

Die Berliner Lernausgangslage
im Fach Französisch als Instrument
der Evaluation von Schülerleistungen:

sprachwissenschaftliche und
fachdidaktische Betrachtungen

Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung
für das Amt des Studienrats

Vorgelegt von: Lücker, Nina

Berlin, den 01.09. 2009

INHALT

Einleitung	1
-------------------------	----------

1 Linguistische Überlegungen zur Selbstevaluation: Mündlichkeit und Schriftlichkeit6

1.1	Medium und Konzeption.....	6
1.2	Universale und einzelsprachliche Aspekte gesprochener Sprache	10
1.3	Universale Merkmale	10
1.3.1	Kommunikationsbedingungen	11
1.3.2	Versprachlichungsstrategien	14
1.3.3	Nähesprache und Distanzsprache.....	15
1.3.4	Einige Universale Merkmale des gesprochenen Französisch	17
1.4	Einzelsprachliche Varietäten und gesprochene Sprache.....	24
1.4.1	Vier Dimensionen der Sprachvarietät	24
1.4.2	Mündlichkeit/Schriftlichkeit, Sprachvarietät und Norm.....	26
1.4.3	Einige Relevante Einzelsprachliche Merkmale des gesprochenen Französisch	27
1.5	Résumé 1: Linguistische Aspekte und die Konsequenzen für den heutigen Fremdsprachenunterricht.....	29

2 Selbstevaluation im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht..... 31

2.1	Grundlagen moderner Leistungsmessung.....	31
2.1.1	Leistungsmessung, Beurteilung, Bewertung, Evaluation.....	31
2.1.2	Objektivität, Validität, Reliabilität und Durchführbarkeit	33
2.1.3	Was ist Leistung, was wird gemessen?	35
2.2	Schlagwort Kompetenzorientierung.....	36
2.2.1	Entwicklung	38
2.2.2	‘Vorgaben’	38
2.2.3	Zur Messbarkeit von Kompetenzen	45
2.2.4	Relevante Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts für die Selbstevaluation	46
2.2.5	Kritische Stimmen.....	52
2.3	Von Evaluation zu Selbstevaluation – Mehr Raum für Individualität.....	53
2.3.1	Bereichsübergreifende Kompetenzen und Selbstreguliertes Lernen.....	54

2.3.2	Motivation und Selbstkonzept.....	56
2.4.	Voraussetzungen für Selbstevaluation.....	58
2.4.1	Institution Schule und ‘Vorgaben’	58
2.4.2	Voraussetzungen auf Seiten des Lehrers.....	59
2.4.3	Schüler: Bereichsübergreifende Kompetenzen, Selbstkonzept und Motivation	62
2.5	Résumé 2: Selbstevaluation als Konsequenz der Kompetenzentwicklung.....	63
3	Selbstevaluation durch Aufgaben: Die Lernausgangslage.....	64
3.1	Die <i>Lernausgangslage</i> : Ziele und Entwicklung.....	64
3.2	Die Lernausgangslage: Inhalt und Darstellung.....	66
3.3	Selbstdiagnose durch die Lernausgangslage.....	67
3.3.1	Fremddiagnose vs. Selbstdiagnose.....	67
3.3.2	Berücksichtigung des kompetenzorientierten Ansatzes.....	69
3.4	Voraussetzungen und mögliche Grenzen der Realisierung	73
3.5	Selbstdiagnose der Sprechkompetenz.....	76
3.6	Die Sprechaufgaben der Lal – linguistische und didaktische Analyse auf dem Weg zur Eigendiagnose	78
3.6.1	Aufgabe 1 – DECREIRE UNE PERSONNE.....	78
3.6.2	Aufgabe 2 – LES MOTS CROISES	80
3.6.3	Aufgabe 3 – UN JEU	81
3.6.4	Fehlende Kriterien im Bezug auf die Sprechkompetenz nach Jahrgangsstufe 6	83
3.7	Mögliche Evaluationsraster für die Sprechkompetenz	84
3.7.1	Selbstevaluationsraster Aufgabe 1	86
3.7.2	Selbstevaluationsraster Aufgabe 2	87
3.7.3	Selbstevaluationsraster Aufgabe 3	88
3.7.4	Mögliche Vorentlastung: Ein Fragebogen zum Sprechen.....	88
3.8	Résumé 3: Die Lal als Möglichkeit zur Selbstevaluation durch Aufgaben.....	90
	Fazit	92
	Literatur	94
	Anhang	i

EINLEITUNG

Wer kennt sie nicht aus vergangenen Schultagen, die plötzliche und unerwartete Frage des Lehrers: „Wie würdest du dich denn selbst einschätzen?“ Unsicherheit, die Angst vor einer falschen Aussage, breitete sich förmlich im gesamten Klassenzimmer aus. Auch der heutige Blick in deutsche Klassenzimmer, welcher angehenden Lehrern¹ durch Schulpraktika ermöglicht wird, zeigt oftmals, dass dieses Problem nach wie vor existent ist. Dabei sind die ersten grundlegenden Voraussetzungen für eine fundierte und moderne Selbstevaluation, die in dieser Arbeit im Zentrum stehen soll, bereits gegeben. Mit einer sich immer weiter verbreitenden Vorstellung eines ‘kompetenzorientierten Unterrichts’ wurde in den letzten Jahren auch auf dem Gebiet der Selbstevaluation intensiv geforscht. Hierbei konnte eine Fokussierung auf die Erforschung und Erprobung des Europäischen Portfolios der Sprachen festgestellt werden – eine Tendenz, die, so scheint es, andere mögliche Formen und Potentiale der Selbstevaluation größtenteils unberücksichtigt ließ.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es daher – unter anderem – eine dieser bislang kaum betrachteten Möglichkeiten der Selbstevaluation zu ergründen: Die Lernaufgaben der täglichen Unterrichtspraxis. Genauer: Die Sprechaufgaben der Lernausgangslage (Lal), die das LISUM Berlin zur Diagnose des Lernstands zu Beginn der Klassenstufe 7 herausgegeben hat. Da es zu diesem Dokument bislang jedoch keine Forschungsergebnisse gibt, wird eine sorgfältige, wissenschaftliche Basis, sowohl auf linguistischer, als auch auf fachdidaktischer Ebene benötigt, auf die diese Überlegungen aufbauen können.

Im ersten Teil der Arbeit stehen linguistische Phänomene des Bereichs ‘Mündlichkeit und Schriftlichkeit’ im Vordergrund, die im Hinblick auf den didaktischen Aspekt der Arbeit und die Anwendung auf die Lernausgangslage relevant sind. Hierzu wird das Standardwerk von Koch/Österreicher aus dem Jahre 1990 als Grundlage dienen. Die Autoren tätigen zunächst eine Unterscheidung bezüglich der Konzeption sprachlicher Äußerungen auf der einen und ihrer medialen Realisierung auf der anderen Seite. Hieraus lassen sich bereits erste Schwierigkeiten bezüglich der Zuordnung sprachlicher Leistungen in ein Vier-

¹ Im Verlaufe der vorliegenden Arbeit wird von Lehrern bzw. Schülern als Gesamtheit von sowohl weiblichen als auch männlichen Beteiligten gesprochen. Zugunsten der Einfachheit wird auf die jeweils weibliche Form der Ausdrücke größtenteils verzichtet.

Fertigkeitsschema² erkennen. Anschließend werden einige für die vorliegende Arbeit relevante linguistische Phänomene in universale sowie einzelsprachliche Merkmale gegliedert und dargestellt, mit dem Fokus auf die diagnostizierbaren mündlichen Leistungen zu Beginn der siebten Jahrgangsstufe, für die die Lal konzipiert wurde.

Anschließend an die linguistischen Überlegungen werden im zweiten Kapitel die Definitionen und Zielsetzungen moderner Evaluation im Vordergrund stehen. Auf welchen Grundlagen und Definitionen basiert ein moderner Begriff von Evaluation, sowie Leistungsmessung und -bewertung, die seit jeher als grundlegender Teil des Unterrichts angesehen werden? Als Einstieg in die Thematik, sowie als Grundlage für die spätere Verwendung der Begrifflichkeiten, sollen diese Begriffe sowie die damit verbundenen Gütekriterien für eine gelungene Evaluation und Selbstevaluation zunächst definiert werden. Nach dieser ersten Annäherung anhand der Frage nach einem WIE? bei der Evaluation von Schülerleistungen stellt sich darauf aufbauend die Frage nach dem WAS?. Die Vorstellungen hierzu sind seit jeher in einem steten Wandel begriffen. Das Jahr 2000 begründete jedoch einen Wendepunkt in der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts (FSU). Seit den Ergebnissen der ersten PISA-Ergebnisse im Dezember 2000 sind sich viele Experten einig, dass deutsche Schüler, im Gegensatz zum Aufbau von sogenanntem 'trägem' Wissen, Kompetenzen erwerben müssen, um ihr erworbenes Wissen in authentischen Situationen verantwortungsvoll anwenden zu können. Die sich daraus ergebene Forderung nach einem kompetenzorientierten Unterricht hat die Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts einschneidend verändert. Als nächster Schritt ist es demnach notwendig, das Konzept, welches sich hinter dem Begriff verbirgt, vorzustellen. Hierzu gehören auch die aktuellen politischen und curricularen 'Vorgaben', die aufgeführt und im Hinblick auf ihren Beitrag zu den neuesten Entwicklungen des FSUs und der Evaluation untersucht werden. Es soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern diese Dokumente eine Hilfestellung bei der Selbstevaluation bieten. Im Anschluss daran werden einige Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts, welche für den Aspekt der Selbstevaluation von Bedeutung sind, herausgegriffen und dargestellt. In diesem Zusammenhang soll ebenfalls die Wichtigkeit des Begriffs des interkulturellen Lernens hervorgehoben werden, da diese Idee exemplarisch den Wandel im FSU widerspiegelt. Die daraus resultierende Outputorientierung im Gegensatz zu einem systematischen Einüben der sprachlichen

² In den letzten Jahren wurde in der Fremdsprachendidaktik zunehmend von einer fünften Fertigkeit, der sogenannten *Sprachmittlung* gesprochen. Diese Erweiterung des Fertigkeitsschemas ist für die im ersten Kapitel angeführte Problematik jedoch unbedeutend und soll aus diesem Grunde zugunsten einer einfacheren Darstellung ausgeklammert werden.

Fertigkeiten, so wie es der Ansatz des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts vorsah, kommt nicht umhin, diese Anforderungen auch an den Bereich der Evaluation zu stellen. Die Frage ist jedoch, ob bestimmte Kompetenzen leichter zu evaluieren sind als andere, und, wenn ja, welche Konsequenzen sich hieraus für die Selbstevaluation ergeben. Im Anschluss an die Vorstellung der Neuerungen im FSU werden im Hinblick auf die Selbstevaluation kurz einige Vorbehalte aufgezeigt, die der 'Kompetenzorientierung' in den letzten Jahren entgegengebracht wurden.

Ausgehend von diesen Neuerungen des FSU, die während der letzten Jahre in den Vordergrund getreten sind, soll im zweiten Kapitel gezeigt werden, dass der Bereich der Selbstevaluation als Teil einer modernen Evaluation im FSU berücksichtigt werden sollte. Hierzu werden einige Funktionen beschrieben, die dieser Form der Evaluation zugeschrieben werden. Außerdem geht es darum, welche Aspekte der Kompetenzorientierung hier ihre Entsprechung finden. Unter 2.3 sollen diese Funktionen folglich sowohl aus lerntheoretischer als auch aus psychologischer Sicht dargestellt werden. Es wird davon ausgegangen, dass die Evaluation der täglichen Unterrichtspraxis wenig Raum für Individualität sowie für die motivationalen, volitionalen und emotionalen Lernvoraussetzungen des Schülers lässt. Im Gegensatz dazu basiert die Vorstellung von Selbstevaluation auf dem Begriff des 'selbstregulierten Lernens', bei dem bereichsübergreifende Kompetenzen unter anderem eine wichtige Funktion übernehmen. Anhand eines Modells von Zimmerman (2003) wird ein zyklisches Modell des selbstregulierten Lernens vorgestellt, welches zeigt, dass die Selbstevaluation hier einen wesentlichen Beitrag leistet. Ferner wird geschlussfolgert, dass diese als schülerorientierte und individuelle Evaluationsform die Motivation und die Entstehung eines positiven Selbstkonzeptes fördert, was wiederum positive Auswirkungen auf den Lernprozess nach sich zieht.

Trotz des wesentlichen Beitrags, den Selbstevaluation in einem modernen FSU zu leisten vermag, basiert diese dennoch auf einigen Voraussetzungen für ihr Gelingen. Es ist naheliegend, dass die Methode der Selbstevaluation Schritt für Schritt erlernt werden muss. Wie dies gelingen kann und welche Voraussetzungen hierfür gegeben sein müssen, ist entscheidend für die Kapazitäten der Lernausgangslage als Mittel der Selbstevaluation, die im dritten Kapitel im Vordergrund stehen soll. Diese sollen unter 2.4 auf drei Ebenen besprochen werden. Zum einen auf institutioneller Ebene, denn hier wird der Grundstein für die Selbstevaluation gelegt. Zum anderen aber auch auf Unterrichtsebene, wobei hier als erstes

die Voraussetzungen von Seiten des Lehrers besprochen werden. Der Begriff der ‘Lehrerkompetenz’ soll hier unter dem Aspekt der Selbstevaluation betrachtet werden. Als dritte und letzte Ebene wird erneut der Schüler und seine individuellen Lernprozesse thematisiert, wobei hier einige Bezüge zum selbstregulierten Lernen klar erkennbar sind. Hieraus ergibt sich ein mögliches Problempotential sowie gewisse Grenzen der Selbstevaluation, welche die Möglichkeiten der Lal als Instrument zur Selbstevaluation im dritten Kapitel wiederum beeinflussen könnten.

Im letzten Kapitel sollen die erarbeiteten linguistischen und didaktischen Aspekte auf die Sprechaufgaben der Lal angewendet werden. Im Fokus stehen hierbei die Möglichkeiten der Lal zur Selbstevaluation. Da die Lal diese Möglichkeit bislang nicht vorsieht, soll aufgezeigt werden, ob und in welcher Form diese Aufgaben auch für diesen Aspekt der täglichen Unterrichtspraxis eingesetzt werden können. Hierzu wird das Dokument der Lernausgangslage unter 3.1 und 3.2 zunächst vorgestellt. Es werden zunächst die Entwicklung, sowie die Ziele der Lal, welche in engem Zusammenhang mit dem im zweiten Kapitel herausgearbeiteten Fokus der ‘Kompetenzorientierung’ stehen, dargestellt. Diese Ziele schlagen sich deutlich in der Konzeption des Dokumentes nieder, was die Annahme begründet, dass sich die Aufgaben der Lal hervorragend für die Selbstevaluation eignen. Da die Lernausgangslage jedoch als Diagnoseinstrument konzipiert wurde, muss der Bezug zwischen Diagnose und Selbstevaluation hergestellt werden, um zu zeigen, dass der Schritt von Fremddiagnose zu Selbstevaluation eventuell nicht so groß ist, wie auf den ersten Blick vielleicht zu vermuten wäre. Aus diesem Grund wird das Material der Lal unter dem Fokus der ‘Aufgabenorientierung’ – ein wesentliches Merkmal des kompetenzorientierten Unterrichts – einem kritischen Blick unterzogen.

Als letzter Schritt werden eine Reihe der herausgearbeiteten Aspekte auf die Sprechaufgaben der Lal angewendet, um ihr Potential für die Selbstdiagnose abzuschätzen. Dazu werden der im ersten Kapitel untersuchte Aspekt der Nähesprache und die im zweiten Kapitel thematisierte Wichtigkeit des Sprechens im kompetenzorientierten Unterricht herangezogen. Zum anderen wird auf die Besonderheit der Sprechaufgaben der Lal Bezug genommen. Die Sprechaufgaben werden zunächst inhaltlich vorgestellt und anschließend relevante Aspekte des ‘Könnens’ herausgefiltert. Diese werden zum einen aus der Lal und den Rahmenlehrplänen entnommen, zum anderen aber auch aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR), der ausführliche Skalierungen auf dem Niveau A1 und A2 zur

Sprechkompetenz liefert. Aber auch linguistische Merkmale aus dem ersten Kapitel sollen hier einbezogen werden. Im letzten Kapitel werden einige, aufgrund der oben stehenden Überlegungen entwickelte, Bewertungsraster für die Selbstdiagnose der Sprechkompetenz vorgeschlagen. Hierzu wird ein Raster pro Aufgabe angeboten; hinzu kommt ein Fragebogen zum Sprechen, den der Lehrer gemeinsam mit den Schülern zur Vorentlastung nutzen könnte. Abschließend wird im Fazit gezeigt, inwiefern die Lernausgangslage zur Selbstdiagnose im Kontext eines kompetenzorientierten Unterrichtes genutzt werden könnte.

1 LINGUISTISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR SELBSTEVALUATION: MÜNDLICHKEIT UND SCHRIFTLICHKEIT

Da zeigt denn schon ein flüchtiger Blick, daß zwischen den Voraussetzungen für das geschriebene Wort und denen für das gesprochene Wort tiefgreifende Unterschiede bestehen. Das eine hat auf das Auge zu wirken, das andere auf das Ohr; und so sind schon die Mittel andere, über die beide gebieten.

(Otto Behagel zit. nach Dürscheid 2006: 23)

Jeder Aspekt des Fremdsprachenlehrens und -lernens basiert auf einer Vielzahl sprachlicher Phänomene, an denen sich der Unterricht und somit auch die für diese Arbeit verbundenen Bereiche der Aufgabenkonzeption und der Selbstevaluation orientieren müssen. Auf Schulebene orientiert man sich auch heute noch an einer sprachlichen Norm und ordnet sprachliche Äußerungen einem Schema der sprachlichen Korrektheit bzw. der sprachlichen Inkorrektheit zu. Das, was grammatikalisch-strukturell nicht auf diese Sprachnorm zutrifft, wird als ‘Fehler’ bezeichnet. Gleichzeitig gibt es jedoch sprachliche Merkmale, die nicht in jeder sprachlichen Situation ohne weiteres auf dieses binäre Schema angewendet werden können und so kann es leicht passieren, dass etwas als ‘falsch’ diagnostiziert wird, was in einer konkreten Sprechsituation eine gültige Aussage wäre. Solche Probleme lassen sich auf sprachliche Unterschiede zurückführen, die den Varietäten einer Sprache zugrunde liegen und um die die neuesten Ansätze der Sprachwissenschaft „alle in irgendeiner Weise kreisen“ (Koch 1990: 18). Diesem Aspekt soll sich auf den folgenden Seiten auf der Grundlage des Standardwerkes von Koch/Österreicher von 1990 (siehe Bibliographie) gewidmet werden, mit dem Ziel, erste Erkenntnisse sowohl für die Konzeption von Aufgaben als auch für den Bereich der Evaluation zu erhalten.

1.1 MEDIUM UND KONZEPTION

Auf den ersten Blick lassen sich sprachliche Phänomene in der „Art der materiellen Realisierung sprachlicher Äußerung“ (Koch 1990: 5) unterscheiden, nämlich anhand der Termini ‘gesprochen’/‘mündlich’ und ‘geschrieben’/‘schriftlich’. Die erste Gruppe bezieht sich folglich auf den Bereich der lautlichen (phonischen), die zweite auf die graphische Manifestation der sprachlichen Äußerung.³ So gibt es bestimmte „systematische

³ Es gibt allerdings noch eine dritte Realisationsform von Sprache, welche weder mündlich noch schriftlich ist: Die Gebärdensprache (Dürscheid 2006: 44).

Unterschiede“ (Dürscheid 2006: 34), die auf die gesprochene bzw. auf die geschriebene Sprache zutreffen, wie beispielsweise das Raum-Zeit-Kontinuum, kommunikative Bedingungen beim Sprechen, dialogische bzw. monologische Ausrichtung etc. (vgl. hierzu: Dürscheid 2006: 25f „Prototypische Merkmale gesprochener und geschriebener Sprache“). Mag diese Unterscheidung zwischen ‘schriftlich’ und ‘mündlich’ auf den ersten Blick offensichtlich erscheinen, so ergeben sich bei näherem Hinsehen einige Probleme. So gibt es lautliche Äußerungen, die mit einer spontanen Sprachproduktion nicht viel oder gar nichts gemein haben, beispielsweise eine konzipierte Rede. Andererseits gibt es auch graphisch realisierte Äußerungen, wie man sie zum Beispiel aus Comics kennt, die sich nicht mit unseren Vorstellungen von Schriftsprache decken. Aufgrund dieser Widersprüchlichkeiten hat Ludwig Söll bereits im Jahre 1974 eine begriffliche Unterscheidung zwischen Medium und Konzeption getätigt (Abb. in Koch 1990: 5). Es war jedoch der Verdienst der Autoren Koch/Österreicher, dass sich diese Annahme in der linguistischen Forschung konsolidiert hat (Dürscheid 2006: 43):

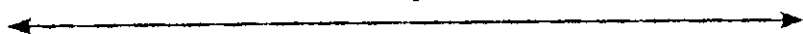
		KONZEPTION	
		gesprochen	geschrieben
MEDIUM	graphischer Kode	fr. faut pas le dire it. lui non ce l'aveva sp. idecirme la verdad!	fr. il ne faut pas le dire it. egli non l'aveva sp. idecidme la verdad!
	phonischer Kode	fr. [fopɑl'di:ʀ] it. ['luinont/ela've:va] sp. [de'θiɾmelaβer'ða]	fr. [ilnəfopɑlə'di:ʀ] it. ['eλλi non l'a've:va] sp. [de'θiɾmelaβer'ða]

Der Begriff ‘**Medium**’ bezieht sich auf die phonische (lautliche) oder graphische (durch Schriftzeichen) Realisierung von Sprachzeichen. Im Gegensatz dazu beschreibt der Aspekt der ‘**Konzeption**’ die in der Äußerung gewählte Ausdrucksform, d.h. die ursprüngliche Formulierung. So ergeben sich folgende Kombinationsmöglichkeiten:

- medial mündlich/ konzeptionell mündlich (Beispiel: Gespräch über das Wetter)
- medial schriftlich/ konzeptionell mündlich (Beispiel: ein Livechat)
- konzeptionell schriftlich/medial schriftlich (Beispiel: ein wissenschaftlicher Aufsatz)⁴
- konzeptionell schriftlich/ medial mündlich (Beispiel: eine Sprechermeldung im Fernsehen)

⁴ Vgl. hierzu auch Hennig 2000: 115-119.

Zu den Erläuterungen der Abbildung ist zu sagen, dass es zum einen wichtig ist, dass die Trennlinien in der Abbildung bezogen auf die graphische und lautliche Realisierung durchgezogen, im Hinblick auf die gesprochene und geschriebene Konzeption jedoch gestrichelt ist. Dies bedeutet, dass es sich bei ersterer um ein Entweder-oder handelt, zwischen der gesprochenen und geschriebenen Konzeption gibt es diese strikte Trennung hingegen nicht. Wendet man die Unterscheidung von konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf verschiedene Textsorten an, wird der fließende Übergang besonders deutlich (Abb. in Dürscheid 2006: 45):

	Konzeption 	
	konzeptionell mündlich	konzeptionell schriftlich
medial schriftlich	Grußkarte	Gesetzestext
medial mündlich	Gespräch mit Freunden	wissenschaftlicher Vortrag

Zum anderen ist das Viertelschema nicht als eine gleichberechtigte Verteilung der Kombinationsmöglichkeiten zu verstehen. Unbestritten ist nämlich das Vorhandensein bestimmter „Prototypen“ (Dürscheid 2006: 24), wie die Kombination ‘gesprochen’ und ‘phonisch’ (spontaner Dialog), sowie ‘geschrieben’ und ‘graphisch’ (Zeitungsartikel). Zudem können alle Äußerungsformen ins jeweils andere Medium übertragen werden, was am Beispiel der Fernsehnachrichten, in denen schriftlich formulierte journalistische Äußerungen mündlich vorgetragen werden, deutlich wird. Hinzu kommen Kommunikationstechniken wie beispielsweise das Diktieren, welche einen **Medienwechsel** beinhalten (vgl. Kapitel 5.1.2 in Koch 1990).

