
**Mindeststandards für Fremdsprachen
am Ende der Pflichtschulzeit.
Ein Positionspapier der Deutschen Gesellschaft
für Fremdsprachenforschung (DGFF)**

**Daniela Caspari, Markus Kötter, Henning Rossa,
Karen Schramm, Bernd Tesch,
Helmut Johannes Vollmer, Wolfgang Zydati**
Koordination: Daniela Caspari¹

Präambel

Das vorliegende Positionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) schließt an die entsprechende Positionierung unserer Fachgesellschaft zum Kompetenz- und Standardbegriff (vgl. Hu et al. 2008) an. Vorstand und Beirat der DGFF sind sich bewusst, dass innerhalb der Fachgesellschaft konträre Auffassungen zur Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts an Standards herrschen. Das vorliegende Papier wurde daher intensiv diskutiert. Insbesondere wurde der Versuch, ein Kompetenzstufenmodell auf rein theoretischer Basis zu entwickeln, verworfen. Da Vorstand und Beirat der DGFF es jedoch für dringend notwendig halten, fremdsprachendidaktisch fundierte Konzepte gerade für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, wurde diese Stellungnahme als Beitrag für diese überfällige Debatte dennoch mehrheitlich verabschiedet.

1. Einleitung

Das vorliegende Positionspapier greift die innerhalb der Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) geführte Debatte zu Mindeststandards auf. Diese entzündet sich insbesondere an der Tatsache, dass der Begriff des 'Mindest-

¹ Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Daniela Caspari, Freie Universität Berlin, Institut für Romanistik, D-14195 Berlin, Habelschwerdter Allee 45, Tel. 030 838-558 58/-55, caspari@zedat.fu-berlin.de

standards' in der Kultusministerkonferenz und in den Arbeiten des IQB in einer Weise Verwendung findet, die in bildungspolitischer Hinsicht als problematisch eingeschätzt wird.

Wie wir an späterer Stelle genauer ausführen werden, fordern wir, dass Kompetenzmodelle und vor allem Kompetenzstufenmodelle erarbeitet werden, die eine stringente schulische Qualitätsentwicklung im Hinblick auf eine verbindliche Förderung der bisherigen "Verlierer" des deutschen Schulsystems ermöglichen. Aus einer solchen Perspektive dienen Mindeststandards gleichermaßen der Einforderung schülerseitiger Leistungsbereitschaft wie auch schulseitiger Kompetenzförderung für alle, insbesondere für Lernende mit Problemen. Da diese Aspekte durch die semantische Verschiebung, die der Begriff Mindeststandard aktuell seitens der bildungspolitischen Akteure erfährt, unberücksichtigt bleibt, verfolgt das vorliegende Positionspapier das Ziel, die ursprüngliche Bedeutung des Konzepts Mindeststandard herauszuarbeiten und es aus fremdsprachendidaktischer Perspektive für Mitglieder der DGFF sowie auch für andere fachdidaktische Fachgesellschaften unter dem Dach der GFD zu konkretisieren. Im Mittelpunkt unserer Überlegungen steht dabei die Bedeutung, die der Förderung sprachlich-kognitiver Kompetenzen des Einzelnen im Hinblick auf fachliche Leistungen und Schulerfolg, auf Kommunikationsfähigkeit und Literalität sowie im Hinblick auf die nachschulische Teilhabe der Heranwachsenden an der Arbeits- und Lebenswelt in einem zunehmend globalisierten Kontext zukommt.

Unter dieser Zielsetzung skizzieren wir in Abschnitt 2 zunächst die bildungspolitischen Ausgangspunkte der aktuellen Debatte und unterziehen in Abschnitt 3 die relevanten Konzepte und Varianten des Standardbegriffs (Inhaltsstandards, Leistungsstandards, *opportunity-to-learn*-Standards sowie Bildungsstandards, Regelstandards und Mindest- oder Basisstandards) einer Klärung. Auf dieser Grundlage stellen wir in Abschnitt 4 Überlegungen zur Konstruktion von Mindeststandards für das Englische und andere fremdsprachliche Fächer an. Abschließend werden die Implikationen und Überprüfungsmöglichkeiten von Mindeststandards kurz diskutiert.

2. Ausgangspunkte

Sowohl die Entwicklung von Standards für den Fremdsprachenunterricht als auch die Kritik an Standards im Allgemeinen und den Standards für den

Mittleren Bildungsabschluss im Besonderen wurde von verschiedenen Seiten angeregt. Zu nennen sind insbesondere:

2.1 Die Europäische Sprachenpolitik

Seit mehreren Jahrzehnten betonen Europarat und Europäische Kommission die Notwendigkeit fremdsprachiger Kompetenzen. Ausgehend von der Zielsetzung des Zusammenwachsens der Länder Europas wurde nach und nach eine Konzeption individueller Mehrsprachigkeit (*plurilinguisme*) und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit (*multilinguisme*) entwickelt, die als Voraussetzung für die persönliche und berufliche Entwicklung von Individuen und die europäische Mobilität betrachtet wird. Das wohl einflussreichste Dokument in diesem Kontext ist der vom Europarat 2000 herausgegebene Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR; Europarat 2001). Es handelt sich um eine umfangreiche Modellierung und Empfehlung, die den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden transparent und vergleichbar machen soll. Am intensivsten rezipiert wurden die skalierten Referenzniveaus, die in Form von Deskriptoren den Umfang und die Qualität sprachlicher Teilkompetenzen beschreiben. Sowohl die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss als auch zahlreiche Tests zur Überprüfung der sprachlichen Teilkompetenzen (u.a. DESI, VERA 8, Ländervergleich) fußen zumindest mittelbar auf diesem Dokument.

Trotz aller Kritik (vgl. z.B. Bausch et al. 2003, Harsch 2007, Schramm 2008) haben der GeR und das begleitende Europäische Portfolio der Sprachen (EPS) dazu beigetragen, die Sichtweise auf Sprachenlernen und Sprachlernerfolg grundsätzlich positiv zu verändern. Zu nennen sind insbesondere die Orientierung am sprachlichen Können des Lerners, so gering es auch sei, die Unterscheidung des Sprachkönnens von Lernern nach einzelnen sprachlichen Teilfertigkeiten sowie der Einbezug aller Sprachen eines Lerners, auch der lebensweltlich erworbenen. Insofern hat es zu Recht auch positive Beurteilungen des GeR und der an ihm orientierten Bildungsstandards für die Fremdsprachen gegeben (z.B. Christ 2005, Leupold 2007, Vollmer 2005; 2006).

2.2 Die sog. Klieme-Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards (2003)

Als Reaktion auf die Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleichsstudien (insbesondere PISA 2000) und den daraus erwachsenden Debatten über die Qualität schulischer Bildung in Deutschland ist eine grundsätzliche Neuausrichtung der Bildungspolitik und Bildungsverwaltung festzustellen. Zentral ist der Wechsel in der Steuerung hin zur sog. Outputorientierung, d.h. der Bezugspunkt der Schulentwicklung richtet sich nunmehr vornehmlich auf die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Um die festgestellten erheblichen Differenzen zwischen den erwarteten und tatsächlichen Lernergebnissen, zwischen den Lernleistungen einzelner Schülerinnen und Schüler sowie zwischen den Bundesländern zu minimieren, wurde vorgeschlagen, die Lernergebnisse bundesweit verbindlich festzulegen und regelmäßig zu überprüfen.

Zur Vorbereitung der Entwicklung entsprechender Standards beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Forschung eine Expertengruppe mit der Erstellung eines Gutachtens. In dieser sog. Klieme-Expertise (Klieme et al. 2003) werden die Grundlagen für die Konzeption von Bildungsstandards vorgeschlagen, u.a. die Festlegungen von Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Altersstufe mindestens erworben haben sollen, die prinzipielle Testbarkeit der Kompetenzen sowie die Orientierung an fachlichen Kompetenzmodellen.

2.3 Die nationalen Bildungsstandards

2004 wurden von der KMK Bildungsstandards für den Primarbereich (Klasse 4, KMK 2004a, b), den Hauptschulabschluss (Klasse 9, KMK 2004) und den Mittleren Schulabschluss (Klasse 10, KMK 2003) veröffentlicht. Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss werden in drei großen Kompetenzbereichen gefasst: den funktionalen Kompetenzen, unterteilt in kommunikative Fertigkeiten und Verfügung über sprachliche Mittel, den interkulturellen Kompetenzen und den methodischen Kompetenzen. Die sprachlich-funktionalen Kompetenzen enthalten fünf Teilkompetenzen: Hör- und Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung.

