
Aus der Redaktion

Als die Nationalen Bildungsstandards für die erste Fremdsprache 2003 bzw. 2004 der Öffentlichkeit vorgelegt wurden, war die erste Reaktion der Fachwelt äußerst kritisch. Davon zeugen vor allem die Arbeitspapiere zur 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, H.-J. Krumm, Hrsg.: *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Tübingen. Narr 2005). Auch die DGFF hat sich seinerzeit (2004) in Stellungnahmen des damaligen Vorstands kritisch zu den Entwürfen geäußert.

Das neue Positionspapier der DGFF, das wir im folgenden abdrucken, ist wohl auch als eine Reaktion auf die sich mehrenden kritischen Stellungnahmen zu den Standards zu verstehen, denn die meisten der Verfasserinnen und Verfasser, die für diesen Text redaktionell verantwortlich zeichnen, haben sich schon seit langem oder in jüngster Zeit stark für die Entwicklung der Standards engagiert. Johannes H. Vollmer war der fremdsprachendidaktische Experte bei der KMK, der seinerzeit den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* als Stufungsinstrument in die sogenannte Klieme-Expertise (2003) und damit auch in die Nationalen Bildungsstandards einbrachte; Adelheid Hu und Daniela Caspari arbeiteten an der Entwicklung von Musteraufgaben für Französisch mit und Günter Nold war einer der beiden Vertreter der Englischdidaktik bei der DESI-Studie, die Standards einem evaluierenden Zugriff zugänglich machen sollte. Wolfgang Zydatiß hat sich vor allem als Autor von *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht: Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Peter Lang, Frankfurt/Main 2005 kritisch mit dem Thema befasst. Die Autorinnen und Autoren kennen sich also mit der Materie bestens aus, und dadurch gewinnt diese neue Stellungnahme der DGFF an Gewicht. Gleichzeitig aber weist das Positionspapier auch auf eine Reihe von Problemen und Schwachstellen in den Standards hin, für die seine Verfasserinnen und Verfasser besonders sensibilisiert sind, da sie sie aus ihrer Arbeit im Umfeld der Nationalen Bildungsstandards und des IQB sehr gut kennen.

Die Redaktion der ZFF stellt dieses Positionspapier zur Diskussion und fordert ihre Leserinnen und Leser zu Stellungnahmen auf, denn die darin vorgetragenen Argumente werden sicherlich noch einmal Kontroversen auslösen oder zu Ergänzungen und Alternativen anregen. Ein erster Beitrag, der Aufsatz von Erwin Tschirner zur Problematik des Messens mündlicher Kompetenzen, wie es in DESI erfolgte, findet sich ebenfalls in diesem Heft. Er ist nach Meinung der Redaktion dazu geeignet, die kritische Diskussion um das Positionspapier zu eröffnen, auch wenn er sich nicht direkt darauf bezieht.

Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung

**Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF
Oktober 2008**

Mitarbeit:

**Daniela Caspari, Andreas Grünewald, Adelheid Hu, Lutz
Küster, Günter Nold, Helmut J. Vollmer, Wolfgang ZydatiB**

Koordination: **Adelheid Hu**

1. Einleitung

Die Idee der Kompetenzorientierung ist kennzeichnend für einen tiefgreifenden Reformprozess in schulischen und universitären Bildungsinstitutionen, der schon jetzt Lehr- und Lernprozesse, gerade auch in fremdsprachlichen Bereichen prägt. Gleichzeitig wirft er viele Fragen auf und sorgt nach wie vor für Kontroversen. Vorstand und Beirat der DGFF legen nun dieses Papier vor, um die aktuelle Lage zu skizzieren, zu zentralen Punkten Stellung zu beziehen und vor allem, um den Forschungsbedarf in diesem Kontext zu verdeutlichen.

2. Stationen der Entwicklung

Etwa seit der Jahrtausendwende ist das Konzept *Kompetenz* in den Mittelpunkt der Bildungspolitik, aber auch des schulischen Lernens und Lehrens sowie der pädagogischen und fachdidaktischen Forschung gerückt. Durch Kompetenzorientierung und Bildungsstandards soll schulisches Lernen nachhaltig gefördert und verbessert, die Zahl der Risikolerner reduziert und das Gefälle an Bildungschancen zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland vermindert werden. Dabei spielt die Orientierung an den zu erreichenden fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen eine zentrale Rolle. Der Reformprozess, ausgelöst in erster Linie durch die OECD-Studien wie PISA, kann als rasant bezeichnet werden: Für das Fremdsprachenlernen und -lehren und seine Erforschung war eine entscheidende Wegmarke dabei der Gemeinsame Europäische

Referenzrahmen für Sprachen (GeR), in dem fremdsprachliche Kompetenzen erstmals operational beschrieben, Teilkompetenzen definiert und Kompetenzniveaus bestimmt wurden. Vorbereitet durch die so genannte Klieme-Expertise (Klieme et al. 2003) wurden in einem weiteren Schritt die „Bildungsstandards“ (BS) für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) verabschiedet, und zwar für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) im Dezember 2003 (Kultusministerkonferenz 2004) und im Oktober 2004 für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9) (Kultusministerkonferenz 2004a), wodurch verbindlich zu erreichende Vorgaben (Regelstandards) für diese Bildungsabschlüsse festgelegt wurden. Zeitlich parallel dazu (2001-2006) wurde im Auftrag der Kultusministerkonferenz (KMK) die DESI-Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ durchgeführt, in der zum ersten Mal in Deutschland bundesweit die Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der neunten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Englisch differenziert erfasst wurden (DESI-Konsortium 2008; Klieme & Beck 2007). Ende 2004 wurde in diesem Zusammenhang von Seiten der Kultusministerkonferenz das *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen* (IQB) gegründet, das u.a. für die Normierung, Weiterentwicklung, Implementation und Überprüfung der Bildungsstandards verantwortlich ist. Von dort aus wurden seit 2004 für das Fach Englisch unter Beteiligung von Englischdidaktiker/innen sowie in Zusammenarbeit mit regionalen Gruppen von Englischlehrkräften Testaufgaben entwickelt; für Französisch erarbeiteten Vertreter des IQB, eine Gruppe von Französischdidaktiker/innen und engagierte Französischlehrkräfte zwischen 2005 und 2007 kompetenzorientierte Lernaufgaben (vgl. Tesch, Leupold & Köller 2008); in Zusammenarbeit mit dem CIEP (*Centre International d'Études Pédagogiques*) wurden in demselben Zeitraum Testaufgaben zur Überprüfung der Bildungsstandards für Französisch als erste Fremdsprache entwickelt. 2009 werden vom IQB die ersten landesweiten Erhebungen von Schülerleistungen auf der Basis der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache durchgeführt; die Kodierung und Auswertung geschieht durch das *Data Processing and Research Center (DPC)* der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* in Hamburg.

Im Jahre 2006 richtete die DFG das Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ ein (vgl. Klieme & Leutner 2006). Im Mittelpunkt stehen hier die angemessene Modellierung von Kompetenzen, die Abbildung bzw. Umsetzung theoretischer Kompetenzmodelle in psychometrische Modelle, die Übertragung von Kompetenz- und psychometrischen Modellen in konkrete empirische Messverfahren und schließlich die Frage der Nutzung von Ergebnissen der Kompetenzmessung durch die Akteure im Bildungswesen. Einige Fachdidaktiken sind hier mit verschiedenen Projekten vertreten – die Fremdsprachendidak-

tik allerdings bisher nur marginal in einem einzigen Projekt von Pant, Rupp & Köller (2007) zur Validierung von *Standard-Setting*-Verfahren für kompetenzorientierte Leistungstests am Beispiel der Kompetenzstufen des GeR – ohne Mitarbeit einer fremdsprachendidaktisch ausgewiesenen Person.

