

Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch: Kompetenzen, Kompetenzmodelle und kompetenzorientierter Unterricht.

→ französisch heute 3 (2006): 229–239

«Orientation sur les compétences» c'est une notion-clef des tendances renovatrices de la politique de l'éducation. Ceci ne concerne pas seulement les habilités de langue, synonymes de compétences linguistiques. Ainsi a-t-on commencé à parler de compétences dans de nombreuses matières. L'auteur retrace cette évolution et nous explique où nous en sommes... «histoire de compétences».

Bernd Tesch

Seit 2003 gibt es die Bildungsstandards Englisch/Französisch für den Mittleren Schulabschluss, seit 2004 für den Hauptschulabschluss. Die Schulbehörden in allen Bundesländern haben seitdem auf unterschiedlichen Wegen, über zentrale Leistungsvergleiche, über Qualitätsprogramme an Schulen und über Fortbildungen, versucht, diese rasche Reaktion der KMK auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie in konkrete qualitätssichernde Maßnahmen umzusetzen. Daraus ergeben sich Fragen: Wie verorten sich die Fremdsprachen im neuen Paradigma? Was verändert sich für den fremdsprachlichen Unterricht?

In diesem Beitrag werde ich den deutschen Begründungszusammenhang, aber auch die Einbindung in die internationale Forschung kurz erläutern. Ich untersuche die „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“ im Hinblick auf ihren inhärenten Kompetenzbegriff. Ferner stelle ich die Umsetzung dieses Kompetenzbegriffs in ein Konzept unterrichtlicher Lern diagnose und die Kompetenzentwicklung an Hand von Aufgaben vor.

Das Kompetenzmodell der Bildungsstandards im Vergleich mit dem Kompetenzmodell des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“

Für eine allgemeine Definition des Begriffs „Kompetenzen“ greife ich mit Klieme auf Weinert und, für eine sprachspezifische Definition, auf den Gemein-

samen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (im Folgenden „GeR“) zurück. Der Erziehungswissenschaftler und Psychologe Weinert verstand unter „Kompetenzen“

...die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27f)

Weinert stützte sich dabei auf den in der Expertiseforschung¹ entwickelten Kompetenzbegriff, erweitert um motivationale, handlungsbezogene und wertebezogene Komponenten.

Klieme präzisiert im Rückgriff auf Weinert:

Für die Entwicklung von Kompetenzmodellen und die daran anschließende Erarbeitung von Aufgabenbeispielen und Testverfahren ergeben sich einige wichtige Folgerungen: Kompetenz kann nur leistungsbezogen erfasst und gemessen werden. Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen. Jede Illustration oder Operationalisierung einer Kompetenz muss sich daher auf konkrete Anforderungssituationen beziehen. (Klieme 2003: 73)

Auf die Verbindung von Kompetenz und Aufgaben komme ich weiter unten noch einmal zurück. Im Hinblick auf den sprachbezogenen Kompetenzbegriff findet sich im GeR folgende Beschreibung:

Kommunikative Sprachkompetenzen. Zur Umsetzung ihrer kommunikativen Absichten setzen Sprachverwendende/Lernende sowohl (...) ihre allgemeinen Fähigkeiten („savoir“, „savoir-faire“, „savoir-être“, „savoir-apprendre“; diese Begriffe lassen sich mit dem weinertschen Kompetenzbegriff und den Ergänzungen durch Klieme u.a. verbinden. D.Verf.) als auch eine spezifisch sprachbezogene Kompetenz (*proficiency*) ein. Die ‚kommunikative Kompetenz‘ in diesem engeren Sinne besteht aus folgenden Komponenten: linguistische Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenzen, pragmatische Kompetenzen. (GeR 2001: 109).

Die einzelnen Teilkompetenzen werden sodann näher beschrieben (es liegen 514 Deskriptoren vor) und – teilweise – skaliert. Im Bereich der linguistischen Kompetenz:

- die lexikalische,
- die grammatische,
- die semantische,
- die phonologische Kompetenz;

im Bereich der soziolinguistischen Kompetenzen:

- die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen,
- Höflichkeitskonventionen,
- Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten
- Registerunterschiede
- Varietäten;

und im Bereich der „pragmatischen Kompetenzen“:

- die Diskurskompetenz (z.B. Flexibilität, Sprecherwechsel, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion)

- die funktionale Kompetenz (z.B. Sachinformationen mitteilen oder erfragen, Reparaturen, Selbstkorrektur, Diskursfunktionen wie Beschreibung, Erzählung, Kommentar usw., Interaktionsschemata).

