BEITRÄGE ZUR FREMDSPRACHENVERMITTLUNG, Sonderheft 13 (2008), 59-86

Wer hat Angst vor Bildungsstandards?

Überlegungen zur Kompetenz-, Aufgaben- und Inhaltsorientierung im Fremdsprachenunterricht

Inez De Florio-Hansen

Ausgehend von der vielfach geäußerten Kritik an den Bildungsstandards der KMK wird eine funktionale Ausrichtung fremdsprachlichen Lernens begründet, die durch weitere fachimmanente sowie fächerübergreifende Kompetenzen zu ergänzen ist. Dass ergebnisorientierter Unterricht von Standards profitieren kann, ist unbestritten. Die Probleme beginnen bei der Beschreibung der wünschenswerten Kompetenzen und vor allem bei ihrer Implementierung in einem Schulwesen, welches darauf nur unzureichend vorbereitet ist. Das gilt auch für den Fremdsprachenunterricht, in dem Kompetenz-, Aufgaben- und Inhaltsorientierung in besonderer Weise verbunden sind. Fortschritte bei der Umsetzung von Bildungsstandards und in der Folge Verbesserungen beim Fremdsprachenlernen sind nur auf der Grundlage kontinuierlicher Lernprozesse aller Beteiligten möglich.

Inhalt:

1. Bildungsstandards und normative Leistungserwartungen
1.1. Zur funktionalen Ausrichtung schulischer Bildung
1.2. Zur Entwicklung von Bildungsstandards
1.3. Zur Implementierung von Bildungsstandards
2. Kompetenzorientierung
2.1. *Input, Output, Outcome*
2.2. Kompetenzen und Kompetenzorientierung
3. Aufgabenorientierung
3.1. Lehrwerke und Lernaktivitäten
3.2. Aufgabenorientierung und *Task-based Learning*
3.3. Von Lern- zu Testaufgaben
4. Inhaltsorientierung
4.1. Literatur und die Evaluation literarisch-ästhetischer Kompetenz
4.2. Plädoyer für eine lernerorientierte Auswahl von Inhalten
5. Ausblick
Literaturverzeichnis

1. Bildungsstandards und normative Leistungserwartungen

Im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen ruft der Begriff ‚Bildungsstandards' vielfältige, meist negative Assoziationen hervor. Sie reichen von Outputorientierung über *teaching to the test* bis hin zur Sorge, als unverzichtbar angesehene Inhalte, insbesondere soziokulturelles Wissen und literarisch-ästhetische Bildung[1], könnten über der wünschenswerten Ausbildung funktional-pragmatischer Kompetenzen vernachlässigt werden oder gänzlich unberücksichtigt bleiben. Diese Sorge steht in direktem Zusammenhang mit der Befürchtung, die Orientierung an Standards führe weg von humanistischen Idealen hin zu einer Instrumentalisierung schulischer Bildung mit dem Resultat des „standardisierten Schülers" (Spinner 2004)[2].

1.1. Zur funktionalen Ausrichtung schulischer Bildung

Heinemann (2008: 52) fasst die Sicht zahlreicher Kritiker folgendermaßen zusammen:

> „Bildung als Aneignung von Welt, als Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung als ein personaler Prozess zwischen Lehrer und Schüler sind verloren gegangen; stattdessen geht es nur noch um die Ausbildung der eigenen Arbeitskraft und die quasi industrielle Produktion von Kompetenzen, um das Human-Kapital der künftigen Ich-AGs."

Bei dieser Kritik wird häufig übersehen, dass Bildung schon immer unter dem Diktat der Ökonomie stand. Selbst die gepriesene humboldtsche Universität verfolgte ihre Bildungsideale nicht interesselos, sondern war auf die Ausbildung von Führungspersonal ausgerichtet. Es galt, Fähigkeiten einzuüben, die damals in der Verwaltung und den Unternehmen gefragt waren. Es fällt nicht schwer, weitere Beispiele zu finden. Die sukzessive Einführung des dreigliedrigen Schulsystems beruhte vor allem auf politischen bzw. ökonomischen Interessen und weniger auf der Absicht, allen

---

1 Vgl. den Beitrag von A. Rössler (in ds. Band).

2 Spinner macht in seinen Überlegungen deutlich, dass es sich bei den von ihm befürchteten Ergebnissen um Folgen bzw. Mechanismen handelt, die von der KMK nicht intendiert seien. Seiner Ansicht nach schließt gerade im Fach Deutsch die Standardisierung die individuelle Sinnbildung oft aus. Die Orientierung an den von der KMK vorgegebenen Standards bewirke „die Reduktion von Komplexität, das Umkippen von Subjektivität in Objektivität und die Verkehrung von selbstständigem Lernen in angeleitetes Training" (2004: 679) (zu Einzelheiten vgl. unten Abschn. 4).

Heranwachsenden eine ihren Anlagen und Bedürfnissen entsprechende schulische Bildung zu gewährleisten. Sogar die Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts ist u.a. deshalb entstanden, weil die alte Paukschule – wer von uns beobachtet nicht heute noch das *learning to the test*? – nicht in der Lage war, den damals in Wirtschaft und Gesellschaft sich abzeichnenden Forderungen nach Kreativität und Flexibilität gerecht zu werden (vgl. Heinemann 2008: 54).

Verhindert eine solche funktionale Ausrichtung schulische Bildung? Sind funktionale Ziele deshalb abzulehnen? Selbstverständlich nicht! Gleichwohl kann man konstatieren, dass die Bedingungen für Bildung schwieriger geworden sind. Mit anderen Worten: Die funktionalen Anforderungen treten immer mehr in den Vordergrund. Dabei handelt es sich um eine unabwendbare Entwicklung, der man durch geeignete ergänzende Maßnahmen begegnen muss. Zu Humboldts Zeiten konnte man noch einfach danach fragen, welcher bildende Wert einem einzelnen Fach zukam. Durch verschiedene Entwicklungen, u.a. die Expansion des Bildungswesens und die Ausdifferenzierung der modernen Wissenschaften, ist es nicht länger möglich, Bildungsziele allein auf der Grundlage der fachlichen Systematik festzulegen (vgl. Klieme 2004a: 11).

Mit der Kritik an den funktionalen Anforderungen, die sich auch im Fremdsprachenunterricht stellen (vgl. unten Abschn. 2), ist es nicht getan. Wir sind alle gehalten, Vorschläge zu machen, wie die über sprachpraktische Ziele hinausweisenden Kompetenzen, die im Referenzrahmen (Europarat 2001) und den Bildungsstandards der KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz 2004) angelegt sind, im Unterricht sinnvoll auf- und ausgebaut werden können. Häufig wird zudem übersehen, dass die Diskussion um Standards und Kompetenzen zu einer Aufwertung des Fremdsprachenlernens geführt hat. War es früher Eliten vorbehalten und bis in die jüngste Zeit eher eine Zusatzqualifikation, so gehört es heute nach Ansicht vieler Experten zum Kernbestand kultureller Literalität. So benennt beispielsweise die Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2007: 80) folgende Basiskompetenzen, die an die Stelle von „Lesen, Schreiben, Rechnen“ treten:

- Beherrschung der Verkehrssprache
- mathematische Modellierungsfähigkeit
- Selbstregulation des Wissenserwerbs
- Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien und
- Fremdsprachliche Kompetenz.

1.2. Zur Entwicklung von Bildungsstandards

Die Festlegung fachlicher und fächerübergreifender Qualifikationen ist mit dem Begriff ‚Bildungsstandards' aufs engste verknüpft. Da höchst unterschiedliche Erwartungen an schulische Bildung in einen solchen Terminus einfließen, fällt es nicht leicht, ihn zu definieren. In der Expertise, die Klieme u.a. im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erstellt haben, findet sich folgende Definition:

> „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben." (Klieme u.a. 2003: 19)

In der maßgeblichen aktuellen Sprachregelung wird der Terminus also nicht im Sinne eines empirisch ermittelten Durchschnittsniveaus verwendet, sondern anstelle von normativen Leistungserwartungen. Das wird auch an der Formulierung deutlich, die Meißner (2006: 211) mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht vorgelegt hat:

> „Bildungsstandards formulieren fachliche und fächerübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen. Die Standards stehen im Einklang mit dem Auftrag der schulischen Bildung. Sie zielt auf Persönlichkeitsentwicklung und Weltorientierung, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben."

Mit dieser Definition können sich sicher viele Betroffene, die mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen befasst sind, identifizieren. Sie werden Meißner aber entgegenhalten, dass sich die von der KMK vorgelegten Kompetenzbeschreibungen eben nur auf die funktional-pragmatischen Leistungsanforderungen beschränken und weiterführende fachimmanente und fächerübergreifende Bildungsziele nicht konkretisieren. Folglich ist die Befürchtung berechtigt, dass diese Bildungsziele bei der Anpassung bzw. Neuerarbeitung von Lehrplänen nicht hinreichend berücksichtigt werden. Diese Sorge kann man freilich relativieren, denn Lehrkräfte orientieren sich selten direkt an den Lehrplänen. Letztere finden vielmehr Eingang in den Unterricht über die Lehrwerke, deren Autoren sie durch Inhalte und Themen konkretisieren (zu den Anforderungen an kompetenzorientierte Fremdsprachen-Lehrwerke vgl. Tesch u.a. 2008: 77-80).