Welche Auswirkung hat nun die Unterscheidung zwischen Medium und Konzeption für den Fremdsprachenunterricht? Generell lässt sich sagen, dass Sprachkompetenz eine kommunikative Absicht verfolgt. Für das Gelingen eben dieser ist unter anderem ein Verfügen über sprachliche Fertigkeiten (siehe Kapitel 2) unabdingbar. In der Fremdsprachendidaktik wird eine Unterteilung in ‘**vier Fertigkeiten**’ getätigt:

	mündlich	schriftlich
aktiv	SPRECHEN	SCHREIBEN
passiv	HÖREN	LESEN

Wie die Unterscheidung zwischen Medium und Konzeption zeigt, ist diese Unterteilung der Fertigkeiten, so wie sie in der Fremdsprachendidaktik vorgenommen wurde und wird, nicht ganz unproblematisch. Denn das Medium alleine, also der Kode einer sprachlichen Äußerung, sagt nicht zwingend etwas über die Konzeption aus, um die es im Folgenden vor allem gehen wird. Handelt es sich beispielsweise um die Fertigkeit Sprechen, so geht damit zwar zwingend ein phonischer Kode einher, die Konzeption als solche ist jedoch zunächst ungeklärt. In den letzten Jahren hat die Fremdsprachendidaktik auf diesem Gebiet reagiert, indem sie die Unterscheidung zwischen ‘dialogischen’ und ‘monologischen’ Sprechbeiträgen im FSU getätigt hat, einhergehend mit der Forderung, diese beiden Bereiche des Sprechens gebührend zu fördern. Beim **dialogischen Sprechen** befinden wir uns im Bereich der gesprochenen Konzeption, vorausgesetzt – hier tritt ein neues Problem in den Vordergrund – es findet spontan statt. In dem Moment, in dem Schüler einen Dialog aufschreiben, auswendig lernen und anschließend vorsprechen oder ihn sogar lediglich ablesen, findet zwar ein medialer Transfer statt; die Konzeption ist jedoch eine Schriftliche. Aus diesem Grunde warnen Autoren wie Ute Rellecke (2002) oder Marie-Cécile Duclercq (2006) davor, Sprechleistungen im Unterricht auf diesen Bereich zu begrenzen und fordern einen höheren Stellenwert des freien Sprechens (vgl. 2.2.4 „Mehr Mündlichkeit!“). Neben dem dialogischen Sprechen sollte im Fremdsprachenunterricht auch das **monologische Sprechen** gefördert werden. Hierbei ist jedoch erneut zu bedenken, dass das monologische Sprechen zumeist schriftlich konzipiert ist. Wie am Beispiel der Fertigkeit Sprechen deutlich wird, ist es auch im Fremdsprachenunterricht zwingend notwendig, eine Unterscheidung zwischen Medium und Konzeption zu berücksichtigen. Dies gilt auf der einen Seite für die Konzeption von Aufgaben, auf der anderen Seite jedoch auch für die Evaluation von Schülerleistungen. Wie unter 2.1.2 aufgezeigt wird, muss Evaluation stets gewährleisten, dass tatsächlich auch das evaluiert wird, was evaluiert werden soll (siehe Validität unter 2.1.2). Um bei unserem Beispiel der Sprechfertigkeit zu bleiben: Bei der Bewertung eines freien und spontanen Dialoges müssen andere Maßstäbe gelten als bei einem schriftlich vorbereiteten und

anschließend monologisch vorgetragenem Referat. Die Maßstäbe valider Evaluation müssen folglich nicht nur im Bezug auf die unterschiedlichen Fertigkeiten voneinander abgegrenzt werden, sondern es gilt ebenfalls, innerhalb der einzelnen Fertigkeiten eine Unterscheidung zu treffen.

1.2 UNIVERSALE UND EINZELSPRACHLICHE ASPEKTE GESPROCHENER SPRACHE

Die menschliche Sprache ist eine universelle menschliche Tätigkeit, die unter Befolgung historisch vorgegebener Normen individuell ausgeübt wird.

(Eugenius Coserius zit. nach Koch 1990: 7)

Als nächster Schritt sollen die für die folgenden Kapitel relevanten universalen und einzelsprachlichen Aspekte gesprochener Sprache anhand ihres sprachtheoretischen Status besprochen werden. Hierzu wird ein begriffliches Instrumentarium benötigt, welches erlaubt, einzelne Phänomene konzeptioneller Mündlichkeit genauer herauszustellen. Koch und Österreicher greifen hier auf die oben angeführte Definition von Coserius zurück und unterscheiden folglich zwischen drei Ebenen. Die **universale Ebene** bezieht sich auf den Vollzug des Sprechens. Universal ist, dass der Sprecher bei einer Sprechleistung Bezug auf Gegenstände nimmt, seine Äußerung(en) raum-zeitlich situiert, sie in einen Kontext setzt und eine Sprechrolle einnimmt. Die **historische Ebene** beschreibt zum einen Einzelsprachen als historisches Normgefüge, zum anderen werden jedoch auch die einzelsprachlich unabhängigen Diskurstraditionen (Gattungen, Gesprächsformen, Stile) berücksichtigt. Die **individuelle bzw. akute Ebene** betrifft den Diskurs als einmalige sprachliche Äußerung im Hier und Jetzt. Über dieses singuläre Sprechereignis können überindividuelle Regeln und Normen abgeleitet werden (Koch 1990: 7).

1.3 UNIVERSALE MERKMALE

Vor dem Hintergrund der oben aufgeführten sprachtheoretischen Systematik sollen nun die für den konzeptionellen Aspekt relevanten universalen Merkmale von Mündlichkeit und Schriftlichkeit skizziert werden. Diese sind für die Kommunikation relevant und können prinzipiell auf alle Sprachen übertragen werden⁵ (Koch 1990: 124). Universale Merkmale

⁵ In den letzten Jahren hat es eine Vielzahl von Plädoyers für die *Öffnung* des Unterrichts, wie beispielsweise durch den sogenannten fächergreifenden Unterricht, gegeben. Auch auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts ist dies sinnvoll, vor

beziehen sich zwar auf **außersprachliche Gegebenheiten**; dies darf jedoch nicht missverstanden werden, denn diese sind nur insofern universal, als dass sie sich von bestimmten Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien her begründen lassen, die das Nähesprechen fundieren. Es wird sich zeigen, dass sie sich in den historisch gewachsenen Einzelsprachen unterschiedlich ausdrücken können (Koch 1990: 50). Bevor sich den übersprachlichen Merkmalen gewidmet werden kann, ist es sinnvoll, sich die wichtigsten Instanzen und Faktoren sprachlicher Kommunikation vor Auge zu führen. Bei der Kommunikation treten zwei Interaktionspartner in Kontakt. In diesem Kontakt finden eine Verteilung sowie ein möglicher Wechsel der Gesprächsrollen statt, und zwar zwischen einem Produzenten und einem Rezipienten. Es entsteht ein Text/Diskurs, der sich auf Gegenstände und Sachverhalte der außersprachlichen Wirklichkeit bezieht. Die Produktion eines solchen Textes kann als eine schwierige Formulierungsaufgabe angesehen werden, da sie auf verschiedenen Ebenen ihre Entsprechung finden muss. Erstens muss die Linearität sprachlicher Zeichen, zweitens die Vorgaben der Einzelsprache und drittens die komplexe, vieldimensionale außersprachliche Wirklichkeit berücksichtigt werden. Produzent und Rezipient sind wiederum eingebunden in personale, räumliche und zeitliche Zeigfelder, in bestimmte Kontexte sowie in emotionale und soziale Bezüge (Koch 1990: 8).

1.3.1 KOMMUNIKATIONSBEDINGUNGEN

Ausgehend von der oben beschriebenen Vorstellung von sprachlicher Kommunikation lässt sich sagen, dass ihr Grad an mündlicher Konzeption in Abhängigkeit zu einer Reihe von sogenannten 'Kommunikationsbedingungen' (Koch 1990: 8) steht. Es zeigt sich überdies sehr schnell, dass sich durch die im Folgenden aufgeführten Kommunikationsbedingungen gleichzeitig einige Bezüge zum Fremdsprachenunterricht herstellen lassen, auf die sich eine Relevanz der Mündlichkeit im FSU (siehe 2.2.4) stützen kann. Diese Aspekte sollen hier also mit den Darstellungen von Koch/Österreicher zusammengeführt werden.

- a) **Der Grad der Öffentlichkeit/Privatheit:** Er richtet sich nach der Anzahl der an einer Kommunikation teilnehmenden Personen und variiert zwischen einem Zwei-Personen-Gespräch bis hin zu einem monologischen Sprechen vor einem großen Publikum oder einer Massendiskussion. Mit steigendem Grad der Öffentlichkeit steigt die

allem, wenn das Erlernen von zwei Fremdsprachen – wenn auch auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus – ohnehin parallel stattfindet. Beispiele wie die hier aufgeführten, übertragbaren Merkmale einer Sprache, unterstützen diese Entwicklung.

Wahrscheinlichkeit einer schriftlichen Konzeption.⁶ Für das Gelingen von Aufgaben ist dieser Aspekt insofern relevant, als dass die Hemmungen beim freien Sprechen in der Regel mit zunehmendem Grad der Öffentlichkeit ansteigen. So ist es ratsam, diesen gerade am Anfang möglichst klein zu halten.

- b) **Der Grad der Vertrautheit der Partner:** Dieser ist abhängig von verschiedenen Parametern, wie beispielsweise gemeinsame persönliche oder thematische Erfahrungen, aus denen sich ein Vorwissen über den Umgang mit dem jeweiligen Gesprächspartner ergibt. Ein hoher Grad an Vertrautheit ist mündlich konzipiert und lässt im Bezug auf den aktiven Fremdsprachengebrauch Sicherheit entstehen, was durch die freie Wahl des Gesprächspartners oder durch den Klassenverband an sich bereits gewährleistet werden kann. Problematisch wird es jedoch häufig, wenn der 'sichere' und vertraute Rahmen aufgebrochen wird, zum Beispiel indem die Schüler bei einem Schüleraustausch plötzlich mit einem geringen Grad an Vertrautheit konfrontiert werden und sich aus diesem Grunde eine Art 'Handlungslähmung' einstellt. Um dem entgegen zu wirken, sollte versucht werden, im Unterricht selbst, zumindest hin und wieder, den Grad der Vertrautheit kurzzeitig zu verkleinern. Für die Feststellung von Kompetenzen ist es jedoch ratsam, diesen aufrechtzuerhalten.
- c) **Der Grad der emotionalen Beteiligung:** Er kann sich zum einen auf den Partner (Affektivität) und/oder auf den Kommunikationsgegenstand (Expressivität) richten. Um über die Auswirkungen von emotionaler Beteiligung auf die Bewältigung von Sprachsituationen zu sprechen, bedarf es einer Unterscheidung zwischen 'positiver Emotion', 'aktivierend negativer Emotion', sowie 'desaktivierend negativer Emotion' (Hasselhorn 2006:116). Wie zu erwarten, ist eine positive emotionale Beteiligung aufgrund der zu erwartenden Motivationssteigerung förderlich. Sie steigert zudem die Erfolgszuversichtlichkeit, was für den fortdauernden Lernprozess von Vorteil ist. Aber auch negative Emotionen können die Handlungsbereitschaft stimulieren, wenngleich sie in ihren Auswirkungen oftmals eher schädlich für die resultierende Lernleistung sind. Sie führen schnell zu – eventuell sogar nachhaltig andauernden – Lernproblemen (Hasselhorn 2006: 117). Das Gelingen einer zu lösenden Aufgabe kann folglich in engem Zusammenhang mit der emotionalen Haltung stehen, die der Schüler mit ihr oder

⁶ Hennig weist in ihrer kritischen Diskussion des Ansatzes, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll, u.a. darauf hin, dass die genannten Merkmale nicht ausreichen. Was Telefongespräche, Beratungsgespräche, Gespräche in Talkshows etc. angeht, so könnten diese Kommunikationsformen nicht ohne weiteres dem Aspekt öffentlich vs. privat zugeordnet werden (Hennig 2000: 117).

dem Fremdsprachenunterricht allgemein assoziiert. Ein Ziel von Evaluation muss folglich die Feststellung des Grades an emotionaler Beteiligung sein.

- d) **Der Referenzbezug:** Er tätigt eine Aussage über die Nähe der bezeichnenden Gegenstände und Personen zu den Sprechern im Hier und Jetzt. Dadurch, dass eine Unterrichtssituation von Natur aus künstlich ist, fehlt es gerade hier häufig einem Referenzbezug, der für den Kompetenzerwerb jedoch generell förderlich ist (vgl. Authentizität unter 2.2.4).
- e) **Die physische Nähe der Kommunikationspartner** bzw. die **physische Distanz in räumlicher und zeitlicher Hinsicht.** Eine direkte und persönliche Sprachsituation ist, vor allem bei einer positiven Vertrautheit der Partner (vgl. 1.3.1 b), für das Gelingen einer Kommunikation vorteilhaft. Wie schwierig das Übermitteln einer Botschaft ohne physische Nähe der Kommunikationspartner sein kann, wird am Beispiel eines Telefongesprächs in der Fremdsprache deutlich – eine Aufgabe, die selbst fortgeschrittene Lerner häufig nicht oder nur teilweise leisten können. Als Gründe sind hier vor allem der Mangel an außersprachlichen Mitteln wie Gestik und Mimik zu nennen.
- f) **Der Grad der Kooperation:** Er bemisst sich nach den direkten Mitwirkungsmöglichkeiten des/der Rezipienten bei der Produktion des Diskurses. Je höher der Kooperationsgrad ist, desto höher scheint die Wahrscheinlichkeit einer mündlichen Konzeption zu sein. Für den Sprachenlerner bedeutet das eine höhere Anforderung an die Verwendung von Gesprächsstrategien.
- g) **Der Grad der Spontaneität der Kommunikation:** Eine spontane Kommunikation zeichnet sich durch ein ausgeprägtes Maß an sprachlichen Strategien aus, die flexibel eingesetzt werden müssen. Gerade bei einer hohen Vertrautheit der Partner, aber auch bei einer großen emotionalen Beteiligung, ist die Konzeption zunehmend mündlich.

Die hier aufgeführten Parameter sind außersprachliche Bedingungen, die die Konzeption sprachlicher Kommunikationsakte steuern. Sie sind – ausgenommen e) – gradueller Natur, das heißt es handelt sich jeweils um Abstufungen des Merkmals. Jede reale Kommunikationsform ist letztlich charakterisiert durch ein Bündel konkreter Kommunikationsbedingungen, die mit den genannten Parametern beschrieben werden können. So lässt sich beispielsweise für einen Privatbrief feststellen dass a) eine Privatheit, b) ein hohes Maß an Vertrautheit der Partner, c) eine relativ starke emotionale Beteiligung, d) eine eher begrenzter Referenzbezug, e) eine physische Distanz, f) keine Kooperationsmöglichkeit bei der Produktion und g) eine relative

Spontaneität gegeben sind. Je nach Kombination entsteht somit das jeweilige Maß an mündlicher oder schriftlicher Konzeption. Es lässt sich sagen, dass jede Ausprägung der oben aufgeführten Merkmale den Begriffen 'kommunikative Nähe'⁷ und 'kommunikative Distanz' zugeordnet werden können (vgl. 1.3.3), welche die beiden Extrempole des jeweiligen Merkmals sind. In diesem „Kontinuum“ (Koch 1990: 10) sind alle konzeptionellen Möglichkeiten lokalisierbar. Dieser entstehende Raum zwischen kommunikativer Nähe und kommunikativer Distanz ist der Rahmen für universale Variationsmöglichkeiten auf der Ebene des Sprechens im Sinne von 1.3.1, die über jeder historisch-einzelsprachlichen Konkretisierung (siehe 1.4) stehen. Auf diese universalen 'Bedingungen' reagiert der Sprecher mit bestimmten ebenfalls universalen Versprachlichungsstrategien, die im Folgenden aufgeführt werden.

1.3.2 VERSPRACHLICHUNGSSTRATEGIEN

Mit Versprachlichungsstrategien sind, im Vergleich zu den oben beschriebenen außersprachlichen Bedingungen für die Konzeption, die „**konzeptionell bedeutsamen Aspekte der Kommunikationsakte selbst**“ (Koch 1990: 10) gemeint. Die jeweiligen Versprachlichungsstrategien lassen sich am Auftreten bestimmter sprachlicher Ausdrucksmittel festmachen. So ist ein Text beispielsweise dann sprachlich weniger elaboriert, wenn verkürzte Sätze oder gar unvollendete Sätze auftreten (Abb. in Dürscheid 2006: 47f):

Konzeption der Äußerung		
	Mündlichkeitspol	Schriftlichkeitspol
Versprachlichungsstrategien	<i>geringere:</i>	<i>größere:</i>
	Informationsdichte	Informationsdichte
	Kompaktheit	Kompaktheit
	Integration	Integration
	Komplexität	Komplexität
	Elaboriertheit	Elaboriertheit
	Planung	Planung

⁷ Hennig weist in ihrem Artikel (2000: 116) darauf hin, dass die für die Nahekommunikation charakteristischen Äußerungsformen am ehesten in der Alltagskommunikation zu erwarten seien (persönliche Gespräche in der Familie, unter Freunden etc.) Dies zeigt einmal mehr die Relevanz der mündlichen Konzeption für den Fremdsprachenunterricht, der mit einem kompetenzorientierten Ansatz (siehe Kapitel 2) den Bereich der Alltagssprache im Vordergrund sieht.

Dennoch dürfen auch hier nicht ausschließlich die sprachlichen Fakten berücksichtigt werden, da eine Reihe von nichtsprachlichen Kontexten ebenfalls zum Tragen kommt. Der erste Aspekt, den Koch und Österreicher bei der Unterscheidung zwischen Nähesprechen und Distanzsprechen im Hinblick auf die Versprachlichungsstrategien aufzeigen, ist das Ausmaß, in dem sprachliche Äußerungen auf eine ‘Stützung’ durch unterschiedliche Kontexttypen angewiesen sind. Hierbei sind folgende Arten von Kontexten zu unterscheiden:

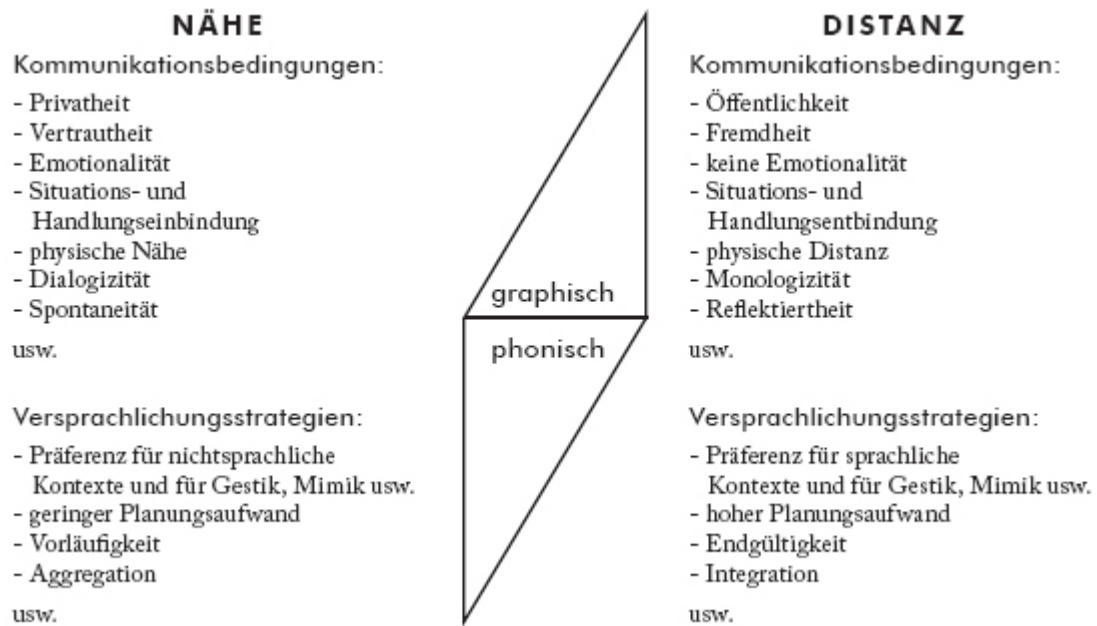
- 1) **Situativer Kontext:** Personen, Gegenstände und Sachverhalte, die in der Kommunikationssituation wahrgenommen werden.
- 2) **Wissenskontext:** Dieser wird unterschieden in
 - a) der individuelle Wissenskontext, welcher gemeinsame Erlebnisse der Gesprächspartner, Wissen übereinander usw. beinhaltet und
 - b) der allgemeine Wissenskontext, der sich auf soziokulturelle und universal-menschliche Wissensbestände bezieht, wie beispielsweise kulturelle Tatsachen, Werte etc.
- 3) **Sprachlich-kommunikativer Kontext:** Vorherige und folgende Äußerungen und Äußerungsteile.
- 4) **Andere kommunikative Kontexte**
 - a) Parasprachlich-kommunikativer Kontext: intonatorische Phänomene
 - b) Nichtsprachlich-kommunikativer Kontext: begleitende Gestik, Mimik usw.

Wie der Begriff ‘Stützung’ bereits impliziert, machen die hier aufgeführten Versprachlichungsstrategien einen Teil der Konzeption des Sprechaktes aus und helfen somit letztlich bei der Kommunikation. Dieser Aspekt ist insofern interessant, als das gerade in den letzten Jahren die Bedeutung dieser Strategien zugenommen hat, weil davon ausgegangen wird, dass Sprachhandeln auf das Verfügen solcher Mittel angewiesen ist. Die aktuellen sprach- und bildungspolitischen ‘Vorgaben’ (siehe 2.2.2) reflektieren diese Entwicklung. Aus diesem Grund wird im dritten Kapitel zu prüfen sein, inwiefern das Verfügen über Versprachlichungsstrategien in den Aufgaben der Lal berücksichtigt wird.

