Practical Problems. *TESOL Quarterly*, *20*(4), S. 649-663. http://dx.doi.org/10.2307/3586516

Trim, J. L., North, B. & Coste, D. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Van Ek, J. A. (1976). *The threshold level for modern language learning in schools*. London: Longman.

Van Ek, J. A. & Trim, J. L. (1991). *Threshold level 1990*. Straßburg: Council of Europe Press.

Vielau, A. (2005). Lehrwerk, quo vadis? Einflüsse auf die Lehrwerkentwicklung. In E. Burwitz-Melzer & G. Solmecke (Hrsg.), *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. (Festschrift für Jürgen Quetz).* (S. 137-147). Berlin: Cornelsen. Nicht redigiertes Originalmanuskript abgerufen von http://www.axel-vielau.de/index-Dateien/quetz_lehrwerk.pdf am 23.8.2016.

Vogel, K. (1998). Cognitive Apprenticeship: Ein Modell zur Lehr- und Lernbarkeit von Strategien im Fremdsprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 187-196). Tübingen: Narr.

Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz: Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wagner, G. & Huber, W. (2015). *Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe*. Wien. Abgerufen von http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Div_andere_Handreichungen/Kompetenzorienten%20Unterricht%20differenziert%20gestalten_%20GW_WH_Juni_2015_oezbf.pdf am 29.8.2016.

Weber, H. & Rammsayer, T. (Hrsg.). (2005). *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.

Website des BIFIE. *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/ am 6.8.2015.

Website des BIFIE. Bildungsstandards | BIFIE. (2016). *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/Bildungsstandards am 8.7.2016.

Website des BIFIE. Informationsangebote zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung ab sofort auf neuer Website des Bundesministeriums für Bildung abrufbar | BIFIE. *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/news/3799 am 5.2.2017.

Website des BIFIE. Informelle Kompetenzmessung (IKM) | BIFIE. (2016). *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/ikm am 8.7.2016.

Website des BIFIE. IKM auf der Sekundarstufe 2 | BIFIE. (2016). *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/node/3100 am 8.7.2016.

Website des BIFIE. Kompensationsprüfungen | BIFIE. *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/node/160 am 2.8.2016.

Website des BIFIE. Kompetenzen und Modelle | BIFIE. *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/node/49 am 31 .10. 2015

Website des BIFIE. Rechtliche Grundlagen | BIFIE. *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/node/70 am 21.7.2016.

Website des BIFIE. Rückmeldekonzept | BIFIE. *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/node/65 am 21.7.2016.

Website des BIFIE. Schriftliche Prüfungsfächer | BIFIE. *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/node/71 am 21.7.2016.

Website des BIFIE. Standardisierte Reife- und Diplomprüfung | BIFIE. *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/srdp am 21.7.2016.

Website des BIFIE. Testleitung und Testauswertung | BIFIE. *Bifie.at*. Abgerufen von https://www.bifie.at/node/63 am 8.7.2016.

Website des BMB | Bundesministerium für Bildung. *Bmb.gv.at*. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/ am 4.2.2017.

Website des BMB. Bildungsministerium stellt Fakten zu Bildungsstandards richtig | Bundesministerium für Bildung. *Bmb.gv.at*. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2010/20100624.html am 17.7.2016.

Website des BMB. Erste Ergebnisse der schriftlichen Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung an AHS/BHS/Bildungsanstalten im Haupttermin 2015/16 | Bundesministerium für Bildung. *Bmb.gv.at*. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2016/20160628.html am 24.7.2016.

Website des BMB. Heinisch-Hosek: „Kompromissvorschlag bei Zentralmatura ein gangbarer Weg!". (2014) | *Bundesministerium für Bildung*. *Bmb.gv.at*. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2014/20141219.html am 3.8.2016.

Website des BMB. Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS | Bundesministerium für Bildung. *Bmb.gv.at*. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Warum_eine_neue_Reifepr_fung am 27.7.2016.

Website des BMB. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS | Bundesministerium für Bildung. *Bmb.gv.at*. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html#heading_Vorbereitung_auf_die_Teilpr_fungen am 3.8.2016.

Website des BMB. Überfachliche Kompetenzen | Bundesministerium für Bildung. *Bmb.gv.at*. Abgerufen von from https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html am 27.12.2015.

Website des CIEP. DVD „Productions orales illustrant les 6 niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues" | CIEP. *Ciep.fr*. Abgerufen von http://www.ciep.fr/ressources/ouvrages-cederoms-consacres-a-levaluation-certifications/dvd-productions-orales-illustrant-les-6-niveaux-cecrl am 13.9.2016.

Website des Cool Impulszentrums. *Cooltrainers.at*. Abgerufen von http://www.cooltrainers.at/ am 20.9.2016.

