

Zur Einführung

Andrea Rössler / Heinz-Helmut Lüger

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache haben seit ihrer Veröffentlichung im Dezember 2003 (für den Mittleren Schulabschluss) und im Oktober 2004 (für den Hauptschulabschluss) zu beträchtlichen Umorientierungen in der Fremdsprachenvermittlung geführt. Neben dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* waren es vor allem die Bildungsstandards, die die aktuellen curricularen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht – nicht nur für die erste Fremdsprache – in der gesamten Bundesrepublik geprägt haben. In der Fremdsprachendidaktik gelten sie heute als Auftakt für eine neue Ära, die mit dem Etikett „Standard- und Kompetenzorientierung“ versehen wurde.

An den Bildungsstandards scheiden sich die Geister. Trennt man das Kompositum in seine Bestandteile *Standard* und *Bildung*, erhält man zwei der Schlüsselbegriffe, die die konträren Positionen bestimmen. Während die eine Seite die Festlegung von Abschlusstandards für die fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenzen im Hinblick auf die nationale Vergleichbarkeit von Schülerleistungen begrüßt, beklagt die andere Seite ein zunehmendes Abrücken vom Bildungsauftrag des Fremdsprachenunterrichts, der auch auf Persönlichkeitsentwicklung abzielen sollte. Wo die einen die Formulierung von *Output*- bzw. *Outcomestandards* und damit die Priorisierung des fremdsprachlichen Könnens der Schüler loben, kritisieren die anderen eine Vernachlässigung des *Inputs*, für den keine Standards formuliert werden. Befürwortet man einerseits die Idee der länderübergreifenden Qualitätssicherung durch normative Steuerung von oben, bezweifelt man andererseits die Erfolgsaussichten dieses bildungspolitischen Großprojekts aufgrund unzureichender flankierender Maßnahmen und zu wenig Schützenhilfe für unten.

Manche Kontroverse ist hausgemacht: Die mangelnde Klarheit und Einheitlichkeit bei der Verwendung des Kompetenzbegriffs in der gegenwärtigen Diskussion der Bildungsstandards hat zu einer unproduktiven Gegenüberstellung von fremdsprachlichem Wissen und Können geführt. Da das Verständnis von Kompetenzorientierung häufig reduziert wird auf die Vermittlung von Fertigkeiten, gerät aus dem Blick, dass eine umfassende kommunikative Handlungsfähigkeit nur im Zusammenspiel von Wissen und Können erreicht werden kann. Die Verfügung über sprachliche Mittel (lexiko-grammatisches Wissen) und soziokulturelles

Wissen sind auch in Zeiten eines kompetenz- und standardorientierten Fremdsprachenunterrichts nicht obsolet geworden. Wissen und Können müssen nach wie vor zusammengedacht werden. Das ist in den Bildungsstandards selbst und in der diese flankierenden sogenannten Klieme-Expertise durchaus so angelegt. Beiden bildungspolitischen Publikationen liegt ein Kompetenzmodell zugrunde, das fremdsprachliches Wissen und Können integriert und Kompetenz als eine komplexe Fähigkeit versteht zur Bewältigung einer kommunikativen Handlungssituation, die kognitive und affektive, soziale und methodische Komponenten einschließt. Auch Persönlichkeitsbildung bleibt als zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts ausdrücklich erhalten. Dies wird nicht zuletzt deutlich an der herausragenden Stellung, die der Schulung interkultureller Kompetenz zugewiesen wird.

Die vielfach beobachtbare Reduktion des Kompetenzbegriffs und die Missachtung von Bildungszielen ist also nicht den Bildungsstandards selbst anzulasten. Vielmehr ist sie einer Entwicklung geschuldet, die allerdings mit diesen zusammenhängt: Standardsetzung ist untrennbar mit Standardüberprüfung verbunden. Wer Abschlussstandards für unterschiedliche Kompetenzen und Niveaustufen formuliert, muss auch überprüfen, ob diese erreicht werden – zumal wenn Qualität gesichert und Vergleichbarkeit erreicht werden soll. Diese Erkenntnis hat zur flächendeckenden Einführung von Abschlussprüfungen wie dem Mittleren Schulabschluss (MSA) und dem Zentralabitur geführt. Die Gestaltung von Testformaten, wie sie u.a. dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) obliegt, macht das Dilemma augenfällig. Bildungsrelevante Kompetenzen sind schwer operationalisierbar, Fertigkeiten lassen sich dagegen besser abprüfen, weshalb bisher im Wesentlichen Testformate entwickelt worden sind, die dazu dienen, kommunikative Fertigkeiten mehr oder minder isoliert zu messen. Für Kompetenzen dagegen – wie etwa für die interkulturelle Kompetenz – wurden bisher weder im Bund noch in den Ländern überzeugende Testaufgaben präsentiert. Letztlich entscheidet der Grad der Operationalisierbarkeit darüber, was abgeprüft wird und damit auch – wie manche befürchten – was gelehrt und gelernt wird. Das wird man nicht ernsthaft als Qualitätsentwicklung im Bildungswesen bezeichnen wollen, sondern wohl nur – was aber bereits einen Fortschritt darstellt – als Qualitätsüberprüfung von kommunikativen Fertigkeiten. Wer tatsächlich im Sinne der Bildungsstandards Qualität entwickeln will, wer nicht nur den *Output* messen, sondern sicherstellen will, dass möglichst viele Schüler die Standards möglichst in allen Kompetenzbereichen erreichen, der muss auch Standards für den *Input* und den Umgang mit ihm (*opportunity-to-learn*-Standards) setzen und deren Ein-