1.3.3 NÄHESPRACHE UND DISTANZSPRACHE

Wie vorhergehend bereits bemerkt wurde, weisen die oben dargestellten Parameter einen bestimmten Grad an Nähe bzw. Distanz auf. Nach dem Blick auf die Kontexte sprachlicher Kommunikationsakte geht es nun um die konzeptionell relevanten Eigenschaften der sprachlichen Äußerungen selbst. Während Distanzäußerungen einen hohen Planungsgrad

aufweisen und damit als elaborierte Sprachäußerungen bezeichnet werden können (Koch 1990: 11), weisen die Kommunikationsbedingungen der Nähe einen eher geringen Planungsgrad bei der Formulierung der Äußerung auf. Infolgedessen ergibt sich der Aspekt der Vorläufigkeit bei der mündlichen Konzeption. Dies wiederum führt unter anderem zu einer sparsamen Versprachlichung mit „aggregativer“ Gestalt, wie sie beispielsweise durch ‘unvollständige’ Äußerungen zum Tragen kommt (Koch 1990: 11). Hierdurch ergibt sich in kommunikativer Nähe eine vergleichsweise geringe Informationsdichte, im Gegensatz zur kommunikativen Distanz, für die eine hohe Informationsdichte sowie ein rascher Informationsfortschritt charakteristisch sind. Dies führt uns zurück zu den oben angeführten Affinitäten von Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Während das graphische Medium und die konzeptionelle Schriftlichkeit (Distanz) etwas Konkretes und Verbindliches aufweisen, wird dem lautlichen Medium und der mündlichen Konzeption (Nähe) ein eher flüchtiger und ungenauer Charakter beigemessen. Vermutlich liegt hier der Schlüssel zu manchen Problemen im Fremdsprachenunterricht, der nach wie vor stark auf den Erwerb von schriftlicher Kompetenz ausgelegt ist, und das sowohl in medialer als auch in konzeptioneller Hinsicht. Der augenscheinlich weniger ‘greifbare’ Charakter der Mündlichkeit löst sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden eine Unsicherheit aus, die gerne umgangen wird. Dieses Problem zeigt sich besonders deutlich, sobald es um den Bereich der Evaluation geht. Die traditionelle Evaluation, die vornehmlich sprachlich-strukturell fokussiert ist und sprachliche Korrektheit anhand der Anzahl der ‘Fehler’ bewertet, stößt bei der mündlichen Konzeption und der phonischen Realisierung schnell an ihre Grenzen. Dabei sind sich, wie im zweiten Kapitel der Arbeit deutlich werden wird, Experten einig, dass die Mündlichkeit die primäre und natürlichste Form einer Sprache ist und ihr demnach ein entsprechender Stellenwert im Unterricht beigemessen werden muss. Dies wird als ergänzender Grund angesehen, sich diesem Problem auf den folgenden Seiten zu nähern. Vorher sollen die bisher vorgestellten Merkmale jedoch in einem Schema zusammengefasst werden. Hier kommen die Präferenzen ebenfalls gut zum Ausdruck (Abb. Koch 1990: 12):



Koch weist darauf hin, dass beim Nähesprechen „im Prinzip alle genannten Kontexttypen zum Einsatz kommen können, während beim Distanzsprechen tendenziell mit Einschränkungen zu rechnen ist (1990:11). Als Nähesprache wird meist vor allem die gesprochene Form einer Sprache bezeichnet. Jedoch ist sie nicht, ebenso wenig wie die Distanzsprache, an ein bestimmtes Medium gekoppelt. So gibt es durchaus auch nächsprachlich hoch markierte Literatur. Ein beliebtes und für den Fremdsprachenunterricht sehr attraktives Beispiel ist die literarische Gattung des Comics. Hier werden in der Regel nächsprachliche Kommunikationssituationen dargestellt. Der Text wird häufig in den sogenannten ‘Sprechblasen’ wiedergegeben, durch die der mündliche Aspekt ausgedrückt werden soll. Die den Text unterstützenden Zeichnungen fördern zum einen das Verständnis und heben gleichzeitig die Nächstsprachlichkeit des Textes hervor, wie zum Beispiel stilistische Einfachheit und Textkürze.

1.3.4 EINIGE UNIVERSALE MERKMALE DES GESPROCHENEN FRANZÖSISCH

Die oben dargestellten Theorien und Beispiele zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit, bei denen der Akzent bereits auf dem universalen Bereich des Nähesprechens lag, sollen hier mit dem Bereich des Nächstdiskurses, also der aktuellen Ebene des gesprochenen Französisch zusammengeführt werden. Zur systematischen und verlässlichen Dokumentation gesprochener Sprache sind heute authentische Corpora unerlässlich⁸. Für das gesprochene

⁸ Bei der Gewinnung der Corpora können allerdings ganz unterschiedliche Ziele verfolgt werden. So sind nicht alle für die Corpora verwendbaren Materialien mit einer linguistischen Zielsetzung zusammengetragen worden.

Französisch gibt es inzwischen aussagekräftige **Corpora** in großer Zahl (Koch 1990: 30). Dennoch ist festzuhalten, dass sie keinen Anspruch der Vollständigkeit erheben, sondern einen dokumentierten Ausschnitt der Mündlichkeit darstellen (Koch 1990: 26). Im Folgenden werden einige universal-nähesprachlichen Merkmale aufgezeigt, die in den Sprechaufgaben der Lernausgangslage berücksichtigt werden könnten und demnach einen Einfluss auf die Selbstevaluation hätten, das heißt Phänomene, über die Schüler zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe verfügen könnten. Die herausgearbeiteten Aspekte wurden demnach auf Grundlage des Berliner Rahmenlehrplanes für die Grundschule und die Sekundarstufe I aus dem Jahre 2006 ausgewählt.⁹ Sie knüpfen direkt an die bereits beschriebenen Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien an und sind damit für konzeptionelle Mündlichkeit essentiell.¹⁰

a) **Textuell-pragmatischer Bereich: Gesprächswörter**

Zunächst wären hier die **‘Gliederungssignale’**¹¹ zu erwähnen, die als charakteristisches Verfahren zur Markierung des Aufbaus mündlicher Diskurse angesehen werden (Koch 1990: 51). Hier wird zwischen ‘Anfangssignalen’ und ‘Schlussignalen’ unterschieden, wobei jedes Element auch innerhalb eines Redebeitrags, teilweise sogar iterierend, verwendet werden kann (Koch 1990: 54). Zudem unterscheidet man zwischen zusammenhängendem/monologischem Sprechen und dialogischem Sprechen sowie zwischen Nähesprechen und Distanzsprechen (vgl. 1.3.3). Die für das zusammenhängende Sprechen relevanten Gliederungssignale wie beispielsweise *premièrement* (Anfangssignal) oder *finalement* (Schlussignal) für das Distanzsprechen, sowie *puis* oder *alors* für das Nähesprechen sind notwendig um „kurze, einfache Geschichten anhand von Bildern oder Stichworten“ (RLP 2006: 20) produzieren zu können. Für das dialogische Sprechen wären hier *mais*, *eh bien* und *écoute* (Anfangssignale) sowie *non*, *tu sais* oder *n’est-ce-pas* (Schlussignale) zu nennen.

⁹<http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_franzoesisch.pdf> (01.08.2009). Für dieses Kapitel sind die Seiten 19-24 relevant, auf denen die sprachlichen Standards für die 5. Und 6. Jahrgangsstufe aufgeführt werden.

¹⁰ In Bezug auf den Begriff ‘universal’ ist jedoch zu präzisieren, dass die hier aufgeführten Erscheinungen nur in dem Sinne universal sind, als dass sie sich von den oben beschriebenen universalen Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien her begründen lassen, die das Nähesprechen fundieren. Damit ist zum einen nicht ausgeschlossen, dass der entsprechende Phänomenbereich einzelsprachlich unterschiedlich realisiert und strukturiert sein kann. Zum anderen gilt, dass die Möglichkeit des Vorliegens eines universal begründbaren Phänomens von der Existenz bestimmter einzelsprachlicher Kategorien abhängt (Koch 1990: 50).

¹¹ Diesem Phänomenbereich der gesprochenen Sprache wurde in der Forschung am frühesten Beachtung geschenkt; sie wurden gerade in der Romanistik zuerst untersucht (Koch 1990: 51).

Das Nähesprechen ist die Art des Sprechens, mit der Schüler primär in Kontakt kommen, vor allem wenn es sich um die Grundschule und die Sekundarstufe handelt. Da es sich durch ein hohes Maß an Dialogizität auszeichnet (Koch 1990: 55), sind bestimmte Gesprächswörter, die den Dialog markieren, ebenfalls relevant. Hierzu gehören zunächst die sogenannten **‘turn-taking-Signale’** (Koch 1990: 55f). Sie werden gerade bei plötzlich vollzogenen Sprecherwechseln häufig verwendet und können zunächst einmal parasprachlicher und nichtsprachlicher Art sein, wie beispielsweise die Anpassung der Lautstärke, Gestik oder Mimik. Eine Form der *turn-taking*-Signale ist durch die *turn*-Übernahme markiert, die unter Umständen sogar in Form einer Unterbrechung mit simultanem Sprechen beider Partner geschieht, beispielsweise durch den Ausdruck *écoute, mais* oder *oui*¹². Eine zweite Klasse von Signalen markiert das *turn*-Ende und damit die Abgabe der Sprechrolle an den Partner wie beispielsweise durch *n’est-ce pas*¹³. Darüber hinaus gibt es bei den *turn-taking*-Signalen beider Klassen Überschneidungen mit Sprechersignalen und Überbrückungsphänomenen, die im Folgenden vorgestellt werden.

Mit **‘Kontaktsignalen’** (vgl. Koch 1990: 57-60) sind sowohl Sprecher- als auch Hörersignale gemeint. Wie eingangs beschrieben ist der Kontakt zwischen den Partnern und die damit verbundene Kooperation fundamental für jede Form der Kommunikation, und dies drückt sich insbesondere unter den Bedingungen der kommunikativen Nähe aus. Die Kommunikationspartner vergewissern sich, dass der ‘Kontakt’ (akustische Wahrnehmung, Verständnis, Aufmerksamkeit, Interesse etc.) aufrechterhalten bleibt. Zunächst wird dies durch die physische Nähe erreicht (*face-to-face*-Situation mit der Möglichkeit der Rückkopplung, Koch 1990: 57); aber auch Vertrautheit der Partner und große Spontaneität steigern die Bereitschaft zur Verwendung von Kontaktsignalen. Auch wenn die Kontaktsignale zumeist parasprachlicher und nichtsprachlicher Natur sind (Intonation, Lachen, Blickkontakt, Gestik, Mimik etc.), so gibt es dennoch ein großes Spektrum an sprachlichen Mitteln zur Kontaktherstellung bzw. -aufrechterhaltung. Hier sind vor allem die Sprechersignale zu nennen, die, wie der Name schon sagt, der Produzent an den Rezipienten sendet, z.B. *non, hein, tu sais, tu vois, dis donc* etc. Die Hörersignale sind im Gegensatz zu den Sprechersignalen „unauffälliger“ (Koch 1990:58). Ihre Funktion ist es, dem Sprecher, dessen *turn* es also gerade ist, Aufmerksamkeit, Zustimmung, Erstaunen usw. zu signalisieren. Beispiele wären hier *oui, d’accord, voilà* oder *c’est vrai*. In ihrer Verwendung

¹² Derartige Elemente funktionieren auch als dialogische Gliederungssignale (s.o.). Sie dürfen also nur als *turn-taking* Signale bezeichnet werden, wenn sie tatsächlich einen Sprecherwechsel auslösen. Darüber hinaus können dieselben Elemente auch als *turn-keeping* Signale (Koch 1990: 56) fungieren, was vor allem bei langen monologischen Beiträgen der Fall ist.

¹³ Auch hier gilt, dass die entsprechenden Elemente gleichzeitig als dialogische Gliederung funktionieren.

können Hörersignale die Funktion einer permanent-begleitenden kommunikativen Rückkopplung erfüllen. Ihre Verwendung macht also keinen eigenen *turn* aus und berührt die Verteilung der Gesprächsrollen folglich nicht.

Bei den **‘Überbrückungsphänomenen’** befinden wir uns im Gegensatz dazu im Bereich des Produzenten, dessen *turn* es ist. Hier sollen die für das vierte Kapitel relevanten Phänomene des Nahediskurses aufgezeigt werden. Wie bereits erwähnt, hat dieser einen vorläufigen Charakter (vgl. 1.3.3), was sich u.a. durch die Verwendung von Überbrückungsphänomenen ausdrückt. Durch die Vorläufigkeit wird der Formulierungsvorgang in den Diskurs mit eingebracht, wodurch Schwierigkeiten bei der Formulierung entstehen können. Die Konsequenz sind sog. leere Pausen, lautliche Dehnungen, Wiederholungen, aber auch akustische Signale wie Husten, Räuspern etc. Durch diese Überbrückungsphänomene wird Zeit gewonnen, die auf der einen Seite dem Produzenten bei der Formulierung und auf der anderen Seite dem Verständnis des Rezipienten dienlich sein kann. Die einfachste sprachliche Realisierung um die entstehende Pause zu füllen, besteht in einem einfachen Laut wie im Französischen dem *eah*. Die Pause kann aber auch mit einem oder mehreren Wörtern gefüllt werden, beispielsweise durch *bon ben* oder */alors*¹⁴.

Abschließend sollen hier noch die wichtigen **‘Korrektursignale’** vorgestellt werden. Auch hier zeigen sich die Spuren des Formulierungsvorgangs beim Nähesprechen sehr deutlich. Im Gegensatz zu den Überbrückungsphänomenen korrigiert der Produzent hier das bereits Gesagte, er nimmt sozusagen auf etwas Vergangenes Bezug. Diese Korrektur kann zum einen ohne explizites Signal durch abrupten Abbruch erfolgen, wobei auch hier gestisch-mimische Komponenten hinzukommen können. Zum anderen ist eine Korrektur häufig mit sogenannten Korrektursignalen verbunden, die von Überbrückungsphänomenen begleitet sein können:

*Je voudrais que les . mécanos ils viennent euh au terminus là pour euh . enfin euh à huit heures et demie (...).*¹⁵

¹⁴ Hier zeigt sich, dass solche Pausenfüller auf materieller Ebene sehr häufig mit Gliederungssignalen bzw. *turn-taking*-Signalen zusammenfallen (siehe Koch 1990: 61).

¹⁵ Koch 1990: 62.

Während eine ‘Korrektur’ ein Rückgängigmachen von sprachlichen „Fehlgriffen“ (Koch 1990: 63) impliziert, spricht man von Präzisierung, wenn sachlich-inhaltliche Klarstellungen geschehen:

(...) *y avait . une vingtaine euh . oh non cinq ou six mettons.*¹⁶

Die Korrektur kann sowohl durch den Produzenten (Selbstkorrektur und Selbstpräzisierung) als auch durch den Rezipienten (Fremdkorrektur und Fremdpräzisierung) erfolgen, wobei der Produzent ein vorrangiges Recht hat, da es sein *turn* ist (Koch 1990: 63).¹⁷ Eine Fremdkorrektur wird demnach als *turn*-Übernahme gewertet.

b) **Textuell-pragmatischer Bereich: Makrostrukturen**

Ein für die Evaluation wichtiger Bereich ist zunächst die ‘**Kohärenz**’ (Koch 1990: 73). Im Gegensatz zu Distanzdiskursen, bei denen Merkmale wie Thema-Kontinuität, Vollständigkeit oder klar identifizierbare Textteile den Grad an Kohärenz ausmachen, gelten für die Nähesprache vor allem Merkmale der analogen Kontextarten wie dem situativen Kontext, (insbesondere individuelle) Wissens- sowie kommunikative Kontexte (siehe 1.3.1). Da die Sprechaufgaben der LAL (aufgrund des Kompetenzstandes der Schüler) keine längeren monologischen Beiträge erfordern, ist der Aspekt der Kohärenz nur insofern wichtig, als das hier nochmals die Wichtigkeit des analogen im Vergleich zum digitalen (sprachlichen) Kontext aufgezeigt wird.

Für das mündliche Erzählen – eine besondere Form des Nähediskurses –, welches in Alltagssituationen gegenwärtig ist und auch schon in der Grundschule Teil des Fremdsprachenunterrichtes ist (vgl. RLP 2006: 20), gelten zusätzliche Charakteristika, vor allem weil das Erzählen zwar kommunikativ, jedoch monologisch ausgerichtet ist. Im Gegensatz zum Dialog hat es weniger Interaktionsmöglichkeiten und ist teilweise auch von unmittelbaren Situations- und Handlungszusammenhängen entbunden, kann jedoch auf eine gewisse Themenfixierung nicht verzichten (Koch 1990: 76). Aus diesem Grunde ist das mündliche Erzählen u.a. besonders wichtig für den Fremdsprachenunterricht (siehe Kapitel 2), die wichtigsten hier relevanten Charakteristika sind a) das Präsens als Erzähltempus, b)

¹⁶ Koch 1990: 63.

¹⁷ Dies mag in der natürlichen Sprechsituation zutreffen. Für die künstliche Unterrichtssituation beobachtet man allerdings andere Gegebenheiten, was damit zusammenhängt, dass der Lerner einen ‘Fehltritt’, sei es auf struktureller oder inhaltlicher Ebene, häufig erst nach dem Lehrer bemerkt. Dieser greift aber schon vorher ein und nimmt von außen die Korrektur vor (vgl. hierzu eine Studie von Basturkmen, H., S. Loewen, and R. Ellis (2004): Teacher’s stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. In: *Applied Linguistics* 25(2): 243-72.).

die Vergegenwärtigung und Verlebendigung des Diskurses (z.B. durch Laute, Gestik, Mimik¹⁸) und c) parasprachliche Mittel wie Dehnung und Betonung.

c) **Syntaktischer Bereich**

Wie bereits erwähnt, stellt die Produktion eines Textes eine komplexe Formulierungsaufgabe dar. Auf syntaktischer Ebene wird dieser Text als höchste konstruktionselle Ebene sprachlicher Zeichenfolgen angesehen. Die Einheit 'Satz' ist hierbei im Bezug auf die Nähesprache besonders interessant, da sie ein „problematisches Verhältnis“ zum Text aufweist (Koch 1990: 82). Diese Problematik entsteht vor allem durch die bereits aufgeführten Merkmale der Nähesprache. Durch den geringen Planungsgrad und die damit verbundene Vorläufigkeit der sprachlichen Äußerung, aber auch durch Aspekte wie die eingebundene Handlungssituation und die physische Nähe zum Gesprächspartner etc. (vgl. 1.3.1) kommt es zu sogenannten **Kongruenz-‘Schwächen’**. Dies meint eine an die kommunikativen Bedingungen adaptive Syntax, die im Gegensatz zur Distanzsprache einen wesentlich höheren Grad an Toleranz aufweist, immer unter der Voraussetzung, dass die semantische Kohärenz gewahrt bleibt (Koch 1990: 83). So entsteht dort, wo eine Planänderung dadurch erfolgt, dass eine syntaktische Struktur fließend in eine neue übergeht, eine sogenannte **‘Kontamination’**:

[...] *il il crie pas mais je crois que ça doit être des sa voix aussi un petit peut qui doit jouer [...]*¹⁹

Aber auch der Nachtrag, (eine fehlende Konstituente wird nachgeliefert), oder ein unvollständiger Satz stellen Möglichkeiten dar, die syntaktischen Relationen kurzweilig aufzuheben. Wird eine Satzkonstituente eingespart, die im Wortlaut eindeutig aus dem unmittelbaren sprachlichen Kontext heraus rekonstruierbar ist, spricht man von einer sogenannten **‘Ellipse’**:

A vous êtes toutes deux de la région

B

*ah oui. Du Puy même*²⁰

In diesem Beispiel fehlt der Satzteil *nous sommes*, der sich aus dem situativen Kontext ergibt. Aber auch in Nahediskursen, in denen die massive Stützung durch einen Situations-

¹⁸ Aber auch das Präsens als Erzähltempus ist bereits eine Form der Verlebendigung des mündlichen Erzählens.

¹⁹ Koch 1990: 85.

²⁰ Koch 1990: 86.

und Handlungskontext nicht zu erkennen ist, kann die gestisch-mimische Begleitung und die thematische Zentrierung so stark sein, dass der Produzent seine syntaktische Struktur auf Grund der hohen Kooperationsbereitschaft des Partners anpasst (Koch 1990: 88f). Wie sich diese Adaptierung im Einzelnen äußert (siehe Koch 1990: 89-96), ist im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit nicht entscheidend; wichtig ist es jedoch festzuhalten, dass sich die syntaktische Form an die inhaltliche Ausrichtung der Kommunikation anpasst.²¹

d) **Semantischer Bereich**

Es wurde gezeigt, dass beim Entstehen eines Textes/Diskurses der Produzent gerade im Nähesprechen einen großen 'Formulierungsspielraum' hat. Die Tendenz des Nähesprechens zu sparsamer Versprachlichung legt die Vermutung nahe, dass sich diese bei der Auswahl der zur Verfügung stehenden Vielfalt sprachlicher Zeichen für bestimmte Gegenstände und Sachverhalte widerspiegelt. Auf semantischer Ebene²² lässt sich jedoch feststellen, dass hier kommunikative Nähe nicht zu sparsamer Formulierung führt, sondern den Produzenten zu einem deutlich erhöhten Formulierungsaufwand veranlasst. Dies lässt sich wiederum mit den kommunikativen Bedingungen, hier vor allem die Vertrautheit der Partner sowie die emotionale Beteiligung, begründen (Koch 1990: 102). Die Emotionalität als Faktor der Kommunikation teilt sich in Affektivität und Expressivität (siehe 1.3.1). Der affektive Aspekt kommt gerade in einer *face-to-face*-Situation besonders zur Geltung, indem sich die Partner ihrer emotionalen Verhältnisse zueinander vergewissern und ihre Vertrautheit einschätzen. Die Expressivität ist hingegen mit alltagsweltlichen Relevanzstrukturen der 'Lebenswelt' verbunden, aus denen sich Themenzentren und Interessensschwerpunkte ergeben. Bei genauer Betrachtung dieser Interessensbereiche ist erkennbar, dass es bestimmte Bereiche gibt, die als Tabu markiert sind (beispielsweise Sexualität, Ausscheidungen, Tod und Krankheit).²³ Sowohl die tabuisierten als auch die nicht-tabuisierten Bereiche weisen im Nähesprechen auffällige sprachliche Verarbeitungsmuster auf, in denen sich die Emotionalität voll entfalten kann. Im semantischen Bereich wäre hier die Similarität (beispielsweise durch Metaphern oder Vergleiche²⁴) zu nennen (Koch 1990: 115).

Dennoch lässt sich bisweilen eine geringe Lexemvariation/Differenzierung feststellen, beispielsweise durch Wort-Iteration (ein Referenzobjekt behält dasselbe Lexem) oder

²¹ Vgl. hierzu die damit verbundene Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts Kapitel 2.

²² Der Begriff 'semantisch' ist bei Koch/Österreicher bewusst unspezifisch gewählt, da er sowohl die lexikalisch-semantische, die grammatisch-semantische und die satzsemantische Ebene betrifft (Koch 1990: 102).

²³ Die thematischen Tabus sind, abgesehen von den Aspekten von Nähe und Distanz, ebenfalls kulturell geprägt.

²⁴ Zur „Alltagsrhetorik des nächsprachlichen Diskurses“ siehe Koch/Österreicher 1990: 116-121.

sogenannte **‘passe-partout-Wörter’**, die zu den auffälligsten und am besten bekannten Besonderheiten nächsprachlicher Semantik zählen. Hier wird mit Hilfe eines Lexems, dessen Signifikat lediglich einiges der allgemeinsten semantischen Merkmale (wie ‘Objekt’ oder ‘menschlich’) aufweist, auf ein präzises Referenzobjekt Bezug genommen. Im Französischen wären hier beispielsweise *truc*, *chose*, *type*, *mec* und *faire* zu nennen.²⁵ Die Bedeutung des jeweils gewählten Lexems ergibt sich aus dem kommunikativen Kontext (Koch 1990: 104-106). In diesem Zusammenhang zeigt sich gerade im Französischen eine deutliche Präsenz der sogenannten Präsentative wie beispielsweise *c’est (pas loin)*, *il y a* oder *voilà* (Koch 1990: 109). Im Fremdsprachenunterricht kann es sinnvoll sein, die Schüler frühzeitig mit solchen ‘passe-partout-Wörtern’ vertraut zu machen, da der Wortschatz gerade zu Beginn des Fremdspracherwerbs noch nicht elaboriert sein kann und solche Wörter die Kommunikation erleichtern können (siehe Selbstevaluationsraster 3.7).