Website der PH Tirol. Lehrveranstaltung - Detailansicht - PH-Online - Pädagogische Hochschule Tirol | Pädagogische Hochschule Tirol. *Ph-online.ac.at*. Abgerufen von https://www.ph-online.ac.at/pht/wblv.wbShowLvDetail?pStpSpNr=227378&pSpracheNr=1&pMUISuche=FALSE am 11.8.2016.

Website RIS. Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung AHS, Fassung vom 10.03.2017 | Rechtsinformationssystem des Bundes. *Ris.bka.gv.at*. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845 am 10.3.2017.

Website RIS. Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung BMHS, Fassung vom 10.03.2017 | Rechtsinformationssystem des Bundes. *Ris.bka.gv.at*. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007846 am 10.3.2017.

Website RIS. Schulorganisationsgesetz § 6 - Bundesrecht konsolidiert, Fassung vom 12.10.2016 | Rechtsinformationssystem des Bundes. *Ris.bka.gv.at*. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265&FassungVom=2016-10-12&Artikel=&Paragraf=6&Anlage=&Uebergangsrecht= am 15.1.2017.

Website RIS. Schulunterrichtsgesetz § 17 - Bundesrecht konsolidiert, tagesaktuelle Fassung | Rechtsinformationssystem des Bundes. *Ris.bka.gv.at*. Abgerufen von https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600&Artikel=&Paragraf=17&Anlage=&Uebergangsrecht= am 15.1.2017.

Website zur sRP/sRDP des BMB | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/ am 5.2.2017.

Website zur sRP/sRDP des BMB. Beurteilungsraster B1 und Begleittext: Bundesministerium für Bildung | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/downloads/dl/beurteilungsraster-b1-und-begleittext/ am 5.2.2017.

Website zur sRP/sRDP des BMB. Durchführung: Bundesministerium für Bildung | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/durchfuehrung/ am 5.2.2017.

Website zur sRP/sRDP des BMB. Rechtliches | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/rechtliches/ am 15.1.2017.

Website zur sRP/sRDP des BMB. Schriftliche Prüfungsfächer | Bundesministerium für Bildung. *Srdp.at*. Abgerufen von https://www.srdp.at/schriftliche-pruefungen/allgemeine-informationen/schriftliche-pruefungsfaecher/ am 5.2.2017.

Website des Verlags hpt. Bien fait! | Verlag Hölder-Pichler-Tempsky. hpt.at. Abgerufen von http://www.hpt.at/verlagsprogramm/schulbuecher/ahs-oberstufe/franzoesisch/ am 24.8.2016.

Website des Verlags Veritas. Perspectives A1-A2 Autriche. Lehr- und Arbeitsbuch (mit Audio-CD) - Französisch - SBNr.:160132 - ISBN:978-3-7058-9008-4 | Verlag Veritas. *Veritas.at*. Abgerufen von http://www.veritas.at/perspectives-a1-a2-autriche-lehr-und-arbeitsbuch-mit-audio-cd.html am 24.8.2016.

Website von Professor Jack C. Richards. *Can second language learning be described as a kind of skill-based learning? Professor Jack C. Richards | The Official Website of Educator & Arts Patron Jack C Richards*. Abgerufen von http://www.professorjackrichards.com/can-second-language-learning-be-described-as-a-kind-of-skill-based-learning/ am 21.7.2016.

Weiglhofer, H. (2013). *Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen*. BMUKK. Abgerufen von https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_weiglhofer_25649.pdf?5l52p4 am 27.12.2015.

Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Abgerufen von http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.1152&rep=rep1&type=pdf am 17.3.2017.

Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. Rychen & L. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (S. 45-65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.

Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001b). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.

Wetterholm Smith, S. (1992). *English as a second language. Model standards for adult education programs*. Sacramento, Calif.: California Dept. of Education. Abgerufen von http://susangaer.com/studentprojects/standard.pdf am 13.8.2015.

Wiater, W. (2013). Kompetenzorientierung des Unterrichts – Alter Wein in neuen Schläuchen? Anfragen seitens der Allgemeinen Didaktik. *Bildung und Erziehung*, *66*(2), S. 145–162. http://dx.doi.org/10.7788/bue.2013.66.2.145

Wintersteiner, W. (2012). Reif wofür? Das Konzept der neuen schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch. *Ide Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, (1), S. 12-24. Abgerufen von https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_ide_1-2012_2013-01-11.pdf am 12.8.2015.

