

Bernd Tesch/Eynar Leupold/Olaf Köller (Hrsg.)

# **Bildungsstandards Französisch: konkret**

Sekundarstufe I:  
Grundlagen, Aufgabenbeispiele  
und Unterrichts Anregungen

## **Die Autoren und Herausgeber dieses Bandes**

**Daniela Caspari**, Professorin für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Freien Universität Berlin; Mitarbeit am ersten schulstufen- und schulformübergreifenden kompetenzorientierten Berliner Rahmenlehrplan Klasse 3–10 für Englisch und Französisch.

**Rüdiger Grotjahn**, Professor am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum. Er hat einen Arbeitsschwerpunkt im Bereich Testen, Prüfen, Evaluieren und hat mehrere Testentwicklungsprojekte wissenschaftlich begleitet (u. a. TestDaF, DSD der KMK, Bundeswettbewerb Fremdsprachen).

**Adelheid Hu**, Professorin für Erziehungswissenschaft; Arbeitsbereich Didaktik der Sprachen, Schwerpunkt Französisch an der Universität Hamburg. Publikationen zu Bildungsstandards und Aufgabenentwicklung im Bereich Fremdsprachenunterricht, Forschungsschwerpunkt: Interkulturelle Kompetenz.

**Karin Kleppin**, Professorin am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum und wissenschaftliche Leiterin am dortigen Zentrum für Fremdsprachenausbildung sowie Geschäftsführende Direktorin des Seminars für Sprachlehrforschung. Schwerpunkte: Prinzipien kompetenzorientierten Unterrichts, Bewertungskriterien, Fehler und Fehlerkorrektur, Förderung selbstgesteuerten Lernens, Förderung von Selbstevaluation, Sprachlernberatung.

**Eynar Leupold**, Professor für Didaktik der französischen Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Fachdidaktiker mit dem Schwerpunkt Französisch an der Grundschule und federführendes Mitglied der Wissenschaftlichen Beratergruppe Französisch am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB).

**Franz-Joseph Meißner**, Professor für Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an der Justus-Liebig-Universität Gießen; beschäftigt sich seit ca. 15 Jahren mit Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachenpolitik und ist durch zahlreiche einschlägige Veröffentlichungen bekannt.

**Olaf Köller**, Professor an der Humboldt-Universität zu Berlin und Direktor des Institutes zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB); lehrte zuvor Pädagogische Psychologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und war am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin tätig.

**Bernd Tesch**, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen für die Aufgabenentwicklung im Fach Französisch; unterrichtete die Fächer Französisch, Geschichte und Spanisch am Gymnasium und war Fachberater für den bilingualen Sachfachunterricht (Französisch) in Rheinland-Pfalz. Weiterer Schwerpunkt: Unterrichtsforschung bezogen auf kompetenzorientiertes Unterrichten.

Bernd Tesch/Eynar Leupold/  
Olaf Köller (Hrsg.)

# Bildungsstandards Französisch: konkret

Sekundarstufe I:  
Grundlagen, Aufgabenbeispiele  
und Unterrichts Anregungen



Institut zur Qualitätsentwicklung  
im Bildungswesen



SCRIPTOR

---

Auf der beiliegenden CD-ROM wird eine exemplarische Auswahl von Lernaufgaben zur Verfügung gestellt. Das gesamte Korpus der vom IQB entwickelten Aufgaben finden Sie im Internet unter der Adresse <http://www.IQB.hu-berlin.de/bista/aufbsp/frz>.

Die in diesem Werk angegebenen Internetadressen haben wir überprüft (Redaktionsschluss: November 2007). Dennoch können wir nicht ausschließen, dass unter einer solchen Adresse inzwischen ein ganz anderer Inhalt angeboten wird.

Nicht in allen Fällen war es uns möglich, Rechteinhaber für Texte und Bilder ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten. Wir bitten um Verständnis.

[www.cornelsen.de](http://www.cornelsen.de)

Bibliografische Information: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Dieser Band folgt den Regeln der deutschen Rechtschreibung, die seit August 2006 gelten.

5. 4. 3. 2. 1. Die letzten Ziffern bezeichnen  
12 11 10 09 08 Zahl und Jahr der Auflage.

© 2008 Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, Berlin

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlags.

Hinweis zu §§ 46, 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden oder sonst öffentlich zugänglich gemacht werden.

Dies gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Redaktion: DAS LEKTORAT Monika Kopyczinski, Berlin

Herstellung: Brigitte Bredow, Berlin

Umschlagkonzept: Bauer + Möhring, Berlin

Umschlaggestaltung: Torsten Lemme, Berlin, unter Verwendung einer Zeichnung von Klaus Puth, Mühlheim

Illustrationen: Rainer J. Fischer, Berlin

Layout und Satz: FROMM MediaDesign, Selters/Ts.

Druck und Bindearbeiten: Druckpartner Rübemann GmbH, Hemsbach

Printed in Germany

ISBN 978-3-589-22572-9



Gedruckt auf säurefreiem Papier,  
umweltschonend hergestellt aus chlorfrei gebleichten Faserstoffen.

# Inhalt

<b>Grußwort des Präsidenten der Kultusministerkonferenz . . . . .</b>	<b>8</b>
<b>Vorwort . . . . .</b>	<b>11</b>
<b>1. Zur Situation des Französischunterrichts</b>	
(Daniela Caspari) . . . . .	18
1.1 Viele gute Gründe für Französisch . . . . .	18
1.2 Zur Entwicklung der Lernerzahlen . . . . .	20
1.3 Veränderungen des Französischunterrichts . . . . .	24
1.4 Ausblick . . . . .	32
<b>2. Französischunterricht im Rahmen</b>	
<b>von Mehrsprachigkeitskonzepten</b>	
(Franz-Joseph Meißner) . . . . .	35
2.1 Die mehrsprachigkeitsdidaktisch erweiterte Legitimation	
des Fachs . . . . .	36
2.2 Französisch als Brückensprache zur Romania . . . . .	37
2.3 Die Interkomprehensionsmethode im schulischen Kontext . . . . .	40
2.4 Die Verortung der Mehrsprachigkeitsdidaktik	
im schulischen Kontext . . . . .	41
2.5 Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität . . . . .	42
<b>3. Bildungsstandards für Französisch als erste Fremdsprache</b>	
(Franz-Joseph Meißner und Bernd Tesch) . . . . .	44
3.1 Entstehung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache . . . . .	44
3.2 Was ist das Neue an diesen Bildungsstandards? . . . . .	45
3.3 Aufbau und Begrifflichkeit der Bildungsstandards . . . . .	46
3.4 Die Bildungsstandards in der Diskussion . . . . .	48
<b>4. Kompetenzorientierung und Französischunterricht</b>	
(Adelheid Hu und Eynar Leupold) . . . . .	51
4.1 Kompetenzorientierung und Zielsetzungen	
des Französischunterrichts: ein Überblick . . . . .	52
4.2 Leicht messbare Kompetenzen . . . . .	57
4.3 Schwer messbare Kompetenzen . . . . .	64
4.4 Weitere Faktoren bei der Unterrichtsgestaltung . . . . .	74

<b>5. Kompetenzorientierung und Aufgaben</b>	
(Daniela Caspari, Rüdiger Grotjahn und Karin Kleppin) . . . . .	85
5.1 Zur Unterscheidung zwischen Lern- und Testaufgaben . . . . .	85
<b>6. Lernaufgaben: Kriterien und Beispiele</b>	
(Daniela Caspari und Karin Kleppin) . . . . .	88
6.1 Funktionen und Ziele kompetenzorientierter Lernaufgaben . . . . .	88
6.2 Schwerpunktsetzung bei der Förderung von Kompetenzen . . . . .	90
6.3 Funktionale Vielfalt und bewusste Schwerpunktsetzung . . . . .	135
6.4 Entwicklungsprinzipien und Unterrichtseinsatz . . . . .	137
6.5 Zusammenfassung . . . . .	148
<b>7. Tests und Testaufgaben: Merkmale und Gütekriterien</b>	
(Rüdiger Grotjahn) . . . . .	149
7.1 Grundlagen der Testaufgabenentwicklung:	
Illustrative Beispiele . . . . .	149
7.2 Gütekriterien von Tests und Aufgaben . . . . .	162
7.3 Formelle Tests, informelle Tests, Klassenarbeiten . . . . .	172
7.4 Bezugsgruppenorientierte versus kriteriumsorientierte Tests . . . . .	175
7.5 Kompetenzorientiertes versus aufgabenorientiertes Bewerten . . . . .	177
7.6 Summative versus formative Bewertungsverfahren . . . . .	181
7.7 Funktionen von Leistungsbeurteilungen . . . . .	182
<b>8. Bewertung produktiver sprachlicher Leistungen</b>	
(Rüdiger Grotjahn und Karin Kleppin) . . . . .	187
8.1 Bewertungsverfahren und Bewertungskriterien . . . . .	187
8.2 Wichtige Einflussgrößen bei der Bewertung . . . . .	188
8.3 Globale versus analytische Bewertungsskalen . . . . .	189
8.4 Beispiel: Bewertungskriterien bei einem formellen Französischttest . . . . .	192
8.5 Bewertungskriterien bei der schulischen Leistungsüberprüfung . . . . .	194
8.6 Mündliche versus schriftliche Produktion . . . . .	199
8.7 Qualitätsanforderungen an Bewertungskriterien . . . . .	200
8.8 Situationsabhängige Flexibilisierung von Bewertungskriterien . . . . .	201

---

<b>9. Selbstevaluation</b>	
(Karin Kleppin) . . . . .	205
9.1 Grundlagen . . . . .	205
9.2 Selbsteinschätzung mit Hilfe einer Skala . . . . .	207
9.3 Selbsteinschätzung des sprachlichen Fortschritts . . . . .	208
9.4 Selbsteinschätzung bei Aufgaben . . . . .	209
9.5 Selbsteinschätzung bei der Entwicklung und dem Einsatz von Strategien . . . . .	211
9.6 Selbstbeurteilung bei der Noten-Vergabe . . . . .	213
 <b>Ausblick</b>	
(Bernd Tesch) . . . . .	216
 <b>Lernaufgabenentwicklung Französisch</b> . . . . .	219
 <b>Stichwortverzeichnis</b> . . . . .	220

# Grußwort des Präsidenten der Kultusministerkonferenz

Bundesweit einheitliche, verbindliche Bildungsstandards gehören heute selbstverständlich zu Schule. Sie sichern die Qualität des Unterrichts, sie entwickeln den Unterricht weiter, sie gewährleisten vergleichbare Leistungen in den einzelnen Ländern. Die Kultusministerkonferenz hat dies – im Oktober 1997 – mit dem Konstanzer Beschluss initiiert. Damals hat sie sich darauf verständigt, dass die deutschen Schulen an wissenschaftlich fundierten, internationalen Vergleichstests teilnehmen sollen, um zuverlässige Rückmeldungen über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in zentralen Kompetenzbereichen zu erhalten.

Inzwischen haben die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU deutlich gemacht: Die bislang überwiegende Inputsteuerung hat nicht zur erwünschten Qualität im Bildungssystem geführt. Dementsprechend steuern die Länder nun auf den international bewährten „Dreiklang“ um:

- auf mehr Eigenständigkeit der Schulen,
- auf verbindliche Standards,
- auf regelmäßige Evaluation.

Die KMK koordiniert diesen Prozess.

Schulen sind für Unterrichtsentwicklung verantwortlich, für interne und externe Evaluation, sie überprüfen die eigene Arbeit und stellen sich zugleich einer standardisierten Rückmeldung. Qualität lässt sich nur dann solide messen, wenn klare Maßstäbe vorliegen. Standards sind die Voraussetzung dafür, erworbene Kompetenzen zu vergleichen und die Unterrichtsqualität weiterzuentwickeln. Deshalb hat die Kultusministerkonferenz nach PISA einen besonderen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung und Einführung von nationalen Rahmenvorgaben gelegt.

Bundesweit geltende Bildungsstandards gibt es derzeit für Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), für Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9), für Deutsch und Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) sowie für Biologie, Chemie, Physik für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10).

Mit Beginn des Schuljahres 2004/2005 sind die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache übernommen worden. Die Bildungsstandards für den Primarbereich, für den Hauptschulabschluss und für die naturwissenschaftlichen Fächer sind zu Beginn des Schuljahres 2005/2006 verbindlich eingeführt worden. Damit kann die Qualitätsentwicklung in den Schulen aller Länder der Bundesrepublik Deutschland zum ersten Mal an einem gemeinsam vereinbarten Maßstab, an abschlussbezogenen Regelstands ausgerichtet werden.

Mit der Verabschiedung von Bildungsstandards ist es jedoch nicht getan. Die Kultusministerkonferenz hat stets betont, dass diese nur erste Schritte in einem umfassenden, kontinuierlichen Weiterentwicklungsprozess sind. Rahmenvorgaben sind nämlich lediglich dann sinnvoll und effektiv, wenn sie regelmäßig evaluiert werden. Deshalb soll die Einhaltung der Standards künftig sowohl landesweit als auch länderübergreifend überprüft werden. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Unterstützung durch kompetenzorientierte Unterrichtsmaterialien, die sich an den Bildungsstandards orientieren. Erste Vorarbeiten hierzu wurden zunächst unter der Ägide des deutschen PISA-Konsortiums durchgeführt. Ende 2004 hat die Kultusministerkonferenz das bundesweit tätige, von den Ländern gemeinsam getragene Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin gegründet. Dort werden nun in Kooperation mit Fachdidaktikern und Lehrkräften empirisch abgesicherte Aufgaben für die Überprüfung der Bildungsstandards (sogenannte „Testaufgaben“) sowie zusätzliche Aufgaben zum Zwecke der Implementation („Aufgaben für den Unterricht“ oder „Lernaufgaben“) entwickelt. Letztere sollen die Standards konkretisieren.

Die vorliegende Publikation dokumentiert Ergebnisse für den kompetenzorientierten Französischunterricht im Sekundarbereich. Sie beschreibt die Grundlagen der Bildungsstandards. Darüber hinaus erläutern Französischdidaktikerinnen und Französischdidaktiker ihre Vorstellungen von kompetenz- bzw. standardorientiertem Unterricht und illustrieren diese mit anschaulichen Aufgabenbeispielen. Sie füllen die Bildungsstandards „mit Leben“. Dieses Kompendium unterstützt also Lehrkräfte und Akteure in der Lehrerausbildung sowie in der Lehrerfort- und -weiterbildung dabei, den Französischunterricht an der „Philosophie“ der Bildungsstandards zu orientieren.

Ich danke allen, die an dieser grundlegenden Veröffentlichung mitgewirkt haben. Sie trägt wesentlich zur Akzeptanz und zur Ausschöpfung des Potenzials der Bildungsstandards bei, die Schülerinnen und Schüler in ihren Lernprozessen und in ihrer Kompetenzentwicklung nachhaltig unterstützen. Deshalb wünsche ich dieser Publikation eine große Resonanz und eine Schrittmacherfunktion für weitere fachspezifische Aufgabensammlungen auf der Basis der Bildungsstandards.

*Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner*

Präsident der Ständigen Konferenz der Kultusminister  
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland,  
November 2007

# Vorwort

*Bernd Tesch*

## Sprachen lernen durch Aufgaben

Sprachen lernt man in der Schule durch Aufgaben. Eine scheinbar triviale Beobachtung! Doch was versteht man unter „Aufgaben“? Versteht man darunter eine Form von Arbeitsaufträgen wie z.B.:

- *Recherchez ces informations dans le texte.*
- *Mettez les adjectifs à leur place. Pensez à l'accord.*
- *Posez des questions sur le Québec à vos camarades.*

Oder versteht man darunter eine Aufgabenstellung des Typs:

- *Moins de violence au collège, c'est possible ? Bien sûr ! Voici des exemples d'actions menées dans des collèges un peu partout en France. Et les copieurs ne seront pas punis. Alors à toi de jouer ! (Ruban Vert, Modul 6) ?*

Der Unterschied ist offensichtlich: Aufgabentyp eins geht von einer engen, gesteuerten Lernsituation aus, Aufgabentyp zwei beruht auf einer offenen Lernsituation, in der die Schülerinnen und Schüler selbst Lern- und Lösungswege bestimmen. Aufgabentyp eins tritt häufig in Verbindung mit einer engen Bindung an den Lektionsablauf eines Lehrwerks auf, Aufgabentyp zwei dagegen eher in frei gestalteten Arbeitsphasen, was jedoch keineswegs bedeutet, dass mit Lehrwerken nicht auch im Sinne des Aufgabentyps zwei gearbeitet werden könnte (PIEPHO 2003). Aufgabentyp zwei ließe sich auch einem Lernarrangement zuordnen, das unter dem Titel „aufgabenorientiertes Sprachenlernen“ seit einigen Jahren einen deutlichen Aufschwung erlebt.

Die gewählte Aufgabenart bestimmt also die unterrichtlichen Lernprozesse: Offen gestellte Aufgaben rufen meist mehrere Kompetenzen gleichzeitig ab, beim obigen Beispiel mindestens Leseverstehen und Sprechen. Sie haben einen lebensweltlichen Anwendungsbezug, fordern zum selbstständigen Planen und zur Schaffung eines Produkts auf (einen Brief schreiben, eine Fahrt planen, einen Fahrschein kaufen, eine Geschichte zu Ende schreiben,

eine Rezension verfassen, ein Rollenspiel durchführen ...). Sie erfordern seitens der Lehrenden und Lernenden eine Bereitschaft bzw. ein hohes Maß an Offenheit. Manche Lernende bevorzugen ein eng gestricktes, klar strukturiertes und vorgegebenes Lernprogramm, das sie abarbeiten können, weil ihre Interessenschwerpunkte auf anderen Gebieten liegen und sie Französisch nur im Hinblick auf eine ganz begrenzte Intention hin lernen möchten, z. B. um eine ausreichende Note im Zeugnis zu bekommen. Andere Lernende dagegen verbinden mit dem Französischen eine intrinsische Motivation, die sich in einem emotionalen Engagement und Interesse an der französischen Kultur äußert. Auch das Selbstkonzept in Bezug auf Schule insgesamt ist zu berücksichtigen. Mancher Lernende zieht es vor, passiv zu bleiben, in einer Beobachterrolle, andere Lernende dagegen sind initiativ, übernehmen eine aktive Rolle sowie Verantwortung für gemeinschaftliches Handeln. Ihnen kommt eine offene Aufgabengestaltung meist eher entgegen.

Was für Lernende gilt, gilt umgekehrt auch für Lehrende. Auf ihrer Seite gibt es unterschiedliche Lehrstile, die meist auf tiefen – oft unbewussten – Überzeugungen beruhen, z. B. auf der Überzeugung, dass die Grammatik das Fundament bilde, auf dem alles Weitere systematisch aufbaue. Wer die Grammatik gut kennt, ist dann „Experte“ (Schulbuchautor/in, Lehrer/in) und gibt sein Wissen weiter. Schülerinnen und Schüler sind „Laien“, die das Wissen der Lehrkraft oder das im Schulbuch geordnet vorgefundene Wissen übernehmen (oder nicht). Eine solche „subjektive Theorie“ kann zu einer Grundhaltung führen, bei der Aufgabentyp eins dominiert.

Eine andere Überzeugung könnte lauten: Lehrer *und* Lerner sind Experten fürs Lernen, gemeinsam *konstruieren* sie Bedeutungen, die Lehrkraft verfügt allerdings in vielerlei Hinsicht über einen großen Erfahrungsvorsprung. Bei einer solchen „subjektiven Theorie“ verläuft Unterricht anders, die Interaktionen in der Klasse sind vielfältiger und Aufgabentyp zwei ist häufiger anzutreffen.

Diese Pointierung der Lehrstile ignoriert natürlich, dass die Mehrzahl der Unterrichtenden weder an dem einen Ende der Skala noch am anderen Ende anzutreffen ist, sondern irgendwo dazwischen. Sie soll lediglich zeigen, dass es eines außerordentlich hohen Abstimmungsbedarfs zwischen Lehrstilen, Lernstilen und Aufgabenverständnis bedarf, um im fremdsprachlichen Unterricht eine „Aufgabe“ zu einem gelingenden Unternehmen werden zu lassen.

Mit den Bildungsstandards gewinnt im deutschen Bildungswesen eine Vorstellung des Unterrichtens Konturen, die sich in dem Begriff *Kompetenz-*

*orientierung* ausdrückt. *Kompetenzorientierung* meint mit HELMUT JOHANNES VOLLMER „die Bereitschaft zur Konzentration auf das Wesentliche (eines Faches), zur gemeinsamen begleitenden Selbstreflexion und zur Rechenschaftslegung auf Lerner- wie auf Lehrerseite“ (VOLLMER 2005: 262). Zu einem solchen Konzept gehört die Suche nach Aufgaben, die es ermöglichen, Lernprozesse zunehmend mit Diagnose, Selbstreflexion und Orientierung an erreichbaren und verbindlichen Zielen zu verknüpfen, ohne dass dabei die Kreativität auf der Strecke bleibt.

ADELHEID HU und EYNAR LEUPOLD führen in Kapitel 4 in die verschiedenen Dimensionen eines „kompetenzorientierten“ Französischunterrichts ein. In Kapitel 6 illustrieren DANIELA CASPARI und KARIN KLEPPIN die Vielfalt der Lernaufgaben, die im Aufgabenentwicklungsprojekt des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen von 2005 bis 2007 erstellt wurden und erläutern an konkreten Beispielen, welches Potenzial an Verwendungsmöglichkeiten ein kompetenzorientiertes Aufgabenkonzept bieten kann.

## Der Auftrag des IQB

Nach dem Beschluss der Bildungsstandards durch die KMK wurde im Jahr 2004 das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) als wissenschaftliche Einrichtung der Länder ins Leben gerufen. Das IQB hat den Auftrag, die Standards weiterzuentwickeln sowie Aufgaben zu generieren, die zur Überprüfung des Erreichens der Standards geeignet sind. Im Fach Französisch wurde Ende 2005 die Entwicklung von Testaufgaben in Kooperation mit dem *Centre International d'Etudes Pédagogiques* (CIEP) und gleichzeitig die Entwicklung von Lernaufgaben für einen kompetenzorientierten Französischunterricht in vier regionalen Arbeitsgruppen auf den Weg gebracht. 16 Lehrerinnen und Lehrer beziehungsweise Mitarbeiter von Landesinstituten aus den Bundesländern, begleitet von einer Gruppe von sechs Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, erarbeiteten bis zum Frühjahr 2007 insgesamt 21 Rahmenaufgaben mit über 100 Einzelmodulen, die Unterrichtenden zur Illustration und zur Umsetzung der Bildungsstandards zur Verfügung stehen. Dabei entstand ein Konzept von Aufgaben, die es im Unterricht erlauben sollen, verschiedene Kompetenzen – sprachliche, interkulturelle, methodische, soziale und ästhetische – an gemeinsamen Themen, „Rahmenthemen“, weiterzuentwickeln. Diese Aufgabensammlung hat keinen Lehrwerkcharakter, sie ist ein Arbeitsergebnis, das vorläufige Erkenntnisstände spiegelt und weitergedacht werden soll. Dem dient auch die Internetplattform, die das IQB bereitstellt. Das vorliegende Handbuch mit seiner Begleit-CD-ROM und die Internetplattform eignen

sich als Instrumente der Lehrer-Aus- und Fortbildung, die von allen Bundesländern, Landesinstituten und Serviceeinrichtungen genutzt werden können.

In einigen Bereichen gehen Aufgabensammlung und Handbuch über die Bildungsstandards hinaus bzw. entwickeln diese weiter. Insbesondere haben wir das Konzept des „Interkulturellen Lernens“ aktualisiert und Mehrsprachigkeit, lebensweltlich-migrationsbedingte, ästhetische und vor allem soziale Kompetenzen sowie die Selbstkompetenz der Lernenden in unsere theoretischen Überlegungen mit einbezogen (Kap. 4 und 9).

Ferner erachten wir es als notwendig, den Bereich „Testung und Testaufgaben“ (Kap. 7) in der nötigen Detailtiefe zu beschreiben, da diese Thematik den Berufsalltag der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer bereits jetzt stark prägt und in Zukunft vermutlich noch stärker prägen wird.

Die Kapitel 8 und 9 von RÜDIGER GROTHJAHN und KARIN KLEPPIN beschäftigen sich mit der Frage der Bewertung von Schülerleistungen. Besondere Berücksichtigung findet dabei die Frage, wie durch Verfahren der „Selbst-“ und „Peer-Evaluation“ (d.h. durch die Lernenden selbst und durch ihre Klassenkameraden) und durch einen veränderten Umgang mit „Fehlern“ die Lernerautonomie gestärkt werden kann. In diesem Bereich zeigt das Handbuch bereits Wege einer Weiterentwicklung der Bildungsstandards auf. Hierzu zählt auch die Einbeziehung der zweiten Fremdsprache, die – im Falle des Faches Französisch – den überwiegenden Teil des erteilten Unterrichts abdeckt.

Wie die Mehrsprachigkeitsdidaktik die Einsicht in die eigenen Sprachlernprozesse deutlich machen kann, schildert FRANZ-JOSEPH MEISSNER in Kapitel 2, wengleich Fragen im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit an dieser Stelle nicht in der Tiefe diskutiert werden sollen.

## **Die Situation des Französischunterrichts**

Französisch als Schulfremdsprache gilt oft als eine schwer zu erlernende Sprache, Englisch oder Spanisch hingegen als „leicht“ zu erlernende Sprachen. Umso nachteiliger kann sich für das Erlernen des Französischen ein rigider, grammatikzentrierter Unterrichtsstil auswirken. Schülerinnen und Schüler verlieren nicht selten die Motivation, Französisch zu lernen, wenn obendrein die Noten schlechter werden. Nicht zuletzt scheint der Schlüssel für die Motivation vor allem in der Qualität des Unterrichts zu liegen. Das Aufgabenverständnis spielt dabei eine wichtige Rolle. In mehreren Kapiteln des Handbuchs wird daher der Blick auf die Chancen gerichtet, die sich in

dieser Hinsicht für den schulischen Französischunterricht ergeben. In Kapitel 1 stellt DANIELA CASPARI zunächst die aktuelle Situation des Französischunterrichts dar und zeigt die Chancen auf, die der derzeitige Umbruch mit sich bringt. In Kapitel 2 umreißt FRANZ-JOSEPH MEISSNER die Chancen des Französischen innerhalb des Gesamtsprachencurriculums für den schulischen Fremdsprachenunterricht. In Kapitel 3 stellen FRANZ-JOSEPH MEISSNER und BERND TESCH das Instrument der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache vor und geben eine Antwort auf die Frage, auf welcher Grundlage es generiert wurde und wie es sich weiterentwickeln lässt. In Kapitel 4 schließlich beschreiben EYNAR LEUPOLD und ADELHEID HU die vielschichtigen Dimensionen einer Kompetenzorientierung im Französischunterricht und betten sie in die Gesamtkonzeption von Französischlernen und -lehren ein.

## **Aufgaben selbst entwickeln und weiterentwickeln**

Fremdsprachliche Lernaufgaben haben meist keine eindeutige „Lösung“ wie dies häufig bei Mathematikaufgaben der Fall ist. Menschliche Kommunikation in Aufgaben abzubilden bedeutet immer, eine Auswahl unter vielen möglichen Handlungssituationen zu treffen. Betrachtet man die thematischen Inhalte schulischen Fremdsprachenlernens und schulischer Lernaufgaben, so steht man vor der Herausforderung eines breiten Bildungsanspruchs, der möglichst viele Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung einschließt. Neben einer Handlungskompetenz auf zielsprachlicher Ebene sind solche Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung etwa die Fähigkeit zur Relativierung der eigenen kulturellen Sichtweise oder die Sensibilisierung für literarische Texte, die das Thema „Fremdheit“ implizit oder explizit transportieren.

Wendet man den Blick hin zu den Diagnose- bzw. Testaufgaben, so kann die Orientierung an Kompetenzen ebenfalls als Ordnungsgefüge dienen. Testaufgaben werden meist getrennt nach den vier großen Kompetenzbereichen entwickelt: Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben. Testaufgaben zu den rezeptiven Kompetenzen eignen sich in ausgewählten Lernsituationen auch durchaus als Lernaufgaben, denn die Diskussion der verschiedenen Antwortvarianten kann Hör-, Hörseh- und Lesestrategien erschließen, abgesehen vom diagnostischen Wert der Ergebnisse für Lernende und Lehrende. Das heißt, Lernende können anhand solcher Aufgaben ihre Stärken und Schwächen vergleichend erkennen und sich gegenseitig ihre Lösungswege vorstellen (weitere Übungsmöglichkeiten für das

Training rezeptiver Fertigkeiten z. B. bei HÄUSSERMANN/PIEPHO 1996). Testaufgaben zu konstruieren erfordert Schulung. Die Aufgabenentwickler sollten die verschiedenen Kompetenzdimensionen bzw. gängige Kompetenzmodelle kennen, die wichtigsten Qualitätskriterien von Tests und Testaufgaben sowie die Ziele formeller und informeller Tests. Einen Überblick dazu bietet RÜDIGER GROTJAHN in Kapitel 7.

Auch bei den sprachproduktiven Aufgabenformaten ist ein Blick zur Testmethodik hilfreich, denn dort wird schon seit langem über die sprachliche Korrektheit hinaus eine Vielzahl von Bewertungskriterien verwendet. Die Suche nach geeigneten Bewertungskriterien hat sich im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (GeR) in den Grunddimensionen „Aufgabenerfüllung“ bzw. „Inhalt“, „Textorganisation“, „Lexik“ und „Grammatik“ niedergeschlagen. Die Aufgabenkonstruktion fällt hier leichter als bei den rezeptiven Fertigkeiten, potenziell gibt es eine große Textsortenvielfalt, die als „Produkt“ angestrebt werden kann. Hier haben Lehrkräfte traditionell eine sehr hohe Expertise.

Gute Hilfestellungen bei der Entwicklung von Aufgaben für den Französischunterricht, für den Unterricht wie für die Testung, bieten seit einiger Zeit Aufgabensammlungen, die in Frankreich für die Arbeit mit dem GeR entwickelt wurden (z. B. TAGLIANTE 2005, PARIZET et al. 2005). Grundsätzlich gilt jedoch: Entscheidend für die Aufgabe ist, wie mit ihr im Unterricht gearbeitet wird. Jede Aufgabe, die sich die Lerngruppe nicht selbst stellt, muss an ihre Bedürfnisse angepasst werden, sie muss weiterentwickelt werden. Die Unterscheidung von Lern- und Testaufgaben wird in Kapitel 5 „Kompetenzorientierung und Aufgaben“ zusammenfassend dargestellt.

## **Zum Umgang mit diesem Buch**

Das vorliegende Handbuch soll die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Französisch illustrieren und konkretisieren sowie Anregungen zu einer Weiterentwicklung der Bildungsstandards in der Praxis liefern. Es spricht aber – angepasst an die Realität des Französischunterrichts in Deutschland – auch den Unterricht für die zweite Fremdsprache an; einige Aufgaben sind sogar für die dritte Fremdsprache verwendbar.

Insgesamt bilden sie den gegenwärtigen Stand eines Aufgabenentwicklungsprojekts am IQB ab. Die Aufgaben sind kein Endprodukt und schon gar kein Lehrwerkersatz. Sie sind vielmehr ein Instrument zur Reflexion und Weiterentwicklung des Französischunterrichts, daneben eine Ideen-

sammlung nicht nur für die Aus- und Fortbildung. Sie sollen das didaktische Potenzial der Bildungsstandards deutlich machen, ohne deren Schwächen zu leugnen. So tragen sie zur Weiterentwicklung bei: der Aufgaben, der Bildungsstandards, der Lehrwerke, des Unterrichts.

Keineswegs sollen Lehrkräfte durch das Handbuch oder seine Aufgabensammlung in ihrer Unterrichtsgestaltung eingeengt werden, genauso wenig, wie die beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre unterschiedlichen Forschungsschwerpunkte leugnen würden. Im Gegenteil, im Konzept der Kompetenzorientierung liegt die Chance, ohne eine Normierung des „Wie?“ zu einer stärkeren Präzisierung des „Was?“ (klar definierte Kompetenzprofile) eines Faches zu kommen.

Wir danken insbesondere allen Lehrerinnen und Lehrern, die die Aufgaben entwickelt haben und wünschen diesem Handbuch, dass es seinen Zweck erfüllen möge. Unser Dank gilt auch ANDREA PETRUSCHKE für die sorgfältige Aufbereitung der Autorentexte. Auf der beiliegenden CD-ROM wird eine erste Auswahl von Lernaufgaben zur Verfügung gestellt. Das gesamte Korpus der vom IQB entwickelten Aufgaben finden Sie im Internet unter der Adresse <http://www.IQB.hu-berlin.de/bista/aufbsp/frz>.

## Literatur

- HÄUSSERMANN, ULRICH/PIEPHO, HANS-EBERHARD (1996): Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium.
- PIEPHO, HANS-EBERHARD (2003): Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel/Dieserweg/Klinkhardt.
- PARIZET, MARIE-LOUISE/GRANDET, ETIENNE/CORSAIN, MARTINE (2005): Activités pour le Cadre européen commun de référence. Paris: CLE international.
- TAGLIANTE, CHRISTINE (2005): L'Evaluation et le Cadre européen commun. Paris: CLE international.
- VOLLMER, HELMUT JOHANNES (2005): Das Gespenst der Standardisierung geht um *oder*: Lehren und Lernen fremder Sprachen auf der Basis von Bildungsstandards. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 258–271.

# 1. Zur Situation des Französischunterrichts

*Daniela Caspari*

## 1.1 Viele gute Gründe für Französisch

Nach wie vor gibt es viele Gründe für den Erwerb des Französischen bereits in der Schule. Für Eltern wie für Schüler sind dabei pragmatische Überlegungen zum Verkehrswert des Französischen entscheidend, z.B.

- dass Französisch von ca. 170 Millionen Menschen in mehr als 30 Ländern in vier Erdteilen als Erst- oder Zweitsprache gesprochen wird (davon allein 71 Millionen in Europa); dazu kommen noch alle, die Französisch als Fremdsprache lernen,
- dass es die Sprache unseres größten Nachbarn, unseres wichtigsten Handelspartners und unseres wichtigsten politischen Partners in der Europäischen Union (EU) ist,
- dass Französisch neben Englisch offizielle Amts- und Arbeitssprache in der EU und vielen internationalen Organisationen ist; außerdem wird es in vielen europäischen Einrichtungen verwendet,
- dass viele französische Muttersprachler in Deutschland leben, genauso wie viele Deutsche in Frankreich,
- dass es zahlreiche deutsch-französische Kooperationen in Wirtschaft, Wissenschaft und Technik gibt, von der Luft- und Raumfahrt, über die Informations- und Kommunikationstechnologie bis zur Biotechnologie und Klimaforschung,
- dass bei den auf dem Arbeitsmarkt geforderten Fremdsprachen Französisch mit großem Abstand vor anderen Sprachen an zweiter Stelle steht und
- dass für viele interessante Studiengänge, berufliche Austauschprogramme und Praktika französische Sprachkenntnisse Voraussetzung sind.

Aber Französisch ist nicht nur für die berufliche Zukunft der Schülerinnen und Schüler wichtig. Bereits während der Schulzeit sprechen zahlreiche

Gründe dafür, Französisch zu lernen, möglichst bereits als erste Fremdsprache:

- Für das Erlernen, Einüben und Anwenden der französischen Sprache ist es sinnvoll, mehrere Jahre Zeit zu haben.
- Für einen Beginn in der Primarstufe spricht ebenfalls, dass die Kinder zu diesem Zeitpunkt noch verhältnismäßig leicht eine gute Aussprache erwerben und dass sie über die zu diesem Zeitpunkt und in dieser Schulform üblichen spielerisch-imitativen Formen des Lernens einen einfacheren Zugang zur französischen Sprache gewinnen.
- Zudem erschweren zum Zeitpunkt des Beginns von Französisch als zweite Fremdsprache häufig pubertäre Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen der Schüler, sich auf die Andersartigkeit des Französischen einzulassen.

Zu den Gründen, Französisch möglichst früh im Verlauf der schulischen Sprachenlaufbahn zu erwerben, zählt weiterhin, dass es vorteilhaft für den Erwerb individueller Mehrsprachigkeit ist (vgl. Kap. 2). Schließlich ist durch die Vorverlegung der zweiten Fremdsprache und das für den Abschluss in Klasse 10 festgelegte gleiche Abschlussniveau B1 für die erste und zweite Fremdsprache sichergestellt, dass die Kinder mit Französisch als erster Fremdsprache Englisch mindestens genauso gut lernen wie Kinder mit Englisch als erster Fremdsprache. Viele Englischlehrer berichten, dass sich Französisch-Schüler mit dem nachfolgenden Englisch sogar deutlich leichter täten. Auch wenn keine gesicherten empirischen Daten vorliegen, ist aufgrund der Berichte vieler Lehrkräfte zu vermuten, dass Schüler mit Französisch als erster Fremdsprache häufiger eine dritte oder vierte Fremdsprache wählen als Schüler mit Englisch als erster Fremdsprache. Studierende, die in der Schule Französisch gelernt haben, gehen während des Studiums häufiger ins Ausland und sind eher bereit, weitere Sprachen zu lernen, wie erste Ergebnisse einer Untersuchung an der Universität Gießen zeigen (vgl. Kap. 2).

Weitere Gründe für das Französische als Schulfremdsprache sind die zahlreichen Förder- und Unterstützungsprogramme vom Schüleraustausch bis zu *Télé tandem* (siehe unten), die den Schülerinnen und Schülern bereits während der Schulzeit vielfältige und interessante Kontakte mit der französischen Sprache und ihren Sprechern ermöglichen. Und nicht zuletzt gibt es nach wie vor wichtige soziokulturelle und politische Gründe, die für den Erwerb des Französischen sprechen, auch wenn sie derzeit manchmal weniger „modern“ erscheinen, unter anderem:

- Frankreich ist ein vielfältiges und mit 75 Millionen Touristen jährlich das weltweit beliebteste Reiseland mit vielfältigen Landschaften und einzigartigen kulturellen Zeugnissen, Paris ist weltweit die Nr. 1 im Städtetourismus.
- Die französische Kultur und Literatur hat Deutschland seit dem Mittelalter immer wieder stark geprägt, im letzten Jahrhundert z.B. durch Impressionismus und Expressionismus, *Nouvelle Vague* und *Nouveau Roman* sowie Existentialismus und Poststrukturalismus. Die Auseinandersetzung mit diesen Strömungen bedeutet eine große kulturelle Bereicherung.
- Zur auch in Deutschland einflussreichen französischen Kultur gehören neben den „hohen Künsten“ ebenfalls Kochkunst, Architektur, Mode, Musik und „die Liebe“.
- Frankreich galt vielen lange Zeit als das „Land der intellektuellen Freiheit“: Es ist der Geburtsort der Französischen Revolution und der europäischen Studentenrevolte von 1968.
- Deutschland und Frankreich gelten als das beste Beispiel für eine gelungene Aussöhnung: Sie sind seit mehr als 50 Jahren Motor der europäischen Zusammenarbeit und ein Garant für ihre Zukunft.

## 1.2 Zur Entwicklung der Lernerzahlen

Wie das Statistische Bundesamt in einer Pressemitteilung zum Deutsch-Französischen Tag am 22. Januar 2005 mitteilte, ist der Anteil der Französisch-Lernenden in den letzten 20 Jahren weitgehend unverändert geblieben: In Deutschland nahmen nach Angaben des Statistischen Bundesamtes im Schuljahr 2005/06 bezogen auf alle Bundesländer und Schulformen 17,9% der Schüler am Französischunterricht teil, das sind über 1,7 Millionen Schüler. Dagegen lernten mit 8,1% der Schüler bundesweit weniger als halb so viele Schüler Latein, während der Anteil der Spanischlernenden bundesweit lediglich 2,6% betrug (das sind ca. 243 000 Schülerinnen und Schüler).

### **Weitere Angaben zur Anzahl der Französisch-Lernenden:**

#### **bezogen auf Schulformen:**

In der Primarstufe lernten 2005/06 bundesweit 145 554 Schülerinnen und Schüler Französisch, die meisten davon in Baden-Württemberg (wo Französisch in einem Gebiet von 30 km entlang der deutsch-französischen Grenze die erste Fremdsprache ist), dem Saarland (wo in der Regel Französisch die erste Fremdsprache ist) und Rheinland-Pfalz. Da in einigen Bundesländern Französisch in der Grundschule nur im Rahmen von Schulversuchen zugelassen ist und in den anderen Bundesländern die Schüler als Alternative Englisch wählen können, lernten bundesweit 2005/06 lediglich 4,1% der Schüler in der Primarstufe Französisch.

In weiterführenden Schulen: In den Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien lernten 2005/06 nahezu alle Kinder Englisch (98,9%). Bei den weiteren Fremdsprachen liegt Französisch mit 33,9% weit vor Latein (17,9%), Spanisch (5,6%) und Russisch (1,8%). Schlüsselt man diesen Bereich der Sek. I und II weiter auf, so lernten die Schülerinnen und Schüler Französisch am häufigsten in Gymnasien (43,0%), gefolgt von Realschulen (22,4%), integrierten Gesamtschulen (20,0%) und Schularten mit mehreren Bildungsgängen (17,3%).

#### **bezogen auf Schulstufen:**

Französisch wird traditionell am häufigsten als zweite Fremdsprache in der Klasse gewählt. In der Sekundarstufe I hält Französisch mit ca. 33,8% denn auch konstant den höchsten Prozentsatz an Lernenden.

Zwischen Klasse 11 und 12 nehmen die Zahlen der Französisch-Schüler dann jedoch dramatisch ab: deutschlandweit in Gymnasien und Gesamtschulen im Jahr 2005/06 von 145 657 Lernern in Klasse 11 auf 70 554 in Klasse 12. Spitzenreiter sind hier Baden-Württemberg (Klasse 11: 28 601 Lerner, Klasse 12: 7 826), Bayern (Klasse 11: 21 471, Klasse 12: 5 187) und Nordrhein-Westfalen (Klasse 11: 61 743; Klasse 12: 23 450). Diese Zahlen lassen darauf schließen, dass sich der von MEISSNER bereits 1999 konstatierte Abwahltrend in der Oberstufe fortsetzt.

**bezogen auf Bundesländer:**

Im Saarland nahm 2005/06 mehr als jeder zweite Schüler am Französischunterricht teil (62,6%), unter anderem weil dort in der Primarstufe als Fremdsprache nahezu ausschließlich Französisch unterrichtet wird. Auch in Baden-Württemberg (25,9%), Brandenburg (23,6%) und Berlin (20,2%) lernten überdurchschnittlich viele Schüler Französisch. Dagegen wiesen Bremen (12,8%), Sachsen (12,2%) und Bayern (11,0%) die niedrigsten Schüleranteile mit Französischunterricht auf.

Es steht in der Tat nicht zu befürchten, dass Französisch binnen kurzem seinen Status als wichtigste zweite Schulfremdsprache verlieren wird. Es ist aber realistisch, dass Französisch in Zukunft Anteile am „Lernerkuchen“ abgeben muss. Dafür spricht zum einen die Tatsache, dass es selbst einen Teil seiner bislang stabil gebliebenen Lernerzahlen der massiven Abwahl des Russischen in den neuen Bundesländern verdankt. Zum anderen lassen die sinkenden Schülerzahlen und die hohen Zuwachsraten für das Spanische einen Rückgang des Französischen erwarten (z.B. lässt sich bundesweit an Gymnasien innerhalb von fünf Jahren ein Anstieg der Spanischlerner um 86,3% feststellen (2001/02 gab es 101 583 Spanischlerner, 2005/06 189 221). In dieser Situation stimmt vor allem die hohe Abwahlquote des Französischen nach Klasse 11 besonders bedenklich, resultiert sie ja nicht in erster Linie auf vorweggenommenen Erwartungen (wie bei der Sprachenwahl in Klasse 3 oder 6/7) oder dem allgemeinen Prestige dieser Sprache, sondern ist neben Sachzwängen (wie den Wahlbedingungen in der Oberstufe) Ergebnis von mehreren Jahren erlebten Unterrichts. Nicht das Französische, sondern der Französischunterricht scheint in einer „Krise“ zu stecken. Wie BITTNER (2003) in einer Umfrage unter Hamburger Oberstufenschülern feststellte, sind die häufigsten Abwahlgründe die schlechten Zensuren, der hohe Schwierigkeitsgrad des Faches und Kritik an der Unterrichtsgestaltung, insbesondere wird zu wenig freies Sprechen und ungenügende Wortschatzarbeit beklagt (vgl. auch WERNING 2000). Diese Gründe, die wohl kaum auf Hamburg beschränkt sein dürften, machen deutlich, dass der Rückgang der Lernerzahlen weder ausschließlich auf äußeren Faktoren beruht noch ein unabwendbares Schicksal bedeutet. Im Gegenteil, sie liefern dem Französischunterricht bereits einen Weg aus seiner, in weiten Teilen wohl hausgemachten, „Krise“.

Zu dieser „Krise“ zählt auch die Wahrnehmung einer beständig abnehmenden **Schülermotivation**: Viele Lehrkräfte klagen, dass die Anfangsmotivation relativ schnell nachlasse bis zu dem absoluten Tiefpunkt in Klasse 11, in der sich die Schülerinnen und Schüler zu fast gar nichts mehr bewegen ließen. Zwar gibt es keine aktuelle empirische Untersuchung, es scheint aber in der Tat so zu sein, dass die durchschnittliche Beliebtheit des Französischen teilweise deutlich hinter dem Englischen liegt und dass sich nach der Pubertät Lernfreude und Anstrengungsbereitschaft zwischen guten und schlechten Schülern deutlich auseinanderentwickeln, wobei gruppendynamische Prozesse (Stichwort „Streber“) die Motivation weiter reduzieren (vgl. REINFRIED 2002a). In der Tat stellt der Fremdsprachenerwerb in Form eines schulischen Langzeitlehrgangs die Lernenden vor erhebliche motivationale Herausforderungen (vgl. DÜWELL 2002: 166-167): Das Lernen ist sequenziell angelegt, d. h., es kann nichts abgelegt oder „vergessen“ werden, weil die gelernten Ausdrucksmittel in immer wieder neuen Situationen neu kombiniert und angewandt werden müssen, der schrittweise Aufbau der kommunikativen Kompetenz erfordert viel Durchhaltevermögen und die Diskrepanz zwischen Ausdrucksvermögen und Sprechabsicht verlangt den Schülerinnen und Schülern eine hohe Frustrationstoleranz ab. Auch wenn Lehrer eine Schülermotivation nicht erschaffen können, so können sie ihre Schüler doch darin unterstützen, ihre Lern- und Anstrengungsbereitschaft zu erhöhen und in sinnvolle Lernakte zum Fremdsprachenerwerb zu überführen (vgl. zum Folgenden REINFRIED 2002b: 185 ff.). Zum Beispiel kann durch einen angemessenen Schwierigkeitsgrad der Aufgaben und eine Bewertung nach individueller Bezugsnorm (vgl. Kap. 8) die Selbstwirksamkeit erhöht werden. Im Unterricht ist es wichtig, ein positives Lernklima zu schaffen, das Ermutigung, Anerkennung und eine möglichst individuelle Unterstützung bietet. Wichtigster Faktor für das Lernklima scheint die Lehrkraft mit ihrer Einstellung und ihrem Verhalten zu sein, vor dem Lehrwerk und vor der abwechslungsreichen und funktionalen methodischen Gestaltung des Unterrichts. Die Selbstmotivierung eines Schülers/einer Schülerin kann man steigern. Zum einen dadurch, dass die unerreichbar erscheinende Zielsetzung „Französisch können“ aufgespaltet wird in realistische kurz-, mittel- und langfristige Ziele und dass deren Erreichen bewusst als Lernerfolg wahrgenommen werden. Zum anderen kann dies durch einen stärker landeskundlich-interkulturell ausgerichteten Französischunterricht geschehen, nach dem Motto „mehr Frankreich in den Französischunterricht bringen“ (SCHUMANN 2004: 275).

Diese Überlegungen deuten bereits an, dass es vielfältige Überlegungen für einen konstruktiven Umgang mit den Problemen des Französischunterrichts gibt. Diese sind nicht zuletzt ein Ergebnis der schulischen, fachdidaktischen und bildungspolitischen Veränderungen der letzten Jahre.

## 1.3 Veränderungen des Französischunterrichts

### Organisatorische Rahmenbedingungen

In den meisten Bundesländern haben sich durch die verbindliche Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule (in der Regel ab Klasse 3, in Baden-Württemberg bereits ab Klasse 1) auch für den Französischunterricht Veränderungen ergeben. Zum einen deswegen, weil der dort erteilte Unterricht inzwischen kein mehr oder weniger unverbindlicher „Frühbeginn“ mehr ist, wie es in der Erprobungsphase der 1990er Jahre zumeist der Fall war. Inzwischen gilt der Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe als Fundament für die Weiterführung in der Sekundarstufe, was in Berlin z.B. durch den schulformübergreifenden „Rahmenlehrplan Französisch Grundschule und Sekundarstufe I“ auch administrativ zum Ausdruck kommt. Diese Einbindung des Primarstufenunterrichts in den Langzeitlehrgang erfordert von den Lehrenden und den Lehrwerken in den weiterführenden Schulen ein grundlegendes Umdenken im Sinne eines Ernst-Nehmens von und bewussten Anknüpfens an den in der Primarstufe erworbenen Kompetenzen mit dem Ziel ihres behutsamen Ausbaus (Stichwort „Übergangsproblematik“). Als Hilfsmittel zur Diagnose der individuellen Vorkenntnisse und Kompetenzen, auf denen der weiterführende Unterricht aufbauen soll, werden in Berlin seit einem Jahr Lernstandserhebungen zu Beginn der weiterführenden Schule angeboten ([www.isg-bb.de](http://www.isg-bb.de), siehe Literaturverzeichnis).

Zum anderen haben die meisten Bundesländer den traditionell in Klasse 7 erfolgenden Beginn der zweiten Fremdsprache inzwischen auf Klasse 6, teilweise auf Klasse 5 vorverlegt. Auch diese Maßnahme verlangt eine Veränderung in den Zielsetzungen und der Methodik gegenüber dem traditionellen Lehrgang ab Klasse 7, denn 10- und 11-jährige Schüler haben andere Interessen und lernen anders als 12- und 13-jährige Schüler. Außerdem bringen alle diese Schüler bereits Erfahrungen mit dem Lernen mindestens einer Fremdsprache mit, eine Tatsache, die im Französischunterricht bislang viel zu wenig berücksichtigt wurde. Das Angebot von Französisch in der Grundschule sowie die Vorverlegung der zweiten Fremdsprache dürf-

ten mittelfristig zur Ausweitung des Anteils bilingualen Sachfachunterrichts führen. Zwar wurden die ersten bilingualen Züge und Zweige, in denen Französisch als Unterrichtsmedium für ein Sachfach fungiert, bereits in den 1970er Jahren eingerichtet, sie konnten sich für Französisch aber nicht in dem gleichen Maße durchsetzen wie für die erste Fremdsprache Englisch. Die Vorverlegung des Französischen, das steigende Interesse von Schülern und Eltern sowie eine größere Flexibilität in den Konzepten bilingualen Unterrichts insbesondere in Form bilingualer Module, dürften dazu beitragen, dass sich sowohl das Fächerspektrum als auch die Menge bilingualen Unterrichts mit Französisch insbesondere in den weiterführenden Schulen erhöhen wird.

### Prinzipien eines modernen Französischunterrichts

Neben diesen äußeren Faktoren haben bereits seit längerem die Entwicklungen in der allgemeinen Didaktik und in der Fremdsprachendidaktik zu einer deutlichen Veränderung der Konzeption von Französischunterricht geführt. Da dieses Buch nicht der Ort ist, um die grundlegenden Prinzipien eines modernen Französischunterrichts in der gebotenen Ausführlichkeit darzustellen und zu begründen, sollen sie nur kurz genannt werden. Dies geschieht zum einen in der Absicht, das Ausmaß der bereits erfolgten und noch notwendigen Veränderungen in der Didaktik und Methodik des Französischunterrichts zu skizzieren, zum anderen, um die Kriterien zu nennen, die bei der Erstellung der Unterrichts- und Lernaufgaben durch das IQB leitend waren. Nicht vergessen werden darf dabei jedoch, dass diese Begriffe in der fremdsprachendidaktischen Diskussion nicht einheitlich definiert sind und dass es sich um dynamische, sich teilweise überlappende Konzepte handelt.

#### **Lernerorientierung**

Lerner- bzw. Schülerorientierung ist schon seit langem als zentrales Prinzip pädagogischen Handelns anerkannt. Trotzdem zeigen die PISA-Studien und Klagen über zu große Heterogenität, dass es in deutschen Klassen alles andere als selbstverständlich ist, Schülerinnen und Schüler als individuelle Lernende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen, Interessen, Bedürfnissen, Kompetenzen und Lernpräferenzen ernst zu nehmen und den Unterricht entsprechend bindendifferenziert bzw. individualisiert zu gestalten.

Selbst wenn dies in großen Klassen naturgemäß schwieriger ist als in kleinen Lerngruppen, so dürfte die nahezu ausschließliche Orientierung am Lehrwerk der Hauptgrund dafür sein, dass sich der Französischunterricht in der Sek. I (viel zu) häufig am Lernstoff und den Vorgaben des Lehrwerks statt an den Lernenden – als Individuum wie als Gruppe – orientiert. Dies ist auch deswegen ungünstig, weil es die gängigen Lehrwerke nicht ermöglichen, hinreichend auf Leistungsheterogenität zu reagieren und sowohl schwächere wie leistungsstarke Schüler ausreichend zu fördern.

### **Prozessorientierung**

Lange Zeit stand das Lernergebnis, das „Produkt“, im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und war einzige Grundlage der Leistungsbeurteilung. Dass dem Lernprozess inzwischen ein Eigenwert zuerkannt wird, ist maßgeblich zwei Erkenntnissen zu verdanken. Erstens: Lernen ist ein höchst individueller, aktiver Vorgang, der als Interaktionsprozess zwischen dem einzelnen Lerner und seiner Umwelt verstanden wird. Und: Beim Spracherwerb, d.h. der Entwicklung der Lerner Sprache, handelt es sich um einen außerordentlich komplexen Vorgang, den jeder Lerner unterschiedlich bewältigt und zu dem notwendigerweise Fehler und Rückschritte gehören. Prozessorientierter Unterricht favorisiert offene, die Selbstständigkeit unterstützende Lernarrangements und regt dazu an, die Ziele und Vorgehensweisen des Unterrichts bewusst zu machen und über Lernprozesse nachzudenken.

### **Handlungsorientierung**

Dieses, ursprünglich aus der Reformpädagogik stammende Prinzip knüpft am Bedürfnis der Lerner nach Aktivität und Selbsttätigkeit an. Für den Fremdsprachenunterricht ist die aus der Pragmalinguistik stammende Vorstellung zentral, „Handeln“ als sprachliches Handeln zu begreifen. Um den Spracherwerb und die Motivation der Lernenden zu fördern, sollte der Unterricht daher an den Äußerungsbedürfnissen der Lernenden anknüpfen und ihnen vielfältige Gelegenheiten zur möglichst authentischen fremdsprachlichen Kommunikation innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers geben. Wie in anderen Fächern kann Handlungsorientierung methodisch durch die verschiedenen Formen eines kooperativen, kreativitätsfördernden und projektartigen Unterrichts realisiert werden.

**Ganzheitlichkeit**

Auch dieses Prinzip stammt aus der Reformpädagogik, erinnert sei nur an das inzwischen sprichwörtliche „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ aus der Montessori-Pädagogik. Die Lernenden sollen in allen ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten und Vermögen angesprochen werden und Gelegenheit erhalten, mit allen Sinnen die Fremdsprache zu erlernen und zu erleben. Dies bedeutet, jedem Lernalter angemessene kognitive, affektive und körperlich-motorische Zugänge zum Lernen zu eröffnen, z.B. durch Spiel, bewegungsunterstütztes Lernen, den Einbezug von Ästhetik, Rhythmik und Melodie oder kreativitätsfördernde Verfahren. Aber auch authentische, komplexe Lernsituationen wie z.B. ein Kinobesuch oder Schüleraustausch ermöglichen ganzheitliches und, damit verbunden, inzidentelles, also nicht bewusst angezieltes Lernen.

**Öffnung**

Die genannten Prinzipien können besonders gut durch Formen geöffneten bzw. offenen Unterrichts realisiert werden. Man unterscheidet verschiedene Formen der Öffnung: Am häufigsten dürfte bereits die methodische Öffnung realisiert werden, bei der die Schülerinnen und Schüler über ihre Lernwege (mit-)entscheiden. Auch die inhaltliche Öffnung, also eine Orientierung an den Interessen der Schülerinnen und Schüler und die Wahl fächerübergreifender Themen findet zunehmend statt. Die institutionelle Öffnung ist durch die elektronischen Medien, insbesondere durch den Einsatz von Internet und E-Mail deutlich vereinfacht worden. Trotzdem haben Formen direkter Begegnung, z.B. Einladungen von Muttersprachlern oder Exkursionen zu Orten mit Französisch-Bezug in der eigenen Stadt nach wie vor ihren eigenen Wert. Zur institutionellen Öffnung zählt ebenfalls, die derzeitige und zukünftige Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

**Autonomieförderung**

Ein zunehmend wichtiges, wenn nicht bereits das zentrale Ziel schulischen Unterrichts besteht in der Befähigung der Schülerinnen und Schüler, ihr Lernen zunehmend eigenverantwortlich zu gestalten. Dies bedeutet vor allem, dass sie ihre Lernwege selbstständig wählen und auf ihre Angemessenheit hin überprüfen, dass sie ihren Lernerfolg selbst evaluieren und, seltener, dass sie sich im Rahmen des

schulischen Curriculums selbst Lernziele setzen. Zur Autonomieförderung gehört, dass die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Lerntypen und Lernstile kennen. Dazu sollten sie Lernstrategien und Lerntechniken kennenlernen und erproben, die speziell den Fremdspracherwerb unterstützen, z.B. verschiedene Techniken des Wortschatzerwerbs. Ziel ist die Entwicklung von Lernbewusstheit und Sprachlernbewusstheit (siehe Kap. 4).

Ein in der deutschsprachigen Fachdidaktik relativ neues Prinzip ist das der **Aufgabenorientierung**. Darunter versteht man, den Sprachunterricht nicht von isolierten Fertigkeiten her anzulegen, sondern komplexe Lernaufgaben zu erstellen, die die Lernenden inhaltlich und sprachlich herausfordern und zu deren Bearbeitung sie sprachliche Kompetenzen anwenden und erweitern müssen (siehe Kap. 5 und 6).

Realisiert werden können alle diese Prinzipien am besten von einer Lehrkraft, die ihre Aufgabe weniger in der Wissensvermittlung und Steuerung vorgeplanter Lehr-/Lernprozesse sieht, sondern sich primär als Organisatorin von Lernprozessen, als Lernbegleiterin und Mitlernende versteht. Für die Umsetzung ist weiterhin wichtig, dass ein breites Arsenal von individuellen und kooperativen Arbeitsformen, von verschiedenen Aktions- und Sozialformen eingesetzt wird. Auch wenn es auf den ersten Blick überraschend erscheinen mag, so unterstützen diese Prinzipien vorzüglich kompetenzorientiertes Lehren und Lernen, bei dem lediglich der Grad der zu erreichenden Kompetenzen, nicht jedoch die individuellen Lernwege vorgegeben sind.

## Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen

Die oben genannten Prinzipien sind von der Fremdsprachendidaktik zu meist in den 1990er Jahren diskutiert, konkretisiert und erprobt worden. Daher nimmt es nicht wunder, dass sie ebenfalls in dem zur gleichen Zeit entstandenen *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GeR) (EUROPARAT 2001) ihren Niederschlag gefunden haben. Dieses vom Europarat in Auftrag gegebene Dokument (vgl. auch Kap. 3) wurde entwickelt, um die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen in den verschiedenen europäischen Ländern zu fördern und zu erleichtern sowie die gegenseitige Anerkennung von sprachlichen Qualifikationen auf eine ge-

meinsame Basis zu stellen. Außerdem sollten in Europa Lehrende und Lerner, Autoren von Sprachkursen und Lernmaterialien, Anbieter von Prüfungen und die Bildungsverwaltungen dabei unterstützt werden, ihre Bemühungen zu strukturieren und zu koordinieren. Auch wenn deutliche Kritik am GeR geübt wird (vgl. BAUSCH et al. 2005), hat er den Fremdsprachenunterricht der letzten Jahre in einem kaum vorstellbaren Ausmaß beeinflusst. Nicht nur, dass Lehrmittelverlage und Prüfungsanbieter große Anstrengungen unternehmen, um ihre Produkte auf den GeR abzustimmen bzw. bereits vorhandene Produkte mit ihm abzugleichen, nicht nur, dass das von der KMK festgelegte Ziel für den Fremdsprachenunterricht in der Sek. I (B1) in Form einer Niveaustufe des GeR formuliert ist, genau wie die Eingangsvoraussetzungen für das Studium fremdsprachlicher Fächer. Inzwischen sind auch alle Bundesländer dabei, ihre Lehrpläne für moderne Fremdsprachen in enger Anbindung an den GeR neu zu erstellen bzw. zu überarbeiten.

Der Grundgedanke des GeR ist die Einbettung der sprachlichen Kompetenzen in ein umfassendes individuelles Kompetenzmodell, das aus vier großen Kompetenzbereichen besteht: einer Wissenskompetenz (*savoir*), einer Handlungskompetenz (*savoir faire*), einer Lernkompetenz (*savoir apprendre*) und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen/Einstellungen (*savoir être*). Moderner Fremdsprachenunterricht kann sich also nicht auf die Vermittlung von sprachlichem Wissen und die Einübung von kommunikativem Können im engeren Sinne beschränken, sondern muss zu allen vier Bereichen seinen originären Beitrag leisten.

Aus dieser konsequenten Kompetenzorientierung leitet sich eine Neuausrichtung in der Wahrnehmung von Lernleistungen ab: War es zuvor üblich, eine Lernerleistung am Ideal der muttersprachlichen Leistung zu messen, wobei das Augenmerk auf den Fehlern und Defiziten lag, so besteht jetzt das Ziel darin festzustellen, was ein Lerner bereits kann. Der GeR bietet hierzu ein differenziertes System, das individuelle Lernerkompetenzen detailliert beschreibt und einzuschätzen hilft. Besonders gut aufgefächert sind im GeR die spezifisch sprachbezogenen Kompetenzen. Für jede Teilkompetenz werden sechs zumeist empirisch gewonnene Kompetenzniveaus unterschieden, die in sogenannten Kann-Beschreibungen formuliert sind (vgl. auch Kap. 8). Für die weiteren Kompetenzen, von interkulturellem Bewusstsein über persönliche Kompetenzen und Lerntechniken bis zu den stark ausdifferenzierten sprachlichen Kompetenzen, gibt es ebenfalls ausdifferenzierte Kompetenzniveaus. Eine solch detaillierte Auffächerung der Kompetenzen bildet einerseits die Grundlage für die detaillierte Beschreibung und Beurteilung von Lernerleistungen. Andererseits bedeutet diese

Auffächerung eine höchst anspruchsvolle Definition kommunikativer Kompetenz und damit eine Herausforderung an die Zielsetzungen schulischen Fremdsprachenunterrichts: Sprecher müssen nicht nur über die notwendigen sprachlichen Mittel verfügen und diese in sprachliche Handlung umsetzen können, sondern sie müssen ihre Äußerungsabsichten angemessen gestalten und die Normen des Gesprächspartners/Adressaten respektieren. Dies ist nur möglich, wenn sie zugleich über interkulturelle Kompetenzen verfügen (vgl. Kap. 4).

Der schulische Französischunterricht wird durch den GeR in vielfacher Weise beeinflusst. Ein wichtiges Instrument, das zunehmend auch in der Schule eingesetzt wird, ist das **Europäische Portfolio der Sprachen** (EPS). Das EPS besteht aus drei Teilen: einem Sprachenpass, in dem die erreichten Sprachniveaus, die erworbenen Diplome und außerschulische Sprachlernerfahrungen eingetragen werden, einer Sprachlernbiografie, die die persönliche Geschichte des Sprachenlernens enthält, und einem Dossier, das eine Zusammenstellung persönlicher Arbeiten im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen enthält. Das EPS hat sowohl eine pädagogisch-didaktische als auch eine Bericht- und Beurteilungsfunktion: Es soll möglichst umfassend, informativ, transparent und glaubwürdig dokumentieren, über welche Sprachkompetenzen und Spracherfahrungen der Lernende verfügt, und es soll ihn motivieren, neue Sprachen hinzuzulernen und neue interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Die Lehrenden soll es dazu anregen, diese auch außerhalb des schulischen Unterrichts erworbenen Kompetenzen und gemachten Erfahrungen in den Unterricht einzubeziehen.

## Bildungspolitische Vorgaben

Im Zusammenhang mit dem GeR wurden in Deutschland eine ganze Reihe neuer bildungspolitischer Maßnahmen getroffen. Seit 2002 stellen die Bundesländer nach und nach ihre Lehrpläne um. Während traditionelle Lehrpläne fachliche Inhalte und eher global formulierte Lernziele verbindlich vorgaben („Inputorientierung“), konzentrieren sich die neuen, **standardbasierten Lehrpläne** auf die Beschreibung konkreter Leistungserwartungen in Form von *Can-do*-Formulierungen („Outputorientierung“). Mit Einführung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache im Jahr 2004 wurde der Schwerpunkt auf die drei Bereiche *kommunikative Fertigkeiten*, *methodische Kompetenzen* und *interkulturelle Kompetenzen* gelegt. Die Verfügung über sprachliche Mittel (Wortschatz, Grammatik, Aussprache/Intonation und Orthografie) hat lediglich dienende Funktion. Auffällig ist, dass von den vier Kompetenzbereichen, die die Lehrpläne um die Jahrtausend-

wende zugrunde gelegt hatten, in den Bildungsstandards nur zwei in Kompetenzniveaus ausdifferenziert wurden, die Selbst- und die Sozialkompetenz fehlen. Die Mitte der 1990er Jahre zum Leitziel schulischer Bildung erhobene interkulturelle Kompetenz wird daher auf unterschiedliche Weise an die verschiedenen Kompetenzbereiche angebunden.

Diese fundamentalen Veränderungen machen in der Sek. I einen grundsätzlich anderen **Umgang mit dem Lehrwerk** notwendig: Bislang war es häufig üblich, *Unité* für *Unité* in möglichst gleichmäßigem Tempo durchzugehen und die darin enthaltenen grammatikalischen Strukturen und lexikalischen Mittel zeitintensiv einzuüben und abschließend in einer Klassenarbeit oder einem informellen Test zu überprüfen. Heute dagegen ist Ziel des Unterrichts die Erreichung der vorgesehenen Kompetenzniveaus in den verschiedenen Kompetenzbereichen. Wichtig ist somit nicht mehr, ob man das Lehrbuch in der vorgesehenen Zeit „geschafft“ hat, sondern dass die Lernenden am Ende des Schuljahres über die vorgeschriebenen Kompetenzen verfügen. Im Gegenzug sind die Wege zum Erwerb dieser Kompetenzen weitgehend frei, und sie verlangen einen wesentlich freieren Umgang mit den Materialien und Übungen der Lehrwerke als bisher.

Schon immer war es üblich, Lernergebnisse durch Klassenarbeiten und informelle Tests zu überprüfen. Daraus können Schüler und Lehrer erkennen, ob die Schüler den erarbeiteten Unterrichtsstoff beherrschen. Diese Art der **Leistungsüberprüfung**, die sich am aktuellen Lernstoff und am Niveau der Lerngruppe orientiert, gibt es nach wie vor. Für die Überprüfung von Kompetenzen sind dagegen neue Formen der Leistungsüberprüfung notwendig (vgl. Kap. 7 und 8).

Herkömmliche Klassenarbeiten werden in der Regel nur für die jeweilige Lerngruppe gestellt und überprüfen das, was die Gruppe gerade durchgenommen und eingeübt hat. Eine kompetenzorientierte Evaluation misst dagegen das, was die Schülerinnen und Schüler beherrschen, auch wenn es nicht gerade aktueller Lernstoff war. Sie eignet sich daher besser für lerngruppenübergreifende Vergleiche. Schul- und landesbezogene Vergleichsarbeiten haben ihrerseits die Funktion, eine Lernstandsdiagnose zu liefern, sowohl eine individuelle, die als Grundlage für die individuelle Lernberatung genutzt werden kann, als auch eine kollektive, die die Schüler einer Lerngruppe mit den Schülern aus anderen Lerngruppen vergleicht. Eine solche Rückmeldung ist für Schulen und Lehrkräfte für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts wichtig. Am Ende der Schullaufbahn werden die erworbenen Kompetenzen in landesweiten zentralen Abschlussprüfungen für den mittleren Schulabschluss und das Abitur gemessen. Darüber hinaus sind immer mehr Schüler am Erwerb eines international anerkannten Zer-

tifikats interessiert. Für das Französische sind dies die von den französischen Kulturinstituten abgenommenen Prüfungen TCF (Test de Connaissance du Français) und DELF (Diplôme d'Études en Langue Française) und DALF (Diplôme Approfondi en Langue Française).

## 1.4 Ausblick

Die derzeitigen tiefgreifenden Veränderungen der Rahmenbedingungen verlangen von vielen Lehrkräften und Schülern deutliche Veränderungen ihres konkreten Unterrichts. Das ist gerade im Französischen, das sich in der Sek. I traditionell sehr stark am Lehrwerk orientiert, nicht einfach. Denn derzeit unterstützen die Lehrwerke kompetenzorientierten Unterricht im Sinne der Bildungsstandards nicht konsequent. Lehrkräfte und Lernende sind daher gefordert, sich auf die neuen Zielsetzungen und Prinzipien des Unterrichts einzulassen und die Texte und Aufgaben der Lehrwerke nicht mehr als Leitschnur, sondern als „Steinbruch“ für ihren Unterricht zu verwenden. Das bedeutet für viele ein Umdenken und zumindest zu Beginn der Umstellung auch zusätzlichen Aufwand bei der Planung und Evaluation des Unterrichts.

Natürlich ist dies angesichts der hohen und weiter zunehmenden Belastung von Lehrerinnen und Lehrern nicht einfach. Wenn man sich jedoch die oben dargestellten Lernerzahlen vergegenwärtigt, liegt in den notwendigen Veränderungen eine große Chance. Die Chance nämlich, den Französischunterricht so zu verändern, dass er für Schülerinnen und Schüler (und auch für Lehrkräfte) attraktiver wird. Viele Schüler klagen über den zu hohen Schwierigkeitsgrad des Faches – ein Unterricht, der die Zielsetzungen in Form von konkreten Kompetenzbeschreibungen transparent macht, die Kompetenzen gezielt fördert und durch Selbst- und Fremdbeurteilung die erreichten Fortschritte deutlich macht, kann diesem Eindruck entgegenwirken. Zudem klagen sie über zu wenig freies Sprechen – kompetenzorientierter Unterricht jedoch verlangt, nicht nur die bislang zur Leistungsüberprüfung dominierenden schriftlichen Kompetenzen zu schulen, sondern alle fünf Fertigungsbereiche isoliert und kombiniert, insbesondere das bislang tendenziell eher vernachlässigte Hören und Sprechen sowie die neu hinzugekommene Sprachmittlung. Kompetenzorientierung bietet somit die Chance, den tatsächlichen Gebrauch der Fremdsprache auszubilden. Der in dieser Publikation vertretene **weite Kompetenzbegriff** (vgl. Kap. 4) verlangt dabei, nicht nur die funktional-pragmatischen Kompetenzen zu för-

dern, sondern ebenfalls die anderen Kompetenzen und Bildungsziele des Faches, allen voran das Leitziel interkulturelle Kompetenz.

Für die anstehenden Veränderungen ist der Französischunterricht gar nicht schlecht gerüstet. Zum einen erhält er in wesentlich höherem Maße als alle anderen Fremdsprachen politisch motivierte Unterstützung. In den deutsch-französischen Verträgen von 1963 und 2003 verpflichten sich Deutschland und Frankreich, das Erlernen der jeweiligen Sprache zu fördern. Dies geschieht in Deutschland vor allem durch das deutsch-französische Jugendwerk (DFJW) und die französischen Kulturinstitute in Verbindung mit den jeweiligen Ländern. Man denke nur an die Programme *France mobile*, *Cinéfête*, *Prix des lycéens* oder *Télétrandem*. Auch im Schüleraustausch sind Deutsche und Franzosen Weltmeister: Es gibt 2 200 Städtepartnerschaften, 4 300 Schulparterschaften und seit 1963 haben 7 Millionen Jugendliche allein an den Austauschprogrammen des DFJW teilgenommen. Mit Betriebspraktika und anderen neuen Formen des Austausches bleibt die organisierte direkte Begegnung zwischen deutschen und französischen Schülerinnen und Schülern attraktiv. Viele dieser Angebote findet man auf der Webseite <http://www.fplust.de>. Und nicht zuletzt verstehen sich diese Handreichung und die vom IQB entwickelten Unterrichtsaufgaben als Unterstützung für die Veränderung und Weiterentwicklung des Französischunterrichts.

## Literatur

- BAUSCH, KARL-RICHARD et al. (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BITTNER, CHRISTOPH (2003): Der Teilnehmerschwund im Französischunterricht: eine unabwendbare Entwicklung? Eine empirische Studie am Beispiel der gymnasialen Oberstufe. In: *Französisch heute*, 34. Jg., Heft-Nr. 4, S. 338–353.
- CASPARI, DANIELA/RÖSSLER, ANDREA (2006): Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Französisch gegen Spanisch? Anmerkungen auch aus Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Manuskript, vorgesehen zum Abdruck in: *Die Neueren Sprachen* (im Druck).

- DÜWELL, HENNING (2002): Motivation, Emotion und Motivierung im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Französisch heute, 33. Jg., Heft-Nr. 2, S.166–181.
- EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt Verlag.
- GROTJAHN, RÜDIGER (1998): Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterschiedliche Relevanz. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, 32. Jg., Heft-Nr. 34, S.11–16.
- MEISSNER, FRANZ-JOSEPH (1999): Lernerkontingente des Französischunterrichts in der Sekundarstufe II: 1989 und zehn Jahre danach. In: Französisch heute, 30. Jg., Heft-Nr. 3, S. 346–351.
- REINFRIED, MARCUS (2002a): Der Unterricht des Französischen in Deutschland. In: Kolboom, Ingo/Kotschi, Thomas/Reichel, Edward (Hrsg.): Handbuch Französisch: Sprache, Literatur, Kultur, Gesellschaft. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S.143–154.
- REINFRIED, MARCUS (2002b): Motivationsförderung im Französischunterricht. In: Französisch heute, 33. Jg., Heft-Nr. 2, S.182–197.
- SCHUMANN, ADELHEID (2004): Zur Förderung der Motivation im Französischunterricht durch Inhaltsorientierung. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.263–273.
- WERNING, ARNIM VOLKMAR (2000): Warum Französisch auf der roten Liste steht. In: Französisch heute, 31. Jg., Heft-Nr. 2, S.194–203.

## Internetadresse

[www.isg-bb.de](http://www.isg-bb.de), dort unter → Vergleichs- und Diagnostisches Arbeiten  
→ Jahrgangsstufe 7 → Französisch (letzter Zugriff am 30.11.2007).

## 2. Französischunterricht im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten

*Franz-Joseph Meißner*

Vorbemerkung: Im Folgenden geht es um den Begriff der *Mehrsprachigkeit*. Was hierunter mit Blick auf das schulische Fremdsprachenlernen zu verstehen sei, fassen BERTRAND/CHRIST (1990) zusammen:

„... dass unter *Mehrsprachigkeit* nicht zu verstehen ist, man müsse mehrere Sprachen gleichermaßen beherrschen. Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat (um z. B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte lesen oder Fachgespräche führen zu können).“ (BERTRAND/CHRIST 1990)

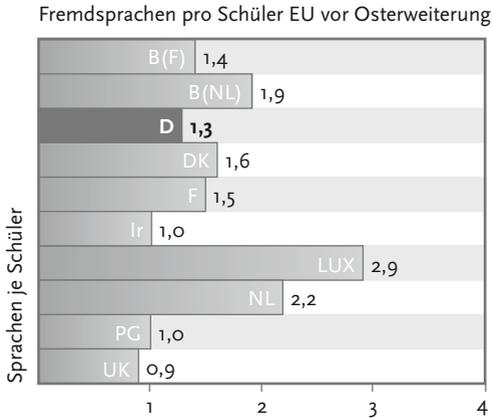
*Mehrsprachigkeitsdidaktik* meint demnach zunächst das pädagogische Instrumentarium, das dem Lehrziel Mehrsprachigkeit entspricht (passim: MEISSNER 2005). Diese mit der Sprachenpolitik der Europäischen Union im Einklang befindliche Begrifflichkeit liegt in Reichweite der pädagogischen Möglichkeiten von Schule, und zwar bereits der Sekundarstufe I. Vereinfacht gesagt handelt es sich um einzelsprachenübergreifendes Sprachenlernen, welches konsequent die Vorkenntnisse der Lernenden nutzt und in starker Weise zu Sprachen- und Sprachlernbewusstheit führt. In diesem Sinne besetzt die Europäische Union die Termini *didactics of plurilingualism*, *didactique du plurilinguisme*. Im pragmatischen Sinne unterscheidet sie zwischen *Multilingualität* und *Plurilingualität*. Erstere begegnet als Folge von Migration in Gestalt einer Vielzahl individueller Sprachenkombinationen (hierzulande etwa: Deutsch mit Türkisch, mit Malayisch, mit Russisch, mit Lingala oder mit Englisch usw.), letztere meint das pädagogisch planbare Ineinandergreifen von Sprachen, welche gelehrt oder gelernt werden sollen. Indem *interkomprehensiv* basierte Lehrverfahren die vorhandene individuelle Mehrsprachigkeit auf mehrere Sprachen ausweiten, erlauben sie eine breite Erfahrung mit kulturellen Fremdheiten im Medium unterschiedlicher Sprachen. Deshalb ist die *Mehr-*

*sprachigkeitsdidaktik* zu einer *Mehrkulturalitätsdidaktik* hin geöffnet. Hier liegt die Verbindung zwischen Plurilingualität und Multilingualität. Allein schon dies erklärt die Komplementarität von Mehrsprachigkeitsdidaktik und „lebensweltlicher Mehrsprachigkeit“ (Hu 2004).

## 2.1 Die mehrsprachigkeitsdidaktisch erweiterte Legitimation des Fachs

Deutschsprachige Studierende, welche einen Teil ihrer Ausbildung in Italien oder Spanien absolvieren, berichten ebenso wie Arbeitskräfte, welche sich aus beruflichen Gründen rasch mit dem Italienischen, Spanischen oder Portugiesischen vertraut machen mussten, regelmäßig, wie leicht ihnen die Aneignung der entsprechenden Sprache gefallen sei, weil ihnen das Französische hierbei wirksame Hilfe geleistet habe. Die statistische Analyse von Bildungsbiografien deutscher Studierender der nicht-philologischen Fächer, die während ihres Studiums Fremdsprachenkurse belegen, um sich auf ein Auslandsstudium vorzubereiten, dokumentiert, dass schulische Lernerfahrungen mit dem Französischen eine Schlüsselrolle spielen: Offensichtlich vermittelt der Französischunterricht die Selbsteinschätzung und die Motivation, weitere Sprachen hinzulernen zu können und zu wollen. Umgekehrt gehen Studierende, deren schulische Fremdsprachenkenntnisse auf nur eine moderne Fremdsprache begrenzt bleiben, seltener ins Ausland. Auch bleibt die Wahl ihrer Universitäten weitgehend auf die englischsprachigen Länder begrenzt – und diese stellen keineswegs die Mehrzahl der europäischen Hochschulen.

Nach den Zielvorstellungen der EU sollten möglichst viele Schülerinnen und Schüler neben ihrer eigenen mindestens (sic) zwei weitere Fremdsprachen der EU beherrschen. Vor diesem Hintergrund erhält die „Interkomprehension“, von der im Weiteren die Rede sein soll, ein besonderes Gewicht. Denn sie erlaubt es, sehr rasch, eine zweite Sprache einer Sprachfamilie zu erlernen, von der man bereits eine kennt. Was das Französische hier für die romanischen Sprachen und darüber hinaus zu leisten in der Lage ist, versuchen wir im Folgenden zu verdeutlichen. Schon hier sei gesagt, dass hiermit eine Erweiterung der Legitimation des Schulfaches verbunden ist.



© Eurostat New Cronos, Mai 2004

## 2.2 Französisch als Brückensprache zur Romania

Was ist *Interkomprehension*? Statt sofort eine Definition zu liefern, bitten wir die Leserinnen und Leser, den folgenden holländischen Text zu dekodieren. Das Thema heißt „Bevölkerungsentwicklung“:

*Immigratie heeft een duidelijke invloed op de bevolkingssamenstelling in Nederland.*

Obwohl dies zur Lösung der Aufgabe überflüssig sein dürfte, helfen wir ein wenig beim Verständnis des kurzen Satzes:

*Immi-gra-tie/Immi-gra-tion, heeft/hat, een/ein(en), duide-lijke/deut-lich-en, in-vloed/Ein-fluss, op/auf, de/die, be-volk-ings-samen-stelling/Be-völk-erungs-zusammen-stellung, in/in, Neder-land/Nieder-lande(n).*

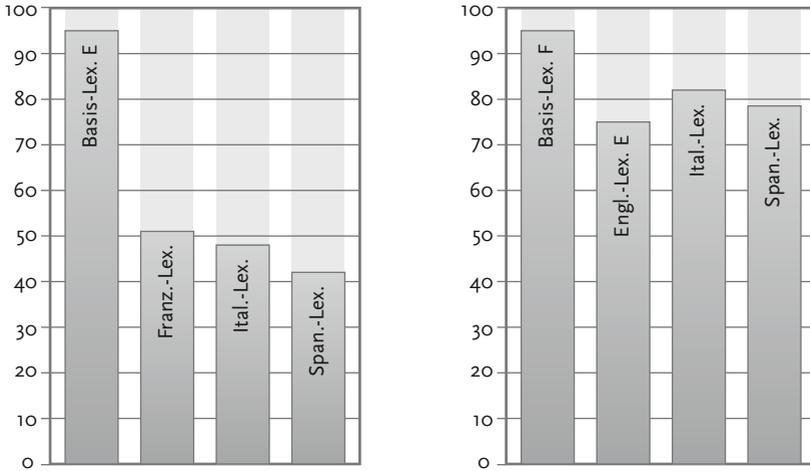
Bereits jetzt haben wir einiges zur Nachbarsprache gelernt: zu den Artikeln, zur Wortstellung, zur Wortbildung und zur Lexik; des Weiteren etwas über Korrespondenzen, die sich zwischen dem Deutschen und dem Niederländischen feststellen lassen. Wir haben aber auch schon eine bestimmte Erfahrung gewonnen/reaktiviert, mit der „fremden“ Sprache umzugehen und sie zu verstehen. Wir sehen: Eigentlich ist sie uns gar nicht so fremd, wir können sie mit Sicherheit einigermaßen rasch erlernen. Wird der hol-

ländische Text langsam gesprochen, so ist er auch über das hörende Verstehen Deutschsprachigen verständlich bzw. interkomprehensibel. *Interkomprehension* meint also die Fähigkeit, eine fremde Sprache zu verstehen, ohne sie formal (in der Schule, über Sprachunterricht) erlernt zu haben“. Dies erlaubt es Französischkundigen auch, die attraktiven romanischen Schwestersprachen Italienisch, Portugiesisch (Brasilianisch), Spanisch rasch zu verstehen. Warum funktioniert das? Wie fördert man dies?

frz.	ital.	span.	port.	rum.
laIT, luTTe,	laTTe, loTTa,	leCHe, luCHa	leITe, luTa.	laPTe, luPTă

Die Tabelle zeigt lautliche und grafische Entsprechungen, hier für französisch *-it/-tt-* (*lait, nuit, lutte*). Wie man sieht, erlaubt die Kenntnis einer einzigen panromanischen Korrespondenzregel nicht nur die Entschlüsselung einer interlingualen Lautkette frz./schweiz./it. *-tt-*, portug. *-it-* oder *-t-* ..., sondern auch die Identifikation vieler Wörter. Die gemeinsame romanische Basis *lacte(m)*, erklärt die Ähnlichkeit des Wortanfangs: *le-, lai-, la-, lei-, la-*. Oft sind die Unterschiede nur orthografischer Natur, *nature, natura* ... Manchmal ist es schwieriger, Korrelationen zu erkennen: *église, iglesia, ecclesia* (Kirche) oder *couteau, cuchillo, coltello* (Messer) oder gar engl./frz. *trouble*, engl./frz. *turbulence* (Turbulenz, trüb, Trouble haben); frz. *réciter*, span. *rezar* (beten). Die jeweilige Kenntnis der französischen Transferbasis führt zu einer signifikanten Ökonomisierung des Erlernens weiterer romanischer Fremdsprachen. Für die didaktisch wichtigen Grundwortschätze ließen sich folgende Transferpotenziale auszählen. Sie belegen sowohl die hervorragende Positionierung des Französischen als erste Fremdsprache für die Grundlegung der Mehrsprachigkeit als auch seine lernerleichternde Rolle für den Erwerb weiterer romanischer Fremdsprachen. Die Transferpotenziale beziffern sich im Bereich der Grundwortschätze in Richtung Englisch nach Französisch, Italienisch, Spanisch bzw. Französisch nach Englisch, Italienisch und Spanisch wie folgt:

Vorteil von Englisch nach Französisch	55 %
Vorteil von Englisch nach Italienisch	52 %
Vorteil von Englisch nach Spanisch	47 %
Vorteil von Französisch nach Englisch	70 %
Vorteil von Französisch nach Italienisch	86 %
Vorteil von Französisch nach Spanisch	82 %



Transferpotenziale bei den Grundwortschätzen, © Meißner 1989

Auch die Morphosyntax des Französischen bietet wirksame Transferpotenziale, die gerade das panromanische Hörverstehen erleichtern: Dies hat neben der grundlegenden SPO-Wortstellung zumindest zwei weitere Gründe: zunächst die hochgradige formale und funktionale Identität der Konjunkturen (Personalpronomen, Relativpronomen, Konjunktionen usw.), welche zu einer weitgehend analogen Hierarchisierung romanischer Satzmuster führt:

*le train qui part pour Paris ; el trén que sale por París ; il treno che parte per Parigi*

*le sujet duquel (dont) nous parlons ; il soggetto del quale parliamo ; el sujeto del cual hablamos.*

Sodann die Rechtsversetztheit, welche Hörroutinen aufbaut, die neue Informationen nach vorausgehenden erwarten lassen:

*Tu as dû aller à Paris. (\*Du hast gesollt [was?] gehen [wohin?] nach Paris)*  
*Hai dovuto andare a Parigi.*

Aber eben: *Du hast nach Paris gehen sollen.*

Es verbietet sich im vorliegenden Rahmen, weitere linguistische Gründe dafür aufzuführen, weshalb Linguisten das Französische als optimale Brückensprache zu dessen romanischen Schwestersprachen bezeichnen. Immerhin ist die Zahl seiner Transferbasen so groß, dass französische Lehr-

programme zum Erwerb einer umfassenden romanischen Lesefertigkeit nach dem Grundsatz verfahren, nur das zu thematisieren, was *nicht* spontan verstanden wird. Schon dies unterstreicht, weshalb das Französische in linguistischer Sicht das Tor zur romanischen Mehrsprachigkeit öffnet.

## 2.3 Die Interkomprehensionsmethode im schulischen Kontext

In Deutschland hat sich Interkomprehension in der schulischen Praxis schülerseitig als gut lehrbar erwiesen. Lernpsychologisch ist dies damit zu erklären, dass sie an den Lernenden bereits vorhandenen Wissensschemata – deklaratives und prozedurales Wort-, Wortbildungs-, Grammatikwissen, aber auch Welt- und didaktisches Steuerungswissen – anknüpft, jene aktiviert und dem Lernziel, eine „unbekannte“ Zielsprache hörend/lesend zu verstehen, zuführt. Indem Interkomprehensionsunterricht die systematische Reorganisation vorhandener Wissensbestände verlangt bzw. ermöglicht und die lernökonomische Nutzung inter- sowie intralingualer Transferbasen initiiert, führt er in starker Weise zu Sprachlernbewusstheit. Hier entpuppt sich die Interkomprehensions- oder Mehrsprachigkeitsdidaktik als ein Mittel zur Förderung von Lernstrategien und -techniken. Mit Hilfe interkomprehensionsdidaktischer Verfahren entwickeln Schüler eine hohe Sensibilität für die eigenen Lernwege.

Der reguläre Unterricht einer zweiten romanischen Fremdsprache kann mit Hilfe interkomprehensionsdidaktischer Steuerung – aufbauend auf einen dreijährigen Französischunterricht innerhalb von 10 bis 30 Unterrichtsstunden – eine Lesekompetenz entwickeln, die der im Französischen erreichten Kompetenzhöhe entspricht. Dabei greift er natürlich nicht nur auf das im Französischunterricht erworbene Wissen zu, sondern auch auf die aus der Muttersprache/Zweitsprache Deutsch, dem Englischen, Lateinischen und weiteren Sprachen bekannten Schemata. Dies führt zu einer hohen Beschleunigung der Progression. Während traditionelle Lehrverfahren die sich rasch entwickelnden Teilkompetenzen des Lesens und des Hörverstehens künstlich ausbremsen, indem sie das Kompetenzniveau innerhalb der vier Grundfertigkeiten gleichzuhalten versuchen, zielt der interkomprehensionsbasierte Einstieg in eine zweite romanische Fremdsprache (diese kann natürlich auch das Französische sein) zunächst auf die Lesefähigkeit, dann auf das Hörverstehen. Auf diese Weise stellt er den Lernenden bzw. deren mentaler Sprachverarbeitung ein bedeutendes Mehr an

zielsprachlichen Daten zur Verfügung. Wie die folgende Grafik veranschaulicht, erfolgt der Zugriff auf das Hörverstehen und auf die produktiven Fertigkeiten dann auf der Grundlage der Lesekompetenz (das folgende Schaubild ist natürlich nicht so zu deuten, dass erst die Lesekompetenzstufe B2 erreicht werden müsste, um einen Zugriff auf die anderen Fertigkeiten zu ermöglichen):

Langue-cible	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Lire						
Comprendre						
Ecrire						
Parler						

© Meißner et al. 2004

## 2.4 Die Verortung der Mehrsprachigkeitsdidaktik im schulischen Kontext

Leider werden die Begriffe *Kognition*, *kognitiv* oft in Opposition zu *emotional* und im Sinne von *abstrakt* missverstanden. Die Kognitionswissenschaften definieren *Kognition* hingegen als mentale Tätigkeit. Daher umgreift sie auch Faktoren wie Motivation, Affekte, Gefühle, Attitüden und weitere. Deren Relevanz für die Wissenschaften vom Lehren und Lernen erklärt sich von selbst. Was speziell die Mehrsprachigkeit angeht, so bedarf die immer noch verbreitete Vorstellung, dass Sprachen im Gehirn unabhängig voneinander verortet seien, der Korrektur. Sie hat dazu geführt, dass die Didaktik früherer Jahrzehnte Mehrsprachigkeit eher als Quelle für Interferenz ausmachte denn als Erleichterung beim Erwerb mehrerer Sprachen. Zugleich wurde der „Fehler“ linguistisch verkürzt interpretiert. Es wurde nämlich wenig danach gefragt, wie sich fremdsprachliche Kompetenz in fremdsprachlicher Kommunikation darstellte. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit ist aber das Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Die Art, wie wir auf sprachliche Bestände mental zugreifen können, hängt mit unserer konkreten Spracherwerbgeschichte zusammen. Wer Menschen zur Mehrsprachigkeit erziehen will, muss in seiner pädagogischen Planung und Praxis das deklarative, prozedurale und attitudinale Wissen aus mehreren Sprachen zusammendenken und es miteinander vernetzen.

Die solide Verankerung der Mehrsprachigkeitsdidaktik in den Wissenschaften vom Lernen begründet, warum die genannten Vorteile dem frühen Fremdsprachenlernen und dem der ersten und zweiten Fremdsprache nicht vorenthalten bleiben dürfen. Auch die (interkulturelle) Deutschdidaktik hat die Vorteile von Sprachbewusstheit mehrfach aufgegriffen (LUCHTENBERG 2003). Die Fähigkeit, mit dem eigenen Sprachenwissen kontrolliert umzugehen und die eigenen Lernvorgänge weitmöglichst zu steuern, sollte also schon früh entwickelt werden. Das Postulat wird durch die heutige Organisation von Fremdsprachenunterricht unterstrichen. So ist die folgende Sprachenfolge nicht selten anzutreffen: Muttersprache oder Zweitsprache Deutsch, Englisch oder Französisch ab Klasse 3, Englisch oder Französisch oder Latein ab 5 oder 6, Spanisch ab 7 oder 8 und weitere Sprachen. Hierneben machen zahlreiche Kinder außerhalb der Schule weitere Erfahrungen mit Sprachen. Dies macht deutlich, dass sich Sprachunterricht an einem Gesamtcurriculum für Sprachen orientieren sollte, um Schülerinnen und Schülern die Nutzung von potenziellen Lernvorteilen zu ermöglichen. Wenn man ernsthaft will, dass die Lehrenden der Jahrgangsstufen 3 bis 8 aufhören, ihre Sprachen Rücken an Rücken zu unterrichten, dann sind entsprechende Anstrengungen in der fachdidaktischen Forschung, Lehrerbildung sowie der Lehrwerkerstellung notwendig (zu den methodischen Grundlagen der Interkomprehensionsdidaktik, vgl. MEISSNER et al. 2004).

## 2.5 Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität

Wir kommen nun wieder zu den einleitenden Bemerkungen zurück: War bislang von der über das mehrsprachliche durch Interkomprehension aktivierte Vorwissen der Lernenden die Rede, so darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass fremde Sprachen in besonderer Weise kulturelle Fremdheiten an uns herantragen. Wenn uns Sprachen, die ja eine jeweils eigene Weltsicht und Weltpraxis transportieren, die Überschreitung der Grenzen unserer muttersprachlich geprägten Weltsicht erlauben („die Welt durch die Brille einer fremden Sprache betrachten“), so wirkt Mehrsprachigkeit in der Weise auf uns zurück, dass sie uns lehrt, die in der Zielsprache X angelegte besondere kulturelle Andersheit als nur ein einziges Spezifikum unter anderen zu begreifen. In dieser Relativierung des Eigenen und des bereits bekannten Fremden liegt eine fundamentale Erfahrung (vgl. Kap. 4), deren Wert von der „Didaktik des Fremdverstehens“ stark betont wird. Der Grund liegt letztlich darin, dass die Anzahl kulturell, ethnisch, politisch, äs-

thetisch verankerter Fremdheiten kaum pädagogisch fassbar ist und daher jede vertiefte gezielte pädagogische Auseinandersetzung mit kultureller Fremdheit über eine fremde Sprache nur exemplarisch sein kann (ABDALLAH-PRETCEILLE 2005). Exemplarizität impliziert Relativierung. Dies korreliert damit, dass ein Individuum von der Vielzahl der Sprachen immer nur sehr wenige mehr oder weniger beherrschen kann, andererseits, dass Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität der Menschen – Umgang mit Fremdheit – aber Teil unserer eigenen Lebenswelt sind. So öffnet der Französischunterricht nicht nur das Verstehen verschiedener Kulturen innerhalb der Frankophonie, er erlaubt über die Mehrsprachigkeitsdidaktik auch (indem er weitere Sprachen leichter lernbar macht), weitere Erfahrungen mit kultureller Fremdheit und ihrer Rückwirkung auf uns selbst zu gewinnen.

## Literatur

- ABDALLAH-PRETCEILLE, MARTINE (2005): *L'Education interculturelle*. Paris: PUF (1. Auflage 1999).
- BERTRAND, YVES/CHRIST, HERBERT (Koord.) (1990): Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen*, 43. Jg., S. 208–212.
- HU, ADELHEID (2004): *Fremdsprachenunterricht und Migrationsgesellschaft. Perspektiven von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n vor dem Hintergrund didaktischer und kulturwissenschaftlicher Theoriebildung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LUCHTENBERG, SIGRID (2003): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von *Language Awareness* in interkultureller Deutschdidaktik. In: Rastner, Eva-Maria (Hrsg.): *Sprachaufmerksamkeit (Informationen zur Deutschdidaktik 26/3)*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag, S. 27–46.
- MEISSNER, FRANZ-JOSEPH (1989): Grundwortschatz und Sprachenfolge. In: *Französisch heute*, 20 Jg., Heft-Nr. 4, S. 377–387.
- MEISSNER, FRANZ-JOSEPH (2005): *Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum*. In: Meißner, Franz-Joseph (Koord.): „Neokommunikativer“ Fremdsprachenunterricht (*Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34). Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 125–145.
- MEISSNER, FRANZ-JOSEPH/MEISSNER, CLAUDE/KLEIN, HORST G./STEGMANN, TILBERT D. (2004): *EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ (Editiones EuroCom 6)*. Aachen: Shaker.

# 3. Bildungsstandards für Französisch als erste Fremdsprache

*Franz-Joseph Meißner und Bernd Tesch*

## 3.1 Entstehung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Eine erste Initiative zur Standardsetzung geht bereits auf das Jahr 1993 zurück, als die KMK im Lichte des Gesamtschulstreits eine Vorform der heutigen Bildungsstandards mit der Fokussierung auf wesentliche Aspekte eines Faches in Auftrag gab. Allerdings litt dieser erste Versuch unter der Abwesenheit von Beispielaufgaben und unter dem Fehlen einer Perspektive der Messung bzw. Überprüfung (KÖSTER-BUNSELMEYER 2006: 71).

1997 beschloss die KMK die Teilnahme Deutschlands an der PISA-Studie (Konstanzer Beschlüsse). Die Veröffentlichung der Ergebnisse im Jahre 2001 führte zu dem bekannten „PISA-Schock“: die Schulleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler wiesen eine unerwartet hohe Leistungsstreuung auf, eine massive Kopplung von sozialer Herkunft und Schulerfolg und generell einen hohen Anteil Lernender, die bestimmte Mindestanforderungen nicht erreichten.

Bildungsstandards erschienen in dieser Situation als das gebotene Instrument, in angemessenem Zeitrahmen die notwendigen Schritte zu einer Verbesserung der Ergebnisse durchzuführen. Die KMK reagierte schnell und einigte sich im Mai 2002 auf die Entwicklung von Bildungsstandards nicht nur für die Fächer Deutsch und Mathematik, sondern auch für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch, die zu den „grundlegenden instrumentellen Voraussetzungen der Welterschließung“ (KÖSTER-BUNSELMEYER 2006: 73) gerechnet wurden.

Gleichzeitig vereinbarte die KMK die Überprüfung der Bildungsstandards mit Hilfe eines großen Aufgabenpools. Beide Aufgaben, die Bereitstellung eines Aufgabenpools, der es auch den Ländern erlauben sollte, eigene Vergleichsarbeiten oder Lernstandserhebungen an einem „normierten“ (d.h. empirisch begründeten) Vergleichsmaßstab zu orientieren, sowie die Evalu-

ation der Bildungsstandards, wurden einer unabhängigen wissenschaftlichen Einrichtung anvertraut, dem *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB)* in Berlin.

## 3.2 Was ist das Neue an diesen Bildungsstandards?

Die europäische Dimension der Bildungsstandards, wie sie sich etwa im *Weißbuch zur Wissensgesellschaft* (1995), im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001) und im *Europäischen Portfolio der Sprachen* (2001) niederschlug, konkretisierte sich somit als das Ergebnis eines mehrjährigen Diskussionsprozesses. Dies erklärt die Zielperspektiven, über die in der KMK Einvernehmen herrschte: Nutzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, Diversifikation des Sprachenangebots, Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, Berufsbezogenheit der Lehrerbildung schon in der ersten Phase, früher Fremdsprachenunterricht, interkulturelles Lernen, Nutzung des e-Learnings, Tandemlernen, aber auch: Verbesserung von Lernen und Lehren durch eine optimierte Steuerung, sprachenübergreifendes Lehren und Lernen im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik, Differenzierung nach Kursprofilen, Sprachlernberatung ...

Das *politische* Novum der jetzt vorliegenden Bildungsstandards besteht in der gemeinsamen Zielvereinbarung der deutschen Länder, und zwar erstmals aller Bundesländer, schulischen Unterricht im Sinne von definierten Kompetenzprofilen zu entwickeln und die Ergebnisse mit international anerkannten methodischen Instrumenten der Qualitätskontrolle zu überprüfen. Bildungsstandards und Lehrerbildung müssen daher nach Auffassung des Wissenschaftsrats (2001) als ein Steuerungsinstrument der Schulentwicklung begriffen werden. Dies bedeutet, dass die Wirkung von Standards auch daran zu messen sein wird, inwieweit der organisatorische Rahmen von Unterricht es den Lehrkräften erlaubt, „standardgemäß“ zu unterrichten. Die Schulen erhalten insgesamt mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortung. Sie sind im Kontext curricularer Rahmen vor die Aufgabe gestellt, zu entscheiden, was, wie und wann gelehrt/gelernt werden soll.

Da das fremdsprachenbezogene Lernfeld das einzige ist, welches Schulen, Eltern und Schülerinnen und Schülern im Prinzip eine gewisse Wahlfreiheit überlässt, wird sich auch der Französischunterricht sowohl als erste, zweite oder dritte Fremdsprache gegen konkurrierende Angebote zu behaupten haben. Es wird daher entscheidend sein, welches Lernerlebnis er vermitteln kann (MEISSNER 2003).

### 3.3 Aufbau und Begrifflichkeit der Bildungsstandards

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache beschreiben ein Abschlussniveau, das sich für den Hauptschulabschluss an der Stufe A2 und für den Mittleren Schulabschluss an der Stufe B1 des GeR (EUROPARAT 2001) bemisst, wobei sie Überschreitungen dieser Niveaustufen „in einigen Teilbereichen“ (KMK 2003: 7) explizit vorsehen. Damit soll zum Erreichen auch höherer Niveaus ermutigt werden. Auf eine Präzisierung der „Teilbereiche“ wurde dagegen verzichtet, um Freiheiten für individuelle Schwerpunktsetzungen zu eröffnen. Die Normierungsstudien zu den Bildungsstandards werden zeigen, inwieweit die Niveaustufenzuordnungen letztlich zutreffen.

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 zweiten Kapitel („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 (...).“ (KMK 2003: 7–8)

Hier wird der Aufgabenbezug hergestellt, der bereits in der Klieme-Expertise (KLIEME et al. 2003) anklingt und zu einem zentralen Element in der Konzeption von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung geworden ist. Die Nennung vielfältiger Lebensbezüge zeugt von einem Bildungsbegriff, der über den angelsächsischen Kompetenzbegriff hinausgeht.

Die Hauptkapitel, auch vom Umfang her gesehen, sind Kapitel 3 und Kapitel 4. In Kapitel 3 („Standards für Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache“) werden die Kompetenzbereiche – „funktionale kommunikative Kompetenzen (kommunikative Fertigkeiten, sprachliche Mittel)“, „interkulturelle Kompetenzen“, „methodische Kompetenzen“ – definiert und beschrieben und auf die angestrebten Niveaustufen des GeR bezogen. Kapi-

tel 4 widmet sich ganz den Aufgabenbeispielen. Diese haben berechtigte Kritik hervorgerufen, da sie zahlreiche Aufgaben nationaler und internationaler Zertifikatsanbieter, DELF, WBT, Cambridge PET übernahmen, anstelle von auf die deutsche Unterrichtstradition bezogener Aufgaben und den Unterschied zwischen Testaufgaben und Lernaufgaben nicht deutlich machten.

Wenn als Kernbegriff der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss der Terminus *Kompetenz* auftaucht (KMK 2003: 2), so wird dieser im Kontext von Fremdsprachenunterricht aus unterschiedlichen Diskurs-traditionen gespeist: Zunächst stehen die Standards im Zusammenhang mit einem umfassenden Begriff von *Kompetenzen*, wie sie als Folge allgemeiner, also nicht fachspezifischer Erziehungsaufgaben für das Schulwesen definiert werden. So liest man bei WEINERT (2001: 27 f.):

„(Kompetenzen sind die) bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Man hat diesen Kompetenzbegriff weiter unterschieden in eine kognitions-bezogene (Fähigkeiten und Fertigkeiten) und eine lernpsychologische Ebene (motivational, volitional und sozial) (RUPP et al. 2006: 198). KLIEME (2005) sieht *Kompetenz* in Verbindung mit Bildungsqualität. Der Mittlere Bildungsabschluss (in der Jahrgangsstufe 10) fasst nun den Bildungsbegriff im Kontext Europas, was zur Betonung der das Fach weitgehend legitimierenden Richtziele der kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenz (besser: „Lernkompetenz“) führt. Die Orientierung belegt sowohl genuine Ziele des Französischunterrichts als auch solche, die der Lernbereich Fremdsprachen mit anderen Fächern teilt, und dann wiederum solche, die im Französisch- und Englischunterricht eine jeweils eigene Ausprägung erfahren.

Alle drei Zielkomplexe – Kommunikation in der Zielsprache, interkulturelle Kompetenz, Lernkompetenz – sind Gegenstand des GeR, der zweiten großen Quelle für den Kompetenzbegriff der fremdsprachlichen Fächer. Sie befindet sich in den Schnittmengen von deskriptiver Linguistik und den Forschungen zur interkulturellen Kommunikation bzw. dem Fremdverstehen. *Kompetenz* war von nun an an (*interkulturelle*) *Kommunikation* und *Lernen zum Zweck interkultureller Kommunikation* gebunden.

Allerdings tauchen die drei oben genannten Lernzielbereiche in unterschiedlichen Konkretisierungsgraden und Gewichtungen auf: So meinen

die Autoren des GeR mittels einer Niveaustufenbeschreibung der Teilfertigkeiten verbale kommunikative Kompetenzen auf einer sechsstufigen Skala messen zu können, nehmen aber von vornherein Abstand von dem Versuch, dergleichen für die Lernbereiche Interkulturalität und didaktische Steuerung bzw. Selbstlernkompetenz zu unternehmen. Letztere werden in den Bildungsstandards leider etwas missverständlich, weil die unterschiedlichen Perspektiven von Lehren und Lernen einebnend, als „Methodik“ oder „methodische Kompetenzen“ bezeichnet.

Bemerkenswert ist, dass unter den „kommunikativen Fertigkeiten“ neben dem Hör- und Hörsehverstehen, dem Leseverstehen, dem Sprechen und dem Schreiben als fünfte Teilkompetenz die „Sprachmittlung“ genannt wird. Neben der Aufwertung des Hörsehverstehens wurde hier ein klares fachdidaktisches Signal gesetzt, häufige Verwendungssituationen der Fremdsprache stärker zu berücksichtigen. Dies deckt sich mit den Intentionen des GeR sowie den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung“ (EPA), die ein Jahr (Französisch) bzw. zwei Jahre (Englisch) vor den Bildungsstandards entwickelt wurden.

Eine die Bildungsstandards kennzeichnende Fokussierung auf unterrichtspragmatische Belange scheint im Bereich der sprachbezogenen Kompetenzen funktional gesehen durchaus sinnvoll. Sie erhöht die Lesbarkeit der Bildungsstandards für Unterrichtende. Sie steuert der Gefahr einer „Verzettelung“ des Unterrichts entgegen, indem sie Schwerpunkte setzt.

Dies verbindet sich jedoch mit der Gefahr, dass die vermeintlich „weichen“, weil nicht messbaren Lernzielbündel – das interkulturelle Lernen und die Optimierung von Lernkompetenz (frz. *autonomisation de l'apprenant*) – in nur schwacher Weise angegangen werden. Das Risiko ist umso größer, als beide Bereiche nur wenig in der deutschen Unterrichtstradition verankert sind.

### 3.4 Die Bildungsstandards in der Diskussion

Die Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (BAUSCH et al. 2005; 2006) warnte vor einem unreflektierten *teaching to the test*. Fragwürdig erschienen ihr ferner die Begriffe „Bildung“ (wie in den Bildungsstandards gebraucht), „Standards“ (im Sinne von Minimalstandards) und „Kompetenzorientierung“ (in einer möglichen Verkürzung als „Outputorientierung“). Konsens besteht hinsichtlich der Notwendigkeit einer zeitgemäßen Unterrichtsorientierung aller Bundesländer an gemeinsamen „Standards“. Mit der Verwendung kontrollierter Testverfahren im

allgemeinen Bildungswesen verbindet sich *last but not least* die Forderung nach mehr Bildungsgerechtigkeit. Einig waren sich die Experten darin, dass die Professionalität der Lehrkräfte Dreh- und Angelpunkt für die Qualität von Fachunterricht ist und bleibt. Qualitätssicherung beginnt bei der Lehreraus- und -fortbildung. Während das Fachwissen deutscher Lehrkräfte international als gut gilt, lässt allerdings das fachdidaktische Grundlagenwissen infolge einer an vielen Universitäten vernachlässigten fachdidaktischen Erstausbildung zu wünschen übrig.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Vorrangigkeit der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz die Französischdidaktik vor neue Fragen stellt. Denn das Lernziel „kommunikative Kompetenz“ macht in sich noch keine Aussage darüber, wie die notwendigen Sprachmittel erworben werden. Auch der GeR und die Bildungsstandards liefern noch keine konkreten methodischen Konzepte. Der Französischunterricht wird daher auch weiterhin nicht auf ein Sprachcurriculum, welches die Darbietung sprachlicher Mittel organisiert, verzichten können und selbstverständlich wird auch die spracherwerbsstützende Funktion des Schreibens erhalten bleiben. Aber beide Faktoren erhalten im Gesamt der Fertigkeiten weniger Gewicht.

## Literatur

- BAUSCH, KARL-RICHARD et al. (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BAUSCH, KARL-RICHARD et al. (Hrsg.) (2006): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt Verlag.
- KLIEME, ECKHARD (2005): Bildungsqualität und Standards. Zu einem umstrittenen Begriffspaar. In: Friedrich Jahresheft, XXIII. Jg., S. 6–8.
- KLIEME, ECKHARD et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- KMK (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Ref. II A3).
- KÖSTER-BUNSELMEYER, DORIS (2006): Die Bildungsstandards der KMK für den Fremdsprachenunterricht: Voraussetzungen, Konzepte und Konsequenzen für den Unterricht. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.69–84.
- MEISSNER, FRANZ-JOSEPH (Koord.) (2003): Sprachenberatung. Französisch heute, 34. Jg., Heft-Nr. 3.
- RUPP, ANDRÉ A./LEUCHT, MICHAEL/HARTUNG, RALPH (2006): „Die Kompetenzbrille aufsetzen“. Verfahren zur multiplen Klassifikation von Lernenden für Kompetenzdiagnostik in Unterricht und Testung. In: Unterrichtswissenschaft, 34. Jg., Heft-Nr. 3, S.195–210.
- WEINERT, FRANZ E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, S.17–31.
- WEISSBUCH DER EUROPÄISCHEN UNION (1995): Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Strasbourg: Europäische Kommission.
- WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, unter: <http://www.wissenschaftsrat.de>, dort: Veröffentlichungen ab 1980.

## 4. Kompetenzorientierung und Französischunterricht

*Adelheid Hu und Eynar Leupold*

In diesem Kapitel wollen wir zunächst die in den Bildungsstandards eingeforderten Kompetenzen in die allgemeine Diskussion um die Ziele von Fremdsprachenunterricht einbetten; im Folgenden werden wir das zugrunde gelegte Kompetenzkonzept kurz beleuchten, um dann die einzelnen Kompetenzbereiche näher zu beschreiben. Wir beginnen mit den funktional-kommunikativen Kompetenzen (Hör- und Hörsehverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung); im Anschluss daran widmen wir uns der interkulturellen Kompetenz und den methodischen Kompetenzen sowie einigen Aspekten, die unserer Ansicht nach bislang in den Bildungsstandards (wie auch im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*, von nun an GeR) in Zukunft noch mehr Berücksichtigung finden müssten: Sprachenbewusstheit und Mehrsprachigkeit. Wir diskutieren in diesem Zusammenhang auch Aspekte wie die zukünftige Rolle der Lehrwerke, den Stellenwert der Inhalte, Emotionen und Einstellungen im Sprachlernprozess sowie die Rolle der sprachlichen Mittel (Grammatik und Wortschatz) und stellen sie in Beziehung zum Prinzip der Kompetenzorientierung.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der schulische Französischunterricht nur einen (allerdings wichtigen) Teil des Sprachlernprozesses repräsentiert, ohne dass wir dies hier näher vertiefen können. Zum einen muss man sich vor Augen halten, dass das schulische Fremdsprachenlernen einen bedeutsamen Baustein darstellt im Kontext des erwünschten lebenslangen Sprachenlernens und somit die wichtige Funktion hat, zu weiterem Lernen im Laufe des Lebens zu motivieren; zum anderen – dies wird etwa in Sprachlernbiografien deutlich – finden oftmals entscheidende Anstöße zum Lernen einer spezifischen Sprache außerhalb der Schule statt, beispielsweise durch Kontakte bei Auslandsaufenthalten. Wir beschließen dieses Kapitel mit einigen Überlegungen zum Thema Motivation im Kontext von Kompetenzorientierung und Kompetenzmessung.

## 4.1 Kompetenzorientierung und Zielsetzungen des Französischunterrichts: ein Überblick

Wie HANS-JÜRGEN KRUMM in seinem historischen Überblick über die Entwicklung der Lehr- und Lernziele des Fremdsprachenunterrichts zeigt (KRUMM 2003), war – nicht zuletzt unter dem Einfluss der behavioristischen Lerntheorie – bis in die 70er Jahre hinein die am Sprachsystem orientierte Ausbildung der vier sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) die dominierende Zielsetzung. Die „kommunikative Wende“ brachte dann eine entscheidende Neuorientierung: Die Entwicklung der europäischen Integration auf der politischen Ebene, gesellschaftliche Phänomene wie die zunehmende private und geschäftliche Mobilität sowie Migration führten zur Zielsetzung der Ausbildung einer „kommunikativen Kompetenz“, die dem Aspekt der sprachlichen Verwirklichung von Redeabsichten des Individuums verpflichtet war. Im Zuge der pragmalinguistischen Diskussion wurde das Bewusstsein für die Komplexität der sprachlichen Kommunikation geschärft und führte in der Folge zu einer Auffaltung des komplexen Konzepts von Sprachkompetenz in folgende Teilkompetenzen (VAN EK 1987: 8):

- linguistische Kompetenz
- soziolinguistische Kompetenz
- Diskurskompetenz
- strategische Kompetenz
- soziokulturelle Kompetenz
- soziale Kompetenz.

Auf dieser Grundlage, die wesentlich auch durch die Arbeiten des Europarats befördert wurde, erfolgte in den 90er Jahren eine Ausweitung der Zielsetzung des Französischunterrichts auf drei weitere Zielbereiche:

Erstens wurden die Vermittlung und der Erwerb von Lerntechniken und Lernstrategien (im Sinne von Schlüsselqualifikationen) als wichtiges Anliegen des Französischunterrichts erkannt, nicht nur um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, ihren Lernprozess effizienter und selbstständig(er) zu gestalten, sondern auch in der Perspektive eines Instrumentariums, das bei der Bewältigung weiterer Lernprozesse in anderen Bereichen nützlich sein kann. Zweitens erschien es mit Blick auf die Ausbildung einer sozialen und soziokulturellen Kompetenz notwendig, das tradierte Ziel landeskundlicher Kenntnisse zum Zielsprachenland in ein dynamisches Konzept eines interkulturellen Lernens zu überführen, das sowohl kognitiv als auch emo-

tional verankert ist und das die Lernenden veranlasst, kulturelle Phänomene der eigenen Kultur(en) mit der des Zielsprachenlandes in Beziehung zu setzen. Auch aus diesem Zusammenhang heraus ist es drittens zu erklären, dass literarischen Texten ab den 90er Jahren wieder besondere Aufmerksamkeit zuteil wurde. Als authentische Texte waren diese Zeugnisse der Zielsprache und der Zielsprachenkultur in idealer Weise geeignet, um über die Zielsetzung der Ausbildung unterschiedlicher Facetten der kommunikativen Kompetenz hinaus im Rahmen eines interkulturellen Lernens eingesetzt zu werden.

Diese Entwicklung zeigt, dass die Zielsetzung des Französischunterrichts heute nicht mehr ausschließlich der Ausbildung der funktional-kommunikativen Sprachkompetenzen gilt und schon gar nicht allein der Kenntnis von Lexik und Grammatik. Außer der veränderten fachlichen Zielsetzung muss vor allem die erzieherische Aufgabe der Persönlichkeitsentfaltung der Schülerinnen und Schüler bedacht werden. In dieser Dualität der Zielsetzung liegt ein entscheidendes Merkmal schulischen Fremdsprachenunterrichts in Abgrenzung zu Angeboten kommerzieller Fremdsprachlerninstitute.

Eine solche erweiterte Zielsetzung wirft die Frage auf, inwieweit nun ein kompetenzorientierter Französischunterricht geeignet ist, diese Zielorientierung, die zugleich qualitativer Ausweis für die Profilierung des Faches ist, in der Unterrichtspraxis umzusetzen.

In den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache finden sich einleitend Ausführungen zum Beitrag des Faches zu einem Konzept von Bildung. Die Standards betonen den Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen als „eine wichtige Voraussetzung“ (KMK 2003: 6) bzw. als „wichtigen Beitrag“ (KMK 2004: 6) zu erfolgreicher Kommunikation.

Weiter wird aber auch der „Zuwachs an Erfahrung und Stärkung der eigenen Identität“ (ebd.) betont, den die Schülerinnen und Schüler mit der Fähigkeit erlangen, eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen tolerant und kritisch zu vergleichen sowie mit der Bereitschaft, Interesse und Verständnis für Denk- und Lebensweisen, Werte und Normen und die Lebensbedingungen der Menschen eines anderen Kulturkreises aufzubringen (KMK 2004: 6; vgl. auch BYRAM/ZARATE (1998: 76), die die Persönlichkeitskompetenz definieren als „capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions éthnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère“).