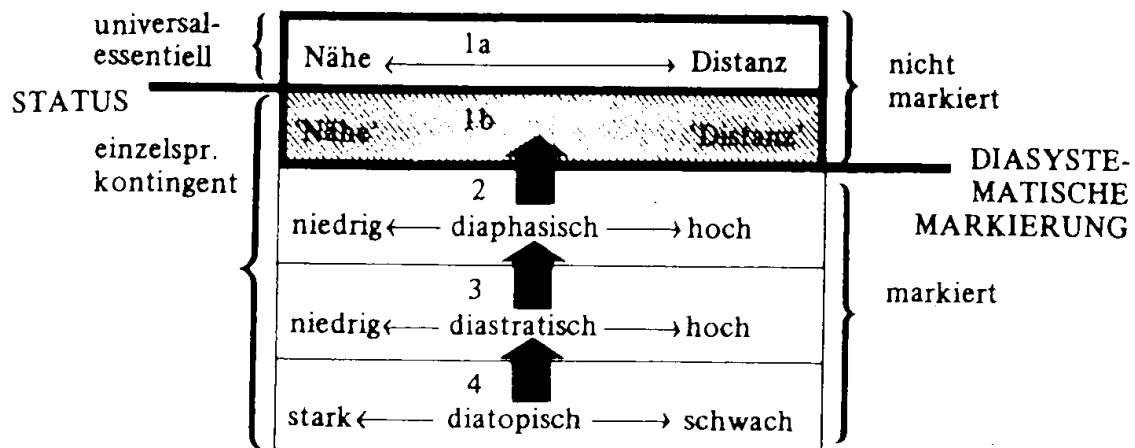
1.4 EINZELSPRACHLICHE VARIETÄTEN UND GESPROCHENE SPRACHE

Nachdem die vielfältigen Möglichkeiten der Sprechleistungen auf universaler Ebene zwischen den Extrempolen des Nähesprechens und des Distanzsprechens besprochen wurden, soll nun die historisch-einzelsprachliche Ebene behandelt werden. Auf linguistischer Ebene stellt sie die am meisten praktizierte Herangehensweise auf dem Gebiet der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit dar (Koch 1990: 12). Dennoch ist sie für die vorliegende Arbeit weniger ergiebig als die universalen Merkmale. Die historisch-einzelsprachliche Ebene geht von der Tatsache aus, dass Sprachliches sich stets nur in Form einzelner Sprachen ausdrückt, die sich im Laufe einer individuellen Sprachentwicklung herausgebildet hat. Diese „Historizität von Sprache“ (Koch 1990: 13) weist zwei Aspekte auf, welche in direktem Zusammenhang stehen. Von ‘außen’ betrachtet kann eine Sprachverschiedenheit zwischen den Einzelsprachen festgestellt werden, von ‘innen’ betrachtet trifft man auf die einzelsprachlichen Phänomene der Sprachvarietät, wie beispielsweise Dialekte, Gruppensprachen, schichtenspezifische Sprachformen, Sprachstile u.s.w.).

1.4.1 VIER DIMENSIONEN DER SPRACHVARIETÄT

Koch und Österreicher zeigen vier Dimensionen der Sprachvarietät auf (1990: 15), die sich im breiten Spektrum von Nähe und Distanz (vgl. 1.3) verorten lassen:

²⁵ Die ‘passe-partout-Wörter’ können wiederum in Unterkategorien (Substantiv, Verb, etc.) eingeordnet werden (vgl. Koch 1990: 105-109).



Auf der einen Seite stehen die allgemeinen Dimensionen der Sprachvarietät. Hier unterscheidet man zwischen den Formen der **diatopischen** (sprachlicher Raum), **diastratischen** (sprachliche Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen) und **diaphasischen** (individuelle Sprachstile in bestimmten Sprechsituationen) Variation einer Einzelsprache. Diese drei Formen machen das einzelsprachliche Gefüge von sprachlichen Normen und Traditionen aus (Koch 1990: 13). Auf der anderen Seite steht jenes **Nähe-Distanz-Kontinuum**, welches im vorhergehenden Abschnitt vorgestellt wurde. Koch/Österreicher führen es als eigenständige Varietätendimension auf, mit der Begründung, dass es überall dort vorzufinden sei, wo sprachliche Phänomene keiner der drei anderen Dimensionen (diatopisch, diastratisch, diaphasisch) zugeordnet werden können (1990: 13). Am Beispiel des Satzes *Je ne l'ai pas lu, le livre* (Koch 1990: 14) wird dies deutlich, denn dieser lässt sich lediglich als gesprochene Erscheinung diagnostizieren und sich eben keiner der anderen Varietätsformen zuweisen. Gleichzeitig enthält die nähe-distanzsprachliche Ebene zudem alle einzelsprachlichen Phänomene, die sich aus den in 1.3 aufgezeigten universalen Merkmalen Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien ergeben. Der Aspekt der Nähe- und Distanzsprache ist also zentraler Teil des Varietätengefüges, welches insgesamt jedoch eine verwobene Struktur aufweist. Das heißt also, dass sich die einzelnen Dimensionen nicht isoliert aufzeigen lassen, sondern in Bezug zueinander stehen, was als Varietätenkette bezeichnet wird (Koch 1990: 14). Der Aspekt der Nähe und Distanz hat überdies die Sonderstellung, die anderen drei Dimensionen der Sprachvariation unter sich vereinen zu können (vgl. Kapitel 5.3.3 in Koch/Österreicher).

Neben dem Aspekt der Mündlichkeit und Schriftlichkeit scheinen im Hinblick auf den didaktischen Bezug dieser Arbeit die ersten beiden genannten Variationsformen, also die

diatopische und diastratische Varietät, sekundär zu sein. Dies ist damit zu begründen, dass die Lernausgangslage (siehe Kapitel 3) für die 7. Klassenstufe konzipiert wurde und die Schüler mit solchen 'Feinheiten' erst in einem fortgeschrittenen Lernstadium konfrontiert werden. Mit der diaphasischen Variation, wie beispielsweise dem *français littéraire* oder dem *français familier*, kommen Schüler im Idealfall jedoch schon früher in Kontakt, indem sie mit konkreten Alltagssituationen vertraut gemacht werden. Deshalb lohnt sich hier ein genauerer Blick.

1.4.2 MÜNDLICHKEIT/SCHRIFTLICHKEIT, SPRACHVARIETÄT UND NORM

Der Begriff der 'Varietät' hängt unabdingbar mit dem der '**Norm**' zusammen. Wie im Folgenden gezeigt werden wird, ist der Begriff der Norm ebenfalls Gegenstand didaktischer Diskussionen, vor allem wenn es um den Aspekt der sprachlichen Korrektheit und der Fehlerkorrektur geht. In der Linguistik unterscheidet man zwischen deskriptiver und präskriptiver Norm. Jede Varietät lässt sich einer deskriptiven Norm zuweisen, da jede sprachliche Erscheinung in einer bestimmten Kommunikationssituation zwischen Sprecher und Hörer erwartet und anschließend realisiert wird. Dadurch, dass es sich hierbei um eine konkrete Situation handelt, zeichnet sich die deskriptive Norm durch eine begrenzte Gültigkeit aus. Im Gegensatz dazu ist die präskriptive Norm eine Art übergeordnete Norm, deren Kriterien durch einen ausschließenden und stabilen Charakter gekennzeichnet sind (Koch 1990: 15). Die präskriptive Norm hebt die Historizität von Sprache insofern ein Stück auf, als dass sie in der Regel eine Varietät zur Norm erhebt, z.B. durch politische Entscheidungen. Ab diesem Zeitpunkt wird der Sprachwandel dieser Norm sozusagen künstlich gehemmt, auch wenn die fixierte Sprachnorm von Veränderungen natürlich nicht gänzlich unbeeinflusst bleibt. In Frankreich ist dies besonders gut festzustellen, wenn man bedenkt, dass die heutige Staatssprache Französisch ursprünglich eine Varietät des Pariser Raumes war, die aufgrund ihrer politischen Dominanz zur Nationalsprache erhoben wurde.²⁶

²⁶ Bis 1951 gab es fünf wesentliche sprachpolitische Entscheidungen, die dieser Entwicklung zugrunde liegen: Die *Ordonnance de Villers-Cotterêts* von 1539, die Gründung der *Académie Française* von 1635, das Streben nach sprachlicher Einheit im Zuge einer entstehenden demokratischen Einheit in der Französischen Revolution von 1789-1799 sowie die Einführung der allgemeinen Schulpflicht 1882 durch Jules Ferry. Ab 1951 begannen mit der *Loi Deixonne* die politischen Bestrebungen Frankreichs zum Schutze der Regionalsprachen, die heute mit der *Charte Européenne* fortgeführt werden. Vgl. dazu Berschin, Helmut; Felixberger, Josef; Goeble, Hans (1978): *Französische Sprachgeschichte*. München: Max Hueber.

1.4.3 EINIGE RELEVANTE EINZELSPRACHLICHE MERKMALE DES GESPROCHENEN FRANZÖSISCH

Wie bereits erwähnt, scheint der historisch-einzelsprachliche Aspekt der Mündlichkeit für die vorliegende Arbeit weniger ergiebig zu sein als die universalen Merkmale.²⁷ Dennoch gibt es einige Punkte, die der einzelsprachlichen Ebene zuzuordnen sind und die nicht direkt aus den Fakten der universalen Ebene des Sprechens abgeleitet werden können. Für den Fremdsprachenunterricht ist hier insbesondere der Bereich des **heutigen gesprochenen Französisch** von Bedeutung. Hierbei wird sich auf drei Bereiche gemäß der Kategorisierung aus 1.4.1 beschränkt, wobei die Kategorien ‘diatratisch’ und ‘diaphasisch’ zusammengefasst werden.²⁸ Die diatopischen Merkmale werden im Kontext der Arbeit ausgeklammert, da sie für die Lernausgangslage irrelevant sind. Für die Lokalisierung im nahe-distanzsprachlichen Kontinuum in Bezug auf die Stärke der Markierung wird auf die Abbildung aus 1.4.1 verwiesen.

a) Diatratische und diaphasische Merkmale

Zu den diatratisch und diaphasisch niedrig markierten Varietäten, die zur Nähesprache gehören, zählt im lautlichen Bereich die sogenannte ‘*liaison consonantique*’ (Koch 1990: 147). Während in der französischen Standardsprache, dem ‘*français cultivé*’, die *liaison* in allen möglichen Fällen vollzogen wird, nimmt ihre Realisierung entlang der Registerskala graduell ab, so dass im ‘*français populaire*’ überhaupt nur noch die drei Konsonanten /-z-/ , /-n-/ und /-t-/ betroffen sind (les enfants, on a, cet élève). Im *français familier* hingegen erzwingen nicht einmal mehr diese Laute, zumindest bei „syntaktisch ‘lockeren’ Fügungen“ (Koch 1990: 147), die *liaison*. Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass, neben der Tatsache, dass ständiges Unterbrechen sowohl den Redefluss als auch die Sprechmotivation beeinträchtigt, das permanente Erzwingen der *liaison* nicht zwingend nötig ist. Und auch wenn sich der Spracherwerb am *français cultivé* orientiert und man den Schüler auf Abweichungen aufmerksam machen sollte, so darf eine nicht durchgeführte *liaison* nicht automatisch als ‘schwerwiegender’ Fehler angesehen werden. Das Gleiche gilt für den lexikalischen Bereich. Hier gibt es, neben den zahlreichen Besonderheiten des Argots,

²⁷ Aber auch generell lässt sich sagen, dass die Bedeutung der diasystematischen Erscheinungen für die Ausgestaltung des Nähebereichs im Französischen viel geringer ausfällt als für andere romanische Sprachen wie Italienisch und Spanisch (Koch 1990: 142).

²⁸ Diese Zusammenfassung der diatratischen und diaphasischen Merkmale rühren – neben darstellungspraktischen Gründen – daher, dass eine intensive Dynamik zwischen beiden Varietätendimensionen festgestellt werden kann (Koch 1990: 147).

welches in unserem Zusammenhang nicht von Bedeutung ist, vor allem Ausdrücke aus diaphasisch niedrig markierten Registern, mit denen der Schüler auch schon in einem recht frühen Lernstadium in Kontakt kommen kann.²⁹ Beispiele wären die Wörter *copain* (*familier*), *total* (*populaire*) und *dégueulasse* (*vulgaire*). Man kann vermutlich sagen, dass die Wörter des *familier* sich ihre Akzeptanz im Fremdsprachenunterricht bereits ‘erkämpft’ haben. Bezüglich der stärker markierten Wörter ist aufgrund der Ausrichtung des Unterrichts auf die Standardsprache Vorsicht geboten, was das Problem des ‘Fehlers’ nicht unbedingt umgeht. So ist es wichtig, Schüler schon früh an den Unterschied zwischen den unterschiedlichen Registern der französischen Sprache heranzuführen, anstatt bestimmte Ausdrücke per se auszuklammern. Hier bietet der Bereich der authentischen Hörbeispiele eine gute Möglichkeit.

b) Merkmale der Varietät ‘gesprochen’

Zunächst muss hier nochmals auf die Unterscheidung zwischen Medium und Konzeption verwiesen werden. Es ist interessant, dass einige Phänomene des gesprochenen Französisch nur hier, also exklusiv, gelten und eine hohe Frequenz vorweisen. Das bedeutet jedoch nicht, dass das Pendant der geschriebenen Konzeption nicht vorkommt. Ein gutes Beispiel wäre hier *ça*. Im gesprochenen Französisch wird *ça* sehr häufig gebraucht, der Ausdruck *cela* (‘geschriebenes’ Pendant) wird jedoch ebenfalls verwendet. Der Umkehrschluss ist nicht möglich, denn *ça* ist im geschriebenen Französisch nicht zu finden. Aber auch das geschriebene Französisch beansprucht das Exklusivitätsrecht bei bestimmten Phänomenen, wie die ausschließliche Verwendung des *passé simple* oder der Inversionsfrage in der schriftlichen Konzeption.

²⁹ Insgesamt ist die Zahl der primär diastratisch markierten lexikalischen Erscheinungen im Französischen jedoch recht begrenzt (Koch 1990: 149).

1.5 RÉSUMÉ 1: LINGUISTISCHE ASPEKTE UND DIE KONSEQUENZEN FÜR DEN HEUTIGEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Auf den vergangenen Seiten hat sich gezeigt, dass im Bereich der sprachlichen Phänomene Unterschiede hinsichtlich der Sprachvariation bestehen, die bei der Konzeption von Aufgaben, aber auch bei der Selbstevaluation bedacht werden müssen. Wie im zweiten Kapitel herausgestellt werden wird, ist Transparenz und die damit verbundene Notwendigkeit der Erstellung von Selbstevaluationsrastern, anhand derer sich der Lehrer orientieren und auf die er sich berufen kann, essentiell für eine gelungene Selbstevaluation. Der Begriff des ‘Fehlers’, verstanden als Problem bezüglich der kommunikativen Absicht, muss unter dem Aspekt des sprachlichen Registers betrachtet werden, wie ein genauerer Blick auf die Corpora zeigt. Es ist deutlich geworden, dass ‘Fehler nicht gleich Fehler sind’, was am Beispiel der Verneinung deutlich wird (*il faut pas le dire*). Während in der Schriftsprache das *ne* als Teil der Verneinung gilt, wird es in der mündlichen Konzeption häufig weggelassen. Daraus folgt, dass ein solcher Fehler zum einen nur in der schriftlichen Konzeption als solcher betrachtet werden kann und der Schüler zudem auf diese Problematik aufmerksam gemacht werden muss. Folglich gelten bezüglich der Fehlerkorrektur in den einzelnen sprachlichen Fertigkeiten teilweise andere Kriterien. Für die Selbstbewertung könnten Sätze wie „Ich vergesse beim Schreiben häufig das ‘ne’ als Teil der Verneinung, weil man es im mündlichen Französisch oft weglässt“ getätigt werden. Formulierungen wie diese müssen in Kapitel 3 getätigt werden, wenn es abschließend um das Erstellen eines Bewertungsrasters für die Selbstevaluation der Sprechaufgaben gehen soll. Allgemein lässt sich hier zunächst festhalten, dass die Kriterien der Bewertung auf die mündliche bzw. schriftliche Konzeption abgestimmt werden müssen. Zudem wird man untersuchen müssen, ob der Bereich der universalen Merkmale wie Kommunikationsbedingungen oder Versprachlichungsstrategien in den Aufgaben der Lal berücksichtigt werden und welche der oben aufgeführten einzelsprachlichen Merkmale hier wiederzufinden sind. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass im Kontext der Selbstevaluation von Schülerleistungen durch Aufgaben wie die der Lernausgangslage der Aspekt der universalen Merkmale gesprochener Sprache besonders relevant ist. Die herausgearbeiteten Punkte lassen sich wiederum in zwei Relevanzbereiche unterteilen. Der erste beinhaltet Aspekte, die für die Konzeption bzw. die Untersuchungen der Aufgaben der Lal wichtig sind. Hierzu gehört zunächst die Zuordnung einer Aufgabe in das Kontinuum von Medium und Konzeption. Bezüglich der Nähe- bzw. Distanzsprache kann die Aussage getätigt werden, dass der Unterricht, vor allem aber die Lehrwerke, nach wie vor einen

starken Fokus auf erstere setzen. Im Verlauf der vorliegenden Arbeit wird sich herausstellen, dass sich diese Tendenz jedoch im Wandel befindet. Der zweite Bereich beinhaltet Merkmale, die für die Selbstevaluation, also für den Schüler von Bedeutung sind. Hier sind vor allem die aufgezeigten Merkmale aus 1.3.4 essentiell. Letztlich muss Evaluation immer das bewerten, was tatsächlich gefragt wird. Gerade beim Nähesprechen, so wie es die Lernausgangslage vorsieht, gibt es eine Vielzahl von Faktoren, die das gelingende Realisieren einer kommunikativen Absicht ausmachen und die über die digitalen sprachlichen Kontexte hinausgehen. So können analoge Kontexte beispielsweise Verständnisschwierigkeiten überwinden (Koch 1990: 123). Aus diesem und aus vielen anderen Gründen, wie zum Beispiel der Tatsache, dass sich Fremdsprachenunterricht an authentischen Sprechanlässen orientieren sollte (siehe Kapitel 2), ist es also umso wichtiger, dass der Schüler über 'außersprachliche' Mittel verfügt. Bei der Erstellung des Selbstbewertungsrasters im dritten Kapitel müssen diese Aspekte folglich mit einbezogen werden.

2 SELBSTEVALUATION IM KOMPETENZORIENTIERTEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Nach wie vor stehen ein überkommenes Berechtigungssystem, Vorschriften, schulische und unterrichtliche Traditionen und eine in Ritualen verankerte Evaluationskultur der Veränderung entgegen: Das System der Klassenarbeiten, mündliche Noten, Zensuren, Versetzungen usw. mit geringem Spielraum für die Entwicklung einer balancierten Eigen- und Fremdbewertung.

(Edelhoff 2002: 243)

2.1 GRUNDLAGEN MODERNER LEISTUNGSMESSUNG

Während der Recherche für die vorliegende Arbeit stellte sich nach kurzem heraus, dass die Begriffe Leistungsmessung, Bewertung, Beurteilung und Evaluation nicht klar von einander abgegrenzt werden. Teilweise werden die Begrifflichkeiten als Synonyme verwendet, mitunter scheint es aber auch einen Konsens der Begriffsunterscheidung zu geben, ohne dass dieser formuliert wird; präzise Definitionen sucht man in jedem Fall vergeblich. Eine problematische Situation, denn auch bei der Leistungsmessung steckt der Teufel im Detail. So lassen sich die im Folgenden herausgearbeiteten Aspekte moderner Leistungsmessung nicht grundsätzlich auf alle Formen der Evaluation anwenden. Dies gilt auch für die Fachliteratur zur Selbstevaluation. Hier finden sich Begriffe wie beispielsweise Selbstevaluation, Selbsteinschätzung oder Selbstbeurteilung (vgl. Kleppin 2005: 107). Aus diesem Grunde soll versucht werden, auf der Grundlage der gelesenen Literatur und der darin verwendeten Begriffe eine Unterscheidung zwischen eben diesen zu tätigen um diesem Problem entgegen zu wirken.

2.1.1 LEISTUNGSMESSUNG, BEURTEILUNG, BEWERTUNG, EVALUATION

Leistungsmessung: Dieser Begriff, welcher auch unter ‘Leistungsfeststellung’ zu finden ist, bezieht sich auf formale Tests, den sogenannten ‘Diagnostetests’. Gemeint sind zum einen offizielle Tests, die den Testgütekriterien (siehe 2.1.2) entsprechen, wie z.B. bei den großen Schulvergleichsstudien PISA, DELF, IGLU, DESI etc. Aber auch der für diese Arbeit wichtige Diagnostetest der Lernausgangslage (siehe Kapitel 3), sowie Tests, die mehr oder weniger nach psychometrischen Grundsätzen ‘gestrickt’ sind (z.B. MSA, entsprechend entworfene Klassenarbeiten, die zum Leistungsvergleich von Lerngruppen eingesetzt werden etc.), werden als Leistungsmessung bezeichnet. Die Messung kann individuumbezogen, gruppenbezogen, schulbezogen oder länderbezogen erfolgen. Wichtig ist, dass Leistungsmessung die Feststellung des Ist-Zustandes bezogen auf die Ebene der Erhebung bedeutet. Je nachdem, wie die erhobenen Daten ausgewertet werden, wäre es prinzipiell

vorstellbar, denselben Test auf verschiedenen dieser Ebenen durchzuführen. Bezogen auf die L1 würde dies beispielsweise bedeuten, dass man diese zur Diagnose der einzelnen Lernstände der Schüler (individuumbezogen), aber beispielsweise auch zum Vergleich zwischen den einzelnen siebten Klassen einer Schule (schulbezogen) oder gar eines Landes (länderbezogen) nutzen könnte.

Beurteilung: Im GeR wird dieser Begriff im Sinne von „Beurteilung der Kompetenz eines Sprachverwenders“ (GeR: 172), d.h. im Sinne von Leistungsmessung und Bewertung, verwendet, denn „alle Sprachtests stellen eine Form der Beurteilung dar“ (GeR 2001: 172). Für die Vorgehensweise des GeRs (siehe 1.5.1), bei der durch die Einordnung in Kompetenzskalen, also der Feststellung des Ist-Zustandes, gleichzeitig eine Art der Bewertung stattfindet, ist diese Begriffsklärung vermutlich ausreichend. Allerdings scheint sie für eine allgemeine Definition der Begriffe nicht dienlich, denn es gibt eine Reihe von Beurteilungsverfahren (z.B. informelle mündliche Noten oder Checklisten bei einer kontinuierlichen Beobachtung), die nicht als Test bezeichnet werden würden. Es lässt sich vielmehr sagen, dass der Begriff ‘Beurteilung’ benutzt wird, wenn der generelle Beurteilungsprozess gemeint ist, der auch informell und nicht automatisch bewertend sein kann.

Bewertung: In Abgrenzung zur Beurteilung steht bei der Bewertung der formale Aspekt, oder auch der Umgang mit festgestellten Leistungen im schulischen Raum, in der Regel die Notenvergabe, im Vordergrund.