Betrachtet man aus heutiger Perspektive die Entwicklung, die der Gesamtprozess der Kompetenzorientierung genommen hat, ist Folgendes festzustellen: Auf verschiedenen Ebenen (Forschung, Curriculumentwicklung, Schulentwicklung, Fortbildung, Test- und Bewertungskultur) ist ein Neuorientierungsprozess eingeleitet worden, der zu einer Vielzahl von Initiativen und Projekten geführt hat: eine grundlegende Diskussion über die Kernanliegen der Fächer und deren Bildungsziele kam in Gang; die Verpflichtung zur Rechenschaftslegung von Seiten der Bildungsinstitutionen über ihre pädagogisch-fachlichen Bemühungen und Erfolge wurde allgemein anerkannt sowie das Recht auf Grundbildung eingefordert. Gerade auch die z.T. heftige Kritik an einer allzu pragmatischen Ausrichtung von Sprachenunterricht und die Befürchtung von negativen *backwash*-Effekten einer noch nicht genügend ausgereiften Test- und Evaluationskultur hat Anstoß gegeben, besonders in diesen Bereichen mehr Forschung anzusetzen und Lernprozesse empirisch zu rekonstruieren.

3. Zu zentralen Begriffen

Vorbemerkung:

Die komplexen und sich in vieler Hinsicht überlappenden Begriffe, die im Kontext der Kompetenzorientierung von zentraler Bedeutung sind, werden hier nur in Ansätzen und keineswegs erschöpfend erläutert. Mit einigen bibliographischen Angaben geben wir Hinweise auf weiterführende Literatur. Gerade bei diesem Versuch einer kurzen Darstellung zeigt sich das Desiderat einer gründlichen wissenschaftsgeschichtlich und fachkontrastiven Aufarbeitung der zentralen Konzepte wie Kompetenz, Wissen, Bildung – besonders auch deshalb, weil mit diesen Konzepten bildungspolitisch und alltagssprachlich ständig operiert und argumentiert wird.

3.1 Kompetenz

Im Folgenden vertreten wir einen weiten Begriff von Kompetenz in Anlehnung an Weinert (1999, 2001) und Klieme et al. (2003).¹ Denn nur durch ihn ist gewährleistet, dass das gesamte Zielspektrum in den Blick kommt, das im Rahmen schulischer Bildung eine Rolle spielt und anvisiert werden sollte. Weinert ist bei der Analyse sämtlicher Modelle und Bestimmungen von Kompetenz weltweit zu eben diesem Ergebnis gelangt, dass Kompetenz mehrdimensional ist und Dimensionen wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivation, aber auch volitionale (Absicht, Bereitschaft) und soziale Aspekte ebenso wie Erfahrung und konkretes Handeln umfasst. Der wichtigste Punkt ist der, dass nicht allein das Vorhandensein von diesen Komponenten einer spezifischen Kompetenz entscheidend ist, sondern dass der Kompetenzbegriff einschließt, dieses Können, dieses Wissen, die vorhandenen Einstellungen usw. auch *tatsächlich zu gebrauchen, zu nutzen, sie beim erfolgreichen Bewältigen von Aufgaben und Problemen einzubringen und anzuwenden*, wie sie sich domänenspezifisch in der Realität stellen. Insofern wird das Vorliegen einer Kompetenz bzw. der vorliegende Ausprägungsgrad einer Kompetenz durch die Beobachtung und Überprüfung von Performanzen erschlossen.

Man hat diesen Kompetenzbegriff auch als *Disposition* bezeichnet (so z.B. Klieme et al. 2003 oder Vollmer 2006). Mit diesem Konzept soll angedeutet werden, dass die vorhandenen Kompetenzen das Ergebnis bisheriger Lernprozesse sind, dass es dabei um so etwas wie eine aufgebaute, im Laufe der Zeit angereicherte *Lernbasis* geht oder (bildhaft gesprochen) um ein *Polster* von verfügbaren kognitiven und affektiv-motivationalen Komponenten, die ihrerseits nach oben hin offen und weiter entwickelbar sind und auf die beim Lösen von zukünftigen Aufgaben oder „Problemen“ zurückgegriffen werden kann. Der Begriff „Problemlösen“ als zentrales Konzept einer psychologisch-pädagogischen Problemlöseforschung ist insofern sehr tauglich, als wir es auch im sprachlich-kommunikativen Bereich mit vielfältigen „Problemen“ zu tun haben, die mental und interaktiv zu bewältigen sind.

Durch diese beiden Bestimmungen von Kompetenz als Disposition einerseits und als Problemlösefähigkeit andererseits sind der Gedanke der Vernetzung und der Kumulation, aber auch die Vorstellung von Anschluss- und Zukunftsfähigkeit im Sinne einer zunehmenden Autonomisierung im Gebrauch der vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation und Volition bestens ausgedrückt. Damit kann eine Kompetenz nicht mehr als kurzfristig trainierbar gelten, son-

¹ Zum Kompetenzbegriff vgl. u.a. auch Erpenbeck & von Rosenstiel (2003); Fleming (im Druck); Klieme & Hartig (2007).

dern sie ist Ausdruck einer dynamischen Wissens- und Handlungsbasis, die als Potenzial vorhanden ist, sich aber auch in der Zukunft weiter bewähren muss.

3.2 Kompetenzstrukturmodelle

Durch die Vernetzung und Anschlussfähigkeit von Kompetenzen bedarf es eines klaren *Strukturmodells*, in das einzelne Kompetenzen theoretisch eingebunden sind, die zusammen genommen das Ensemble eines bestimmten Kompetenzbereichs (z.B. Fremdsprachenfähigkeit als Ganzes) ausmachen. Damit wird also jede Kompetenz einem größeren Bereich zuzuordnen sein, zum anderen besteht jede Kompetenz ihrerseits aus verschiedenen Komponenten oder Teilkompetenzen, die es zu identifizieren und zu legitimieren gilt. In diesem Kontext ist das Ziel der Entwicklung von *Kompetenzstrukturmodellen* von überragender Bedeutung, so wie es auch den verschiedenen Ansätzen in der Ausformulierung von Bildungsstandards (z.B. für Englisch/Französisch als erste Fremdsprache) zugrunde liegt. Das Kompetenzstrukturmodell der Kultusministerkonferenz (KMK) (KMK 2004: 8) umfasst drei große oder auch acht kleinere Kompetenzbereiche, je nachdem, wie man argumentiert, auf jeden Fall den Bereich der *Funktionalen Kommunikativen Fähigkeiten* (aufgeteilt in die *Kommunikativen Fertigkeiten* und das *Verfügen über die sprachlichen Mittel*), den Bereich der *interkulturellen Kompetenzen* und den der *Methodenkompetenzen*. Die Begründungen für diese Dimensionierung und insbesondere für die Substrukturen sind dabei durchaus arbiträr.

3.3 Kompetenzstufen und *standard setting*

Das zentrale Problem in der Bestimmung von Kompetenzen und Kompetenzausprägungen liegt nun darin, dass die Realisierung einer bestimmten sprachlich vermittelten, beobachtbaren „Handlung“ bzw. die Bewältigung einer bestimmten Anforderung als Ausdruck eines bestimmten Niveaus im Erreichen einer spezifisch fokussierten Kompetenz gewertet werden kann und soll. Dazu ist es zwingend erforderlich, ein theoretisch begründetes oder ein empirisch konstruiertes Stufen- oder Niveaumodell mit entsprechenden konsensfähigen Deskriptoren zu haben bzw. zu entwickeln, um damit die Annahme einer qualitativen Progression zum Ausdruck zu bringen. Solche Deskriptoren, die sich auf ein und dieselbe Kompetenz beziehen und die nach oben und nach unten differenziert ausformulierbar sind, erfordern die Verwendung von Stufungskriterien, die möglichst explizit offen gelegt und damit einer Überprüfung bzw. potenziellen Konsensbildung zugänglich gemacht werden sollten. Solche Niveaubestimmungen lassen

sich, wie gesagt, sowohl theoretisch als auch partiell empirisch vornehmen (üblicherweise durch Festlegung von sog. *cut-off points* auf einer Skala erreichter Punkte und deren mentale/psycholinguistische Interpretation im Übergang von einer Punktegruppe zur nächst höheren oder niedrigeren, wie beim PISA-Ansatz für das Leseverstehen). Am besten ist allerdings eine Kombination beider Verfahren, nämlich einer statistischen Analyse der Items (der benutzten Einzelaufgaben) einerseits und eines eher konzeptuell und konsensuell ausgerichteten Verfahrens, dem so genannten *standard setting* andererseits. Bei letzterem handelt es sich um das Einholen von Expertenurteilen, die festlegen, auf welchem Niveau sich eine bestimmte Aufgabe und die konkrete Lösung einer Aufgabe durch reale Schülerinnen und Schüler wohl befinden und ob bzw. wenn ja, warum eine gewisse Bandbreite von Aufgaben ausreicht, um eine Kompetenz oder Teile davon (Teilkompetenzen bzw. bestimmte geforderte Handlungsfähigkeit im Sinne der gesetzten Bildungsstandards) in einem definierten Bereich zu dokumentieren und abzubilden. Die Aufgaben für ein solches Verfahren der theoretischen wie empirischen Niveaubestimmung müssen natürlich vor allem relevant, aussagekräftig, lebensnah, ja möglichst authentisch sein. Sie müssen ferner im Sinne einer Vorbereitung auf außerschulische Praxis oder als Vorwegnahme von außerschulischer Praxis kommunikative und ökologische Validität besitzen, d.h. auch von den Schülerinnen und Schülern selbst als angemessen, bedeutsam und relevant anerkannt sowie nachvollziehbar betrachtet werden.

