

Von der Rezeption zur Handlungskompetenz: Bildungsstandards und ihre Konsequenzen für unterrichtliches Handeln

Eynar Leupold¹ und Raphaela Porsch²

The basic concern of this contribution is the question whether German teachers of French in lower secondary classes have already followed the principles of the German Educational Standards such as output, competence, and task orientation, and what difficulties they have perceived so far. The results suggest that only some of the theory-based difficulties being proposed by the researchers have posed a challenge for the teachers, who are mostly familiar with the Educational Standards for the First Foreign Language (KMK 2003, 2004). However, the results allow the conclusion that innovative measures in education – such as these principles – cannot be successfully implemented in pedagogic-didactic practice if they are only regulated by educational administration. The teachers agree that the proposals for the implementation of the standards for teaching development given by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs (KMK 2009) should be followed. Next to a support by professionals in education, they suggest as a core task the improvement of teacher education and training as well as the provision of appropriate teaching material in order to be successful.

1. Einleitung

Die Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz im Mai 2002 führte zu der Entscheidung, länderübergreifend verbindliche Bildungsstandards für ausgewählte Fächer und Stufen an allgemein bildenden Schulen zu entwickeln. Im Jahr 2003 wurde vom Bildungsministerium eine Expertise in Auftrag gegeben, die Grundsätze der Struktur der Bildungsstandards darlegt und die ihre Bedeutung für den Prozess der Qualitätssicherung beschreibt. Dieses Dokument mit dem Titel "Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003) bildete die Grundlage für die Erarbeitung der mittlerweile vorliegenden Bildungsstan-

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Eynar Leupold, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Fremdsprachen, Abteilung Französisch, Kunzenweg 2, 79117 Freiburg, leupold.e@googlemail.com

2 Korrespondenzadresse: Dr. Raphaela Porsch, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Psychologie, Abteilung Pädagogische Psychologie, Fliegerstr. 21, 48149 Münster, raphaela.porsch@uni-muenster.de

dards für die Kernfächer der schulischen Bildung. Für die Fremdsprachen liegen Bildungsstandards für die Sprachen Englisch und Französisch als erste Fremdsprache für den Hauptschulabschluss (2004) und den Mittleren Schulabschluss (2003) vor. Die Arbeit an den weiterführenden Standards in den Fächern Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache (Englisch/Französisch) mit dem Arbeitstitel "Bildungsstandards Abitur" hat mit Beginn des Jahres 2010 eingesetzt. Grundlagen sowie unterrichtsrelevante Überlegungen zum Prozess der Standardisierung im Fach Französisch wurden z.B. in den Publikationen von Tesch, Leupold und Köller (2008) und Porsch, Tesch und Köller (2010) dokumentiert.

Seit dem Erscheinen der Bildungsstandards Englisch/Französisch hat auf Seiten der Fremdsprachendidaktik eine breite Diskussion eingesetzt, die sich kritisch mit den Standards selbst sowie den möglichen Folgen für das Fremdsprachenlehren und -lehren auseinandersetzt (vgl. z.B. Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm 2006; Lüger & Rössler 2008; Quetz & Vogt 2009).³ Wenn es für die Implementation von Bildungsstandards "eine entscheidende Größe ist, dass die Lehrkräfte lernen, mit den Tests umzugehen, die Daten für den Unterricht zu nutzen und konkrete Maßnahmen damit zu verbinden" (Oelkers 2009a: 12), dann stellt sich jedoch die Frage, ob die administrativen Maßnahmen von den Fachlehrerinnen und Fachlehrern bislang überhaupt wahrgenommen wurden und inwieweit sie zum jetzigen Zeitpunkt schon ihr professionelles Handeln in den Dimensionen Planung, Durchführung und Evaluation beeinflussen.

Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung sollen auf diese Fragen erste Antworten geben. Die Ausführungen in diesem Beitrag gliedern sich in fünf Teile: Im ersten Abschnitt werden die administrativen Grundlagen der Bildungsstandards exemplifiziert. Mit Bezugnahme auf das heuristische Rahmenmodell von Baumert und Kunter (2006) werden in einem zweiten Teil Facetten der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern dargestellt. Die Überlegungen werden anschließend zusammengefasst, um die Ziele der empirischen Studie zu formulieren. Der vierte Teil der Arbeit ist der Darstellung der empirischen Untersuchungen vorbehalten. Abschließend werden die Ergebnisse diskutiert und zu weiteren Forschungsarbeiten Anregungen gegeben.

3 Die folgenden Themenhefte der fremdsprachendidaktischen Zeitschriften wurden den Bildungsstandards gewidmet: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 81 (Hallet & Müller-Hartmann 2006): "Bildungsstandards"; Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 88 (Kraus 2007): "Bildungsstandards anwenden"; Französisch heute 37: 3 (Meißner 2006): "Bildungsstandards und Aufgabenentwicklung".

2. Bildungsstandards als Innovationsinstanz

2.1 Neuorientierung in Kernlehrplänen und Schulcurricula

Die Bundesländer haben sich in verschiedenen Vereinbarungen seit den Jahren 2003 und 2004 verpflichtet, die Standards zu implementieren und anzuwenden. Dies bedeutet erstens eine inhaltliche Novellierung länderspezifischer Vorgaben in Form von Kernlehrplänen, Rahmenplänen oder Bildungsplänen unter Berücksichtigung der fachlichen Neuorientierung in den Bildungsstandards. Zweitens werden Lehrerinnen und Lehrer in vielen Bundesländern aufgefordert, die administrativen Vorgaben auf Länder- und Bundesebene auf die Situation an ihrer Schule in eine Beschreibung des Fachprofils einmünden zu lassen und ein fachspezifisches Schulcurriculum zu entwickeln.

Die folgenden Beispiele zeigen, dass in den vergangenen Jahren die Mehrheit der Bundesländer ihre Vorgaben gemäß der Kultusministervereinbarung verändert und sowohl formal als auch inhaltlich den Aussagen der länderübergreifenden Bildungsstandards angepasst haben. Damit ist aus administrativer Sicht ein Schritt getan, um die Neuorientierung der Bildungsstandards in das Bewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer zu bringen. So heißt es beispielsweise auf der Homepage des Bildungsservers Berlin-Brandenburg:⁴

Bildungsstandards stellen die Grundprinzipien eines Unterrichtsfaches heraus, beschreiben die erwarteten Kompetenzen einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände am Ende eines Bildungsganges sowie die damit verbundenen Leistungen. Sie orientieren schulformübergreifend und werden durch Aufgabenbeispiele konkretisiert, anhand derer Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler die geforderten Fähigkeiten und Kenntnisse von Lernenden erkennen können. Die Berliner und Brandenburgischen Rahmenlehrpläne für die Primarstufe und die Sekundarstufe I greifen den Kompetenzansatz auf und berücksichtigen diese bei der Formulierung der Anforderungen, insbesondere in den Fächern, in denen KMK-Standards vorliegen. Darüber hinaus sind die Bildungsstandards der KMK neben den Rahmenlehrplänen der jeweiligen Fächer insbesondere für die Planung von Lernprozessen, bei der Schulentwicklung sowie für die Überprüfung von Lernergebnissen und erworbenen Kompetenzen in Leistungsvergleichen heranzuziehen.

Das neue niedersächsische Kerncurriculum für das Gymnasium der Schuljahrgänge 6-10 (Niedersächsisches Kultusministerium 2009) weist einleitend auf Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung als "zentrale

4 Online: bildungsserver.berlin-brandenburg.de/bildungsstandards.html [02.07.2011].

Anliegen im Bildungswesen" (ebd.: 5) hin. Die Verzahnung zwischen den länderübergreifenden Bildungsstandards und dem länderspezifischen Kerncurriculum wird u.a. durch folgenden Hinweis verdeutlicht:

Für eine Reihe von Fächern hat die Kultusministerkonferenz Bildungsstandards verabschiedet, durch die eine bundesweit einheitliche und damit vergleichbare Grundlage der fachspezifischen Anforderungen gelegt ist. Die niedersächsischen Kerncurricula nehmen die Gedanken dieser Bildungsstandards auf und konkretisieren sie, indem sie fachspezifische Kompetenzen für Doppeljahrgänge ausweisen und die dafür notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten benennen. In Kerncurricula soll ein gemeinsam geteilter Bestand an Wissen bestimmt werden, worüber Schülerinnen und Schüler in Anforderungssituationen verfügen (Niedersächsisches Kultusministerium 2009: 5).