Evaluation: ‘Evaluation’ ist ein Begriff, der umfassender ist als ‘Beurteilung’ oder ‘Bewertung’ und ‘Leistungsmessung’. Er kann als Oberbegriff für alle Formen der Feststellung und Bewertung von Leistungen (auch beispielsweise der Selbstbewertung) bezeichnet werden. Folglich stellt jede Beurteilung eine Form der Evaluation dar. In der Fremdsprachenvermittlung werden neben den fremdsprachlichen Kompetenzen jedoch noch weitere Aspekte evaluiert, beispielsweise die Erfolge, die bestimmte Lehrmethoden oder -Materialien (z.B. Lehrwerke) erzielen, oder die Effizienz und die Qualität des Unterrichts, die letztlich zur Zufriedenheit und somit auch zur Lernmotivation beiträgt.

Die Abgrenzung der Termini verdeutlicht, dass ihre Verwendung abhängig ist von der Zielsetzung. Ein Lernstand kann so zunächst gemessen, also diagnostiziert, anschließend beurteilt und abschließend bewertet werden. Der Zweck einer Evaluation bestimmt demnach

deren Ausgestaltung. Im nächsten Schritt müssen die angeführten Definitionen auf die Selbstevaluation übertragen werden.

Selbstevaluation kann auf zwei Ebenen betrachtet werden. Zum einen kann Selbstevaluation in einem „Zusammenhang mit Außenkriterien“ gesehen werden (Kleppin 2005: 107), da Lernziele häufig durch den Lehrer vorgegeben werden. Der Schüler organisiert seinen individuellen Lernweg hier eigenverantwortlich und evaluiert, ob er sein Ziel durch die von ihm gewählte(n) Strategie(n) erreicht hat. Zum anderen kann diese individuelle und autonome/eigenverantwortliche Überprüfung eines Lernergebnisses auch mit Blick auf selbst festgesetzte Ziele geschehen (vgl. „selbstreguliertes Lernen“ unter 2.3.1). Wie sich oben gezeigt hat, kann der Begriff ‘Evaluation’ als Oberbegriff angesehen werden, unter den auch die ‘Leistungsmessung’ fällt. Bei der Selbstevaluation wäre das in der Literatur zu findende Äquivalent der Begriff der ‘Selbsteinschätzung’³⁰, wobei dieser insofern ungünstig ist, als dass er im Vergleich zu ‘Messung’ weniger ‘valide’ (vgl. 2.1.2) erscheint. Es ist hier jedoch festzuhalten, dass auch die Eigendiagnose eine Form der Selbstevaluation ist – eine wichtige Erkenntnis für Kapitel 3.

2.1.2 OBJEKTIVITÄT, VALIDITÄT, RELIABILITÄT UND DURCHFÜHRBARKEIT

‘**Objektivität**’ gibt an, in welchem Ausmaß ein Testergebnis vom jeweiligen Testanwender unabhängig ist. Hier wird zwischen ‘Durchführungsobjektivität’, ‘Auswertungsobjektivität’ und ‘Interpretationsobjektivität’ unterschieden (Bortz 2005: 194), wobei gerade die beiden letzten Kriterien bezüglich der Bewertung von Sprachleistungen (vor allem beim Sprechen, siehe 2.2.3 und 2.2.4) besonders problematisch sind.

‘**Validität**’ bezieht sich auf die Gültigkeit der durch einen Test oder ein Beurteilungsverfahren erhaltenen Informationen. Eine Evaluation gilt als ‘valide’, wenn nachgewiesen werden kann, dass „das tatsächlich gemessene Konstrukt auch das ist, das in dem betreffenden Kontext gemessen werden soll, und dass die gewonnene Information ein genaues Abbild der Kompetenz des oder der betreffenden Kandidaten ist“ (GeR: 172; vgl. Bortz 2005: 199). In Bezug auf den Aspekt der Selbstevaluation sind in den letzten Jahren Studien durchgeführt worden, die der Frage nachgingen, inwieweit man den subjektiven Einschätzungen von Lernern in Bezug auf ihre eigenen Fähigkeiten glauben kann. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass Selbstbeurteilungen und -einschätzungen (vgl. Lal als

³⁰ ‘Selbsteinschätzung’ und ‘Selbstbewertung’ werden im GeR ebenfalls als Synonyme verwendet, was zum eingangs erwähnten Definitionsproblem zurückführt. Im Überblick, in dem die einzelnen Kapitel beschrieben werden, wird jedoch der Begriff der Selbstbeurteilung verwendet (vgl. Kleppin 2005: 108).

Selbstevaluationsinstrument Kapitel 3) „valide Messergebnisse für kommunikative Kompetenz bieten können. Außerdem scheinen sie auch mit der Übung genauer zu werden“ (Kleppin 2005: 108).

‘Reliabilität’ ist ein technischer Begriff, der grundsätzlich das Maß, „in dem bei zwei getrennten Durchläufen des gleichen Tests unter den Kandidaten die gleiche Rangfolge erzielt wird“ (GeR 2001: 172), bezeichnet und die Ergebnisse demzufolge konstant in einem klaren Verhältnis stehen lässt (Bortz 2005: 195). Weskamp schreibt in diesem Zusammenhang, dass Selbstevaluation ein „reliables Instrument zur Feststellung des sprachlichen Könnens ist“ (Weskamp 2003: 382, vgl. Kapitel 3). Hierzu müssen jedoch folgende Bedingungen gegeben sein:

- 1) Die Beurteilung eines Ergebnisses (wie beispielsweise ‘bestehen’ oder ‘nicht bestehen’) muss auf einem **Standard** basieren. Im Fremdsprachenunterricht sind dies Sprachstandards, wie sie zum Beispiel im GeR als sogenannte ‘Niveaustufen’ beschrieben sind. In diesem Zusammenhang schreibt der GeR, dass bezogen auf die ‘Reliabilität’ die „Genauigkeit der Entscheidungen, die unter Bezug auf einen Standard getroffen werden“ (GeR 2001: 172) von besonderer Wichtigkeit ist. Dieser Standard, beispielsweise das Niveau A2 in Französisch, muss wiederum valide sein
- 2) Das **Verfahren** zur Erhebung der Informationen muss valide sein (GeR 2001: 172). Zur Überprüfung und Messung bestimmter Standards eignen sich je nach Inhaltsschwerpunkt andere Methoden. Für die Überprüfung von grammatikalisch-strukturellem Wissen sind andere Methoden vonnöten als zur Messung von interkulturellem Wissen (sofern dieses reliable messbar ist; vgl. 2.2.3).
- 3) Die **Kriterien**, auf denen ein Test beruht, müssen ebenfalls valide sein (GeR: 172). Sie lassen sich auf der Grundlage des Standards und der Methode festlegen und für einen Test entwickeln.

‘Durchführbarkeit’ bezieht sich letztlich auf den Rahmen, in dem sich eine Evaluation vollzieht. Ein Beurteilungs- und Bewertungsverfahren muss „praktikabel sein um ‘durchführbar’ zu sein“ (GeR 2001: 173). Der Rahmen, in dem eine Evaluation durchgeführt wird, bestimmt den „Ausschnitt“ (GeR 2001: 173), d.h. den Teilbereich, der gemessen und bewertet wird. Die Anzahl der Kriterien, die im Rahmen eines Testes evaluiert werden können, sind genauso begrenzt wie der zeitliche Rahmen des Lehrenden, der die Evaluation durchführt. Auch der Selbstevaluation wird als Teil des

Unterrichtsrahmens zeitliche Grenzen gesetzt (siehe 2.4 Voraussetzungen für Selbstevaluation).

Trotz festgelegter Standards (vgl. 2.2.1), Verfahren und Beurteilungskriterien zeigt sich jedoch gerade im Fremdsprachenunterricht immer wieder, wie schwer es tatsächlich ist, Leistungen allgemeingültig und für alle nachvollziehbar zu messen. Dies fängt mit der unscharfen Definition von Leistung an, führt über die Interpretation jener Sprachstandards, an denen sich Lehrende und Lernende orientieren sollen und endet in der unterschiedlichen Deutung der erzielten Testergebnisse. Im Folgenden werden diese und weitere Aspekte der Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht untersucht.

2.1.3 WAS IST LEISTUNG, WAS WIRD GEMESSEN?

Laut PISA sind deutsche Schüler im Vergleich mit anderen Ländern auf einigen Gebieten weniger leistungsfähig (Edelhoff 2002: 243). Mit der daraus resultierenden Forderung nach einer Leistungssteigerung der Schüler geht automatisch die Frage einher, wie diese gemessen und beurteilt werden kann. Doch was soll ein Schüler in einem kompetenzorientierten Unterricht heute „leisten“? Welche Ziele verfolgt moderne Leistungsmessung? Leistung wird festgestellt, um den Lernenden ein Feedback über ihren individuellen Lernstand (Differenzierungs- und Diagnosefunktion) und den Lehrenden Aufschluss über die praktizierte(n) Lehrmethode(n) zu geben (informativische Funktion). Für die Eltern kann und sollte die Leistungsmessung zudem Auskunft über Lernfortschritte, sowie Lern- und Ausbildungsfähigkeit erteilen (Edelhoff 2002: 242). Für die Selbstevaluation kommt dem Aspekt der 'Planung' eine besondere Bedeutung zu, da der Schüler Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernimmt (vgl. 2.3.). Insgesamt sollte Leistungsmessung die Schüler zu kontinuierlicher Lernanstrengung motivieren (erzieherische Funktion). Einige Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, werden unter 2.4.3. besprochen.

Über Methoden von Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht zu sprechen, bedeutet automatisch, eine Definition des Begriffs 'Leistung' gefunden zu haben, auf die sich diese Überlegungen stützen können. Die Frage nach dem WAS? geht also der Frage nach dem WIE? voraus. Was bedeutet Leistung also in einem modernen und vor allem in einem auf kommunikatives Handeln zielenden (Edelhoff 2002: 242) Fremdsprachenunterricht? Generell lässt sich sagen, dass Leistung der Beweis des Verfügens über bestimmte Kompetenzen ist (vgl. nächstes Kapitel zur 'Kompetenzorientierung'). Um diese Kompetenzen messbar und vergleichbar zu machen, bedarf es einer genauen Skalierung, die sie beschreibt. Der GeR (vgl.

2.2.2 ‘Vorgaben’) hat eine solche Skalierung vollzogen, indem er Niveaustufen (A1, A2, B1, B2, C1, C2) in den unterschiedlichen Bereichen fremdsprachlicher Kompetenz festgelegt hat. Dahinter verbirgt sich der Gedanke eines „Can-Do“, das heißt im Vordergrund steht das Verfügen über bestimmte Kompetenzen im Vergleich zum tradierten Fokus auf Fehler und Lücken. Petra Bausch hat in diesem Zusammenhang im Jahre 2005 einen Artikel zum Thema ‘Positivkorrektur’ verfasst. Sie hebt den motivationalen Aspekt des ‘Könnens’ im Vergleich zum ‘Nichtkönnen’ hervor und spricht sich somit gegen die tradierte Praxis der Fehlerkorrektur aus. Leistungsmessung in einem kompetenzorientierten Unterricht sollte ihren Ausgangspunkt als Basis nehmen (vgl. 2.5) und die festgelegten Lernziele am Raster der unterschiedlichen Kompetenzbereiche der ‘Vorgaben’ ausrichten, da diese positiv formuliert sind. Letztlich bedeutet Evaluation jedoch immer die „Bewertung von erreichten Leistungen in Bezug auf Ziele auf einem bestimmten Niveau“ (GeR 2001: 49). Gleichzeitig müssen zum einen eine Vergleichbarkeit zwischen den Prüfungskandidaten gewährleistet werden und zum anderen eine Beziehung zum individuellen Lernzuwachs erkennbar sein; und hier ist der Schritt zur Selbstevaluation nicht mehr weit. In den letzten Jahren hat sich die Fachdiskussion um den Begriff der ‘Selbstevaluation’ wohl auf der Basis der Kann-Beschreibungen vollzogen. Im Folgenden soll es darum gehen, auf welchem Konzept von FSU diese basieren.

2.2 SCHLAGWORT KOMPETENZORIENTIERUNG

Früher wollte man mit dem Unterricht ‚Inhalte‘ vermitteln und ‚Lernziele‘ erreichen, heute möchte man, dass Schüler „Kompetenzen“ entwickeln. (Klieme 2006: 10)

Ausgangspunkt moderner Leistungsmessung sind also festgelegte Can-Do-Standards in unterschiedlichen Bereichen fremdsprachlicher Kompetenz. Doch was ist damit gemeint? Wie oben bereits angedeutet, sind sich Experten spätestens seit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie (Dezember 2000) einig, dass deutsche Schüler zwar Wissen erwerben, dieses Wissen sie jedoch nicht zu einem kompetenten Handlungspotential in konkreten Situationen befähigt. Ausgehend von dieser Problematik hat sich in den letzten Jahren auch eine Ausweitung der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts vollzogen (Hu 2008: 52). ‘Kompetenzorientierung’ wurde zum Schlagwort des modernen Fremdsprachenunterrichts. Begriffe wie ‘Kompetenzen’ oder ‘Schlüsselkompetenzen’ (siehe 2.3.1) deuten an, dass Lernziele und –gegenstände über eine bloße Stoffsystematik hinausgehen sollten (Klieme 2004: 10). Zusätzlich können im Zuge einer Entwicklung der europäischen Integration sowie einer gesellschaftlichen Entwicklung, in der Mobilität und Flexibilität eine immer größere Rolle spielen,

Systemkenntnisse nur ein Teil fremdsprachlicher Kompetenz sein. Im Vergleich zu sprachlichen Fertigkeiten, die isolierte Bereiche darstellen, kann eine sprachliche Kompetenz nicht 'eintrainiert' werden, sondern bezieht Haltungen und Emotionen mit ein (interkulturelle Kompetenz, vgl. 2.2.1).

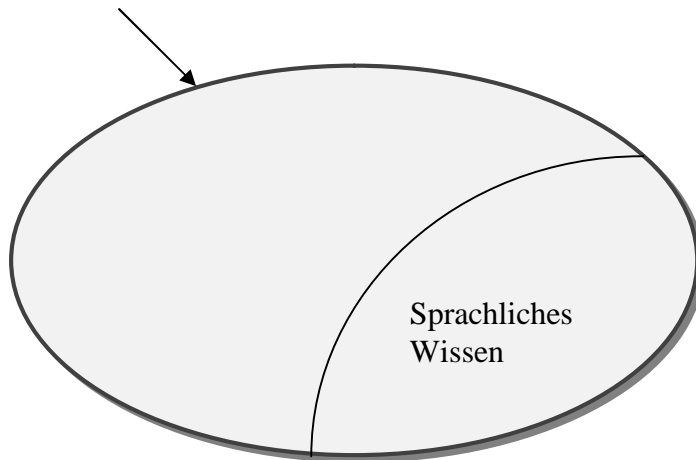
Der Erziehungswissenschaftler und Psychologe Weinert versteht unter „Kompetenzen“:

(...) die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert zit. nach Tesch 2006: 229).

Für den Fremdsprachenunterricht gilt es, diese häufig zitierte, aber dennoch sehr allgemeingehaltene Definition von Kompetenz auf diesen Bereich auszudehnen. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) beschreibt sprachliche Kompetenzen demnach wie folgt:

Kommunikative Sprachkompetenzen. Zur Umsetzung ihrer kommunikativen Absichten setzen Sprachverwendende/Lehrende sowohl (...) ihre allgemeinen Fähigkeiten als auch eine spezifisch sprachbezogene Kompetenz ein. Die „kommunikative Kompetenz“ in diesem engeren Sinne besteht aus folgenden Komponenten: linguistische Kompetenzen, soziolinguistische Kompetenzen, pragmatische Kompetenzen. (GeR 2001: 109).

Diese beiden Definitionen zeigen bereits, dass 'Kompetenz' nicht analog zum Begriff 'Wissen' verwendet werden kann, da sie motivationale, handlungsbezogene und wertebezogene Komponenten mit einbezieht (Tesch 2006: 229). Klieme beschreibt treffend, dass Kompetenz die Verbindung zwischen Wissen und Können herstellt (2004: 13); Hu bezeichnet es als die „sprachliche Verwirklichung von Redeabsichten“ (2008: 52). Für den FSU bedeutet das, dass fremdsprachliche Kompetenz weit über fremdsprachliches Strukturwissen hinaus geht, da Kommunikation nicht nur auf sprachliche Strukturen zu reduzieren ist:

Fremdsprachliche Kompetenz**2.2.1 ENTWICKLUNG**

Moderne Leistungsmessung überprüft also fremdsprachliche Kompetenz. Was auf den ersten Blick logisch nachvollziehbar zu sein scheint, birgt bei einem zweiten Hinsehen eine Reihe von Schwierigkeiten, mit denen sich Experten während der letzten Jahre zunehmend auseinandergesetzt haben. Denn im Vergleich zum Zielbereich 'Sprachliches Wissen' und der damit verbundenen Festlegung von Lernzielen stellt 'Fremdsprachliche Kompetenz' größere Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht, da es sich hierbei um komplexe Fähigkeiten handelt. Folglich müssen sich die politischen-, und systembedingten Rahmenbedingungen des Unterrichts, sowie die curricularen 'Vorgaben' an diese neuen Herausforderungen anpassen. Es lohnt sich also, sich diese im Bezug auf die Kompetenzentwicklung und die damit verbundene Leistungsmessung etwas genauer anzusehen.

2.2.2 'VORGABEN'**a) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR)**

Tesch schreibt, dass der „entscheidende Schritt in Richtung Kompetenzorientierung“ (2006: 233) durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) vollzogen wurde, denn hier werden Kompetenzen nicht nur beschrieben, sondern gleichzeitig skaliert und dimensioniert (vgl. 2.1.3). Dieser komplexe Kompetenzbegriff umfasst wiederum Teilkompetenzen, die es dem Schüler zu vermitteln und anschließend zu bewerten gilt. Sowohl der GeR als auch die Bildungsstandards haben ein Kompetenzmodell entworfen, in dem diese unterschiedlichen Teilkompetenzen zum Tragen kommen. Der Schwerpunkt des

GeRs liegt im Bereich der Sprachverwendung und des Sprachverwendenden, sowie auf den Implikationen für das Lernen und Lehren. Im neunten Kapitel wird die Aufmerksamkeit jedoch auch auf die Funktionen, die der GeR für die Beurteilung und die Bewertung von Sprachkompetenzen hat, gelenkt. Die Ausführungen dieses Kapitels lassen sich in drei Verwendungszwecke unterteilen, die der GeR für die Beurteilungen bereitstellt. (vgl. GeR: 30):

- 1 Der GeR kann **inhaltliche Spezifizierungen** für Tests und Prüfungen liefern. Zum Entwurf von Tests kann auf die Beschreibung der ‘kommunikativen Aktivitäten’ (GeR 2001: Kap. 4.4., 62-92) zurückgegriffen werden.
- 2 Er kann **Kriterien** bereitstellen, mit deren Hilfe man bei der Beurteilung einer bestimmten mündlichen oder schriftlichen Leistung feststellen kann, ob ein Lernziel erreicht wurde oder nicht, und er kann dies sowohl für die kontinuierliche Beurteilung durch Lehrende oder die Lerngruppe tun, als auch für die Selbstbeurteilung. Hierzu bietet der GeR Skalen sowie Deskriptoren. Erstere können als Quelle für die Entwicklung von Bewertungsskalen, mit denen man entscheiden kann, ob ein bestimmtes Lernziel erreicht wurde, dienen. Deskriptoren können bei der Formulierung von Kriterien helfen. Sie werden im GeR in 1) Deskriptoren für kommunikative Aktivitäten und 2) in Deskriptoren der Sprachbeherrschung, bezogen auf bestimmte Kompetenzen, unterschieden (GeR 2001: 174). Erstere sind für den Bereich der Selbstevaluation im Hinblick auf realitätsbezogene und handlungsorientierte Aufgaben besonders geeignet, zum Beispiel als
 - § **Checklisten:** Für eine kontinuierliche Beurteilung oder eine zusammenfassende Beurteilung am Ende einer Unterrichtssequenz/eines Schul(halb)jahres etc. oder als
 - § **Raster:** Es kann ein Bewertungsprofil erstellt werden, welches in verschiedene Niveaustufen unterteilt ist. Ein solches Bewertungsraster im dritten Kapitel für die Sprechaufgaben der Lal erstellt werden (3.7).

Der GeR weist darauf hin, dass sich anhand der kommunikativen Deskriptoren keine „generalisierbaren Kompetenzen“ (GeR 2001: 175) ableiten lassen, da sie auf eine spezielle, einzelne Leistung abzielen. Diese „speziellen“ Leistungen sind jedoch sehr allgemein formuliert – für eine Nutzung im schulischen Kontext der Selbstevaluation, wie z.B. durch Checklisten, müssten sie weiter unterteilt und spezifiziert werden. Hinzu kommt, dass die Deskriptoren den inhaltlichen Bereich gänzlich ausklammern. Möchte man also eine

Checkliste anhand eines Themas erstellen, gilt es, die Formulierungen an dieses Thema anzupassen (siehe Selbstdiagnoseraster zur Sprechkompetenz unter 3.7).

- 3 Der GeR kann helfen, die Kompetenzniveaus von bereits existierenden Tests und Prüfungen zu beschreiben und dadurch den **Vergleich** zwischen unterschiedlichen Qualifikationssystemen ermöglichen.

Im Anschluss an die Funktionen des GeRs für die Beurteilung und die Bewertung werden die Entscheidungen dargestellt, die man bei der Beurteilung treffen muss. Die Wahlmöglichkeiten werden als Oppositionspaare dargestellt. Die hier benutzten Termini werden definiert und die Vor- oder Nachteile, die sich je nach Bildungskontext ergeben können, erörtert. Anschließend stellt der GeR Überlegungen zur Durchführbarkeit von Beurteilungsverfahren an. Der Kern dieser Überlegungen ist die Aussage, dass ein praktikables Prüfungssystem nicht „zu kleinschrittig und elaboriert“ (GeR 2001: 30) sein sollte. Bei der Erstellung eines Tests muss zwar sehr detailliert vorgegangen werden, entscheidend ist aber, dass die Prüfung selbst auf bestimmte Kriterien reduziert ist. Bedenkt man beispielsweise, unter welchem Zeitdruck sich sowohl Prüfer als auch Prüfling – vor allem im mündlichen Bereich – befinden, ist nachvollziehbar, dass sie nur eine streng begrenzte Zahl von Kriterien handhaben können. Bei der Selbstevaluation hat der Lernende in der Regel zwar mehr Zeit als in einer Testsituation, muss jedoch lernen, die einzelnen Teilbereiche seiner Sprachkompetenz voneinander abzugrenzen, um sich zielgerichtet auf ein Gebiet fokussieren zu können, um dort gezielt zu arbeiten und Fortschritte erzielen zu können. Diese Überlegungen verdeutlichen das Prinzip des GeR: Die Bereitstellung eines umfassenden Angebots, aus dem Lehrende sowie Lernende auswählen müssen, indem sie individuelle Schwerpunkte setzen. Am Beispiel der Can-Do-Raster, die in die einzelnen Kompetenzbereiche unterteilt werden, wird dies deutlich. Das Raster zu Selbstbeurteilung (siehe Anhang) bietet dem Lernenden beispielsweise die Möglichkeit festzustellen, in welchen Fertigkeiten er die meiste Kompetenz besitzt, um sich in einem nächsten Schritt gezielter auf die anderen Fertigkeiten zu konzentrieren. Dieser Herangehensweise liegt jedoch wiederum eine fundierte Methodenkompetenz zugrunde (vgl. 2.3.1 „bereichsübergreifende Kompetenzen und selbstreguliertes Lernen“). Im Zusammenhang mit dem GeR ist hier entscheidend, dass der allgemeine Anspruch dieses Dokuments, nämlich die Schaffung eines allgemeinen Rahmens für alle Beteiligten auf dem Bereich des Fremdspracherwerbs dazu geführt hat, dass die einzelnen Bereiche sehr unspezifisch formuliert wurden. Eine

Lernstandseinschätzung anhand der doch sehr allgemein gehaltenen Formulierungen zu tätigen, scheint schwierig, wenn nicht schlichtweg unmöglich. Der GeR liefert nicht, wie beispielsweise die Lernausgangslage, konkrete Aufgaben, anhand derer der Kompetenzstand eingeschätzt werden kann. Für eine konkrete Beurteilung der Sprachkompetenz gilt es also Aufgaben zu entwickeln, die auf den Beschreibungen des GeRs basieren.

b) Bildungsstandards

Evaluation braucht Maßstäbe. Bildungsstandards sind eine Form der Festlegung von Zielen in schulischen Lern- und Lehrprozessen (Klieme 2004: 11). Insofern kann man sie als curriculare Dokumente verstehen. In den vergangenen Jahren hat die Kultusministerkonferenz in ihrer Arbeit einen besonderen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards gelegt. Diese wurden für die Fächer Englisch und Französisch im Jahr 2003 eingeführt³¹. Diese Entwicklung kann als eine direkte Reaktion auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (2000) und der ein Jahr später erfolgten Einführung des GeR gesehen werden. Man kann sagen, dass die Bildungsstandards die Umsetzung des sprachpolitischen GeRs für das Schulsystem darstellen. Die unter 2.2.1 beschriebene Veränderung der Zielsetzung des FSU findet in den Bildungsstandards ebenfalls ihre Entsprechung (Hu 2008: 53). Die erste Fremdsprache betreffend finden sich z.B. einleitend Ausführungen zum Beitrag des Faches zu einem Konzept von Bildung, in dem der Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen als „wichtige Voraussetzung“ zu erfolgreicher Kommunikation genannt wird (KMK 2003: 6). Im Vergleich zu den sehr detaillierten Beschreibungen der einzelnen Sprachfertigkeiten (Skalierung im Anhang der Bildungsstandards) fallen die Beschreibungen für die interkulturellen Kompetenzen sowie für die zu erwerbenden Strategien und Methoden auch hier eher enttäuschend aus. Die Formulierungen bezüglich der interkulturellen Kompetenzen sind sehr allgemein gehalten, was vermutlich vor allem darin begründet liegt, dass die Bildungsstandards sowohl für das Fach Englisch als auch für Französisch eingeführt wurden.