Dieses Modell sprachlich-kommunikativer Kompetenzen greift auf ähnliche, ältere Modelle aus der anglo-kanadischen und amerikanischen Sprachtestforschung bzw. angewandten Linguistik zurück. Zum einen ist der Begriff der „Sprachfähigkeit“ (*proficiency*) zu nennen, wie er im Modell der kanadischen Immersionsforscher Canale & Swain zum Ausdruck kommt, sowie das Modell einer „kommunikativen Sprachfähigkeit“ (*communicative language ability*) des US-Amerikaners Bachmann.²

Welches Kompetenzmodell liegt den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache zugrunde? Die Autoren der Bildungsstandards haben der Klieme-Expertise folgend eine Anlehnung an das Kompetenz-Modell des GeR gesucht, dabei jedoch die schulpraktische Tradition berücksichtigt.

GeR	Bildungsstandards
Allgemeine Kompetenzen	
Deklaratives Wissen (<i>savoir</i>)	Interkulturelle Kompetenzen
Fertigkeiten und prozedurales Wissen (<i>savoir-faire</i>)	Interkulturelle Kompetenzen Methodische Kompetenzen
Persönlichkeitsbezogene Kompetenz (<i>savoir-être</i>)	Interkulturelle Kompetenz
Lernfähigkeit (<i>savoir-apprendre</i>)	Methodische Kompetenz
Sprachbezogene Kompetenz	
Kommunikative Sprachkompetenzen	Funktionale kommunikative Kompetenzen
Linguistische Kompetenzen	Kommunikative Fertigkeiten Verfügbarkeit über die sprachlichen Mittel
Soziolinguistische Kompetenzen	
Pragmatische Kompetenzen	

Diese Gegenüberstellung ist von links nach rechts zu lesen. Im GeR werden vier allgemeine Kompetenzen unterschieden, das „deklarative Wissen (*savoir*)“, „Fertigkeiten und prozedurales Wissen (*savoir-faire*)“, „persönlichkeitsbezogene Kompetenz (*savoir-être*)“ und „Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*)“. Diese Aufteilung findet in den Bildungsstandards keine genaue Entsprechung. Deshalb habe ich in der Spalte „Bildungsstandards“ jeweils diejenige (nicht sprachbezogene) Kompetenz aufgeführt, die – in Teilen - eine Entsprechung im GeR hat, was das Auftauchen der beiden Begriffe „interkulturelle Kompetenzen“ und „methodische Kompetenzen“ an mehreren Stellen erklärt.

Der Vergleich der Sprache verdeutlicht, dass beide Dokumente bei aller Ähnlichkeit doch leicht abweichende Systematiken benutzen.

In den Bildungsstandards taucht, wie erwähnt, der Begriff „Allgemeine Kompetenzen“ mit den sich anschließenden Präzisierungen nicht auf. Dafür wird die griffig klingende Unterscheidung „interkulturelle Kompetenzen“ und „methodische Kompetenzen“ verwendet.

Ähnlich verhält es sich bei den „kommunikativen Kompetenzen“. Hier verzichten die Bildungsstandards auf die Unterscheidung in „linguistische“, „soziolinguistische“ und „pragmatische“ Kompetenzen und begnügen sich mit den metasprachlich weniger komplexen Begriffen „kommunikative Fertigkeiten“ und „Verfügung über die sprachlichen Mittel“.

Damit geht eine deutliche Fokussierung auf unterrichtspragmatische Belange einher.

Ein Desiderat ist, dass die genauen Kriterien dieser Fokussierung nicht benannt wurden, was Anlass zu Kritik bieten könnte. Nach meiner vorläufigen Einschätzung ist diese starke Fokussierung im Bereich der sprachbezogenen Kompetenzen funktional gesehen durchaus sinnvoll. Sie erhöht die Lesbarkeit der Bildungsstandards für deutsche Unterrichtende. Sie steuert der Gefahr einer „Verzettelung“ des Unterrichts entgegen, indem sie Schwerpunkte setzt. Schulischer Fremdsprachenunterricht ist gezwungen sich auf das Wesentliche zu konzentrieren. Bedenken sind dagegen bei der Verallgemeinerung der Begriffe „interkulturelle Kompetenzen“ und „methodische Kompetenzen“ anzumelden. Gerade im Sinne des breiten schulischen Bildungsauftrags scheint mir die Gliederung in „savoir“, „savoir-faire“, „savoir-être“ und „savoir-apprendre“, wie sie im GeR festgelegt wurde, für größere Klarheit zu sorgen. Kapitel 1 der Bildungsstandards, „der Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung“, beschreibt kurz, in der Art einer Präambel, die Bedeutung der Standards im Kontext der europäischen Mehrsprachigkeit und des GeR.

