

universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben in den
Fremdsprachen Russisch und Französisch. Der
Kompetenzerwerb in Hinblick auf die neue
standardisierte Reifeprüfung

verfasst von / submitted by

Carina Schleifer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 347 362

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Französisch UF Russisch

Betreut von / Supervisor:

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

*„Der Geist einer Sprache offenbart sich am deutlichsten in
ihren unübersetzbaren Worten.“*

Marie von Ebner-Eschenbach

Danksagung

Mein aufrichtiger und besonderer Dank gilt ...

... zunächst meiner Mama und meinem Papa, die mir eine gute Schulausbildung und das Studium ermöglicht haben. Sie haben mich stets unterstützt und an mich geglaubt. Ohne sie wäre dieser ganze erfahrungsreiche und bildende Weg nicht möglich gewesen.

... meiner großen Liebe Daniel, für seine Liebe, seinen Glauben an mich, seine Geduld und seine Motivation diese Arbeit zu schreiben.

... meinem Patenkind Tobias, für die liebevolle Ablenkung zwischendurch.

... Daniel, Lukas und Elina, für das Lesen und Korrigieren der Diplomarbeit.

... Dr. Erich Poyntner und Mag. Marion Tiefenbacher-Lindenthal für ihre Hilfsbereitschaft und für die geführten, interessanten Interviews. Außerdem sei ihnen ein großer Dank für die Bereitstellung der Materialien früherer Maturaaufgaben ausgesprochen.

... und vor allem Univ.-Prof. Dr. Gero Fischer für die wissenschaftliche Betreuung der Diplomarbeit. Sein Fachwissen, seine Hilfsbereitschaft und seine menschliche Art begeistern mich seit Beginn des Studiums an der Slawistik und veranlassten mich auch über dieses Thema zu schreiben.

DANKE!

Inhaltsverzeichnis

1. Thema und Zielsetzung der Arbeit.....	12
2. Theoretische Einführung.....	15
2.1. Der Bildungsbegriff – eine kurze Dokumentation	15
2.2. Der Kompetenzbegriff – eine kompetente Bildung im Mittelpunkt.....	20
2.3. Bildungsstandards – die Schul- und Bildungsqualität soll sich verändern.....	22
2.3.1. Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht	25
3. Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht.....	26
3.1. Der Begriff „Fertigkeiten“	26
3.2. Die Fertigkeitsbereiche	27
3.3. Die Fertigkeit Lesen	28
3.3.1. Lesetheorien, Lesestile und Lesestrategien	32
3.3.2. Die Lesekompetenz in der Fremdsprache	37
3.3.3. Lautes und stilles Lesen in der Fremdsprachendidaktik	43
3.3.4. Mehrstufige Lernarrangements und ihre Verwendung im Unterricht.....	47
3.3.5. Die genaue Beschreibung der rezeptiven Fertigkeit Lesen im GERS.....	48
3.4. Die Fertigkeit Schreiben	52
3.4.1. Die Schreibkompetenz in der Fremdsprache.....	57
3.4.2. Zur Vermittlung des russischen Schriftsystems und dessen Anwendung im Unterricht	65
3.4.3. Schreibprojekt « <i>Tricolore</i> »	72
3.4.4. Die genaue Beschreibung der produktiven Fertigkeit Schreiben im GERS	77
4. Erstes Zwischenresümee mit beigemischten nachdenklichen und kritischen Stimmen ...	79
5. Der gesetzliche Bildungsauftrag der Schule in Richtung Lesen und Schreiben – ein Vergleich von früher und heute.....	85
5.1. Lehrplan aus dem Jahr 1985	85
5.2. Lehrplan aus dem Jahr 1989	87
5.3. Lehrplan aus dem Jahr 2004.....	91

5.4.	Lehrplan aus dem Jahr 2018	94
5.5.	Fazit der Vergleiche.....	95
6.	Die Reifeprüfung an Österreichs Schulen – ein Vergleich von bejahrten und aktuell durchgeführten Reifeprüfungen	98
6.1.	Veraltete Maturaaufgaben aus dem Unterrichtsfach Russisch	100
	Originalversion 1 aus dem Schuljahr 2009/2010.....	101
	Originalversion 2 aus dem Schuljahr 2010/2011	103
	Originalversion 3 aus dem Schuljahr 2012/2013.....	105
	Kurzanalyse der russischen Maturaaufgaben aus den Jahren 2009 bis 2013	107
6.2.	Auszug aus der Reifeprüfung Russisch im Schuljahr 2014/2015 (kompetenzorientiert; standardisiert)	108
	Originalversion aus dem Bereich Lesen (Auszug)	108
	Originalversion aus dem Bereich Schreiben.....	110
	Kurzanalyse der russischen Reifeprüfungsaufgaben aus dem Schuljahr 2014/2015.....	112
6.3.	Veraltete Maturaaufgaben aus dem Unterrichtsfach Französisch	114
	Originalversion aus dem Schuljahr 2003/2004.....	114
	Originalversion aus dem Schuljahr 2004/2005.....	117
	Kurzanalyse der französischen Maturaaufgaben aus den Jahren 2003 bis 2005	121
6.4.	Auszug aus der Reifeprüfung Französisch im Schuljahr 2016/2017 (kompetenzorientiert; standardisiert).....	124
	Originalversion aus dem Bereich Lesen (Auswahl)	124
	Originalversion aus dem Bereich Schreiben.....	126
	Kurzanalyse der französischen Reifeprüfungsaufgaben aus dem Schuljahr 2016/2017	128
6.5.	Fazit der Vergleiche.....	129
7.	Zweites Zwischenresümee mit beigemischten nachdenklichen und kritischen Stimmen	132
7.1.	Expertenbefragungen.....	132
7.1.1.	Interview mit Mag. Marion Tiefenbacher-Lindenthal	132

7.1.2.	Interview mit Dr. Erich Poyntner	136
7.2.	Fazit der Erkenntnisse	138
8.	Conclusio	146
9.	Russische Zusammenfassung – Резюме	148
10.	Quellenverzeichnis	154
10.1.	Interviews	154
10.2.	Zitate	154
10.3.	Abbildungsverzeichnis	154
10.4.	Lehrpläne	160
10.5.	Literaturverzeichnis	160
11.	Anhang	173
11.1.	Abstract	173
11.2.	Eidesstattliche Erklärung	174
11.3.	Lebenslauf	175

Vorwort

Marie von Ebner-Eschenbach hebt sehr deutlich mit dem Zitat am Beginn der Diplomarbeit den *Zauber* von Sprachen, insbesondere von Fremdsprachen, hervor. Dass man instande sein kann, diesen *Zauber* an andere Menschen weitergeben zu können, ist wohl der entscheidende Faktor den Beruf als Fremdsprachenlehrerin bzw. Fremdsprachenlehrer ausüben zu wollen und stellt auch meinen persönlichen Motivationsfaktor dar. Wenn man ein solches Berufsgeschick besitzt, dann kann man sich meiner Meinung nach einerseits sehr glücklich schätzen. Andererseits sollte man dennoch stets einen offenen und kritischen Blickwinkel berücksichtigen.

Die letzten Jahre stellten sich für das Bildungswesen nicht immer leicht und sauber dar. Reformen reformierten Reformen, den Lehrerinnen und Lehrern wurde ein schlechtes Image zugeschrieben und die Unterrichtsqualität änderte seine Perspektive aufgrund des PISA-Schocks aus den 2000er Jahren in Richtung Kompetenzorientierung und Standardisierung. Daraus resultierte eine Bildungsqualität, die nach allerhand Kompetenzbeschreibungen steuert. Inklusiv der Veränderung der Matura in eine neue standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung, die an allen Schulen am gleichen Tag stattfindet und österreichweit die gleichen Prüfungsaufgaben je Fach verfolgt (ein Unterschied zwischen der AHS und der BHS wird vollzogen), so ist wohl der Höhepunkt einer erhofften *bildenden Revolution* erreicht worden. Auch die Fremdsprachen wurden von den Reformen nicht verschont. So sind zum einen eine Orientierung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) als auch die deutlichen Qualitätsunterschiede bei der Ausübung der Fremdsprache signifikant.

Die vorliegende Arbeit soll den letzten, wohl auch den wichtigsten Schritt in meinem Studium darstellen. Sie soll mir und allen Lehrerinnen und Lehrern bewusstmachen, dass ich als Fremdsprachenlehrerin nicht nur die Aufgabe habe, die russische und französische Sprache zu vermitteln. Der Aufgabenbereich einer Lehrkraft ist vielfach und verändert sich ständig. Gerade die Wandlungen sollten mit einem kritischen Auge betrachtet werden, um abwägen zu können, welche Inhalte, Eigenschaften, Methoden und Materialien für meine Schüler und Schülerinnen gut sind und welche nicht. Die Schülerschaft soll mit einem Wissen ausgestattet werden, dass sie bildet, damit sie außerhalb der Schule bestens ausgestattet sind.

Während meines Studiums ist mir klar geworden, welchen hohen Stellenwert die Lese- und die Schreibkompetenz, sei es in der russischen und in der französischen aber auch in der deutschen Sprache, besitzen. Diese beiden Kompetenzen legen die Grundpfeiler für die Beherrschung

einer Sprache dar. Sie sind zum Erlernen einer Sprache aber auch in den weiteren Erwerbsprozessen, wie zum Beispiel beim Schreiben eines Briefes an einen Freund oder an eine Freundin in Russland, beim Lesen von Originalliteratur oder zum Bestehen der Zentralmatura, äußerst wichtig. Sie sind ein Mittel zur Kommunikation, verhelfen zur Persönlichkeitsentwicklung und verwirklichen die individuelle Bildung. Deshalb ist es umso bedeutender, diese beiden Fertigkeiten genau zu analysieren und ihr Bestehen im Fremdsprachenunterricht zu verteidigen. Doch die Änderungen im Fremdsprachenunterricht, die man beispielsweise aufgrund des Phänomens *teaching to the test* oder in den Lehrplänen seit dem Schuljahr 1985 entnehmen kann, beweisen, dass diese auch kritisch zu hinterfragen sind.

Das Ziel dieser Arbeit ist nicht die guten alten, bildungsreichen Zeiten zu glorifizieren und hochzupreisen. Es handelt nicht davon, dass die Schule und generell die Schulbildung früher besser oder dass die Schülerinnen und Schüler nach dem Austritt der Schule mehr an Allgemeinbildung, Wissen und/oder Fachwissen gehabt hätten und somit bessere Kandidaten und Kandidatinnen an Hochschulen und Universitäten gewesen wären. Die Wichtigkeit besteht darin zu sagen, dass sich die Schule, das Schulwesen, die Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer und an die Schülerinnen und Schüler geändert haben und dass sich auch die Schulbücher und schließlich die gesamte Bildungsqualität in einem stetigen Wandel befinden. Dabei sind vor allem das Lesen und das Schreiben in den Fremdsprachen, wie diese Diplomarbeit zeigen wird in den Sprachen Russisch und Französisch, betroffen. Die Lehrkraft hat nun die Aufgabe, sich den ständigen Reformen und den Weiterentwicklungen bewusst zu werden und dabei kompetent, überlegt und selbstsicher zu agieren und sich manchen Dingen auch, wenn es möglich ist, zu widersetzen oder sie zu reformieren. Gewissermaßen tragen die Lehrerin und der Lehrer die Verantwortung, der Schülerin und dem Schüler Wissen anzueignen und ihr bzw. ihm die Wichtigkeit von Bildung zu vermitteln. Dazu gehört auch das Lesen und das Schreiben. Das folgende Zitat soll deshalb als Leitsatz für die Arbeit als Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenlehrerin und als Motivation für diese schriftliche Arbeit gelten:

„Jede neue Sprache ist wie ein offenes Fenster, das einen neuen Ausblick auf die Welt eröffnet und die Lebensauffassung weitet“ (Frank Harris).

1. Thema und Zielsetzung der Arbeit

In jeder Sprache, dazu zählt auch die Muttersprache, sind wohl die beiden Fertigkeiten Lesen und Schreiben äußerst wichtig und präsent. Das Interesse drückt sich sowohl in der Schule als auch im außerschulischen Bereich aus. Es sind Fertigkeiten, die uns Menschen im täglichen Leben begegnen und begleiten. Somit wird schon deutlich, dass im Russisch- und Französischunterricht dem Schreiben und dem Lesen eine bedeutende Zeit gewidmet werden soll und das vom Beginn des Spracherwerbs bis hin zur Zentralmatura, da sie hier auch als Prüfungsgebiete gelten.

Das Lesen besitzt mehrere Merkmale. Zum einen soll der Moment der Wissensaneignung besonders hervorgehoben werden. Der Mensch nimmt durch das Lesen eines Buches, einer Zeitung, eines Briefes etc., Informationen auf. Dadurch erfährt er etwas Neues oder seine Informationen werden erweitert. Inbegriffen ist auch, dass das Lesen für einen Menschen als persönlichkeitsbildend wirkt. Ein *belesener* Mensch galt schon seit Jahrhundert als gebildet und dieser Eigenschaft stimmt die Sekundärliteratur auch heute noch überein. Zum anderen machen andere Faktoren die Fertigkeit erwähnenswert. Sie dient als Aufnahme: wenn man den Blick in Richtung Fremdsprachenerwerb wendet, so nützt das Lesen auch für das Vokabel- und Phrasenlernen, zum Lesen des Lehrwerks, anderen Unterrichtsmaterialien oder von einfacher bis zur schwerer Lektüre von fremdsprachlichen Artikeln, Blogs, Kurzgeschichten oder der Originalliteratur. Beim Aufzählen der diversen Möglichkeiten erscheint ersichtlich, wie mannigfaltig sich das Lesen beweisen kann. Gerade diese Diversität und die Anzahl der verschiedensten Gelegenheiten geben zu erkennen, dass der Unterricht sehr abwechslungsreich, interessant und fördernd gestaltet werden kann und zudem, dass das Lesen ein wichtiger Faktor zum Erlernen einer Fremdsprache ist.

Die Fertigkeit Schreiben dient ebenso als Informationsaufnahme als auch zum Weitergeben von Sachverhalten. Der Schreiber und die Schreiberin können ein Blatt Papier beschreiben, um beispielsweise etwas mitzuteilen, um Gedanken auszutauschen oder auszudrücken. Lenken wir die Aufmerksamkeit wiederum auf den Fremdsprachenunterricht, so lässt sich erkennen, dass das Schreiben auch Notizen machen, Vokabel aufschreiben oder Gedichte schreiben bedeutet. Indes zählen auch wissenschaftliches Schreiben, Tagebucheinträge oder Briefe zu dieser Fertigkeit. In gleicher Weise ist hier wieder eine Fülle an einsetzbaren Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht gegeben. Ein wichtiges Charakteristikum für die Fertigkeit Schreiben ist, dass es sich hierbei um einen sehr komplexen Prozess handelt, denn beim Schreiben braucht

man eine Schrift, eine Grammatik, eine Syntax, Vokabeln etc. All diese Faktoren müssen erlernt werden und machen einen Großteil des Unterrichts aus. Übrigens ist auch die Tatsache erwähnenswert, dass ein Text eines Schülers und einer Schülerin eine gute Möglichkeit darstellt, um hier dessen bzw. deren Sprachperformanz abprüfen zu können.

Die beiden Fertigkeiten Lesen und Schreiben in den lebenden Fremdsprachen sind auch in der Reifeprüfung, die seit dem Schuljahr 2014/2015 an AHS, seit dem Schuljahr 2015/2016 an BHS standardisiert und kompetenzorientiert durchgeführt wird, streng verankert. So wird die Lesekompetenz des Schülers und der Schülerin im Prüfungsteil „Leseverstehen“ durch vier verschiedene Teilaufgaben abgeprüft. Für die Überprüfung der Schreibkompetenz bekommen die Schüler und die Schülerinnen zwei unterschiedliche Texte zum Schreiben (für die BHS sind drei Texte vorgesehen). Die neue standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung in Bezug auf die Fremdsprachen unterscheidet sich durch wesentliche Merkmale von der alten Form der Matura, wo die Schülerschaft beispielsweise „nur“ mit dem Verfassen von Texten beschäftigt war. Interessant ist hier zu hinterfragen, wie sich die Änderungen auf das Sprachniveau der Schüler und Schülerinnen auswirkt und welche Anforderungen früher und welche aktuell an sie gestellt werden.

Das Hauptaugenmerk dieser Diplomarbeit liegt in den beiden Unterrichtsfächern Russisch und Französisch. Das Lesen und das Schreiben sind in beiden Fremdsprachen bedeutende Funktionen und es geschehen hier besondere Momente, die von Sprache zu Sprache sehr unterschiedlich sind. Diese Bedeutsamkeit sowie die Relevanz im Spracherwerb werden im Laufe der Arbeit analysiert, konkretisiert bzw. verteidigt.

Der Blick schwenkt sich, wie bereits kurz erwähnt wurde, auch in Richtung neue standardisierte Reifeprüfung, die seit einigen Jahren an den AHS und an den BHS durchgeführt wird und sich wesentlich zur alten Matura unterscheidet. Es ist zum einen ein sehr sensibles Thema, da die Reform nicht nur mit positiven Reaktionen entgegengenommen wurde. Zum anderen lassen sich entscheidende Veränderungen entnehmen, die mit einer Achtung gebietend zu verfolgen und kritisch zu hinterfragen sind.

Das Thema der Diplomarbeit lässt sich somit in vier Teile gliedern: die beiden Fertigkeiten Lesen und Schreiben, der fremdsprachliche Kompetenzerwerb und die neue standardisierte Reifeprüfung. Gleichwohl es mehrere Themenbereiche sind, dominiert ein roter Faden: alle Themengebiete sind miteinander verstrickt, verhelfen sich gegenseitig, arbeiten miteinander und bauen ineinander auf.

Folglich lässt sich diese komplexe Forschungsfrage bilden, auf der diese Diplomarbeit beruhen wird:

Welchen Stellenwert und welches bildende Qualitätsmerkmal schließen die beiden Fertigkeiten Lesen und Schreiben bezüglich der Unterrichtsfächer Russisch und Französisch mit ein und welche Anforderungen werden diesbezüglich bei der standardisierten Reifeprüfung an den Kandidaten und an die Kandidatin gestellt?

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, analysiert die Diplomarbeit verschiedene Themenbereiche und Abschnitte. Zunächst kommt es zu einer theoretischen Einführung, wo der Bildungsbegriff aus historischer und aktueller Sicht, der Kompetenzbegriff und die Funktion von Bildungsstandards (auch im Fremdsprachenunterricht) diskutiert werden. Der nächste Teil befasst sich mit den beiden Fertigkeiten, dem Lesen und dem Schreiben. Dazu werden beispielsweise Lesetheorien, Lesestile und Lesestrategien, das laute und das stille Lesen im Fremdsprachenunterricht, das russische Schriftsystem und dessen Anwendung im Unterricht sowie ein Schreibprojekt namens *Tricolore* vorgestellt. Dann kommt es zu einem Zwischenresümee, wo die Erkenntnisse nochmals reflektiert werden. Das fünfte Kapitel nuanciert den gesetzlichen Bildungsauftrag der Schule hinsichtlich der Fertigkeiten Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht. Dazu werden Lehrpläne aus unterschiedlichen Jahren herangezogen und verglichen, um die Entwicklungen erklären zu können. Der nächste Teil der Diplomarbeit veranschaulicht einen Vergleich von bejahrten und aktuellen Reifeprüfungsaufgaben in den beiden Unterrichtsfächern Russisch und Französisch. Dieser Vergleich wird sehr detailliert dargestellt und lässt einen kritischen Einblick in das reformierte Reifeprüfungssystem geben. Demzufolge schließt sich wiederum ein Zwischenresümee an, wo auch eine Expertenbefragung von zwei sehr erfahrenen Lehrern und Lehrerinnen eingebunden wird und die Orientierung sowohl einen theoretischen als auch einen praktischen Einblick bekommt. Die Conclusio lässt nochmals alle Erkenntnisse der Diplomarbeit wirken und versucht auch die Forschungsfrage zu beantworten.

Diese Diplomarbeit richtet sich an alle Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenlehrerinnen, die ein besonderes Auge auf die beiden Fertigkeiten Lesen und Schreiben richten wollen. Die Arbeit verdeutlicht, wie wichtig es ist, diese beiden Fertigkeiten gut im Fremdsprachenunterricht durch verschiedene Methoden, Übungen und Materialien einzubinden. Denn sie sind es auch, die erstens ein Wissen ermöglichen und zweitens entscheidend für das Lernen außerhalb der Schule sind. Diese Arbeit orientiert sich nur an das Konzept von Allgemein Bildenden Höheren Schulen (AHS).

2. Theoretische Einführung

Dieses einleitende Kapitel soll einen allgemeinen Zugang zu dem Hauptthema verschaffen. Zunächst wird der Bildungsbegriff kurz durch diverse Anschauungen von Pädagogen und Pädagoginnen sowie von Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen analysiert. Dazu sind Meinungen und Ansichten aus unterschiedlichen Jahrhunderten gewählt, um einen guten Vergleich bzw. um Übereinstimmungen erhalten zu können. Um die Einführung abzurunden, handelt der abschließende Teil dieses Kapitels über den Kompetenzbegriff und um das Wissen und tatsächliche Nutzen der Bildungsstandards.

2.1. Der Bildungsbegriff – eine kurze Dokumentation

Der Begriff „Bildung“, in der mittelhochdeutschen Sprache *bildunge*, sowie im Althochdeutschen *bildunga*, meint Schöpfung, Gestalt und Bildnis und gilt „[...] als einer der wichtigsten Termini in der pädagogischen Diskussion“ (Gruber o.J.: 1). Im Französischen sprechen wir von *formation* oder *éducation* wenn wir von einer Erziehung sprechen wollen. Der französische Begriff *culture* beschreibt die Kenntnisse, die eine Bildung hervorruft. Im Russischen existieren ebenfalls mehrere Termini für das Wort „Bildung“. „Образование“ und „просвещение“ meinen eine kulturelle Bildung oder auch Aufklärung. Die Unterschiede legen sich neben den Wörtern auch in ihren Bedeutungen nieder. Jedoch sei allen Begriffen gleich, dass es sich um einen Prozess, um eine Entwicklung und um eine Wissensaneignung handelt (vgl. Gruber o.J.:1; Duden 2018: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bildung>; PONS 2018: <https://de.pons.com/übersetzung?q=Bildung&l=de&in=&lf=de>; und PONS 2018: <https://de.pons.com/übersetzung?q=Bildung&l=de&in=&lf=de>).

Nach dem Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) ist Bildung die Grundlage für das menschliche Sein und Werden und somit wohl der wichtigste Prozess überhaupt. „Der Mensch wird, [...], bestimmt und geprägt durch die Bildung.“ (Furck 1953: 102). Weiters stellt Gruber, Professorin und Inhaberin des Lehrstuhls für Erwachsenenbildung und Weiterbildung an der Universität Graz, fest, dass sich die Bildung auf ein Ziel richtet, nämlich auf die Entwicklung der Persönlichkeit und der Vollkommenheit eines Menschen. Doch dabei spielen viele wichtige Faktoren eine entscheidende Rolle. Somit ist die Bildung ein reflektierendes Denken und Handeln und richtet sich nach einer Aufnahme von Wissen. Beispielsweise ist es Kant, der Bildung als Urteilsfähigkeit ausdrückt. Diese Erkenntnis, das eigene

Entscheidungswissen, spielt für das gesamte Leben eine wichtige Rolle. Somit wird verdeutlicht, dass der traditionelle und alltägliche Gebrauch des Bildungsbegriffes eine Reihe an Merkmalen in sich trägt (vgl. Gruber o.J.: 1 f. und Furck 1953: 102 f.).

Generell definiert sich nach Hegel der Terminus Bildung als ein dynamischer Prozess. Dabei soll aber zwischen einer objektiven und einer subjektiven Bildung unterschieden werden. Erstere beschreibt einen Stufengang der Bildung, zweite bezeichnet den individuellen Prozess mit dem Moment des sich bilden und des gebildet werden. Das Ziel des Prozesses ist ein erreichter Zustand, ein statischer Bedeutungsmoment. Daneben existiert noch eine inhaltliche Bestimmung, „Bildung inhaltlich als Ziel, Zustand (gebildet sein), Bewegung und Wert“ (Furck 1953: 85) worin Hegel vor allem die Bildung des Individuums betont, der ein Recht auf eine Ausbildung seiner Fähigkeiten hat (Furck 1953: 70 f.) (vgl. Furck 1953 70 ff.).

Der Bildungsreformer Wilhelm von Humboldt (1767-1835) verbindet die Bildung mit den Begriffen Mensch und Welt. Der Mensch soll den Nutzen der Bildung erkennen, sich bilden und sich nicht bilden lassen. Vielmehr ist es die Selbsterkenntnis und das eigene Handeln, die zu einem persönlichen Ziel führen. Die Individualität eines einzelnen Menschen soll im Vordergrund stehen. Der Mensch findet sich in der Welt zurecht. „Bildung ist deshalb der höchste Zweck des menschlichen Lebens, aber diese Bildung ist kein Machen und Herstellen nach einem von anderen vorgeschrieben Plan, sondern sie ist nur Bildung, insofern sie Selbstbildung ist“ (Menze 1972: 9) (vgl. Menze 1972: 5 ff.).

„Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein blosses [sic!] Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein. Wie kann man sie beschreiben?“ (Bieri 2005: 1).

Professor Dr. Peter Bieri (1944) geht in einer Festrede an der Pädagogischen Hochschule Bern im Jahr 2005 sehr genau auf den Bildungsbegriff ein und versucht, seine Merkmale, Methoden und Ziele zu beschreiben. Ähnlich wie bei Humboldt, vollzieht sich die Bildung eines Menschen, wenn er den Sinn und das Ziel des Sich-Selbst-Bildens erkennen kann. Ein Merkmal seines Bildungsbegriffes ist beispielsweise die Weltorientierung. „Man lernt die Welt kennen, und man lernt das Lernen kennen“ (Bieri 2005: 1). Ebenfalls trägt das historische Bewusstsein eine entscheidende Instanz zur Bildung. Dieses „[...]“ führt zu dem Bedürfnis, sich die Kultur, in die man zufällig hineingewachsen ist, noch einmal neu anzueignen. Das hat viel mit

Nachdenken über Sprache zu tun.“ (Bieri 2005: 3). Auch die Artikuliertheit, das bedeutet nach Bieri das Lesen von Büchern und das Wissen, dass Literatur einen Menschen verändern kann, sowie die Bildung als Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung sind weitere Kennzeichen für den Terminus „Bildung“. Der gebildete Mensch ist einer, „[...] dessen Selbst-bild mit skeptischer Wachheit in der Schwebelage gehalten werden kann“ (Bieri 2005: 5), der sein Wissen, sein Handeln und Denken reflektiert und kritisch gegenübersteht. Das „[...] Schaffen einer seelischen Identität [...]“ (Bieri 2005: 5) soll dazu führen, „[...] sich in seinem Denken, Fühlen und Wollen zu bewerten, sich mit einem Teil zu identifizieren und sich vom Rest zu distanzieren“ (Bieri 2005: 5). „Es geht um alles“ (Bieri 2005: 7), „[...] um Orientierung, Aufklärung und Selbsterkenntnis, um Phantasie, Selbstbestimmung und moralischer Sensibilität, um Kunst und Glück“ (Bieri 2005: 7) (vgl. Bieri 2005: 5 ff.).

Der Pädagoge und Publizist Hartmut von Hentig (1925) richtet seinen Blick hinsichtlich des Bildungsbegriffes auf die Zusammengehörigkeit der Menschheit und auf den Nutzen, dass die Bildung nicht nur für das Individuum selbst sondern auch für andere Menschen, etwa durch das Lehren, sinnvoll sein kann (vgl. Hentig 1996: 40 f.).

„Bildung sei die Anregung aller Kräfte eines Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt in wechselseitiger Ver- und Beschränkung harmonisch-proportionierlich entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität oder Persönlichkeit führen, die in ihrer Idealität und Einzigartigkeit die Menschheit bereichere“ (Hentig 1996: 40).

Die Bildung hat für einen Menschen drei Besonderheiten (vgl. Bieri 2007: 15):

- Bildung ist eine persönliche Angelegenheit, die von der in sich lebenden Kultur abhängt. Das Individuum sucht mittels eigenen Bestrebungen nach Wissen.
- Sie beinhaltet eine praktische Bildung, nämlich das Wissen, die Einstellungen und die Fertigkeiten um sich als Mensch in der Welt zurecht finden zu können.
- Bildung ist politisch angehaucht, da der Mensch Rechten und Pflichten nachgehen und sich in der Gemeinschaft einen Platz suchen muss. Deswegen ist dies auch, nach der Meinung von Hentig, der Grund für die Existenz von öffentlichen Pflichtschulen.

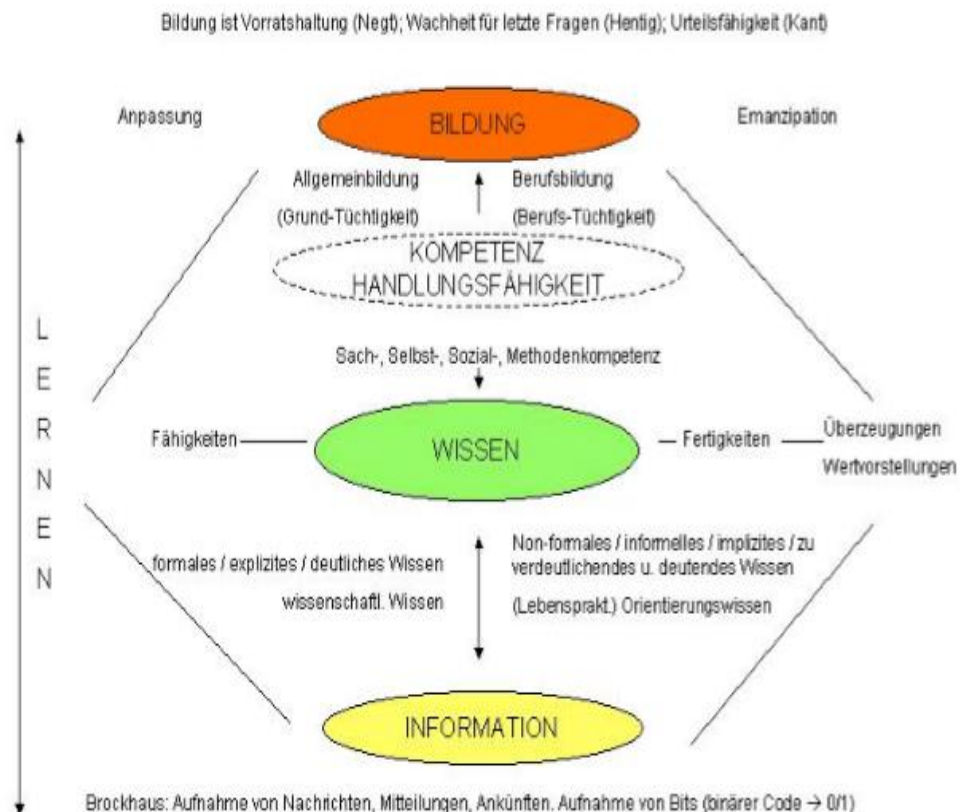


Abbildung 1: Kurze Geschichte des Bildungsbegriffs, (Gruber o.J.: 1).

Diese Abbildung der Professorin Gruber soll verdeutlichen, in welchem Wechselverhältnis die Bildung, das Wissen, die Information und das Lernen stehen. Dazu kommen verschiedene Komponenten, wie beispielsweise die Anpassung und die Emanzipation, wie auch die Kompetenz und die Handlungsfähigkeit einer Person, die eine Allgemein- und eine Berufsbildung besitzen. Gruber nennt die Allgemeinbildung auch als Grundtüchtigkeit und die Berufsbildung als Berufstüchtigkeit. Das Wissen, das sich aus formalen, expliziten, deutlichen und wissenschaftlichen Erkenntnissen zusammensetzt, besteht aus Fähigkeiten und Fertigkeiten, die wiederum mit Überzeugungen und Wertvorstellungen ausgestattet sind. Gegensätzlich dazu herrschen aber auch ein non-formales, informelles, implizites, zu verdeutlichendes und deutendes Wissen, wie auch ein Orientierungswissen vor. Bemerkenswert ist aber auch, dass Gruber verschiedene Wissenschaftler zitiert, die ihrer Meinung nach den Terminus „Bildung“ am besten charakterisieren: Nach Negt ist Bildung Vorratshaltung, nach Hentig Wachheit für letzte Fragen, nach Kant Urteilsfähigkeit. Bei Brockhaus besteht eine

Wichtigkeit in der Aufnahme von Nachrichten, Mitteilungen und Ankünften (vgl. Gruber o.J.: 1).

Klafki stützt sich in seiner Bildungstheorie auf drei Grundfertigkeiten, die dieser zu erfüllen hat, damit er als solcher gelte (vgl. Klafki 2007: 52):

- individuelle Selbstbestimmung hinsichtlich Lebensbeziehungen, zwischenmenschlichen Beziehungen, berufliche, religiöse, ethische Faktoren;
- Mitbestimmung und Verantwortung bezüglich kultureller und politischer Faktoren;
- Solidaritätsfähigkeit.

Weiters definiert Klafki den Begriff „Allgemeinbildung“, der sich als „[...] Bildung für alle [...] Bildung im Medium des Allgemeinen [...] Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten [...]“ (Klafki 2007: 53 f.) auszeichnet. Die Bildung hat somit einen Auftrag, der eine enorme Wichtigkeit besitzt. Es geht um das Wissen eines einzelnen Schülers und einer einzelnen Schülerin, aber auch um das Weltwissen, das weitergegeben und auch reflektiert werden muss. Der Lehrplan ist der gesetzliche Bildungsauftrag der Schule. Dieser wird aktuell durch Bildungsstandards, Kompetenzorientierungen und durch standardisierte Methoden vermittelt. Es stellt sich nun die Frage, ob all diese *Phänomene* den klassischen Bildungsbegriff und dessen Grundgedanken berücksichtigen (vgl. Klafki 2007: 52 ff. und Beer 2007: 22).

Letztlich soll bemerkt werden, dass eine Diversität an Meinungen und Bemerkungen aus den unterschiedlichsten Jahrhunderten vorherrscht. Die Frage der Bildung, welche Möglichkeiten sie für die Menschen bietet, welche Wichtigkeit sie besitzt, welche Ziele verfolgt werden sollen um eine Wissbegierde füllen zu können, genau diese Fragen beschäftigen die Menschheit schon seit geraumer Zeit und wird auch in Zukunft immer einen wichtigen Platz einnehmen. Dass die Bildung an Macht besitzt und der wichtigste Prozess des Lebens ist, ist wohl allen Anschauungen der Pädagogen und Pädagoginnen, Reformern und Reformerrinnen und Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen gemein. Deshalb ist es umso bedeutsamer, sich als Lehrkraft den Hintergedanken der Bildung vor Augen zu halten. Es geht nicht bloß um das Lehren. Es handelt im Schulleben um den täglichen Gebrauch der Bildung, um einen lebenslangen Prozess der als Lehrperson unterstützt und betont werden soll.

2.2. Der Kompetenzbegriff – eine kompetente Bildung im Mittelpunkt

Der Begriff „Kompetenz“ ist aus dem heutigen Schul- und Bildungswesen kaum mehr wegzudenken und ein wichtiger Bestandteil für die Erfassung von schulischen Leistungen. Kompetenzen sind erlernbar und entwickeln sich in einem ständigen Prozess. Demnach ist auch bemerkenswert, dass sich Leistungen nicht nur im schulischen Bereich an Kompetenzen definieren, sondern auch im beruflichen Alltag spielen Kompetenzen, deren Modelle sich im jeweiligen Gebrauch unterschiedlich charakterisieren, eine wichtige Rolle. Grundsätzlich gilt zu verstehen, dass der Terminus „Kompetenz“ aus dem Lateinischen *competentia* stammt und „Eignung“ bedeutet. Der Mensch möchte/muss sich für einen bestimmten Sachverhalt eignen und schließt somit ein „[...] *bereit, fähig und in der Lage zu sein, Herausforderungen [...]*“ (Jung 2010: V) bewältigen zu können. Diese Herausforderungen sind im schulischen Kontext, im Unterrichtsfach Russisch beispielsweise die Fähigkeit zu besitzen, das russische 1. Deklinationssystem der Maskulina im Gedächtnis zu haben und sich deren Besonderheiten bewusst zu sein. Damit ist zum Beispiel der Vokalausfall ab dem Genetiv Singular oder der Nominativ Plural auf *-a* und *-я* gemeint. Der Schüler und die Schülerin können diese Deklination richtig anwenden und in verschiedenen Situationen, etwa beim Lesen, beim Schreiben oder beim Sprechen ausüben und richtig handhaben. Nach Jung beinhaltet der Kompetenzerwerb eine Vermittlung und eine Entwicklung. Der Kompetenzerwerb „[...] bildet den Überbegriff und beschreibt quantitative und/oder qualitative Zunahmen im kompetenten Verhalten“ (Jung 2010: 4). Der Erwerb besteht aus einer Vermittlung, die durch eine Lehrkraft instruiert ist, und einer Entwicklung, die von sich selbst gesteuert ist, denn sie wird konstruiert. Das bedeutet, die Instruktion ist die Mithilfe zur Eigenständigkeit und der bereitwillige Weg sich Wissen und Kompetenzen aneignen zu wollen und diese zu vertiefen (vgl. Jung 2010: V ff.).

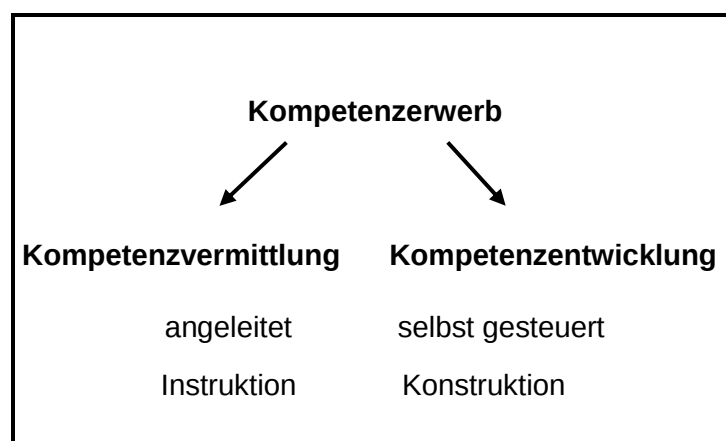


Abbildung 2: Kompetenzerwerb – Kompetenzvermittlung – Kompetenzentwicklung, (Jung 2010: 5).

Erwähnenswert ist auch die Definition von Weinert, der andere Phänomene wie beispielsweise die Persönlichkeit eines Einzelnen oder die soziale Umgebung in den Kompetenzbegriff miteinfließen lässt. Diese Definition ist die Grundlage des österreichischen Bildungssystems (vgl. Breit/Bröderbauer/Friedl-Lucyshyn u.a. 2012: 6):

„Dabei versteht man unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27 f. zitiert nach Breit/Bröderbauer/Friedl-Lucyshyn u.a. 2012: 6).

Diese Grundlage weitet das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) wie folgt aus:

„Kompetenzen ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, in variablen Situationen handeln und ihr Wissen einsetzen zu können. Sie bilden die Basis für den Erwerb und die Anwendung spezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Kompetenzbegriff nach Weinert macht deutlich, dass es sich hierbei um ein grundsätzliches und damit weitgehend stabiles Werkzeug handelt, das zur Bewältigung spezifischer und sich durchaus ändernder Herausforderungen bewältigen soll“ (Breit/Bröderbauer/Friedl-Lucyshyn u.a. 2012: 6 f.)

Zu guter Letzt soll auch die Definition von Ziener, Pfarrer und Pädagoge, angemerkt werden. Seiner Erläuterung soll besonders Aufmerksamkeit geschenkt werden, da er drei wesentliche Merkmale hervorhebt, die den Kompetenzbegriff am deutlichsten beschreiben (vgl. Ziener 2008: 21):

„Kompetenzen beschreiben die Befähigung eines Menschen im Blick auf seine Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen in ihrem wechselseitigen Zusammenspiel. Erst dann, wenn diese drei Dimensionen des Kompetenzbegriffs im Blick sind, ist sinnvollerweise von Kompetenz zu reden“ (Ziener 2008: 21).

Ein wesentlicher Begriff hinsichtlich zur Erlernung einer Fremdsprache, demnach Sprachkompetenz, ist der Terminus „Performanz“, der „[...] die momentane sprachliche Realisierung auf Grund der Kompetenz“ (Nodari 2002: 2) meint. „Sprachproduktionen sind

demnach Ausdruck der Performanz und, wenn Sprachleistungen beurteilt werden, dann wird die Performanz und nicht die Kompetenz beurteilt“ (Nodari 2002: 2).

Im Schuljahr 2008/2009 wurden Bildungsstandards eingeführt. Diese sollen gemeinsam mit der Kompetenzorientierung die Leitstruktur des Schulwesens grundsätzlich verändern und den gesetzlichen Bildungsauftrag erfüllen (vgl. Wiesner/Schreiner/Breit/Pacher 2017: <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>).

2.3. Bildungsstandards – die Schul- und Bildungsqualität soll sich verändern

Ähnlich wie beim Kompetenzbegriff, ist der Terminus „Bildungsstandards“ und dessen Bedeutung aus dem heutigen Schulwesen kaum mehr wegzudenken. Bildungsstandards wurden eingeführt, um die Schulqualität zu verbessern und diese besser steuern zu können. Es sind „Vorgaben, die das Kind gegenüber der Gesellschaft zu erfüllen hat“ (Beer 2007: 7) (vgl. Beer 2007: 7 und Ziener 2008: 33 f.).

Bildungsstandards sind an Kompetenzen eng gekoppelt, denn sie erläutern, „[...] über welche Kompetenzen Schüler/innen bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen“ (BIFIE 2017: <https://www.bifie.at/zielbild-wissen-koennen-wollen/>). Nach Beer wurde versucht, anhand des klassischen Bildungsbegriffes, nämlich „[...] Befähigung zur vernünftigen Selbstbestimmung; Humanität, Menschheit und Menschlichkeit; Individualität und Gemeinschaftlichkeit; Entfaltung aller menschlichen Kräfte [...]“ (Beer 2007: 21), eine aktuelle Nuance hinzuzufügen, nämlich die Bildungsstandards. „Dieser ist gekennzeichnet durch Selbstaneignung, Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit [...]“ (Beer 2007: 21). Daraus resultiert, dass der Schüler und die Schülerin hinsichtlich der individuellen Wissensaneignung an vorrangiger Stelle platziert ist. Der Lehrer und die Lehrerin begleiten dabei den Schüler und die Schülerin indem sie helfen, die jeweiligen Kompetenzen mithilfe der Bildungsstandards zu erreichen und ihn bzw. sie mit Wissen auszustatten. „Damit rückt das bloße Faktenwissen in den Hintergrund und das konzeptuelle Verständnis sowie das kumulative Lernen in den Vordergrund“ (Müller/Gartmeier/Prenzel 2013: 128). Somit steht vor allem das *teaching to competencies* im Mittelpunkt (vgl. Beer 2007: 20 ff.; BIFIE 2017: <https://www.bifie.at/zielbild-wissen-koennen-wollen/>; Ziener 2008: 33 f. und Müller/Gartmeier/Prenzel 2013: 128).

„Die Bildungsstandards dienen vorrangig der nachhaltigen Einführung, Etablierung und Unterstützung der Kompetenzorientierung. Damit einhergehend steht der Wandel in der

Planung, Gestaltung und Durchführung von Unterricht und des unterrichtlichen Handelns im Sinne von „teaching to competencies““ (Wiesner/Schreiner/Breit/Pacher 2017: <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass der Begriff „Kompetenz“ in der heutigen Zeit einen stets wichtigen Charakter besitzt und die Orientierung deshalb immer an diesen Terminus folgt. Die Bildungsstandards haben nun zum Ziel, Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern (vgl. Ziener 2008: 38):

„Bildungsstandards beschreiben den von der Bildungseinrichtung zu garantierenden bzw. garantiert anzustrebenden Ertrag von Bildungsgängen. In allen veröffentlichten Formen bestehen Bildungsstandards in einer Aufzählung von Befähigungen, also von Kompetenzen, mit denen Schülerinnen und Schüler bis zum Ende eines Bildungsganges auszustatten sind“ (Ziener 2008: 38).

Besonderer Beachtung soll auch den Qualitätsmerkmalen von Bildungsstandards geschenkt werden. Der Wissenschaftler und Bildungsforscher Klieme nennt sieben Unterbegriffe, die für den Erwerb von Bildungsstandards wichtig sind. Dazu zählen die Fachlichkeit, die Fokussierung, die Kumulativität, die Verbindlichkeit, die Differenzierung, die Verständlichkeit und die Realisierbarkeit. Die Fachlichkeit meint die Orientierung an der Wissenschaft, die Fokussierung den Faden zum Lehrplan und zu den Zielvorgaben der Schule. Es ist aber schwierig, einen Lehrplan genau zu befolgen, da sie oftmals als „[...] überladen, umfangreich und unerfüllbar“ (Beer 2007: 37) gelten. Auch Stundenkürzungen und die Unterrichtszeit sind kritisch zu betrachten. „Aus der Kritik an den Lehrplänen sollen Bildungsstandards demgegenüber nur ganz zentrale, wesentliche Kernbereiche des fachlichen Lernens abdecken“ (Beer 2007: 38). Kernelemente einzelner Unterrichtsfächer müssen klar und deutlich analysiert und bearbeitet werden, „[...] um Lehren und Lernen zu fokussieren“ (Klieme/Avenarius/Blum u.a. 2007: 26). Weiters ist es den Bildungsstandards nicht möglich, dass sie „[...] den gesamten Fachbereich beinhalten“ (Beer 2007: 38). Die Kumulativität beschreibt einen chronischen und andauernden Prozess des Lernens. „Vielfach wird schulisches Lernen in kleinen Abschnitten geplant, durchgeführt und auch beurteilt“ (Beer 2007: 38). Mithilfe der Bildungsstandards sollen aber bestimmte Kompetenzen in einem gewissen Zeitraum angeeignet werden. „Es geht darum, über welche Kenntnisse die Schüler/innen nachhaltig verfügen“ (Beer 2007: 39). Die Verbindlichkeit meint die Mindestvoraussetzung, die von Schülern und Schülerinnen erreicht werden müssen, die sich aber auf alle Schulformen (AHS, BHS, NMS etc.) beziehen. Somit sind Mindeststandards gegeben, die in jeder Schulform gleich sind und Diversitäten aus dem Weg räumen. „Diese Konzentration auf Mindeststandards ist für die Qualitätssicherung im

Bildungswesen von entscheidender Bedeutung“ (Beer 2007: 39) und folglich können auch „[...] gerade die Leistungsschwächeren nicht zurückgelassen werden“ (Klieme/Avenarius/Blum u.a. 2007: 27). Auch die Differenzierung ist ein wichtiger Faktor, denn damit können Bildungsstandards erst funktionieren. Die Lernerfolge eines Schülers und einer Schülerin und seine bzw. ihre Entwicklung werden aufgezeichnet, analysiert und nuanciert. „Bildungsstandards ermöglichen damit in Folge eine weitergehende Profilierung durch Regionen und einzelne Schulstandorte. Solche Spezifikationen sollen aber den einzelnen Schulen vorbehalten bleiben“ (Beer 2007: 39). Besonders die Verständlichkeit für alle Mitbeteiligten, seien es die Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Eltern oder die Öffentlichkeit, besitzt eine bedeutende Rolle. Bildungsstandards sollen klar, kurz und deutlich formuliert sein, damit sie für alle Mitwirkenden verständlich sind und sich deutlich vom Lehrplan, der wie bereits erwähnt oftmals sehr überladen und unverständlich wirkt, unterscheiden. Schließlich soll auch noch die Realisierbarkeit Erwähnung finden. „Bildungsstandards sollten für Schüler und Schülerinnen unter den gegebenen schulischen Voraussetzungen realistisch erreichbare Ziele umfassen und es sollte für den Lehrer möglich sein, die formulierten Ziele in angemessene Unterrichtsaktivitäten zu übersetzen“ (Klieme/Avenarius/Blum u.a. 2007: 29). Diese realistischen Ziele konkurrieren jedoch mit Stundenkürzungen und Forderungen, die mit einem unzumutbaren Aufwand erreicht werden müssen (vgl. Beer 2007: 36 ff. und Klieme/Avenarius/Blum u.a. 2007: 24 ff.).

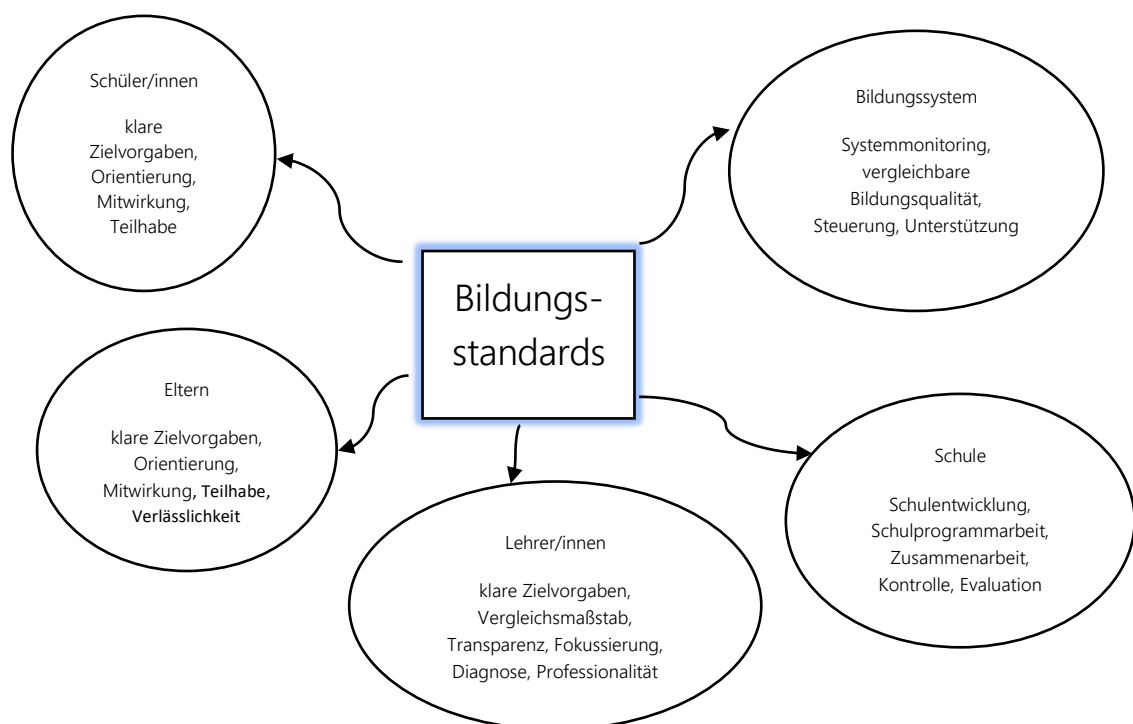


Abbildung 3: Funktion und Bedeutung von Bildungsstandards, (Beer 2007: 40).