Angesichts der vorher aufgezeigten Bedeutung dieser Zielbereiche für das Fach ist festzustellen, dass hier offensichtlich der Kern der Lehr- und Lernanstrengungen innerhalb des kompetenzorientierten Unterrichts liegt, gleichwohl es sich – wie wir später ausführen werden – um schwer test- bzw. messbare Bereiche sprachlichen Lernens handelt. Dies bedeutet, dass eine ausschließliche Fokussierung auf die Ausbildung der „funktionalen kommunikativen Kompetenzen“ nicht ausreichend sein kann. Für die Lehrkräfte ist daraus zu folgern, je nach der Zielsetzung des Unterrichts den Fokus zu verändern und auch Aktivitäten und Aufgaben in den Unterricht einzubeziehen, die nicht primär und ausschließlich der Idee der Ausbildung funktional-kommunikativer Kompetenzen im engen Sinne verpflichtet sind, wie z.B. Aktivitäten zur interkulturellen Sensibilisierung, kreative Verfahren, Phasen der Reflexion, etwa zur *language awareness* oder zur Mehrsprachigkeit. Kompetenzorientierter Französischunterricht muss sich gerade auch dadurch auszeichnen, dass Elemente, wie die Motivation für das Sprachenlernen, das Interesse an Frankreich und anderen frankophonen Ländern sowie die Lust am gemeinsamen Entdecken und Erleben einer anderen Welt zu seinem Profil gehören. Lernspiele, Lieder und Chansons, authentische Sachtexte (z. B. Werbung), literarische Texte, *bandes dessinées* und Filme müssen weiter ihren Platz in einem Unterricht haben, der die Ausbildung funktionaler Kompetenzen und der Persönlichkeitsbildung zu einer Konvergenz bringt. Und es versteht sich von selbst, bei Aufgaben und Klassenarbeiten über standardisierte Testformate hinauszugehen, die (gegenwärtig) bei den Lernstandserhebungen verwendet werden.

Somit ergibt sich ein Bild unterrichtlicher Aktivitäten, die auf einem Kontinuum angesiedelt werden können, dessen Pol auf der einen Seite durch gegenwärtig gut messbare Kompetenzen markiert wird, und dessen Gegenpol die zur Zeit noch schwer operationalisierbaren und damit schwer messbaren Kompetenzbereiche bilden.

Zum Beispiel kann eine Lehrkraft ein französisches Chanson einsetzen, um das Hörverstehen zu schulen. Damit verbunden ist ein methodisches Verfahren, das mit der kognitiven Vermittlung oder Einübung bestimmter Hörtechniken verbunden ist. Hier liegt eine unmittelbare Orientierung an der funktional-kommunikativen Kompetenz „Hörverstehen“ vor.

Eine andere Zielsetzung liegt dann vor, wenn sie das Chanson mit der Absicht einsetzt, im Sinne der Motivationsstärkung zu einem gemeinsamen Singen zu kommen. Sicherlich werden sowohl das Hörverstehen als auch das Sprechen/Singen geschult, aber nur mittelbar, gleichsam *en passant*, und das methodische Vorgehen ist nicht zielgerichtet auf die Verbesserung dieser sprachlichen Teilkompetenzen.

## Ein „weites“ Kompetenzkonzept

Für spezifische Forschungszwecke kann es durchaus sinnvoll sein, enge und rein kognitive Kompetenzkonzepte zugrunde zu legen. So werden Kompetenzen etwa in dem neu eingerichteten Schwerpunktprogramm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zu Kompetenzmodellen definiert als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen.“ (vgl. KLIEME/LEUTNER 2006: 879). Für die Praxis des Französischunterrichts ist ein solches Konzept jedoch zu einseitig, da, wie oben dargelegt, der Französischunterricht nicht nur messbare Leistungen im pragmatisch-funktionalen Bereich anstrebt, sondern auch persönlichkeitsbildende Ziele verfolgt. Um gerade diesem letzteren Bereich von fremdsprachlichem Lernen und Lehren seinen gebührenden Raum zu geben, ist ein **weites Kompetenzkonzept** angemessen, das gerade auch motivationale, personale, ethische, willensmäßige und sozialkommunikative Aspekte sprachlichen Lernens miteinbezieht, so wie es WEINERT in seiner einflussreichen Expertise vorgeschlagen hat (WEINERT 2001). In der sogenannten „Klieme-Expertise“ zu den Bildungsstandards (KLIEME et al. 2003) wird im Übrigen auch dieses Kompetenzkonzept zugrunde gelegt. Für den Französischunterricht bedeutet das: Nicht nur Lernleistungen im funktional-pragmatischen Bereich wie z. B. Hörverstehen und Leseverstehen sind ein selbstverständlich wichtiger Bestandteil; gerade auch Kompetenzen im Bereich Interkulturellen Lernens, inhaltsorientierten wie auch kritischen Lesens oder Reflexionskompetenz im Hinblick auf Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit spielen eine bedeutsame Rolle.

Festzustellen ist in diesem Kontext, dass das Kompetenzkonzept somit mehr umfasst als das traditionelle Konzept der Fertigkeiten. In der Tradition der audiolingualen Methode handelte es sich bei den Fertigkeiten um das, was – im Gegensatz zu den mitgebrachten Fähigkeiten – durch ständiges Üben und Automatisierung erworben werden musste. Fertigkeitenorientierter Fremdsprachenunterricht sah somit sein Ziel in der Beherrschung der Summe der einzelnen Fertigkeiten, die im Unterricht nacheinander und systematisch erlernt wurden, um erst danach – in einer Anwendungsphase – auf potenzielle Realsituationen angewendet zu werden (vgl. KRUMM 2003: 117). Fertigkeiten werden zwar auch in einem kompetenzorientierten Französischunterricht ausgebildet, nun jedoch von vornherein mit dem Ziel, in praktischen und authentischen Anwendungsbezügen einsetzbar zu sein. Sprachkompetenz, ebenso wie sprachliche Teilkompetenzen, werden nun also deutlich funktional und anwendungsbezogen gesehen: Auch beim Einüben spezifischer Teilkompetenzen sollte die Bewältigung von möglichst

authentischen Anforderungssituationen im Mittelpunkt stehen. Zugleich ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass der Kompetenzbegriff es erlaubt, die traditionelle Unterscheidung von Fertigkeiten als durch Übung automatisierte Komponente von Tätigkeiten mit geringer Bewusstseinskontrolle und Fähigkeiten, also die „angeborenen und erworbenen psychischen Bedingungen (...), die zur Erlangung einer Leistung notwendig sind“ (KIRCHHÖFER 2004: 61), aufzugeben und von nun an in einem Begriff zu versammeln.

## Messbare und schwer messbare Kompetenzen

Das Projekt zum Bildungsmonitoring (vgl. Sekretariat der KMK/IQB 2006) ist sowohl angewiesen auf empirische Arbeiten zu Kompetenzentwicklungsmodellen als auch auf die Entwicklung von geeigneten Messverfahren. Hier ist in Zukunft noch vieles zu leisten (vgl. KLIEME/LEUTNER 2006: 877). Führt man sich *alle* Aspekte fremdsprachlichen Lernens in ihrer Gesamtheit vor Augen, sind – zumindest bis jetzt – nur wenige Bereiche relativ leicht messbar, so etwa informationsentnehmendes Lesen und informationsentnehmendes Hörverstehen. Bereits schwieriger wird es hingegen bei der freien Sprachproduktion, sei es schriftlich oder mündlich. Hier sind die Messungen aufwändig, da zahlreiche Kriterien entwickelt werden müssen. Noch schwieriger wird es bei den Kompetenzen, die ethische oder ästhetische Komponenten beinhalten. Auch an dieser Stelle ist empirische Forschung vonnöten, die Entwicklungsmodelle, beispielsweise im Hinblick auf interkulturelle Kompetenz, entwirft, nach denen Unterricht gestaltet werden kann. Im Folgenden möchten wir zunächst diejenigen Kompetenzen beleuchten, die relativ leicht messbar sind: Hör- und Hörsehverstehen, Leseverstehen und Schreiben. Im Anschluss widmen wir uns denjenigen Kompetenzen, die (zumindest derzeit) als schwer messbar gelten können: Sprechen, Sprachmittlung, Interkulturelle Kompetenz, kritische Lesekompetenz, Sprachlernbewusstheit sowie Sprachenbewusstheit (mehrsprachige Kompetenz). Im sprachlichen Lernprozess und in der unterrichtlichen Interaktion sind diese Teilkompetenzen selbstverständlich miteinander verbunden, was auch in vielen der entwickelten Aufgaben deutlich wird.

## 4.2 Leicht messbare Kompetenzen

### Hör- und Hörsehverstehen

(Wir danken für diese Passage zu Hör- und Hörsehverstehen FRANZ-JOSEPH MEISSNER für seine Unterstützung.)

Das Verstehen von „Spreche“ und seine Erweiterung um die visuelle Dimension zum Hörsehverstehen meint einen mental hoch komplexen Vorgang innerhalb eines engen Zeitfensters. Der kompetente Sprecher identifiziert im Bruchteil einer Sekunde mehrere Silben und fügt sie zu Sinnkomplexen zusammen. Hörverstehen ist also ungeheuer schnell, wobei konkurrierende Möglichkeiten durch eine Plausibilitätsprobe weggeschaltet werden. Wörterbücher verzeichnen Archetypen, nicht Varianten, also *gut* und nicht *guot* (bair.) oder *jut* (rhein.) usw. Der Sprecher verdankt die Fähigkeit der Variantenreduktion der Hörerfahrung, die er vielen Sprachpartnern schuldet. Der traditionelle Fremdsprachenunterricht kann den Lernenden diese so wichtige Erfahrung leider nicht bieten. Sie schreiten daher in der Regel vom Lesen zum Sprechen fort – d.h., sie erlernen die Fremdsprache in einer „unnatürlichen“ Abfolge, was ihrer „Effizienz“ in der Zielsprache Grenzen setzt. Jedes Zeichen hat zwei Seiten: Form und Inhalt, Signifikant und Konzept. Behalten werden Konzepte, Formen erst durch mehrmalige Wiederholung. Wir kommunizieren, um Inhalte mitzuteilen; die Formen haben in Sprachen eher den mentalen Status von notwendigen Transportmitteln. Am Anfang des Erstsprachenerwerbs müssen erst die Konzepte gebildet werden. Dies geschieht im Abgleich der semantischen Angebote mit der in Sprechsituationen erfahrenen „Welt“. Sodann werden Konzepte auf Sprache gebracht: Durch Passung wird überprüft, wie Formen (Wörter, Morpheme, Funktionen), Konzepte und Welt in Einklang gebracht werden. Das Ineinandergreifen von form- und inhaltsbezogener Sprachverarbeitung korreliert mit zwei komplementären Grundtypen des hörenden Verstehens: das auf die Sprachform und das auf Inhalte bezogene Hören, also mit Form- und Inhaltsverstehen.

Nur wem die Formen in hinreichender Zahl geläufig sind, dem eröffnet sich der Weg von der „Spreche“ zum Inhalt. Formbezogenes Hören muss deshalb im Fremdsprachenunterricht geübt werden. Wie oft müssen unsere Lernenden *le lui + Verb* hören, um es in eine Routine zu überformen und zu speichern?

Wie leitet man die Aufmerksamkeit auf das sprachformbezogene Hören, wie schult man es?

- durch das stumme Mitsprechen im echotischen Gedächtnis
- durch lautes Nachsprechen der im echotischen Gedächtnis haltbaren *chaîne parlée*
- durch Identifikation von Sprachmerkmalen oder unbekanntem Wörtern und Formen
- durch Eingrenzen von Lakunen (unbekanntem Lautfolgen und Wörtern)
- durch Identifikation von Morphemgrenzen.

Neben dem formbezogenen steht das inhaltliche Hörverstehen. Es basiert bei noch nicht hinreichend kompetenten Sprechern auf Plausibilitätsproben (Was könnte der fremdsprachliche Sprecher in der gegebenen Situation gemeint haben?). Ob es gelingt, wird meist über W-Fragen überprüft (Wer tut/sagt/will ... was, warum, wann, wo usw.?) Werden neue Sprachformen nicht hörend identifiziert, werden sie nicht erworben.

Im Wechselspiel des oral-auditiven Sprechaktes wechseln Hören und Sprechen/Sprechen und Hören einander ab. Das eine geht nicht ohne das andere. Deshalb gilt das Hören als eine integrative Fertigkeit. Der hier geschilderte Zusammenhang ist in seiner Wichtigkeit für die Schaffung von kommunikativer Kompetenz im Bereich der Mündlichkeit kaum zu überschätzen. Hörverstehen kann nicht über das Lesen gefördert werden.

Sehverstehen ist vom Hörverstehen zu trennen. Sehverstehen ist außersprachlich. Hörsehverstehen meint eine simultane, also parallele Verarbeitung akustischer und visueller Zeichen. Die Komplementarität zeigt sich schon bei der Produktion der Phoneme und der Mundstellung, sodann bei kulturspezifischen Verhaltensweisen wie Augenkontakt, *face work*, Gestik usw. Seh- und Hördaten werden vom Rezipienten korreliert gespeichert, was die Unterstützung des Hör- durch das Sehverstehen erklärt.

Die visuelle Dimension erleichtert den durch Plausibilitätsprobe erfolgreichen Sinnabgleich. Hörsehverstehen impliziert immer auch Hörverstehen. Es unterstützt dessen Gelingen, kann aber infolge der Parallelität der Aufmerksamkeitslenkung auf „Spreche“ *und* visualisierter Situation auch erschweren (Überlastung). Indem das Hörsehverstehen kulturspezifische kommunikative Verhaltensmuster und Pragmatik zur Anschauung bringt, gewinnt es eine für das interkulturelle Lernen wichtige Rolle.

In den Bildungsstandards wird dem Hör- bzw. Hörsehverstehen ein hoher Stellenwert zugeschrieben (vgl. KMK 2003: 11–12). In den vom IQB entwickelten Aufgaben wird diese Teilkompetenz systematisch trainiert und gefördert. Sie wird in Zukunft deutlich mehr Raum im Französischunterricht einnehmen als bisher.

## Leseverstehen

(Wir danken für diese Passage zum Leseverstehen DANIELA CASPARI für ihre Unterstützung.)

Viele Schülerinnen und Schüler verfügen zu Beginn der Sekundarstufe I bereits über eine relativ weit entwickelte Lesekompetenz, in der Fremdsprache scheinen sie jedoch noch einmal neu mit dem Lesenlernen beginnen zu müssen. Warum fällt es ihnen in aller Regel so schwer, ihre bereits erworbene Fertigkeit auf fremdsprachliche Texte zu übertragen?

Lesen ist ein komplexer Vorgang, in dem in jedem Moment eine Fülle von neuen Informationen aufgenommen, miteinander kombiniert, bewertet und zu übergeordneten Einheiten verbunden werden muss. Dies geschieht parallel auf mehreren Ebenen: auf der Ebene der Buchstaben, die mit Hilfe der lautlichen Rekodierung zu Wörtern zusammengefügt werden; auf der Ebene der Wörter, deren Bedeutungen erkannt werden; auf der Ebene der Sätze, auf der die einzelnen Phrasen erkannt und zueinander in Beziehung gesetzt werden und ihnen Bedeutung zugewiesen wird sowie auf der Ebene des Textes, bei denen Verbindungen zwischen den Sätzen und größeren Texteinheiten geschaffen und mithin Textsinn konstituiert wird. Dieser zyklische Prozess findet in einem steten Wechselspiel zwischen aufgenommenen Textinformationen und dem lexikalischen, grammatischen, semantischen, textuellen und kontextuellen Wissen der Lesenden statt: gute Leserinnen und Leser bilden aufgrund ihres Wissens beständig Erwartungen über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen, Satzverläufen, logischen Strukturen etc., die sie mit der aufgenommenen Textinformation abgleichen.

Fremdsprachliche Leserinnen und Leser „kleben“ dagegen oft am Wort und bilden weniger Erwartungen, sie konzentrieren sich auf die sprachlichen Mittel anstatt auf die Konstruktion von Sinn. Dies liegt zum einen an ihrem geringeren sprachlichen Wissen, insbesondere an geringerem lexikalischem Wissen, sowie an geringerem kulturellem Hintergrundwissen. Dies liegt aber auch an einer geringeren Leseerfahrung und daraus resultierendem eingeschränktem Strategienegebrauch sowie an einem langsameren Lesetempo. Da jeweils nur sieben Elemente im Arbeitsspeicher des Gehirns präsent sein können, ist die Automatisierung der Basisfertigkeiten notwendig, um Kapazitäten für höherstufige Verarbeitungsprozesse zu schaffen.

Wie kann man die Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, die Zielsetzung der Bildungsstandards zu erreichen, d. h., „verschiedene unkomplizierte Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereiches lesen und verstehen“ (vgl. KMK 2003: 12) zu können?

Sie müssen verschiedene Lesestile kennenlernen und üben, sie je nach Leseziel funktional einzusetzen. Nicht jeder Text muss von Anfang bis Ende genau gelesen und detailliert verstanden werden. *Skimming* bzw. kursoresches Lesen ermöglicht, sich einen ersten Eindruck von Thema und Inhalt des Textes zu machen, orientierendes Lesen führt dazu, die Haupt- und Nebeninformationen eines Textes zu unterscheiden, *scanning* bzw. selektives Lesen ist der angemessene Lesestil, um spezifische Informationen aus einem Text zu finden. Auch bei literarischen Texten müssen nicht alle Passagen gleich intensiv gelesen werden, um den Textsinn zu erfassen.

Die Schülerinnen und Schüler müssen über ein möglichst großes Repertoire an Lesestrategien verfügen (vgl. BIMMEL 2002, WILD 2005). Der funktionale Einsatz angemessener Strategien hilft ihnen, sprachliche Lücken und Unsicherheiten zu kompensieren, die Lesegeschwindigkeit und die Verarbeitungstiefe zu erhöhen.

Hilfreich ist der Einsatz verschiedener Textsorten sowie der frühe Einsatz von natürlichen bzw. authentischen Texten. Lehrwerktexte eignen sich in der Regel nicht gut zur Übung sinnentnehmenden Lesens, weil sie in erster Linie neue grammatische Strukturen und neues Vokabular vermitteln wollen und daher darauf angelegt sind, bis zum letzten *accent* verstanden werden zu müssen.

Literarische Texte weisen im Vergleich zu anderen Textsorten zusätzliche Schwierigkeiten auf, weil sie mit literarischen Mitteln eine für die Leserschaft unbekannte, fiktive Welt entwerfen sowie in einer fremden literarischen und kulturellen Tradition stehen. Trotzdem können insbesondere Texte der Kinder- und Jugendliteratur bereits in der Primarstufe und Sekundarstufe I mit großem Gewinn eingesetzt werden (vgl. Literaturüberblick in CASPARI 2007). Ihre Lektüre unterstützt die Lernenden nicht nur beim Spracherwerb und beim Einüben und Automatisieren der oben genannten funktionalen Lesefertigkeiten, sondern ermöglicht ihnen vor allem Erfolgserlebnisse: DEHARDE (2005) zeigt, dass sie bereits nach einem Jahr Französischunterricht in der Lage sind, ein ganzes Buch selbstständig zu lesen. Dabei scheint es nicht wichtig zu sein, dass das Alter der deutschen Schülerinnen und Schüler höher ist als das intendierte Lesealter (vgl. MINUTH 2007). Der Umgang mit den auch emotional ansprechenden Texten stärkt jedoch nicht nur die Lesemotivation – eine weitere zentrale Voraussetzung für Leseverstehen – sowie die Bereitschaft zur Interaktion mit dem Text. Viele Texte der Kinder- und Jugendliteratur verfügen ebenfalls über ein hohes Potenzial für interkulturelle Lernprozesse und unterstützen die

Ausbildung literarisch-ästhetischer Kompetenzen. Daher sollten sie auch in den Bildungsstandards eine größere Bedeutung erhalten (vgl. BERGFELDER 2007).

### **Leseverstehen als kreativer Sinnbildungsprozess**

Insbesondere die Testaufgaben zum Leseverstehen setzen informationsentnehmendes Lesen ins Zentrum. Getestet wird, inwieweit eine Schülerin/ein Schüler die Aussagen eines Textes korrekt versteht; eine häufige Testform ist das Ankreuzen von richtigen bzw. falschen Aussagen bezüglich des Textes. Dies ist selbstverständlich ein wesentlicher und grundsätzlicher Aspekt von Lesekompetenz. Dennoch darf dieser nicht allein den Umgang mit Texten, insbesondere auch Zeitungstexten oder literarischen Texten, bestimmen. Lesen ist auch ein kreativer Sinnbildungsprozess (vgl. zum Folgenden BREDELLA 2006), bei dem Vorwissen aktiviert wird und bei dem nicht nur Einzelinformationen aneinandergereiht werden, sondern bei dem das Gelesene in Zusammenhänge eingebaut wird. Zu einer kritischen Lesekompetenz gehört auch, dass die Lernenden darüber nachdenken, in welchen Zusammenhängen der jeweilige Text wichtig werden könnte, und dass sie selbst Fragen an den Text stellen. Auch die Fähigkeit zur emotionalen Beteiligung bei der Lektüre wie auch zur Anschlusskommunikation über das Gelesene sind nicht zu vernachlässigende Aspekte. Der kritische Umgang mit der Aussage eines Textes ist gerade für einen bildungsrelevanten Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung. Erste Vorschläge zur Evaluation von Lesekompetenz – gerade auch in dem hier angedeuteten Sinne – wurden von EVA BURWITZ-MELZER (2006) vorgelegt.

### **Schreiben**

Schreiben in der Fremdsprache: eine Selbstverständlichkeit auch des Französischunterrichts über Jahrzehnte hinweg. Die großen Methodenkonzepte der Vergangenheit wie die Direkte Methode, die *Méthode audiovisuelle structuro-globale* (AVSG), der audio-orale Ansatz oder die kommunikative Methode haben zwar auf der Grundlage spezifischer Lernkonzepte und auf unterschiedliche Weise einen wichtigen Beitrag geleistet, um die Bedeutung der Mündlichkeit in der Kommunikation und für den Spracherwerbsprozess zu unterstreichen, ohne dass dies aber zu einer grundsätzlichen Verschiebung der Gewichte im Sprachunterricht geführt hätte. (Recht)schreibleistungen sind es, die noch heute einen entscheidenden Einfluss auf die Beurteilung einer Schülerleistung haben. Werden die Ausführungen in den Bildungsstandards und die in dem Zusammenhang konzipierten Lern- und

Testaufgaben den Weg zu einer deutlichen Akzentuierung der mündlichen Zielsprachenkompetenz weisen? Bevor wir auf dem Wege der Analyse der diesbezüglichen Ausführungen in den Bildungsstandards eine Antwort versuchen, soll knapp der Blick auf einige Aspekte der fachdidaktischen Diskussion gelenkt werden.

### **Schreiben als kommunikative Aktivität**

Wenn man sich fragt, welche Bedeutung schriftlichen Dokumenten heute zukommt, kann man die Antwort an folgenden Beobachtungen festmachen: Das Schreiben von langen Briefen hat angesichts der Entwicklung neuer Informationstechnologien sicher an Bedeutung verloren. Was bleibt, sind heute noch kurze Kartengrüße in Verbindung mit Anlässen wie Geburtstag oder Urlaub.

Neue Formen der Schriftlichkeit sind entstanden, die z.B. beim Abfassen einer SMS (vgl. CESPEDS 2007: 30) oder beim Schreiben einer E-Mail zur Anwendung kommen. Ansonsten ist der schriftliche Informationsaustausch vor allem im beruflichen Kontext (Bewerbungsschreiben, Lebenslauf) relevant.

Abgesehen von diesen authentischen Schreibenanlässen hat das Schreiben als Lernhilfe (DE FLORIO-HANSEN 2005) eine Funktion, getreu der alten Devise „Was nicht geschrieben wird, wird nicht gelernt“.

ARNOLD (1989: 12) forderte, dass die sprachliche Grundfertigkeit des „orthographisch, strukturell und sachlogisch korrekten Schreibens (...) disponibler Besitz“ der Lernenden werden müsse. Das Einlösen dieser Forderung im Unterrichtsalltag ist nicht mehr selbstverständlich und eher auf dem Wege von Aufgaben anzubahnen, die ihre Berechtigung vor allem aus einem schulimmanenten Zusammenhang und weniger aufgrund der Bezugnahme auf authentische Kommunikationssituationen im Zielsprachenland beziehen. Und die Forderung nach orthografischer Korrektheit ist heute zu relativieren, nicht nur in Anbetracht der offensichtlich schwindenden Rechtschreibkompetenz zahlreicher Muttersprachler, sondern auch aus der Erfahrung heraus, die zeigt, in welcher Weise Demotivation für das Sprachenlernen durch ein rigides Beharren auf diesem Kriterium ausgelöst wird.

### **Schreiben als mentaler Prozess**

Der Schriftspracherwerb in der Muttersprache ist für SCHRÜNDERLENZEN (2007: 209) „eine so hochkomplexe Anforderung, dass dafür nicht nur Sprache und Kognition, sondern spezielle Fähigkeiten in fast allen Wahrnehmungsbereichen und sensorische Integrationsleistungen erforder-

derlich sind, die ohne weitere psychische Leistungen wie Motivation, Selbstwirksamkeitserwartung, Gedächtnis, Aufmerksamkeit und Konzentration nicht leistbar sind.“

Diese Beschreibung ist auf die Anforderungen, die mit dem Erwerb der Schriftsprache in der Fremdsprache verbunden sind, übertragbar. Neuere Forschungen haben deutlich gemacht, dass das Schreiben keine linear ablaufende Aktivität ist, sondern „dass es sich um einen Prozess handelt, für den Vor- und Rückschritte innerhalb einzelner Phasen und zwischen den Phasen charakteristisch sind“ (DE FLORIO-HANSEN 2005: 219).

Schreiben hat das Merkmal eines komplexen Problemlöseprozesses. Traditionell werden bei der Schreibaktivität die Phasen der Planung, der sprachlichen Realisierung und der Kontrolle unterteilt (HAYES/FLOWER 1980; zur Kritik an der Dreiteilung: vgl. DE FLORIO-HANSEN 2005: 222). Lernaufgaben im Unterricht müssen diese Phasen fokussieren und darauf abzielen, die Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler durch anregende Übungsanlässe und die Förderung von Strategiewissen zu stärken.

### **Die Forderungen in den Bildungsstandards**

Die Niveaubeschreibungen für die Teilkompetenz „Schreiben“ in den Bildungsstandards formulieren – wie an anderer Stelle ausgeführt – Erwartungen an die Lernerkompetenz zum Ende des Französischlehrgangs auf der Hauptschule und der Realschule. Sie sehen wie folgt aus:

„Die Schülerinnen und Schüler können in einer Reihe einfacher Sätze über die eigene Familie, die Lebensumstände und die Schule schreiben. Sie können eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, Handlungen, Plänen und persönlichen Erfahrungen erstellen sowie kurze Geschichten nach sprachlichen Vorgaben verfassen (A2/A2+).“ (KMK 2003: 15)

„Die Schülerinnen und Schüler können zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen aus ihrem Interessengebiet verfassen (B1).“ (KMK 2004: 16)

Bemerkenswert sind die folgenden Punkte: Erstens werden Lehrkräfte vermutlich erstaunt sein, dass jeglicher Hinweis auf eine orthografische Korrektheit fehlt. Dies kann damit erklärt werden, dass dem Bereich der Orthografie als Teil der sprachlichen Mittel eine dienende Funktion in den Bildungsstandards zugewiesen wird (vgl. KMK 2003: 8–9). Somit ist diese Forderung einerseits unerschwellig in beiden Aussagen vorhanden. Andererseits macht dieser Umstand aber deutlich, dass dem Gesichtspunkt der richtigen Schreibung heute deutlich weniger Bedeutung beigemessen wird als dies im traditionellen, fertigungsorientierten Unterricht der Fall war.

Zweitens kann man erkennen, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Kompetenzbeschreibungen darin liegt, dass die Lernenden für den Mittleren Schulabschluss (B1) in der Lage sein müssen, einen zusammenhängenden Text zu schreiben, während es bei A2 ausreicht, eine „Reihe einfacher Sätze“ zu schreiben.

Drittens ist das inhaltliche Spektrum für das Niveau B1 weiter gefasst als für das Niveau A2.

Die Lektüre und die Kenntnis dieser Anforderungen ist für die Lehrkräfte immens wichtig, da in ihnen die Ziele und die inhaltliche Gestaltung unterrichtlicher Aktivitäten für den Bereich „Schreiben“ zum Ausdruck gebracht werden. Dies gibt den Lehrerinnen und Lehrern die erforderliche Orientierung für die Entwicklung oder die Verwendung eines breiten Fächers von Lernaufgaben.

Unsere vorausgehenden Ausführungen zur Teilkompetenz „Schreiben“ vor dem Hintergrund der Bildungsstandards haben deutlich gemacht, dass die Regelstandards für diesen Teilbereich durchaus dazu führen, den Französischunterricht zu entlasten. Die Kompetenzbeschreibungen können daher zum Anlass genommen werden, um im Bereich der Ausbildung der Schreibkompetenz in der Fremdsprache gelassener zu unterrichten. Dies bedeutet, Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Schreiben zu schaffen, die auf dem Wege des Entdeckens und Vergleichens, des Konstruierens und Dekonstruierens den Schriftsprachenerwerb in der Fremdsprache zu einem motivierenden Prozess machen. Ein solcher Ansatz bedeutet auch ein Loslassen von bislang als wichtig erachteten Gewohnheiten wie beispielsweise einer rigiden Fehlerkorrektur. Und es bedeutet auch, um auf die Ausgangsfrage zurückzukommen, der Mündlichkeit die Priorität im Unterricht einzuräumen, die sie auch in der Alltagskommunikation besitzt.

## 4.3 Schwer messbare Kompetenzen

### Sprechen

Sprechen ist ein außerordentlich komplexer Vorgang. Ein funktionierendes Zusammenspiel zahlreicher Komponenten ist erforderlich, um dialogisch oder aber auch monologisch zu sprechen: artikulatorische, phonologische, grammatische, semantische, textuelle, sozio- und pragmalinguistische Kompetenzen, ebenso wie Weltwissen in Form von Schemata und Scripts müssen miteinander interagieren, um einen Dialog aufrechtzuerhalten, um

Informationen zu vermitteln, um sich selbst darzustellen, kurz: um mündlich zu kommunizieren (vgl. NOLD/DE JONG 2007: 245). Sprechen mit oder vor anderen bedeutet darüber hinaus ein gewisses Sich-exponieren und ist – nicht zuletzt in unterrichtlichen Settings – oftmals mit Emotionen wie Angst oder Scham, andererseits aber auch mit Freude und Stolz besetzt (vgl. CRONJÄGER 2007). Sprechen ist in ganz besonderer Weise mit der Persönlichkeit des Menschen verbunden.

Der Prozess des Sprechens ist charakterisiert durch ein Zusammenspiel von drei Phasen der inhaltlich-sprachlichen Verarbeitung: Im Akt des Sprechens wird aus psycholinguistischer Sicht der Inhalt einer Mitteilung geplant, die geplante Mitteilung wird versprachlicht und als hörbare Mitteilung artikuliert (vgl. NOLD/DE JONG 2007: 246; vgl. auch LEVELT 1989); hinzu kommt die emotionale Beteiligung, das Verhältnis zu den Gesprächspartnern sowie die Notwendigkeit, sich mit seiner Rede auf den Partner bzw. die Zuhörerschaft einzustellen. Beim Sprechen in der Fremdsprache kommen noch weitere Faktoren hinzu: Durch die sich erst entwickelnde Sprachkompetenz können Unsicherheiten auf allen Ebenen (Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Semantik, Pragmatik etc.) auftreten und zu Sprechhemmungen führen. Gerade beim Französischen, wo die phonologische Artikulation und grafische Umsetzung relativ weit auseinanderliegen, müssen die Lernenden ein Lautsystem verinnerlichen, das sich in vielerlei von ihrer jeweiligen Muttersprache unterscheidet.

Im Kontext des Sprechens in einer Fremdsprache ist der Aspekt der Automatisierung hervorzuheben (vgl. BLUME 2007). Insbesondere wurde in der Fremdsprachendidaktik diskutiert, wie diese Automatisierung erreicht werden kann. Am sinnvollsten stellt sich in diesem Zusammenhang die Kombination von sprachbezogenen und mitteilungsbezogenen Unterrichtsaktivitäten dar. Denn es geht beim Sprechen nicht nur um das Automatisieren lexikalischer, grammatischer und syntaktischer Fertigkeiten etwa durch Einschleifübungen, sondern zu bedenken gilt gleichermaßen, dass Spracherwerb durch Interaktion stattfindet und mit dieser in einem interdependenten Wechselspiel steht (vgl. BLUME 2007: 142; vgl. auch AGUADO 2003).

In den Bildungsstandards spielt das Sprechen eine große Rolle und steht auch in vielen der entwickelten Unterrichtsaufgaben im Zentrum (vgl. z. B. *Pir@tes du net*). Zwei unterschiedliche Ausprägungen von Sprechen werden dort unterschieden: die Teilnahme an Gesprächen sowie das zusammenhängende Sprechen. Für die dialogische Teilnahme an Gesprächen sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, soziale Kontakte herzustellen, Gefühle auszudrücken bzw. auf Gefühlsäußerungen zu reagieren, ein Ge-

sprach beginnen und aufrechterhalten und vieles mehr (vgl. den entsprechenden Passus in den Bildungsstandards, KMK 2003: 13). Beim zusammenhängenden, eher monologischen Sprechen geht es darum, sie in die Lage zu versetzen, Erfahrungen und Sachverhalte zusammenhängend darzustellen.

Der Aspekt des Bewertens bzw. Testens gestaltet sich beim Sprechen nicht unkompliziert, gerade wegen der beschriebenen Komplexität dieses Kompetenzbereichs (vgl. zu Aspekten des Messens von Sprechkompetenzen NOLD/DE JONG 2007: 246 ff.). Zu einigen Unterrichtsaufgaben, die sich auf das Sprechen konzentrieren, wurden bereits Vorschläge für Bewertungskriterien entwickelt, z. B. für die Rahmenaufgabe *Sport de haut niveau au lycée*. Kriterien der Bewertung sind vorrangig das Erreichen des Kommunikationsziels sowie Aussprache/Intonation und das Verfügen über die sprachlichen Mittel (Grammatik, Lexik).

## Sprachmittlung

Eine weitere kommunikativ-funktionale Kompetenz, die in Zukunft an Bedeutung im Unterricht gewinnen wird, ist die Fähigkeit zur Sprachmittlung (vgl. KMK 2003: 8). Damit ist nicht die traditionelle Übersetzung gemeint, bei der explizit eine translatorische Kompetenz herausgebildet werden soll; ebenso wenig soll es dabei um exaktes Dolmetschen gehen. Sprachmittlungskompetenz meint vielmehr die Fähigkeit, in Alltagssituationen (Hilfe für Besucher in Deutschland bzw. Frankreich bei Wegbeschreibungen, beim Besuch öffentlicher Einrichtungen usw.) *sinngemäß* mündlich von einer Sprache in die andere übertragen zu können – der Akzent liegt dabei eindeutig auf der kommunikativen Botschaft. Schriftliche Sprachmittlung kann beispielsweise in der Aufgabe bestehen, ein Besuchsprogramm für eine *jumelage* zu entwerfen oder E-Mails bzw. Briefe *sinngemäß* zusammenzufassen. Im Sinne der Mehrsprachigkeit kann selbstverständlich auch eine weitere Sprache Ausgangspunkt oder Ziel sein (vgl. NIEWELER 2006: 59). Sprachmittlung ist eng mit der in der folgenden Passage beschriebenen *Interkulturellen Kompetenz* verbunden.

## Interkulturelle Kompetenz

Nachdem lange Zeit *Kommunikative Kompetenz* als *das* Leitziel von schulischem Fremdsprachenunterricht gegolten hatte, wurde dieses seit den 90er Jahren auf eine *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit* hin erweitert. Die Vernetztheit von sprachlichem und kulturellem Lernen erhielt ei-

nen zentralen Stellenwert; der Bewusstmachung eigenkultureller Wissensbestände bei gleichzeitigem Verstehen der Fremdkultur wurde mehr Raum gegeben; aber auch emotionale Aspekte von Fremdwahrnehmung wie etwa die Rolle der Vorurteile rückten mehr in den Mittelpunkt der fremdsprachendidaktischen Forschung.

Während man in dieser frühen Entwicklungsphase von Interkulturellem Fremdsprachenunterricht noch einem weitgehend dichotomen Denkmodell folgte, nämlich der Idee einer relativ homogenen Ausgangssprache bzw. -kultur und einer ebenso homogenen Zielsprache bzw. -kultur, wird seit Ende der 90er Jahre Interkultureller Fremdsprachenunterricht deutlich mehr als ein „Interplay der Kulturen“ (HALLET 2001) konzipiert: Aufgrund zunehmender sprachlich-kultureller Pluralität auf Seiten der Lernenden, der Entwicklungen in den Kulturwissenschaften (Betonung der Konstruiertheit, aber auch der Hybridität von Kulturen und Identitäten) wie auch der allmählichen Stärkung der didaktisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung, wird Interkultureller Fremdsprachenunterricht nun konzipiert als kulturell vielschichtiger Begegnungs- und Diskursraum, der den Lernenden die Konstruktion kultureller Bedeutung und sprachliches Lernen in einem mehrsprachigen Kontext ermöglicht.

So verstanden ist Interkultureller Fremdsprachenunterricht subjektorientierter Sprachenunterricht: Die lernenden Subjekte mit ihren persönlichen Wahrnehmungen, sprachlich-kulturellen Biografien und Normen rücken in den Mittelpunkt; gleichzeitig werden die zu lernende Sprache und die damit verbundenen kulturellen Deutungsmuster ebenfalls in ihrem historischen Gewordensein, in ihrer Umstrittenheit und der ihnen inhärenten Heterogenität in den Blick genommen.

Es ist von daher sehr zu begrüßen, dass sowohl im GeR als auch in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache die Ausbildung von Interkultureller Kompetenz als wichtiges Ziel benannt wird und deren *systematische* Entwicklung eingefordert wird. In den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss wird im ersten Teil gesagt:

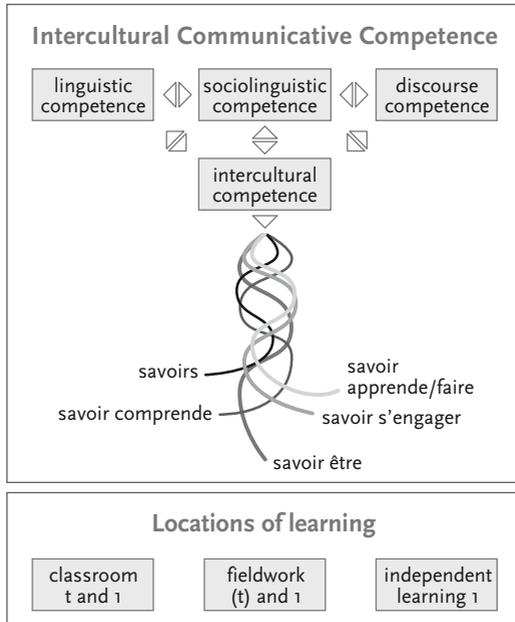
„Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. (...) Mit der Fähigkeit, eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen tolerant und kritisch zu vergleichen, und mit der Bereitschaft, Interesse und Verständnis für Denk- und Lebensweisen, Werte und Normen und die Lebensbedingungen der Menschen eines anderen Kulturkreises aufzubringen, erleben die Schülerinnen und Schüler einen Zuwachs an Erfahrung und Stärkung der eigenen Identität.“ (KMK 2003: 6)

Diese Kenntnisse und Fertigkeiten sollen sich auf Charakteristika der „eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft“ (KMK 2003: 16) aus den Bereichen des täglichen Lebens, der Lebensbedingungen, der zwischenmenschlichen Beziehungen sowie der Werte, Normen, Überzeugungen und Einstellungen beziehen. Außerdem wird gefordert, dass der Fremdsprachenunterricht diese Kompetenzen systematisch entwickeln soll (vgl. KMK 2003: 9–10).

So erfreulich es ist, dass in den Bildungsstandards der interkulturellen Kompetenz ein zentraler Stellenwert zugewiesen wird, so problematisch ist eine gewisse Allgemeinheit, Abstraktheit und zum Teil sicherlich unrealistische Überzogenheit der formulierten Kompetenzen im Hinblick auf die jugendlichen Sprachenlerner. Eine Dimensionierung, Stufung oder Konkretisierung hinsichtlich bestimmter Altersstufen und kognitiv-emotionaler Entwicklungsstände von Kindern und Jugendlichen fehlt bisher noch. Es wäre verständlich, wenn Lehrkräfte diesen Kompetenzbeschreibungen eher ratlos gegenüberstünden; die Gefahr ist groß, dass so abstrakt beschriebene Lernbereiche, die noch dazu nicht in die geplanten Testungen einfließen werden, eine marginale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen werden. Allerdings erscheinen gegenwärtig zunehmend Beiträge zu diesem Bereich sprachlichen Lernens, in denen man sich um eine Ausdifferenzierung, Stufung, Progression und Evaluationsmöglichkeiten bemüht (vgl. für einen Überblick HU, im Druck).

In diesem Rahmen können wir nicht detailliert auf die verschiedenen Modelle und Vorschläge eingehen, die bereits im Rahmen der Erziehungswissenschaften und der interkulturellen Fremdsprachendidaktik entwickelt wurden. Wir möchten lediglich einen Ansatz vorstellen, der unseres Erachtens hilfreich ist: Das Modell von Michael Byram zur Dimensionierung von Interkultureller kommunikativer Kompetenz.

In seiner Monografie *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* entwickelt MICHAEL BYRAM ein Modell von Interkultureller Kompetenz (BYRAM 1997: 73), das explizit im Kontext von Fremdsprachenunterricht angesiedelt ist, andererseits durchaus aber auch auf allgemeinpädagogische Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und politische Bildung ausgerichtet ist. Wie in der nachfolgenden Abbildung deutlich wird, sieht er Interkulturelle Kompetenz als ein Miteinander von fünf Teilkompetenzen an, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen (siehe Abb. nächste Seite).



MICHAEL BYRAM: Modell interkultureller Kompetenz, © Multilingual Matters 1997

Mit *savoirs* ist Wissen, zum einen über die eigene(n) Kultur(en) und Gesellschaft als auch über die andere(n) Kultur(en) und Gesellschaft gemeint, zum anderen aber auch das Wissen über Interaktionsprozesse auf individueller und gesellschaftlicher Ebene; *savoir comprendre* lässt sich umschreiben als die Fertigkeit/Fähigkeit, Kulturen zu interpretieren und diese Interpretationen in einem größeren interkulturellen Zusammenhang zu verstehen. *Savoir apprendre* richtet sich auf die Fähigkeit, selbstständig Neues über andere Kulturen zu lernen; *savoir être* bezieht sich auf die Einstellungen, also neugierig und offen gegenüber anderen Kulturen zu sein; mit *savoir s'engager* schließlich meint BYRAM, was man im Englischen *critical cultural awareness* nennt, d.h. ein (kritisches) Bewusstsein darüber, wie in einer Gesellschaft nicht zuletzt durch Sprache Werte, Überzeugungen, Verhaltensweisen usw. entstehen, durchgesetzt oder verändert werden. Hier wird deutlich, dass Interkulturelle Kompetenz eine kognitive, eine affektive, eine ethische und eine willensbezogene Ebene beinhaltet, wobei diese Ebenen wiederum miteinander vernetzt zu denken sind. Diese Aspekte Interkultureller Kompetenz, werden sie verbunden mit fremdsprachlich-kommunikativen, soziolinguistischen und Diskurskompetenzen

(vgl. dazu im einzelnen BYRAM 1997: 48) bilden dann das, was BYRAM *Interkulturelle kommunikative Kompetenz* nennt.

Zurzeit ist der Prozess der Aufgabenentwicklung im interkulturellen Bereich noch am Anfang. Insbesondere von der in den Bildungsstandards eingeforderten *Systematik* sind wir noch um einiges entfernt. Dennoch gibt es bereits jetzt im Aufgabenpool nicht wenige Aufgaben, die interkulturelle Kompetenzen ins Zentrum setzen (z.B.: *Autre pays, autre mœurs*).

Erinnern wir uns an das Modell von BYRAM, wurden viele Aufgaben zum einen für die Dimension des Wissens (*savoirs*), zum anderen für die Dimension des Verstehens/Wahnehmens (*savoir comprendre*) entwickelt. In der Rahmenaufgabe *Von „Mousse au chocolat“ zu „Histoires minutes“* (wie auch in anderen Aufgaben) geht es um das Kennlernen französischer Essgewohnheiten, die mit den eigenen Gepflogenheiten kontrastiert werden. Weitere Themen sind z.B.: *colonie de vacances* (Rahmenaufgabe: *Vacances actives pour ados*), das Leben in einer französischen Schule, *bureaux de tabac* (Rahmenaufgabe: *Le coq rencontre l'aigle*). Meist wurde eine kulturkontrastierende Herangehensweise gewählt. Andere Aufgaben gehen jedoch einen deutlichen Schritt weiter und fördern eine kritische Selbstwahrnehmungskompetenz, also die Kompetenz, Verstehensprozesse in Bezug auf fremdkulturell erlebte Phänomene kritisch zu reflektieren und zu differenzieren. So geht es in vielen Aufgaben um die Auseinandersetzung mit Vorurteilen und Stereotypen (z.B. in *Le coq rencontre l'aigle*), also um eine explizite Wahrnehmungsschulung. Dies geschieht meist in einem angenommenen deutsch-französischen Kontext, in einigen Aufgaben wird dieser Kontext auch auf andere Kulturrregionen ausgeweitet (*Le coq rencontre l'aigle*). Die Rahmenaufgabe *Me voilà* überschreitet explizit den zielkulturellen französisch-frankophonen Kontext; hier wird die Wahrnehmung von Alterität kulturübergreifend thematisiert und reflektiert.

Die bislang entwickelten Aufgaben sind ein wichtiger Schritt zur Implementierung interkulturellen Lernens in einen kompetenzorientierten Französischunterricht. Für eine systematische Förderung ist jedoch noch weitere Entwicklungsarbeit notwendig. Ideal wäre ein Team aus interessierten Lehrkräften, Vertreterinnen und Vertreter der interkulturellen Fremdsprachen- bzw. Französischdidaktik und möglicherweise Evaluations- bzw. Testspezialisten, die für verschiedene Klassen- und Altersstufen und fremdsprachliche Lehrgänge und Schultypen exemplarisch Aufgaben entwickeln und die zu erreichenden Kompetenzen somit ausdifferenzieren. Auch die systematische Vor- und Nachbereitung von Auslandsaufenthalten bzw. anderen Kontaktsituationen, beispielsweise virtueller Art, und die damit in Zusammenhang stehende Aufgabenentwicklung sollten noch weiter ausgebaut werden.

## „Methodische Kompetenzen“

Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache weisen den Kompetenzbereich „Methodische Kompetenzen“ explizit aus (vgl. KMK 2003: 10, 17–18). Allerdings werden hier sehr heterogene Kompetenzen zusammengefasst: Textrezeption (Lese- und Hörverstehen), Interaktion, Textproduktion (Sprechen und Schreiben), Lernstrategien, Präsentation/Mediennutzung, Lernbewusstheit/Lernorganisation. Einige beschriebene Kompetenzen liegen auf der Ebene der Lerntechniken (z.B. Textstellen durch farbiges Hervorheben, durch das Notieren von Stichwörtern und durch ordnende Randnotizen kenntlich machen). Andere Kompetenzen gehen weit darüber hinaus, als sie den direkten Umgang mit der Sprache betreffen und eng mit kommunikativen Kompetenzen verknüpft sind (z.B. „sich schnell einen groben Überblick über den Inhalt eines Textes verschaffen“, KMK 2003: 17). Die Interaktionskompetenzen sind durchaus verwandt mit interkulturellen Handlungskompetenzen. Wenn es etwa heißt: „Die Schüler/innen können sich in realen Alltagssituationen mit unterschiedlichen, englisch- bzw. französischsprachigen Personen verständigen und Verständigungsprobleme durch Rückfragen, durch Vereinfachungen, durch Höflichkeitsformeln und nonverbale Mittel überwinden“ (KMK 2003: 17), muss man sich fragen, ob hier nicht ein sehr hoch angesetztes Ziel von Sprachenlernen formuliert wird, wo viele Kompetenzen zusammenfließen müssen. Auch bei den anderen ausgewiesenen methodischen Bereichen, Lernstrategien, Präsentation/Medien und Lernbewusstheit/Lernorganisation, werden sehr unterschiedliche Kompetenzen zusammengefasst.

In den entwickelten Aufgaben wird eine Vielzahl methodischer Kompetenzen – entsprechend der heterogenen Vorgaben in den Bildungsstandards – geschult (vgl. z. B. *La nature, Le Midi, je découvre*: Internetrecherche in Verbindung mit Projektelementen; *Télé-réalité*: statistische Auswertung und Präsentation). Für eine systematische Entwicklung methodischer Kompetenzen, die explizit gefordert wird, müsste allerdings darüber nachgedacht werden, für welche Lernstufe die Ausbildung welcher methodischer Kompetenzen sinnvoll wäre und wie in den einzelnen sehr unterschiedlichen Dimensionen methodischer Kompetenzen eine Progression anzusetzen wäre.

### Sprachlernbewusstheit

Von besonderer Bedeutung in dem methodischen Bereich ist für uns der Aspekt der Sprachlernbewusstheit. Die Schülerinnen und Schüler sollten zum einen gezielt dazu angeregt werden, sich über ihre Sprachlernstrategien bewusst zu werden und diese zu erweitern; in diesem Kontext sollten

sie auch die Gelegenheit dazu erhalten, über ihr emotionales Erleben (z.B. Freude, Angst, Stolz) bei Sprachlernprozessen zu reflektieren. Diese Bewusstwerdungsprozesse sind gerade für lebenslanges Sprachenlernen von Relevanz.

## **Sprach(en)bewusstheit und Förderung von Mehrsprachigkeit**

Sowohl der GeR als auch die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache fokussieren die Kompetenzen in einer spezifischen Fremdsprache. Gleichwohl findet sich im GeR ein Abschnitt über Mehrsprachigkeit, der – im Gegensatz zu „Vielsprachigkeit“ – die Bedeutung des Zusammenspiels und der Vernetztheit der verschiedenen Sprachen hervorhebt:

*„Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt. Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (...) Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der „ideale Muttersprachler“ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben.“ (EUROPARAT 2001: 17, unsere Hervorhebung)*

Dieser Aspekt der Erziehung zur Mehrsprachigkeit ist in den Bildungsstandards erfreulicherweise – zumindest auf der Ebene einer allgemeinen Zielformulierung – präsent, wenngleich leider im Folgenden nicht mehr näher erläutert oder konkretisiert. So heißt es dort etwa:

„Systematisch zu entwickeln sind ebenfalls methodische Kompetenzen (...) zum selbstständigen und kooperativen Sprachenlernen als Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen, für das lebenslange (Sprachen-)lernen und den Ausbau der mutter- und fremdsprachlichen Kompetenzen.“ (KMK 2003: 6)

An anderer Stelle heißt es:

„Mehrsprachigkeit stellt für nicht wenige Teilbereiche unserer Gesellschaft eine Realität dar, allerdings in unterschiedlichsten qualitativen Ausprägungen. Vom Fremdsprachenunterricht in der ersten Schulfremdsprache ist daher zu erwarten, dass die kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I verlässlich ausgebildet worden sind.“ (KMK 2003: 6)

Um dies zu erreichen, sollen

„(...) Bezüge zwischen den von den Schülerinnen und Schülern erlernten Sprachen hergestellt werden, um durch entsprechende Methoden und Einsichten ihre Fähigkeiten zu lebenslangem, selbstständigen Sprachenlernen weiter zu entwickeln.“ (KMK 2003: 7 f.)

Was bedeuten nun diese im GeR und in den Bildungsstandards formulierten Anforderungen für mehrsprachige Kompetenzen, gerade auch im Hinblick darauf, dass in vielen Französischklassen bekannterweise zahlreiche Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Herkunftssprachen lernen (vgl. für eine ausführliche Studie zu dieser Thematik Hu 2003)? Wie kann der Französischunterricht dazu beitragen, dass nicht nur zum Lernen der Zielsprache Französisch motiviert wird, sondern darüber hinaus zum Weiterlernen der anderen bereits gelernten bzw. erworbenen Sprachen mit dem Ziel einer mehrsprachigen Kompetenz? Wie können Bezüge zwischen den unterschiedlichen in der Klasse vorhandenen Migrationssprachen, der deutschen Sprache als Erst- oder Zweitsprache und der ersten Fremdsprache hergestellt werden?

Wie kann im Französischunterricht Respekt und Interesse für andere Sprachen geschaffen werden?

Auch in den bislang entwickelten Unterrichtsaufgaben ist diese Thematik noch wenig präsent, erste Ansätze finden sich in der Aufgabe *Me voilà*. Didaktisch-methodische Anregungen liegen aber durchaus schon vor, insbesondere aus dem Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Zusammenhang mit typologisch verwandten Sprachen (vgl. Kap. 2), z. B.

- Sprachübergreifende Aufgabenstellungen (kontrastive/vergleichende Wortschatz- und Grammatikarbeit)
- Mehrsprachigkeit berücksichtigende Fehleranalyse (Fehler aufgrund anderer vorgelernter/erworbener Sprachen)
- Schüler als „Experten“ für bestimmte Sprachen bewusst miteinbeziehen
- Aufgaben zur Sprachmittlung in mehrsprachigen (nicht nur zweisprachigen) Situationen
- Mehrsprachigkeit z. B. innerhalb Frankreichs thematisieren
- Arbeit mit mehrsprachigen Texten, z. B. Liedtexten
- Arbeit mit Sprachenportfolios/Sprachlernbiografien
- Sprachlernstrategien – gerade in mehrsprachigen Kontexten – bewusst machen.

## 4.4 Weitere Faktoren bei der Unterrichtsgestaltung

### Kompetenzen, Wissen, Einstellungen, Emotionen

Die Betrachtung der schwer messbaren Kompetenzen macht deutlich, dass auch ein kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht Anteile enthält, die nicht im engen Sinne kompetenzorientiert sind. Wissen, wie das über grammatische Phänomene oder kulturelle Aspekte, spielt eine wichtige Rolle. Darüber hinaus sind für das Fremdsprachenlernen die Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu der Sprache, zu dem Land und zu den Menschen, deren Sprache gelernt wird, von Bedeutung. Gerade in diesem Bereich geht es um Bewusstmachungsprozesse und um ein Befähigen zur Reflexion und Analyse. Schließlich, und dies wird aus den Sprachlernbiografien ersichtlich, sind Emotionen im Fremdsprachenunterricht nicht zu vernachlässigen, vor allem auch Emotionen, die durch die Persönlichkeit der Fremdsprachenlehrkraft hervorgerufen werden. Unter welchen Bedingungen es zwischen Lehrenden und Lernenden zu *teachable moments* kommt, in denen tatsächlich Übertragung stattfindet und die Schülerinnen und Schüler im erwünschten Sinne hinzulernen – diese grundlegenden pädagogischen Aspekte sind auch für den kompetenzorientierten Französischunterricht relevant (vgl. etwa zum Erleben von Emotionen im Französischunterricht der sechsten Klasse CRONJÄGER 2007).

## Die Auswahl der Inhalte und Themen

Bildungsstandards beschreiben zu erreichende Kompetenzen in ausgewählten Kompetenzbereichen in Form von Niveaubeschreibungen. Damit stellt sich 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.

Vorgaben hierzu finden Lehrerinnen und Lehrer in den Kernlehrplänen der Länder. Die Bundesländer setzen unterschiedliche inhaltlich-thematische Schwerpunkte, einmal ganz davon abgesehen, wie sie von einem Lehrgang zum anderen gewichten.

So gibt beispielsweise der Bildungsplan Realschule Sekundarstufe I der Freien und Hansestadt Hamburg (2003) für die Jahrgangsstufen 7/8 und 9/10 Inhaltslisten vor, die – wie einleitend in dem Dokument angemerkt wird – sich an dem Erfahrungs- und Interessenhorizont der Schülerinnen und Schüler orientieren und in besonderem Maße geeignet sind, ihnen einen vielfältigen Zugang zur Gesellschaft des Zielsprachenlandes zu verschaffen. Solche inhaltlichen Vorgaben verweisen einerseits auf den Erfahrungsbereich der Lernenden, andererseits werden kulturelle Begebenheiten des Zielsprachenlandes als themenspezifische Inhalte des Unterrichts ausgewiesen, wie „La fête des rois“ in der Jahrgangsstufe 7/8 oder „Frankophonie“ in der Jahrgangsstufe 9/10.

So sehr diese Übersichten eine erste Orientierung für einen Abgleich mit den Inhalten der Lehrwerke ermöglichen und damit den Lehrenden Hinweise auf selbst zu erstellende thematische Unterrichtseinheiten geben können, so wenig sind sie geeignet, in allgemeiner Weise eine Orientierung für das inhaltliche Profil des Faches zu geben. Nun ist es nicht unproblematisch, für die verschiedenen Lehrgänge des Französischunterrichts kanonartig Vorgaben für Inhalte und Themen zu machen. Ein solches Verfahren wäre schon mit dem didaktischen Prinzip der Lernerorientierung schwer vereinbar. Es geht vielmehr darum, Kriterien zu suchen, die die Auswahl von Inhalten und Themen für einen Französischunterricht, der sich als Beitrag eines Bildungskonzepts versteht, begründbar machen. Diese Kriterien ermöglichen zugleich die Auswahl und die Beurteilung von Aufgaben innerhalb des Unterrichts.

Bei der Überlegung nach Auswahlkriterien spielen die folgenden Gesichtspunkte eine Rolle, ohne dass mit der Reihenfolge der Nennung eine Prioritätensetzung verbunden wäre.

Das erste Kriterium ist der Bezug zum Interessen- und Erfahrungsbereich der Lernenden. Dies bedeutet, den Unterricht an Inhalten und Themen auszurichten, die die Lernenden als Teil ihrer Lebenswelt erkennen und die zugleich Neugier bei ihnen wecken. Die Inhalte und Themen sollten auch so gewählt werden, dass Interesse zur sprachlichen und kulturellen Auseinandersetzung ausgelöst und eine Wissenserweiterung angebahnt wird.

Einen Ausgleich zwischen den Interessen von 20–30 Schülerinnen und Schülern einer Klasse herzustellen, wird allerdings immer schwierig sein. Eine inhaltlich-thematische Balance wird sich nur über einen längeren Zeitraum herstellen lassen.

Das zweite Kriterium ist die Relevanz des Inhalts/Themas für die Zielsprache und die Zielkultur. Es gibt zweifellos Inhalte und Themen, die spezifisch für Frankreich und die anderen frankophonen Länder sind und die deshalb einen geeigneten Beitrag für das Bildungskonzept und damit für die Profilierung des Faches leisten.