Eine knappe inhaltliche Bestimmung zum Kompetenzerwerb findet sich im Kapitel 2 („Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache“): „Der Unterricht in der ersten Fremdsprache stellt den Erwerb der angestrebten Kompetenzen fachlich und pädagogisch dadurch sicher, dass (...) Schülerinnen und Schüler durch sprachlich und kognitiv anspruchsvolle Aufgaben auf Anforderungen ihrer persönlichen Lebensgestaltung, ihres weiteren Bildungswegs und ihrer späteren beruflichen Tätigkeit vorbereitet werden, (...) dass Schülerinnen und Schülern mit ausdrücklichem Bezug auf die aktive Teilhabe am gesellschaftliche und kulturellen Leben auch Themen- und Handlungsfelder in ihrer literarischen bzw. ästhetischen/gestalterischen Qualität erfahrbar gemacht werden, (...).“³. Hier wird der Aufgabenbezug hergestellt, der bereits in der Klieme-Expertise anklingt und zu einem zentralen Element in der Konzeption von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung geworden ist.

Die Hauptkapitel, auch vom Umfang her gesehen, sind Kapitel 3 und Kapitel 4. In Kapitel 3, „Standards für die Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache“, werden die drei oben genannten Kompetenzbereiche definiert und beschrieben und auf die angestrebten Niveaustufen des GeR bezogen, und Kapitel 4 widmet sich ganz den „Aufgabenbeispielen“.⁴

Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht in Abgrenzung zur tradierten⁵ Unterrichtspraxis

Worum geht es bei „Kompetenzorientierung“ im Fremdsprachenunterricht?

Der Begriff ist in der fachdidaktischen Literatur relativ neu. Vollmer definiert den Begriff der „Kompetenzorientierung“ in Abgrenzung zu „Outputorientierung“ („negativ konnotiert“) und „Standardisierung“ („im Sinne von Gleichförmigkeit oder Gleichmacherei“). „Er [der Begriff

der Kompetenzorientierung] bedeutet dann nichts anderes als die Bereitschaft zur Konzentration auf das Wesentliche eines Faches, zur gemeinsamen begleitenden Selbstreflexion und zur Rechenschaftslegung auf der Lerner- wie auf Lehrerseite (in einem bestimmten, nicht dominanten Rhythmus, z.B. alle zwei Jahre). [...] Der entscheidende Punkt ist, die Kompetenzstufungen, auf die wir uns irgendwann einigen, in Entwicklungsmodelle des Lernens – und in der Folge des Lehrens – einer fremden Sprache umzuformulieren, sie didaktisch zu transformieren und diese dann an verschiedenen Orten auszuprobieren, d.h. empirisch zu evaluieren.“ (Bausch : 262f)

Eine kleine Tabelle könnte durch die Gegenüberstellung von kompetenzorientiertem Fremdsprachenunterricht und (einer Fiktion von) tradiertem Fremdsprachenunterricht als Wegweiser dienen. Es handelt sich hier um eine pointierte Zuspitzung.

<i>Kompetenzorientierter FU</i>	<i>Tradiertes FU</i>
Erstrebte Authentifizierung des Lernens durch Transparenz von Kriterien und Zielvorgaben und höhere Vergleichbarkeit der Lernstände	Häufig Artifizialität des Lernens durch mangelnde Transparenz der Kriterien und mangelnde Vergleichbarkeit der Lernstände (Insel-Syndrom)
Aufgaben konzipiert im Hinblick auf skalierte Kompetenzmodelle (für funktionale komm. Kompetenzen).	Keine Anbindung an skalierte Kompetenzmodelle
Standardisierte und nicht standardisierte Formate zur Diagnose rezeptiver Schülerleistungen; kriteriale Bewertung produktiver Lernleistungen.	Standardisierte und nicht standardisierte Evaluationsformate nur zur Bewertung rezeptiver sprachlicher Leistungen. Bewertung produktiver sprachlicher Leistungen oft willkürlich, Kriterien nicht standardisiert.
Rückkoppelung des Kompetenzaufbaus mit Kompetenzdiagnose und -überprüfung.	Keine systematische Eingangsd Diagnose; Rückkoppelung des Kompetenzaufbaus daher nur mit Überprüfung.
Systematische Förderung von Lernerautonomie und neuer Evaluationskultur (Kann-Aussagen, Fremd- und Selbstevaluation)	Lernerautonomie auf Techniken begrenzt; Selbstevaluation nur sporadisch gefördert
Rechenschaftslegung auf Lerner- wie auf Lehrerseite	Rechenschaftslegung auf Lernerseite

Im tradierten Sprachenunterricht ist im Bereich der Sekundarstufe I das Lehrwerk die Hauptbezugsgröße. Das Lehrwerk gibt die Themen und Inhalte vor, ebenso die Progression, größtenteils auch die Evaluationsformen, ja sogar den Bewertungsschlüssel.