Diese Abbildung verdeutlicht das Zusammenspiel der verschiedensten Akteure (Eltern, Lehrer und Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen, die Schule und das Bildungssystem) die das Gelingen von Bildungsstandards verantworten. Jeder Part besitzt seine Aufgaben, die klar vorgegeben sind und berücksichtigt werden müssen. Demgemäß finden Bildungsstandards ihre Funktion und ihre Bedeutung (vgl. Beer 2007: 40 ff.).

Zusammenfassend lässt sich nun feststellen, dass Bildungsstandards und die damit verbundenen Kompetenzen schülerorientiert, prozessorientiert und ergebnisorientiert sind. Der Schüler und die Schülerin stehen im Mittelpunkt des Wissenserwerbs und der Lehrer bzw. die Lehrerin als Begleiter bzw. Begleiterin zur Seite. Es handelt sich somit um ein Wechselspiel zwischen dem Schüler und der Schülerin und dem Lehrer und der Lehrerin. Das Ergebnis sind Leistungen, die den Kompetenzen entsprechen sollen, die jedoch erreicht werden müssen, um eine weitere Stufe, wie beispielsweise eine höhere Klasse oder die bevorstehende Reifeprüfung, erklimmen zu können. Die Bildungsstandards erläutern die Kompetenzen (vgl. Ziener 2008: 44).

Ziener bringt mit folgender Definition die Kernidee von Bildungsstandards auf den Punkt:

„Bildungsstandards dienen der Zielorientierung gelingender Bildung, indem sie ausweisen, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler am Ende eines bestimmten Zeitraums („Standardzeitraum“) verfügen. Lehrkräfte sollen sich über diese Zielbestimmtheit von Bildung vergewissern, um diesen Zielen (Kompetenzerwerb) die jeweils für ihre Schülerinnen und Schüler geeigneten und sachlich gebotenen Inhalte zuzuordnen. Daraus erwachsen unterschiedliche Lernwege bei gleicher Zielperspektive. Darin liegt das eigentliche Freiheitspotenzial eines an Bildungsstandards ausgerichteten Unterrichts“ (Ziener 2008: 43).

2.3.1. Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht

Nun rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie sich Bildungsstandards und dessen Definitionen auf einen Fremdsprachenunterricht übertragen und folglich umgesetzt werden können. Das Handbuch „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis“ des BIFIE differenziert zwischen einer pädagogischen Funktion und einer Leistungsmessungsfunktion, auch Standardüberprüfung genannt, die für den Fremdsprachenunterricht wesentlich sind (vgl. Horak/Moser/Nezbeda/Schober 2010: 28 f.).

Die pädagogische Funktion der Bildungsstandards

Darunter wird der Kern des pädagogischen Handelns verstanden. Die Bildungsstandards dienen als Orientierung und Hilfestellung für einen Lehrer und für eine Lehrerin. Hinzu kommt, dass die Bildungsstandards keine Regeln vorgeben, wie ein Lehrkörper seinen Unterricht zu gestalten hat, „[...] noch schränken sie die Methodenfreiheit der Lehrer/innen ein oder nehmen Einfluss auf deren individuelle Unterrichtsplanung“ (Horak/Moser/Nezbeda/Schober 2010: 29). Sie sollen als Leitfaden gelten, der unterstützt und Rat gibt. Weiters werden auch noch dynamische Fertigkeiten angesprochen. Sie bezeichnen Fertigkeiten, die innerhalb des Fremdsprachenlernens vermittelt und erreicht werden sollen. Dazu zählen Gesprächsstrategien, interkulturelle und soziale Kompetenzen sowie geeignete Lernstrategien (zum Beispiel die Verwendung eines Wörterbuchs) (vgl. Horak/Moser/Nezbeda/Schober 2010: 28 f.).

Die Leistungsmessungsfunktion (Standardüberprüfung)

Diese Überprüfung der Leistungen liefert Rückmeldungen der erreichten oder nicht erreichten Kompetenzniveaus und kann zwischen verschiedenen Klassen, Schulen und auch auf nationaler Sicht verglichen werden. Dazu findet zu einem bestimmten Zeitpunkt beispielsweise die standardisierte Reifeprüfung in dem Fach Russisch statt. Die Leistungsmessungsfunktion dient als Rückmeldung für die Schüler und Schülerinnen, für die Lehrkörper und auch für die Eltern. (vgl. Horak/Moser/Nezbeda/Schober 2010: 29 und Bugkel 2010: 11).

3. Die Fertigkeiten Lesen und Schreiben im Fremdsprachenunterricht

Im folgenden Kapitel werden die beiden Fertigkeiten Lesen und Schreiben in den Fremdsprachen Russisch und Französisch näher analysiert. Zunächst werden noch grundlegende Begriffe diskutiert, um später die beiden Fertigkeiten beobachten zu können.

Folgendes Zitat soll als Leitgedanke für das dritte Kapitel gelten:

„Lesen und Schreiben sind die Grundwerkzeuge des Menschen bei der Kommunikation mit anderen über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg. Sie eröffnen uns Wissen, sie helfen uns aber auch, es zu entwickeln, weiterzugeben und zu präsentieren. Lesen und Schreiben lernen heißt, sich Kompetenzen anzueignen, die die Voraussetzung für weiteres Lernen darstellen“ (Bräuer 2006: 13).

3.1. Der Begriff „Fertigkeiten“

Der Begriff „Fertigkeit“ beschreibt Tätigkeiten und „[...] Handlungsabläufe, die zunächst erlernt und durch [...] Übung automatisiert werden [...], um schließlich unbewusst zu erfolgen“ (Surkamp 2010: 60). In der Fremdsprachendidaktik handelt es sich hier um mehrere Faktoren, die eine Sprache ermöglichen. Darunter zählen das Sprechen und das Schreiben (auch produktive Fertigkeiten genannt) und das Lese- und das Hörverstehen (sie werden auch rezeptive Fertigkeiten genannt). Dies sind Lernziele beim Erlernen einer Fremdsprache. Der Anschein, dass diese einzelnen Fertigkeiten getrennt voneinander arbeiten, trügt. Es gilt zu verstehen, dass sie untereinander und miteinander agieren können, wie beispielsweise beim Referieren, wo das Sprechen, das Lesen aber auch das Hören von Bedeutung sein können. Surkamp ergründet, dass „[...] jegliche Form der mündlichen oder schriftlichen [...] Kommunikation [...] ein eng verzahntes Zusammenspiel verschiedener F. [Fertigkeiten]“ (Surdamp 2010: 60) mit sich trägt (vgl. Surkamp 2010: 60).

3.2. Die Fertigkeitsbereiche

Die Fertigkeitsbereiche, auch Referenzniveaus genannt, gliedern sich in 3 Teile (A, B und C), worunter A1 und A2 als elementare Sprachverwendungen, B1 und B2 als selbstständige Sprachverwendung und C1 und C2 als kompetente Sprachverwendung angesehen werden. Weiters zielen die Bereiche B1 und B2 auf ein Maturaniveau an (vgl. Carnevale/Isak/Ritt u.a. 2012: 8).

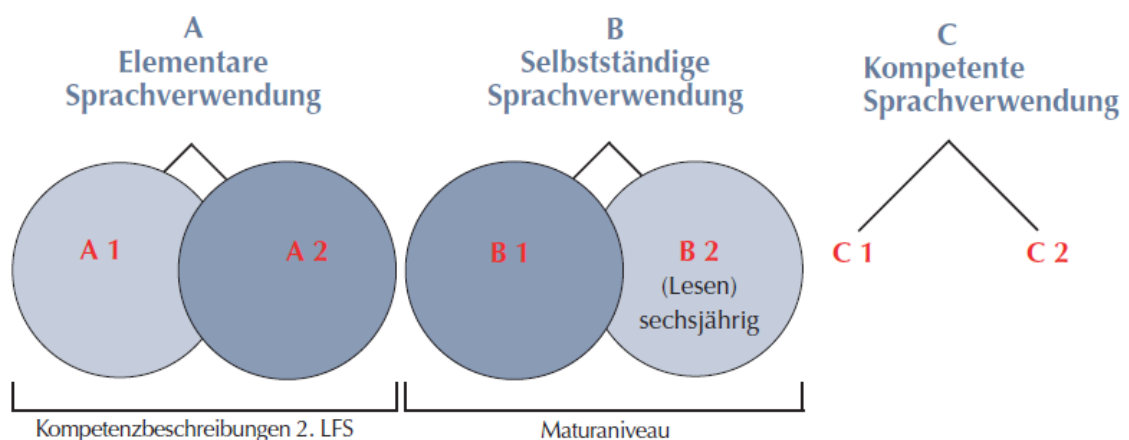


Abbildung 4: Die Referenzniveaus in den Fremdsprachen, (Carnevale/Isak/Ritt u.a. 2012: 8).

3.3. Die Fertigkeit Lesen

Auch wenn für den Einen oder den Anderen das Lesen eine selbstverständliche Tätigkeit im Leben darstellt, sei es im privaten oder beruflichen Kontext, so komplex und wichtig ist diese Handlung selbst. Wir begegnen Texten, Sätzen oder Wörtern täglich. Wir wissen welche Bedeutung sie haben und agieren mit ihnen, ohne dabei großartig nachzudenken, welche Handlungstätigkeiten und Prozesse dabei eigentlich geschehen. Für das Lesen braucht der Mensch viele Kenntnisse und Anwendungen. Dazu zählt eine Grammatik, ein Wissen über Satzmuster, Syntax etc. Weiters kann der Leseprozess aufgrund verschiedener Zielsetzungen, vom sprachlichen und inhaltlichen Vorwissen eines Menschen und dessen Aufmerksamkeit, sehr unterschiedlich sein. Es sind viele Faktoren, die eine Lesehandlung beeinflussen aber auch unterstützen. Bredella verweist auf die komplexen Anforderungen des Dekodierens (Entschlüsselung von Buchstaben, Wörtern, Sätzen etc.), denn es handelt sich hierbei nicht nur um ein „Ablesen“ von Buchstaben und Sätzen, „[...] sondern verlangt vom Leser, daß [sic!] er sein linguistisches und lebensweltliches Vorwissen einbringt, Beziehungen zwischen einzelnen Teilen herstellt und Abstraktionen vornimmt“ (Bredella 1987: 166). Außerdem handelt es sich hierbei um einen interaktiven und konstruktiven Prozess, der sich durch eine Beziehung zwischen einem Text und einem Leser bzw. einer Leserin darstellt. Die Konzentration muss dem Lesetext gelten und auch angemessen sein. Lesen ist eine *Kulturtechnik*. Das Kernelement des Lesens besteht darin, Informationen aus einem Text herauszunehmen, zu dekodieren, die zuerst von einem Schreiber oder einer Schreiberin kodiert worden sind, indem er bzw. sie verschiedene Zeichen benutzt. Diese Zeichen sind Buchstaben bzw. auch die Schrift. „Die Fähigkeit des Lesens besteht darin, das Zeichensystem, die Orthographie, zu beherrschen, sie also erlernt zu haben“ (Röber 2010: 39) (vgl. Lutjeharms 2010: 11; Wapenhans 2014: 121; Bredella 1987: 166; Stahl 2006: 482 und Röber 2010: 39).

„Zum Lernen gehört u.a., die Komplexität der Informationen zu gliedern, markante Punkte als symbolische zu erkennen und dabei entscheidende Bündelungen vorzunehmen [...]. Diese Fähigkeiten entstehen in frühen Phasen des Lernens als bewusste Auseinandersetzung mit den wahrzunehmenden Gegenständen vor dem Hintergrund des bereits erworbenen Wissens“ (Röber 2010: 39).

Doch welcher Prozess zwischen dem Leser und dem Text vonstattengeht, bringt Wapenhans auf den Punkt. Er stellt dabei nicht den Sinn oder die Bedeutung eines Textes in den Mittelpunkt. Es geht vielmehr darum, dass „[...] diese kontinuierlich durch interaktive Prozesse

(*Bottom-up-* und *Top-down-Prozesse*) zwischen Text und Leser (re)konstruiert“ (Wapenhans 2014: 122) werden (vgl. Wapenhans 2014: 122).

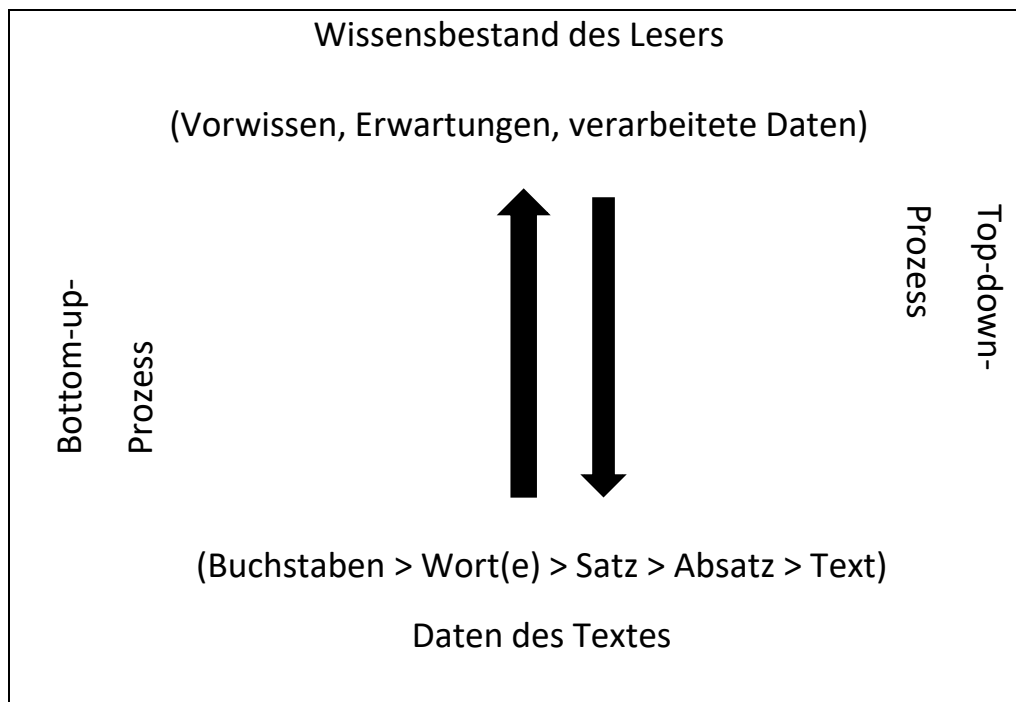


Abbildung 5: Interaktionsprozesse beim Lesen, (Wapenhans 2014: 122).

Der Bottom-up-Prozess charakterisiert sich als ein Dekodieren und Wiedererkennen von Buchstaben, gefolgt von einem Wort, von Wörtern, einem Satz, einem Absatz und schließlich eines Textes und vollzieht sich als „[...] Integration der Dekodierergebnisse in den Wissensbestand des Lesers“ (Wapenhans 2014: 122). Der Top-down Prozess arbeitet konzeptuell, wissensgeleitet und mit den Erwartungen des Lesers bzw. der Leserin. Dazu zählt auch das Wissen, das phonologisch, syntaktisch, lexikalisch und morphologisch gekennzeichnet ist, aber auch das Weltwissen und kontextabhängige Sachwissen etc. All diese Komponenten dringen in den Dekodiervorgang ein und ermöglichen so ein harmonisches Zusammenwirken und folglich ein Textverständnis. Weiters geschieht ein komplexer und mentaler Prozess aufgrund der dargestellten Buchstaben, Wörtern, Sätzen und Informationen, der sich mit den Textinformationen und dem Wissen des Lesers und der Leserin verknüpft und den Text als Gesamtes zu verstehen gibt. Das bedeutet, der Sinn des Textes soll in den Vordergrund gerückt werden (vgl. Wapenhans 2014: 122 f.).

Denken wir an die Erlangung der Lesekompetenz im Volksschulalter, dann erinnern wir uns an eine einfache Erlernung oder aber auch an einen steinigen Weg zurück, der sich mit den eben

genannten Ausführungen von Wapenhans nur bestätigen kann. Die Sprache, hier zu verstehen als die Muttersprache, ist bereits einige Jahre durch das Hören und das Sprechen bekannt. Dem Lesen folgt eine Förderung und Entwicklung der Lesekompetenz und anschließend ein Wissenserwerb. Schüler und Schülerinnen denken beim Erlernen einer Fremdsprache gerne an die Volksschulzeit zurück. Die Fertigkeit Lesen, wie auch die Fertigkeit Schreiben, ist keine „natürlich“ erlernte beziehungsweise durch den Sprachkontakt „erworbene“ Eigenschaft, sondern verlangt eine „[...] systematischen Vermittlung“ (Wapenhans 2014: 123), die sowohl in der Muttersprache als auch in einer Fremdsprache stattfindet. Demnach ist ein systematischer Lehr- und Lernprozess vorrangig (vgl. Wapenhans 2014: 123).

Grundsätzlich ist zu verstehen, dass das Lesen ein *individuelles und universelles Kulturwerkzeug* ist, dessen Bedeutung nie an Wichtigkeit verlieren wird, auch wenn sich unsere Welt, wie beispielsweise durch die sich immer verändernde Medienlandschaft, weiterentwickeln wird. So ist es beispielsweise bei den digitalen Medien (E-Books, E-Mails, Internetzeitungen etc.), die ebenso ein „klassisches“ Lesen voraussetzen. Vor allem bildet die Lesekompetenz die „[...] Grundlage zur selbstständigen Informationsbeschaffung und unterstützt in hohem Maße den Wissenserwerb über den Zugang zu entsprechenden textbasierten Medien“ (Wapenhans 2014: 121). Lesen und dessen Entwicklung wird aber auch als ein Prozess verstanden, der sich alters- und leistungsspezifisch unterschiedlich ansiedelt und „[...] in einem sich stetig erweiternden und vertiefenden Verfahren abbildet und [...] nicht mehr nur primär im Kontext eines handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts [...]“ (Fritsch 2014: 98) verankert ist. Es rücken kognitive Elemente in den Unterricht und die enorme Bedeutung der Lesekompetenz findet seinen Platz auch zum Exempel in den Fremdsprachen. Die Lehrer und Lehrerinnen können eine Vielzahl an guten und fördernden Lernmaterialien jeglicher Art verwenden, um die Lesekompetenz ihrer Schüler und Schülerinnen zu fördern, die dann wiederum einen *Koffer an Wissen* daraus mitnehmen können. Das Lesen wird auch als eine eigene Sprache bezeichnet, nämlich als Schriftsprache die „[...] neben Informationen und Fakten auch Ideen, Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte vermittelt“ (Artelt/McElvany/Christmann u.a. 2007: 5). Diese Faktoren zeigen wiederum die Bedeutung der Einbeziehung der Lesekompetenz im fremdsprachlichen Unterricht. Somit ist schon gesagt, dass diese Fertigkeit einen wichtigen Platz im Schulunterricht einnehmen muss, denn sie zählt „[...] unbestreitbar zu den Schlüsselqualifikationen des Menschen, will er im Alltag, im Beruf und im Privatleben zurechtkommen“ (Stahl 2006: 480). Dies lässt vermuten, dass das Lesen als Schlüssel zur Aufnahme von Wissen gilt und der Schüler und die Schülerin daraus die

Möglichkeit besitzt, sich weiterbilden zu können (vgl. Artelt/McElvany/Christmann u.a. 2007: 5; Stahl 2006: 480; Wapenhans 2014: 121 ff. und Fritsch 2014: 98 f.).

„Lesen ist eine Kernkompetenz, von der die Möglichkeit zum Lernen in vielen anderen Bereichen entscheidend abhängt“ (Fritsch 2014: 98). Betrachtet man den Fremdsprachenunterricht, so ist eine gute Beherrschung des Lesens der entscheidende Faktor zum Erlernen der unbekannten Sprache, denn es befähigt den Schüler und die Schülerin beispielsweise auch etwas zu schreiben. Das Lesen ermöglicht dem Lerner und der Lernerin in eine andere Kultur hineinzuschnuppern, Literatur, Bräuche, Traditionen, die Kultur und andere Menschen kennenzulernen. Hinzu kommt das Sprachgefühl, dass die Sprache individuell „*lebendig*“ macht (vgl. Fritsch 2014: 98).

Denka gibt zu erkennen, dass hinter der Fertigkeit ein historischer Aspekt zu verzeichnen ist. Gelesen wurde im Fremdsprachenunterricht schon immer, doch in den letzten 30 Jahren hat sich die Wissenschaft erstmal damit beschäftigt, mit welcher Funktion und mit welcher Macht der Sprache der Lerner und die Lernerin diese Fertigkeit ausübt. „In den traditionellen Methoden des FU [Fremdspracheunterricht] war das Lesen ein Nebenprodukt eines sonst auf andere Produktion (Aspekte des sprachlichen Könnens) ausgerichteten Prozesses“ (Denka 2005: 17). Diesen Standpunkt betreffend ist das Lesen ein Mittel zur Erlangung von Grammatikkenntnissen, Ausspracheübungen etc. Der Grundgedanke des Lesens selbst, die Freude, fremdsprachliche Texte und ihre darin enthaltene Kultur und den sprachlichen Charakter kennenzulernen, gerät eher in Vergessenheit bzw. in den Hintergrund. So ist eine traditionelle Methode des fremdsprachlichen Unterrichts die Grammatik-Übersetzungsmethode, wo auch wiederum das Lesen als Mittel zum Erfolg eingesetzt wird (vgl. Fritsch 2014: 98 und Denka 2005: 17 f.).

Im 19. Jahrhundert gestaltet sich der Fremdsprachenunterricht im Sinne der folgenden Zitate:

„Wer die Grammatik beherrscht, beherrscht die fremde Sprache“ (Neuner/Hunfeld 1993: 19).

„Wer korrekt übersetzen kann, zeigt damit, dass er die fremde Sprache wirklich beherrscht“ (Neuner/Hunfeld 1993: 19).

Keineswegs darf übersehen werden, dass auch hier eine Lesekompetenz studiert wird, doch das „*übersetzende Lesen*“ vermittelt nicht die Konzentration auf den Inhalt, sondern eher die Beschäftigung mit der Wortebene. Überdies kann die Befassung mit Texten mit einem lustvollen Lesen nicht positiv verzeichnet werden. Diese Art des Lesens führt den Lerner und die Lernerin eher zu einer Suche. Das bedeutet, das unbekannte Wort wird stets im Wörterbuch

nachgeschlagen oder nach einer Ähnlichkeit zur Muttersprache wird gestrebt. Glücklicherweise sind diese Punkte für den Fremdsprachenunterricht überdacht und reformiert. Demnach eröffnet sich ein aktiver Gebrauch der Sprache, anhand einer audiolingualen Methode, die vor allem das Sprechen trainiert. Jedoch wird hier dem Lesen ebenso kein hoher Stellenwert zugeschrieben und der Unterricht erweist sich als ein „Nachsprechen“ von Satzmustern. Später erkennt man die Bedeutung einer kommunikativen Didaktik. „Im Mittelpunkt steht hier das diskursive Sprechen, das auf der Grundlage eines Lese- oder Hörtextes erfolgt“ (Denka 2005: 20). Somit sind die Vorteile und wichtigen Eigenschaften des Lesens erkannt und in den Fremdsprachenunterricht eingebaut (vgl. Denka 2005: 17 f.).

3.3.1. Lesetheorien, Lesestile und Lesestrategien

Für die Fertigkeit Lesen dominieren zwei Lesetheorien in der Sekundärliteratur (vgl. Tellian 1996: 3):

- Die behavioristische Lesetheorie

Ein Vertreter dieser Lesetheorie ist Goodman, der Lesen als einen Prozess sieht: „Reading is a precise process. It involves exact, detailed, sequential perception and identification of letters, word, spelling patterns and large language units“ (Goodman 1976 : 1). Das bedeutet, Lesen befasst sich mit einer Wahrnehmung von Buchstaben, Wörtern, Sätzen bis hin zu Texten (vgl. Tellian 1996: 3).

- Die kognitivistische Lesetheorie

Die Vertreter dieser Lesetheorie sind ebenfalls Goodman und Smith. Vor allem spielt „[...] die Bedeutung des aktiven, kreativen Lesers im Lese-prozeß [sic!]“ (Stiefenhöfer 1986: 27 zitiert nach Tellian 1996: 3) eine wichtige Rolle. Gewissermaßen stehen der Leser und die Leserin im Mittelpunkt. Ein Vorwissen und eine Absicht begleiten den Lese-prozess. Dieses Wissen gliedert sich in ein sprachliches Wissen und in ein Weltwissen (vgl. Tellian 1996: 3f.).

Tellian stellt das Hauptaugenmerk des Lesens wie folgt vor:

„Lesen ist ein aktiver Prozeß [sic!] der Leser-Text-Interaktion, in dem die Antizipation das wesentliche Element darstellt. Der Leser trägt eigenes Sach- und Handlungswissen an den Text heran, das für die Textverarbeitung genauso wichtig ist wie der Text selbst und das Lesen als

zielgerichtete und absichtsgeleitete Tätigkeit wird weitgehend von den Zielen und Absichten des Lesers bestimmt (Tellian 1996: 4).

Bemerkenswert ist das aktuelle Verständnis von der Fertigkeit Lesen. Es ist ein Kommunikationsmodell. Das Lesen besitzt eine kommunikative Aufgabe, das im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) klar ausgedrückt wird und zu den anderen Fertigkeiten (Hören und Schreiben) gezählt wird. Weiters spricht der GERS in Bezug auf das Lesen von einer rezeptiven Fertigkeit. Rezeptiv bedeutet, dass etwas empfänglich ist oder (nur) aufnehmend stattfinden kann. Tellian merkt auch die beiden Teilbereiche dieser rezeptiven Fertigkeit an. Einerseits handelt es sich um „[...] eine technische Fertigkeit, das optische Wahrnehmen des Geschriebenen, das Zuordnen eines Lautes zu schriftlichen Zeichen [...]“ (Tellian 1996: 5) ermöglicht. Andererseits soll es auch zu einem Verständnis kommen, wodurch „[...] aktive geistig-sprachliche Prozesse der Bedeutungserschließung der erfaßten [sic!] Symbole“ (Tellian 1996: 5 zitiert nach Sachs 1976: 217) stattfinden (vgl. Trim/North/Coste/Sheils 2001: 25 f. und Tellian 1996: 3 ff.).

Auch die verschiedenen Lesestile sind interessante Aspekte, da sie „[...] bedingt beispielsweise durch das Interesse für den Inhalt der jeweiligen Textstelle, die Art der Information oder der Textsorte“ (Lutjeharms 2010: 11) variieren. Demnach unterscheidet man (vgl. Lutjeharms 2010: 11).:

- suchendes/selektives Lesen (*scanning*): Zahlen, Namen, Wörter werden innerhalb eines Textes gesucht;
- orientierendes/überfliegendes Lesen (*skimming*): Eindrücke werden beispielsweise durch das Lesen von Überschriften und durch das Überfliegen von Texten gesammelt;
- kursorisches Lesen: Globallesen eines Textes bei Beachtung des Textaufbaus;
- gründliches/totales Lesen: Ziel ist eine genaue Bearbeitung des Textes;
- argumentatives Lesen: Intensive Beschäftigung mit dem Text und eine anschließende Elaboration beschreiben diesen Stil.

Tellian fügt zu diesen genannten Lesearten noch weitere hinzu (vgl. Tellian 1996: 24 f.):

- intensives und extensives Lesen: diese beiden Funktionen arbeiten gemeinsam als Detail- und Globalverstehen. Intensives Lesen kann als Detailverstehen von kürzeren Texten verstanden werden, das ausschlaggebend für das Verständnis des gesamten Textes ist (zum Beispiel bei Gebrauchsanweisungen). Das extensive Lesen charakterisiert sich grundsätzlich als Gegenteil des soeben Genannten. Dieser Prozess

geschieht rasch. Dennoch, „[...] Globalverstehen ohne Verstehen relevanter Details ist kaum möglich, Detailverstehen ohne ein gewisses Verstehen des Gesamtzusammenhangs ist ebenfalls nicht gut möglich“ (Solmecke 1993: 26 zitiert nach Tellian 1996: 25);

- analytisches und synthetisches Lesen: Das analytische Lesen impliziert eine Wort-für-Wort-Dekodierung oder Übersetzung und erinnert an die Unterrichtsform des 19. Jahrhunderts. Diese Art des Lesens sollte jedoch im Fremdsprachenunterricht vermieden werden, da hierbei der kommunikative Sinn weitgehend in den Hintergrund gerückt wird und der Schüler und die Schülerin etwaige Lücken oder Fehlinformationen durch Wörterbücher oder anderen Hilfsquellen ausgleicht. Beim synthetischen Leseverhalten handelt es sich um ein direktes Verstehen des Textes. Besonders diese Art des Lesens sollte im schulischen, im fremdsprachlichen Kontext, angestrebt und gefördert werden;
- kombiniertes Lesen: Diese Technik wird auch als eklektische Leseart verstanden, denn hierbei wendet der Leser und die Leserin unterschiedliche Lesearten an, „[...] um in Abhängigkeit von seinem Wissen, seinen Kenntnissen und seinen Lesezielen die gewünschte Information zu erhalten (Karcher 1994: 265 zitiert nach Tellian 1996: 26).

Tellian erörtert, dass im Alltag vor allem das selektive, orientierende, kursorische und totale Lesen von Menschen ausgeübt wird. Dennoch sollte gerade für den Fremdsprachenunterricht ein intensives und extensives sowie ein synthetisches Lesen beachtet werden. Fritsch merkt auch an, dass sie das extensive Lesen als Lesen authentischer Texte versteht und diese Form hat sich besonders im Französischunterricht verankert, denn vor allem die Kinder- und Jugendliteratur begeistert die Schüler und Schülerinnen schon in frühen Lernstadien und sie wecken ihre Lust zum Lesen und zu der Sprache. „Solche motivierenden Ersterfahrungen und Erfolgserlebnisse können den weiteren Lese- und Lernweg sehr positiv prägen“ (Fritsch 2014: 99) (vgl. Tellian 1996: 26; Wapenhans 2014: 124 f.; Fritsch 2014: 99 f. und Stahl 2006: 484).

Des Weiteren deutet Fritsch auf die Anwendung, Ziele und Herausforderungen der unterschiedlichen Lesestile hin und merkt die Erwartungen der Lehrkörper und der Schülerschaft an (vgl. Fritsch 2014: 100):

„Wenn man aber unterschiedliche Lesestile entwickeln will, wenn man eine eigenständige Zusammenfassung oder reproduzierbare Aneignung des Gelesenen erwartet, und wenn man Lesen auch als Anlass zum Sprechen und Schreiben über das Gelesene sieht, dann muss nicht nur ein bestimmtes Maß an Sprach- und Spracherschließungskompetenz vorausgesetzt werden,

sondern es werden auch Lesestrategien und -techniken benötigt, um den Zugang zu unterschiedlichen Textsorten, das Verstehen während des Lesens, aber auch die Konstruktion, Verarbeitung und Vernetzung von Wissen zu unterstützen“ (Fritsch 2014: 100).

Das Textverständnis basiert auf kognitive und affektive Faktoren. Das bedeutet, neben dem Wahrnehmen, Erkennen und Lernen sind es auch emotionale, motivationsbedingte und durch die Vorstellungskraft gekennzeichnete Bestandteile, die das Lesen und das Verstehen eines Textes beeinflussen und somit eine Beziehung zwischen dem Leser und der Leserin und dem Text herstellen. Außerdem ist es die Reflexion und der Austausch mit anderen Lesern und Leserinnen, die dieses Verstehen unterstützen können (vgl. Wapenhans 2014: 122 f.).

Lesestrategien bedürfen ebenfalls einer genauen Beobachtung. Nach Ehlers definiert sich der Grundbegriff „Strategie“ wie folgt (vgl. Ehlers 1998: 78):

„Eine Strategie ist ein Mittel, um ein Ziel zu erreichen, und somit Teil von zielorientiertem, bewusstem und intentionalem Handeln. Strategien beziehen sich auf die Fähigkeit, entsprechend der Zielsetzung Handlungspläne zu entwerfen und einzelne Handlungen in eine Sequenz zu bringen“ (Ehlers 1998: 78 zitiert nach Jacquin 2010: 146).

Dieser Begriff ist für den Spracherwerb von hoher Bedeutung, denn der und die Sprachlernende verfolgen ein Ziel und sie setzen sich dabei bewusst und handlungsorientiert mit seiner bzw. ihrer Sprache auseinander. Dies erfolgt anhand der Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben (vgl. Jacquin 2010: 145 f.).

Lesestrategien beschreiben sich als individuelle Handlungsvorgänge, die bewusst oder unbewusst als mentale Tätigkeiten verstanden werden. Dabei unterscheidet man zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien. „Erstere unterstützen das Leseverstehen in den verschiedenen Lesephasen, letztere die Planung, Überwachung, Steuerung und Bewertung des Leseprozesses“ (Wapenhans 2014: 126). Eine Technik charakterisiert sich zum Beispiel durch den Einsatz von einem Wörterbuch oder durch das Unterstreichen von Wörtern, Sätzen oder Passagen die wichtig, unklar oder markant erscheinen (vgl. Wapenhans 2014: 126).

Jacquin nennt, anhand einer Untersuchung mit 12 Schüler und Schülerinnen in Partner- und Gruppenarbeiten, die am häufigsten benutzten Lesestrategien, die durchaus auch für den Fremdspracherwerb beachtet werden können (vgl. Jacquin 2010: 148 f.). Dazu zählen (vgl. Jacquin 2010: 153):

- Internationalismen;
- Schlüsselwörter im Satz;

- Zusammenfassung von Textpassagen;
- bekannte Wörter;
- Hypothesenbildung, auf der Textebene;
- Satzübersetzung;
- Schlüsselwörter im Text;
- lexikalische Analyse von Wortkomposita;
- Hypothesenbildung zur Wortbedeutung (lexikalische Inferenz);
- Titel;
- metakognitive Strategien;
- äußere Kommunikationssituation (Wer sind die Teilnehmer des Gesprächs? Wer spricht? Wer spricht nicht? Welche Absicht verfolgt der Sprecher bzw. die Sprecherin?);
- grammatikalische Analyse der Wortkategorie;
- Wörterbuch benutzen;
- Satz laut vorlesen;
- Bedeutungsinferierung aus dem Satzkontext;
- Verbindung von Textpassagen;
- Form des Textes (Layout, Titel, Untertitel, Strukturierung etc.);
- Fragen an den Text;
- Hypothesenkontrolle.

Bemerkenswert ist hierbei, dass sich die Schüler und Schülerinnen gerne auf die Internationalismen und auf bekannte Wörter stützen, da sie durchaus eine Hilfe sein können indem sie sich als Schlüsselwörter erweisen. Besonders hilfreich können sie vor allem für die Bewältigung der aktuellen Überprüfungsaufgaben der standardisierten Reifeprüfung in Bezug auf die Fertigkeiten Lesen oder Hören in den zweiten lebenden Fremdsprachen sein, denn dieses Phänomen wird hier immer wieder beobachtet. Außerdem arbeiten die Schüler und Schülerinnen gerne an der Wort- und Textebene. Die Satzebene bleibt eher im Hintergrund. Das Benutzen von Wörterbüchern und eine Analyse des Textes, sei es auf der grammatischen, stilistischen oder kritischen Ebene, sind Strategien, mit denen nicht so gerne gearbeitet wird. Vielmehr sind es die ersteren Strategien, die dann zu einer Auseinandersetzung mit den unteren führen. Das bedeutet, bekannte Wörter, Internationalismen und Schlüsselwörter verführen den Schüler und die Schülerin zur Weiterarbeit an Interpretationen, Hypothesen oder Interferenzen. Für den Fremdsprachenlehrer und die Fremdsprachenlehrerin bedeutet die Arbeit mit Lesestrategien eine Zusammenarbeit mit der Schülerschaft. Strategien werden besprochen, vom

Lehrkörper vorgeführt und auch mit den Schülern und Schülerinnen erprobt. Diverse Methoden und dessen Anwendung sollen zudem für verschiedene Texte präsentiert und die Schüler und Schülerinnen zur selbstständigen Arbeit angeregt werden. Das bedeutet, der Lehrer und die Lehrerin sowie die Schüler und die Schülerinnen haben die Aufgabe, sich mit den Lesestrategien auseinanderzusetzen, um sie erfolgreich anwenden zu können. Es ist als ein gemeinsames Projekt anzusehen (vgl. Jacquin 2010: 152 f. und Wapenhans 2014: 127 f.).

Diese abschließenden Erkenntnisse sollen den Einblick in die Studie der Lesekompetenz in einer Fremdsprache, unter besonderer Berücksichtigung des Russischen und des Französischen, eröffnen.

3.3.2. Die Lesekompetenz in der Fremdsprache

Lesen einer Fremdsprache, vor allem im schulischen Kontext, setzt im Normalfall voraus, dass die Lesefähigkeit in der Muttersprache bereits vorhanden ist. Ziel ist hierbei demnach, dass eine neue Sprache erlernt wird bzw. weitere Kompetenzen angeeignet werden. Lutjeharms weist auf die muttersprachliche Lesekompetenz hin, die Auswirkungen und Beeinflussungen beim Erlernen einer Fremdsprache haben kann, „[...] da eine mangelhafte muttersprachliche Dekodierfähigkeit auch den Erwerb der zielsprachigen Kompetenz beeinträchtigen wird“ (Lutjeharms 2010: 21). Wapenhans sieht ebenfalls einen Einfluss der Muttersprache auf das Erlernen einer fremdsprachlichen Lesekompetenz, die positiv oder negativ aus dem Hintergrund agieren kann. Die sogenannte Interdependenzhypothese legt nahe, dass es „[...] eine allgemeine sprachübergreifende Lesefähigkeit gibt und demzufolge schwache Leser in der Muttersprache eher Schwierigkeiten beim Lesen in der Fremdsprache haben“ (Wapenhans 2014: 123). Die Schwellenhypothese beschreibt sich wiederum als einen Prozess, der lückenhafte Kompetenzen beim Lesen aufgrund von fehlenden Fremdsprachenwissen meint. Eine gute Lesekompetenz verlangt demnach „[...] ein bestimmtes sprachliches Niveau“ (Wapenhans 2014: 123). Weiters spielen die Nähe und die Distanz von der Ausgangs- und der Zielsprache eine wichtige Rolle, denn sie entscheiden, ob Transferprozesse einsetzen oder nicht (vgl. Lutjeharms 2010: 21 und Wapenhans 2014: 123).

PISA-Studien nehmen unter anderem die Lesekompetenz von Schüler und Schülerinnen unter die Lupe. Sie beziehen sich dabei auf das Lesen in der Muttersprache, dennoch können folgende

Zitate und die Ansichten von PISA auch für die fremdsprachliche Fertigkeit herangezogen werden (vgl. Stahl 2006: 480 f. und Fritsch 2014: 98 f.):

„Lesekompetenz zu besitzen heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (BIFIE 2017: <https://www.bifie.at/pisa-haeufig-gestellte-fragen/>).

Weiters argumentiert das Projekt PISA:

„Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen“ (Artelt/Baumert/Klieme u.a. 2001: 11 zitiert nach Stahl 2006: 480).

Die Lesekompetenz hat somit mehrere Absichten. Ein Leser und eine Leserin verstehen es, mit Buchstaben, Sätzen und Texten zu arbeiten, er bzw. sie kann sich in der Welt verständigen und zurechtfinden, er bzw. sie findet seinen/ihren Weg in der Gesellschaft und kann seine/ihre selbst gestaltenden Ziele erreichen. Weiters können der Leser und die Leserin kompetent mit einem Text arbeiten, das heißt ihn sinngemäß verstehen, ihn reflektieren, womöglich ihn auch in eine Epoche einordnen. Es sind Aspekte, die ebenfalls für den Fremdsprachenunterricht relevant sind. Lerner und Lernerinnen der russischen oder französischen Sprache gelangen an Texte, die über das eigene Sprachniveau angesetzt sind. Texte, Artikel, literarische Werke oder Gedichte stellen womöglich die eigene Sprachkompetenz in Frage. Man gelangt zu dem Punkt, dass man nicht als Muttersprachler bzw. Muttersprachlerin in der Sprache agiert (vgl. Fritsch 2014: 98 ff. und Stahl 2006: 480 ff.):

„Ausschlaggebend ist dann, ob man gelernt hat, mit derartigen Kompetenzlücken zurechtzukommen, indem man etwa bestimmte Rezeptionsstrategien anzuwenden in der Lage ist, um zu einer befriedigenden Leseleistung zu gelangen und den jeweiligen Text entsprechend der Leseintention >sachgerecht< zu nutzen“ (Stahl 2006: 480).

Das bedeutet demnach, dass das Fehlen an Wissen und das Fehlen an Kompetenzen beim Lesen zu einem Zufluss an Wissen führen kann. Das Lesen kann folglich mit zwei weiteren Aufgaben konfrontiert werden: Lesen beseitigt Kompetenzlücken und Lesen führt den Lerner und die Lernerin zu weiteren Erfahrungen. Lutjeharms spricht hierzu auch die Inferenz in Bezug auf die Worterkennung an. Die erworbenen logischen Schlussfolgerungen werden aufgrund eines erarbeiteten Wissens beim Lesen angewendet. Gute Leser und gute Leserinnen wenden diese

Technik beim Lesen einer Fremdsprache an, „[...] da sie mehr Auslöser gleichzeitig verarbeiten können und imstande sind, ihre bessere Textkompetenz (wie beispielsweise die Berücksichtigung globaler Kohärenz) einzusetzen“ (Lutjeharms 2010: 21) (vgl. Lutjeharms 2010: 21).

Ferner soll auch auf die diversen Ebenen beim Lesen einer Fremdsprache hingewiesen werden. Hierzu zählt die graphophonische Ebene, die Augenbewegungen, phonologische Rekodierung und eine visuelle Erkennung von Mustern miteinschließt. Lutjeharms lässt vermuten, dass eine gleiche Schrift zweier oder mehrere Sprachen und eine ähnliche Wortfolge für den Erwerb einer fremdsprachlichen Lesekompetenz nützlich sein können, wie etwa Niederländisch und Deutsch, die ähnliche Wortstellungsregeln haben im Gegensatz zum Englischen oder Französischen (zum Beispiel, wenn nach dem Subjekt kein Verb folgt etc.). Eine geringe Sprachkenntnis deutet vorerst auf solche Merkmale hin. „Allerdings implizieren unterschiedliche Schriftsysteme den Erwerb unterschiedlicher kognitiver Verfahren“ (Koda 2004: 35 f. zitiert nach Lutjeharms 2010: 21). Eine neue Schrift, wie beispielsweise das Kyrillische, erfordern zunächst die Kenntnis und die Erfahrung der neuen Zeichen, Buchstaben und Rechtschreibregeln. Danach kommt es zu einer Automatisierung in Bezug auf die Anwendung des Neugelernten (vgl. Lutjeharms 2010: 21 f.).

„Automatisch wird beim Lesen einer alphabetischen Sprache vor allem der Wortanfang berücksichtigt. Beim Lesen einer weniger gut beherrschten Sprache fällt das bei der Bedeutungssuche auf, sogar bei der bewussten Bedeutungssuche, denn, wenn es sich beim Wortanfang um eine Vorsilbe handelt, wird diese oft stärker berücksichtigt als das Stammmorphem (Lutjeharms 1988: 247 f. und Müller-Lancé 2002: 141 f. zitiert nach Lutjeharms 2010: 22).

Bezüglich der Fertigkeit Lesen ist die Aussprache und dessen Erwerb ebenfalls von enormer Bedeutung. Schwierige Texte erfordern eine Umsetzung in Laute und die Verwendung von Wörterbüchern. Schüler und Schülerinnen müssen außerdem dazu befähigt werden, nach Buchstaben, Wörtern oder Texten zu fragen. Lutjeharms merkt an, dass eine Ignoranz der Aussprache dazu führt, dass sich die Lernenden eine *erfundene* Aussprache aneignen, die nicht mehr leicht zu bereinigen ist und lange Folgen mit sich trägt. Eine weitere Ebene stellt die Worterkennung dar. Die Worterkennung schließt einen lexikalischen Zugriff und eine Erkennung im Kontext mit ein. Wenn die Sprache kompetent erworben wurde, fällt dies natürlich leichter. Der Einfluss der Ausgangssprache, auf orthographischer, phonologischer sowie morphologischer Ebene, nimmt ebenso einen wichtigen Platz für die Erlernung einer Fremdsprache ein. Auch werden immer wieder sprachenübergreifende Phänomene (zum

Beispiel die Semantik) beobachtet. Besonders beim frühen Fremdspracherwerb ist dieser Aspekt markant. Die nächste Ebene beim Lesen in der Fremdsprache ist die Satzebene. Hierzu deutet Lutjeharms vor allem auf die Techniken und Strategien hin, die Lesende eines fremdsprachlichen Textes nutzen und die ähnlich wie bei einem „muttersprachlichen Text“ verlaufen. Weiters arbeiten die beiden Sprachen dann miteinander, nebeneinander und interagieren somit. Natürlich bleicht dieser Effekt in weiterer Folge beim Spracherwerb aus, da das Sprachgefühl und die einzelsprachlichen Auslöser (die Aussprache oder Feinheiten einer Sprache) immer besser eingesetzt werden. Die letzte Ebene beschreibt eine semantische oder auch eine sinnhafte. Hier sind besonders die diversen Lesestile interessant, die wiederum mit dem persönlichen Interesse, mit der Aufmerksamkeit des bzw. der Einzelnen, dem thematischen Vorwissen und den Sprachkenntnissen, verbunden sind. Bei guten Sprachkenntnissen wird das Lesen, wohl langsamer als in der Muttersprache, nahezu automatisiert, „[...] wodurch die direkte Sinnentnahme, jedenfalls unter Einsatz von Aufmerksamkeit, im Prinzip gesichert ist“ (Lutjeharms 2010: 23). Geringe Sprachkenntnisse erfordern eine zunehmende Beschäftigung der Dekodierung. Somit bleibt die Sinnentnahme unzureichend aus und kann erst wieder durch das Übersetzen oder Inferieren verstärkt werden. Das Fehlen an einem Vorwissen kann dennoch zu Schwierigkeiten führen. Eine gute Lesekompetenz, in der Fremdsprache aber auch in der Muttersprache, kann durch vieles und konsequentes Lesen erreicht werden. Das Wissen, das bedeutet das Sprachwissen aber auch das Weltwissen, wird dadurch erweitert und auch die Dekodierfähigkeit nimmt bedeutend an Maß zu. Wapenhans betont den Einsatz von Lesetexten, denn er bringt den „[...] notwendigen Input für den Erwerb von Sprachkenntnissen [...]“ (Wapenhans 2014: 123) und „[...] begründet auch ihre Notwendigkeit“ (Wapenhans 2014: 123) (vgl. Lutjeharms 2010: 21 ff. und Wapenhans 2014: 123).

Wapenhans listet diverse Eigenschaften auf, die ein Fremdsprachenleser bzw. eine Fremdsprachenleserin für eine gute Lesekompetenz vorweisen müssen (vgl. Wapenhans 2014: 123):

- Sprachkenntnisse und Hintergrundwissen;
- Leseroutinen;
- Leseerfahrungen und die damit verbundenen Lesestrategien;
- Textsortenwissen, die in der Muttersprache oder in einer anderen Sprache erworben wurden und nun auf die neue erlernende Sprache projiziert werden;
- den Leseprozess in der Fremdsprache in den alltäglichen Gebrauch einbauen.

Beim fremdsprachlichen Erwerb hilft außerdem der wiederholte Input eines bereits bekannten Textes, der immer wieder durch veränderte Aufgabenstellungen bearbeitet werden kann. Dieser Einsatz kann in jedem Sprachniveau sehr sinnvoll sein und auch der Wortschatzerwerb kann stetig erweitert werden. Natürlich spielen auch das Interesse des Lernenden und der Lernenden und seine bzw. ihre Motivation eine entscheidende Rolle für den Leseerwerb. Demnach sind Schüler und Schülerinnen, die sich auch außerhalb des schulischen Kontextes mit einem Text beschäftigen, oder sich mit einem bereits bekannten Textausschnitt oder Buch auseinandersetzen, vertrauter in der Fremdsprache (vgl. Lutjeharms 2010: 23 f.).

Schmidt weist ebenfalls auf die Wichtigkeit eines Textsortenwissens hin:

„In der aktuellen Sprachrezeptionsforschung wird Lesen bzw. Textverstehen als kognitiver Prozess der Bedeutungskonstruktion definiert. Beim Lesen werden multiple mentale Modelle konstruiert, wozu sowohl Textinformationen als auch Vorwissensinformationen beitragen. Zu dem letztgenannten Wissensbereich zählt man das Textsortenwissen. Dessen Vermittlung gewinnt im Fremdsprachenunterricht zunehmend an Bedeutung“ (Schmidt 2010: 175).

Denka betont die Wichtigkeit literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht, da sie eine Variationsbreite an Möglichkeiten zur Förderung der Sprache mit sich tragen und auch die Kreativität in den Köpfen der Schüler und Schülerinnen unterstützt wird. Für einen fremdsprachlichen Unterricht werden Textsorten zweierlei Hinsichten verwendet: erstens gewinnen Sprachkompetenz, Vorgaben und Berücksichtigungen des Lehrplans und das Interesse der Schülerschaft an Relevanz. Zweitens sollen Texte so ausgewählt werden, dass sie den Spracherwerb fördern und die Schüler und Schülerinnen somit zu einer guten Lesekompetenz gelangen. Zudem eröffnen Textsorten einen Zugang zu einer neuen Kultur. „Der soziale und kommunikative Kontext von Textsorten als kommunikativen Gattungen ist stärker zu berücksichtigen“ (Schmidt 2010: 184 f.). Weiters soll ein Text der jeweiligen Sorte mit unterschiedlichen Übungen und Wiederholungen bearbeitet werden. Somit kann die Lesekompetenz gesteigert und gefördert werden und führt zu einer Automatisierung des Zugriffes auf eine Textsorte. Bredella betont unter anderem die ästhetische Form des Lesens, die einen großen Einfluss auf die Lesekompetenz beinhaltet, da sich der Leser und die Leserin auch mit seinen bzw. ihren Gefühlen und Reaktionen, die der Text bei ihm bzw. ihr auslöst, beschäftigt. Zusätzlich eröffnet ein literarischer Text und dessen Einsatz im Unterricht eine Fülle an Möglichkeiten zur Unterrichtsgestaltung und Wege zum Erwerb der Fremdsprache. Unter anderem können Texte auch zum Sprechen einladen. Das Ziel ist, „[...] die sinnbildenden Tätigkeiten des Lesers zur Entfaltung bringen“ (Bredella 1987: 171). Darüber hinaus merkt

Schmidt die Wichtigkeit der Muttersprache und womöglich anderer beherrschten Sprachen und deren Textsortenwissen an, denn sie beeinflussen sich gegenseitig und helfen für ein besseres Verständnis. Die Auswahl der Textsorten soll sich an die Sprachkenntnisse, Bedürfnisse und an das Interesse der Lernenden richten. Dabei sollen zwei Punkte beachtet werden, nämlich die „[...] Unterscheidung zwischen Bewusstmachung von Struktur und Funktion einer Textsorte [...]“ (Schmidt 2010: 185) und der „[...] Einsatz vorhandenen Textsortenwissens zum Aufbau bzw. zur Förderung von Leseverstehensleistungen [...]“ (Schmidt 2010: 185). Außerdem weist Schmidt auf die verstärkte Rolle der neuen Medien hin, die ebenfalls für die Lesekompetenz eine Bestimmtheit mit sich tragen und eine gute Lesekompetenz voraussetzen bzw. diese durch die neuen Medien auch gefördert werden kann (E-Mails, Blogs, Journale im Internet etc.). Schlussendlich sollte jedoch beachtet werden, dass der Leseprozess ein sehr individueller und persönlicher Vorgang ist. Sehr viele Faktoren, wie beispielsweise die Sprachkompetenz, das Interesse und die Motivation sowie das inhaltliche Vorwissen des Schülers und der Schülerin beeinflussen diese Handlung (vgl. Schmidt 2010: 184 f. und Bredella 1987: 171).