Der folgende Hinweis auf der Homepage der Grund- und Hauptschule mit Werkrealschule Bissingen⁵ zeigt, wie die Entwicklung der Bildungsstandards aufgenommen und in Formulierungen auf der Ebene des Schulcurriculums eingearbeitet wurde:

Die Kerncurricula sind so konzipiert, dass sie in etwa zwei Dritteln der Unterrichtszeit erarbeitet werden können. Dazu tritt das von der Schule erarbeitete Schulcurriculum, welches das Kerncurriculum vertieft und erweitert. Erst durch das Zusammenspiel von Kerncurriculum und schuleigenem Curriculum werden die Ziele des Bildungsplans erreicht. Jede Schule erstellt mit ihrem Schulcurriculum einen Teil des Bildungsplans selbst.

Insgesamt kann man feststellen, dass die Bildungsstandards zu einer deutlichen Veränderung der fachspezifischen Vorgaben auf Länder- bzw. Schulebene in Deutschland geführt haben. Man kann allerdings davon ausgehen, dass die Neufassung der administrativen Vorgaben allein noch keine Veränderung des beruflichen Handelns auslösen wird, sondern im Gegenteil sogar Verunsicherung und eine Abwehrhaltung provozieren kann.⁶ Eine solche Reaktion liegt im Fall der Implementation der Bildungsstandards nahe, weil der Innovationsprozess nicht als "evolutionärer, kumulativer, und interaktiver und rückgekoppelter Prozess des Transfers von Information (sowie) implizitem und explizitem Wissen" (Koschatzky 2001: 62) angelegt war. Gerade das Fehlen der Interaktion zwischen den "Entscheidern" und den "Abnehmern" muss aus dem Blickwinkel der Bedingungen für erfolg-

5 Online: <http://www.waldschule-bissingen.de/bildungsstandards/bildungsstandards.html> [02.07.2011].

6 Vgl. auch Oelkers (2009b: 11): "Was den Unterricht steuert, sind Lehrmittel und nicht – nochmals – Lehrpläne, wie umfangreich und wohlmeinend diese auch immer formuliert sein mögen."

reiches Innovationsmanagement als äußerst problematisch angesehen werden (vgl. Disselkamp 2005).

Kempfert (1997) beschreibt die negative Wirkung starker Unternehmenskulturen, die geschlossene Systeme darstellen und die auf der "Ebene des Individuums (...) das permanente Bedürfnis nach Sicherheit sowie die Angst vor Neuem und mangelndes Neugierverhalten" (ebd.: 31) zur Folge haben. Dieser Entwicklung kann durch eine breite Information im Vorfeld begegnet werden, die darauf abzielt, Akzeptanz und Wertschätzung einer Produkt- oder Prozessinnovation zu erreichen. In dem Zusammenhang kommt der Erklärung des Nutzenaspekts eine wichtige Bedeutung zu. Disselkamp (2005) geht soweit zu fordern, dass nur das, "was einem Anwender einen wirklichen, neuen Vorteil gewährt, (...) als Innovation bezeichnet werden [sollte]" (ebd.: 17). Bergmann und Daub (2008) heben ebenfalls den Nützlichkeitsaspekt hervor und definieren Innovationen als "Ideen, die von einer bestimmten Gruppe als neu wahrgenommen und auch als nützlich anerkannt werden" (ebd.: 54).

Erfahrungen der Autoren dieses Beitrags als Referenten auf Lehrerfortbildungsveranstaltungen bestätigen diesen Zusammenhang. Folgende Argumentationsstränge lassen sich erkennen: Zahlreiche Lehrkräfte sehen keine Notwendigkeit für eine Veränderung des Unterrichts auf dem Verordnungswege. Mit dem Hinweis auf die tägliche Belastung durch Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts sowie auf die Wahrnehmung von Verwaltungsaufgaben verweigern einige Lehrkräfte ein Sich-Vertrautmachen mit veränderten sprachpolitischen Vorgaben. Andere Lehrerinnen und Lehrer zeigen sich jedoch offen für die Entwicklungen, befragen die neuen administrativen Vorgaben danach, welche Verbesserungen sich für ihre tägliche Unterrichtspraxis daraus ableiten lassen.

Einige ältere Kolleginnen und Kollegen erkennen in der Standardorientierung ein Wiederaufleben des lernzielorientierten Unterrichts aus den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts. Dieser "Déjà-vu-Effekt" bringt sie zu der Feststellung, dass es sich bei den jüngsten Entwicklungen (Einführung der Bildungsstandards und Konzeption eines kompetenzorientierten Unterrichts) um ein temporäres Phänomen ohne nachhaltige Wirkung für den Unterricht handelt, das zu einer intensiven Rezeption keinen Anlass bietet.

2.2 Handlungskompetenz durch Unterrichtsmaterialien

Abgesehen von einer Revision administrativer Vorgaben sowie einem an den veränderten Vorgaben angepassten Weiterbildungsangebot ist davon auszugehen, dass die Bedeutung einer Innovation wie die der Implementation der Bildungsstandards für die Unterrichtspraxis manifest wird durch ein Unterrichtsmaterial, welches den grundlegenden Prinzipien der Bildungsstandards – Output-, Kompetenz- und Aufgabenorientierung – verpflichtet ist. Unterrichtsmaterialien und Beschreibungen zur Umsetzung kompetenzorientierten Unterrichtens werden von Fachdidaktikern und Lehrkräften über die Verlage oder Einrichtungen wie die Landesinstitute verbreitet.

Auch wenn mit dem Faktor "Unterrichtsmaterial" gleichsam ein Element der eigentlich mit den Bildungsstandards überwunden geglaubten "Inputorientierung" fokussiert wird, so ist diese Orientierung aus zwei Gründen gerechtfertigt. Erstens ist es unbestreitbar, dass ein bildungspolitischer Paradigmenwechsel zugunsten der "Outputorientierung" bei einem so komplexen System wie Fremdsprachenunterricht nicht mit einer völligen Negierung der Faktoren einhergehen kann, die entscheidenden Einfluss auf einen erfolgreichen Lehr- und Lernprozess nehmen; dazu gehören unbestritten die eingesetzten Unterrichtsmaterialien. Zweitens ist das Feld des Fremdsprachenunterrichts aufgrund der geographischen Distanz zur Zielsprache und zum Zielsprachenland – vermutlich stärker als ein Sachfach – auf die Mediation von Sprache und Fakten durch Lehrmittel angewiesen. Sie sind "ein Kern der Qualitätssicherung, der nicht durch fliegende Kopien im Klassenzimmer ersetzt werden kann" (Oelkers 2009b: 12).

Die großen deutschen Schulbuchverlage haben die durch die Bildungsstandards geschaffene veränderte Orientierung aufgenommen, dabei aber zugleich den Blickwinkel auf einzelne Facetten verengt. Materialien in Form von "Prüfungstrainern", "Abschlussprüfungen für die Sekundarstufe I" oder "Klassenarbeitstrainern" sowie die Einrichtung eines kostenlosen Online-Angebots unter dem Titel "Testen und Fördern" zeigen, dass zahlreiche Materialangebote für die Momente des Prüfens und Testens erarbeitet wurden. Damit erfolgt nicht nur ein Ausblenden der Komplexität unterrichtlichen Handelns auf Lehrer- und Schülerseite, sondern es wird zugleich suggeriert, dass der Implementation der Bildungsstandards durch einen Rückgriff auf Evaluationsformen nach dem Muster der Testaufgaben der Bildungsstandards Genüge getan wird. Ein wesentliches Ergebnis der Arbeiten des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Kontext der Implementation der Bildungsstandards ist aber die Erkenntnis, dass

die Qualität des Lehr- und Lernprozess durch Lernaufgaben und nicht durch Testformate ausgelöst wird. So sinnvoll es einerseits ist, zu gegebener Zeit punktuell Aufgabenmaterial im Testformat einzusetzen, um die Schülerinnen und Schüler mit den Prüfformaten der Bildungsstandards am Ende des Lehrgangs vertraut zu machen, so bedenklich erscheint es, die Unterrichtsaktivität auf die Bearbeitung von Testitems zu reduzieren (zur Unterscheidung von Lern- und Testaufgaben vgl. z.B. Caspari, Grotjahn & Kleppin 2010). Entscheidend für die Qualitätsentwicklung des Französischunterrichts und die Unterstützung der Lehrkraft bei einem kompetenzorientierten Ansatz wird die Konzeption der nächsten Lehrwerkgeneration sein.