3.4 Kompetenzmessung

Für eine systematische Zuschreibung von Kompetenzausprägungen bedarf es fundierter theoretischer Kompetenzmodelle, valider Messinstrumente und präziser Modellierung durch Kompetenzindikatoren. Um dieses zu gewährleisten, werden in psychometrischen Verfahren zur Kompetenzmessung Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ definiert, „die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen im Sinne von spezifischen Lern- und Handlungsbereichen beziehen (Klieme & Leutner 2006). Hier wird bewusst – aus forschungsstrategischen Gründen – eine Eingrenzung auf kognitive Leistungsdispositionen vorgenommen (vgl. Hartig 2007: 24). Ein Beispiel aus dem fremdsprachlichen Bereich ist etwa die Messung von Hörverstehenskompetenz in der DESI-Studie (Nold & Rossa 2007).

Ein Problem ergibt sich nun daraus, dass für viele Bereiche fremdsprachlichen Lernens (noch) keine entsprechenden Kompetenzstrukturmodelle bzw. -entwicklungsmodelle vorliegen. Nach Köller (2008: 169f.) sind zwar alle Kompetenzbereiche, auch z.B. die interkulturellen Kompetenzen, grundsätzlich

messbar, allerdings nicht ohne größeren Forschungsaufwand. Sie entziehen sich zumindest schnellen Versuchen der Operationalisierung. Dies betrifft z.B. interkulturelle Kompetenzen, literarisch-ästhetische Kompetenzen sowie reflexiv-kritische Kompetenzen – Kompetenzbereiche, die ein weiter Kompetenzbegriff allerdings sehr wohl mit einschließt. Ein Problem besteht also darin, dass ein weiter Kompetenzbegriff für den schulischen Fremdsprachenunterricht theoretisch nachvollziehbar und wünschenswert ist, dass sich aber die empirisch valide Überprüfung der verschiedenen Aspekte und Komponenten teilweise als schwierig darstellt bzw. noch ein hohes Maß an theoretischer Vorarbeit erfordert. Diese Situation stellt insofern eine besondere Herausforderung dar, als Messungen – gerade auch im Kontext von Bildungsmonitoring, der Evaluation von Bildungsmaßnahmen und der Förderdiagnostik – Einfluss auf den Unterricht haben bzw. haben werden (*backwash effect*). Strebt man langfristig also eine *evidence-based policy* – auch für den Fremdsprachenunterricht in seiner Gesamtheit – an, ist es notwendig, gerade für diese schwer messbaren Bereiche an Kompetenzstruktur- und Entwicklungsmodellen zu arbeiten.

3.5 Lern- und Testaufgaben

Als kompetenzorientierte Aufgaben werden häufig solche inhaltlich fokussierten Herausforderungen und Problemstellungen bezeichnet, an denen sich das zielorientierte Handeln von Lernenden sowohl unterrichtlich gut entwickeln als auch überprüfen lässt (vgl. Vollmer 2006a). Es sind Aufgaben, die zum einen Teilkompetenzen, zum anderen die Integration von inhaltlichem Wissen und fachlichem Können fördern bzw. erfassen können einschließlich dem dazu notwendigen Einsatz von Methodenkompetenz(en). Solche Aufgaben sollen zugleich lebenspraktisch ausgerichtet sein und nach Grad ihrer Bewältigung ein Urteil über die im Lernenden vorliegenden Kompetenzstrukturen erlauben. Nicht jede Aufgabe ist also eine Kompetenzaufgabe, diese muss durch eine klare Definition ihrer Validität sowie der Zuverlässigkeit und Objektivität ihrer Auswertung ausgewiesen werden. Deshalb müssen auch zu jeder Aufgabe die Bewertungskriterien und das Prozedere der Beurteilung mitgeliefert werden.

Bei der Aufgabenentwicklung für Französisch als erste Fremdsprache (Tesch/Leupold/Köller 2008) wurde allerdings zwischen Lern- und Testaufgaben unterschieden. Lernaufgaben zielen auf den Aufbau neuer Kompetenzen, stoßen Aushandlungsprozesse zwischen Lernenden an und sind nicht zwangsläufig hundertprozentig planbar im Hinblick auf die zu erwartenden Ergebnisse. Testaufgaben hingegen – so die Autor/innen des Bandes – dienen der Überprüfung von Kompetenzen, dies allerdings durchaus mit unterschiedlichen Funktio-

nen (diagnostische Funktion, Rückmeldefunktion, Selektionsfunktion, Bildungsmonitoring). Hingewiesen wird aber auch auf die Verantwortung der Testentwicklung gegenüber der Unterrichtskultur. Nur wenn Testaufgaben diejenigen Kompetenzen prüfen, deren Entwicklung im Rahmen eines modernen Fremdsprachenunterrichts sinnvoll ist, kann sich eine positive Rückwirkung von Tests auf den Unterricht ergeben (Caspari, Grotjahn & Kleppin 2008: 87).

3.6 Inhalte

In der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion nehmen die Setzung von Kompetenzziele und die Überprüfbarkeit der Zielerreichung einen breiten Raum ein. Es stellt sich damit aber zugleich die Frage, an welchen Inhalten und Themen die Kompetenzen ausgebildet werden sollen. Die Auswahl der Inhalte und Themen hat Einfluss auf die Motivation von Lernenden, sie bildet eine Grundlage für ein explizites oder implizites interkulturelles Lernen, und sie stellt den Bezug her zwischen den sprachlichen Äußerungen und der Kommunikationssituation (Hu & Leupold 2008: 75). Diese Inhalte können für den Fremdsprachenerwerb wiederum nicht beliebig sein, sondern müssen in einer strukturierten Weise nachvollziehbar und begründet sein, um sie mit entsprechenden Materialien und Texten an die Schülerinnen und Schüler (als Grundlage oder inhaltlicher Anlass ihres Lernens) heranzutragen.

Die Frage der Inhalte wie auch der Inhaltsbegriff überhaupt ist im Kontext der Kompetenzorientierung von Schule und Fremdsprachenlernen ohnehin nach wie vor problematisch. Es drängt sich zur Zeit der Eindruck auf, als könnten die Kompetenzen an beliebigen (letztlich austauschbaren!) Inhalten erworben werden. Im Hinblick auf das Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten herrscht ein hohes Maß an Klärungsbedarf.

3.7 Wissen

Der Kompetenzbegriff wird zwar in der Regel deutlich in Kontrast zum Wissensbegriff gestellt, andererseits hängen aber beide Konzepte wiederum eng zusammen. Bei der Idee der Kompetenzorientierung geht es um das Überwinden von „trägen“, isolierten Wissensbeständen hin zu anwendungsfähigem ganzheitlichem Können, das auch reflektive und selbstregulative Prozesse einschließt (Klieme & Hartig 2007: 13). Dennoch ist und bleibt Wissen ein grundlegender und daher nicht zu vernachlässigender Bestandteil von Kompetenz und Kompetenzentwicklung.

