

Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich?

Ulrike Arras*

Abstract: In recent years, the teaching of foreign languages in schools, universities and other institutions involved with language learning has faced several changes and new orientations. The main reason for these changes certainly is the Common European Framework of Languages, published in 2001 by the European Council. In Germany we additionally develop new educational standards, considering as representative examples English and French as first foreign languages taught in our school system (Kultusministerkonferenz (ed.) 2004; Tesch et al. (eds.) 2008). Normally, such changes in educational systems lead to uncertainty and confusion, a context this article intends to clarify. Are we now asked to design our classes, our material and our curricula in completely new modes? What consequences do teachers as well as learners face up to following these new approaches in teaching and learning? What does competence orientation mean exactly? And which chances does it offer?

Keywords: competences; assessment; action orientation, action-oriented approach.

Zusammenfassung: Die letzten Jahre haben für unseren Fremdsprachenunterricht, sowohl an Schulen und Hochschulen als auch an sonstigen Bildungseinrichtungen, Neuorientierungen in vielerlei Hinsicht erbracht. Hauptanstoß für diese neuen Ansätze hat ohne Zweifel der vom Europarat veröffentlichte *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) 2001 gegeben, im schulischen Kontext in Deutschland zudem die Entwicklung von Bildungsstandards, so u. a. für Englisch und Französisch als 1. Fremdsprache (s. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004 sowie TESCH et al. 2008). Wie so oft führen Neuorientierungen im Bildungswesen jedoch auch zu Verunsicherungen: Müssen wir jetzt unseren Unterricht, unsere Curricula und unsere Leistungsmessung komplett umgestalten? Welche konkreten Auswirkungen haben diese neuen Ansätze für Lehrkräfte und für Lernende? Der Aufsatz möchte dazu beitragen, ein wenig Klarheit zu schaffen. Was heißt eigentlich Kompetenzorientierung? Welche konkreten Möglichkeiten zur Verbesserung unseres Unterrichts bietet dieser neue Ansatz?

Stichwörter: Kompetenz; Handlungsorientierung; Evaluation.

* Doktor phil.; Universidad Central de Venezuela, Escuela de Idiomas Modernos; Deutscher Akademischer Austauschdienst Caracas. Email: ulrike.arras@gmail.com

1. Begriffsbestimmung

Was heißt Kompetenz? Die Fachliteratur im Bereich Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung geht i. d. R. von einem weiten Kompetenzbegriff (exemplarisch CASPARI et al. 2008, WEINERT 1999, 2001 und vor allem ZIENER 2008) aus. Das bedeutet, Kompetenz wird mehrdimensional verstanden und schließt „Dimensionen wie Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Motivation, aber auch volitionale (Absicht, Bereitschaft) und soziale Aspekte ebenso wie Erfahrungen und konkretes Handeln“ (CASPARI et al. 2008: 166) ein. Kompetenz umfasst demnach sowohl Handlungsfähigkeit (kommunikative und interkulturelle Handlungsfähigkeit in konkreten sprachlich und interaktiv zu bewältigenden Situationen) als auch die prinzipielle Disposition, also die Wissens- und Handlungsbasis, das Potenzial, mit dem fremdsprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit erworben werden kann. Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*¹ (GeR 2001: 21) heißt es dazu:

Wir sprechen von kommunikativen Aufgaben, weil Menschen bei ihrer Ausführung ihre spezifischen Kompetenzen strategisch planvoll einsetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen.

Kompetenz in diesem Sinne unterscheidet sich von jener im kommunikativen Ansatz üblicherweise angestrebten Ausbildung funktional-kommunikativer Fertigkeiten, also die vier Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen (als fünfte Fertigkeit wird das Übersetzen/Dolmetschen/die Sprachmittlung bezeichnet). Sie sind nicht gleichzusetzen mit den Fertigkeiten, die als *savoir faire* verstanden werden (s. u.). Kompetenzorientierung im Unterricht bedeutet eine stärkere Hinwendung zur Ausbildung von Handlungsfähigkeit zur Lösung konkreter sprachlicher und/oder interkultureller Probleme bzw. Aufgaben. Dies wird u. a. Auswirkungen auf die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien haben (s. u.).