3. Professionelle Lehrkompetenz

3.1 Administrative Vorgaben

Der sprachpolitisch initiierte Prozess der Standardisierung in Verbindung mit der Beschreibung von Kompetenzen wurde auch als Grundlage für eine Qualitätssicherung im Bereich der Lehrerbildung gewählt. Die Kultusministerkonferenz hat im Jahr 2004 "Standards für die Lehrerbildung" (KMK 2004a) verabschiedet, die für die Kompetenzbereiche "Unterrichten", "Erziehen", "Beurteilen" und "Innovieren" insgesamt elf Kompetenzen ausweisen. Schon in den Anmerkungen zur Bedeutung der Standards wird für das Berufsbild u.a. ausgeführt:

Lehrerinnen und Lehrer entwickeln ihre Kompetenzen ständig weiter und nutzen wie in anderen Berufen auch Fort- und Weiterbildungsangebote, um die neuen Entwicklungen und wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer beruflichen Tätigkeit zu berücksichtigen (ebd.: 3).

Terhart (2007) sowie Oelkers (2009a) haben das Dokument einer kritischen Bewertung unterzogen und die Vor- und Nachteile einer Standardorientierung argumentativ gegenübergestellt. Terhart fordert eine intensive Diskussion in der interessierten Öffentlichkeit, eine Neuorientierung der universitären Ausbildungsgänge für jedes einzelne Fach sowie eine Überprüfung des Grades der Kompetenzentwicklung am Ende der Ausbildung mit der Perspektive, u.U. "gestaffelte" Qualifikationen zu vergeben in dem Sinne, dass "sachlich oder zeitlich limitierte Zulassungen ausgesprochen werden, und zwar in Verbindung mit der Definition derjenigen Bereiche, in denen noch weitere Qualifizierung und Weiterbildung erwartet wird"

(Terhart 2007: 12). Für Oelkers sind die Kompetenzen "theoretisch selbst nicht strittig" (Oelkers 2009a: 25). Er verweist aber darauf, dass sich die Taxonomie in den Ländern nicht allgemein durchgesetzt hat, sondern dass die Länder in sehr unterschiedlicher Weise auf die Standards in den Lehramtsstudien- und Prüfungsordnungen zurückgreifen bzw. teilweise eigene Kompetenzanforderungen formulieren.

Ein Kerncurriculum für die Ausbildungsziele des Lehramtsstudiums sowie die auszubildenden Kompetenzen aus dem Blickwinkel der Fachdidaktiken wurde 2003 von der "Gesellschaft für Fachdidaktik" (2004), dem Dachverband der Fachdidaktischen Gesellschaften in Deutschland, vorgelegt. Es ist nicht fachspezifisch ausgelegt und beschränkt sich auf die Strukturierung und Beschreibung von drei Modulen:

- Modul 1: Fachbezogene Reflexions- und Kommunikationskompetenzen
- Modul 2: Fachdidaktische unterrichtsbezogene Basiskompetenzen
- Modul 3: Fachdidaktische unterrichtsbezogene Handlungs- und Bewertungskompetenzen.

Diese Modellierung kann lediglich als Basisstruktur angesehen werden, zumal die Beschreibungen der Inhalte eher vage bleiben.

Die Notwendigkeit zur Formulierung fachspezifischer Anforderungen hat zu einem Dokument der KMK (2008) mit dem Titel "Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung" geführt, welches fachbezogene Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern ausweist. Die beiden Dokumente, die "Standards für die Bildungswissenschaften" und die „Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken" sollen erstens dazu dienen, eine Grundlage für die Evaluation und Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge zu bilden. Sie stellen zweitens einen Rahmen inhaltlicher Anforderungen dar und ermöglichen damit eine Mobilität und Durchlässigkeit im deutschen Hochschulsystem (KMK 2008: 2). Für insgesamt 19 Fächer wurden bisher Fachprofile ausgearbeitet. Die Kompetenzen und Kompetenzbeschreibungen für Fremdsprachenlehrer finden sich unter dem Abschnitt "Neue Fremdsprachen" wieder. Das fachspezifische Kompetenzprofil (KMK 2008: 27) wird unabhängig von dem jeweiligen Lehramt formuliert.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass zwar diverse Kompetenzbeschreibungen für die Lehrerverberufung in Deutschland vorliegen, dass aber bislang keine einvernehmliche Ausrichtung an den Standards in den Ländern erfolgt. Mit Blick auf eine empirische Untersuchung von Lehrkräften

wird man davon ausgehen müssen, dass die im Verlauf der wissenschaftlichen Ausbildung erworbenen Kompetenzen sehr unterschiedlich sind. Sowohl der Zusammenhang von Methoden und Theorien als auch die Einstellung zur Bedeutung einer subjektiven Theorie sowie der Bereitschaft zu einem "Sich-Einlassen" auf Veränderungen werden vermutlich der individuellen Bildungsbiographie geschuldet sein.

3.2 Modellierungen und Befunde von Kompetenzen von Lehrkräften

Aus der Schul- und der Bildungsforschung liegen zahlreiche Modelle vor, welche Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern beschreiben, um erfolgreich im Unterricht agieren zu können (vgl. z.B. Albisser, Kirchhoff & Albisser 2009; Blömeke, Kaiser & Lehmann 2008; Helmke 2008; Kaiser & Lehmann 2008; Terhart 1991; Oser 2001).

Baumert und Kunter (2006) haben ein heuristisches Modell allgemeiner Handlungskompetenz von Lehrkräften entworfen, das mit dem Plädoyer für einen "Abschied von generalisierten Erziehungserwartungen" ausgehend von dem Ansatz Oevermanns (1996) und Helsepers (2004) verbunden wird und zu einer "Neujustierung der theoretischen Perspektive" des Lehrerhandelns führt (Baumert & Kunter 2006: 473). Unter deutlicher Weiterführung der Arbeiten von Shulmann (2006) entwickelten die Autoren ein Modell, das als Kern der Professionalität einen Wissensbereich aufweist, der aus Wissen und Können aufgebaut ist. Dieses grundlegende Professionswissen setzt sich aus fünf Wissensbereichen zusammen:

- (1) einem pädagogischen Wissen,
- (2) einem Fachwissen,
- (3) einem fachdidaktischen Wissen,
- (4) einem organisatorischen Wissen sowie
- (5) einem Beratungswissen.

Steuernden Einfluss auf das Professionswissen nehmen drei Bereiche, erstens die Überzeugungen und Werthaltungen, zweitens die motivationalen Orientierungen und drittens selbstregulative Fähigkeiten. Für die Antwort auf die Frage nach der Veränderung der Handlungskompetenz aufgrund neuer pädagogischer Setzungen durch die Bildungsstandards sind alle drei Bereiche zu berücksichtigen, welche regulierenden Einfluss auf das Profes-

sionswissen nehmen. Der erstgenannte Komplex der "Werthaltungen und Überzeugungen" setzt sich nach Baumert und Kunter (2006: 497) wie folgt zusammen:

- Wertbindungen
- Epistemologische Überzeugungen
- Subjektive Theorien über Lehren und Lernen
- Zielsysteme für Curriculum und Unterricht.