Ziener, G. (2010). *Bildungsstandards in der Praxis: Kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

8. Appendix

I. Online-Fragebogen

Umfrage zur Kompetenzorientierung und zur standardisierten Reifeprüfung/ Reife- und Diplomprüfung

1 Ich unterrichte Französisch in folgendem Schultyp/in folgenden Schultypen* **Erforderlich**[Mehrfachnennungen möglich]

- ☐ AHS
- ☐ HAK (Handelsakademie)
- ☐ HAK AUL (Aufbaulehrgang an Handelsakademien)
- ☐ HLFS (Höhere Lehranstalt für Landwirtschaft und Forstwirtschaft) - Höhere Lehranstalt für Landwirtschaft
- ☐ HLFS (Höhere Lehranstalt für Landwirtschaft und Forstwirtschaft) - Höhere Lehranstalt für Land- und Ernährungswirtschaft
- ☐ HLFS AUL 3-jährig (Aufbaulehrgang der Höheren Lehranstalt für Landwirtschaft)
- ☐ HLFS AUL 4-jährig (Aufbaulehrgang der Höheren Lehranstalt für Land- und Ernährungswirtschaft)
- ☐ HLM (Höhere Lehranstalt für Mode)
- ☐ HLM AUL (Aufbaulehrgang für Mode)
- ☐ HLT (Höhere Lehranstalt für Tourismus)
- ☐ HLT AUL (Aufbaulehrgang für Tourismus)
- ☐ HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe)
- ☐ HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe) – Kultur- und Kongressmanagement
- ☐ HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe) – Sozialmanagement
- ☐ HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe) – Produktmanagement und Präsentation
- ☐ HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe) – Kommunikation und Mediendesign
- ☐ HLW (Höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe) – Umwelt und Wirtschaft
- ☐ HLW AUL (Aufbaulehrgang für wirtschaftliche Berufe)
- ☐ Sonstiges: ____

2 Ich unterrichte in folgendem Bundesland/in folgenden Bundesländern* **Erforderlich**[Mehrfachnennungen möglich]

- ☐ Wien
- ☐ Niederösterreich
- ☐ Burgenland
- ☐ Oberösterreich
- ☐ Steiermark
- ☐ Kärnten
- ☐ Salzburg

- [ ] Tirol
- [ ] Vorarlberg

3 Geschlecht*Erforderlich

- ○ weiblich
- ○ männlich

4 Jahre im Schuldienst*Erforderlich

- ○ 1-5
- ○ 6-10
- ○ 11-15
- ○ 16-20
- ○ 21-25
- ○ 26-30
- ○ 31-35
- ○ 36-40
- ○ 41 und mehr

5 In der Schule/ in den Schulen, an der/an denen ich arbeite, ist es möglich, die standardisierte Reifeprüfung (sRP)/standardisierte Reife- und Diplomprüfung (sRDP) * Erforderlich[Mehrfachnennungen möglich]

- [ ] schriftlich und/oder mündlich auf dem Niveau B1 abzulegen
- [ ] schriftlich und/oder mündlich auf dem Niveau B2 abzulegen
- [ ] ausschließlich mündlich auf dem Niveau A2 abzulegen

Begriffe, wissenschaftlicher Hintergrund und Schulungen

6 Die wissenschaftliche Definition des Kernbegriffs „Kompetenz“ wurde im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem ausreichend erklärt und für meine Schulpraxis erläutert.* Erforderlich

- ○ trifft zu
- ○ trifft eher zu
- ○ trifft eher nicht zu
- ○ trifft nicht zu

7 Die wissenschaftliche Basis für die standardisierte Reifeprüfung(sRP)/Reife- und Diplomprüfung (sRDP) sowie die Modelle, die den in der standardisierten Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung verwendeten Messverfahren zugrunde liegen, wurden im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem ausreichend erklärt und erläutert.* Erforderlich

- ○ trifft zu
- ○ trifft eher zu
- ○ trifft eher nicht zu
- ○ trifft nicht zu

8 Es ist für mich wichtig, dass ich über die wissenschaftliche Basis für die sRP/sRDP sowie die Modelle, die den in der sRP/sRDP verwendeten Messverfahren zugrunde liegen, Bescheid weiß.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

9 Die genauen Zusammenhänge zwischen Kompetenzbegriff, Bildungsstandards, GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) und sRP/sRDP wurden im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem ausreichend erklärt, sodass ich das Gesamtmodell durchblicken kann.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

10 Ich habe an Schulungen zur schriftlichen sRP/sRDP in der Zweiten Lebenden Fremdsprache Französisch teilgenommen.*Erforderlich

- ja
- nein

11 Falls "ja" angekreuzt wurde, inwiefern trifft Folgendes zu?
In den Schulungen wurden konkrete Anleitungen gegeben, wie auf das neue schriftliche Prüfungsformat der sRP/sRDP vorzubereiten ist* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

12 In den Schulungen wurden konkrete Anleitungen gegeben, wie die schriftliche sRP/sRDP zu korrigieren und beurteilen ist.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

13 Ich fühle mich durch die Schulungen gut auf die schriftliche sRP/sRDP vorbereitet.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