¹ Ein erster Entwurf des GeR erschien 1996. Die gültige Fassung veröffentlichte der Europarat dann im Jahr 2001 zunächst in englischer Sprache. Die deutschsprachige Version erschien 2001. Mittlerweile liegt er in etlichen europäischen (auch auf Portugiesisch) sowie außereuropäischen Sprachen vor.

Fremdsprachliche Kompetenzen werden erstmals im GeR „operational beschrieben, Teilkompetenzen definiert und Kompetenzniveaus bestimmt“ (CASPARI et al. 2008: 164). Dort sind zudem die Bezugsgrößen der Kompetenz skizziert, also jene Kompetenzquellen, die beim Lernen und Lehren fremder Sprachen eine Rolle spielen. Sie seien im Folgenden kurz genannt:

Da sind zunächst Wissensbestände (*savoir*), also Wissen als Ergebnis von Lernen (formales Lernen ebenso wie Lernen aufgrund von Erfahrungen). Hierzu zählt Faktenwissen, aber auch explizites Wissen etwa über Grammatikregeln. Sodann schließt Kompetenz Fertigkeiten (*savoir faire*) ein, also die praktischen Fähigkeiten, die uns bei der Bewerkstelligung einer Aufgabe unterstützen. Eine zentrale Rolle beim Spracherwerb spielt zudem die Lernfähigkeit (*savoir apprendre*), also die Fähigkeit, mit Neuem umzugehen, Erfahrungen, Beobachtungen, neue Wissensbestände in bereits vorhandene zu integrieren, Neues zu adaptieren für eigene Zwecke. Selbstverständlich spielen auch die kommunikativen Kompetenzen eine wichtige Rolle, unabhängig davon, ob sie im Rahmen der Erstsprachensozialisation, im Fremdsprachenunterricht oder in anderen, etwa beruflichen oder privaten, Kontexten erworben und entwickelt werden. Hierunter verstehen wir sowohl linguistische als auch soziolinguistische und pragmalinguistische Kompetenzen, etwa die Sicherheit im Umgang mit bestimmten kommunikativen Situationen in der eigenen oder in anderen Kulturen. Erst das Zusammenspiel dieser drei Bereiche ermöglicht Kommunikation und konstituiert kommunikative Kompetenz. Schließlich sind die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*savoir être*) ausschlaggebend. Das *savoir être* wird als Ergebnis verschiedener Akkulturationsprozesse verstanden, denn der Mensch verfügt über mehrere kulturelle und sprachliche Bezugsrahmen, was sich in seiner natürlichen Mehrsprachigkeitsdisposition widerspiegelt: Der Normalfall ist keineswegs die Einsprachigkeit, ganz im Gegenteil: Die Menschen verfügen i. d. R. über Kompetenzen in verschiedenen Kommunikationssystemen, Sprachen, Dialekten, Codes. Damit einher geht auch die Fähigkeit, sich in verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten zu bewegen, angemessen zu handeln und Aufgaben alleine oder gemeinsam mit Anderen zu lösen.

2. Konsequenzen für das unterrichtliche Geschehen

Die skizzierten Dimensionen von fremdsprachlichen Kompetenzen können im Fremdsprachenunterricht nutzbar gemacht werden, um das Fremdsprachenlernen zu fördern und zu verbessern. Im Folgenden sollen einige zentrale Auswirkungen der Kompetenzorientierung auf den Fremdsprachenunterricht kurz beschrieben werden.²