Im Vergleich mit bzw. im Gegensatz zu anderen Fächern ist es in den Fremdsprachen schwieriger, den Kern des Fachwissens bzw. der notwendigen Auswahl relevanter Inhalte genauer zu identifizieren. Dieser lässt sich offensichtlich nicht leicht durch gemeinsame wissenschaftliche Traditionen oder durch Konsensbildung bestimmen. Zum „Fachwissen“ einer Fremdsprache als Schulfach (insbesondere einer ersten Fremdsprache) gehören unseres Erachtens vor allem sechs Bereiche:

- Explizites und implizites Wissen über Elemente der Sprache/des Sprachsystems (Wortschatz und Strukturen), über Regeln ihrer Bildung, Konventionen ihrer Anwendung und über den Zusammenhang von Grammatik, Semantik und Pragmatik innerhalb der zu erwerbenden Zielsprache insgesamt. Dieses lexiko-grammatische Wissen über Sprache hängt eng mit dem Konzept der Sprachbewusstheit zusammen.
- Kenntnis und Beherrschung von „isolierten“ Sprachfunktionen ebenso wie von diskursiv aufgebauten Sprechhandlungen und ihren Realisierungsmöglichkeiten innerhalb der Zielsprache (auch im Vergleich zur eigenen Sprache); Vertrautheit mit einigen Variationen und Elaborationen (einschließlich unterschiedlicher Nebenbedeutungen/ Konnotationen) von ein und derselben inhaltlichen Äußerung/Mitteilung.
- Kenntnis verschiedener Textsorten einschließlich fiktional-literarischer Varianten und ihrer sprachfunktionalen Differenzen bzw. ihrer gebrauchsbasierten Typik.
- Textmusterwissen, also Wissen über die Struktur und die spezifischen sprachlich-diskursiven Gestaltungsmerkmale im Aufbau verschiedener Textsorten, die sich an den Praktiken und Konventionen einer bestimmten Diskursgemeinschaft orientieren.
- Wissen über literarische Praxis, sowie literarische Produkte in den kulturellen Kontexten der zu lernenden Sprache (v.a. in der Sekundarstufe II).
- Schließlich: Einschlägiges soziokulturelles Wissen (Einsichten) über die Zielsprache und die Zielkultur(en) in ihren verschiedenartigen Ausdrucksformen und Besonderheiten; Vergleich mit den eigenen soziokulturellen Einbettungen und Praxen; Reflexion über die potenzielle Begrenztheit bzw. Relativität der jeweiligen gesellschaftlich-politischen, sozialen und individuellen Lebens- und Handlungsbedingungen.

3.8 Bildung

Das Konzept „Bildung“ steht in einem Spannungsverhältnis zu dem Konzept der Kompetenz und vielleicht noch mehr zu den „Bildungsstandards“, obwohl der Bildungsbegriff hier selbst enthalten ist. „Bildung“ gehört, ähnlich wie „Kultur“, zu den schillerndsten und beladensten Begriffen gerade der deutschen Geistesgeschichte, und es kann an dieser Stelle nicht darum gehen, die verschiedenen Traditionslinien nachzuzeichnen (vgl. z.B. Bollenbeck 1994). Aus der Perspektive der Bildungstheorie wird an der Kompetenzorientierung und insbesondere an den Bildungsstandards immer wieder moniert, dass gerade die im engeren Sinne bildenden Aspekte ausgeblendet werden zugunsten der Aneignung funktional einsetzbaren Wissens. In ihren Anmerkungen über das Verhältnis von Kompetenz und Bildung betonen Klieme und Hartig (2007) zwar, dass die formulierten Kompetenzerwartungen „durchaus kompatibel mit Bildungszielen“ seien, dass sie aber aus bildungstheoretischer Sicht notwendigerweise eine Reduktion bedeuteten (22).

Was ist – gerade im Kontext mit dem Lernen von Sprachen – nun aber unter Bildung zu verstehen? Interessant ist hier die Unterscheidung, die Marotzki zwischen Lern- und Bildungsprozessen trifft: Beim Lernen werde innerhalb fester Schemata Wissen vermehrt; wenn durch die Lernprozesse hingegen diese Schemata selbst verändert (oder vielleicht auch bewusst aufrechterhalten) werden, handele es sich um Bildungsprozesse (Marotzki 1990: 41). Im Kontext des Lernens anderer Sprachen werden folgende Bereiche oft als bildend ausgewiesen: Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung durch interkulturelles Verstehen und Selbstrelativierung (Dezentrierung), die Reflexion über Sprachen, Sprachverwendung und Mehrsprachigkeit, die ästhetisch-imaginativen Funktionen von Sprachverwendung und – mit allen drei Bereichen in Zusammenhang stehend – die Urteilsfähigkeit und das Verantwortungsbewusstsein in grenzüberschreitenden und sprachübergreifenden Kommunikationssituationen. Es wird deutlich, und das ist der Unterschied zu den deutlich funktional-kognitiv ausgerichteten Kompetenzbeschreibungen, dass bildungsbezogene Aspekte von Sprachenlernen mit ethischen und wertenden Aspekten verknüpft sind.

Bildung zielt also zum einen auf die allseitige Entfaltung eines Individuums, gleichzeitig jedoch auf die Sozialisation oder Vergesellschaftung eben dieses Individuums durch Hineinwachsen in die vorhandenen sozialen Strukturen und Konventionen, die zur aktiven Partizipation an den gesellschaftlichen Entwicklungen, Entscheidungen und Aushandeln von Zielperspektiven führen. Das letztere kann man auch, wie es der Europarat tut, als Perspektive einer *democratic citizenship* bezeichnen, also Überwindung eines vorrangig individualistischen Konzepts von Bildung in Richtung auf ein Verständnis, in dem die gleichzeitige

soziale Entfaltung, Einbindung und Einbettung ein Teil des Ganzen ist (vgl. z.B. Byram 2008).

Bildung in der heutigen Zeit besteht außerdem auch aus der Erkenntnis von Sprachlichkeit und von Kulturalität allen Wissens, Denkens und Handelns. Andere haben in diesem Zusammenhang von der sprachlich-kulturellen Verfasstheit unserer Existenz und unserer Welt gesprochen. Konkret bedeutet das, dass moderne Bildung zutiefst über die Sprachlichkeit von Fach- und Sachlernen vermittelt wird und im Wesentlichen inhaltlich darüber zu bestimmen ist: Nur über die Einübung und den Gebrauch von Diskursivität in Fachkontexten, über den Erwerb eines kognitiv-akademischen Sprachrepertoires (auch im Fremdsprachenunterricht) und über die Teilhabe an den sozialen Prozessen einer domänenadäquaten Textrezeption und -produktion lässt sich Bildung substanziell erwerben und entfalten. Dies integriert zugleich innere und äußere Formen/Varianten von Mehrsprachigkeit. Und zu deren Entfaltung kann der Fremdsprachenunterricht ganz erheblich beitragen, vorausgesetzt, die eben genannten Ziele und Kompetenzen werden hinreichend ausgewiesen, verfolgt und erreicht. Damit würde über die einzelnen sprachlichen Tageszielsetzungen hinaus in jedem Lerner ein Potenzial aufgebaut werden, dass er oder sie in Zukunft in unterschiedlicher Weise nutzen kann, sowohl um die eigene Verwirklichung anzustreben, als auch um in Kooperation mit anderen die gesellschaftlichen Bedingungen eines solchen Lebens für alle überhaupt erst herzustellen bzw. zu verbessern.

Kompetenzorientierung und das Anstreben von Bildungszielen im Fremdsprachenunterricht muss sich unserer Meinung nach nicht ausschließen. Es ist davon auszugehen, dass Kompetenzerwerb (auch im Bereich von funktional-kommunikativen Teilkompetenzen) und Bildungsprozesse im oben genannten reflexiven Sinne sehr eng zusammenhängen und einander bedingen. Entscheidend für unterrichtliche Zusammenhänge ist allerdings, ob der notwendige Freiraum für inhaltlich-kritische Reflexion ausreichend gegeben ist. Außerdem liegt gerade in der empirischen Erforschung von Bildungsprozessen eine besondere Herausforderung (vgl. z.B. Koller 1999).