Neben dem gemeinsamen Ansatz und der vergleichbaren Herangehensweise zwischen dem GeR und den Bildungsstandards sind doch zumindest einige der Unterschiede zwischen diesen beiden ‘Vorgaben’ erkennbar. Tesch zeigt diese auf, indem er die beiden Kompetenzmodelle gegenüberstellt (2006: 230):

³¹ <<http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards.htm>> (21.07.08)

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

Die kommunikativen Sprachkompetenzen werden im GeR nochmals untergliedert.

Im Bereich der linguistischen Kompetenz:

- § die lexikalische
- § die grammatikalische
- § die semantische
- § die phonologische Kompetenz;

im Bereich der soziolinguistischen Kompetenzen:

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

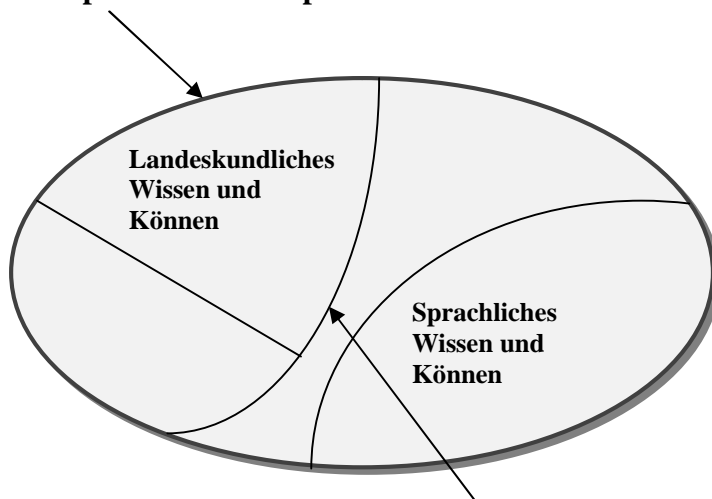
und im Bereich der „pragmatischen Kompetenzen“:

- § die Diskurskompetenz, sowie die
- § funktionale Kompetenz

Betrachtet man diese beiden Kompetenzmodelle des GeR und der darauf aufbauenden Bildungsstandards, wird deutlich, dass ‘Kompetenzorientierung’ weit über den Anspruch an einen Fremdsprachenunterricht der Vergangenheit hinausgeht. Der Bereich, der hier als

„Allgemeine Kompetenzen“ bezeichnet wird, hat bislang nur im Rahmen des deklarativen Wissens im landeskundlichen Bereich eine Rolle gespielt. Was heute jedoch als „interkulturelle Kompetenz“ bezeichnet wird, geht, genauso wie im sprachpraktischen Bereich, über reines Strukturwissen hinaus und hat während der letzten Jahre an Bedeutung zugenommen – eine Entwicklung, die sich leider nicht ausreichend in den beschriebenen Vorgaben widerspiegelt, da für diesen Bereich keine Skalierungen vorgenommen wurden (Christ 2008: 298). Dennoch wird hier einmal mehr deutlich, dass die Ausbildung von funktional-kommunikativen Sprachkompetenzen nicht mehr als einziges Ziel des Fremdsprachenunterrichts angesehen werden sollte. Die Idee von interkulturellem Lernen geht weit über die Idee von landeskundlichen Kenntnissen hinaus. Hier haben wir eine Situation, wie sie unter 1.2. beschrieben wurde, nämlich die Unterscheidung zwischen Wissen und Können. Dieses Schema wird um den Bereich der interkulturellen Kompetenzen ergänzt:

Fremdsprachliche Kompetenz



Interkulturelle Kompetenz

Ziel des Erwerbs von interkulturellen Kompetenzen ist die Ausbildung einer sozialen und soziokulturellen Kompetenz, um landeskundliches Wissen in ein „dynamisches Konzept eines interkulturellen Lernens“ (Hu 2008: 52) zu verwandeln. Dieses ist sowohl kognitiv als auch emotional verankert. Lernende sollen in der Lage sein, Informationen über das Zielsprachenland mit der eigenen Kultur in Verbindung zu bringen und zu vergleichen. Es geht um die Reflektion eigener Denkprozesse und die Bewusstmachung von Stereotypen, genauso wie um die Entwicklung von Strategien zur Bewältigung von Situationen in einem kulturellen Kontext. Das Verorten in der eigenen Kultur, schwierig gerade für Schüler, die

sich selbst zwischen zwei Kulturen sehen, wie z.B. Schüler mit Migrationshintergrund, ist hierfür Grundvoraussetzung. Hier bekommt die Phrase „Lernen fürs Leben“ eine neue Funktion, nämlich die Entwicklung von Empathie, die das Sich-Hineinversetzen in einen Menschen einer fremden Kultur ermöglicht und durch die es gelingt, Phänomene deuten und kritisch beleuchten zu können. Die neue Kultur, aber auch die Sprache, mit der eigenen, bekannten, zusammenzubringen, ist auch Aufgabe der **Sprachmittlung**. Sie bedeutet hier die Fähigkeit, in Alltagssituationen von einer Sprache in die andere sinngemäß und adressatengerecht übersetzen zu können. Diese „kommunikativ-funktionale Fertigkeit“ (Hu 2008: 66) zählt insofern in den Bereich des interkulturellen Lernens, als dass letztere die Voraussetzung für Sprachmittlung ist. Ohne interkulturelles Lernen wäre sie sozusagen nicht nötig. All dies zeigt abschließend einmal mehr den Zuwachs an Bedeutung der Verknüpfung zweier Sprachsysteme und letztlich auch zweier Kulturen. In letzter Zeit wird die Sprachmittlung immer wieder als fünfte Fertigkeit bezeichnet.

c) **Rahmenlehrpläne**

Die Berliner Rahmenlehrpläne (Rlp) aus dem Jahre 2006 für das Fach Französisch³² sind sozusagen die Übertragung der Bildungsstandards, welche auf Bundesebene festgelegt wurden, auf die Schul- und somit Länderebene. Sie knüpfen folglich an die Ansätze für Lehr- und Lernziele des FSU aus dem GeR und den Bildungsstandards an und gehen somit von demselben Kompetenzbegriff aus (vgl. Schema zur Kompetenzorientierung, Rlp 2006: 10). Im Kontext dieses Kapitels soll aus diesem Grunde nicht näher auf die Rahmenpläne eingegangen werden, was gleichzeitig jedoch nicht bedeuten soll, dass sich nicht einige Unterschiede, welche insbesondere an einer Konkretisierung der Inhalte für das Fach Französisch festzumachen sind, feststellen lassen. Auf diese soll im dritten Kapitel eingegangen werden, wenn es dann gilt, die Sprechaufgaben der Lal als Selbstevaluation des Kompetenzstandes zu verwenden. Hierfür können die Bildungsstandards nicht zur Hilfe gezogen werden, da die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) konzipiert wurden. Aus diesem Grunde wird hier auf die Kompetenzbeschreibung der Rahmenlehrpläne zur Fertigkeit Sprechen (5./6. Jgst.), die im ersten Kapitel bereits erwähnt wurde, Bezug genommen. Hinzu kommen einige Skalierungen des GeRs, die auf dem Niveau A1 konkrete Beschreibungen liefern. Für die Evaluation kann hier jedoch erneut festgehalten

³²<http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_franzoesisch.pdf> (01.08.2009)

werden, dass auch die Rahmenlehrpläne den Fokus auf das 'Was' legen. Der Evaluation werden folglich nicht mehr als drei Seiten gewidmet (Rlp 2006: 53-55).

2.2.3 ZUR MESSBARKEIT VON KOMPETENZEN

Bislang wurde herausgestellt, dass sich ein Wandel in den Zielen des FSU vollzogen hat, welcher sich auch in der Evaluation ausdrücken sollte. Auf diese Veränderung muss in der Leistungsmessung reagiert werden, denn die Herausforderung, die ein kompetenzorientierter Unterricht an Schüler und Lehrer stellt, kann als logische Konsequenz nicht umhin, gleiche Ansprüche an die Leistungsmessung zu stellen. Das reine Abprüfen von Sprachstrukturen, so wie es nach wie vor im Schulalltag stattfindet, ist als Konsequenz nicht mit dieser Idee von Unterricht vereinbar und kann lediglich Teil einer modernen Leistungsmessung sein. Die Praxis zeigt, dass hier großer Handlungsbedarf besteht. So werden nach wie vor Vokabellisten verteilt, die für einen bevorstehenden Test auswendig zu lernen sind und vielleicht entfernt mit dem behandelten Thema in Verbindung stehen, grammatische Strukturen werden nicht zum Zwecke einer Situationsbewältigung gefordert, sondern in Reinform abgeprüft und mündliche Leistungen werden allenfalls aus der täglichen Unterrichtssituation heraus bewertet. Diese veralteten Bewertungspraktiken resultieren sicherlich nicht nur aus dem routinierten und bisweilen unflexiblen Verhalten auf Seiten der Lehrer, sondern in hohem Maße auch aus einer großen Unsicherheit heraus. Gerade auf dem Gebiet der Evaluation tun sich auch Experten schwer, Lösungen für die Mess- und Überprüfbarkeit dessen zu finden, was FSU heute vermitteln soll. Denn ein erweiterter Begriff des Kompetenzkonzeptes bedeutet automatisch eine Erweiterung auf dem Bereich der Evaluation, die als Folgeschritt noch geleistet werden muss.

Es liegt nahe, dass kognitive Kompetenzen leichter überprüfbar sind als affektive. In der Literatur wird immer wieder von schwer testbaren/messbaren Bereichen gesprochen (z.B. Hu 2008: 54). Es gibt nur wenige Bereiche, die relativ leicht messbar sind, so etwa informationsentnehmendes Lesen und Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben (Hu 2008: 56). Wie sind z.B. interkulturelle Kompetenzen zu überprüfen? So wichtig diese im modernen FSU sind, so schwierig scheint ihre Überprüfbarkeit im Vergleich zu sprachstrukturellen Inhalten zu sein, auch im Bezug auf Selbstevaluation (Weskamp 2003: 382). Es gibt noch zu wenige Studien, die sich mit der Messbarkeit von interkulturellen und sozialen Kompetenzen beschäftigt haben und auch die 'Vorgaben' bleiben eine Antwort zur Überprüfbarkeit von interkulturellen Inhalten schuldig (vgl. 2.2.2). Vielmehr scheinen sie die Problematik der

Messbarkeit wiederzugeben, indem sie hier keine präzisen Skalierungen anbieten. Aber auch die Bereiche der Sprachmittlung, der kritischen Lesekompetenz, Sprachlernbewusstheit und Sprachenbewusstheit gelten als schwer überprüfbare Bereiche des FSU.

2.2.4 RELEVANTE MERKMALE DES KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHTS FÜR DIE SELBSTEVALUATION

Aus dieser Perspektive betrachtet, kann es einen abstrakt-allgemeinen Wissenserwerb nicht geben, der frei wäre von dem Kontext, in dem er stattfindet, und von den Aktivitäten, durch die er vonstatten geht. (Shuell 1996: 746)

Wie sieht als Konsequenz des bisher Dargestellten ein Unterricht aus, der unter dem Leitziel der Kompetenzorientierung stattfindet? Was bedeutet dies für die Selbstevaluation? An dieser Stelle sollen einige Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts aufgezeigt werden, die im direkten Zusammenhang mit Leistungsmessung und Selbstevaluation stehen.

a) **Outputorientierung vs. Inputsteuerung**

Durch die Ergebnisse von TIMSS, PISA und IGLU ist deutlich geworden, dass die in Deutschland nach wie vor praktizierte Inputsteuerung allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. In Zusammenhang mit dem Begriff 'Kompetenzorientierung' (siehe vorheriges Kapitel) wird daher vom Ziel der 'Outputorientierung' gesprochen (Zydati 2005: 3). Wie dem Begriff bereits zu entnehmen ist, soll der Fokus eines kompetenzorientierten Unterrichts auf die kommunikative Handlungsfähigkeit (**Handlungskompetenz**) des Schülers ausgerichtet sein. Gilt dies für den Unterricht, müssen gleiche Maßstäbe an die Evaluation gesetzt werden. Hieraus ergibt sich u.a. die Forderung nach mehr mündlicher Evaluation (z.B. Bächle 2006). Edelhoff spricht in diesem Zusammenhang von „Performanzbeurteilung“ (2002: 245); ein Begriff, der, genau wie 'Handlungsorientierung', sehr treffend ausdrückt, dass sich sprachliche Kompetenz in einer konkreten Situation ubert, in der Sprache als Instrument des Handelns benutzt wird. Zwar müssen authentische Situationen im Klassenraum künstlich geschaffen werden, dennoch bietet der Unterricht vielfältige Möglichkeiten, Sprache in einem kulturellen Kontext zu verwenden. Dies muss in der Beurteilung fortgeführt werden.

b) **Autonomie und Transparenz**

Selbstständiges Lernen und das übernehmen von Verantwortung nimmt im schulischen Alltag bislang zu wenig Raum ein. Das gilt auch für den Bereich der Evaluation. Inzwischen

sind sich Experten einig, dass sich Kompetenzen besser entwickeln und festigen können, wenn Schüler den Lernprozess aktiv mitgestalten und reflektieren können. Verfügt ein Schüler über Methoden, das heißt Werkzeuge des eigenständigen Lernens, die ihn dazu befähigen, stehen ihm die Türen zur Selbstbewertung ebenfalls offen. In den letzten Jahren wurde immer wieder betont, dass diese die Gestaltung des eigenen Lernprozesses positiv beeinflussen kann. Sich ein positives Feedback selbst geben zu können ist nicht nur motivierend, sondern führt dazu, dass der Lerner sich selbst gegenüber Rechenschaft abzulegen hat und dies nicht ausschließlich durch eine dritte Person geschehen muss. Der GeR hat ein Raster zur Selbstbewertung entwickelt (siehe Anhang), anhand dessen der Lerner durch die bereits angesprochenen Kann-Beschreibungen seine fremdsprachlichen Kompetenzen einordnen kann. Dies setzt selbstverständlich ein großes Maß an Eigenverantwortung und Sprachenlernbewusstheit (Tesch 2006: 233) voraus (vgl. 2.4). Wenn man bedenkt, dass der schulische Sprachlernprozess im Kontext des erwünschten „lebenslangen Sprachenlernens“ (Hu 2008: 51) nur einen Baustein darstellt, kommt man nicht umhin diesen Aspekt als essentiell anzusehen. Damit der Schüler solche Kompetenzen der Selbstevaluation entwickeln kann, braucht er genaue Methoden und Anleitungen, mit deren Hilfe der Prozess der Selbstbewertung erlernt und gestaltet werden kann. Hier hat sich das **Portfolio** in den letzten Jahren zunehmender Beliebtheit erfreut. Wenn in den Schulen Portfolios eingesetzt werden, so geschieht dies jedoch häufig beiläufig oder als Zusatz zu den regulären Klassenarbeiten und Tests, was vermutlich vor allem auf die nicht erfüllten Voraussetzungen zur Selbstevaluation (2.4) zurückzuführen ist. Karin Kleppin hat in ihrem Artikel von 2006 davor gewarnt, die Diskussion um die Selbstevaluation auf den Bereich des Sprachenportfolios zu beschränken, da sie zu kurz greife. Am Portfolio selbst kritisiert sie, dass die existierenden Checklisten für Lernaktivitäten in Aufgaben nicht geeignet seien, da sie sich nicht auf die Realisierung von Aufgaben bezögen. Aussagen wie „Meine Aussprache ist normalerweise nicht deutlich genug, um von meinen Gesprächspartnern verstanden zu werden, selbst wenn ich noch einen erkennbaren Akzent habe und mein Gesprächspartner mich gelegentlich um Wiederholung bitten muss“ böten zudem schlechte Vorbilder dafür, was Schüler denn überhaupt selbst einschätzen könnten (Kleppin 2006: 104).

c) Sprachliche Mittel und der Umgang mit Fehlern

Wie auf den letzten Seiten herausgestellt wurde, verfolgt der moderne Fremdsprachenunterricht das Ziel der Handlungskompetenz in authentischen Situationen, die

anhand von konkreten Lernaufgaben simuliert werden können. Wenn man davon ausgeht, dass sprachliche Mittel in diesem Ansatz eine **dienende Funktion** haben, so muss dies auch in der Bewertung eine Entsprechung finden. Welche Rolle der Begriff der „Systemkenntnisse“ (Edelhoff 2002: 242) im Bereich des Fremdsprachenunterrichts auch heute noch spielt, wird in der Diskussion um den Fehlerquotienten besonders deutlich. Die immer wieder gestellte Frage nach der Wichtigkeit sprachlicher Korrektheit, vor allem im Bereich der Syntax und Lexik, befördert immer wieder Befürworter dieser Art der Fehlerbewertung zutage. Aus den bisherigen Ausführungen dürfte deutlich hervorgegangen sein, dass sich dieser jedoch nicht mehr mit einer modernen Vorstellung von FSU vereinbaren lässt – ganz abgesehen davon, dass das Zählen von Fehlern gerade im Französischunterricht in höchstem Maße demotivierend ist.

Wenn von Schülern die Bewältigung von konkreten Situationen verlangt wird, muss bei der Evaluation das bewertet werden, was gekonnt wurde. Was aber tritt an die Stelle der sprachlichen Korrektheit? Generell lässt sich sagen, dass eine gelöste Lernaufgabe (siehe „Aufgabenorientierung“ unter 2.2.4; 3.3.2), also eine Problemlösung aufgrund einer ausreichenden Handlungskompetenz, die Grundlage der Evaluation sein muss. Hier steht also der kommunikative Aspekt im Vordergrund.³³ Sobald es jedoch an die Abstufungen dieser erbrachten Leistung und die durch die schulischen Vorgaben verbundene Einstufung in ein Notengefüge geht, entsteht jenes Problem, welches im letzten Abschnitt bereits angesprochen wurde. Sprachliche Korrektheit ist, im Verhältnis zu anderen Leistungen, objektiv und nachvollziehbar zu messen. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Evaluation sich resignierend auf dieses Gebiet reduzieren sollte. Vielmehr gilt es, neue Formen der Evaluation zu entwickeln und zu erproben. Hier ist die Entwicklung von Bewertungsskalen, wie sie der GeR und die Bildungsstandards vorstellen, von besonderer Bedeutung. Diese sollten im besten Falle gemeinsam mit den Schülern entworfen werden, um eine Transparenz im Unterricht – ein weiteres wichtiges Merkmal der Kompetenzorientierung – zu gewährleisten. Wenn Schüler die Evaluationskriterien nachvollziehen können, empfinden sie die Notengebung als gerechter und weniger willkürlich. Gleichzeitig bieten Evaluationsraster auch für den Lehrer eine wichtige Hilfestellung bei der Bewertung der eher schwer messbaren Kompetenzen. Insgesamt sind für die Veränderungen in der Evaluationspraxis des täglichen Unterrichts vor allem Fortbildungen für Lehrkräfte, sowie empirische Studien, unerlässlich.