Um die Vielschichtigkeit des Kulturbegriffs zu verdeutlichen, wird oft Bezug auf das Bild der Zwiebel genommen: Auf der äußeren Schicht finden sich Rituale und Verhaltensweisen, Artefakte und Produkte einer Kultur. Sie sind schnell und leicht zu erkennen. Für die frankophone Welt zählen dazu die *Tricolore*, das *croissant*, die *Pyramide du Louvre* oder auch die Angewohnheit, eine Straße zu überqueren, obwohl die Ampel rot zeigt – wobei das letzte Beispiel natürlich auch für andere kulturelle Regionen gilt. Auf einer weiteren Schicht sind die Institutionen verortet, z.B. die SNCF, die politischen Parteien oder „les Bleus“, die französische Fußballnationalmannschaft. Eine darunter liegende Schicht verzeichnet Normen, Haltungen, Grundsätze und allgemeine Werte. Dazu zählt die Sprachnorm ebenso wie das Begrüßungsritual der „bises“. Im Kern des Zwiebelmodells – und damit am schwersten zu erkennen – stehen die Grundwerte sowie fundamentale Überzeugungen der Gesellschaft – wobei selbstverständlich immer die ohnehin vorhandene Heterogenität innerhalb der Gesellschaft mitberücksichtigt werden muss.

Für die kritische Sichtung und Auswahl von Inhalten und Themen ist ein solches Modell hilfreich, weil es in einem ersten Schritt nicht nur erlaubt, die Bedeutung des Inhalts für die Zielsprachenkultur abzuschätzen, sondern weil es in einem zweiten Schritt auch ermöglicht, wechselseitige Abhängigkeiten, Einflüsse und Bedingungsbeziehungen zwischen den einzelnen Themen zu erkennen.

## Die „sprachlichen Mittel“

Der Kompetenzbereich der „Funktionalen kommunikativen Kompetenzen“ erscheint in den Bildungsstandards unterteilt in fünf kommunikative Fertigkeiten und einen Bereich, der mit „Verfügung über die sprachlichen Mittel“ (vgl. KMK 2003: 8) überschrieben ist. Dieses Verfügen bezieht sich auf den Wortschatz, die Grammatik, Aussprache und Intonation und Orthografie.

Diese Aufspaltung in die kommunikativen Fertigkeiten auf der einen Seite und die dazu notwendigen sprachlichen Mittel auf der anderen Seite ist ein innovativer Ansatz mit erheblichen Konsequenzen für den Unterricht. Nach wie vor bilden nämlich Grammatik und Wortschatz zwar die Grundlage für die zu erreichenden Kompetenzen und haben selbstverständlich einen hohen Stellenwert. Dennoch haben sie eine dienende Funktion, da der erfolgreichen Kommunikation eine deutliche Priorität eingeräumt wird. Dieser neue Blick auf die sprachlichen Mittel hat zur Konsequenz, dass nicht länger das Sprachsystem den Bezugspunkt für die Arbeit bildet, sondern dass der einzelne Lerner mit den sich entwickelnden sprachlichen Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt wird. Eine Individualisierung im Lehrprozess wird daher nötig, um die Voraussetzung für die Ausbildung einer Verfügungskompetenz zu schaffen. Weiterhin wird es Aufgabe der Fachdidaktik sein, die daraus erwachsende Problematik einer Progression, die sich eben nicht mehr an systemimmanenten Kriterien ausrichten kann, aufzunehmen und zu lösen.

Andererseits ist eine Verfügung über die sprachlichen Mittel nur zu erreichen, wenn es Anlässe im Sinne von Aufgaben für den Lerner für einen vielfältigen und differenzierten Umgang mit lexikalischen, grammatischen, phonologischen und orthografischen Strukturen gibt. „Über die Strukturen“ zu „verfügen“, meint, bei den Lernenden eine Sicherheit in der Beherrschung der sprachlichen Formen auf der Grundlage einer inhalts-, aber eben immer auch kompetenzorientierten Arbeit zu erreichen.

Eine adäquate Verfügung der sprachlichen Mittel wird sich schließlich nur dann einstellen, wenn sie auf der Grundlage einer für die Schülerinnen und Schüler plausiblen Ausdifferenzierung von Elementen, die zum *code oral* zu rechnen sind, und solchen, die Teil des *code écrit* sind, erfolgt.

## Die Rolle der Lehrwerke

Die Publikation des GeR (EUROPARAT 2001), aber mehr noch die länderübergreifenden Bildungsstandards (KMK 2003 und 2004) werden Auswirkungen auf die Gestaltung der Lehrwerke für das Fach Französisch haben.

Wenn einzelne Lehrwerke, deren Entwicklung vor einigen Jahren abgeschlossen wurde, heute mit Aufklebern erscheinen, die mit Bezug auf die Niveaustufen des GeR ein Niveau A1 oder B1 ausweisen, dann wird diese Information bei erfahrenen Lehrkräften sicherlich mit der gebotenen Zurückhaltung aufgenommen. Denn die Niveaustufen des GeR bezeichnen Kompetenzniveaus, die der einzelne Lerner nachweisen soll. Ein Lehrwerk als Instrument des „input“ kann höchstens auf den realen „output“ des Lerners hin orientiert sein, aber es kann natürlich nicht das Erreichen der Niveaustufe garantieren. Künftige Lehrwerkgenerationen werden der Entwicklung von länderübergreifenden Bildungsstandards sowie der Konzeption von länderspezifischen Kernlehrplänen konzeptuell in mehrerer Hinsicht Rechnung tragen müssen.

Die Entwicklung von Bildungsstandards hat in den Bundesländern zu unterschiedlichen Binnenstrukturen innerhalb eines Lehrgangs geführt. So gibt es mehrheitlich Bundesländer, die den Lehrgang in einen Zweijahresrhythmus gliedern, und solche, die weiter an der traditionellen Jahrgangsabfolge festhalten (vgl. Einzelheiten in LEUPOLD 2007). Mit dieser Entwicklung gerät die bekannte Zuordnung „Ein Lehrbuch – eine Jahrgangsklasse“ ins Wanken, und es wird interessant sein zu sehen, wie die Verlage auf diese äußere Strukturveränderung reagieren.

Vielfältiger aber sind die Konsequenzen, die sich auf das inhaltliche Konzept der Lehrwerke beziehen. Mit der Ausrichtung der Niveaustufen an den Kompetenzen der Lernenden wird es in Zukunft nicht mehr möglich sein, eine Lehrwerkprogression fortzuschreiben, die sich am Sprachsystem orientierte und die wesentlich durch die Grammatik bestimmt war. Wenn die Bildungsstandards die Bereiche Wortschatz und Grammatik unter der Rubrik „Verfügung über die sprachlichen Mittel“ verzeichnen, ist dies ein eindeutiges Signal für eine inhalts- und handlungsbezogene Verortung dieser Bereiche im Lehrwerk.

Die Bildungsstandards verzeichnen, wie oben ausgeführt, im Bereich der Kommunikativen Fertigkeiten den Kompetenzbereich der „Sprachmittlung“, was eine Erweiterung der bekannten vier sprachlichen Fertigkeiten darstellt. Lehrwerke werden daher künftig Situationen und Aufgaben anbieten müssen, die die Kolleginnen und Kollegen bei der Verfolgung der Ausbildung der Lernenden in diesem Kompetenzbereich unterstützen.

Mit der Ausweisung der „Interkulturellen Kompetenzen“ in einem eigenen Kompetenzbereich neben den kommunikativen Kompetenzen werden die Lehrwerke darüber hinaus Angebote zum Interkulturellen Lernen in systematischer und prägnanter Weise machen müssen. In dem Zusammenhang gewinnen vor allem die Fragen nach den Inhalten/Themen, die Auswahl

der Texte sowie der Gesichtspunkt der Authentizität an Bedeutung. In diesen Punkten, aber auch bei der Erarbeitung von Übungen und Aufgaben wird den fachdidaktischen und kulturwissenschaftlichen Erkenntnissen zum Interkulturellen Lernen verstärkte Aufmerksamkeit zu schenken sein. Nicht ohne Konsequenzen für künftige Lehrwerke kann der Ausweis der Methodischen Kompetenzen in den Bildungsstandards bleiben. Zwar ist die Ausdifferenzierung dieses Kompetenzbereichs in Teilkompetenzen eher unsystematisch und diffus, aber das Signal ist eindeutig. Lerntechniken werden als Kompetenzen verstanden und gefordert. Lehrwerke können nicht mehr mit einer Praxis fortfahren, die Hinweise auf Lerntechniken als nette aber relativ unverbindliche und eher zufällig ausgewählte Information für die Lernenden gestalten. An diese Stelle sind intelligente Aufgabenformate zu setzen, die beispielsweise auch über die Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit Zeugnissen aus unbekanntem Sprachen Anlass geben zu Techniken des tentativen Entdeckens sowie des systematischen Erschließens im Bereich des Leseverstehens.

Konstitutive Elemente für Lehrwerke, verstanden als Konglomerat von auditiven, visuellen und audio-visuellen Elementen, didaktisch aufbereitet für die Lernenden, so sieht das zukünftige Buch für Schülerinnen und Schüler aus, begleitet von einem zusätzlichen Übungsheft. Denkbare Innovationen für einen solchen Lernerband nehmen ihren Ausgangspunkt in der unbefriedigenden gestuften Abfolge von Text- und Übungseinheiten, also den Lektionen. Eine größere Offenheit in dem Zugriff auf das Textmaterial mit der Folge einer flexibleren, lernerorientierten Unterrichtsführung kann nur durch Lehrwerke erreicht werden, die Textpakete in Form von Modulen enthalten und die nicht in einer grammatisch-lexikalischen Progression stehen.

Sowohl der Lernerband als auch das Übungs-/Aufgabenheft wird die neuen fachdidaktischen Erkenntnisse zur Aufgabenorientierung berücksichtigen müssen. Die Unterscheidung von Lernaufgaben und standardisierten Testaufgaben sowie die in Kapitel 6 aufgezeigten spezifischen Merkmale von Lernaufgaben werden eine stärkere Fokussierung auf einzelne, klar beschriebene Kompetenzen notwendig machen. Zugleich kann man sich vorstellen, dass die Übungs-/Aufgabenhefte in ihrer Struktur nicht mehr nach Lektionen sondern nach den zu bearbeitenden Teilkompetenzen gegliedert werden.

Bilden Lehrwerke trotz Outputorientierung weiterhin ein unverzichtbares Medium im Unterricht? Die vorausgegangenen Ausführungen machen deutlich, dass es eine radikale Wende im Sinne einer ausschließlichen Out-

putorientierung im Französischunterricht nicht geben kann. Das Lehrwerk ist weiterhin Grundlage für einen Input. Eine neue Perspektive und die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung der Lehrwerke ergeben sich nicht vordergründig durch die Bildungsstandards, sondern sie ergeben sich durch die im Kontext der Implementierung erfolgten Diskussion zu den Zielbereichen, den Inhalten und vor allem der Rolle der Lernenden innerhalb des Sprachlehr- und -lernprozesses. Auch Lehrwerke dürfen nicht einem „teaching to the test“ und damit einer Verengung des Anspruchs und der Praxis des Französischunterrichts Vorschub leisten, sondern sie müssen sich als „Transportband für Inhalte, Themen, Aufgabenstellungen und sonstige Aktivitäten“ (VOLLMER 1999: 240) an den Schülerinnen und Schülern orientieren, Motivation für den Lernprozess auslösen und die Ausbildung von Kompetenzen fördern.

## Motivation

Für den zukünftigen Französischunterricht wird darauf zu achten sein, dass der größere Stellenwert der Tests, der standardisierten Sprachenzertifikaten (DELFDALF) und Vergleichsarbeiten seitens der Bildungspolitik und der Schulen zugewiesen wird, die Motivation der Lernenden nicht allein an Leistungsziele koppelt. Ein vorrangiges Streben nach Erfolg und die Vermeidung von Misserfolg in Leistungstests können im positiven Fall zwar auch zu einer Steigerung inhaltlich begründeter Motivation beitragen; problematisch wäre es aber, wenn darüber Formen intrinsischer Motivation, bei der die Gründe für das Lernverhalten im Lerngegenstand an sich liegen (Freude an der Sprache selbst, positive Einstellung zu Frankreich etc.) verdrängt würden (RHEINBERG o. J.: 17 ff.).

Legt man bei der Debatte um Kompetenzmessungen die Unterscheidung von Lernzielorientierung und Performanzorientierung zugrunde (vgl. DWECK/LEGGETT 1988), muss darauf geachtet werden, dass nicht einseitig letztere gefördert wird, wo es um das Demonstrieren von Kompetenzen – gerade auch im Leistungsvergleich – und nicht um die Förderung einer Lernzielorientierung geht. Lernzielorientierte Schüler bemühen sich um Lernzuwächse, da sie über den spezifischen Lerngegenstand mehr wissen und verstehen wollen, wobei eher die individuelle bzw. sachliche Bezugsnorm (Vergleich mit dem bisher gekonnten bzw. den Sachanforderungen des Gegenstandes) relevant ist (vgl. RHEINBERG 2004). Gerade im Sinne der oben beschriebenen Persönlichkeitsentwicklung und der erzieherischen Funktion von Sprachenunterricht ist es aus unserer Sicht daher dringend notwendig, neben den Formen von externen Testungen bzw. dem Training

solcher Testformen, anderen Formen von Evaluation, insbesondere reflexive Selbstevaluation (im Sinne von Sprachlernbewusstheit) genügend Raum zu gewähren (vgl. Kap. 9).

Gerade im Kontext der Erziehung zum autonomen und selbstverantwortlichen Lernen ist schließlich eine verstärkte Selbstevaluation durch die Lernenden erforderlich. Nur sie ermöglicht die Bewusstwerdung und Reflexion, z. B. über die eigene Lernbiografie, Motivation oder Lernstrategien und kann so zu Einstellungs- oder Verhaltensänderungen führen. Von großer Bedeutung für den Französischunterricht ist deswegen der Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios, da hier die Möglichkeit zur Reflexivität im Sinne von Sprachenbewusstheit und Sprachlernbewusstheit gefördert wird.

## Literatur

- AGUADO, KARIN (2003): Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 32. Jg., S.11–26.
- ARNOLD, WERNER (1989): Fachdidaktik Französisch. 3. Auflage, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- BERGFELDER, ANGELA (2007): Literarische Texte in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung im Zeitalter der Bildungsstandards. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, 4. Jg., Heft-Nr. 3, S.13–17.
- BIMMEL, PETER (2002): Strategisch lesen lernen in der Fremdsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 13. Jg., Heft-Nr. 1, S.113–141.
- BLUME, OTTO-MICHAEL (2007): Sprechen und Schreiben fördern. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): Französisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S.139–189.
- BREDELLA, LOTHAR (2006): Bildungsstandards und ihre Umsetzung. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.105–122.
- BURWITZ-MELZER, EVA (2006): Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 35. Jg., S.104–120.
- BYRAM, MICHAEL (1997): Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.

- BYRAM, MICHAEL/ZARATE, GENEVIÈVE (1998): Définitions, objectifs et évaluation de la compétence culturelle. In: *Le Français dans le Monde*. Numéro spécial: Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen, S. 7–96.
- CASPARI, DANIELA (2007): A la Recherche d'un genre encore mal connu – Zur Erforschung von Kinder- und Jugendliteratur für den Französischunterricht. In: *Französisch heute*, 38. Jg., Heft-Nr. 1, S. 8–19.
- CESPEDES, VINCENT (2007): *Mot par mot. Kel ortograp pr 2ml ?* Paris: Flammarion.
- CRONJÄGER, HANNA (2007, im Druck): Erfassung von Lernemotionen im Fremdsprachenunterricht Französisch. In: Doff, Sabine/Schmidt, Torben (Hrsg.): *Fremdsprachenforschung heute – interdisziplinäre Impulse, Methoden, Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- DE FLORIO-HANSEN, INEZ (2005): Schreibforschung und Schreibdidaktik. Überlegungen zum Schreiben im Fremdsprachenunterricht. In: *Französisch heute*, 36. Jg., Heft-Nr. 3, S. 218–230.
- DEHARDE, KRISTINE (2005): J'ai lu mon premier livre français. Ein Vorschlag zur Projektarbeit am Ende des ersten Lernjahres. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2. Jg., Heft-Nr. 6, S. 38–43.
- DWECK, C. S./LEGGETT, F. L. (1988): A social-cognitive approach to motivation and personality. In: *Psychological Review*, 95. Jg, S. 256–273.
- EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt Verlag.
- Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003): *Rahmenplan Neuere Fremdsprachen Französisch, Spanisch. Bildungsplan Realschule Sekundarstufe I*. Hamburg.
- HALLET, WOLFGANG (2001): Interplay der Kulturen: Fremdsprachenunterricht als „hybrider Raum“: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlich orientierten Textdidaktik. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 12. Jg., Heft-Nr. 1, S. 103–130.
- HAYES, JOHN/FLOWER, LINDA S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, W. L./Steinberg, E. R. (Hrsg.): *Cognitive processes in writing*. Hilldale/NJ, S. 3–20.
- HU, ADELHEID (2003): *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- HU, ADELHEID (2007, im Druck): Interkulturelle Kompetenz. Zum Problem der Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Schwer operationalisierbare Kompetenzen. Herausforderungen empirischer Fachdidaktik. Hohengehren: Schneider Verlag.
- KIRCHHÖFER, DIETER (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung – Begriffliche Grundlagen. Manuskriptdruck. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildung.
- KLIEME, ECKHARD/LEUTNER, DETLEV (2006): Kompetenzmodell zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., Heft-Nr. 6, S. 876–903.
- KLIEME, ECKHARD et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- KMK (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für Hauptschulabschluss. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Ref. II A3).
- KMK (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Ref. II A3).
- Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (2006) (Hrsg.): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2003): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen u. a.: Francke Verlag, S. 116–120.
- LEUPOLD, EYNAR (2003): Französisch lernen – Frankreich entdecken. 2. Auflage. Seelze: Friedrich Verlag.
- LEUPOLD, EYNAR (2007): Kompetenzentwicklung im Französischunterricht. Standards umsetzen – Persönlichkeit bilden. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- LEVELT, W.J.M. (1989): Speaking. From intention to articulation. Cambridge/Mass.: MIT Press.

- MEISSNER, FRANZ-JOSEPH (2006): Linguistische und didaktische Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzaufgaben im Lernbereich Mündlichkeit (Schwerpunkt Hörverstehen). In: *Französisch heute*, 37. Jg., Heft-Nr. 3, S.240–282.
- MINUTH, CHRISTIAN (2007): Zu alt für französische Kinderbücher? Über den Einsatz von Albums in der Mittelstufe. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4. Jg., Heft-Nr. 3, S.45–49.
- NIEWELER, ANDREAS (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- NOLD, GÜNTER/DE JONG, JOHN H.A.L. (2007): Sprechen. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard: *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung, DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz Verlag, S.245–255.
- RHEINBERG, FALCO (o. J.): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben, <http://www.psych.uni-potsdam.de/people/rheinberg> (dort: → files → Intrinsische Motivation; pdf-Dokument) (letzter Zugriff am: 30.11.2007).
- RHEINBERG, FALCO (2004): *Motivation. 5. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Stuttgart: Kohlhammer.
- SCHRÜNDER-LENZEN, AGI (2007): *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens. 2. Auflage*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland/Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (Hrsg.) (2006): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. Bonn: Luchterhand Verlag.
- VAN EK, JAN (1987): *Objectives for foreign language learning. Volume II: Levels*. Strasbourg: Council of Europe Publications and Documentation Division.
- VOLLMER, HELMUT J. (1999): Ist jedes Lehrmaterial auch Lernmaterial? Perspektiven für den bilingualen Unterricht. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.240–249.
- WEINERT, FRANZ E. (2001): Concepts of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle u. a.: Hogrefe/Huber, S.45–65.
- WILD, KATJA (2005): Schulung der Lesekompetenz im Französischunterricht. Ein Unterrichtsprojekt in einer 10. Klasse. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 2. Jg., Heft-Nr. 2, S.12–18.

## 5. Kompetenzorientierung und Aufgaben

*Daniela Caspari, Rüdiger Grotjahn und Karin Kleppin*

### 5.1 Zur Unterscheidung zwischen Lern- und Testaufgaben

In der Fachliteratur wird der Begriff „Aufgabe“ in verschiedenen Bedeutungen benutzt. Einerseits bezieht er sich auf Aufgaben, die dem Fremdsprachenlernen förderlich sein sollen und andererseits auf Aufgaben, die dazu dienen, bestimmte Kompetenzen zu überprüfen oder auch auf Prüfungen vorzubereiten.

Aufgaben mit Blick auf Lernaktivitäten (vgl. Kap. 6) werden häufig als Lernaufgaben bezeichnet und insbesondere von Testaufgaben und Übungen abgegrenzt (vgl. BAUSCH et al. 2006; MÜLLER-HARTMANN/SCHOCKER-V. DITFURTH 2005). **Übungen** sind eher auf das wiederholende Training einzelner grammatischer oder lexikalischer Phänomene und deren Automatisierung ausgerichtet; zudem ist mit dem Begriff Übung häufig ein eher behavioristisch orientiertes Lernverständnis („Einschleifen“) verbunden. Eine Übung wird dazu genutzt, schon entwickelte Kompetenzen zu festigen und zu automatisieren.

**Lernaufgaben** dagegen zielen hingegen auf den Aufbau neuer Kompetenzen. Häufig stoßen sie Aushandlungsprozesse zwischen Lernenden an. Da Lernen ein individueller und konstruktiver Prozess ist, sind weder die tatsächlichen Lernaktivitäten noch die im Lernenden ablaufenden Prozesse vollständig planbar und können folglich dem Erwartungshorizont des Aufgabenerstellers bzw. des Lehrenden widersprechen. Eine Lernaufgabe kann im Übrigen von vornherein so angelegt werden, dass sie unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten explizit anbietet und damit Möglichkeiten zur inneren Differenzierung eröffnet.

Lernaufgaben sollten aus der Perspektive der Lernenden eher inhaltsorientiert und zudem für den Lerner relevant und möglichst authentisch sein. Allerdings kann letztlich nur der Lernende selbst wissen, was für ihn relevant und authentisch und damit auch motivierend ist. Bei der Bearbeitung einer Aufgabe können (ausgehend vom Lernenden oder auch vom Leh-

renden) sprachliche Merkmale zeitweilig im Sinne eines expliziten *focus on form* im Mittelpunkt stehen und damit für den Lernenden einen relevanten Inhalt darstellen. Dies ist z. B. dann der Fall, wenn eine sprachliche Form oder ein besonderer Ausdruck Anlass zu Spekulationen, Lernerfragen und Aushandlungsprozessen ist. Häufig münden Aufgaben in Lernerprodukte wie eigene Texte, Präsentationen, Poster, Web-Seiten und vieles mehr. Eine solche Aufgabe hat ein Ergebnis, an dem die Lernenden selbst den Erfolg ablesen und damit die Selbstwirksamkeit ihres eigenen Handelns erfahren können.

Als Zwischenresümee kann festgehalten werden, dass Lernaufgaben auf Kompetenzentwicklung zielen, womit nicht nur kommunikative Fähigkeiten und sprachliche Mittel, sondern auch methodische und interkulturelle Kompetenzen gemeint sind. Lernaufgaben können darüberhinaus mit einem Bildungsauftrag verbunden sein, indem sie z. B. Bewusstheit für die ästhetisch-literarische und die kreativ-spielerische Dimension von Sprache wecken.

Im Gegensatz dazu zielen **Testaufgaben** auf die Überprüfung von Kompetenzen. Im Fall von sprachlichen Kompetenzen sind diese insbesondere im europäischen Kontext häufig über die Niveaustufen des GeR beschrieben. Andere Kompetenzen wie etwa methodische und interkulturelle (vgl. Kap. 3 und 4) sind zwar prinzipiell beschreibbar und zumindest in Teilaspekten auch skalierbar, allerdings nicht auf den sprachlichen Kompetenzstufen des GeR verortbar. Denn methodische und/oder interkulturelle Kompetenzen können auch schon bei Lernenden auf einer niedrigen Niveaustufe deutlich ausgeprägt sein: Jemand kann beispielsweise für ihn äußerst effektive Lernstrategien einsetzen, obgleich er sich kommunikativ erst auf der Niveaustufe A1 befindet. Test- und Prüfungsaufgaben können im schulischen Kontext unterschiedliche Funktionen besitzen (vgl. Kap. 7). Sie haben diagnostische Funktionen und daran anschließend Rückmeldefunktionen, können die Grundlage von Auslese- und Zulassungsentscheidungen sein und darüberhinaus erzieherische und disziplinierende Funktionen übernehmen. Zudem können sie dazu führen, dass Lernende mehr Zeit und Mühe auf den Ausbau ihrer Kompetenzen verwenden. Im Kontext der Arbeit des IQB an den Bildungsstandards Französisch dienen Testaufgaben vor allem dazu, bildungspolitische Entscheidungen zu evaluieren. So soll überprüft werden, welches Niveau die Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Schullaufbahn in einem bestimmten Kompetenzbereich erreicht haben und inwieweit das festgestellte Niveau einem vorher angezielten Niveau entspricht. Dieser Einsatz unterliegt anderen Bedingungen als der Einsatz von Tests im Rahmen einer informellen unterrichtsnahen Diagnostik (vgl. Kap. 7).

Lernaufgaben und Test- bzw. Prüfungsaufgaben müssen bei der Implementierung und Evaluation der Bildungsstandards im Zusammenhang gesehen werden. Wenn Testaufgaben auch diejenigen Kompetenzen prüfen, deren Entwicklung im Rahmen eines modernen, kommunikativen Fremdsprachenunterrichts sinnvoll ist, kann sich eine positive Rückwirkung von Tests auf den Unterricht ergeben. Da außerdem in einem kompetenzorientierten Unterricht die Lernaufgaben neben kompetenzfördernden auch evaluative Funktionen (vgl. Kap. 6.3) übernehmen können, ist eine klare Trennung zwischen Lern- und Testaufgaben in der Praxis sowieso nicht immer möglich. Es ist allerdings wünschenswert, dass den Schülerinnen und Schülern die jeweilige Funktion transparent ist. Darüber hinaus kann ein Unterricht, der ein breites Spektrum von Kompetenzen entwickelt, Lernenden gleichzeitig zum Umgang mit Testaufgaben befähigen. Da Sprache und Kommunikation von Natur aus komplex sind, verschenkt ein Unterricht, der in erster Linie mit Hilfe von Test- und Prüfungsaufgaben auf Tests und Prüfungen vorbereiten will (*teaching to the test*), das Potenzial einer breiten Kompetenzentwicklung, ohne wirklich etwas dazu zu gewinnen. Zudem sollten auch die Bewertungskriterien transparent gemacht und die Schüler dabei unterstützt werden, ihre eigenen „Teststrategien“ auszubilden und weiterzuentwickeln (vgl. auch Kap. 8 und 9).

## Literatur

- BAUSCH, KARL-RICHARD/BURWITZ-MELZER, EVA/KÖNIGS, FRANK G./KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hrsg.) (2006): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- MÜLLER-HARTMANN, ANDREAS/SCHOCKER-V. DITFURTH, MARITA (Hrsg.) (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

# 6. Lernaufgaben: Kriterien und Beispiele

*Daniela Caspari und Karin Kleppin*

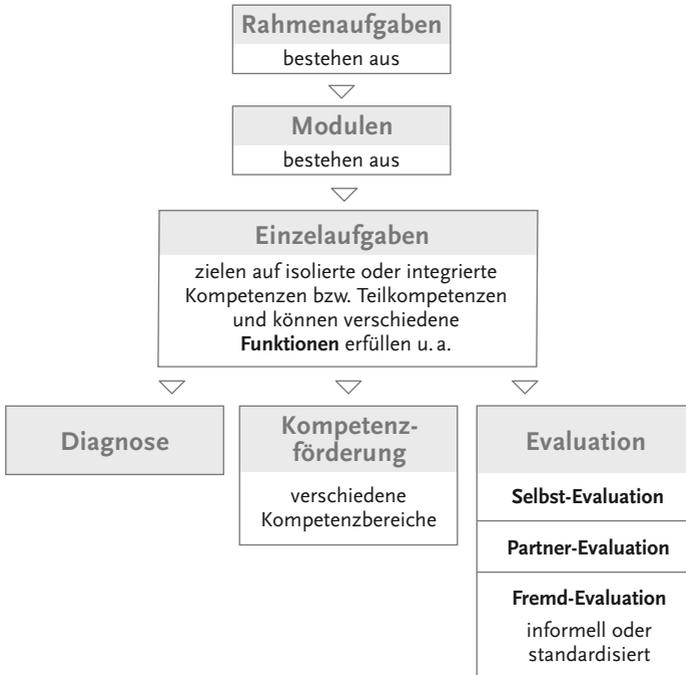
## 6.1 Funktionen und Ziele kompetenz-orientierter Lernaufgaben

Kompetenzorientierte Lernaufgaben sollen gemäß der Bildungsstandards dazu dienen, kommunikative Kompetenzen, die Verfügung über sprachliche Mittel, interkulturelle und methodische Kompetenzen zu entwickeln (vgl. Kap. 4).

Im Folgenden werden die Zielsetzungen und Charakteristika von Lernaufgaben näher beschrieben und anhand von einzelnen, ausgewählten Beispielen aus den im Rahmen des IQB entwickelten Lernaufgaben illustriert. Die hier ausgewählten Einzelaufgaben sind Teil größerer Rahmenaufgaben. Ihre Einbettung in die Rahmenaufgabe, das von den Aufgabenerstellerinnen und -erstellern primär angezielte Kompetenzniveau sowie die didaktisch-methodischen Kommentare zu den Einzelaufgaben sind auf der beiliegenden CD-ROM zu finden bzw. auf dem Internetportal des IQB ([www.IQB.hu-berlin.de/bista/aufbsp/frz](http://www.IQB.hu-berlin.de/bista/aufbsp/frz)).

Der besseren Verständlichkeit halber sei zunächst kurz der Aufbau der Rahmenaufgaben dargestellt (siehe Abb. nächste Seite).

Die von den Aufgabenerstellern erarbeiteten Rahmenaufgaben sind als Illustrationen und Beispiele für kompetenzorientierte Lernaufgaben zu betrachten. Sie sollen und können kein Lehrbuch für den Französischunterricht ersetzen, sondern dienen der Anwendung, Erprobung und gezielten Weiterentwicklung bereits angelegter Kompetenzen. Die Aufgaben sind so konstruiert, dass die Schülerinnen und Schüler sich primär mit den Themen und Inhalten der Lernaufgaben auseinandersetzen und lediglich sekundär bzw. punktuell mit den darin auftauchenden sprachlichen Phänomenen. Es werden also bestimmte kommunikative Kompetenzen und sprachliche Mittel als Voraussetzung benötigt; sie können allerdings auch bei der Durchführung der Lernaufgaben selbst erarbeitet und eingeübt werden.



Die Rahmenaufgaben sind als Anregung zur Gestaltung kompetenzorientierten Unterrichts gedacht, der sowohl die Zielsetzungen der Bildungsstandards wie auch die darüberhinausgehenden Anforderungen und Zielsetzungen des Französischunterrichts berücksichtigt. Sie können und sollen von den Lehrkräften je nach den Bedingungen, Interessen und Zielsetzungen ihrer Lerngruppen angepasst, verändert und weiterentwickelt werden. Daher bestehen sie aus einer Reihe von Modulen und Einzelaufgaben, die entweder einzeln oder kombiniert eingesetzt werden können.

**Nota bene:** Die Rahmenaufgaben verstehen sich nicht als „ideale Aufgaben“ oder gar „Muster“ für den Französischunterricht. Sie können nur bedingt von Lehrern und Schülern in der vorgeschlagenen Form „abgearbeitet“ werden. Vielmehr dienen sie als Illustration der derzeitigen Erkenntnisse zu kompetenzorientiertem Unterricht und als Aufforderung, diesen gemeinsam weiterzuentwickeln – *work in progress* im besten Wortsinn.

Im Folgenden haben die in dieses Kapitel integrierten Aufgaben die Funktion, die Prinzipien und Begrifflichkeiten im Bereich kompetenzorientierter Lernaufgaben zu erläutern und zu illustrieren.

## 6.2 Schwerpunktsetzung bei der Förderung von Kompetenzen

### Die Förderung isolierter und integrierter Kompetenzen

Lernaufgaben zielen innerhalb des funktional-kommunikativen Kompetenzbereiches bewusst auf die Förderung sowohl *isolierter* als auch *integrierter Kompetenzen*, bei denen mehrere Teilkompetenzen zu verbinden sind, um die Aufgabe zu lösen (z.B. interaktives Sprechen, Hörsehverstehen). Isolierte Kompetenzen können weiter nach einzelnen Schwerpunkten ausdifferenziert werden. So kann etwa beim Hörverstehen eine Differenzierung nach Hörzielen bzw. -stilen erfolgen, d. h. nach globalem, detailliertem oder selektivem Hörverstehen.

### Beispiele für Aufgaben zur Förderung isolierter Kompetenzen

#### **Beispiel 1**

Ziel der folgenden Aufgabe zum **Leseverstehen** aus der Rahmenaufgabe *Ruban vert*, die die Gewalt unter Jugendlichen thematisiert, ist es, die Hauptaussagen kürzerer authentischer Texte zu einem vertrauten Thema zu verstehen.

- ▶ Siehe Rahmenaufgabe *Ruban vert*, Modul 2, Schülermaterialien, S. 91–92.

#### **Beispiel 2**

Hier ein weiteres Beispiel zum **Hörverstehen** aus derselben Rahmenaufgabe. Diesmal sollen die Schülerinnen und Schüler einen Hörtext im Hinblick auf spezifische Details verstehen.

- ▶ Siehe Rahmenaufgabe *Ruban vert*, Modul 4, Schülermaterialien, S. 93–95.



## Compréhension écrite

Le magazine « *OKAPI* » a lancé une opération « Ruban Vert ». Sur son site Internet, *OKAPI* présente un forum où des jeunes peuvent raconter un fait violent dont ils ont été témoin ou victime. Voici le témoignage d'Hélène et les réactions des lecteurs d'*OKAPI*.

Lis-le d'abord et fais ensuite le devoir de compréhension écrite.

### On me harcèle au téléphone

Posté par **Hélène**, 13 ans, Loiret  
le 20-Oct-2005  
13:25  
474 lectures

« Je suis allée à une fête pour 12–20 ans. Je me suis bien amusée mais maintenant un type me harcèle<sup>1</sup> sur mon portable et m'envoie des lettres obscènes<sup>2</sup>. Quand on dansait, il m'a dit qu'il me trouvait belle et je lui ai donné mon numéro de téléphone. J'ai peur ... SOS ! »

Posté par **Noélie**  
le 20-Oct-2005  
13:25  
249 lectures

« Oh là là ! Ce serait si bien de pouvoir appuyer sur un bouton « marche arrière » et tout reprendre à zéro : ne pas accepter de lui donner ton numéro. Au moins, tu le sauras pour la prochaine fois, ce n'est pas en une soirée qu'on connaît quelqu'un, surtout dans un lieu où il y a toutes sortes de personnes qui ont peut-être bu de l'alcool et dont tu ne connais pas les intentions. Première chose à faire : préviens tes parents, ils sont là pour te protéger et peuvent essayer de dissuader ce garçon par téléphone. »

Posté par **Julien**  
le 22-Oct-2005  
14:16  
43 lectures

« S'il continue à t'appeler, dis-lui que tu vas porter plainte pour harcèlement téléphonique auprès de ton commissariat ou à la gendarmerie. Cela devrait lui couper l'envie de continuer. Et s'il persistait, dépose une plainte avec tes parents, tu en as le droit : s'il a plus de 15 ans, il peut être condamné à une amende et même à de la prison !  
→ Pour plus d'infos sur les droits des jeunes, tu peux consulter le « Code junior » (éditions Dalloz).

Posté par **Paul**  
le 22-Oct-2005  
14:16  
43 lectures

« Il faut toujours faire attention lorsqu'on est dans des soirées comme ça !! Mais c'est trop tard pour reculer, alors tu peux toujours essayer de lui faire comprendre qu'il ne t'intéresse pas ou sinon carrément changer de numéro de téléphone ! »



## Schülermaterialien

Ruban Veri

Modul 2: On me harcèle

Posté par **Ariane** le 20-Oct-2005 18:28  
143 lectures

« Attention, il ne faut pas avoir peur, d'accord ça fiche la trouille mais relax, du moment que tu ne lui as pas donné ton adresse ça va, il ne peut pas venir chez toi (en espérant que tu ne la lui as pas donnée !). Mais tu en as parlé avec tes parents ? Si tu n'en as pas parlé, fais le, ils pourront t'aider, mais ne t'inquiète pas, tes parents te protégeront. stp réponds-moi, j'aimerais bien en savoir plus ! »

Posté par **Cora** le 21-Oct-2005 21:15  
31 lectures

« IGNORE-LE ! Fais comme s'il n'existait pas, ou change vite de numéro même si c'est long et que ça prend du temps ça en vaut la peine. Et parles-en à tes parents, ils sauront quoi faire et si tu as peur qu'ils le prennent mal, force quand même, tu verras, ils comprendront. »

Posté par **Emolo** le 30-Oct-2005 13:18  
1 lecture

« S'il t'appelle tout le temps, d'accord, ne lui réponds pas, c'est tout, il finira bien par en avoir marre non ? Fais-le, ça marche !!! Et si ça ne marche pas, parle à tes professeurs qui pourraient t'aider et qui savent à qui s'adresser. »

### Annotations :

- 1 harceler : belästigen, mobben
- 2 obscène : anstößig, obszön

Laquelle de ces phrases correspond le mieux à quelle personne ? Cochez les noms.

**Attention** : plusieurs solutions sont possibles.

	Noélie	Julien	Paul	Ariane	Cora	Emolo
« Il faut parler avec tes parents. »						
« Il faut appeler la police. »						
« Tu dois changer le numéro de ton portable. »						
« Parle à tes professeurs. »						
« Ne réponds pas à ses appels. »						



### Compréhension orale

Vous allez écouter une émission de la Radio des Collèges qui parle d'un acte de violence au Collège Jules Verne. Vous avez une minute pour lire les questions. Après la première écoute, essayez de répondre aux questions. Après la deuxième écoute, complétez vos réponses.

1. A quelle heure est-ce que cette émission passe à la radio ?

---

2. Les informations sur **les agresseurs**

Cochez :

Zeichnungen: © Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin

	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
a) âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) couleur des cheveux et taille				
	A <input type="checkbox"/>		B <input type="checkbox"/>	



Schülermaterialien

Ruban Vert

Modul 4: La violence à l'école

3. Informations sur la victime

a) âge	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>15</b>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b) sexe	<b>féminin</b>	<b>masculin</b>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

c) blessure				
	A <input type="checkbox"/>	B <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>

d) objet volé				
	A <input type="checkbox"/>	B <input type="checkbox"/>	C <input type="checkbox"/>	D <input type="checkbox"/>

4. Quel est le numéro de téléphone du collège ?

\_\_\_\_\_



## Hinweise für die Unterrichtsgestaltung

### *Transcription du texte oral*

154 Wörter

Spieldauer: 1:13 Minuten

#### **Contre la violence**

Salut ! Vous écoutez l'équipe de la Radio des Collèges. Il est 18 heures, vous êtes chez vous et nous sommes là pour vous. Comme toujours vous pouvez nous téléphoner et discuter avec nous.

Près du collège Jules Verne, deux garçons de 14 et 15 ans ont frappé Marlène, une fille de 9 ans. Ils lui ont pris son sac. On a retrouvé ses livres dans la rue, mais pas son porte-monnaie. Marlène est blessée à la jambe. Les deux jeunes bousculent les petits et leur prennent leur argent. Le premier garçon est brun et grand, le deuxième est blond et petit. Qui les connaît ?

N'acceptez pas la violence. C'est très grave et il faut faire quelque chose contre ça. Les élèves du collège Jules Verne lancent l'opération « ruban vert ». Vous pouvez leur téléphoner au numéro: 02-54-18-98-12. Ils vous invitent mercredi après-midi dans leur collège. Là, vous pouvez discuter ensemble de la violence.

Quelle: *A plus 1*, Bd. 2. Berlin: Cornelsen Verlag 2005, CD-ROM „Extra Vorschläge zur Leistungsmessung“

## Beispiele für Aufgaben zur Förderung integrierter Kompetenzen

### **Beispiel 1**

In dieser Aufgabe zur **Förderung der Sprechkompetenz** erhalten jeweils zwei Schüler unterschiedliche Vorlagen zum Thema *Pour ou contre le sport de compétition*. Zunächst werden sie gebeten, sich gegenseitig über den Inhalt ihrer Texte zu informieren (monologisches Sprechen). Danach tauschen sie ihre Meinungen zu diesem Thema aus (dialogisches Sprechen).

- ▶ Siehe Rahmenaufgabe *Sport de haut niveau*, Modul 7, S. 97.

### **Beispiel 2**

Diese Aufgabe unterstützt das Leseverstehen als Grundlage für die inhaltliche Weiterarbeit. Sie illustriert, wie durch mehrfachen Textzugriff das Verstehen des Textes unterstützt wird. Anschließend erfolgt die Weiterarbeit mit den Textinformationen auf dem für die Aufgabe vorgesehenen sprachlichen Niveau.

Ziel ist es, mit Hilfe von Informationsentnahmen aus Texten über Kinder aus unterschiedlichen Ländern Porträts zu erstellen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Kindern und sich zu erkennen.

- ▶ Siehe Rahmenaufgabe *Me voilà*, Modul 4: *Enfants du monde II*, S. 98–100.

### **Beispiel 3**

Hier ein Beispiel für eine Aufgabe, in der Sprachmittlung mit anderen Teilkompetenzen kombiniert wird. Die Schülerinnen und Schüler sollen in dieser Aufgabe das Sendeformat der *Star Académie* kennenlernen, das Unterschiede zum deutschen Pendant *Deutschland sucht den Superstar* aufweist. Die Lernenden sollen auf Deutsch darstellen, was die Finalisten der *Star Académie* die Woche vor dem Finale über tun. Als Informationsquellen verfügen sie über den Blogbericht eines Teilnehmers und einen Wochenplan. Es handelt sich darum, anhand eines nichtlinearen Textes und des Blogs zu einem Ergebnis zu kommen. Dafür tauschen sie sich in der Lerngruppe aus. Es gibt keine eindeutigen Lösungen. Auch das Blog kann nicht eins zu eins übernommen werden, sondern bietet Anhaltspunkte, die wiederum in der Gruppe ausgehandelt werden müssen. Beide Dokumente müssen also aufeinander bezogen werden.

- ▶ Siehe Rahmenaufgabe *Star Académie*, Modul 5, S. 101–102.

**Elève A****Rachid (14 ans) :**

« Je ne pratique plus de sport de compétition, mais j'ai pratiqué le football et le tennis quand j'étais plus jeune. J'ai arrêté le foot quand je me suis aperçu que ça me prenait presque tout mon temps libre. Je n'avais pas envie de consacrer ma vie au sport. De plus, je n'étais pas un bon élève et j'avais du mal à organiser entraînement et école. Quand je suis rentré à la maison après l'entraînement ou un match, j'étais très fatigué et je n'avais plus envie de faire mes devoirs. Maintenant, je joue dans l'équipe de mon collègue et ça me suffit largement. »

**Aufgabe:**

- Lisez d'abord ce que Rachid dit sur le sport !
- Rapportez ensuite à votre partenaire le contenu du texte.
- Exposez votre opinion sur le sujet à votre partenaire. Discutez ensemble !



## 1. Lis les textes. (Lies die Texte.)



*Deux Français, Maud et Matthieu, parcourent le monde à vélo.*

*Sur la route, dans des pays différents, ils rencontrent beaucoup de personnes : des adultes et des enfants.*

*Voilà quelques enfants qui se présentent.*

**Saaya, Sénégal**

Nagadef, j'ai 6 ans, je m'appelle Saaya, je parle le peulh et j'habite dans un village de cases peulhs sur le bord de la route. Maud et Matthieu ont installé leur tente derrière notre village. Nous avons bien rigolé avec mes frères et cousines en les voyant arriver avec leur matériel bizarre. Je vais à l'école dans le village à 1 km, mes parents gardent un troupeau de vaches.

**Liu, Chine**

Nihao, j'ai 6 ans et je m'appelle Liu. J'ai rencontré Maud et Matthieu en revenant de l'école avec mes copines. J'habite à 20 minutes de marche de l'école qui est en pleine campagne au milieu des rizières.

**Diuw, Thaïlande**

Sawati Kap, j'ai 11 ans je m'appelle Diuw. J'ai rencontré Maud et Matthieu en revenant de l'école, car ma mère les a invités à passer la nuit dans notre maison à l'écart du village de Khunkan. Le soir Maud a fait un portrait de moi, pas très réussi d'accord, mais j'étais bien content quand même. Ensuite j'ai montré à Matthieu les correspondances entre l'alphabet thaï et latin et on s'est amusé à traduire des mots.

**Krishna, Inde**

Namaste, je m'appelle Krishna et j'ai 11 ans. J'habite dans une ville sur la NH24, la grosse route qui rejoint Delhi. J'ai rencontré Maud et Matthieu alors qu'ils passaient par là et qu'ils achetaient des mangues. Je travaille dans un atelier et je ne vais pas à l'école.

**Mustapha, Syrie**

As Salaam Aleykoun, je m'appelle Mustapha et j'ai 8 ans. J'habite à Homs, une grosse ville entre le désert et les oliviers. J'ai rencontré Maud et Matthieu alors qu'ils étaient hébergés par mon papa. J'ai bien aimé leur vélo et je n'arrêtais pas de jouer avec le klaxon pendant qu'ils parlaient avec mes sœurs. J'ai essayé le diabolo mais c'est encore un peu compliqué pour moi. En ce moment ce sont les vacances et je joue tous les jours dans la rue avec mes copains.

**Didam, Turquie**

Merhaba, je m'appelle Didam et j'ai 8 ans. Je suis kurde et j'habite avec ma famille dans une tente avec d'autres kurdes dans le sud-est de la Turquie. A l'école j'apprends le turc mais je parle kurde avec mes amis et ma famille. Mes parents gardent les troupeaux des propriétaires de la région. L'hiver nous rentrons dans notre village des montagnes. Dès que j'ai vu Maud et Matthieu sur leur vélo limousine, j'ai couru avec mes copines pour voir ça de plus près. Puis Maud nous a pris en photo et nous avons bien rigolé en nous voyant dans l'appareil.

Quelle: [www.mondecyclotour.free.fr/Special/Portraits.html](http://www.mondecyclotour.free.fr/Special/Portraits.html) (letzter Zugriff am 01.11.2007)



## Schülermaterialien

Me voilà !

Modul 4: Enfant du monde II

### 2. Qu'est-ce que tu apprends sur les enfants ? (Was erfährst du über die Kinder?)

- a) Suche dir einen Text aus und versuche, so viele Informationen wie möglich zu entschlüsseln, mache dir Notizen. (ca. 5 Minuten)
- b) Suche dir einen Partner, der einen anderen Text bearbeitet hat. Stellt euch gegenseitig die Kinder vor. (auf Deutsch; ca. 3 Minuten)
- c) Guckt nun noch einmal gemeinsam in beide Texte und versucht, weitere Informationen zu finden. Gibt es offene Fragen? Unverstandenes? (ca. 5 Minuten)
- d) Gestaltet zu den beiden Kindern Mini-Porträts (2 DIN-A5-Karten mit Foto und Informationen), die anschließend neben die Weltkarte gehängt und mit dem Heimatland des Kindes verbunden werden.
- e) Vergleiche das Leben der Kinder mit eurem: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es? Berichtet in der Klasse.



## Au Château de Dammarie-les-Lys

### Dernière journée de travail au château avant la finale

15 décembre

Finis les cours au Château !!!

Pas de grasse matinée ce matin pour nos Stars Académiciens. En effet, il est à peine 7h 45 quand les deux finalistes se lèvent. Après une bonne douche, nos amis se rendent au dernier cours de chant de Richard Cross. C'est l'heure du bilan. Comme le fait remarquer le professeur : « Il reste beaucoup de choses à apprendre !!! ».

La leçon de chant terminée, Jérémy quitte le Château. Il est en effet attendu dans le Sud-Ouest pour une séance d'autographes !!! Que les fans de Magalie se rassurent, elle signera aussi des autographes cet après-midi. Mais avant, elle assiste à la dernière séance de répétitions en compagnie de Jasmine. Notre finaliste revoit toutes les chansons qu'elle va interpréter vendredi soir. Puis, c'est le départ à la rencontre de son public. Le Château restera vide une bonne partie de l'après-midi ...

C'est la jeune fille qui sera la première de retour. Une surprise l'attend quelques instants plus tard avec l'arrivée ... de ses parents !!! Emotions garanties ... Jérémy arrivera beaucoup plus tard dans la soirée ...

Zitate aus: <http://staracademy.tf1.fr>



## Emploi du temps

	☆ LUNDI	☆ MARDI	☆ MERCREDI	☆ JEUDI	☆ VENDREDI	☆ SAMEDI	☆ DIMANCHE
8H45	EVALUATIONS	SPORT	SPORT				
9H45	KAMEL,	PAUSE	DOUCHES				
10H00	RICHARD,	DANSE	THÉÂTRE	DANSE			SPORT OXYGENE
11H00	PHILIPPE,	DOUCHE PAUSE			PRIME		
11H30	MATTHIEU,	DÉJEUNER	DÉJEUNER	DOUCHES PAUSE			
12H00	JASMINE			DÉJEUNER			DÉJEUNER
12H30							
13H45	CONSEIL de classe						
14H00	THÉÂTRE	CHANT 1/2 groupe	REPETE PRIME Jasmine	REPETE PRIME Matthieu	OFF	DÉJEUNER	EXPRESSION SCÉNIQUE
14H30		STUDIO		REPETE PRIME Jasmine	Répeté nominés Raphaë	STUDIO	DANSE
15H00	CHANT 1/2 groupe	OFF		REPETE PRIME Jasmine	Atelier nominés	STUDIO	
16H00	OFF	Nominations par Alexia	CHANTS TOUS				
17H00	PRISE DE TONALITÉ	Debrief Evals + Expression scénique					PRÉPA EVAL.
18H00							
19H00							
20H00							
21H00							
22H00	DINER	DINER	SOIRÉE SMS	SOIRÉE NOMINÉS		Debrief Prime + annonce évaluations	
23H00		OFF	OFF			DINER / SOIRÉE LIBRE	
NUIT							

Stundenplan der Finalisten, © <http://staracademy.tf1.fr>

## Aufgabe:

- Deine Freundin/Dein Freund möchte unbedingt wissen, was die Finalisten der *Star Académie* die Woche über zwischen den jeweiligen Mottoshows am Freitag machen.
- Erläutere auf Deutsch mit Hilfe des Blog-Berichts und des Stundenplans, was in der Woche so auf dem Programm steht.

## Veränderbare Schwerpunktsetzung innerhalb einer Aufgabe: Inhalt, Form, Methode

Innerhalb einer Aufgabe für die Ausbildung sowohl isolierter wie integrierter Teilkompetenzen kann der Schwerpunkt auf den inhaltlichen oder auf den formal sprachlichen Aspekt gelegt werden. Durch die Aufgabenstellung kann die primäre Aufmerksamkeit also auf die persönliche Auseinandersetzung mit den angesprochenen Inhalten, auf die Ausbildung methodischer Kompetenzen oder auf die Ausbildung kommunikativer Kompetenzen und den Erwerb sprachlicher Mittel gelenkt werden.

### Beispiele für Aufgabenstellungen, die auf bestimmte Bereiche fokussieren

Folgende Fragen können die Aufmerksamkeit auf **inhaltliche Aspekte** lenken:

- *Qu'est-ce qui se passe dans cette scène ?*
- *Comment réagit le personnage X, Y ?*
- *Comment pourrait réagir le personnage X, Y ?*
- *Comment réagiriez-vous à la place du personnage X, Y ?*

Folgende Fragen, durchaus in deutscher Sprache formuliert, können die Aufmerksamkeit auf die **methodische Kompetenz** lenken:

- Was hat euch alles dabei geholfen zu verstehen, was die Personen sagen, obwohl ihr die meisten Wörter noch nicht kennt?
- Welche euch bekannten Wörter konntet ihr gut dazu gebrauchen, um zu erraten, was die Personen sagen?

Bei der Bearbeitung einer Videosequenz, in der Personen miteinander interagieren, können folgende Fragen, je nach Lerngruppe/Lernstand auf Französisch oder Deutsch formuliert, die Aufmerksamkeit auf **sprachliche Aspekte** lenken:

- Welche sprachlichen Mittel benutzen die Personen, um Freude auszudrücken?
- Wie drücken sie etwas Vergangenes aus?
- Wo findet ihr eine Verbindung von Pronomina?

## Beispiele für Aufgaben mit einer Schwerpunktsetzung auf inhaltliche Aspekte

### **Beispiel 1**

**Erstellen eines Werbespots** mit Unterstützung durch inhaltliche Anregungen und eine vorgegebene Struktur.

- ▶ Siehe Rahmenthema *Je m'engage*, Modul 2, S.105.

### **Beispiel 2**

**Eine Umfrage durchführen:** Hier erhalten die Schülerinnen und Schüler die Aufgabe, ihre Mitschüler anhand eines Fragebogens zu ihren privaten Lesegewohnheiten zu befragen und die Ergebnisse auszuwerten. Diese Aufgabe dient als Einstieg in eine Unterrichtseinheit zu *Bandes dessinées*.

- ▶ Siehe Rahmenaufgabe *Une BD pour Angoulême*, Modul 1, S.106–107.

## Beispiele für Aufgaben mit einer Schwerpunktsetzung auf formale Aspekte

### **Beispiel 1**

#### **Funktionaler Gebrauch von sprachlichen Formen der Höflichkeit**

Das Erstellen eines Rollenspiels im Zusammenhang mit dem Beruf des *sommelier* erfordert die Fähigkeit, in der Interaktion beispielsweise in höflichem Ton (Modalverben, Konditional) Wünsche (seitens der Gäste) oder Vorschläge (Rolle des *sommelier*) auszusprechen. Diese Teilkompetenz sollte explizit wiederholt bzw. vorbereitet werden!

- ▶ Siehe Rahmenaufgabe *Métiers*, Modul 4, S.108.

### **Beispiel 2**

#### **Gefühle versprachlichen**

Die Schülerinnen und Schüler hören einen Ausschnitt aus einer authentischen Radiosendung: Mehrere Jugendliche fahren mit dem Zug in eine *colonie de vacances*. Nachdem die Gefühle der Mädchen (z.B. Elles sont inquiètes) besprochen wurden, hören sie den Text erneut.

- ▶ Siehe Rahmenaufgabe *Vacances actives*, Modul 6, S.109.

**Schritt 1:**

**Klassengespräch:** Werbespot wird gezeigt: Schüler äußern sich spontan.

Quelle aus: [www.nike.com/standupspeakup/fr](http://www.nike.com/standupspeakup/fr)

**Schritt 2:**

Text des Spots wird zerschnitten ausgeteilt:



<b>J'aime le football</b>	j'aime le défi	j'aime
le bruit du ballon	quand il frappe dans le filet	les bruits des supporters
quand ils crient de joie	<b>Et pourtant</b>	on nous agresse encore
pour la couleur de notre peau	nous avons besoin de vos voix	pour faire taire le racisme
partout où vous l'entendez	<b>Dites non !</b>	

Die Schülerinnen und Schüler stellen in Gruppenarbeit aus Satzstreifen einen Text her und stellen ihn im Plenum vor. Anschließend vergleichen sie ihre Lösungen mit dem Original und sprechen über die Unterschiede.

**Abschluss:**

Die Schüler schreiben in Gruppenarbeit selbst einen Spot und führen ihn in der Klasse vor. Dabei behalten sie die Struktur des Originaltextes bei:

J'aime ...  
 J'aime ...  
 Quand ...  
 Et pourtant ...  
 Dites non !



## Rallye communicatif : nos lectures privées

### Activités :

1. Réponds d'abord aux questions de la page suivante. Puis interroge trois de tes camarades de classe.
2. Présente les résultats les plus intéressants de ton enquête à la classe.

### Devoir :

- Recherche des informations et des photos/images sur ton personnage de BD préféré.
- Fais un poster que tu pourras présenter à ta classe. Dis aussi pourquoi c'est ton personnage préféré.

**Schülermaterialien**

Une BD pour Angoulême

Modul 1

	moi	A	B	C
1. Qu'est-ce que tu lis ?				
– des journaux/des magazines				
– des albums (BD)				
– des livres de jeunesse				
– des livres pour adultes				
– d'autres				
2. Où est-ce que tu lis ?				
3. Quand est-ce que tu lis ?				
4. Quel est le dernier livre que tu as lu ?				
5. D'où est-ce que tu as la plupart de tes livres ?				
– Je les emprunte à la bibliothèque				
– Ce sont souvent des cadeaux.				
– Je les achète.				
– Je les emprunte à mes copains / à ma famille.				
6. Est-ce que tu connais des bandes dessinées				
– anglophones ?				
– francophones ?				
– allemandes ?				
– japonaises ?				
– autres ?				
7. Est-ce que tu lis des bandes dessinées				
– souvent ?				
– parfois ?				
– jamais ?				
8. As-tu un personnage préféré ? Lequel ?				



## Un cours de dégustation

### Activité :

1. Inventez un dialogue entre le sommelier et ses clients. Vous pouvez vous servir du menu au « Bistrot du sommelier » à Paris et du dictionnaire.

Les questions suivantes peuvent vous aider aussi :

- Qu'est-ce que le(s) client(s) désire(nt) savoir du sommelier ?
- Quel est l'intérêt du sommelier ?
- Sur quel ton client(s) et sommelier se parlent-ils ?
- Quels moyens linguistiques peuvent vous aider à le rendre ?



**Transkription des Tondokuments**

*Bruits de la gare, annonces par haut-parleurs, conversations*

- Léo Lagrange ? Pour les vacances Lorraine ? C'est ça, la destinée ?
- Oui, oui.... C'est ça... Mets-toi dans la tête que tu vas à Léo Lagrange.
- C'est le centre de commune.
- Voilà, Léo Lagrange une fois de ...
- Hélène, Hélène, tu viens, quoi, là ?
- ... jamais, jamais allée en colonie de vacances, donc j'ai vraiment aucune idée de commencer ... A part ça, je me fais seulement des images de l'endroit ...
- Je m'appelle Olivia, j'ai treize ans. Je pense que partir avec des gens que je connais pas du tout, je sais pas ..., oui, ça me donne l'impression d'être libre, quoi.
- Je m'appelle Charlotte, j'ai onze ans. Ben, en fait, c'est comme une sorte de stage de musique, de théâtre et de danse. Et j'ai trouvé vachement bien, et puis ma mère aussi, elle a décidé qu'on devrait y aller chaque année ... Je me dis que c'est un endroit où je vais apprendre, mais j'y vais pas pour apprendre, quoi ...
- ...
- Je m'appelle Lou Nicola. J'ai douze ans et demi, je vais aller en colo en Corse, eh, le 15, dans une colo de plongée sous-marine. Ben, c'est ma mère qui m'a proposé, et puis moi, je voulais et j'ai, j'avais envie. Donc on a vite cherché, eh, quelle colonie je pouvais aller ... puis ...
- ... Rose, j'ai onze ans, ben là, je veux ce ..., la chose que je veux faire, je veux faire du cheval, ben ... en France ...