Die Bildungsstandards wurden seit ihrem Erscheinen kontrovers diskutiert. Generell wird insbesondere die Ausrichtung der schulischen Bildung auf den engen Bereich überprüfbarer Standards sowie die Festlegung von empirisch nicht überprüften Regelstandards kritisiert. Für den Bereich der Fremdsprachen (vgl. Bausch et al. 2005, Caspari 2008, Hu et al. 2008, Küster 2006, Hallet & Müller-Hartmann 2006) werden außerdem die einzelsprachliche Ausrichtung, das zugrunde gelegte Kompetenzmodell, die Fassung der einzelnen Kompetenzen sowie das Fehlen von literarisch-ästhetischen Kompetenzen bemängelt. Zudem entfachten die angefügten Aufgabenbeispiele heftige Kritik.

2.4 Die Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring

Die Bildungsstandards sind ein Teil der 2006 von der KMK beschlossenen Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring (<http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsmonitoring/ueberblick-gesamtstrategie-zum-bildungsmonitoring.html>). Sie verfolgt die systematische und wissenschaftlich abgesicherte Feststellung von Ergebnissen des Bildungssystems, auf dessen Grundlage geeignete Reformmaßnahmen durch die Bildungspolitik und -verwaltung abgeleitet werden sollen. Die Gesamtstrategie umfasst vier miteinander verbundene Bereiche: internationale Schulleistungsuntersuchungen, die zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards im Ländervergleich, Vergleichsarbeiten zur landesweiten Überprüfung der Leistungsfähigkeit einzelner Schulen sowie die gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern.

Im Rahmen des Bildungsmonitorings wurden 2008/09 in einem Ländervergleich die sprachlichen Kompetenzen von Neuntklässlern im Hörverstehen und Leseverstehen im Englischen und Französischen erhoben. Die Ergebnisse bestätigen die von anderen Studien festgestellten großen Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in den verschiedenen Schulen bzw. Schulformen und Bundesländern (Köller et al. 2010). Auf der Basis der Ergebnisse des Ländervergleichs wurden die Mindeststandards errechnet. Diese Mindeststandards fanden sowohl in der Fachwelt als auch in der breiten Öffentlichkeit eine wesentlich geringere Resonanz als die zuvor genannten bildungspolitischen Maßnahmen. Jedoch wurde von verschiedenen Seiten nicht nur die Vorgehensweise bei der Errechnung der Mindeststandards, sondern vor allem die den Mindeststandards zugrunde gelegte Vorstellung schulischer Bildung kritisiert.

2.5 Das Positionspapier der GFD zu Mindeststandards

Die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) hat 2009 ein Positionspapier zu Mindeststandards veröffentlicht, das die zentrale bildungspolitische Bedeutung solcher Standards herausarbeitet und die Grundlage für eine kooperative, fachübergreifende Entwicklung von Mindeststandards durch die verschiedenen fachdidaktischen Verbände darstellt. Es geht von dem Gedanken aus, dass Mindeststandards gleichermaßen Ansprüche der Gesellschaft bzw. der Schule an Lernende in Bezug auf ihre Lernanstrengungen darstellen wie auch Ansprüche jedes einzelnen Lernenden an die Gesellschaft bzw. an die Schule als ein Recht auf Grundbildung bzw. auf diagnostisch motivierte Förderung begründen. Daraus entwickelte die GFD ein Konzept für Mindeststandards, das die minimalen schulischen Grundlagen am Ende der Pflichtschulzeit für ein gelingendes Leben zu erfassen sucht und dazu folgende vier Prinzipien als Ausgangspunkt wählt:

- a) Identitätsbildung (Kompetenzen, die einen selbstbestimmten und reflektierten Zugang zu sich selbst und zur Welt eröffnen, so dass biografische Entwicklungsphasen erfolgreich bewältigt werden können),
- b) Alltagsbewältigung (Kompetenzen, die im Alltag handlungsrelevant sind und über "Alltagswissen" oder "Allgemeinwissen" hinausgehen),
- c) Ausbildungsreife (Kompetenzen für eine verantwortliche Berufsfähigkeit auf der Grundlage basaler Kulturtechniken),
- d) Partizipation (Kompetenzen, um am gesellschaftlichen Diskurs teilzuhaben und zusammen mit anderen – im Sinne sozialer Kohäsion – begründet zu handeln).

Daran wird deutlich, dass die GFD – anders als die KMK, deren Definition von Mindeststandards allein auf die Integrationsfähigkeit in den beruflichen Arbeitsmarkt zielt (vgl. dazu auch Abschnitt 3) – den Begriff der Mindeststandards aus der Perspektive der einzelnen Lernenden mit Bezug auf ihre gesamte Lebenswirklichkeit konzipiert. Folglich wählt sie einen domänenübergreifenden Ansatz, der sich bei der Erarbeitung von Mindeststandards aus den traditionellen Fächergrenzen löst (vgl. Baumert 2002). Aus den konkreten Anforderungen der einzelnen Wirklichkeitsbereiche sowie für die Teilhabe an unserer Gesellschaft werden sodann Ansprüche auf Lernanstrengungen und auf diagnosebasierte Förderung begründet.

Einzelne Fachverbände wie die Informatik haben sich alternativ zur Erarbeitung von Regelstandards von Anfang an für die Entwicklung von Mindeststandards entschieden (Gesellschaft für Informatik 2008); andere wie die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken haben bereits über das Einzelfach

hinaus in einem domänenspezifischen Vorgehen Beispiele für Mindeststandards vorgestellt (Schecker 2010). Ebenso liegen erste Ansätze des Faches Deutsch für fachbezogene und fachübergreifende Standards (Ossner 2011) sowie Ansätze der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer (Bigga et al. 2011) vor.

Der vorliegende sprachbezogene Beitrag ordnet sich in die bildungspolitischen Bestrebungen der GFD ein, zur Sicherung der sozialen Kohäsion und zur Umsetzung des bereits in der Klieme-Expertise angelegten Gedankens eines individuellen Rechts auf schulische Bildung und Förderung in allen Fächern schon mittelfristig Mindeststandards zu etablieren. Gleichzeitig ist er durch die alarmierenden Befunde zu den erst-, zweit- und fremdsprachlichen Leistungen bestimmter Gruppen von Schülerinnen und Schülern motiviert, die im folgenden Abschnitt näher dargestellt werden.

3. Zentrale Standard-Konzepte

In diesem Abschnitt werden zentrale Ansätze zur Standardentwicklung erläutert und kritisch gegeneinander abgegrenzt. Standards im schulischen Kontext können als Inhaltsstandards (*input*), als Leistungsstandards (*output*) oder als Standards der Lerngelegenheiten (*opportunities to learn standards*) gefasst werden (Abschnitt 3.1). Für die aktuelle Diskussion sind jedoch vor allem die sog. Bildungsstandards und die auf ihnen fußenden Regelstandards der KMK (Abschnitt 3.2) sowie das Konstrukt von Mindeststandards und ähnliche Konzepte wie Basisstandards oder Grundbildung (Abschnitt 3.3) von Belang.

3.1 Standards allgemein

Der Begriff Standard ist als Benennung einer bestimmten Norm definierbar, also im Hinblick auf einen Bezugswert, den es zu erreichen gilt und an dem das Erreichen bestimmter Kriterien "gemessen" wird. Niveaus bzw. Niveaudifferenzierungen erfordern dabei mehrere Standards mit verschiedener Ausprägung.

Ein Standard ist in jedem Fall Ausdruck einer bestimmten, vorgängigen Setzung. Diese wird entweder durch – bis auf weiteres gültigen – Konsens gefunden oder aber institutionell (*top-down*) verordnet. Dieser Akt der Setzung sollte in einer möglichst genauen Aussage darüber resultieren, was als

Norm, was als Referenzpunkt, was als Kriterium bzw. Standard in einem bestimmten Handlungskontext angesehen werden kann oder soll und wie demgegenüber konkret vorliegende Leistungen, etwa Testergebnisse sowie daraus abgeleitete Aussagen über Kompetenzausprägungen zu bewerten sind.