Um die derzeitige Ausrichtung besser zu verstehen, muss man sich die Genese der KMK-Standards vor Augen halten. Bereits Mitte der 1990er Jahre hat die KMK mit Blick auf Qualitätssicherung einen Beschluss ge-

fasst mit dem Titel: „Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache“, der an eine ältere Vereinbarung von 1993 anknüpft. Im Beschluss heißt es in den Allgemeinen Vorbemerkungen (KMK 1995: 1): „Die Beschreibung des Anspruchsniveaus erfolgt nicht vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Leistungsfeststellung.“ Durch die verschiedenen Fachleistungsstudien (TIMMS, PISA etc.) sowie den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) war man dann jedoch in der Pflicht, möglichst rasch den Anschluss an internationale Entwicklungen zu suchen und überprüfbare Normen zu setzen. In diesem Zusammenhang weist Oelkers (2003) darauf hin, dass die Mittel der Qualitätssicherung international eindeutig sind. Sie bestehen in Zielsteuerung, Entwicklung von Standards und regelmäßigen internen und externen Evaluationen. An anderer Stelle fügt der Schweizer Bildungsforscher (2005: 19) hinzu:

> „Bildungsstandards aber sind schon aus Gründen eines fairen Angebots in einer demokratischen Leistungsschule unverzichtbar, wobei nicht einfach die Ziele des Lehrplans erneuert werden dürfen, sondern tatsächlich kompetenzbezogene und gestufte Standards für jedes einzelne Schulfach entwickelt werden müssen, einhergehend mit genauen Bestimmungen, was unter überfachlichen Kompetenzen bestimmt werden soll.“

Wenn man das Ergebnis der bisherigen Bemühungen der KMK an dieser Aussage misst, kann man es zu Recht kritisieren. Bevor ich in den folgenden Hauptabschnitten 2 bis 4 auf Unzulänglichkeiten der KMK-Standards für das Fremdsprachenlernen eingehe und weiterführende Überlegungen anrege, möchte ich die aus meiner Sicht positiven Auswirkungen der KMK-Bildungsstandards auf den Fremdsprachenunterricht kurz ansprechen:

- Die Verbindlichkeit für die gesamte Bundesrepublik Deutschland beschneidet Auswüchse des föderalen Partikularismus.
- Die normativen Leistungsanforderungen werden eher beachtet als die Lehrpläne, die von sehr vielen Lehrkräften nicht wahrgenommen werden.
- Es erfolgt eine wünschenswerte Angleichung der regionalen Lehrpläne und somit auf längere Sicht eine Annäherung der Ausprägungen des Fremdsprachenunterrichts.
- Die Leistungen werden national vergleichbarer und international transparenter.
- Da die KMK-Standards sich aus gutem Grund auf die Beschreibung gestufter Kernkompetenzen beschränken und – von Aufgabenbeispielen abgesehen – keine Vorgaben zu Inhalten und Themen machen,

haben Schulen, Lehrkräfte und Lernende einen großen Spielraum bei der Erreichung der Zielvorgaben.

Insgesamt stellen die vorgelegten Standards – bei konstruktiv-kritischer Umsetzung – m.E. eine Chance für den Fremdsprachenunterricht dar. Man darf aber die Legitimationsprobleme solcher Vorgaben nicht übersehen. Standards sind – so u.a. Tenorth (2005) – keine endgültigen, normativen Modellkonstruktionen, sondern ein Angebot zur Revision. In letzter Konsequenz geht es auch um die Frage, an welchen Standards die Bildungspolitik selbst zu messen ist (vgl. Hesse 2004).

1.3. Zur Implementierung von Bildungsstandards

Die Chancen, die sich für eine Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts aus Bildungsstandards ergeben können, kommen derzeit nur eingeschränkt zum Tragen. Das liegt keineswegs daran, dass die Beschreibung schwer skalier- und messbarer Kompetenzen, wie beispielsweise Interkulturalität und eine zahlreiche Teilkomponenten umfassende „Methodenkompetenz“, aussteht. Vielmehr ist es darauf zurückzuführen, dass die Ausführungen bezüglich der funktional-pragmatischen Sprachbeherrschung in den KMK-Standards noch zu stark an den alten Lehrplänen orientiert sind. Dabei lässt sich weniger eine Anlehnung an Stoff-Lehrpläne feststellen, als vielmehr an die in den 1990er Jahren entstandenen Rahmenpläne mit Lernzielvorgaben. Obgleich die enge Orientierung an den herkömmlichen Lernzielkatalogen auch vom FMF (2004: 20) moniert wird, trifft dies m.E. auf die Fremdsprachenstandards weniger zu als auf diejenigen der anderen Fächer[3]. Durch GER und Europäisches Portfolio der Sprachen (EPS; Europarat 2001) sind wichtige Referenzdokumente gegeben. Gleichwohl wird die Kompetenzorientierung aus meiner Sicht nicht konsequent genug umgesetzt (vgl. unten Abschn. 2).

Standards stellen zwar stets einen Kompromiss dar zwischen der Orientierung an der fachlichen Systematik, den funktionalen Anforderungen der Lebens- und Arbeitswelt sowie den Lernvoraussetzungen und Entwicklungsbedürfnissen der Schüler/innen (vgl. Klieme 2004a: 11). Die von der KMK bisher vorgelegten Fremdsprachenstandards machen jedoch bewusst oder unbewusst zu große Konzessionen an die bestehende Situation. Es drängt sich der Verdacht auf, dass man eine vermeintlich unvorbe-

3 So kritisiert beispielsweise Oelkers (2005: 18), dass oft einfach die alten Ziele bzw. Themen an die Stelle von Standards gesetzt wurden. Ähnlich äußert sich auch Klieme (2004a: 13).

reitete Lehrerschaft nicht überfordern möchte, selbst auf die Gefahr hin, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Das wird auch dadurch augenfällig, dass das Kompetenzmodell der KMK gegenüber demjenigen des GER Vereinfachungen aufweist, die nicht unbedingt zur Klarheit beitragen (vgl. auch die Gegenüberstellung beider Modelle bei Tesch 2006: 228ff.).

Möglicherweise war man sich auch im Klaren darüber, dass die Umsetzung kompetenzorientierter normativer Leistungserwartungen nicht kostenneutral zu haben ist und die Fremdsprachenlehrkräfte – über die Gründung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) hinaus – umfänglicher Ressourcen bedürfen, um die dringend erforderliche *Outcome*-Orientierung zu bewerkstelligen. In Abwandlung des *opportunity-to-learn standard*, den Ravitch (1995) neben dem *content standard* und dem *performance standard*[4] fordert, ist ein *opportunity-to-teach standard* dringend nötig. Prinzipiell ist der partiellen Autonomie der Schulen und Lehrkräfte zuzustimmen, durch Auswahl von Lerngegenständen und Methoden in Absprache mit ihren Schüler/innen eigene Wege zur Erreichung der Standards zu gehen. Deregulation in Verbindung mit Kontrolle funktioniert aber nur, wenn die vermeintlich autonomen Betroffenen die Spielräume auch nutzen können.

Der Erfolg der Implementierung wird ganz entscheidend davon abhängen, ob und wie es gelingt, die Kompetenzorientierung im Rahmen von Lernaktivitäten angemessen umzusetzen. Negative Effekte eines *teaching to the test* sind zu befürchten, wenn Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht nicht von Anfang an konsequent von den Ergebnissen her gedacht werden. Dann werden Lehrkräfte wenige Monate vor dem Termin der Abschlussarbeiten damit beginnen, ihre Schüler/innen mit Trainingsmaterialien, welche die Lehrbuchverlage inzwischen vorgelegt haben, auf die Tests vorzubereiten. Bei einem solchen Vorgehen bleiben die erwünschten Wirkungen aus oder werden sogar ins Gegenteil verkehrt. Selbstverständlich hängt der *backwash*-Effekt entscheidend von der Qualität der Testaufgaben ab. Dass sie auch positive Rückwirkungen auf den Unterricht haben können, hat Grotjahn (2008) noch einmal herausgestellt (vgl. auch Meißner 2006).

Es kommt aber nicht nur auf die Testformate an. Viel wichtiger sind die kompetenzorientierten Lernaktivitäten, die den Schüler/innen im Laufe der Jahre im Fremdsprachenunterricht Gelegenheit geben sollen, den vorge-

4 In dieser älteren Modellierung beziehen sich *content standards* auf die Lernziele, während die *performance standards* auf deren empirische Erfassung gerichtet sind.

gebenen Standards tatsächlich zu entsprechen. Eine wichtige Anforderung an „gute“ Standards, welche die Voraussetzung für deren gelungene Implementierung bildet, beschreiben Klieme u.a. (2003: 19) wie folgt:

> „Sie [= Standards, DF-H] benennen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die Ergebnisse kumulativen und systematisch vernetzten Lernens sind und über die zu bestimmten Zeitpunkten (Ende der Grundschulzeit, der Sekundarstufen I und II) verfügt werden soll.“

Die von der KMK bisher vorgelegten Aufgabenbeispiele, welche hauptsächlich der Illustration der Kompetenzstufen und deren Teilkomponenten dienen, entsprechen diesen Kriterien nur in geringem Maß. Vielmehr erinnern sie an eine disparate Ansammlung von Lernaktivitäten, bei denen die Integration der funktional-pragmatischen Aspekte mit weiterführenden, übergreifenden Kompetenzen fehlt. Von Nöten ist hingegen eine Aufgabenorientierung – wer denkt hier nicht an den *task-based approach*? –, bei der die Lernaktivitäten tatsächlich den Erwerb der Kompetenzen fördern. Diese Aufgabenorientierung, bei der man zwischen Lern- und Testaufgaben unterscheiden kann (vgl. Tesch u.a. 2008; vgl. unten Abschn. 3), ist in erster Linie auf Diagnostizieren und Fördern auszurichten, wenn man mit der Orientierung an normativen Leistungserwartungen die Schüler/innen tatsächlich zu interkultureller Kommunikation befähigen will.