Quelle: IQB 2007

**Activité :**

Cherchez des expressions qui expriment ce sentiment-là (par exemple : *elles sont inquiètes*).

---



---



---



---



---

### **Beispiel für eine Aufgabe mit einer Schwerpunktsetzung auf methodische Aspekte**

In der Unterrichtsstunde wird ein Text über „Chantiers internationaux“ als Leseverstehenstext behandelt. Er enthält viele unbekannte, aber leicht aus dem Kontext oder anderen Sprachen erschließbare Wörter. In einer Teilaufgabe wird die für die folgende Hausaufgabe angegebene Form der Wortschatzerschließung an besonders schwierigen Ausdrücken vorerprobt.

Folgende Hausaufgabe folgt: Es sollen vorher unbekannte Ausdrücke, die aus dem Kontext verstanden oder aus bekanntem Wortschatz oder Fremdsprachen abgeleitet werden können, unterstrichen und die Erschließungsstrategien in Stichpunkten notiert werden. In der Folgestunde werden die Wortschatzschließungsstrategien besprochen.

► Siehe Rahmenaufgabe *Vacances actives*, Modul 7, S.111.

### **Erwerb sprachlicher Mittel**

Für alle Kompetenzen ist der Erwerb bzw. das Einüben sprachlicher Mittel (insb. von Wortschatz und Grammatik) vonnöten. Dies bildet allerdings nicht den Endpunkt des Lernprozesses, sondern Ziel muss es stets sein, über diese Mittel funktional verfügen zu können. Dem Erwerb und dem Einüben sprachlicher Mittel kommt somit stets dienende Funktion zu. Da die sprachlichen Voraussetzungen in den einzelnen Lerngruppen unterschiedlich sind und die Lernaufgaben in der Regel auf unterschiedlichen Niveaus eingesetzt werden können, enthalten die Rahmenaufgaben des IQB kaum Aufgaben bzw. Übungen zum Erwerb der dafür notwendigen sprachlichen Mittel. Es ist daher Aufgabe der Lehrkraft, vor, während und nach Bearbeitung der entsprechenden Lernaufgaben Übungsangebote für die sprachlichen Mittel bereitzustellen (vgl. die von CARSTENS (2005) vorgesehenen, auf den gezielten Erwerb sprachlicher Mittel ausgerichteten „Übungsschleifen“ innerhalb der Bearbeitung von Lernaufgaben).

### **Beispiel dafür, wie die Einübung sprachlicher Mittel innerhalb einer Rahmenaufgabe dienende Funktion übernehmen kann**

Im Rahmen einer Rate-Runde à la *Quel est mon métier ?* („Was bin ich?“) werden Ergebnisse der Gruppenarbeit in der Vorstunde der Klasse präsentiert. Dabei müssen die in der Vorbereitungsphase bearbeiteten **Ergänzungsfragen** (siehe *document 6* des Moduls) gemäß der Spielregel zu verschiedenen Aspekten eines bestimmten Berufsbildes in **Entscheidungsfragen** umgewandelt werden.

► Siehe Rahmenaufgabe *Métiers*, Modul 4, S.112–113.



## Vacances utiles et actives

« Tout le monde ne rêve pas d'aller se faire bronzer à St Tropez ou à Miami, d'aller dans un paradis exotique et lointain, ou de faire du surf à Biarritz. Certains préfèrent les vacances laborieuses et utiles, parfois aventureuses, et toujours enrichissantes culturellement et socialement.

Dans les années 50, les chantiers de jeunesse se sont développés pour favoriser les rencontres entre jeunes de toutes origines sociales et culturelles. La formation n'est pas nécessaire, elle se fait sur place par des stages dont la durée varie de quelques jours à plusieurs mois. C'est un apprentissage de techniques très variées : taille de pierres, maçonnerie, fouilles archéologiques, ... Ces travaux concernent les domaines suivants : protection de l'environnement, sauvegarde du patrimoine, amélioration de l'habitat, solidarité avec les populations.

Quand et comment y aller ? : Les chantiers ont lieu de juin à octobre. On accepte les jeunes à partir de 14 ans mais l'âge minimum peut varier en fonction du travail et des conditions d'accueil.

Les groupes sont composés de 10 à 20 personnes en moyenne et la durée hebdomadaire de travail est de 20 à 30 heures pour les ados, de 30 à 35 heures pour les adultes. Tous sont bénévoles, donc non payés.

Si ce genre d'expériences vous tente, voici quelques adresses ... »

Quelle: IQB 2007

**Règle du jeu :**

Essayez ensuite de trouver le métier de ... en lui posant des questions. Mais attention : il faut qu'il puisse y répondre par « oui » ou « non » ...

**Présentation d'un métier**

**Nom du métier :** \_\_\_\_\_

**Secteur :** \_\_\_\_\_

**1. La nature du travail :**

A qui / à quoi sert ce travail ?

\_\_\_\_\_

Quelles actions / gestes doit-on effectuer ?

\_\_\_\_\_

Quelles sont les responsabilités (envers des hommes, des animaux, des choses ...) ?

\_\_\_\_\_

**2. Les conditions de travail : cette profession ...**

s'exerce à l'extérieur, à l'intérieur :

\_\_\_\_\_

demande un effort physique

\_\_\_\_\_

présente des risques

\_\_\_\_\_

entraîne un horaire normal / décalé

\_\_\_\_\_

comporte des inconvénients particuliers (stress, voyages, routine ...)

\_\_\_\_\_



## Schülermaterialien

Métiers  
Modul 4

### 3. Les qualités personnelles nécessaires :

Quels centres d'intérêt faut-il avoir pour exercer une telle profession ?

---

Quelles capacités personnelles est-ce qu'elle demande ?

---

### 4. Diplômes scolaires :

Quel est le ou quels sont les diplôme(s) qui conduisent à ce métier (bac, apprentissage, études universitaires) ?

---

### 5. Quelles sont les perspectives de ce métier ?

Quel est le salaire qu'on peut espérer (bas, moyen, élevé) ?

---

Quelles perspectives de promotion y a-t-il ?

---

La recherche d'un emploi est-elle facile ?

---

## **Veränderbare Schwerpunktsetzung innerhalb einer Aufgabe: Flüssigkeit, Korrektheit, Komplexität, Angemessenheit der Realisierung**

Beim Aufbau und der Weiterentwicklung produktiver Kompetenzen können bei der Durchführung der Lernaufgaben die Dimensionen Flüssigkeit, Korrektheit, Komplexität oder sprachliche und situative Angemessenheit der Realisierung unterschiedlich gewichtet und berücksichtigt werden. Es versteht sich von selbst, dass Lerner auf der Niveaustufe B1 oder darunter kaum sowohl völlig korrekt als auch inhaltlich und formal komplex sprechen können. Daher müssen die Anforderungen dementsprechend ausgerichtet sein. Wenn also beispielsweise bei einer mündlichen Produktion Flüssigkeit und Komplexität im Vordergrund stehen, dann werden mit hoher Wahrscheinlichkeit die Anforderungen an möglichst korrektes Sprechen herabgesetzt werden müssen. Wenn hingegen eine möglichst korrekte Realisierung angestrebt wird, dann ist ein langsames Sprechen zu erwarten bzw. eine Reduktion bei der inhaltlichen Komplexität. Die Lehrkraft sollte dies für die Lernenden transparent machen und dann eine höhere Risikobereitschaft anregen, wenn in einer Aufgabe die inhaltliche Komplexität im Vordergrund steht. Je nach Gruppenspezifika, Bedarf und Bedürfnissen der Lernenden sowie des allgemeinen Lernkontextes kann und sollte die Lehrkraft in einzelnen Unterrichtsphasen unterschiedliche Schwerpunkte setzen und mit den Schülerinnen und Schülern absprechen.

## **Interkulturelles Lernen**

Kompetenzorientierte Lernaufgaben beziehen sich, wie bisher dargestellt wurde, auf die Teilkompetenzen innerhalb des funktional-kommunikativen Kompetenzbereiches. Sie verfolgen das Weiteranliegen, die über die Ausbildung dieser Kompetenzen hinauszugehen. Dies ist insbesondere im Bereich des interkulturellen Lernens der Fall, der sowohl innerhalb der einzelnen sprachlichen Kompetenzbereiche eine Rolle spielt, als auch einer eigenständigen Fokussierung bedarf. Dabei geht es vor allem um die Entwicklung interkultureller Sensibilität, um den Erwerb soziokulturellen Orientierungswissens, um das Hinarbeiten auf einen verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz und die Vorbereitung auf eine praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen.

## Beispiele für Aufgaben, in denen der interkulturelle Kompetenzbereich im Vordergrund steht

### **Beispiel 1**

Bei der Förderung interkulturellen Lernens sind die bewusste Wahrnehmung und das Erkennen der eigenen Einstellungen, Vorerfahrungen und Vor-Urteile der Lernenden von Bedeutung. Dies gilt sowohl für den eigenen lebensweltlichen Bezug als auch für den Blick auf die Zielkultur. Beide Bereiche werden in dieser Einstiegsaufgabe in einem Modul mit französisch-deutscher Thematik realisiert.

► Siehe Rahmenaufgabe *Le coq rencontre l'aigle*, Modul 1, S.116.

### **Beispiel 2**

Aufgrund ihres Weltwissens, ihrer Kenntnisse über Frankreich und weiterer frankophoner Länder können die Lernenden in dem Modul, aus dem die folgende Aufgabe stammt, gesellschaftliche Entwicklungen, Zustände und interkulturelle Unterschiede (erzählend) beschreiben und kommentieren. In der folgenden Aufgabe planen und gestalten sie einen eventuell bildgestützten Text: Ein/e *beur/ette parisien/ne* besucht seine/ihre Großmutter in Nordafrika. Die Schülerinnen und Schüler können ein Foto zur Unterstützung ihrer Textproduktion im Netz suchen: Sie geben je nach vorher von der Lehrkraft im Internet überprüfter Aufgabenstellung mit *google.fr* die folgenden Begriffe ein: « jeune Maghrébin/e + sa grand-mère + photo » oder Ähnliches. Für die Aufgabe ist auch eine dialogische Textgestaltung möglich.

► Siehe Rahmenaufgabe *Deux rendez-vous à Paris*, Wahlmodul 3b, S.117.



## 1. Placemat « La France – c'est pour moi ... »

- a) Travaillez à quatre.

Vous avez une feuille de papier partagée en quatre parties avec un carré au milieu.

Complétez la phrase « La France, c'est pour moi ... » sur votre partie. Ne parlez pas. Après avoir fini votre phrase, lisez les phrases des autres. Si vous voulez, vous pouvez ajouter un commentaire. Ne parlez toujours pas.

Après avoir lu tous les résultats, comparez-les. Notez trois faits dans le carré du milieu. Découpez-le.

Présentez vos résultats au tableau.

- b) Comparez vos résultats. Complétez la phrase : « La France, c'est pour nous .... »
- c) Reflexion auf Deutsch: Woher haben wir unser Bild von Frankreich?

### ***Pour aller plus loin :***

- d) Faites un résumé « L'Allemagne, c'est pour nous ... » ou demandez à votre correspondant d'y répondre.
- e) Reflexion auf Deutsch: Wie ist unser Bild von Deutschland? Woher kommt es?



## Methodische Kompetenzen, Sprachlernkompetenz, Sprachlernbewusstheit, Sprachbewusstheit, Sprachenbewusstheit

Französischunterricht hat über die vorgenannten kommunikativen Kompetenzen hinaus die Aufgabe, Gelegenheiten zur systematischen Ausbildung methodischer Kompetenzen zu schaffen. Die in den Bildungsstandards aufgeführten methodischen Kompetenzen umfassen differenzierte Kompetenzen in den Bereichen der Rezeption (z.B. verschiedene Hör- und Lesetechniken anwenden), Interaktion (z.B. Techniken der Anbahnung und Aufrechterhaltung von Gesprächen) und Textproduktion (z.B. Techniken der Planung und Überarbeitung). Außerdem werden Arbeitstechniken (unter anderem Informationsbeschaffung, Gebrauch von Hilfsmitteln, Gebrauch der neuen Medien) und Präsentationstechniken sowie Methoden der Lernorganisation und Lernbewusstheit (insbesondere Fähigkeit zu selbstständigem und kooperativem Arbeiten, Gebrauch von Lernstrategien und die Fähigkeit, den eigenen Sprachlernprozess zu reflektieren) unterschieden. Eine Abgrenzung insbesondere der letztgenannten methodischen Kompetenzen zu Bestandteilen des in Großbritannien entwickelten übergreifenden Konzepts der *language awareness*, zu dem Sprachlernkompetenz, Sprachlernbewusstheit, Sprachbewusstheit und Sprachenbewusstheit gerechnet werden können, kann nicht eindeutig vorgenommen werden und ist für die Praxis des Französischunterrichts unser Erachtens auch nicht von vorrangiger Bedeutung. Daher werden sie hier im Zusammenhang mit den methodischen Kompetenzen behandelt.

- **Sprachlernkompetenz:** Fähigkeit, den eigenen Lernprozess zu planen, zu steuern und seinen Erfolg zu bewerten
- **Sprachlernbewusstheit:** „Lernen lernen“, insbesondere: Erwerb und Bewusstmachung von Strategien (Sprachlern- und -verarbeitungsstrategien, kommunikative Strategien, soziale Strategien, sprachreflektorische Strategien)
- **Sprachbewusstheit** (im Sinne von *linguistic awareness*): Fähigkeit, z.B. Hypothesen über Sprache zu testen und zu überprüfen, sprachliche Regelmäßigkeiten zu entdecken, in Regeln fassen zu können, Zusammenhänge herzustellen, bei der eigenen Sprachproduktion und -rezeption auf die Form achten und die sprachliche Produktion bewusst zu kontrollieren
- **Sprachenbewusstheit** (im Sinne von *language awareness*): die Fähigkeit, über die Natur und Funktionen von Sprache bzw. Sprachen und ihre Rolle im menschlichen Leben nachzudenken, Verbindungen zwischen den Sprachen herstellen zu können, Ähnlichkeiten zu entdecken und sie nutzen zu können (Sprachlernkompetenz)

## Beispiele für Aufgaben, in der Sprachlernbewusstheit und Sprachbewusstheit im Vordergrund stehen

### Beispiel 1

In dieser komplexen Aufgabe erwerben die Schülerinnen und Schüler zunächst lesend Informationen über Schulkantinen in verschiedenen Ländern; dabei wenden sie Strategien des orientierenden und selektiven Lesens an, die sie anschließend thematisieren. Danach werden die Mustertexte als „Steinbruch“ für eigene Texte genutzt, es werden Wortfelder erstellt und es sollen Planungs- und Überarbeitungsstrategien angewendet werden. Ein eigener Aufgabenteil widmet sich dem bewussten Umgang mit Fehlern.

Der Sprachlernbewusstheit dient in dieser Aufgabe insbesondere die Diskussion zu bekannten und/oder erfolgreich genutzten Lese- sowie Testbearbeitungsstrategien sowie die Reflexion zum Umgang mit Fehlern.

► Siehe Rahmenthema *La cantine scolaire*, Modul 2, S.120–122.

Will man diese Aufgabe nicht als Leseverstehenstest, sondern als Möglichkeit für die Förderung von Sprachlernbewusstheit und zur Förderung der Bewusstheit nutzen, wie man mit solchen Aufgabenformaten am besten zu recht kommt, könnte in einem Unterrichtsgespräch geklärt werden, welche Fragen als schwierig und welche als leicht empfunden wurden (Tabelle A für die Lehrkraft). Dabei sollte mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden, wie sie zu den richtigen Lösungen gekommen sind und welche Faktoren eine richtige Lösung verhindert haben. Abschließend lässt sich gemeinsam überlegen, wie man an die Lösung solcher Tests prinzipiell am besten herangehen kann.

► Siehe Rahmenaufgabe *La cantine scolaire*, Modul 2, Lehrermaterialien, S.123–125.

### Beispiel 2

Die folgende Aufgabe kann der Förderung der Sprachbewusstheit dienen. Die Lerner lesen *textos* von Gleichaltrigen der Pariser *banlieue* (globales Leseverstehen). Mittels Erraten bzw. unter Zuhilfenahme von [www.mobilou.org/10kosms.htm](http://www.mobilou.org/10kosms.htm) wird die *langage texto* in *français familier* und *français standard* übertragen. Dabei lernen die Schülerinnen und Schüler einige Besonderheiten der *langage texto* kennen, sie reflektieren über Sprache und werden sich des Tatbestandes ihrer Veränderung bewusst.

► Siehe Rahmenaufgabe *Rendez-vous à Paris*, Modul 3a, s.126–127.



## Fiche de travail 2

Lisez le document.

### La cantine est ouverte



#### ETATS-UNIS

##### En tête à tête avec l'ordinateur

Aux Etats-Unis, les nouvelles technologies envahissent tout ... même les selfs. Reliés à Internet par infrarouge, ces élèves de Bloomfield, dans le Connecticut, poursuivent leurs recherches tout en avalant leur repas, en trente minutes chrono. Leur école est l'une des premières à avoir intégré totalement l'ordinateur portable et Internet au travail scolaire.



#### ETHIOPIE

##### Une ration de Famix pour ne pas étudier le ventre vide

Au menu : une ration de Famix, mixture à base de farine enrichie en vitamines, et deux biscuits. Distribué par une ONG, ce modeste repas est vital pour ces écoliers du Nord Wollo, une région où sept enfants sur dix souffrent de malnutrition.



#### ROYAUME-UNI

##### A la table de Harry Potter, la toge est de rigueur

Si, si, il s'agit bien d'une cantine.

A Oxford, on mange dans ce cadre selon un rituel ancien. Les étudiants prennent leurs dîners ici : à 19 h, ils entrent, vêtus de toge, dans le réfectoire. Ils se lèvent quand les professeurs s'installent autour d'une table qui surplombe les autres. Après une prière en latin, le repas commence enfin.



## Schülermaterialien

La cantine scolaire

Modul 2: Les cantines scolaire:



### JAPON

#### Opérations mains (très, très) propres

A Tokyo, les élèves mettent la main à la pâte ... Et une main propre, s'il vous plaît ! Avant le déjeuner, on élimine les microbes potentiels lors d'une des quatre séances quotidiennes et obligatoires de lavage de mains. Puis la classe se transforme en cantine. Un groupe d'élèves apporte les chariots de nourriture et un autre s'occupe du service. Chacun peut enfin agiter ses baguettes, au rythme de la musique diffusée par les hauts-parleurs.



### UGANDA

#### Un casse-croûte pour tenir la route !

Sur le chemin de l'école, ces jeunes Ougandais de Fort Portal tiennent à bout de bras leur repas du midi, tout en s'abritant de la pluie sous de larges feuilles. Dans ce pays, les cantines sont rares. Chacun doit apporter son déjeuner.



### AFRIQUE DU SUD

#### Je mange, tu manges, il mange

La leçon continue pendant que ces écolières de la région rurale du Kwazulu-Natal servent le plat du jour, composé de riz et de haricots rouges. Ici, les assiettes n'ont pas toujours été aussi pleines. Pendant l'apartheid, un régime fondé sur le racisme, l'éducation et la santé des enfants noirs passaient bien après celles des Blancs. Depuis 1994, le nouveau gouvernement fournit aux écoles les plus pauvres de quoi nourrir chaque élève.



### CHINE

#### Des repas quotidiens, enfin !

Dans la province du Henan, au sud de Pékin, 2000 jeunes ont perdu leurs parents à cause du sida. Après avoir caché leur existence pendant des années, les autorités ont fini par ouvrir des orphelinats, avec des cantines de fortune comme celles-ci. Mais elles sont encore en nombre insuffisant.

Quelle: Géo Ado, Nr. 23, September 200



## Schülermaterialien

La cantine scolaire

Modul 2: Les cantines scolaires

Dans la grille suivante, cochez  la case qui correspond au texte où on peut trouver l'information.

	Etats-Unis	Ethiopie	Royaume-Uni	Japon	Afrique du Sud	Ouganda	Chine
1	Chaque jour, on offre un repas aux jeunes qui n'ont plus de parents.						
2	Ils apportent leur propre repas.						
3	Ils peuvent manger et travailler sur ordinateur en même temps.						
4	Ils prient en latin avant de manger.						
5	Les repas sont préparés avec un produit vitaminé.						
6	Ils se lavent les mains quatre fois par jour.						
7	Dans cette école, ils mangent ensemble le soir.						
8	Il y a de la musique pendant les repas.						
9	Ils ont une demi-heure pour manger.						
10	Le professeur continue à faire cours pendant le repas.						



## Hinweise für die Unterrichtsgestaltung

### Fiche de travail 3

Regardez bien les images (*Fiche de travail 2*) et faites un filet à mots sur les cantines scolaires.

#### Variante 1 (Einzelarbeit – Gruppenarbeit)

Dans l'article que vous venez de lire, il manque l'article sur l'Allemagne. Rédigez un petit texte et servez-vous de votre filet à mots et de la structure des autres articles.

Après avoir fini votre texte, formez des groupes de quatre élèves. Lisez tous vos textes. Essayez d'utiliser des idées de tous les textes pour rédiger celui que vous allez présenter.

Während der Gruppenarbeit steht der Lehrer als Lernberater zur Verfügung (Hilfe, Korrekturen ...). Nach der Fehlerkorrektur durch den Lehrer nennt jede Gruppe einen Fehler mit dessen Korrektur. Auswahlkriterien könnten sein:

- der Fehler, der uns immer wieder passiert,
- der Fehler, den wir demnächst auf jeden Fall vermeiden wollen,
- der Fehler, den wir eigentlich lustig fanden.

#### Variante 2 (Gruppenarbeit)

Maintenant, à vous. Préparez une présentation de votre cantine scolaire. Apportez des photos. Ecrivez des textes en vous servant de votre filet à mots.

Vous pouvez aussi choisir le style d'une publicité ou d'un texte plutôt critique.

#### Variante 3 (Einzelarbeit – Gruppenarbeit)

Besonders für Schulen, die keine Kantine haben:

« *Qu'est-ce que les jeunes Allemands mangent à midi ?* » Rédigez un petit texte. Les questions suivantes peuvent vous aider.

- *Où est-ce que vous mangez à midi ? – Pourquoi ?*
- *Est-ce que cela vous plaît ?*
- *Voyez-vous des alternatives ? – Est-ce que vous aimeriez manger dans une cantine scolaire ?*
- *Comment est-ce que vous vous imaginez une telle cantine ?*



## Lehrermaterialien

La cantine scolaire

Modul 2: Les cantines scolaires

Après avoir fini votre texte, formez des groupes de quatre élèves. Lisez vos textes. Essayez d'utiliser des idées de tous les textes pour rédiger celui que vous allez présenter.

Während der Gruppenarbeit steht der Lehrer als Lernberater zur Verfügung (Hilfe, Korrekturen ...). Nach der Fehlerkorrektur durch den Lehrer nennt jede Gruppe einen Fehler mit dessen Korrektur. Auswahlkriterien könnten sein:

- der Fehler, den wir gerne immer wieder machen,
- der Fehler, den wir demnächst auf jeden Fall vermeiden wollen,
- der Fehler, den wir eigentlich lustig fanden.

An alle Varianten lässt sich ein Wettbewerb um den gelungensten Text anschließen.

**Lehrermaterialien**

La cantine scolaire

Modul 2: Les cantines scolaires

**Tabelle A: Anzahl der Schüler in der Lerngruppe: \_\_\_\_\_**

Aufgabe	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Anzahl richtiger Lösungen										

Folgende Methoden wurden von den Lernenden bereits angewendet, um zu richtigen Lösungen zu kommen:

---



---



---

Folgende Faktoren wurden von den Schülerinnen und Schülern genannt, die eine richtige Lösung verhindert haben:

---



---



---

Überleitendes Unterrichtsgespräch (mögliche Leitfragen):

- *Dans quelle cantine est-ce que vous aimeriez bien manger ?*
- *Pourquoi ? Qu'est-ce qui vous plaît ?*
- *Où est-ce que vous mangez à midi ?*
- *Quels sont les avantages et les inconvénients de déjeuner à la cantine ?*

**Consignes :**

Lisez les textos suivants sans vous arrêter, même si vous ne comprenez pas tout !  
Faites les activités. Vous avez 20 minutes.

**En banlieue : l'amitié y a que ça**

Mehdi, un garçon de 13 ans, et son copain Yannick, 14 ans, habitent la banlieue (1) parisienne, les cités dortoirs (2). Le soir, on se retrouve entre copains sur le trottoir – ou bien, en hiver dans les halls des immeubles (3), des HLM (4). Parfois, ils s'ennuient (5) beaucoup.

Comme Mehdi a déménagé de la Défense à un autre quartier au sud de Paris, les deux amis prennent tous les soirs leurs portables pour s'écrire / taper des textos.

**Wortangaben:**

- |                     |   |
|---------------------|---|
| (1) la banlieue     | Vorort (einer Großstadt)                    |
| (2) la cité-dortoir | Schlafstadt                                 |
| (3) un immeuble     | Mietshaus                                   |
| (4) une HLM         | (habitation à loyer modéré) / Sozialwohnung |
| (5) s'ennuyer       | sich langweilen                             |

Mehdi tape à Yannick :	Yannick tape à Mehdi :
Bsr komensava	slt savapa jenémar!
d'1gue M jvb1 keskeC?	rafR tutltps bo'C!!
Tpavu <magaz1>?	no.
vi1 o 6né dac?	m1tNan? B1! A +!!!!!!
Ab1to! bizz!!!!!!	komen fR 100 bal?????

**Activités :**

1.

- Déchiffrez le langage texto et écrivez-le en français familier.
- Remplacez le français familier par le français standard.
- Consultez [www.mobilou.org/10kosms.htm](http://www.mobilou.org/10kosms.htm) pour vérifier.

2. Si vous avez encore le temps ...  
Trouvez une fin à la conversation.



## Solutions d'élève proposées pour 1.

<b>le langage texto</b> abréviations utilisées par les jeunes quand ils écrivent des textos		<b>le français familier</b> le français qu'on parle en famille – langue des jeunes ; influencé aussi par la musique		<b>le français standard</b> le français que vous parlez par exemple au lycée	
<b>Mehdi</b>	<b>Yannick</b>	<b>Mehdi</b>	<b>Yannick</b>	<b>Mehdi</b>	<b>Yannick</b>
Bsr komensava	slt savapa jenémar!	Bonsoir ! Comment ça va ?	Salut, ça va pas. J'en ai marre.	Bonsoir ! Comment vas-tu ?	Salut, ça ne va pas. J'en ai marre / J'en ai assez.
d'1gue M jvb1 keskeC?	raFR tutt1ps bo'C!!	<b>Dingue ?</b> <b>Moi, je vais</b> <b>bien ?</b> <b>Qu'est-ce</b> <b>que c'est ?</b>	<b>Rien à faire.</b> <b>Tout le</b> <b>temps</b> <b>bosser !</b>	Je suis désolé. Moi, je vais bien. Qu'est-ce que tu as ?	Je ne peux pas m'en sortir, je travaille tout le temps.
Tpavu <magaz1>?	no.	T'as vu <magasin> (un film) ?	Non.	Tu n'as pas vu <magasin> ?	Non.
vi1 o 6né dac?	m1tNan? B1! A +!!!!!!	Viens au ciné, d'acc ?	Maintenant ? Bien ! A plus !	Viens au cinéma, d'accord ?	Maintenant ? J'aime bien. A plus tard.
ab1to! bizz!!!!!!	<b>komen</b> <b>fR 100</b> <b>bal?????</b>	A bientôt ! Bises.	Comment faire sans balles/fric ?	A bientôt !	Comment est- ce qu'on peut y aller sans avoir de l'argent ?

Den Schülerinnen und Schülern kann ein Beispiel („Löser“), hier im Fettdruck, vorgegeben werden.

Sprachbewusstheit: Lerner erkennen im *français familier* :

1. Wortverkürzungen
2. Verneinung ohne *ne*
3. *franglais* / Kunstwörter
4. Satzsegmentierungen

## Selbstkompetenz und soziale Kompetenz

Über die in den vorangegangenen Punkten thematisierten Kompetenzen hinaus hat Französisch wie jedes Unterrichtsfach die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen zu unterstützen, insbesondere von sozialer Kompetenz und Selbstkompetenz.

Zu **Selbstkompetenz** zählen die Bildungsstandards zum einen die Fähigkeit und Bereitschaft zur Eigenverantwortung (z.B. bei der Kontrolle des Sprachlernprozesses durch das Führen einer individuellen Fehlerstatistik, eines Lerntagebuchs oder eines Portfolios). Des Weiteren gehören dazu der Bereich der Selbstständigkeit (z.B. Anwendung von Lernstrategien, zum Ordnen und Dokumentieren von Arbeitsmaterialien, beim Zeitmanagement) und des Selbstbewusstseins (z.B. das Kennen eigener Stärken, Schwächen und Interessen, Reflexion der eigenen Lernprozesse). Auch die Bereitschaft und Fähigkeit zur konstruktiven Auseinandersetzung mit unterrichtlichen Themen, die Bereitschaft zur von Neugier und Offenheit getragenen Begegnung mit Fremdem und Fremden zählen in diesen Bereich.

Selbstkompetenz kann weiterhin als Gefühl der eigenen Tüchtigkeit, der Wirksamkeit und der Selbstbestimmung definiert werden. Je ausgeprägter beides vorhanden ist, umso stärker ist ein Schüler dann auch intrinsisch motiviert. Auch im Französischunterricht und in jeglichem anderen Fremdsprachenunterricht müssen demnach Situationen geschaffen werden, die es den Lernenden erlauben, das Gefühl der eigenen Kompetenz zu erleben. Dazu dienen vor allem solche Aufgabenstellungen, in denen die Schülerinnen und Schüler sich selbst beurteilen, auch, indem sie erleben, dass sie kommunikativ erfolgreich handeln können. Das kann bedeuten, dass sie Mitschülern Ergebnisse einer Recherche präsentieren können, dass sie mit einem französischen Korrespondenzpartner (auch einem Tandempartner), einem französischsprachigen Gesprächspartner bei Recherchen oder Interviews oder auch in einem französischsprachigen Chat zurechtkommen. Auch der Einsatz von Sprachenportfolios (<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/eps2>) dient dem Erkennen dessen, was man kann, demnächst können möchte und dann eventuell als erreicht abhaken kann.

Zu **sozialer Kompetenz** gehören zum einen die Bereitschaft und Fähigkeit zum kooperativen Lernen (z.B. beim Lernen im Tandem, bei Partner- und Gruppenarbeit) sowie die Mitarbeit bei gemeinsamen Vorhaben (wie z.B. das Übernehmen von Aufgaben, das Einbringen eigener Ideen und Kompetenzen, das Zurücknehmen der eigenen Person zugunsten der Sache bzw. anderer Personen, das Lösen von Konflikten). Zum anderen gehören dazu Kompetenzen, die auch den kommunikativen oder den interkulturellen

Kompetenzen zugeordnet werden können, wie z. B. den angemessenen Umgang mit sprachlicher und kultureller Differenz oder die Fähigkeit zur situations- und partnerbezogenen Kommunikation in der Fremdsprache. Die Ausbildung sozialer Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht ist somit immer auch mit interkultureller Kompetenz verbunden.

### **Beispiele für Aufgaben, in der Erfahrbarkeit von Selbstkompetenz im Mittelpunkt steht**

#### ***Beispiel 1***

Hier werden die Schülerinnen und Schüler nach der Erledigung einer Aufgabe dazu aufgefordert, unter anderem darüber nachzudenken, was sie nach dieser Aufgabe besser können als vorher.

- ▶ Siehe Rahmenaufgabe *Pir@tes du Net*, Modul 1, Schülermaterialien, S. 130.

#### ***Beispiel 2***

Das folgende Beispiel steht für eine Aufgabe, bei der Schülerinnen und Schüler selbst erkennen können, ob sie kommunikativ erfolgreich waren. Hier erkennt der erklärende Schüler an dem Ergebnis (z. B. Zeichnung) seines Partners, ob seine Erklärung verstanden und demgemäß verarbeitet wurde.

- ▶ Siehe Rahmenaufgabe *Le coq rencontre l'aigle*, Modul 2, Schülermaterialien, S. 131.

### **Bewusstheit für die ästhetische Dimension**

Bereits in der Mittelstufe gehört es zu den Aufgaben des Französischunterrichts, Bewusstheit für die ästhetisch-literarische und die kreativ-spielerische Dimension von Sprache zu wecken. Dies kann sowohl über entsprechende Textimpulse als auch über entsprechende Aufgabenstellungen geschehen. In vielen der vom IQB entwickelten Aufgaben werden die Schüler dazu angeregt, selbst etwas zu gestalten, vor allem Informationsblätter und Plakate. Bei der Besprechung und Bewertung der Ergebnisse sollten neben der inhaltlichen Auswertung auch die Gestaltung der Produkte thematisiert werden.



## Après le travail (Parcours thématique)

Nachdem du die Aufgaben des Stationenlernens erfolgreich erledigt hast, fülle bitte die folgende Tabelle aus:

Am Stationenlernen gefällt mir besonders:	Begründung:
« Ateliers », die mir beim Einprägen der Lexik besonders gut geholfen haben:	Begründung:
1.	1.
2.	2.
Nach dem Stationenlernen kann ich besser:	Begründung:
1.	1.
2.	2.
Welche Tipps zum Lexiklernen würdest du Mitschülern geben?	Begründung:
1.	1.
2.	2.
3.	3.

 **Schülermaterialien**

**Le coq rencontre l'aigle**  
Modul 2: Des photos mystérieuses

#### 4. La situation mystérieuse

a) Travaillez à deux. L'élève A regarde la photo, l'élève B ne la regarde pas.

B pose des questions pour deviner ce que représente la photo.

B fait un dessin d'après les réponses.

Comparez la photo et le dessin.



© IQB/Scholz 2007



**Pour aller plus loin :**

Imaginez : Qu'est-ce qui s'est passé avant ?  
Qu'est-ce qui peut se passer après ?  
Ecrivez un petit texte.

## Beispiele für Aufgaben, in denen die ästhetische Dimension mit angesprochen wird

### Beispiel 1

Die Schülerinnen und Schüler haben im Internet Angebote für Jugend-Ferienaufenthalte ausgewählt und ausgedruckt. Sie werten sie inhaltlich aus (Leseverstehen) und fassen die wesentlichen Punkte in einer Kleingruppe auf Deutsch zusammen. Die Gruppe wählt ein Angebot aus und entwirft dazu ein Plakat (Schreiben, kreatives Gestalten), das sie dann der Klasse mit einem kurzen Einführungstext präsentiert (Sprechen/Hören). (Rahmenaufgabe *Vacances actives*, Modul 5)

### Beispiel 2

In dieser Aufgabe hören die Schüler zunächst das Chanson *Il y avait un jardin* von Georges Moustaki. Nach einer kurzen Hörverstehensüberprüfung stellen sie, ausgehend von diesem Lied, Wörter zu den Bereichen „Natur“ und „Zivilisation“ zusammen. Diese dienen als Grundlage für folgende Phantasie-Reise: « *Imaginez : en ce moment vous passez vos vacances en Provence, vous habitez dans une tente ...* » *Ecrivez 60 à 80 mots environ.*

Zur Unterstützung könnte man noch folgende Fragen ergänzen:

*Qu'est-ce que vous entendez ?*

*Qu'est-ce que vous voyez ?*

*Qu'est-ce que vous sentez ?*

*Qu'est-ce qui se passe ?*

(Rahmenaufgabe *La nature, le Midi, je découvre*, Modul 5)

## Beispiele für Aufgaben, in denen die ästhetisch-literarische Dimension mit angesprochen wird

### Beispiel 1

In der Rahmenaufgabe Von „*Mousse au chocolat*“ zu „*Histoires minute*“ werden anhand mehrerer extrem kurzer „Minutengeschichten“ des Jugendbuchautors BERNARD FRIOT verschiedene Kompetenzen entwickelt und überprüft, insb. verschiedene Formen des Lese- und Hörverstehens sowie interkulturelle Kompetenz. Die Fragen zum Textverstehen sind jeweils so gestellt, dass sie nicht nur den Inhalt erfassen, sondern darüber hinausgehend eine erste Textinterpretation verlangen.

Im Modul *La stratégie de l'auteur* werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, nach dem Modell FRIOTS eine eigene Kürzestgeschichte (*histoire minute*) zu schreiben. Dazu erhalten sie sechs Regeln und mehrere Schlüsselwörter für zwei Geschichten (siehe unten). Nach der Präsentation ihrer eigenen Geschichten vergleichen sie diese mit den Original-Geschichten Friots.

- ▶ Siehe Rahmenaufgabe Von „*Mousse au chocolat*“ zu „*Histoires minute*“, Modul 1: *La Stratégie de l'auteur*, S.134.

### **Beispiel 2**

Im Modul *Nouvelles Histoires Minute* lesen, analysieren und kommentieren die Schülerinnen und Schüler die Minutengeschichte *La fête à la grenouille* des Jugendbuchautors BERNARD FRIOT. Als Abschluss des Moduls hören sie eine Tonaufnahme, in der der Autor diese Geschichte selbst vorliest. Anschließend erhalten sie die Aufgabe, ihrerseits die Geschichte vorzutragen und dabei Elemente einer szenischen Darstellung einfließen zu lassen:

„Die Schüler formen die Reaktionen des Frosches und des Herrn Dumont in direkte Rede um, ein Schüler spielt den Kellner und die andern Schüler tragen den Refrain im Chor vor.“

(Rahmenaufgabe Von „*Mousse au chocolat*“ zu „*Histoires minute*“, Modul 4: *La fête à la grenouille*)



## La stratégie de l'auteur

Quelques conseils pour écrire des histoires minute :

1. Par définition, une histoire minute est très courte puisqu'on doit pouvoir la lire en une minute. Personnellement, je me suis fixé une limite : l'histoire elle-même (c'est-à-dire sans compter les « ingrédients ») ne doit pas dépasser mille signes, espaces compris.
2. Les histoires sont écrites à la troisième personne et au présent.
3. Avant de commencer à imaginer l'histoire, se fixer sur les personnages et se demander quelles relations ils peuvent entretenir entre eux (sont-ils amis ou ennemis, complices ou concurrents, se connaissent-ils ou non, etc.)
4. L'ordre des « ingrédients » est indifférent.
5. Ne pas écrire tout de suite : se raconter l'histoire « dans la tête », puis la raconter à haute voix à d'autres ; c'est un excellent moyen de travailler.
6. Une fois l'histoire écrite, la reprendre plusieurs fois en se demandant ce qu'on peut supprimer. Plus c'est court, mieux c'est ! Mais il faut en même temps que ce soit compréhensible. Là est la difficulté ...

## 6.3 Funktionale Vielfalt und bewusste Schwerpunktsetzung

Schon im vorhergehenden Kapitel, insbesondere bei den Beispielaufgaben wurde deutlich, dass Lernaufgaben in der Regel mehrere Ziele und verschiedene Funktionen miteinander verbinden. Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle Ziele und Funktionen gleich gewichtet werden sollen. Kompetenzorientierte Lernaufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass sie entweder bereits durch ihre Anlage auf einzelne Ziele und Funktionen bzw. auf deren bewusste Integration/Kombination fokussiert sind oder durch die Lehrkraft darauf fokussiert werden. Den Schülerinnen und Schülern sollte jeweils bewusst sein, welche Ziele und Funktionen bei einer bestimmten Aufgabe im Vordergrund stehen.

- Sie können eine *primär kompetenzfördernde Funktion* haben. Die kompetenzfördernde Funktion kann unterschiedliche Kompetenzbereiche betreffen: Sie richtet sich auf isolierte oder integrierte bzw. kombinierte kommunikative Teilkompetenzen. Der Fokus kann darüberhinaus unter anderem im Bereich der interkulturellen Kompetenz und im Bereich der Methodenkompetenz liegen. Diese Funktion, die im Unterricht sicher den größten Raum einnimmt, wurde in ihren unterschiedlichen kompetenzentwickelnden Schwerpunktsetzungen unter 6.2 ausführlich beschrieben und anhand von Beispielen dokumentiert.
- Lernaufgaben können eine *primär vorbereitende Funktion* für Folgeaufgaben übernehmen, wenn der Fokus auf weiterführenden inhaltlichen Intentionen liegt. Eine Internetrecherche kann z.B. dazu genutzt werden, eine Poster-Präsentation vorzubereiten, mit der die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig über ein bestimmtes Thema informieren.
- Sie können auf eine *primär motivationale Funktion* ausgerichtet sein. Eine Aufgabe kann zwar nicht *per se* motivieren: Was einen Schüler besonders motiviert, kann auf den anderen demotivierend wirken. Dies gilt für inhaltliche Aspekte, aber auch bei der Nutzung von Medien und dem Internet. Allerdings kann die Beachtung von den weiter unten aufgeführten Prinzipien den motivationalen Gehalt von Lernaufgaben positiv beeinflussen. Dies kann etwa auch dann der Fall sein, wenn das erfolgreiche Lösen einer Aufgabe für eine weitere inhaltliche Arbeit genutzt wird oder die einem Text mit Hilfe detaillierten Leseverstehens entnommenen Informationen den Lernenden die notwendigen Hintergrundinformationen oder Bausteine für ein Rollenspiel bieten.

- Lernaufgaben können eine *primär diagnostische Funktion* haben, wenn sie zur Ermittlung des Kompetenzniveaus einer Lerngruppe oder einzelner Schüler eingesetzt werden, z. B. vor einer Unterrichtsreihe, in der eine bestimmte sprachliche oder methodische Kompetenz im Mittelpunkt steht.
- Lernaufgaben können eine *primär prüfungs- und testvorbereitende Funktion* besitzen, wenn das verwandte Aufgabenformat entdeckt, besprochen und geübt wird. Dabei können Prüfungsstrategien entwickelt werden, wie etwa das gezielte Korrekturlesen bei der schriftlichen Produktion, bei dem die Aufmerksamkeit auf die Fehler gerichtet wird, die in der letzten Arbeit in besonders hoher Anzahl aufgetreten sind. Auch die Nutzung von „Versatzstücken“ für Textsorten wie Briefe, E-Mails usw. kann die reale Testsituation vorentlasten. Nicht zuletzt die Besprechung der Ergebnisse (Erwartungshorizont) sowie die Besprechung von Evaluationskriterien gehören zur prüfungs- und testvorbereitenden Funktion.
- Bei den Lernaufgaben kann die *evaluative Funktion* im Vordergrund stehen. Wenn die Aufgabe einen Lösungsschlüssel bereithält, kann dieser zur Selbstevaluation genutzt werden. Wenn in einer Aufgabe eine Kriterienliste zur Beurteilung der Leistungen angeboten wird, kann diese zur Selbst- oder Partnerevaluation oder, als Teil einer mündlichen Prüfung oder einer Klassenarbeit, zur Fremdevaluation verwandt werden. In dieser Funktion nähern sich Lernaufgaben Prüfungs- bzw. Testaufgaben an.

Selbst wenn die didaktisch-methodischen Kommentare zu den vorgelegten Rahmenaufgaben eine bestimmte Funktion nahelegen, ist es prinzipiell möglich, die Aufgabe für eine andere Funktion zu nutzen. Jedoch sind bei einer Aufgabe nicht immer alle Funktionen sinnvoll realisierbar, manche Aufgaben eignen sich für bestimmte Funktionen besser als andere. Als Beispiel sei hier der Einsatz von Testformaten in den Lernaufgaben genannt (z. B. Aufgaben zum Ankreuzen). Diese sind für diagnostische, prüfungsvorbereitende und evaluative Funktionen sicherlich besser zu nutzen als andere Aufgabenformate.

Die Entscheidung, welche Funktion im Vordergrund steht, liegt letztlich im Ermessen des Lehrers, der seine Gruppe kennt und die vorgeschlagenen Aufgabenbeispiele dementsprechend anpassen, verändern oder auch nur als Anregung für das Erstellen eigener Aufgaben nutzen kann. Die angestrebte Funktion, vor allem wenn es sich um diagnostische, prüfungsvorbe-

reitende oder auch evaluative Funktionen handelt, sollte transparent gemacht und mit den Schülerinnen und Schülern kurz besprochen werden. Insbesondere wenn es um die kompetenzfördernde und motivationale Funktion geht, ist kaum davon auszugehen, dass immer das realisiert werden kann, was mit der Aufgabe angestrebt wurde. Möglicherweise werden andere Bereiche gefördert als die ursprünglich anvisierten. Dies hat mit dem Charakter von Spracherwerbs- und Lernprozessen zu tun, die sich häufig einer von außen aufgesetzten Planung entziehen und die auch nicht für eine ganze Gruppe gleich ablaufen. Die Lehrkraft kann den Schülern allerdings dabei helfen, sich ihrer eigenen Lernprozesse bewusst zu werden, sie zu durchschauen und dementsprechend mit den verschiedenen Funktionen von Aufgaben „selbst“bewusst umzugehen.

## 6.4 Entwicklungsprinzipien und Unterrichtseinsatz

Ausgehend von den genannten Funktionen sollten bei der Entwicklung, Auswahl oder auch der Veränderung und Anpassung von Lernaufgaben Prinzipien berücksichtigt werden, die im Folgenden kurz dargestellt werden. Damit sich das Potenzial der Lernaufgaben im Klassenraum entfalten kann, ist die Berücksichtigung dieser Prinzipien auch im Unterricht selbst günstig:

- Lernaufgaben sprechen die Schülerinnen und Schüler nicht nur als Sprachenlerner, sondern als Individuen, als ganzheitliche und soziale Wesen an. Dies bedeutet unter anderem, dass das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden in die Bearbeitung der Aufgabe einfließen. Dieser Einbezug kann in vielerlei Hinsicht erfolgen: Bei Französisch als erster Fremdsprache können die Muttersprachen und unterschiedlichen Varietäten der Lernenden als Transferbasis oder als bewusste Kontrastierung genutzt werden. Es kann auf Vorerfahrungen mit französischen Lehn- oder Fremdwörtern in der deutschen Sprache zurückgegriffen werden. Es kann inhaltliches und Weltwissen dafür genutzt werden, ein Leseverstehen vorzuentlasten, z.B. durch das Erstellen von Assoziogrammen vor einem Leseverständnis. Lernstrategien aus anderen Fächern können bewusst gemacht und dahingehend hinterfragt werden, ob sie auch dem Fremdsprachenlernen dienlich sind und vieles mehr.

- Das Ansprechen der Schülerinnen und Schüler als Individuen heißt gleichermaßen, dass nicht nur kognitive, sondern auch kreative und emotionale Prozesse ausgelöst werden. Es bedeutet auch, dass die Vorgehensweise bei der Bearbeitung und das Ergebnis je nach Schüler bzw. Schülergruppe unterschiedlich ausfallen werden.
- Lernaufgaben sind Anstoß für individuelle Lernprozesse. Daher ist den Schülerinnen und Schülern die Gestaltung des Unterrichts transparent zu machen und ihnen ein Mitspracherecht über Inhalte und Methoden einzuräumen (→ Autonomieförderung, vgl. Kap. 1.3).
- Lernaufgaben sind (aus dem vermuteten Blickwinkel der Schülerinnen und Schüler) nicht primär sprach- bzw. spracherwerbsorientiert, sondern inhaltsorientiert. Die Spracharbeit hat im Wesentlichen dienende Funktion (siehe oben).
- Spracharbeit kann allerdings auch zum Inhalt und zum Thema einer Aufgabe gemacht werden, etwa wenn einzelne Schüler die Aufgabe haben, während eines Klassengesprächs sprachlich besonders gelungene oder auch besonders wichtige Formulierungen ihrer Mitschüler zu notieren und anschließend überlegt wird, in welchen Kontexten man sie sonst noch gut verwenden kann. Das Gleiche gilt für das Unterrichtsgeschehen und das Lehr- sowie Lernverhalten. So kann z. B. in einer Großgruppe, aber auch in Kleingruppen, thematisiert werden, ob Schüler Wortschatzstrategien einsetzen, die bei ihnen besonders gut funktionieren. Es können in einer Diskussion verwendete Kompensationsstrategien analysiert werden (z. B. Einsatz von Gestik). Die Schüler können sich gegenseitig Empfehlungen geben, welches Vorgehen man einmal ausprobieren kann, etwa bei einer Internetrecherche. Oder sie können sich darüber austauschen, welche Prüfungsstrategien bei ihnen funktionieren (z. B. nur auf einen besonderen Fehlertyp achten).
- Lernaufgaben beschäftigen sich überwiegend mit für Jugendliche in deutschen Schulen relevanten Themen aus der französischsprachigen Alltagswelt. Sie behandeln ebenfalls Themen, die zum Erwerb interkultureller Kompetenzen wichtig sind (unter anderem für die Zielkultur wichtige landeskundliche Themen). Dabei gilt: Die für die Lernaufgaben verwendeten Texte sind authentisch, in der Regel aktuell und sprachlich für heutiges Französisch konstitutiv. Im Idealfall werden die Lernaufgaben von den Jugendlichen als sinnvoll, bedeutsam und herausfordernd erachtet.
- Lernaufgaben stoßen authentische Sprachverwendung an, d. h., sie verlangen Formen der Kommunikation, wie sie in vergleichbarer Form in der realen Welt vorkommen können. Anders als bei sprachbezogenen Übungen, bei denen der Erwerb oder das Einüben bestimmter sprach-

licher Phänomene im Mittelpunkt steht, müssen die Schülerinnen und Schüler zur Bearbeitung der Lernaufgaben kommunikativ handeln. Dabei verwenden sie Formen, die auch außerhalb der Schule zur Anwendung kommen. Es ist zu beobachten, dass diese kommunikativen Formen von den Lernenden als relevant erachtet werden, selbst wenn es sich nicht um authentische Sprachverwendung im strengen Sinne handelt. Dies gilt auch für Lernaufgaben, bei denen den Schülern das sprachliche Handeln in einer fiktiven Situation Spaß macht.

- Lernaufgaben sind meistens produktorientiert, wobei nicht nur „nützliche“ Ergebnisse zählen, sondern auch ästhetisch ansprechende, originelle, persönliche, kreative Produkte. Produkte können z.B. Poster sein, die den Mitschülern in der Gruppe präsentiert und erklärt werden. Ebenso können eine Geschichte, ein Gedicht, eine Internetseite oder eine Aufgabe mögliche Ergebnisse darstellen.
- Lernaufgaben sind so konstruiert, dass die Schüler sie ihren Lernvoraussetzungen (Leistungsniveau, Lernstil, Interessen ...) gemäß erfolgreich bearbeiten können (Prinzip der *Passung* und *Realisierbarkeit*). Lehrerinnen und Lehrer müssen sich bei der Auswahl und Anpassung der Lernaufgaben also stets die Frage stellen: Können meine Schüler diese Aufgabe bearbeiten, wenn sie Anstrengung investieren?
- Die Lernenden erhalten eine Rückmeldung über den Erfolg ihrer Arbeit. Dementsprechend sind in der Evaluation für Schüler transparente Kriterien anzugeben (siehe auch Kap. 8 und 9). So sind in den Rahmenaufgaben verschiedene Formen der Evaluation vorgesehen: Selbst- und Fremdevaluation, informelle Evaluation (wie in herkömmlichen Klassenarbeiten und Kurzttests) und Testaufgaben in Vorbereitung auf den Mittleren Schulabschluss. Viele Lernaufgaben sind selbstevaluativ in Bezug auf den Lernprozess und das Ergebnis. Beispielsweise erkennen die Schüler bei einer Präsentation am Verstehen und Interesse ihrer Klassenkameraden, dass sie die Aufgabe erfolgreich bearbeitet haben. Im besten Falle erkennen sie darüberhinaus, was sie nach der Bearbeitung der Aufgabe besser oder mehr „können“ als zuvor.
- Lernaufgaben bieten vielfältige Möglichkeiten des Einsatzes und der Abwandlung (z.B. für verschiedene Niveaus, verschiedene Interessen, unterschiedliche Sozial- und Aktionsformen). Damit bieten sie Gelegenheit zur Differenzierung bzw. Individualisierung. Viele der hier vorgeschlagenen Lernaufgaben können auch mit Blick auf ihre Form auf andere Kontexte übertragen werden. Sie bieten somit Ideen für „Aufgabenformate oder -gerüste“, die immer wieder anders gefüllt werden können. Dies gilt für mittlerweile bekannte Aufgabenformate wie etwa das Lernen an Stationen oder für Laufdiktate.

Aufgabengerüste existieren auch für die Möglichkeiten, die das Internet bietet. Dies gilt z. B. für Formate wie etwa für Web-Quests, für Aufgaben im Bereich von Austauschprojekten, für spezifische Tandemaufgaben im Bereich von Lernpartnerschaften und vieles mehr.

### Einige Beispiele bzw. Anregungen zum Auffinden solcher Aufgaben

#### E-Mail-Projekte

E-Mail wird mittlerweile schon häufig eingesetzt und wird selbst bei Testaufgaben verwendet. Das Medium dient hierbei dazu, authentische Kommunikation in der Fremdsprache zu ermöglichen – mit Muttersprachlern oder mit anderen Lernern der Fremdsprache. In der Schule sind vor allem begrenzte Projekte mit gemeinsam abgesprochenen Aufgabensstellungen sinnvoll.

Zur Einführung:

- „E-Mail im Fremdsprachenunterricht“  
(GABI NETZ/RICHARD HEINEN 31.03.2004, Lehrer-Online)  
<http://www.lehrer-online.de/url/e-mail-im-fsu>  
(letzter Zugriff am: 30.11.2007)

#### Chat und Diskussionsforen

Neben E-Mail hat auch der *Chat* als internetgestützte Kommunikationsform schnell Eingang in den Fremdsprachenunterricht gefunden – in speziellen Chaträumen, in virtuellen Realitäten (MOO, MUD), über Messenger-Programme usw. Inzwischen ist auch mündliches *Chatten* möglich, die Grenze zum Internet-Telefon wird fließend.

Anders beim synchronen *Chat* verläuft die Kommunikation in Diskussionsforen asynchron: Die Gesprächspartner sind nicht gleichzeitig *online*.

Zur Einführung:

- „Live chat“ (Lingua@net europa)  
<http://www.linguanet-europa.org/plus/de/meeting/chat.jsp>  
(letzter Zugriff am: 30.11.2007)
- „Virtuelle Lernumgebungen (oder MOOs)“  
<http://www.linguanet-europa.org/plus/de/meeting/vworlds.jsp>  
(letzter Zugriff am: 30.11.2007)
- „Arbeit mit Gesprächsforen im Französisch-Unterricht“  
(ASTRID HILLENBRAND 06.07.2002, Lehrer-Online)  
<http://www.lehrer-online.de/url/foren-franzoesisch>  
(letzter Zugriff am: 30.11.2007)

Weiterführende Literatur:

- „Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachenunterricht“ (LELA-ROSE ENGLER 15.03.2003, Linguistik Online)  
[http://www.linguistik-online.de/15\\_03/engler.pdf](http://www.linguistik-online.de/15_03/engler.pdf)  
(letzter Zugriff am: 30.11.2007)

### **Selbstgesteuertes Lernen per Präsenz- und eTandem**

Beim Tandem arbeiten zwei Lernende mit unterschiedlichen Muttersprachen (hier Deutsch und Französisch) zusammen, um die Sprache des Partners zu lernen und ihre Kenntnisse und ihr Verständnis für die Lebensumgebung des Partners zu erweitern. Beim *Face-to-face-Tandem* treffen sich die beiden Partner an einem Ort (z.B. eine französische Austauschschülerin mit einer deutschen Schülerin an einer deutschen Schule). Bei *eTandem* arbeiten die Partner auf Distanz über elektronische Medien zusammen: per E-Mail, Telefon, Internet-Telefon (VoIP), Videokonferenz usw.

Zur Einführung:

- Die eTandem-Seiten des Tandem-Servers Bochum: <http://www.slf.rub.de/etandem/etindex-de.html> (letzter Zugriff am: 30.11.2007)
- BRAMMERTS, HELMUT/KLEPPIN, KARIN (2001) (Hrsg.): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch (Forum Sprachlehrforschung 1). Tübingen: Stauffenburg.
- BAGUETTE, FRIEDHELM et al. (2001): Sprachenlernen im Tandem. Ein Leitfaden für die Schule. Hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

### **Web-Recherchen**

Das World Wide Web bietet eine unübersehbare Anzahl von Texten in der Fremdsprache. Die Suche nach Informationen im Internet ist inzwischen schon fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts geworden. Es werden meist folgende Typen von Web-Recherchen unterschieden:

- die gelenkte Suche (wenige ausgewählte URLs mit konkreten Suchaufträgen)
- die kreative Internetrallye (der Arbeitsauftrag umfasst mehr als nur das Herausfiltern von Informationen)
- die freie Suche (es werden weder Lösungsweg noch URLs vorgegeben) und
- das WebQuest (eine eigenständige Recherche löst ein vorgegebenes Problem).

Das WebQuest folgt folgenden Phasen: Einführung und Aufgabenstellung, Informationsquellen, Ablauf des WebQuests, Präsentation, Evaluation.

Zur Einführung:

- „Die Suche im fremdsprachigen Netz“ (NILS EIGENWALD 26.04.2004, Lehrer-Online), <http://www.lehrer-online.de/url/suchen-fsu> (letzter Zugriff am: 30.11.2007)
- „WIP – die Idee des WebQuest weitergedacht“ (GABI NETZ 21.07.2003, Lehrer-Online), <http://www.lehrer-online.de/url/wip> (letzter Zugriff am: 30.11.2007)

### **Weblogs, Blogs**

Ein Web-Tagebuch mit Kommentarfunktion, das eine Kommunikation zwischen Webseitenautor und Besuchern zulässt, bietet auch Möglichkeiten für Fremdsprachenlerner und -lehrer.

Zur Einführung:

- „Weblogs im FSU“ (GABI NETZ 17.4.03 Lehrer-Online), <http://www.lehrer-online.de/url/weblogs-fsu> (letzter Zugriff am: 30.11.2007)
- „Blogs“ (Lingua@net europa), <http://www.linguanet-europa.org/plus/de/meeting/blogs.jsp> (letzter Zugriff am: 30.11.2007)

Bei Wörterspuren oder Lesespuren handelt es sich um ein Aufgabenformat, das dazu dient, Lernenden Hinweise für das Zurechtfinden im Text mit „auf den Weg zu geben“. Da es sich um ein bislang weitgehend unbekanntes Aufgabenformat handelt, wird zur Illustration ein ausführliches Beispiel aus den Rahmenaufgaben angefügt.

### **Wörter- bzw. Lesespuren**

Aus dem zu lesenden Text werden Satzteile oder ganze Sätze ausgewählt und in deutscher Übersetzung dem französischen Text vorangestellt. Aufgabe für die Schülerinnen und Schüler ist es, die entsprechenden französischen Passagen im Text zu finden und diese zu markieren und/oder direkt über die deutschen Entsprechungen zu schreiben. Das aufmerksame Lesen der vorangestellten deutschen Übersetzungen bewirkt eine inhaltliche Vorentlastung, schafft einen Erwartungshorizont und animiert die Lernenden dazu, im Text das bereits Bekannte zu suchen, statt sich am Unbekannten festzuhaken. Auf diese Art und Weise können sie Texte verstehen, die ohne diese Vorentlastung für sie sprachlich viel zu schwierig oder viel zu lang wären. Je nach Anzahl der vorangestellten Sätze/Satzteile wird die Textrezeption mehr oder weniger erleichtert, je nach Auswahl der Sätze/Satzteile kann sie gezielt gesteuert werden. In den markierten Sätzen kann auch auf bestimmte sprachliche Phänomene fokussiert werden, die anschließend besprochen werden (siehe Beispiel S.143–147).