„Das alles bedeutet, daß [sic!] der Fremdsprachenunterricht sich nicht auf die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz beschränken darf, sondern stärker Text- und Darstellungskonventionen mit einbeziehen und explizit Textsorten und Textsortenmerkmale erarbeiten und vermitteln muß [sic!]“ (Stahl 2006: 486).

Textsorten bringen demnach eine Fülle an Informationen mit, die sowohl kulturell, motivierend als auch bildend sein können. Kulturspezifisch gesehen, ist es umso wichtiger die Schüler und Schülerinnen stets mit der anderen Kultur vertraut zu machen, mögliche Verständnisschwierigkeiten oder Befremdenden Klarheit zu verschaffen. Stahl ergründet: „Sprache ist immer textsortenspezifisch [...]“ (Stahl 2006: 488) und gerade deshalb erscheint es umso wichtiger „[...] sprachliche Mittel in ihrer Funktion sichtbar zu machen und zu erklären“ (Stahl 2006: 488) (vgl. Stahl 2006: 486 f.).

Wapenhans deutet auch noch auf die Schwierigkeit beim Lesen in einer Fremdsprache, besonders im Russischen, hin. Die Leseflüssigkeit und die Geläufigkeit bei der Anwendung der Sprache, weist oftmals gravierende Mängel auf. Mit „sie“ bezeichnet Wapenhans die Russischleser und Russischleserinnen (vgl. Wapenhans 2014: 123 f.):

„Sie lesen langsamer, da Subroutinen auf der hierarchieniedrigen Ebene nicht ausreichend automatisiert verlaufen: visuelle Wahrnehmung, Worterkennung und syntaktische Analyse beanspruchen die Aufmerksamkeit in besonderem Maße“ (Wapenhans 2014: 123 f.).

Fehlerquellen beim Lesen im Russischen können beispielsweise die kyrillische Schrift, „[...] sprachenspezifische Besonderheiten (Phonem-Graphem-Beziehungen z.B. bei der Reduktion unbetonter Vokale) [...]“ (Wapenhans 2014: 124), der womöglich noch geringe Wortschatz und dessen korrektes Verständnis oder das fehlende Fachwissen und die dazugehörige Relevanz, sein. Diese verursachen wiederum eine mangelnde Sprach- und insbesondere Lesekompetenz. Es sollen daher immer wieder Lesetexte, die authentisch und interessant dargestellt und aufbereitet werden sollen, zum Einsatz kommen und dem Lerner und der Lernerin somit Möglichkeiten zum Lesen offenlegen. Denn dadurch kann sich die Lesekompetenz erhöhen, die gleichzeitig erlernenden Sprachkenntnisse werden angewandt, vertieft und gefördert. Zusätzlich wird das Welt- und Fachwissen erweitert und kann auch kontextspezifisch eingesetzt werden. Lesestile und Lesestrategien erweisen sich als Testung und Nutzung und der Leser und die Leserin haben die Möglichkeit „[...] den Leseprozess mittels (metakognitiver) Strategien zu kontrollieren und zu steuern“ (Wapenhans 2014: 124) (vgl. Wapenhans 2014: 124).

Ein guter Fremdsprachenunterricht, der den Schülern und den Schülerinnen eine gute Sprachperformanz bietet, erfordert nicht ein „[...] effektives Lesen und konkretes Verstehen [...]“ (Fritsch 2014: 100), „[...] sondern erhält bzw. erhöht auch Leselust und Motivation und trägt dazu bei, Ängste und Lernblockaden abzubauen oder gar nicht erst aufkommen zu lassen“ (Fritsch 2014: 100). Somit kann letztlich angemerkt werden, dass die Lehrperson an eine Fülle von Aufgaben, Schwierigkeiten, Herausforderungen, Reichtum von Möglichkeiten zur Gestaltung des Unterrichts sowie an die Vielfalt von Originalliteratur, die sich für den Unterricht eignet, gelangt, die eine einzige Fertigkeit, nämlich hier das Lesen, mit sich trägt. Es verlangt ein großes Eigenengagement der Lehrkraft ab, das nicht unterschätzt werden darf (vgl. Fritsch 2014: 100 f.).

3.3.3. Lautes und stilles Lesen in der Fremdsprachendidaktik

Tellian definiert das stille Lesen als „[...] sinnerfassendes Lesen [...]“ (Tellian 1996: 29) und als „[...] Eigeninformation“ (Tellian 1996: 29). Gegensätzlich dazu wird das laute Lesen als Kommunikationsmittel verstanden, das Informationen an eine weitere Person weitergibt. Tellian beschreibt das laute Lesen auch als „[...] Fremdinformation“ (Tellian 1996: 29). Die Methoden sowie der Nutzen über die Eingliederung des lauten und stillen Lesens sind vielfältig. Grundsätzlich kann bemerkt werden, dass bei der stillen Aktivität der Schüler und die Schülerin

sich mit den Sätzen vertraut machen, er bzw. sie kann Intonationen setzen und übt die Aussprache „im Kopf“. Zusätzlich wird er bzw. sie sich auch über den Inhalt des Gelesenen bewusst. Hellmich kündigt an, dass beim lauten Dekodieren „[...] ein inhaltliches und formalsprachliches Vertrautsein mit der Information“ (Hellmich 1965: 115 zitiert nach Tellian 1996: 29) gegeben sein muss. Allerdings kann dieses Argument nicht grundlegend auf den Fremdsprachenunterricht übertragen werden, da der Spracherwerb auch eine Ausspracheschulung und eine Gewöhnung, besonders am Beginn des Erlernens, an die fremde Sprache mit sich trägt (vgl. Tellian 1996: 29).

Es gibt viele negative Stimmen, die das laute Lesen im Fremdsprachenunterricht dementieren. So ist es beispielsweise Karcher, der kaum einen Sinn dahinter findet. Auch Arendt sieht hierbei eher eine Wort-für-Wort-Dekodierung und findet, dass es eher eine Behinderung beim Erlernen einer Fremdsprache darstellt, da die Schüler und Schülerinnen sehr viele Aspekte während dem Lesen beachten müssen. Hierzu ist das Visuelle einmal vorrangig. Dabei kann die Schrift aber auch der Aufbau der Sätze gemeint sein. Außerdem achten die Schüler und Schülerinnen sehr wenig auf den Inhalt und wissen nach dem, meist kurzem, Vortrag kaum Bescheid, was sie eigentlich gerade mitgeteilt haben, da sie sehr auf die Artikulation und ihre Intonation achten. Es kommt daher nicht zu einer Verbesserung, eher zu einer Verschlechterung der Aussprache. Arendt empfiehlt die Nutzung von auditiven Tonträgern. Da ihre Ansichten aus den 1980er Jahren stammen, können hier aktuell auch audiovisuelle Medien und das Nutzen von Internetradios oder von YouTube etc. hinzugefügt werden. Auch Löschmann ist der Meinung, dass der Inhalt beim lauten Dekodieren in den Hintergrund rückt. Wapenhans schließt sich ebenfalls der Meinung an, dass das Stilllesen in der Muttersprache als sinnerfassendes Lesen anerkannt wird und auch vorwiegend betrieben wird. Deshalb soll es auch seine Verwendung im Fremdsprachenunterricht finden. „Wird das laute Lesen eines Textes ohne eine entsprechende stille Lese phase, d.h. für einen unbekannten Text, eingesetzt, unterstützt er das Leseverständnis nicht“ (Wapenhans 2014: 126) (vgl. Tellian 1996: 29 f. und Wapenhans 2014: 126).

Weiters bindet Wapenhans das Lautlesen in den Unterricht ein und stützt sich mit seiner Aussage an Haß (vgl. Wapenhans 2014: 126):

„Auch das laute Lesen oder Vorlesen hat seine didaktische Berechtigung, wenn der Lehrer oder Experten, wie z.B. Schüler mit russischsprachigem Hintergrund, Vorlesetechniken, die richtige Aussprache und das so genannte Struktur erfassende Lesen demonstrieren oder Lerner einzelne,

zuvor still gelesene und verstandene Abschnitte ausdrucksvoll darbieten“ (Haß 2006: 85 zitiert nach Wapenhans 2014: 126).

Besonderes Augenmerk soll den Anführungen des stillen und lauten Lesens in den früheren Lehrplänen für die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) geschenkt werden. Beispielsweise ist es in den Jahren 1985 oder 1989, wo diese beiden Arten des Dekodierens für den Französischunterricht genau angeführt und dem Lehrer und der Lehrerin genaue Anweisungen gegeben werden. Erwähnenswert ist, dass das stille Lesen eine besondere Rolle spielt, da es eine enorme Wichtigkeit und Stärke aufgrund der Autonomie besitzt. Es strebt nach einem Globalverständnis. So soll im Lehrplan aus dem Jahr 1985 dem stillen Lesen ab etwa dem 2. Semester des ersten Lernjahres genauere Betrachtung geschenkt werden und dann durchgängig verfolgt werden. Das Ziel ist dabei das Leseverstehen (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 823 f. und Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 663 f.).

„In den ersten beiden Lernjahren überwiegt der mündliche Unterricht, dem Lesen kommt dabei eine notwendige Hilfsfunktion zu. Daher wird während dieses Zeitraums das laute Lesen stärker gepflegt werden, als dies später der Fall sein wird. Doch ist das laute Lesen keine Übung zur Förderung des Leseverstehens.“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 823).

Somit gleichen diese Anführungen den Ansichten von Arendt, da auch bemerkt wird, dass sich die Schüler und Schülerinnen an authentischen Materialien wie Tonträgern oder an den Lehrern und Lehrerinnen orientieren sollen, um eine gute „[...] Aussprache-, Intonations- und Rhythmusschulung“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 823) zu erhalten. Außerdem geht der Lehrplan sehr genau auf die Besonderheiten des Französischen ein und weist auf die Schwierigkeit des Schriftbildes und dessen Aussprache hin. Die Lehrkörper und die Schüler und Schülerinnen sollen sich über die *groupes rythmiques* (rhythmische Gruppen) oder der *intonation* (Intonation) bewusst sein und diese durch etwaige Hilfsmittel, wie das Anwenden von Grammatiken, Lehrbüchern etc. korrekt anwenden. Im Jahr 1989 findet man beispielsweise den Hinweis, dass das laute Lesen keinen Nutzen für die Fremdsprachendidaktik hinsichtlich des Leseverstehens ausübt (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 823 und Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 671).

In den Ausführungen des Lehrplans aus dem Jahr 1989 erfolgt ebenfalls eine deutliche Hervorhebung des stillen und lauten Lesens. So soll in der 1. Lebenden Fremdsprache Englisch das stille Lesen zum sinnerfassenden Lesen genutzt werden. In Deutsch sollen beispielsweise die Techniken des stillen und lauten Dekodierens verfeinert werden. Beim Lesen französischer

Literatur wird darauf hingewiesen, dass die hauptsächliche Form hier das stille Dekodieren ist. „Das laute Lesen bzw. Lesen mit verteilten Rollen ist erst nach ausreichender Erarbeitung eines Textes sinnvoll“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 664). In Italienisch soll das laute Lesen vor allem als Stütze für „[...] das Hörverstehen des Lesenden und der Zuhörenden“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 671) sein. Weiters soll es vor allem in Form einer Gruppenarbeit oder bei der Verwendung von Hilfsmitteln wie Tonträgern, einem Assistenten, einer Assistentin oder bei bereits bekannten Texten, Büchern oder Gedichten geschehen (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 664 ff.).

Auch das folgende Zitat bezieht sich auf den Italienischunterricht:

„Stilles Lesen führt die Schüler zum eigentlichen Leseverstehen hin; es sind ihnen daher nur Texte vorzulegen, die ihrem Lernniveau entsprechen und so das Interesse und die Freude am Lesen fördern“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 671).

Erwähnenswert ist hierzu auch, dass der Lehrplan immer wieder das Globalverstehen eines Textes hervorhebt, in jeder Sprache, in Deutsch oder in einer Fremdsprache. So wird weiter definiert, dass das stille Dekodieren „[...] die Voraussetzung für außerschulisches Lesen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 671) ist. Das Ziel ist aber nicht, dass der Schüler und die Schülerin jedes Wort und den gesamten Text bis auf das kleinste Detail verstehen. Nach Angaben des Lehrplans fördert dies nicht die Motivation und „[...] widerspricht einer ökonomischen Unterrichtsführung“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 671). Für den Russischunterricht ist noch bemerkenswert, dass das laute Lesen vor allem für die Aussprache und Intonation und dessen Anwendung Anklang findet. Das stille Lesen soll aber auch richtig trainiert werden. In den weiteren Jahren werden in den Lehrplänen für das Still- und Lautlesen keine erwähnenswerten Änderungen vorgenommen. In der Mitte der 90er Jahren taucht auch keine Unterscheidung mehr auf. Erst im Jahr 2000 findet sich wieder eine Erwähnung für den Deutschunterricht in der Unterstufe vor. Es wird hervorgehoben, dass das laute Dekodieren die Anwendung von Lauten und Schriftsymbolen automatisiert und der Leser und die Leserin erfährt eine Aussprach-, Intonations- und Sprachrythmusschulung. Somit wird die Lesefertigkeit gefestigt. Im Gegensatz dazu, wird das stille Dekodieren für die Wortschatzerweiterung und für die Sinnerfassung eingesetzt. Für die erste Lebende Fremdsprache (Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch und Kroatisch) ist vor allem das Stilllesen bedeutend. Dazu werden authentische und alltagsspezifische Texte ausgewählt, die den Schüler und die Schülerin in eine andere Kultur einladen, um einen Einblick in die

Gesellschaft zu bekommen, Bräuche etc. kennenzulernen. In den weiteren Jahren und auch aktuell kommt es zu keiner Erwähnung mehr bezüglich einer Unterscheidung zwischen dem stillen und lauten Lesen (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 671 f. und Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2000: 1006 f.).

Zu guter Letzt wird Solmecke zitiert. Er bringt die Vorteile des Lautlesens auf den Punkt:

„Vorlesen ist eine gute Ausspracheschulung; Vorlesen fördert das Behalten des Textes bzw. der in ihm enthaltenen Vokabeln und Redewendungen; Vorlesen ist oft die einzige Möglichkeit, die Lernenden überhaupt zum halbwegs fließenden Sprechen zusammenhängender Sätze zu bewegen; außerdem wird dabei pro Zeiteinheit deutlich mehr gesprochen als bei jeder anderen Äußerungsform“ (Solmecke 1992: 1 zitiert nach Tellian 1996: 31).

Schlussendlich kann angemerkt werden, dass die Anmerkungen in der Sekundärliteratur mitsamt den Lehrplänen wichtige Anregungen zum Nachdenken geben. Es ist offensichtlich und nicht veraltet, dass sowohl das laute aber auch das stille Lesen im Unterricht berücksichtigt und ihre Wichtigkeit hervorgehoben werden sollen, besonders im Fremdsprachenunterricht.

3.3.4. Mehrstufige Lernarrangements und ihre Verwendung im Unterricht

Es sei nochmals auf die verschiedenen Lesestile, Leseziele und deren Techniken verwiesen. Diese finden im Besonderen ihre Wichtigkeit im Fremdsprachenunterricht und sollen demnach auch fest im Unterricht verankert werden. Die Schüler und Schülerinnen sollen über die diversen Möglichkeiten einen Text zu lesen und zu bearbeiten aufgeklärt werden. Zum Beispiel nimmt Fritsch für einen Lesetext das kursorische und orientierende Lesen vor sich, um sich mit dem Text vertraut zu machen. Es kommt zum Markieren und Verdeutlichen von Schlüsselbegriffen sowie zu einer persönlichen Struktur, damit das Markierte geordnet und zusammengefasst werden kann. Außerdem weist Fritsch auf das System „*Mehrstufige Lernarrangements*“ hin. Diese Form des Unterrichtens soll vor allem im Fremdsprachenunterricht seine Gewichtung finden. Dabei handelt es sich vor allem um den Verstehens- und Verarbeitungsprozess des Gelesenen, das nicht nur hie und da geübt oder erwähnt werden soll. Im Gegenteil, denn genau diese beiden Verfahren sollen schrittweise und immer wieder in den Unterricht verankert werden. „Zur Einführung, aber auch zur Wiederholung und Festigung haben sich mehrstufige Lern- oder Trainingsarrangements bewährt [...]“ (Fritsch 2014: 101). Konkret handelt es sich hierbei um ein Stufensystem, in der

eine Aufgabe individuell und in der Gruppe bearbeitet wird. Dabei kommt es zur Anwendung von diversen Techniken, die dadurch wieder neu gelernt und trainiert werden. Das Ziel ist das selbstständige Lernen, das wiederum durch ein Fachwissen erweitert wird. Gleichwohl behandeln die Schüler und Schülerinnen durch verschiedene Gelegenheiten einen Text und „[...] eine mehrkanalige und mehrphasige Aufnahme und Verarbeitung von Informationen [...]“ (Fritsch 2014: 102) führt zu einer Förderung und Verbesserung ihrer Leistungen. Insbesondere behandelt die Schülerschaft „[...] mit Bezug auf vorhandenes Vorwissen aktiv und konstruktiv mit Inhalten und Aufgabenstellungen [...]“ (Fritsch 2014: 102) ihre Aufgaben und die unterschiedlichsten Lerntypen werden überdies angesprochen. Erwähnenswert ist hierbei auch, dass sich diese Technik vor allem durch Hilfestellungen und Begleitprozessen auszeichnet und kein Schüler und keine Schülerin mit Schwierigkeiten unbeachtet bleibt. Des Weiteren gibt diese Form auch „[...] schwächeren oder zurückhaltenderen Schülern Sicherheit und sprachlich-gedankliche Entfaltungsräume [...]“ (Fritsch 2014: 102). Gefördert wird die Selbstständigkeit jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin (vgl. Fritsch 2014: 101 f.).

Mehrstufige Lernarrangements weisen folgende Kennzeichen auf (vgl. Fritsch 2014: 102):

- das Vorwissen, die Voreinstellungen und/oder die Vorerfahrungen werden aktiviert;
- die Arbeit geschieht in Partner- oder Gruppenarbeit;
- Lösungswege und Lerntechniken werden ausgearbeitet;
- Lernprodukte werden erstellt und präsentiert;
- Lernprozesse werden reflektiert.

3.3.5. Die genaue Beschreibung der rezeptiven Fertigkeit Lesen im GERS

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wird auf die Fertigkeit Lesen sehr genau eingegangen. Lesen wird als eine visuelle und rezeptive Aktivität verstanden. Ein geschriebener Text gilt als Input, der vom Leser und von der Leserin verarbeitet wird. Als Lesetexte gelten folgende (vgl. Trim/North/Coste/Sheils 2001: 74):

- Orientierungen;
- Informationsaufnahme (zum Beispiel Wörterbücher);
- Anweisungen;
- Unterhaltungen.

Die Absichten eines Lesers und einer Leserin werden im GERS ebenfalls detailliert angegeben (vgl. Trim/North/Coste/Sheils 2001: 74):

- Globalverstehen;
- Selektivverstehen;
- Detailverstehen;
- Schlussfolgerungen formen.

Die folgenden Beispielsskalen (Leseverstehen allgemein, Korrespondenz lesen und verstehen, zur Orientierung lesen, Information und Argumentation verstehen, schriftliche Anweisungen verstehen) werden für die Fertigkeitsbereiche A1 bis C2 charakterisiert. Der GERS deutet auch aufmerksam darauf hin, dass der Benutzer und die Benutzerin, in diesem Fall der Lehrer bzw. die Lehrerin, sich vergewissern und angeben sollen, welche Absicht das Lesen im jeweiligen Kontext hat, wie er bzw. sie seine Schüler bzw. ihre Schülerinnen darauf vorbereitet und welche Faktoren bzw. Kompetenzen er bzw. sie von ihnen erwartet. Außerdem soll reflektiert werden, welchen Text die Lernenden vor sich haben und welche Aspekte gefordert werden. Wapenhans nimmt diese Ausführungen des GERS zum Anlass, eine Progression der Lesekompetenz bestimmen zu können (Wapenhans 2014: 124 und vgl. Trim/North/Coste/Sheils 2001: 74 ff.).

Leseverstehen allgemein	
C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird. Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Abbildung 6: Beispielsskalen „Leseverstehen allgemein“ aus dem GERS, (Trim/North/Coste/Sheils 2001: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>).

Korrespondenz lesen und verstehen	
C2	wie C1
C1	Kann unter gelegentlicher Zuhilfenahme des Wörterbuchs jegliche Korrespondenz verstehen.
B2	Kann Korrespondenz lesen, die sich auf das eigene Interessengebiet bezieht, und leicht die wesentliche Aussage erfassen.
B1	Kann die Beschreibung von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen in privaten Briefen gut genug verstehen, um regelmäßig mit einem Brieffreund/ einer Brieffreundin zu korrespondieren.
A2	Kann Grundtypen von Standard- und Routinebriefen sowie Faxe zu vertrauten Themen verstehen (wie Anfragen, Bestellungen, Auftragsbestätigungen usw.). Kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.
A1	Kann kurze und einfache Mitteilungen auf Postkarten verstehen.

Abbildung 7: Beispielsskalen „Korrespondenz lesen und verstehen“ aus dem GERS, (Trim/North/Coste/Sheils 2001: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>).

zur Orientierung lesen	
C2	wie B2
C1	wie B2
B2	Kann lange und komplexe Texte rasch durchsuchen und wichtige Einzelinformationen auffinden. Kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Nachrichten, Artikeln und Berichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen und entscheiden, ob sich ein genaueres Lesen lohnt.
B1	Kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen. Kann in einfachen Alltagstexten wie Briefen, Informationsbroschüren und kurzen offiziellen Dokumenten wichtige Informationen auffinden und verstehen.
A2	Kann konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z. B. in Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Literaturverzeichnissen und Fahrplänen. Kann Einzelinformationen in Listen ausfindig machen (z. B. in einem Straßenverzeichnis oder einem Register) und kann die gewünschte Information herausgreifen (z. B. im 'Branchenverzeichnis' einen Handwerker finden). Kann gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten wie Straßen, Restaurants, Bahnstationen oder am Arbeitsplatz verstehen, z. B. Wegweiser, Gebotsschilder, Warnungen vor Gefahr.
A1	Kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen.

Abbildung 8: Beispielsskalen „zur Orientierung lesen“ aus dem GERS, (Trim/North/Coste/Sheils 2001: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>).

Information und Argumentation verstehen	
C2	wie C1
C1	Kann ein weites Spektrum langer, komplexer Texte, denen man im gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, verstehen und dabei feinere Nuancen auch von explizit oder implizit angesprochenen Einstellungen und Meinungen erfassen.
B2	Kann aus hoch spezialisierten Quellen des eigenen Fachgebiets Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen. Kann Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn er/sie ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann, um das Verständnis der verwendeten Terminologie zu überprüfen. Kann Artikel und Berichte zu aktuellen Fragen lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten.
B1	Kann in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen. Kann bei der Behandlung eines Themas die Argumentation erfassen, wenn auch nicht unbedingt im Detail. Kann in unkomplizierten Zeitungsartikeln zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte erfassen.
A2	Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden.
A1	Kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders wenn es visuelle Hilfen gibt.

Abbildung 9: Beispielsskalen „Informationen und Argumentation verstehen“ aus dem GERS, (Trim/North/Coste/Sheils 2001: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>).

schriftliche Anweisungen verstehen	
C2	wie C1
C1	Kann lange, komplexe Anleitungen für neue Geräte oder neue Verfahren auch außerhalb des eigenen Fachgebietes im Detail verstehen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann lange, komplexe Anleitungen im eigenen Fachgebiet verstehen, auch detaillierte Vorschriften oder Warnungen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B1	Kann klar formulierte, unkomplizierte Anleitungen zur Bedienung eines Geräts verstehen.
A2	Kann Vorschriften, z. B. Sicherheitsvorschriften, verstehen, wenn sie in einfacher Sprache formuliert sind. Kann einfache Anleitungen für Apparate, mit denen man im Alltag zu tun hat (z. B. öffentliches Telefon) verstehen.
A1	Kann kurze, einfache schriftliche Wegerklärungen verstehen.

Abbildung 10: Beispielsskalen „schriftliche Anweisungen verstehen“ aus dem GERS, (Trim/North/Coste/Sheils 2001: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>).

3.4. Die Fertigkeit Schreiben

Die Fertigkeit Schreiben wird als eine produktive Tätigkeit angesehen, die neben den anderen Grundfertigkeiten Hören, Sprechen und Lesen, ein wichtiger Bestandteil des schulischen Alltags ist. Das Schreiben ist, wie auch schon bei der Fertigkeit Lesen ermittelt wurde, nicht nur Gegenstand im muttersprachlichen Unterricht, sondern findet seine Bedeutung in nahezu jedem Unterrichtsfach. Doch in diesem Kapitel soll das Schreiben im Fremdsprachenunterricht erläutert werden. Zunächst werden allgemeine Informationen zu der Tätigkeit Schreiben angeführt.

Schreiben ist, ebenso wie das Lesen, eine *Kulturtechnik*, die dem Menschen einen Eingang zum gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben eröffnet. Die muttersprachliche Erlernung der Verschriftung findet gewöhnlich im Volksschulalter statt und ist später eine Fertigkeit, die sich fest in unserem Alltag verankert und uns so einen Weg in die Verschriftlichung eröffnet. Im schulischen Bereich ist das Schreiben ein Nutzen für alle Gegenstände, sei es für Deutsch aber auch für Mathematik, Biologie etc. Nach Eßer besitzt das Schreiben verschiedene Merkmale, nämlich „[...] graphische Fixierung, Schriftkenntnis und -gebrauch und schließlich das Verfassen zusammenhängender Texte“ (Eßer 2007: 292). Demnach handelt es sich hierbei um eine Tätigkeit, die als komplexer Prozess verstanden wird, da diverse Eigenschaften dazu beitragen, dass Buchstaben, Wörter und ganze Sätze aufgeschrieben und fixiert werden. Doch die Grundfunktion liegt darin, dass das geschriebene Wort eine kommunikative Funktion erfüllt (vgl. Eßer 2007: 292 und Blume 2014: 168).

Ein wichtiger Terminus ist der Begriff „Schreibkompetenz“. Dieser besteht aus zwei Teilen, nämlich dem „Schreiben“ und dem schon in der Diplomarbeit näher behandelten Terminus „Kompetenz“. Für den Begriff „Kompetenz“ wurde die Definition von Weinert herangenommen, die vorrangig eine Problemlösung zum Ziel hat, die durch erlernbare Kenntnisse und Fertigkeiten und durch soziale, motivationale etc. Fähigkeiten zu einer Lösung gelangen. Im schulischen Bereich geht es um ein Wissen und Können, die gekonnt, reflektiert und verantwortungsbewusst eingesetzt werden. Es soll ein sogenanntes *Werkzeug* für die Zukunft vermittelt werden. Der Terminus „Schreiben“ bezeichnet „[...] eine schriftliche Handlung, [...] bei der es um eine räumlich und/oder zeitlich zerdehnte Kommunikation

zwischen einem Schreiber und einem Leser geht, die textbasiert erfolgt“ (Philipp 2015: 7). Diese Kommunikation kann durch verschiedene Medien stattfinden, klassisch auf ein Blatt Papier aber heutzutage auch verstärkt durch den Einsatz neuer Medien, wie beispielsweise das Versenden von Nachrichten via SMS oder E-Mails, die auch im Schulwesen einen deutlichen und wichtigen Platz eingenommen haben. Natürlich können ein Schreiber und eine Schreiberin auch etwas für sich schreiben. Das heißt, der Kommunikationseffekt ist hier nicht vorrangig, sondern schreiben dient hier eher als Selbstzweck. „Aber das kommunikative Handeln bildet im Alltag den prototypischen Kern des Schreibens“ (Philipp 2015: 7). Dem Terminus „Schreibkompetenz“ kann folgende Definition zugeschrieben werden, nämlich dass „[...] Texte adressatengerecht zu formulieren und, je nach Zielsetzung, präzise zu informieren, überzeugend zu argumentieren oder Sprache ästhetisch ansprechend und kreativ einzusetzen“ (Harsch/Neumann/Lehmann/Schröder 2007: 45 zitiert nach Philipp 2015: 8) sind. Demnach handelt es sich beim Schreiben um eine Tätigkeit, die vielfache Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verlangt (vgl. Weinert 2001: 27 f. zitiert nach Breit/Bröderbauer/Friedl-Lucyshyn u.a. 2012: 6 und Philipp 2015: 7 f.).

Jedoch räumen Herrmann und Hoppe-Graff ein, dass das Schreiben nicht nur ein kommunikatives Ziel verfolgt (vgl. Herrmann/Hoppe-Graf 1989: 148):

„Der Schreiber kann einen Text einfach ‘aus sich herausschreiben‘, er kann etwas zum Zwecke verbesserter intellektueller Problemdurchdringung zu Papier bringen, oder er kann bereits gewonnene Lösungsansätze für ein Problem aufschreiben, er kann sich Notizen für eine Rede machen oder Gedanken konservierend festhalten“ (Herrmann/Hoppe-Graff 1989: 148).

Philipp beschreibt in seiner Grafik die Beziehung zwischen der Kompetenz des Schreibens und dem allgemeinen Grundbegriff. Das Schreiben bildet den Kern und schließt schriftlich fixierte Elemente sowie vom Schreiber bzw. von der Schreiberin graphomotorische, kognitive sowie metakognitive Prozesse zum Schreiben eines Textes zusammen. Die Schreibkompetenz bildet sozusagen den Zusammenhalt des Prozesses, ohne die ein Schreiben nicht möglich wäre und die einen Text mitsamt motivationalen, sozialen und individuellen Faktoren entstehen lässt (vgl. Philipp 2015: 9).

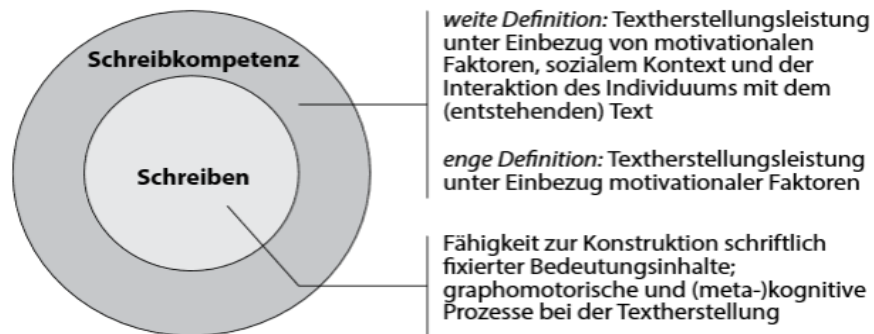


Abbildung 11: Schreiben und Schreibkompetenzen in ihrem Verhältnis, (Philipp 2015: 9).

Bergmann beschreibt diverse Dimensionen, die zu einer Schreibkompetenz beitragen (vgl. Bergmann 2014: 150 f.):

Sprachlich-kognitive Dimension

Darunter versteht man den Einsatz lexikalischer, grammatischer und pragmatischer Mittel. Außerdem muss sich der Schreiber und die Schreiberin seiner bzw. ihrer Absicht und dem Ziel bewusst sein um seinen bzw. ihren Text situationsgerecht wirken lassen zu können. Dazu zählen auch das Wissen von Lexik, Grammatik, graphischer Zeichen, Assoziationen von Buchstaben und Lauten, Orthografie sowie das Wissen von Textsorten und deren Formulierungsmustern oder -phrasen und Gliederungen. „Private SMS oder E-Mails folgen bekanntlich anderen Regeln als ein berufliches Bewerbungsschreiben“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 191). Demnach erfolgt eine Unterscheidung diverser Register (vgl. Bergmann 2014: 150 und Decke-Cornill/Küster 2010: 191).

Sozial-kognitive Dimension

Beim Schreiben eines Textes soll das Ziel beziehungsweise die Absicht des Schreibens klar festgelegt sein, ebenso ein sogenannter Adressatenbezug. Das bedeutet, der Text soll angemessen sein, „[...] insbesondere ist damit die Fähigkeit zur Abstraktion, Antizipation und Perspektivübernahme gemeint [...], aufgrund derer der Schreiber in der Lage ist einen Text leserorientiert zu konzipieren“ (Bergmann 2014: 150) (vgl. Bergmann 2014: 150).

Prozessual-organisatorische Dimension

Die prozessual-organisatorische Dimension meint die Planung, Organisation und Prüfungsstrategie. „Beim Schreiben werden produktive und reflexive Teilfähigkeiten

miteinander verschränkt und von Fertigkeiten der Formulierung und sprachlichen Gestaltung überlagert“ (Bergmann 2014: 150) (vgl. Bergmann 2014: 150).

Ein weiteres wichtiges Merkmal ist die Beziehung zu der Fertigkeit Sprechen, da beide eine Einordnung in eine produktive Fertigkeit finden. Dies bedeutet aber grundsätzlich nicht, dass man schreiben kann, wenn man dem Sprechen geübt ist. Zudem werden beim Sprechen Mimik und Gestik eingesetzt und vor allem diese beiden Faktoren machen einen Sprechakt besonders interessant, die aber beim Schreiben fehlen. Ferner spielen auch die Zeit und der räumliche Rahmen in Bezug auf das Sprechen eine wichtige Rolle. „Anders als bei der Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation geht Schreiben immer mit deutlich stärkerer Reflexion über den Inhalt und seine sprachliche Umsetzung einher“ (Blume 2014: 168). Diese Punkte finden sich in der sprachlich-kognitiven, sozial-kognitiven und prozessual-organisatorischen Dimension wieder. Anders als beim Sprechen hat der Schreiber und die Schreiberin Zeit, „[...] seine Äußerungen zu überarbeiten, zu korrigieren, zu revidieren“ (Blume 2014: 169). Aber es besteht auch die Möglichkeit, die Kommunikation ästhetischer, anspruchsvoller und formal umfangreicher wirken zu lassen (vgl. Eßer 2007: 292 und Blume 2014: 168 f.).

Der kommunikative Aspekt des Schreibens wurde bereits erwähnt. Darüber hinaus muss aber auch die lehrreiche Eigenschaft dieser Fertigkeit angemerkt werden. Besonders im Fremdsprachenunterricht dient das Schreiben als Lernhilfe beziehungsweise als Medium des Lernens. Man unterscheidet zwischen dem lernprozessorientierten und dem produktorientierten Schreiben. Erstere schließen beispielsweise die grammatische Arbeit, Notizen und die Verarbeitung eines gelesenen Textes oder von etwas Gehörten ein. Der zweite Punkt beschreibt eine Organisation für den Text, wo es zu einer Ideensammlung, Literaturrecherche etc. kommt. Diesen Punkt beschäftigen auch die Zusammenfassung, die Analyse oder die persönliche Stellungnahme eines gelesenen Textes oder von einem Audiomaterial. Als Lehrperson sollte man sich im Unterricht jedoch nicht nur auf das Schreiben versteifen, da es „[...] sich oft als demotivierend und der selbstständigen kommunikativen Sprachverwendung nicht förderlich erwiesen [...]“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 191) hat. Grundsätzlich gilt es Anlässe zu suchen, die für die Fertigkeit Schreiben angemessen sind, um den Unterricht abwechslungsreich, fördernd und interessant gestalten zu können. Besonders erwähnenswert ist das Phänomen *neuer Schriftlichkeit* in Form von Kurznachrichten, SMS, E-Mails oder Blogs, die unter anderem wiederum ihren Einsatz auch in der standardisierten Reifeprüfung finden (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 191 f.).

Dem Schreiben wird ein Vierphasenmodell zugesprochen, das sich nicht nur im muttersprachlichen, sondern auch im fremdsprachlichen Unterricht bewährt (vgl. Decke-Cornill/Küster 2010: 192 und Eßer 2007: 292):

- Ideensammlung durch den Einsatz von Mind-Maps, Clustering etc.;
- Planung der Struktur (zum Beispiel Einleitung, Hauptteil, Schluss);
- Schreiben;
- Überarbeitung in Bezug auf grammatikalische und lexikalische Richtigkeit, Kohärenz und Kohäsion etc.

„All diese Teilaktivitäten bedingen und beeinflussen sich gegenseitig und können beliebig oft und auch simultan durchlaufen werden. Der gesamte Prozess wird durch die Schreibaufgabe, den Adressaten und das inhaltliche und sprachliche Wissen des Schreibers gesteuert“ (Eßer 2007: 292).

Ferner sollen auch die Motivation des Schreibers und der Schreiberin, seine bzw. ihre Schreiberfahrungen und sein bzw. ihr persönlicher Stil mitbedacht werden, da diese einen wesentlichen Einfluss auf die Schreibphase ausüben. Zudem gibt es eine Vielzahl an Textsorten, die sich durch wesentliche Merkmale unterscheiden und diese auch erfordern (vgl. Eßer 2007: 292).

Betrachtet man nun den fremdsprachlichen Erwerb und unter besonderer Berücksichtigung die Fertigkeit Schreiben, so treffen all die genannten Dimensionen, Modelle, und Phasen ebenfalls zu. Blume argumentiert, dass es aber noch eine weitere Motivation brauche, um das Schreiben in den fremdsprachlichen Unterricht erfolgreich einbauen zu können. Im Grunde genommen ist diese Fertigkeit im Lehrplan und in weiterer Folge auch im GERS fest verankert und somit eine Richtlinie. Außerdem können viele Fremdsprachen, wie das Französische und Russische, maturiert werden und verlangen demnach einen festen Platz im Unterricht, und das von Beginn an. Doch erwähnenswert ist die Wichtigkeit des Schreibens, die ein Ausdruck von Kreativität, Vertiefung und eine Auseinandersetzung mit der Sprache darstellt. Darüber hinaus hilft dem Sprachenlerner und der Sprachenlernerin das Schreiben, die Fremdsprache erfolgreich und motivationsfördernd zu erlangen, da dadurch die grammatikalische, lexikalische und/oder orthographische Arbeit zustande kommt (vgl. Blume 2014: 168 f.).

Welche Bedeutung und welche Merkmale die Schreibkompetenz in der Fremdsprache besitzt, wird im folgenden Teilkapitel näher analysiert.

3.4.1. Die Schreibkompetenz in der Fremdsprache

Die dem Grundbegriff Schreiben zugeordneten Merkmale finden sich ebenfalls in der Fremdsprache wieder. Jedoch muss angemerkt werden, dass beim fremdsprachlichen Schreiben andere Faktoren ebenso eine wichtige Rolle spielen und die sich von der Muttersprache erheblich unterscheiden können. Diesbezüglich trifft der Schreiber und die Schreiberin nicht nur auf Planungs-, Gliederungs- und Inhaltsfragen, sondern er bzw. sie muss über die Grammatik Bescheid wissen, über einen gewissen und dem Text angemessenen Wortschatz sowie über textpragmatische Charakteristika verfügen. Demnach gibt das fremdsprachliche Schreiben dem Lerner und der Lernerin zusätzliche Faktoren vor, die für eine gute Textproduktion wesentlich sind. Eßer beschreibt deswegen auch die Fertigkeit Schreiben als „[...] vierte und zugleich schwierigste Zieltätigkeit neben und nach dem Sprechen, Hören und Lesen“ (Eßer 2007: 292). Die Fertigkeit besitzt an hoher Bedeutung, da es für eine Kommunikation unerlässlich ist und auch heutzutage bereits verankerte Kommunikationsmittel wie das Schreiben von E-Mails oder das Verschicken von Nachrichten, die Präsenz im Internet durch Blogs etc., in unser Alltagsgeschehen an Wichtigkeit gewonnen hat. Das kommunikative Schreiben kann nach Bergmann auch als *zerdehnte Kommunikation* verstanden werden. Das heißt, Texte müssen über den Raum und die Zeit hinweg weitgehend verständlich sein. Es ist erforderlich, dass der Kompetenzerwerb bei einem Schüler und bei einer Schülerin in Hinsicht auf das fremdsprachliche Schreiben ebenso gut ausgeprägt ist, wie das Hören, Lesen oder Sprechen (vgl. Eßer 2007: 292 f. und Bergmann 2014: 146).

Historisch gesehen, hat die Fertigkeit Schreiben und dessen Stellung im Fremdsprachenunterricht bedeutend an Maß zugenommen. Diente das Schreiben früher eher als Mittel zum Zweck im Sinne des Übersetzens (Grammatik-Übersetzungsmethode aus dem 19. Jahrhundert), so wurden generell alle Fertigkeiten kaum berücksichtigt. Erst in den 1970er Jahren vollzog sich mit der kommunikativ-pragmatischen Wende eine Entwicklung im fremdsprachlichen Unterricht. Dies enthüllte „[...] eine Hinwendung zum Lerner mit seinen Lernbedürfnissen und Lernprozessen [...]“ (Bergmann 2014: 148). „Damit rückte der Schreibende stärker in den Blickpunkt und Aspekten des Schreibprozesses wurde verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet“ (Bergmann 2014: 148). Ende des 20. Jahrhunderts gewinnt auch das freie Schreiben an Bedeutung (vgl. Bergmann 2014: 147 f.).

Die Schreibkompetenz in der Fremdsprache kann nach Bergmann nicht nur als Zielfertigkeit im Sinne der Kommunikation verstanden werden, sondern sie ist auch eine Mittlerfertigkeit, da

der Schüler und die Schülerin durch das Schreiben wesentliche Elemente (zum Beispiel Grammatikpunkte, Vokabular, stilistische Elemente) verfestigen und somit in der Anwendung schreibend lernen. Außerdem wenden der Lerner und die Lernerin das Schreiben zum Vorbereiten eines Referats an oder sie machen sich Stichwörter etc. „Die Schüler lernen in der Fremdsprache zweck-, adressaten- und sachbezogen zu schreiben, wenn sie Schreibaktivitäten ausführen, die gezielt auf Kommunikation in Realsituationen vorbereiten“ (Bergmann 2014: 146). Darüber hinaus besitzt es die Möglichkeit zur Kontrolle (vgl. Bergmann 2014: 146 f.).

„Schreiben in der Fremdsprache stellt eigene Anforderungen, welche es vom Schreiben in der Muttersprache unterscheiden und die es zu erfüllen gibt“ (Wernsing 2006: 62). Gerade am Beginn des Lernprozesses verfügen die Schüler und die Schülerinnen über keinen ausgewachsenen Wortschatz. Auch der Einfluss der Muttersprache darf in frühen Lernstadien nicht unterschätzt werden. Deswegen kommt man als Lehrperson aber auch als Schüler und als Schülerin oftmals zu dem Entschluss, dass das Schreiben hier noch nicht wirklich viel Sinn macht. Doch Wernsing lässt vermuten, dass exakt diese geringen Wörter meist aus Lehrbüchern stammen und sie sind mit Themen oder Lektionen verknüpft, die eine Sprache bereits *lebendig* machen. „Gerade durch häufige Schreibaufgaben wird der disponible Wortschatz aktiviert“ (Wernsing 2006: 62). Ein weiteres Problem stellt das Sprachgefühl, das jeder Sprache eigen ist und nur schwer und durch viel Training und durch mehrmaliges Beobachten erschlossen werden kann, dar. Wernsing gibt zu erkennen, dass man statt bestimmten Konstruktionen (beispielsweise der *subjonctif* (dt. Subjunktiv)), auch Alternativen einsetzen kann, um den Schreibfluss zu erleichtern (vgl. Wernsing 2006: 62):

Beispiel: *Bien qu'il soit en retard, il peut prendre le bus pour aller au travail.*

Obwohl er zu spät ist, kann er den Bus zur Arbeit nehmen.

Der *subjonctif* wird durch eine Alternative ersetzt. In diesem Fall wird aus einem Satz zwei Sätze und eine Konjunktion befindet sich dazwischen.

Il est en retard. Mais il peut prendre le bus pour aller au travail.

Er ist zu spät. Aber er kann den Bus zur Arbeit nehmen.

Diese Alternativarbeit soll vermehrt im Unterricht eingesetzt werden, um die Möglichkeiten einer Sprache darzustellen und um sich nicht auf Grammatikkonstruktionen zu versteifen. Dadurch kann auch die Angst vor der Sprache und vor dem Schreiben genommen werden und die Schüler und Schülerinnen machen sich mit ihr vertraut. Der Gymnasiallehrer Wernsing erörtert zudem, dass man sogenannte „[...] fruchtbare Momente [...]“ (Wernsing 2006: 62) im

Unterricht leben lassen soll. Das bedeutet, der Lehrer und die Lehrerin müssen sich als spontan und kompetent erweisen, um gewisse Ausdrucksmöglichkeiten in der Fremdsprache erweitern zu können. Das bedeutet, wenn ein Schüler oder eine Schülerin etwas in der Zukunft schreiben möchte, sich aber nur im *futur composé* (dt. zusammengesetztes Futur) verständigen kann, so kann der Lehrer bzw. die Lehrerin die Möglichkeit nutzen, um ihm bzw. ihr auch das *futur simple* (dt. einfache Futur) zu erklären. Dazu erklärt aber Wernsing, dass auf Anhieb diese Methode vielleicht nicht wirklich gelingt und verlangt Erfahrung, Geschick und Eigenengagement seitens der Lehrperson ab (vgl. Wernsing 2006: 62).

Schreibanlässe müssen erkannt und herangezogen werden. Dies kann eine einfache Vokabelwiederholung, ein Textausschnitt aus einem Lehrbuch, eine Redewendung, ein Lied etc. sein. Übungen zum Schreiben können abwechslungsreich gestaltet sein. Man unterscheidet dabei zwischen reproduktiven, reproduktiv-produktive und produktiven Übungen. Zu ersteren Übungsart zählen zum Beispiel Diktate oder Lückentexte. Die zweite Art charakterisiert sich als ein Verkürzen, Ergänzen oder Modifizieren von Sätzen. Produktive Übungen meinen das selbstständige Schreiben von Texten. Dabei darf der Einfluss der Muttersprache nicht unterschätzt werden, da diese einen wesentlichen Einfluss, besonders in frühen Lernstadien, ausübt (vgl. Wernsing 2006 63 f., Eßer 2007: 293 und Bergmann 2014: 151 f.).

Wernsing gibt anhand seiner Arbeit und Tätigkeit mit der Schülerzeitung *Tricolore*, eine deutsch-französische Schülerzeitung die in dieser Arbeit noch genauere Erwähnung findet, zu erkennen, dass das Schreiben viele Vorteile mit sich bringt, denn die Schüler und die Schülerinnen lernen, dass „[...] sie nicht die Objekte, sondern die Subjekte eines Lernprozesses sind“ (Wernsing 2006: 63). Weiters kommen sie zu dem Entschluss, dass der Lernprozess individuell fördernd und persönlichkeitsbildend ist und sie Erfolge und Ziele für sich selbst erkennen. Zudem erfahren die Schüler und die Schülerinnen, dass sich harte und fleißige Arbeit lohnen kann sowie dass der Lehrer und die Lehrerin ihren Lernprozess begleiten. Noch dazu lernen sie die Arbeit im Team kennen. Sie erfahren, dass mit geringen Sprachkenntnissen Kommunikation stattfinden kann. Wernsing erörtert aber auch, dass das „[...] Schreiben ein Gespräch mit Abwesenden ist“ (Wernsing 2006: 63) und dass „[...] Dinge klarer werden, wenn man sie formulieren und anderen erklären muss“ (Wernsing 2006: 63). Wernsing vermittelt, ebenso wie Bergmann, dass das kreative Schreiben ebenfalls im Unterricht miteinbezogen werden sollte. Dieser Punkt bestätigt sich mit der Schülerzeitung *Tricolore*, denn kreatives Textproduzieren versteht sich als freies, emotionales und/oder persönliches Schreiben. Überdies besitzen der Schüler und die Schülerin die Möglichkeit, seinen bzw. ihren Gedanken

freien Lauf zu lassen, ohne Druck und ohne Angst zu schreiben. Genauere Angaben und der Beweis für erfolgreiche Arbeiten zum kreativen Schreiben verdeutlicht das Schreibprojekt *Tricolore*, das im übernächsten Kapitel näher behandelt wird (vgl. Wernsing 2006: 58 f. und Bergmann 2014: 149).

Im Gegensatz dazu warnt Börner vor den Mängeln des freien Schreibens. Auch wenn sich die Schüler und die Schülerinnen über gewisse Strukturen oder Normen des Schreibens im Klaren sind, sind sie in seinen Augen noch nicht kompetent genug, um einen freien Text schreiben zu können (vgl. Börner 1989: 350 f.):

„Die Klarheit der Gliederung oder des Gedankens ist jedoch nur eine notwendige, keine hinreichende Bedingung für das Schreiben eines normgerechten und verständlichen fremdsprachlichen Textes. Das Gefälle zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit, das Nachhinken der fremdsprachlichen Produktion hinter der kognitiven Entwicklung, das sich bei weiteren, später gelernten Sprachen naturgemäß noch verstärkt, ist ein Grundproblem des Fremdsprachenunterrichts; es stellt sich verschärft bei Heranwachsenden und eben im freien Schreiben“ (Börner 1989: 351).