2.1 Lehrmaterial und Aufgaben

Ausschlaggebend für die Kompetenzorientierung ist die zunehmende *output*-Orientierung. Lehrmaterial, das sich der Kompetenzorientierung verschreibt, wird die Lehr- und Lerninhalte in Zukunft stärker nach zu lösenden Problemen/Aufgaben arrangieren. Damit sind wir relativ frei in der Gestaltung der Curricula und der Lehrmaterialien, wir können uns stärker von Lehrwerken lösen, stärker regional- und lerngruppenspezifisch arbeiten. Aufgabenorientiertes Lernen³ im Kontext offener Lernsituationen, in denen die Lernenden in größerem Maße selbstständig Lern- und Lösungswege entwickeln erlaubt zudem eine stärkere Lernerorientierung, was auch eine Neuorientierung der Rolle der Lehrkraft als lernberatende und impulsgebende Instanz mit sich bringt. In der Folge werden wir vermutlich im Unterricht mehr als bisher Projektarbeit integrieren können, also größere Aufgabenfelder abstecken, die die Lernenden alleine oder in der Gruppe ihren Kompetenzen, Interessen und Möglichkeiten entsprechend bearbeiten können. Entsprechende Lernaufgaben sind materialgeleitet und integrieren verschiedene Kompetenzen, also verschiedene Fertigkeiten, Wissensbestände und Interessen. Projektarbeit bringt zudem die Entwicklung von *social skills* mit sich, also von Kompetenzen, deren Ausbildung nicht primär Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts sind (zumindest nicht explizit in der Erwachsenenbildung). Lern- und Übungsaufgaben müssen dabei prinzipiell andere Kriterien und Qualitätsmerkmale aufweisen als Testaufgaben. Testaufgaben müssen gewährleisten, Leistung valide und *reliabel* zu messen, sie sollten zudem ein gewisses Maß an Standardisierung (s. u.) aufweisen, etwa um den Schwierigkeitsgrad weitgehend konstant halten zu können. Weniger wichtig erscheint bei

² Zu den Merkmalen des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts s. beispielsweise CASPARI et al. 2008.

³ S. hierzu exemplarisch für den Französischunterricht die Beiträge in TESCH et al. 2008.

Testaufgaben, dass sie inhaltlich einen hohen Interessantheitsgrad aufweisen oder in der Gruppe zu lösen sind. Hingegen ist bei Lern- und Übungsaufgaben gerade der motivationale Faktor ausschlaggebend, eher unerheblich erscheint hingegen, dass Lern- und Übungsaufgaben standardisiert sind.⁴

2.2 „Yes we can!“ – Relativierung der „Defizitperspektive“ und Stellenwert von Fehlern

Fremdsprachen-Lehrkräfte haben oftmals ein berufliches Selbstverständnis, das dem eines Arztes oder einer Ärztin ähnelt: Eine fremde Sprache zu lernen wird als Zwischenstadium betrachtet, in dem die Zielsprache noch defizitär ist, Fehler gleichsam eine Krankheit darstellen, die es zu diagnostizieren und mit Medikamenten in Form von gezielten (Grammatik-)Übungen zu heilen gilt. Die Gesundung ist erreicht, wenn das Ziel *near native speaker*-Niveau erlangt wird. Diese „Defizitperspektive“ konnte in den letzten Jahren dank wichtiger Erkenntnisse aus der Fehlerforschung sowie nunmehr durch die Kompetenzorientierung relativiert werden. Wir sind heute weit entfernt davon, als Ziel des Fremdsprachenunterrichts das Erreichen eines muttersprachlichen Niveaus der Zielsprache anzupeilen. Vielmehr geht es heute darum, individuelle, auch Teilkompetenzen auszubilden und die Lernbedürfnisse der Lernenden stärker zu berücksichtigen, also eine stärkere Individualisierung und individuelle Profilierung fremdsprachlicher Kompetenzen zu ermöglichen. Dass Fehler keineswegs negativ, sondern ganz im Gegenteil den Lernweg positiv dokumentierende Phänomene sein können, wissen wir aus der Fehlerforschung.⁵ Der handlungsorientierte Sprachbegriff, der dem GeR zugrunde liegt, erlaubt uns umzudenken: Nicht was eine Lernerin nicht kann ist von Interesse, sondern just, das was sie kann. Bei der Beurteilung dessen, was ein Lerner oder eine Lernerin kann oder gemessen an einem bestimmten Niveau und seiner Beschreibung noch nicht kann, helfen uns die Kann-Beschreibungen des GeR. Dank der Kompetenzorientierung sind sie positiv formuliert, d. h. sowohl der GeR als auch die Skalen zur Selbstevaluation des Europäischen Portfolios für Sprachen (EPS) liefern Deskriptoren, die das beschreiben, was jemand bereits kann, ohne

⁴ Zur Unterscheidung von Übung sowie Lern- und Testaufgaben s. besonders den Beitrag von CASPARI et al. 2008.