4. Denkbare positive Effekte von Kompetenzorientierung auf schulisches Sprachenlehren und -lernen

Das Gesamtkonzept der Kompetenzorientierung zielt darauf ab, die Qualität des Fremdsprachenunterrichts auf breiter Ebene zu verbessern. Dass eine „Qualitätsoffensive“ für den Fremdsprachenunterricht an deutschen Schulen genau so notwendig ist wie für den Deutsch- oder Mathematikunterricht (vgl. die PISA-

Ergebnisse), zeigen die teilweise erschreckenden Ergebnisse der DESI-Studie. Auch die Ergebnisse der Studie zu den Deutsch-Englischen Zügen in Berlin (DEZIBEL) von Wolfgang Zydatis (Zydatis 2007b) belegen, dass Schülerinnen und Schüler der gleichen Klassenstufe im Fach Englisch bis zu zwei Jahren Lernunterschied aufweisen. Für die anderen Schulfremdsprachen liegen derzeit noch keine Ergebnisse solch breit angelegter empirischer Forschung vor; es steht jedoch zu befürchten, dass diese zumindest für die 2. Fremdsprache nicht besser ausfallen.

Dazu kommt, dass die einzelnen Bundesländer bislang weitgehend unabhängig voneinander die für ihr Land gültigen Lehrziele und -inhalte entwickelt haben und dass sich die Anforderungen und Überprüfungsformen bislang nicht nur von Land zu Land, sondern ebenfalls von Schule zu Schule und oft sogar von Klasse zu Klasse unterscheiden. Eine einheitliche Ausrichtung der Zielsetzungen und Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts tat daher nicht nur Not, um die Mobilität der Schüler zu unterstützen, sondern vor allem, um ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und dadurch ein Mindestmaß an Gerechtigkeit für die Schülerinnen und Schüler innerhalb von Deutschland herzustellen. Durch die Ausrichtung der neuen Lehrpläne und universitären Sprachlerncurricula auf die Kompetenzstufen des GeR wird zudem die innereuropäische Mobilität erleichtert.

Im Folgenden wollen wir das mögliche Potenzial und die Stärken benennen, die unserer Meinung nach ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht haben kann.

Ein Vorteil der Kompetenzorientierung besteht in der grundsätzlich neuen Betrachtung des Lernprozesses. Bislang erfolgte die Wahrnehmung des schulischen Fremdsprachenlernens zumeist aus einer „Defizitperspektive“, die vor allem die Fehler und das noch nicht Beherrschte in den Mittelpunkt rückten. Diese Wahrnehmung schlug sich insbesondere in der Beurteilungspraxis nieder, der der Fehlerquotient als „objektives“, für die Sekundarstufe I oft als einziges Beurteilungskriterium fremdsprachiger schriftlicher Leistungen zugrunde lag. In einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht wird dagegen das in den Mittelpunkt gerückt, was der Lerner bereits kann. Außerdem tragen die Könnensziele der Tatsache Rechnung, dass die einzelnen Kompetenzbereiche bei jedem Lerner unterschiedlich weit entwickelt sein können.

Die Unterteilung der „Fremdsprachenfähigkeit als Ganzes“ in einzelne Teilkompetenzen sowie die Stufung in unterschiedliche Kompetenzniveaus ermöglichen es, den komplexen Sprachlernprozess in für Lernende wie Lehrende überschaubare Einheiten zu gliedern und Ziele zu setzen, die in einem absehbaren Zeitraum erreicht werden können. Denkbar ist, dass dies die Motivation der Schülerinnen und Schüler zum kontinuierlichen Lernen deutlich erhöht – hatten

sie doch bisher allzu oft den Eindruck, in dem i.d.R. auf viele Schuljahre angelegten Langzeitlehrgang in ihrem Lernzuwachs entweder zu stagnieren oder das aus Sicht eines Anfängers oder wenig fortgeschrittenen Lernalters sehr hoch angelegte globale Ziel „kommunikative Kompetenz in Alltagssituationen“ niemals in zufrieden stellendem Maße erreichen zu können. Lehrende erhalten ihrerseits durch die Unterteilung in Teilkompetenzen und unterschiedliche Kompetenzniveaus Kriterien, mit denen sie den Unterricht gezielter planen und evaluieren können.

Ein systematischer Kompetenzaufbau geht außerdem einher mit einem weiteren Vorteil: der höheren Transparenz der Ziele, Anforderungen und Bewertungsmaßstäbe. Im Unterschied zu früheren Lehrplänen werden nicht nur die Kompetenzziele vergleichsweise detailliert vorgegeben, sondern es werden ebenfalls Kriterien für das Erreichen dieser Ziele angegeben. Ebenso werden Kriterien für die Beurteilung der erbrachten Leistungen formuliert. Herauszuheben ist, dass der Inhalt einer Schülerleistung jetzt auch bereits in der Sekundarstufe I angemessen berücksichtigt wird. Diese kriteriale Bewertung, wie sie z.B. in den Bewertungsrastern der einzelnen Länder zu finden ist, hat eine Reihe von Vorteilen. Zum einen unterstützt sie Lehrende und Lernende darin, alle Kompetenzbereiche angemessen zu erfassen und nach einheitlichen Kriterien bewerten. Gerade die früher oft schwammige Note des „Mündlichen“ erhält nun eine andere Begründung und damit einen neuen Stellenwert. Im Unterschied zur bezugsgruppenorientierten Bewertung reduziert die kriteriale Bewertung den Zufallsfaktor der normorientierten Bewertung: benotet werden kann nun die individuelle Leistung eines Lernenden, unabhängig von der Leistung seiner Klassenkameraden oder dem allgemeinen Leistungsniveau seiner Schule. Umgekehrt ermöglicht sie in Form von Vergleichsarbeiten oder überregionalen Leistungsüberprüfungen, den Lernstand einer bestimmten Gruppe oder Schule im Vergleich zur Region oder zum Land zu bestimmen und daraus möglicherweise schulorganisatorische oder unterrichtliche Konsequenzen zu ziehen. Lehrende, Lernende und Eltern wiederum können durch solche Leistungsvergleiche berechtigten Forderungen nach unterstützenden Lernbedingungen und einer Grundbildung für alle Schülerinnen und Schüler besser Nachdruck verleihen.

5. Problematische und bislang zu wenig berücksichtigte Aspekte

5.1 Im Kontext von Bildungs- und Schulpolitik

Erfolg oder Misserfolg des mit dem Begriff der Outputorientierung gekennzeichneten Reformvorhabens wird wesentlich von den Wirkungen abhängen, welche die Überprüfung der angestrebten Kompetenzen zeitigt. Wichtigster Gradmesser wird sein, ob die einzelnen Schüler/innen die Schule mit besseren Lernergebnissen verlassen, ob sie den immer komplexer werdenden Anforderungen des Berufslebens gewachsen sind, aber auch ob sie in der Lage sind, in Verantwortung für sich selbst und ihre Umwelt eigene Lebensentwürfe zu verfolgen. Das wird langfristig jedoch nur gelingen, wenn die Lehrenden unter den veränderten Rahmenbedingungen ebenfalls ihre Kompetenzen weiterentwickeln und entfalten können.

In den Bildungsstandards wird darauf verwiesen, dass neben interner und externer Evaluation auch Schulentwicklungsplanung sowie Lehreraus- und -fortbildung zentrale Instrumente der Implementierung sind. Allerdings ist hier, wie in der Anbahnung des Reformprojekts insgesamt, nicht das Bemühen erkennbar, die Lehrerschaft und Schulleitungen in eine breite Meinungsbildung einzubeziehen. Vielmehr stellt sich die Initiative der KMK als „Reform von oben“ dar. Angesichts der bereits in der Vergangenheit gewachsenen Arbeitsbelastungen im unterrichtlichen, insbesondere aber im außerunterrichtlichen Feld darf bezweifelt werden, dass die Lehrerschaft sich die Ziele der Outputorientierung bereitwillig zu Eigen macht. Die Verpflichtung zu gesteigerter Rechenschaftslegung impliziert zudem eine Konzentration der Ressource Arbeitskraft auf Evaluationsaktivitäten – einer Ressource, die für die Betreuung von Schülern oft dringlicher benötigt würde.