Die Erfahrungen aus den USA haben nämlich deutlich gezeigt, dass die Einführung von Prüfungs- und Evaluationsverfahren ohne zusätzliche Maßnahmen nicht zu einer Anhebung der Bildungsqualität und der Sicherung einheitlicher Lernbedingungen führt. Hinzukommen muss eine *standard-based school reform,* bei der Erwerb und Messen der Kompetenzen gezielt kombiniert werden (vgl. Klieme 2005: 7). Das ist genau das, was Schweden und Finnland tun (zu Schweden vgl. Eikenbusch / Lagergren 2004; zu Finnland vgl. Raztki 2005). Dort sind Standards mit einem Förderkonzept verbunden. In diesem Zusammenhang ist ein Blick auf die finnischen Vorgaben im Fach Englisch erhellend:

> „In Finnland ist klar, dass die „gute“ Kompetenz für möglichst alle Schülerinnen und Schüler angestrebt werden soll. Was das bedeutet, kann man sehr gut im Fach Englisch vergleichen, da Finnland wie Deutschland sich am Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientiert: Interessant ist, dass die finnischen Standards in Englisch für alle Schülerinnen und Schüler in etwa den deutschen Standards in Englisch für den mittleren Bildungsabschluss entsprechen. An einem Fach ist so zu erkennen, wie der höhere Leistungsstand des finnischen Bildungssystems zustande kommt – die Anforderungen des Europäischen Referenzrahmens werden an alle

> Schüler und Schülerinnen gestellt und durch individuelle Förderung auch von den meisten erreicht.“ (Ratzki 2005: 51)

Ohne Zweifel können wir von den skandinavischen Ländern lernen. Die Standards treffen aber bei uns auf eine ganz andere „Schullandschaft“; folglich sind die in Schweden und Finnland gemachten Erfahrungen nur begrenzt übertragbar. Zudem wird oft übersehen, dass die skandinavischen Länder, Schweden voran, eine über 50jährige Erfahrung mit Standards haben und in dieser Zeit eine gut fundierte Testkultur entwickeln konnten. Was diese Beispiele, die USA und auch das UK eingeschlossen, wo es Standards im Schulwesen schon seit 1860 (!) gibt, uns lehren können: Standard- und Kompetenzorientierung gehen mit kontinuierlichen Lern- und Revisionsprozessen einher.

Wie soeben angedeutet, treffen die Standards in Deutschland auf ungünstige Ausgangsbedingungen. Im deutschen Schulwesen ist man an regelmäßige externe Evaluationen in keiner Weise gewöhnt; vor allem aber fehlt eine entsprechende Aufgaben- und Testkultur. Die Schwierigkeiten werden keinesfalls geringer, wenn man, so wie es die KMK getan hat, Regelstandards für den Mittleren Abschluss vorgibt. Die Tatsache, dass Standards für den Hauptschulabschluss nachgereicht wurden, entschärft die Problematik nicht. Zwar mag man der KMK zugute halten, dass es nicht einfach ist, Basisqualifikationen für die drei Hauptfächer (sowie für andere Fächer) zu erarbeiten. Das mag auch damit zusammenhängen, dass das *literacy*-Konzept, welches die Grundlage für die PISA-Studie bildet, zu Unrecht immer noch „im Kontrast zur tradierten deutschen Bildungsrhetorik“ (Tenorth 2008: 72) gesehen wird. Besser als Regelstandards, die ein Durchschnittsniveau angeben, sind Mindeststandards, die von allen Lernenden – ohne Unzulänglichkeitsgefühle – bei entsprechender Förderung erreicht werden können. Sie sind durch höhere Anforderungen für leistungsstärkere Schüler/innen aufzustocken. Im Augenblick kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Bildungsstandards der KMK „die dreigliedrige, dem Ständestaat entlehnte Differenzierung“ (Hesse 2006: 37) festschreiben (vgl. auch Demmer / Schweitzer 2005).

2. Kompetenzorientierung

Die verschiedenen Kompetenzen, die interkulturelle Kommunikationsfähigkeit in einer Zweit- oder Fremdsprache ausmachen und die darüber hinaus mit Blick auf lebensbegleitendes Sprachenlernen eine herausragende Rolle spielen, sind in den verschiedenen Dokumenten (z.B. GER,

EPS, KMK-Standards) sowie in weiterführenden Publikationen (vgl. z.B. Leupold 2007; Tesch u.a. 2008) dargestellt worden. Aufgrund der gebotenen Kürze werde ich mich im Folgenden darauf beschränken, der Frage nachzugehen, was Kompetenzorientierung bedeutet[5]. Tatsächlich impliziert sie nämlich weitreichende Veränderungen im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht. Das wird in der gegenwärtigen Diskussion jedoch nicht immer deutlich.

2.1. Input, Output, Outcome

Vom *Input* zum *Output* – so oder ähnlich wird die angestrebte Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts oft umschrieben. Man darf sich fragen, ob eine verantwortungsbewusste Lehrkraft nicht schon immer an den Lernergebnissen ihrer Schüler/innen interessiert war. Wie steht es mit der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit der Lernenden in realen Sprachverwendungszusammenhängen bzw. inwiefern können sie sich in interkultureller Kommunikation behaupten? Das sind Fragen, die sich Fremdsprachenlehrer/innen in regelmäßigen Abständen vorlegen müssen, wenn sie ihre Glaubwürdigkeit nicht verlieren wollen. Ganz offensichtlich ist diese Ergebnisorientierung im Unterrichtsalltag nicht hinreichend präsent; es wird zu viel durchgenommen, aber zu wenig gelernt. Wer kennt das nicht? Die Lektionen werden erarbeitet und die Übungen absolviert; die (kommunikationsvorbereitende) Anwendung aber kommt aus Zeitmangel zu kurz.

Outputorientierung ist also nichts wirklich Neues. Sie bedeutet, dass wirklich ernst gemacht wird mit der Erreichung der Leitziele. Da es um ein komplexes Zusammenspiel vielfältiger Kompetenzen geht, wäre der Ausdruck *Outcome* anstelle von *Output* m.E. passender. Zum einen gilt die Computermetapher im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen als überholt, seit man die Bedeutung sozialer Faktoren beim Spracherwerb erkannt hat (vgl. u.a. Lantolf 2000). Zum anderen lässt der Terminus *‚Output‘* an die Ergebnisse industrieller Fertigung denken. Vielleicht liegt es daran, dass die Kompetenzorientierung von vielen Lehrkräften und Forscher/innen als technizistisch abgelehnt wird. Auf alle Fälle entspricht *Outcome* eher dem anvisierten ergebnisorientierten Un-

5 Dabei beziehe ich mich auf einen übergeordneten Kompetenzbegriff, der von den im Fremdsprachenunterricht anvisierten Zielen abstrahiert. Die Unterscheidung zwischen einem weiten, alle wesentlichen fachlichen und fächerübergreifenden Kompetenzen umfassenden Modell und einem engen Kompetenzbegriff, der sich auf die funktional-pragmatischen Ziele bezieht, ist davon unberührt (vgl. Tesch u.a. 2008: passim).

terricht, ist damit doch das Resultat bzw. der Effekt von Handlungen bzw. Ereignissen gemeint.

Und der *Input*? In obiger Formulierung „Vom *Input* zum *Output*" steht *Input* für Stoffvorgaben bzw. für die Auflistung von Inhalten, bei denen keine Verbindung zu den tatsächlichen Lernresultaten hergestellt wird. Selbstverständlich kann es bei einem solchen, von jeglichen Standards losgelösten *Input* nicht bleiben. Es wäre jedoch grotesk zu glauben, dass wir in Zukunft ohne inhaltliche Vorgaben auskommen sollen. *Outcome* basiert stets auf *Input*. Deshalb kann die Frage nicht lauten: Fremdsprachenlernen ohne Inhalte?, sondern vielmehr: Mit Hilfe welcher Inhalte und Aufgaben können die verschiedenartigen Kompetenzen und insbesondere ihr unerlässliches Zusammenspiel in unterschiedlichen Lerngruppen und letztlich beim einzelnen Fremdsprachenlernenden erreicht werden? (Vgl. unten Abschn. 4).