Für die Bereiche der "Wertbindungen" und "Epistemologischen Überzeugungen" gibt es für die Fremdsprachen bisher keine bereichsspezifischen Untersuchungen. Vorwiegend in Anbindung an die psychologisch orientierten Arbeiten von Groeben (1988) und Scheele und Groeben (1988) liegen Forschungsarbeiten zu der Bedeutung von "subjektiven Theorien" im Fremdsprachenunterricht vor (vgl. z.B. Bleyhl 2004; Caspari 2003; De Florio-Hansen 1998; Grotjahn 1998, 2005; Kurtz 2003). Allgemein anerkannt wird die Bedeutung eines Handlungstrainings zur Modifikation fossiler subjektiver Theorien. Mit der Einflussvariablen "Zielsysteme für Curriculum und Unterricht" wird der Einfluss der administrativen Vorgaben fokussiert. Die Fallstudien von Kuper und Hartung (2007) zur Auswirkung von Lernstandserhebungen auf das praktische Handeln von Unterrichtenden lassen einerseits die Nutzung von Ergebnissen aus solchen Erhebungen durch Lehrerinnen und Lehrer erkennen. Andererseits zeigt sich eine Kontingenz des Umgangs mit den Ergebnissen.

Der zweite und dritte Komplex "Motivationale Orientierungen und Selbstregulation" des Modells von Baumert und Kunter (2006: 501) setzt sich zusammen aus den Merkmalen

- Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen
- Intrinsische motivationale Orientierung: Lehrerenthusiasmus
- Selbstregulation: Engagement und Distanzierungsfähigkeit.

Frenzel und Götz (2007) haben Lehreremotionen untersucht, deren Befunde eine Unterscheidung in ein klassenspezifisches emotionales Erleben sowie ein personenspezifisches emotionales Erleben erlauben. Ein bedeutendes Ergebnis ist, dass "je stärker eine Lehrkraft davon überzeugt ist, dass das Erreichen von Unterrichtszielen durch externe Gegebenheiten vorgegeben ist, desto mehr Angst erlebt sie beim Unterrichten" (ebd.: 293). Emotionales Erleben als Persönlichkeitseigenschaft kann erklärt werden mit Bezugnahme auf Studien zur Selbstwirksamkeit (vgl. z.B. Abele & Candova 2007;

Bandura 1977, 1993) sowie den Arbeiten zur intrinsischen Motivation im Umfeld der Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan (1985).

Albisser, Kirchhoff und Albisser (2009) haben auf der Grundlage des Kompetenzmodells von Baumert und Kunter (2006) die Einflussvariable der Selbstregulationsfähigkeit im beruflichen Lebenslauf bei Studierenden, Berufseinsteigern sowie erfahrenden Lehrpersonen untersucht. Sie nehmen Bezug auf die Konzepte "Belastung", "Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte", "Kontrollstrategien", "berufsbezogene Ziele" und "arbeitsbezogene Selbstregulationstypen". Die Ergebnisse zeigen, dass Kompetenz und Zielorientierung der Lehrperson negativ mit einem Belastungserleben korreliert. Berufsphasenspezifische Unterschiede im Belastungserleben

beziehen sich vor allem auf den Bereich schulinterne Vorgaben und Beziehungen (Ausstattung, Lehrplanvorgaben, schulhausinterne Vorgaben, Beziehung zu Kollegium und Schulleitung, Umgang mit Rückmeldungen und Kritik) (Albisser et al. 2009: 281).

Für die weiteren Überlegungen gehen wir davon aus, dass – wie in der Lehrpraxis und im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen erfahren – die Einstellung gegenüber verordneten Veränderungen bei Lehrerinnen und Lehrern eher auf emotionale Vorbehalte stößt. Die Rezeption der länderübergreifenden Bildungsstandards wird in diesen Fällen vermutlich schwach ausfallen mit der Folge, dass das Prinzip der Kompetenzorientierung im Unterricht nur eingeschränkt umgesetzt wird.

4. Ziele der Studie

Die bisherigen Ausführungen gaben erste Hinweise darauf, dass der Weg von der Rezeption zur Handlungskompetenz auf Grundlage der als Innovation angesehenen Bildungsstandards und die Konzepte der Output-, Kompetenz- und Aufgabenorientierung eine Vielzahl von Herausforderungen für die Lehrkräfte birgt. Deutlich wurde auch, dass zwar seit 2003/4 für die erste Fremdsprache länderübergreifende Standards existieren, aber die berechtigte Annahme besteht, dass Lehrkräfte in den 16 Bundesländern unterschiedliche Implementationsmaßnahmen erfahren haben. In vielen Ländern der Bundesrepublik Deutschland haben die in den Bildungsstandards formulierten Zielkompetenzen und Prinzipien Eingang in die verbindlichen Lehrpläne,

Rahmenpläne oder Kerncurricula gefunden.⁷ Diese Übersetzungsleistung der Länder und in wünschenswerter Folge die unterrichtliche Umsetzung durch die Lehrkräfte entspricht auch den Forderungen der KMK, welche sich explizit seit Dezember 2009 eine "an den Bildungsstandards orientierte Unterrichtsentwicklung [wünscht, in der] es vor allem um den Aufbau einer Lehr- und Lernkultur [geht], die sich an der Vermittlung von Kompetenzen ausrichtet" (KMK 10.12.2009). Die Kultusminister der Länder erkennen dazu an, dass eine solche standardbasierte Unterrichtsentwicklung nicht allein Aufgabe der Lehrkräfte sein kann.

Als Wege für die Umsetzung nennt die KMK (2009: 16-20):

- Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte als Kernaufgabe
- Begleitung durch die Landesinstitute (Lehrerbildungs- und Lehrerfortbildungsinstitute) bzw. die entsprechenden Einrichtungen in den Ministerien
- Lehr- bzw. Bildungspläne und Bildungsstandards
- Länderübergreifende Programme und Projekte
- Unterstützung im diagnostischen Bereich durch das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)
- Unterstützung durch Lehr- und Lernmittel.

Anknüpfend an diese Maßnahmen lassen sich auch mögliche Schwierigkeiten einer Handlungskompetenz von Lehrkräften identifizieren, wie zum Beispiel fehlendes Unterstützungsverhalten von Landesinstituten bzw. Ministerien, fehlende Angebote in der Aus- und Fortbildung oder eine ungenügende Passung oder Verfügbarkeit von Unterrichtsmaterialien.

Der KMK zufolge hat die erfolgreiche Umsetzung folgende positive Auswirkungen:

- Erweiterte Handlungsspielräume für Schulen
- Effektives Qualitätsmanagement durch die Schulleitung
- Wirksame Begleitung der Schulen durch die Schulaufsicht bzw. Schulbehörde
- Qualität der Daten und der Datenrückmeldungen.

7 Eine Detailanalyse im Hinblick auf die Art und Weise der Berücksichtigung der Bildungsstandards in den einzelnen Lehrplänen/Curricula würde den Umfang dieses Beitrags sprengen.

Als Schlüsselfaktor wird jedoch die Akzeptanz der Bildungsstandards bei den Lehrkräften gesehen. Diese kann nach den Vorstellungen der Minister (KMK 2009: 14) erreicht werden, indem

- ausreichend Gelegenheit für Lehrkräfte besteht, sich mit den Bildungsstandards vertraut zu machen,
- durch Fortbildungsangebote in geeigneter Weise über Zielsetzung und fachliche Aspekte informiert wird,
- an die professionellen Vorerfahrungen der Lehrkräfte angeknüpft wird,
- positive Auswirkungen auf die eigene Arbeitszufriedenheit zu erwarten sind,
- Überforderungen vermieden werden,
- wirksame Unterstützung angeboten und
- der konkrete Nutzen für den eigenen Unterricht deutlich wird.

Nachfolgend soll eine Befragung von Lehrkräften vorgestellt werden, um der Frage nachzugehen,

- (1) inwieweit die Bildungsstandards nicht lediglich rezipiert, sondern bereits in eine Handlungsorientierung hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht umgesetzt werden bzw. ob und in welchem Ausmaß die Prinzipien einer Kompetenzorientierung bereits Eingang in das tägliche Handeln von Lehrkräften gefunden haben und
- (2) welche Schwierigkeiten die Lehrkräfte selbst in der unterrichtlichen Umsetzung sehen.

Dazu wurden Lehrerinnen und Lehrer, die Französisch in der Sekundarstufe I unterrichten, befragt.