Eine Verbesserung des Bildungssystems ist auf diesem Wege allein längerfristig nicht zu erreichen. Kompetenzorientierung und Bildungsstandards dürfen nicht als eine bloße Erhöhung des Leistungsdrucks angesehen werden. Anerkennung als Motor von Leistung hingegen ist ein wesentlicher Faktor beim Aufbau von Kompetenzen im weit gefassten Sinn, also unter Einschluss motivationaler und volitionaler Komponenten. Dies gilt für Lernende und für Lehrende gleichermaßen. Was aber geschieht, wenn die Implementierung von Vergleichsarbeiten dazu führt, dass die Akteure verstärkt unter Angst arbeiten – Angst vor Nichterreichung der Standards hier, Angst vor „Abstrafung“ durch Schulleitung und Bildungsadministration da? Die Festlegung auf Regelstandards wirkt möglicherweise in diesem Kontext als verfehltes Signal. Für eine breite Akzeptanz

wäre die – zugegebenermaßen zeitaufwändige – Entwicklung von Mindeststandards als von allen erreichbare Untergrenze sicher förderlicher gewesen – die Entwicklung von Mindeststandards für die Fremdsprachen bleibt von daher für die nächste Zukunft eine wichtige Aufgabe. Ebenso wichtig wäre es außerdem, wenn die bildungspolitischen Instanzen Standards nicht nur für die Leistungen anderer, sondern auch für die eigenen geltend machten. Aufgabe der Bildungsadministrationen ist es, Rahmenbedingungen für gelingendes Lernen und Lehren bereit zu stellen. Auch hier ließen sich Standards, die sogenannten *opportunity-to-learn-standards*, aufstellen. Leistungsmessungen allein können zwar Leistungsdefizite aufdecken. Dies muss aber mit pädagogischen Maßnahmen und der Schaffung günstigerer Lehr-Lernbedingungen Hand in Hand gehen, damit eine tatsächliche Verbesserung möglich wird.

5.2 Konzeptuell-inhaltliche Problembereiche

Schon die Rezeption des GeR, insbesondere dann aber die der KMK-Standards für den Fremdsprachenunterricht ist in Deutschland sehr kontrovers verlaufen. Sehr schwer wiegt in diesem Zusammenhang der Vorwurf des Reduktionismus; denn die kritischen Analysen in Bausch et al. (2003); Bausch et al. (2005) haben gezeigt, dass die KMK-Standards für die erste Fremdsprache einem weitgehend sprachpraktischen Verständnis kommunikativer Handlungsfähigkeit folgen, das elementare und voneinander isolierte sprachliche Teilkompetenzen in den Vordergrund rückt. Gerade der Bildungsaspekt wird in den vorliegenden Standards vernachlässigt. Sie lassen nicht erkennen, wie über die Beispielaufgaben die Urteilsfähigkeit und das Verantwortungsbewusstsein, die Reflexion des Selbst- und Weltverhältnisses und damit die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden gefördert werden können. Die interkulturelle Sensibilität wird zwar als Zielkategorie genannt, von einer „systematischen Entwicklung“ interkultureller Kompetenzen (KMK 2004: 9) kann jedoch bislang nicht die Rede sein, auch noch nicht in den Lernaufgaben bei Tesch/Leupold/Köller (2008), wo allerdings Versuche zu finden sind, interkulturelle Kompetenzen im Zusammenhang mit sprachlich-funktionalen Kompetenzen zu fördern. Das steht nun aber im Gegensatz zu dem Grundprinzip der Standards, ergebnisorientiert zu sein (um von daher einen Beitrag zur Outputsteuerung zu leisten), weil ohne ‚echte‘ Referenzaufgaben das Erreichen des Ziels bzw. der Norm nicht überprüft werden kann. Ein Konzept, das sich in inneren Widersprüchen verfängt, kann jedoch nicht in überzeugender Weise handlungsleitend wirken. Völlig ausgeblendet wird in den KMK-Standards die ästhetisch-imaginative Funktion der Sprachverwendung. Der Beitrag von Literatur zur fremdsprachlichen Kompe-

tenzentwicklung und zur Entfaltung der individuellen Schülerpersönlichkeit bleibt unberücksichtigt. Da die neuen Kernlehrpläne bzw. -curricula ebenfalls eine Tendenz zur „Entkulturalisierung“ der Inhalte im Zielsprachenspezifischen Bereich zeigen, drohen die Normen und Werte der Kulturräume, deren Sprache unterrichtet wird, keine nennenswerte Rolle mehr zu spielen (vgl. Zydati 2008: 5f. sowie Zydati 2005, Zydati 2007a).

Ein weiterer Bereich, der bislang zu wenig Beachtung findet, ist der Bereich der Mehrsprachigkeit bzw. der mehrsprachigen Kompetenzen. Obwohl der Europäische Referenzrahmen ebenso wie auch die fremdsprachlichen Bildungsstandards grundsätzlich sprachübergreifend angelegt sind (sie können auf jede Einzelsprache angewendet werden, im Falle der Bildungsstandards explizit zumindest auf Englisch und Französisch), sind die derzeit dort zugrundegelegten Kompetenzentwicklungsmodelle auf die Kompetenzen in *einer* Sprache bezogen. Gemessen wird das Kompetenzniveau in *einer* Sprache – sprachübergreifende oder mehrsprachige Kompetenzen wie Sprachmittlung in mehrsprachigen Konstellationen, Transfer zwischen mehreren Sprachen, Dezentrierung durch das Gewinnen von Multiperspektivität, erfahren wenig Beachtung. Der politische Einfluss der Kompetenzorientierung ist also einerseits zwar sprachübergreifend, indem viele Sprachen diesem Denkansatz unterworfen werden; der Einfluss auf den konkreten Sprachunterricht ist aber deutlich Zielsprachenorientiert und regt kaum dazu an, über die Einzelsprache hinaus zu blicken. Es ist daran zu arbeiten, dass diese Perspektive sich in Zukunft erweitert (vgl. Hu 2008).

6. Handlungsbedarf in Bezug auf Schule und Unterricht

Die Bedeutung der Standards für den Fremdsprachenunterricht liegt in der konsequenten Ausrichtung des Unterrichts auf die zu erzielenden Kompetenzen. Die zentrale Frage, die sich eine Lehrkraft stellt, lautet: "Was müssen die Schüler am Ende der Jahrgangsstufe können?". Die Kompetenzentwicklung muss also gegenüber der Fachsystematik im Vordergrund stehen. Auch wenn Kompetenzen natürlich nur an konkreten Inhalten erworben werden können, bedeutet dies einen Wechsel der Perspektive beim Blick auf das Unterrichtsgeschehen.

Dabei besteht für den Fremdsprachenunterricht Handlungsbedarf v.a. in folgenden Bereichen: Diagnose und individuelle Förderung

Die Entwicklung und Bereitstellung valider diagnostischer Instrumente für Lehrkräfte und Schüler, sowie deren Schulung in der Durchführung und Auswertung im Rahmen von Lehrerfortbildung und die damit verbundene Analyse des individuellen Förderbedarfs von Schülerinnen und Schülern ist dringend geboten. Auch Konzepte, wie Diagnoseaufgaben sinnvoll in den Unterricht ein-

gebaut werden können und wie der Unterricht auf diese Ergebnisse reagieren muss, stehen noch aus. Damit eng verbunden sind die Bereiche

- Entwicklung einer kompetenzorientierten Aufgabenkultur sowie kompetenzorientierte Leistungserhebungen

Auf die Arbeiten des IQB für den Französischunterricht (Tesch, Leupold & Köller 2008) wurde oben bereits hingewiesen. Die Entwicklung von Testaufgaben in diesem Bereich soll demnächst abgeschlossen sein und kann Lehrkräften dann auch zur Entwicklung von kompetenzorientierten Leistungserhebungen dienen.

- Entwicklung von Kompetenzstufen bzw. empirische Überprüfung der Progression von Kompetenzstufen (*Benchmarking*)

Darüber hinaus ist sowohl ein *Benchmarking* der Kompetenzstufen notwendig als auch eine jahrgangsbezogene Zuordnung derselben. Bisher liegen lediglich Zielbeschreibungen für Ende Klasse 9 bzw. Klasse 10 vor.

- Systematische Unterstützung der Förderung von interkultureller Kompetenz und Methodenvielfalt

Zwar sind sowohl die interkulturelle Kompetenz als auch methodische Kompetenzen in den Bildungsstandards als eigene Kompetenzbereiche ausgewiesen, deren Förderung in der Unterrichtspraxis ist damit hingegen noch nicht gewährleistet. Lehrkräfte benötigen (z.B. durch Fortbildung, Lehrwerke oder Aufgabenangebote) eine systematische Unterstützung bei der Förderung dieser Kompetenzbereiche im Unterricht.