14 In den Schulungen wurden konkrete Anleitungen gegeben, wie auf das neue mündliche Prüfungsformat der sRP/sRDP vorzubereiten ist.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu

- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

15 In den Schulungen wurden konkrete Anleitungen gegeben, wie die mündliche sRP/sRDP zu beurteilen ist. *Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

16 Ich fühle mich durch die Schulungen gut auf die mündliche sRP/sRDP vorbereitet.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

17 Ich bin insgesamt zufrieden mit dem Schulungsangebot hinsichtlich sRP/sRDP.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

18 Falls "trifft nicht zu" oder "trifft eher nicht zu" nicht angekreuzt wurde, warum sind Sie mit dem Schulungsangebot nicht zufrieden? * Erforderlich[Mehrfachnennungen möglich]

- zu viele Schulungen zur schriftlichen sRP/sRDP
- zu viele Schulungen zur mündlichen sRP/sRDP
- zu wenige Schulungen zur schriftlichen sRP/sRDP
- zu wenige Schulungen zur mündlichen sRP/sRDP
- in den Schulungen wurde immer dasselbe behandelt
- Schulungen zu wenig umfangreich
- Schulungen zu umfangreich
- Schulungen nicht praxisnah (nicht genügend Beispiele)
- zu wenig Zeit, das Erstellen von schriftlichen Übungsaufgaben im Format der sRP/sRDP zu trainieren
- zu wenig Zeit, das Korrigieren und Beurteilen von schriftlichen Klausuren im Format der sRP/sRDP zu trainieren
- zu wenig Zeit, das Erstellen von mündlichen Übungsaufgaben im Format der sRP/sRDP zu trainieren
- zu wenig Zeit, um das Beurteilen mit dem analytischen und holistischen Beurteilungsraster für die mündliche sRP/sRDP zu trainieren
- Sonstiges:

Komptenzorientierter Unterricht

19 Es wurde im Zuge von Fortbildungen, schulinternen Veranstaltungen oder Ähnlichem hinreichend und mit konkreten Ideen, Anregungen und Beispielen erläutert, wie kompetenzorientierter Sprachunterricht aussieht.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

20 Ich empfinde die Kompetenzorientierung im Sprachunterricht als Paradigmenwechsel.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

21 Die Methoden, die ich einsetze, haben sich durch die Kompetenzorientierung verändert.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

22 Falls "trifft zu" oder "trifft eher zu" angekreuzt wurde, welche kompetenzorientierten Methoden wurden verwendet?* Erforderlich[Mehrfachnennungen möglich]

- Methoden mit mehr Kommunikationsorientierung
- Methoden mit stärkerer Inhaltsorientierung
- mehr Projektarbeit
- mehr offene Lernformen
- mehr Gruppenarbeit
- mehr GÜM (Grammatik-Übersetzungsmethode)
- mehr problem-based learning
- mehr Fallstudien
- mehr situatives Lernen
- mehr Stationenlernen
- mehr Lernen von Vokabellisten zur Erhöhung der Textkompetenz
- mehr Cognitive Apprenticeship
- Methoden, die die Schülerautonomie mehr fördern
- mehr Selbstevaluation
- mehr deduktive Fragemethoden, die auf erwartete Schlüsselwörter abzielen
- Sonstiges:

23 Im Gegensatz zu meinem Unterricht vor GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung ist mein derzeitig praktizierter Unterricht meiner Meinung nach nun* Erforderlich

qualitativ gleichwertig hoch

qualitativ schlechter

qualitativ besser

24 Falls "qualitativ schlechter" angekreuzt wurde, wie hat sich die Qualität des kompetenzorientierten Unterrichts verschlechtert?* Erforderlich

25 Falls "qualitativ besser" angekreuzt wurde, wie hat sich die Qualität des kompetenzorientierten Unterrichts verbessert? * Erforderlich[Mehrfachnennungen möglich]

besser strukturiert, mit klareren Lernzielen.

variabler bezüglich verwendeter Lern- und Arbeitsformen und Übungen.

so gestaltet, dass er mehr selbstgesteuertes und eigenständiges Lernen und Finden von Lösungswegen zulässt.

so gestaltet, dass er mehr Lernen in sinnstiftenden Kontexten (also dass die Lernaufgaben für die SchülerInnen persönlich bedeutungsvoll sind) zulässt.

so gestaltet, dass Gelerntes nun besser in lebenspraktischen und beruflichen Situationen angewandt werden kann.

so gestaltet, dass Lern- und Leistungssituationen besser getrennt werden.

so gestaltet, dass Lösungswege vermehrt gemeinsam diskutiert werden.

so gestaltet, dass vermehrt Lernhandlungen ausgewertet werden und glaubwürdige Rückmeldungen gegeben werden.

so gestaltet, dass nun mehr Zeit zum Lernen und Wiederholen von Inhalten gelassen wird.