Als Inhaltsstandards bezeichnet man Setzungen darüber, welche Inhalte Lehrende den Lernenden im Rahmen eines Curriculums oder Ausbildungsverlaufes darzubieten haben, damit diese einen Lernprozess erfolgreich absolvieren können. Im Fokus steht dabei die Angebotsseite der Ausbildung. Leistungsstandards dagegen fokussieren vor allem darauf, über welche Kompetenzen und Fertigkeiten Lernende am Ende eines Lernabschnitts verfügen sollen. Sie müssen daher formal betrachtet a) Kriterien benennen, nach denen Einzeldimensionen von Leistungen beschrieben und somit bewertet werden können und b) ein Maß zur Einstufung von Performanzen bzw. Leistungen beinhalten. Werden solche Kriterien als Basis für die Bewertung herangezogen, so spricht man von einer kriterialen Bezugsnorm (im Unterschied zur individuellen oder sozialen Bezugsnorm); sie kann wiederum entweder auf Normwerte für das Erreichen bestimmter Leistungsgrenzen bezogen werden oder aber auf Experten-, Selbst- oder *Peer*urteil basieren. Auch eine Kombination aus beiden Verfahren ist möglich.

Im Gegensatz zu diesen beiden Konzepten greift der angelsächsische Begriff der *opportunity-to-learn*-Standards die Gesamtheit der Lernvoraussetzungen auf, die gegeben sein müssen: von der Ausstattung der Schulen, über die Qualifikation von Lehrkräften bis hin zur Gestaltung des Unterrichts (vgl. Klieme et al. 2003: 34). Inhaltliche Standards, Leistungsstandards und *opportunity-to-learn*-Standards stehen in enger Wechselbeziehung: Die inhaltlichen Standards legen Inhalte und Lernziele fest, die Leistungsstandards beschreiben die gewünschte Zielerreichung; Standards für Lehr- und Lernbedingungen bilden die Grundlage für beide. Leistungsstandards werden überdies benötigt, um zu erkennen, ob alle Lerngelegenheiten auch tatsächlich genutzt wurden bzw. werden konnten.

3.2 Kritische Auseinandersetzung mit den aktuellen Bildungsstandards

Die Bildungsstandards der Kultusminister aus den Jahren 2003 und 2004 nehmen explizit Bezug auf Bildung, ohne dieses Konzept und sein genaueres Verständnis jedoch hinreichend zu entfalten, und zwar weder fachspezifisch noch allgemein. Insofern macht sich die KMK einer ideologisch

motivierten Vorgehensweise verdächtig. Entsprechend fundamental ist ja auch die Kritik vonseiten vieler Fremdsprachendidaktiker ausgefallen (vgl. z.B. Bausch et al. 2005). Denn ein solcher Bildungsanspruch muss entsprechend konzeptualisiert und ausgewiesen werden, was bis auf den heutigen Tag nicht zufriedenstellend erfolgt ist.

Es ist zumindest bedenklich, wenn sich Bildungsstandards auf der Basis empirischer Bildungsforschung in reduktionistischer Weise lediglich auf ein bestimmtes Maß, auf eine bestimmte, überprüfbare Höhe von Bildungswissen und Bildungshandeln beziehen. Worin die zu fokussierende Bildung im Einzelnen besteht und was ihre Komponenten bzw. ihre äußeren Erscheinungsformen im Einzelnen sind, ist theoretisch genau zu bestimmen und zu modellieren – was wiederum nicht hinreichend erfolgte. Darüber hinaus treten Fragen der Unabhängigkeit einzelner Dimensionen auf ebenso wie Probleme der Eingrenzung auf beobachtbare (nicht unbedingt messbare) Aspekte, weil ansonsten keinerlei Beziehung zwischen dem Postulat (der gesetzten Norm) und der empirischen Datenlage hergestellt werden kann. Ausgehend von diesen offensichtlichen Schwächen und der Nichteinlösung des Anspruchs von "Bildungsstandards" forderten Kritiker daher, diesen Begriff durch den neutraleren Ausdruck "Leistungsstandards" oder – im Falle der Sprachen – einfach durch "Sprachstandards" zu ersetzen (z.B. Quetz 2005).

Im Gegensatz zur Expertise über die Entwicklung nationaler Bildungsstandards von Klieme et al. (2003), welche die konzeptuelle Erstellung von Standards mit dem Ziel von Mindeststandards forderte, hat die KMK die 2003 erschienenen "Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss" als Regelstandards (und eben nicht als Mindestanforderungen oder als Mindestqualifizierung) konzipiert. Sie versteht unter Regelstandards Leistungen, die sie von der Mehrheit der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs für erreichbar hält. Diese Standards wurden in einem Ländervergleich (2009, vgl. Köller et al. 2010) empirisch überprüft, allerdings nur in selektiver Weise.

3.3 Mindeststandards

Der Begriff "Mindeststandards" bezeichnet nach unserem Verständnis eine eigene, gesellschaftlich gesetzte oder durch Konsensbildung gefundene Norm, die eine wichtige untere Grenze des in Frage stehenden Handlungs- oder Sachbereichs definiert. Es handelt sich also um einen Erwartungswert, der minimal zu erreichen ist – und zwar in jedem Fall und von allen – wobei die Bedingungen seines Erreichens ebenso wie die Verantwortung für das

Erreichen zunächst nicht näher bestimmt sind. Die striktere Variante des Begriffs impliziert ein "muss", während liberalere Interpretationen ein "sollte" oder "sollte möglichst" umschließen. Sowohl die Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) als auch und v.a. der Europarat begreifen Mindeststandards als eine Idee, deren Realisierung ein (moralisches) Recht von Individuen darstellt und deren Erreichen deshalb institutionell für alle zu garantieren ist.

Im Gegensatz zu einem solchen Konzept, das sich aus gesellschaftlichen Werten und bildungspolitischen Verpflichtungen ableitet, handhabt die KMK die Übergänge von Regelstandards in Richtung auf Mindeststandards politisch fließend; sie weicht damit das ursprüngliche Konzept von Mindeststandards auf und verfolgt einen eher statistisch-technischen Definitionsansatz. Denn Mindeststandards leiten sich bei ihr nicht aus gesellschaftlichen Zielsetzungen und Ansprüchen von Schülern und Schülerinnen auf eine Mindestausstattung an Bildung ab. Die Bandbreite für Mindeststandards im Sinne der KMK-Bildungsstandards wird vielmehr empirisch schlicht durch *cut scores* auf der Punkteskala eines Kompetenzstufenmodells bestimmt (vgl. Pant et al. 2010). Damit haben wir es im Grunde genommen nicht mit einem neuen, inhaltlichen Verständnis von "Mindeststandards" zu tun, sondern lediglich mit der Bestätigung, dass es ein unteres Spektrum innerhalb einer empirisch zu einem bestimmten Zeitpunkt vorfindlichen Leistungsverteilung gibt, die empirisch unterste Niveaustufe, genannt "Mindeststandards". So richtig die Anerkennung auch sein mag, dass es immer ein mehr oder minder breites Spektrum an Abweichung gegenüber dem gesetzten Erwartungswert gibt, so bedeutet diese Annahme doch zugleich die Preisgabe des Konzepts von Mindeststandards als dem gesellschaftlich legitimierten Kriterium einer Mindestausstattung an Wissen, Können und Einstellungen, also an unabdingbaren Kompetenzen für die soziale wie ökonomische Existenz einer jeden einzelnen Persönlichkeit, als kritischer Bürger ebenso wie als Teilhaber an den Entscheidungsprozessen der Gesellschaft.

Die KMK hat ein solches politisch wie theoretisch und auch demokratisch legitimiertes Verständnis von Mindeststandards nicht verfolgt und somit die Chance einer gemeinsamen Neubestimmung von Schule und Bildung verpasst. Sie hat keine Vision von "Mindestausstattung" gehabt oder zugelassen und stattdessen dieses Konzept statistisch umdefiniert (als das jeweils untere Spektrum auf der Skala empirisch vorliegender Leistungsdaten). Der gesellschaftlich minimale Erwartungshorizont aber, das Minimum an Ausbildungsrechten für jeden Schüler und jede Schülerin, kann so nicht bestimmt werden: Dies kann nur aus den Prinzipien einer modernen Bildung überzeugend abgeleitet werden. In diesem Zusammenhang ist weiterhin kri-

tisch anzumerken, dass es aus der Perspektive der Forschung zu Lernzielen und zu Lehr-Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht und auch als bildungspolitisches Signal nicht akzeptabel ist, wenn fachliche Fähigkeit auf lediglich zwei bis maximal drei Teilkompetenzen eingegrenzt wird, bei den Fremdsprachen auf Leseverstehen, Hörverstehen und Schreiben (vgl. Köller et al. 2010), und wenn der dynamische Charakter des Sprachenlernens völlig ausgeklammert bleibt (vgl. Vollmer 2010).