³³ Eine gelungene Kommunikation basiert aus kognitiv-psychologischer Sicht immer auf Grundlage einer erfolgreichen Informationsverarbeitung und -Weitergabe. Interessanterweise liegt genau hier der Schlüssel zu erfolgreichem Lernen, was die neuesten Ansätze der Fremdsprachendidaktik bestätigen (vgl. hierzu auch Hasselhorn 2006: Kapitel 1).

d) **Aufgabenorientierung**

Gerade im Hinblick auf den dritten Teil der Arbeit, in dem die Lernausgangslage auf ihr Potential zur Selbstbewertung hin untersucht werden soll, ist das Merkmal der ‘Aufgabenorientierung’ maßgeblich. Die Grundidee dahinter verlangt, dass sich die Aufgaben im Klassenzimmer an den Aufgaben orientieren sollen, „die die Fremdsprachenlerner auch außerhalb des Klassenzimmers zu bewältigen haben“ (Caspari 2009: 25). Es wird davon ausgegangen, dass durch die Bewältigung von Aufgaben ein Lernprozess stattfindet. Hinter dem Begriff ‘Aufgabe’ verbergen sich vielfältige Benutzungsmöglichkeiten im Hinblick auf das Lernen, die Entwicklung von Kompetenzen, eine Prüfungsvorbereitung oder auf die Überprüfung der erworbenen Kompetenzen (Kleppin 2006: 102). Begriffe wie ‘**Lernaufgabe**’ oder ‘**Prüfungsaufgabe**’ zeigen, dass je nach Fachdiskussion von einer unterschiedlichen Funktion des Begriffs ausgegangen wird. Aufgaben im Sinne von ‘Lernaufgaben’ müssen gegenüber dem Begriff ‘**Übung**’ abgegrenzt werden. Eine Übung zielt auf eine Wiederholung einzelner und isolierter sprachlicher Phänomene (beispielsweise der Lexik oder der Grammatik) ab. Ihr Schwerpunkt liegt also auf der sprachlichen Form einer Äußerung, und somit steht ein formal korrekter Sprachgebrauch im Vordergrund. Durch diesen Fokus tritt die authentische Sprachverwendung in einer konkreten Situation eher in den Hintergrund. Gleichzeitig ist die Übung durch relativ wenig Flexibilität gekennzeichnet, sowohl im Bezug auf die Lösungswege als auch auf die Lernziele selbst (Caspari 2009: 25). Diese Merkmale scheinen zunächst mit einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht nicht vereinbar. Dennoch: Übungen können durchaus ihre Berechtigung haben, nämlich dann, wenn sie in den größeren Kontext einer Lernaufgabe eingebettet sind. Ziel einer Übung ist die **Automatisierung** bestimmter sprachlicher Phänomene – ein Aspekt, der nicht unterschätzt werden sollte, wenn man davon ausgeht, dass jeder sprachliche Prozess arbeitskapazitätsbelastend ist. Ein routinierter Umgang mit sprachlichen Mitteln stellt folglich eine Entlastung des Arbeitsgedächtnisses dar und ist im Zusammenhang des Fremdsprachenlernens unerlässlich.³⁴ Im Gegensatz zu Übungen sind Lernaufgaben primär inhaltlich orientiert, zudem sollten sie den Lerner als individuell handelndes Subjekt ansprechen und im besten Falle für ihn bedeutungsvoll und herausfordernd sein (Caspari 2009: 25). Aufgaben integrieren häufig, aber nicht zwangsläufig, mehrere Fertigkeiten. So können, je nach Funktion, auch auf einen Sprachbereich reduzierte,

³⁴ Eine Automatisierung sprachlicher Abläufe ist insbesondere für die Fertigkeit Sprechen (genauer: Nähesprechen, vgl. Kapitel 1) von besonderer Bedeutung, weil diese in ‘Echtzeit’ vollzogen wird und somit einen geringen Planungsgrad aufweist (vgl. Kapitel 1). Siehe hierzu die Artikel von Aguado (2003) und Blume (2006).

auf ein Lernziel fokussierte Aktivitäten als ‘Aufgaben’ bezeichnet werden, wenn sie beispielsweise in einen kommunikativen Kontext eingebunden sind. Im dritten Kapitel wird auf die Aufgabenorientierung erneut eingegangen werden, wenn es darum gehen wird, die Aufgaben der Lal auf dieses Kriterium hin zu untersuchen.

e) **Mehr Mündlichkeit!**

In den letzten Jahren ist die Forderung nach mehr Mündlichkeit im FSU und auch in der Leistungsmessung größer geworden. So schreiben auch Bächle und Jung in ihrem Aufsatz von 2006: „Mehr Mündlichkeit, auch in Klassenarbeiten!“. Wenn man bedenkt, dass Kommunikation überwiegend und primär (vgl. Kapitel 1) mündlich geschieht, so entspricht diese Forderung sicherlich der Idee eines kompetenzorientierten Unterrichts (vgl. 2.2.1), vor allem dem Aspekt der Handlungskompetenz. Die Ergebnisse der DESI-Studie von 2006 haben allerdings gezeigt, dass im Klassenzimmer „Sprachlosigkeit“ herrscht (Taubenböck 2007: 2). Die Gründe hierfür liegen sicherlich zum einen in einer veralteten Unterrichtspraxis, jedoch auch an einer großen Unsicherheit, sowohl auf Seiten der Lehrer als auch der Schüler. Denn so wichtig die Fertigkeit Sprechen ist, so komplex ist ihre Natur. Es lässt sich sicherlich sagen, dass Sprechen zu den am schwierigsten erlernbaren Kompetenzen zählt, wenn sie nicht gar die schwierigste von allen darstellt. Bevor jedoch auf diese Gründe eingegangen werden kann, muss zwischen verschiedenen Arten des Sprechens unterschieden werden. Im ersten Kapitel dieser Arbeit hat sich gezeigt, dass ‘Sprechen nicht gleich Sprechen’ ist. Wie sich herausgestellt hat, ist die Forderung nach mehr ‘Mündlichkeit’ im Sinne einer mündlichen Konzeption wesentlich genauer als es die Forderung nach mehr ‘Sprechen’ wäre. Denn wie wir gesehen haben, kann beispielsweise das laute Vorlesen, ein minutiös geplanter Vortrag oder ein auswendig gelernter Dialog zwar als ‘Sprechen’ (=medial) bezeichnet werden, jedoch nicht im Sinne einer ‘mündlichen Konzeption’. Gleichzeitig ist es um die ‘Mündlichkeit’ vermutlich noch um einiges schlechter bestellt als um das ‘Sprechen’ an sich. Spricht man von einer Förderung der Mündlichkeit, so steht hier vor allem das **freie Sprechen** im Vordergrund. Hier entstehen jene Schwierigkeiten, wie sie oben angedeutet wurden. Zum einen liegt die Problematik darin begründet, dass freies Sprechen in **Echtzeit** stattfindet – eine Tatsache, die dem Sprecher keine Möglichkeit der Planung lässt. Gleichzeitig ist Sprechen jedoch ein sehr komplexer Vorgang, bei dem verschiedene Prozesse gleichzeitig ablaufen. Wichtig hierbei ist zum einen der Aspekt des ‘**Weltwissensspeichers**’, aus dem der Sprecher die notwendigen inhaltlichen Informationen für die

‘**Konzeptualisierung**’ seiner Aussage erhält und welcher dem Aspekt des interkulturellen Lernens nochmals einen essentiellen Stellenwert im FSU beimisst. Zum anderen greift der Sprecher für die Formulierung seiner Aussagen auf den Sprachspeicher, das ‘**mentale Lexikon**’ seiner Sprachkompetenz zurück. Bei der eigentlichen **Artikulation**, bei der die physischen Sprechwerkzeuge, aber auch Aspekte wie Intonation etc. zum Tragen kommen, sorgt ein **Monitor**, eine Art Kontrollinstanz, durch Rückkopplung für mögliche Korrekturen beim Sprechen.³⁵ Dies zeigt wiederum die Notwendigkeit der Kombination der verschiedenen Fertigkeiten, da das Hörverstehen offensichtlich direkt an das Sprechen gekoppelt ist.³⁶ Das Aufzeigen des Sprechvorgangs, bei dem mehrere Systeme parallel arbeiten, zeigt zum einen die Notwendigkeit der Übung (Automatisierung s.o.³⁷), zum anderen kündigen sich hierdurch aber bereits erste Probleme für die Evaluation an. Denn die Spontaneität des Sprechens führt dazu, dass ihre Evaluation einen oft willkürlichen Charakter erhält, was wiederum zu Unsicherheiten bei allen Beteiligten führt (vgl. schwer messbare Kompetenzen 2.2.3). Während bei der schriftlichen Leistungsmessung eine Vielzahl von Aufgabenformaten existiert, wird bei der mündlichen im heutigen Schulalltag eine ganzheitliche Beurteilung praktiziert (Edelhoff 244). Aufgrund von Beobachtungen macht sich ein Lehrer ein Bild von der mündlichen Leistungsfähigkeit des Schülers. Im ‘besten Fall’ wird er sich regelmäßig Notizen (kontinuierliche Bewertung) machen, um in der Menge seiner zu unterrichtenden Schüler nicht den Überblick zu verlieren. Auf Seiten des Schülers sind solche ‘Eindrucks-Noten’ unbefriedigend, da die Bewertungskriterien nicht nachvollzogen werden können. Die Unsicherheit bei der Beurteilung von mündlichen Leistungen wird an einer Studie, durchgeführt im Jahre 2006 von Manfred Ahrendt, besonders deutlich.³⁸ Das Ergebnis der Studie zeigt eindeutig, dass auf dem Gebiet der mündlichen Evaluation großer Handlungsbedarf besteht. Soll der mündliche Bereich der Bewertung im FSU zunehmend an Bedeutung gewinnen, muss gewährleistet sein, dass Lehrkräfte hier geschult werden können (in Fachkonferenzen, Schulungen oder Teamtraining). Hier spielt der Aspekt der Selbstevaluation ebenfalls eine zunehmende Rolle. Aus diesem Grunde werden in Kapitel 3

³⁵ Vgl. hierzu das Modell von Levelt, auf das sich wissenschaftliche Untersuchungen zum Sprechen momentan beziehen (z.B. in Wolff 2000: 14).

³⁶ Siehe hierzu auch die Funktion des *phonetischen Arbeitsspeichers*, der sprachliche Äußerungen durch eine Art „inneres Sprechen“ nur für ca. zwei Sekunden im Hirn präsent halten kann (Hasselhorn 2006: 77-80).

³⁷ Automatisierung beim Sprechen, vgl. auch Blume 2006: 3.

³⁸ Stichprobenartig wurden 26 LehrerInnen aus 22 verschiedenen Schulen aufgezeichnet, während sie sechs ihnen unbekannte Schüler der 10. Jahrgangsstufe einer mündlichen Prüfung unterzogen. Auch wenn die Studie aufgrund der relativ geringen Datenmenge eher einen Stichprobencharakter aufweist, waren die Ergebnisse insgesamt dennoch erschreckend. Es bestanden offensichtlich erhebliche Schwierigkeiten für die Beurteiler, die objektiv feststellbaren mündlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auch objektiv festzustellen. 50% der Beurteiler haben keine der ausgewählten SchülerInnen richtig beurteilt, zudem wurden die Urteile über die Leistungen der SchülerInnen sehr stark von subjektiven Faktoren bestimmt.

die Sprechaufgaben im Vordergrund stehen. Zudem würden mehr wissenschaftliche Untersuchungen wie die von Ahrendt dazu beitragen, die Ursachen für die Missstände zu ergründen. Aber auch was die Messbarkeit der mündlichen Sprachproduktion in ihrer Komplexität betrifft, steht die Entwicklung noch aus (Hu 2008: 56).

2.2.5 KRITISCHE STIMMEN

Wie lange wird es wohl dauern, bis offenbar wird, dass ein Unterricht gemäß dem Situertheitsprinzip gut befähigte Lernende unterfordert und auf die Dauer langweilt? (Klauer 2000: 10)

Auf den vergangenen Seiten wurde offensichtlich eine positive Bilanz der Veränderungen des kompetenzorientierten Ansatzes als Weiterentwicklung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts gezogen. Dennoch sollen abschließend zumindest einige kritische Aspekte dieser Entwicklung aufgezeigt werden, die durchaus ihre Berechtigung haben. Vereinfacht lässt sich diese Kritik an dem Wort **Bildungsstandard** aufzeigen. Hinsichtlich des Aspektes der **Bildung** muss man sich auch angesichts der zugespitzten Aussage von Klauer die Frage stellen, ob ein handlungsorientierter und problemorientierter Unterricht an die Stelle des klassischen Bildungsauftrags treten darf. Trotz der Notwendigkeit eines kontextgebundenen Unterrichts, in dem situiert gelernt wird, darf die Option zur „Flexibilisierung und Dekontextualisierung des Gelernten“ nicht vergessen werden (Hasselhorn 2006: 282). Was aber bedeutet das für die Schul- und Unterrichtsentwicklung? Wenn Schule Bildung und nicht nur berufsqualifizierende Ausbildung ermöglichen will, muss sie zu abstrakten Konzepten befähigen, die über der Handlungsverankerung von Wissen steht. Diese Kompetenzen zur Abstrahierung können unter anderem dafür sorgen, dass ein Lerntransfer stattfinden kann (Hasselhorn 2006: 139). Die Frage ist, ob sich beide Aspekte ausschließen. Ist ein Bildungsauftrag in einem kompetenzorientierten FSU tatsächlich nicht möglich? Wenn man bedenkt, dass Lernen als solches zunächst immer in konkreten Situationen durch Aushandlungsprozesse stattfindet – man denke daran, wie Kinder lernen, bevor sie in die Schule kommen – weshalb sollte es dann nicht möglich sein, diese Art des Lernens in einem ersten Schritt auf den Unterricht zu übertragen, um in einem zweiten Schritt auf eine abstraktere Ebene zu gelangen? So kann auch eine kompetenzorientierte Evaluation abstrakte Bewertungskriterien – vor allem auf höherem Sprachniveau – mit einbeziehen.

Der Bereich der **Standards** ist ebenfalls nicht unproblematisch. Begriffe wie ‘McDonaldisierung’ des Fremdsprachenlernens oder ‘Instrument des Diskurses der Macht’ (Schwerdtfeger: zit. nach Christ 2008: 297) deuten bereits an, von welcher Problematik hier

die Rede ist. Im Zusammenhang mit den curricularen Vorgaben ist der Begriff der Norm häufig zu finden - eine Kritik an der geforderten Vergleichbarkeit von Leistung, die sich bei der Evaluation in den standardisierten Testformaten ausdrückt. Denn wo genormt und verglichen wird, bleibt wenig Raum für individuelle Lernprozesse. Begriffe wie ‘Schülerorientierung’, ‘Schülerautonomie’ oder ‘Leistungsdifferenzierung’ scheinen mit dem Begriff des ‘Standards’ nicht vereinbar, so scheint es zumindest. Inwiefern lassen festgelegte Bewertungskriterien Raum für den individuellen Lernprozess eines Schülers? Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Lernerfahrungen und Lernstände erfordern eine differenzierte Leistungsmessung und –beurteilung. Gleichzeitig sollte diese jedoch nicht im Widerspruch zu einer objektiven Bewertung stehen. Denn auch wenn die Tendenz der Standardisierung in ihrer Durchführung wenig Raum für Individualität lassen mag, so muss man bei dieser Kritik im Bezug auf die Evaluation dennoch bedenken, dass erst, wenn Leistungsfeststellung mit einer Norm oder mit einem Standard verglichen wird, deutlich werden kann, ob es sich um eine gute oder um eine weniger gute Leistung handelt (Hasselhorn 2006: 344). Hierin liegt die Schwierigkeit für den Lehrenden, eine Balance zwischen den Bildungsstandards und dem individuellen Lernzuwachs eines jeden Schülers zu finden. Wie eine individuelle Bewertung dieser geforderten Vergleichbarkeit erreicht werden soll, ist in der Praxis vielen Lehrenden nach wie vor ein Rätsel. Abschließend lässt sich sagen, dass die KMK sich in den vergangenen Jahren mit der Frage nach den zu erwerbenden Kompetenzen eingehend beschäftigt hat. Nun gilt es aus diesen Standards Konzepte zu entwickeln, wie diese vermittelt und letztlich überprüft werden können. Die Selbstevaluation bietet hier einen Ansatz, dem individuellen und selbstgesteuerten Lernprozess auch in der Bewertung Rechnung zu tragen und soll daher im Zentrum des nächsten Abschnitts stehen.

2.3 VON EVALUATION ZU SELBSTEVALUATION – MEHR RAUM FÜR

INDIVIDUALITÄT

Lehrende und Prüfende sollten sich ferner über die Auswirkungen sozialer Bedingungen und des Zeitdrucks auf Lernprozesse im Klaren sein, über deren Einfluss auf die Interaktion in der Klasse, auf die Kompetenz der Lernenden oder deren Fähigkeit sich in einer bestimmten Situation zu äußern. (GeR 2001: 56)

Durch den Zeitdruck, der häufig dadurch entsteht, dass Schüler innerhalb einer bestimmten Zeit einen standardisierten Test (bsp. MSA) möglichst gut bestehen sollen, besteht die Gefahr, dem individuellen Lernprozess nicht genügend Raum zu geben. Die Frage

ist also, wie es gelingen könnte, die erstrebten Leistungen und den individuellen Aspekt des Lernens in Einklang zu bringen. Es wird davon ausgegangen, dass Selbstevaluation hier eine wichtige Funktion übernimmt – vorausgesetzt, sie wird in die routinierte Unterrichtspraxis integriert.

Auf den vergangenen Seiten wurde gezeigt, dass sich aufgrund der neuen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts die Evaluation sprachlicher Leistungen als Folge dessen ebenfalls an neuen Kriterien orientieren muss. FSU am Output, also dem, was der Schüler tatsächlich leisten KANN (Handlungsorientierung), auszurichten, bedeutet, dass Evaluation sich auf dieses Ziel einstellen muss. Beziehen wir uns auf die Definition von Weinert, nach der Kompetenzen eben nicht primär auf kognitive Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern ebenso auf motivationalen, volitionalen und emotionalen Voraussetzungen begründet sind, so ist es nur logisch konsequent, letzterem auch Raum bei der Leistungsmessung zu geben. Es bedarf hier keiner gründlichen empirischen Unterrichtsuntersuchungen um festzustellen, dass die täglich praktizierte Leistungsmessung wenig motivierend ist (vgl. 2.2.4 – Umgang mit Fehlern). Im Gegenteil: Noten und Tests werden von den Schülern in aller Regel als Bestrafung aufgefasst. Das Potenzial der Leistungsbewertung, nämlich die Rückmeldung an die Schüler, anhand derer zukünftige Lernziele ausgerichtet werden können, wird im Fremdsprachenunterricht kaum genutzt. Die schwierige Frage, vor der viele Experten stehen, ist, wie man diese negative Einstellung zur Leistungsmessung überwinden könnte. Es wird davon ausgegangen, dass der Selbstevaluation hier eine besondere Bedeutung zukommt. Im Folgenden sollen einige Funktionen aufgezeigt werden, auf die sich diese Annahme stützt.

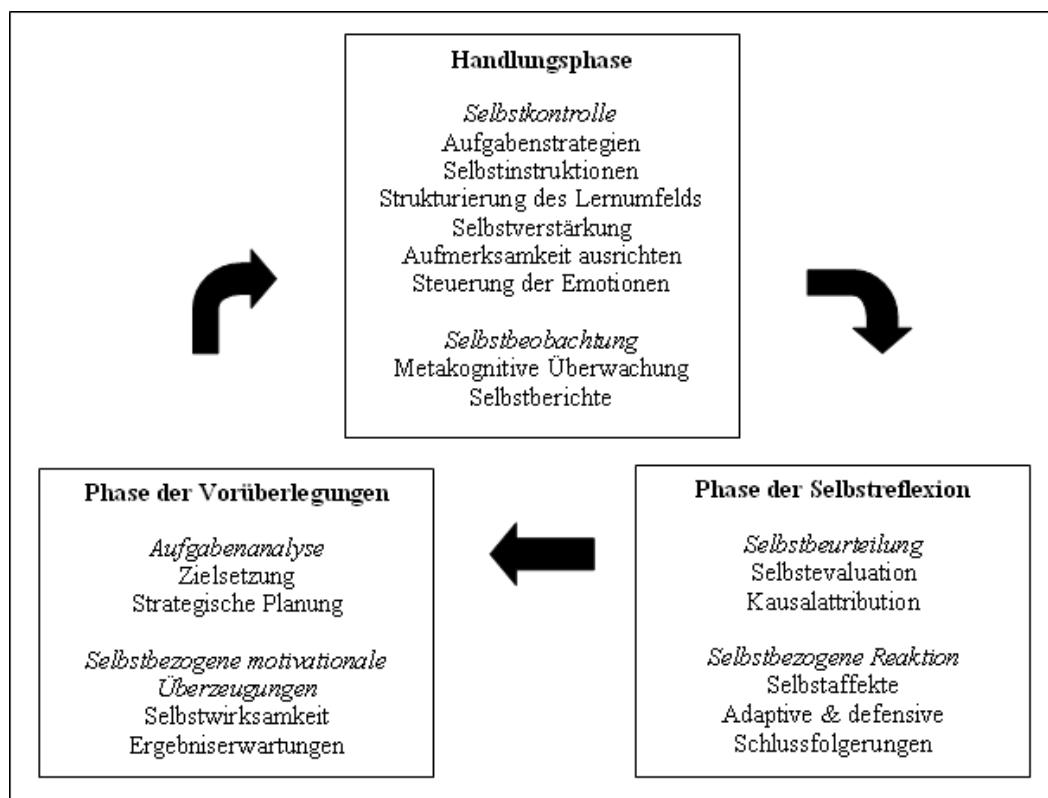
2.3.1 BEREICHSÜBERGREIFENDE KOMPETENZEN UND SELBSTREGULIERTES LERNEN

Ein planvolles und selbstgesteuertes Lernen ist die Grundlage allen erfolgreichen Lernens. (Hasselhorn 2006: 67)

Selbstevaluation fördert den Erwerb von sogenannten „**bereichsübergreifenden Kompetenzen**“ (Weinert 1998: 23-43), welche häufig in das Spektrum der großen Fülle an ‘Schlüsselqualifikationen’ eingereiht werden. Für die Selbstevaluation wären hier z.B. Selbstständigkeit, Problemlösungsfähigkeit, Verantwortungsgefühl, Genauigkeit, Kritikfähigkeit und Urteilsfähigkeit zu nennen.³⁹ Im schulischen Kontext unterscheidet Hasselhorn zwischen kognitiven, motivationalen und volitionalen fachübergreifenden Kompetenzen (Hasselhorn 2006: 133-139). Zu den **kognitiven bereichsübergreifenden**

³⁹ Liste der 25 am häufigsten genannten Schlüsselqualifikationen siehe Hasselhorn 2006: 135.

Kompetenzen zählen vor allem Techniken und Strategien des Lernens (z.B. aus Lehrbüchern) und des Umgangs mit Informationen und Informationsquellen. Außerdem zählen hierzu allgemeine Fertigkeiten der Planung, Steuerung, Überwachung und Bewertung des eigenen Lernens (Hasselhorn 2006: 136). Hier wird von einem sogenannten selbstregulierten Lernen gesprochen, welches aus psychologischer Sicht als metakognitive Strategie bezeichnet wird (Weskamp 2003: 383). Zum Bereich des selbstregulierten Lernens gibt es eine Fülle unterschiedlicher Modelle, die an dieser Stelle insgesamt zu weit führen würden. Stattdessen soll ein bekanntes und relativ vereinfachtes Modell von Zimmerman/Campillo (2003: 239, dt. Übersetzung⁴⁰) vorgestellt werden, welches die einzelnen Phasen des selbstregulierten Lernens darstellt. Es zeigt sich schnell, dass selbstreguliertes Lernen durch Selbstevaluation unterstützt wird, bzw. dass Selbstevaluation die logische Konsequenz eines solchen Lernansatzes bedeutet. Es ist jedoch zu bedenken, dass es bei realen Lernprozessen in der Regel zu Mischformen einer Selbst- und Fremdsteuerung kommt (Hasselhorn 2006: 299).



Selbstreguliertes Lernen fördert den selbstständigen Erwerb vielfältiger Strategien des Denkens und Lernens und legt den Fokus auf den Lernprozess im Gegensatz zum

⁴⁰Abb. unter <http://www.bwpat.de/ausgabe13/paetzold_stein/1.gif> (30.07.2009)

Lernergebnis. Somit werden sich die Lernenden ihrer subjektiven Lernergebnisse bewusst und überprüfen folglich die Zweckmäßigkeit ihrer Lernstrategien, mit dem Ergebnis, diese bei Bedarf zu korrigieren (Hasselhorn 2006: 138). Gerade der Aspekt der Erkenntnis eines Lernzuwachses ist bei der Selbstevaluation besonders wichtig, denn häufig haben Lerner das Gefühl, keine Fortschritte zu machen, was der Motivation sicherlich wenig dienlich ist (vgl. Kleppin 2008: 205). Auf der Verhaltensebene wären hier positive Effekte des selbstgesteuerten Lernens wie zum Beispiel der Erwerb von sogenannten ‘Stützstrategien’, beispielsweise eine effektive Lernzeitplanung und –nutzung, eine vorausschauende Bereitstellung von Hilfsmitteln, sowie das Ausschalten potenzieller Ablenkungen, zu nennen (Hasselhorn 2006: 302). Wie anhand der Abbildung nachvollzogen werden kann, besteht die Selbstregulation aus drei Kernphasen, die insgesamt einen Kreislauf bilden. Der Beginn der Zirkulation kann beispielsweise eine Aufgabe sein. In der ersten, der ‘Phase der Vorüberlegungen’, wird eine Art ‘Bestandsaufnahme’ der aktuellen Lernvoraussetzungen durchgeführt und infolge dessen konkrete Lernziele, einschließlich der Auswahl geeigneter und verfügbarer Strategien zur Zielerreichung, festgelegt. Die Fähigkeit, „realistische und kleinschrittige eigene Ziele zu entwickeln“ zählt zum Kern sprachlicher Kompetenz (Kleppin 2008: 207). In der ‘Handlungsphase’ werden die für das selbst definierte Ziel notwendigen Strategien eingesetzt und durch Selbstkontrolle, Selbstinstruktionen und Aufmerksamkeitslenkung umgesetzt. Hierbei kann es bei unbefriedigendem Ablauf zu einer Planänderung kommen, bei der beispielsweise die Strategien angepasst werden. In der dritten, der ‘Phase der Selbstreflexion’ werden die erbrachten Ergebnisse im Hinblick auf das angestrebte Lernziel bewertet. Selbst initiierte, aktive und strategische Steuermaßnahmen ermöglichen und fördern die Informationsverarbeitung in allen drei Phasen und liefern somit einen wichtigen Lernbeitrag (Hasselhorn 2006: 303).