2.2. Kompetenzen und Kompetenzorientierung

Standards – wenn sie diesen Namen verdienen – ermöglichen präzise Angaben für (fachliche) Kompetenzen. Eine bekannte Definition des Kompetenzbegriffs stammt von Lersch (2007: 36):

> „Kompetenzen sind erlernbare, kognitiv verankerte (weil wissensbasierte) Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine erfolgreiche Bewältigung bestimmter Anforderungssituationen ermöglichen. Im Kompetenzbegriff fallen Wissen und Können zusammen; er umfasst auch Interessen, Motivationen, Werthaltungen und soziale Bereitschaften. Kompetenzen sind demnach kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkoperationen oder Handlungen."[6]

Das beinhaltet den Anspruch, dass die Ergebnisse schulischen Lernens, also auch diejenigen des Fremdsprachenlernens, handlungsrelevant, praktisch anwendbar sowie persönlich und gesellschaftlich bedeutsam sein sollen. Im Fokus der Aufmerksamkeit stehen das anzustrebende Können der Schüler/innen und nicht die im Unterricht zu behandelnden Inhalte (vgl. Heymann 2004: 8). Dass es sich bei Kompetenzen um grund-

6 Diese Definition ist eng an die von Weinert (2001: 27f.) angelehnt. In ihr klingt an, dass Kompetenzen auch eine affektive Dimension aufweisen. Diese hatte Weinert (1999) in seiner sechs verschiedene Kompetenzen umfassenden Modellierung vorgesehen, aber – offensichtlich um der Überprüfbarkeit willen – nicht explizit zum Ausdruck gebracht.

legende Dimensionen handelt, die nicht mit Inhaltslisten gleichgesetzt werden dürfen, unterstreicht auch Klieme (2004a: 12):

> „Die fachbezogene Formulierung von Kompetenzen darf nicht verwechselt werden mit der traditionellen Ausbreitung von Inhaltslisten in stoffdidaktischer bzw. fachsystematischer Gliederung. Von Kompetenzen kann nur dann gesprochen werden, wenn man grundlegende Zieldimensionen innerhalb eines Faches benennt, in denen systematisch, über Jahre hinweg Fähigkeiten aufgebaut werden."

Diese allgemeinen Definitionen ergänze ich durch die Ausführungen eines Fremdsprachenforschers. Kompetenzorientierung bedeutet für Vollmer (2005: 262) „die Bereitschaft zur Konzentration auf das Wesentliche (eines Faches), zur gemeinsamen begleitenden Selbstreflexion und zur Rechenschaftslegung auf Lerner- wie auf Lehrerseite" (vgl. auch die Gegenüberstellung von kompetenzorientiertem und tradiertem Fremdsprachenunterricht bei Tesch 2006: 232).

Kompetenzorientierung setzt die genaue Analyse der jeweiligen Anforderungssituation und folglich die Ermittlung von Teilkomponenten[7] ebenso voraus wie die Beschreibung von Niveaustufen und Entwicklungsverläufen. Wenn es um sprachliche Bildung und nicht um bloßes Training gehen soll, muss außerdem die Art der Aneignung, d.h. der Kompetenzerwerbsprozess, bestimmten Kriterien genügen (vgl. Brügelmann 2004).

Vom Handeln ausgehend, müssen vielfältige und abwechslungsreiche Lerngelegenheiten geschaffen werden (vgl. auch zum Folgenden Lersch 2007). Das Arrangieren von Anwendungs- bzw. Anforderungssituationen, die die Schüler/innen möglichst selbstständig bewältigen sollen, ist eine der Hauptaufgaben der Lehrkraft in einem kompetenzfördernden Fremdsprachenunterricht. Während im herkömmlichen Unterricht von einem Beginn (einer fachlichen Systematik folgend) in Richtung auf den Abschluss gedacht wird, geht der kompetenzorientierte Unterricht gleichsam rückwärts vor: Im Sinne eines *downsizing* richtet er den Blick von der distalen Kompetenz auf die proximalen Kompetenzen. Das zeigt die folgende Abbildung von Lersch (2007: 39):

---

7 Häufig wird von Teilkompetenzen (statt von Teilkomponenten) gesprochen; das ist zwar nicht falsch, verführt aber dazu, das Anvisieren von einzelnen, streng begrenzten Fertigkeiten – so sinnvoll deren Einübung auch sein mag – mit Kompetenzorientierung gleichzusetzen.

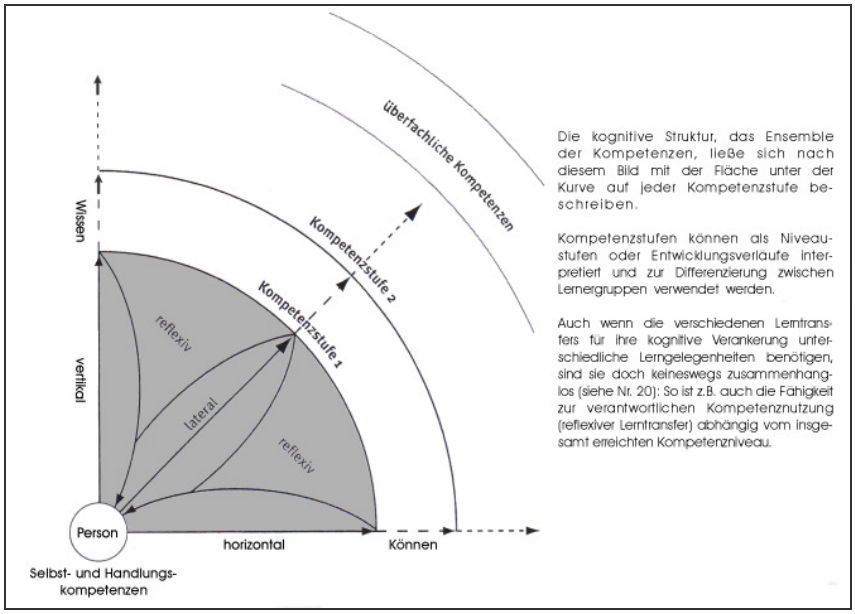
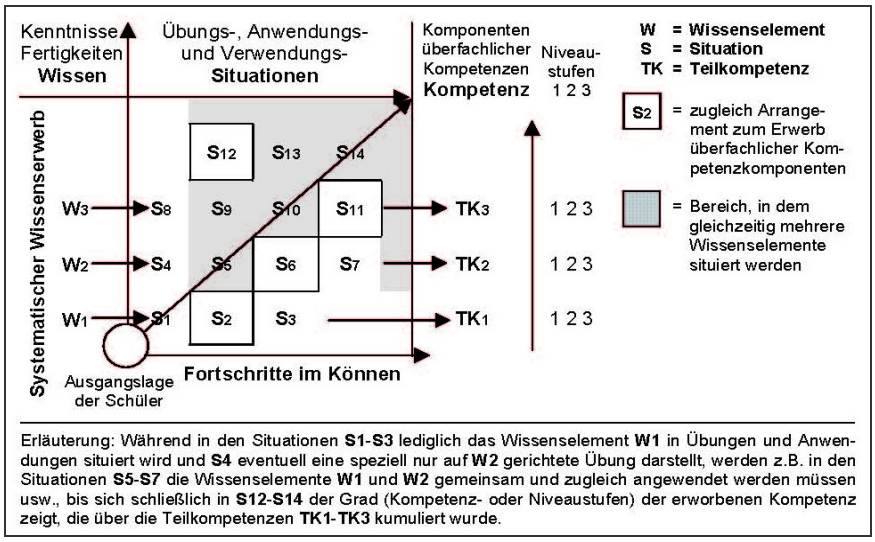


Abb. 1: Kognitive Struktur: Lerntransfers und Kompetenzen

Die vertikale Ebene steht für Instruktion, die durch *advance organizers* an vorhandenes Wissen anknüpft und seine Anschlussfähigkeit gewährleisten soll. Die horizontale Ebene spricht das Können an. Es geht vor allem um die Schaffung von Lerngelegenheiten für Lerntransfers. Stichworte sind hier variables, lebensnahes Üben; problemlösender bzw. aufgabenorientierter Unterricht; Projektarbeit; Simulationen sowie das Aufsuchen außerschulischer Lernorte. Auf der lateralen Ebene werden Sozialformen und Interaktionsmöglichkeiten in den Blick genommen, z.B. selbstständige Partner- und Gruppenarbeit; Formen offenen Unterrichts; Diskussionen; eigenverantwortliches oder forschendes Lernen stets verbunden mit der Reflexion der Lernprozesse.

Lersch (2007: 41) legt auch den Entwurf eines Kompetenzerwerbsschemas vor (Abb. 2). Das Schema soll vor allem eines verdeutlichen: Kumulative Lernprozesse basieren auf immer neuen Übungs-, Anwendungs- und Verwendungssituationen, d.h. es gilt immer neue Lernarrangements bereitzustellen, in denen die Schüler/innen Teilkomponenten zunächst getrennt, dann aber stets im Zusammenspiel zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen anwenden können. Da ist es mit themenorien-

tierten Dossiers nicht getan, wenn sie kleinschrittig „Teilkompetenzen“ ohne Bezug zum Ganzen aufbauen. Wie können Lernaktivitäten gestaltet werden, die von einer übergeordneten Kompetenzorientierung im Sinne des oben angesprochen *downsizing* ausgehen?



Erläuterung: Während in den Situationen **S1-S3** lediglich das Wissenselement **W1** in Übungen und Anwendungen situiert wird und **S4** eventuell eine speziell nur auf **W2** gerichtete Übung darstellt, werden z.B. in den Situationen **S5-S7** die Wissenselemente **W1** und **W2** gemeinsam und zugleich angewendet werden müssen usw., bis sich schließlich in **S12-S14** der Grad (Kompetenz- oder Niveaustufen) der erworbenen Kompetenz zeigt, die über die Teilkompetenzen **TK1-TK3** kumuliert wurde.