## Fiche de travail 4

- a) Lisez l'histoire, vous avez cinq minutes.
- b) Trouvez un partenaire. Discutez en allemand de ce que vous avez compris.
- c) Ensuite mettez-vous à quatre et comparez vos résultats.

### La cantine

A l'école, il y a une cantine, et il y en a qui mangent dedans et on les appelle des demi-pensionnaires. Moi et les autres copains, on rentre manger à la maison : le seul qui reste à l'école, c'est Eudes, parce qu'il habite assez loin.

C'est pour ça que j'ai été étonné et pas content quand papa et maman m'ont dit, hier, que j'allais manger à l'école, aujourd'hui à midi.

– Papa et moi, nous devons faire un voyage demain, m'a dit maman, et nous serons absents presque toute la journée. C'est pour ça que nous avons pensé, mon chéri, que pour une fois, tu mangerais à l'école.

Moi, je me suis mis à pleurer et à crier que je ne mangerais pas à l'école, que c'était terrible, que c'était sûrement très mauvais et que je ne voulais pas passer toute la journée sans sortir de l'école, et que si on me forçait, je serais malade, je quitterais la maison, j'allais mourir et que tout le monde allait me regretter drôlement.

– Allons, bonhomme, sois gentil, m'a dit papa. C'est pour une fois seulement. Et puis, il faut bien que tu manges quelque part, et nous ne pouvons pas t'emmener avec nous. D'ailleurs, ce sera sûrement très bon, ce qu'ils te donneront à manger.

Moi, j'ai pleuré plus fort, j'ai dit qu'on m'avait dit qu'il y avait des tas de gras avec la viande, à l'école, et qu'on battait ceux qui ne mangeaient pas leur gras, et que j'aimerais mieux ne pas manger du tout que de rester à l'école. Papa s'est gratté la tête et il a regardé maman.

– Qu'est-ce qu'on fait ? il a demandé.

– Nous ne pouvons rien faire, a dit maman. Nous avons déjà prévu son école et Nicolas est assez grand pour être raisonnable. Et puis, de toute façon, ça ne lui fera pas de mal ; comme ça, il appréciera mieux ce qu'on lui sert à la maison. Allons, Nicolas, sois gentil, embrasse maman et ne pleure plus.



J'ai boudé un petit moment et puis j'ai vu que ça ne servait plus à rien de pleurer. Alors, j'ai embrassé maman, et puis papa, et ils ont promis de m'apporter des tas de jouets. Ils étaient très contents tous les deux.

Quand je suis arrivé à l'école, ce matin, j'avais une grosse boule dans la gorge et une drôle d'envie de pleurer.

– Je reste à la cantine à midi, j'ai expliqué aux copains qui me demandaient ce que j'avais.

– Chouette ! a dit Eudes. On va s'arranger pour être à la même table.

Alors, je me suis mis à pleurer et Alceste m'a donné un petit bout de son croissant, et là ça m'a tellement étonné que je me suis arrêté de pleurer, parce que c'est la première fois que je vois Alceste donner un petit bout de quelque chose qui se mange à quelqu'un. Et puis après, tout le matin, je n'ai plus pensé à pleurer, parce qu'on a bien rigolé.

C'est à midi, quand j'ai vu les copains partir pour rentrer chez eux déjeuner, que j'ai eu de nouveau une grosse boule dans la gorge. Je suis allé m'appuyer contre le mur et je n'ai pas voulu jouer aux billes avec Eudes. Et puis la cloche a sonné et nous sommes allés nous mettre en rangs. Et c'est drôle, les rangs pour aller manger ; ce n'est pas comme d'habitude, parce que toutes les classes sont mélangées et on se trouve avec des types qu'on ne connaît presque pas. Heureusement, Eudes était avec moi. Et puis un type, devant, s'est retourné et m'a dit :

– Saucisson, purée, rôti et flan. Fais passer.

– Chouette ! a crié Eudes, quand je lui ai fait passer, il y a du flan ! Il est terrible !

– Un peu de silence dans les rangs ! a crié le Bouillon, qui est notre surveillant. Et puis il s'est approché de nous, il m'a vu, et il a dit :

– Ah, mais, c'est vrai ! Nicolas est parmi nous, aujourd'hui !

Et le Bouillon m'a passé la main sur les cheveux et il a fait un gros sourire avant de partir séparer deux moyens qui se poussaient. Il y a des fois où il est très chouette, le Bouillon. Et puis la file a avancé, et nous sommes entrés dans la cantine. C'est assez grand, avec des tables avec huit chaises autour.

– Viens vite ! m'a dit Eudes.

J'ai suivi Eudes, mais à sa table, toutes les places étaient prises. Moi, j'étais bien embêté, parce que je ne voulais pas aller à une table où je ne connaissais personne. Alors, Eudes a levé le doigt et il a appelé le Bouillon :



– M'sieur ! M'sieur ! est-ce que Nicolas peut s'asseoir à côté de moi, m'sieur ?

– Bien sûr, a dit le Bouillon. Nous n'allons pas mettre n'importe où notre invité du jour. Basile, laissez votre place à Nicolas pour aujourd'hui ... Mais soyez sages, hein ?

Alors, Basile, un type de la classe au-dessus, a pris sa serviette et son médicament et est allé s'asseoir à une autre table. Moi, j'étais bien content d'être assis à côté d'Eudes ; c'est un bon copain, mais j'avais pas faim du tout. Et quand les deux dames qui travaillent à la cuisine sont passées avec des paniers pleins de pain, j'en ai pris un morceau, mais c'est parce que j'avais peur qu'on me punisse si je n'en prenais pas. Et puis on a apporté du saucisson, de celui que j'aime.

– Vous pouvez parler, a dit le Bouillon, mais sans faire de bruit.

Alors, tout le monde s'est mis à crier en même temps, et le type qui était assis en face de nous nous a fait rigoler, parce qu'il s'est mis à loucher et faire semblant de ne pas trouver sa bouche pour mettre le saucisson dedans. Et puis on a apporté du rôti avec de la purée, et heureusement qu'ils ont passé le pain de nouveau, parce que pour essuyer la sauce, c'est chouette.

– Qui veut encore de la purée ? a demandé la dame.

– Moi ! on a tous crié.

– Un peu de calme, a dit le Bouillon. Sinon, je vous interdis de parler. Compris ?

Mais tout le monde a continué à parler, parce que le Bouillon est beaucoup plus chouette à table qu'en récré. Et puis, on a eu du flan, et ça, c'était drôlement bon ! J'en ai pris deux fois, comme pour la purée.

Après déjeuner, nous sommes sortis dans la cour, et Eudes et moi nous avons joué aux billes. J'en avais déjà gagné trois quand les copains sont revenus de chez eux, et j'étais un peu embêté de les voir parce que quand ils arrivent, c'est que c'est l'heure de rentrer en classe.

Quand je suis revenu à la maison, maman et papa étaient déjà là. J'étais drôlement content de les voir, et nous nous sommes embrassés des tas de fois.

– Alors, mon chéri, m'a demandé maman, ça ne s'est pas trop mal passé, ce déjeuner ? Qu'est-ce qu'ils t'ont donné à manger ? ...

R. Gosciny et J. J. Sempé, « La cantine », Histoires inédites du Petit Nicolas – volume 1, 2004, IMAV éditions.



## Fiche de travail 5

- a) Lisez la liste suivante qui vous aide à mieux comprendre le texte.
- b) Ensuite lisez l'histoire encore une fois et cherchez les expressions françaises qui correspondent aux expressions allemandes données.

... man nennt sie Essenschüler/Schüler mit Halbpension

---

---

... ich war überrascht und überhaupt nicht froh

---

---

... ich fing an zu weinen

---

---

... falls man mich zwingen würde, wäre ich krank

---

---

... du musst irgendwo essen

---

---

... man würde jene schlagen, die ihr fettes Fleisch nicht essen würden

---

---

... wir haben in der Schule schon Bescheid gesagt

---

---

... er wird das, was man ihm zu Hause anbietet, mehr zu schätzen wissen

---

---



## Schülermaterialien

La cantine scolaire  
Modul 4: Le Petit Nicolas

... ich hatte einen dicken Kloß im Hals

---

---

Es klingelte und wir stellten uns an.

---

---

Nicolas ist heute bei uns.

---

---

Alle Plätze waren besetzt.

---

---

Wir werden unseren Gast des Tages nicht irgendwo hinsetzen.

---

---

Ich hatte Angst, dass ich bestraft würde, wenn ich nichts nehmen würde.

---

---

Er begann zu schielen und tat so, als ob er seinen Mund nicht finden würde ...

---

---

Wir haben uns viele Male umarmt.

---

---

## 6.5 Zusammenfassung

Alle genannten Prinzipien und Merkmale kompetenzorientierter Lernaufgaben stehen in engem Zusammenhang mit der Förderung und Aufrechterhaltung der Lerner motivation. Um die von den Bildungsstandards vorgegebenen Kompetenzen zu erreichen, reicht es allerdings nicht, im Unterricht Lernaufgaben zu übernehmen und einfach so einzusetzen. Vielmehr sind ihr adressatenorientierter Einsatz und das begleitende Lehrerverhalten von entscheidender Bedeutung. Selbst eine Aufgabe, die unter Berücksichtigung der obigen Prinzipien entwickelt wurde, kann erst dann ihre Wirkung entfalten, wenn die Lernenden die entsprechenden Aktivitäten selbst durchführen, ihren Nutzen für die eigenen Lernfortschritte einschätzen können, das eigene Lern(er)verhalten reflektieren und „selbst“bewusst vorgehen. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrkräfte die Zielsetzungen, ihre methodischen Entscheidungen, die Evaluationsverfahren etc. transparent machen und mit den Schülerinnen und Schülern zusammen ggf. Alternativen entwickeln. Auch Lehrerinnen und Lehrer müssen sich daher stets solche Fragen stellen wie:

- Mache ich mein methodisches Vorgehen transparent, so dass Lernende eine Kontrollüberzeugung in Bezug auf ihr eigenes Lernen entwickeln und dadurch erkennen können, wodurch sie zu welchem Ergebnis gekommen sind?
- Gestalte ich meinen Unterricht so, dass mich vor allem interessiert, was meine Schülerinnen und Schüler danach besser können?

Die Rahmenaufgaben können einen kompetenzorientierten Unterricht daher nur unterstützen. Die aus unserer Sicht zentrale Herausforderung besteht darin, den im Konzept der Kompetenzorientierung enthaltenen Paradigmenwechsel zu realisieren: „Guter“ Unterricht zeichnet sich nicht (mehr) dadurch aus, einen aus Sicht der Lehrkraft oder eventueller Beobachter gelungenen und zeitlich festgelegten Verlauf einzuhalten. Er zeichnet sich vielmehr dadurch aus, dass die Lernenden ihren Kompetenzzuwachs in den verschiedenen Bereichen erleben und erkennen und mit Unterstützung der Lehrpersonen gezielt „ansteuern“.

### Literatur

CARSTENS, RALPH (2005): Engaging Learners in Meaning-Focused Language Use. In: Praxis Fremdsprachenunterricht, 2. Jg., Heft-Nr. 4, S.7–12.

# 7. Tests und Testaufgaben: Merkmale und Gütekriterien

*Rüdiger Grotjahn*

## 7.1 Grundlagen der Testaufgabenentwicklung: Illustrative Beispiele

In diesem Abschnitt sollen zunächst anhand von vier verschiedenen Aufgabenformaten eine Reihe von Aspekten illustriert werden, die es bei der Entwicklung von Aufgaben zur Überprüfung fremdsprachlicher Kompetenzen zu beachten gilt. Auf diese und weitere Aspekte wird dann im Abschnitt 7.2 näher eingegangen. Bei den Beispielen handelt es sich um eine Leseverstehensaufgabe im Multiple-Choice-Format, eine C-Test-Aufgabe, eine Schreibaufgabe sowie einen Auszug aus einer Klassenarbeit (Leseverstehen und Lexik). Eine Vielzahl weiterer Aufgaben zur Überprüfung eines weiten Spektrums von Kompetenzen hinsichtlich des Französischen auf den GeR-Stufen A1 bis C2 unter Einschluss von Vorschlägen für Bewertungsskalen findet sich bei Tagliante (2005: 99–186).

### ***Beispielaufgabe 1***

Die **Beispielaufgabe 1** (Leseverstehen) stammt aus der saarländischen Prüfung zum Mittleren Bildungsabschluss Französisch 2006, d. h. aus einem **formellen Test** (siehe Literaturverzeichnis). Die Begriffe Test und Prüfung werden im Folgenden (weitgehend) synonym verwendet. Zur Unterscheidung zwischen formellen Tests und informellen Tests vgl. Kap. 7.3.

▶ Siehe Beispielaufgabe 1, Schülermaterialien, S. 150–152.



## Beispielaufgabe 1

Mittlerer Bildungsabschluss 2006  
Schriftliche Prüfung  
Fach: Französisch – Teil 1: Leseverstehen  
Dauer: 50 Minuten

Name: \_\_\_\_\_ Vorname: \_\_\_\_\_

### Aufgabe 2

Lis d'abord le texte suivant puis trouve la réponse qui correspond aux informations contenues dans le texte.

(Lies den folgenden Text und finde die Antwort, die zu den im Text enthaltenen Informationen passt.)

#### Des vacances pour la paix



Leurs disques préférés, des photos de leurs parents et des lettres de leurs meilleures copines ... Comme toutes les filles de 17 ans, Areen et Liav ont mis tout ce qu'elles pouvaient dans leur sac de vacances. En quittant leur famille, pour trois semaines de « colo » aux États-Unis, il n'y a qu'une chose qu'elles ont laissée avec plaisir: la guerre. Liav est juive<sup>1</sup> et Areen est musulmane<sup>2</sup>. Elles devraient se détester, surtout que chacune a eu au moins un ami tué par l'ennemi<sup>3</sup>. Pourtant, pendant les dernières vacances d'été, on a vu Areen et Liav, assises côte à côte, discuter tranquillement sous un arbre. Comme des amies. Que s'est-il passé ?

Faire la paix avec son ennemi, voilà le but de cette colonie de vacances appelée *Seeds of Peace*, organisée par une association américaine. Elle accueille des jeunes qui vivent dans des pays en guerre ou qui connaissent des conflits armés. Elle leur apprend à résoudre<sup>4</sup> les désaccords, à leur niveau. Qu'ils arrivent à se parler et s'écouter. Liav n'avait jamais passé de vacances avec des musulmans – de même pour Areen avec des juifs – c'est dire la difficulté de l'expérience ! Finalement, les filles se sont bien entendues. Elles se déclarent même « meilleures amies » !



## Schülermaterialien

### Beispielaufgabe 1

Chaque été, la même méthode – simple mais efficace. Ici, on ne parle que l'anglais. De cette façon, on arrive à faire disparaître les différences. « J'ai vu une Israélienne et une Palestinienne discuter ensemble en anglais. C'est seulement à la fin de la discussion qu'elles ont compris qu'elles n'avaient pas la même nationalité », raconte Stéphanie, 26 ans, la seule monitrice française de la colo. Dans les dortoirs, à la cantine, pendant les sports, on mélange les participants des différents pays. Tous les jours, les campeurs se retrouvent en petits groupes pour discuter des sujets difficiles. On parle de guerre, de religion, de mort, de politique aussi ...

« Pendant ces séances, les enfants doivent apprendre à raconter leur histoire personnelle. Il s'agit d'établir une écoute entre des enfants qui, en principe, se détestent. Écouter les frustrations, les peurs et les souffrances<sup>5</sup>. Une fois qu'on est arrivé à ça, je pense qu'on a fait un grand pas : c'est facile de contester<sup>6</sup> un argument politique, mais c'est compliqué de ne pas être d'accord avec la souffrance, les sentiments de quelqu'un », raconte Marieke, 33 ans, responsable des éducateurs. « Pour arriver à ça, il faut beaucoup de travail ... et de courage pour les adolescents. »

Quand ils n'arrivent pas à s'entendre, les adolescents doivent faire l'épreuve qui fait le plus peur, l'escalade. A quatre mètres du sol, un Indien (de religion hindoue) et un Pakistanais (de religion musulmane), reliés par une corde, grimpent sur un rocher. En bas, Phil, le moniteur responsable de l'activité, explique : « Comme ils sont obligés de se soutenir, se parler, se tenir, ne pas lâcher l'autre, ils deviennent solidaires. » Même si l'actualité internationale ne laisse pas de place à l'optimisme, *Seeds of Peace* ne baisse pas les bras ...

- 1 Jüdin
- 2 Muslimin
- 3 Gegner, Feind
- 4 lösen
- 5 Leiden
- 6 hier: ablehnen



Mittlerer Bildungsabschluss 2006  
Schriftliche Prüfung  
Fach: Französisch – Teil 1: Leseverstehen  
Dauer: 50 Minuten

**Name:** \_\_\_\_\_ **Vorname:** \_\_\_\_\_

Coche la bonne case.  
(Kreuze die jeweils richtige Lösung an. Nur ein Kreuz pro Aufgabe.)

1. Areen et Liav sont deux jeunes filles qui
  - n'ont plus d'agression et de ressentiments l'une envers l'autre.
  - se détestent depuis leur colonie de vacances.
  - sont les meilleures copines depuis leur enfance.
  
2. *Seeds of Peace* organise des vacances pour les jeunes qui veulent
  - connaître la culture arabe.
  - faire la connaissance d'autres pays.
  - trouver une solution pour leurs conflits.
  
3. Dans cette colonie de vacances
  - on forme des groupes par nationalité.
  - on ne discute pas les sujets tabous.
  - tous doivent parler la même langue.
  
4. D'après Marieke, les participants doivent apprendre à
  - convaincre les autres de leurs idées politiques.
  - raconter des histoires pour enfants.
  - respecter les sentiments des autres.
  
5. Les jeunes de la colonie font de l'escalade ensemble pour
  - apprendre à s'aider les uns les autres.
  - connaître leurs forces et leurs limites.
  - montrer qui a le plus de courage.

Quelle: Ministerium für Bildung, Familie, Frauen, Kultur, Saarbrücken 2006

Diese Leseverstehensaufgabe umfasst einen Input-Text – auch als **Aufgabenstamm** bezeichnet – sowie eine Reihe von Einzelaufgaben – die sogenannten **Items**. Die Items bestehen aus drei **Lösungsoptionen**: ein **Attraktor** (die richtige Lösung) und zwei **Distraktoren** (die falschen Lösungen). Es handelt sich bei diesen **Dreifachwahlaufgaben** um einen geschlossenen Aufgabentyp, der völlig objektiv auswertbar ist. Außerdem ist die Auswertungsökonomie hoch (es ist sogar eine maschinelle Auswertung mit Hilfe von Scanner und Computer möglich). Die **hohe Objektivität und Ökonomie der Auswertung** sind insbesondere bei einer landesweiten Prüfung mit vielen Testteilnehmern wichtige, nicht zu vernachlässigende Qualitätsmerkmale. Letztlich entscheidender ist jedoch die Frage, inwieweit wir von den beobachtbaren Reaktionen der Testteilnehmer (hier Ankreuzen von Antwortoptionen) in gültiger Weise auf den jeweiligen Grad der Leseverstehenskompetenz schließen können. Damit ist die **Validität** und zwar genauer die Frage der **Konstruktvalidität** als zentrales Gütekriterium von Tests angesprochen.

### **Beispielaufgabe 2**

Bei der **Beispielaufgabe 2** handelt es sich um einen einzelnen Text aus einem sogenannten **C-Test**, einem speziellen Lückentest. Der Text stammt aus einem für den Bundeswettbewerb Fremdsprachen 1993 vom Verfasser dieses Kapitels erstellten C-Test. Die Arbeitsanweisung entspricht dem aktuellen Forschungsstand zum C-Test. Der C-Test wird relativ häufig im universitären Kontext eingesetzt, und zwar vor allem als Einstufungstest. In der Schule kommt diese Testform bisher selten zum Einsatz – bis auf den Bundeswettbewerb Fremdsprachen und die Schulleistungsuntersuchung DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Ein klassischer C-Test besteht aus vier oder fünf kurzen Texten aufsteigender Schwierigkeit, bei denen in der Regel beginnend mit dem zweiten Wort des zweiten Satzes jeweils die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes getilgt ist. Die Zahl der Lücken eines C-Test beträgt zumeist 100 – entweder vier Texte à 25 Lücken oder fünf Texte à 20 Lücken. Die Lernenden haben die Aufgabe, die getilgten Worthälften zu rekonstruieren. Die Zahl der korrekten Rekonstruktionen gilt als **globales Maß allgemeiner, fertigkeitenübergreifender Kompetenz** in der jeweiligen Fremdsprache (vgl. detailliert GROTJAHN 2002).

► Siehe Beispielaufgabe 2, Schülermaterialien, S. 154.



## Beispielaufgabe 2

In den folgenden fünf Texten fehlen bei einer Reihe von Wörtern jeweils einige Buchstaben. Bitte ergänzt möglichst viele Lücken in sinnvoller Weise. Wörter mit einem Bindestrich oder Apostroph, wie z. B. *celui-ci*, *faut-il*, *l'un* oder *qu'il*, gelten als ein einziges Wort.

Seid nicht frustriert, wenn ihr nicht alle Lücken ergänzen könnt. Dies gelingt auch Muttersprachlern nicht immer.

Ihr habt für jeden Text fünf Minuten Zeit. Nach drei Minuten erhaltet ihr einen Hinweis auf die noch verbleibenden zwei Minuten.

Bitte schreibt leserlich! Nicht lesbare Lösungen werden als falsch gewertet.

### Text 3

#### En forme pour les examens

Vous êtes à quelques semaines de votre examen, donc légèrement stressé. Premier

conseil : essayez d \_\_\_\_\_ manger suffi \_\_\_\_\_ et sur \_\_\_\_\_

faites-vo \_\_\_\_\_ plaisir, ma \_\_\_\_\_ ne man \_\_\_\_\_ pas tr \_\_\_\_\_

de gât \_\_\_\_\_ ou d \_\_\_\_\_ chocolat, mê \_\_\_\_\_

si c'e \_\_\_\_\_ bon po \_\_\_\_\_ le mor \_\_\_\_\_. Deuxi \_\_\_\_\_

conseil : dor \_\_\_\_\_ bien c \_\_\_\_\_ le som \_\_\_\_\_ est l \_\_\_\_\_

meilleur am \_\_\_\_\_ de vo \_\_\_\_\_ mémoire : pendant que vous dormez

vous retravaillez toutes les informations apprises dans la journée.

(adaptiert aus: Phosphore, Nr. 113, Juni 1990, S. 14)

Beim C-Test handelt es sich in der Regel um ein sehr messgenaues Instrument mit einer **hohen Auswertungsobjektivität**. Arbeitet man bei der Auswertung mit einer Liste zulässiger Lösungen (z. B. dem Textoriginal entsprechende Lösungen + im Kontext akzeptable Varianten), dann ist der C-Test sogar völlig auswertungsobjektiv. Eher gering ist allerdings die **Augenscheinvalidität** (Augenscheingültigkeit): Auf den ersten Blick erscheint das Testformat vielen zunächst befremdlich. Auch die **Authentizität** erscheint gering. Die Folge ist nicht selten Skepsis oder sogar Ablehnung auf Seiten der Lehrenden oder auch der Testkandidaten. Weiterhin stellt sich auch beim C-Test die Frage, welche Aspekte sprachlicher Kompetenz dieses Instrument wirklich misst, womit wiederum die zentrale Frage der **Konstruktvalidität** angesprochen ist.

### **Beispielaufgabe 3**

Bei der **Beispielaufgabe 3** handelt es sich um eine vom Centre international d'études pédagogiques (CIEP) in Sèvres für das IQB entwickelte Schreibaufgabe zur Überprüfung der Bildungsstandards Französisch auf dem Niveau B1.

Diese Aufgabe unterscheidet sich von vielen in Klassenarbeiten gestellten Schreibaufgaben durch ihr höheres Maß an Steuerung, das zu einer größeren Vergleichbarkeit der Leistungen führen soll. Es handelt sich jedoch im Vergleich zu den Beispielaufgaben 1 und 2 um eine relativ offene Aufgabenform, bei der sich vor allem das Problem der **Objektivität und Reliabilität** (Genauigkeit) **der Auswertung** stellt. Von der beobachteten Schreibleistung auf bestimmte Aspekte der Schreibkompetenz des jeweiligen Lerners zu schließen (Konstruktvalidität), erscheint jedoch bei dieser Aufgabe als ein geringeres Problem. Auch die Augenscheinvalidität ist hoch. Allerdings ist zu fragen, inwieweit die Schreibleistung (Verfassen einer E-Mail) im Hinblick auf ein weitgefasstes Konzept fremdsprachlicher Schreibkompetenz repräsentativ ist.

► Siehe Beispielaufgabe 3, Schülermaterialien, S. 156.



## Beispielaufgabe 3

Deutsch-Französisches Jugendwerk  
Office franco-allemand pour la Jeunesse

Forum OFAJ / DFJW > Juniors / Teens > Recherchée : classe pour échange scolaire

Auteur / Autor	Sujet / Thema
<p>21-09-2006 08:47 PM</p> <p>Auteur / Autor : Annelie S</p>	<p>La classe de Terminale 2 du lycée Julie Daubié de Rombas (Moselle) cherche une classe en Allemagne pour un échange scolaire.</p> <p>Dans notre classe, nous sommes 20 filles et 15 garçons, et nous apprenons l'allemand depuis 5 ans.</p> <p>Notre ville se trouve à quelques kilomètres de Metz, pas très loin de la frontière allemande.</p> <p>Nous souhaitons perfectionner notre allemand et rencontrer de jeunes Allemands de notre âge.</p> <p>Vous êtes intéressés ?</p> <p>Alors, écrivez-nous à cette adresse : lycéerombas@academie-metz.com.</p>

Les dates sont au format Mois-Jour-Année / Die Daten sind im Format Monat-Tag-Jahr.

*Tu as trouvé cette annonce sur le forum internet de l'OFAJ. Ta classe est intéressée par cette proposition.*

*Tu écris une réponse au nom de ta classe.*

- 1. Tu présentes ta classe, ton lycée et ta ville.*
- 2. Tu expliques pourquoi ta classe est intéressée par la proposition. (60-80 mots)*

### Beispielaufgabe 4

Als **Beispielaufgabe 4** folgt ein Teil einer zweistündigen Klassenarbeit aus einem Grundkurs Französisch (Klasse 12) an einer Gesamtschule im Saarland. Die Klassenarbeit wurde von HANNO WERRY, Autor von Rahmenaufgaben und Mitarbeiter des Landesinstituts für Pädagogik und Medien, Saarland, und Fachlehrer an der Gesamtschule Bexbach zur Verfügung gestellt. Die Leseverstehensaufgabe beruht auf einer Quelle der Editions Van In (siehe Literaturverzeichnis). Die Klassenarbeit besteht insgesamt aus drei Teilaufgaben zum Hörverstehen (HV global, HV Detail, HV selektiv; zum Teil Dreifachwahlaufgaben), einer Leseverstehensaufgabe sowie einem Aufgabenblock zur Überprüfung lexikalischer Kompetenz (Synonyme, Antonyme, Wortbildung). Der Wortschatztest beruht in Teilen auf HELLER-DOYÈRE/WUSSLER (2001: 19ff.). Angesichts der teilweise geschlossenen Aufgabenformate und dem Streben nach Objektivität handelt es sich bei der Beispielaufgabe 4 eher um einen **informellen Test** als um eine Klassenarbeit im traditionellen Sinne (vgl. 7.3). Im Folgenden sind lediglich die leicht gekürzte Leseverstehensaufgabe sowie der Lexiktest und damit die eher traditionellen Teile dieser Arbeit wiedergegeben.

► Siehe Beispielaufgabe 4, Schülermaterialien, S. 158–161.

Vergleicht man die Leseverstehensaufgabe aus der Klassenarbeit mit der Beispielaufgabe 1 aus der landesweiten saarländischen Prüfung zum Mittleren Bildungsabschluss 2006, dann fällt auf, dass bei der Klassenarbeit das Textverständnis über **offene Fragen** zum Text überprüft wird. Dies hat sicherlich mehrere Gründe. Zum einen sind offene Fragen weit schneller zu entwickeln als Mehrfachwahlaufgaben. Zum anderen spielt die Auswertungsökonomie bei Klassenarbeiten zumeist eine nachgeordnete Rolle. Ein gewisses Problem ergibt sich allerdings aufgrund der eingeschränkten **Auswertungsobjektivität** offener Fragen. Neben der Ökonomie bei der Entwicklung spricht für offene Fragen als unterrichtsnahe Prüfungsform, dass die Schülerinnen und Schüler eher als bei Mehrfachwahlaufgaben ihr eigenes Textverständnis artikulieren können. Zudem eröffnet das Format die Möglichkeit, die Überprüfung der Schreibkompetenz partiell mit zu testen. Es handelt sich dann allerdings nicht mehr um eine reine Leseverstehensaufgabe, sondern um ein integratives, mehrere Fertigkeiten kombinierendes Verfahren (vgl. zur integrativen Messung mehrerer Fertigkeiten auch die Kap. 7.2 und 7.5).



## Beispielaufgabe 4

GK Französisch SJ 2006/2007

1. Kursarbeit

Datum: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_ Vorname: \_\_\_\_\_

### Compréhension écrite

Lisez le texte suivant et répondez ensuite aux questions ci-dessous.

- **approuver** : être d'accord – « La directrice est d'accord. Elle approuve notre plan. »
- **négliger** : ne pas faire très attention – « Hervé ne se soigne pas. Il fume et il néglige sa santé. »

Les mots en italique peuvent être compris par le contexte ou un mot connu.

**Dictée, grammaire, lecture, rédaction ... le retour aux classiques !**

« Lire ou écrire des textes, apprendre des poèmes, faire des dictées ou des exercices de grammaire ... Ce sont là de vieilles recettes que l'on retrouve aujourd'hui encore souvent à l'école primaire mais moins souvent au *secondaire*. » Voilà la *conclusion* de M. François Fillon, le nouveau *Ministre* de l'Éducation nationale, en ce début de septembre 2004. « Je veux demander aux professeurs du secondaire de *redonner* une place à ces exercices *traditionnels* en français », a-t-il encore ajouté. (...)

Gaëtan Cotard, professeur de français, est tout à fait d'accord avec la décision du Ministre « ... mais, ajoute-t-il, la lecture et la grammaire ne sont pas seulement importantes dans les classes *inférieures* du secondaire. Il faut continuer à faire des exercices de ce genre, même dans les classes *supérieures* ! »

« Il est vrai, nous dit Philippe Meirieu, que ces dernières années, dans les écoles du secondaire, on a un peu négligé la lecture, la dictée, *l'apprentissage* de poèmes ou autres textes intéressants ... Je pense que les élèves du secondaire doivent lire beaucoup. Bon ... il y a des familles où les parents lisent beaucoup et où les enfants suivent l'exemple de leurs parents. (...)

Mais il ne faut pas oublier qu'il y a beaucoup de familles où cette *tradition* de la lecture n'existe pas. Alors c'est aux enseignants d'aider ces jeunes : les professeurs doivent proposer des textes et des livres adaptés au niveau de l'élève. La lecture, ça doit devenir un plaisir et pas une *obligation*. Et puis, il y a le problème de l'apprentissage de textes ... C'est un très bon exercice pour la *mémoire*. Mais cela permet aussi aux élèves de mieux s'exprimer dans la vie de tous les jours ... »

C'est seulement sur la dictée que les professeurs ne sont pas d'accord. Il y a même des inspecteurs qui ont interdit la dictée tout simplement. « La dictée ne permet pas d'apprendre quelque chose mais seulement de contrôler si l'élève sait écrire sans fautes. » Et alors ... n'est-il pas important de savoir écrire sans fautes ?

(Auszüge aus: *Libération.fr*)



## Questions

1. D'après M. Fillon, quels sont ces exercices « traditionnels » qu'on retrouve encore souvent au programme de l'école primaire mais beaucoup moins à celui de l'école secondaire ?
2. Que pense M. Fillon de ces « vieilles recettes » ?
3. Que pense M. Cotard de la décision de M. Fillon ?
4. D'après M. Meirieu, que s'est-il passé ces dernières années dans le secondaire ?
5. Comment M. Meirieu explique-t-il qu'il y a des jeunes qui s'intéressent quand même à la lecture ?
6. D'après M. Meirieu, que faut-il faire pour aider ces jeunes qui n'ont pas l'habitude de la lecture ?
7. D'après M. Meirieu, à quoi peut servir l'apprentissage de textes ?
8. Sur quel sujet certains professeurs et inspecteurs ne sont-ils pas d'accord ? Pourquoi ?



## Vocabulaire

- a) Remplacez les mots entre parenthèses par un mot ou une expression **synonyme**.

Les avis (des enseignants) \_\_\_\_\_ sont partagés.

Vous pouvez (participer) \_\_\_\_\_ à un échange scolaire.

Il a été puni pendant (la leçon) \_\_\_\_\_ de français.

Mon fils (a été reçu) \_\_\_\_\_ au bac.

- b) Complétez les phrases et trouvez le contraire du mot ou de l'expression en italique (**antonymes**).

Vous pouvez *réussir* ou \_\_\_\_\_ l'examen que vous passez.

Cet élève va *passer dans la classe supérieure*, et celui-là va devoir \_\_\_\_\_.

Il y a des élèves qui *travaillent beaucoup* et d'autres qui sont \_\_\_\_\_.

Certains profs sont *indulgents*, d'autres sont très \_\_\_\_\_.

- c) Trouvez un mot de la même famille.

inviter : \_\_\_\_\_

interroger : \_\_\_\_\_

apprendre : \_\_\_\_\_

invitation : \_\_\_\_\_

faciliter : \_\_\_\_\_

difficile : \_\_\_\_\_

réviser : \_\_\_\_\_

traduction : \_\_\_\_\_

## 7.2 Gütekriterien von Tests und Aufgaben

Testaufgaben sind Messinstrumente, die dabei helfen sollen, begründete Aussagen über lernerseitige Kompetenzen zu formulieren. Dabei stehen wir vor dem schwerwiegenden Problem, dass es sich entsprechend dem in der vorliegenden Publikation zugrunde gelegten Verständnis von Kompetenzen (weiter Kompetenzbegriff, vgl. Kap. 4) nicht um direkt beobachtbares Verhalten handelt, sondern um Verhaltensdispositionen und damit um sogenannte latente Merkmale oder theoretische Konstrukte. Diese sind jedoch lediglich mittelbar erschließbar anhand des beobachtbaren Verhaltens der Lernenden (vgl. auch RUPP/LEUCHT/HARTUNG 2006: 199). Dies führt insbesondere zu der Frage der Gültigkeit der Schlussfolgerungen und damit zu den Gütekriterien von Testaufgaben.

Wie bereits anhand der Beispiele angedeutet, gibt es eine Reihe von Gütekriterien zur Beurteilung der Qualität von Tests und Testaufgaben (vgl. zum Folgenden GROTJAHN 2000, 2003: Kap. 1.7; 2006; 2007). Es werden zumeist folgende Hauptgütekriterien genannt: Objektivität, Reliabilität und Validität sowie vielfach auch Fairness. Daneben finden sich als Kriterien Ökonomie, Praktikabilität, Aufgabentrennschärfe, Normierung, Standardisierung, Rückwirkung auf den Unterricht, Authentizität der Aufgaben, Transparenz sowie Handlungsorientierung (vgl. EUROPARAT 2001, Kap. 9; BACHMAN/PALMER 1996; GLABONIAT 2001; INGENKAMP 1997: 34–43; KIEWEG 1999; LIENERT/RAATZ 1994: 7–14; PERLMANN-BALME 2006; SANDERS 2000; SCHWIPPERT 2005). In jüngerer Zeit wird unter Bezug auf BACHMAN/PALMER (1996) zunehmend die Nützlichkeit als übergeordnetes und letztlich entscheidendes Kriterium für die Güte von Sprachtests angeführt.

### Objektivität

Das Gütekriterium der **Objektivität** bezieht sich darauf, inwieweit die Ergebnisse eines Tests bzw. die aus den Ergebnissen gezogenen Schlussfolgerungen unabhängig z.B. vom Testadministrator, von den Auswertern und vom Testbenutzer sind. Wenig objektive Tests werden zuweilen auch als **subjektiv** charakterisiert. Eine zentrale Voraussetzung für eine zufriedenstellende Objektivität ist die **Standardisierung** (vereinheitlichende Festlegung) des Testformats, der Durchführung, der Auswertung und der Interpretation eines Tests.

Die **Durchführungsobjektivität** bezieht sich auf die Unabhängigkeit der Testergebnisse von der Art der Durchführung (Administration) des Tests. Der Grad der Durchführungsobjektivität hängt in erster Linie von der Güte der

Standardisierung der Testdurchführung und vom Verhalten des Testadministrators ab. Liest die Lehrkraft zur Überprüfung des Hörverstehens den Schülerinnen und Schülern den Hörtext selbst vor, ist nicht auszuschließen, dass die Testergebnisse nicht nur vom Fähigkeitsgrad der Lernenden, sondern auch von deren Entfernung von der Lehrkraft sowie von den Unterschieden zwischen den einzelnen Lehrkräften bei der Präsentation des Hörtextes abhängen. Die **Auswertungsobjektivität** betrifft den Grad der Standardisierung der Auswertung der Reaktionen der Kandidatinnen und Kandidaten. So ist beispielsweise ein Lückentest, bei dem lediglich solche Lösungen als richtig gelten, die in einer vorliegenden Liste aufgeführt sind, vollständig auswertungsobjektiv (vgl. die Ausführungen zum C-Test in Abschnitt 7.1). Die **Interpretationsobjektivität** bezieht sich schließlich auf den Grad der Unabhängigkeit der Interpretation der ausgewerteten Testergebnisse von der Person des interpretierenden Testbenutzers. Ein standardisierter Papier-Bleistift-Test im Multiple-Choice-Format, der die Kandidaten anhand ihres numerischen Testergebnisses lediglich in eine Rangordnung z. B. in Bezug auf ihre Grammatikkenntnisse bringen soll, hat sowohl eine perfekte Auswertungsobjektivität (die Auswertung ist rein maschinell mit Scanner und Computer möglich) als auch eine perfekte Interpretationsobjektivität (die Rangfolge der Testteilnehmerinnen und -teilnehmer kann vom Computer ermittelt werden).

## Reliabilität

Die **Reliabilität** – auch als **Zuverlässigkeit** bezeichnet – bezieht sich auf die Genauigkeit, mit der Testergebnisse eine Eigenschaft erfassen, und zwar unabhängig davon, ob die Aufgabe oder der Test wirklich die Eigenschaft misst, die gemessen werden soll. So kann ein als Sprachtest konzipiertes Verfahren hoch reliabel sein, auch dann, wenn es in Wirklichkeit in erster Linie etwas anderes misst, wie das allgemeine Weltwissen des Kandidaten. In der Regel gilt im Fall eines homogenen Tests, d. h. eines Tests, der mit Hilfe inhaltlich einheitlicher Aufgaben ein eng umschriebenes Merkmal, wie lexikalische oder syntaktische Kompetenz, erfasst: Je größer die Zahl der Items, desto zuverlässiger wird gemessen. Dies ist einer der Gründe, warum professionelle Tests, die für schwerwiegende Entscheidungen verwendet werden, aus relativ vielen Items bestehen. Auch für den schulischen Kontext sollte deshalb gelten: Je wichtiger die anhand der Testergebnisse getroffenen Entscheidungen sind, desto höher sollte die Zahl der zur Messung der jeweiligen Kompetenz eingesetzten Aufgaben bzw. Items sein. Lassen sich Testergebnisse nur sehr ungenau reproduzieren, d. h., bekommt

man bei einer Testwiederholung deutlich abweichende Ergebnisse, ist dies ein Hinweis auf eine unbefriedigende Reliabilität. Dieser sich auf die zeitliche Stabilität der Testergebnisse beziehende Typ von Reliabilität wird als **Retestreliabilität** oder **Testwiederholungsreliabilität** bezeichnet. In der Praxis ist man allerdings meist gezwungen, die Reliabilität auf der Basis eines einzigen Testdurchgangs zu ermitteln. Hierbei schätzt man die Reliabilität des Tests über die Korrelation der Items untereinander. Ein hoher Wert bedeutet eine hohe **Konsistenz** der Messungen. Konkret heißt dies, dass die Items die Testteilnehmer in eine ähnliche Rangfolge bringen.

## Validität

Wie bereits oben angemerkt, stehen wir bei der Interpretation der Ergebnisse aus Kompetenztests, wie beispielsweise zum fremdsprachlichen Leseverstehen, vor dem Problem, dass Kompetenzen lediglich mittelbar anhand des beobachtbaren Verhaltens der Lernenden erschließbar sind. Dies führt zur **Validität** – auch als **Gültigkeit** bezeichnet – als wichtigstem Gütekriterium eines Tests. Sie bezieht sich auf das Ausmaß, in dem ein Test das erfasst, was er erfassen soll bzw. auf den Grad der Gültigkeit der mit Hilfe der Testergebnisse getroffenen Entscheidungen. Hervorzuheben ist, dass das Gütekriterium der Validität stets in Abhängigkeit von der spezifischen Verwendung eines Tests zu sehen ist. Einer Aussage wie „Dieser Test ist valide“ ist deshalb ohne Angabe der Verwendung des Tests mit größtem Misstrauen zu begegnen.

Es wird zwischen unterschiedlichen Typen von Validität differenziert. Die **Inhaltsvalidität** (auch Kontentvalidität) gibt das Ausmaß an, in dem die Testaufgaben geeignet sind, z. B. bestimmte Aspekte eines Lernstoffs oder auch bestimmte Verhaltensweisen zu erfassen. Ein Spezialfall der Inhaltsvalidität ist die **curriculare Validität**, also die Gültigkeit der Aufgaben in Bezug auf einen bestimmten Lehrplan. So wird in Schulleistungstests überprüft, ob die Schülerinnen und Schüler bestimmte Inhalte gelernt und vorgegebene Lernziele erreicht haben. Die Inhaltsvalidität wird zumeist anhand von Experten (z. B. Lehrkräften) ermittelt, die mit dem Lehrstoff und den Lerngruppen hinreichend vertraut sind. Die Bestimmung der Inhaltsvalidität über Expertenurteile ist allerdings nicht unproblematisch, da die Urteile oft divergieren. Selbst wenn jedoch die Inhalte eines Tests den zu messenden Bereich angemessen repräsentieren, ist damit keineswegs sichergestellt, dass der Test einen validen Rückschluss auf den zu erfassenden Bereich erlaubt. So kann die Verwendung von Aufgabentypen, die hohe An-

sprüche an das Arbeitsgedächtnis stellen, zu einer massiven Unterschätzung der tatsächlichen Hörverstehensleistung führen. Dies ist der Fall, wenn Auswahlaufgaben mit mehr als zwei Optionen parallel zur Textpräsentation zu bearbeiten sind. Deshalb sind bei der Konstruktion kontextvalidier Tests nicht nur die Inhalte der Aufgaben festzulegen, sondern es ist auch das Aufgabenformat und die Art der Auswertung zu spezifizieren.

Bei der **kriterienbezogenen Validität** wird geprüft, inwieweit die Testergebnisse mit den Werten in einem unabhängigen Außenkriterium, das selbst als ein Maß des zu erfassenden Merkmals betrachtet wird, übereinstimmen. Es kann sich dabei um einen anderen Test oder auch um Schulnoten handeln. So kann man untersuchen, inwieweit ein neu entwickelter C-Test (siehe Beispielaufgabe 2) die Schülerinnen und Schüler in eine ähnliche Rangfolge bringt wie ihre Französischnoten. Ist die anhand eines Korrelationskoeffizienten gemessene Übereinstimmung der Rangreihen hoch, ist dies ein Beleg für die kriterienbezogene Validität des neu entwickelten C-Tests. Es ist allerdings nur dann gerechtfertigt, dieses Ergebnis inhaltlich als Beleg für die Validität des neuen C-Tests als globales Maß allgemeiner sprachlicher Kompetenz (*general language proficiency*) im Französischen zu interpretieren, wenn man begründet davon ausgehen kann, dass die Französischnote die allgemeine sprachliche Kompetenz der Lernenden im Französischen valide und reliabel erfasst. Zur Einschätzung der kriterienbezogenen Validität ist es wichtig zu wissen, dass die Objektivität einen Einfluss auf die Reliabilität hat und dass die Reliabilität wiederum die maximal erreichbare kriterienbezogene Validität eines Tests bestimmt. So führt eine geringe Objektivität, d. h. eine hohe Subjektivität bei der Durchführung und Auswertung eines Tests notwendigerweise zu wenig reliablen Testergebnissen (die Testergebnisse lassen sich nur sehr eingeschränkt reproduzieren). Je weniger reliabel die Testergebnisse jedoch sind, desto geringer ist notwendigerweise die Korrelation mit einem Außenkriterium, auch dann, wenn Test und Kriterium weitgehend das Gleiche messen. Dies bedeutet, dass ein wenig objektiver und wenig reliabler Test nicht gleichzeitig kriterienbezogen valide sein kann.

Umgekehrt bedeutet eine hohe Objektivität und Reliabilität keineswegs, dass der entsprechende Test auch automatisch valide ist, also das erfasst, was er erfassen soll. Wird ein hochobjektiver und hochreliabler C-Test zur Messung der Lesekompetenz eingesetzt, dann ist dieser Test trotz seiner hohen Objektivität und Reliabilität nur sehr eingeschränkt als Lesetest valide, da es durchaus Kandidaten geben kann, die zwar eine hohe Lesekompetenz aufweisen, aber aufgrund einer (weitgehend) fehlenden produktiver Sprachkompetenz im C-Test versagen. Ist jedoch die kriterienbezogene Va-

lidität eines Tests hoch, so impliziert dies zugleich eine hohe Objektivität und Reliabilität (Konsistenz).

Ein weiterer Aspekt der Validität betrifft die Gültigkeit, die ein bestimmtes Verfahren in den Augen der Getesteten und der Testabnehmenden hat. Diese sogenannte **Augenscheinvalidität** (*face validity*) ist nicht unwichtig für die Akzeptanz eines Verfahrens und damit auch für dessen prognostische Gültigkeit (vgl. die Bemerkungen zum C-Test in Kap. 7.1). So haben neue Testverfahren und Aufgabenformate zunächst häufig eine geringe Augenscheinvalidität für die Testnutzer (Lernende, Lehrende, Schulaufsichtsbehörde usw.). Gelingt es nicht, die Augenscheinvalidität beispielsweise durch gezielte Informationen über die Qualitätsmerkmale des Tests zu erhöhen, kann dies den (praktischen) Wert des neu entwickelten Tests deutlich beeinträchtigen. So kann eine geringe Augenscheinvalidität dazu führen, dass die Kandidaten den Test nicht hinreichend ernst nehmen und deshalb nicht ihre optimale Leistung zeigen.

Bei der Bestimmung der **Konstruktvalidität** wird speziell gefragt, inwieweit das direkt beobachtbare Verhalten der Testpersonen auf bestimmte zugrunde liegende, nicht direkt beobachtbare Fähigkeiten (sogenannte theoretische Konstrukte) zurückgeführt werden kann. Um von den Reaktionen der Lernenden auf ihre Fähigkeiten (Kompetenzen) schließen zu können, bedarf es allerdings theoretischer Modelle sowohl der zu messenden Kompetenzen als auch der Anforderungscharakteristiken der zur Messung benutzten Testaufgaben (vgl. auch JUDE/KLIEME 2007). Nicht umsonst ist in dem sozio-kognitiven Rahmenmodell der Testvalidierung von WEIR (2005) die „theoriebasierte Validität“ eine zentrale Komponente der Konstruktvalidität. So ist bei der Messung des theoretischen Konstrukts „kommunikative Kompetenz“ (vgl. Kap. 4) zu spezifizieren, ob auch die Fähigkeit zum kooperativen Sprecherwechsel als Teilkomponente erfasst werden soll. Ist dies der Fall, dann sollten die Anforderungscharakteristiken der Testaufgabe so gestaltet sein, dass sie dem Lernenden ermöglichen, die zu messende Kompetenz in adäquater Weise zu zeigen. Dies wäre z.B. in einer mündlichen Paarprüfung, in der zwei Lernende gemeinsam den Ablauf einer Geburtstagsparty aushandeln, weit eher der Fall als bei der Überprüfung der kommunikativen Kompetenz eines Lernenden anhand eines weitgehend lehrergesteuerten Einzelinterviews. Weitere bei der Konstruktvalidierung von Testaufgaben zu klärende Fragen könnten lauten: Inwieweit liefert ein Multiple-Choice-Grammatiktest gültige Hinweise in Bezug auf das theoretische Konstrukt „Kommunikative Kompetenz“? Inwieweit ermöglicht ein Hörverstehenstest in Form von Ja-Nein-Aufgaben auch begründete Aussagen zum Grad der Automatisierung von Hörverstehensprozessen?

Bei der Beurteilung der Konstruktvalidität eines Tests sind unter anderem folgende Quellen möglicher Invalidität zu berücksichtigen: a) Unterrepräsentation des zu messenden Konstrukts; b) konstruktirrelevante Testvarianz. Im Fall einer **Unterrepräsentation des Konstrukts** ist der Test zu eng gefasst und lässt wichtige Dimensionen des Konstrukts unberücksichtigt. Ein Extrembeispiel ist das Testen kommunikativer Kompetenz mit Hilfe eines reinen Wissenstests im Papier-und-Bleistift-Format (siehe auch die Ausführungen zur Authentizität von Testaufgaben weiter unten). **Konstruktirrelevante Varianz** liegt vor, wenn bestimmte Merkmale, die nichts mit der zu messenden Fähigkeit zu tun haben, eine Aufgabe für bestimmte Personen(gruppen) im Sinne eines sogenannten **Bias** (d.h. einer Verzerrung der Ergebnisse) systematisch leichter oder schwerer machen. Dies ist der Fall, wenn man bei einem Lesetest den Faktor „thematisches Wissen“ explizit aus der Spezifikation des zu messenden Konstrukts ausschließt und dann feststellt, dass das im Text thematisierte Wissen bei männlichen und weiblichen Lernern einen unterschiedlichen Effekt hat, also eine der beiden Gruppen aufgrund des Themas bei der Lösung einen Vorteil hat.

Weitere gerade auch im Hinblick auf die schulische Praxis wichtige Fälle potenziell konstruktirrelevanter Varianz und damit zugleich potenzieller Einschränkungen im Hinblick auf die Konstruktvalidität sind die Messung von Lese- oder Hörverstehenskompetenz mit Hilfe umfangreicher schriftlicher Produktionen oder auch die Messung von Schreibkompetenz anhand von Aufgaben, die zunächst das Verstehen eines längeren, anspruchsvollen schriftlichen und/oder mündlichen Textes verlangen. Bei solchen integrativen Aufgaben, die als Lernaufgaben durchaus wünschenswert sind (vgl. Kap. 6), ist eine valide Aussage über isolierte Teilkompetenzen (hier: Lesen, Hören, Schreiben) nicht möglich, da das Messergebnis z. B. beim Lese- oder Hörverstehen auch von der Schreibkompetenz abhängt. Das heißt nicht, dass in Tests grundsätzlich auf entsprechende integrative Aufgabenformate verzichtet werden sollte. Gerade in jüngerer Zeit werden zuweilen auch in psychometrisch anspruchsvollen Tests wie in der neuen internet-basierten Version des „Test of English as a Foreign Language“ (TOEFL iBT, siehe Literaturverzeichnis) zusätzlich zu den üblichen Aufgabenformaten zur Messung isolierter Kompetenzen auch integrative, mehrere Fertigkeiten kombinierende Aufgabenformate verwendet. Letztere sollen die Sprachanwendung im realen Leben besser widerspiegeln (vgl. hierzu auch Зыдарисс 2007: 309) und eine insgesamt validere Bewertung der Fähigkeit zum authentischen Gebrauch der englischen Sprache im akademischen Umfeld ermöglichen. Bei der Entwicklung der Testaufgaben zur Überprüfung der Bildungsstandards Französisch wird hingegen darauf geachtet, die vier

Kompetenzbereiche Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftliche Produktion und Mündliche Produktion möglichst „rein“ (unabhängig voneinander) zu erfassen.

In jüngerer Zeit verwenden mehr und mehr Autorinnen und Autoren den Begriff der Validität in einem weiten Sinne, der auch Wertimplikationen und soziale Konsequenzen und insbesondere die negativen oder auch positiven Rückwirkungen von Tests auf den Unterricht mit einschließt (vgl. weiter unten die Ausführungen zum Rückwirkungseffekt sowie ALDERSON/BANERJEE 2001; DAVIES 2004; WEIR 2005: 37 ff.). Kommt es aufgrund einer Unterrepräsentation des Konstrukts zu einer Vernachlässigung bestimmter Lernziele im Unterricht oder auch aufgrund konstruktirrelevanter Varianz zu einer unfairen Beurteilung bestimmter Lerner, bedeutet dies zugleich eine Einschränkung der Validität des Tests.

## Fairness

Neben den Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität ist **Fairness** ein weiteres zentrales Gütekriterium. Ein Test oder eine Testaufgabe sind insbesondere dann fair, wenn sie bestimmte Gruppen von Kandidatinnen und Kandidaten nicht systematisch aufgrund von Faktoren, die mit dem zu messenden Merkmal in einer inhaltlichen Beziehung stehen, benachteiligen. Liegt eine systematische Benachteiligung bestimmter Kandidaten beispielsweise aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Muttersprache oder ihres Migrationshintergrunds vor, spricht man, wie bereits erwähnt, von einem **Bias**. Bekannte Formen eines Gruppen-Bias sind unter anderem eine größere Strenge der Leistungsbeurteilung bei bestimmten Untergruppen von Lernenden. Dies ist der Fall, wenn in einer mündlichen Prüfung weibliche Prüflinge von männlichen Prüfern systematisch milder beurteilt werden als männliche Prüflinge. Ein Bias kann aber auch daraus resultieren, dass die Testkandidatinnen und -kandidaten mit den Testformaten nicht in gleicher Weise vertraut waren. Dies kann dadurch vermieden werden, dass allen Kandidaten die Möglichkeit gegeben wird, sich auf den Test vorzubereiten und die verwandten Testformate einzuüben.

## Normierung

Unter **Normierung** – ein von den übrigen Gütekriterien unabhängiges Kriterium – versteht man die Eichung eines Tests für eine bestimmte Zielpopulation (Eichpopulation), d.h. für eine bestimmte Adressatengruppe. Manche Autoren verwenden hierfür auch den Terminus „Standardisierung“. Diese

Verwendungsweise ist nicht zu verwechseln mit der bereits besprochenen Standardisierung der Durchführung, Auswertung und Interpretation von Tests. Bei der Zielpopulation kann es sich um alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Klassenstufe eines bestimmten Schultyps handeln (z.B. Französisch als 1. Fremdsprache an Gymnasien am Ende der Jahrgangsstufe 10). Die Eichung erfolgt mit Hilfe statistischer Verfahren anhand einer repräsentativen Stichprobe (Eichstichprobe) aus der Zielpopulation und führt zu sogenannten Normwerten (Testnormen). Liegen für eine bestimmte Zielpopulation geltende Normwerte vor, dann ermöglicht dies, den individuellen Testwert eines Lernenden relativ zu den Leistungen der Zielpopulation zu beurteilen und nicht nur relativ zu den Leistungen der anderen Testteilnehmer.

## Authentizität

Ein weiteres vor allem im Sprachtestbereich genanntes Gütekriterium bezieht sich auf die **Authentizität** der Testaufgaben. Hierbei kann man unterscheiden zwischen der Authentizität der Vorgaben (z. B. der Texte in einem Leseverstehenstest), der Authentizität der Testsituation und der Authentizität der Items (Antwortcharakteristiken). Mit „authentisch“ kann in diesem Zusammenhang gemeint sein, dass es sich um genuine, nicht spezifisch für den Test produzierte Aufgaben handelt. Weiterhin kann sich „authentisch“ auf den Grad der Übereinstimmung zwischen den Merkmalen einer gegebenen Testaufgabe und den Merkmalen der jeweiligen zielsprachlichen Verwendungssituation beziehen (situationelle Validität). Ein anderer zuweilen genannter Aspekt ist der Grad der Übereinstimmung in den kognitiven Prozessen bei der Lösung der Testaufgaben und dem Gebrauch der Zielsprache außerhalb der Testsituation. Situationell und kognitiv authentische Aufgaben erlauben Generalisierungen im Hinblick auf die Fähigkeit zur Lösung analoger zielsprachlicher Probleme außerhalb der Testsituation. Nichtsdestoweniger können aber auch wenig authentische Testaufgaben, die das Konstrukt relativ eher indirekt messen, valide sein. So gilt der C-Test weithin als valides Maß globaler fremdsprachlicher Kompetenz. Weiterhin bestimmt die Authentizität einer Testaufgabe auch die Wahrnehmung der Aufgabe durch die Testbenutzer – die Aufgabe wird im Sinne der Augenscheinvalidität als relevant angesehen. Dies kann wiederum einen positiven Einfluss auf die Lösungsgüte oder auch auf die allgemeine Akzeptanz eines Tests haben. Eine in den Augen der Lernenden geringe Authentizität muss allerdings nicht zugleich auch zu wenig validen Testergebnissen führen. Im Fall eines für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer persönlich

wichtigen Tests ist vielmehr zu erwarten, dass die Lernenden versuchen, auch Aufgaben, die von ihnen als wenig authentisch wahrgenommen werden, möglichst optimal zu lösen.

## Rückwirkungseffekt

Der **Rückwirkungseffekt** (*impact; washback/backwash*) eines Tests ist ein weiteres wichtiges Gütekriterium, das schon im Zusammenhang mit der Validität angesprochen wurde. Hierunter wird der Einfluss des Tests sowohl auf den einzelnen Kandidaten als auch auf das jeweilige Erziehungssystem verstanden – unter anderem in Form einer Ausrichtung des Unterrichts an den Testinhalten und Aufgabenformaten. Die Rückwirkung muss jedoch nicht notwendigerweise negativ sein. So gibt es eine Reihe von Belegen, dass die Einführung von standardisierten Tests durchaus auch zu einer positiven Veränderung des Fremdsprachenunterrichts führen kann (z.B. in Italien das Progetto Lingue 2000, dargestellt in VAN DER WERFF/GERBES 2006).

## Trennschärfe

Ein wichtiges Gütekriterium für die Aufgaben (**Items**) eines Tests ist die **Trennschärfe**. Sie wird über die Korrelation zwischen Itemwert und Gesamtpunktwert berechnet und gibt an, wie gut ein einzelnes Item oder auch ein Leseverstehenstext mit mehreren Items zwischen den Testkandidatinnen und -kandidaten mit hohen und niedrigen Gesamtpunktwerten differenziert.