5. Die empirische Untersuchung

5.1 Vorstudie

Im Rahmen der Normierungsstudie zur Implementation der Bildungsstandards am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen wurden 2008 von 119 Gymnasiallehrern im Fach Französisch Antworten zu einem standardisierten Fragebogen erhoben, in dem die Auseinandersetzung mit der Innovation "Bildungsstandards" gemessen wurde. Der Fragebogen wur-

de in Anlehnung an das *Concerns Based Adoption Model* (Hall & Hord 2006) von Pant, Vock, Pöhlmann und Köller (2008) entwickelt. Mit Hilfe einer Clusteranalyse erhält man *Stages-of-Concern*-Profile, die folgendes Bild für die genannte Stichprobe wiedergeben: Die Implementation des untersuchten Konzepts "Unterrichten nach Bildungsstandards" für die erste Fremdsprache im Fach Französisch kann nicht flächendeckend als erfolgreich gelten. Fast 25 Prozent der befragten Lehrkräfte konnten als Nicht-Anwender oder als Nicht-Interessierte eingeordnet werden. Dieser Befund weist auf die Relevanz der Erforschung von Ursachen für das Desinteresse bzw. die Nichtanwendung der Innovation hin. Zudem stellt sich die Frage nach den wahrgenommenen Schwierigkeiten der Lehrkräfte, wenn sie das Konzept eines kompetenzorientierten Unterrichts verfolgen möchten, was Gegenstand der nachfolgend beschriebenen Untersuchung sein soll.

5.2 Fragestellungen

Im Einzelnen sollen folgende vier Fragen beantwortet werden:

1. Wie vertraut sind Französischlehrer/-innen mit den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache?
2. Nutzen die Lehrkräfte im Fach Französisch Prinzipien wie die Kompetenzorientierung für ihre Planung, die Durchführung und/oder die Evaluation ihres Unterrichts?
3. Welche Bedeutung spielen die angebotenen Aufgabenbeispiele von Lern- und Testaufgaben für die Lehrkräfte im Fach Französisch?
4. Welche der untersuchten Faktoren (persönlich, institutionell) können als Hindernisse für eine erfolgreiche Umsetzung hin zu einem kompetenzorientierten Unterricht identifiziert werden?

5.3 Stichprobe

Befragt wurden insgesamt 110 Lehrkräfte, die das Fach Französisch in der Sekundarstufe I unterrichten. Der Kontakt zu diesen Französischlehrer/-innen erfolgte über die Kooperationsschulen des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen und über den persönlichen Kontakt der Autoren aus Fortbildungsveranstaltungen. Im Hinblick auf die Interpretation der Daten ist zu berücksichtigen, dass es sich nicht um eine repräsentative Stu-

die handelt. Die Beantwortung der Teilnehmer/-innen erfolgte freiwillig, eine Rückmeldung nach der Datenauswertung wurde zugesichert. Für die Auswertung standen insgesamt 63 vollständige Datensätze zur Verfügung, auf die sich die nachfolgenden Angaben beziehen.

Die Lehrkräfte unterrichten im Durchschnitt seit 14 Jahren das Fach Französisch (SD = 10,76), wobei die Spannweite von einem Jahr bis 40 Jahre reicht. 12,7 Prozent sind 29 Jahre alt oder jünger, 23,8 Prozent zwischen 30 und 39 Jahre, 31,7 Prozent zwischen 40 und 49 und 31,8 Prozent der Befragten sind 50 Jahre alt oder älter. Ein Viertel (25,4%) ist männlich, alle anderen Teilnehmer sind weiblich (74,6%). Für die Befragung konnten Lehrer/-innen aus zwölf Bundesländern gewonnen werden, wobei die Mehrheit (n = 11) aus Baden-Württemberg und Hessen stammt. Im Hinblick auf die Tätigkeit der Lehrkräfte an den verschiedenen Schulformen arbeiten diese erwartungsgemäß für das Fach Französisch als erste Fremdsprache in der Mehrheit an Gymnasien (73,0%). Die verbleibenden Lehrkräfte sind an Realschulen (14,3%) und Haupt- und Gesamtschulen (jeweils 6,3%) tätig. Neben der Tätigkeit als Französischlehrer/-in üben die Befragten noch folgende Funktion aus (Mehrfachantworten möglich): (Stellvertretende/-r) Schulleiter/-in (n = 1), Fachbetreuer/-in (n = 22), Seminarleiter/-in (n = 6) und Mentor/-in (n = 5). Weitere (offene) Angaben (n = 21) zu dieser Frage waren u.a. Fachberater/-in, Autor/-in und Fachleiter/-in.

5.4 Instrumente und Datenauswertung

Die Befragung erfolgte in der Mehrheit online, lediglich 20 Fragebögen wurden als *Paper-Pencil*-Version verschickt, für die lediglich ein Rücklauf von drei Fragebögen zu verzeichnen war. Die Online-Befragung erfolgte mit Hilfe des Online-Befragungssystem UniPark, welches jedem potentiellen Teilnehmer einen einmalig verwendbaren Zugang ermöglicht. Alle Items – insgesamt 54 Items inklusive Fragen nach dem Hintergrund für die Stichprobenbeschreibung plus einer offenen Antwortmöglichkeit – wurden für den Zweck der Befragung von den Autoren entwickelt und werden im Rahmen der Ergebnisdokumentation beschrieben. Die Präsentation der Items bzw. Fragen wurde nicht randomisiert, da inhaltlich die logische Abfolge erhalten bleiben sollte – von einer Vertrautheit mit den Bildungsstandards bis hin zu potentiellen Schwierigkeiten, die die Lehrkräfte in der Umsetzung der neuen Prämissen sehen. Im Anschreiben an die Teilnehmer wurden die Ziele der Studie benannt und mit dem Hinweis versehen, dass sich die Fra-

gen jeweils auf die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache zum Fach Französisch beziehen.

5.5 Ergebnisse

5.5.1 Vertrautheit der Französischlehrer/-innen mit den Bildungsstandards

Die Fragen nach der Rezeption bzw. der Vertrautheit der Bildungsstandards reichen von "Ich habe von den Standards gehört" bis zu Fragen nach der Art und Weise der Informationsaneignung und konnten von den Teilnehmer/-innen mit "ja" oder "nein" beantwortet werden. Die Ergebnisse der insgesamt sieben Items sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Antworten der Lehrkräfte (n = 63) zur Frage nach der Vertrautheit mit den Bildungsstandards (Angaben in Prozent)

Item	ja	nein
Ich habe von den Standards gehört.	100	-
Ich habe die Bildungsstandards einmal nach der Veröffentlichung der Dokumente gelesen.	81	19
Ich habe die Bildungsstandards bereits mehrmals gelesen.	71	29
Ich habe mich mit anderen Kolleg/-innen über die Standards ausgetauscht.	79.4	20.6
Ich habe zusätzlich Buchbeiträge/Zeitschriftenartikel zu den Bildungsstandards gelesen.	73	27
Ich habe mich auf einer Veranstaltung über die Bildungsstandards informiert.	61.3	38.7
Ich habe mich im Bildungsserver über die Bildungsstandards informiert.	46	54

Es kann festgehalten werden, dass alle Lehrkräfte die Bildungsstandards nach eigenen Aussagen kennen und wenigstens einmal gelesen haben. Eine intensivere Rezeption durch weitere Literatur oder den Austausch mit Kolleg/-innen erfolgte von etwa drei Viertel der Befragten. Der Bildungsserver als eine potentielle Internetquelle für Informationen über die Standards wird am seltensten genutzt (weniger als 50%). Ein Zusammenhang mit dem Alter der Teilnehmer und den Antworten konnte nicht identifiziert werden.