Abb. 2: Erwerb von Wissenselementen und Kompetenzen

3. Aufgabenorientierung

Kompetenzen förderndes Lehren und Lernen von Fremdsprachen geht von realen Sprachverwendungszusammenhängen aus und ist bemüht, sie im Unterricht in Lernaktivitäten einzubetten, die authentischen Kommunikationssituationen angenähert sind. Das dürfte im herkömmlichen, vom Lehrwerk dominierten Fremdsprachenunterricht nur schwer möglich sein. Tesch (2006: 232) beklagt zu Recht die Tatsache, dass viele Lehrkräfte gleichsam im Universum des Lehrwerks eingeschlossen sind. Aber auch in Zukunft wird der Fremdsprachenunterricht, vor allem in der Sekundarstufe I, nicht ohne Lehrwerke auskommen. Die Überlegung lautet aber nicht: *input*-orieniert mit dem Lehrwerk und *outcome*-orientiert mit motivierenden Zusatzaufgaben, wie sie z.B. Piepho (2003) in Form von Szenarien vorgeschlagen hat. Vielmehr ist auch mit den vorliegenden Materialien kompetenzorientiert zu unterrichten, zumal die Entwicklung einer neuen

Lehrwerkgeneration längere Zeit in Anspruch nehmen wird. Mit anderen Worten: Auch bei der Arbeit mit dem Lehrwerk ist konsequent vom *Outcome* her zu denken und der Input entsprechend zu adaptieren.

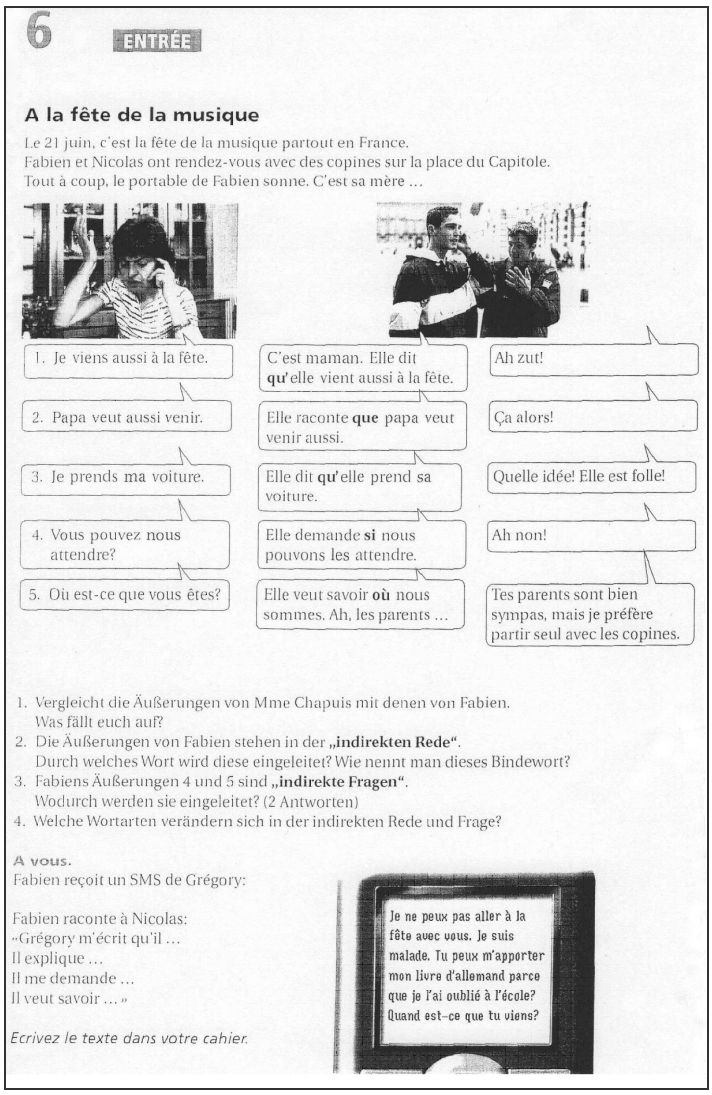
3.1. Lehrwerke und Lernaktivitäten

Dazu ein Beispiel aus dem Französischunterricht des 2. Lernjahres: Die Lektion 6 des Lehrwerks *Découvertes* neu (Band 2) trägt den Titel: *Communiquer* (gemeint ist: mit modernen Medien kommunizieren). Die Lektion beginnt mit einem Hinweis auf die *Fête de la Musique,* die nicht nur in Frankreich, sondern weltweit, also auch in Deutschland, jedes Jahr im Juni stattfindet. Darauf wird aber in der Lektion allenfalls gegen Ende mit Ausführungen zu Chansons Bezug genommen, die in erster Linie dem Geschmack der Lehrkräfte und nicht dem der Schüler/innen entsprechen dürften. Man merkt schnell, dass es gar nicht um Themen bzw. zielkulturelle Inhalte geht, sondern um die Verpackung grammatischer Strukturen in inhaltsleere, demotivierende Texte, die zudem stark didaktisiert und sprachlich unzureichend sind (Abb. 3).

Es sei dahingestellt, ob es überhaupt erforderlich ist, die indirekte Rede explizit zu erläutern. Die Äußerungen der drei Protagonisten bestehen aus Versatzstücken, die nichts mit *Communiquer* zu tun haben. Der kleine Text auf dem Handy-Display lässt sms-Konventionen der französischen Sprache völlig außer Acht. Was, bitte, sollen Schüler/innen hier mit Blick auf interkulturelle Kommunikationsfähigkeit lernen? Wenn man nicht umhin kann, mit einem herkömmlichen Lehrwerk zu unterrichten, sollte man sich zumindest folgende Fragen vorlegen:

1. Geht das Lehrwerk von motivierenden, aktuellen Themen und Inhalten aus, die angemessen versprachlicht werden?
2. Sind Dialoge und Texte realen Sprachverwendungszusammenhängen wenigstens angenähert?
3. Bietet das Lehrwerk, vor allem im Übungsapparat, Anlässe für Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachmitteln (vgl. De Florio-Hansen 2008a), die auch über den Unterricht hinaus von Bedeutung sind?
4. Haben authentische Texte (Dialoge, narrative Texte, Sachtexte) den gebührenden Stellenwert?
5. Spielen die modernen Medien eine angemessene Rolle?
6. Welche Anstöße für landeskundliches und interkulturelles Lernen bietet das Lehrwerk?
7. Wie werden selbstbestimmtes Lernen und die Selbstevaluation angebahnt?

8. Wird tatsächlich kommunikative Kompetenz bzw. interkulturelle Kommunikationsfähigkeit gefördert?
9. Bietet das Lehrwerk Gelegenheit für „geordnete“ Ausstiege?



6 ENTRÉE

A la fête de la musique

Le 21 juin, c'est la fête de la musique partout en France.
Fabien et Nicolas ont rendez-vous avec des copines sur la place du Capitole.
Tout à coup, le portable de Fabien sonne. C'est sa mère …

1. Je viens aussi à la fête.	C'est maman. Elle dit **qu'**elle vient aussi à la fête.	Ah zut!
2. Papa veut aussi venir.	Elle raconte **que** papa veut venir aussi.	Ça alors!
3. Je prends ma voiture.	Elle dit **qu'**elle prend sa voiture.	Quelle idée! Elle est folle!
4. Vous pouvez nous attendre?	Elle demande **si** nous pouvons les attendre.	Ah non!
5. Où est-ce que vous êtes?	Elle veut savoir **où** nous sommes. Ah, les parents …	Tes parents sont bien sympas, mais je préfère partir seul avec les copines.

1. Vergleicht die Äußerungen von Mme Chapuis mit denen von Fabien. Was fällt euch auf?
2. Die Äußerungen von Fabien stehen in der **„indirekten Rede“**. Durch welches Wort wird diese eingeleitet? Wie nennt man dieses Bindewort?
3. Fabiens Äußerungen 4 und 5 sind **„indirekte Fragen“**. Wodurch werden sie eingeleitet? (2 Antworten)
4. Welche Wortarten verändern sich in der indirekten Rede und Frage?

A vous.
Fabien reçoit un SMS de Grégory:

Fabien raconte à Nicolas:
«Grégory m'écrit qu'il …
Il explique …
Il me demande …
Il veut savoir … »

Ecrivez le texte dans votre cahier.

Je ne peux pas aller à la fête avec vous. Je suis malade. Tu peux m'apporter mon livre d'allemand parce que je l'ai oublié à l'école? Quand est-ce que tu viens?

Abb. 3: Auszug aus Lektion 6: Communiquer (Découvertes neu, Bd. 2; S. 78)

Antworten auf diese Fragen legen vielfältige Adaptionen und Erweiterungen nahe. Letztlich lassen sie an einen Ansatz denken, der weg vom herkömmlichen Lektionsaufbau hin zu Lernaktivitäten in Form von Aufgaben führt. Es gilt, von einem lebensweltlichen Bezug ausgehend, Lernarrangements zu gestalten, bei denen die Schüler/innen in für sie sinnvollen Zusammenhängen Teilkomponenten mit dem Ziel des sprachlichen Handelns einüben und aufeinander bezogen anwenden können.

3.2. Aufgabenorientierung und *Task-based Learning*

Task-based Learning (TBL) also? Zunächst ist festzuhalten, dass es sich hierbei nicht um einen einheitlichen Ansatz handelt. Die Varianten reichen von TBL als Grundlage für ein *syllabus design*, welches den gesamten Unterricht abdeckt, bis hin zu einer Ergänzung zum traditionellen *structure-based teaching*. Zwar kann die folgende Definition von Swain (2001: 11) weitreichende Gültigkeit beanspruchen: "A task is an activity which requires learners to use language, with emphasis on meaning, to obtain an objective" (vgl. Skehan 2003). Relevante Detailfragen beantwortet diese Definition jedoch nicht: Welchen Bezug hat die *task* zur außerunterrichtlichen Realität? Was macht ihre Authentizität aus, d.h. inwieweit führt sie zu einer authentischen Lernsituation? Welche Rolle spielt die Interaktion der Lernenden bei ihrer Bewältigung und insbesondere bei der *negotiation of meaning*?