⁵ Einen Überblick über den Forschungsstand verdanken wir Königs 2003. Für eine aktuelle Darstellung zum Umgang mit Fehlern s. KLEPPIN 2006.

Negativformulierungen. Freilich finden sich auch Einschränkungen, jedoch sind auch diese tendenziell positiv formuliert. So heißt es beispielsweise in der Globalskala (EUROPARAT 2001: 35) auf dem Niveau A1: „Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“ Die Einschränkung bezieht sich hier auf die Kooperationsbereitschaft der zielkulturellen KommunikationspartnerInnen. Und um ein Beispiel aus der Sprachproduktion auf A2 anzuführen: „Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.“ Hier liegt die Einschränkung auf der Domäne (unmittelbare Kommunikationsbedürfnisse, persönlicher Lebensbereich) und der Bandbreite der sprachlichen Mittel (einfach).

Dieser Ansatz, Kompetenzen positiv zu beschreiben, spiegelt sich auch in den in den letzten Jahren entwickelten Beurteilungskriterien im Kontext standardisierter Prüfungen wider. Als Beispiel seien die Deskriptoren zur Einstufung des Aspekts Korrektheit (ein Kriterium unter insgesamt neun gleich gewichteten Aspekten) beim Prüfungsteil Schriftlicher Ausdruck des TestDaF angeführt. Sie lauten auf den vier beim TestDaF zu unterscheidenden Niveaustufen⁶:

TDN5: Der Text enthält vereinzelt morphosyntaktische, lexikalische und orthografische Fehler.

TDN4: Der Text enthält gelegentlich (nicht-systematische) morphosyntaktische, lexikalische und orthografische Fehler, die das *Verstehen jedoch nicht beeinträchtigen*.

TDN3: Der Text enthält morphosyntaktische, lexikalische und orthografische Fehler, die das *Verstehen beeinträchtigen*.

Unter TDN3: Der Text enthält morphosyntaktische, lexikalische und orthografische Fehler, die *das Verstehen deutlich erschweren*. (TESTDAF-INSTITUT, 2008; Hervorhebungen nicht im Original)

Demnach geht es nicht mehr darum, Fehler zu zählen, etwa zur Ermittlung des noch immer beliebten Fehlerquotienten. Denn ein solches Vorgehen erscheint zwar fair und *reliabel* (der

⁶ TDN steht für TestDaF-Niveaustufe, wobei das höchste Niveau (TDN5) gleichauf mit C1 des GeR liegt und TDN3 B2 entspricht. Unterhalb des Niveaus 3 wird nicht weiter differenziert, unter TDN3 besagt lediglich, dass das Eingangsniveau des TestDaF nicht erreicht wurde. Eine ausführliche Darstellung findet sich bei ARRAS 2007:33f.

Fehlerquotient wird für alle zu beurteilenden Lernenden einer Gruppe errechnet, der Maßstab ist damit sozusagen für alle identisch), jedoch widerspricht die Verwendung des Fehlerquotienten zur Bestimmung von Kompetenz vehement unserer Zielsetzung. Mit einem Fehlerquotienten können wir keineswegs Aussagen treffen über die kommunikative Kompetenz, über die Fähigkeit, konkrete Lösungen in der Zielkultur herbeizuführen oder angemessen in einer bestimmten Situation schriftlich oder mündlich zu agieren. Ganz im Gegenteil: Der Einsatz solcher Instrumente führt dazu, dass Lernende nicht ihre Kompetenzen ausprobierend ausbauen oder unter Beweis stellen, sondern Fehlervermeidungsstrategien und einen minimalistischen Habitus entwickeln, möglichst wenig oder gar nichts sagen oder schreiben, und wenn, dann stets „auf der sicheren Seite bleiben“, also sich möglichst einfach äußern, keine Risiken eingehen. Die sicherste Fehlervermeidungsstrategie ist das Schweigen. Wer Fehler sucht, wird Schweigen ernten, steht zu befürchten. Und unsere Fehlersuche entpuppt sich schlussendlich womöglich als Kreativitätskiller.