3.4 Basisstandards und das Konzept der Grundbildung

Die DGFF hält also an einem bildungstheoretisch bestimmten Konzept von Mindeststandards fest. Blickt man sich im europäischen Rahmen um, so finden sich dort alternativ zum Begriff der Mindeststandards zwei weitere erwähnenswerte Konzepte, die auch für die bundesdeutsche Diskussion von Interesse sind. Zum einen gibt es den Begriff "Basisstandards", wie er für die Qualifizierung von Bildungsstandards in der Schweiz verwendet wird (Projekt HarmoS, vgl. EDK 2010); er drückt deutlicher als der Begriff Mindeststandards aus, dass es bei den Erwartungsnormen um eine bildungspolitische Grundlegung geht, deren Dynamik in einer offenen Entwicklung nach oben besteht. Anders formuliert: Der Begriff Basisstandards impliziert stärker als der Begriff Mindeststandards eine Definition der Voraussetzungen, die auf Seiten der Lernenden für die gesellschaftliche Nutzung von Wissen und Können sowie für deren Teilhabe vorhanden sein müssen und weniger eine Katalogisierung von Forderungen der Gesellschaft an die Lernenden. Was über die Basis hinaus zusätzlich erworben wird oder vorliegt, steht zwar nicht im Fokus, wird aber mitgedacht – Hauptsache, das Fundament wird ausreichend gelegt und nachweislich von jedermann erreicht.

Es ist eingewendet worden, dass der Begriff Basisstandard negative Konnotationen weckt, weil mit ihm eine Herabminderung oder gar Absenkung auf (zu) elementare Wissens- und Handlungsbestände, eine negative Deckelung nach unten verbunden sei oder zumindest verbunden werden könnte. Solche semantisch begründeten Behauptungen bedürfen aber einer längerfristigen Erhebung einschließlich einer genauen empirischen Überprüfung dessen, ob sich eine solche Wahrnehmung und ein solcher Effekt tatsächlich mehrheitlich einstellen.

Die zweite Alternative, das Konzept einer "Grundbildung" (Vollmer 2008, Bayerischer Rundfunk alpha 2011, inzwischen auch EDK 2011) ist ähnlich dynamisch angelegt wie das der Basisstandards. Es hat jedoch den

Vorteil, dass die Verantwortung zum Erreichen des entsprechenden grundlegenden Bildungsniveaus noch deutlicher an die Handlungen des Staates und seine öffentliche Verpflichtung gebunden ist, während im Begriff der Basisstandards die Sicherstellung dieser Basis stärker im Verantwortungsbereich des Individuums gesehen wird. In beiden Fällen, dem der Grundbildung, aber auch bei der Formulierung von Basisstandards, gibt es kein Zurückfallen hinter die minimale Anspruchs- und Erwartungsnorm, sie muss erreichbar sein und erreicht werden – außer vielleicht in besonders kritischen, abweichenden, schwer verrechenbaren Einzelfällen oder im Falle von Bildungsverweigerung. Damit aber müssen immer wieder infrastrukturelle Lern- und Ausbildungsbedingungen hergestellt und taugliche Methoden entwickelt werden, die das Erreichen der Grundbildung für alle Lernenden innerhalb bestimmter Zeiträume im Prinzip ermöglichen, wenn nicht gar sicherstellen. Man muss es nur wollen.²

Angesichts der Überzeugungskraft dieses Konzepts empfehlen die Verfasser daher zumindest mittelfristig die Bezugnahme auf Mindeststandards durch den Begriff der Grundbildung zu ersetzen. Bis dieser jedoch größere Verbreitung und Akzeptanz gefunden hat, wird – auch im Sinne der Anknüpfung an die Bemühungen der GFD um die Erstellung von Mindeststandards – weiter dieser Begriff verwendet.³

4. Bildungsstandards und Mindeststandards in den Fremdsprachen

4.1. Grundsatzüberlegungen zur Konstruktion von Mindeststandards in den Fremdsprachen

Aus den vorangegangenen Überlegungen lässt sich erkennen, dass Mindest- oder Basisstandards nicht allein auf psychometrische Weise bestimmt, sondern im Wesentlichen auf der Grundlage eines angemessenen Bildungs-

2 Aus neueren Untersuchungen in den USA wissen wir, dass Kinder und Jugendliche bei entsprechender Förderung und Forderung durchaus in der Lage sind, ihren IQ und damit ihre Leistungen effektiv und höher, als normalerweise erwartet, zu steigern (Price et al. 2011).

3 Insgesamt kann die Gefahr nicht verleugnet werden, dass die Fokussierung darauf, was alle lernen und können sollten, nur schwer kompatibel ist mit entsprechenden Überlegungen, wie denn den leistungsstarken Schülern am besten curricular gedient werden kann und wie sie evaluativ einigermaßen gerecht behandelt werden können, zumal wenn sie jenseits des normal erfassten Leistungsspektrums und entsprechender Benotungen liegen (ein Problem, auf das z.B. Zydatiß 2007, 2007a wiederholt hingewiesen hat).

begriffs erarbeitet werden sollen. Damit verfahren wir so, wie es auch viele andere Fachgesellschaften der GFD tun: Wir versuchen, aus den vier Dimensionen des gemeinsam geteilten Bildungskonzepts die wesentlichen Kompetenzen abzuleiten, zu deren Aufbau und Entwicklung ein Fach oder eine Fächergruppe (Domäne) beitragen kann und muss. Diese Form des Zugriffs stellt die Fremdsprachen an die Seite aller Sprachfächer und identifiziert bzw. benennt die zentralen Fähigkeiten im Aufbau von Diskursfähigkeit und im Umgang mit Sprache, dies natürlich auch bezogen auf den kompetenten Umgang mit Texten fiktionaler wie episodischer Art und entsprechender Medien. Hier verknüpft sich ein fachspezifischer Ansatz zur Bestimmung von Mindestanforderungen (für die 1. Fremdsprache, etwa Englisch, Französisch, Spanisch oder Russisch) mit einem fachübergreifenden Ansatz (alle Fremdsprachen) und zugleich mit einem domänenspezifischen Ansatz zur Identifizierung der gemeinsamen basalen Zielsetzungen im sprachlich-kommunikativen Bereich insgesamt.⁴

Bei der Konstruktion von Mindeststandards orientieren wir uns ebenfalls an bereits vorliegenden Rahmenkonzepten zur Beschreibung von fremdsprachlichen Fähigkeiten (z.B. dem GeR), an vorliegenden Kompetenzmodellen der Kultusministerkonferenz von 2003/2004 (für den Mittleren Schulabschluss bzw. für den Hauptschulabschluss) und bedingt auch an dem KMK-Modell von 2012 (für die gymnasiale Oberstufe), die ihrerseits alle in relativ enger Anlehnung an den GeR entwickelt worden sind. Obwohl, wie in Abschnitt 3.3 angedeutet, das Kompetenzmodell der KMK zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss deutlich zu kurz greift, liegen hier immerhin verbindliche Deskriptoren für die funktional-kommunikativen Aktivitäten wie Sprachrezeption, Sprachproduktion, sprachliche Interaktion und Sprachmittlung vor, zum einen für die niedrigen Niveaustufen (A1 und A2), zum anderen für B2 (teilweise C1) als Abiturniveau. Die dort formulierten Bildungsstandards wurden noch einmal unter dem Aspekt gesichtet und gefiltert, welche der vorgeschlagenen Kann-Formulierungen

4 Zur Rezeption des Domänen-Konzepts und der kritischen Auseinandersetzung mit ihm, insbesondere in seiner Ausprägung durch Baumert (2002) und damit in Kopplung mit unterschiedlichen "Modi der Weltbegegnung" vgl. v.a. das Rahmenkonzept der GFD (2009). An dieser Stelle reicht es aus festzustellen, dass die Fremdsprachen mit allem anderen Sprachlernen (sowohl in explizit dafür vorgesehenen Fächern als auch im Sinne einer Dimension, die alle Fächer und jedwedes Fachlernen durchzieht) aufs engste verknüpft sind. Andererseits wissen wir, dass nur der intensive Diskurs mit den anderen Sprachfächern und das Bemühen um eine grundlegende Verständigung innerhalb der Domäne eine tragfähige Basis schaffen kann; wir verstehen dieses Positionspapier als Grundlage für eine nachfolgend im Rahmen der GFD zu führende Diskussion über einen domänenspezifischen Ansatz, für die es bereits wichtige Vorläufer gibt (vgl. Frederking et al. 2004).

als Mindeststandards für Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Pflichtschulzeit angesehen werden könnten oder sollten. Dazu wird wiederum ein Kriterium der Entscheidung benötigt, wie es entweder auf bildungstheoretischer Grundlage oder aus der Einschätzung zukünftiger Anforderungen in dem fraglichen Handlungsbereich gewonnen wird. Ähnliche Prozesse, obwohl nicht wirklich offen gelegt, sind bereits bei der kollektiven Entwicklung eines Kompetenzmodells und der daraus resultierenden umfassenden wie konsensfähigen Bildungsstandards durchlaufen worden.⁵