5.5.2 Nutzung der Prinzipien der Bildungsstandards (Kompetenzorientierung) für die Planung, die Durchführung und/oder die Evaluation des Unterrichts

Die zweite Frage an die Lehrkräfte lautete: "Nutzen Sie die Prinzipien der Bildungsstandards (Kompetenzorientierung) für Ihre Planung, die Durchführung und/oder die Evaluation ihres Unterrichts?". Es wird davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte für das unterrichtliche Handeln nicht auf die länderübergreifenden Bildungsstandards zurückgreifen, sondern eher auf die Lehrplanvorgaben im Fach Französisch ihres Bundeslandes. Die ersten vier Items beziehen sich daher auf die Nutzung der Lehrpläne für die Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts. Lediglich das vierte Item enthält den Begriff "Kann-Beschreibungen", welcher sich auf Kompetenzerwartungen bezieht, wie sie auch in den länderübergreifenden Bildungsstandards formuliert werden. An den Antworten der Lehrkräfte (vgl. Tabelle 2) fällt auf, dass die Lehrpläne vor allem zu Beginn des Schuljahres rezipiert werden und diese deutlich weniger für Evaluationszwecke im Sinne einer Überprüfung der Kompetenzerwartungen herangezogen werden. Unabhängig davon, ob es sich um Lehrpläne handelt, die explizit das Prinzip der Kompetenzorientierung berücksichtigen bzw. die nach dem Erscheinen der Bildungsstandards überarbeitet wurden,⁸ gibt es Lehrkräfte, die zu keiner Zeit auf den gültigen Lehrplan zurückgreifen.

Eine weitere Forderung der Kultusminister (KMK 2009) lautet, dass die Umsetzung einer Kompetenzorientierung auch durch die Schulleitung unterstützt werden muss. Der Aussage "Wir haben uns in einem Fachcurriculum an unserer Schule auf einen kompetenzorientierten Unterricht verständigt." konnte jedoch lediglich 41,3% der Lehrkräfte zustimmen, was die Vermutung nahelegt, dass der verbleibende Anteil individuell Entscheidungen zum Unterrichtskonzept trifft oder es eher informelle Absprachen gibt. Auch das Lehrmaterial ist potentielles Instrument, um Innovationen in den Unterricht zu bringen (vgl. Abschnitt 2.2). Deren Auswahl und der Einsatz des Materials spielt in der Wahrnehmung der meisten Lehrkräfte in Bezug auf die Einhaltung von Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichtens eine wichtige Rolle, ebenso für die Konzeption von Klassenarbeiten, welche als Testaufgaben auch das Prinzip der Kompetenzorientierung widerspiegeln (können).

⁸ Bisher (Stand: Mai 2010) sind lediglich die Lehrpläne für die Sekundarstufe I Französisch in Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein nicht unter Bezugnahme auf die Bildungsstandards und die Prinzipien einer Kompetenzorientierung überarbeitet worden.

Weniger bzw. keine Zustimmung (50%) erhielt allerdings die Aussage, dass die Bewertung von Schülerleistungen verändert wurde, so dass sich die Frage stellt, in welcher Weise und auf Grundlage welcher Prämissen zurzeit Bewertungen stattfinden.

Tabelle 2: Antworten der Lehrkräfte (n = 63) zum Kompetenzorientierten Unterrichten (Angaben in Prozent)

Item	Trifft voll zu	Trifft gelegentlich zu	Trifft nicht zu
Am Anfang des Schuljahres ziehe ich die Lehrplanvorgaben meines Bundeslandes für die Schuljahresplanung heran.	71.4	17.5	11.1
Am Ende des Schuljahres ziehe ich die Lehrplanvorgaben meines Bundeslandes für die Evaluation der Kompetenzen meiner Schülerinnen und Schüler heran.	22.2	54.0	23.8
Ich lese die Lehrplanvorgaben meines Bundeslandes während des Schuljahres, um sicher zu sein, dass ich alle Kompetenzbereiche behandle.	52.4	34.9	12.7
Ich nutze die Kann-Beschreibungen der Lehrplanvorgaben meines Bundeslandes für die Bestimmung der Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.	39.7	38.1	22.2
Wir haben uns in einem Fachcurriculum an unserer Schule auf einen kompetenzorientierten Unterricht verständigt.	41.3	28.6	30.1
Ich achte bei der Auswahl des Lehrmaterials darauf, dass Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichts umgesetzt werden.	79.4	19.0	1.6
Ich bin mir bewusst, dass ich das Lehrmaterial im Unterricht so einsetze, dass den Prinzipien einer Kompetenzorientierung Rechnung getragen wird.	81.0	19.0	-
Kompetenzorientierung ist für mich auch in der Konzeption meiner Klassenarbeiten relevant.	79.4	17.5	3.1
Kompetenzorientierter Unterricht hat die Bewertung von Schülerleistungen in meinem Französischunterricht verändert.	50.0	35.5	14.5

5.5.3 Bedeutung von Aufgabenbeispielen zur Kompetenzorientierung

Ein weiterer Zugang für Lehrkräfte zum kompetenzorientierten Unterricht bieten veröffentlichte Testaufgaben (vgl. KMK 2003, 2004) sowie Lernaufgaben (vgl. z.B. Tesch et al. 2008), welche verschiedene Kompetenzniveaus illustrieren. Diese können im Unterricht eingesetzt werden oder als Anregung für die Erarbeitung eigener Aufgaben genutzt werden (vgl. auch KMK 2009: 5f.). Zur Frage nach der Verwendung wurden den Französischlehrer/-innen sechs Items angeboten, welche jeweils die Optionen "trifft voll zu" (1), "trifft gelegentlich zu" (2) und "trifft nicht zu" (3) als Auswahl bieten.

Tabelle 3: Antworten der Lehrkräfte (n = 63) zur Kenntnis und Adaption von Aufgabenbeispielen (Angaben in Prozent)

Item	Trifft voll zu	Trifft gelegentlich zu	Trifft nicht zu
Ich kenne Lernaufgaben zum kompetenzorientierten Unterricht im Fach Französisch.	84.1	12.7	3.2
Ich kenne Testaufgaben zum kompetenzorientierten Unterricht im Fach Französisch.	80.7	17.7	1.6
Ich nutze Beispiele für Lernaufgaben im Unterricht.	54.8	38.7	6.5
Ich nutze Beispiele für Testaufgaben im Unterricht.	51.6	41.9	6.5
Ich nutze die Beispiele zur Erstellung eigener Lernaufgaben zum kompetenzorientierten Unterricht im Fach Französisch.	50.0	38.7	11.3
Ich nutze die Beispiele zur Erstellung eigener Testaufgaben zum kompetenzorientierten Unterricht im Fach Französisch.	40.3	48.4	11.3

An den Antworten in Tabelle 3 wird deutlich, dass die Mehrzahl der Lehrkräfte angebotene Aufgabenbeispiele für das Fach Französisch kennen, allerdings nutzen nicht alle diese im Unterricht und nur etwa die Hälfte der Lehrkräfte stimmt der Aussage zu, dass sie die Beispiele für die Erstellung eigener Lernaufgaben verwenden und etwa 40% für die Konstruktion von Testaufgaben. 11,3% der Befragten gaben an, dass sie nie eine eigene Adaption von Aufgaben vornehmen.

5.5.4 Schwierigkeiten einer erfolgreichen Implementation

Die letzten beiden Fragen an die Lehrkräfte knüpfen an das Konzeptpapier der KMK an, welches u.a. aussagt, dass Innovationen im Schulwesen – wie die Kompetenzorientierung im Unterricht – der Unterstützung vieler Beteiligter bedürfen. Dazu gehören die Lehrkräfte selbst, aber auch die Schulen, Landesinstitute, Ministerien, Fachverbände, Verlage etc. Die Lehrkräfte wurden gebeten, insgesamt zu zwanzig Aussagen Stellung zu nehmen (jeweils vier Optionen von "stimmt überhaupt nicht" (1) bis "stimmt ganz genau" (4)). Identifiziert werden sollen mit den Items potentielle Faktoren auf persönlicher und institutioneller Ebene, die in der Wahrnehmung der Lehrkräfte als Herausforderung bzw. Hindernis in der Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichtens angesehen werden.