Der GeR sowie die neuen Ansätze in der Leistungsbeurteilung bieten da bessere Möglichkeiten. Wie im zitierten Beispiel bleibt die übergeordnete Frage jene nach der Kommunikativität der Leistung. Das bedeutet: Ist der Text trotz der Fehler zu verstehen? Stören die Fehler? Wenn ja, in welchem Ausmaß? Die Grenze liegt dort, wo Fehler die Kommunikation stören oder vereiteln oder wo es zu Missverständnissen kommt.

Auf den Punkt gebracht können wir für den Fremdsprachenunterricht festhalten: Kompetenzorientierung hat zur Folge, dass wir danach fragen, was jemand kann (anstatt danach zu suchen, was jemand nicht kann) und in welchem Ausmaß, auf welchem Niveau er oder sie das kann: Was kann ich und wie? Dieser Ansatz macht eine neue Evaluationskultur erforderlich. Wie also beurteilen wir fremdsprachliche Leistungen? Welche Auswirkungen hat Kompetenzorientierung auf die Leistungsmessung?

2.3 Evaluationskultur

Der GeR ist seit seinem Erscheinen viel kritisiert worden, er sei verantwortlich für ungehemmtes Prüfen und Testen.⁷ Diese „Testitis“ habe *teaching to the test* zur Folge, es

⁷ Sachbezogene Kritik lässt sich anschaulich dem von BAUSCH et al. (2005) herausgegebenen Sammelband „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts“, entnehmen.

werde am Ende nur noch das gelernt, was auch weitgehend zuverlässig und valide messbar ist. Das Unterrichtsgeschehen werde damit reduziert auf das Messbare, gar von „McDonaldisierung“ (Schwerdtfeger) ist die Rede, denn wie das Gewicht des Fleischklops im Hamburger standardisiert ist, so würden auch Leistungen standardmäßig ermittelt und lasse keinen Raum für Individualität.

Diese Bedenken müssen wir ernst nehmen, jedoch auch die Chancen aufzeigen, die der GeR bietet, gerade für eine Individualisierung. Individualisierung, also das Gegenteil von standardmäßiger, schablonenhafter Lernkultur ist m. E. ein konstituierendes Element des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts. Kompetenzorientierung meint ja vor allem auch Lernerorientierung, also die Orientierung am Individuum, seinen individuellen Kompetenzen, Lernzielen und Lernbedürfnissen, seinen individuellen Lernstilen, seinem individuellen Lernprofil. Erst die – freilich standardisierten, also für alle gültigen – skalierten Leistungsbeschreibungen ermöglichen es, das Lernprofil, den Lernfortschritt auf individueller Ebene zu dokumentieren.

Wie in den oben gemachten Ausführungen bereits deutlich geworden ist, hat Kompetenzorientierung auch Konsequenzen auf die Art und Weise, auf die Prinzipien der Leistungsmessung. Auch hier hat der GeR wichtige Anstöße gegeben, wie sich nicht zuletzt an der Entwicklung standardisierter DaF-Sprachprüfungen zeigt.⁸ Standardisierung umfasst dabei die Festlegung und Konstanthaltung von Testspezifikationen, die Kontrolle der Durchführungsmodalitäten, kriterienorientiertes (statt bezugsgruppenorientiertes) Bewerten sowie schließlich auch testmethodische Verfahren zur Kontrolle zentraler Testgütekriterien. Übergeordnetes Ziel bei all diesen Standardisierungsbestrebungen ist die Gewährleistung von Fairness in der Leistungsmessung, etwa indem sicher gestellt wird, dass ein Test stets gleich schwierig ist, dass also unabhängig vom Zeitpunkt der Testdurchführung die Schwierigkeitsfaktoren konstant bleiben.⁹

⁸ Den Anfang dieser Entwicklung machte sicher die Konzipierung der Prüfung TestDaF als die erste standardisierte Deutschprüfung für ausländische Studierende. Er wird seit 2001 vom TestDaF-Institut in Hagen administriert und weltweit durchgeführt. Der TestDaF unterliegt einer ständigen Qualitätskontrolle und hat sich in der Folge schnell zum wichtigsten Nachweis ausreichender Sprachkenntnisse für ein Studium in Deutschland entwickelt. In der ersten Dekade unseres Jahrhunderts wurden weitere Deutschprüfungen konzipiert und reformiert, so das Deutschs Sprachdiplom (DSD), die neuen Prüfungen des Goethe-Instituts, auch der FaDaF ist um ein gewisses Maß an Standardisierung der Deutschen Sprachprüfung zum Hochschulzugang bemüht, wie das neue, 2005 erschienene DSH-Handbuch zeigt (FADAF (ed.)).