haltung überprüfen. Schließlich sind nicht zuletzt die Qualität des Unterrichts und die Auswahl der Inhalte für das fremdsprachliche Wissen und Können der Schüler verantwortlich – und die Bildung der Lehrenden für die Chancen der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler. Erst eine so verstandene Qualitätssicherung, die alle drei bildungspolitischen Steuerungsebenen und zudem die Ausbildung der zukünftigen Fremdsprachenlehrer umfasst, wird zum ursprünglich mit den Bildungsstandards anvisierten Ziel führen. Eine solche Qualitätssicherung ist allerdings nicht zum Nulltarif zu haben und würde zudem nicht nur die Überprüfung der Leistungen von Schülern, Lehrern und Schulen, sondern auch die des Staates zur Folge haben, offenbar eine nicht erwünschte Nebenwirkung.

Vor diesem Szenario sind die hier versammelten Beiträge zu lesen.

Wolfgang Zydatiś kritisiert – basierend auf den Ergebnissen einer von ihm durchgeführten empirischen Studie – die Abwertung lexikogrammatischer Kompetenzen in den Standards für den MSA und fordert die Entwicklung von Testformaten zur kontextualisierten Überprüfung der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel.

Andrea Rössler entwickelt Kriterien zur Auswahl bildungsrelevanter Inhalte für den Französisch- und Spanischunterricht und gibt damit einen Anstoß zur Formulierung von *Input*-Standards, die u.a. der drohenden Abwertung literarischer Texte als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts entgegenwirken.

Inez De Florio-Hansen fehlt bei der Implementierung der Bildungsstandards die Etablierung einer adäquaten Test- und Aufgabenkultur, die tatsächlich auf die Entwicklung und Überprüfung von Kompetenzen und nicht nur auf ein Fertigkeitentraining ausgerichtet ist. Eine solche Aufgabenkultur muss Inhalts- und Lernerorientierung gewährleisten und sich an den Prinzipien des *Task-based Learning* orientieren.

Auch Krista Segermann beklagt das Fehlen von methodisch-didaktischen Hinweisen in den Bildungsstandards, die so die für Lehrer und Lerner wesentliche Frage unbeantwortet lassen, wie Wissen in Können überführt werden kann. In der Klärung dieses Problems sieht sie ein dringendes Desiderat fremdsprachendidaktischer Theoriebildung. Als Lösungsvorschlag stellt sie ein psycho- und neurologisch fundiertes Modell der Fremdsprachenvermittlung vor, das das Lernen lexiko-grammatischer Bausteine zum Ausdruck eigener Inhaltskonzepte favorisiert.

Stephan Breidbach zeigt auf, dass die Idee und Implementierung der Bildungsstandards im Kontext einer Neoliberalisierung und Ökonomisierung

des Bildungsdiskurses zu sehen ist. Das erklärt u.a. das reduzierte Subjektmodell und den defizitären Bildungsbegriff, der den Bildungsstandards zugrunde liegt.

Christiane Fäcke wirft die Frage auf, ob und wie sich die Kompetenz- und Standardorientierung mit der Schulung literar-ästhetischen Verstehens und mit Persönlichkeitsbildung versöhnen lässt. Am Beispiel verschiedener Bearbeitungen des Robinson-Stoffes entwickelt sie ein kompetenzorientiertes Aufgabenformat, das im Umgang mit literarischen Texten nicht auf der Ebene der Überprüfung von Leseverstehen stehenbleibt.

Peter Jandok und Bernd Müller-Jacquier erstellen ein wissens- und strategiebezogenes Analyseinstrumentarium in Form eines Fragebogens, mit dem überprüft werden kann, ob und inwiefern Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache tatsächlich interkulturelles Lernen fördern. Damit liefern sie gleichzeitig einen wesentlichen Beitrag zur Formulierung von *Input*-Standards für die Vermittlung interkultureller Kompetenz.

Die nachfolgenden Beiträge befassen sich mit Fragen und Problemen der Lehrerbildungsreform, wie sie sich im Zuge des Bologna-Prozesses abzeichnen.

Uwe Dethloff zeigt an verschiedenen Beispielen, dass die Ausrichtung an Bildungs- und Kompetenzstandards in der Lehrerbildung nicht notwendig zu einer einseitigen Outputorientierung und zu inhaltlichen Reduktionen führen muss; gleichzeitig macht er deutlich, welche Bedingungen, einschließlich personeller Ressourcen, gegeben sein müssen, damit der Reformprozess gelingt.

Wie sehr konkrete Ausbildungsrealität und hehre bildungspolitische Ziele mitunter auseinanderklaffen, demonstriert der Beitrag von Heinz-Helmut Lüger: Kompetenzstandards, Professionalisierung, Internationalisierung, Qualitätssicherung entpuppen sich leicht als Leerformeln, sobald sie mit der tagespolitischen Opportunität nicht in Einklang stehen.

Christoph Schneider und Rainer Bodensohn gehen in ihrer Erhebung der Frage nach, welche Bedeutung curriculare Standards speziell für Teilnehmer an Schulpraktika haben. Dabei lassen sich zum Teil überraschende Relevanzeinstufungen nachweisen, vor allem wenn es um die Einschätzung fachwissenschaftlicher Grundlagen und um die Bewertung methodischen Wissens für die Fremdsprachenvermittlung geht.

Berlin, Landau, im September 2008