Im vorliegenden Fall haben wir ein kombiniertes Vorgehen gewählt, das Dimensionen moderner Bildung und Dimensionen von Sprache systematisch miteinander in Beziehung setzt: Es arbeitet primär die verschiedenen Bildungsaspekte und -implikationen fremdsprachlichen Lernens heraus (vgl. Abschnitt 4.2) und bezieht diese dann auf die aus unserer Sicht zentralen Kompetenzdimensionen von Fremdsprachenfähigkeit (vgl. Abschnitt 4.3). Dabei wird auf die Anschlussmöglichkeit zu anderen Sprachfächern ebenso geachtet wie zu schulischer Bildung insgesamt, auch zu den nicht-sprachlichen Sachfächern. Auf dieser Grundlage können zusammen mit Lehrkräften und anderen Spezialisten für lernschwache Schüler allgemein formulierte Mindeststandards zur minimalen fremdsprachlichen Ausstattung eines Menschen formuliert werden, die er oder sie gegenwärtig wie künftig benötigt, um alle Aspekte persönlicher Entwicklung wie diskursiver gesellschaftlicher Teilhabe zu entfalten und sich dabei als kompetentes, autonomes und gleichberechtigtes Handlungssubjekt einzubringen. Diese Überlegungen bieten wir einerseits als Ausgangspunkt für die fremdsprachendidaktische Diskussion

5 Eine alternative Zugangsweise zur Einschätzung aktueller und zukünftiger Anforderungen als Bürger einer demokratischen Gesellschaft bestünde in der empirischen Bedarfs- und Bedürfnisanalyse. Dabei ginge es darum, auf empirischer Datengrundlage eine Schnittmenge bzw. Balance zwischen den Erwartungen der Agenturen und Organisatoren des Bildungssystems, den Anforderungen der verschiedenen kulturellen, sozialen wie ökonomischen Abnehmergruppen wie Hochschule, Arbeitgebern, Zivilgesellschaft und den berechtigten minimalen Ausbildungs- und Qualifikationsinteressen der Lernenden, und zwar selbst der schwächsten Schüler und Schülerinnen zu finden – dies alles mit dem Ziel, eine möglichst breite gesellschaftliche Konsensbildung darüber herzustellen, was jeder Schüler und jede Schülerin am Ende ihrer Pflichtschulzeit an Wissen und Können mindestens benötigen, um vollwertige und funktionstüchtige Mitglieder der Gesellschaft zu sein und darüber ein subjektiv erfülltes Leben führen zu können. Da trotz der alarmierenden Gesamtzahl von 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten in der Bundesrepublik bzw. einem Anteil funktionaler Analphabeten von 14 % an der erwerbsfähigen Bevölkerung der Bundesrepublik (vgl. Grotlüschen & Riekmann 2011) bisher jedoch kaum entsprechende empirische Untersuchungen neueren Datums vorliegen, erscheint ein solches Vorgehen zumindest kurzfristig nicht realisierbar (vgl. allerdings die Studie des Arbeitgeberverbandes aus Nürnberg, in der zumindest erste Erwartungen an die grundlegenden Qualifikationen des berufsfähigen Nachwuchses strukturiert vorgetragen werden, Bundesagentur für Arbeit 2008).

innerhalb der DGFF und andererseits für die domänenübergreifende Diskussion in der GFD an.

4.2. Vorüberlegungen zur Identifizierung von domänenspezifischen fremdsprachlichen Mindeststandards

4.2.1 Dimensionen moderner Bildung, bezogen auf das Fach und/oder die Domäne

In Anlehnung an das von der GFD entwickelte Positionspapier (2009) schlagen wir vor, als ersten Ausgangspunkt für die Konstruktion von Mindeststandards folgende vier Bildungsdimensionen zu wählen, die im Kern menschlichen Selbstverständnisses, privater Erfüllung und öffentlichen Handelns anzusiedeln sind: (1) Identitätsfindung, (2) Alltagsbewältigung, (3) Ausbildungsreife und (4) Partizipation.⁶

Wir gehen also nicht von den tradierten Strukturen eines Schulfaches oder einer wissenschaftlichen Disziplin aus, sondern fragen grundsätzlich nach der Rolle und Funktion von Schule und von schulischer Bildung für den Einzelnen, für das Fortbestehen der Gesellschaft und deren Weiterentwicklung sowie deren sozialer Kohäsion.⁷ Fragt man in diesem Sinne nach der Rolle von Schule und nach dem Bildungsbeitrag unserer Fächer, so zeigt sich alsbald die Notwendigkeit, die zentrale kognitive (gnoseologische) Funktion von Sprache zu beachten – und dies in ihrer heuristischen Teilfunktion (aus Texten etwas lernen können) wie auch in ihrer epistemischen Teilfunktion (über die eigene Textproduktion subjektiv neue Einsichten gewinnen können) – unter Einschluss ihrer generischen (Genre oder Schema bildenden) Funktion und nicht zuletzt in ihrer partizipatorischen Teilhabe ermöglichenden Funktion.

6 Die beiden erstgenannten Dimensionen (Identitätsbildung, Alltagsbewältigung) beziehen sich auf das Subjekt, seine Selbstfindung und sein alltägliches Handeln. Ausbildungsreife ist unverzichtbar, um auf das Berufsleben angemessen vorbereitet zu sein. Alle drei Dimensionen bilden gemeinsam die Voraussetzung für eine gelingende Integration in die Gesellschaft und die Partizipation an ihr.

7 Die Einbettung in ein allgemeines Bildungskonzept und die gezielte Frage nach dem spezifischen Bildungsbeitrag eines Faches oder Lernbereichs (der so von keinem anderen Fach bzw. Lernbereich geleistet wird) erscheint als unabdingbar. Dieser Perspektivwechsel ist darum so wichtig, weil man sonst Gefahr läuft, nur die bestehenden Strukturen eines Faches bzw. Curriculums zu rekonstruieren. Das allein ist aber ebenso untauglich wie der Versuch, Mindeststandards nur aus empirischen Leistungserhebungen zu gewinnen, wobei dann die unterste Stufe von tatsächlich vorliegenden Kompetenzausprägungen abhängig von der jeweiligen Schülerstichprobe als minimale Erwartungen oder Anforderungen formuliert wird.

Die Bildungsdimension "Identität" z.B. umfasst aus fremdsprachendidaktischer Sicht nicht nur die Identität als Person und als Mitglied von einer bzw. mehreren Kulturen, sondern auch die Identität als (mehrsprachiger) Sprachenlerner und als Europäer bzw. Weltbürger. Die Dimension "Alltagsbewältigung" schließt die im Inland und im Ausland ein. Und die Dimension "Partizipation" bezieht sich u.E. auf die Partizipation an der Erörterung und Lösung gesellschaftlicher Probleme, auf die Partizipation an internationalen Angeboten (z.B. Leonardo da Vinci für berufliche Bildung) und an internationalen Bewegungen (z.B. an inhaltlichen Diskursen oder Protesten).

Damit inhaltliches und fachliches Lernen über diskursive Sprachverarbeitungs- und Beteiligungprozesse erfolgen kann, gilt es u.E., gerade die Schnittstellen zwischen den soziokulturellen, den sprachlichen Systemen und den kognitiven Systemen des Lernens zu beachten.⁸ Wir schlagen daher vor, das Konzept der (zumindest potentiell) interkulturell orientierten, fremdsprachlichen Diskursfähigkeit als Leitidee zu nutzen, wie es auch in den Bildungsstandards (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) und explizit bei Hallet (2011: 54-56) verwendet wird.