Überdies mengt er seiner Kritik durch das Anführen weiterer bei. So sieht er in der fremdsprachlichen Textproduktion eine deutlichere Problematik als in der muttersprachlichen. Auch wenn stilistische Mittel oder beispielsweise die Gliederung eines Textes im Unterricht geübt werden, treten diese doch in den Hintergrund und überlassen den Platz für die Formulierung und den Ausdruck. „Das gilt für den Lerner, der sich der Spannung zwischen differenziertem Gedanken und mangelnder Ausdruckskraft ständig schmerzhaft bewußt [sic!] wird, [...]“ (Börner 1989: 352) und auch der Lehrer bzw. die Lehrerin wird auf die schlechten Leistungen seiner Schüler und Schülerinnen aufmerksam. Börner weist auf Möglichkeiten für die Erlernung einer guten Schreibkompetenz in der Fremdsprache hin, auch wenn der Schüler bzw. die Schülerin noch über geringe Kenntnisse verfügt. Börner bezieht sich auf den Begriff „Intertext“ und appelliert, diesen Prozess im Fremdsprachenunterricht zu verankern. Darunter versteht er eine Kette von Texten, die aufeinander aufbauen oder weitererzählen. Dazu sollen beispielsweise die Planung und die Formulierung im Voraus geübt werden oder ein Text dient als Vorlage. Zusätzlich weist er auf Leitfragen, die dem Schüler und der Schülerin beim Schreiben helfen sollen, hin. Listen mit Formulierungen und eine angemessene Korrektur seitens der Lehrkraft können ebenfalls nützlich sein. Börners Schreibprozess bezeichnet sich als *Textarbeit*. Hinzukommend ist die Tatsache, dass bei dieser Arbeit auch die Fertigkeit Lesen eine besondere Rolle einnimmt. Diese Textarbeit vollzieht sich stufenartig, denn die Grundlage

ist immer ein Text, der im Voraus bearbeitet wird. Dieser Ausgangstext kann ein Gesamttext, aber auch ein Lückentext oder ein ungeordneter Dialog sein. Weiters können Bildergeschichten, eine Werbeanzeige oder Filmausschnitte zum Einsatz kommen. „Die Beziehungen zwischen Ausgangs- und Zieltext können vielfältig sein (Résumé, Ergänzung, Analogtext, spielerische Abwandlung, Kommentar, Interpretation usw.) (Börner 1989: 353). Besonders wichtig ist die Vorarbeit im Unterricht. Das bedeutet, ein Schüler und eine Schülerin vertrauen sich im Voraus mit einem Text an und führen die Schreibarbeit dann weiter. Diese Arbeit unterscheidet sich grundlegend vom Schreiben eines Aufsatzes (in der Muttersprache) (vgl. Börner 1989: 348 ff.):

„Demgegenüber kann ein vorgegebener oder erarbeiteter Ausgangstext, den der Schreibende in irgendeiner Form weiterarbeitet, entlastend für das System wirken, und dies in zweierlei Hinsicht: Zum einen wird Inhalt, Wissen von außerhalb bereitgestellt, der Schreibende muß [sic!] nicht mehr nur aus sich heraus schöpfen, sondern kann referierte Sachverhalte, Meinungen usw. übernehmen oder sich auf sie beziehen. Zum anderen – und dies ist für den fremdsprachlichen Schreiber wichtiger als für den muttersprachlichen – wird dieser Inhalt im Regelfall bereits in versprachlichter Form angeboten“ (Börner 1989: 359).

Einen Aufsatz in der Fremdsprache zu schreiben, wo der Inhalt und die sprachliche Gestaltung dem Schüler bzw. der Schülerin überliegt, stuft Börner als zu schwierig ein, da zu viele Faktoren ihn bzw. sie dabei gleichzeitig belasten. „Den Inhalt muß [sic!] der Schreibende aus seinem Langzeitgedächtnis abrufen und organisieren; alle Planungs-, Formulierungs- und Revisionskreisläufe werden gleichermaßen aktiviert“ (Börner 1989: 359) (vgl. Börner 1989: 351 ff.).

Selbst wenn die Anmerkungen von Börner schon veraltet sind und sie sich mit den Ausführungen von Wernsing und Eßer duellieren und kein freies und durchwegs kreatives Schreiben zulassen, seine Ideen zur Gestaltung von Schreibenlässen können und werden zum Teil auch im Unterricht eingesetzt und haben auch ihren Nutzen. Jedoch bleiben das kreative und offene Schreiben, das Schreiben ohne Vorlage und generell der freie Wille und die Wahl im Hintergrund und sollen nach der Auffassung von Börner nicht im Unterricht integriert werden. Auch wenn die textgestützten Methoden, wie beispielsweise das Schreiben eines Résumés oder das Fortsetzen einer Bildergeschichte, durchaus ihre Früchte tragen können und zu einem ertragreichen Lernfortschritt beitragen, so bleiben die Ausbildung der Kreativität und auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Inhalt eines Textes verloren. Gerade diese zwei Punkte, die Kreativität und die kritische Analyse, manifestieren sich als entscheidende und zentrale

Faktoren, die im Schulalltag einen fest verankerten Platz einnehmen sollten, und das auch im Fremdsprachenunterricht.

Eßer wiederum nennt einige didaktische Ansätze, die für das fremdsprachliche Schreiben zu berücksichtigen sind, da dadurch der Unterricht authentisch und abwechslungsreich gestaltet wird (vgl. Eßer 2007: 293):

- freies Schreiben: Kreativität, Autonomie und das freie Wort gewinnen hier an Bedeutung;
- kommunikatives-funktionales Schreiben: hierbei sind formal gebundene Gebrauchstexte und Textsortenkenntnisse gemeint;
- prozessorientiertes Schreiben: Schreiben wird hier als komplexer Prozess vermittelt.

Nun stellt sich die Frage, welche Textsorten im Unterricht eingesetzt werden und welches Ziel sie verfolgen. Die Ausführungen von Hellmich, die ebenfalls schon etwas veraltet aber durchaus noch Anklang finden können, geben dazu einen guten Einblick und werden auch heute noch praktiziert, um eine Schreibkompetenz auf verschiedene Arten zu gewinnen (vgl. Hellmich 1983: 69):

- Kontakt aufnehmen, nach Hellmich auch „[...] vokative Texte [...]“ (Hellmich 1983: 69);
- Interviews, nach dem Wohlbefinden fragen, Diskussionen etc.;
- etwas bitten, wünschen oder etwas verbieten (nach Hellmich „[...] direktive Texte [...]“ (Hellmich 1983: 69);
- „einfache“ monologische Texte rund um das Alltagsgeschehen;
- „wissenschaftliche“ monologische Texte in Form eines Artikels, Vortrags oder einer Diskussion, etc.;
- „berufliche“ Texte, die sich mit bestimmten beruflichen Fachbereichen auseinandersetzen (Erfahrungsbericht, Arbeitsanweisung etc.).

Daneben existiert heute eine Anzahl an Texten, die sich im Laufe der Jahre ebenfalls als Textsorten etabliert haben. Das Schreiben von E-Mails ist heute fester Bestandteil in unserem Alltag und wird auch im Fremdsprachenunterricht gelehrt und geübt. E-Mails können privat, aber auch beruflich geschrieben werden. Dazu kommt die Beliebtheit von persönlich veranlassten Profilen in den sozialen Netzwerken (zum Beispiel Facebook, Instagram, etc.), die ebenfalls in den Unterricht miteingebunden werden können. Zu guter Letzt erscheint die wichtige Rolle eines Blogs im Internet. Ein Blog versteht sich als kreativer Ort einer Person im

Internet, die dort ihre persönlichen Erfahrungen, ihre Gefühle oder Meinungen preisgibt. Eine andere Möglichkeit des Blogs ist eine Antwort oder ein Kommentar zu einem Eintrag schreiben, oder einen Inhalt zu kommentieren. Diese Form des Schreibens ist aus dem fremdsprachlichen Schreiben kaum mehr wegzudenken und beweist sich auch als eine Textsorte für die standardisierte Reifeprüfung. Ebenso darf die Rolle eines Berichts im heutigen Fremdsprachenunterricht nicht vergessen werden, der ebenfalls als Maturaufgabe eingesetzt wird.

Schreibübungen im Fremdsprachenunterricht bedürfen einer genauen Reflexion und Angemessenheit des Lernfortschritts. Erwähnenswert ist hierzu auch die Unterscheidung zwischen schreibvorbereitende, textproduzierende und textrevidierende Übungen, die im Vorfeld abgeklärt und hinsichtlich ihres Nutzens eingesetzt werden und sich gegenseitig unterstützen. Grundsätzlich können die Übungen für jedes Niveau und für jedes Alter integriert werden, wenn man sie ziel- und artgerecht gestaltet. Zum Warmwerden eignet sich das spielerische kurze Schreiben von einzelnen Wörtern, die später auch die Grundlage für einen Text werden können (vgl. Eßer 2007: 293):

Buchstabenscrabble: Die Buchstaben eines Wortes werden zu neuen Wörtern. Zum Beispiel für Französisch: *jardin – Jacques – abricot – rouge – devant – ici – noir;*

Beispiel für Russisch: *сестра – собака – прожить – спасибо – танцевать – роиться – английский;*

Wortkette: Die Wortkette ergibt sich aus dem letzten Buchstaben eines Wortes, das wiederum ein neues Wort wird.

Beispiel für Französisch: *chat – tragédie – école;*

Beispiel für Russisch: *кошка – апéritif – ведать;*

Eßer verweist auch noch auf die Ideenfindung und die Strukturierung eines Textes. Dazu kann zum Beispiel eine Mind-Map eingesetzt werden. Wenn ein Ausgangstext gegeben ist, dann ist es erforderlich, Unklarheiten zu besprechen, Absätze näher zu analysieren etc. (vgl. Eßer 2007: 293).

Textproduzierende Übungen dienen dem selbstständigen Verfassen von Texten. Diese Faktoren ähneln den Anführungen von Börner, denn das Schreiben richtet sich auf einen Ausgangstext beziehungsweise auf ein Material, auf das sich die Schüler und Schülerinnen stützen. Zum Beispiel (vgl. Eßer 2007: 294):

Bildergeschichten: Bildteile werden aus der Geschichte gelöscht und die Schüler und Schülerinnen vervollständigen sie oder schreiben sie weiter;

Lieder: ein Liedtext enthält Lücken oder eine ganze Strophe fehlt und diese wird dann vervollständigt; am Schluss hört die Klasse das Originallied;

Werbungen: Eindrücke zu einer Werbung schreiben; Leitfragen können gegeben sein;

Textteile vervollständigen: ein Text ist vorgegeben, jedoch fehlt ein Teil (Anfang, Hauptteil oder Schluss).

Der textrevidierende Teil befasst sich mit der Überarbeitung und Korrektur des Textes. Betreffend dazu untersucht und modifiziert der Schreiber und die Schreiberin seinen bzw. ihren Text hinsichtlich Grammatik, Wortschatz, Inhalt, Gliederung etc. (vgl. Eßer 2007: 294).

Es handelt sich beim Schreiben um einen sehr komplexen Prozess, der sehr viel Zeit, Arbeit und über Räume hinweg, das bedeutet auch außerhalb des Schulgebäudes, an Verwendung beansprucht. Die Lerner und Lernerinnen einer Fremdsprache sollten demnach schon sehr früh als Schreibende agieren und sich mit verschiedenen Textsorten vertraut machen, da sie auch als Prüfungsformate abgeprüft werden (Schularbeiten, Reifeprüfungen). Doch neben der Leistungsbeurteilung muss auch der Zweck des Schreibens beachtet werden. Jeder Text besitzt eine Botschaft und diese muss als Lehrperson, als Schüler bzw. als Schülerin oder als Elternteil respektiert werden. Außerdem muss die Aufgabenstellung gut gewählt sein, um die Schüler und Schülerinnen zum Schreiben zu bringen und ihre Ideen anzuregen. Dazu kann, wie bereits erörtert, ein Ausgangstext oder auch andere Form der Inspiration gewählt werden. Wichtig dabei ist, das Material und im weiteren Sinne auch den Unterricht authentisch zu gestalten und auch auf die Bedürfnisse und Interessen der Schülerschaft einzugehen. Zudem sollte auch die Interkulturalität und dessen Unterschiede zur Muttersprache verdeutlicht werden. Schreibstile, der Aufbau eines Textes oder der Inhalt können in der Fremdsprache anders aufbereitet sein. Eßer verweist außerdem auf die Wiederverwendbarkeit entstandener Texte und stützt sich somit auf die Ausführungen Wernsings (Schülerzeitung *Tricolore*) (vgl. Eßer 2007: 294 f.).

3.4.2. Zur Vermittlung des russischen Schriftsystems und dessen Anwendung im Unterricht

Im Russischunterricht, und besonders im anfänglichen, wird die Vermittlung des russischen Schriftsystems, das kyrillische Alphabet, eine besondere Stellung einnehmen, da dadurch der Zugang zu der Sprache lesend und schreibend geebnet ist. Heyer listet wesentliche Elemente auf, die ihren Einsatz und ihre Sinnhaftigkeit im Schulunterricht finden (vgl. Heyer 2014: 183):

- 33 Buchstaben des russischen Alphabets (gedruckt und geschrieben; hier gibt es wesentliche Unterschiede zu beachten);
- korrekte Verwendung der Buchstaben (Schreibform);
- für die Buchstaben, gedruckt und geschrieben, den entsprechenden Laut finden und anwenden;
- den Lesefluss fördern.

Das Üben und Verfestigen des russischen Alphabets und des orthographischen Schreibens soll durchgehend geübt und gefördert werden, auch in höheren Sprachstufen und Klassen. Besonders erwähnenswert ist die Anmerkung von Heyer, die in der Vermittlung der russischen Schrift eine Verbindung zur Interkulturalitätsbildung sieht (zum Beispiel die Entwicklung der Glagoliza) (vgl. Heyer 2014: 183).

Auffälligkeiten beim Lehren und Lernen der russischen Schrift

Im Russischen sind zahlreiche Zeichen vorhanden, die im Deutschen gleich sind aber eine andere Bedeutung/einen anderen Laut besitzen (zum Beispiel russ. *p*; dt. *r* oder russ. *y*, dt. *u* etc.). Andererseits existieren in der russischen Sprache Zeichen, die es im Deutschen gar nicht gibt (zum Beispiel *я* oder *ф*). „Das erschwert die Aneignung von Kenntnissen zum russischen Alphabet und die Ausbildung von stabilen Graphem-Phonem bzw. Phonem-Graphem-Beziehungen“ (Heyer 2014: 184) (vgl. Heyer 2014: 184).

Texte von Schülern und Schülerinnen enthalten zum Beispiel folgende Fehler (vgl. Heyer 2014: 184):

Бабушка дома. Das russische *u* (i) wird hier mit dem deutschen *u* verwechselt.

Бабушка дома. Dies ist die korrekte Form.

Die Großmutter ist Zuhause.

Сестра работает. Das russische в (v) wird hier mit dem deutschen b verwechselt.

Сестра работает. Diese Zeichen entsprechen der korrekten Form.

Die Schwester arbeitet.

Брат ученик. Hier treffen der Schüler und die Schülerin auf einen Buchstaben, der im Deutschen gar nicht existiert. Außerdem erschwert die Similarität einzelner russischen Buchstaben die Schreibung. *Щ* (šč) wird mit *ч* (č) verwechselt.

Брат ученик. Dies ist die korrekte Schreibung.

Der Bruder ist Schüler.

„Ursache dieser Verwechslungen sind einmal interlinguale Interferenzen. Diese entstehen, weil sich stabile, automatisierte Laut-Buchstabe- bzw. Buchstabe-Laut-Beziehungen in der Muttersprache hemmend auf die Ausbildung von Buchstabe-Laut- bzw. Laut-Buchstabe-Beziehungen in der russischen Sprache auswirken“ (Heyer 2014: 184).

Dies hat zur Folge, dass der Schüler bzw. die Schülerin beim Schreiben in der Fremdsprache Buchstaben verwendet, die in der Muttersprache geläufig sind. Der Laut ähnelt in der Muttersprache, wie zum Beispiel bei *география* (korrekte Form ist *география*) (dt. Geografie). Das deutsche g wird hier anstatt dem russischen г (g) verwendet. Annähernd verhält sich dieser Prozess bei Buchstaben, die in beiden Sprachen ziemlich gleich geschrieben werden und auch noch die gleichen Laute besitzen. Ein Beispiel dazu ist *парк* (die richtige Schreibung ist *парк*), dt. Park. (vgl. Heyer 2014: 184).

Es gibt noch weitere zahlreiche Auffälligkeiten, die im Unterrichtsalltag auftreten. Deswegen ist es umso wichtiger, als Lehrperson eine geeignete Methode einzuführen, um das Fehlerbild zu minimieren und Schwierigkeiten beim Erlernen aus dem Weg zu räumen. Heyer führt zahlreiche Ideen auf, wie neue Buchstaben oder neue Wörter präsentiert werden können: die Relevanz einzelner Zeichen muss abgeschätzt werden. Völlig „Neue“ sollen mehr beachtet werden und auch solche die im Deutschen existieren. Bei älteren Schülern und Schülerinnen können zusätzlich mehrere Buchstaben gleichzeitig oder nacheinander vorgestellt werden. Bei der Unterrichtsgestaltung betont Heyer beispielsweise die ständige Hervorhebung eines unbekannten Buchstabens während dem Unterrichten bzw. die Betonung in den Materialien. Die Lehrkraft kann auch das mehrfache Abschreiben eines Buchstaben oder eines Wortes fordern. Eine weitere Methode wäre, das Schreiben gleichzeitig mit dem Lesen zu verbinden,

da dadurch der Laut mitgelernt werden kann. Ein wichtiges Kriterium ist auch die Unterscheidung zwischen der Druck- und Schreibschrift, da sich die beiden Schriften sehr unterscheiden. Die Schüler und Schülerinnen sollen aber dazu befähigt werden, sich die Schreibschrift schreibend anzueignen. Buchstaben- oder Kontrastdiktate eignen sich auch als gute Übungsformen (vgl. Heyer 2014: 157 ff.).

Wichtig dabei ist, dass die Buchstabenerlernung nicht monoton erscheint oder als demotivierend empfunden wird. Durch das Aufzählen einiger Übungsformen wird klar, dass man diesen Erwerb durchaus abwechslungsreich gestalten kann. Man sollte aber auf die Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen, sowie auf deren Lernfortschritt eingehen. Besonders wichtig für das Erlernen des russischen Schriftsystems ist die Fertigkeit Schreiben, durch die die Schüler und Schülerinnen viel an Wissen gewinnen können. Deswegen erscheint dies auch ein guter Lernprozess hinsichtlich des Alphabets. Heyer verdeutlicht für das elementare Schreiben ein „[...] intensives und systematisches Üben [...] für das genügend Zeit einzuplanen ist“ (Heyer 2014: 186). Die Schwerpunkte ergeben sich im Anfangsunterricht folgendermaßen (vgl. Heyer 2014: 186 ff.):

- Übung an Buchstaben, die häufig verwechselt werden und an solche, die noch unbekannt sind;
- schrittweises Einführen von Buchstaben in das Unterrichtsgeschehen: einzelne Buchstaben – Buchstabenverbindungen/Schreibsilben – diese in das Vokabular einführen – Sätze bilden;
- das Schreiben anwenden; Arten des Schreibens (Auswahl an Beispielen):
 - Buchstaben in der Schreibschrift vorführen und diese folglich von den Schülern und Schülerinnen abschreiben lassen;
 - Unterschiede zwischen Druck- und Schreibschrift verdeutlichen;
 - Diktate;
 - ein Wort durch Buchstaben ergänzen;
 - Wörter oder Namen schreiben lassen (zum Beispiel: eine Person zu einem Bild benennen etc.).
- Suche nach Wörtern mit bestimmten Buchstabenverbindungen (zum Beispiel *am* oder *nn*);
- Kontrastübungen (zum Beispiel *б* oder *В*? Welcher Buchstabe fehlt bei den Wörtern? *Р* oder *П*?) um die Unterschiede zwischen Deutsch und Russisch verständlicher zu machen;

- Lautlesen, um Graphem-Phonem-Verbindungen zu trainieren;
- Üben an der russischen Computertastatur etc.

All diese genannten Schwerpunkte sollen ihren Einsatz im Unterricht finden. Besonders der frühe Fremdspracherwerb sollte stets reflektiert werden, da er mit guten methodisch aufbereitenden Materialien gestaltet werden muss. Auch die Lehrbücher, *Ясно* (Jasno), *Мост* (Most), *Окно* (Okno), *Диалог* (Dialog) oder *Отлично* (Otlitscho) bieten gute Übungen für das Erlernen der russischen Schrift an:

Das Lehrbuch *Мост* bietet sogar einen Vorkurs am Beginn des Buches für die das russische Schriftsystem an.

Vorkurs

a Hören Sie zu und sehen Sie sich die folgenden Wörter an. Achten Sie auf die Anfangsbuchstaben dieser Wörter. 1, 1

1. автобус

2. егерь

3. карта

4. мама

5. шоколад

6. телевизор

7. Ольга

8. фотограф

9. яхта

b Welche der hervorgehobenen Buchstaben kennen Sie?

c Das russische Alphabet hat 33 Buchstaben. Sechs davon kennen Sie bereits und die drei neuen haben Sie sich bestimmt gemerkt. Wie werden sie ausgesprochen?



Abbildung 12: Ausschnitt aus dem Lehrwerk *Мост*, (Adler/Bolgova/Dost/Zentner 2013: 10)

Erwähnenswert ist hier vor allem der frühe Einsatz des Hörverstehens, das durchgehend im Vorkurs und auch in den weiteren Lektionen sich präsentiert. Die Übungen beginnen sehr bescheiden und aufbauend.

b Hören Sie gut zu! Achten Sie beim Mitlesen auf die richtige Betonung. 1, 3

ка́сса, ва́нна, ка́рта,
теа́тр, но́та, сор́т, метрó,
температу́ра, оркест́р, текст,
курс, тор́т, нерв, автома́т,
самова́р, рестора́н, ха́рактер,
матро́с, океа́н, ха́ос
Анто́н, А́нна, Ве́ра, Ма́рк,
Окса́на, Тама́ра, Ева́, Рена́та,
Са́ва, Све́та, Ерева́н,
Москва́, Ве́на, Омск, То́мск,
Нева́

c Finden Sie alle Wörter, die mit **к**, **м**, **н**, **с** und **т** anfangen und schreiben Sie sie in Ihr Heft.

3 Lesen Sie die unten stehenden Wörter und ordnen Sie sie den Bildern zu. Welche Wörter sind hier nicht abgebildet?

ана́нас • ка́рта • но́та • евро́ • рома́н • ста́рт •
ко́смос • тор́т • самова́р



Abbildung 13: Ausschnitt aus dem Lehrbuch *Мосм*, (Adler/Bolgova/Dost/Zentner 2013: 12).

Internationalismen und Namen erleichtern das Verständnis und motivieren die Schüler und Schülerinnen aufgrund ihres frühzeitigen Lernerfolgs. Sie werden schon mit sehr vielen Buchstaben vertraut.

1a А, Е, К, М, О, Т. Los geht's mit den ersten Buchstaben! Sehen Sie sich die Buchstaben an. Wie werden sie ausgesprochen?

А а	Б б	В в	Г г	Д д	Е е	Ё ё	Ж ж	З з
Аа					Ее			
И и	Й й	К к	Л л	М м	Н н	О о	П п	Р р
		Кк		Мм		Оо		
С с	Т т	У у	Ф ф	Х х	Ц ц	Ч ч	Ш ш	
	Тт							
Щ щ	Ъ ъ	Ы ы	Ь ь	Э э	Ю ю	Я я		

Abbildung 14: Ausschnitt aus dem Lehrbuch *Мосм*, (Adler/Bolgova/Dost/Zentner 2013: 11).

8a Ч, Щ, Ъ, Ы, Ь, Ю, Я. Sehen Sie sich diese Buchstaben an. Wie werden sie ausgesprochen?

А а	Б б	В в	Г г	Д д	Е е	Ё ё	Ж ж	З з
И и	Й й	К к	Л л	М м	Н н	О о	П п	Р р
У у	Ф ф	Х х	Ц ц	Ч ч	Ш ш			
Щ щ	Ъ ъ	Ы ы	Ь ь	Э э	Ю ю	Я я		

Abbildung 15: Ausschnitt aus dem Lehrbuch *Мост*, (Adler/Bolgova/Dost/Zentner 2013: 14).

Die Buchstaben werden schrittweise gefestigt. Die Tabelle zeigt sowohl die Druck- als auch die Schreibschrift der russischen Kyrilliza an.

Im Kursbuch *Отлично* gibt es keinen Vorkurs. Das Lernen des Alphabets ist in den einzelnen Lektionen integriert:

b Слушайте ещё раз и читайте. Hören Sie und lesen Sie mit. Unterstreichen Sie die Wörter mit neuen Buchstaben. Suchen Sie auf der Umschlagseite die Namen der neuen Buchstaben heraus und schreiben Sie sie in Druck- und in Schreibschrift ab.

1.

- Здравствуй, Ирина!
- Привет!
- А ты, наверное, Галина?
- или Ксения?
- ◆ Нет, я Лариса.
- А – Лариса. Извини.
- ◆ А как тебя зовут?
- Меня зовут Борис.
- ◆ Очень приятно.

2.

- ◆ Извините, пожалуйста, вы господин Лавров?
- Нет, моя фамилия Желябов.
- ◆ А скажите, пожалуйста, кто господин Лавров.
- Это господин Лавров.
- ◆ Спасибо.
- Пожалуйста.
- ...
- ◆ Здравствуйте! Вы господин Лавров?
- ▲ Да.
- ◆ Я Бригитте Вагнер.
- ▲ А – госпожа Вагнер! Здравствуйте! А как вас зовут?
- Меня зовут Жанна Семёновна. Моя фамилия Болтаёвская.
- ▲ Очень приятно.

Б б	Г г	Ё ё
Ж ж	Л л	Ф ф
Ч ч	Э э	Ь ь
Щ щ	Ъ ъ	Ы ы

... Ой, мне порá. Пока!

◆ До свидания!

● До свидания!

AB 20-21 **c** Спросите друг друга. Fragen Sie andere Personen im Kurs nach ihren Namen.

Abbildung 16: Ausschnitt aus dem Kursbuch *Отлично*, (Hamann 2010: 9).

В. Дóбрый день!

Б б	Д д	Ж ж	З з	Й й	П п	С с	У у	Ь ь	Э э
Б б	Д д	Ж ж	З з	Й й	П п	С с	У у	Ь ь	Э э

1a Guten Tag! Hören Sie, wie die Personen sich begrüßen. Ordnen Sie die Dialoge den Bildern zu. Ⓢ 1; 7



Dialog ☐



Dialog ☐



Dialog ☐

b Schauen Sie sich die Wörter mit den neuen Buchstaben an. Wie werden diese Buchstaben ausgesprochen? Hören Sie die Dialoge noch einmal und lesen Sie sie mit verteilten Rollen.

- Здравствуй, Эмма Ивановна!
• Здравствуй, Марина!
- Дóбрый день, господин Белóв!
• Здравствуй, госпожа Петróва!
- Привéт, Зйна!
• Здравствуй, Жéня! А это Нáдя.
• Привéт, Нáдя!
• Здравствуй, Жéня!

2 Hören Sie, wie die Personen sich verabschieden. Ⓢ 1; 8

- До свидáния, Дáрья Алексáндровна!
• До свидáния, Зинайда Викторовна!
- Поká, Борис!
• Поká, Жéня!

Abbildung 17: Ausschnitt aus dem Lehrbuch *Ясно*, (Brosch/Burdukowa/Ossipova-Joos/Verbitskaya 2013: 17).

Das Lehrwerk *Ясно* gliedert die russische Buchstabenlehre ebenfalls in die einzelnen Lektionen ein, doch der Lerner bzw. die Lernerin weiß am Beginn der Übungen Bescheid, welche Zeichen neu dazugelernt werden. Außerdem wird auf Besonderheiten, Ausnahmen und Verbindungen zum lateinischen Alphabet sehr stark hingewiesen:

6 Sehen Sie sich die beiden Buchstaben an. Hören Sie die Wörter an, in denen diese Buchstaben vorkommen. Sprechen Sie nach. Ⓢ 1; 16

Ъ ъ • Ъ ъ

О́льга • Тaтья́на • Любо́вь • Да́рья • Ва́льтер •
А́льпы • Тиро́ль • Арха́нгельск • Тюме́нь •
Каза́нь • Кре́мль • субъéкт • объéкт • объéкти́в



Beachten Sie:

Im russischen Alphabet gibt es zwei Buchstaben, die keinen eigenständigen Laut bezeichnen: das Weichheitszeichen «Ь» und das Härtezeichen «Ъ». Sie kennzeichnen nur die Weichheit (ь) oder die Härte (ъ) des vorangehenden Konsonanten. Vor я, ё, ю, е und и trennen sie zusätzlich den Konsonanten von der folgenden Lautgruppe [j+Vokal].

Abbildung 18: Ausschnitt aus dem Lehrbuch *Ясно*, (Brosch/Burdukowa/Ossipova-Joos/Verbitskaya 2013: 20).

Fazit

Folglich lässt sich feststellen, dass die Arbeit mit dem kyrillischen Alphabet mit den aktuellen Lehrbüchern sehr gut gestaltet werden kann. Alle Bücher bieten abwechslungsreiche Methoden an und schließen sowohl die Fertigkeit Schreiben als auch alle anderen Fertigkeiten (Hören, Sprechen und Lesen) mit ein. Das bedeutet, der Lerner bzw. die Lernerin ist nicht nur mit dem Abschreiben, das wiederum auch eine Wichtigkeit besitzt, konfrontiert, sondern er bzw. sie lernt daneben auch noch die anderen Fertigkeiten anzuwenden. Welches Lehrwerk im Unterricht zum Einsatz kommt, braucht viel Reflexion und ist wohl jeder Schule, jedem Kurs oder jeder Lehrperson selbst überlassen. Die Lehrwerke *Мосм* und *Яcho* hinterlassen jedoch viele positive Eindrücke und sollten in die engere Auswahl kommen.

3.4.3. Schreibprojekt « *Tricolore* »

Im Zuge der Literaturrecherche dominiert oftmals der Begriff « *Tricolore* », der sehr die Neugier weckt. Was hat *tricolore* (dt. blauweißrot, dreifarbig) mit dem Schreiben zu tun? Dahinter steckt eine Idee aus dem Jahr 1997, eine Online-Schülerzeitung, die von deutschen und französischen Schülern und Schülerinnen mithilfe ihrer Lehrer und Lehrerinnen gestaltet wird. Diese Schülerzeitung ist heutzutage leider nicht mehr auffindbar. Doch der Kern dieses Projekts sowie dessen Umsetzung ist besonders erwähnenswert, regt zum Nachdenken an und könnte auch an österreichischen Schulen realisiert werden, da es so etwas in der Art noch nicht für die Sprachen Französisch und/oder Russisch gibt bzw. nicht ausgekundschaftet werden kann. Es gibt in Deutschland noch ähnliche Formate, die sich an der Idee von *Tricolore* richten, zum Beispiel die Schülerzeitung *Rendez-vous* oder *3journal*.

Das Schreibprojekt « *Tricolore* » ist eine Schülerzeitung, die deutsche und französische Schüler und Schülerinnen gestalten und im Internet präsentieren. Der Erfinder dieses Projekts ist Armin Volkmar Wernsing, ein Lehrer am Maria-Sibylla-Merian-Gymnasium in Krefeld, Deutschland. Die Grundidee besteht darin, die Schüler und Schülerinnen, auch die die nicht ein großes Interesse an der Sprache zeigen, „[...] das schreiben und lesen zu lassen, was sie auch wirklich interessiert – und das mit großem Erfolg“ (Wernsing 2006: 58). Dazu arbeiten sie mit einer Schule aus Frankreich zusammen. Darunter wirken zwei Französischlehrerinnen mit (vgl. Wernsing 2006: 58f.).

„Tricolore versteht sich nicht als befristetes E-Mail-Projekt, sondern als ein dauerhafter Lernort des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland und Frankreich, als Stätte der keineswegs nur »virtuellen« Begegnung zwischen den Schülern beider Länder und nicht zuletzt als Instrument der Förderung von Motivation und Selbstständigkeit“ (Wernsing 2006: 58).

Zustande gekommen ist dieses Projekt durch das Fehlen der Sinnhaftigkeit des Französischunterrichts in den Köpfen einiger Schüler und Schülerinnen, wie auch das Unwissen, dass sie dadurch eine andere Kultur und andere Personen kennenlernen können. Die Demotivation herrscht im Französischunterricht. Demnach nimmt sich der Lehrer Wernsing einen Unterricht vor, „[...] in dem das Französische zu dem verwendet wird, wozu es da ist: zur Verständigung mit frankophonen Gesprächspartnern“ (Wernsing 2006: 59). 1997 ist das Internet noch ein neues Medium und deshalb auch die Neugier noch sehr groß. Das Schreiben von E-Mails, und noch dazu in der Fremdsprache Französisch, gestaltet sich für die Schüler und Schülerinnen äußerst interessant. Gelernt wird dann eine anwendungsorientierte Grammatik, Vokabeln aber auch das Schreiben von Texten und Briefen (vgl. Wernsing 2006: 58 ff.).

Ein Schreibanlass für *Tricolore* kann sich unterschiedlich entwickeln. Meist sind es einfache Fragen, die sich die deutschen und französischen Schüler und Schülerinnen stellen. Eine der ersten Fragen war « *Que pensez-vous de l'Euro?* » (dt. Was denkt ihr über den Euro?) (vgl. Wernsing 2006: 63 f.).

„Ein Austausch gibt immer Gelegenheit zu schreiben. Pädagogischer Anlass: der stumme Schüler, der sich nicht traut, im Unterricht zu sprechen; der Faulpelz, der gerne eine bessere Note hätte; jede Klassenarbeit“ (Wernsing 2006: 64).

Dementsprechend kann sich jeder Schüler und jede Schülerin schreibend verdeutlichen und die Sprache erlernen, lernen und erweitern. Vokabeln, Grammatik und stilistische Schreibmittel werden angemessen verwendet und angewendet. Wann wird denn das Vokabel *fraternité* (dt. Brüderlichkeit) oder der *conditionnel présent* (dt. Konditional im Präsens) in Französisch wichtig? Die Antwort lautet: wenn man den Terminus oder diesen Grammatikpunkt in einem Text benötigt. Der Lehrer und die Lehrerin haben ebenso die Möglichkeit, über den Leistungsstand seiner bzw. ihrer Schüler und Schülerinnen Bescheid zu wissen. „Das Ziel dieser Schülerzeitung ist es, die Schüler zu befähigen, in der Fremdsprache das zu schreiben, was ihnen wichtig ist, und es gut zu schreiben“ (Wernsing 2006: 69). Demzufolge ist es ihnen frei überlassen, was sie schreiben und welches Ziel sie dabei verfolgen. Wichtig ist es aber auch, ihre dargelegten Meinungen und Äußerungen als Lehrkraft zu akzeptieren. Womöglich

werden sie auch zur Reflexion vorangetrieben. Das Schreiben tritt auch für die Persönlichkeitsentwicklung ein. Die Schüler und Schülerinnen schreiben, was sie für richtig finden und was für sie Sinn macht (vgl. Wernsing 2006: 58 ff.).

Der folgende Text stammt von einer marokkanischen Schülerin aus Deutschland, die die 10. Klasse besucht (4. Lernjahr). Ihr Schreibziel ist hier klar und deutlich herauszulesen (vgl. Wernsing 2005: 208):

Tanger est une ville qui fait rêver! Les caractéristiques de cette ville sont claires: un mélange de religion, de tradition et de modernité. Une ville dans un pays qui fait trait d'union entre l'Orient et l'Occident, mais avec un noyau traditionnel. Une ville qui personnifie le Maroc entier. Tanger est une ville avec beaucoup de visages; dans ce coin, un soupçon de grande ville: stress fébrile et circulation intense. Dans cet autre coin le souvenir du pays: la culture, la religion et la famille. Pour une Marocaine qui vit en Europe, Tanger est une ville parfaite: on a le sentiment d'être en Europe, mais on est dans son pays. Tout le monde te comprend et te connaît. Mais en réalité, ce n'est pas vrai. Les gens reconnaissent une Européenne tout de suite, et ils te traitent différemment. On a le sentiment qu'on n'a pas de pays. En Europe, en Allemagne, je suis une étrangère et au Maroc, mon pays pourtant, je suis une étrangère aussi. Malgré tout j'aime sentir chaque année un petit soupçon du pays. Parce que je pense que le Maroc est un pays très, très riche. Riche par la tradition, par la culture, par son humanité!

Abbildung 19: Bericht einer Schülerin in der Zeitung *Tricolore*, (Wernsing 2005: 208).

Inhalt des Artikels: In diesem kurzen Ausschnitt berichtet eine Schülerin über die Stadt Tanger. Tanger verfügt über einen Reichtum an Tradition, Kultur und Religion. Jedoch fühlt sich die Marokkanerin sowohl in Deutschland als auch in Marokko als Fremde. In Tanger soll es aber ein perfektes Leben geben.

Ein weiteres Beispiel für einen gelungenen Artikel in der Schülerzeitung ist folgender Text von zwei deutschen Schülerinnen der 9. Klasse, die sich im 3. Lernjahr befinden. Sie sind bereits mit dem *passé composé* (dt. Perfekt) vertraut und lernen, nun auch das *imparfait* (dt. Imperfekt) und das *plus-que-parfait* (dt. Plusquamperfekt) gekonnt einzusetzen. Dazu bekommen die Schülerinnen eine Arbeitsaufgabe, eine Art Tabelle mit einzelnen Sätzen, an die sie sich orientieren können. Zum Beispiel sind folgende Sätze gegeben: *Pierre et Pierette sont frère et sœur. Ils ont un problème. Ils ont des mauvaises notes à l'école. Leurs parents sont très pauvres. Ils cherchent un trésor dans la forêt etc.* Dazu sollen sie eine Geschichte erzählen und die genannten Vergangenheitszeiten anwenden. Es soll mindestens ein Satz im *plus-que-parfait* geschrieben sein. „Sprachliche Formen lernt man nicht, um in einer Klassenarbeit eine Übung richtig zu machen, sondern um sie zum Ausdruck eigener Ideen zu benützen [...]“ (Wernsing 2005: 208) (vgl. Wernsing 2004: 10 und Wernsing 2005: 208).

Der Aufsatz und Wernsings Allgemeinidee und Aufgabenstellung zu den eben Genannten, sind in der Zeitung *3journal*, eine deutsch-französisch-englischsprachige Zeitung von Schülern, Schülerinnen und Studierenden aus Freiburg, veröffentlicht:

Un conte de fée sans fin

O h là, là... la grammaire est une bien méchante chose. Imparfait et passé composé, le plus-que-parfait - on a bientôt le tournis! Qu'est-ce que la fée de notre histoire sans fin va dire? «N'ayez pas peur, je suis là pour vous alder.» Et nous nous sommes transformées en bonne fée pour vous raconter l'histoire suivante:

Pierre et Pierrette étaient frère et sœur. Pierre avait douze ans et Pierrette avait dix ans. Les deux faisaient tout ensemble, mais ils avaient un très grand problème: les parents étaient pauvres. Il y avait trois mois que Thomas, le père, avait perdu son travail; il avait été avocat. La mère était ménagère depuis douze ans, quand Pierre avait été né.

Un jour, Pierrette a trouvé une carte où on pouvait voir un trésor. Alors, Pierre et Pierrette ont décidé de chercher ce trésor. D'abord, ils ont pris tout leur argent de poche, après ils ont acheté des boissons et des baguettes. En plus, ils ont pris des vêtements et une couverture. Ensuite, ils sont partis à pied.

C'était samedi, le 26 juin 1865. Le soleil brillait et il faisait 35 degrés. Il n'y avait pas de nuages. Après deux heures, ils sont arrivés dans la grande forêt noire, mais ils avaient déjà soif. Ils ont fait une récré et puis ils ont continué à marcher. Mais le temps a changé. D'abord, il y avait seulement des nuages, mais après quelques minutes, il a commencé à pleuvoir. Pierre et Pierrette ont couru très



vite et tout à coup Pierre est tombé parce qu'il a glissé. Il a eu mal au pied, tellement que Pierrette est allée chercher quelqu'un qui puisse l'alder, mais elle a seulement trouvé un château noir - rien, personne...

Elle est retournée chez Pierre et ils sont allés en direction du château, lentement, prudemment. Là, ils ont cherché dans toutes les chambres et enfin, dans la dernière salle du château ils ont rencontré un serpent sage qui pouvait parler. Il leur a dit: «Attendez jusqu'à minuit. A ce moment-là...»

Domage! Le serpent a disparu après avoir dit cela. Tout à coup, Pierrette a trouvé un vieux livre avec une vieille histoire.

Il y avait deux cents ans qu'une fée avait vécu dans ce château, ici. Elle avait été très jolie et avait porté une robe blanche. Mais un jour, un monstre était venu et avait contaminé le château. Depuis, elle est venue seulement à minuit et n'est restée que quinze minutes. Pierre et Pierrette attendaient cinq heures, mangeaient leurs baguettes et bu-

vaient les boissons. Et à minuit, c'était Pierre qui a vu la fée le premier. Elle leur a demandé:

«Salut! Qu'est-ce que vous faites ici? Vous avez un problème, vous êtes égarés? Je peux vous alder?»

Pierrette lui a raconté l'histoire suivante:

«Une jeune fille avait vécu dans un grand château. Un jour, elle était allée dans la forêt avec sa petite balle en or et elle avait joué. Beaucoup d'animaux étaient venus et l'avaient regardée, et la fille avait été très heureuse, parce qu'elle avait toujours aimé les animaux.

Tout à coup, il y avait eu un brouillard, épais et de couleur argentée. La fille avait eu peur et avait crié, mais une vieille femme qui avait été debout, à côté d'elle, et avait dit tout à coup: "N'ayez pas peur! Je suis Cordule, une fée, et je suis ici pour t'alder!". La fille avait fini de crier et avait demandé: "Vous voulez m'alder, madame? Mais je n'ai pas de problème!" La fée avait répondu: "Si tu as un souhait, je vais l'exaucer."

La jeune fille avait réfléchi longtemps et à la fin, elle avait dit: "Je n'ai pas de souhait... S'il vous plaît, exaucez le souhait de quelqu'un d'autre qui a un problème!" Et la fée avait dit: "Je vais écrire cette histoire et la personne qui va lire l'histoire va avoir un sou-



hait. S'il ou si elle attend jusqu'à minuit et prononce le souhait, je vais l'exaucer."

Alors nous avons attendu jusqu'à minuit...

La fée se grattait la tête. La fée dans le livre, ce n'était pas elle. Elle ne s'appelait pas Cordule, mais Cunégonde, elle en était sûre. Visiblement, la fée du livre, c'était la concurrence. Que faire?

Lisa Haak, Petra Tebaartz

Abbildung 20: Zeitungsartikel « *Un conte de fée sans fin* », (Wernsing 2004: 10).

Inhalt des Artikels: Am Beginn des Artikels sprechen die Schülerinnen über die Grammatik, denn sie ist sehr böse. Da gibt es das *imparfait* und das *passé composé* und auch noch das *plus-que-parfait*! Doch die Fee hilft ihnen und verwandelt sie ebenfalls in solch sagenhafte Figuren und erzählen dann eine Geschichte (die Schülerinnen nehmen den neu erlernten Grammatikpunkt zum Anlass, den Artikel zu beginnen und finden auch noch einen Einstieg in die Geschichte). Pierre et Pierrette waren Geschwister. Ihre Eltern sind leider der Armut verfallen. Die beiden Kinder haben eine Karte mit einem versteckten Tresor gefunden und sich schließlich auf den Weg gemacht, diesen zu finden. In einem Schloss trafen sie auf eine Schlange, die sprechen konnte und zu Mitternacht kam eine Fee hervor. Pierrette erzählte ihr von einer anderen Fee, die ihnen einen Wunsch freimachte. Das Ende der Geschichte bleibt offen. Stilistisch bleibt festzuhalten, dass sich die Schülerinnen an die Vorgaben des Lehrers sehr streng gehalten haben, denn sie haben die vorgegeben Sätze verwendet und sie auch in die richtigen Zeitformen gesetzt. Es wurde auch die Zeitenfolge, der richtige Einsatz und die sogenannten *mots-clé* (dt. Schlüsselwörter) beachtet. Die Kreativität und der fleißige Einsatz der Schülerinnen heben sich in diesem Schülerartikel besonders hervor.

Letztendlich soll die Wichtigkeit des Schreibens und dessen positive Auswirkungen auf einen Fremdsprachenunterricht verdeutlicht und verinnerlicht werden. Auch wenn die Schülerzeitung *Tricolore* nicht mehr aktuell ist, sie regt zum Nachdenken und auch zum Wiedereinführen in den Schulalltag an. Gerade in der heutigen Zeit ist es nicht mehr schwierig mit Frankreich, oder anderen Ländern, Kontakt aufzunehmen, Partnerschaften zu knüpfen und Austausche zu machen. Das Internet hat sich in unserem Alltag eingelebt und somit sollte die Kommunikation kein Hindernis mehr sein. Auch wenn es eine Fülle an Zeit, Arbeit und Korrekturarbeit seitens der Lehrperson abverlangt, diese Methode fördert die Schüler und die Schülerinnen zu kompetente Sprachverwender und Sprachverwenderinnen. Die Kreativität sowie die Selbstständigkeit werden entwickelt und unterstrichen. Dies wiederum begünstigt die Persönlichkeitsentwicklung, die Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur und die Anwendung des Gelernten (einzelne Grammatikpunkte, stilistische Mittel, Redewendungen etc.). Der Aspekt, schreiben und schreibend lernen zu können, bestätigt sich mit den Aussagen Wernsings und mit der Schülerzeitung *Tricolore*.

3.4.4. Die genaue Beschreibung der produktiven Fertigkeit Schreiben im GERS

Wie auch bei der rezeptiven Fertigkeit Lesen, wird im GERS sehr genau auf die produktive Fertigkeit Schreiben eingegangen. Es wird beschrieben, dass bei dieser Tätigkeit die Lernenden als Autoren bzw. Autorinnen agieren. Als Schreibtexte gelten folgende (vgl. (Trim/North/Coste/Sheils 2001: 66):

- Plakate;
- Berichte, Mitteilungen;
- Briefe, die persönlich oder geschäftlich geschrieben werden;
- Fragebögen und Formulare;
- kreative Texte;
- Diktate;
- Notizen;
- Zeitungsartikel, Artikel für Zeitschriften etc.

Die Beispielsskalen unterteilen sich in eine allgemeine schriftliche Produktion, in ein kreatives Schreiben und in das Verfassen von Berichten und Aufsätzen. Dabei wird zwischen den einzelnen Referenzniveaus (A1 bis C2) unterschieden und dafür jeweils eine aufschlussreiche Detaillierung gegeben. Zudem wird angesprochen, dass der Lerner und die Lernerin über seine bzw. ihre Ziele, über die Anforderungen, über die Vorbereitungen und über den Zweck der schriftlichen Produktion informiert werden müssen (vgl. Trim/North/Coste/Sheils 2001: 67 ff.).

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

Abbildung 21: Beispielsskalen „schriftliche Produktion allgemein“ aus dem GERS,
(Trim/North/Coste/Sheils 2001: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>).

kreatives Schreiben	
C2	Kann klare, flüssige und fesselnde Geschichten und Beschreibungen von Erfahrungen verfassen, und zwar in einem Stil, der dem gewählten Genre angemessen ist.
C1	Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Beschreibungen oder auch eigene fiktionale Texte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen.
B2	Kann klare, detaillierte zusammenhängende Beschreibungen realer oder fiktiver Ereignisse und Erfahrungen verfassen dabei den Zusammenhang zwischen verschiedenen Ideen deutlich machen und die für das betreffende Genre geltenden Konventionen beachten. Kann klare, detaillierte Beschreibungen zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen. Kann eine Rezension eines Films, Buchs oder Theaterstücks schreiben.
B1	Kann unkomplizierte detaillierte Beschreibungen zu einer Reihe verschiedener Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen. Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktion in einem einfachen zusammenhängenden Text beschrieben werden. Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen. Kann eine Geschichte erzählen.
A2	Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben, wie z. B. über Menschen, Orte, einen Job oder Studenerfahrungen. Kann eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen und persönlichen Erfahrungen verfassen. Kann in einer Reihe einfacher Sätze über die eigene Familie, die Lebensumstände, den Bildungshintergrund oder die momentane oder vorige berufliche Tätigkeit schreiben. Kann kurze, einfache fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen schreiben.
A1	Kann einfache Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen schreiben: wo sie leben und was sie tun.

Abbildung 22: Beispielsskalen „kreatives Schreiben“ aus dem GERS,
(Trim/North/Coste/Sheils 2001: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>).

Berichte und Aufsätze schreiben	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird. Kann den Texten einen angemessenen, effektiven logischen Aufbau geben, der den Lesenden hilft, die wesentlichen Punkte zu finden.
C1	Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.
B2	Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen. Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen.
B1	Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben. Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen. Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.
A2	Keine Deskriptoren verfügbar
A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Abbildung 23: Beispielsskalen „Berichte und Aufsätze schreiben“ aus dem GERS, (Trim/North/Coste/Sheils 2001: <https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm>).

Auch eine Anmerkung findet sich in den Anführungen der Beispielsskalen für die Fertigkeit Schreiben vor. Die Beschreibungen der Skalen sind nicht empirisch bestimmt. „Daher wurden die Deskriptoren dieser drei Skalen durch eine Kombination von Elementen aus anderen Skalen erstellt“ (Trim/North/Coste/Sheils 2001: 67) (vgl. Trim/North/Coste/Sheils 2001: 67).