⁹ Zu einigen Prinzipien und praktischen Konsequenzen für die Qualitätssicherung in der Leistungsmessung s. ARRAS 2007 und GROTHJAHN 2008.

All diese Qualitätssicherungsmaßnahmen sind freilich sehr aufwendig und können nur z. T. im Alltag des Fremdsprachenunterrichts angewendet werden. Dennoch erfordert die Entwicklung einer neuen Evaluationskultur im Fremdsprachenunterricht die Berücksichtigung bestimmter Gütekriterien und Prinzipien.¹⁰ So fordert REUTER (erscheint), dass „die Funktionen der Evaluation konkret benannt und transparent gemacht werden und im Rahmen der Evaluation Konsequenzen für das weitere Lehren und Lernen dargelegt und anschließend umgesetzt werden.“ Ein zentrales Prinzip ist somit der Grundsatz der Transparenz und Rechenschaftslegung. Eine gut entwickelte Evaluationskultur im Fremdsprachenunterricht erfordert, dass wir den Lernenden, uns selbst, aber auch der Gesellschaft und anderen *stake holders* gegenüber deutlich machen, was wir tun im Fremdsprachenunterricht, wie die Lernziele konzipiert sind, welches Kompetenzniveau angestrebt wird und schließlich auch, wie und warum und anhand welcher Maßstäbe wir Leistungen messen und beurteilen. Dies erscheint mir als einer der wichtigsten Aspekte in der gegenwärtigen Entwicklung. Eine weitere Konsequenz wird der Einzug von Portfolios in den Fremdsprachenunterricht sein, denn Portfolios sind die konsequente Weiterentwicklung der Kann-Beschreibungen für die Selbsteinschätzung. Sie bieten zudem die Chance für eine neue Selbstwahrnehmung der Lernenden: sie sind nicht mehr Objekt von unterrichtlichem Bemühen, sondern Subjekt ihres Lernprozesses und damit direkt verantwortlich für ihren eigenen Lernfortschritt. Auch dieser Faktor wird die Rolle der Lehrkraft verändern.

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich die Neuorientierung im Hinblick auf Kompetenzorientierung wie folgt skizzieren:

- Übergeordnetes didaktisches Ziel der Kompetenzorientierung ist die **Überführung von Wissen in Können** und damit Anwenden in konkreten Handlungsfeldern und Situationen: Eine fremde Sprache „können“ heißt demnach, in ihr handeln, mit ihrer Hilfe in der Zielkultur Situationen bewältigen und konkrete Aufgaben lösen. Dazu ist es notwendig, „träge“, isolierte Wissensbestände“ zu überwinden (CASPARI et al. 2008: 170) und inhalts- bzw. handlungsorientiert zu arbeiten.

¹⁰ REUTER (erscheint) entwickelt exemplarisch für den Französischunterricht an deutschen Sekundarschulen zentrale Prinzipien einer solchen Evaluationskultur.

Arras, U. – Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht

- Statt einer langsamen und stetigen Progression wird es darum gehen, Probleme/Aufgaben mit unterschiedlichen Mitteln und Ansätzen lösen zu lassen und dabei auch die **Ausbildung von Teilkompetenzen** zu fördern.
- **Transparenz und Rechenschaftslegung** sollte in Zukunft eine zentrale Rolle spielen. Dabei stehen transparenten Lernzielen (was muss ich am Ende können?) transparente Beurteilungsmaßstäbe (wie wird das evaluiert?) gegenüber.
- Kompetenzorientierung wird eine neue Evaluationskultur hervorbringen, bei der nach Möglichkeit **Leistungen in der Fremdsprache kriterienorientiert beurteilt** werden und bei der Fehler sowohl in der Lernsituation als auch aus der Beurteilungsperspektive einen neuen Stellenwert erhalten.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass bei weitem nicht alles, was wir lernen oder lehren, auch angemessen messbar ist. Beispielsweise stehen wir bei der Entwicklung von Messinstrumenten zur Erfassung von interkulturellen oder methodischen Kompetenzen noch weitgehend am Anfang. Der Forschungsbedarf ist groß und wird uns in der nächsten Dekade beschäftigen.¹¹ Wir werden sehen, welche Vorschläge wir aus Forschung und Unterrichtspraxis entwickeln. Es bleibt spannend!