so gestaltet, dass vermehrt Kritikfähigkeit angeregt wird.

so gestaltet, dass vermehrt ein lernförderliches Klima entsteht.

so gestaltet, dass sich Schülerinnen vermehrt aktiv-konstruktiv mit Lern- und Leistungsanforderungen auseinandersetzen.

so gestaltet, dass Lernangebote vermehrt eine Passung zu bereits erworbenen Kompetenzen besitzen.

so gestaltet, dass Differenzierung und Individualisierung vermehrt den individuellen Lernprozess unterstützen.

so gestaltet, dass die Lehrperson als Coach nunmehr möglichst passende Lernangebote zur Verfügung stellt und das Erkennen von Lernstrategien ermöglicht.

so gestaltet, dass die SchülerInnen vermehrt Erfolgserlebnisse auf ihrem individuellen Lernweg haben.

so gestaltet, dass die SchülerInnen vermehrt interagieren und soziale Integration gefördert wird.

so gestaltet, dass die SchülerInnen nunmehr die angestrebten Kompetenzen kennen und diese zielgerichtet ansteuern können.

so gestaltet, dass vemehrt auf Ähnlichkeiten und Unterschiede zu anderen Sprachen hingewiesen wird.

so gestaltet, dass die einzelnen Teilkompetenzen gleich gewichtet und trainiert werden.

Sonstiges:

26 Die Medien, die ich einsetze, haben sich durch die Kompetenzorientierung verändert.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

27 Falls "trifft zu" oder "trifft eher zu" angekreuzt wurde, welche Medien werden verwendet? * Erforderlich[Mehrfachnennungen möglich]

- mehr Film
- mehr Powerpoint
- mehr Einsatz von Computer/Tablet/Smartphone
- mehr Einsatz von Printmedien
- mehr Einsatz von interaktivem Whiteboard
- mehr Einsatz von Hörmaterial
- Sonstiges:

28 Ich bin der Überzeugung, dass ich mithilfe der Methoden, die ich vor GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung verwendet habe, die nötigen Kompetenzen vermitteln kann.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

29 Ich bin der Überzeugung, dass ich mithilfe der Medien, die ich vor GERS, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung verwendet habe, die nötigen Kompetenzen vermitteln kann.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

30 Ich übe die schriftlichen Prüfungsformate für die sRP/sRDP gezielt mit den SchülerInnen.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

31 Ich übe die bei der sRP/sRDP erforderlichen Textsorten gezielt mit den SchülerInnen.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu

- trifft nicht zu

32 Ich übe vermehrt Hörverständnisübungen.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

33 Ich übe vermehrt Leseverständnisübungen.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

34 Ich übe vermehrt Schreibaufgaben.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

35 Ich gestalte Schreibaufgaben für Schularbeiten, Hausübungen etc. im Format der sRP/sRDP. * Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

36 Ich übe vermehrt Grammatik.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

40 Ich übe monologisches und dialogisches Sprechen im Format der mündlichen sRP/sRDP.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

41 Ich verwende folgendes kompetenzorientiertes Schulbuch beziehungsweise Buch der folgenden Schulbuchreihe.* Erforderlich[Mehrfachnennungen möglich]

- [ ] Le Mag
- [ ] À plus!
- [ ] Feu vert

- [ ] Bien fait!
- [ ] Découvertes
- [ ] Réalités
- [ ] Tous ensemble
- [ ] Couleurs de France
- [ ] Taxi!
- [ ] Tour d'horizon 2000
- [ ] Perspectives
- [ ] Couleurs de France
- [ ] Cours intensif
- [ ] Génération Pro
- [ ] On y va!
- [ ] Voyages
- [ ] Zénith
- [ ] Français de la restauration et de l'hôtellerie
- [ ] Découvrons le français
- [ ] Hospitalité autrichienne
- [ ] France, Europe & Cie
- [ ] Correspondance touristique française
- [ ] Sonstiges:

42 Ich bin mit meinem Schulbuch zufrieden.* Erforderlich

- ○ trifft zu
- ○ trifft eher zu
- ○ trifft eher nicht zu
- ○ trifft nicht zu

43 Falls "trifft nicht zu" oder "trifft eher nicht zu" nicht angekreuzt wurde, warum sind Sie mit dem Schulbuch nicht zufrieden? * Erforderlich[Mehrfachnennungen möglich]

- [ ] Es werden zu wenige Hörverständnisübungen angeboten.
- [ ] Es werden zu wenige Leseverständnisübungen angeboten.
- [ ] Es werden zu wenige Übungen zum Schreiben angeboten.
- [ ] Die Themen stimmen nicht mit dem Lehrplan bzw. den Themenpools der sRP/sRDP überein.
- [ ] Es gibt zu wenig Zusatzmaterial für LehrerInnen.
- [ ] Es werden zu wenige unterschiedliche Testformate der sRP/sRDP zur Übung angeboten.
- [ ] Sonstiges:

Kompetenzorientierter Unterricht und sRP/sRDP als qualitätssteigernde Maßnahmen

44 Ich bin der Ansicht, dass die SchülerInnen durch den kompetenzorientierten Unterricht in ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit kompetenter werden.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

45 Ich bin der Ansicht, dass die SchülerInnen durch die Kompetenzorientierung besser auf ihre Zukunft in weiterführenden Ausbildungsstätten oder in der Berufswelt vorbereitet werden.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

46 Ich bin der Ansicht, dass die SchülerInnen durch die Kompetenzorientierung vernetzter denken. * Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

47 Ich bin der Ansicht, dass die Qualität des Unterrichts durch die Kompetenzorientierung erhöht wird.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

48 Ich bin der Ansicht, dass die sRP/sRDP objektiver und fairer ist als die bisherige Reifeprüfung.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

49 Ich bin der Ansicht, dass die definierten Kriterien für die Beurteilung der schriftlichen Aufgaben im Beurteilungsraster eine objektivere und fairere Beurteilung dieser ermöglichen.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

50 Im Vergleich zur bisherigen Reifeprüfung empfinde ich die schriftliche sRP/sRDP als* Erforderlich

- leichter

- gleich schwierig
- schwieriger

51 Ich bin der Ansicht, dass bei der mündlichen sRP/sRDP die Einteilung in einen monologischen und einen dialogischen Teil eine sinnvolle Vorgabe ist.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

52 Ich bin der Ansicht, dass bei der mündlichen sRP/sRDP der holistische und analytische Beurteilungsbogen eine objektivere und fairere Beurteilung ermöglichen.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

53 Im Vergleich zur bisherigen Reifeprüfung empfinde ich die mündliche sRP/sRDP als* Erforderlich

- leichter
- gleich schwierig
- schwieriger

Herausforderungen für Lehrkräfte

54 Die Umsetzung des Lehrplans, die Vermittlung und das wiederholte Trainieren der Kompetenzen sowie das Einüben der Prüfungsformate für die sRP/sRDP sind in den zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden schwer zu bewältigen.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

55 Durch wiederholte Änderungen der Vorgaben bezüglich der Formate der sRP/sRDP, der Textsorten und der Gewichtung der Teilbereiche (Hören, Lesen, Schreiben) entsteht Unsicherheit.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

56 Ich glaube, dass es prinzipiell schwierig ist, dass die Inhalte, die Gegenstand der sRP/sRDP sein können, nicht exakt und für alle SchülerInnen gültig definiert werden.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu

- trifft nicht zu

57 Durch die Vorgaben bezüglich der Beurteilung der sRP/sRDP ist die Beurteilung aufwendiger geworden.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

58 Ich empfinde die Kompetenzraster zur Beurteilung von Schreibaufgaben als zu unklar definiert.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

59 Ich glaube, dass die Gefahr des sogenannten „teaching to the test“ besteht.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

60 Ich bin der Meinung, dass das unterschiedliche Stundenausmaß diverser Ausbildungszweige beziehungsweise Schultypen bei einer gemeinsamen sRP/sRDP der test fairness des standardisierten Prüfens widerspricht.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

61 Ich bin der Meinung, dass die Beurteilung mit dem analytischen und holistischen Beurteilungsbogen schwer praktikabel ist.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

62 Ich finde es problematisch, dass in den BHS und unterschiedlichen Ausbildungszweigen der AHS fachspezifische Inhalte zugunsten allgemeiner Themen durch die schultypübergreifenden Teile der schriftlichen sRP/sRDP weniger Berücksichtigung finden.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

63 Ich befürchte, dass im Unterricht in den BHS und unterschiedlichen Ausbildungszweigen der AHS fachspezifische Inhalte zugunsten von allgemeinen Themen in Hinblick auf die sRP/sRDP weniger detailliert behandelt werden können.* Erforderlich

- trifft zu
- trifft eher zu
- trifft eher nicht zu
- trifft nicht zu

II. Abstracts

Abstract (deutsch)