4.2.2 Gesellschaftliche Handlungsfelder und ihre sprachliche Bewältigung

Wie bereits in 4.1 erwähnt, bieten jüngste Kompetenzmodelle sowie die neuere fremdsprachliche Curriculumforschung zusätzliche Orientierungspunkte bei der Konstruktion von Mindeststandards. Letztere ist im Zusammenhang mit einem durch die Pragmatik geprägten Sprachbegriff an kontextuell situierten und text- bzw. diskursgebundenen kommunikativen Handlungen ausgerichtet. So listet beispielsweise das Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache (Goethe-Institut 2007) auf der Grundlage einer pragmatischen Systematik Kann-Beschreibungen für folgende Handlungsfelder auf: Ämter und Behörden, Arbeit, Arbeitssuche, Aus- und Weiterbildung, Banken und Versicherungen, Betreuung und Ausbildung der Kinder, Einkaufen, Gesundheit, Mediennutzung, Mobilität, Unterricht, Wohnen. Weiterhin finden in diesem Rahmencurriculum der Umgang mit der Migrationssituation, die Realisierung von Gefühlen, Haltungen und Meinungen, der Umgang mit Dissens und Konflikten, die Ge-

⁸ Ist die operative Basis des verbalen Denkens in einer Erst- und/oder Zweitsprache gesichert, so dürfte auch der zusätzliche Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen kein Problem mehr sein (denn "im Hirn ist Platz für viele Sprachen").

staltung sozialer Kontakte und der Umgang mit dem eigenen Sprachlernen als Handlungsfelder übergreifende Kommunikation Berücksichtigung. Derartige Curricula, die wie das hier vorgestellte im Idealfall aus empirischen Bedarfs- und Bedürfnisanalysen entstehen, bieten bei der Konstruktion von Mindeststandards konkrete Orientierung bezüglich der sprachlichen Handlungen, die im Hinblick auf die oben genannten Dimensionen (wenn nicht empirisch, so doch zumindest konzeptuell) in ihrer Relevanz für ein gelingendes Leben (unter den für die kommenden Jahrzehnte zu antizipierenden Gegebenheiten) zu prüfen sind.

4.2.3 Entwurf minimaler fremdsprachlicher Fähigkeiten für alle

Die grundlegende Fragestellung, unter der die verschiedenen Stränge miteinander in Beziehung gesetzt werden sollten, betrifft die minimale fremdsprachliche Ausstattung eines Menschen, die er oder sie gegenwärtig wie künftig benötigt, um alle Aspekte persönlicher Entwicklung wie diskursiver gesellschaftlicher Teilhabe zu entfalten und sich dabei als kompetentes, autonomes und gleichberechtigtes Handlungssubjekt einzubringen. Hinter diese Anforderungen darf kein Englischunterricht und darf kein Französischunterricht (wenn es sich dabei um die jeweils erste Fremdsprache handelt) zurückfallen. Wir schlagen daher vor, eine Matrix minimaler Ausbildungsansprüche bzw. minimal zu vermittelnder Fähigkeiten für alle zu entwerfen. Auf der y-Achse sollten, wie oben erläutert, die vier unter 4.2.1) genannten Bildungsdimensionen der GFD abgetragen werden: Identität, Alltagsbewältigung, Ausbildungsreife und Partizipation. Auf der x-Achse sollten die unseres Erachtens vier zentralen Dimensionen fremdsprachlicher Kompetenz, wie sie mit den Bildungsaspekten interagieren, platziert werden: Kognition, Kommunikation, Metakognition, Kultur. Im Folgenden werden diese Dimensionen fremdsprachlicher Kompetenz in Bezug auf die vier Bildungsdimensionen erläutert und konkretisiert.

4.2.3.1 Kognitive Funktion fremdsprachlicher Kompetenz

Sie umfasst die Diskursfähigkeit, d.h. Beherrschung der diskursiven Funktionen von Sprache, die für die Lernenden eine breite multimediale Einlassung auf reale Problemstellungen und die Beteiligung an realen Diskussionen und Entscheidungsprozessen ermöglichen soll; die Verfügbarkeit elementarer diskursiver Leistungen fremdsprachlichen Handelns, die Text- und Genrekompentenz und die Literalität.

In der Bildungsdimension "Identität" könnte ein solcher Standard lauten: Die Schülerinnen und Schüler können Gedanken strukturiert entfalten und

Urteile über Inhalte abgeben. Oder: Sie können sich als Ich darstellen und die Begrenztheiten der Kommunikation in einer Fremdsprache akzeptieren. In der Bildungsdimension "Alltagsbewältigung" könnten sich Standards auf die Kenntnis und Realisierung der grundlegenden Diskurs- und Interaktionsformen im Alltag beziehen. Zur "Ausbildungsreife" gehörten Standards zur Kenntnis der Konventionen und sozialen Praktiken des Berufslebens sowie zum berufsbezogenen sprachlichen verantwortlichen Handeln. Die Bildungsdimension "Partizipation" umfasste Standards zur Erkenntnis und zur Beteiligung an relevanten fremdsprachlichen Partizipationsfeldern sowie zur Beteiligung an aktuellen Diskursen.

4.2.3.2 *Kommunikative Funktion fremdsprachlicher Kompetenz*

Hier geht es um den funktionalen Sprachgebrauch einschließlich der Verfügung über einen entsprechenden Wortschatz sowie basaler grammatischer Strukturen, um die Fremdsprache als eigenständiges (zweites) Kommunikationsmittel effektiv und erfolgreich einzusetzen.

U.E. sollten sich die funktional-kommunikativen Kompetenzen einschließlich der dafür notwendigen sprachlichen Mittel am Niveau A2 des GeR orientieren. Anders als in den Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss würden sie nicht den einzelnen sprachlichen Kompetenzbereichen (Hören bzw. Hör-Sehen, Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachmittlung) zugeordnet, sondern den vier genannten Bildungsdimensionen. In der Dimension "Identität" umfassen die Kompetenzen z.B. Standards zur Rezeption und zur Reaktion auf ausländische Medien oder zur Fähigkeit zum fremdsprachigen Austausch mithilfe von E-Mail und Skype. Wichtig erscheint uns ebenfalls, hier die Bereitschaft zur fremdsprachigen Interaktion in für die Lerner relevanten Situationen zu betonen.

Innerhalb der Bildungsdimension "Alltagsbewältigung" könnte man sich an den o.g. Standards des Goethe-Instituts orientieren und Standards zur Gestaltung der Grundformen menschlicher Interaktion in Bereichen wie *Small talk*, Reisen, Dank/Lob/Beschwerde oder persönliche Interessen/Erfahrungen/Absichten formulieren. In diesen Bereichen gehört unseres Erachtens auch die Beherrschung der wichtigsten Floskeln der in der Umgebung benutzten Migrantensprachen.

Bei der Formulierung von Standards für die Dimension "Ausbildungsreife" kann man ebenfalls auf bereits existierende Standards z.B. zum Formulieren fremdsprachiger Bewerbungen, zum Ausfüllen fremdsprachiger Formulare oder zum Erledigen einfacher fremdsprachiger Geschäftskorrespondenz zurückgreifen. Dies gilt auch für die Bildungsdimension "Partizipa-

tion". Hier könnte die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in reale Diskurse einzubringen und sich mit anderssprachigen Partnern zu verständigen, in einzelnen Standards konkretisiert werden.

4.2.3.3 Metakognitive Funktion fremdsprachlicher Kompetenz

Dazu gehören das Nachdenken über Sprache als formales und diskursives System (also die Sprachreflexion und das Sprachbewusstsein), das Sprachenbewusstsein (im Verhältnis der verschiedenen Sprachen zueinander) sowie die Sprachlernkompetenzen mit ihren strategischen Elementen und Teildimensionen.

Dieser Kompetenzbereich erscheint uns in Bezug auf die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Sprachenlernen für lernschwache Schülerinnen und Schüler zentral. Hier könnten innerhalb der einzelnen Bildungsdimensionen Standards bzgl. sprachlicher Risikobereitschaft, zum Einsatz verbaler und nonverbaler Strategien zur Konfliktbewältigung oder zur Fähigkeit, Kenntnisse über den eigenen Lernstil anzuwenden, formuliert werden. U.E. sollten in dieser Dimension auch die Fähigkeit und die Bereitschaft zu einem situationsangemessenen, sprachlich weitgehend korrekten Sprachgebrauch integriert werden.

4.2.3.4 Kulturelle Funktion fremdsprachlicher Kompetenz

Diese Funktion umfasst eine (gewisse) interkulturelle Sensibilität und soziokulturelle Handlungsfähigkeit im Umgang mit neuen, auch fiktionalen (Selbst-)Erfahrungen, mit Anderssprachigen und Andersdenkenden, mit Phänomenen und Vertretern anderer Kulturen und mit Fremdem allgemein.

Hierunter verstehen wir in Bezug auf die Bildungsdimension "Identität" u.a. die Fähigkeit und Bereitschaft, über die eigene kulturelle Identität bzw. über die Differenz zwischen eigener und anderer Identität Auskunft zu geben, sowie die Bereitschaft, sich verschiedenen Gruppen zugehörig zu fühlen. In der Bildungsdimension "Alltagsbewältigung" fänden Standards zum Zusammenleben in einer mehrsprachigen Gesellschaft Platz, in der Dimension "Ausbildungsreife" Fähigkeiten, die dafür notwendig sind, sich auch (fremd-)sprachlich in Arbeitskontexten zurechtzufinden.