Den Verlagen ist es über Jahrzehnte gelungen, die Akteure des Sprachenlernens, Lehrer und Schüler, flächendeckend in ihr (artifizielles) Lehrwerksuniversum einzuschließen und sozusagen eine Rundumversorgung zu suggerieren.

Viele glaubten, dass mit der Erfüllung des Lehrwerksprogramms, der Abarbeitung der Lektionen und der Vermittlung einer lexikalischen und grammatikalischen Progression, Sprachkom-

petenz wie ein Automatismus aufgebaut werden könnte. Wir können diese Abgeschlossenheit bzw. dieses Eingeschlossensein in ein System auch als „Insel-Syndrom“ bezeichnen.

Der Trugschluss, dass Schüler auf diese Weise gute Sprachkompetenz entwickeln könnten, wurde durch die Ergebnisse von DESI⁶ offen gelegt.

Erschwerend kommt noch hinzu, dass in Deutschland lange Zeit nicht genügend geschah, um die Sicht auf Lehr-Lern-Verfahren im Sinne einer modernen „Sprachenlernbewusstheit“ zu ändern. Das Lernen von Vokabelgleichungen etwa ist Teil einer weit verbreiteten quantitativ-linearen Vorstellung von Kompetenzaufbau.

Ferner fehlte ein Bewusstsein für Lernerindividualität, d.h. für unterschiedliche Lernstile, unterschiedliche Lernzeiten, verzögerte oder früher eintretende Entwicklungsphasen.

Inzwischen haben die Verlage die Wende eingeleitet. Moderne Lehrwerksgenerationen verfügen über eine Anbindung an den GeR, über standardbezogene Aufgaben und über vielfältige Evaluationsformen, die es erlauben, sprachliche Leistungen im rezeptiven Bereich über das Einzellehrwerk hinaus einzuschätzen und die im produktiven Bereich auf klar definierte Kriterien zurückgreifen.

Vorurteile oder gar eine Pauschalisierung verbieten sich angesichts des Engagements einer großen Zahl von Fremdsprachenlehrern, die seit den achtziger Jahren einen kommunikativ orientierten, später handlungsorientierten Unterricht praktizierten. Viele haben sich über Lehrwerkszwänge hinweggesetzt und konsequent offene Unterrichtsformen, z.B. Projektunterricht eingesetzt. Auch die in Deutschland zur guten Tradition gewordenen Austausch- und Begegnungsfahrten mit Ländern der Zielsprache haben zu einer Authentifizierung sprachlicher Kontakte beigetragen, ja sie geradezu erst ermöglicht.

Nicht zuletzt sollte als wichtiger Schritt zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit auch die wachsende Beteiligung an international validierten Zertifikatsprüfungen (insbesondere für Französisch: die „DELF“-Prüfung) erwähnt werden.

Kompetenzorientierter Unterricht hat drei Zielrichtungen:

1. Kompetenzen (sprachliche, interkulturelle, methodische) werden durch entsprechende Aufgaben gezielt und systematisch im Unterricht aufgebaut und überprüft. Um dies zu erreichen, wird der Kompetenzaufbau rückgekoppelt mit der Diagnose vorhandener Entwicklungsniveaus und der Überprüfung erreichter Lernzuwächse.

2. Durch die Transparenz von Normen und Zielvorgaben und durch „Kann-Bescheibungen“ im Sinne der Dialang-Skalen⁷ können sich Lernende Klarheit darüber verschaffen, wo sie in ihrer sprachlichen Entwicklung stehen und was genau sie tun können, um Defizite auszugleichen bzw. bestehende Stärken weiter auszubauen (Lernerautonomie und Selbstevaluationskompetenz).

3. Durch den Bezug auf so präzise wie möglich beschriebene Kompetenzen, durch die Rechenschaftslegung in landesweiten Vergleichen und durch die Dokumentation z.B. in Portfolios wird eine Authentifizierung des Lernens angestrebt.

Der entscheidende Schritt in Richtung Kompetenzorientierung wurde mit dem GeR vollzogen. Dadurch, dass hier erstmals systematisch der Versuch unternommen wurde, Kompeten-

zen nicht nur so genau wie möglich zu beschreiben, sondern auch vertikal zu skalieren (in Niveaustufen) und horizontal zu dimensionieren (in Bezugsfeldern und Ausprägungen), liegt – wenigstens für den Bereich der sprachlichen kommunikativen Kompetenzen – ein praktikables Kompetenzmodell vor.

Für soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen bzw. für interkulturelle und für methodische Kompetenzen (um in der Systematik der Bildungsstandards zu bleiben) stehen solche skalierten Modelle noch aus.