Ruft man sich die bekannte Abfolge beim TBL von Willis (1996) ins Gedächtnis zurück, nämlich *Pre-Task, Task-Cycle* und *Language Focus,* so wird deutlich, dass der Fokus auf sprachliche Aspekte durch die übergreifende Aufgabe selbst bzw. die Verstehensbedürfnisse und Äußerungsabsichten der Lernenden motiviert ist. Folglich wird das geübt, was für die Bewältigung der Aufgabe relevant ist. Das führt zur wichtigen Unterscheidung zwischen Aufgabe und Übung.

> „Aufgaben lösen mentale Operationen aus und führen erst dadurch zu sprachlichen Handlungen (Piepho 2000: 259). Durch eine geeignete Aufgabenstellung werden in erster Linie die Wahrnehmungsmöglichkeiten der Lernenden, ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen und Überzeugungen sowie ihre Bedürfnisse und Interessen angesprochen. Eine *task* fokussiert also in erster Linie auf Inhalte und Bedeutung; sie stellt ein strukturiertes Ensemble von Aktivitäten dar, die im Einzelnen und in ihrer Gesamtheit vom Lernenden als sinnvoll angesehen werden (sollen)." (De Florio-Hansen 2007: 7)

Übungen hingegen sind stark didaktisiert; sie dienen dem Einprägen und Geläufigmachen und letztlich der Produktion der sprachlich richtigen Form (vgl. Haß 2006: 205). Übungen sind in umfangreichere, übergeordnete Aufgaben eingebettet. Letztere haben authentischen Charakter und häufig eine interaktive Dimension. Sie sind realen Sprachverwendungszusammenhängen weitgehend anzunähern.

Tesch (2006: 236) bezeichnet das TBL als wichtigen Ansatz für einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht:

> „Im Kern geht es bei diesen Überlegungen darum, die Aufgaben im Klassenzimmer an die Aufgaben anzugleichen, die auch in natürlichen Situationen außerhalb des Klassenzimmers zu bewältigen sind. Dies spiegelt sich in den von Ellis bestimmten sechs Eigenschaften einer *task*:
> - 'A task is a workplan'.
> - 'A task involves a primary focus on meaning'.
> - 'A task involves real-world processes of language use'.
> - 'A task can involve any of the four language skills'.
> - 'A task engages cognitive processes'.
> - 'A task has a clearly defined communicative outcome'. (Ellis 2003: 9f.)"

Im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung geht es nicht so sehr um einzelne Merkmale dieses aufgabenorientierten Ansatzes als vielmehr um ein Grundprinzip des TBL: Eine *task* ist eine übergeordnete Problemstellung, deren einzelne Lernaktivitäten und Übungsformen zur Lösung der gestellten Aufgabe beitragen. Aus diesem Grund ist das TBL eine gute Option für Kompetenzen förderndes Lehren und Lernen von Fremdsprachen.

Wie bereits oben erwähnt, entsprechen die Aufgabenbeispiele der KMK dem Kriterium des strukturierten Ensembles mit übergreifender Zielsetzung nicht. Betrachtet man nun die Rahmenaufgaben in Form modularisierter Unterrichtssequenzen in Verbindung mit themenzentrierter Dossierarbeit (vgl. Tesch 2006: passim), welche das IQB (Tesch u. a. 2008: 88ff.) im Kapitel über die Lernaufgaben vorstellt, konstatiert man, dass es sich in den meisten Fällen um Übungen oder übungsähnliche Lernaktivitäten handelt. Zunächst einmal fällt auf – und das gilt für den gesamten Band –, dass die durchdachten und differenzierten theoretischen Ausführungen in den einzelnen Kapiteln nur eine unzureichende Entsprechung in den vorgelegten „Aufgaben-Ausschnitten" finden. So ist in den theoretischen Teilen immer wieder von der dienenden Funktion der sprachlichen Aspekte im engeren Sinn die Rede; sie dominieren aber in den Aufgaben. Wahrscheinlich wäre es zudem sinnvoller gewesen, eine der bereits erarbeiteten Rahmenaufgaben vollständig wiederzugeben und daran rich-

tungsweisende Details zu erläutern. Lehrkräfte, für die gerade das Kapitel zu den Lernaufgaben ein Kernstück des IQB-Bandes darstellt, dürfte eine Zusammenschau der anvisierten Ausrichtung nur mit Mühe gelingen.

Betrachtet man nun eine Rahmenaufgabe, z.B. *Ruban Vert*, insgesamt, wird der oben angedeutete Eindruck keineswegs revidiert: Es werden Module zu einem höchst sinnvollen Thema angeboten, die sich in dieser Form kaum vom gängigen Vorgehen beim Ausstieg aus dem Lehrwerk unterscheiden, zumal die Materialien überwiegend aus Lehrbüchern stammen. Es fehlt die Kompetenzorientierung, die – wie oben ausgeführt – auf eine übergeordnete Aktivität verweist, die so oder ähnlich auch außerhalb des Klassenzimmers im Kontakt mit französischsprachigen Personen vorkommen könnte und die für die Lernenden bedeutsam sein sollte. Unter A. werden die Ziele von *Ruban Vert* genannt:

- „Das Ziel der Unterrichtseinheit besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit einer sowohl in Deutschland als auch in Frankreich aktuellen Problematik (Gewalt an Schulen), die möglicherweise auch ihren unmittelbaren Erfahrungsbereich berührt, auseinandersetzen.
- Dabei sollen sowohl die rezeptiven Fertigkeiten des Hörverstehens und Leseverstehens als auch die produktiven Kompetenzen Sprechen und Schreiben entwickelt und ein themenspezifischer Wortschatz aufgebaut werden.
- Des Weiteren sollen die Lernenden eine Internetrecherche auf der Website Ruban Vert durchführen.“ (http://www.IQB.hu-Berlin.de/bista/aufbsp/frz.)

Die folgenden Fragen sollen zum Nachdenken über solche und ähnliche Unterrichtsvorschläge[8] anregen:

1. Was hat dieses Training von *skills* mit Kompetenzorientierung zu tun?
2. Worin soll der *Output* bzw. besser der *Outcome* bestehen?
3. Inwieweit geben Lernarrangements Gelegenheit, die Anwendung der Teilkomponenten in ihrem Zusammenspiel zu erproben?
4. Auf welche kommunikative Realsituation wird hier vorbereitet?
5. Wieso werden die Möglichkeiten zu interkulturellem Lernen nicht besser genutzt?

---

8 In einem Beitrag in FRANZÖSISCH HEUTE 3/2008 (Themenheft: Lernen lernen) zeige ich anhand konkreter Vorschläge, wie im Rahmen der Aufgabenorientierung die Selbstkompetenz der Lernenden (Stichworte: selbstbestimmtes Lernen, Selbstevaluation) systematisch gefördert werden kann.

Mögliche Antworten auf Fragen wie diese liefern übrigens die Autorinnen des Kapitels selbst unter 6.4: Entwicklungsprinzipien und Unterrichtseinsatz (Tesch u.a. 2008: 137 ff.).

3.3. Von Lern- zu Testaufgaben

Zur Kompetenzorientierung gehören nicht nur entsprechende Lernaktivitäten, sondern auch die Überprüfung des Erreichten durch Tests. Diese sind sowohl für die interne als auch die externe Evaluation wichtig. Testaufgaben und sonstige Überprüfungen können normorientiert im Rahmen der jeweiligen Lerngruppe eingesetzt werden. Dadurch erhalten die Schüler/innen und ihre Lehrkräfte Hinweise, wie gut bestimmte Kompetenzbereiche im Unterricht erarbeitet wurden. Die einzelnen Lernenden werden zudem durch geeignete Testformate in ihrer Selbstevaluation, die ein wichtiges Ziel mit Blick auf lebensbegleitendes Fremdsprachenlernen darstellt, unterstützt. Für die Ermittlung des eigenen Lernstandes sind darüber hinaus kriterienorientierte Tests, wie sie von den Landesinstituten und dem IQB vorgelegt werden, unerlässlich. Nur am Rande sei erwähnt, dass Lehrkräfte mit den Testformaten gut vertraut sein müssen, um ihre Schüler/innen auf die landesweiten Abschlusstests vorzubereiten.

Generell aber sollen Testaufgaben zum Weiterlernen motivieren und individuelle Förderung ermöglichen. Shohamy (2001) hat in umfangreichen Untersuchungen nachgewiesen, welche Macht Tests haben; sie können ein gesamtes Bildungswesen verändern – auch zum Besseren. Ob positive Effekte eintreten, hängt wesentlich von der Qualität der Testaufgaben, vor allem aber davon ab, mit welchen Intentionen sie eingesetzt werden. In diesem Zusammenhang ist das Beispiel „Schweden“ hilfreich. Abgesehen davon, dass dort diagnostisches Material regelmäßig von den Lehrkräften eingesetzt wird, ohne dass die Schüler/innen es bemerken, zeigt die folgende Abb. 4, mit welch unterschiedlichen Zielsetzungen Tests durchgeführt werden können (Eikenbusch / Lagergren 2004: 30).