## Nützlichkeit

In jüngerer Zeit wird zunehmend, vor allem mit Bezug auf BACHMAN/PALMER (1996: 17 ff.), die **Nützlichkeit** – verstanden als das Zusammenspiel von Reliabilität, Validität, (interaktioneller) Authentizität, Rückwirkungseffekt und Praktikabilität – als das entscheidende Qualitätsmerkmal eines Sprachtests genannt. Dabei gelten folgende Prinzipien: 1) Die Gesamtnützlichkeit eines Tests ist zu maximieren und nicht lediglich einzelne Komponenten wie z.B. die Reliabilität. 2) Der Grad der Nützlichkeit und die angemessene Balance zwischen den einzelnen Komponenten müssen stets in Abhängigkeit von der spezifischen Testsituation bestimmt werden. So ist bei wichtigen Tests mit einer großen Zahl von Kandidaten (wie z.B. bei der empirischen Überprüfung der Bildungsstandards) darauf zu achten, insbesondere die Objektivität, Reliabilität, Aufgabentrennschärfe, (curriculare) Vali-

dität und Praktikabilität zu optimieren. Dagegen kann bei von Lehrkräften erstellten informellen Tests der Fokus auch auf Authentizität und eine positive Rückwirkung auf den Unterricht gelegt werden.

## Transparenz

Mit Bezug auf den GeR wird verstärkt das Gütekriterium der **Transparenz** als Qualitätsmerkmal von Tests und Aufgaben hervorgehoben. Zum einen bedeutet Transparenz, dass die Leistungserwartungen in expliziter und verständlicher Formulierung den Testkandidaten zugänglich gemacht werden (z.B. der Stellenwert der sprachlichen Richtigkeit bei der Bewertung des schriftlichen Ausdrucks). Zum anderen bedeutet Transparenz, dass die durch einen Test gelieferten Informationen für den Benutzer möglichst klar und explizit formuliert werden (z.B. in Form einer kriteriumsorientierten Bewertung anhand von positiven Kompetenzstufenbeschreibungen wie „Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern“, GeR-Stufe A1; EUROPARAT 2001: 64). Entsprechende Beschreibungen haben den Vorteil, dass sie die Kompetenzen in einer Form charakterisieren, die auch dem Nicht-Spezialisten einen Eindruck hinsichtlich Art und Umfang der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit einer Person vermitteln. Wie allerdings die zahlreichen unscharfen Beschreibungen im GeR zeigen, ist es nicht einfach, transparente und trennscharfe Deskriptoren zu finden. Die Forderung nach einer solchen kriteriumsorientierten Bewertung steht im deutlichen Gegensatz zu der im schulischen Kontext vorherrschenden bezugsgruppenorientierten Bewertung, bei der der Rangplatz eines Schülers (erfasst über die Note) vom Leistungsniveau der Bezugsgruppe (zumeist der Klasse) abhängt und deshalb auch nur relativ zum Rangplatz der Mitschüler interpretiert werden kann (vgl. auch Kap. 7.4 und 8.2). Eine stärker kriteriumsorientierte Bewertung kann damit einen wichtigen Beitrag zu mehr Fairness und Transparenz bei der schulischen Leistungsbewertung liefern.

## Handlungsorientierung

Ebenfalls mit Bezug auf den GeR wird als ein Charakteristikum moderner kommunikativer Sprachtests das Kriterium der Handlungsorientierung genannt. Damit ist eine stärkere Orientierung an realen Sprachverwendungssituationen gemeint sowie auch die Berücksichtigung strategischer Kompetenz z.B. in Form von spezifischen Diskurs- und Kompensationsstrategien. Die Lernenden sollen demonstrieren, dass sie die sprachlichen Mit-

tel situations- und adressatenangemessen verwenden und Defizite im Bereich der sprachlichen Mittel kompensieren können. Auf der Ebene der Testaufgaben bedeutet Handlungsorientierung häufig eine geringere Standardisierung in Form einer stärkeren Öffnung der Aufgabenstellung. Dies kann bedeuten, dass bei mündlichen Prüfungen nicht allen Lernenden das gleiche Bildmaterial vorgelegt wird, sondern stattdessen eine Wahlmöglichkeit hinsichtlich der zu beschreibenden Bilder vorgesehen ist. Weiterhin geht mit der Handlungsorientierung bei der Bewertung zumeist ein größeres Gewicht von Merkmalen wie kommunikative Angemessenheit im Verhältnis zum Merkmal der sprachliche Korrektheit einher (vgl. auch Kap. 8). Hier ist allerdings zu differenzieren nach Kompetenzen (z.B. spielt die sprachliche Korrektheit beim schriftlichen Ausdruck in der Regel eine größere Rolle als beim mündlichen Ausdruck) sowie nach Kompetenzstufen (auf höheren Stufen wird die sprachliche Richtigkeit in der Regel als wichtiger erachtet).

### 7.3 Formelle Tests, informelle Tests, Klassenarbeiten

Mit Hilfe der Gütekriterien lassen sich nun die bereits mehrfach gebrauchten Begriffe „formeller Test“ und „informeller Test“ genauer beschreiben sowie von traditionellen Klassenarbeiten abgrenzen. Der Begriff der Klassenarbeit soll dabei in weitem Sinne verstanden werden. Er umfasst hier sowohl große Arbeiten wie Klausuren oder die bayrischen Schulaufgaben als auch kleine Arbeiten wie Leistungskontrollen, Kurzarbeiten und „Tests“ im Sinne von kurzen schriftlichen Prüfungen (vgl. auch <http://www.wikipedia.org/wiki/Klassenarbeit>). Während **formelle** Tests das Ergebnis langwieriger Bemühungen von Testspezialisten sind, handelt es sich bei **informellen Tests** meist um ein deutlich weniger aufwändiges und psychometrisch weniger anspruchsvolles Erzeugnis von Unterrichtspraktikern (vgl. INGENKAMP 1997: 130 ff.; JÜRGENS 2005).

Ein formeller Test muss vor allem die Hauptgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität in hinreichendem Maße erfüllen (vgl. Kap. 7.2). Dies setzt eine adäquate Standardisierung der Durchführung, Auswertung und Interpretation voraus. Entsprechend werden formelle Tests häufig als standardisierte Tests bezeichnet. Es können jedoch auch informelle Tests in erheblichem Umfang standardisiert und hoch objektiv sein. In diesem Punkt

unterscheiden sich informelle Tests deutlich von traditionellen Klassenarbeiten. Allerdings wird bei informellen im Gegensatz zu formellen Tests in der Regel auf eine (aufwändige) statistische Vorerprobung und zum Teil auch auf eine nachträgliche statistische Analyse der psychometrischen Qualität der Aufgaben anhand der Testresultate verzichtet. Dies bedeutet, dass in der Praxis bei einem informellen Test häufig auf eine Überprüfung der Reliabilität verzichtet wird. Im Gegensatz zu traditionellen Klassenarbeiten werden in informellen Tests weitgehend die gleichen Aufgabenformate wie bei formellen Tests benutzt, wobei leicht konstruierbare Aufgabenformate wie Kurzantworten oder Alternativformen überwiegen. Weiterhin zeichnen sich formelle Tests zumeist dadurch aus, dass sie an einer repräsentativen Stichprobe normiert sind. Dies erlaubt eine Aussage darüber, inwieweit ein Testergebnis der Leistung einer bestimmten Jahrgangsstufe entspricht (z.B. der durchschnittlichen Leistung in Französisch als 1. Fremdsprache an Gymnasien am Ende der Jahrgangsstufe 10). Bei informellen Tests wird dagegen auf eine Normierung an einer repräsentativen Stichprobe verzichtet. Da informelle Tests vor allem im Unterricht zur Aufdeckung interindividueller Unterschiede eingesetzt werden, ist das Fehlen einer Normierung kein Nachteil.

Ein wichtiger Unterschied zwischen einerseits informellen Tests und Klassenarbeiten sowie andererseits formellen Tests ist, dass erstere sich vorrangig auf eng definierte unterrichtliche Phasen, Inhalte und (Teil-)Kompetenzen einer ganz bestimmten Klasse oder auch Jahrgangsstufe beziehen. Informelle Tests haben damit eine wichtige Funktion im Rahmen einer prozessorientierten, unterrichtsintegrierten formativen Evaluation des Unterrichtserfolgs (vgl. Kap. 7.6 zur formativen vs. summativen Bewertung von Schülerleistungen). Hat ein Schüler an dem auf die Klassenarbeit oder den informellen Test hinführenden Unterricht nicht teilgenommen oder sich nicht spezifisch auf die Leistungsüberprüfung vorbereitet, verringert dies eindeutig seine Erfolgsaussichten. Wichtige **Gütekriterien eines informellen Tests** sind damit dessen **Situationsvalidität** und dessen **Inhaltsvalidität** – jeweils bezogen auf eine ganz bestimmte Klasse oder auch Jahrgangsstufe. Dabei erfolgt die Sicherung der Inhaltsvalidität in erster Linie darüber, dass die Testinhalte von Lehrkräften ausgewählt werden, die mit dem Lehrstoff und den Lerngruppen hinreichend vertraut sind.

Formelle Tests werden in der Schule nur in einigen wenigen Fällen eingesetzt. Sie dienen in der Regel folgenden Zwecken:

- Lernstände sollen flächenweit erhoben werden, um die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zu überprüfen, um zu erkennen,

ob die Standards angemessen formuliert wurden, ob die Schülerinnen und Schüler die gesetzten Standards erreichen, ob und wo es Unterschiede zwischen Schulen, Regionen etc. gibt.

- Das erfolgreiche Ablegen eines formellen Tests führt zu einem anerkannten Zertifikat. Im schulischen Französischunterricht ist dies meist das DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française; siehe Literaturverzeichnis). Solche Zertifikate können für eine spätere Berufslaufbahn einen größeren Stellenwert besitzen als Zensuren im Abschlusszeugnis. Darüber hinaus kann das von der Schule organisierte Angebot formeller Tests mit anerkannten Zertifikaten einen nicht zu unterschätzenden Motivationsschub bewirken. Die Schülerinnen und Schüler können die Tests auf der Niveaustufe ablegen, für die sie sich kompetent genug fühlen. Selbst wenn dann „nur“ ein A2-Niveau erreicht wird, wird über das Zertifikat ein Erfolg dokumentiert, der sich nachhaltig darauf auswirken kann, auch das nächsthöhere Zertifikat anzustreben.

Auch informelle Tests werden bisher in der Schule nur relativ selten eingesetzt. Sie dienen unter anderem folgenden Zielen:

- Informelle Tests sollen einen Beitrag zu mehr Objektivität und Fairness bei der Beurteilung leisten – z.B. bei der Vergabe der Gesamtnote auf dem Zeugnis, die zumeist in erster Linie auf den Ergebnissen traditioneller Klassenarbeiten sowie auf der subjektiven Einschätzung der mündlichen Leistung und der Unterrichtsbeteiligung der Lernenden durch die Lehrkraft beruht.
- Die Lehrkraft möchte sich ein verlässliches Bild von dem Sprachstand der Lernenden in einer Klasse oder auch Jahrgangsstufe machen. Hier sollte sich die Prüfung weitgehend an die bei standardisierten Tests verwendeten Formate anlehnen, damit die Erfassung der Unterschiede in den individuellen Sprachständen hinreichend objektiv und zuverlässig erfolgt.
- Der Lehrende möchte den Lernfortschritt der gesamten Klasse sowie auch einzelner Schüler verlässlich überprüfen. Die Ergebnisse bieten sowohl ihr als auch den Schülern Anhaltspunkte ihres Erfolgs. Für die Lehrkraft gilt: Hat der Unterricht Früchte getragen? Für die einzelnen Schüler gilt: Hat die „Anstrengung“ Früchte getragen?
- Die Lehrkraft möchte verlässlich diagnostizieren, welche Stärken und Schwächen einzelne Schüler und die Gruppe insgesamt haben. Auch hier bieten die Ergebnisse aus informellen Tests der Lehrkraft wie auch den Lernenden Anhaltspunkte: Was muss im Unterricht noch vertieft behandelt werden? Was muss möglicherweise methodisch geändert

werden, um den Schülerinnen und Schülern zu einem besseren Erfolg zu verhelfen? In welchen Bereichen müssen die einzelnen Schüler mehr Anstrengung investieren?

## 7.4 Bezugsgruppenorientierte versus kriteriumsorientierte Tests

Sowohl bei formellen als auch bei informellen Tests kann es sich um bezugsgruppenorientierte Tests oder kriteriumsorientierte Tests handeln (vgl. BROWN/HUDSON 2002; GROTJAHN 2003: 38 ff.; HUDSON 2005; INGENKAMP 1997: 117–130; RHEINBERG 2001). Anstelle des Adjektivs „bezugsgruppenorientiert“ wird in diesem Zusammenhang häufig auch der Begriff „normorientiert“ verwendet. Daneben finden sich auch die Begriffe „bezugsgruppenbezogen“ bzw. „normbezogen“ sowie „kriteriumbezogen“. Das primäre Kriterium für die Differenzierung zwischen bezugsgruppenorientierten und kriteriumsorientierten Tests ist zunächst einmal die Art der Interpretation der Testergebnisse. Zusätzlich können sich die beiden Testformen jedoch auch in der Art der Testentwicklung, in der Teststruktur, in den Testinhalten und in den Testzielen unterscheiden.

Bei den **bezugsgruppenorientierten Tests** werden die individuellen Ergebnisse der Lernenden relativ zu den Ergebnissen einer Referenzgruppe interpretiert. Es kann sich dabei um die Ergebnisse von Mitschülern im gleichen Test oder auch um die Werte einer repräsentativen Vergleichsgruppe (Eichstichprobe) handeln. Die Ergebnisse werden häufig folgendermaßen formuliert: Der Schüler/die Schülerin gehört zu den unteren/mittleren/oberen X% der Gruppe. Wie viele Aufgaben der Schüler/die Schülerin gelöst hat, bleibt hierbei unerwähnt. Ziel ist, die Lernenden in eine Rangordnung zu bringen und möglichst verlässlich zwischen ihnen zu differenzieren. Entsprechend spielen bei der Beurteilung der Qualität der Aufgaben statistische Kriterien eine entscheidende Rolle – wie die Trennschärfe der Items, d. h. deren Fähigkeit, zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Kandidaten zu differenzieren. Im Fall bezugsgruppenorientierter Tests kann den Kandidaten zwar das Testformat durchaus bekannt sein; zumeist wissen sie jedoch nicht, welche spezifischen Kenntnisse und Fertigkeiten durch die Aufgaben getestet werden sollen. Mit Hilfe von **kriteriumsorientierten Tests** lässt sich dagegen ermitteln, ob und eventuell auch in welchem Ausmaß ein Schüler ein bestimmtes Kriterium (= Vergleichsmaßstab), wie z. B. Schreibkompetenz oder auch ausreichende Kenntnisse der in

einem Kurs über einen bestimmten Zeitraum vermittelten Grammatik, erreicht hat. Ziel ist, den individuellen Fähigkeitsgrad eines Schülers bzw. einer Schülerin mit einem gewünschten Fähigkeitsgrad oder Kenntnisstand zu vergleichen. Es wird damit von einer Idealnorm ausgegangen, und nicht, wie bei bezugsgruppenorientierten Tests, von einer Realnorm.

Das einem kriteriumsorientierten Test zugrunde liegende Kriterium ist vor der Testdurchführung genau festzulegen und im Detail zu beschreiben, und die Testaufgaben sind so auszuwählen, dass sie das Kriterium möglichst genau repräsentieren bzw. einen möglichst validen Schluss auf die zu messende Kompetenz erlauben. Handelt es sich beim Kriterium um spezifische Lehr- bzw. Lernziele, wird auch von **lehrzielorientierten bzw. lernzielorientierten Tests** gesprochen. Im Fall lehrzielorientierter Tests wird zum Teil die Qualität der Aufgaben im Gegensatz zu bezugsgruppenorientierten Tests in erster Linie anhand von inhaltlichen Gesichtspunkten bewertet. Zudem wissen die Kandidatinnen und Kandidaten in der Regel relativ genau, welche Inhalte und Fertigkeiten durch den Test erfasst werden sollen. Lehrzielorientierte Tests zeichnen sich aufgrund ihres Unterrichtsbezugs meist durch eine höhere Augenscheingültigkeit und eine positive Rückwirkung auf den Unterricht aus. Sie sind deshalb, sofern eine Ausrichtung des Testens an spezifischen Lernzielen möglich und sinnvoll ist, bezugsgruppenorientierten Verfahren vorzuziehen. Weitere Vorteile kriteriumsorientierter Tests und kriteriumsorientierter Bewertung gegenüber einer (reinen) Bezugsgruppenorientierung werden in Kapitel 8 angesprochen.

Neben einer **sozialen** und einer **kriterialen** (sachorientierten) Bezugsnorm kann sich die Leistungsbewertung aber auch an einer **individuellen Bezugsnorm** orientieren. Bei einer individuellen Bezugsnorm wird ein erzieltes Ergebnis intraindividuell mit einer früheren Leistung desselben Schülers verglichen. Man spricht deswegen auch von einer **ipsativen Bezugsnorm**. Ziel ist die Dokumentation des individuellen Lernzuwachses. Dabei können sowohl bezugsgruppenorientierte als auch kriteriumsorientierte Verfahren zum Einsatz kommen. Die ipsative Bezugsnorm spielt vor allem dann eine Rolle, wenn eine möglichst detaillierte Rückmeldung des individuellen Leistungsfortschritts innerhalb eines Lernabschnittes das Ziel ist. Auch im Kontext der Selbstevaluation (vgl. Kap. 9) hat die ipsative Bezugsnorm und der intraindividuelle Vergleich des Lernenden mit sich selbst einen hohen Stellenwert. Die (zusätzliche) Verwendung einer ipsativen Bezugsnorm wird vor allem dann wichtig, wenn ein Schüler beispielsweise im Verhältnis zur durchschnittlichen Leistung einer sozialen Bezugsgruppe eher schlecht ab-

geschnitten hat, aber dennoch im Vergleich mit sich selbst (deutliche) Fortschritte gemacht hat. Der motivationale Effekt einer entsprechenden Rückmeldung an die Lernenden sollte nicht unterschätzt werden (vgl. Kap. 8.7). Ein Beispiel, bei dem sowohl auf der Basis einer Sozialnorm (die jeweilige Klasse), einer Sachnorm (z.B. der jeweilige Erwartungshorizont und Lehrplan) als auch einer Individualnorm (z.B. der Lernfortschritt des einzelnen Schülers) bewertet wird, ist die traditionelle schulische Notengebung. Ein Hauptproblem, das wir hier sehen, ist neben der zumeist zu geringen Objektivität die häufig mangelnde Transparenz (vgl. auch JÜRGENS 2005; RHEINBERG 2001).

## 7.5 Kompetenzorientiertes versus aufgabenorientiertes Bewerten

In der aktuellen Fachdiskussion ist aufgabenorientiertes Lernen und Lehren von Fremdsprachen und Aufgabenorientierung als Leitprinzip eines modernen handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts eines der zentralen Themen (vgl. BAUSCH et al. 2006). Auch im handlungsorientierten Ansatz des GeR spielt der Aspekt der Bewältigung von Aufgaben mit Hilfe von Sprache eine zentrale Rolle. Allerdings herrscht keineswegs Einigkeit darüber, was in diesem Kontext genau unter aufgabenorientiert oder auch aufgabenbasiert (beides Mal im Sinne im Sinne von engl. *task-based*) zu verstehen ist. Ähnliches gilt im Bereich des Testens und Bewertens fremdsprachlicher Leistungen. Auch hier gibt es unterschiedliche Auffassungen darüber, was genau unter aufgabenorientiertem Testen und Bewerten (*task-based language assessment*) zu verstehen ist (vgl. LONG/NORRIS 2000; NORRIS 2002). Im Rahmen der vorliegenden Publikation ist es nicht möglich, die verschiedenen Ansätze im Detail zu beschreiben. Im Folgenden wird lediglich der wichtige Gegensatz zwischen einer extremen Variante des aufgabenorientierten Testens und Bewertens und einer eindeutig kompetenzorientierten Position thematisiert (vgl. auch GROTJAHN 2003: 32 ff.; MCNAMARA 1996: Kap. 2).

Kompetenzorientierte Sprachtests beruhen u. a. auf folgenden Annahmen:

1. Sprachliches Verhalten außerhalb der Testsituation kann auf zugrunde liegende Fähigkeiten zurückgeführt werden.
2. Die zugrunde liegenden Fähigkeiten bestehen aus unterschiedlichen, miteinander in Wechselwirkung stehenden Komponenten.

3. Sprachtests, die die zugrunde liegenden Fähigkeiten valide erfassen, erlauben generalisierende Aussagen über sprachliches Verhalten außerhalb der Testsituation.
4. Je umfassender das dem Test inhärente Modell sprachlicher Kommunikationsfähigkeiten ist und je umfassender die Testaufgaben dieses repräsentieren, desto größer ist die Zahl potenzieller sprachlicher Verwendungssituationen, für die der Test Vorhersagen ermöglicht.

Sowohl in kompetenzorientierten als auch in aufgabenorientierten Ansätzen des Testens und Bewertens fremdsprachlicher Leistungen spielen Aufgaben eine zentrale Rolle. Im Gegensatz zu eher kompetenzorientierten Ansätzen werden in der extremen Variante des aufgabenorientierten Bewertens die Aufgaben jedoch nicht dazu benutzt, bestimmte Verhaltensweisen als Indikatoren zugrunde liegender (breiterer) Kompetenzen oder auch Wissensbestände zu elizitieren, sondern die vom Kandidaten bei der jeweiligen Aufgabe gezeigte Leistung selbst ist das eigentliche Objekt der Beurteilung (Messobjekt). Ziel ist ein möglichst valider Schluss von der Bewältigung der Testaufgabe auf die Bewältigung einer entsprechenden Aufgabe im zielsprachlichen Verwendungskontext. Hierzu sollten die Testaufgaben die zielsprachlichen Aufgaben möglichst weitgehend repräsentieren, was zugleich heißt, dass die Aufgaben möglichst realitätsnah sein sollten. Dies impliziert, dass die Aufgaben zumeist auch komplex sind und häufig mehrere Fertigkeiten in integrierter Form messen. Die Auswahl der Aufgaben richtet sich nach den kommunikativen Bedürfnissen der Kandidatinnen und Kandidaten, und bei den Bewertungskriterien spielen die sprachlichen Aspekte nur insofern eine Rolle, als sie zum Erfolg bei der Bewältigung der Aufgabe beitragen.

Die beschriebene Variante eines aufgabenorientierten Tests wird von McNAMARA (1996: 43 ff.) auch als Performanztest im starken Sinne charakterisiert. Diese Testvariante ist zugleich auch ein sogenannter direkter Test, da von der im Test gezeigten Leistung (relativ) direkt auf die Leistung des Kandidaten außerhalb der Testsituation geschlossen wird. Ein typisches Beispiel ist ein berufsbezogener aufgabenorientierter Sprachtest z.B. für Angehörige des Hotelgewerbes in Form einer simulierten mündlichen Interaktion zwischen Kellner und Gast, bei dem primär der kommunikative Erfolg bewertet wird. Viele weitere Beispiele sind in NORRIS et al. (1998) aufgeführt. Dort findet sich auch die in Beispielaufgabe 5 zur Illustration wiedergegebene Aufgabenstellung für eine Fertigkeiten integrierende Aufgabe aus dem Bereich Freizeit und Unterhaltung mit dem Titel „Wähle den geeignetsten Film“ (vgl. NORRIS et al. 1998: 99f.).



## Beispielaufgabe 5

### Aufgabe

Sie haben Ihrem Freund verschiedene Kinofilme vorgeschlagen. In einer E-Mail erklärt er Ihnen, dass er keinen dieser Filme mag.

Lesen Sie diese E-Mail und notieren Sie die relevanten Informationen.

Suchen Sie anschließend in der Tageszeitung mögliche Filmalternativen.

Antworten Sie Ihrem Freund per E-Mail und beschreiben Sie den Film, von dem Sie annehmen, dass er Ihrem Freund am ehesten gefällt. Erwähnen Sie Zeit und Ort der Vorführung.

Wegen ihrer Situationspezifität ist der Einsatzbereich von Performanztests im starken Sinne, d. h. von extremen Varianten aufgabenorientierter Tests, allerdings sehr eingeschränkt. In Bezug auf den angezielten Einsatzbereich (z. B. Französisch im Hotelgewerbe; Bewältigung spezifischer Handlungen im akademischen Kontext) haben sie jedoch eine hohe Vorhersagevalidität. Ein eindeutiger Vorteil von Performanztests im starken Sinne ist die relativ große Wirklichkeitsnähe und Authentizität und, damit verbunden, die hohe Augenscheinvalidität sowie die potenziell positiven Auswirkungen auf Unterricht, Curriculum usw. Ein eindeutiger Nachteil dieser meist sehr komplexen Aufgabenform ist die häufig hohe Subjektivität der Auswertung, die vielfach nicht zufriedenstellende Reliabilität, die vergleichsweise geringe Ökonomie sowie die (relativ) geringe Generalisierbarkeit der Testresultate.

Den im Zusammenhang mit der Überprüfung der Bildungsstandards entwickelten Testaufgaben liegt ein **kompetenzorientiertes Test- und Aufgabenkonzept** zugrunde. Ein Vorteil dieser kompetenzorientierten Konzeption ist neben der vergleichsweise hohen aufgaben- und situationsübergreifenden Generalisierbarkeit der Testresultate unter anderem die Anbindung an ein Unterrichtskonzept, das auf einen kumulativen Aufbau von Kompetenzen zielt. Ein potenzielles Problem resultiert aus den gewählten Aufgabenformaten. So musste insbesondere aus Gründen der Ökonomie und Praktikabilität im beträchtlichen Maße auf geschlossene Aufgabenformate zurückgegriffen werden. Außerdem wurde aus psychometrischen Gründen entschieden, Fertigkeiten wie das Hör- oder Leseverstehen jeweils möglichst „rein“ zu messen, d. h., keine integrativen Aufgabenformate einzusetzen, bei denen die Ergebnisse beispielsweise zugleich Lese- und Schreibkompetenz widerspiegeln. Wir hoffen, dass sich die in Kapitel 6 vorgestellten Rahmenaufgaben (Lernaufgaben) als wirksames Mittel gegen mögliche negative Rückwirkungseffekte in Form eines zu eng auf die Lösung von Testaufgaben vorbereitenden Unterrichts erweisen.

## 7.6 Summative versus formative Bewertungsverfahren

Leistungsbewertung im unterrichtlichen Kontext kann sowohl summativ als auch formativ erfolgen, d. h., sie kann punktuell und produkt-/ergebnisorientiert am Ende eines Lernabschnitts stattfinden oder kontinuierlich und prozessorientiert in den Unterricht integriert werden. Entsprechend unterscheidet man auch zwischen summativer und formativer Testung. Typische Beispiele für eine **summative Bewertung** von Schülerleistungen sind Lernstandserhebungen in einzelnen Bundesländern oder auch die geplante bundesweite Überprüfung von Bildungsstandards. Auch die am Ende eines Halbjahres oder Jahres in der Schule vergebenen Noten sind Beispiele für eine summative Bewertung. Summative Bewertung zielt damit auf (punktuelle) Qualitätskontrolle und ist häufig verbunden mit Funktionen wie Zuweisung (z. B. zu einem bestimmten Kurs) oder Auslese (z. B. im Hinblick auf weitere Bildungsmaßnahmen). Bei der **formativen Bewertung** fließen dagegen die Ergebnisse direkt in die Optimierung des Unterrichts zurück. Zudem werden die Ergebnisse im schulischen Kontext zumeist nicht zur Notengebung eingesetzt. Formative Bewertung zielt damit eher auf kontinuierliche Qualitätssicherung. Sie gibt den Lehrenden Rückmeldung hinsichtlich der Effizienz ihres Unterrichts und den Lernenden Rückmeldung hinsichtlich ihrer individuellen Lernfortschritte. Dabei ist es wichtig, eine Rückmeldung aller Schülerinnen und Schüler zu erhalten und nicht nur, wie es häufig der Fall ist, vor allem von denen, die sich besonders bemerkbar machen. Typische Beispiele formativer Bewertungsverfahren sind kontinuierlich eingesetzte (informelle) diagnostische Tests oder auch Lernertagebücher, die zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden. Auch die kompetenzdiagnostischen Teilaufgaben der in Kapitel 6 vorgestellten Rahmenaufgaben können gut im Kontext einer formativen Unterrichtsevaluation eingesetzt werden. Weiterhin zielt die formative Bewertung häufig auch auf eine Steigerung der Motivation der Lernenden sowie auf die Entwicklung von Selbstevaluationskompetenz und den Aufbau von Lernbewusstheit (vgl. Kap. 9). Ein Vorteil einer formativen Bewertung liegt vor allem darin, dass sich mit diesem Verfahren die sich dynamisch entwickelnden individuellen fremdsprachlichen Kompetenzen, die durch plötzliche steile Lernfortschritte, aber auch durch temporäre Rückschritte und Umstrukturierungen gekennzeichnet sind, valider dokumentieren lassen als durch eine punktuelle, summative Erfassung (vgl. auch GROTJAHN 2003, Kap. 1.10; NIEWELER 2006; VOLLMER 2003). Natürlich kann eine flächendeckende Erhebung von Schülerleistungen nur in summativer Form erfolgen.

## 7.7 Funktionen von Leistungsbeurteilungen

In den letzten Abschnitten sind bereits eine Reihe von Funktionen der Leistungsbeurteilung im schulischen Kontext genannt worden. Eine nützliche zusammenfassende Charakterisierung der Funktionen findet sich bei NIEWELER (2006), der sich zugleich dafür ausspricht, alle drei Bezugsnormen (kriteriumsorientiert, sozial, individuell) zur Beurteilung von Schülerleistungen heranzuziehen. Nieweler nennt vier zentrale Funktionen, die im Folgenden weitgehend wörtlich wiedergeben sind. Ich habe dabei Niewelers Liste um eine fünfte Funktion, nämlich den Punkt „Fundierung und Überprüfung bildungspolitischer Entscheidungen“ (vgl. WEINERT 2001: 30) ergänzt. Diese Funktion erscheint mir gerade im Hinblick auf die Überprüfung der Bildungsstandards für so wichtig, dass sie gesondert genannt werden sollte.

### a) diagnostische Funktion

Leistungsbeurteilungen

- liefern Informationen über den aktuellen Leistungsstand der Lerngruppe und jedes einzelnen Schülers;
- geben der Lehrkraft Hinweise zur Effektivität des vorangegangenen Unterrichts;
- helfen, Leistungs- bzw. Lerndefizite aufzudecken;
- sind die Grundlage gezielter Fördermaßnahmen und einer speziell auf die Lerngruppe zugeschnittenen Unterrichtsplanung.

### b) Rückmeldefunktion

Leistungsbeurteilungen

- informieren die Lernenden über ihren individuellen Leistungsstand, über ihre Stärken und Schwächen;
- informieren die Eltern und andere am Erziehungsprozess beteiligte Personen über den aktuellen Leistungsstand des jeweiligen Schülers;
- informieren Lehrerkollegen, die denselben Schüler unterrichten, über dessen Leistung in anderen Fächern.

### c) Berechtigungsfunktion

- Leistungsbeurteilungen ermöglichen oder verhindern Zugänge zu weiterer Bildung (Versetzung in die nächsthöhere Klasse, Hochschulzugang, Eintritt in eine qualifizierte Berufsausbildung usw.).

**d) erzieherische Funktion**

- Leistungsbeurteilungen motivieren die Schülerinnen und Schüler durch gute Noten zu kontinuierlicher Lernanstrengung (Anreizfunktion), andererseits sollen die Lernenden zur Vermeidung von schlechten Noten und Sanktionen dazu gebracht werden, sich intensiver mit dem Stoff auseinanderzusetzen (Disziplinierungsfunktion).

**e) Fundierung und Überprüfung bildungspolitischer Entscheidungen**

- Leistungsbeurteilungen bilden eine wichtige Grundlage bildungspolitischer Entscheidungen sowohl auf der Ebene des Staates als auch eines einzelnen Bundeslandes (z. B. im Hinblick auf curriculare Veränderungen).

NIEWELER weist zugleich darauf hin, dass viele Schüler und Eltern mit der schulischen Leistungsbeurteilung in erster Linie die selektive, Berechtigungen vermittelnde Funktion der Ziffernbenotung verbinden. Wie die vorangehende Liste zeigt, hat die Leistungsbeurteilung darüberhinaus jedoch noch weitere wichtige Funktionen. Hier sind insbesondere Diagnose und Rückmeldung zu nennen – zentrale Komponenten eines auf optimale individuelle Förderung zielenden Unterrichts.

**Literatur**

- ALDERSON, J. CHARLES/BANERJEE, JAYANTI (2001): Language testing and assessment (Part I). In: *Language Teaching*, 34. Jg., Heft-Nr. 4, S. 213–236.
- BAUSCH, KARL-RICHARD et al. (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe: Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- BACHMAN, LYLE F./PALMER, ADRIAN S. (1996): *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, JAMES D./HUDSON, THOM (2002): *Criterion-referenced language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DAVIES, ALAN (Hrsg.) (2004): *The ethics of language assessment*. Special Issue: *Language Assessment Quarterly*, 1. Jg., Heft-Nr. 2/3.
- EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt Verlag.

- GLABONIAT, MANUELA (2001): Sprachprüfungen am Prüfstand: Merkmale und Gütekriterien kommunikativer Tests. In: Kuri, Sonja/Saxer, Robert (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Innsbruck: Studienverlag, S.129–146.
- GROTJAHN, RÜDIGER (2000): Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis. In: Wolff, Armin/Tanzer, Harald (Hrsg.): Sprache – Kultur – Politik: Beiträge der 27. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 3.–5. Juni 1999 an der Universität Regensburg. Fachverband Deutsch als Fremdsprache: Regensburg, S.304–341 (auch abrufbar unter: <http://www.testdaf.de>, dort unter: → Publikationen).
- GROTJAHN, RÜDIGER (2002): Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd. 4. Bochum: AKS-Verlag, S. 211–225 (auch abrufbar unter: <http://homepage.ruhr-uni-bochum.de/Ruediger.Grotjahn>).
- GROTJAHN, RÜDIGER (2003): Leistungsmessung und Leistungsbewertung. Hagen: FernUniversität (Fernstudienbrief).
- GROTJAHN, RÜDIGER (2006): Prüfen – Testen – Bewerten. In Jung, Udo O. H. (Hrsg.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. 4., völlig neu bearb. Auflage. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, S.221–230.
- GROTJAHN, RÜDIGER (2007): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung: Gütekriterien von Tests und Testaufgaben im Französischunterricht. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch, 41. Jg. (im Druck)
- HELLER-DOYÈRE, CHRISTIANE/WUSSLER, WERNER (2001): Wortschatzübung: Mittelstufe. Freising: Stark.
- HUDSON, THOM (2005): Trends in assessment scales and criterion-referenced language assessment. In: Annual Review of Applied Linguistics, 25. Jg., S.205–227.
- INGENKAMP, KARLHEINZ (1997): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik: Studienausgabe. 4. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- JUDE, NINA/KLIEME, ECKHARD (2007): Sprachliche Kompetenz aus Sicht der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim: Beltz Verlag, S.9–22.
- JÜRGENS, EIKO (2005): Leistung und Beurteilung in der Schule: Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. 6., aktualisierte u. stark erw. Auflage. Sankt Augustin: Academia.
- KIEWEG, WERNER (1999): Allgemeine Gütekriterien für Lernzielkontrollen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 33. Jg., Heft-Nr. 1, S.4–11.

- LIENERT, GUSTAV A./RAATZ, ULRICH (1994): Testaufbau und Testanalyse. 5., völlig Neubearb. und erw. Auflage. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union.
- LONG, MICHAEL H./NORRIS, JOHN M. (2000): Task-based language teaching and assessment. In: Byram, Michael (Hrsg.): *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, S.597–603.
- MCMANARA, TIM F. (1996): *Measuring second language performance*. London: Longman.
- NIEWELER, ANDREAS (2006): Funktionen der Leistungsbeurteilung. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch: Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett Verlag, S.258–260.
- NORRIS, JOHN M. (Hrsg.) (2002): Interpretations, intended uses and designs in task-based language assessment. Special Issue: *Language Testing*, 19. Jg., Heft-Nr. 4.
- NORRIS, JOHN M./BROWN, JAMES D./HUDSON, THOM/YOSHIOKA, JIM (1998): *Designing second language performance assessments*. University of Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- PERLMANN-BALME, MICHAELA (2006): „Das alles kann ich schon!“ Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren. In: *Fremdsprache Deutsch*, 22. Jg., Heft-Nr. 34, S.5–13.
- RHEINBERG, FALKO (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz Verlag, S.59–71.
- RUPP, ANDRÉ A./LEUCHT, MICHAEL/HARTUNG, RALPH (2006): „Die Kompetenzbrille aufsetzen“: Verfahren zur multiplen Klassifikation von Lernenden für Kompetenzdiagnostik in Unterricht und Testung. *Unterrichtswissenschaft*, 34. Jg., Heft-Nr. 3, S.195–219.
- SANDERS, JAMES R. (Hrsg.) (2000): *Handbuch der Evaluationsstandards: die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“*. 2., durchges. Auflage. Opladen: Leske und Budrich.
- SCHWIPPERT, KNUT (2005): Tests. Oder: Wie man Äpfel mit Birnen vergleicht. In: Becker, Gerold et al. (Hrsg.): *Standards: Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft 23. Seelze: Friedrich Verlag, S.15–17.
- TAGLIANTE, CHRISTINE (2005): *L'Evaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE International.
- VAN DER WERFF, FRAUKE/GERBES, JOHANNES (2006): Externe Zertifizierung für Schüler – eine Erfolgsstory aus Italien: Wie Prüfungen den Deutschunterricht verändern können. In: *Fremdsprache Deutsch*, 22. Jg., Heft-Nr. 34, S.40–44 (auch abrufbar unter: <http://www.goethe.de/ins/it/pro/EZErfolg.pdf>).

- WEINERT, FRANZ E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz Verlag, S.17–31.
- WEIR, CYRIL J. (2005): Language testing and validation: An evidence-based approach. New York: Palgrave Macmillan.
- ZYDATISS, WOLFGANG (2007): Die Aufgabe von Aufgaben in den zentralen Prüfungen für den „Mittleren Schulabschluss“: Ein Plädoyer für die empirisch-quantitative Erforschung entwicklungsbezogener Lern- und Überprüfungsaufgaben im Englischunterricht. In: Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, S.299–312.

## Internetadressen

- <http://www.de.toefl.eu>, dort unter: → über den TOEFL-Test → internet-based-testing (letzter Zugriff am 30.11.2007).
- <http://www.wikipedia.org/wiki/Klassenarbeit> (letzter Zugriff am 30.11.2007).
- <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht>, dort unter: → Faecher → Fremdsprachen → Informationen einzelne Sprachen → Franzoesisch → DELFDALF/DELF\_scolaire (letzter Zugriff am 30.11.2007).

zu Beispielaufgabe 1:

- <http://www.saarland.de/12496.htm> → Mittlerer Bildungsabschluss 2006 Prüfung Französisch Leseverstehen (pdf-download) (letzter Zugriff am 30.11.2007).

zu Beispielaufgabe 4 (Lesetext):

- <http://www.vanin.be/nl/html>, dort unter: → Secundair Onderwijs → Uitgaven → Frans → Internet Actuel (letzter Zugriff am 30.11.2007).

## 8. Bewertung produktiver sprachlicher Leistungen

*Rüdiger Grotjahn und Karin Kleppin*

### 8.1 Bewertungsverfahren und Bewertungskriterien

Leistungsbewertungen und Bewertungskriterien können sich auf ganz unterschiedliche und sich zum Teil überschneidende Bereiche beziehen, wie z.B.: sprachliche Realisierung, grammatische Korrektheit, syntaktische Komplexität, Breite des Wortschatzes, Ausdrucksfähigkeit, Flüssigkeit, soziale und pragmatische Adäquatheit der Kommunikation, inhaltliche und sachliche Angemessenheit, Textsortenangemessenheit, Textkohärenz und -kohäsion, Situationsangemessenheit, kommunikativer Erfolg, Umsetzung der Aufgabenstellung, Schrift des Prüflings, Kreativität, adäquater Einsatz von Kompensations- oder auch Reduktionsstrategien (Schafft es der Schüler, trotz fehlender sprachlicher Mittel sein Kommunikationsziel zu erreichen?). Bei einer Leistungsbewertung kann es sich aber auch um einen ersten Gesamteindruck aus professioneller Sicht handeln.

Zudem kann die Leistungsbewertung auf der Grundlage unterschiedlicher Bezugsnormen erfolgen (vgl. Kap. 7). In der schulischen Praxis wurde bzw. wird noch vor allem eine soziale Bezugsnorm zugrunde gelegt, bei der die Leistung eines Schülers nicht absolut anhand von vorher festgelegten inhaltlichen Kriterien bewertet wird, sondern in Relation zu den Leistungen der Mitschüler. Dies bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler anhand ihrer Leistungen in eine Rangreihe gebracht werden, wobei mittlere Rangplätze besonders häufig, extreme Rangplätze eher selten vergeben werden (Normalverteilungsmodell der Ziffernbenotung). In der Regel wird natürlich eine Lehrkraft, die eine Klassenarbeit für eine ihr bekannte Lernergruppe erstellt und einen Erwartungshorizont und Bewertungskriterien definiert, auch den Leistungsstand der Klasse berücksichtigen. Beurteilt sie eindeutig kriteriumsorientiert – die Begriffe „Bewertung“ und „Beurteilung“ bzw. „bewerten“ und „beurteilen“ werden im Folgenden synonym verwendet –, sollte sie dann allerdings versuchen, jeden einzelnen Schüler allein anhand der formulierten Kriterien einzuschätzen und dabei die Lei-

stung der anderen Schüler möglichst aus dem Beurteilungsprozess auszublenzen. Ein Vergleich kann aber trotzdem bei der Bewertung stattfinden, und zwar im Hinblick auf die vorhergehende Leistung des jeweiligen Schülers. Die Lehrkraft wird also die sogenannte ipsative Bezugsnorm (vgl. Kap. 7.4) einbeziehen und Aussagen formulieren wie: „Schülerin X hat im Vergleich zur vorhergehenden Arbeit die Vergangenheitstempora weitgehend adäquat verwendet“ oder „Schülerin Y kann im Gegensatz zum letzten Halbjahr die Nasale richtig aussprechen“. Die ipsative Norm scheint uns bei der Bewertung produktiver Leistungen im schulischen Kontext von besonderer Bedeutung zu sein, da der Leistungsfortschritt sich direkt in der eigenen Produktion manifestiert und damit für die Lernenden – gefördert durch eine Rückmeldung der Lehrkraft – eher sichtbar wird als im Fall von rezeptiven Leistungen.

Auf der Basis von Bewertungskriterien können Bewertungsskalen definiert werden, die eine quantitative Charakterisierung des Leistungsstandes in Bezug zu den einzelnen Kriterien ermöglichen. Auf die wichtige Unterscheidung zwischen einer globalen und einer analytischen Bewertung bzw. Bewertungsskala sowie auf konkrete Beispiele werden wir nachfolgend in gesonderten Kapiteln eingehen.

## 8.2 Wichtige Einflussgrößen bei der Bewertung

Das Resultat der Bewertung sprachlicher Leistungen hängt von einer Vielzahl sich zum Teil gegenseitig beeinflussender Faktoren ab. Zumeist wird zwischen drei großen Bündeln von Merkmalen – häufig auch als Facetten bezeichnet – unterschieden: a) Merkmale des Beurteilers und der Beurteilung; b) Merkmale der Aufgabe; c) Merkmale der Testperson (der Schülerin bzw. des Schülers). Unter Merkmale des Beurteilers und der Beurteilung fällt die Erfahrung, der berufliche Hintergrund, das Alter, das Geschlecht oder auch die Strenge/Milde des Beurteilers sowie Merkmale der verwendeten Beurteilungsskala (z.B. holistisch oder analytisch). Merkmale der Aufgaben können sein: die Art des Input-Materials, das Item-Format, die Art der Instruktion, der geforderte Output, die Art der Testdurchführung (z.B. Papier-Bleistift vs. Computer) usw.; Merkmale der Testperson sind die sprachlichen Fähigkeiten, das Weltwissen, der kulturelle Hintergrund, die Muttersprache bzw. Erstsprache, das Alter oder auch die Vertrautheit mit dem Aufgabenformat. Diese und weitere Merkmale können die Beurteilung in entscheidender Weise beeinflussen. So wird ein Beurteiler, der gerade eine Reihe von sehr guten produktiven Leistungen bewertet hat, eine

schlechtere Leistung möglicherweise zu streng bewerten. Ein weiteres Beispiel ist die Bewertung mündlicher Leistung beispielsweise in einem Gespräch. Hierbei wird ein Bewerter, der mit dem Akzent seiner Prüflinge vertraut ist, diese möglicherweise sehr gut verstehen und mit hoher Wahrscheinlichkeit auch vergleichsweise gut bewerten. Sicherlich lassen sich vor allem im Fall komplexer produktiver sprachlicher Leistungen Verzerrungen nie völlig vermeiden. Nichtsdestoweniger sollte man auch im schulischen Kontext danach trachten, den Einfluss verzerrender Faktoren möglichst gering zu halten.

## 8.3 Globale versus analytische Bewertungsskalen

Im Hinblick auf die Beurteilung produktiver sprachlicher Leistungen kann zwischen einer globalen (zuweilen auch als holistisch bezeichneten) und einer analytischen Bewertungsskala sowie zwischen globaler und analytischer Bewertung unterschieden werden (vgl. zum Folgenden auch BACHMAN/PALMER 1996: 208 ff.; EUROPARAT 2001: 46 ff.; GROTHJAHN 2003: 44 f., 49 ff.; HUDSON 2005; WEIGLE 2002: 112 ff.). Bei einer **globalen Bewertung** wird die zu messende Kompetenz als eindimensional betrachtet und damit auf eine explizite Bewertung von feineren Teildimensionen verzichtet. Allerdings ist es häufig der Fall, dass bei der Beschreibung der einzelnen Niveaustufen einer globalen Skala (z.B. B1 nach dem GeR) zwischen bestimmten Teilkompetenzen differenziert wird. Damit beruht die Bewertung zwar auf mehreren Einzelkriterien, diese werden allerdings nicht getrennt (numerisch) beurteilt. Ein Beispiel ist die Skala „Mündliche Interaktion allgemein“ des GeR, wo unter anderem das Spektrum sprachlicher Mittel und der Typ der kommunikativen Aktivitäten als Merkmale genannt, jedoch nicht isoliert bewertet werden. Dort heißt es für das Niveau B1:

„Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z.B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).“ (EUROPARAT 2001: 79)

Bei einer **analytischen Bewertungsskala** werden dagegen explizit bestimmte Teildimensionen des zu messenden Kompetenzbereichs unterschieden, für die jeweils getrennte Urteile abzugeben sind. So kann beim Überprüfen mündlicher Kompetenz mit Hilfe eines Interviews zwischen Aussprache, Verständlichkeit, Flüssigkeit und Angemessenheit unterschieden und das jeweils in den Teildimensionen erreichte Kompetenzniveau in Form eines Profils dokumentiert werden. Ein Beispiel für eine analytische Skala für die Bewertung der *Production écrite* im DELF B1 Version junior findet sich in Abbildung 2 (siehe Abschnitt 8.4) sowie in den Abbildungen 3 und 4 (siehe Abschnitt 8.5). Skalen für mündliche Leistungsüberprüfungen unter Einschluss von Vorschlägen zur Transformation von Bewertungspunkten in Noten werden von BÄCHLE/JUNG (2006) vorgestellt (vgl. auch Tagliante 2005: 99–186). Während eine analytische Bewertung notwendigerweise auf einer analytischen Skala basiert, kann eine globale Bewertung sowohl auf einer globalen als auch auf einer analytischen Skala beruhen. Letzteres ist der Fall, wenn zwar einzelne Teildimensionen getrennt bewertet werden, dann jedoch lediglich ein Gesamturteil in Form einer (gewichteten) Summe von Punkten ausgewiesen wird. So können beispielsweise zur Bewertung der Sprachrichtigkeit beim schriftlichen Ausdruck getrennt Punkte für Orthografie, Grammatik und Wortschatz ausgewiesen werden, diese können danach zu einem Gesamturteil aufsummiert werden. Für beide Typen von Skalen und beide Arten der Bewertung lassen sich Argumente und Gegenargumente finden, wobei insgesamt deutlich mehr Argumente für eine differenzierte analytische Bewertung sprechen. Bei der analytischen Bewertung wird gewährleistet, dass alle Beurteiler die gleichen Leistungsmerkmale bewerten. Eine analytische Bewertung eignet sich besser zur Schulung der diagnostischen Kompetenz, wie z. B. bei Lehrenden eines Lehrergremiums. Sie hat außerdem einen höheren Informationswert im Hinblick auf eine Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler. Die globale Bewertung ist zwar in der Regel weit ökonomischer und kann deshalb zur Erhöhung der Beurteilungsgüte leichter für eine Mehrfachbewertung durch unterschiedliche Personen eingesetzt werden, sie erfordert jedoch erfahrene Beurteilende.

Wie bereits ausgeführt, können sich Bewertungskriterien auf ganz unterschiedliche Bereiche beziehen. Bei neueren international anerkannten Tests werden Bewertungskriterien zunehmend unter Zuhilfenahme positiver Kann-Beschreibungen sowohl horizontal als auch vertikal näher ausdifferenziert. Das heißt, es wird einerseits zwischen einzelnen Kompetenzstufen (Skalen) unterschieden (vertikale Ausdifferenzierung), andererseits

werden auf jeder Kompetenzstufe verschiedene Aspekte (Kriterien) benannt (horizontale Ausdifferenzierung). Ein Beispiel aus dem GeR soll hier die Skala und das Kriterium Breite des Wortschatzes (Wortschatzspektrum) illustrieren:

	<b>Wortschatzspektrum</b>
<b>C2</b>	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
<b>C1</b>	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
<b>B2</b>	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
<b>B1</b>	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.
<b>A2</b>	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen. Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
<b>A1</b>	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Abbildung 1: Skalierte Deskriptoren des GeR für die Breite des Wortschatzes, aus: EUROPARAT 2001: 112

## 8.4 Beispiel: Bewertungskriterien bei einem formellen Französischtest

Häufig hält man in der Testpraxis die Anzahl der Bewertungskriterien relativ klein, indem man nur einige wenige globale Bewertungskriterien mit einigen wenigen Unterkriterien unterscheidet. Dies geschieht aus Gründen der Ökonomie und Praktikabilität sowie zur Entlastung des Arbeitsgedächtnisses der Beurteilenden. Ein Beispiel ist das globale Kriterium der sprachlichen Realisierung mit Unterkriterien wie Breite des Wortschatzes, syntaktische Komplexität und Korrektheit, Textkohärenz und -kohäsion. Meist werden die Unterkriterien in der Form von Kompetenzbeschreibungen wie „verfügt über X“, „beherrscht Y“, „kann Z“ formuliert. Beurteilende produktiver Leistungen bei standardisierten Tests aber auch im schulischen Kontext sollten unbedingt geschult werden, damit die Beurteilung möglichst objektiv, messgenau und fair erfolgt (vgl. Kap. 7.2).

Im Folgenden soll zur Illustration ein Beispiel aus einem formellen Französischtest, dem DELF B1 Version junior, gegeben werden – ein Test, der auch im deutschen Schulkontext zunehmend zur Zertifizierung eingesetzt wird (Quellenangaben siehe Literaturverzeichnis sowie MERTENS 2006).

## Document réservé aux correcteurs

## Partie 3 – Production écrite – 25 points

## Grille d'évaluation

<b>Respect de la consigne</b> Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0,5	1	1,5	2				
<b>Capacité à présenter des faits</b> Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
<b>Capacité à exprimer sa pensée</b> Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ ou ses réactions et donner son opinion.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
<b>Cohérence et cohésion</b> Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		

## Compétence lexicale/orthographe lexicale

<b>Etendue du vocabulaire</b> Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0,5	1	1,5	2
<b>Maîtrise du vocabulaire</b> Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2
<b>Maîtrise de l'orthographe lexicale</b> L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0,5	1	1,5	2

## Compétence grammaticale/orthographe grammaticale

<b>Degré d'élaboration des phrases</b> Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0,5	1	1,5	2
<b>Choix des temps et des modes</b> Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0,5	1	1,5	2
<b>Morphosyntaxe – orthographe grammaticale</b> Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0,5	1	1,5	2

Abbildung 2: Analytisches Bewertungsraster für die Sprachproduktion im DELF B1 Version junior, © CIEP 2007

## 8.5 Bewertungskriterien bei der schulischen Leistungsüberprüfung

Auch bei Abschlussarbeiten wie etwa dem Zentralabitur werden klare Bewertungskriterien vorgegeben. Dies wird illustriert durch das folgende Beispiel zum Zentralabitur 2007 aus NRW. Es geht dabei lediglich um die Kriterien für die Darstellungsleistung (sprachliche Leistung), die kommunikative Textgestaltung, das Ausdrucksvermögen/die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel und die Sprachrichtigkeit. Die inhaltlichen Anforderungen (inhaltliche Leistung) werden nicht aufgeführt, da sie sich auf die jeweilige konkrete Aufgabe und den dazugehörigen Text beziehen (siehe Abb. 3, S. 195).

Weiterhin werden für das Kriterium Sprachrichtigkeit die folgenden Orientierungsangaben für das Zentralabitur in NRW gemacht, nach denen ab 2009 der häufig noch praktizierte Fehlerquotient nicht mehr verwendet werden darf. Es ist den Korrektoren freigestellt, sich bereits ab 2007 danach zu richten (siehe Abb. 4, S. 196–197).

Es wird deutlich, dass in den neuen Orientierungsangaben der Schwerpunkt von der Sprachrichtigkeit hin zum kommunikativen Erfolg verlagert wurde. Dies ist für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts, in der bei der Leistungsbewertung Fehler immer noch in erster Linie als ein Indikator für mangelnde Leistung (sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Ausdruck) betrachten werden, sicherlich eine beträchtliche Umorientierung (vgl. auch NIEWELER 2006). Die Fehleranzahl und -dichte scheint nämlich ein „verlässlicher Zählwert“ zu sein. Doch ein niedriger Fehlerquotient zeigt nicht unbedingt an, dass etwas „gekonnt“ wird; vielmehr könnte ein Schüler taktisch vorgegangen sein: Er hat eventuell nur das geäußert, was er sicher wusste; er hat den Text durch vieles sicher Gewusstes künstlich verlängert, hat seine Äußerungsabsicht absichtlich reduziert etc.

	<b>Anforderungen (kommunikative Textgestaltung) Der Prüfling</b>	maximal erreichbare Punktzahl
1	erstellt einen <i>kohärenten und flüssig lesbaren</i> Text, berücksichtigt dabei den Adressaten und bedient sich adäquater sprachlicher Mittel der Leserleitung ( <i>ggf. fachbezogene Beispiele</i> ).	5
2	beachtet die Normen der jeweils geforderten Textsorte ( <i>ggf. fachbezogenen Nennung der Textformen bei einzelnen Teilaufgaben</i> ).	5
3	belegt seine Aussagen zum Text durch konkrete Verweise und Zitate.	5
4	strukturiert seinen Text in erkennbare und thematisch kohärente Abschnitte, die die Darstellungsabsicht sachgerecht unterstützen.	5
5	stellt die einzelnen Gedanken in logischer, folgerichtiger Weise dar und verknüpft diese so, dass der Leser der Argumentation leicht folgen kann.	5
6	gestaltet den Text ökonomisch (ohne unnötige Wiederholungen und Umständlichkeiten).	5
	<b>Anforderungen (Ausdrucksvermögen/ Verfügbarkeit sprachlicher Mittel) Der Prüfling</b>	maximal erreichbare Punktzahl
7	formuliert verständlich, präzise und klar.	4
8	bedient sich eines sachlich wie stilistisch angemessenen und differenzierten allgemeinen Wortschatzes sowie passender idiomatischer Wendungen.	4
9	bedient sich eines treffenden und differenzierten thematischen Wortschatzes.	4
10	bedient sich in sachlich <i>wie stilistisch</i> angemessener Weise der fachmethodischen Terminologie ( <i>des fachmethodischen Wortschatzes</i> ) (ggf. Erläuterungen wie „ <i>Interpretationswortschatz</i> “ oder fachbezogene Begriffe wie „ <i>vocabolario dell’analisi di testo</i> “).	4
11	bildet komplexe Satzgefüge und variiert den Satzbau (z.B. Wechsel zwischen Para- und Hypotaxe, Partizipial-, Gerundial- und Infinitivkonstruktionen, Aktiv und Passiv).	8/10 (je nach Fach)
12	löst sich von Formulierungen des Ausgangstextes und formuliert eigenständig.	4/6
	<b>Anforderungen (Sprachrichtigkeit) Der Prüfling</b>	maximal erreichbare Punktzahl
13	ist in der Lage, einen Text weitgehend nach den Normen der sprachlichen Korrektheit zu verfassen (Lexik, Grammatik, Orthographie).	30

Abbildung 3: Analytische Skala zur Bewertung der sprachlichen Leistung beim schriftlichen Abitur in NRW, © Standardsicherung NRW 2007

1. Orthographie			
0–1 Punkte	2–4 Punkte	5–7 Punkte	8–10 Punkte
In (nahezu) jedem Satz ist wenigstens ein Verstoß gegen die Regeln der Rechtschreibung feststellbar. Die falschen Schreibungen erschweren das Lesen erheblich und verursachen Missverständnisse.	Einzelne Sätze sind frei von Verstößen gegen die Rechtschreibnormen, Fehler treten allerdings nicht so häufig auf, dass das Lesen und Verstehen des Textes stark beeinträchtigt wird.	Es sind durchaus Rechtschreibfehler feststellbar. Jedoch sind Abschnitte bzw. Textpassagen weitgehend ohne Verstoß gegen die Rechtschreibnorm. Das Lesen des Textes wird durch die auftretenden Rechtschreibfehler nicht wesentlich beeinträchtigt.	Der gesamte Text ist weitgehend frei von Verstößen gegen Rechtschreibnormen. Wenn Rechtschreibfehler auftreten, haben sie den Charakter von Flüchtigkeitsfehlern, d. h., sie deuten nicht auf Unkenntnis von Regeln hin.
2. Grammatik			
0–1 Punkte	2–4 Punkte	5–7 Punkte	8–10 Punkte
In (nahezu) jedem Satz ist wenigstens ein Verstoß gegen die grundlegenden Regeln der Grammatik feststellbar. Diese erschweren das Lesen erheblich und verursachen Missverständnisse.	Einzelne Sätze sind frei von Verstößen gegen grundlegende Regeln der Grammatik. Fehler treten allerdings nicht so häufig auf, dass das Lesen und Verstehen des Textes beeinträchtigt wird.	Es sind vereinzelt Verstöße gegen die Regeln der Grammatik feststellbar. Jedoch sind Abschnitte bzw. Textpassagen weitgehend fehlerfrei. Das Lesen des Textes wird durch die auftretenden Grammatikfehler nicht erschwert.	Der Text ist weitgehend frei von Verstößen gegen Regeln der Grammatik. Wenn Grammatikfehler auftreten, betreffen sie den komplexen Satz und sind ein Zeichen dafür, dass der Schüler/die Schülerin Risiken beim Verfassen des Textes eingeht, um sich dem Leser differenziert mitzuteilen.
3. Wortschatz			
0–1 Punkte	2–4 Punkte	5–7 Punkte	8–10 Punkte
In (nahezu) jedem Satz sind Schwächen im korrekten und angemessenen Gebrauch der Wörter feststellbar. Die Mängel im Wortgebrauch erschweren das Lesen und Textverständnis erheblich und verursachen Missverständnisse.	Einzelne Sätze sind frei von lexikalischen Verstößen. Der Wortgebrauch ist jedoch nicht so fehlerhaft, dass das Lesen und Verstehen des Textes beeinträchtigt wird.	Vereinzelt ist eine falsche bzw. nicht angemessene Wortwahl feststellbar. Einzelne Abschnitte bzw. Textpassagen (mehrere Sätze in Folge) sind weitgehend frei von lexikalischen Verstößen.	Der Wortgebrauch (Struktur und Inhaltswörter) ist über den gesamten Text hinweg korrekt und treffend.