4. Erstes Zwischenresümee mit beigemischten nachdenklichen und kritischen Stimmen

Nachdem grundlegende Begriffe (Bildung, Kompetenz, Bildungsstandards) sowie die beiden Fertigkeiten Lesen und Schreiben und dessen Funktionen, Inhalte und Ziele näher erörtert wurden, ist es nun an der Zeit zu analysieren, wie diese Faktoren miteinander arbeiten und wie sie sich im Schulalltag verwirklichen. Da seit geraumer Zeit, genau genommen seit den 1960er! Jahren (Stichwort Studentenbewegung und „Bildung für alle!“, die Bildung sollte nicht mehr nur Menschen aus höheren Schichten angehören und aufgrund von Einkommensverhältnissen abhängen) immer wieder Änderungen im Bildungssystem vorgenommen werden (Schulnovellen, Lehrplanänderungen, Ausgrenzung der alten Sprachen etc.) kann man von einem harmonischen und „guten“ System kaum sprechen. Genau im Gegenteil, denn eher trifft die österreichische Gesellschaft auf eine „[...] Reform der Reform [...]“ (Kissling/Klein 2010: 12), die, wohl verstanden, negativ in den Köpfen der Menschen verweilt und immer wieder Grund zur Kritik gibt. Anlass dazu verspricht die immer wieder kehrende PISA-Studie, auch bekannt als der „[...] PISA-Schock [...]“, eine internationale Studie zu Schulleistungen, die mit anderen Ländern verglichen wird, als „[...] ein Instrument des Bildungsmonitorings [...]“ (Sälzer/Reiss 2016: 15) agiert und „[...] dessen Ergebnisse überwiegend beschreibendes Wissen bereitstellen“ (Sälzer/Reiss 2016: 15). Hierzu kommt die erste Farce auf, denn warum sind Leistungsergebnisse folgend Wissensinhalte? Wie kann solch eine Leistungsüberprüfung generell zu schlagartigen Reformen (die Schlagwörter dazu sind: Standardisierung, Vergleichbarkeit, etc.) führen? PISA arbeitet nach Sälzer und Reiss auf der Grundlage des „[...] angelsächsischen *Literacy*-Konzept, das im Deutschen am besten unter dem Begriff der Grundbildung zu fassen ist“ (Sälzer/Reiss 2016: 17). Die Basiskompetenzen der Schüler und

Schülerinnen werden getestet, und zwar aus internationaler Perspektive. „Von *Bildung* ist also gar nicht die Rede [...] Bildung lässt sich per Test sicher nicht messen“ (Krautz 2007: 81), denn dabei müsste jeder einzelner Schüler und jede einzelne Schülerin, jede Klasse und jede Schule einzeln sich einem Test unterziehen. Diese Prüfung müsste sehr viel differenzierter und komplexer gestaltet sein, um genaue Aussagen über Leistungen preisgeben zu können. Unter besonderer Beobachtung stehen bei PISA die Fertigkeiten Lesen und Schreiben, da ein Text das Grundmedium für Wissen darstellt. Doch Fischer stellt fest: „PISA steht für Messgrößen, die nationale Bildungstraditionen ignoriert, trotzdem oder deswegen normativen Einfluss auf die nationalen Bildungspolitikern verfolgt“ (Fischer 2014: 8) (vgl. Liessmann 2017: 15; Kissling/Klein 2010: 12; Sälzer/Reiss 2016: 15 ff.; Krautz 2007: 46 ff.; Gruschka 2014: 45 und Fischer 2014: 8).

Das folgende Zitat bestärkt den kritischen Aspekt von Fischer:

„Weil diese Daten Auskunft über relative Stärken und Schwächen der teilnehmenden Bildungssysteme, über Probleme, Herausforderungen und Handlungsoptionen geben, hat sich die Teilnahme an internationalen Bildungsvergleichen mittlerweile zu Recht etabliert“ (Sälzer/Reiss 2016: 15).

Das bedeutet demnach, dass das Interesse dieser Studie nicht dem österreichischen Bildungssystem, sondern eher dem internationalen Ranking der Länder gewidmet wird. Die Qualität der Bildung wird dabei verachtet. Die Annahme lautet, „[...] dass mit dem Wettbewerbsprinzip die Leistung von Schulen [...] verbessert werden könnte“ (Krautz 2007: 98). Fischer unterstreicht, dass nach diesem System schulische Institutionen „[...] wie Produktionsbetriebe unter dem Regime des New Public Management geführt werden. [...] PISA [...] ist Ausdruck der Kolonisierung des Bildungswesens durch den neoliberalen Mainstream“ (Fischer 2014: 1). Unter dem New Public Management versteht sich ein Modell, das Elemente aus der Privatwirtschaft auf öffentliche Institutionen bezieht, also Schulen. Im schulischen Bereich soll nur mehr das gelehrt und von den Schülern und von den Schülerinnen gelernt werden, was auch getestet werden kann. Gruschka versichert, dass die Resultate der Studien eine immens hohe Aufmerksamkeit erregen, so dass es im Verborgenen bleibt, welche Inhalte überhaupt gemessen wurden und ob es mit dem zuvor durchgegangenen Unterrichtsstoff zusammenpasst (vgl. Fischer 2014: 1 ff.; Krautz 2007: 137; Gruschka 2014: 45 und Klein 2013: 94).

„Die von der Bildungspolitik angekündigte Verbesserungen und Reformen im Geist von PISA erweisen sich zunehmend als Einbahnstraßen in einen testorientierten Unterricht, in Richtung

formalisierter standardisierter, operationalisierter Evaluationsverfahren. Fatale Konsequenz: Endkontrolle wird wichtiger als das Geschehen im Lehr- / Lernprozess selbst“ (Fischer 2014: 12).

Krautz versichert, dass PISA eine derartige Macht besitzt, da es erstens ein didaktisches Konzept verfolgt (Lesen, Rechnen, Naturwissenschaften sollen so vermittelt werden, dass sie auch anwendbar sind) und zweitens definiert es einen eigenen Bildungsbegriff (Bildung versteht sich als Wissen, das wiederum anwendbar ist). Daraus ist zu erkennen, dass PISA normativ ist, denn es ist eine „[...] normative Empirie [...]“ (Krautz 2007:85). Zusätzlich lässt sich feststellen, dass Bildung zu einer Ware geworden ist. Das Wissen kann aber nach Liessmann „[...] nicht konsumiert werden, Bildungsstätten können keine Dienstleistungsunternehmen sein [...]“ (Liessmann 2006: 31) (vgl. Krautz 2007: 84 f. und Liessmann 2006: 31).

Doch Krautz merkt an:

„Bildung ist keine Ware, und wenn sie dazu wird, ist es keine Bildung mehr. Entgegen heute gängiger Behauptungen gibt es also Bereiche des menschlichen Lebens, die durch Wettbewerb und das Marktpinzip nicht besser funktionieren, sondern die gerade davor geschützt werden müssen, um sich überhaupt entfalten zu können. [...] Bildung ist dann nicht mehr Bildung in Selbstbestimmung zu verantworteter Freiheit, sondern fremdgesteuerte Abrichtung zu Markt Zwecken“ (Krautz 2007: 102).

Bildung definiert sich heutzutage insbesondere durch die Modewörter „Standardisierung“, „Bildungsstandards“, „Kompetenzentwicklung“ etc. die auch durchaus ihre Berechtigung mit sich tragen. Doch das Ziel ist, und auch der Reform, „[...] die « Ausrichtung des schulischen Lehrens und Lernens auf Bildungsstandards und die Umstellung von Wissen auf Kompetenzen », von denen bis heute niemand sagen könne, was sich denn konkret dahinter verbirgt [...]“ (Kissling/Klein 2010: 12). Demnach arbeiten Kompetenzen nicht mehr nach der Zunahme an Wissensinhalten, sondern sie versuchen grundlegende Standards zu vermitteln, sogenannte Bildungsstandards, die wiederum vorwiegend standardisiert und mit vergleichbaren Werten abgeprüft werden können. In der Arbeit wurden alle Begriffe analysiert und versucht, eine vollständige Definition hinzuzufügen mit der Hoffnung, dass sie auch gänzlich seien. Indes gibt es keinen Konsens. Beginnend mit dem Kompetenzbegriff von Weinert, der primär die positive Verbesserung des Bildungssystems in sich tragen sollte, jedoch nicht eindeutig auf das Schulsystem aufgrund seiner Allgemeinheit verwiesen werden kann, machen sich erste Zweifel, unter anderem von Gruschka, bemerkbar (vgl. Kissling/Klein 2010: 12 ff.).

„Auch bei genauerer Betrachtung erweist sich der Kompetenzbegriff als äußerst abstrakt, nebulös und leerformelhaft. Ausformulierungen von Kompetenzen sind [...] begleitet von « Kaskaden von widersprüchlichen Anweisungen » [...] Kompetenzen bleiben so eine Blackbox, bloß stochernd umschrieben mit Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation“ (Kissling/Klein 2010: 13).

Gruschka unterstreicht ebenso, dass diese Unbestimmtheit gegenüber dem Kompetenzbegriff zu einer der „[...] folgenreichsten Merkwürdigkeiten des Diskurses über das Lehren [...]“ (Gruschka 2014: 47) geworden ist. Eine Vagheit wurde zur Orientierung. Klein merkt zudem an: „Solche Definitionen entstehen immer dann, wenn man versucht, das Unmögliche möglich zu machen“ (Klein 2016: 129). Daraus resultiert eine Ungewissheit, denn der Begriff ist universell einsetzbar und drückt nichts Spezifisches aus. „Das betrifft das Wie des Lehrens genauso wie das Was des Lehrens“ (Gruschka 2014: 47). Begriffe wie „[...] Eindimensionalität [...]“ (Kissling/Klein 2010: 13) und „[...] Entleerung [...]“ (Kissling/Klein 2010: 13) treten hervor und daraus folgt, dass die Schüler und Schülerinnen im Hintergrund verweilen, denn Interessen, Fähigkeiten und/oder Kenntnisse sind darin nicht integriert (vgl. Gruschka 2014: 47; Klein 2016: 129 und Kissling/Klein 2010: 13).

„Zugleich fließen Millionenbeträge solchen Bildungsforschungsinstituten zu, die als Paradigmenwechsel Bildungsstandards (die in den USA längst gescheitert sind!) und wissensbereinigte Kompetenzorientierung derzeit in die Schulen bringen und diese als Ergebnisse einer « state of the art Forschung » alternativlos propagieren“ (Kissling/Klein 2010: 13).

Bildungsstandards beinhalten *Qualitätsmanagements*, die sich durch drei Aspekte kennzeichnen, nämlich Zielvereinbarung, Handeln und Kontrolle beziehungsweise Evaluation. Es ist sozusagen eine Orientierung und eine klare Vorgabe an Strukturen für Lehrer und Lehrerinnen, Schüler und Schülerinnen, Eltern und für Schulen. Doch Klein versichert, dass diese Idee in unserer Gesellschaft gescheitert ist. Ein weiterer Diskussionspunkt ist die sogenannte Input- und Outputorientierung der Curricula. Dem bisherigen Input-Faden liegen vom Lehrplan vorgegebene Inhalte, sogenannte *content standards* vor. Die Kritik besteht darin, dass hier nur *totes Wissen*, ein Wissen, das in der Realität nicht gebraucht wird, gelernt wird und das Auswendiglernen die Schüler und Schülerinnen zur Rage führt. Ersetzt wird dies durch den Output-Faden mit seinen *performance standards* und prägt schließlich das Schulbild indem Leistungsergebnisse, Evaluation und Vergleichbarkeit an vorrangiger Stelle kursieren. Gelehrt und gelernt wird, nach den Ansichten dieses Modells, nur das, was auch wirklich im Leben

gebraucht werden kann. Schlagwörter wie Wissen, Können und Inhalte bleiben jedoch im Schatten verborgen (vgl. Klein 2013: 84).

Klein verdeutlicht die Verblüfftheit bezüglich der Umstellung:

„Wer nämlich geglaubt hatte, dass es zu einer wünschenswerten Entschlackung von zu vielen Wissensbeständen im Vergleich zu den bisherigen Lehrplänen gekommen sei, staunte nicht schlecht, dass außer Hunderten von Kompetenzbeschreibungen keinerlei Fachinhalte dort zu finden waren“ (Klein 2016: 131).

Liessmann beschreibt die Umstellung der Lehrpläne (er verweist sowohl auf die Schulen als auch auf die Universitäten) als „[...] das sichtbarste Zeichen einer generellen Entwertung des Wissens“ (Liessmann 2016: 55). Allgemein verdeutlicht, die anfänglichen Reformen bereiteten schlichthin Probleme. Schulen, Lehrern und Lehrerinnen waren es zum Teil selbst überlassen, fachliche Pläne aufzustellen und dem System auf irgendeine Weise gerecht zu werden (vgl. Liessmann 2016: 55 und Klein 2016: 130 ff.).

Wie sich die Lehrpläne hinsichtlich der Fertigkeiten Lesen und Schreiben in den Unterrichtsfächern Russisch und Französisch tatsächlich verändert haben, und welche Auswirkungen diese Modifizierungen haben, wird im 5. Kapitel (Der gesetzliche Bildungsauftrag der Schule in Richtung Lesen und Schreiben – ein Vergleich von früher und heute) näher behandelt.

Der Schulalltag hat sich verändert. Der Begriff „Kompetenz“ prägt seit Jahren die Bildungslandschaft und ist sozusagen das Schlagwort schlechthin geworden. Klein merkt zudem an, dass auch Politiker, Wirtschaftsleute und in allen gängigen Berufssparten der Terminus gang und gäbe ist. Er verleiht Sicherheit in ihren Tätigkeiten und lässt sie professionell wirken. Klein entdeckt aber noch weitere Verwendungen hinsichtlich des Begriffes, nämlich „Transportkompetenz“, „Eiskompetenz“ oder „Haar-Styling-Kompetenz“. Welche Eigenschaften genau dahinterstecken, bleibt jedem Berufsbereich und deren Verständnis von Kompetenz selbst überlassen. „‘Kompetenz‘ wohin das Auge blickt. Soviel Kompetenz war noch nie. Kaum eine menschliche Fähigkeit oder Fertigkeit, die sich heutzutage nicht als Kompetenz geriert“ (Schirlbauer 2010: 67). Jedoch ist man im Bereich der Bildung nach mehr als 10 Jahren der Kundgebung noch immer skeptisch, welche Eigenschaften sich hinter dem Terminus genau verstecken und wie er im Bildungsbereich eingesetzt werden kann. Liessmann erkennt ebenso eine Vielzahl an Kompetenzbeschreibungen, in jeglicher Art und Weise, „[...] da jede zielorientierte menschliche Tätigkeit irgendwie als eine Form von

Kompetenz aufgefasst werden kann – gleichgültig, wie sie zustande kommt oder sich entwickelt“ (Liessmann 2016: 48) (vgl. Schirlbauer 2010: 65 ff. und Liessmann 2016: 48).

Fischer, Universitätsprofessor am Institut Slawistik, erkennt eine abnehmende beziehungsweise sich verändernde Bildung, denn es ist „[...] in der Tat eine Verschiebung von Bildungsinhalten und Zielen erkennbar, die aus einer veränderten Unterrichtspraxis, anderen Unterrichtsschwerpunkten, anderer Wertigkeit des Wissenserwerbs resultieren“ (Fischer 2012: 2). Auch Lehrmaterialien und Lehrbücher haben sich verändert. Betrachtet man Lehrmaterialien für Fremdsprachen, dann sind sie erstens sehr stark auf den GERS und seine Zielfertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen ausgerichtet, und zweitens stellt sich nach Fischer die „[...] Wissensvermittlung als Unterhaltung“ (Fischer 2012: 2) dar, da die Lehrbücher sehr facetten-, hie und da fakten- und farbenreich aufbereitet sind. Doch der Universitätsdozent gibt zu erkennen: „Zusammenhänge ergeben sich [...] oft eher zufällig, ein Verstehen etwa einer historischen Epoche [...] etc. ist aus der Lektüre oft nicht zu erschließen oder nachzuvollziehen“ (Fischer 2012: 2). Dies stellt sich problematisch dar, wenn ein Schüler bzw. eine Schülerin etwas versäumt hat oder Verbindungen zu anderen Kontexten herstellen möchte (vgl. Fischer 2012: 2 und Klein 2016: 126 ff.).

Als erstes Zwischenresümee lässt sich nun festhalten, dass sich das österreichische Bildungswesen in einem, aktuell etwas ruhigeren, Taumel befindet. Nach Meinungen einiger Kritiker (Gruschka, Klein, Krautz, Türcke) entwickelt sich der Schüler und die Schülerin im Laufe der Jahre zu einem Menschen mit Kompetenzen ausgestattet, der dann, letztendlich, zu einem Wirtschaftsprodukt wird. „Der ist dann nicht mehr als »homo sapiens« durch Klugheit, durch Vernunftfähigkeit ausgezeichnet, sondern durch vollständige Verbetriebswirtschaftlichung seiner Person“ (Krautz 2007: 134). Die Bildung ist sozusagen der Zweck und Nutzen dazu, Österreich wettbewerbsfähig zu machen und die Wirtschaft anzukurbeln, indem immer mehr und immer schneller Leute an den Arbeitsmarkt mit Schulabschlüssen und Hochschulabschlüssen gelangen. Das Wissen dient als Wirtschaftswachstumsförderung. Ob das auch im Sinne der Definition von Humboldt, Bieri oder Klafki anzusehen ist, bleibt dahingestellt (vgl. Krautz 2007: 16; Türcke 2016: 16 und Kissling/Klein 2010: 12 ff.).

Ladenthin verdeutlicht den Irrweg, den wir im Alltag immer wieder antreffen (vgl. Ladenthin 2011: 6):

„Wir beklagen abnehmenden soziales Engagement, mangelnde Wahlbeteiligung, öffentliche sowie ökonomische Verantwortungslosigkeit und die Politik beklagt Politikverdrossenheit: Ein

Schulsystem, das Kompetenzen als oberste Maxime und letzten Maßstab annähme, triebe genau diese Tendenz weiter. Aus Kompetenzen lässt sich kein humanes Handeln ableiten“ (Ladenthin 2011: 6).

Die Bildung ist ein überaus wichtiger und respektvoller Prozess, der jedem Menschen eigen ist. Daraus können sich Qualitäten entwickeln, die wiederum jeder Schüler und jede Schülerin, jede Person für sich selbst erkennen und anerkennen muss. „Denn Bildung ist eine Qualität des Subjekts, Bildung lässt sich nicht standardisieren“ (Beer 2005: 8) (vgl. Beer 2005: 8).

5. Der gesetzliche Bildungsauftrag der Schule in Richtung Lesen und Schreiben – ein Vergleich von früher und heute

Im dritten Kapitel wurde bereits das laute und stille Lesen in den Lehrplänen aus früheren Jahren verglichen. Nun sollen generell die Fertigkeiten Lesen und Schreiben in den Fremdsprachen Russisch und Französisch in den Curricula analysiert werden. Es werden hierzu einzelne Lehrpläne aus unterschiedlichen Jahren ausgewählt (1985, 1989, 2004, 2018) um einen Einblick in die schulische Arbeitswelt, in Reformen und Bildungsaufgaben der Schule erhalten zu können.

Für die Analyse werden Beispiele aus der Unterstufe und Oberstufe der AHS bezüglich des Lesens und Schreibens herangezogen. Aufgrund der großen Beschaffenheit der Lehrpläne und der genauen Ausführungen (vor allem in den früheren Bundesgesetzblättern), werden aus den einzelnen Jahren (1985 und 1989) entweder Beispiele aus dem Schulfach Russisch oder aus dem Unterrichtsfach Französisch gewählt, um eine aufschlussreiche Übersicht erhalten zu können. In den späteren Lehrplänen (2004/2018) kommt es zu keiner Unterscheidung zwischen den einzelnen Sprachen mehr. Das bedeutet, jeder Fremdsprache werden allgemeine Informationen zugetragen.

5.1. Lehrplan aus dem Jahr 1985

Merkmale des Lehrstoffes für Russisch (1. Klasse, 5 Wochenstunden)

Gesprächs- und Lesestoff: „Lesestücke in Erzähl- oder Dialogform aus Umwelt und Interessengebieten des Kindes. Lieder und leichtfaßliche [sic!] Gedichte. Auswerten des Lesestoffes in mündlichen und schriftlichen Übungen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 828).

Schreiben: „Hand in Hand mit der Erarbeitung des Wortmaterials allmähliche Einführung in die kyrillische Schreibschrift. Festigung der Schreibrichtigkeit durch Abschreiben von der Tafel und vom Buch, Niederschrift auswendig gelernter Texte sowie Diktate zunächst unveränderter, später auch leicht veränderter Texte, die vorher gut durchgearbeitet worden sind. Gleichzeitig Einführung in die kyrillische Druckschrift als Vorstufe zum Lesen von Texten“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 827).

Merkmale des Lehrstoffes für Russisch (2. Klasse, 4 Wochenstunden)

Schreiben: „Weitere Festigung der Rechtschreibung durch Diktate und durch Niederschrift auswendig gelernter Texte“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 828).

Lesen: „Themen aus der Umwelt des Kindes. Lesestücke etwas größeren Umfanges, darunter solche, die mit Land und Volk der UdSSR bekannt machen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 828).

Schriftliche Arbeiten: „Einsetz- und Umformungsübungen; Diktate, Niederschriften auswendig gelernter Texte; Beantwortung von Fragen; einfache Briefe und Rückübersetzungen als Klassenübung. Regelmäßig Schul- und Hausübungen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 828).

Die didaktischen Grundsätze sehen für die Schreibung vor:

„Beim Schreiben ist von Anfang an nur die Schreibschrift, nicht die Durckschrift [sic!] zu verwenden. Besonders ist auf jene kyrillischen Buchstaben zu achten, die den deutschen wohl ähnlich, aber nicht gleich sind, sowie auf die Buchstabenverbindungen. Die Überprüfung der Schrift jedes einzelnen Schülers ist besonders am Anfang unerlässlich [sic!]“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 829).

Die didaktischen Grundsätze sehen für das Lesen folgende Wichtigkeit:

„Für die Lektüre ist es wichtig, daß [sic!] neben dem Lehr- und Lesebuch so bald wie möglich auch selbständige Einzelwerke, allenfalls auch gekürzt, adaptiert oder in Bruchstücken, herangezogen

werden. Entscheidend für die Auswahl eines literarischen Werkes ist, daß [sic!] die Texte inhaltlich wertvoll, sprachlich einwandfrei und für die Schüler interessant und spannend sind. Die Behandlung der Landes- und Kulturkunde soll sich organisch in den Rahmen der sprachlichen Weiterbildung einfügen und der Altersstufe entsprechende Kenntnisse von Land und Volk der UdSSR vermitteln“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 829).

Interessant sind auch die Ausführungen und Anmerkungen zu schriftlichen Arbeiten:

„Wenn auch von Anfang an das Hauptgewicht auf Sprechfreudigkeit und Sprechfähigkeit liegen soll, darf doch die Pflege des schriftlichen Ausdrucks [sic!] nicht vernachlässigt werden. Regelmäßige Schul- und Hausübungen sind daher unerlässlich [sic!] und bilden die Grundlage für die Schularbeiten. Im ersten Lernjahr handelt es sich vornehmlich um Abschreibübungen, kurze Diktate im engsten Anschluß [sic!] an die Lektüre, Niederschriften auswendig gelernter Texte, einfache Umformungs- und Einsetzübungen, Stellen und Beantworten von Fragen. Für die folgenden Klassen eignen sich außerdem Briefe, Bildbeschreibungen und einfache Erlebnisberichte. Übersetzungen vom Deutschen ins Russische sind in der Regel nur als Klassenübungen, am besten als Rückübersetzungen, durchzuführen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 830).

5.2. Lehrplan aus dem Jahr 1989

Merkmale des Lehrstoffes für Französisch (Erste lebende Fremdsprache, Oberstufe, AHS)

Leseverstehen: „Die Schüler sollen französische Originaltexte lesen und verarbeiten können“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 658).

Schriftlicher Ausdruck: „Die Schüler sollen imstande sein, sich sachgerecht und situationsgemäß entsprechend ihren Mitteilungsabsichten auszudrücken, vor allem in solchen Texten, die ihnen zur Kommunikation dienen könnten“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 658).

Merkmale des Lehrstoffes für die 5. Klasse (3 Wochenstunden)

Leseverstehen und Lesen: „Beherrschung grundlegender Techniken der Sinnerschließung (unbekannte Wörter, Textteile); Global-, Detailverstehen authentischer Sachtexte sowie literarischer Texte, die sich auf Grund ihres Aufbaues sowie ihrer sprachlichen und inhaltlichen

Beschaffenheit zur Anwendung dieser Techniken besonders eignen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 658).

Schreiben: „Sicherheit in der französischen Rechtschreibung. Fähigkeit, mit Französischsprechenden schriftlich in Kontakt zu treten, und zwar in verschiedenen Situationen des privaten und öffentlichen Alltagslebens. Sicherheit in der Unterscheidung zwischen discours écrit und discours parlé. Beherrschung der Ausdrucksformen des discours écrit (Nominal- und Partizipialkonstruktionen, Infinitivkonstruktionen, logische Verknüpfungen usw.). Fähigkeit, Sachverhalte darzustellen, Gehörtes und Gelesenes wiederzugeben bzw. zusammenzufassen, Erlebtes zu erzählen, Gefühle zu äußern, persönlich Stellung zu nehmen, zu argumentieren. Wichtigste Kompositionstechniken zur Abfassung eines Textes: Gestaltung einer Einleitung, des Hauptteiles, des Schlusses. Wichtigste Verknüpfungsmöglichkeiten von Sätzen und Abschnitten unter Beachtung der jeweiligen Schreibsituation“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 658 f.).

Themeninventar: „Die schon aus der Unterstufe her bekannten Situationen und Themenbereiche aus dem Alltag sind wiederaufzunehmen und altersgemäß zu erweitern, das argumentative Element ist in den Vordergrund zu stellen, auf konfliktuelle Momente und deren Bewältigung ist großer Wert zu legen. [...] Sport, Reisen, Hobbies, Familie, Freunde, Schule; ein oder zwei französische Regionen (modellhafte Erarbeitung einiger wichtiger Probleme dieser Regionen; dabei Vergleiche mit österreichischen Verhältnissen). Authentische, speziell für diese Altersstufe konzipierte Texte aus den Medien (Jugendzeitschriften, Sendungen aus Hörfunk und Fernsehen), einfachere literarische Texte, vor allem Erzählungen, Novellen und kurze Theaterstücke (vollständig oder in Auszügen); Chansons. Privatlektüre in angemessenem Umfang ist zu empfehlen und zu fördern“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 659).

Merkmale des Lehrstoffes für die 6. Klasse (3 Wochenstunden)

Lesen: „Lesetechniken wie in der 5. Klasse, jedoch bei gesteigerten Anforderungen in bezug [sic!] auf Umfang, Aufbau, sprachliche und inhaltliche Beschaffenheit der Texte. Analysierendes Lesen zum Erkennen der Textaussage, der Intention sowie der spezifischen Merkmale eines Textes“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 660).

Schreiben: „Wie 5. Klasse. Dazu Fähigkeit, Sachverhalte unter verschiedenem Blickwinkel und unter veränderten formalen Anforderungen darzustellen bzw. zu erörtern. Grundlegende Fertigkeiten zum Verfassen eines commentaire dirigé (gelenkter Textkommentar: résumé

anhand von Leitfragen, Neuformulierung von Textteilen, changement de registre usw.). Beherrschung der für die Textkommentierung notwendigen Termini. Stichwortartige Mitschrift“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 660).

Themenbereiche: „[...] komplexere und abstraktere Themenbereiche, den nuancierten Ausdruck von Redeabsichten und Gefühlen, die zu fordernde sprachliche Bewältigung einer längeren zusammenhängenden Gedankenfolge, erhöhte Verfügbarkeit im sprachlichen Ausdruck [...] Probleme aus dem Erfahrungsbereich des Jugendlichen, aus dem sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben, wie Zentralismus/vs/Regionalismus, Stadt/vs/Land, Minderheiten, Konsumgesellschaft, Arbeit und Beruf; ein oder zwei weitere Regionen Frankreichs oder anderer französischsprachiger Länder (modellhafte Erarbeitung einiger wichtiger Probleme), dabei Vergleich mit österreichischen Verhältnissen. Texte aus den Medien, literarische Texte vorzugsweise aus dem 20. Jahrhundert, vollständig oder in Auszügen; Chansons. Privatlektüre wie 5. Klasse“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 660).

Merkmale des Lehrstoffes für die 7. und 8. Klasse (je 3 Wochenstunden)

Lesen: „Wie 6. Klasse. Ausbau des analysierenden Lesens und der dazu erforderlichen texterschließenden Verfahren, Herstellen von Querverbindungen zu anderen Texten, auch nichtfranzösischen (Textvergleich)“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 660).

Schreiben: „Wie 6. Klasse. Dazu Commentaire dirigé. Fähigkeit, eine Sachdokumentation („Dossier“) schriftlich auszuwerten. Bericht über Ergebnisse von Gruppen- und Einzelarbeit“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 661).

Themeninventar: „Wie 6. Klasse. Dazu Themenkreise wie Frankreichs Stellung in Europa und in der Welt, die französischsprachigen Gebiete außerhalb Frankreichs ua. Neben Sachtexten literarische Texte (Auszüge und Ganzschriften) vornehmlich aus dem 20. Jahrhundert, fallweise aus früheren Jahrhunderten, gegebenenfalls unter Einbeziehung des historischen Hintergrunds. Privatlektüre wie in der 6. Klasse“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 661).

Merkmale des Lehrstoffes für Russisch (Zweite lebende Fremdsprache, Oberstufe, AHS)

Leseverstehen: „Die Schüler sollen schriftlich vorliegende russische Originaltexte verstehen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 721).

Schriftlicher Ausdruck: „Die Schüler sollen den schriftlichen Gebrauch der russischen Sprache in einem Ausmaß beherrschen, das den Erfordernissen des Unterrichts und des Alltags gerecht wird und ihnen erlaubt, sich intentionsgemäß auszudrücken“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 721).

Merkmale des Lehrstoffs für die 5. Klasse (4 Wochenstunden)

Lesen und Leseverstehen: „Verstehen einfachster kurzer Texte“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 722).

Schreiben: „Schriftliches Bewältigen der sich aus dem Unterricht ergebenden Aufgaben sowie der einfachsten, im Unterricht erarbeiteten Grundsituationen des Alltagslebens“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 722).

Themeninhalte: „Themen und Situationen aus der unmittelbaren Umwelt des Schülers (zB Personalien, Familie, Tagesablauf, Haus und Wohnung), Themen und Situationen, die sich im Unterricht ergeben Themen und Situationen, die allmählich in die Kenntnis von Land und Volk der Sowjetunion einführen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 722).

Anmerkung zur Schrift und Orthographie: „die cyrillische Schreib- und Druckschrift; einigermaßen sichere Beherrschung der Grundlagen der russischen Orthographie; Einführung in die Transkription, insbesondere von Eigennamen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 722).

Merkmale des Lehrstoffs für die 6. Klasse (3 Wochenstunden)

Lesen und Leseverstehen: „Verstehen einfacher, nicht zu langer Texte; einfache Formen des Globalverstehens; Gebrauch des Wörterbuchs“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 722).

Schreiben: „wie in der 5. Klasse; Zusammenfassen von Gelesenem und Gehörtem; Verfassen von einfachen zusammenhängenden Texten“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 722).

Themeninhalte: „Vertiefung der Themen und Situationen aus der 5. Klasse, weitere Themen und Situationen, zB Freizeit, Interessen, Reisen, weitere Themen und Situationen, die sich im Unterricht ergeben, Themen und Situationen, mit denen Besucher der Sowjetunion konfrontiert werden können und die die Kenntnis von Land und Volk der Sowjetunion erweitern“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 723).

Merkmale des Lehrstoffs für die 7. und 8. Klasse (je 3 Wochenstunden)

Lesen und Leseverstehen: „Verstehen nicht zu schwieriger Originaltexte (Globalverstehen, an Schlüsselstellen: Detailverstehen); sinngemäßes phonetisch richtiges Lesen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 723).

Schreiben: „Differenziertere Ausdrucksfähigkeit bei Information, Erzählen von Handlungsabläufen, Darstellen von Problemen, Wiedergeben und Zusammenfassen von Texten, bei Kommentaren und persönlichen Stellungnahmen; stichwortartige Notizen zu Hörtexten“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 723).

Themeninhalte: „Erweiterung und Vertiefung der Themen und Situationen aus dem Alltagsleben Erweiterung und Differenzierung jener Themen und Situationen, mit denen Besucher der Sowjetunion konfrontiert werden können und die die Kenntnis von Land und Volk der Sowjetunion erweitern, Auseinandersetzung mit aktuellen Themen (zB der Einzelne und die Gesellschaft, Jugend, Umwelt, Erziehung und Bildung, Freizeitgestaltung und -bewältigung, Arbeit und Beruf) Lektüre: Texte, vor allem aus den Massenmedien, mit Bezug zum Zeitgeschehen und Alltagsleben; Proben aus der russischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts; avtorskie pesni; die Texte und Themen sollen ein möglichst breites Bild der Sowjetunion geben und zu Vergleichen mit österreichischen Einrichtungen führen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 723).

5.3. Lehrplan aus dem Jahr 2004

Hier treten grundlegende Veränderung im Gegensatz zu den bereits genannten Lehrplänen auf. Es wird nicht zwischen den einzelnen Sprachen unterschieden, sondern nur mehr zwischen erster und zweiter lebender Fremdsprache. Zu den Sprachen zählen Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch und Kroatisch.

Merkmale des Lehrstoffes für die erste lebende Fremdsprache (5. bis 8. Lernjahr, Oberstufe, AHS) und für die zweite lebende Fremdsprache (1. bis 4. Lernjahr, Oberstufe, AHS)

Themeninventar: „Zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten (wie zB Sprache und ihre Anwendungsmöglichkeiten; Rolle der Medien; Arbeit und Freizeit; Erziehung; Lebensplanung; Einstellungen und Werte; Zusammenleben; aktuelle soziale, wirtschaftliche und politische

Entwicklungen; Prozesse der Globalisierung; kulturelle und interkulturelle Interaktion; Umwelt; aktuelle Entwicklungen in Technik und Wissenschaft; Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste). Spezielle thematische Schwerpunkte sind jeweils im Einklang mit individuellen Interessenslagen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie mit aktuellen Ereignissen zu setzen. Die verschiedenen Themenbereiche sind durch möglichst vielfältige Textsorten zu erschließen (wie zB Sachverhaltsdarstellungen, Analysen, Stellungnahmen, Anweisungen, Zusammenfassungen, Berichte, Beschreibungen, Kommentare, Reflexionen, Geschichten, Dialoge, Briefe, E-Mails, Märchen, Lieder, Gedichte). Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein entsprechender Stellenwert einzuräumen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 26).

Lerninhalte: Es folgt eine Orientierung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) und dazu eine genaue Unterscheidung zwischen den einzelnen Fertigungsbereichen Hören, Lesen, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen und Sprechen (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 26).

Kompetenzniveau A1

Lesen: „Die Schülerinnen und Schüler können einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, zB auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 26).

Schreiben: „Die Schülerinnen und Schüler können eine kurze einfache Postkarte schreiben, zB Feriengrüße. Sie können auf Formularen, zB in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 26).

Kompetenzniveau A2

Lesen: „Die Schülerinnen und Schüler können ganz kurze, einfache Texte lesen. Sie können in einfachen Alltagstexten (zB Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden. Sie können kurze, einfache persönliche Briefe verstehen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 27).

Schreiben: „Die Schülerinnen und Schüler können kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Sie können einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, zB um sich für etwas zu bedanken“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 27).

Kompetenzniveau B1

Lesen: „Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Sie können private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 27).

Schreiben: „Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Sie können persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 27).

Kompetenzniveau B2

Lesen: „Die Schülerinnen und Schüler können Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Sie können zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 27).

Schreiben: „Die Schülerinnen und Schüler können über eine Vielzahl von Themen, die sie interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Sie können in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Sie können Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 27).

Zu erreichende Kompetenzniveaus bezüglich der ersten lebenden Fremdsprache (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 28)

Nach dem 5. (5. Klasse) und 6. (6. Klasse) Lernjahr: Lesen und Schreiben auf B1.

Nach dem 7. (7. Klasse) und 8. (8. Klasse) Lernjahr: Lesen und Schreiben auf B2.

Zu erreichende Kompetenzniveaus bezüglich der zweiten lebenden Fremdsprache (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 28)

Nach dem 1. Lernjahr (5. Klasse): Lesen und Schreiben auf A2 (andere Fertigkeitsbereiche auf A1).

Nach dem 2. Lernjahr (6. Klasse): Lesen und Schreiben auf A2.

Nach dem 3. Lernjahr (7. Klasse) und 4. Lernjahr (8. Klasse): Lesen auf B2; Schreiben auf B1 (+ argumentatives Schreiben).

5.4. Lehrplan aus dem Jahr 2018

Der aktuelle schulische Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen der AHS folgt wiederum den Zielforderungen des GERS und unterscheidet zwischen den einzelnen Fertigkeitsbereichen Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben. Als Musterbeispiel werden hier die Anforderungen der ersten und zweiten lebenden Fremdsprache für die Unterstufe gewählt. In dieser Periode sollen von der 5. bis zur 8. Schulstufe die Kompetenzniveaus A1 bis A2 und teilweise, beziehungsweise maximal, Teilbereiche aus B1 erreicht werden (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2018: 57 ff.).

Die Eigenschaften der Kompetenzniveaus in Bezug auf ihre Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) weisen keine Veränderungen zu den Beschreibungen aus dem Curriculum des Jahres 2004 auf. Es wird von den Charakteristika und Merkmalen praktisch nicht zwischen Unter- und Oberstufe unterschieden, sondern die Kompetenzniveaus werden an die Lernjahre angepasst (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2018: 54 ff.).

Themeninventar: „Die Schülerinnen und Schüler sind durch die Einbindung der sprachlichen Mittel in vielfältige situative Kontexte mit verschiedenen Themenbereichen vertraut zu machen (wie Familie und Freunde, Wohnen und Umgebung, Essen und Trinken, Kleidung, Körper und Gesundheit, Jahres- und Tagesablauf, Feste und Feiern, Kindheit und Erwachsenwerden, Schule und Arbeitswelt, Hobbys und Interessen, Umgang mit Geld, Erlebnisse und Fantasiewelt, Gedanken, Empfindungen, Gefühle, Einstellungen und Werte, Umwelt und Gesellschaft, Kultur, Medien, Literatur). Dies entspricht den „vertrauten Themenbereichen“ in den Kompetenzbeschreibungen des GER“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2018: 57).

Zu erreichende Kompetenzniveaus bezüglich der ersten lebenden Fremdsprache (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2018: 59)

Nach dem 1. Lernjahr (1. Klasse): Lesen und Schreiben auf A1.

Nach dem 2. Lernjahr (2. Klasse): Lesen und Schreiben auf A2.

Nach dem 3. Lernjahr (3. Klasse) und 4. Lernjahr (4. Klasse): Lesen A2 und Einzelheiten aus dem Bereich B1 („Die Schülerinnen und Schüler können Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt.“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2018: 59)); Schreiben A2 und Einzelheiten aus dem Bereich B1 („Die Schülerinnen und Schüler können über Themen, die ihnen vertraut sind oder sie persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben.“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2018: 59).

Zu erreichende Kompetenzniveaus bezüglich der zweiten lebenden Fremdsprache (vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2018: 59)

Nach dem 1. Lernjahr: Lesen und Schreiben auf A1.

Nach dem 2. Lernjahr: Lesen und Schreiben auf A2.

5.5. Fazit der Vergleiche

Es wurde bereits im dritten Kapitel (3.3.3. Lautes und stilles Lesen in der Fremdsprachendidaktik) aufgezeigt, wie umfangreich die Lehrpläne in den früheren Jahren gestaltet wurden. Diese Intensität macht sich durch mehrere Faktoren bemerkbar: bevor der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) seinen Weg in das österreichische Bildungswesen findet (in den 2000er Jahren), wird jeder einzelnen Sprache Aufmerksamkeit geschenkt. Natürlich kommt es auch schon früher zu etlichen Reformen, Änderungen und Zusätzen, wie zum Beispiel die Unterscheidung zwischen erster und zweiter lebender Fremdsprache. Auch der Zuwachs an Fremdsprachen ist bemerkenswert, denn in den 80er Jahren sind es beispielsweise das Englische und das Französische, die als erste lebende Fremdsprache dokumentiert werden. Heute, neben Englisch, Französisch, Russisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Spanisch, Italienisch, Ungarisch, Tschechisch, Slowenisch, Slowakisch, etc., zählt auch das Polnische zu dieser Gewichtung. Diese Sprache findet in früheren Ausführungen überhaupt keine Erwähnung.

Die Analyse gibt zu erkennen, dass die Lehrpläne aus den Jahren 1985 und 1989 sehr viel detail- und sinnreicher formuliert sind. Jedem Gegenstand und darunter auch jeder Fremdsprache wird eine aufschlussreiche Darbietung für jede Klasse beziehungsweise jede Lernstufe präsentiert, an die sich die Lehrer und Lehrerinnen halten müssen. Somit sind sie durch einen Lehrplan gestärkt und gesichert. Auch in den früheren Jahren kommt es bereits zu einer Unterscheidung

zwischen den einzelnen Fertigkeiten, Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Doch damals ist sie sehr viel ausführlicher und jedem Moment, wie beispielsweise der kyrillischen Schrift, wird eine Achtsamkeit geboten. Außerdem stellt sich der Spracherwerb aufbauend von Lernjahr zu Lernjahr dar. Die Lehrpläne bieten einen Rückhalt und eine Sicherheit an.

Die einzelnen Merkmale, die jede Sprache in sich trägt, können nicht als Gesamtheit der Fremdsprachen angesehen und folglich beschrieben werden. Deshalb ist festzustellen, dass die heutige Darbietung der einzelnen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen und Sprechen) in Bezug auf alle Sprachen offener und viel mehr Initiative des Lehrers und der Lehrerin beansprucht. Es ist auch fraglich, wie sinnvoll es erscheint, die Tätigkeiten des Lehr- und Lernprozesses auf heutige „Kann-Beschreibungen“ zu stützen. Überdies tritt die Frage hervor, ob es überhaupt möglich ist, eine Fremdsprache in sogenannte „Fertigkeitsbereiche A1 bis C2“ zu stecken und demgemäß einen Fremdsprachenerwerbsprozess darauf aufzubauen. Inwieweit ist es möglich, eine Sprache so genau zu analysieren und welche Faktoren werden für solch eine Analyse herangezogen?

Außerdem kommt der Rolle der Fremdsprache früher eine bedeutendere Gewichtung hinzu und es wird auch ausdrücklich dargelegt, die Wichtigkeit der Fremdsprache im Unterricht preiszugeben. Dies zeigt auch folgendes Zitat aus dem Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich aus dem Jahr 1985:

„Da der Erwerb und der Gebrauch einer Fremdsprache eng mit der Gesamtpersönlichkeit und dem sozialen Verhalten eines Menschen verbunden sind, sollen die Schüler sowohl ihre Interessen und Bedürfnisse ausdrücken können als auch in ihrer Bereitschaft zum Zuhören, zum Gespräch, zur Zusammenarbeit und zur Verantwortung in der Gemeinschaft gefördert werden. Schließlich sollen sie zu einer positiven Einstellung zum Fremdsprachenerwerb im allgemeinen hingeführt werden“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 813).

Dieses Zitat sollte als Grundsatz für das Lehren und Lernen einer Fremdsprache dienen. Es wird hierbei nicht nur die Rolle des Lehrkörpers, sondern auch die des Schülers und der Schülerin angesprochen und in den Prozess miteinbezogen. Die Bedeutung der Kommunikation und folglich der Nutzen der Sprache ist ebenso eine genaue Beschreibung in den Lehrplänen und wird auch heute noch als solches angesehen. Etwas schwieriger steht es aktuell um die Frage der fremdsprachlichen Literatur. Wird diese in den beiden Anmerkungen zu den Jahren 1985 und 1989 sehr stark vertreten, findet man im aktuellen Lehrplan kaum eine Erwähnung für die Fremdsprachen, obwohl dies ein wichtiges Kriterium für die kulturellen, persönlichen und

literalitätsbezogenen Aspekte trägt. Die Schüler und Schülerinnen können sehr viele Elemente beim Lesen und Bearbeiten von Originaltexten lernen. Betrachtet man die aktuellen Anforderungen und Aufgabenstellungen der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung, so findet diese Lücke auch (leider) seine Berechtigung.

Faktum ist, dass alle aufgezeigten Lehrpläne dem Schreiben und Lesen wichtige Funktionen beimessen. Die Kritik des Input-Moments früherer Lehrpläne, und dass diese vom *toten Wissen* überschachtelt sind, kann nicht geteilt werden. Natürlich weisen auch die alten Lehrpläne Gesichtspunkte auf, die überdacht werden müssen und deren Sinn und Nutzen kritisch zu hinterfragen sind, wie beispielsweise das Auswendiglernen von Texten oder dass das 1. Lernjahr von Abschreibübungen geprägt werden soll (Anmerkungen dazu finden sich in den Ausführungen zum Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich aus dem Jahr 1985 für das Unterrichtsfach Russisch).

Die Stütze, die aktuell der GERS und die Haltung des aktuellen Lehrplans bietet, weist folgende Eigenschaften auf:

„Durch Offenlegung der gemeinsamen Ziele werden die Lernenden zu Mitgestalter/inne/n und Mitverantwortlichen der Unterrichtsarbeit, die Lehrenden zu Begleiter/inne/n des individuellen Lernprozesses. Im Idealfall verdeutlichen die verschiedenen GERS-Deskriptoren den Schüler/inne/n, was von ihnen erwartet wird, und entlasten die Lehrkraft von der alleinigen Verantwortung für den Lernerfolg. Außerdem stützen und (be)stärken sie die Lehrer/innen bei ihrer Beurteilungstätigkeit durch objektive Kriterien. So wird für alle Beteiligten ersichtlich, was im Unterricht geplant, gelernt und beurteilt werden soll“ (Horak/Moser/Nezbeda/Schober 2010: 6).

Dieses Zitat möchte wohl die wesentlichsten Unterschiede zu den bisherigen Merkmalen des schulischen Alltags aufweisen: die Lehrer und Lehrerinnen arbeiten als Begleiter, der Schüler bzw. die Schülerin trägt Verantwortung und Objektivität bestimmt den Unterricht. Das bedeutet, das heutige Bildungswesen erfüllt sich mit Erwartungen und nicht mehr mit Anforderungen. Durch die „Kann-Beschreibungen“ wird ersichtlich, welchen Standpunkt die Schülerschaft bezüglich ihrer Performanzen in der Fremdsprache besitzt und welche Faktoren von ihr erwartet werden, um in die nächste Etappe, gemeint ist in den nächsten Fertigungsbereich, zu gelangen.

Zu guter Letzt soll folgendes Zitat in den Mittelpunkt der Ausführungen rücken:

„Der beste Lehrplan nützt nichts, wenn der Lehrer nichts taugt; der gute Lehrer wird aber auch mit einem schlechten Lehrplan arbeiten können“ (Becker 1932: 124).

Es ist nicht vorrangig, den aktuellen Lehrplan in Bezug auf die Fremdsprachen Russisch und Französisch und deren Fertigkeiten Lesen und Schreiben stark zu kritisieren und in seiner Gesamterscheinung in Frage zu stellen. Bedeutend ist, Vergleiche anzustellen und auch die Herangehensweisen, Anforderungen und Bemerkungen von früher zu analysieren. Wie das Zitat von Becker verdeutlicht, weiß ein guter Lehrer und eine gute Lehrerin mit einem Lehrplan umzugehen und seinen bzw. ihren Unterricht zu gestalten. Dies soll heißen, dass sich die Lehrperson nicht nur auf die Ausführungen des aktuellen Lehrplans verlassen soll, die ihn in gewisser Hinsicht auch im Stich lassen, sondern sie kann den persönlich gestalteten Zielen und den abgesprochenen Interessen der Schulklasse Aufmerksamkeit schenken. Somit bleibt dem Lehrer bzw. der Lehrerin ein gewisser freier Spielraum für die Gestaltung des Spracherwerbsprozesses. Dieser Standpunkt ist positiv zu beurteilen.

6. Die Reifeprüfung an Österreichs Schulen – ein Vergleich von bejahrten und aktuell durchgeführten Reifeprüfungen

Dieses Kapitel widmet sich der Reifeprüfung an österreichischen Schulen (AHS). Indes werden alte Maturaaufgaben mit den heutigen zentralen Reifeprüfungsaufgaben in den Unterrichtsfächern Russisch und Französisch verglichen. Die bejahrten Materialien aus dem Fach Russisch stammen aus der Hand Poyntners, diejenigen aus Französisch aus der Feder von Tiefenbacher-Lindenthal. Das Hauptaugenmerk liegt auf den Fertigkeiten Lesen und Schreiben. Allerdings werden aus den aktuellen Testformaten nur ausgewählte Aufgaben aus dem Bereich Lesen ausgewählt. Beim Schreiben werden beide Textsorten analysiert.

Der Grund für eine Analyse von bejahrten und aktuellen, besser gesagt standardisierten und kompetenzorientierten, Prüfungsaufgaben ist vielfältig. Zumal sind hier das Layout, die Aufgabenstellungen und die Darstellung der Prüfungsblätter interessant. Zum anderen sollen die Anforderungen an die Schüler und Schülerinnen, die Themen und die Begründung für deren Auswahl sowie das Lernziel beleuchtet werden.

Grundsätzlich erlaubt die Maturareform, deren Änderungen sich in großer Zahl belaufen, eine genaue Ermittlung und Kritik. Zunächst soll die Gleichheit beider Formen angeführt werden: es handelt sich hier um eine Reifeprüfung, früher auch Maturitätsprüfung, die in einer höheren

Schule (AHS, BHS etc.) abgelegt wird und danach einen Zugang zur Universität oder einer Fachhochschule erlaubt. Die alte Matura, die vor etwaigen Schulversuchen und vor dem Übergang zur standardisierten und kompetenzorientierten Reifeprüfung in den Schuljahren 2014/2015 (AHS) und 2015/2016 (BHS) stattfindet, unterscheidet sich durch wesentliche Merkmale zum heutigen Modell. Damals ist es verpflichtend in Deutsch, Mathematik und in einer lebenden Fremdsprache schriftlich zu maturieren. Den Schülern und Schülerinnen bietet sich aber die Gelegenheit an, entweder vier Fächer schriftlich und drei Fächer mündlich zu wählen oder drei Fächer schriftlich und vier Fächer mündlich zu absolvieren. Ein weiteres wesentliches Merkmal ist die Arbeit des Lehrers und der Lehrerin. Ihm bzw. ihr ist es überlassen, Prüfungsthemen zu wählen und die Prüfungspapiere zu gestalten. Auch werden Spezialgebiete in beliebigen Fächern mit den Lehrern und Lehrerinnen ausgemacht und dann zu Arbeiten verfasst (meist 20 bis 25 Seiten), die dann wiederum bei der mündlichen Prüfung abgeprüft werden. Die Benotung der schriftlichen und mündlichen Matura erfolgt durch den Lehrer bzw. der Lehrerin selbst, der bzw. die wiederum in Absprache mit einer Prüfungskommission (vor allem bei der mündlichen Matura) steht. Die Tage für die schriftliche und mündliche Matura werden von der Schule selbst gewählt (vgl. OÖ Nachrichten 2009: <http://www.nachrichten.at/nachrichten/politik/innenpolitik/Nationalrat-beschliesst-Matura-Reform;art385,280028>; SRDP 2018: <https://www.srdp.at/> und Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html>).