Literaturverzeichnis

- ARRAS, U.: *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr. 2007.
- ARRAS, U. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: einige Auswirkungen auf Leistungsmessung und Unterricht. In: *DaF-Brücke. Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas*, Nr. 9, 2007, 42-46.
- BAUSCH, K.-R./ BURWITZ-MELTZER, E./ KÖNIGS, F. G./ KRUMM, H.- J. (eds.). *Bildungsstandards. Dokumentation der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenlernens*. Tübingen, Narr, 2005
- BAUSCH, K.-R./ KÖNIGS, F. G./ KRUMM, H.-J. (eds.). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22.*

¹¹ Das Positionspapier von Vorstand und Beirat der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (CASPARI et al. 2008) skizziert einige Forschungsdesiderata im Kontext Bildungsstandards und Kompetenzorientierung.

- Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, Narr, 2005
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. 2003.
- CASPARI, D./ GRÜNEWALD, A./ HU, A./ KÜSTER, L./ NOLD, G./ VOLLMER, H. J./ ZYDATIß, W.: Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF. Oktober 2008. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. Band 19, Heft 2/2008, 163-186.
- CASPARI, D./ GROTHJAHN, R./ KLEPPIN, K. Kompetenzorientierung und Aufgaben, in: TESCH, B. et al. (eds.): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe 1: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin, Cornelsen, 2008, 85-87.
- COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, 2001.
- EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al., Langenscheidt, 2001.
- FADAF (FACHVERBAND DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE) (ed.): *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang. Prüfen, erstellen, korrigieren. DSH-Handbuch für Prüferinnen und Prüfer*. Hannover, DruckTeam, 2005.
- GROTHJAHN, R.: Testen im Fremdsprachenunterricht. Aspekte der Qualitätsentwicklung. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, Heft 1/2009, 4-8.
- HU, A./ LEUPOLD, E.: Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In: TESCH, B./ LEUPOLD, E./ KÖLLER, O. (eds.): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe 1: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin, Cornelsen, 2008, 51 – 84.
- KÖNIGS, F. G.: Fehlerkorrektur. In: BAUSCH, K.-R/ CHRIST, H./ KRUMM, H.-J. (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Narr, 2003, 377-382.
- KLEPPIN, K. Zum Umgang mit Fehlern im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. O. (ed.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. Frankfurt/Main et al., Peter Lang, 2006, 64-70.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Bildungsabschluss*. Luchterhand, 2004.
- REUTER, B. Evaluieren und Testen im Französischunterricht. Grundlagen und Prinzipien. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* (erscheint).
- SCHWERDTFEGER, Inge C. Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens? In: Karl-Richard BAUSCH/Herbert CHRIST/Frank G. KÖNIGS/ Hans-Jürgen KRUMM (eds.). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen, Gunter Narr Verlag, 2003. S. 173-178.
- TESCH, B./ LEUPOLD, E./ KÖLLER, O. (eds.). *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe 1: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen, 2008.

- TESTDAF-INSTITUT. *Beurteilungsanleitung zur Musterprüfung 3.* (unv. Ms.) 2008.
- TIMM, J. P. (ed.). *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer.* Tübingen, Narr, 2006.
- WEINERT, F. E. *Concepts of competence (Contribution within the OECD project Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo).* Neuchatel: DeSeCo. 1999.
- WEINERT, F. E. Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: WEINERT, F. E. (ed.). *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001, 17-31.
- ZIENER, G. *Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten.* Stuttgart, Klett, Kallmeyer, 2008.