Nachfolgend sind die Ergebnisse der Bereiche aufgeführt, welche Herausforderungen für die Lehrkräfte mit der Umsetzung einer standardbasiereten Unterrichtsentwicklung darstellen können:

- Die Innovation ("Kompetenzorientiertes Unterrichten") stellt einen zu hohen Aufwand dar bzw. kostet zu wenig Zeit: Die Mehrheit der Lehrkräfte stimmt der Aussage nicht zu (~75%).⁹
- Für die Umsetzung fehlt es an Wissen zum Konzept der Kompetenzorientierung: Die Mehrheit der Lehrkräfte stimmt der Aussage nicht zu (~10%).
- Die Innovation wird nicht als tatsächliche Neuerung angesehen: Diese Ansicht teilt die Mehrheit der Lehrkräfte (~62%).
- Der Nutzen des Konzepts für die Verbesserung des eigenen Unterrichts ist unklar: Nur wenige Lehrkräfte stimmen der Aussage zu (~20%).
- Die Lehrkräfte fühlen sich durch die Innovation verunsichert: Nur ein kleiner Teil der Französischlehrer/-innen schließt sich dieser Aussage an (~15%).
- Die Innovation trägt zur Verbesserung der Lehrkompetenz und zur besseren Strukturierung des Unterrichts bei: Knapp 70% der Lehrkräfte sehen mit dem Konzept die Möglichkeit ihre Lehrkompetenz zu erhöhen. Fast der gleiche Anteil glaubt, dass damit eine Verbesse-

⁹ Die nachfolgenden Angaben fassen die Aussagen zu jeweils zwei bzw. drei Items zu einem Bereich zusammen. Die prozentualen Angaben beziehen sich auf die Ergebnisse "stimmt überhaupt nicht" und "stimmt eher nicht" sowie "stimmt eher" und "stimmt ganz genau".

rung des Klassenklimas möglich ist. Dagegen sieht fast die Hälfte der Befragten keinen Vorteil für die Strukturierung des eigenen Unterrichts.

Die Lehrkräfte wurden mit Aussagen zu potentiellen Schwierigkeiten konfrontiert, welche auf mangelnde Unterstützung durch Institutionen bei der Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts zurückzuführen sind. Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

- Unterstützung durch die Schulleitung: Knapp 50% der Lehrkräfte sagen, dass bisher keine konkreten Maßnahmen zur Umsetzung einer kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung an ihrer Schule abgeleitet wurden. Etwa 70% der Schulleitungen wollen jedoch von ihren Französischlehrkräften, dass diese die Prinzipien der Kompetenzorientierung berücksichtigen und unterstützen sie dabei.
- Fortbildungsangebote zur Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts: Knapp 30% der Lehrkräfte wünschen sich zum Thema mehr Fortbildungsangebote. Von den Fachverbänden erwarten sogar mehr als 40% mehr Veranstaltungen zu den Prinzipien der Kompetenzorientierung. Nur knapp 10% der Befragten sind der Ansicht, dass die bereits angebotenen Fortbildungsveranstaltungen nicht ausreichend praxisorientiert sind.
- Veranstaltungen und Informationsmaterial von Schulbuchverlagen: 20% der Befragten wünschen sich auch von den Schulbuchveranstaltungen mehr Veranstaltungen. 30% sehen das bisher angebotene Informationsmaterial als nicht hilfreich an.

5.5.5 Stellungnahme der Lehrkräfte zum Thema "Kompetenzorientiertes Unterrichten"

Die Lehrkräfte hatten im Anschluss an die Beantwortung die Möglichkeit im Rahmen einer offenen Antwort weitere Aspekte (Meinung, Anregung, Kritik) zum Thema "Kompetenzorientiertes Unterrichten" zu nennen. Da davon insgesamt lediglich 24 der 63 Teilnehmer/-innen Gebrauch machten, musste auf eine geplante Kategorienbildung verzichtet werden. Nachfolgend wird eine Auswahl der Antworten aufgeführt, welche neben den Untersuchungsergebnissen Anlass für weitere Diskussionen liefern können. Die Lehrkräfte sprechen u.a. folgende Punkte an:

- die Vereinbarkeit von kompetenzorientiertem Unterrichten und der systematischen Vermittlung von sprachlichen Mitteln im Fremdsprachenunterricht,
- die Frage nach den notwendigen Voraussetzungen auf der Lehrer- und Schülerseite, aber auch systemischer bzw. schulorganisatorischer Ebene, um das Konzept erfolgreich umzusetzen,
- der Wunsch, dass entsprechende Lern- und Testaufgaben zu den derzeit eingesetzten Lehrwerken angeboten werden,
- die Notwendigkeit der Vermittlung des Konzepts in verschiedenen Phasen der Ausbildung und des Berufslebens sowie
- offene Fragen wie das Verhältnis von Inhalten und Kompetenzen für die Unterrichtsplanung.

6. Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag liefert erste Hinweise zu Folgen und Schwierigkeiten für das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften im Fach Französisch in der Sekundarstufe I, die die Veröffentlichung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2003, 2004), die Revision von Lehrplänen in den Bundesländern und die von der KMK formulierten Prinzipien einer kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung haben können. Die auf bildungspolitischer Ebene formulierten Prozesse einer Implementation der auf den Bildungsstandards beruhenden Prinzipien – Output-, Kompetenz- und Aufgabenorientierung – wurden dazu als Innovation verstanden, deren Erfolg vor allem an den wahrgenommenen Unterstützungsangeboten für die Lehrkräfte gemessen wurde. Bereiche des Professionswissen und steuernde Faktoren, welche von Baumert und Kunter (2006) zur Beschreibung der Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern modelliert worden sind, spielten in der empirischen Untersuchung lediglich für die Frage nach den Hindernissen für eine erfolgreiche Umsetzung eine Rolle. Untersuchungen mit einer größeren (repräsentativen) Stichprobe und unter Verwendung von standardisierten Items bzw. Skalen, die stärker persönliche Faktoren berücksichtigen, sind wünschenswert.

Die vorgestellte Studie konnte zeigen, dass die befragten Französischlehrkräfte mit den für sie gültigen Bildungsstandards der KMK vertraut sind. Die Mehrzahl der Lehrkräfte greift erwartungsgemäß für die Unterrichtspla-

nung bzw. für die Evaluation der Kompetenzen auf die Lehrpläne ihres Bundeslandes zurück. Schwierigkeiten haben die Lehrkräfte bei der eigenen Erstellung von kompetenzorientierten Lern- und Testaufgaben auf Grundlage von veröffentlichten Aufgaben, mit denen sie mehrheitlich vertraut sind. Über die Gründe sind mit den vorliegenden Daten lediglich Vermutungen möglich. Eine Rolle kann die überwiegende Nutzung eines Lehrwerkes sein, so dass die Erstellung eigener Aufgaben keine oder nur eine geringe Rolle für die Lehrer/-innen spielt und Fortbildungsmaßnahmen vor allem auf die unterrichtliche Umsetzung und die Evaluation zielen müssten. Schließlich wurden potentielle Schwierigkeiten geprüft, die den Erfolg der Innovation behindern können. In der Wahrnehmung der Lehrkräfte spielt fehlendes Wissen oder ein Mangel an Zeit kaum eine Rolle. Nennenswert ist jedoch die Ansicht vieler Lehrerinnen und Lehrer, dass es sich beim "kompetenzorientierten Unterrichten" nicht um eine Neuerung handelt. Tatsächlich kann dieser Befund verschiedene Gründe haben und z.B. auf Mängel fachdidaktischer Publikationen und Fortbildungsveranstaltungen hinweisen, die Lehrkräften den Nutzen und die unterrichtlich notwendigen Veränderungen durch die Kompetenzorientierung bisher nicht nahebringen konnten. Viele Befragte wünschen sich häufiger entsprechende Fortbildungsveranstaltungen, auch von Schulbuchverlagen werden deutlich mehr Informationen für die Lehrkräfte gefordert, um die von der KMK (2009) gewünschten Prinzipien im Französischunterricht erfolgreich umsetzen zu können.