Bei der neuen standardisierten Reifeprüfung erhalten alle Schüler und Schülerinnen denselben Prüfungstermin. Zudem sind die Aufgabenstellungen in allen Schulformen ident und die Lehrer und Lehrerinnen wissen über die Prüfungsaufgaben nicht im Vorhinein Bescheid. Zur Benotung erhalten sie einen Korrekturschlüssel, an den sie sich strikt halten müssen. Die Schüler und Schülerinnen können zwischen drei Fächern schriftlich und drei Fächern mündlich oder vier Fächern schriftlich und zwei Fächern mündlich wählen. Die Aufgaben für die mündliche Matura sind nicht zentral, jedoch gibt es auch hier Erneuerungen (Themenpool, Schüler-Schüler-Gespräch etc.). Einen wichtigen Faktor spielt auch die vorwissenschaftliche Arbeit, worin die Schüler und Schülerinnen ein Thema bearbeiten sollen, das sie selbst ausgewählt haben. Diese Arbeit soll ihnen einen Einblick in das Schreiben wissenschaftlicher Texte, die eine wesentliche Arbeit an Hochschulen ist, geben. Dazu steht ihnen ein Betreuungslehrer bzw. eine Betreuungslehrerin zur Verfügung, der bzw. die auch selbst von den Schülern und Schülerinnen ausgesucht wird (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/>

reifepruefung.html; SRDP 2018: <https://www.srdp.at/> und Bundesministerium für Bildung 2016: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu_folder.pdf?6aanq8).

Die Gründe für die neue Art der Reifeprüfung argumentiert das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung wie folgt: (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2017: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html>):

- Sicherung von Wissen und Kompetenzen;
- Qualitätssicherung und Qualitätssteigerung;
- Vergleichbarkeit;
- Bezug zu Europa und Vergleich von europäischen Abschlüssen;
- Vereinfachung von Bestimmungen;
- hohe Transparenz und Objektivität;
- Aussagekraft von Testergebnissen und dessen Bestätigung etc.

Wie sich diese Veränderungen in den letzten Jahren durchgesetzt haben, soll im Folgenden durch Vergleiche von bejahrten und schemaaktuellen Reifeprüfungsaufgaben in den Fächern Russisch und Französisch gezeigt werden. Das Hauptaugenmerk liegt in den Fertigkeiten Lesen und Schreiben.

6.1. Veraltete Maturaaufgaben aus dem Unterrichtsfach Russisch

BG und BRG St.Pölten
Josefstr.84
3100 St.Pölten

Themen für die
SCHRIFTLICHE REIFEPRÜFUNG aus RUSSISCH HAUPTTERMIN 2009/10
8G (neusprachliches Gymnasium); 8RG (Realgymnasium)
Prüfer: Dr.Erich POYNTNER

1. Verpflichtend:

Прочитайте отрывок из текста известного киргизо-русского автора Чингиза Айтматова («По свету» 2/2009) и коротко перескажите его.

Скажите своё мнение об этом тексте, обращая внимание на значение иностранных языков в вашей жизни и в жизни мигрантов в Австрии и других странах!

(250 – 300 W.)

(Text: Siehe Beilage; Länge der Angabe 160 W.)

2. Zur Wahl:

А. Крайний север или юг? Где вы предпочитаете жить?

Напишите об этой теме

- 1. Личное письмо русскому знакомому. Обращайте внимание прежде всего на то, где вы сами живете! (150-200W.)

- 2. Доклад для международной конференции молодежи (например, МЕР – „Model European Parliament“). Сравняйте разные возможности, скажите, стоит ли проводить всю жизнь в одной стране, и какое значение имеет глобализация!

(150-200 W.)

Б. Проблемы молодежи (школа, родители, деньги, отношения к другим молодым людям...)

Напишите об этой теме

- 1. Доклад для молодежной научной конференции о данной теме и ее отражении в зеркале литературы и фильма! (150-200W.)

- 2. Личное письмо русскому знакомому, в котором вы обращаете внимание между прочим и на фильм «Розыгрыш». (150-200 W.)

Erforderliche Gesamtlänge (1+2): ca. 600 W.

Чингиз Айтматов (1928-2008), известный писатель из Киргизии, который писал на русском и на киргизском языках:

Бессмертие народа – в его языке. Каждый язык велик для своего народа. У каждого из нас есть свой сыновний долг перед народом, давшим нам самое большое свое богатство – свой язык: хранить чистоту его, приумножать богатство его. Но вот мы сталкиваемся с новой диалектикой истории. Современное человеческое общество находится в постоянном и всё возрастающем контактировании, что всё более становится всеобщей жизненной и культурной необходимостью. В этих условиях каждому человеку следует владеть несколькими языками. В литературах некоторых стран ныне возникает явление двуязычия. Я, кстати, принадлежу к писателям-билингвам. Я знаю многих людей, хорошо владеющих несколькими языками... Огромный мир литературы, культуры распахнут перед ними. (112 слов)	Unsterblichkeit Sohnespflicht vergrößern auf etw. Stoßen allgemein beherrschen теперь Zweisprachig- keit offen
---	---

Abbildung 24: Schriftliche Maturaufgabe im Unterrichtsfach Russisch aus dem Schuljahr 2009/2010, (Poyntner 2010).

BG und BRG St.Pölten
Josefstr.84
3100 St.Pölten

Themen für die
SCHRIFTLICHE REIFEPRÜFUNG aus RUSSISCH HAUPTTERMIN 2010/11
8G (neusprachliches Gymnasium); 8N (Realgymnasium mit naturwiss.
Schwerpunkt)
Prüfer: Dr.Erich POYNTNER

1. Verpflichtend:

Прочитайте отрывок из текста известной русской писательницы Татьяны Толстой (Татьяна Толстая, из кн. «Я тебя люблю», Петербург 2008) и коротко перескажите его.

Скажите своё мнение об этом тексте, обращая внимание на значение семьи и любви в вашей жизни! Какие вещи ещё имеют значение в вашей жизни? (250 – 300 W.)

(Text: Siehe Beilage; Länge der Angabe 160 W.)

2. Zur Wahl:

А. Литература, фильм и телевидение

Напишите об этой теме

- 1. Личное письмо русскому знакомому. Обращайте внимание прежде всего на ваше личное отношение к данным явлениям! (150-200W.)

- 2. Доклад для международной конференции молодежи (например, МЕР – „Model European Parliament“). Обращайте внимание на самые важные темы литературы, фильма и телевидения, расскажите о героях и темах, которые важны для вас! (150-200 W.)

Б. Экология – загрязнение и защита окружающей среды.

Напишите об этой теме

- 1. Доклад для молодежной научной конференции о данной теме! (150-200W.)

- 2. Личное письмо русскому знакомому, в котором вы обращаете внимание между прочим и на вашу личную жизнь! (150-200 W.)

Erforderliche Gesamtlänge (1+2): ca. 600 W.

Татьяна Толстая (год рождения 1955), одна из самых известных русских писательниц:

Самое большое удовольствие – это хорошая семья, где всегда весело, все хохочут, все друг друга любят и помогают. Если кто-то сел за книжку, не мешайте ему. Он занят важным делом, он развивается как личность. А пол пусть постоит грязным, хоть по колено! «Чистенько» - это в операционной, а дома главное не «чистенько», а чтобы все любили друг друга и смеялись. Дома – то, что называется Благодать. «Не по закону, а по Благодати»... Ведь Господь нас любит не за то, что мы это заслужили или очень хорошие. Он любит нас просто так. Вот это, любить просто так, не спрашивая – должен, не должен, - вот это идея Благодати, она главная в христианстве.... Главное – любовь, она удивительно смягчает все углы, с ней ничего не страшно. Только любить надо другого, а не себя. Все проблемы решаются через любовь. К детям, к ближним, к дальним. Других рецептов нет.	lachen Boden bleiben Knie Glückseligkeit (Segen) verdienen weich machen Kanten
--	---

Abbildung 25: Schriftliche Maturaaufgabe im Unterrichtsfach Russisch aus dem Schuljahr 2010/2011, (Poyntner 2011).

BG und BRG St.Pölten
Josefstr.84
3100 St.Pölten

Themen für die
SCHRIFTLICHE REIFEPRÜFUNG aus RUSSISCH HAUPTTERMIN 2012/13
8G (Gymnasium)
Prüfer: Dr.Erich POYNTNER

1. Verpflichtend:

Прочитайте отрывок из текста русской журналистки о современных средствах массовой информации и коротко перескажите его.

Скажите своё мнение о средствах массовой информации в Австрии, обращая внимание на критику, высказанную российской журналисткой! Расскажите о вашем отношении к разным СМИ! (250 – 300 W.)

(Text: Siehe Beilage; Länge der Angabe 160 W.)

2. Zur Wahl:

A. Молодежь в Австрии и в России

Напишите об этой теме

- 1. Личное письмо русскому знакомому. Обращайте внимание прежде всего на ваши личные проблемы и проблемы Ваших знакомых! (150-200W.)
- 2. Доклад для международной конференции молодежи (например, МЕР – „Model European Parliament“). Обращайте внимание на самые важные аспекты вопроса, сравните ситуацию в Австрии с другими странами. (150-200 W.)

Б. Литература и фильм

Напишите об этой теме

- 1. Доклад для молодежной научной конференции о данной теме! (150-200W.)
- 2. Личное письмо русскому знакомому, в котором Вы обращаете внимание между прочим и на ваше личное мнение о героях русского фильма и русской литературы! (150-200 W.)

Erforderliche Gesamtlänge (1+2): ca. 600 W.

Статья российской журналистки в Интернете, февраль 2013г.

<u>Нынешний</u> «журналистский стиль» главных телеканалов <u>удручает</u> страшным <u>оскудением</u> русского языка. Можно увидеть <u>развязный</u> стиль общения между аудиторией и ведущими; <u>панибратство</u> и цинизм выдаются за «демократичные отношения». И, естественно, нет уже никаких культурных границ - из массы «актуальных передач», как, например, недавней о <u>секспросвете</u> в школах и среди молодежи, вообще нельзя понять ничего: что хорошо и что плохо, что прилично, а что должно оставаться под <u>запретом</u>. <u>Деградация</u> уровня общей грамотности, снижение <u>порога</u> стыдливости, уничтожение языковой культуры, интеллектуального <u>наполнения</u> передач совершенно очевидны. Следовательно, СМИ, в том числе и молодежные, несут значительную ответственность за деградацию культуры в нашей стране, падение уровня <u>духовности</u>. Капитолина Кокшенёва Источник: win.ru	heutig verstört Verarmung ungezügelt ungenierter Umgang sex. Aufklärung Verbot Verfall Schwelle Füllung Geistesleben
---	---

Abbildung 26: Schriftliche Maturaufgabe im Unterrichtsfach Russisch aus dem Schuljahr 2012/2013, (Poyntner 2013).

Kurzanalyse der russischen Maturaaufgaben aus den Jahren 2009 bis 2013

Bei der schriftlichen Russischmatura müssen die Schüler und Schülerinnen zwei unterschiedliche Texte schreiben. Einer darunter ist verpflichtend, der andere kann aus zwei unterschiedlichen Themen und Aufgabenstellungen gewählt werden. Die erforderliche Gesamtlänge beider Texte beträgt +/- 600 Wörter.

Der verpflichtende Schreibtext wird von einem Ausgangstext begleitet, an dem sich die Schüler und Schülerinnen orientieren können bzw. der sie zum Nachdenken und folglich zur Ideenfindung anregt. Der kurze Impulstext beinhaltet das zu bearbeitende Thema. Deshalb ist auch das Verständnis für die Weiterarbeit äußerst wichtig. Unbekannte Vokabeln werden angegeben. Diese Texte stammen meist von literarischen Werken, Zeitungen etc. Die Schüler und Schülerinnen haben zur Aufgabe, den Impuls nachzuerzählen und ihn mit ihren eigenen Worten wiederzugeben. Danach kommt es zur näheren Bearbeitung des Themas, wie beispielsweise die eigene Meinung preiszugeben oder das Thema/die Situation auf das eigene Leben zu projizieren.

Der zweite schriftliche Teil kann aus unterschiedlichen Themen und daraus folgenden Aufgabenstellungen gewählt werden. Ein gewählter Bereich beziehungsweise ein gewähltes Thema besteht wiederum aus zwei Teilen (Bericht und Brief).

Die Themen der Texte beschäftigen sich zum Beispiel mit der *Literatur*, dem *Film*, dem *Fernsehen*, den *Massenmedien*, der *Jugend*, der *Familie*, dem *Leben* oder der *Umwelt*. Bemerkenswert ist vor allem der Bezug zur Literatur, der durch den Begleittext stets gegeben ist, und die Varietät an Textsorten, das wiederum ein Wissen voraussetzt. Somit sind die Schüler und Schülerinnen mit vielen Situationen konfrontiert. Außerdem müssen sie über konkrete Sachverhalte Bescheid wissen, wie über den Film „*Розыгрыш*“ (dt. unentschiedenes Spiel), über die Globalisierung oder über das *MEP* (Model European Parliament). Die Schülerschaft wird gesiezt. Erwähnenswert ist für die veralteten Maturaaufgaben aus dem Unterrichtsfach Russisch die Vielfalt an Textsorten und Themen, die vom Schüler und von der Schülerin unterschiedliche Gesichtspunkte und Stellungnahmen verlangt. Besonders die persönliche Meinung und die kritische Auseinandersetzung sind ein Hauptaugenmerk der Prüfungsaufgaben. Die Schülerschaft hat die Möglichkeit ihr breites, fachliches und kompetentes Wissen und Können auf das Blatt Papier zu bringen. Die Verbindung zwischen Literatur, Film und Themen, die jeden Menschen beschäftigen (Erwachsenwerden, Lebensstandard, ...) verdeutlichen die Qualität des Russischunterrichts.

6.2. Auszug aus der Reifeprüfung Russisch im Schuljahr 2014/2015
(kompetenzorientiert; standardisiert)

Originalversion aus dem Bereich Lesen (Auszug)

4

____/5 P.

Прочитайте высказывания разных людей о моде. Определите основную мысль (А-Н) каждого высказывания (1-5). Впишите соответствующую букву в матрицу для ответов. Две основные мысли лишние! Пример (0) уже выполнен.

О моде

0 _____

Привет, я Айнура (21). Я считаю, что мода – это твоё мироощущение, а не то, что демонстрируют в глянцевого журналах. Модное всё, в чём тебе уютно и хорошо. Другие могут не одобрять твою странную кофточку, но если ты чувствуешь в ней, что это ТЫ, значит это и модно для тебя. А живём мы все для себя, не так ли?

1 _____

Привет, я Алексей (17 лет). У меня много друзей, и я люблю вечеринки. Мне нравится модно одеваться, ходить по магазинам, покупать самые крутые вещи, это как праздник для меня. Это, конечно, дорого, но стоит того! Ведь тогда на вечеринке ты в центре внимания. Кстати, правильно сделать дырки на джинсах – это целое искусство, не нужно думать, что это просто! Даже дома я думаю о том, что на мне надето. Расслабляться никогда не стоит. Однажды мы с друзьями устроили пижамную вечеринку. Даже тогда моя пижама была самая крутая. Чувство стиля придает мне уверенность в себе. И мне это нравится.

2 _____

Привет, меня зовут Таня. Мне 12 лет. Честно говоря, я вообще не знаю, что мне идет, а что нет. Почти все вещи выбирают мне мои родители. У нас в школе все носят форму, так что мне не нужно думать каждое утро, что надеть. Но вот когда мы уходим на каникулы или когда намечается какое-то торжество, тут я начинаю переживать! Прошу маму или сестру мне помочь с одеждой. Сама я лишь могу определить, какая одежда подходит для прогулок, но вот как правильно нарядиться на праздник – для меня это загадка!

3 _____

Привет, я Артем (14 лет). У меня 4 брата и 2 сестры, так что мои родители не могут тратить слишком много денег на одежду. Поэтому в основном я выбираю практичные вещи, универсальные. Например, самое простое – светлые майки и синие джинсы. Классика. Мои братья и сестры тоже одеты довольно просто. Но мы всегда следим за тем, чтобы одежда была чистой и опрятной. Мои родители иногда переживают, что не могут купить мне какие-то крутые кроссовки или

дорогие туфли, но меня это совершенно не расстраивает. Я люблю футбол, а мода – это для блондинок!

4_____

Привет, я Стас (30 лет). Я юрист, и для меня важно выглядеть элегантно. На работу я надеваю деловой костюм, каждый день кроме пятницы. В пятницу можно прийти без галстука и пиджака. Мои любимые цвета – темно-синий, коричневый, белый и черный, но часто я выбираю и кремовый и зеленый. Причем очень важно правильно сочетать цвета. Например, я не могу носить синий костюм и черные туфли. Это не по этикету. К синему костюму подходят коричневые туфли. И в моей профессии это важно. Часто от моего внешнего вида зависит мой успех.

5_____

Меня зовут Света (19 лет). Я очень люблю путешествовать – люблю леса, горы, озера. В моем гардеробе есть модные вещи, но я очень редко их ношу. Часто я выбираю то, что практично и удобно, что подходит по погоде. Особенно это важно, когда я в горах. Я люблю спортивные вещи, выбираю те, что легкие и не промокают, занимают мало места. Я редко хожу по магазинам, потому что вообще не люблю это занятие. Ведь в мире так много интересного, зачем терять время на магазины?

A	Выбрать праздничную одежду нелегко.
B	Мой стиль мне нравится больше всего.
C	Одежда важна для хорошего самочувствия.
D	На природе важен не красивый внешний вид, а правильный подбор одежды.
E	Родители работают в магазине модной одежды.
F	В офисе важен дресс-код.
G	Очень просто выбрать праздничную одежду.
H	Цена одежды – это один из главных критериев для покупок в нашей семье.

0	1	2	3	4	5
B					

Abbildung 27: Auszug aus dem Prüfungsteil Leseverstehen für das Unterrichtsfach Russisch, Schuljahr 2014/2015, (Verband der Russischlehrerinnen und Russischlehrer Österreichs 2015: <http://russischlehrer.at/index.php?id=141>).

1

40 P.



Ваши родители хотят купить дом в деревне. Вы ищете в Интернете мнения людей на эту тему. Напишите блог, в котором

- опишите Ваше место жительства;
- сравните жизнь в городе и в деревне;
- расскажите, где бы Вы хотели жить через 10-15 лет.

Придумайте заголовок к блогу. Объём Вашего текста – 170 слов.

Российская школьная газета создала рубрику на тему «Свободное время молодёжи». Автор лучшей заметки получит ценный приз. Вы решили послать свою заметку в редакцию.

В своей заметке Вы должны:

- описать, как Вы и Ваши друзья проводите свободное время;
- рассказать, что Вы делали в прошлые выходные;
- привести примеры, как молодые люди из России могут провести уик-энд в Вашем городе или в Вашей деревне.

Придумайте заголовок к заметке. Напишите заметку объёмом 180 слов.

Abbildung 28: Prüfungsteil Schreiben für das Unterrichtsfach Russisch, Schuljahr 2014/2015, (Verband der Russischlehrerinnen und Russischlehrer Österreichs 2015: <http://russischlehrer.at/index.php?id=141>).

Kurzanalyse der russischen Reifeprüfungsaufgaben aus dem Schuljahr 2014/2015

Die neue standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung unterscheidet sich durch wesentliche Merkmale zum vorherigen Schema. Zunächst sei auf das Prüfungsformat hingewiesen: der Schüler bzw. die Schülerin ist nicht mehr verpflichtet, nur schriftliche Texte zu produzieren, sondern er bzw. sie bekommt sogenannte „Aufgabenhefte“ zu den Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprachverwendung im Kontext und Schreiben. Die Prüfungsaufgaben werden nicht wie in den anderen Fächern wie Deutsch, Mathematik oder in den Fremdsprachen Französisch oder Spanisch von Bundesministerium für Bildung erstellt und bereitgestellt, sondern hier arbeitet ein großes Team vom Verband der Russischlehrerinnen und Russischlehrer Österreichs, deren Obmann Poyntner ist, zusammen. Diese Organisation orientiert sich aber an den Aufgabenheften des Bundesministeriums für Bildung und somit sind vom Muster her keine Unterschiede zu den anderen Sprachen zu erkennen.

Der ausgewählte Lesetext aus dem Heft „Lesen“ stellt ein klassisches Muster des neuen Prüfungsformats dar (Multiple-Choice, Kurzantworten, Richtig-Falsch-+/-Begründung (B2), Zuordnen). Es ist einer von vier Texten. Er behandelt das Thema *Mode*. Es sind verschiedene Aussagen von Menschen gegeben und der Schüler bzw. die Schülerin hat die Aufgabe, aus einer Tabelle mit verschiedenen kurzen Statements die richtige Person zu finden. Zwei Aussagen sind dabei überflüssig und eine bereits gegeben. Das Hauptaugenmerk dieser Aufgabe liegt darin, den Text zu verstehen und die Aussagen dann richtig zuordnen zu können. Fünf Punkte können erreicht werden.

Der Kompetenzbereich „Schreiben“ wird mit zwei unterschiedlichen Texten zu je vierzig Punkten gestaltet. Der erste Text behandelt das Thema *Leben und Wohnen*. Ein Impulsbild ist gegeben, das zur Anregung dienen soll. Die Textsorte ist ein Blog, der durch einen passenden Titel geschmückt werden soll. Die sogenannten *bullet points* beschreiben den genauen Arbeitsauftrag, der zu erledigen ist. Genau genommen geben sie Auskunft, welche Aspekte in dem Blog vorkommen sollen: den eigenen Wohnort beschreiben; der Vergleich von Stadt und Land; der Wohnort in 10 oder 15 Jahren. Die Schüler und Schülerinnen sind verpflichtet, 170 Wörter zu schreiben. Ein Wörterbuch darf verwendet werden.

Der zweite Schreibtext ist ebenfalls mit vierzig zu erreichenden Punkten gewertet und befasst sich mit dem Thema *Freizeit und Jugend*. Die Mindestwortanzahl beträgt 180 Wörter. Für eine Schülerzeitung soll eine Notiz/Stellungnahme verfasst und mit der persönlichen Sichtweise dargelegt werden. Die drei *bullet points* geben vor: Beschreibung der persönlichen

Freizeitgestaltung und mit den Freunden; Gestaltung des letzten Wochenendes; Beispiele und Tipps für die Freizeitgestaltung aus der eigenen Stadt/Dorf für besuchende Russen geben. Auch ein Titel soll den Beginn des Textes wieder schmücken.

6.3. Veralterte Maturaaufgaben aus dem Unterrichtsfach Französisch

Originalversion aus dem Schuljahr 2003/2004

Schriftliche Reifeprüfung aus Französisch

Haupttermin 2003/04
Gymnasium

Commentaire dirigé

LES FILLES DES CITES SE REVOLTENT CONTRE LA LOI DES « MECS »

I. Fais le résumé de ce texte.

II. Explications:

1. « ...*la loi des « mecs »* (ligne 33)... »
Qu'est-ce qu'on entend par cette loi et pourquoi se manifeste-t-elle surtout dans les banlieues ?
2. « ...*Sohane, ... meurt brûlée vive* (ligne 2)... »
Que sais-tu du meurtre dont Sohane Benziane était victime et des réactions divergeantes face à ce drame ? Quelle phrase du texte nous fait voir qu'il y a des gens qui se rangent du côté de l'assassin ?
3. « *Ni putes ni soumises* »
Explique le sens du nom de ce mouvement !
4. « ...*certaines portent le voile* (ligne 48)... *la laïcité* (ligne 107)... »
Durant des mois la laïcité faisait la Une des médias français. Explique la signification de cette valeur chère à l'institution scolaire. Quel rôle le foulard islamique joue-t-il dans le contexte de l'agression masculine ayant pour cible le sexe féminin ?
5. « ...*elles rêvent d'une vraie mixité* (ligne 73).... »
Qu'est-ce que tu entends par le terme d'une « vraie mixité » et quelle place y occupe le respect mutuel concrétisé dans le « Guide du respect » (ligne 78) ?

III. Lettre personnelle :

Maryam, jeune fille de 17 ans, née en France, dont les parents sont d'origine algérienne porte le voile islamique par conviction.

Dans une lettre à Ashira – une cousine vivant à Alger – elle parle de son choix de se voiler et des problèmes qui en résultent surtout dans la vie scolaire. Scandalisée par l'attitude souvent provocatrice des jeunes filles dans la France d'aujourd'hui, qui – selon elle – dépassent les limites, elle ne manque pas de s'opposer au mouvement « Ni putes ni soumises ».

Mets-toi à la place de Maryam et rédige cette lettre.

Mag. Marion Tiefenbacher-Lindenthal

Schriftliche Reifeprüfung aus Französisch

Haupttermin 2003/04
Gymnasium

Situations d'écrit

FRANCOPHONIE – HERITAGE D'UN PASSE COLONIAL

I. JOURNAL INTIME :

« *On se demande ce qu'ont fait certains pauvres suds pour mériter de tels nords* »

Une telle question s'est posée Patrice Lumumba, récemment élu Premier ministre du Congo indépendant, pendant longtemps.

Dans son discours devant le roi des Belges le 30 juin 1960, il a parlé de la lutte pour la liberté des Congolais contre les colonisateurs belges. Avant cette date historique il a réfléchi pendant plusieurs mois sur la situation problématique des Congolais sous le régime belge.

Son journal intime l'a aidé à digérer tous ses idées et sentiments concernant le colonialisme, la discrimination,...

Mets-toi à sa place et rédige une ou plusieurs notes de son journal intime !

II. INTERVIEW :

Raoul Peck a réalisé le film « Lumumba » en 2000, 40 ans après la mort du personnage réel Patrice Lumumba. Même si ce film est fiction, Raoul Peck a fait beaucoup de recherches sur la situation au Congo au moment de l'indépendance pour rester proche de la réalité historique. Heureusement il pouvait s'appuyer sur une interview qu'un journaliste de la presse régionale congolaise a réalisée avec Lumumba en juillet 1960. Dans cette interview Lumumba a parlé de ses visions et projets et de ce que chacun pourrait contribuer à réaliser l'idée d'un Congo uni et d'une indépendance solide.

Imagine cette interview du journaliste avec Patrice Lumumba !

III. LETTRE DE LECTEUR :

Sélima Jelloud, l'héroïne du roman « Anne ici – Sélima là-bas » vient de lire l'article « *En Algérie, deux cultures qui s'excluent* », qui parle de l'ambiguïté des Algériens en ce qui concerne l'usage de la langue française et arabe.

La situation après l'indépendance de l'Algérie a certainement provoqué des problèmes de culture et d'identité : d'un côté les Algériens en France perdent – par de différentes raisons – de plus en plus leur culture, de l'autre côté la France essaye de garder son influence culturelle en Algérie. La langue joue un rôle central dans ce développement.

Sélima connaît très bien cette situation de mener une vie entre deux cultures.

Après avoir lu l'article, elle se met à écrire une lettre de lecteur dans laquelle elle parle de sa situation personnelle et des expériences qu'elle a faites en quête de son identité culturelle.

Rédige cette lettre !

Mag. Marion Tiefenbacher-Lindenthal

Schriftliche Reifeprüfung aus Französisch

Haupttermin 2003/04
Gymnasium

Situations d'écrit

FRANCOPHONIE – HERITAGE D'UN PASSE COLONIAL

IMPULSE

ad 1 / 2 :



ad 3 :

Extraits de l'article « **En Algérie, deux cultures qui s'excluent** »
(paru dans « Regards sur la francophonie », Revue de la presse –
Supplément thématique, 2000)

Abbildung 29: Schriftliche Maturaufgabe im Unterrichtsfach Französisch aus dem Schuljahr 2003/2004, (Tiefenbacher-Lindenthal 2004).

Schriftliche Reifeprüfung aus Französisch

Haupttermin 2004/05

Gymnasium

Commentaire dirigé

FRANCOPHONIE : «L'IMPORTANT, C'EST LE MESSAGE»

I. Fais le résumé de ce texte. (~180 mots)

II. Explications:

1. « *Il serait ridicule de pousser des cocoricos au motif qu'Abdelaziz Bouteflika s'éloigne de l'arabisme affiché par ses prédécesseurs* » (ligne 15)

Explique cette phrase en tes propres mots. Que signifie le terme « arabisme » ?

2. « *...la langue de l'ancien colonisateur offre le moyen d'accéder à la modernité ...* » (ligne 23)

Quelle est l'attitude de l'État algérien vis-à-vis du français ? Pourquoi le gouvernement algérien a-t-il d'abord essayé de réprimer le français et quels sont les motifs pour le retour actuel ?

3. « *...il s'agit de conjurer le risque d'un monde où on parlerait, penserait, créerait dans un moule unique* » (ligne 55)

Explique ce que Jacques Chirac voulait dire par cette phrase ! Y a-t-il une relation entre l'utilisation d'une langue et la manière de penser ?

4. « *...la Francophonie est ... incapable d'exprimer une vision commune* » (ligne 68)

Pourquoi cette « vision commune » serait-elle importante pour la réussite de la Francophonie ? Concernant cette unanimité, la situation des pays anglophones est-elle différente ?

5. « *La France elle-même manque de conviction.* » (ligne 84)

Que signifie cette phrase ? Comment la France en tant que fondatrice de la Francophonie peut-elle manquer de conviction ? Quels sont les objectifs que la France voudrait atteindre en promouvant la Francophonie ?

III. Prise de position personnelle :

- Que penses-tu de la Francophonie ? Est-ce une idée raisonnable de vouloir élargir le terrain linguistique de la langue française ?

- Quelles sont les mesures prises par l'Agence de la Francophonie pour promouvoir le français ? Peut-on réglementer l'usage d'une langue ?

- Notre époque est marquée du terme « globalisation ». Que penses-tu de ce phénomène moderne ? Est-ce utile et nécessaire de maintenir une diversité linguistique ? L'idée de la Francophonie – est-elle en faveur ou contre une telle diversité ?

- Les Français se sentent fortement menacés par la culture anglo-saxonne. Est-ce une situation unique ou y a-t-il des situations semblables pour d'autres langues et cultures ? Faut-il, d'après toi, aussi prendre des mesures pour défendre l'allemand contre d'autres langues ?

Mag. Marion Tiefenbacher-Lindenthal

Schriftliche Reifeprüfung aus Französisch

Haupttermin 2004/05
Gymnasium

Francophonie: «L'important, c'est le message»

■ Deux ans après Hanoï, à la veille du Sommet de Moncton, qu'en est-il de la Francophonie? Cette vaste entreprise aux non moins vastes visées politiques est-elle autre chose qu'une ennuyeuse machine bureaucratique?

Enfin une bonne nouvelle pour la Francophonie: l'Algérie revient à la langue française. Mais, à la veille du Sommet de Moncton, force est de constater que cette avancée reste une exception.

Il serait ridicule de pousser des *cocoricos* au motif qu'Abdelaziz Bouteflika s'éloigne de l'arabisme affiché par ses prédécesseurs. L'important, c'est le message. En multipliant les discours en français, le nouveau président signifie à son peuple que la langue de l'ancien colonisateur offre le moyen d'accéder à la modernité. Autrement dit, la culture anglo-saxonne ne contrôlera pas forcément l'avenir du monde.

À première vue, les chiffres de la Francophonie sont impressionnants. Les 52 pays membres totalisent quelque 500 millions d'habitants, soit 10% de la population mondiale et 10,5 % du PIB de la planète.

Mais les gens parlant vraiment le français sont moins de la moitié. Au Vietnam, qui compte 75 millions d'habitants, seuls les vieux sont effectivement francophones: 0,5% de la population. La Guinée-Bissau est *lusophone*, la Guinée équatoriale *hispanophone*, et en Bulgarie il y a plus de russo-

phones que de francophones.

Handicap majeur: face à la *fortune* anglo-saxonne, la Francophonie est pauvre. 87% des richesses produites se trouvent concentrées dans cinq pays: France, Canada, Belgique, Luxembourg et Suisse.

Sous l'impulsion de Jacques Chirac, la Francophonie cherche à se transformer en *entreprise* politique. En réaction contre l'américanisation du globe, il s'agit, avait dit le président de la République dès 1997, de «conjuré le risque d'un monde où l'on parlerait, penserait, créerait dans un moule unique». Illustration de ce *volontarisme*: Boutros Boutros-Ghali, chassé de l'ONU par Washington, avait alors été choisi comme *premier Secrétaire général* de la Francophonie.

Malheureusement, la réalité n'est pas à la hauteur des discours. Le monde de la Francophonie est une mosaïque incapable d'exprimer une vision commune. Les démocraties, à savoir les cinq membres les plus développés, *cohabitent* avec le Vietnam, qui est un des derniers États communistes de la planète, ou avec des régimes africains qui sont nombreux à ignorer les droits de l'homme.

Il n'y a pas non plus de solidarité économique. Le Canada s'est aligné sur les États-Unis pour sanctionner par des représailles le boycott européen contre la viande aux hormones.

La France elle-même manque de conviction. La Francophonie fait bâiller les Français parce que

ceux-ci la perçoivent comme une machine bureaucratique à produire du papier. Quant au gouvernement, il sait bien qu'il ne retire de profits directs que de l'action bilatérale, notamment pour l'aide au développement. Il n'est pas plus disposé à faire cadeau à la Francophonie du réseau de l'Alliance française que de donner à l'Union européenne le siège de la France au Conseil de sécurité.

La Francophonie ne doit pas se résigner au statut de deuxième ONU. Cette belle idée mérite mieux qu'être seulement un autre «machin».

Charles Lambroschini
2-9-1999 © LE FIGARO

(610 mots)

Annotations:

Force est de constater man kommt nicht umhin festzustellen – **avancée** (f) (mil.) Geländegewinn – **pousser des cocoricos** in Triumphgeschrei ausbrechen – **Abdelaziz Bouteflika** im April 1999 neu gewählter algerischer Staatspräsident – **l'arabisme** (m) Zwangsarabisierung der Medien, des Schulwesens und der Verwaltung – **prédécesseur** (m) Vorgänger – **multiplier** (Reden) vermehrt halten – **le PIB** le produit intérieur brut – **lusophone** Portugiesisch sprechend – **majeur, eure** Haupt- - **sous l'impulsion** de durch Betreiben von – **un moule unique** ein Einheitsschema – **volontarisme** (m) Engagement aus starker innerer Überzeugung, starker politischer Wille – **chassé de l'ONU** gem.: aus seinem Amt als Generalsekretär der UNO abgewählt (1997) – **ne pas être à la hauteur des discours** den Reden nicht gerecht werden – **cohabiter** gem.: sich die Mitgliedschaft teilen – **n'est pas plus disposé à...** ist ebenso wenig geneigt, etw. zu tun – **faire cadeau de qc à qn** jdm. etw. opfern – **Alliance française** association créée en 1883 pour étendre l'influence de la France à l'étranger par la propagation de la langue et de la culture française ; indépendante de la Francophonie

Schriftliche Reifeprüfung aus Französisch

Haupttermin 2004/05
Gymnasium

Situations d'écrit

VIOLENCE – enfants maltraités, femmes battues, délinquance juvénile

I. JOURNAL INTIME :

Michel, 12 ans, observe depuis quelque temps que son meilleur ami Christian change complètement de comportement : il se retire de plus en plus, il a l'air déprimé,... Michel a déjà essayé de parler avec Christian de son problème mais il ne veut rien dire. Après avoir regardé un film faisant part de la campagne d'information du gouvernement français concernant le problème de violences physiques et d'agressions sexuelles contre enfants, Michel est sûr que son ami est victime d'une telle maltraitance. Il se fait vraiment des soucis, mais il ne sait pas quoi faire pour l'aider. Alors, il se confie à son journal intime. Mets-toi à sa place et rédige une ou plusieurs notes!

II. LETTRE PERSONNELLE :

Le « cas Marie Trintignant » – actrice morte en août 2003 à cause de blessures cérébrales, subies lors d'une dispute avec son compagnon et le livre que sa mère a consacré à cet incident tragique, ont provoqué un grand écho dans les médias et aussi les centres d'appel comme par exemple « SOS Femmes » enregistrent dès lors une forte affluence de femmes concernées. Christine, parisienne de 45 ans, souffre aussi d'une violence conjugale. Elle n'a jamais osé parler de ses problèmes, mais maintenant elle veut changer sa situation. Alors, elle écrit une lettre à « SOS Femmes » dans laquelle elle décrit sa situation désespérée et demande de l'aide. Mets-toi à sa place et rédige cette lettre.

III. PRISE DE POSITION :

Un phénomène de plus en plus actuel en France, mais aussi dans d'autres pays de l'Europe, c'est la violence des mineurs. Les délinquants deviennent de plus en plus jeunes et, ce qui choque probablement le plus, c'est que les jeunes ont souvent recours aux armes et n'hésitent pas à en faire usage. Un domaine particulièrement touché est l'école.

- D'après toi, quelles sont les raisons pour l'augmentation de la délinquance juvénile ?
- Penses-tu que ce soit un phénomène dont l'Autriche est également touchée ?
- Y a-t-il des facteurs sociaux qui favorisent la violence ?
- Vivons-nous dans une époque difficile qui provoque une plus grande agressivité ?

Mag. Marion Tiefenbacher-Lindenthal

Schriftliche Reifeprüfung aus Französisch

Haupttermin 2004/05
Gymnasium

Situations d'écrit

VIOLENCE - enfants maltraités, femmes battues, délinquance juvénile

IMPULSE

ad 1:

LÉONARD, 9 ANS
ET MARION, 10 ANS

- Moi, je me méfie si c'est des gens que je ne connais pas. Mais pas de ma famille.
- Mais ça peut aussi être un cousin ou un copain de ton frère.

ALINE, 10 ANS

C'est plus facile de le dire à ses copines, parce que avec ses parents on peut être bloqué.

CINDY, 10 ANS

Je n'aime pas les agressions sexuelles parce que l'enfant, il est traumatisé, il aura peur des adultes, même s'ils sont gentils.

(„Journal des Enfants“, janvier 2002)

ad 2:

« C'était ta peur obscure de l'autre. Cela, je sais aujourd'hui. Il tissait autour de toi sa toile d'araignée ¹⁾ pour t'isoler de nous. Il te dominait. T'avait petit à petit enlevé le pouvoir de dire : « Non .» À toi ! Si libre ! »

1) Spinnennetz

« Tu as cru que tu allais guérir ton meurtrier, oh ma naïve chérie ? »

(Extraits du roman « Ma fille, Marie », de Nadine Trintignant)

ad 3 :

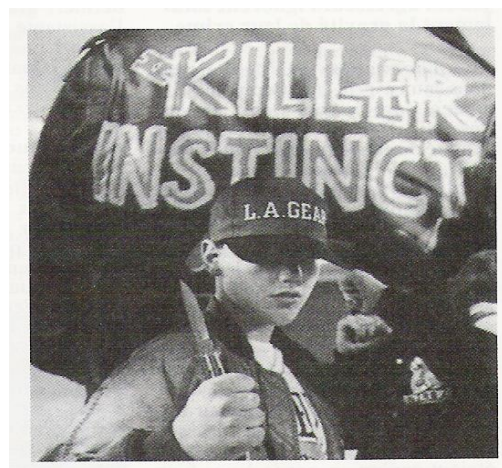


Abbildung 30: Schriftliche Maturaufgabe im Unterrichtsfach Französisch aus dem Schuljahr 2004/2005, (Tiefenbacher-Lindenthal 2005).

Kurzanalyse der französischen Maturaaufgaben aus den Jahren 2003 bis 2005

Die beiden Prüfungsaufgaben für die Französischmatura aus den Schuljahren 2003 bis 2005 arbeiten stets nach demselben Muster. Man kann zwischen zwei Aufgabenstellungen wählen: entweder der Schüler bzw. die Schülerin entschließt sich für den *commentaire dirigé* (dt. geführter Kommentar) oder den *situations d'écrit* (dt. Schreibsituationen). Jeder Bereich enthält unterschiedliche Aufgabengebiete.

Der *commentaire dirigé* gestaltet sich durch drei Teile. Er wird von einem Ausgangstext (meist ein Artikel) begleitet (leider fehlt dieser bei der Originalversion aus dem Schuljahr 2003/2004). Dieser beinhaltet das Thema des zu schreibenden Kommentars (*Les filles des cités se revoltent contre la loi des « mecs »* (dt. Die Mädchen der Stadt revoltieren gegen das Gesetz der Männer) und *Francophonie : «L'important, c'est le message»* (dt. Frankophonie, die Nachricht ist wichtig). Unbekannte Wörter oder schwierige Phrasen werden übersetzt und sind unter dem Ausgangstext zu finden. Zunächst soll der Artikel mit den eigenen Worten zusammengefasst werden. Danach kommt es zu den *explications* (dt. Erklärungen). Hierzu werden Sätze, Satzteile oder Wörter aus dem Impulstext herausgenommen und Fragen diesbezüglich gestellt, die die Schüler und Schülerinnen beantworten und erklären müssen. Der dritte Schreibtext ist ein *lettre personnelle* (dt. persönlicher Brief) oder eine *prise de position personnelle* (dt. persönliche Stellungnahme). Beim Brief sollen sich die Schüler und Schülerinnen in die Lage eines Mädchens aus Frankreich versetzen, die algerische Wurzel besitzt und in der Schule auch ein Kopftuch trägt. Der Brief wird an Ashira, an ihre Cousine in Algerien versendet, in dem sie über ihre Alltagsprobleme, über die Einstellungen ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen und der Mitmenschen und über die Revolte « *Ni putes ni soumises* » (dt. weder Nutte noch unterworfen) spricht. Die *prise de position personnelle* wird von mehreren Fragen begleitet, anhand denen die persönliche Stellungnahme zu schreiben ist. Es soll dabei genau auf das Thema der Frankophonie eingegangen werden. Unter anderem wird die *Stellung der Frankophonie* diskutiert, das Thema der *Globalisierung* oder das *Phänomen der Eindringung von anderen Sprachen in das Französische oder in das Deutsche* (zum Beispiel die englische Sprache) erörtert.

Die Schüler und Schülerinnen haben aber auch die Wahl sich mit bestimmten Schreibsituationen (*Francophonie – héritage d'un passé colonial* (dt. Frankophonie – Erbschaft einer kolonialen Vergangenheit) und *Violence – enfants maltraités, femmes battues, délinquance juvénile* (dt. Gewalt – misshandelte Kinder, geschlagene Frauen,

Jugendkriminalität) auseinanderzusetzen. Diese *situations d'écrit* bestehen wiederum aus drei Teilen, die auch durch Impulstexte, einem Comicstreifen, Impulsbilder, Statements aus einem Journal oder Zitaten aus der Literatur begleitet werden (die Ausschnitte aus der Originalversion 2003/2004 « *En Algérie, deux cultures qui s'excluent* » (dt. Algerien, zwei Kulturen, die sich gegenseitig ausschließen) fehlen). Geschrieben werden soll ein *journal intime* (dt. Tagebucheintrag), bei dem sich die Schüler und Schülerinnen zum Beispiel an ein Zitat binden. Anhand diesem und weiteren Vorgaben (Situation im Kongo, Kolonisation etc.) soll ein flüssiger Text entstehen. Als Impuls dient ein kleiner Comicstreifen. Bei der Originalversion aus dem Schuljahr 2004/2005 ist ebenfalls ein *journal intime* gegeben, wo der Schüler bzw. die Schülerin mit direkten Anforderungen und folglich mit der Schreibsituation konfrontiert wird und seine bzw. ihre Gedanken dazu schreiben soll (*Misshandlung eines Freundes/Jugendlichen*). Die Impulse sind hierzu kurze Statements aus einem Kinderjournal. Weitere Teile für die *situations d'écrit* sind beispielsweise ein *interview* (dt. Interview) mit dem Einbezug des Films *Lumumba* und ebenso dem Comicstreifen, oder ein *lettre de lecteur* (dt. Leserbrief) ausgehend von Ausschnitten eines Artikels (« *En Algérie, deux cultures qui s'excluent* »), worin der Schüler bzw. die Schülerin in die Rolle von Sélima (ein Charakter aus dem Buch *Anne ici – Sélima là-bas* (dt. Anne hier – Sélima dort)) schlüpft und die kulturelle und persönliche Situation zwischen Frankreich und Algerien aus ihrer Sicht erzählt. Bei der französischen Originalversion aus dem Schuljahr 2004/2005 besteht die zweite Wahlmöglichkeit auch noch aus einem *lettre personnelle* (dt. persönlicher Brief), worin sich der Schüler bzw. die Schülerin in die Rolle von Christine versetzt und ihre tragische Situation erzählt (Gewalt an Frauen). Der Brief soll an die Organisation „SOS femmes“ (dt. SOS Frauen) gehen. Auch der Mord an Marie Trintignant soll im Text behandelt werden. Als Impuls dienen Zitate aus dem Werk „*Ma fille, Marie*“ (dt. Mein Mädchen, Marie) von Nadine Trintignant. Der dritte Text für die *situations d'écrit* schließt als Impuls zwei Fotos mit ein. Die *prise de position* (dt. Stellungnahme) behandelt das Thema *Jugendgewalt in Frankreich* (mit Einbezug anderer europäischer Länder bzw. die Erwähnung von Gewalt an Schulen). In der Stellungnahme soll der Schüler bzw. die Schülerin auf die Fragen bezüglich des Themas eingehen (Gründe für die Gewalt, Situation in Österreich, soziale Faktoren, etc.) und daraus einen Text schreiben.

Besonders erwähnenswert ist die Vielfalt an Themen und Textsorten, die in den französischen Maturaaufgaben gängig sind. Die Themen reichen von der *Frankophonie* über die *Frage der kulturellen Identität*, *Freiheit*, *Kolonialismus*, *Diskriminierung*, *Gewalt*, *Revolten*, *Sprachsituationen*, *Mobbing*, etc. die in verschiedenen Textmustern, gemeint sind Briefe, Tagebucheinträge, persönliche Stellungnahmen oder ein Kommentar, beleuchtet werden. Diese

Textmuster beinhalten wiederum eine Verbindung zwischen Film, Literatur oder Artikeln aus diversen Journalen.

Die Mindestwortanzahl für die zu schreibenden Texte ist, bis auf das *résumé* in der Originalversion aus dem Schuljahr 2004/2005 (180 Wörter), nicht angegeben. Nach Absprache mit Tiefenbacher-Lindenthal sind insgesamt 700 bis 800 Wörter zu schreiben. Manche Schüler und Schülerinnen überschreiten diese Wortanzahl und verfassen ihre Texte auch mit 1000 Wörtern oder mehr. Dies stellt grundsätzlich kein Problem dar.

6.4. Auszug aus der Reifeprüfung Französisch im Schuljahr 2016/2017
(kompetenzorientiert; standardisiert)

Originalversion aus dem Bereich Lesen (Auswahl)

2

8 P.

Lisez le texte sur les meilleurs endroits pour fêter son anniversaire à Paris. Répondez aux questions (1-8) en 4 mots au maximum. Écrivez vos réponses dans les cases prévues sur la feuille de réponses. La première réponse (0) est donnée en exemple.



Fêter son anniversaire à Paris

Pour changer un peu des dîners à votre domicile, cette année vous souhaitez célébrer votre anniversaire dans un endroit atypique. Seulement, vous n'avez toujours aucune idée de leu alors que c'est dans quelques semaines. Pourquoi pas sur une péniche ?

Fêter votre anniversaire sur la Seine

Je me souviendrai toujours de cette soirée d'anniversaire surprise organisée par mes amis pour mes trente ans. Et même s'il pleuvait des cordes ce jour-là, je ne garde que de très bons souvenirs de cette croisière. D'ailleurs, il nous arrive encore régulièrement d'évoquer cette soirée inoubliable sur la Seine. En effet, pour marquer l'évènement, mon meilleur ami a eu l'ingénieuse idée d'une location de péniche sur la Seine. Et nous ne nous sommes pas contentés de rester à quai, car c'était une véritable croisière nocturne d'une durée exceptionnelle de six heures.

Si j'ai bonne mémoire, nous avons embarqué à vingt heures et débarqué à deux heures du matin. Jusqu'à ce jour, j'ignorais que naviguer sur la Seine à bord d'une péniche privative était possible. Je pensais que ce moyen de transport était seulement réservé aux touristes. Et contrairement à de nombreuses idées reçues, ce type de soirée reste très abordable. Et pourtant, tout au long de la croisière, nous étions les seules personnes à bord à profiter du bateau, Paris est vraiment magnifique la nuit.

Et cela sans parler d'un équipage et d'un personnel de bord à la fois accueillants et chaleureux, mais surtout aux petits soins en essayant de satisfaire nos attentes et nos exigences. Concernant ma soirée d'anniversaire, c'est la compagnie qui s'est chargée de tout, à savoir le cocktail, le repas avec une grande variété de choix de menus. Mais également l'animation de la fête avec la présence exceptionnellement d'un DJ.

Que pensez-vous de ces autres lieux ?

Mais pour les personnes de passage à Paris, en dehors de la croisière qui reste pour moi la formule la plus intéressante, il existe également de nombreux lieux dans la capitale et ses alentours pour un anniversaire inoubliable. Ainsi, pour ceux qui recherchent des adresses huppées ou à la mode, je leur recommande le Delaville Café. Situé dans le dixième

arrondissement à proximité du musée Grévin, ce bar restaurant, surtout fréquenté pour sa magnifique terrasse, est le lieu de rendez-vous de la jeunesse parisienne. L'établissement dispose d'un espace privatif VIP pour les soirées d'anniversaire un peu décalées,

Autrement, si vous cherchez plutôt un cadre chic pour un dîner étoilé avec vos amis et vos proches, rendez-vous à la Fontaine Gaillon. Hôtel particulier datant du dix-septième siècle, ce restaurant inscrit au guide Michelin est spécialisé dans les fruits de mer. Enfin, si vous avez de nombreux invités, faites une réservation au Bonbon. Ce bar n'est pas ouvert au public et accueille essentiellement les fêtes privées.

Sinon, dans le même style qu'une croisière sur la Seine, comme alternative, il y a également la location de bus discothèque. Autrement, la tendance ces dernières années est aux locations de lofts, notamment si vos vingt mètres carrés sont trop petits pour recevoir vos invités.

0	Quelle impression le blogueur a-t-il de sa fête ? (Donnez <u>une</u> réponse.)
1	Qui a initié la fête du blogueur sur un bateau ?
2	Pendant combien de temps sont-ils restés sur le bateau ?
3	D'habitude, qui fait un tour sur la Seine en bateau ?
4	Comment le blogueur trouve-t-il la ville après le coucher du soleil ?
5	Qui s'est occupé des invités sur le bateau ? (Donnez <u>une</u> réponse.)
6	Qui était responsable de la musique ?
7	Quel établissement peut-on réserver pour faire la fête en plein air ?
8	Quel lieu peut accueillir un grand nombre de personnes ?

Quelle: Sam, Un anniversaire inoubliable à Paris, moment magique ! Verfügbar unter <http://www.raconte-tes-vacances.com/anniversaire-inoubliable-paris-moment-magique.html> [14.11.2016].

9

Abbildung 31: Auszug aus dem Prüfungsteil Leseverstehen für das Unterrichtsfach Französisch, Schuljahr 2016/2017, (SRDP 2017:

https://www.srdp.at/downloads/?tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=handicaped%253Afalse&tx_solr%5Bfilter%5D%5B2%5D=documentType%253A%252FFr%25C3%25BChere%2BPr%25C3%25BCfungsaufgaben%252FKlausuren&tx_solr%5Bfilter%5D%5B3%5D=schoolType%253A%252FAHS&tx_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=subject%253A%252FLebende%2BFremdsprachen%252FFranz%25C3%25B6sisch&tx_solr%5Bpage%5D=1).