Wie soll nun aber bei Tests mit schwer messbaren Kompetenzen, wie z.B. Inter- bzw. Transkulturalität, verfahren werden? Dazu führt Klieme (2004a: 13) aus:

> „Vor allem in den Kompetenzbereichen, die affektive Aspekte und Einstellungen einschließen, wie der sozialen Kompetenz oder der interkulturellen Kompetenz, gibt es möglicherweise keine klar abgrenzbaren und auf einer Skala von >niedrig< bis >hoch< bewertbaren Niveaus, sondern eher unterschiedliche Muster oder Typen.“

Abb. 4: Ziele von Tests in Schweden

Obgleich es Kompetenzen gibt, die nicht in eine statistisch verwendbare Wertskala eingestuft werden können, ist der Europarat bemüht, auch diese Kompetenzen einer Evaluation näher zu bringen (vgl. auch zum Folgenden De Florio-Hansen 2008b). Eine wichtige Initiative stellt die unter Leitung von Byram erarbeitete *Autobiography of Intercultural Encounters* dar, die inzwischen auch auf Deutsch vorliegt (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic%5CautobiogrWeb_EN.asp). Es handelt sich um einen detaillierten Fragenkatalog, der Fremdsprachenlernenden dabei helfen kann, eine interkulturelle Begegnung, an der sie aktiv beteiligt waren, aufzuarbeiten. Das Instrument befindet sich noch in der Erprobung. Es liegen aber bereits zwei Fassungen vor – eine für Kinder sowie eine für Jugendliche und Erwachsene. Die *Autobiography* ist nicht als *self-assessment* im Sinne eines Messens von Interkulturalität konzipiert, vielmehr bietet sie eine gute Möglichkeit zur Selbstevaluation mit dem Ziel, die interkulturelle Dimension durch Reflexion eigener Erlebnisse und Erfahrungen voranzubringen.

Des Weiteren hat das Europäische Portfolio der Sprachen (EPS, Europarat 2001) durch eine online-Fassung eine bessere Handhabbarkeit erfahren, und zwar in Gestalt von LOLIPOP (**L**anguage **O**n**li**ne **Po**rtfolio **P**roject; http://www.lolipop-portfolio.eu/). Das Innovative an diesem ePortfolio besteht u.a. darin, dass die interkulturelle Kompetenz in Form von De-

skriptoren für alle Niveaustufen berücksichtigt wird. Neuhoff, ein Mitglied der Projektgruppe von LOLIPOP, erläutert das Vorgehen (2007: 55f.):

> „Die dafür entwickelten Kann-Sätze beruhen auf dem Modell von Michael Byram der 5 ‚Savoirs': Savoir – Wissen, Savoir être – Einstellungen, Savoir comprendre – Fertigkeit zu interpretieren und Beziehungen herzustellen, Savoir apprendre/faire – Lern- und Entdeckungsfähigkeit, Savoir s'engager – Fähigkeit für ein kulturelles Bewusstsein. Außerdem wurde Bennets Skala des interkulturellen Bewusstseins (von ‚ethnocentric' bis ‚ethnorelative') einbezogen. Das Ergebnis ist die Formulierung von 6 Deskriptoren für jede Niveaustufe mit 5–7 Kann-Sätzen für jeden Deskriptor."

Es wird sich in der Praxis zeigen, wie Fremdsprachenlernende mit diesen Deskriptoren zurechtkommen und inwiefern sie beim Auf- und Ausbau interkultureller Kompetenz und ihrer „Messung" hilfreich sind.

4. Inhaltsorientierung

Im Verlauf der bisherigen Ausführungen ist immer wieder angedeutet worden, dass informative, bedeutsame und insbesondere motivierende Inhalte und Themen die unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Fremdsprachenlernen sind. Im Zusammenhang mit der Inhaltsorientierung eines kompetenzfördernden Fremdsprachenunterrichts ist der Stellenwert von Literatur wiederholt thematisiert worden (vgl. Bergfelder 2007). Die Diskussion um mögliche Formen des Umgangs mit literarischen Werken in der Sekundarstufe I steht im Rahmen der Kompetenzorientierung des Fremdsprachenlernens noch ganz am Anfang. Ähnliches gilt für die Auswahl inter- und transkultureller Inhalte im Allgemeinen. Im Folgenden fasse ich ausgewählte Positionen zur Inhaltsorientierung zusammen.

4.1. Literatur und die Evaluation literarisch-ästhetischer Kompetenz

Im Zusammenhang mit den Legitimationsproblemen, die am Ende von Abschn. 1 kurz angesprochen wurden, wirft Tenorth (2005: 31) die Frage auf, ob es der Bildungspolitik gestattet sein darf, den ganzen Bereich der schönen und hohen Literatur relativ gering zu gewichten zugunsten eines Verstehens im Alltag, „so dass die Schulabsolventen handlungsfähig werden gegenüber den diversen Gattungen von Texten, die ihnen alltäglich begegnen: Zeitungsnachrichten, Leitartikel, Wahlpropaganda, Werbung, Gebrauchsanweisungen, etc." Er bezieht aber nicht eindeutig Position, sondern unterstreicht in anderem Zusammenhang (vgl. Tenorth 2008: pas-

sim), dass allgemeine Menschenbildung, zu der neben rhetorischer und philosophischer auch literarisch-ästhetische Kompetenz zählt, auf Grundbildung aufbaut.

Auch für Bergfelder (2007) steht außer Zweifel, dass die Textkompetenz, die selbstverständlich die literarisch-ästhetische Kompetenz einschließt, gefördert werden muss. Sie unterstreicht, dass der Umgang mit literarischen Texte zur Ausbildung der funktional-pragmatischen, der interkulturellen sowie „methodischer" Kompetenzen einen wesentlichen Beitrag leisten kann. Ich selbst habe an anderer Stelle Literatur einmal als Glücksfall für den Fremdsprachenunterricht bezeichnet (vgl. De Florio-Hansen 2001). Was die Sekundarstufe I angeht, werden es die Lehrkräfte in Absprache mit den Schüler/innen selbst entscheiden, in welchem Umfang sie geeignete literarische Werke in den Unterricht einbeziehen. „Über die Frage," – so Meißner (2006: 211) – „wieviel Literatur und welche lässt sich heute streiten, über die Befähigung unserer Schülerinnen und Schüler zur Kommunikation in der Zielsprache hingegen nicht." Auf keinen Fall sollte die Lektüre literarischer Texte in den Fremdsprachen eine Fortsetzung des muttersprachlichen und/oder wissenschaftspropädeutischen Literaturunterrichts sein (vgl. Bergfelder 2007: 15f.).

Sarter regt in einem den Inhalten des Fremdsprachenunterrichts gewidmeten Zusammenhang eine Neuorientierung bezüglich der Rolle von Literatur an:

> „Gerade in Zeiten der Europäisierung und Globalisierung ist die Behandlung literarischer Werke in der Schule als Nationalliteratur jedoch eigentlich ein Anachronismus. Hier wäre auf ein fächerübergreifendes Arbeiten hinzuarbeiten, was in keiner Weise ausschließt, dass die Werke (oder Teile von ihnen) im Original gelesen werden. Solange der Fächerkanon der Schulen nicht geändert ist, liegt hier ein großes Veränderungspotential durch die inzwischen in vielen Ländern gegebene Möglichkeit, schuleigene Lehrpläne zu erstellen." (Sarter 2006: 86)

Der Vorschlag von Sarter ist auch aus folgendem Grund bedenkenswert: Textkompetenz, verstanden als Fähigkeit zum produktiven und rezeptiven Umgang mit schriftsprachlich geprägter Sprache, also auch mit Literatur, ist in vielen Teilkomponenten von einer Sprache auf eine andere übertragbar (vgl. Schmölzer-Eibinger 2008: 52). Es handelt sich dabei nämlich nicht um eine sprachliche Kompetenz im engeren Sinn wie bei der Interaktionskompetenz, sondern um eine komplexe kognitive Fähigkeit im Umgang mit Texten.

Auch im Zusammenhang mit der literarisch-ästhetischen Kompetenz soll ihre Messbarkeit kurz behandelt werden. Huber (2005) setzt sich mit dem Problem der Standards für „weiche Fächer“ auseinander. Darunter versteht er Bereiche der Geistes- und Sozialwissenschaften, in denen hermeneutische, interpretatorische Aussagen messbaren Ergebnissen gegenüberstehen. Er zeigt, dass es auch in diesen Fächern – er bezieht sich auf Gedichtinterpretationen – abprüfbare Kompetenzen gibt, die in die Interpretation und die Produktion (von Gedichten der Schüler/innen) eingehen. Ausgehend von den drei Skalen der Lesekompetenz von PISA, schlägt Huber (2005: 106f.) im Unterschied zu den KMK-Standards für das Fach Deutsch vier Dimensionen vor, die in standardisierte Aufgaben einmünden können: Sie reichen vom Ermitteln von Informationen (1) über Beschreibung und Analyse von Formen (2) hin zur textbezogenen Interpretation (3) sowie dem Reflektieren und Bewerten (4). Er weist nachdrücklich darauf hin, dass Interpretationsleistungen insgesamt nicht durch Tests messbar sind; die Schüler/innen können sie aber in Form von Klassen- bzw. Schulprojekten der Öffentlichkeit vorstellen und ein Feedback von Experten bzw. einer Jury einholen.