- Diskussion über geeignete Inhalte des Lernens

Im Rahmen der gegenwärtig geführten Diskussion um die Kompetenzorientierung geraten die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts bzw. der einzelnen Fremdsprachen zunehmend aus dem Blick und es entsteht der Eindruck, dass an beliebigen Inhalten spezifische Kompetenzen erworben werden können. Neben der Diskussion um Kompetenzorientierung muss eine Diskussion um geeignete – bildungsrelevante – Inhalte für den Fremdsprachenunterricht stattfinden.

- Entwicklung einer neuen Lehrwerksgeneration

Das Lehrwerk spielt gerade in der Sekundarstufe I eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen. Daher ist die Diskussion um Inhalte auch mit der Entwicklung einer neuen Lehrwerksgeneration verbunden, welche kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht systematisch unterstützt. Dabei wird es in Zukunft nicht mehr möglich sein, eine Lehrwerksprogression zugrunde zu legen, die sich primär am Sprachsystem orientiert und die wesentlich an der grammatischen Progression ausgerichtet ist. Mit der Ausweisung der interkulturellen Kompetenz in einen eigenen Kompetenzbereich neben und systematisch verknüpft mit den kommunikativen Kompetenzen werden die Lehrwerke darüber hinaus Angebote zum interkulturellen Lernen systematischer und exponierter einbauen

müssen, Gleiches gilt für die Fertigkeiten Sprachmittlung, Hör-/Sehverstehen und die verschiedenen Formen des Sprechens. Auch die methodischen Kompetenzen müssen so in die Lehrwerke integriert werden, dass die Lerner sie für die Bearbeitung nachfolgender Aufgaben auch tatsächlich benötigen. Grundsätzlich wird zu überlegen sein, ob nicht eine größere Offenheit im Zugriff auf Texte und Lernaufgaben oder Übungen gewährleistet sein muss. Dies spricht eher für einen modularen Aufbau eines Lehrwerkes, nicht für die Abfolge aufeinander aufbauender Lektionen. Auch begleitende Übungshefte müssen nicht mehr nach Lektionen, sondern können auch auf die zu bearbeiteten Teilkompetenzen hin aufgebaut sein.

7. Handlungsbedarf in Bezug auf die Fremdsprachenlehrerbildung

Die Diskussion um die Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht wird die Diskussion um die Standards in der Lehrerbildung neu beleben, denn die Implementierung der aus den Bildungsstandards folgenden Kompetenzorientierung wird nicht ohne Lehrerfortbildung und Lehrerbildung zu realisieren sein.

Die KMK arbeitet derzeit an Standards für die Fachwissenschaften und Didaktiken für die Lehramtsstudiengänge (Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung). Dort ist im fachspezifischen Kompetenzprofil für die neueren Fremdsprachen im Bereich der Fachdidaktik u.a. folgendes festgehalten:

- Theorie und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts einschließlich Messung, Evaluierung und Förderung von Schülerleistungen
- Theorien, Ziele und Verfahren des sprachlichen und interkulturellen Lernens und deren Umsetzung im Unterricht

Studierende mit dem Ziel Fremdsprachenlehramt müssen in der künftigen universitären Lehrerbildung konsequent mit der neuen Perspektive vertraut gemacht werden – wobei grundsätzlich zu einer kritisch-konstruktiven Reflexion Raum gelassen werden sollte. Die zukünftigen Lehrkräfte sollten erkennen können, wie Schülerinnen und Schüler Kompetenzstufen erreicht haben, sie müssen diagnostische Instrumente anwenden und auswerten und den individuellen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler analysieren können. Hierzu bedarf es einer methodischen Grundbildung im Bereich Diagnostik und Evaluation.

Auch die Auswirkungen der Kompetenzorientierung auf die Unterrichtsplanung und -durchführung muss im Studium reflektiert werden. Ebenso wird die

Diskussion um geeignete Inhalte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht in der Lehrerbildung verstärkt geführt werden. Schließlich werden sich alle an der Lehrerbildung Beteiligten auf Standards oder verbindlich zu vermittelnde „Startkompetenzen“ für den Lehrberuf einigen müssen. Hierzu sind allgemeine Kompetenzen wie z.B. Fach-, Personal- und Methodenkompetenz zu zählen. Darüber hinaus stehen Sprachkompetenz, Diagonosekompetenz und weitere Kompetenzen für das schulpraktische Handeln im Mittelpunkt.

Vorstand und Beirat der DGFF werden diese Fragen in naher Zukunft aufgreifen und mit einem gesonderten Positionspapier Stellung zur Diskussion um Standards in der Lehrerbildung beziehen.

8. Handlungsbedarf in Bezug auf die Forschung

Die Fremdsprachenforschung muss sich in die skizzierten Diskussions- und Forschungsprozesse unserer Meinung nach viel stärker als bisher konstruktiv-kritisch einbringen. Noch nie waren die fachdidaktische Expertise und damit eben auch die Fremdsprachenforschung so zentral nachgefragt und gefordert wie heute. Auf der Forschungsebene sind noch allzu viele weiße Flecken auf der Landkarte. Gerade theoretisch solide und empirisch begründete Kompetenzstrukturmodelle und erst recht Kompetenzentwicklungsmodelle sprachlich-kulturellen Lernens fehlen größtenteils – zu tun haben wir es in vielen Fällen ja bislang nur mit normativen Setzungen. Und die sprachproduktiven Bereiche, besonders die Entwicklung und Erfassung von mündlicher Sprachkompetenz, sind – gerade was Testtheorie und Testformen angeht – in Deutschland noch wenig entwickelt. Die so genannten „schwer messbaren Bereiche“ (vgl. Hu, im Druck), die oft eingeklagt werden, gilt es präziser zu beschreiben und empirisch besser zu erfassen als es bisher der Fall ist (vgl. zu den literarischen Kompetenzen aber z.B. Burwitz-Melzer 2006, zu empirischer Forschung im Kontext interkultureller Kompetenzen Hu & Byram, im Druck). In Zukunft wird es vor allem auf kooperatives Handeln sowohl im Bereich der Unterrichtsentwicklung und der Unterrichtsforschung i.e.S. (primär zusammen mit Lehrkräften) ankommen als auch im Bereich der Bildungsforschung allgemein auf eine interdisziplinäre Zusammenarbeit mit Erziehungswissenschaftlern, Vertretern der pädagogischen Psychologie und der Testentwicklung.

Im Sinne einer Anregung nennen wir im Folgenden einige Themen, die uns z.B. wichtig erscheinen:

Im Kontext von Kompetenzentwicklung:

- Theoretische und empirische Fundierung von Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodellen in fremdsprachlichen Lern- und Bildungsprozessen, auch in den schwer messbaren Bereichen interkultureller und sprachlich-ästhetischer Kompetenzen
- Forschungen zum Verhältnis von Identitätsentwicklungsprozessen und Kompetenzentwicklungsprozessen
- Forschungen zum Spannungsfeld/Zusammenhang zwischen Bildungs- und Kompetenzzielen
- Forschungen zur Entwicklung von Mehrsprachigkeitskompetenzen
- Verknüpfung der theoretischen Modellierungen mit empirischen Daten und didaktischen Handlungsmodellen
- Empirische Unterrichtsforschung zur Kompetenzentwicklung in unterrichtlichen Interaktionen
- Forschung zum Verhältnis von Inhalten und Kompetenzentwicklung

Im Kontext der Bildungsstandards:

- Forschungen zur empirischen Überprüfung der Standards
- Entwicklung von Mindeststandards
- alters- und lernergemäße Anpassung der Standards (auch: stärkere Ausdifferenzierung der unteren Kompetenzniveaus)
- sprachenspezifische Anpassung der Standards (z.B. in Bezug auf Sprachenreihenfolge, Profilbildung und unterschiedliche Ausprägungen der Teilkompetenzen)

Im Kontext von Test- und Lernaufgaben

- Entwicklung und Evaluation von Lernaufgaben- und Überprüfungs- (incl. Test-) aufgaben, die die Komplexität von kommunikativer Handlungsfähigkeit möglichst gut abbilden (ggf. Unterscheidung zwischen „testbaren“ Komponenten und beschreibbaren/„beurteilbaren“ Komponenten z.B. bei der Interpretation von Texten)
- Entwicklung von Diagnoseinstrumenten