1

40 P.

Votre classe veut faire un webzine¹ pour les élèves de votre lycée et les élèves de votre école partenaire en France. Vous cherchez donc des collègues pour travailler dans la rédaction.

Vous présentez le projet aux élèves de votre école partenaire dans un courriel.



Dans votre courriel, vous :

- expliquez pourquoi on veut créer le webzine
- proposez des thèmes d'articles
- décrivez les compétences à avoir pour participer

Ecrivez environ 200 mots.

Notes (elles ne seront pas évaluées)

Le site Internet du Centre de langue française de Vienne publie régulièrement des articles de jeunes dans sa rubrique *Un thème – un article*. Ce mois-ci, le thème est : *Faire du sport à l'école tous les jours*. Vous décidez d'envoyer un article.



Dans votre article, vous :

- donnez votre avis sur une heure de sport quotidienne
- décrivez un cours de sport typique
- présentez les effets positifs du sport chez les jeunes

Donnez un titre à votre article. Écrivez environ 200 mots.

Notes (elles ne seront pas évaluées)

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines, typical of notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Kurzanalyse der französischen Reifeprüfungsaufgaben aus dem Schuljahr 2016/2017

Die Aufgaben der neuen kompetenzorientierten Reifeprüfung im Unterrichtsfach Französisch sind denen aus dem Fach Russisch sehr ähnlich. Die Schüler und Schülerinnen erhalten auch hier zum Prüfungstag verschiedene Aufgabenhefte zu den rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen und ebenso zu den produktiven Fertigkeiten Sprachverwendung im Kontext und Schreiben. Die Prüfungsaufgaben werden vom Bundesministerium für Bildung erstellt und bereitgestellt.

Das Leseverständnis wird durch 4 unterschiedliche Teilaufgaben geprüft (Multiple-Choice, Kurzantworten, Richtig-Falsch-+/-Begründung (B2), Zuordnen). Der in dieser Arbeit abgebildete Teil aus dem Aufgabenheft „Lesen“ behandelt das Thema *Fêter son anniversaire à Paris* (dt. Seinen Geburtstag in Paris feiern). Es ist ein Text gegeben, worin eine Person viele verschiedene Informationen und Tipps bezüglich Paris und einer Geburtstagsfeier gibt. Die Schüler und Schülerinnen werden dann gebeten, die unten angegeben sechs Fragen zu beantworten. Es dürfen pro Antwort maximal vier Wörter geschrieben werden, ein Wort kann auch ausreichen, um die richtige Lösung gefunden zu haben. Die Antworten sind aus dem Text heraus zu erschließen und werden auf das Antwortblatt geschrieben. Es können acht Punkte erreicht werden.

Der Prüfungsteil Schreiben besteht aus zwei zu schreibenden Texten, nämlich einer E-Mail und einem Artikel. Die E-Mail soll an die Schüler und Schülerinnen der eigenen Schule aber auch an die Schüler und Schülerinnen der Partnerschule gehen, worin über das Projekt eines *Onlinemagazins* gesprochen wird. Die drei *bullet points* geben vor: Begründung für die Erstellung eines Onlinemagazins geben; Themen für die Artikel vorschlagen; Beschreibung der Kompetenzen, um an diesem Projekt teilnehmen zu können. Die Mindestwortanzahl sind 200 Wörter. Der zweite Schreibtext hat den *Sport* zum Thema. Es soll ein Artikel für die Internetseite *Centre de langue française de Vienne* (dt. französisches Sprachenzentrum Wien) mit der Themenstellung *Faire du sport à l'école tous les jours* (dt. In der Schule jeden Tag Sport machen) geschrieben werden. Die *bullet points* geben vor: die Meinung über eine tägliche Stunde Sport geben; eine übliche Sportstunde beschreiben; Vorteile für die jungen Menschen präsentieren. Auch ein Titel soll den Beginn des Artikels schmücken. Die Mindestwortanzahl beträgt 200 Wörter. Ein Wörterbuch darf nicht verwendet werden. Es können vierzig Punkte je Text erreicht werden.

6.5. Fazit der Vergleiche

Nach dem Vergleich von bewährten und aktuellen, kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben für die schriftliche Reifeprüfung lassen sich wesentliche Unterschiede feststellen. Der deutlichste ist wohl die Umgestaltung der Prüfungsaufgaben. In den reformierten Aufgaben wird nicht mehr nur die schriftliche Schreibkompetenz (zum Teil zählt hier auch die Lesekompetenz hinzu da auch Begleittexte, Artikel etc. zu verstehen sind) überprüft, sondern es werden auch das Hör- und Leseverständnis als auch die Sprachverwendung im Kontext abgeprüft. Weiters sind auch die Zentralität und die Standardisierung eine sehr große Veränderung. Alle Schulen schreiben am selben Tag, zur selben Zeit, dieselben Prüfungsaufgaben. Die Prüfungsunterlagen werden nicht mehr vom Lehrer bzw. von der Lehrerin des Faches selbst zusammengestellt, sondern dies unterliegt dem Bundesministerium für Bildung oder dem Verband der Russischlehrerinnen und Russischlehrer Österreichs.

Wenn man die Aufgabenstellungen sowie die Begleittexte, Impulsbilder etc. beleuchtet, so kann man hierzu ebenfalls deutliche Merkmale auflisten. Die frühere Matura wirkt sehr durchdacht, intelligent und umfangreich. Die Schüler und Schülerinnen müssen ein breites Wissen zur Matura mitbringen. Es werden mehrere Texte geschrieben, die sich alle zu einem Thema gliedern. Der Schüler bzw. die Schülerin muss über eine Vielzahl an Textsorten Bescheid wissen, wie beispielsweise über den Brief, Artikel, Kommentar, Zusammenfassung, Stellungnahme etc. Jede Sorte erfordert einen eigenen Stil und eigene Muster und diese müssen ebenfalls gelehrt und gelernt werden. Die Schüler und Schülerinnen können ihr Wissen auf verschiedene Arten preisgeben. Auch die Wahlmöglichkeit zwischen einzelnen Schreibtexten gehört für die alte Matura hervorgehoben. Dieser Punkt ist in der kompetenzorientierten Reifeprüfung komplett verloren gegangen. Ein weiteres hohes und besonders beachtenswertes Charakteristikum der alten Reifeprüfung ist die Verflechtung von Themen mit der Literatur, Filmen, Comics, Zeitungsartikeln oder Impulsbildern. Diese verdeutlichten die Befähigung des Schülers bzw. der Schülerin, dass dieser bzw. diese sich mit den verschiedensten Materialien und Medien zurechtfinden und sie auch situationsgerecht anwenden kann. Deswegen bearbeiten die Schüler und Schülerinnen auch sehr anspruchsvolle Themen (*Massenmedien, Migration, Frankophonie, Frage der Identitätszugehörigkeit, Diskriminierung, Gewalt, etc.*). Dies zeugt einen sehr anspruchsvollen und qualitativen Unterricht und folglich auch eine solche Matura.

Die heutigen schriftlichen Prüfungsaufgaben behandeln sehr allgemeine Themen (*Sport, Mode, etc.*), die durchaus auch ihre Wichtigkeit besitzen. Jedoch wird über diese Thematiken schon in

frühen Lernjahren gesprochen und man kann vom Themenbezug her hier keine Steigerung entnehmen. Bemerkenswert ist auch die Frage, ob die Schüler und Schülerinnen ein Wörterbuch verwenden dürfen oder nicht. Bei den russischen Aufgabenstellungen ist es erlaubt. Die französische Reifeprüfung gibt vor, kein Wörterbuch verwenden zu dürfen. Doch auch das Verwenden eines Wörterbuchs erweist sich als eine Kompetenz, denn der Benutzer bzw. die Benutzerin muss stets abwägen, welches Wort und unter welcher Bedeutung er bzw. sie es verwenden möchte. Infolgedessen ist das Nutzen von Wörterbüchern eine alltägliche und standardmäßige Erscheinung im Schulalltag, im privaten Alltag oder auch auf Hochschulen, Universitäten. Was spricht hier genau dagegen bzw. warum widersprechen sich hier die Anforderungen mit den Zielsetzungen (Stichwörter Standardisierung, Allgemeinheit, Zentralität, Einblick in ein Studium etc.)? Außerdem fühlen sich die Schüler und Schülerinnen anhand der Verwendung sicherer und kommen schneller zu einem Ergebnis. Durch die geringe Wortanzahl ist es ihnen auch nicht oder kaum möglich, ein unbekanntes Wort zu umschreiben. Die Textsorten sind in der reformierten Reifeprüfung vielfältig. Geschrieben werden eine E-Mail, ein Bericht, ein Artikel oder ein Blog für das Kompetenzniveau B1. Beim Niveau B2 kommt noch ein Essay hinzu (vgl. SRDP 2019: <https://www.srdp.at/schriftliche-pruefungen/lebende-fremdsprachen/allgemeine-informationen/>).

Durch die sogenannten *bullet points* wird eine sehr klare Schreiblinie vorgegeben und der Schüler und die Schülerin haben kaum die Möglichkeit, sich über diese zu entfalten, da nur eine geringe Wortanzahl (bis zu 200 Wörtern) gegeben ist. Das bedeutet demnach auch, dass eine kritische Auseinandersetzung mit einem Thema kaum geschehen kann, denn es sind erstens nie Begleittexte oder andere Impulse gegeben, zweitens reichen die Wörter nicht aus und drittens besteht keine freie Entscheidung für die Gestaltung der Texte. Die Prüfungsblätter besitzen meist auch Bilder zu den Schreibthemen, doch ob diese als Impulse gedacht sind, bleibt fraglich da sie eher als „Blattverschönerung“ aufgrund ihrer Allgemeinheit und meist als „Nullaussage“ zu sein scheinen. Die eben genannten *bullet points* verweisen auf die Art des Schreibens: erklären, vorschlagen, beschreiben, geben, präsentieren, vergleichen usw. Die Schüler und Schülerinnen sind damit beschäftigt, diese Punkte abzuhaken und erreichen auch bald diese Mindestwortanzahl. Beurteilt wird nach den Kriterien „Erfüllung der Aufgabenstellung“, „Aufbau und Layout“, „Spektrum sprachlicher Mittel“ und „Sprachrichtigkeit“. Dazu bekommen die Lehrer und Lehrerinnen einen Beurteilungsraster zu den je genannten Kriterien, durch diesen dann die Note herausgefiltert wird. Auch hier erfolgt eine strikte Handhabung (vgl. SRDP 2019: <https://www.srdp.at/schriftliche-pruefungen/lebende->

fremdsprachen/allgemeine-informationen/).

Ob diese Art der schriftlichen Überprüfung qualitativ hochwertiger und aussagekräftiger als früher ist, bleibt zu hinterfragen. In den Vordergrund tritt vor allem die sogenannte „Einfachheit“ der Themen sowie die klaren, strikten und prägnanten Aufgabenstellungen. Kurz gesagt: bei der neuen Matura kann man mit Wenig anscheinend Vieles erreichen.

Dies gilt auch für die Analyse der Aufgaben für das Leseverständnis. Der Schüler und Schülerin werden mit vier unterschiedlichen Prüfungsaufgaben für die Fertigkeit Lesen konfrontiert (Multiple-Choice, Kurzantworten, Richtig-Falsch-+/-Begründung (B2), Zuordnen). Hier gelten wiederum strikte Regeln, die die Schüler und Schülerinnen befolgen müssen. Im kritischen Blick ist vor allem das genannte Prüfungsmodell *Fêter son anniversaire à Paris* mit den Fragen, die zu beantworten sind. Hier dürfen maximal vier Wörter als Antwort geschrieben werden. Auch ein einziges Wort kann als Antwort gelten. Doch wenn dem Schüler bzw. der Schülerin ein Wort nicht einfällt, und dieses zu umschreiben versucht und dabei mehr als vier Wörter braucht aber dennoch auf den korrekten Sinn kommt, stimmt diese Antwort nicht und er bzw. sie bekommt dafür keinen Punkt, obwohl im Sinne richtig geantwortet wird. Im Grunde genommen, wäre der Schüler bzw. die Schülerin kompetent genug gewesen, die Frage zu beantworten, doch von den strikten Korrekturschlüsseln und Vorgaben her ist er bzw. sie es nicht. Die Fragen lauten dazu: Worin werden die Schüler und Schülerinnen gemessen? In dem Talent, richtige Antworten finden und sich so kurz wie möglich äußern zu können? Oder in der Fähigkeit, sich keine Gedanken über den Inhalt eines Textes (hierzu sind auch Hörübungen miteinzuschließen) zu machen? Soll das Thema nicht kritisch hinterfragt werden und keine persönliche Stellungnahme dazu erfolgen? Wäre die Prüfungsaufgabe nicht effizienter und aussagekräftiger über das Wissen und Können und qualitativ hochwertiger in Bezug auf den Bildungsstand des Schülers bzw. der Schülerin, wenn er bzw. sie mit dem Text arbeitet und auf ihn eingeht? Hierbei soll das Stichwort *teaching to the test* erfolgen. Anstatt die Unterrichtszeit für wesentliche und vor allem für das Bildungswesen angenehme Inhalte zu nützen, wird eine geraume Zeit für die Vorbereitung der Nutzung von diversen Prüfungsformaten verschwendet. Den Schülern und Schülerinnen werden Schemata vorgegeben, wie sie solche Aufgaben zu lösen haben, an welche Tipps und Tricks sie sich orientieren können und wie die bestmögliche Anzahl an Punkten erreicht werden kann. Welche Sinnhaftigkeit hier der Bildung zugetragen wird, bleibt wiederum fraglich. Das Thema der Prüfungsaufgabe, das die Schüler und Schülerinnen gerade vor sich haben, sowie der Inhalt, den sie gerade lesen, das Verstehen des

Textes, ist hier nicht vorrangig (vgl. SRDP 2019: <https://www.srdp.at/schriftliche-pruefungen/lebende-fremdsprachen/allgemeine-informationen/>).

Das Fazit wird im weiteren Kapitel durch Expertenmeinungen und weiteren kritischen Stimmen aus der Fachliteratur verstärkt.

7. Zweites Zwischenresümee mit beigemischten nachdenklichen und kritischen Stimmen

Das zweite Zwischenresümee besteht aus zwei Komponenten. Der erste Teil beschäftigt sich mit Expertenmeinungen und gibt einen praxisnahen und kritischen Einblick in das Unterrichtsgeschehen rund um die Fertigkeiten Lesen und Schreiben und die neue standardisierte Reifeprüfung. Der zweite Abschnitt baut auf diese Erkenntnisse auf und verstärkt sie durch einen Streifzug der fachwissenschaftlichen Literatur.

7.1. Expertenbefragungen

Die Expertenbefragungen geben einen praxisnahen, wirklichkeitsorientierten und ehrlichen Blick in das aktuelle österreichische Schulsystem. Poyntner und Tiefenbacher-Lindenthal üben seit geraumer Zeit ihre Unterrichtstätigkeit aus und können Vergleiche zwischen den Lehrplänen, der alten Matura und der aktuell kompetenzorientierten Reifeprüfung ziehen. Besonderes Augenmerk wird den beiden Fertigkeiten Lesen und Schreiben geschenkt.

Die Interviews werden zusammengefasst und äußerst wichtige Aussagen als Zitate angegeben.

7.1.1. Interview mit Mag. Marion Tiefenbacher-Lindenthal

Mag. Marion Tiefenbacher-Lindenthal ist Französisch- und Spanischlehrerin am BG/BRG Lilienfeld. Da sie seit den 2000er Jahren als Lehrerin tätig ist, weist sie einen großen Erfahrungsschatz auf. Das Interview findet am 24. Jänner 2018 in den Räumlichkeiten des BG/BRG Lilienfelds statt und dauert zirka eine halbe Stunde.

Zunächst werden über die verschiedenen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen und Sprechen) gesprochen und auch deren Aufarbeitung und Gestaltung in den verschiedensten Lehrwerken. Tiefenbacher-Lindenthal ist sehr positiv über die Lehrwerke gestimmt und arbeitet mit ihnen sehr gerne. Aktuell wird an der Schule das Lehrwerk *Perspectives* (dt. Perspektiven) verwendet. Sie nützt überdies auch die Chance, Literatur in den Französischunterricht einzubinden, vor allem vereinfachte Lektüren ab der 7. Klasse.

„Wir lesen schon Bücher, aber sie haben natürlich mit längeren Texten dann schon ihre Probleme. Also es ist halt, wie soll ich sagen, ein bisschen geht's in Richtung *teaching to the test*, man übt halt genau das was sie bei der Matura brauchen und alles was darüber hinaus geht, ja, stellt sie dann schon vor Schwierigkeiten. [...] Es ist ja natürlich im Lehrplan eigentlich nicht verankert, dass man irgendwie Literatur macht oder Bücher liest“ (Tiefenbacher-Lindenthal 2018).

Die Lehrerin steht dem aktuellen Bildungsmodell, das heute praktiziert wird, eher kritisch gegenüber. Es bleibt im Unterricht kaum Zeit, um der französischen Literatur Aufmerksamkeit zu schenken. Noch dazu gibt es aus der Sicht des aktuellen Lehrplans ebenfalls keinen Anlass dazu, sich der Literatur groß zu widmen. Das Schlagwort *teaching to the test*, Strategien zu entwickeln, um bestimmte Aufgabenmodelle für Schularbeiten und für die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung lösen zu können, bestimmt den Unterrichtsalltag und nimmt deshalb viel Zeit, Kraft und Arbeit in Anspruch. Die Literatur hat hier keinen Platz und passt auch nicht in das Schema.

Tiefenbacher-Lindenthal zieht einen Vergleich zwischen der alten und neuen Form der Reifeprüfung und gibt zu erkennen, dass die Literatur keinen Platz mehr in den französischen Unterrichtsstunden einnimmt:

„In den Maturaaufgabenstellungen und auch bei der mündlichen Matura wars halt dann sehr wohl ein Thema, dass man Schriftsteller kennt und dass man mit Literatur vertraut ist und das ist dann mit diesen Themenbereichen eigentlich gefallen, weil man die Literatur jetzt nicht mehr in diesen Themenkörben verwerten kann und weil ja bei der Matura jetzt eigentlich kein Wissen mehr geprüft werden darf, sondern halt nur Kompetenzen. Das heißt früher hat man bei der mündlichen Matura eventuell schon die Frage gestellt, irgendwas mit dem *Le Petit Prince* und da hat man dann inhaltlich was wissen müssen und das ist jetzt nicht mehr gefragt, jetzt geht's nur mehr um diese Redekompetenz und Alltagssituationen und diese, alles was so Wissen ist, ist eigentlich weggefallen und damit ist auch die Literatur irgendwie ein bisschen gefallen, weil man natürlich die Dinge macht, die sie brauchen und man versucht das zu trainieren was halt

dann tatsächlich gebraucht wird um die Matura gut zu bestehen“ (Tiefenbacher-Lindenthal 2018).

Die neue Form der Reifeprüfung analysiert sie danach konkreter:

„Was mir nicht so gut daran gefällt, muss ich auch sagen, ist, dass man jetzt nur mehr sehr kurze Texte schreibt und man soll nicht wesentlich darüber gehen, plus minus zehn Prozent, was meiner Meinung nach absurd ist. Und ich geb keine Minuspunkte, wenn jemand mehr schreibt und sinnvoll mehr schreibt, sag ich auch dazu, da setz ich mich ein wenig über das hinweg. [...] Mir ist jetzt aufgefallen mit den zwei Klassen, dass die Schreibkompetenz mir insgesamt nicht gefällt, also dass ich finde dass sie so trainiert werden dazu in wenigen Worten da die Unterpunkte abzuhandeln, dass irgendwo die wahre Schreibkompetenz ein bisschen auf der Strecke bleibt [...] Ich werde jetzt in Zukunft wieder dazu übergehen auch mit längeren Texten zu arbeiten, weil ich für mich jetzt erkannt habe, dass mir das wichtig ist. Also ich glaube, dass Schreibkompetenz schon eine schon ganz wesentliche Kompetenz ist, um zu zeigen, was ich in einer Sprache kann, [...] mit Sprache umgehen können und Sprache bilden kann ich am besten im schriftlichen Abbild. [...] Da kann ich genauso schauen, hat der Ahnung vom Satzbau, hat der eine Ahnung von Grammatik, kann der Vokabeln [...]“ (Tiefenbacher-Lindenthal 2018).

Nach Ansicht der Lehrerin, besitzt das Schreiben eine äußerst wichtige Funktion, da diese Fertigkeit zeigen kann, welche Fähigkeiten der Schüler bzw. die Schülerin besitzt. Ist er bzw. sie in der Lage, die Grammatik oder die Vokabeln im richtigen Kontext anzuwenden? Ist er bzw. sie mit dem Schreiben eines Briefs oder eines Kommentars vertraut? Doch das Schreiben verschlechtert sich in den Augen der Lehrerin, denn die Anforderungen an die Schüler und Schülerinnen sind nicht mehr so hochgeschraubt, wie sie einst einmal waren und es wird nur mehr das „Nötigste“ produziert. Auch die zu erreichende Mindestwortanzahl gibt zu bedenken:

„Es gibt oft sehr gute Schülerinnen und Schüler, die das gar nicht ausspielen können auf die 250 Wörter und andere die sich schlecht ausdrücken können und die halt dann in so 0815 Sätzen und Floskeln auch diese 200 Wörter schreiben und da finde ich differenziert man das ein bisschen zu wenig. Und es ist ja auch nur mehr ein Viertel der Gesamtkompetenz das Schreiben bei der Matura und auch so bei der Beurteilung und das ist der Punkt, der mir nicht so gut gefällt“ (Tiefenbacher-Lindenthal 2018).

Deshalb hat sie sich entschlossen, dem Schreiben von guten und ausführlichen Texten wieder mehr Gewichtung zu schenken. Zu hoffen bleibt, dass genügend Zeit im Unterricht vorherrscht, um solchen Texten (Artikel, *commentaires dirigés* oder dergleichen) die erforderliche Aufmerksamkeit geben zu können.

In Bezug auf die *herrschenden Schlagwörter* im Bildungswesen (Kompetenzen, Bildungsstandards, Deskriptoren etc.), die Lehrpläne, Argumente des Bundesministeriums für Bildung und die österreichische Bildung bestimmen, gibt Tiefenbacher-Lindenthal zu erkennen:

„Mir kommt es so vor, man hat dem Alten jetzt ein neues Mascherl gegeben [...] Ich kann nur aufbauen, ich kann nur steigern und ich mach das jetzt nicht von irgendwelchen Deskriptoren abhängig was ich jetzt in diesem und jenem Semester mache“ (Tiefenbacher-Lindenthal 2018).

Nach einer groben Reflexion aller Fertigkeiten, mischt Tiefenbacher-Lindenthal dem Hörverständnis eine positive Note bei. Bei allen anderen Fertigkeiten (Schreiben, Sprechen, Lesen, an Gesprächen teilnehmen) steht sie dem neuen, kompetenzorientierten Modell kritisch gegenüber.

„Man splittet das jetzt, man hat das Schwergewicht in den Kompetenzen jetzt ein bisschen geändert. Was jetzt wahrscheinlich besser ist, ist das Hörverstehen, weil früher, dadurch dass man das in den Schularbeiten nicht machen hat müssen ist das oft auch ein bisschen untergegangen oder war halt ein bisschen so beiläufig und jetzt muss man das schon viel konsequenter trainieren und ist auch in den Büchern sehr gut berücksichtigt. Also ich glaube da hat es eine Verbesserung gegeben. In den anderen Kompetenzen sehe ich keine Verbesserung. Es ist alles beliebiger geworden, wie soll ich sagen, es geht alles sehr zur Mitte“ (Tiefenbacher-Lindenthal 2018).

Als Beispiel für das Phänomen *teaching to the test* nimmt die Französischlehrerin das Testformat „*Sprachverwendung im Kontext*“.

„Diese Sprache im Kontext kann man sehr gut trainieren, also da sind die Schüler auf diese Formate schon sehr gut konditioniert, möchte ich fast sagen, also da haben sie wirklich Strategien und da geht's nicht darum, dass sie tatsächlich die Grammatik beherrschen, sondern sie wissen, wie sie an dieses Testformat herangehen [...] Aber es hat nicht unbedingt was mit Sprachkompetenz zu tun, dieses Format zu lösen, sondern einfach mit, ja, Lösungskompetenz und wie lösungsorientiert sie arbeiten“ (Tiefenbacher-Lindenthal 2018).

Dieses Phänomen verstärkt ihre Entscheidung, sich längeren und aussagekräftigeren Texten zu widmen und diese im Unterricht einzubauen. Dazu zählt auch die vermehrte Beschäftigung mit französischer Literatur. Geschriebene Texte ermöglichen der Lehrerin, die Kompetenzen ihrer Schüler abprüfen zu können und sie sind auch aussagekräftiger.

„Da habe ich für mich jetzt diesen Entschluss gezogen, dass eigentlich in einem langen zusammenhängenden Text viel mehr an Kompetenzen abgeprüft wird, als tatsächlich bei diesen

Formaten [...] Ich möchte sowohl die Elemente von früher jetzt wieder vermehrt einbinden und einfach daraus einen Konsens finden, dass die Schüler sehr wohl gut vorbereitet sind aber auch meiner Meinung nach was können“ (Tiefenbacher-Lindenthal 2018).

Tiefenbacher-Lindenthal hat ihren Unterricht mehrfach reflektiert und steht der standardisierten Reifeprüfung insgesamt kritisch gegenüber. Aufgrund der Reform hat sich auch der Unterricht verändert bzw. stark verändern lassen. Da es ihr aber ein großes Anliegen ist, dass die Schüler und Schülerinnen als gute Maturanten und mit einem breiten Wissen die Schule verlassen, möchte die Französischlehrerin einen Weg zwischen den alten und den neuen Elementen (Unterrichtsgestaltung, Wissen, Können, Materialien, etc.) finden, um den Französischunterricht aus ihrer Sicht bestmöglich gestalten zu können und ihrer Rolle als Fremdsprachenlehrerin gerecht zu werden.

7.1.2. Interview mit Dr. Erich Poyntner

Dr. Erich Poyntner ist Lehrer am BG/BRG St. Pölten für die Unterrichtsfächer Russisch und Deutsch. Außerdem ist er viele Jahre am Institut Slawistik der Universität Wien als Lehrbeauftragter für Fachdidaktik und Literaturwissenschaften tätig gewesen. Er publiziert in diesen Sparten auch Bücher. Zurzeit hält er Vorträge an der Pädagogischen Hochschule in Baden, Niederösterreich. Weiters ist er der Leiter der Organisation „Verband Russischlehrerinnen und Russischlehrer Österreichs“.

Das Interview findet am 31. Jänner 2018 in der Containerschule (zum Zeitpunkt des Interviews befindet sich das eigentliche Gebäude des Gymnasiums in einem Neubau) des BG/BRG St. Pölten in einem kleinen, gemütlichen Aufenthaltsraum statt und dauert zirka eine halbe Stunde.

Am Beginn des Interviews wird über die Fertigkeit Lesen im Allgemeinen gesprochen und deren Rolle im Russischunterricht analysiert.

„Das Lesen hat eine äußerst, äußerst große Bedeutung, wobei dass es so ist, das halt Lesen eine große Bandbreite abdeckt von elementaren Dingen, Dinge die man lernt im ersten Lernjahr bis hin zur künstlerischen Literatur, die mir ein besonderes Anliegen ist, weil ich glaube dass eine der Möglichkeiten Russisch zu lernen ist diese große Literatur. Das ist mir ein großes Anliegen und nimmt leider in der Schule ab sowohl in Deutsch als auch in allen anderen Fremdsprachen“ (Poyntner 2018).

Poyntner bemerkt die Wichtigkeit des Lesens, die sich vom Beginn des Fremdsprachenlernens an bis hin zum Lesen von literarischen Werken vollzieht. Das Lesen von russischer Literatur ist aber nicht in den Lehrplänen direkt verankert und findet deshalb auch keinen dominanten Platz mehr im Unterricht. Auch in den aktuellen Aufgabenstellungen der Reifeprüfungen sollen die Schüler und Schülerinnen nicht mehr ein Wissen von Literatur und Schriftstellern preisgeben können. Der Russischlehrer merkt ebenso an, dass das Lesen den Schülern und Schülerinnen früher besser gelungen ist. Sie sind darin viel besser geschult gewesen, da sie auch damit beschäftigt waren, Originalliteratur zu bearbeiten und daraus viel lernen konnten. Dagegen weisen sie heute bessere Performanzen in der Fertigkeit Sprechen auf, die ihnen früher zum Teil nicht so gut gelungen ist.

Der Fertigkeit Schreiben im Russischen deutet Poyntner eine geringere Bedeutung in den frühen Lernjahren zu.

„Das Schreiben ist, vor allem in den ersten zwei Jahren, also ausgesprochen, eine dienende Funktion. Das heißt, wir schreiben deswegen, weil es uns hilft, kommunikative Situationen zu lösen“ (Poyntner 2018).

Poyntner steht den Entwicklungen und aktuellen Ergebnissen der durchgeführten Reformen in Bezug auf das Schreiben kritisch gegenüber.

„Verändert hat sich vor allem, meines Erachtens zum Negativen hat sich verändert, dass die kritische Auseinandersetzung mit den Texten weniger geworden ist“ (Poyntner 2018).

Der Russischlehrer ist sehr erfahren und gibt preis, dass er schon den 5. Lehrplan seit dem Beginn seiner Karriere, unterrichtet. Nach seinen Einschätzungen hat sich bezüglich der Lehrplangestaltung für Fremdsprachen sehr vieles zum Positiven geändert.

„Der Lehrplan hat sich zu einem gewissen Maß verbessert [...] Am Anfang wars halt ein bisschen leichter für die Lehrer, weil da genau drinnen gestanden ist was zu machen ist. Dann gabs einen Lehrplan, einen sogenannten Rahmenlehrplan [...] Ich glaube der Vorteil an diesen Kompetenzen, an dieser Kompetenzgeschichte ist, dass der Fokus ein bisschen daraufgelegt wird, was mach ich mit dem sprachlichen Material? Das ist gut wieder, schlecht ist, dass das kritische Herangehen weniger wird. Das Positive daran ist, dass sich die Lehrer mehr überlegen müssen, was mach ich mit dem? [...] Das heißt, die erste Frage ist nicht, wie mache ich den Genitiv Plural, sondern die Frage ist, ich muss in Russland meine Stadt vorstellen, und was, welche sprachlichen Mittel brauch ich dazu, damit ich kompetent bin, um das vorzustellen. Das hat sich durch diesen neuen Lehrplan verstärkt und das halt ich für gut, ja“ (Poyntner 2018).

Der Russischlehrer ist ein strikter Gegner der neuen standardisierten Reifeprüfung. Bezüglich der Testformate für die Fertigkeit Schreiben ähneln seine Aussagen denen von Tiefenbacher-Lindenthal.

„Ich halte es für einen, einen Irrweg. Eine Sache die, das Gegenteil von gut, ist gut gemeint. [...] Ich selber lehne die neue Matura ab, aus guten Gründen. Ja, es ist wesentlich, das was wir vorhaben, es wird nicht besser und einen Text zu kommentieren ist wesentlich, zeigt wesentlich mehr an Kompetenzen als diese Geschichten mit den 4 Kompetenzen, die da abgeprüft werden [...] Man tut so, und diese neue Matura und das ist ja das Grundübel dieser Geschichte, man tut so, als ob man eine sprachliche Leistung, eine analoge Leistung, digital beurteilt. [...] Das ist ein Denkfehler [...] Die neue Matura versucht nicht mathematisierbare Ergebnisse zu mathematisieren. Und das ist falsch“ (Poyntner 2018).

Poyntner thematisiert den Bildungsbegriff und gibt seinen Missmut zu erkennen:

„Bildung, die Bildung ist für mich wahnsinnig wichtig, nicht, aber nicht im Schulalltag. Im Schulalltag wird Bildung, das ist so schwer zu fassen, also was ist Bildung. Und, und daher geht man nicht gern mit dem um, nicht, man versucht Kompetenzen zu vermitteln und nicht Bildung und ich glaube, dass Bildung sozusagen ein Mittel ist, ein universales Mittel gegen allerlei Blödhheiten, und von diesem Konzept haben wir uns verabschiedet, oder verabschieden wir uns gerade“ (Poyntner 2018).

Texte zu schreiben und sich dabei kritisch mit einem Inhalt auseinanderzusetzen und seine Meinung preiszugeben sind äußerst wichtige Faktoren und ein Anliegen des Russischlehrers. Dadurch wird, seiner Meinung nach, der Bildungsstand eines Schülers, einer Schülerin bzw. eines Menschen erkennbar. Deshalb betont er am Ende des Interviews nochmals diese Wichtigkeit und verweist auf das zukünftige Bildungsniveau der österreichischen Schüler und Schülerinnen.

„Ich glaube, dass es tendenziell schlechter wird, weil das Bildungsziel der kritischen Auseinandersetzung aufgegeben worden ist. Das ist für mich wahnsinnig wichtig, diese kritische Auseinandersetzung. Und kritische Auseinandersetzung geht nur dann, wenn ich gebildet, wenn ich meine Bildung sozusagen darunterlege“ (Poyntner 2018).

7.2. Fazit der Erkenntnisse

Aus dem zweiten Teil der Diplomarbeit, der vor allem durch die Analyse der Lehrpläne und den Prüfungsaufgaben der Matura geprägt ist, resultiert, dass in Bezug auf das Erlernen und

Lehren einer Fremdsprache sehr vieles modifiziert wurde. Ob all diese Veränderungen mit positiven Stimmungen verbunden sind, ergibt sich aus den Ergebnissen der Vergleiche und der Expertenbefragungen. Besonders diese zeigen aus dem Erfahrungs- und Praxisbereich, wie sehr sich der schulische Alltag aber auch das heutige Bildungsniveau der Schüler und Schülerinnen und der Maturanten und Maturantinnen verschlechtert hat.

Das Fazit der Erkenntnisse sollte aber dennoch mit positiven Eindrücken beginnen. Die Lehrwerke, die heute in der Schule verwendet werden, sind zum Teil sehr gut aufgearbeitet und können im Unterricht gut eingesetzt werden. In beiden Unterrichtsfächern orientieren sich die Autoren der Lehrbücher (*Perspectives, On y va!, Мочт, Ясно, etc.*) an den GERS und alle Fertigkeiten werden durch diverse Übungen trainiert. Besondere Erwähnung erfahren nochmals die Analysen im 3. Kapitel (Zur Vermittlung des russischen Schriftsystems und dessen Anwendung im Unterricht), wo das Erlernen der kyrillischen Schrift in den Lehrbüchern thematisiert wurde. Die Lehrwerke bauen diesen Lernprozess sehr gut ein. Das Lehrwerk *Мочт* bietet sogar einen Vorkurs an.

Fischer sieht in der Entwicklung der Lehrbücher eine Wissensvermittlung, die sich sehr stark von früheren Elementen unterscheidet (vgl. Fischer 2012: 2):

„Die älteren Lehrbücher waren textlastig, man musste verarbeiten, verstehen, was man las, die modernen Lehrbücher sind (selektiv) faktenorientiert, bilderreich, bunt, es findet sich viel Anekdotisches, das Wissen ist amüsant verpackt – gewissermaßen Wissensvermittlung als Unterhaltung“ (Fischer 2012: 2).

Fischer merkt dennoch an, dass die Inhalte der heutigen Lehrbücher keine Zusammenhänge, (geschichtlich, literarisch, naturwissenschaftlich oder anderen Kontexten zuordnend) mehr erlauben (vgl. Fischer 2012: 2):

„Allerdings werden bei den Tests / Prüfungen, der Wissensevaluation ja auch in der Regel nur Fakten (die sich graphisch anspruchsvoll in Büchern verpacken lassen), und kaum Zusammenhänge, selten Verstehen abgefragt, eben lexikalisches (oft kontextfreies) Wissen, das sich bequem und zeitsparend in entsprechende Testformate (z.B. Multiple choice) verpacken lässt“ (Fischer 2012: 2).

Auch Gruschka sieht die Reformen der Lehrbücher mitsamt allen Gestaltungen von Arbeitsblättern oder der Verwendung von Lektüren mit kritischen Augen. Seiner Meinung nach, kommt es immer mehr zu einer Überhäufung von Bildern. „Bilder dienen nicht mehr als Gegenstand der Analyse, sondern nur noch zur Zerstreuung und Illustration“ (Gruschka 2011:

68). Begriffe wie „Erkennen“, „Verstehen“, „Begreifen“ oder „Reflexion“ sind komplett aus dem Unterrichtswesen und den Köpfen der Schüler und Schülerinnen verschwunden. Wichtig ist das „Nötigste“, ein kleines Spektrum an Wissen, das ausreicht, um bei Schularbeiten, Tests und bei der Zentralmatura ein paar Punkte erreichen zu können (vgl. Gruschka 2011: 68 f.; Fischer 2012: 2 f. und Liessmann 2006: 29).

„In der Schule darf es deshalb keine kontextfreien Wissensfragen mehr geben, »Faktenwissen« ist zu einem – übrigens verräterischen – Unwort geworden, so, als sollten lieber Meinungen und Ideologien vermittelt werden“ (Liessmann 2017: 14).

Dieses Wissen sollte nach den heutigen Ansichten keinen Platz mehr in der schulischen Welt einnehmen, denn „[...] niemand soll mit Dingen belastet werden, die man entweder überall nachschlagen kann oder die ohnehin rasch veralten“ (Liessmann 2016: 55). Doch ein gebildeter Schüler bzw. eine gebildete Schülerin zeichnet sich durch seine bzw. ihre Neugier aus. Sein/ihr Wissen spürt eine Erkenntnis auf und ist auf der Suche nach der Wahrheit. Weiters können Wissensinhalte persönlichkeitsbildend werden. Das bedeutet, Bildung hat die Macht ein Individuum zu prägen und zu beeinflussen. „Bildend wirkt Wissen, für das man sich begeistert, das einem etwas bedeutet, über das man nachdenkt, das man kritisch befragt, über das man streitet, das man immer wieder im Geiste hin und her wendet“ (Krautz 2007: 17). Ob es sich dabei um ein Faktenwissen handelt oder um ein Wissen, das man nachschlagen oder im Internet suchen kann, bleibt doch gleichgültig. Das Verschwinden dieser Komponenten, dem Erkennen, Verstehen, Begreifen und der Reflexion, wurde vor allem in den neuen Prüfungsaufgaben der Zentralmatura aufgezeigt. Daraus resultiert ebenfalls ein Unterricht, der sich an dem Konzept des *teaching to the test* orientiert, und somit eine geraume Zeit zur Erlernung der Handhabung dieses Systems beansprucht. Nach Ansicht einiger Bildungsexperten und Bildungsexpertinnen erklärt sich dieses neue Modell als ein brauchbares und ein nützliches. Die Schüler und Schülerinnen sind dadurch gut für das weitere Leben und das Leben an einer Hochschule vorbereitet. Nicht ein Wissen soll vermittelt werden, sondern Kompetenzen. „Am Ende liest sich das als die Beschwörung von allem und jedem noch so Trivialen und Unbestimmten als Kompetenz“ (Gruschka 2011: 16). Wie sehr sich der Unterricht an Gymnasien zum Negativen verändert hat, zeigen die Experteninterviews. Thema beider Interviewpartner war das Fehlen der Literatur, das Lesen von Originalliteratur in französischer und russischer Sprache sowie deren Bearbeitung und Einbindung in den Unterricht. Außerdem merkt Poyntner ebenso mehrfach die kritische Auseinandersetzung an, die vollständig aus den Bildungsinhalten verschwunden ist und keinen Platz mehr im Unterrichtsalltag einnimmt. „Gerade die Schnelllebigkeit und Beliebigkeit der aktuellen Medienkultur lässt die Sehnsucht nach

fundiertem Wissen, kritischer Reflexion [...] und nach einer geschärften Urteilkraft wachsen“ (Liessmann 2017: 9).

Fritsch erörtert, dass gewissermaßen ein Fremdsprachenlehrbuch eine Orientierung an dem Lesen vorweisen muss. „In den Lehrwerken [...] bestimmen didaktisch konstruierte Texte sehr deutlich die Leseaktivitäten der Lernenden“ (Frisch 2014: 100). Weiters merkt Fritsch an, dass so früh wie möglich Literatur und Lesetexte in den Unterricht eingebaut werden sollen. Vor allem sollen sie authentisch und abwechslungsreich sein. Schüler und Schülerinnen werden mit dem Lesen einer fremden Sprache, mit kulturellen Aspekten und mit der Auseinandersetzung von Themen, Situationen und Schreibstilen vertraut. Lesen führt zum Schreiben. „Vertrautheit mit der Sprache erlernen Kinder und Jugendliche nur durch das eigene Sprechen, Lesen und Schreiben. Insofern gehört zur heute notwendigen Weiterentwicklung von Schule zentral die Weiterentwicklung der Lese- und Schreibkompetenz“ (Schavan 2006: 19). Die beiden Fertigkeiten arbeiten miteinander, somit sollte das Erlernen und Lehren und deren Aufarbeitung durch Lehrbücher und anderen Unterrichtsmaterialien überdacht gestaltet sein. Die Literatur spielt ebenso bei der Erlernung eine immens bedeutende Rolle. Doch eine literarische Bildung ist weder im Lehrplan verankert, noch bleibt dem bzw. der Lehrenden Zeit dazu, diese im Unterricht einzubinden und schließt sich auch nicht an den Konzepten der Reform an, denn „[...] die Lektüre von Texten, die nicht dem Erwerb problemlösungsorientierter Kompetenzen untergeordnet werden können, ist verpönt“ (Liessmann 2017: 14) (vgl. Fischer 2012: 2 f.; Liessmann 2006: 29 und Liessmann 2017: 14).

Liessmann bringt die Kritik gegenüber dem Einsatz von Literatur im Unterricht (auch im Deutschunterricht) mit folgendem Zitat auf den Punkt:

„In dem Maße, in dem es nicht mehr darum geht, sich durch Literatur zu verändern, sondern Literatur nur als Vorwand zu benutzen, um Kompetenzen zu schulen, ist der literarisch gebildete Mensch ein Ärgernis. Er verweist uns immer darauf, was wir nicht gelesen haben, und er lässt uns, ohne dass er dies wollte, spüren, dass wir mit unseren Kompetenzen nicht weit kommen. Wer über menschliche Gefühle, über Liebe, Hass und Eifersucht differenzierter und nuancierter sprechen kann, weil er Fontane, Flaubert und Proust gelesen hat, widerlegt das Mantra der Kompetenzorientierung in actu“ (Liessmann 2017: 18 f.).

Doch gerade das Lesen, die Belesenheit eines Menschen und der Bezug zur Literatur kann einen Menschen sehr stark beeinflussen, ihn zum Nachdenken anregen und seine Interessen ankurbeln oder mindern. Verallgemeinert gesagt, das Lesen drückt etwas ganz Besonderes aus und dies sollte in der Schule ein Thema sein und auch im Fremdsprachenunterricht Anwendung finden.

Dadurch werden die kritische Auseinandersetzung und die Reflexion über Inhalte angeregt. Poyntner deutet diesem Aspekt ein Spiegelbild des Bildungsstands eines einzelnen Schülers bzw. einer einzelnen Schülerin zu.¹ (vgl. Liessmann 2017: 20 ff. und Poyntner 2018).

Es soll nochmals auf die Wichtigkeit der Fertigkeit Schreiben im Fremdsprachenunterricht verwiesen werden. Dass sich die Anforderungen an die Schüler und Schülerinnen rund um Kommunikationsthemen und dem „Abhandeln“ von sogenannten *bullet points* dreht, wurde schon aufgezeigt und auch thematisiert. Doch der Kritik bedarf es noch einer Sensibilisierung. Welche Möglichkeiten bleiben dem Schüler bzw. der Schülerin bei einer Mindestwortanzahl von 200 Wörtern, die nicht stark darunter oder darüber liegen darf, und über die geforderten Angaben, den *bullet points* (erklären, beschreiben, diskutieren, präsentieren, etc.), hinauszugehen und sich mit dem Thema auseinanderzusetzen? Was sagt ein Text mit 200 Wörtern über den Bildungsstand eines Schülers bzw. einer Schülerin aus, dessen Bildungsniveau in einer „Kompetenzscheinwelt“ taumelt? Das Schreiben eines Textes ist eine sehr persönliche Angelegenheit, denn jeder Mensch besitzt einen eigenen Schreibstil und er kann sich durch diverse Sprachmittel gut oder schlecht ausdrücken (vgl. Klein 2016: 283).

„Schreiben ist eine der entscheidenden Möglichkeiten des Menschen, seine Gedanken, Vorstellungen und Bedürfnisse zu objektivieren, Schreiben ist ebenso ein Akt der Kommunikation wie Ausdruck des Subjekts und die entscheidende Möglichkeit, einen Sachverhalt darzustellen“ (Liessmann 2016: 135).

Doch gerade beim Schreiben, das bei der Zentralmatura einen gleichsam hoch angesetzten Prozentsatz (25%) wie alle anderen Fertigkeiten einnimmt (Hören 25%, Lesen 25%, Sprachverwendung im Kontext 25%), kann der Schüler bzw. die Schülerin aufgrund von Zeitmangel, der Wortgrenze und den anderen Prüfungsaufgaben, die eben eine gleichsame Gewichtung einnehmen, seine bzw. ihre Fähigkeiten nicht gut preisegeben und ist quasi gezwungen nur das „Nötigste“ in kurzer Dauer auf ein Blatt Papier zu bringen. Weiters ist auch die Verwendung eines Wörterbuchs im Unterrichtsfach Französisch nicht erlaubt, obwohl dies ebenfalls ein Zeugnis vom Umgang mit der Fremdsprache ausdrückt (vgl. SRDP 2018: <https://www.srdp.at/>).

¹ Liessmann geht in seinem Werk „Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift“ (2016) im Kapitel „Leselust und Leseleid. Analphabetismus als geheimes Bildungsziel“ ab Seite 131 sehr gut auf die Folgen und Wirkungen des Lesens, des Schreibens und der Literatur auf einen Menschen, ein.

Wie bereits mehrfach verdeutlicht wurde, handelt ein Großteil des Unterrichtens von Strategien, Methoden und vom Aneignen des Konzepts *teaching to the test*, oder wie es Bernd Hackl beschreibt, ein „[...] funktionalistisches Training [...]“ (Hackl 2014: 64) (vgl. Hackl 2014: 64).

„Man muss lesen üben, der Inhalt ist egal, man muss Eloquenz ausbilden, was man sagt oder worüber man spricht, ist nebensächlich. Das sprachlich gefasste kulturelle Erbe, die Inhalte also, die sich durch die Sprache erschließen lassen, sind arbiträres Material, das man verwenden kann – oder auch nicht. Das „Identifizieren und Erfassen eines Themas, einer Sachlage oder eines Problems“ lässt sich an der Gebrauchsanweisung des Videospiels oder einem Fernreisen-Katalog ebenso üben wie an Goethes Faust – oder genau genommen sogar besser, weil weniger kompliziert und „schülerorientierter““ (Hackl 2014: 64 f.).

Fischer gibt seine Bedenken und Erfahrungen aus dem Bereich des Lehrwesens an der Universität Wien kund und beschreibt die Kompetenzen, die ein Maturant bzw. eine Maturantin/Student bzw. Studentin braucht, um folglich ein philologisches Studium erfolgreich absolvieren zu können (vgl. Fischer 2012: 3):

„Es ist – so wie sich die Zentralmatura derzeit darstellt – nicht gesichert, dass die Lese- und Schreibkompetenz auf „studierfähigem“ Niveau erworben wird, es kann nicht vorausgesetzt werden, dass Maturanten einen Satz in seine Bestandteile zerlegen und (linguistisch) interpretieren, dass sie die wichtigste linguistische Terminologie beherrschen oder dass sie kompetent mit einem Wörterbuch umgehen können. Auch Lesen und Interpretation literarischer Texte ist eine ganz wichtige Kompetenz, der in der Zentralmatura jedoch eindeutig eine untergeordnete Rolle zukommt. Sich z.B. bewusst zu werden, dass literarische Formen, Kunstmittel etc. eine oft Jahrtausende alte Entwicklung durchlaufen haben, dass Kenntnis literarischer Epochen kein verzichtbarer Luxus ist udgl. – das sind die Kompetenzen, auf die es bei einem philologischen Studium ankommt“ (Fischer 2012: 3)

Türcke sieht auch das Ende der Reifeprüfung kommen, da es ein Auslaufmodell in der zukünftigen Bildungswelt darstellt. Zudem ist es auch keine besondere Eigenschaft mehr, ein Maturazeugnis zu besitzen, da die Anforderungen sehr minimiert wurden und immer mehr Prozentzahlen den Antritt bestätigen. Somit wird man dem internationalen Rankingzahlen wieder gerecht (vgl. Türcke 2016: 47).

Welche Erkenntnis resultiert nun aus diesen Fakten?

„Das Ziel von Bildungsprozessen ist nicht mehr eine [...] definierte Bildung, weder als Inhalt noch als Form, sondern der umfassend kompetent gewordene Mensch, der mit einem Satz von allgemeinen Fähigkeiten ausgestattet ist, der es ihm erlaubt, sich in jeder Situation die

wichtigsten Informationen zu beschaffen und die angemessenen Entscheidungen zu treffen“ (Liessmann 2016: 45).

Die Schüler und Schülerinnen werden quasi mit einem Koffer von Kompetenzen ausgestattet, der ihnen in jeglichen Lebenslagen verhelfen soll. Das Ziel dabei ist eine Lösung. Eine Lösung führt zu einem Weg und der Koffer wird nützlich. Doch dass hinter dem Grundgedanken viel mehr Wissen und Sinn liegen kann, dass der Schüler bzw. die Schülerin im Laufe der Schuljahre eine Entwicklung durchläuft, die desgleichen aus Erkenntnissen und Interessensentwicklungen entsteht, wird nicht mehr als wichtig erachtet.

„Denn Bildung in einem unverkürzten Sinn lebt wesentlich von der Vergangenheit, vom Wissen, den Technologien, den Kunstwerken, den Religionen und Weltanschauungen, den Literaturen, die von Menschen hervorgebracht wurden und auf denen Menschen aufbauen und an denen sie weiterarbeiten können“ (Liessmann 2017: 51 ff.).

Es ist schwierig zu sagen, wie man den Bildungsbegriff heute definieren würde. Höchstwahrscheinlich würde er mit Kompetenzbeschreibungen überhäuft, geschmückt oder besser gesagt erdrückt werden. Ob diese die Antwort auf die Frage nach der Bildung sind, ist fraglich. „Bildung, das macht ihren Stachel aus, lässt sich nicht auf formale Fähigkeiten und Anwendungsorientierungen reduzieren“ (Liessmann 2017: 9). Die aktuellen Beschreibungen würden sich nahezu mit den alten Definitionen duellieren und sich kaum mit früheren Aussagen vergleichen lassen. Die Unklarheit gegenüber der Bestimmung von Bildung „[...] ist Resultat eines Denkens, das Bildung auf Ausbildung reduzieren und Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals degradieren muß [sic!]“ (Liessmann 2006: 10). Liessmann erläutert eine Erklärung für den aktuellen Bildungsbegriff: *Unbildung*. Diese Theorie ist weder individuell noch in den Händen der Politiker und Politikerinnen zu schieben. „Sie ist unser aller Schicksal, weil sie die notwendige Konsequenz der Kapitalisierung des Geistes ist“ (Liessmann 2006: 10) (vgl. Liessmann 2006: 10 ff.; Liessmann 2016: 10; Liessmann 2017: 9 und Türcke 2016: 148).