In der Fremdsprachendidaktik ist in den vergangenen Jahren ein weitgehender Konsens dahingehend entstanden, dass man in Bezug auf Lernwege, die von der Kindheit bis zur Ausbildungsreife reichen, nicht mehr in einzelsprachlichen Curricula denken sollte, sondern vielmehr in Richtung eines Gesamtsprachencurriculums "Mehrsprachigkeit". So müssten gesamtcurriculumsbasierte Mindeststandards idealerweise Aussagen zu mindestens vier

Aspekten treffen, nämlich (1) zu Deutsch als Erst- oder Zweitsprache, (2) zur Rolle der Herkunftssprachen, (3) zu den Schulfremdsprachen und (4) zu Bereichen wie CLIL, d.h. dem fremdsprachigen Fachlernen, bei dem sprach- und sachfachliche Fragen in neuer Form miteinander in Berührung kommen. Diesem Anspruch können wir bei den hier skizzierten Standards noch nicht gerecht werden; dazu bedarf es einer entsprechenden Erweiterung und Überarbeitung, am besten in Kooperation mit dem Fach Deutsch sowie mit sprachsensiblen Vertretern und Vertreterinnen einzelner Sachfächer (vgl. Frederking et al. 2004, Becker-Mrotzek et al. 2013).

4.3. Bildungsstandards – Mindeststandards: Implikationen

Die Implementation von Mindeststandards erfordert ein Vorgehen, das im Wesentlichen auf den Säulen Diagnose und Förderung beruht. Die beiden Konzepte bedingen einander, denn die Diagnose des Erreichens von Mindeststandards erscheint nur unter der Voraussetzung plausibel bzw. zu rechtfertigen, dass die diagnostischen Daten dann auch zur gezielten Verbesserung der Lernergebnisse genutzt werden.

Umgekehrt wäre ein Förderkonzept ohne vorangehende Erhebung einer diagnostischen Basis intransparent und würde den individuellen und spezifischen Förderbedarf der Lernenden nicht angemessen berücksichtigen können. Die Rede ist hier von expliziter Diagnose. Implizite Diagnose in Form von kontinuierlicher Lernbeobachtung durch die Lehrkraft fand und findet im Klassenzimmer immer statt. Explizite Diagnose findet traditionellerweise meist im Rahmen von Klassenarbeiten und durch informelle bzw. nicht-standardisierte Tests und Überprüfungen statt. Explizite Diagnose mittels standardisierter formeller und informeller Tests sowie der Portfolioeinsatz haben seit PISA 2000 an Bedeutung gewonnen.

Im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen sind die diagnostischen Möglichkeiten breit gestreut, da sich Unterrichtende auf beobachtbare, teilweise sogar quantifizierbare Schülerleistungen stützen können (vgl. Grotjahn 2010). In den Kompetenzbereichen, die stärker auf Bewusstheit und Einstellungen fokussieren (interkulturelle Kompetenz, Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz) empfehlen sich dagegen stärker selbst- und peerevaluative Diagnoseformen. Abgesehen von der Schwierigkeit, in diesen Kompetenzbereichen in Ermangelung einer Norm bestimmte Graduierungen oder gar valide Skalierungen vorzunehmen, haben wir es hier mit individuellen Reflexions- bzw. Bewusstwerdungsprozessen zu tun,

die wiederum in nachhaltige Lernhaltungen münden können oder auch nicht. Sie sind integrativ oder transversal mit den funktionalen kommunikativen Kompetenzen verbunden und spielen in einem Förderkonzept eine grundlegende Rolle, da sie Attitüden prägen.

Die Diagnose des gegenwärtigen Standes der Kompetenzentwicklung sollte im Rahmen eines Förderkonzeptes um die Prognose der zu erwartenden nächsten Lernfortschritte erweitert werden, um die Ergebnisse der Diagnose für die folgenden Lernprozesse besser nutzbar machen zu können. Daher bietet sich in diesem Zusammenhang der Einsatz der auf Interaktion und Mediation aufbauenden Verfahren des *dynamic assessment* (vgl. Lantolf & Poehner 2011) an. Das Ziel des *dynamic assessment* besteht darin, den Lernenden in seiner Auseinandersetzung mit der (Test-)Aufgabe darin zu unterstützen, seine momentan verfügbaren Fähigkeiten einerseits bestmöglich einzusetzen und andererseits durch implizite und explizite Hilfen der Lehrperson die Probleme zu identifizieren, die der Lernende mit Unterstützung der Lehr- und anderer unterstützender Personen zunehmend selbstständig bewältigen können soll (ebd.: 13).

Diagnose und Förderung setzen ein hohes Maß an Sensibilität, Empathie und Reflektiertheit auf Seiten der Unterrichtenden voraus. Förderung bedeutet stets, ein Gespür für die Erwartungen und Nöte des einzelnen Lernalters zu entwickeln, Diagnoseergebnisse vertrauensvoll und zugewandt zu besprechen und die Initiative beim Erstellen eines Förderkonzeptes zunächst beim Lernenden selbst zu belassen. Die Befähigung zum lebenslangen Lernen sollte im Vordergrund stehen. Die Verfasser empfehlen, auch persönlichkeitsbezogene Kriterien wie Anstrengungsbereitschaft, sachorientierte Motivation und selbstreflexive Leistungseinschätzung in das Konzept von Mindeststandards zu integrieren und damit von einem statischen Leistungsstufenmodell abzurücken zugunsten eines dynamischen Kompetenzbegriffs, der die Persönlichkeit der Lernenden in ihrer Entwicklung mit einbezieht.

Formen der Überprüfung und Qualitätssicherung, die von dem Gedanken der Individualität der Lernenden und ihrer Lernwege her konzipiert sind, orientieren sich stärker an ipsativen als an bundesweiten Normen, ohne diese gänzlich auszuklammern. Die bundesweit ermittelte Norm kann nur einen kleinen Ausschnitt des gesamten Sprachenlernens abdecken, sie dient im Rahmen eines Systemmonitorings jedoch als notwendige Orientierung, da Steuerungsinformationen in der Fläche vor Fehlentwicklungen im großen Maßstab schützen können. Eine Einschränkung auf Lese- und Hörverstehen wie bei VERA-8 ist in diesem Kontext zwar plausibel, wünschenswert wäre allerdings die Einbeziehung weiterer Kompetenzbereiche, vor allem der

mündlichen Sprachproduktion und des textgebundenen, genre-bezogenen Schreibens. Die Verfasser empfehlen, die Ergebnisse der laufend erhobenen und ständig weiterentwickelten Vergleichsarbeiten für die 8. Jahrgangsstufe (VERA-8) zu nutzen, um daraus sinnvolle Anforderungsprofile, qualitative Merkmale und Aufgabenformate zumindest für Mindeststandards in den rezeptiven Kompetenzbereichen der Fremdsprachen bzw. der sprachlichen Fächer abzuleiten.

Die Überprüfung des Erreichens von Bildungsstandards, die mit Blick auf die Qualitätsentwicklung in Bildungssystemen geschieht, muss sich an Kriterien wie Vergleichbarkeit, Auswertungsobjektivität und Praktikabilität orientieren und stützt sich folgerichtig auf standardisierte Testinstrumente zur summativen Erfassung einzelner Kompetenzkonstrukte (vgl. Köller et al. 2010).

Auch formative Überprüfungsformen, die stärker auf die individuelle Lernentwicklung, also die Orientierung an der ipsativen Norm, zielen, können mit den Zielmarken repräsentativ erhobener Kompetenzniveaus arbeiten, wenn tatsächlich individuelle Förderkonzepte ausgearbeitet sind und zur Anwendung kommen sowie hinreichend Zeit und Unterstützung gewährt wird.

5. Ausblick

Die Formulierung von Mindeststandards oder auch Grundkompetenzen, zu deren Erlangung jeder Mensch in unserer Gesellschaft ein Recht hat, sind ein Gebot demokratischer Schul- und Bildungspolitik. Die Verfasser sind der Auffassung, dass die Konstruktion von solchen Mindeststandards von Anfang an empirisch gestützt erfolgen muss. Sie verstehen dieses Positionspapier daher als Vor-Überlegungen, die in einem nächsten Schritt in Zusammenarbeit mit Spezialistinnen und Spezialisten für lernschwache Schülerinnen und Schüler konkretisiert und präzisiert werden müssten. Parallel dazu sollten sie in Fallstudien empirisch überprüft und präzisiert sowie differenziert werden.