Kompetenzfeststellung

Ein wichtiges Element in der Logik kompetenzorientierten Unterrichts bildet die Verwendung von vielfältigen Diagnoseinstrumenten, insbesondere aber auch von standardisierten geschlossenen und halboffenen Formaten. Lange Zeit waren Ankreuz- und Zuordnungsaufgaben im deutschen Sprachenunterricht verpönt bzw. nur zur Bewertung rezeptiver Aufgaben in den ersten Lernjahren eingesetzt worden. Sie wurden vermutlich als Einschränkung interpretiert, als komplexen sprachlichen Leistungen unangemessen, als Reduzierung auf minimale Wiedererkennungsfähigkeiten, ja als Ratespiel oder Ratetechnik. Dahinter verbarg sich auch die weit verbreitete Überzeugung in der Sprachlehrgemeinde über grundsätzlich leistungsfähige Instrumente (Lehrwerke, Lehrpläne, Methoden, Aus- und Fortbildungsstrukturen) zu verfügen und genügend Schulabgänger mit sprachlich hervorragenden Leistungen auszubilden.⁸

Weder in der Ausbildung noch in späteren Fortbildungen wurde früheren Generationen von Fremdsprachenlehrern ein Bewusstsein dafür vermittelt, dass eine Eingangsdiagnose für jeden einzelnen Schüler notwendig ist, nicht nur um Kompetenzen generell aufzubauen, sondern um überhaupt individuellen Förderbedarf zu erkennen. Dazu werden auch geschlossene und halboffene Diagnoseformate benötigt. Sie erlauben es, Schülerleistungen, insbesondere im unteren Leistungssegment, valide zu diagnostizieren, um eine Rückmeldung aller Schüler zu bekommen und nicht nur eine Rückmeldung derjenigen, die sich bemerkbar machen. Viele Unterrichtende verließen sich auf subjektive Beobachtungen während des Unterrichts und auf ihre Bewertung. Bei der Feststellung von Kriterien wurden sie allein gelassen.

Heute betonen wir, dass systematische Kompetenzentwicklung kumulativ⁹ erfolgt, von der ersten Unterrichtsstunde der ersten Klasse an, über Diagnose, Kompetenzaufbau und Überprüfung.¹⁰ In regelmäßigen Abständen werden Lernstände individuell und kollektiv diagnostiziert. Dies geschieht informell durch beiläufige aber dokumentierte Beobachtung und informell oder formell durch Diagnoseaufgaben. Offene Formate erlauben es dem Lernenden dabei sein kreatives Potential voll zu nutzen. Sie eignen sich am besten zur Diagnose produktiver sprachlicher Leistungen. Halboffene Formate sind zur Diagnose rezeptiver wie auch produktiver sprachlicher Leistungen geeignet. Geschlossene Formate wie Mehrfachwahl-, Richtig-falsch- und Zuordnungsaufgaben eignen sich nur für die Diagnose rezeptiver sprachlicher Leistungen; sie haben dort den Vorteil, dass sich eine Vermischung mit Leistungen im Bereich Sprachproduktion ausschließen lässt. Man diagnostiziert also wirklich jeweils nur eine der beiden sprachlichen Tätigkeiten, Lesen oder Hören.

Durch die Diagnose der Schülerleistungen lässt sich die Abweichung jedes Einzelnen vom erwarteten Niveau ermitteln: eine Abweichung kann nach unten oder nach oben oder nicht vorhanden sein.

Lernende diagnostizieren ihre Leistungen aber auch selbst bzw. auch die ihrer Mitschüler.¹¹ Dazu stehen vielfältige Hilfsmittel und Techniken zur Verfügung – von Selbstbeurteilungsbögen über Beurteilungsgespräche bis hin zu Log- und Lerntagebüchern. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Selbsteinschätzung gilt als zentrales Element beim Aufbau von Lernerautonomie.

Kompetenzaufbau

„Kompetenzaufbau“ im Sprachenunterricht nutzt die Informationen der Diagnose, um bezogen auf eine konkrete Fertigkeit den zentralen Förderbedarf der Klasse sowie peripheren Förderbedarf für einzelne Gruppen (z.B. besonders leistungsschwache oder besonders leistungsstarke Schüler) festzustellen. Erst dann können Formen der Binnendifferenzierung greifen. Eine Möglichkeit ist zum Beispiel die Analyse der Aufgabenschwierigkeiten und der Lösungswege in leistungsdifferenten Gruppen: stärkere erklären schwächeren Schülern, wie sie zu ihren Lösungen gekommen sind. Zerfällt die Klasse in zwei Gruppen mit extrem unterschiedlicher Leistung, so ist die Konsequenz vielleicht eine Differenzierung der Aufgabenstellungen.