Abbildung 4: Orientierungsangaben für das Kriterium Sprachrichtigkeit beim Schriftlichen Abitur NRW, © Standardsicherung NRW 2007

Das nächste Beispiel zeigt einen Ausschnitt aus dem „Beurteilungsraster für mündliche Kommunikation“ des GeR. Das Raster besteht aus den Teilskalen „Spektrum“, „Korrektheit“, „Flüssigkeit“, „Interaktion“ und „Kohärenz“. Angegeben ist lediglich die Teilskala „Korrektheit“ zur **Verdeutlichung des Stellenwerts von Fehlern** als zählbare Größe im GeR.

	<b>Korrektheit</b>
<b>C2</b>	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z.B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
<b>C1</b>	Behält durchgehend ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit; Fehler sind selten, fallen kaum auf und werden in der Regel selbst korrigiert.
<b>B2+</b>	
<b>B2</b>	Zeigt eine recht gute Beherrschung der Grammatik. Macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen, und kann die meisten eigenen Fehler selbst korrigieren.
<b>B1+</b>	
<b>B1</b>	Verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen.
<b>A2+</b>	
<b>A2</b>	Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler.
<b>A1</b>	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire.

Abbildung 5: Korrektheit als Merkmal mündlicher kommunikativer Sprachkompetenz, aus: EUROPARAT 2001: 37f.

Nur auf drei Niveaus C1, B2 und A2 kommt hier der Begriff „Fehler“ überhaupt vor. Auf dem Niveau C1 treten zumeist nur Fehler auf, die wenig auffallen und selbst korrigiert werden können (Performanzfehler); ein Kommunikationspartner würde sie also kaum bemerken. Auch für das Niveau B2 ist die Möglichkeit der Selbstkorrektur ein entscheidendes Kriterium. Auf dem Niveau A2 hingegen werden systematisch elementare Fehler begangen. Gemeint sind hier sicherlich auch linguistisch orientierte Fehler-

Kriterien zur Bewertung mündlicher Sprachproduktion				
A2 A2+	Aussprache/Intonation	Sprachliche Mittel/Sprachrichtigkeit (Grammatik/Lexik)	Strategie/Interaktion	Aufgabenerfüllung/Inhalt
<b>Gewichtung</b>	<b>2x</b>	<b>3x</b>	<b>2x</b>	<b>3x</b>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>artikuliert und betont verständlich und fast immer korrekt, auch in längeren Äußerungen</li> <li>Gesprächstempo angemessen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>verwendet eine sehr große Bandbreite des erlernten Wortschatzes in grammatikalisch überwiegend korrekten Strukturen, die über einfache Satzmuster hinausgehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>agiert/reagiert weitgehend mühelos in vertrauten Gesprächssituationen und in einfachen Routinegesprächen</li> <li>geht geschickt auf den Partner ein und beantwortet einfache Fragen mühelos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>erfüllt die gestellten Aufgaben oder die vorgegebene Rolle in einfachen Routinegesprächen (Freizeit, Arbeit) und vertrauten Situationen in vollem Umfang</li> </ul>
4.5				
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>artikuliert und betont meist verständlich und korrekt</li> <li>gelegentliches, aber nicht störendes Zögern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>verwendet erlernten Wortschatz in angemessenem Umfang und grammatikalisch meist korrekte Strukturen, die über einfache Satzmuster hinausgehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>agiert/reagiert in der Regel sicher in vorhersehbaren Gesprächssituationen</li> <li>äußert sich gedanklich nachvollziehbar</li> <li>geht auf den Partner ein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>erfüllt die gestellten Aufgaben oder die vorgegebene Rolle in einfachen Routinegesprächen (Freizeit, Arbeit) und vertrauten Situationen in angemessenem Umfang</li> </ul>
3.5				
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>artikuliert und betont insgesamt noch deutlich genug, um sich in kurzen Äußerungen verständlich zu machen</li> <li>gelegentliche Ausspracheschwierigkeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>verwendet erlernten Wortschatz in noch ausreichendem Umfang und einfache, grammatikalisch nicht immer korrekte Strukturen</li> <li>gewährleistet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>agiert/reagiert in den meisten vorhersehbaren Gesprächssituationen noch angemessen</li> <li>zeigt im Dialog wenig Initiative</li> <li>hat Schwierigkeiten, sich kohärent zu äußern und das Gespräch in Gang zu halten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>erfüllt die gestellten Aufgaben oder die vorgegebene Rolle trotz gelegentlicher Schwächen (Abweichungen, fehlende Relevanz, Auslassungen) noch hinreichend</li> </ul>
2.5				
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mängel in Artikulation und Betonung beeinträchtigen die Verständlichkeit</li> <li>häufiges, teilweise störendes Zögern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mängel in Wortschatz und/oder Grammatik beeinträchtigen die Verständlichkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>äußert sich in den meisten Gesprächssituationen bruchstückhaft</li> <li>ergreift kaum die Initiative und geht auf den Partner nur sporadisch ein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>erfüllt die gestellten Aufgaben nur noch mit erheblichen Einschränkungen</li> </ul>
1.5				
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>häufige Mängel in Artikulation und Betonung beeinträchtigen die Verständlichkeit erheblich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>häufige Mängel in Wortschatz und/oder Grammatik beeinträchtigen die Verständlichkeit erheblich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>kann nur sehr begrenzt und mit viel Hilfe an vorhersehbaren Gesprächssituationen teilnehmen</li> <li>verhält sich passiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>erfüllt die gestellten Aufgaben oder die vorgegebene Rolle selbst in vertrauten, eingeübten Situationen nur ansatzweise</li> </ul>
0.5				
0	<ul style="list-style-type: none"> <li>unverständlich</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>völlig unzureichend</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>inadäquat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Beitrag unbrauchbar</li> </ul>

BE	50-44	43-37	36-31	30-25	24-17	16-0
Note	1	2	3	4	5	6

Abbildung 6: Kriterien zur Bewertung mündlicher Sprachproduktion © ALP/Multiplikatoren, ISB, Mayrhofer

typen wie etwa im Bereich von Orthografie, Aussprache, Morpho-Syntax, Lexiko-Semantik etc., wobei unterschiedliche Ursachen (Interferenzfehler, Übergeneralisierungen etc.) zum Tragen kommen. Ansonsten werden positive Formulierungen benutzt. Bei Klassenarbeiten im Bereich des Mittleren Bildungsabschlusses kann man sich natürlich auch an den oben genannten Bewertungskriterien anlehnen. Mittlerweile finden sich entsprechende Vorschläge, z.B. von einzelnen Landesinstituten. Das nächste Beispiel (siehe Abb.6, S.198) zeigt ein aktuelles Bewertungskriterienraster für mündlich-sprachige Kompetenz auf dem Niveau A2/A2+ im schulischen Kontext. Es wurde entwickelt von einer Autorengruppe am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. Bewertungsraster für unterschiedliche Niveaustufen sowie weitere relevante Materialien sind auf der dortigen Internetseite abrufbar (siehe Literaturverzeichnis).

## 8.6 Mündliche versus schriftliche Produktion

Die Auswahl und Gewichtung der Bewertungskriterien richtet sich – dies wird auch in dem obigen Beispiel aus dem GeR deutlich – einerseits danach, ob sie für die mündliche oder die schriftliche Produktion gedacht sind. Für die mündliche Produktion spielt die sprachliche Richtigkeit in der Regel eine geringere Rolle als etwa der kommunikative Erfolg. Andererseits spiegeln Bewertungskriterien auch die Bedeutung wider, die einzelnen Bereichen zugemessen wird. Hier kann es durchaus institutionelle, regionale oder auch gruppenspezifische Unterschiede geben: So hat die sprachliche Richtigkeit in Bezug auf Englisch als *lingua franca* sicherlich eine geringere Bedeutung als für das Französische als Kultursprache. Ähnliche Unterscheidungen gelten im Hinblick auf das Französischlernen für Lehramtskandidaten (Stichwort „Multiplikatoreneffekt“) vs. Französischlernen an der Volkshochschule mit touristischen Bedürfnissen.

## 8.7 Qualitätsanforderungen an Bewertungskriterien

Bewertungskriterien sollten bei jeglicher Form der Leistungsüberprüfung bestimmten Qualitätsanforderungen genügen. Dazu gehören beispielsweise folgende:

- Die Leistung sollte anhand von expliziten und transparenten Kriterien und nicht allein im Hinblick auf eine soziale Bezugsnorm vorgenommen werden.
- Die Bewertung sollte zusätzlich zu eventuellen Ziffernnoten in Form positiver Kann-Beschreibungen erfolgen.
- Die Bewertungskriterien sollten sich nicht nur auf einige wenige breite Kompetenzstufen beziehen, sondern sollten sowohl horizontal (inhaltlich) als auch vertikal (niveaustufenspezifisch) möglichst fein ausdifferenziert werden; denn nur dann ist auch das Erfassen und Sichtbarmachen von kleineren Fortschritten möglich. Dies gilt insbesondere für das gesamte Niveau B1, das in seiner Bandbreite wesentlich größer ist als die Niveaus A1 und A2. Das Sichtbarmachen auch kleinerer Lernfortschritte ist als Motivationsfaktor nicht zu unterschätzen. Die Dokumentation könnte für ein Kriterium wie etwa der inhaltlichen Angemessenheit folgendermaßen erfolgen: „Der Schüler behandelt die drei Aspekte x, y, z“. Für ein Kriterium wie etwa dem Ausdrucksvermögen und der Verfügbarkeit sprachlicher Mittel könnte die entsprechende Formulierung lauten: „Der Schüler setzt die Wörter x, y, z adäquat ein“.
- Kriterien sollten grundsätzlich transparent sein; dies gilt für alle Formen der Leistungsüberprüfungen im schulischen Kontext. Denn die Schülerinnen und Schüler können sich wesentlich besser auf eine Leistungsüberprüfung vorbereiten, wenn sie wissen, was eigentlich erwartet wird. Bei einer Vorrangstellung des Kriteriums Korrektheit werden sie sich möglicherweise in ihrer Äußerungsabsicht, der Breite des eingesetzten Wortschatzes sowie der syntaktischen Komplexität reduzieren. Wird hingegen z. B. das Kriterium Kreativität (in einem noch zu präzisierenden Sinne) miteinbezogen, dann werden die Schüler versuchen, originelle Ideen einzubringen etc. Im Unterricht muss also über Bewertungskriterien gesprochen und reflektiert werden. Insgesamt wird damit auch die Fairness erhöht (vgl. Kap. 7.2).
- Die häufig noch reine Formorientierung sowie die Orientierung an Defiziten im Sinne einer Fehlersammlung muss aufgegeben werden mit Blick auf eine größere Orientierung am kommunikativen Erfolg. Die

Frage ist also, kann der Schüler das ausdrücken, was er ausdrücken will, auch wenn dabei Fehler auftreten? (Stichwort „Risikobereitschaft“).

## 8.8 Situationsabhängige Flexibilisierung von Bewertungskriterien

Im Gegensatz zu formellen Tests können bei eher informellen Verfahren der unterrichtlichen Leistungsüberprüfung die Bewertungskriterien flexibel und in Abhängigkeit von der jeweiligen Unterrichtssituation, der jeweiligen Zielsetzung und sogar dem jeweiligen Individuum eingesetzt werden (vgl. zum Folgenden auch WINTER 2004). Die Transparenz ist auch hierbei oberstes Gebot. Möglich ist Folgendes:

- Für eine Leistungsüberprüfung gelten variabel eingesetzte spezifische Bewertungskriterien. Entsprechende Hinweise für die Schülerinnen und Schüler könnten lauten: „Dieses Mal soll beim Schreiben vor allem auf den Inhalt geachtet werden. Die sprachliche Richtigkeit ist dieses Mal eher nebensächlich.“ „Dieses Mal wird das Gewicht auf Korrektheit gelegt.“ etc. Wichtig für eine solche Flexibilisierung von Kriterien ist, dass Lernende verstehen, welche Funktion Bewertungskriterien überhaupt haben. Kriterienkataloge können auch mit den Schülerinnen und Schülern abgesprochen werden (Worauf einigt man sich für die nächste Arbeit?).
- Über die Bewertung kann in einen Test eine Lernfortschrittorientierung integriert werden, indem Extrapunkte nur für den Lernfortschritt vergeben werden. Dadurch wird auch eine individualisierte Rückmeldung möglich: Was hat dieses Mal schon besser geklappt als beim letzten Mal? Dies kann auch mit dem Verfahren kombiniert werden, dass Schülerinnen und Schüler von sich aus am Ende der Arbeit ein Phänomen angeben, auf das sie besonders geachtet haben (z. B. „Ich habe dieses Mal darauf geachtet, die Vergangenheitsformen möglichst korrekt einzusetzen“). Wenn erkennbar ist, dass dies dem Schüler weitgehend gelungen ist, kann die Lehrkraft einen Extrapunkt vergeben. Ein solches Verfahren dient dem Ziel, dass der Schüler kriteriengelenkt seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte fokussiert. Dadurch, dass der Erfolg für den Schüler unmittelbar erfahrbar wird, hat das Verfahren eine positive Rückwirkung auf die Motivation.
- Eine Bewertung muss nicht allein auf der Basis von Tests erfolgen; vielmehr können auch andere Schülerprodukte zur Bewertung herangezogen werden, wie z. B.

- „öffentliche“ komplexe Lernerprodukte (Vorstellung von Leistungen in der Schulöffentlichkeit),
- Logbücher, die eigenständig oder auch in der Gruppe abgesprochen angelegt werden,
- vorgefertigte Sprachenportfolios oder Teile daraus,
- Peer-Besprechungen und -bewertungen, z. B. auch auf der Grundlage von gegenseitigen Beobachtungen: Die Schülerinnen und Schüler geben sich gegenseitig auf der Basis vorher abgesprochener Bewertungskriterien Feedback, und zwar in erster Linie positives Feedback. Statt um eine globale Rückmeldung, wie: „Das hat uns gefallen“, geht es vielmehr darum, Bewertungen an Hand von Kriterien vorzunehmen wie etwa: „Du hast x wirklich so dargestellt, dass ich jetzt ganz viel zu x weiß.“

Die Flexibilisierung von Bewertungskriterien soll dazu führen, die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, eigenständig mit Bewertungskriterien umzugehen und damit die Fähigkeit zur Selbstevaluation (vgl. Kap. 9) zu entwickeln.

## Literatur

- BACHMAN, LYLE F./PALMER, ADRIAN S. (1996): *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BÄCHLE, HANS/JUNG, JESSICA (2006): Mehr Mündlichkeit, auch in Klassenarbeiten! Vorschläge für mündliche Leistungsüberprüfungen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 40. Jg., Heft-Nr. 84, S. 40–47.
- EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt Verlag.
- GROTJAHN, RÜDIGER (2003). *Leistungsmessung und Leistungsbewertung*. Fernstudienbrief. Hagen: FernUniversität.
- HUDSON, THOM (2005): Trends in assessment scales and criterion-referenced language assessment. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, 25. Jg., S. 205–227.
- JÜRGENS, EIKO (2005): *Leistung und Beurteilung in der Schule: Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht*. 6. Auflage. Sankt Augustin: Academia.
- MERTENS, JÜRGEN (2006): Die Sprachenzertifikate DELF und DALF. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch: Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 302–305.

- NIEWELER, ANDREAS (2006): Mit Fehlern umgehen – Fehler umgehen. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): Fachdidaktik Französisch: Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S.280–292.
- RHEINBERG, FALKO (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz Verlag, S.59–71.
- SCHEERSOI, ANNETTE/KÄRMER, ANDREA (2007): Evaluation und Leistungsmessung. In: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.): Französisch-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S.211–231.
- TAGLIANTE, CHRISTINE (2005): L'Evaluation et le cadre européen commun (nouvelle édition). Paris: CLE International.
- VOLLMER, HELMUT J. (2003): Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen u. a.: Francke Verlag, S.365–370.
- WEIGLE, SARAH C. (2002): Assessing writing. Cambridge: Cambridge University Press.
- WINTER, FELIX (2004): Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Internetquellen

<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht>, dort unter: → Fächer → Fremdsprachen → Informationen einzelne Sprachen → Französisch → DELFDALF → DELF\_scolaire (pdf-download) (letzter Zugriff am 30.11.2007).

zu Abbildung 2

<http://www.ciep.fr/delfdalf>, dort unter: → DELF-Version junior → DELF\_B1\_junior (pdf-download) (letzter Zugriff am 30.11.2007).

zu Abbildung 3

<http://www.standardsicherung.nrw.de/abitur>, dort unter: → Abitur Gymnasiale Oberstufe → Fächer → Französisch → Aufgabenbeispiele → fr-gk-fortgef-aufgabe-1 (pdf-download) (letzter Zugriff am 30.11.2007).

zu Abbildung 4

<http://www.standardsicherung.nrw.de/abitur>, dort unter: → Abitur Gymnasiale Oberstufe → Fächer → Französisch → Fachliche Hinweise → fachl-hinweis-modfremdspr-2009 (pdf-download) (letzter Zugriff am 30.11.2007).

zu Abbildung 6

Bewertungsraster des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung München: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de>, dort unter → Französisch als 1. Fremdsprache → Mündliche Ausdrucksfähigkeit A2/A2<sup>+</sup> Bewertungskriterien (letzter Zugriff am 30.11.2007).

# 9. Selbstevaluation

*Karin Kleppin*

## 9.1 Grundlagen

Eine schrittweise Hinführung zur Selbstevaluation sollte – im Hinblick auf Lernerautonomie und Motivation – integraler Bestandteil eines kompetenzorientierten Französischunterrichts sein. Die Fähigkeit der Schüler, anhand von für sie transparenten oder auch eigenen Bewertungskriterien (vgl. Kap. 8) einschätzen zu können, was sie können bzw. welche Fortschritte sie gemacht haben, bringt Kompetenzorientierung überhaupt erst in das Bewusstsein der Schüler und gibt ihnen die Möglichkeit, den gesamten Lernprozess auf Ergebnisse (Output) und Effektivität hin zu überprüfen.

Der Selbstevaluation können z.B. folgende Funktionen zugeschrieben werden:

- Die Schülerinnen und Schüler bauen ein aktives Verhältnis zum eigenen Lernprozess und zur Frage von Kontrolle und Bewertung auf.
- Sie erhalten schrittweise Kontrolle über den eigenen Lernprozess.
- Sie lernen, ihre Lernfortschritte zu erkennen.
- Über das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Kontrollüberzeugung kann die Motivation für das Fremdsprachenlernen erhöht werden.

Begrifflichkeiten wie etwa interne Evaluation, Selbsteinschätzung, Selbstbeurteilung, Selbstkontrolle werden zum Teil äquivalent gebraucht (cf. GICK et al. 1992; LANGNER 2003; RAMPILLON 2000; SCHNEIDER 1996; WESKAMP 2003). Alle Begriffe decken eine recht breite Skala ab: Sie reicht von der Selbstbeurteilung der eigenen fremdsprachlichen Kompetenz summativen Typs über das Erkennen eigener Lernfortschritte im Sinne einer formativen Beurteilung (vgl. Kap. 7.6) bis hin zur Evaluation des eigenen Lernprozesses mit dem Ziel, diesen immer weiter den eigenen Bedürfnissen und dem eigenen Bedarf entsprechend zu optimieren. Untersuchungen wurden insbesondere zu Instrumenten der Selbstbeurteilung und -einschätzung durchgeführt, und zwar mit dem Ziel herauszufinden, inwieweit man den subjektiven Einschätzungen von Lernenden in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten glauben kann (vgl. Überblick in WESKAMP 2003). Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Selbstbeurteilungen und -einschätzungen insbesondere

bei produktiven Leistungen – abhängig vom Stand in der Fremdsprache – häufig verlässliche Aussagen über kommunikative Kompetenz bieten können (cf. OSCARSON 2000). Dabei scheinen weiter fortgeschrittene Lernende eher zu einer Unterschätzung zu neigen (vgl. LIU 2004: 46 ff.; 70 ff.; 73 ff.). Mit fortschreitender Vertrautheit werden Selbstbeurteilungen und -einschätzungen jedoch genauer (vgl. OSCARSON 2000: 21).

Ich schlage vor, Selbstevaluation als Oberbegriff mit folgender Auffächerung zu benutzen (cf. KLEPPIN 2005). Ähnlich breit wird auch der englische Begriff *self-assessment* gebraucht:

- Selbsteinschätzung auf einer vorgegebenen Selbsteinschätzungsskala
- Selbsteinschätzung des sprachlichen Fortschritts bei von außen oder selbst festgelegten Etappen
- Selbsteinschätzung in Bezug auf die Realisierung einer Aufgabe
- Selbsteinschätzung in Bezug auf die Entwicklung und den Einsatz von Strategien (Kommunikations- und Lernstrategien)
- Selbstbeurteilung bei der Vergabe von Noten etc.

Bei allen Arten der Selbstevaluation können Schüler sich insbesondere folgende Fragen stellen:

- Was kann ich?
- Was weiß ich?
- Welches sind meine Stärken?
- Welches sind meine Schwächen?
- Wo muss/will ich mich verbessern?
- Wie kann ich dabei vorgehen?
- Was ist dabei schwer?
- Wie lange brauche ich?
- Wie überprüfe ich, ob mir mein Vorgehen dabei geholfen hat, mich zu verbessern?
- Welche weiteren Entscheidungen treffe ich?
- Wie sichere ich die Kontrolle über meine Entscheidungen ab?

Die Lehrkräfte können durch konkrete Aufgabenstellungen ihren Schülerinnen und Schülern dabei helfen, sich solche Fragen zur Unterstützung ihres Lernprozesses zu stellen. Einige Beispiele sollen dies im Folgenden verdeutlichen.

## 9.2 Selbsteinschätzung mit Hilfe einer Skala

Möglich ist eine Selbsteinschätzung insbesondere mit Hilfe vorgegebener Kann-Beschreibungen und damit verbundenen Checklisten. Dies ist sicherlich die in letzter Zeit am häufigsten genannte Art der Selbsteinschätzung. Ein klassisches Instrument stellen die europaweit entstehenden Sprachenportfolios dar (siehe <http://www.coe.int/portfolio>; KUPETZ et al. 2002; SCHÄRER 2003). Grundsätzlich befinden sich in der sogenannten Sprachenbiografie Selbsteinschätzungsskalen, die an den Skalen des GeR ausgerichtet sind. Dabei sind die Checklisten nicht im Ganzen abzuarbeiten, vielmehr soll eine Auswahl getroffen werden, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern. Das Instrumentarium von Checklisten ist sparsam einzusetzen (je nach Schülerakzeptanz z.B. zweimal pro Halbjahr), insbesondere auf der Niveaustufe B1, auf der Lernende meist sehr lange verbleiben. Verbindungen mit zu lösenden Aufgaben zum Lesen, Schreiben etc. auf den entsprechenden Niveaustufen bieten die Möglichkeit, dann auch zu überprüfen, ob man etwas tatsächlich kann. Auch die DIALANG-Skalen bieten Items zur Selbsteinschätzung an (EUROPARAT 2001: 218–231; vgl. auch Tests zur Selbsteinschätzung unter <http://www.dialang.org/french/index.htm>).

Die Schülerinnen und Schüler können auch in Partner- oder Kleingruppenarbeit versuchen, sich gegenseitig solche kleinen Testaufgaben zu stellen (vgl. <http://www.sil.org/lingualinks>, dort unter: → Language learning → Managing Language Program → Contents.htm). Die nächsten eigenen Ziele können dann in der Partnerarbeit festgelegt werden, z. B. worauf man sich in den nächsten zwei Wochen besonders konzentrieren möchte. Hierbei brauchen die Schülerinnen und Schüler vor allem die Hilfe der Lehrkraft, damit sie realistische und kleinschrittige eigene Ziele entwickeln. Auch dies gehört zu einem kompetenzorientierten Unterricht. Die Arbeit mit Sprachenportfolios hat vor allem dann einen Sinn, wenn über die Checklisten hinaus Möglichkeiten der Förderung von Selbstevaluation in den Unterricht integriert werden.

## 9.3 Selbsteinschätzung des sprachlichen Fortschritts

Das Problem der Sprachenportfolios liegt darin, dass kleine Fortschritte kaum erkennbar werden. Dies ist allerdings gerade für die Fähigkeit zur Selbstevaluation von besonderer Bedeutung. Ich empfehle daher, grundsätzlich nach einer Lerneinheit – eventuell auch jeweils zu Ende einer Unterrichtsstunde – eine kurze Reflexion darüber anzuregen, was der einzelne Schüler zu diesem Zeitpunkt schon besser kann als vorher. Das bedeutet allerdings, dass Lernziele grundsätzlich transparent zu machen sind. Ein kurzes (kompetenzorientiertes) Statement der Lehrkraft dazu, mit welchem Ziel sie eine Lernaufgabe gibt („Das hoffe ich, könnt ihr nach der Aufgabe ...“) kann Lernende dabei unterstützen, zu überprüfen, ob sie dies nun tatsächlich können oder ob sie weitere Unterstützung bzw. Übung brauchen.

Schüler brauchen für die Steuerung ihres Lernprozesses einerseits die Kompetenz, sich selbst realisierbare und kurzfristig zu erreichende Ziele setzen zu können. Diese Ziele sollten für sie von persönlicher Bedeutung und mit einem sichtbaren Ergebnis verbunden sein. Andererseits können sie darüberhinaus auch selbst Bewertungskriterien (vgl. Kap. 8) entwickeln, anhand derer sie dann ihren Erfolg überprüfen.

Einige Beispiele:

- Ich möchte in zwei Wochen eine Poster-Präsentation in meiner Klasse zu meiner Lieblingsfigur aus XXX machen, und zwar so, dass ich meine Mitschüler damit beeindrucke, dass ich fast frei rede. Fehler werden dabei sicher vorkommen; denn ich will ja nicht alles auswendig lernen. Ich habe schon einige Teilsätze und Wörter notiert, die ich auf der Webseite YYY gefunden habe. Ich werde Sandra, meiner Mitschülerin, schon mal das Poster zeigen und ihr auf Französisch erzählen, was ich so ungefähr sagen will. Sie soll mir dann sagen, was ich noch besser machen kann. Mir reicht es dann, wenn meine Mitschüler mir zeigen, dass sie mich verstehen. Toll wäre, wenn sie mich dann noch etwas fragen.
- Ich möchte in den nächsten Ferien so weit sein, dass ich in den Situationen X, Y, Z zurechtkomme. Ich nehme mir vor, mir diese Situationen so häufig wie möglich zu suchen und dann auch zu fragen, ob ich das richtig gemacht habe.
- Ich schaue mir meine nächste Arbeit genau daraufhin an, was ich schon besser gemacht habe als beim letzten Mal und frage auch den Lehrer danach.

Als Instrumente für die Überprüfung des sprachlichen Fortschritts sind unter anderem Audioaufnahmen geeignet, die in kleinen Gruppen bearbeitet werden können und in Peer-Besprechungen – also mit Hilfe von Mitlernenden – in Hinblick auf den sprachlichen Fortschritt ausgewertet werden. Das Führen eines Lernertagebuchs wird häufig als Instrument für die Selbsteinschätzung und die Dokumentation der sprachlichen Entwicklung wie auch der Strategienentwicklung (siehe weiter unten) hervorgehoben (vgl. SCHNEIDER 1996; WESKAMP 2003). Inwieweit allerdings Lernende bereit sind, Lernertagebücher anzulegen, scheint an persönliche Vorlieben gekoppelt zu sein und ist möglicherweise auch geschlechtsspezifisch (Mädchen schreiben eher Tagebuch). Eventuell kann mit der einfacheren Variante, dem Logbuch oder dem Sprachenportfolio, gearbeitet werden.

## 9.4 Selbsteinschätzung bei Aufgaben

Es kann mit eigens für die betreffende Aufgabe erstellten Checklisten gearbeitet werden, wobei dieses Instrumentarium – ebenso wie die Checklisten in europaweit entstehenden Sprachenportfolios – nicht überstrapaziert werden sollte. Denn es könnte sonst zu einem automatisierten Ankreuzen führen, das die eigene Reflexion überlagert und sich somit sogar als kontraproduktiv erweisen kann. Möglicherweise haben Lernende bei der Bewältigung einer Aufgabe Tätigkeiten vollzogen oder auf etwas geachtet, was gerade für sie individuell von Bedeutung war, aber bei einer Checkliste nicht im Blickfeld stand. Darüber hinaus ist darauf zu achten, dass die Schülerinnen und Schüler selbst beurteilen können, ob sie die Kriterien erfüllen. Eine Vorübung dazu könnte z.B. darin bestehen, ihnen einige Aussagen vorzulegen, die sie erst einmal auf die Möglichkeit einer eigenen Einschätzung hin überprüfen. Bei einer solchen Vorübung geht es also nicht darum – wie etwa bei den üblichen Checklisten – herauszufinden, ob man etwas schon kann, eine Strategie schon einsetzt oder Ähnliches. Vielmehr soll der Blick dafür geschärft werden, was man selbst überhaupt beurteilen kann. Nach einer solchen Vorübung können dann – durchaus auch gemeinsam in der Lerngruppe – die Fragen ausformuliert und als kleine Checkliste zusammengestellt werden, die als sinnvoll für die Realisierung von momentan zu lösenden Aufgaben (Prüfungsaufgaben etc.) betrachtet werden. Diese Checklisten wären veränderbar, an bestimmte Aufgaben anzupassen oder auch neu zu formulieren.

Einige Beispiele sollen hier zur Illustration im Hinblick auf schriftliche Aufgaben dienen. Sie müssen selbstverständlich an in einer Gruppe zu bearbeitende Aufgaben angepasst und konkretisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst nur überlegen, zu welchem Punkt sie *überhaupt eine Einschätzung abgeben können*; denn diese Aufgabe sollte vor allem dazu genutzt werden, erst einmal zu erkennen, worauf man bei der Selbsteinschätzung achten kann:

- Ich habe das niedergeschrieben, was ich ausdrücken wollte.
- Mein Wortschatz ist differenziert und adäquat eingesetzt.
- Ich habe auch mal etwas ausgedrückt, bei dem ich nicht sicher war, ob es auch fehlerfrei ist.
- Die Orthografie ist korrekt.
- Fehler waren mir nicht so wichtig, ich habe versucht, das auszudrücken, was ich ausdrücken wollte.
- Ich habe versucht, fehlerfrei zu formulieren.
- Ich habe nach dem Schreiben alles noch einmal auf Fehler durchgesehen.
- Ich habe den Wortschatz präzise eingesetzt.
- Ich habe viele unterschiedliche Wörter gebraucht.
- Ich habe korrekt konjugiert.
- Ich habe meine Aufmerksamkeit besonders auf die Grammatik ausgerichtet.
- Ich habe komplexe Strukturen benutzt.
- Ich habe viele Nebensätze benutzt.
- Ich habe mir Gedanken darüber gemacht, wie ich Sätze gut miteinander verbinden kann.
- Ich habe die Sätze logisch aneinandergereiht.
- Ich habe meist das, was ich geschrieben habe, aus dem Deutschen ins Französische übersetzt.
- Ich habe sehr genau über das nachgedacht, was ich geschrieben habe.

Beispiele für den mündlichen Ausdruck können in ähnlicher Art konstruiert werden. Grundsätzlich gilt: Verbindet man entsprechende Aussagen mit: „Ich habe versucht ...“, so können Lernende sich selbst entscheiden, ob dies zutrifft, und dementsprechend ankreuzen. Denn es handelt sich dabei immer um eine Aufmerksamkeitslenkung, dessen genaue Fokussierung die Schülerinnen und Schüler auf Dauer von sich aus vornehmen können und sollten. Bei einer Aussage wie etwa „Ich habe den Wortschatz präzise eingesetzt“ benötigen sie grundsätzlich eine Fremdevaluation, also z.B. durch die Lehrperson.

Erst wenn Lernenden klar ist, was sie selbst einschätzen können, können sie für sich selbst eigene Kriterien entwickeln und diese auch unter ihre schriftlichen Arbeiten schreiben („Dieses Mal habe ich besonders auf ... geachtet“). Ebenso können sie relevante Kriterien vor oder nach mündlichen Prüfungen benennen („Ich versuche, dieses Mal alles das, was ich sagen möchte, auch zu sagen; dafür nehme ich Fehler dann eher in Kauf“), sodass im Anschluss gemeinsam überprüft werden kann, was schon geklappt hat und was nicht. Selbstverständlich müssen sich Lehrende und Prüfende dann auch bei ihrer Bewertung – z.B. für eine festgelegte Punktzahl – auf die Schülerkriterien einlassen und zumindest zusätzliche Punkte vergeben, wenn die Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Kriterien gerecht wurden (vgl. Kap. 8).

## 9.5 Selbsteinschätzung bei der Entwicklung und dem Einsatz von Strategien

Die Evaluation des Einsatzes von Strategien sollte nicht vernachlässigt werden. Auch die Bildungsstandards nennen methodische Kompetenzen als wichtigen Kompetenzbereich.

Instrumente für die Selbsteinschätzung sind:

- **Checklisten** Portfolios bieten meist über die Einschätzung der sprachlichen Kompetenz hinaus weitere Checklisten für die Einschätzung des Einsatzes von Strategien. Das *Europäische Portfolio der Sprachen* (EPS) für die Sekundarstufe der Schulen in Nordrhein-Westfalen (Landesinstitut für Schule, Soest o.J.) bietet beispielsweise Vorlagen zur Reflexion über die schon eingesetzten Sprachlernaktivitäten („Ich als Sprachlerner“ sowie „Was ich für mein Sprachenlernen getan habe“), die auch in der Gruppe gemeinsam entwickelt werden können, z.B. im Zusammenhang mit weiteren Instrumenten im Anschluss an Peer-Beobachtungen und -besprechungen.
- **Peer-Beobachtungen und Peer-Besprechungen** Aufgaben, die einen Einsatz von bestimmten – beobachtbaren und/oder nach der Beobachtung erfragbaren – Strategien nach sich ziehen, können dazu genutzt werden, den eigenen Blick auf die eingesetzten Strategien zu schärfen und über die subjektiv empfundene Effektivität nachzudenken. So kann bei Rollenspielen beobachtet werden, welche Kommunikationsstrategien eingesetzt und welche als besonders nützlich empfunden werden.

Beim Leseprozess kann gleichzeitig laut mitformuliert werden, wie man vorgeht usw. Peer-Beobachtungen werden dann in der Regel in Peer-Besprechungen übergehen. Hierbei besprechen die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen, was bei ihnen gut funktioniert und erarbeiten gemeinsam Ratschläge, die sie an die Mitglieder der anderen Gruppen weitergeben. Es kann eine Art Hitliste erstellt werden, die gehäuft auftretende Ratschläge umfasst.

- **Fragebögen** Fragebögen werden häufig als Instrument der Selbsteinschätzung genannt und eingesetzt (vgl. SCHNEIDER 1996; KUPETZ et al. 2002; WESKAMP 2003). Sie können den Blick für bestimmte Aspekte schärfen und sie bewusst machen („Habe ich X getan?“). Im Gegensatz zu den oben beispielhaft aufgeführten Ich-Aussagen bieten sie „sinnvolle“ Strategien an, bei denen die Lernenden entscheiden, ob sie sie schon eingesetzt haben bzw. sie ausprobieren möchten. Im Gespräch mit Mitschülern kann nachfolgend über ihren Nutzen reflektiert werden.
- **Identifikation mit Aussagen fiktiver Personen** Der Einsatz von Aussagen fiktiver Personen kann Lernende dazu anregen, ihre individuellen Voraussetzungen und Bedingungen einzubringen und sich entweder von der fiktiven Person abzusetzen, ihre Aussage zu verändern oder sich vollständig damit zu identifizieren. Unterschiedliche Aussagen könnten etwa sein:

Maria Hörmalhin: „Ich habe gute Erfahrungen damit gemacht, mich beim Fernsehen immer mal fünf Minuten darauf zu konzentrieren, wie die Personen die Vergangenheitsformen benutzen. Das mache ich jetzt häufiger; denn ich kann schon einige Vergangenheitsformen viel besser selbst benutzen.“

Khatima Hilfmiral: „Bei mir funktioniert Folgendes immer sehr gut: Wenn ich nicht genau weiß, ob das, was ich sagen will, richtig ist, dann mache ich eine kleine Pause und schau den Lehrer beim Sprechen hilfessuchend an. Eigentlich bekomme ich dann meistens das Wort, das ich brauche.“

Pierre Clés: „Ich fühle mich am sichersten, wenn ich mit einer Lernsoftware arbeite, bei der ich die richtigen Lösungen dann immer sofort mit meinen Lösungen vergleichen kann.“

Ein Vergleich der ursprünglichen mit den aktuell verwendeten oder zukünftig geplanten Strategien und sich daraus ableitenden Aktivitäten kann

dadurch ermöglicht werden, dass zur Reflexion darüber angeregt wird, was schon verändert oder weiterentwickelt wurde bzw. darüber, was man weiterentwickeln möchte. Eine solche Entwicklungsperspektive wurde beim französischen Portfolio für das *collège* (CIEP DE SEVRES 2004) explizit einbezogen. In diesem Portfolio befindet sich die Kategorie: *Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire*. Die Selbsteinschätzung in Bezug auf die Entwicklung von Strategien kann selbst wieder als übergeordnete metakognitive Kategorie für Strategien gelten, die es den Lernenden erlauben, ihr Lernen zu steuern und zu kontrollieren.

## 9.6 Selbstbeurteilung bei der Noten-Vergabe

Die Befürchtung vieler Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler könnten nicht ehrlich sein, wenn es um eine Selbstbeurteilung geht, die in irgendeiner Form mit Noten oder Zertifikaten im Zusammenhang steht, scheint nicht immer gerechtfertigt zu sein (vgl. Kap. 9.1). Kann-Beschreibungen werden wohl dazu beitragen, die Unterrichtskultur in Richtung auf eine neue Bewertungskultur zu verändern (cf. WINTER 2004). Eine Möglichkeit, die Selbstbeurteilung in Noten einfließen zu lassen, wäre ein Schülerformular am Ende einer Leistungskontrolle:

### ■ Mein Vorgehen beim Schreiben:

Besonders geachtet habe ich dieses Mal auf ...  
Schwierigkeiten hat mir noch bereitet ...

### ■ Zu meiner Leistung:

Besonders stolz bin ich auf ...  
Noch nicht so gut gelungen ist mir ...  
Was ich eigentlich besser hätte machen können ...  
Wozu ich gern eine Rückmeldung hätte ...  
Was ...

Die beschriebenen Möglichkeiten und Instrumente sind ein erster positiver Schritt hin zu einer Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstevaluation der Lernenden. Allerdings muss insbesondere bei den Checklisten in Sprachportfolios darauf geachtet werden, dass sie im Einklang mit dem gesamten Lehr- und Prüfungsverhalten stehen. Zu einem Lehrverhalten, das Möglichkeiten der Selbstevaluation erst eröffnet, gehört vor allem die Transparenz

vermittlungsmethodischer Entscheidungen und des Lehrverhaltens sowie das Herstellen von Bedingungen, die es Lernenden erlauben, eine gezielte Kontrolle über den Ausgang der eigenen Anstrengung aufzubauen.

## Literatur

- CIEP DE SEVRES, ENS (2004): Portfolio européen des langues. Collège, cahier + passeport. Ohne Ort: Didier
- EUROPARAT/RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u. a.: Langenscheidt Verlag.
- GICK, CORNELIA (2000): Wie entwickelt man kommunikative Aufgaben zur (Selbst-)Beurteilung? In: *Babylonia*, 35. Jg., Heft-Nr. 1 (Didaktischer Beitrag o. S.).
- GICK, CORNELIA/LANGNER, MICHAEL/SCHNEIDER, GÜNTHER (1992): Evaluation des Mündlichen. Selbstevaluation und Examen. In: *Autour de l'Evaluation de l'oral*, Bulletin CILA, 55. Jg., S.73–95.
- KLEPPIN, KARIN (2005): Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Solmecke, Gert (Hrsg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen Verlag, S.107–118.
- KUPETZ, RITA/KIERNAN, EAMON/SCHNELLER, JILL (2002): Portfolio zwischen (Selbst-)Bewertung und Evaluation. In: Voss, Bernd/Stahlheber, Eva (Hrsg.): *Fremdsprachen auf dem Prüfstand. Innovation – Qualität – Evaluation*. Dokumentation zum 19. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Dresden 2001. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag, S.183–198.
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE, Soest (o. J.): *Europäisches Portfolio der Sprachen*. Bönen: Kettler Verlag.
- LANGNER, MICHAEL (2003): *Autonomes Lernen – Lernberatung – Selbstevaluation: Zum Konzept eines Selbstlernzentrums*. Das Beispiel der Universität Freiburg/CH. In: Katzorke, Heidrun (Hrsg.): *Fremdsprachen an Hochschulen – Integration – Interdisziplinarität – Internationalität*. Bochum: AKS-Verlag, S.123–136
- LIU, JIANDA (2006): *Measuring interlanguage pragmatic knowledge of EFL Learners*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- OSCARSON, MATS (2000): Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht – eine Utopie? In: *Babylonia*, 35. Jg., Heft-Nr. 1, S.19–22.

- RAMPILLION, UTE (2000): Selbstevaluation als Auslöser konstruktiver Lernprozesse. In: Wendt, Michael (Hrsg.): Konstruktion statt Instruktion. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag, S.119–140.
- SCHÄRER, ROLF (2003): Sprachenportfolio. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen u. a.: Francke Verlag, S.387–390.
- SCHNEIDER, GÜNTHER (1996): Selbstevaluation lernen lassen. In: Fremdsprache Deutsch. Sondernummer: Autonomes Lernen, S.16–23.
- WESKAMP, RALF (2003): Self-assessment/Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und -einstufung. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen u. a.: Francke Verlag, S.382–384.
- WINTER, FELIX (2004): Leistungsbewertung: Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

## Internetadressen

zum Sprachenportfolio:

<http://www.coe.int/portfolio> (letzter Zugriff am 30.11.2007).

zu Tests zur Selbsteinschätzung:

<http://www.dialang.org/french/index.htm> (letzter Zugriff am 30.11.2007).

<http://www.sil.org/lingualinks> → Language learning → Managing Language Program → Contents.htm (letzter Zugriff am 30.11.2007).

# Ausblick

*Bernd Tesch*

## „Teaching to the (good) test“ oder Testen im (guten) Französischunterricht?

Die Realität des Französischunterrichts ist durch einen Umbruch gekennzeichnet. Ein Umbruch, der sich nicht mehr von unten vollzieht, wie etwa durch das Aufblühen des bilingualen Unterrichts in den 80er und 90er Jahren oder die Verbreitung handlungsorientierter Vorgehensweisen, sondern durch einen Umbruch von oben, durch die Verordnung landesweiter Tests.

Denkbar wäre ein Szenario, das eine Orientierung an Tests zum Grundpfeiler des Unterrichtens werden lässt. Dies ist denkbar, aber unwahrscheinlich. Einem solchen Wandel stehen starke Traditionen gegenüber. Vor allem sind die Tests selbst noch weit vom Ideal entfernt. Bisher ist es nicht einmal möglich, in jedem Bundesland die Fertigkeit „Sprechen“ in der Fläche zu testen. Lediglich die Lernstände im Bereich des Hörverstehens, Leseverstehens und der schriftlichen Sprachproduktion werden meist am Ende der Sekundarstufe I erhoben. Von der Testung schwer skalierbarer Kompetenzen wie methodischer, interkultureller oder sozialer Kompetenzen kann noch keine Rede sein.

Zum anderen stellt sich die Frage, ob sich das Lehren und Lernen fremder Sprachen im erfolgreichen Bestehen bestimmter Tests erschöpfen sollte, auch wenn theoretisch und praktisch dabei alle relevanten Kompetenzfelder in Tests erfasst werden könnten. Vermutlich nicht.

So kommen wir zu einem Szenario, das „gute“ Tests in einem guten Unterricht vorsieht. „Gute“ Tests sind in einem solchen Szenario formative und summative Tests, die Informationen liefern, aber nicht die Unterrichtsentwicklung allein steuern, die durch die Erfahrung und Dokumentation von Kompetenz zum Lernen motivieren, aber nicht gleichzeitig wieder einschränken. „Gute“ Tests könnten zu einer Verbesserung insbesondere der Sprachproduktion beitragen. Zielsprachliches Sprechen im Unterricht – dies zeigen Unterrichtsbeobachtungen – ist häufig noch eine Einbahnstraße. Unterrichtende sprechen Französisch, Lernende antworten in

Deutsch oder benutzen Ein-Wort-Antworten (*oui / non / beaucoup / je ne crois pas / ...*). Komplexere zielsprachliche Interaktionen sind noch selten und in Gruppenarbeitsphasen wird meist Deutsch gesprochen – was der „natürlichen“ Sprachverwendung in dieser (Lern-)Situation entspricht. In Testsituationen dagegen ist die Motivation unstrittig, in der Zielsprache zu (inter-)agieren. An geeigneten Formaten besteht kein Mangel: Interview, Gespräch, Rollenspiel, Diskussion ...

Auch im Bereich der schriftlichen Sprachproduktion könnten „gute“ Tests Impulse zur Qualitätsverbesserung bringen. Die Vielfalt getesteter Textsorten wird im Unterricht antizipiert werden und die Transparenz der Bewertung anhand standardisierter positiver Kriterien könnte ein Schritt in Richtung auf mehr Lernerautonomie sein.

Im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten ist mit einer deutlichen Erhöhung der Anteile an auditiv und audiovisuell dargebotenen Materialien im Unterricht zu rechnen, was alleine schon als positiver Effekt verbucht werden kann, allerdings methodisch-didaktisch noch stärker eingebettet werden muss. Die Reflexion zu testender und damit im Unterricht zu übender Dimensionen des Verstehens – globales, detailliertes, inferierendes Verstehen – könnte zu mehr Selbstvertrauen bei den Lernenden und zu mehr Transparenz im Unterricht führen.

„Gute“ Tests – zu denen auch bestimmte Klassenarbeiten gerechnet werden können, nämlich solche, die wirklich Kompetenzen überprüfen – bilden ein wesentliches Element guten Unterrichts, ebenso wie völlig testfreie Phasen. Weitere Elemente guten Unterrichts sind die individuelle Lernenden-Beratung, die Förderung der Selbstevaluation der Lernenden, gezieltes, individuelles und systematisches Fördern aller Leistungsgruppen. An diesem Punkt angekommen sollten Lehren und Testen keinen Gegensatz darstellen.

Auf dem Weg dahin brauchen Unterrichtende allerdings vielfältige Rückmeldungen, Rückmeldungen nicht nur über ihre Schülerinnen und Schüler, sondern auch über den eigenen Unterricht und sie brauchen Zeit zur Erhebung und Verarbeitung solcher Rückmeldungen.

Rückmeldungen über Unterricht können aus der Klasse selbst generiert werden, z.B. durch Besprechungen mit Schülern, durch schriftliches Feedback oder durch Videoaufzeichnungen. Rückmeldungen können auch durch Dritte gegeben werden, als kollegiales Feedback.

Ziel all dieser Rückmeldevarianten ist ein zur Gewohnheit werdendes „Selbstmonitoring“ der Unterrichtenden. Ohne Feedback weiß ich als Un-

terrichtender nicht, wie ich mich wirklich verhalte, und somit auch nicht, was ich verbessern könnte.

Dass für Feedback und für die Auswertung des Feedbacks „Zeit“ benötigt wird, steht allerdings außer Frage. Hier sind Schulverwaltungen und Schulleitungen gefragt. Ein schulisches Kooperationskonzept lässt sich nicht einfach verordnen. Es müssen Freiräume dafür geschaffen werden.

Für den Französischunterricht stehen die Chancen gut, eine Kooperationskultur auf der Grundlage bestehender Instrumente zu entwickeln:

- Die Verbreitung des GeR hat gerade auch für Französisch zahlreiche hilfreiche Publikationen für die Aufgaben- und Unterrichtsentwicklung (vgl. Literatur) hervorgebracht.
- Mit den DELF-Prüfungen besteht eine etablierte Tradition prüfungszentrierter Vorbereitung, die sich kooperativ durchführen lässt.
- Französisch ist für Partnerschaftsprojekte prädestiniert. Im Projektunterricht lässt sich eine Feedback- und Kooperationskultur auf ganz natürliche Weise aufbauen.

Nicht zuletzt möchten wir mit der Lernaufgaben-Sammlung des IQB gerade für Französisch ein Portal bereitstellen, das zum Austausch und zur Kooperation anregen soll. Wir wünschen uns eine rege Nutzung der angebotenen interaktiven Plattform (<http://www.IQB.hu-berlin.de/bista/aufbsp/frz>).

## Literatur

- KRECHEL, HANS-LUDWIG (Hrsg.) (2007): Französisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- LEUPOLD, EYNAR (2007): Französischunterricht planen, durchführen, beurteilen. Hilfen für den Berufsalltag. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- LEUPOLD, EYNAR (2007): Kompetenzen im Französischunterricht. Standards umsetzen – Persönlichkeit bilden. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- PARIZET, MARIE-LOUISE/GRANDET, ETIENNE/CORSAIN, MARTINE (2005): *Activités pour le Cadre européen commun de référence*. Paris: CLE international.
- TAGLIANTE, CHRISTINE (2005): *L'Évaluation et le Cadre européen commun*. Paris: CLE international.

---

# Lernaufgabenentwicklung Französisch

## Regionalgruppe Nord

- Susanne Blasberg-Bense
- Detlev Brenneisen
- Silke Hambrock-Hilken
- Anna-Maria Schumann

## Regionalgruppe Süd

- Angelika Berberich
- Reinhard Heydenreich
- Dr. Elke Kaiser
- Hans Leibohm
- Claudia Müssigmann
- Isabel Schmidt
- Thomas Schmidt

## Regionalgruppe Ost

- Monika Märten
- Jeanne Nissen
- Dr. Elke Philipp
- Karin Scholz

## Regionalgruppe West

- Hans Bächle
- Regine Eiser-Müller
- Gabriele Grau
- Thomas Mößer-Wolf
- Dr. Hanno Werry

## Wissenschaftliche Beratung:

- Prof. Dr. Daniela Caspari
- Prof. Dr. Rüdiger Grotjahn
- Prof. Dr. Adelheid Hu
- Prof. Dr. Karin Kleppin
- Prof. Dr. Eynar Leupold
- Prof. Dr. Franz-Joseph Meißner

# Stichwortverzeichnis

## A

- Aufgabenbeispiele *siehe* Lern-  
aufgaben (Beispiele für)
- Aufgabenorientierung 11, 28,  
177–178
- Aufgabensammlung (des IQB) 14,  
16–17, 218
- Aufgabentypen 11–12
- Augenscheinvalidität 155, 166
- Auswertungsobjektivität 153, 155,  
157, 163
- Authentizität (von Tests) 155,  
169–170

## B

- Bewertung
  - Einflussgrößen 188–189
  - Flexibilisierung 201–202
  - Funktionen von Leistungs-  
beurteilungen 182–183
  - globale versus analytische  
189–191
  - ipsative 23, 176–177, 188
  - kompetenzorientierte versus  
aufgabenorientierte 177–180
  - Kriterien 16, 139, 187–188,  
192–201
  - im schulischen Kontext  
194–199
  - summative versus formative  
181
- Bildungsstandards (1. Fremd-  
sprache) 13–14, 16, 44–50
- Bildungskonzept 53–54

- fachdidaktische Diskussion  
48–49
- Kompetenzbereiche 30–31,  
47–48
- Mehrsprachigkeit 72–74
- zu methodischen Kompetenzen  
71–72
- zur interkulturellen Kompetenz  
67–68
- zur sprachlichen Teilkompetenz  
Schreiben 61–64
- zur sprachlichen Teilkompetenz  
Sprechen 65–66
- Byram, Michael 53, 68–70

## C

- Centre International d'Etudes  
Pédagogiques (CIEP) 13, 193,  
213

## D

- Durchführungsobjektivität  
162–163

## E

- Einheitliche Prüfungsanforde-  
rungen für die Abiturprüfung  
(EPA) 48
- Einzelaufgaben in Tests (Items)  
153
- Europäisches Portfolio  
der Sprachen (EPS) 30,  
207–212
- Evaluation *siehe* Bewertung

**F**

- Fairness (von Tests) 168
- Fehler 194–199
- Fertigkeiten 55–56
  - isolierte 32
  - kombinierte 32
  - kommunikative 48, 77
- Focus on form 86
- Französischunterricht 14–16, 18–34, 51, 53
  - als Aktivitätenkontinuum 54
  - Brückensprache, Bedeutung als 37–40
  - didaktisch-methodische Prinzipien im 25–28
  - für die 2./3. Fremdsprache 16
  - gute Gründe für Französisch 18–20
  - „gute“ Tests für den 216–217
  - Inhalte im 75–76
  - in der „Krise“ 22–23
  - kompetenzorientierter 32, 54, 74
  - Lernerzahlen 20–22
  - Lernstandserhebung 24
  - Wissen, Einstellungen, Emotionen 74

**G**

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR) 16, 28–30, 45–46, 72, 189–191, 197
- Gütekriterien (von Tests und Testaufgaben) 162–173

**H**

- Handlungsorientierung (von Tests) 171–172
- Hör- und Hörsehverstehen 57–58

**I**

- Inhaltsvalidität 164–165, 173
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) 13–14, 45, 218
- Interkomprehension 37–38, 40
- Interkulturelles Lernen 52–53, 114
  - *siehe auch* Kompetenzen, interkulturelle
- Internetplattform (des IQB) 17, 88, 218
- Interpretationsobjektivität (von Tests) 163
- Ipsative Bezugsnorm 23, 176–177, 188
- Items *siehe* Einzelaufgaben

**K**

- Kann-Beschreibungen 29–30, 190–191, 207
- Klassenarbeiten 31, 172–175
- Klieme, Eckhard 46, 55
- Kompetenzen
  - allgemeines Konzept von 47
  - funktional-kommunikative 51, 54, 77
  - interkulturelle 47, 66–70
  - kommunikative 47, 52
  - leicht messbare 57–64
  - schwer messbare 64–74
  - Teilkompetenzen 29, 51
  - und Aufgaben 13
  - weites Kompetenzkonzept 32–33, 55–56
- Kompetenzorientierung 13, 17, 29, 32, 51–84
  - von Tests und Aufgaben 85–87, 177–180
- Konstruktvalidität 155, 166

**L**

- Lehrkraft, Rolle der 28, 139, 148, 205–208
- Lehrstil 12
- Lehrwerk 31–32, 77–80
- Leistungsüberprüfung 31–32
- Lernaufgaben 13, 15, 85–148
  - Anforderungen an produktive Kompetenzen 114
  - Evaluation 139
  - funktionale Vielfalt 135–137
  - integrierte Kompetenzen 90, 96–102
  - Internetplattform 17, 88, 218
  - isolierte Kompetenzen 90–95
  - Prinzipien für die Praxis 137–140
  - Produktorientierung 139
- Lernaufgaben (Beispiele für)
  - Anregungen im Internet 140–142
  - ästhetisch-literarische Dimension 129, 132–134
  - Hörverstehen 93–95
  - interkulturelles Lernen 114–117
  - Leseverstehen 90–92, 98–100
  - methodische Kompetenzen 118–127
  - Schwerpunkt auf dem Inhalt 103–108
  - Schwerpunkt auf den Methoden 110–111
  - Schwerpunkt auf der Form 104, 108–109
  - Schwerpunkt auf sprachlichen Mitteln 110, 112–113
  - Selbstkompetenz und Soziale Kompetenz 128–131
  - Sprachmittlung 96, 101–102
  - Sprechen 96–97

- veränderbare Schwerpunktsetzung 103
- Wörter- bzw. Lesespuren 142–147
- Lernstile 12
- Lesestile 60
- Lesestrategien 60
- Leseverstehen 59–61
- Literarische Texte 60–61

**M**

- Mehrsprachigkeit 35–43
  - Didaktik der 35–36, 41–42, 72–74
- Module 89
- Motivation 80–81, 205

**N**

- Normierung (von Tests) 168–169
- Nützlichkeit (von Tests) 170–171

**O**

- Objektivität (von Tests) 155, 162–163

**P**

- Piepho, Hans-Eberhard 11

**R**

- Rahmenaufgaben (des IQB) 13, 88–89
  - *siehe auch* Lernaufgaben
- Reliabilität 155, 163–164
- Rückwirkungseffekt (von Tests) 170

**S**

- Schreiben 61–64
  - SMS 62
  - Problemlösungsprozess 63–64

Selbstevaluation 205–215

- Checklisten 207, 209, 211
- Fragebögen 212
- Identifikation mit Aussagen 212
- Lernertagebuch 209
- Motivation 205
- Noten-Vergabe 213–214
- Peer-Beobachtung und Peer-Besprechung 209, 211
- Realisierung einer Aufgabe 209–211
- sprachlicher Fortschritt 208–209
- Strategien 211–213

self-assessment *siehe* Selbst-evaluation

Situationsvalidität 173

Soziale Bezugsnorm 187–188

Sprach(en)bewusstheit 72–74, 118–127

Sprachlernbewusstheit 71–72, 118–127

Sprachlernkompetenz (Aufgaben zur) 118–127

Sprachliche Teilkompetenzen *siehe* Fertigkeiten

Sprachmittlung 48, 66

- Aufgaben zur 96, 101–102

Sprechen 64–66

- Aufgaben zur Teilkompetenz 96–97

**T**

Teaching to the test 48, 80, 87, 216

Testaufgaben 13, 15–16, 85–87, 149–186

Testaufgaben (Beispiele für)

- Aufgabenorientierung 177–178
- C-Test 153–155
- Hör-, Leseverstehen und Lexik 157–161
- Leseverstehen 149, 150–153
- Schreiben 155–156

Tests

- bezugsgruppenorientierte versus kriteriumsorientierte 175–177
- formelle versus informelle 149, 157, 172–175
- Verzerrung von Ergebnissen (Bias) 167

Transparenz (von Tests) 171

**U**

Übungen 85

**V**

Validität (von Tests) 164–168

Verfügung über sprachliche Mittel 30, 77, 110–113

Vollmer, Helmut Johannes 13

**W**

Weinert, Franz E. 47, 55