Die Verfasser hoffen, mit der vorliegenden theoretischen Rahmung von Mindeststandards die Debatte um die Ansprüche an und die Förderung von lernschwachen Schülerinnen und Schülern zu beleben. Sie möchte dazu anregen, "Risikoschülerinnen und -schüler" nicht nur unter Schulform- und Inklusionsaspekten zu betrachten, sondern ebenso unter fachlichen Aspekten: Denn genau dort, im Fachunterricht, wirken sich Benachteiligung am

nachhaltigsten aus. Schließlich ist das sichere Verfügen über ein möglichst breites Spektrum sprachlicher Verstehens- und Ausdrucksmöglichkeiten die Grundvoraussetzung schulischer Bildung und lebenslangen Lernens. Dazu gehört neben der Umgebungssprache Deutsch und den Herkunftssprachen in unserer Gesellschaft unbedingt auch mindestens eine Fremdsprache, die das Spektrum internationaler Verständigungsmöglichkeiten erheblich erweitert und im Prinzip die Teilhabe an relevanten Diskursen und Entscheidungen stärkt oder erst ermöglicht. In dieser Hinsicht verstehen die Verfasser das vorliegende Positionspapier nicht nur als einen Beitrag zur Konstruktion domänenspezifischer Mindeststandards. Sie verstehen es auch als einen Diskussionsbeitrag zur Konstruktion fächerübergreifender Mindeststandards, die in Zusammenarbeit mit den anderen Fächern in Richtung eines Gesamtsprachencurriculums ausgebaut werden könnten. Gleichzeitig ist dieses Papier gedacht als Anregung und Aufforderung für weitere konzeptionelle und empirische Forschung innerhalb der sprachlichen Didaktiken.

Eingang des Manuskripts 12.02.2013

Literaturverzeichnis

- Baumert, Jürgen (2002), Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson; Kluge, Jürgen & Reisch, Linda (Hrsg.) (2002), *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 100-150.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bayrischer Rundfunk alpha (2011), GRIPS "Grundbildung – Ich pack's": Die neue multimediale Grundbildung beim Bildungskanal BR-alpha. Verfügbar unter: <http://www.br.de/grips/faecher/grips-englisch/index.html> [26.01.2013].
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2013), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Bigga, Regine; Hemmer, Michael; Popp, Susanne; Rotermund, Manfred & Weisseno, Georg (2011), Mindeststandards in den Gesellschaftswissenschaften. Unveröffentlichtes Manuskript (Bericht auf der Mitgliederversammlung der GFD, Berlin, 7.11.2011).

- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2008), *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Verfügbar unter: <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Nationaler-Pakt-fuer-Ausbildung-und-Fachkraefte-nachwuchs-Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf> [26.01.2013].
- Caspari, Daniela (2008), Zu den 'Interkulturellen Kompetenzen' in den Bildungsstandards. In: Fäcke, Christiane; Hülk, Walburga & Klein, Franz-Josef (Hrsg.) (2008), *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann*. Stuttgart: ibidem, 19-35.
- Christ, Ingeborg (2005), Die Bedeutung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für das Fremdsprachenlernen. *Französisch heute* 36: 3, 292-304.
- EDK. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2010) (Hrsg.), Basisstandards für die Schulsprache. Unterlagen für den Anhörungsprozess 25. Januar 2010. Verfügbar unter http://edudoc.ch/record/36475/files/Standards_L1_d.pdf [26.01.2013].
- EDK. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2011) (Hrsg.), Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards. Frei gegeben von der EDK-Plenarversammlung am 16. Juni 2011. Verfügbar unter http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf [26.01.2013].
- Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Frederking, Volker; Hu, Adelheid; Krejci, Michael; Legutke, Michael; Oomen-Welke, Ingelore & Vollmer, Helmut Johannes (2004), Sprachdidaktik in fachübergreifender Sicht. Ein Versuch zur sprachdidaktischen Orientierung nach PISA. In: Bayrhuber, Horst; Ralle, Bernd; Reiss, Christina; Vollmer, Helmut J. (Hrsg.) (2004), *Konsequenzen aus PISA. Perspektiven der Fachdidaktik*. Innsbruck: StudienVerlag, 83-128.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD) (2009), Mindeststandards am Ende der Pflichtschulzeit. Erwartungen des Einzelnen und der Gesellschaft – Anforderungen an die Schule. Ein Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. (GFD). *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 15, 371-377. [Langfassung im Internet unter: <http://www.fachdidaktik.org> 26.01.2013].
- Gesellschaft für Informatik (2008), Grundsätze und Standards für die Informatik in der Schule. Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe I. Beilage zu *LOG IN* 28/2009/150/151.
- Goethe-Institut (2007), *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. München: Goethe-Institut.
- Grotjahn, Rüdiger (2010), *Testen und Evaluieren fremdsprachlicher Kompetenzen: Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.
- Grotlüschen, Anke & Riekman, Wibke (2011), *Leo – Level-One Studie. Presseheft*. Münster: Waxmann.
- Hallet, Wolfgang (2011), *Lernen fördern: Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang & Müller-Hartmann, Andreas (2006), For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40:81, 2-9.
- Harsch, Claudia (2007), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Hu, Adelheid (Koord.); Caspari, Daniela; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid; Küster, Lutz; Nold, Günter; Vollmer, Helmut J. & Zydati, Wolfgang (2008), *Kompetenzori-*

- entierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19: 2, 163-186.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [15.1.2013].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf [15.1.2013].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004 a), *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf [15.1.2013].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2004 b), *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf [15.1.2013].
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012), *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [15.1.2013].
- Köller, Olaf; Knigge, Michel & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Küster, Lutz (2006), Auf dem Verordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40: 81, 18–21.
- Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. (2011), Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research* 15:1, 11-33.
- Leupold, Eynar (2007), Bildungsstandards Französisch: Chance und Herausforderung für die Fachdidaktik und den Französischunterricht. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 1:1, 11-24.
- Ossner, Jakob (2011), Annäherung an fachübergreifende Standards des Faches Deutsch. Unveröffentlichtes Manuskript (vorgetragen auf der Mitgliederversammlung der GFD, Berlin 7./8.11.2011).

- Pant, Hans-Anand; Tiffin-Richards, Simon & Köller, Olaf (2010), Standard-Setting für Kompetenztests im Large-Scale-Assessment. *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 175-188.
- Price, Cathy J.; Ramsden, Sue; Richardson, Fiona M.; Josse Goulven; Thomas, Michael S. C.; Ellis, Caroline; Shakeshaft, Clare; Seghier, Mohamed L. (2011), Verbal and non-verbal intelligence changes in the teenage brain. *Nature* 479, 113-116.
- Quetz, Jürgen (2005), Bildungsstandards, Sprachstandard In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.) (2005), 210-218.
- Schecker, Horst (2010), Mindeststandards Naturwissenschaften. Zwischenbericht. [Power-Point-Präsentation, einsehbar unter: http://www.gatwu.de/Dokumente/Anlage-1%20Protokoll%205_10.pdf] [26.01.2013].
- Schramm, Karen (2008), GeR(n) handlungsorientiert. Anmerkungen zur Handlungstheorie im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen am Beispiel des Lesens. In: Fandrych, Christian & Thonhauser, Ingo (Hrsg.) (2008), *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien: Praesens Verlag, 151-175.
- Vollmer, Helmut J. (2005), Das Gespenst der Standardisierung geht um ODER: Lehren und Lernen fremder Sprachen auf der Basis von Bildungsstandards. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.) (2005), 258-271.
- Vollmer, Helmut J. (2006), Bildungsstandards von oben, Bildungsstandards von unten. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 40:81, 12-16 (Themenheft 'Bildungsstandards').
- Vollmer, Helmut J. (2008), *Zur Struktur von Grundbildung im Bereich Englisch als erster Fremdsprache*. München: BR alpha (Unveröffentlichtes Manuskript).
- Vollmer, Johannes (2010), Kompetenzforschung in den Fremdsprachendidaktiken. Ein Überblick. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, H. Johannes (Hrsg.) (2010), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen und evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und Videographie*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 29-64.
- Zydati, Wolfgang (2007), Die Gerechtigkeitsfalle bilingualer Bildungsgänge. In: Caspari, Daniela; Hallet, Wolfgang; Wegner, Anke & Wolfgang Zydati (Hrsg.) (2007), *Bilingualer Unterricht macht Schule. Beiträge aus der Praxisforschung*. Frankfurt/M.: Lang, 161-173.
- Zydati, Wolfgang (2007a), *Deutsch-englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt/M.: Lang.