Die vorliegende Dissertation beleuchtet aktuelle Umbrüche im österreichischen Bildungswesen, konkret Veränderungen, welche durch die Konzepte der Kompetenzorientierung und Standardisierung bedingt sind. Dabei ist die Zielsetzung dreigeteilt. Zum Ersten wird versucht, Klarheit zu schaffen, was bestimmte Termini anbelangt, aber auch inwiefern es sich bei den Veränderungen im Schulsystem um einen Paradigmenwechsel handelt. Es zeigt sich hierbei einerseits, dass es möglich ist, den Paradigmenbegriff im post-kuhnschen Sinne auf fachdidaktische Methoden zu übertragen, andererseits, dass die Umbrüche und Veränderungen im Sprachunterricht nicht einen großen Paradigmenwechsel darstellen, sondern zwischen Tradition und Innovation oszillieren. Was den Kompetenzbegriff angeht, so wird im Rahmen der vorliegenden Dissertation erläutert, dass der Begriff höchst vielschichtig ist und unterschiedlich definiert wird. Im österreichischen Schulwesen wurde die Begriffsdefinition von Franz Emanuel Weinert als Ausgangspunkt gewählt. Weinert schließt sowohl kognitive als auch soziale sowie motivationale Aspekte mit ein. Für den Unterricht von Fremdsprachen ist das Kompetenzmodell des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens maßgeblich, welches ebenfalls diverse Aspekte (allgemeine sowie linguistische Kompetenzen) miteinschließt und damit mit Weinerts Definition von Kompetenz im Einklang ist.

Zum Zweiten werden die Veränderungen, welche für Schulen, die zur Reifeprüfung beziehungsweise Reife- und Diplomprüfung führen, relevant sind, einer kritischen Analyse unterzogen. Zunächst wird eine Stichprobe von aktuellen (nicht-semestrierten und semestrierten) Lehrplänen der AHS und BHS analysiert, um zu klären, inwiefern diese eine Passung zur Kompetenzorientierung und zur Standardisierung haben, wobei prinzipiell Kompatibilität zu konstatieren ist. In puncto Standardisierung zeigen sich aber Probleme in Hinblick auf die Inhaltsvalidität. Genauerer Betrachtung werden auch ältere Lehrpläne unterzogen und es zeigt sich, dass die neuen Lehrpläne durchaus an bereits vorhandene Konzepte anknüpfen. Thematisiert werden außerdem sowohl die positiven Aspekte des kompetenzorientierten Unterrichts, der Bildungsstandards und der standardisierten Reifeprüfung beziehungsweise der standardisierten Reife- und Diplomprüfung als auch potentielle Schwierigkeiten und Problemfelder, in denen es möglicherweise Optimierungsbedarf gäbe, und auch der neuen semestrierten Oberstufe ist ein kurzer Exkurs gewidmet. Inwiefern sich die Neuerungen in Zukunft bewähren werden, lässt sich zum

gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht beurteilen, sondern wird sich erst in den nächsten Jahren herauskristallisieren.

Zum Dritten sollen die Ergebnisse der Studie, die im Rahmen der vorliegenden Dissertation gemacht wurde, vorgestellt werden. Jenen, die für die Umsetzung der Umbrüche im Bildungswesen in der unterrichtlichen Praxis zuständig sind, also den Französischlehrerinnen und -lehrern aus AHS und BHS aller neun Bundesländer, wurde mittels Online-Fragebogen die Gelegenheit gegeben, diverse Aspekte der Kompetenzorientierung und Standardisierung zu evaluieren. So kann in Bezug auf spezifische Fragestellungen beziehungsweise thematische Schwerpunkte eine Art Stimmungsbild gezeichnet werden, wie die Umbrüche aktuell von Lehrenden der Zweiten Lebenden Fremdsprache Französisch gesehen und eingeschätzt werden. Basierend auf den Resultaten ergeben sich Hinweise, einerseits wo Optimierungspotential steckt und andererseits wo sich weitere Forschungsfragen herauskristallisieren. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer prinzipiell gut informiert einschätzen. Das Feedback zur Kompetenzorientierung ist insgesamt durchwachsen und die Daten lassen vermuten, dass der von den Befragten erlebte Paradigmenwechsel mehr Bezug auf die Standardisierung nimmt als auf den kompetenzorientierten Unterricht selbst. Eine Mehrheit empfindet die standardisierte Reifeprüfung/standardisierte Reife- und Diplomprüfung als tendenziell fairer und objektiver, allerdings erkennen Lehrende auch Schwierigkeiten und Probleme.

Abstract (English)

Currently, the Austrian educational system is undergoing various changes and this thesis strives to analyse those caused by competency-based language teaching and the concept of standardisation. The objectives are threefold. Firstly, we attempt to bring clarity concerning definitions of certain terms but also to address the question of whether the changes in the Austrian educational system can be classified as a paradigm shift. It becomes evident that the term “paradigm” in its post-kuhnian sense can be used for teaching methods and that the changes in the Austrian educational system do not represent one big paradigm shift but oscillate between tradition and innovation. As far as the term “competency” is concerned, we show that it is highly complex and can be defined in various ways. Franz Emanuel Weinert’s definition was chosen as the basis for the Austrian educational system. Weinert includes cognitive, social and motivational aspects in his definition. In language teaching, the competency model of the Common European Framework of Reference for Languages is

significant. This competency model also includes various aspects (general and linguistic competency) and is therefore compatible with Weinert's definition.