Abschließend sei erneut darauf hingewiesen, dass an der vorgestellten Studie keine repräsentative Gruppe teilgenommen hat. Von den Autoren wird angenommen, dass die Befragten dem Untersuchungsgegenstand durchaus kritisch gegenüberstehen, jedoch durch ihren Hintergrund (Teilnehmer von Fortbildungsveranstaltungen oder/und Kooperationspartner mit dem IQB) deutlich vertrauter mit der "Problematik" als andere Lehrkräfte sind. Zugleich wird gehofft, dass die Ergebnisse Anlass für weitere Forschungsarbeiten liefern, die mit größeren Teilnehmerzahlen auch Fächervergleiche erlauben. Es wird begründet davon ausgegangen, dass die Umsetzung einer Kompetenzorientierung im Unterricht zukünftig eine hohe Relevanz in der Ausbildung und beruflichen Praxis von Lehrkräften haben wird bzw. auf bildungspolitischer Ebene erwünscht ist. Der Erfolg kann anhand der erreichten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Schulleistungsstudien gemessen werden, wird jedoch auch indiziert durch die Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern im Hinblick auf ihr unterrichtliches Handeln und deren Unterstützung durch weitere Verantwortliche im Bildungssystem bei der gewünschten Unterrichtsentwicklung.

Für Helmke, Helmke & Schrader (2007: 531) bildet die "Wirkungs- und Kompetenzorientierung" der Lehrperson ein konstitutives Element guten Unterrichts. Es reicht aber offensichtlich nicht, innovative Maßnahmen, die der Intention einer Verbesserung des Unterrichts entspringen, nur zu beschreiben und administrativ zu verordnen, damit sie von Lehrerinnen und Lehrern als Instanz der Überprüfung der Wirkung sowie der Neuorientierung des eigenen professionellen Handelns akzeptiert werden. Eine Verbesserung der Unterrichtsqualität auf dem Wege einer begründeten Kompetenz- und Wirkungsorientierung der Lehrperson bedarf konkreter und motivierender Anreizstrukturen für die Lehrkräfte.

Eingang des revidierten Manuskripts 21.06.2011

Literaturverzeichnis

- Abele, Andrea E. & Candova, Antonia (2007), Prädikatoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. Befunde einer 4-jährigen Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21: 2, 107-118.
- Albisser, Stefan; Kirchhoff, Esther & Albisser, Esther (2009), Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinsteigenden und erfahrenen Lehrpersonen. *Unterrichtswissenschaft* 37: 3, 262-288.
- Bandura, Albert (1977), Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191-215.
- Bandura, Albert (1993), Perceived self efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28, 117-148.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9: 4, 469-520.
- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen: Narr.
- Bergmann, Gustav & Daub, Jürgen (2008), *Systemisches Innovations- und Kompetenzmanagement. Grundlagen – Prozesse – Perspektiven*. Wiesbaden: Gabler.
- Bleyhl, Werner (2004), Das Menschenbild als eine Basis für eine Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 15: 2, 207-235.
- Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: BMBF.

- Caspari, Daniela (2003), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela; Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin (2010), Testaufgaben und Lernaufgaben. In: Porsch, Raphaela; Tesch, Bernd & Köller, Olaf (Hrsg.) (2010), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann, 46-68.
- De Florio-Hansen, Ines (1998), Zur Einführung in den Themenschwerpunkt oder: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern – wozu? *Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 3-11.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1985), *Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. NY: Plenum.
- Disselkamp, Martin (2005), *Innovationsmanagement. Instrumente und Methoden zur Umsetzung in Unternehmen*. Wiesbaden: Gabler.
- Frenzel, Anne C. & Götz, Thomas (2007), Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 21: 3/4, 283-295.
- Gesellschaft für Fachdidaktik (2004), *Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken* [Online: <http://www.symposium-deutschdidaktik.de/fileadmin/template/download/verein/gfd/End-GFD-Kerncurriculum12-11-04.pdf>. 02.07.2011].
- Groebe, Norbert (1988), Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. In: Norbert Groebe, Diethelm Wahl, Jörg Schlee & Brigitte Scheele (Hrsg.) (1988), *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 17-24.
- Grotjahn, Rüdiger (1998), Subjektive Theorien in der Fremdsprachenforschung: Methodologische Grundlagen und Perspektiven. *Fremdsprachen lehren und lernen* 27, 33-59.
- Grotjahn, Rüdiger (2005), Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16: 1, 23-56.
- Hall, Gene E. & Hord, Shirley M. (2006), *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Boston, MA: Pearson Education.
- Hallet, Wolfgang & Müller-Hartmann, Andreas (Hrsg.) (2006), Bildungsstandards (Themenheft). *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 81.
- Helmke, Andreas (2008), Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. *Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet & Schrader, Friedrich-Wilhelm (2007), Qualität von Unterricht: Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen im Hinblick auf die Evaluation und Entwicklung von Schule und Unterricht. *Pädagogische Rundschau* 61: 5, 527-543.
- Helsper, Werner (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? In: Koch-Priewe, Barbara; Kolbe, Fritz-Ulrich & Wildt, Johannes (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Ansätze zur Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-98.
- Kempfert, Olaf (1997), Innovationskultur oder Kulturinnovation. In: Battmann, Wolfgang (Hrsg.) (1997), *Stabilität und Wandel im Unternehmen. Das Management zwischen Tradition und Innovation*. Frankfurt a.M.: Lang, 25-44.
- KMK (2003), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss*

- vom 04.12.2003 [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf. 02.07.2011].
- KMK (2004), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-ersteFS-Haupt.pdf. 02.07.2011].
- KMK (2004a), *Standards für die Lehrerbildung* [Online: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf. 2.07.2011].
- KMK (2008), *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 08.12.2008* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. 2.7.2011].
- KMK (2009), *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009* [Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards-Bs.pdf. 02.07.2011].
- KMK (10.12.2009), Ergebnisse der 328. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 10. Dezember 2009 [Online: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-328-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-10-dezember-2009.html?cHash=97efbbd2cb7c165ca90a72b527b9d0b4>. 03.07.2011].
- Koschatzky, Knut (2001), *Räumliche Aspekte im Innovationsprozess*. Münster-Hamburg-London: LIT.
- Kraus, Alexander (Hrsg.) (2007), Bildungsstandards anwenden (Themenheft). *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 88.
- Kuper, Harm & Hartung, Viola (2007), Überzeugungen zur Verwendung des Wissens aus Lernstandserhebungen. Eine professionstheoretische Analyse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10: 2, 214-229.
- Kurtz, Jürgen (2003), Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts: Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14: 1, 111-121.
- Lüger, Heinz-Helmut & Rössler, Andrea (Hrsg.) (2008), *Wozu Bildungsstandards?* Landau: Verlag für empirische Pädagogik.
- Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2006), Bildungsstandards und Aufgabenentwicklung (Themenheft). *Französisch heute* 37: 3.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2009), *Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 6-10. Französisch*. [Online: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_franz_gym_i.pdf. 02.07.2011]
- Oelkers, Jürgen (2009a), *"I wanted to be a good teacher ...". Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Oelkers, Jürgen (2009b), *Einige Gelingensbedingungen für kompetenzorientierten Unterricht*. Vortrag auf der 10. Fachtagung Empiriegestützte Schulentwicklung (EMSE) am 19. Juni in Dresden [Online: http://paed-services.uzh.ch/user_downloads/1012/DresdenUnterricht.pdf. 02.07.2011].
- Oevermann, Ulrich (1996), Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno & Helsper, Werner (Hrsg.) (1996), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 70-82.

- Oser, Fritz (2001), Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In: Oser, Fritz & Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger, 67-96.
- Pant, Hans Anand; Vock, Miriam; Pöhlmann, Claudia & Köller, Olaf (2008), Offenheit für Innovationen. Befunde aus einer Studie zur Rezeption der Bildungsstandards bei Lehrkräften und Zusammenhänge mit Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogik* 54, 827-845.
- Porsch, Raphaela; Tesch, Bernd & Köller, Olaf (Hrsg.) (2010), *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung. Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Quetz, Jürgen & Vogt, Karin (2009), Bildungsstandards für die erste Fremdsprache: Sprachenpolitik auf unsicherer Basis. Anmerkungen zum Positionspapier der DGFF und zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30: 1, 63-89.
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1988), *Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien*. Tübingen: Francke.
- Shulmann, Lee S. (2006), *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Terhart, Ewald (1991), Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Jürgen Oelkers & Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.) (1991), *Pädagogisches Wissen. 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim: Beltz, 129-141.
- Terhart, Ewald (2007), Standards in der Lehrerbildung – eine Einführung. *Unterrichtswissenschaft* 35: 1, 2-14.
- Tesch, Bernd; Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.