Kompetenzaufbau ist ein methodisch-didaktisch sehr komplexer Vorgang, der sich nicht auf Schlagwörter wie „Lernstrategien“, „Sprachenlernbewusstheit“ oder „Lernerautonomie“ reduzieren lässt. Dennoch haben diese Begriffe neue Akzente im Fremdsprachenunterricht gesetzt, und es lohnt sich diesen Weg konsequent weiterzuverfolgen.

Systematische Unterrichtsforschung wird zeigen, ob diese Konzepte die gewünschten Fortschritte bei der Verbesserung des Kompetenzaufbaus in der Breite und unter den Bedingungen schulischen Lernens bringen. Und letztlich wird die Wirksamkeit von Konzepten an den festzustellenden Ergebnissen, den Schülerleistungen, gemessen werden.

Bei der Bewertung von Schülerleistungen können Unterrichtende auf die Diagnoseinstrumente zurückgreifen, jetzt allerdings um Lernerfolg mit einer Qualifikation zu versehen, in der Regel verbunden mit einer Note.

Im sprachproduktiven Bereich verwendet kompetenzorientierter Sprachunterricht transparente Kriterien der Sprachverwendung, linguistische, soziolinguistische, pragmatische Kriterien, die den Schülern durch vielfältige Übungen vertraut sind. Der tradierte Unterricht vertraute an dieser Stelle häufig auf fehlerbasierte Indizes, also eine Negativ-Korrektur, und auf subjektive Einschätzungen, die wenig Hilfe für Lernerautonomie boten. Nur wenn Kriterien plausibel, transparent und übertragbar sind, können sie in den Rückkopplungskreislauf aus Diagnose, Kompetenzaufbau und Bewertung zurückfließen. Dabei sind „Fehler“ durchaus ein wichtiges und valides Instrument zur Förderung der Kompetenzentwicklung. Sie können als Steuerungselement des Weiterlernens verwendet werden. Die Verbindung fehlerbasierter Bewertungen mit negativen Aussagen über das Lernverhalten kann dagegen eine demotivierende Wirkung haben¹².

Kompetenzaufbau in einer veränderten Aufgabenkultur

Im letzten Teil werde ich der Frage nachgehen, mit welcher Art von Aufgaben wir in Zukunft zu rechnen haben. Werden wir im Fremdsprachenunterricht eine massive Invasion von Testaufgaben erleben, oder werden Tests unanhängig von den üblichen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht durchgeführt werden? Worin könnte die neue „Aufgabenorientierung“ bestehen?

Die Sorge vor einer Invasion von Testaufgaben wird sich sicherlich nicht bewahrheiten. Tests

gibt es in Form von Vergleichsarbeiten und Lernstandserhebungen, und ihre Zahl wird leicht erhöht werden. Dafür haben Unterrichtende in den Bundesländern, in denen sie in den letzten Jahren eingeführt wurden, Verständnis (so mein Eindruck z.B. aus Berlin, Hamburg, Hessen, Saarland).

Um ein *'teaching to the test'* zu vermeiden, werden am IQB in Berlin zur Zeit im Fach Französisch Unterrichtsaufgaben, sog. 'Rahmenaufgaben' entwickelt, die in der Form großer modularisierter Unterrichtssequenzen eine Verbindung mit themenzentrierter Dossierarbeit anstreben. Darin sollen testvorbereitende Formate eingebettet werden, die sich mit etablierter fachdidaktischer Tradition verbinden. Hier wird über konkrete, direkt im Unterricht einsetzbare Aufgaben der Versuch unternommen, behutsam auch eine Vertrautheit mit standardisierten Diagnoseformaten anzubahnen.

Eine Handreichung mit methodisch-didaktischen Erläuterungen wird vermutlich Ende 2007 erscheinen. Hierzu wurden schülernahe Themen ausgewählt (*pir@tes du net, télé-réalité, star academy, ...*), aber auch stärker frankophoniespezifische Themen (*habitudes alimentaires, initiative ruban vert, ...*), um unterrichtliche Möglichkeiten eines ausgewogenen Kompetenzaufbaus in den drei Kompetenzbereichen der Bildungsstandards zu verdeutlichen.

Übungen und Strategien spielen dabei eine wichtige Rolle, ebenso wie die Abstimmung von Text und Textverarbeitung, die Förderung des freien Sprechens und des textsortengebundenen Schreibens.

'Aufgabenorientierung' hat einen deutlichen Aufschwung in der wissenschaftlichen Forschung der letzten Jahre genommen, nämlich in Form des *task based language learning and teaching*. Vor allem die Zweitsprachenerwerbsforschung für Englisch (Willis 1997, Skehan 1998, Ellis 2003, Nunan 2004) hat durch zahlreiche wissenschaftliche Publikationen den Weg dafür geebnet, dass in vielen Ländern der Erde dieser Ansatz des Fremdsprachenerwerbs auch offiziell gefördert bzw. empfohlen wird.