Faktum ist, dass gerade die wichtigen Fertigkeiten, Lesen und Schreiben, in beiden Unterrichtsfächern deutliche Reformierungen, Einschnitte und Bedenken erfahren mussten bzw. noch müssen. Es sind die beiden Fertigkeiten, die eine Sprache erlernbar machen und lebendig sein lassen. Es sind auch die beiden Bereiche, wo die Schüler und Schülerinnen ihre Stärken zeigen können. Eine wichtige und zugleich tragische Erkenntnis ist das Leiden des Schulwesens, der Unmut und die Unsicherheit. Zu hoffen bleibt, dass diese unsauberen Deutlichkeiten sich von diesem Tummel rasch erholen.

Klein bringt die Tatsachen auf den Punkt:

„Die vielleicht einmal gut gemeinte Kompetenzorientierung versinkt in einem Chaos absoluter Beliebigkeiten, kompetenzorientierte Zentralabiturarbeiten erreichen keinesfalls die versprochene Qualität, sondern beschleunigen durch absichtlich weichgespülte Aufgaben auf kleinstem gemeinsamen Nenner eine an Niveaulosigkeit kaum zu überbietende Abwärtsspirale [...]“ (Klein 2013: 99 f.).

„Auf den Lehrer und auf den Schüler kommt es an, ob der Unterricht zu einem Lernerfolg führt oder auch nicht“ (Klein 2016: 283). Die Feststellung, die Tiefenbacher-Lindenthal für sich erkannt hat, dass sie in Zukunft wieder mehr mit längeren Texten jeglicher Art arbeiten will und sich auch auf frühere Konzepte, die vor der Standardisierung vollzogen wurden, orientieren möchte, lassen noch das lebende und motivierende Gespür des *Lehrberufs* erkennen. Sie ist eine Lehrerin, die für ihr Fach brennt. Klein gibt zu erkennen, dass gerade diese Personen uns mit Zuversicht positiv stimmen und sie ein wesentlicher Grund sind, warum das Bildungswesen noch nicht gescheitert ist. Krautz stützt sich auf eine finnische Weisheit, die den Lehrern und Lehrerinnen auf den Leib geschnitten sein kann: „Kerzen des Volkes“, „[...] etwas Licht ins Dunkel bringen und die Seelen erwärmen“ (Krautz 2007: 230). Gerade die Lehrer und Lehrerinnen sind es, die Schüler und Schülerinnen zur Bildung verhelfen, sie erziehen und sie zu einer Persönlichkeit machen, und „[...] nicht zur Funktion abrichten“ (Krautz 2007: 230). Doch leider sind sie immer mehr Belastungen ausgesetzt und auch in der Gesellschaft ist das Bild des Lehrers bzw. der Lehrerin längst kein positives mehr (vgl. Klein 2016: 289 f.; Krautz 2007: 230 f. und Tiefenbacher-Lindenthal 2018).

Klein unterstreicht die wesentlichen Elemente, die den Lehrberuf einzigartig machen und die trotz der vielen negativen Zusprüche, Anforderungen, Vorgaben und Curricula, leuchten: eine gute Ausbildung und die Begeisterung für den Lehrberuf, die Bereitschaft des Lehrers bzw. der Lehrerin über die angemessene Führung einer Klasse, Anregung von Interesse und Motivation der Schüler und Schülerinnen, die Verfügbarkeit über eine Methodenvielfalt, etc. All diese Charakteristika unterstreichen die Qualifikation eines guten Lehrers bzw. einer guten Lehrerin und folglich eines guten Unterrichtskonzepts sowie guter Methoden. Jedoch sollte immer im Blickwinkel verweilen: „Lehrer sind in der heutigen Lage der Halt und die Hoffnung einer Jugend, die an ökonomische Interessen verkauft zu werden droht“ (Krautz 2007: 231). Ein wichtiges Schlagwort, das in allen Köpfen unserer Gesellschaft verweilen soll, ist: Humanität (vgl. Klein 2016: 285 und Krautz 2007: 230 ff.).

8. Conclusio

Die Diplomarbeit beruht auf folgender Forschungsfrage:

Welchen Stellenwert und welches bildende Qualitätsmerkmal schließen die beiden Fertigkeiten Lesen und Schreiben bezüglich der Unterrichtsfächer Russisch und Französisch mit ein und welche Anforderungen werden diesbezüglich bei der standardisierten Reifeprüfung an den Kandidaten und an die Kandidatin gestellt?

Zur Beantwortung der Frage wurden verschiedene Themenbereiche analysiert und konkretisiert, die miteinander arbeiten, verknüpft sind und aufeinander aufbauen. Die Erkenntnisse sind vielfach. Es wird festgestellt, dass diese beiden Fertigkeiten, das Lesen und Schreiben, eine enorm wichtige Bedeutung besitzen, da sie es sind, die eine Sprache erlernbar machen aber auch ein Wissen zulassen. Somit kann gesagt werden, dass die Erfahrungen und die in der Arbeit erörterten Grundsätze des Lesens und Schreibens, sich im Bildungsbegriff widerspiegeln und deshalb einen beachtlichen Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen sollen. Sprache, die im Besonderen durch das Lesen und das Schreiben erlernt wird, ist der Schlüssel zu Bildung. Außerdem lässt Schavan vermuten, dass Sprache nicht nur ein Medium zur Wissensaneignung, sondern „[...] die Kommunikation mit anderen ist, die diesem Wissen erst einen Sinn gibt“ (Schavan 2006: 15). Besonders das Lesen und Schreiben steht nach ihren Ansichten nach, im Mittelpunkt. Hier werden sowohl die Muttersprache als auch alle anderen Fremdsprachen miteinbezogen (vgl. Schavan 2006: 5 ff.).

Erwähnenswert ist auch die Methodenvielfalt im Unterricht, die für das Schreiben und Lesen gegeben ist und sollte deshalb ebenso berücksichtigt werden. Vor allem das Schreibprojekt *Tricolore* präsentiert uns einen Unterricht, der über die Grenzen hinweg möglich ist und Länder und Menschen verbinden kann. Die Schüler und Schülerinnen erkennen die Kommunikation mit anderen, sie lernen das im Schulalltag erworbene Wissen anzuwenden und sie lernen schreibend eine Sprache, worin auch das Lesen einen Beitrag leistet und nützlich wird. Dass (öffentlich) keine fremdsprachlichen oder mehrsprachigen Schülerzeitungen in österreichischen Schulen auffindbar sind, erweist sich als äußerst großer Nachteil. Faktum ist, dass solche Zeitungen enorm viel Zeit seitens der Schülerschaft und vor allem der Lehrkörper abverlangt. Vor allem Eigenengagement und Freude an der Sprache stellen die Hauptmotivatoren dar. Es wird aber festgestellt, welche positiven Eigenschaften diese Arbeit hervorbringt. Besonders interessant ist, dass der *Grundgedanke* seitens des Bundesministeriums gegeben ist, da eine Schreibaufgabe der standardisierten Reife- und Diplomprüfung für

Französisch im Teilbereich Schreiben dieses Thema behandelt (die Schüler und Schülerinnen sollen eine Mail an die französische Partnerschule schreiben, um von der Idee eines Onlinemagazins zu sprechen). Doch dies stellt womöglich einen reinen Zufall dar. Dennoch würden sich höchstwahrscheinlich mehrere Lehrer und Lehrerinnen Gedanken zu solch ein Projekt machen, wenn dies auch mehr beworben und unterstützt werden würde. Die einzelnen Zwischenresümees zeigen aber, dass es bedauerlicherweise wichtiger ist, Reformen über Reformen hervorzubringen und das Bildungssystem durch diverse *Kompetenzfähigkeiten*, *Kann-Beschreibungen* oder durch das Phänomen *teaching to the test* durcheinanderzubringen und zu mindern.

Die alten Lehrpläne aus den Jahren 1985 oder 1989 zeigen auf, wie genau und strukturiert ein Unterricht gestaltet sein kann. Zudem sind durchaus bedeutende und heute bereits vergessene Inhalte darin enthalten, wie beispielsweise das laute und stille Lesen in den Fremdsprachen. Besonders achtenswert ist der Aspekt, dass jeder dieser Faktoren seinen Nutzen zum Spracherwerb trägt. Auch wenn der heutige Lehrplan sich sehr stark am GERS orientiert und dem Lehrer bzw. der Lehrerin einen gewissen Freiraum zur Gestaltung des Unterrichts offenlässt, so dürfen die alten Elemente nicht in Vergessenheit geraten. Es sollte eine Mischung bedacht werden.

Die Tatsache, dass die Literatur so gut wie keinen Platz mehr im Unterricht einnimmt und auch nicht direkt im Lehrplan verankert ist, erweist sich als äußerst kritischer Punkt. Dies bestätigen zumal die Interviews mit Tiefenbacher-Lindenthal und Poyntner, die Meinungen in der Sekundärliteratur als auch die Aufgabenstellungen der standardisierten Reifeprüfung und deren Vergleiche mit den alten Maturaaufgaben. Doch gerade in literarischen Texten *lebt* die Sprache. Die Schüler und Schülerinnen lernen dort die Kultur, die Bräuche und Lebensweisen kennen. Außerdem bildet sich ein Mensch durch das Lesen.

Die Anforderungen, die aktuell an die Kandidaten und Kandidatinnen bei der standardisierten und kompetenzorientierten Reifeprüfung gestellt werden, sind deutlich gemindert worden und qualitativ niedriger einzuschätzen, als diejenigen von früher. Die bejahrten Maturaaufgaben in den Fächern Russisch und Französisch zeigen, dass sich die Schüler und Schülerinnen mit sehr komplexen Themen und Textsorten auseinandersetzen müssen. Sie zeigen darin ihr Wissen und Können in der Fremdsprache. Heute sind Themen gefragt, die hauptsächlich kommunikativ wertvoll sind. Der zu schreibende Text ist quasi vorgegeben, denn die Schülerschaft orientiert sich an die erklärenden *bullet points*, die den Schreibauftrag detailliert formulieren. Dadurch, dass jeder Fertigungsbereich durch diverse Prüfungsformate abgeprüft wird, rechtfertigt sich

das trotzige Phänomen *teaching to the test*. Welches Wissen darin genau abgeprüft wird und welchen Nutzen diese Reformierung, vor allem für den Prüfungsteil „Lesen“, mit sich bringt, kann nicht nachvollzogen werden.

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenlehrerinnen einerseits einen sehr kreativen, kommunikativen und erfahrungsreichen, darüber hinaus aber auch einen anspruchsvollen und oftmals schwierigen Alltag zu bewältigen haben. Es ist sehr viel Initiative und Motivation verlangt, um dem Verständnis von Bildung im Bereich der Sprachen Russisch und Französisch eine Antwort geben zu können und Negatives auszugleichen.

9. Russische Zusammenfassung – Резюме

Эта дипломная работа посвящена теме чтения и письма на иностранных языках – русский и французский языки. Круг задач преподавателя и преподавательницы разнообразен и обширен. Поэтому важно ставить под вопрос и относиться критически к подбору материала и тем, содержание которых для моих учеников и учениц будет достаточно хорошим. Чтение и письмо - две важные характеристики. Эти навыки важны, как и в школе, в повседневной и трудовой жизни, поэтому это важно на протяжении всей жизни. Мы нуждаемся в этих навыках ежедневно, например, мы читаем газету или книгу, пишем письмо или список покупок. Это только часть примеров. Этим показывается вся важность. Мы нуждаемся в этих навыках для коммуникации, развития личности, а также для индивидуального образования. Поэтому тему чтения и письма необходимо более точно проанализировать.

Главный и основной вопрос - это учебные программы и анализ старого и нового стандарта экзамена на аттестат зрелости в Австрии. Поэтому у этой дипломной работы есть много важных анализирующих пунктов.

Работа начинается с теоретического введения.

Теоретическое введение

Следующие понятия важны для теоретического введения: образование, компетенция и образовательные стандарты.

Слово «образование» - это самое важное понятие в педагогике. Следовательно, это очень важный процесс со множественными признаками. К этому относится развитие личности и получение знаний. Во первых во время образовательного процесса приобретаются другие способности, во вторых умение рассуждать и критически мыслить. Важным представителем является Хумбольдт, который ставит в центр внимания индивидуальность. Клафки отмечает другие признаки в этой теории, как например: знание о мире, политике, солидарности, профессиональные, этнические и религиозные факторы (ср. Gruber o. J.: 1 ff.; Furck 1953: 70 ff.; Menze 1972: 5 ff.; Bieri 2005: 5 ff.; Bieri 2007: 15 ff.; Hentig 1996: 40 ff.; Klafki 2007: 52 ff.; и Beer 2007: 22 ff.).

В наше время понятие «компетенция» очень преимущественно. В школе этому понятию уделяется большое значение. Компетенция предполагает получить знания и навыки, которым нужно обучиться, чтобы считаться компетентным. Компетенция - это инструмент, который участвует в принятиях решений (ср. Jung 2010: V ff.; Weinert 2001: 27 f. и Ziener 2008: 21).

Образовательные стандарты связаны с компетенцией. Выражаясь точнее, данные показатели нужны для достижения определенных целей. Ученики и ученицы, родители, преподаватели и преподавательницы, школа и система образования работают друг с другом (ср. Beer 2007: 7 ff; Ziener 2008: 33 ff.; BIFIE 2017: <https://www.bifie.at/zielbild-wissen-koennen-wollen/>; и Wiesner/Schreiner/Breit/Pacher 2017: <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/>).

Далее, мы будем анализировать навыки чтения и письма.

Навыки чтение

Чтение является комплексной деятельностью. Мы нуждаемся в грамматике, в синтаксисе, образце предложения, морфологии и так далее (ср. Lutjeharms 2010: 11 ff.; Wapenhans 2014: 121 ff.; Bredella 1987: 166 ff.; Stahl 2006: 482 ff. и Röber 2010: 39ff.).

В общем, человек разделяет имеющиеся различные теории, стили и виды чтения (ср. Tellian 1996: 3 ff. и Lutjeharms 2010: 11):

- теория чтения бихевиоризма;
- познавательная теория чтения;
- ищущее/селективное чтение;

- ориентирующее/перелетающее чтение;
- основательное, тотальное чтение;
- аналитическое чтение;
- и т.д.

Следующие стратегии могут наблюдаться у учеников и у учениц (ср. Jacquin 2010: 153):

- использование словаря;
- слова, которые известны всемирно;
- название;
- грамматический анализ;
- вопросы к тексту;
- и т.д.

Навыки письмо

Письмо - это производительный навык. Поэтому у людей есть доступ к общественной и экономической жизни. Навык письма как инструмент для коммуникации, а также для обучения (ср. Eßer 2007: 292 ff.; Blume 2014: 168 ff.; Philipp 2015: 7 f. и Decke-Cornill/Küster 2010: 191 f.).

Много характеристик относятся к этим навыкам (ср. Bergmann 2014: 150 f.):

- языковые и познавательные характеристики (знание грамматики, лексики, орфографии, видов текста и т.д.);
- социальные и познавательные характеристики (цель и намерение письма)
- процессуальные и организационные характеристики (планирование, организация и стратегия).

Также учебные программы важны для этой дипломной работы так как здесь навыки чтения и письма точно отмечены.

Учебные программы 1985, 1989, 2004 и 2018 годов для иностранных языков - русский и французский языков

Учебные программы разных годов пережили реформы, сокращения и разработки. Проще говоря стали более точные и сильнее. Таким образом можно найти информацию к каждому отдельному иностранному языку в более ранних работах. Кроме того, информация в ранних работах была гораздо точнее и более важнее. Для каждого класса и для каждой учебной ступени план предлагает конкретную информацию. Учебные программы предлагают поддержку и надежность для преподавателей. Например, в учебных планах предлагается устное чтение и чтение в слух на иностранных языках. А также указана важность применения шрифта кириллица (ср. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985: 827 ff.; Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989: 658 ff. и Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004: 26 ff.).

Актуальная учебная программа для языков находится в рамках и дает каждому языку те же самые характеристики. У нас есть описания, которые характеризуют уровень знаний учеников. Языковые уровни подразделяются на A1 и A2 (новичок), затем на B1 и B2 (продвинутый) и, наконец, на C1 и C2 (компетентный). Эта программа дает понять, что учеников ожидает. У преподавателей и преподавательниц есть очень большая свобода действий, это значит они должны проявлять большую инициативу. Важно сравнивать раннее с сегодняшним. В более ранних планах имеются хорошие точки зрения и хорошие идеи по современному обучению, что делает ее интересным и разнообразным. Преподаватель и преподавательница должны быть всегда критичны (ср. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2018: 54 ff.).

Экзамен на аттестат зрелости - сравнение заданий старых и актуальных

В этой дипломной работе один из важных критерий - это сравнение старых и актуальных заданий экзамена на аттестат зрелости. Вследствие этого, мы можем проанализировать задания для учебного материала по предмету французский и русский языки. Ранее созданные задания по предмету русский язык происходят от Пойнтнер. Ранее созданные задания для экзамена на аттестат зрелости по учебному предмету французский язык происходят от Тифенбахер-Линденталь.

Ранее требование - написание текстов. Текстовые написания имеют виды, примеры: написание письма, резюме, комментарии или статьи. Раньше ученики получали более

обширные знания. Нельзя не заметить, что раньше было более доступна информация в литературе, в фильмах, в комиксах или газетных статьях.

Сегодня экзамен на аттестат зрелости стандартизован. Темы обобщенные, как например мода или спорт и ученикам приходится много выполнять заданий (слуховые, чтение, письмо, язык в контексте). Так называемый «булет поинт» (объяснять, предлагать, представлять или описывать) - утверждение письменного заказа. Темы очень простые, словарь при этом не используется. При чтении имеются разные экзаменационные модели – предлагает короткие ответы, тест на выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов и т.д. Ученики и ученицы изучают процесс, чтобы осилить эти задания. Какое знание они получают при этом, остается под вопросом. Они познают учебный процесс и трюки (ср. SRDP 2019: <https://www.srdp.at/schriftliche-pruefungen/lebende-fremdsprachen/allgemeine-informationen/>).

Ясно, что ранние задания были более продуманные. Нужно больше уделять внимание на сегодняшние задания для экзамена на аттестат зрелости.

Осознание

На занятиях особа важна роль чтения и письма. Мы уже проанализировали важность, могущество и основу этих навыков. Однако, один из важных и основных вопросов для этой дипломной работы является анализ критических мнений. Вследствие того, что австрийская школьная система подверглась реформами, изменениями и новыми изданиями, нельзя сказать, как о гармоничной школьной системе. Наоборот, образование характеризуется людьми, как товар, а ученики должны проявлять хорошую трудоспособность для участия на интернациональном уровне. Ключевые слова - это сопоставимость, стандартизация и образовательные стандарты. Конечно, слова звучат интересно и показательно, и тем не менее ученые не уверены, какие идеи и какие точные мысли подразумевается в этих словах. Имеется неуверенность. Образование - это больше не человеческая цель, а экономическая цель (ср. Liessmann 2017: 15; Kissling/Klein 2010: 12; Sälzer/Reiss 2016: 15 ff.; Krautz 2007: 46 ff.; Gruschka 2014: 45; Klein 2013: 94 ff.; Klein 2016: 129 ff. и Fischer 2014: 1 ff.).

Проводилось для дипломной работы интервью с Пойнтнер и Тифенбахер-Линденталь. Преподаватели анализировали и критиковали актуальную систему образования, в том числе, новый стандартизованный экзамен на аттестат зрелости. Мнения преподавателей

очень похожи. Тифенбахер-Линденталь относится очень критически к новой программе школьной системы и экзамену на аттестат зрелости. Литература не предоставляется на занятиях, ученикам приходится писать короткие тексты и проверочные работы занимают много времени, как например тест на выбор правильного ответа из нескольких предложенных вариантов. Какие уровни знания и какое мастерство получают ученики, при окончании школы остается спорным и критичным. Более того Пойнтнер подчеркивает важность чтения. Мы нуждаемся в чтении в начале, чтобы выучить элементарные вещи вплоть до большой литературы. Хотя он воздерживается от нового экзамена на аттестат зрелости, это все критические мысли учеников и критические дискуссии по теме, событиям и фактам, которые отсутствуют сегодня. Критический элемент человека показывает именно его образование (ср. Tiefenbacher-Lindenthal 2018 и Poyntner 2018).

Наконец, можем заметить, что австрийская система образования испытала очень много реформ и будет еще испытывать. Сегодня ориентируются на следующие навыки: слух, чтение, письмо, языковое применение в контексте. Учебники, рекомендуемые стандарты для языков и стандартизованного экзамена на аттестат зрелости заслуживает особого внимания. Вопрос остается, обучающие образовательные стандарты и достигающаяся компетенция хороша ли для ученика. В любом случае, чтение и письмо на занятиях и в образовательном процессе столкнулись с ограничениями. Более того, чтение и письмо это две области, где ученики могут изучать языки (например газета «Триколор»). Кроме того, ученики могут показывать свои знания при чтении и письме (ср. Klein 2013: 99 ff.; SRDP 2019: <https://www.srdp.at/schriftliche-pruefungen/lebende-fremdsprachen/allgemeine-informationen/>; Wernsing 2006: 58 ff.; Poyntner 2018 и Tiefenbacher-Lindenthal 2018).

В итоге можем отметить, что преподаватели играют важную роль. То есть, они могут давать хорошее и мотивирующее занятие. Они - надежда для системы образования. При этом, они имеют творческую, обширную и коммуникативную повседневную жизнь, которая требует большую собственную инициативу. Кроме того, преподаватели должны иметь точный ответ на понятие «образование» (ср. Klein 2016: 285 ff. и Krautz 2007: 230 ff.).

10. Quellenverzeichnis

10.1. Interviews

Alle Interviews wurden von der Verfasserin der Diplomarbeit durchgeführt:

Tiefenbacher-Lindenthal, Marion (24. 01. 2018): persönliches Interview, Lilienfeld.

Poyntner, Erich (31.01.2018): persönliches Interview, St. Pölten.

10.2. Zitate

Marie von Ebner-Eschenbach, in: <http://zitate.woxikon.de/sprache/1238-marie-von-ebner-eschenbach-der-geist-einer-sprache-offenbart-sich-am-deutlichsten-in-ihren-unuebersetzbaren-worten> (letzter Zugriff am 26.12.2017).

Frank Harris, in: <https://www.zitate.de/autor/Harris%2C+Frank> (letzter Zugriff am 02.01.2018).

10.3. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kurze Geschichte des Bildungsbegriffs:

Gruber, Elke (o.J.): Kurze Geschichte des Bildungsbegriffs. In: https://files.adulteducation.at/wba/1-Gruber_Elke_Bildung.pdf (letzter Zugriff am 04.04.2018).

Abbildung 2: Kompetenzerwerb – Kompetenzvermittlung – Kompetenzentwicklung:

Jung, Eberhard (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. Oldenburg Wissenschaftsverlag, München.

Abbildung 3: Funktion und Bedeutung von Bildungsstandards:

Beer, Rudolf (2007): Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Olechowski, Richard: Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Band 1, LIT Verlag, Wien, Berlin.

Abbildung 4: Die Referenzniveaus in den Fremdsprachen:

Carnevale, Carla/Isak, Gabriele/Ritt, Laura/Truxa-Pirierros, Eleonore/Zellinger, Susanne/Zisser, Bernd (2012)²: Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2. ÖSZ Praxisreihe 9, Dorrang, Graz.

Abbildung 5: Interaktionsprozesse beim Lesen:

Wapenhans, Heike (2014): Lesen und Leseverstehen. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung. Narr Verlag, Tübingen.

Abbildung 6: Beispielsskalen „Leseverstehen allgemein“ aus dem GERS:

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1.A2.B1.B2.C1.C2. Europarat, Straßburg, Langenscheidt, Berlin, München. In:
<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm> (letzter Zugriff am 22.02.2018).

Abbildung 7: Beispielsskalen „Korrespondenz lesen und verstehen“ aus dem GERS:

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1.A2.B1.B2.C1.C2. Europarat, Straßburg, Langenscheidt, Berlin, München. In:
<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm> (letzter Zugriff am 22.02.2018).

Abbildung 8: Beispielsskalen „zur Orientierung lesen“ aus dem GERS:

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1.A2.B1.B2.C1.C2. Europarat, Straßburg, Langenscheidt, Berlin, München. In:
<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm> (letzter Zugriff am 22.02.2018).

Abbildung 9: Beispielsskalen „Informationen und Argumentation verstehen“ aus dem GERS:

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1.A2.B1.B2.C1.C2. Europarat, Straßburg, Langenscheidt, Berlin, München. In:
<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm> (letzter Zugriff am 22.02.2018).

Abbildung 10: Beispielsskalen „schriftliche Anweisungen verstehen“ aus dem GERS:

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1.A2.B1.B2.C1.C2. Europarat, Straßburg, Langenscheidt, Berlin, München. In:
<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm> (letzter Zugriff am 22.02.2018).

Abbildung 11: Schreiben und Schreibkompetenzen in ihrem Verhältnis:

Philipp, Maik (2015): Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Narr Francke Attempto, Tübingen.

Abbildung 12 bis 15: Ausschnitt aus dem Lehrwerk *Мосм*:

Adler, Irma/Bolgova, Ljudmila/Dost, Juli/Zentner, Nelli (2013): Мост 1. A1-A2. Russisch für Anfänger. Lehrbuch mit 2 Audio-CDs. Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.

Abbildung 16: Ausschnitt aus dem Kursbuch *Отлично*:

Hamann, Carola (2010): Отлично! Otlitschno! A1. Der Russischkurs. Kursbuch. Hueber Verlag, Ismaning.

Abbildung 17 bis 18: Ausschnitt aus dem Lehrbuch *Ясно*:

Brosch, Monika/Burdukowa, Galina/Ossipova-Joos,Natalia/Verbitskaya, Victoria (2013) : Ясно! Jasno ! A1-A2. Russisch für Anfänger. Lehrbuch mit 2 Audio-CDs. Ernst Klett Sprachen, Stuttgart.

Abbildung 19: Bericht einer Schülerin in der Zeitung *Tricolore*:

Wernsing, Armin Volkmar (2005): Schreiben und Sprechen in authentischen Kontexten am praktischen Beispiel des Französischen. Ein Erfahrungsbericht. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G./Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): FLuL. Themenschwerpunkt: „Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht. 34. Jahrgang, Seite 207 bis 218.

Abbildung 20: Zeitungsartikel « *Un conte de fée sans fin* », (Wernsing 2004: 10).

Wernsing, Armin Volkmar (2004): Wilde Geschichten. In: 3journal. Trilingual student paper. Dreisprachige Schüler- und Studentenzeitung. Journal trilingue d'étudiant. Heft 6, Freiburg.

Abbildung 21: Beispielsskalen „schriftliche Produktion allgemein“ aus dem GERS:

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1.A2.B1.B2.C1.C2. Europarat, Straßburg, Langenscheidt, Berlin, München. In:
<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm> (letzter Zugriff am 27.02.2018).

Abbildung 22: Beispielsskalen „kreatives Schreiben“ aus dem GERS:

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1.A2.B1.B2.C1.C2. Europarat, Straßburg, Langenscheidt, Berlin, München. In:
<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm> (letzter Zugriff am 27.02.2018).

Abbildung 23: Beispielsskalen „Berichte und Aufsätze schreiben“ aus dem GERS:

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1.A2.B1.B2.C1.C2. Europarat, Straßburg, Langenscheidt, Berlin, München. In:
<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/deindex.htm> (letzter Zugriff am 27.02.2018).

Abbildung 24: Schriftliche Maturaaufgabe im Unterrichtsfach Russisch aus dem Schuljahr 2009/2010:

Poyntner, Erich (2010): persönliche Überreichung.

Abbildung 25: Schriftliche Maturaaufgabe im Unterrichtsfach Russisch aus dem Schuljahr 2010/2011:

Poyntner, Erich (2011): persönliche Überreichung.

Abbildung 26: Schriftliche Maturaaufgabe im Unterrichtsfach Russisch aus dem Schuljahr 2012/2013:

Poyntner, Erich (2013): persönliche Überreichung.

Abbildung 27: Auszug aus dem Prüfungsteil Leseverstehen für das Unterrichtsfach Russisch, Schuljahr 2014/2015:

Verband der Russischlehrerinnen und Russischlehrer Österreichs (2015):
Kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung. AHS. Russisch (B1). Lesen. In:
<http://russischlehrer.at/index.php?id=141> (letzter Zugriff am 16.02.2018).

Abbildung 28: Prüfungsteil Schreiben für das Unterrichtsfach Russisch, Schuljahr 2014/2015:

Verband der Russischlehrerinnen und Russischlehrer Österreichs (2015):
Kompetenzorientierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung. AHS. Russisch (B1).
Schreiben. In: <http://russischlehrer.at/index.php?id=141> (letzter Zugriff am 16.02.2018).

Abbildung 29: Schriftliche Maturaufgabe im Unterrichtsfach Französisch aus dem Schuljahr 2003/2004:

Tiefenbacher-Lindenthal, Marion (2004): persönliche Überreichung.

Abbildung 30: Schriftliche Maturaufgabe im Unterrichtsfach Französisch aus dem Schuljahr 2004/2005:

Tiefenbacher-Lindenthal, Marion (2005): persönliche Überreichung.

Abbildung 31: Auszug aus dem Prüfungsteil Leseverstehen für das Unterrichtsfach Französisch, Schuljahr 2016/2017:

SRDP - Standardisierte Reife- und Diplomprüfung (2017): Haupttermin 2016/2017 –

Französisch (AHS) – Lesen (B1). In:

https://www.srdp.at/downloads/?tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=handicaped%253Afalse&tx_solr%5Bfilter%5D%5B2%5D=documentType%253A%252FFr%25C3%25BCHERE%2BPr%25C3%25BCfungsaufgaben%252FKlausuren&tx_solr%5Bfilter%5D%5B3%5D=schoolType%253A%252FAHS&tx_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=subject%253A%252FLebende%2BFremdsprachen%252FFranz%25C3%25B6sisch&tx_solr%5Bpage%5D=1 (letzter Zugriff am 26.02.2018).

Abbildung 32: Prüfungsteil Schreiben für das Unterrichtsfach Französisch, Schuljahr 2016/2017:

SRDP – Standardisierte Reife- und Diplomprüfung (2017): Haupttermin 2016/2017 –

Französisch (AHS) – Schreiben (B1). In:

https://www.srdp.at/downloads/?tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=handicaped%253Afalse&tx_solr%5Bfilter%5D%5B2%5D=documentType%253A%252FFr%25C3%25BCHERE%2BPr%25C3%25BCfungsaufgaben%252FKlausuren&tx_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=subject%253A%252FLebende%2BFremdsprachen%252FFranz%25C3%25B6sisch&tx_solr%5Bpage%5D=1 (letzter Zugriff am 26.02.2018).

10.4. Lehrpläne

Alle Lehrpläne sind unter folgender Adresse abrufbar:

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (letzter Zugriff am 10.4.2018).

Darunter:

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1985

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 1989

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2000

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2004

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2018

10.5. Literaturverzeichnis

Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Schümer, Gundel/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2001): PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin. In: <http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/ergebnisse.pdf> (letzter Zugriff am 31.03.2006).

Artelt, Cordula/McElvany, Nele/Christmann, Ursula/Richter, Tobias/Groebe, Norbert/Köster, Juliane/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Ostermeier, Christian/Schiefele, Ulrich/Valtin, Renate/Ring, Klaus (2007): Förderung von Lesekompetenz. Expertise. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bildungsforschung Band 17. Bonn.

Becker, Anton (1932): Methodik des Geographischen Unterrichts. Deuticke, Wien, Leipzig.

Beer, Rudolf (2005): Bildungsstandards aus der Sicht der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer – eine empirische Untersuchung. Dissertation, Wien.

Beer, Rudolf (2007): Bildungsstandards. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Olechowski, Richard: Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Band 1, LIT Verlag, Wien, Berlin.

Bergmann, Anka (2014): Kommunikative Sprachaktivität Schreiben. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.

Bieri, Peter (2005): Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede, Pädagogische Hochschule Bern.
In:
https://www.hwrberlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf (letzter Zugriff am 15.11.2017).

Bieri, Peter (2007): Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. In: Wernstedt, Rolf/John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.): Der Bildungsbegriff im Wandel. Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 05.-06. Juli 2007, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin.

BIFIE, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2017): Zielbild: Wissen, Können, Wollen. In: <https://www.bifie.at/zielbild-wissen-koennen-wollen/> (letzter Zugriff am 23.11.2017).

BIFIE, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2017): Häufig gestellte Fragen zu PISA. In: <https://www.bifie.at/pisa-haeufig-gestellte-fragen/> (letzter Zugriff am 27.11.2017).

Blume, Otto-Michael (2014)⁴: Sprechen und Schreiben fördern. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): Französisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor, Berlin.

Bräuer, Gerd (2006)²: Schlüsselkompetenzen Lesen und Schreiben. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Edition Körber-Stiftung, Hamburg.

Bredella, Lothar (1987): Lesen als ‘‘Gelenkes Schaffen‘‘: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. In: Die Unterrichtspraxis/Teaching German. Vol. 20, No. 2, Seite 166 bis 184.

Breit, Simone/Bröderbauer, Sandra/Friedl-Lucyshyn, Gabriele/Furlan, Nicole/Kuhn, Jörg-Tobias/Laimer, Gudrun/Längauer-Hohengaßner, Helga/Luthe, Susanne/Haberfellner, Christina/Neureiter, Herbert/Paasch, Daniel/Pinwinkler, Maria/Rieß, Cornelia/Schreiner, Claudia/Siller, Klaus (2012)⁴: Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Informationen für Lehrer/innen und Schulleiter/innen. In: Bundesinstitut bifie (Hrsg.): Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards, Huttegger, Salzburg.

Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Bugkel, Marlies (2010): Die standardisierte Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen. Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

Bundesministerium für Bildung (2016): Die Matura. Alle Informationen auf einen Blick. In: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu_folder.pdf?6aanq8 (letzter Zugriff am 26.03.2018).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2017): Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. In:

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html> (letzter Zugriff am 04.02.2018).

Carnevale, Carla/Isak, Gabriele/Ritt, Laura/Truxa-Pirierros, Eleonore/Zellinger, Susanne/Zisser, Bernd (2012)²: Kompetenzbeschreibungen für die zweite lebende Fremdsprache: Französisch, Italienisch, Spanisch – A2. ÖSZ Praxisreihe 9, Dorrang, Graz.

Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2010): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung. Günter Narr, Tübingen.

Denka, Andrzej (2005): Lese Strategien und Lesesteuerungsstrategien beim Einsatz literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Überlegungen aus relevanztheoretischer Sicht. In: Karolak, Czeslaw (Hrsg.): Posener Beiträge zur Germanistik. Band 8, Peter Lang, Frankfurt am Main.

Duden (2018): Begriff Bildung. In: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Bildung> (letzter Zugriff am 04.12.2017).

Duke, Neil K./Pearson, P. David (2004): Effective Practices for developing reading comprehension. In : Allen E. Farstrup/S. Jay Samuels (Hrsg.) : What research has to say about reading instruction. International Reading Association, Newark, Seite 205 bis 242.

Ehlers, Swantje (1998): Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Eßer, Ruth (2007)⁵: Übungen zum Schreiben. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke, Tübingen.

Fischer, Gero (2012): Philologische Kompetenzen und Studierfähigkeit. Und ob die neue Zentralmatura etwas daran ändern wird. In:
http://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Studium/Philologische_Kompetenzen.pdf (letzter Zugriff am 27.01.2018).

Fischer, Gero (2014): Wie lange noch PISA? In:
http://slawistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_slawistik/Mitarbeiter_Lehrmaterialien/Fischer/Wie_lange_noch_PISA_01.pdf (letzter Zugriff am 21.01.2018).

Fritsch, Anette (2014)⁴: Förderung der Lesekompetenz. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): Französisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Scriptor, Berlin.

Furck, Carl-Ludwig (1953): Der Bildungsbegriff des jungen Hegel. In: Nohl, Hermann (Hg.): Göttinger Studien zur Pädagogik. Heft 33, Julius Beltz Verlagsbuchhandlung, Weinheim/Bergstr.

Goodman, Kenneth S. (1976): Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In:
https://www.csie.ntu.edu.tw/~r99922026/tmp_zero/Reading_A_Psycholinguistic_Guessing_Game.pdf (letzter Zugriff am 13.03.2018).

Gruber, Elke (o.J.): Kurze Geschichte des Bildungsbegriffes. In:
https://files.adulteducation.at/wba/1-Gruber_Elke_Bildung.pdf (letzter Zugriff am 04.04.2018).

Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Philipp Reclam jun., Stuttgart.

Gruschka, Andreas (2014): Lehren. In: Egloff, Birte/Helsper, Werner/Kade, Jochen/Lüders, Christian/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hrsg.): Pädagogische Praktiken. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.

Hackl, Bernd (2014): Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Zur Rationalität und strukturellen Dynamik der österreichischen Schulreform. In: Eberle, Franz/Schneider-Taylor, Barbara/Bosse, Dorit (Hrsg.): Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung. Springer VS, Wiesbaden.

Harsch, Claudia/Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer/Schröder, Konrad (2007): Schreibfähigkeit. In: Klieme, Eckhard/Beck, Bärbel (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

Haß, Frank (2006): Fachdidaktik Englisch. Tradition. Innovation. Praxis. Klett, Stuttgart.

Heyer, Christine (2014): Russische Schrift. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung. Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.

Hellmich, Harald (1965): Mehr Aufmerksamkeit dem selbstständigen Lesen in der Fremdsprache! (I). In: Fremdsprachenunterricht. 9. Jahrgang, Heft 3, Seite 113 bis 119.

Hellmich, Harald (1983): Die Textproduktion im Fremdsprachenunterricht unter dem Aspekt kommunikativer Aufgaben und didaktischer Aufgabenstellungen. In: Pohl, Lothar: Linguistische, sprachpsychologische und methodische Grundlagen der Textproduktion. Abteilung Wissenschaftliche Publikationen der Friedrich-Schiller-Universität, VEB Kongreß- und Werbedruck, Jena.

Hentig, Hartmut von (1996): Bildung. Ein Essay. Carl Hanser Verlag, München.

Herrmann, Theo/Hoppe-Graff, Siegfried (1989): Textproduktion. In: Antos, Gerd/Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Horak, Angela/Moser, Wolfgang/Nezbeda, Margarete/Schober, Michael (2010): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis. Bildungsstandards – für höchste Qualität an Österreichs Schulen. ÖSZ Praxisreihe 12, die steirische Buchbinderei, Graz.

Jacquin, Marianne (2010): Lesestrategien im DaF-Unterricht: Tragen sie zum Verständnis fremdsprachlicher Texte bei? In: Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.

Jung, Eberhard (2010): Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. Oldenburg Wissenschaftsverlag, München.

Karcher, Günther L. (1994): Das Lesen in der Erst- und Fremdsprache: Dimensionen und Aspekte einer Fremdsprachenlegetik. Groos, Heidelberg.

Kissling, Beat/Klein, Hans Peter (2010): Bildungsstandards auf dem Prüfstand. Der Bluff der Kompetenzorientierung. Auf dem Weg zum homo oeconomicus? Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Goethe-Institut, Frankfurt am Main, In:
http://www.swisseduc.ch/altphilo/news/docs/gh06_2010.pdf (letzter Zugriff am 04.03.2018).

Klafki, Wolfgang (2007)⁶: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

Klein, Hans Peter (2013): Auf dem Weg zur Inkompetenz- kompensationskompetenz. Wie Bildungsstandards, Kompetenz- und Methodenorientierung Bildung und Wissen aushöhlen. In: Liessmann, Konrad Paul/Lacina, Katharina (Hrsg.): Sackgassen der Bildungsreform. Ökonomisches Kalkül – Politische Zwecke – Pädagogischer Sinn. Facultas, Wien.

Klein, Hans Peter (2016): Vom Streifenhörnchen zum Nadelstreifen. Das deutsche Bildungswesen im Kompetenztaumel. zu Klampen Verlag, Springe.

Klieme, Eckard/Avenarius, Hermann/Blum, Werner/Döbrich, Peter/Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Reiss, Kristina/Riquarts, Kurt/Rost, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar/Vollmer, Helmut J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Bildungsforschung Band 1. Berlin.

Koda, Keiko (2004): Insights into second language reading. A cross-linguistic approach. Cambridge University Press, Cambridge.

Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Heinrich Hugendubel Verlag, Kreuzlingen, München.

Ladenthin, Volker (2011): Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. Profil, Mitgliederzeitung des Deutschen Philologenverbandes, Heft 9. Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Paul Zsolnay, Wien.

Liessmann, Konrad Paul (2016): Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Piper, München.

Liessmann, Konrad Paul (2017)²: Bildung als Provokation. Paul Zsolnay, Wien.

Lutjeharms, Madeline (1988): Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. AKS-Verlag, Bochum.

Lutjeharms, Madeline (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In: Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.

Menze, Clemens (1972): Grundzüge der Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Steffen, Hans (Hrsg.): Bildung und Gesellschaft. Zum Bildungsbegriff von Humboldt bis zur Gegenwart. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Müller, Katharina/Gartmeier, Martin/Prenzel, Manfred (2013): Kompetenzorientierter Unterricht im Kontext nationaler Bildungsstandards. In: Georg, Walter / Heinemann, Manfred / Hinzen, Heribert / Kotthoff, Hans-Georg / Matthes, Eva / Meilhammer, Elisabeth / Miller-Kipp, Gisela / Paschen, Harm / Rakhkockhine, Anatoli / Röhr-Sendlmeier, Una / Steier, Sonja (Hg.): Bildung und Erziehung. Band 66, Heft 2, Juni 2013, S. 127-144, Böhlau.

Müller-Lancé, Johannes (2002): La corrélation entre la ressemblance morphologique des mots et la probabilité du transfert interlinguistique. In: Kischel, Gerhard (Hrsg.): Eurocom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des Internationalen Fachkongresses im Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001. Fernuniversität, Hagen, Seite 141 bis 159.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Langenscheidt, Berlin, Wien.

Nodari, Claudio (2002): Was heisst eigentlich Sprachkompetenz? In: Barriere Sprachkompetenz. Dokumentation zur Impulstagung vom 2. Nov. 01 im Volkshaus Zürich, SIBP Schriftenreihe Nummer 18.

Philipp, Maik (2015): Schreibkompetenz. Komponenten, Sozialisation und Förderung. Narr Francke Attempto, Tübingen.

OÖ Nachrichten (2009): Nationalrat beschließt Maturareform. In:
<http://www.nachrichten.at/nachrichten/politik/innenpolitik/Nationalrat-beschliesst-Matura-Reform;art385,280028> (letzter Zugriff am 02.04.2018).

PONS Deutsch-Russisch (2018): Begriff Bildung. In:
<https://de.pons.com/übersetzung?q=Bildung&l=deru&in=&lf=de> (letzter Zugriff am 04.12.2017).

PONS Deutsch-Französisch (2018): Begriff Bildung. In:
<https://de.pons.com/übersetzung?q=Bildung&l=defr&in=&lf=de> (letzter Zugriff am 04.12.2017).

Röber, Christa (2010): Die Nutzung der phonologischen Informationen der Orthographie für das Lesen deutscher Wörter: Zur Problematik des Leseunterrichts in der Schule. In: Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.

Sachs, Sabine (1976): Eine grundlegende sowjetische Arbeit über das Lesen. In: Fremdsprachenunterricht 20, Heft 5, Seite 217 bis 221.

Sälzer, Christine/Reiss, Kristina (2016): PISA 2015 – die aktuelle Studie. In: Reiss, Kristina/Sälzer,Christine/Schiepe-Tiska, Anja/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Waxmann Verlag, Münster.

Schavan, Annette (2006)²: Sprache als Schlüssel zu Bildung. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Edition Körber-Stiftung, Hamburg.

Schirlbauer, Alfred (2010): Kompetenz statt Bildung? In: Schulheft 139, Seite 65 bis 73.

Schmidt, Claudia (2010): Textsortenwissen und Lesekompetenz. In: Lutjeharms, Madeline/Schmidt, Claudia (Hrsg.): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Narr Francke Attempto Verlag, Tübingen.

SRDP (2018): Standardisierte Reife- und Diplomprüfung. In: <https://www.srdp.at/> (letzter Zugriff am 13.04.2018).

SRDP (2019): Standardisierte Reife- und Diplomprüfung. In: <https://www.srdp.at/schriftliche-pruefungen/lebende-fremdsprachen/allgemeine-informationen/> (letzter Zugriff am 14.02.2019).

Stiefenhöfer, Helmut (1986): Lesen als Handlung. Didaktisch-methologische Überlegungen und unterrichtspraktische Versuche zur fremdsprachlichen Lesefähigkeit. Beltz Verlag, Weinheim-Basel.

Solmecke, Gert (1992): Ein leidiges Thema: Das Vorlesen im Fremdsprachenunterricht. In: Englisch 27. Heft 1, Seite 1 bis 4.

Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Langenscheidt, Berlin, München.

Stahl, Thomas (2006): Textsortenbezogenes Lesen im Fremdsprachenunterricht. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache. Band 33, Heft 5, Seite 480 bis 493.

Surkamp, Carola (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar.

Tellian, Elisabeth (1996): Lesen in der Fremdsprache Russisch. Schwierigkeiten beim Lesen und Möglichkeiten ihrer Behebung. Diplomarbeit, Universität Wien, Wien.

Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1.A2.B1.B2.C1.C2. Europarat, Straßburg, Langenscheidt, Berlin, München.

Türcke, Christoph (2016)²: Leherdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. C.H.Beck, München.

Wapenhans, Heike (2014): Lesen und Leseverstehen. In: Bergmann, Anka (Hrsg.): Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung. Narr Verlag, Tübingen.

Weinert, Franz Emanuel (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Beltz Verlag, Weinheim, Basel.

Wernsing, Armin Volkmar (2005): Schreiben und Sprechen in authentischen Kontexten am praktischen Beispiel des Französischen. Ein Erfahrungsbericht. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G./Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): FLuL. Themenschwerpunkt: „Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht. 34. Jahrgang, Seite 207 bis 218.

Wernsing, Armin Volkmar (2006)²: Für Tricolore französisch schreiben. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.): Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule. Edition Körber-Stiftung, Hamburg.

Wiesner, Christian/Schreiner, Claudia/Breit, Simone/Pacher, Katrin (2017): Bildungsstandards und kompetenzorientierter Unterricht. In: <https://www.bifie.at/bildungsstandards-und-kompetenzorientierter-unterricht/> (letzter Zugriff am 15.12.2017).

Ziener, Gerhard (2008): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Kallmeyer in Verbindung mit Klett, Seelze-Velber.

11. Anhang

11.1. Abstract

Das Lesen und das Schreiben sind elementare Fertigkeiten, die eine genaue Beobachtung und schließlich eine überdachte Anwendung im Fremdsprachenunterricht finden sollen. Es sind die beiden Fertigkeiten, die eine Sprache erlernbar machen und es zulassen, dass ein Wissen aufgenommen werden kann. In dieser Diplomarbeit werden die beiden Fertigkeiten Lesen und Schreiben für die Sprachen Russisch und Französisch durchleuchtet. Neben grundlegenden Informationen, werden zusätzlich der allgemeine Bildungs- sowie der Kompetenzbegriff als auch das Konzept der Bildungsstandards erörtert.

Zusätzlich werden Lehrpläne aus unterschiedlichen Jahren analysiert, um einen Vergleich bezüglich der Darstellungen und Anforderungen in den Fertigkeiten zu erfahren. Besonders erwähnenswert sind die Ausführungen für das laute und stille Lesen in der Fremdsprachendidaktik.

Überdies wird das Schreibprojekt *Tricolore* vorgestellt, das einen Einblick in eine kreative Methode zur Gestaltung des Unterrichts bietet, aber das auch ein Beispiel vorführt, wie man als Lehrperson Schüler und Schülerinnen zum Schreiben und Arbeiten mit der Fremdsprache motivieren kann.

Ein weiteres Hauptaugenmerk dieser Arbeit sind die Vergleiche von alten Maturaaufgaben in den Unterrichtsfächern Russisch und Französisch mit neuen standardisierten und kompetenzorientierten Aufgabenstellungen. Die Unterschiede belaufen sich auf eine Vielzahl.

Um sich ein Bild von Entwicklungen und Reformen bezüglich des Kompetenzbegriffes, den Lehrplänen, den Fremdsprachenerwerb und schließlich der neuen Reifeprüfung in den beiden Fächern Russisch und Französisch machen zu können, wird ein kritischer Blick herangezogen, der durch Experteninterviews und Meinungen aus der Sekundärliteratur bestätigt wird.

11.2. Eidesstattliche Erklärung

Ich bestätige eidesstattlich, dass ich diese Diplomarbeit selbstständig verfasst habe. Die für die Arbeit verwendete Literatur, Konzepte, Artikel, Formulierungen aus dem Internet oder Interviewpassagen sind nach den bestimmten Richtlinien zitiert, gekennzeichnet und mit einer genauen Quellenangabe kenntlich gemacht. Die Diplomarbeit wurde bisher noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht, weder im In- noch im Ausland. Diese Arbeit ist mit jener des Begutachters ident.

Wien, im Juli 2019

Carina Schleifer

11.3. Lebenslauf

Persönliche Angaben

Name: Carina Schleifer
Geburtsdatum: 27. Oktober 1989
Geburtsort: Lilienfeld, Niederösterreich



Ausbildung

1996 - 2000
Volksschule Wilhelmsburg Süd
2000 - 2009
BG/BRG Lilienfeld
2009 - 2019
Universität Wien (Lehramtsstudium UF
Französisch UF Russisch)
2018-2019
Ausbildung zur Legasthietrainerin,
EÖDL, Austrian Dyslexia Association

Berufserfahrung

Februar 2014 – Praktikum am *Collège
Beg Avel, Établissement public, Carhaix-
Plouguer, France* (Betreuungslehrerin).
Sommersemester 2014 – Fachbezogenes
Praktikum für das Unterrichtsfach
Französisch, BG/BRG Tulln.
Wintersemester 2014 – Fachbezogenes
Praktikum für das Unterrichtsfach
*Russisch, Landesverteidigungsakademie,
Sprachinstitut des österreichischen
Bundesheeres, Wien.*

Sprachkenntnisse

Deutsch
Muttersprache
Russisch
C1
Französisch
C2
Englisch
C1