Im weiteren Umfeld von Fremdsprachenunterricht

- Untersuchungen der Kontextbedingungen schulischen Fremdsprachenlernens und -lehrens (hier u.a. Einflüsse von Migration und Mehrsprachigkeit)
- Erforschung des Zusammenspiels von Bildungspolitik, unterrichtlicher Praxis und Evaluationspraxis (Wirkungsforschung, auch in Bezug auf Motivation)
- Forschung zur Kompetenzentwicklung von Fremdsprachenlehrer/innen (Professionalisierungsforschung)

9. Initiativen der DGFF

Die DGFF wird als Fachgesellschaft in Zukunft mit einigen Initiativen Forschungen – gerade auch in den hier angesprochenen Bereichen – versuchen zu unterstützen. Geplant ist eine Sommerschule für spezifische Fragen der Forschungsmethodik. Voraussichtlich im Frühjahr 2009 wird es darüber hinaus ein weiteres Drittmittelberatungskolloquium geben, in dem Forschungsanträge diskutiert und beraten werden können. Denkbar wäre hier, den Akzent auf interdisziplinäre Projekte zu setzen. Zu beiden Initiativen werden in Kürze nähere Informationen folgen. Auf der Homepage werden wir darüber hinaus einen Link einrichten, in dem wir auf aktuelle Ausschreibungen in den für die Fremdsprachenforschung relevanten Bereichen hinweisen.

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Meltzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Bildungsstandards*. Dokumentation der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenlernens Februar 2005. Tübingen: Gunter Narr.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005), *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr.
- Bollenbeck, Georg (1994), *Bildung und Kultur*. Frankfurt am Main u.a.: Insel.
- Burwitz-Melzer, Eva (2006), Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 104-120.
- Byram, Michael (2008), *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Essays and Reflections. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

- Caspari, Daniela; Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin (2008), Kompetenzorientierung und Aufgaben. In: Tesch, Bernd; Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Cornelsen Scriptor: Berlin, 85-87.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Erpenbeck, John & von Rosenstiel, Lutz (2003), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Herausgegeben vom Goethe Institut Inter Nationes, der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK). Berlin et al.: Langenscheidt.
- Fleming, Mike (im Druck), The Concept of Competence. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (im Druck), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen; Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models empiricism, assessment*. Tübingen: Narr.
- Hartig, Johannes (2007), Skalierung und Definition von Kompetenzniveaus. In: Klieme, Eckhard & Beck, Bärbel (Hrsg.) (2007), *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz, 83-99.
- Hu, Adelheid (im Druck), Interkulturelle Kompetenz. Ein Leitziel sprachlichen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von kulturwissenschaftlicher Didaktik, pädagogischer Psychologie und Testtheorie. In: Schulz, Renate & Tschirner, Erwin (Hrsg.), *Communication across borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium.
- Hu, Adelheid (im Druck), Sprachspezifische und sprachübergreifende Konzepte für den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Sprachspezifische und sprachübergreifende Konzepte von Fremdsprachenunterricht*. Dokumentation der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenlernens, Februar 2008. Tübingen: Gunter Narr.
- Hu, Adelheid (im Druck), Zum Problem der Operationalisierbarkeit von Interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: Frederking, Holger (Hrsg., im Druck), *Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (im Druck), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen; Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models empiricism, assessment*. Tübingen: Narr.

- Hu, Adelheid & Leupold, Eynar (2008), Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In: Tesch, Bernd; Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Cornelsen Scriptor: Berlin, 51-84.
- Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut J. (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Koordination: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)*. [Online: http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf]
- Klieme, Eckhard & Leutner, Detlev (2006), Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2006) 6, 876-903.
- Klieme, Eckhard & Beck, Bärbel (Hrsg.) (2007), *Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.
- Klieme, Eckhard & Hartig, Johannes (2007), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik*. Berlin: BMBF.
- Köller, Olaf (2008), Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54, 163-173.
- Koller, Hans-Christoph (1999), *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne*. München: Wilhelm Fink.
- Kultusministerkonferenz (2004), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wolters Kluwer Deutschland: München.
- Kultusministerkonferenz (2004a), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9)*. Herausgegeben vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Wolters Kluwer Deutschland: München.
- Marotzki, Winfried (1990), *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Nold, Günter & Rossa, Henning (2007), Anforderungsprofile von Aufgaben: Task-based assessment und task-based language learning. In: Hosenfeld, Ingmar (Hrsg.), *Schulische Leistung*. Münster, Westfalen u.a.: Waxmann, 65-86.
- Pant, Hans Anand, Rupp, André & Köller, Olaf (2007), [online: http://kompetenzmodelle.dipf.de/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=46. 17.09.2008]

- Tesch, Bernd; Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Cornelsen Scriptor: Berlin.
- Vollmer, Helmut J. (2006), Bildungsstandards von oben - Bildungsstandards von unten. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*. Englisch, 40 (2006) 81, 12-16.
- Vollmer, Helmut J. (2006a), Kompetenzaufgaben als Forschungs- und Evaluationsinstrument. Statement zur 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachensunterrichts. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr, 244-255.
- Weinert, Franz E. (1999), *Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo))*. Neuchatel: DeSeCo.
- Weinert, Franz E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 17-31.
- Zydati, Wolfgang (2005), *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Zydati, Wolfgang (2007a), „was Sie über die Bildungsstandards in Deutschland wissen sollten...“. In: *Babylonia* 15 (4/2007), 15-18.
- Zydati, Wolfgang (2007b), *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Zydati, Wolfgang (2008), SMS an KMK: Standards mit Substanz! Kulturelle Inhalte, Mediation zwischen Sprachsystem und Sprachhandeln, Kritikfähigkeit – auch im Fremdsprachenunterricht. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 13 (2008), 13-34.

Vernünftige Erwartungen: Referenzrahmen, Kompetenzniveaus, Bildungsstandards

Erwin Tschirner¹

In 2003, Germany instituted National Educational Standards (*Bildungsstandards*) for the lower secondary school system (grades 9 and 10) and in 2007 it decided also to develop National Standards for the upper secondary school system (*Abitur*). For foreign languages, both sets of standards are or will be based to a large extent on the Common European Framework of Reference for Languages. This paper focuses on expected proficiency levels in speaking. The only large-scale study to date establishing proficiency levels at school is the DESI study which looked at scholastic achievement in German and English in grade 9 across all school types. The test used to evaluate speaking proficiency in English was the *PhonePass Set-10* test. This paper discusses the validity of the results obtained and questions the rationality of some of the speaking proficiency expectations for foreign languages at German secondary schools.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) wird mehr und mehr zum Maßstab von zu erreichenden Fremdsprachenkompetenzen und fungiert zunehmend im Sinne von Bildungsstandards. Doch welche GeR-Niveaus lassen sich mit dem schulischen Fremdsprachenunterricht realistisch erreichen? Hierzu liegen kaum belastbare Erfahrungen vor. Die DESI-Studie (Schröder, Harsch & Nold 2006) erhebt den Anspruch, für die 9. Klasse zumindest für die Sprechkompetenz diese Ergebnisse geliefert zu haben, ob sie das wirklich geleistet hat, soll ein Thema dieses Beitrags sein. Insgesamt scheinen Lehrpläne im fremdsprachlichen Bereich oft immer noch eher von Wunschen geprägt zu sein. Das Ziel B2 in allen Fertigkeiten außer im Lesen (dort C1) steht zum Beispiel in Bayern nicht nur bei Englisch als erster Fremdsprache in den Lehrplänen, sondern auch bei Russisch als dritter Fremdsprache (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2003). Internationale Studien, insbesondere zur Entwicklung der Sprechkompetenz, zeigen allerdings, dass zum Erreichen fremdsprachlicher Kompetenzen große Zeitspannen notwendig sind, die überdies von der Intensität der Sprachlernerfahrungen sowie der Distanz von Ausgangssprache zu Zielsprache abhängen (Rifkin 2003; Swender 2003; Tschirner 2007a).

Während es für den GeR nur sehr wenige empirische Studien gibt, was Lernerleistungen betrifft, gibt es für die *Oral Proficiency Guidelines* des *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) eine Reihe von Unter-

¹ Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Erwin Tschirner, Universität Leipzig, Herder-Institut, Beethovenstraße 15, 04107 Leipzig, Email: tschirner@uni-leipzig.de