4.2. Plädoyer für eine lernerorientierte Auswahl von Inhalten

Unabhängig davon, ob Curricula als Kernlehrpläne gestaltet sind oder ob konkretere inhaltliche Vorgaben gemacht werden: Qualitätsentwicklung ist am ehesten möglich bei einer Kombination von standardbezogener Zielsetzung einerseits und pädagogischer Autonomie andererseits (vgl. u.a. Klieme 2005). Damit jedoch eine angemessene Auswahl der Inhalte getroffen werden kann, sollten die KMK-Standards um weitere Dimensionen erweitert werden. Zur Ausbildung bestimmter Kompetenzen können – das sei noch einmal betont – ganz unterschiedliche Lerngegenstände ausgewählt werden. Kompetenzorientierung heißt, verkürzt gesagt: In einem ergebnisorientierten Unterricht sind die Wege zum Ziel weitgehend offen. Welchen Sinn sollten Individualität und Autonomie der Lernenden und der Lehrkräfte sonst haben? Inhaltsvorgaben, es sei denn sie sind auf Kriterienkataloge für die Auswahl bzw. Umsetzung beschränkt, bergen zudem immer die Gefahr, zu einer überholten Kanonbildung und zur Verfestigung von Stereotypen zu führen.

Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen? Ja sicher, denn alle Formen fremdsprachlichen Lernens müssen von sinnvollen Inhalten ausgehen (vgl. auch zum Folgenden De Florio-Hansen 2003). Die verschiedenen Kontexte und Konzeptionen dürfen nicht in Opposition zueinander gesetzt werden, sondern sind auf einem Kontinuum anzuordnen. Es reicht von

inhaltsbasierten Ansätzen über Methoden, bei denen Inhalt und Form den gleichen Stellenwert haben, bis hin zu sprachbasierten Ansätzen. Für letztere nimmt Met (2000: 139) folgende Präzisierung vor:

> "At the far end of the content-based continuum are language-driven approaches that use content-based tasks and activities to serve the goals of communicative language teaching. That is, if communicative language teaching strives to give learners authentic, meaningful and purposeful tasks for language use, then content can provide a rich source of such tasks."

Daher kann man den Forderungen von Schumann (2004) nach größerer Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts nur zustimmen. Mit Blick auf entscheidende motivationale und affektive Faktoren beim Fremdsprachenlernen stellt sie (2004: 271ff.) acht Thesen zur Entwicklung eines inhaltsorientierten Französischunterrichts vor, die sich in ihren Kernaussagen auf den Fremdsprachenunterricht generell übertragen lassen.

5. Ausblick

Zum Schluss noch einmal: Wir stehen, was ergebnisorientiertes Fremdsprachenlernen und dessen externe Überprüfung angeht, erst am Anfang einer langen Entwicklung. Die vorgegebenen Standards sind verbesserungs- und ergänzungsbedürftig, die vorgelegten Aufgaben lassen allenfalls im Ansatz erkennen, wie kompetenzorientiertes Lernen und Lehren von Fremdsprachen zum Erfolg führen kann, geeignete Lehrwerke liegen bisher nicht vor und die institutionellen Rahmenbedingungen sind von einer „Kompetenzwende" weit entfernt. Diese und weitere Unzulänglichkeiten dürfen aber nicht als Argument für die Beibehaltung des status quo dienen (vgl. Klieme 2004b: 50). Wir befinden uns in einem offenen Lernprozess.

> „Der ist charakterisiert durch Versuch und Irrtum, durch die Beteiligung einer Vielfalt von Akteuren zwischen Politik und Verwaltung, Schulpraxis und Wissenschaft, durch Entwurf und Korrektur, Inkraftsetzen unter Vorbehalt, nachträgliche Prüfung des Erreichten – und durch den Abschied von dem Versuch, zentral mit den Standards auch das gesamte Curriculum der Schule vorzugeben. Man hat sich auf die kluge Einsicht verständigt, dass es die eine, große Lösung nicht gibt […]" (Tenorth 2005: 31).

Literaturverzeichnis

Bergfelder, A. (2007): Literarische Texte in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung im Zeitalter der Bildungsstandards. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 3, 13-17.

Brügelmann, H. (2004): Standards vorgeben? In: Pädagogik 3, 51.

De Florio-Hansen, I. (2001): Interkulturalität durch Fremdsprachenunterricht. In: Weskamp, R. (Hrsg.): Methoden und Konzepte des Fremdsprachlichen Unterrichts. Hannover, 65-72.

De Florio-Hansen, I. (2003): Inhaltsbasiertes Fremdsprachenlernen: Bilingualer Unterricht auf dem Prüfstand. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1, 11-19.

De Florio-Hansen, I. (2007): Sinnvolles Üben – kommunikationsorientiert. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4, 6-11.

De Florio-Hansen, I. (2008a): Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 5, 3-8, 13.

De Florio-Hansen, I. (unter Mitarbeit von T. Altmann) (2008b): Mit dem Europäischen Portfolio der Sprachen arbeiten – chacun à son goût? In: Französisch heute 39, 34-51.

Demmer, M. / Schweitzer, J. (2005): Es fährt ein Zug nach nirgendwo … Zwischenbilanz einer unaufhaltsamen (?) Entwicklung. In: Friedrich Jahresheft „Standards“, 68-69.

Eikenbusch, G. / Langengren, T. (2004): Kein Elchtest für die Schule … Erfahrungen mit Tests und zentralen Prüfungen in Schweden. In: Pädagogik 6, 28-32.

Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.

Europarat / Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (^{2}2001): Europäisches Portfolio der Sprachen. Bönen.

FMF-Mitteilungen (2004): Standards und was jetzt? 23, 20.

Grotjahn, R. (2008): Test. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4, 63.

Haß, F. (Hrsg.) (2006): Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis. Stuttgart.

Heinemann, K.-H. (2008): Verhindern PISA und Bologna Bildung? In: Pädagogik 4, 52-55.

Hesse, A. (2004): Zwei Seiten einer Medaille. Bildungsstandards und >Standards< der Bildungspolitik. In: Pädagogik 6, 35-38.

Heymann, H.W. (2004): Besserer Unterricht durch Sicherung von >Standards<? In: Pädagogik 6, 6-9.

Huber, L. (2005): Standards auch für die „weichen“ Fächer? Das Beispiel „Gedichte im Deutschunterricht“. In: Friedrich Jahresheft „Standards“, 105-107.

Klieme, E. (2004a): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6, 10-13..

Klieme, E. (2004b): Standards vorgeben? In: Pädagogik 3, 50.

Klieme, E. (2005): Bildungsqualität und Standards. Anmerkungen zu einem umstrittenen Begriffspaar. In: Friedrich Jahresheft „Standards“, 6-7.

Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (1995): Standards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache. Beschluss der KMK vom 12.5.1995 (www.kmk.org).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland) (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der KMK vom 4. 12.2003. München.

Lantolf, J.P. (Hrsg.) (2000): Sociocultural Theory and Second Language Learning. Oxford.

Lersch, R. (2007): Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. In: Pädagogik 12, 36-43.

Leupold, E. (2007): Kompetenzentwicklung im Französischunterricht. Standards umsetzen – Persönlichkeit bilden. Seelze-Velber.

Meißner, F.-J. (2006): Bildungsstandards im Französischunterricht: Testen und Fördern im Unterricht. In: Französisch heute 37, 210-227.

Met, M. (2000): Content-based instruction. In: Byram, M. (Hrsg.): Routledge Enyclopedia of Language Teaching and Learning. London, 137-140.

Neuhoff, A. (2007): Das elektronische Europäische Sprachenportfolio. In: Babylonia 2, 52-56.

Oelkers, J. (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim u.a.

Oelkers, J. (2005): Von Zielen zu Standards. Ein Fortschritt. In: Friedrich Jahresheft „Standards“, 18-19.

Piepho, H.-E. (2003): Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht – „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Hannover.

Spinner, K. H. (2004): Der standardisierte Schüler. Über ungewollte Folgen der Einführung von Bildungsstandards. In: Forschung & Lehre 12, 677-679.

Ratzki, A. (2005): Finnland. Erfahrungen mit Bildungsstandards und individuellen Fördermaßnahmen. In: Friedrich Jahresheft „Standards“, 50-52.

Ravitch, S. (1995): National Standards in American Education. A Citizen’s Guide. Washington, D.C.

Sarter, H. (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt.

Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren zur Förderung der Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen.

Schumann, A. (2004): Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. In: Börner, W. / Vogel, K. (Hrsg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 263-276.

Shohamy, E. (2001): The Power of Tests – A critical perspective on the uses of language tests. Harlow u.a.

Skehan, P. (2003): Task-based instruction. In: Language Teaching 1, 1-14.

Tenorth, H.-E. (2005): Auch eine Konvention bedarf der Rechtfertigung. Legitimationsprobleme bei Bildungsstandards. In: Friedrich Jahresheft „Standards“, 30-31.

Tenorth, H.-E. (2008): Grundbildung klären – Mindeststandards formulieren. In: Pädagogik 7-8, 70-73.

Tesch, B. (2006): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch / Französisch: Kompetenzen, Kompetenzmodelle und kompetenzorientierter Unterricht. In: Französisch heute 37, 228-239.

Tesch, B. / Leupold, E. / Köller, O. (Hrsg.) (2008): Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen. Berlin.

Vollmer, H.J. (2005): Das Gespenst der Standardisierung geht um ODER: Lehren und lernen fremder Sprachen auf das Basis von Bildungsstandards. In: Bausch, K.-R. et al. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen, 258-271.

Weinert, F.E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris.

Weinert, F.E. Leistungsmessung in Schulen. Weinheim et al.

Willis, J. (1996): A framework for task-based learning. London.