Im Kern geht es bei diesen Überlegungen darum, die Aufgaben im Klassenzimmer an die Aufgaben anzugleichen, die auch in natürlichen Situationen außerhalb des Klassenzimmers zu bewältigen sind. Dies spiegelt sich in den von Ellis bestimmten sechs Eigenschaften einer Aufgabe (task):

- "A task is a workplan."
- "A task involves a primary focus on meaning."
- "A task involves real-world processes of language use."
- "A task can involve any of the four language skills."
- "A task engages cognitive processes."
- "A task has a clearly defined communicative outcome." (Ellis 2003:9f)

Ein weiteres konstitutives Element der 'Aufgabenorientierung' ist die Idee der Lücke im Verständigungsprozess zwischen Individuen, die es zu schließen gilt. Jede Verständigungslücke bildet somit eine kleine 'Aufgabe' – das Vorhandensein der Lücke wirkt als Impuls für die Planung eines Lernprozesses (Carstens 2005: 7).

Ein scheinbar überzeugendes Konzept, das dennoch viele Fragen aufwirft. Daniela Caspari weist auf die Uneinheitlichkeit im Gebrauch des Begriffs 'Aufgabe' hin: "Zur begrifflichen und konzeptionellen Unschärfe trägt ebenfalls die Tatsache bei, dass 'Aufgabe' ein Alltagsbegriff ist und Aufgaben seit jeher zentrales Element jeglichen Unterrichts sind (z.B. in Form von Hausaufgaben, Übungsaufgaben, Anwendungsaufgaben, Prüfungsaufgaben, ...). Eine sorgfältige Unterscheidung und Präzisierung des Ansatzes scheint daher dringend geboten".

Diskutiert werden in der o.g. Fachliteratur vor allem folgende Aspekte:

- Die Reichweite von „Aufgaben“: Wo endet die Übung, wo beginnt die Aufgabe, wie weit lässt sich der Aufgabenbegriff ausdehnen?
- Wie variabel gestaltet sich der Fokus auf bestimmte Sprachmittel (focussed tasks)?
- Welche Rolle spielen Lehrer und Instruktion?
- Wie lässt sich mit dem Modell der Aufgabenorientierung der Unterricht planen?
- Wie lässt sich die Lernleistung messen?

Sehr kritisch zu den vom Ansatz des *task based language learning and teaching* geweckten Erwartungen auf Authentifizierung des sprachlichen Lernens und damit verbundener Verbesserung des Spracherwerbs äußert sich auch Edmondson. Er verweist auf 1. die beschränkte kognitive Kapazität für die Sprachverarbeitung¹³, 2. die durchaus auch kontraproduktive Verwendung kommunikativer Strategien für den Spracherwerb¹⁴, 3. die Unterschiedliche Entwicklung von „fluency“ und grammatischer Kompetenz bzw. Komplexität der Ausdrucksweise bei längerem direkten Kontakt mit der Zielsprache (Edmondson 2006: 145)¹⁵.

Dennoch deutet vieles darauf hin, dass sich der Fremdsprachenunterricht der Zukunft auch in Deutschland die durch „*task-based language learning and teaching*“ beeinflusste „Aufgabenorientierung“ zu eigen machen wird und Lehrwerke dadurch eine neue Rolle – eher die einer Dokumentationshilfe – einnehmen werden. Daraus ergibt sich auch die Forderung, dass die Lehreraus- und Fortbildung im Bereich der Fremdsprachen ein neues, frischeres Gesicht bekommen muss.

Anmerkungen

¹ Expertiseforschung untersucht die Leistungsfähigkeit von „Experten“ in ihrem Spezialgebiet, genannt „Domäne“.

² Ein Überblick über die Genese des GeR-Kompetenzmodells vom Canale & Swain-Modell (1980) über Bachmann und die Modifizierungen des Bachmann-Modells in ALTE (2005), modul 1: 13–21. Zur Entwicklung von Skalen-Deskriptoren s. North & Schneider (1998).

³ Bildungsstandards (2003: 2f) Zu der Funktion der „Aufgaben“ s. weiter unten in diesem Beitrag.

⁴ Diese haben, meiner Meinung nach berechtigterweise, Kritik hervorgerufen, da sie zahlreiche Aufgaben nationaler und internationaler Zertifikatsanbieter, DELF, WBT, Cambridge PET, übernahmen, also Testaufgaben, an Stelle auf die deutsche Unterrichtstradition bezogener selbstständig entwickelter Lernaufgaben.