Secondly, the changes relevant to upper secondary schools (*AHS* and *BHS*) which lead their students to the so-called *Reifeprüfung*/*Reife- und Diplomprüfung* (the Austrian school leaving examination qualifying for university admission) are evaluated critically. A sample of (non-modularised and modularised) curricula currently used in different upper secondary schools is analysed to determine to what extent they fit the competency-based approach and standardisation; in principle, there is compatibility, however there are problematic issues concerning the aspects of standardisation and content validity. When older curricula are compared to their contemporary counterparts, it can be shown that the latter incorporate innovative as well as traditional concepts. We also discuss the positive aspects of competency-based teaching, educational standards and the standardised school leaving examination as well as potential difficulties and challenges, which need some improvement. A brief excursus is dedicated to the new modularisation of the upper secondary schools. Only in the future will we be able to evaluate whether these changes will stand the test of time.

Thirdly, the results of the study, which has been conducted within the framework of this thesis, are presented. Those who implement the changes in the classroom, French teachers of upper secondary schools (*AHS* and *BHS*) in all nine Austrian provinces were given the opportunity to evaluate various aspects of competency-based teaching and standardisation. The results grant an insight into the momentary opinion of teachers concerning the aforementioned aspects and show how they assess the current changes in the Austrian educational system. Based on the results of the study, areas in which potential improvement might be constructive and further research questions are indicated. The results of the survey show that teachers feel generally well informed. Feedback concerning the competency-based approach is mixed and the data suggests that any perceived paradigm shift might be due to the standardisation. A majority considers the standardised tests as being fairer and more objective, however teachers acknowledge difficulties and problems.

III. Lebenslauf

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name:	Kristina Silvia Stelzer-Schaeffer
Staatsbürgerschaft:	Österreich
Familienstand:	verheiratet
Geburtsdatum:	25. Juli 1983

Schulbildung und Studium

1989–1993	Volksschule Braunhubergasse, 1110 Wien
1993	Eintritt ins Bundesgymnasium Geringergasse (ehemals Gottschalkgasse), 1110 Wien
2001	Matura mit ausgezeichnetem Erfolg am Gymnasium Geringergasse, 1110 Wien
2001	Aufnahme des Studiums der Romanistik (Französisch), Anglistik und Amerikanistik und deutschen Philologie auf Lehramt an der Universität Wien
2005	(Sommersemester) Leitung des Tutoriums für Allgemeine Romanistische Sprachwissenschaft am Institut für Romanistik der Universität Wien
2006	Abschluss des Studiums der Romanistik, Anglistik und Amerikanistik und deutschen Philologie mit Auszeichnung (Titel der Diplomarbeit: „Le linguiste comme détecteur de mensonge. Analyse critique des possibilités de la recherche de la ’vérité’ dans le pré- toire.“; Prüfungsgebiete der mündlichen Diplomprüfung: angewandte, theoretische und historische Sprachwissenschaft)
Seit 2006	Doktoratsstudium Romanistik, Französisch an der Universität Wien

Berufliche Laufbahn

2005	(September und Oktober) Praktikum als Übersetzerin bei Pierre Lang Europe Ges.m.b.H. April 2006 Abschluss des Studiums der Romanistik, Anglistik und Amerikanistik und deutschen Philologie mit Auszeichnung (Titel der Diplomarbeit: „Le linguiste comme détecteur de mensonge. Analyse critique des possibilités de la recherche de la ’vérité’ dans le prétoire.“; Prüfungsgebiete der mündlichen Diplomprüfung: angewandte, theoretische und historische Sprachwissenschaft)
2006-2007	Tätigkeit als Customer Service Agent für AustroPort Ges.m.b.H. am Flughafen Wien
2006-2008	Freiberufliche Tätigkeit als Übersetzerin für den TÜV Österreich
2008/2009	Unterrichtspraktikum an der HLW 10 Reumanplatz 3, 1100 Wien
2009/2010	Unterrichtstätigkeit am Caritas Ausbildungszentrum Seegasse 30, 1090 Wien und der Mode- und Kunstschule Herbststraße, Herbststraße 104, 1160 Wien
Seit 9.2010	Unterrichtstätigkeit am Caritas Ausbildungszentrum Seegasse 30, 1090 Wien

Sonstige Tätigkeiten

2002 Freiwillige Mitarbeit an dem Projekt „Elise und Helene Richter. Frauen – Wissenschaftlerinnen – Jüdinnen“ von Ao. Univ.-Prof. Robert Tanzmeister am Institut für Romanistik der Universität Wien

2007-2008 Redaktion des Buches *Lehren – Lernen – Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Herausgegeben von Ao. Univ.-Prof. Robert Tanzmeister (Institut für Romanistik der Universität Wien)