⁵ Mit „tradiertem“ Sprachunterricht ist der Sprachunterricht vor dem GeR und den Bildungsstandards gemeint. Der GeR erschien 2001 in der deutschen Übersetzung. Eigene überregionale Befragungen ergaben, dass 2006 – also fünf Jahre nach dem Erscheinen – der Rezeptionsgrad des GeR noch so niedrig liegt, dass man allenfalls von einer oberflächlichen Kenntnis sprechen kann. Nach meiner Schätzung wird noch einmal genau so viel Zeit nötig sein, um den Paradigmenwechsel zu implementieren.

⁶ *Deutsch Englisch Schülerleistungen International*. Eine Studie im Auftrag der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, die die sprachlichen Leistungen von Neuntklässlern und die Unterrichtswirksamkeit in den Fächern Deutsch und Englisch untersuchte.

⁷ Items zur Selbsteinschätzung. GeR (2001: 223–231).

⁸ Man dachte dabei im Geiste vielleicht eher an Spitzenleistungen im gymnasialen Bereich als an Haupt- und Gesamtschüler. S. dazu die empirische Ergebnisse von Zydatiß (2005: 93 und 186 ff, 300–306), die die gewaltigen Leistungsunterschiede in Berlin zwischen Schülern von gymnasialen Express-Klassen und bilingual unterrichteten Klassen einerseits und nicht bilingual unterrichteten Klassen andererseits belegen. Der Unterschied zu Hauptschul- bzw. Gesamtschulklassen beträgt mitunter sogar ein bis zwei Lernjahre. Ähnliche Ergebnisse, bundesweit repräsentativ, bei DESI.

⁹ Zum Prinzip der Kumulativität: Klieme (2003: 26f).

¹⁰ Eine andere Klassifikation benutzt Christine Tagliante (2005: 16 ff). Sie unterscheidet, unter dem globalen Konzept der „Evaluation“, zwischen „prognostic“, „diagnostic“ und „inventaire“.

¹¹ S. die Dialang-Skalen (Anmerkung 10), das Europäische Sprachenportfolio oder die Selbstbeurteilungshilfen bei Piepho (2003: 10–20).

¹² Eine systematische Untersuchung zur „Fehlerkorrektur im kompetenzorientierten Unterricht“ bei Kleppin (2006).

¹³ „So kann beispielsweise die Automatisierung von interimssprachlichem Wissen nicht vollzogen werden und die Anzahl der verfügbaren gespeicherten Routinen kann dementsprechend sehr klein sein“.

¹⁴ Solche Strategien bilden seiner Meinung nach nicht die Voraussetzung für spracherwerbsrelevante Verarbeitungsprozesse, sondern sind allenfalls ein Ersatz.

¹⁵ Letzteres wird auch gestützt durch Ergebnisse des kanadischen Immersionsprogramms.

Literatur

- ALTE (2005): *Materials for the Guidance of Test Item Writers*. 1995, updated July 2005. http://www.alte.org/projects/item_writer_guidelines.pdf
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Carstens, R. (2005): Engaging Learners in Meaning-Focused Language Use. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2, 7–12.
- Caspari, D. (2006): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Burwitz-Melzer, Königs & Krumm, 33–42.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2006): *Die Qualität des Deutsch- und Englischunterrichts in der Sekundarstufe I. DESI-Ergebnisse Band II: Weinheim*.
- Edmondson, W. J. (2006): Taking Tasks to Task. Aufgabenbasierte Forschung und Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. In: J. P.Timm: *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer*: Tübingen, 139–155.
- Ellis, R. (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford.
- GeR = Trim, J. L., North, B. & Coste, D. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Übersetzung: Jürgen Quetz u.a.). Berlin.
- Kleppin, K. (2006): Zur Fehlerkorrektur im kompetenzorientierten Unterricht. In: U. O. H. Jung, (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M (3. verb. und erw. Aufl.). 64–70.
- Klieme, E. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- North, B. & Schneider, G. (1998): Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2, 217–262.
- Nunan, D. (2004): *Task-based Language Teaching*. Cambridge.
- Piepho, H.-E. (2003): *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003*. www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1_Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004*. www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1_Fremdsprache_HSA_BS_15-10-2004.pdf
- Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford.
- Tagliante, C. (2005): *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris.
- Vollmer, H. J. (2005): Das Gespenst der Standardisierung geht um: ODER: Lehren und Lernen fremder Sprachen auf der Basis von Bildungsstandards. In: Bausch et al., 258–271.
- Kompetenzaufgaben als Forschungs- und als Evaluationsinstrument. In: Bausch et al., 244–255.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F. E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel, 17–31.
- Willis, J. (1996): *A Framework for Task-based Learning*. London.
- Zydatiń, W. (2005): *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt a.M.