2.3.2 *MOTIVATION UND SELBSTKONZEPT*

Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens sind zum einen positive Auswirkungen auf den Wissenserwerb auf der einen, sowie die Förderung von **motivationalen bereichsübergreifenden Kompetenzen** (siehe auch, Voraussetzungen für die Selbstevaluation im nächsten Abschnitt) auf der anderen Seite. Motivation kann generell sowohl themenspezifisch (intrinsische Motivation, siehe Hasselhorn 2006: 103) sein, was im FSU das Interesse des Faches bedeuten würde, als auch themenunspezifisch im Sinne einer Lern- und Leistungsmotivation. Selbstevaluation stärkt vor allem letztere, wobei sich hieraus sicherlich Auswirkungen auf die intrinsische Motivation ergeben können. Es ist zudem davon

auszugehen, dass sich eine Transparenz in der Evaluation, also eine Nachvollziehbarkeit der Beurteilungskriterien, die der Schüler in der Selbstbewertung auf seinen eigenen Lernprozess anwenden kann, positiv auf die Leistungsmotivation auswirken sollte. Bei schlechten Evaluationsergebnissen gilt dies auch für die **Ursachenzuschreibungen**, die Hasselhorn 'Attributionsstile' nennt. Hier wird zwischen 'Lokation', 'Stabilität' und 'subjektiver Kontrollierbarkeit' unterschieden (Abb. Hasselhorn 2006: 111):

		Lokation			
		intern		extern	
		zeitliche Stabilität		zeitliche Stabilität	
		stabil	variabel	stabil	variabel
Kontrollierbarkeit	hoch	Faulheit	schlecht vorbereitet	Nachhilfelehrer ist inkompetent	Freunde haben versäumt zu helfen
	niedrig	geringe Fähigkeit	Kopfschmerzen während der Prüfung	hoher Anspruch des Lehrers	Pech

Wie aus dem Schema hervorgeht, gilt es zum einen, die Lokation für den Misserfolg auszumachen. Zum anderen muss die zeitliche Stabilität und abschließend der Grad an Kontrollierbarkeit festgemacht werden. Diese Attributionsstile führen insgesamt zu einer genaueren Misserfolgs-Diagnose, welche der Schüler gemeinsam mit dem Lehrer erstellen kann (siehe auch Diagnose durch die Lal und mögliche Ursachenzuschreibungen unter 3.4). So lernt der Schüler seinen Misserfolg zu ergründen und aktiv an einer Veränderung zu arbeiten, da er seinen zukünftigen Lernprozess quasi selbst in der Hand hat. Dies fördert seine Erfolgsmotivation⁴¹, was sich wiederum positiv auf den gesamten Lernprozess auswirkt (Hasselhorn 2006: 109). Der Schüler erhält das Gefühl, aktiv an seiner Beurteilung mitzuwirken, anstatt dieser mehr oder weniger hilflos ausgeliefert zu sein. Anhand der Kriterien kann er bestimmte Ursachen ausmachen, auf denen das Ergebnis begründet ist, was ihm wiederum Sicherheit gibt.

⁴¹ Hasselhorn spricht von einer Erfolgsmotivation im Gegensatz zu einer sich auf den Lernprozess häufig negativ auswirkenden Misserfolgsängstlichkeit (2006: 109).

Letztlich wird auch der Bereich der **volitionalen fachübergreifenden Kompetenzen** durch Selbstevaluation gefördert. Hierzu gehört ein effektives Zeitmanagement, die Entscheidungsfähigkeit im Bezug auf die Aspekte des individuellen Lernens sowie die eigenständige Kontrolle der Arbeitsgewohnheiten. Es ist davon auszugehen, dass ein Vorhandensein von kognitiven, motivationalen und volitionalen Kompetenzen, die durch Selbstevaluation gefördert werden, insgesamt zu einer Stärkung des Selbstkonzeptes des Schülers beiträgt. Ein positives Selbstkonzept zeichnet sich laut Hasselhorn durch sechs Hauptmerkmale aus (2006: 395). Es zeigt sich abschließend noch einmal, dass Selbstevaluation positive Auswirkungen auf die Handlungskompetenz eines Schülers haben kann:

- 1) Sich selbst erreichbare, aber anspruchsvolle Ziele setzen (=mittelschwere Aufgaben)
- 2) Um die eigenen Stärken und Schwächen wissen
- 3) Vertrauen in die Wirksamkeit des eigenen Handelns haben
- 4) Selbst die Wege und Schritte bestimmen, mit denen man die eigenen Ziele erreichen will
- 5) Rückmeldungen einholen und bewerten, ob man sein Ziel bereits erreicht hat
- 6) Sich selbst für die eigenen Handlungen und deren Folgen verantwortlich fühlen

2.4. VORAUSSETZUNGEN FÜR SELBSTEVALUATION

Die Rolle des Lehrenden hat sich verändert. Damit einhergehend hat sich auch die Rolle des Lernenden verändert. (Hasselhorn 2006: 30)

Trotz der vermeintlich wichtigen Funktionen von Selbstevaluation kann nicht bestritten werden, dass bestimmte Rahmenbedingungen und Voraussetzungen gegeben sein müssen, damit diese zum Bestandteil des FSUs werden können. Diese lassen sich in drei Bereiche unterteilen, nämlich erstens den der 'Institution Schule' – hierzu zählen unter anderem die curricularen 'Vorgaben' –, zweitens Voraussetzungen auf Seiten des Lehrers und drittens jene auf Seiten des Schülers.

2.4.1 INSTITUTION SCHULE UND 'VORGABEN'

Die historische Leistung von Schule besteht in der Institutionalisierung der Voraussetzungen für Bildung (Baumert 2006: 472). Die institutionellen Rahmenbedingungen sind also der Grundstein für den schulischen Lernprozess. An dieser Stelle ist vor allem auf

die **‘Vorgaben’** (2.2.2) zu verweisen, die die Inhalte und Standards für schulische Lehr- und Lernprozesse vorgeben. Die Tendenz der letzten Jahre zu einer Standardisierung von Schülerleistungen, beispielsweise durch die Einführung des Mittleren Schulabschluss lassen hier nicht gerade einen großen Spielraum für Individualität zu (vgl. Kritik an der Kompetenzorientierung 2.2.5), auf die Selbstevaluation verstärkt abzielt. Der Aspekt der Selbstevaluation spielt, wie sich unter 2.2.2. gezeigt hat, keine bedeutende Rolle in den ‘Vorgaben’. Zwar bieten die Bildungsstandards und die Rahmenlehrpläne Aufgabenvorschläge an, doch wie mit den vorgegebenen Standards umgegangen wird, bleibt letztlich vor allem dem Lehrer überlassen. Hier ist auch der **Zeitrahmen** relevant, der durch die außerschulischen Rahmenbedingungen vorgegeben wird. Selbstevaluation braucht im Vergleich zur externen Benotung mehr Zeit; vor allem für die Entwicklung der Selbstevaluationskompetenz muss ein gewisser zeitlicher Rahmen gegeben sein (siehe Zitat GeR zu Beginn von 2.3). Der Zeitaspekt lässt sich auch auf die Notwendigkeit von **Fördermaßnahmen und Schulungen** für Lehrer ausdehnen. Es wurde bereits gezeigt, dass auf dem Bereich der Evaluation großer Handlungsbedarf besteht, der sich an den Neuerungen des FSUs orientieren muss. Der daraus resultierenden Unsicherheit bei den Lehrern kann nur durch Angebote von Seiten der Schule begegnet werden, die jedoch auf die freiwillige Teilnahme der Lehrer bauen. Lehramtsanwärtern wird diese Gelegenheit im Idealfall während ihres Referendariats gegeben. In der parallel stattfindenden schulpraktischen Ausbildung stellt sich für junge Lehrer jedoch häufig heraus, dass die Grenzen dessen, was theoretisch möglich ist, in der praktischen Umsetzung schnell erreicht sind. Dies lässt sich vermutlich neben unerfüllten Voraussetzungen auf Seiten der Schüler (s.u.) vor allem darauf zurückführen, dass sich die notwendigen Veränderungen bislang noch nicht ausreichend in der täglichen Schulpraxis durchsetzen. Um diesen Prozess zu beschleunigen, müssen Fortbildungen auch und gerade für Lehrer angeboten werden (vgl. Kleppin 2005: 116). Dies führt letztlich zu einem **Finanzierungsaspekt**, der nicht unterschätzt werden sollte.

2.4.2 VORAUSSETZUNGEN AUF SEITEN DES LEHRERS

Der Schüler sollte im Unterricht in seiner ganzen Persönlichkeit thematisiert werden. Dies kann dann am besten gelingen, wenn die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler auf einem freiwilligen Arbeitsbündnis⁴² beruht, welches auf der Neugier des Schülers basiert und bei der der Lehrer eine Art ‘Beraterfunktion’ innehat. Dieses kann laut Baumert nicht

⁴² Dieses Arbeitsbündnis ist laut Baumert durch folgende Merkmale gekennzeichnet: flexibel, kommunikativ, Interesse und Neugier weckend, gerecht sowie spezifisch/sachlich (Baumert 2006: 472).

erzungen oder verordnet werden, sondern muss immer wieder erneut „kommunikativ ausgehandelt werden“ (Baumert 2006: 470f) – was wiederum zu einem Zeitfaktor zurückführt, der für diesen Prozess eingeräumt werden muss. All diese Voraussetzungen von Seiten des Lehrers lassen sich auf den Begriff der **‘Lehrerkompetenz’** – die Kombination aus Wissen und Können – zurückführen, die den Kern der Professionalität des Lehrers ausmacht (Baumert 2006: 481)⁴³ Der Bereich des Wissens setzt sich wiederum aus drei Bereichen zusammen, und zwar aus einem pädagogischen Wissen, einem fachdidaktischen Wissen und einem Fachwissen. Zum **pädagogischen Wissen** zählen die zugehörigen Funktionen von Selbstevaluation (siehe 2.3). Mit **Fachwissen** sind die konkreten Unterrichtsinhalte des FSUs und ihre sprachlichen Zusammenhänge gemeint. Hierzu zählen beispielsweise die universalen und einzelsprachlichen Merkmale der Schriftlichkeit und Mündlichkeit (vgl. Kapitel 1). Das **fachdidaktische Wissen** zählt in den Bereich der konkreten Umsetzung von Selbstevaluation im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht (vgl. 2.2), die sich auf bestimmte Forschungsergebnisse stützt. Diese haben beispielsweise gezeigt, dass die Selbstbeurteilung eine wirkungsvolle Ergänzung für Tests und die Beurteilung durch Lehrende sein kann, vorausgesetzt es geht um keinen hohen Einsatz (beispielsweise um eine Zulassungsvoraussetzung etc.) und vorausgesetzt die Methoden der Selbstevaluation sind dem Lerner bekannt (GeR: 186). Unvorbereitete Versuche der Selbsteinschätzung oder gar Selbstbewertung, so wie sie viele aus ihrer eigenen Schulzeit kennen, führen zu keinem fruchtbaren Ergebnis, sondern zu einer Verunsicherung des Lernenden – sind also kontraproduktiv. Die Genauigkeit der Selbstbeurteilung wird laut GeR gesteigert, 1) wenn sich die Beurteilung auf klare Beschreibungen für Standards der Sprachkompetenz bezieht und /oder 2) wenn sich die Beurteilung auf eine konkrete Erfahrung bezieht. Diese Erfahrung kann auch ein bereits abgelegter Test sein. Die Genauigkeit der Selbstbeurteilung kann vermutlich auch durch regelmäßige Übung gesteigert werden. Die Korrelation einer strukturierten Selbstbeurteilung mit Beurteilungen durch Lehrende und Tests kann genau so hoch sein wie die Korrelationen von Beurteilungen durch verschiedene Lehrende, zwischen verschiedenen Tests sowie zwischen Lehrerbeurteilungen und Tests (GeR: 186).

Das **Können**, welches der zweite Bereich der Lehrerkompetenz ist, drückt sich vor allem durch eine tatsächliche professionelle Handlungskompetenz aus, beispielsweise durch

⁴³ Auch auf diesem Gebiet mangelt es an aussagekräftigen qualitativen Studien. Bis heute ist keineswegs ausgemacht, was unter Fachwissen und fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften genau zu verstehen ist, um welchen Wissenstyp es sich dabei handelt und welches Wissensniveau bei Lehrkräften unterschiedlicher Schulstufen vorausgesetzt werden sollte (Baumert 2006: 492).

geeignete Lehrmethoden, effiziente Klassenführung und Zeitmanagement, professionelle Selbstregulation und soziale Wertvorstellungen und Haltungen. Die Kernfrage der Selbstevaluation lautet immer wieder: Können sich die Schüler überhaupt selbst evaluieren? Können sie entscheiden, ob eine Aussage auf sie zutrifft oder nicht? Die Antwort lautet: Ja, wenn man ihnen Methoden, quasi das Werkzeug zur Selbstevaluation, an die Hand gibt und sie dazu ermutigt und dabei begleitet, dieses zu benutzen. Hier sind laut Baumert „Wissen und Können Kern der Professionalität“ (2006: 481). Denn bei aller Diskussion um Schülerkompetenzen darf nicht vergessen werden, dass die Lehrerkompetenz für die Kompetenzentwicklung des Schülers maßgeblich ist⁴⁴. Hierzu gehört das Schaffen möglichst optimaler Lernbedingungen⁴⁵ durch eine **effiziente Klassenführung**⁴⁶, die unter anderem auf einer frühzeitigen und konsequenten Einführung von Verhaltensregeln und -Routinen basiert (Hasselhorn 2006: 337). Für die Selbstevaluation durch die Lal steht insbesondere die **Diagnosekompetenz** als Teil der Lehrerkompetenz im Vordergrund (hier gelten die Prinzipien moderner Leistungsmessung vgl. 2.1). Es kann als eine große Herausforderung an das fachdidaktische Können angesehen werden „Aufgaben auszuwählen und Arbeitsaufträge zu formulieren, die ein besonders diagnostisches Potential in sich selbst tragen“ (Baumert 2006: 489). Hierzu gehören sowohl das didaktische und diagnostische Potenzial von Aufgaben, das Wissen über die kognitiven Anforderungen und impliziten Wissensvoraussetzungen von Aufgaben sowie die Kenntnisse über die damit verbundenen curricularen Vorgaben. Hier wird sich im dritten Kapitel zeigen, dass die Lal hier einen wichtigen Beitrag leistet. Hinzu kommt das Wissen über Schülervorstellungen wie beispielsweise Fehlkonzeptionen, typische Fehler, Strategien etc. (Baumert 2006: 495). Dieses Fachwissen ist Teil der Lehrerkompetenz und bildet die Grundlage für eine gewisse ‘Beweglichkeit’ bei der Evaluation.

⁴⁴ Jürgen Baumert und Mareike Kunter weisen in ihrem Artikel von 2006 darauf hin, dass ein „erheblicher Mangel an empirischer Evidenz hinsichtlich der Bedeutung professioneller Kompetenzen für die Qualität von Unterricht sowie den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ besteht (469). Es bestehe vor allem Forschungsbedarf im Bereich des professionellen Wissens – und zwar sowohl im Hinblick auf das allgemeine pädagogische als auch auf das fachbezogene Wissen (505).

⁴⁵ In diesem Kontext ist es interessant darauf hinzuweisen dass es bislang keine empirischen Ergebnisse gibt, die darauf hinweisen, dass die Lernbedingungen in größeren Klassen schlechter sind als in kleineren (Hasselhorn 2006: 336).

⁴⁶ Unter effizienter Klassenführung bzw. Klassenmanagement versteht man „jene Aktivitäten, die die Lehrkräfte unternehmen, um die unterrichtlichen Lernmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zu maximieren“ (Hasselhorn 2006: 335). Es liegt hierbei auf der Hand, dass ein gutes Klassenmanagement voraussetzt, dass der Unterricht selbst ebenfalls gut geplant und vorbereitet sein muss (siehe Merkmale des kompetenzorientierten Unterrichts 2.2.4).

2.4.3 SCHÜLER: BEREICHSÜBERGREIFENDE KOMPETENZEN, SELBSTKONZEPT UND MOTIVATION

Natürlich setzt Selbstevaluation zunächst einmal die außerschulischen Voraussetzungen, sowie die oben angesprochene Lehrerkompetenz voraus. Dennoch gibt es eine Reihe individueller Faktoren auf Seiten des Schülers, die die Möglichkeiten der Evaluation entscheidend beeinflussen. Ein Lehrer muss sich stets bewusst sein, dass ein Schüler von einer individuellen Lernerbiographie geprägt ist. Hinzu kommen außerschulische Faktoren, wie beispielsweise der soziale Hintergrund, über den der Lehrer häufig nur Mutmaßungen anstellen kann. Über die schulischen Erfahrungen und Einstellungen lassen sich hingegen einige Rückschlüsse ziehen. Zum einen wären hier die Neugier und das Interesse für das Fach zu nennen, welche gleichzeitig die beste Voraussetzung für einen motivierten Schüler sind (vgl. Motivation unter 2.3.2). So gibt es hervorragende Lehrer, denen es nicht zu gelingen scheint, das Interesse der Schüler zu wecken. Es zeigt sich hier, dass die unter 2.3 beschriebenen Funktionen der Selbstevaluation – die Förderung der Motivation, des Selbstkonzeptes und der Selbstregulation u.a. durch das Verfügen über bereichsübergreifende Kompetenzen – gleichzeitig auch als Voraussetzungen für eine gelungene Selbstevaluation auf Seiten des Schülers angesehen werden können. Zwar fördert die Selbstevaluation diese Bereiche, dennoch wäre es vermutlich utopisch zu glauben, dass ein einzelner Lehrer bei einem Schüler all diese Voraussetzungen schaffen kann, wenn er von gänzlich schlechten Vorbedingungen geprägt ist. Und wenn ja, so benötigte er hierfür ausreichend Zeit. Für gänzlich unmotivierte Schüler, die aus verschiedenen Gründen über ein eher negatives Selbstkonzept verfügen und auf eine Lernerbiographie zurückblicken, die von Misserfolgen geprägt war, wird Selbstevaluation längst nicht in dem Maße leicht umzusetzen sein wie bei motivierten Schülern, die über ein positives Selbstkonzept verfügen und vielleicht in anderen Kontexten bereits gelernt haben, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Der Weg für eine positive Entwicklung muss hier bereits in der Grundschule gelegt werden. Geschieht dies nicht, ist die Entwicklung einer Selbstevaluationskompetenz vermutlich langwierig und kleinschrittig.

2.5 RÉSUMÉ 2: SELBSTEVALUATION ALS KONSEQUENZ DER KOMPETENZENTWICKLUNG

Bevor in den letzten beiden Teilen der Arbeit die Lernausgangslage im Vordergrund steht, soll an dieser Stelle aus der Fülle der dargestellten Aspekte ein Bild gelingender Selbstevaluation skizziert werden, das im nächsten Kapitel auf die Aufgaben der Lernausgangslage angewendet werden soll. Insgesamt lässt sich sagen, dass Selbstevaluation die Konsequenz einer kompetenzorientierten Leistungsmessung ist. Hierzu muss sie immer in die unterrichtlichen Entscheidungsprozesse eingebunden sein und zwar so, dass die Schüler deren Kriterien und Anforderungen inhaltlich nachvollziehen können und die Bewertung nicht als ein in der Schule notwendiges Zustandekommen von Noten ansehen. ‘Transparenz’, im Unterricht gleichermaßen wie in der Bewertung, ist Voraussetzung dafür, dass Schüler Noten nicht mehr als Bestrafung, sondern als Rückmeldung ihres individuellen Lernprozesses ansehen können. Eine effektive Notengebung ist erst dann gewährleistet, wenn ein Schüler in der Lage ist, die Bewertung zu verstehen und eigenverantwortlich Konsequenzen daraus zu ziehen. So kann durch Selbstevaluation ein planvolles und selbstgesteuertes Lernen gefördert werden, welches die „Grundlage allen erfolgreichen Lernens“ ist (Hasselhorn 2006: 67). Die Förderung der ‘metakognitiven Strategien’, welche übergeordnete Strategien der Planung, Überwachung, Bewertung und der darauf basierenden Regulation des eigenen Lernprozesses (‘Handlungskompetenz’) sind, ist wichtig für den individuellen Kompetenzerwerb (‘Differenzierung’), zu dem auch fachübergreifende Kompetenzen zählen. Ab dem 10. Lebensjahr entwickeln sich individuelle Lern- und Leistungsmotive (Hasselhorn 2006: 164), die in der Sekundarstufe dringend gefördert werden müssen. Hierzu muss zunächst diagnostiziert werden, wie diese beim Schüler entwickelt sind und über welche motivationalen Voraussetzungen der Schüler verfügt (siehe Lal im nächsten Kapitel). Hierin liegt der Kern des Umdenkens. Einen Leistungsstand als Ausgangspunkt für den weiteren Lernprozess zu nutzen ist eine Methode, die es ermöglicht, Bewertung nicht mehr als Bestrafung, sondern als Möglichkeit zu sehen den individuellen Lernprozess voran zu treiben.

3 SELBSTEVALUATION DURCH AUFGABEN: DIE LERNAUSGANGSLAGE

Der wichtigste Einzelfaktor, der das Lernen beeinflusst, ist das, was der Lernende bereits weiß. Ermittle dies und unterrichte ihn entsprechend.

(Ausubel zit. nach Hasselhorn 2006: 30)

Im letzten Kapitel ist auf Grundlage des kompetenzorientierten Ansatzes der letzten Jahre die Wichtigkeit der Selbstevaluation im modernen FSU ergründet und dargestellt worden. Es wurde bereits beschrieben, dass in diesem Zusammenhang vor allem auf dem Gebiet des Portfolios ein besonderer (Forschungs-)Schwerpunkt lag. Wenn man jedoch davon ausgeht, dass das Erlernen und regelmäßige Praktizieren von Selbstevaluation aufgrund des eingeschränkten und festgelegten Rahmens des FSUs vermutlich nur durch eine Einbindung in die tägliche Unterrichtspraxis geschehen kann, so müssen Wege gefunden werden genau dies zu praktizieren – und dies so früh wie möglich. Denn, wie im letzten Kapitel gezeigt wurde, kann sich eine Selbstevaluationskompetenz am besten entwickeln, wenn sie spätestens in der Sekundarstufe I eingeführt wird. Zudem ist ein planvolles und selbstgesteuertes Lernen „die Grundlage allen erfolgreichen Lernens“ (Hasselhorn 2006: 67). Aus diesem Grunde soll hier ein Instrument vorgestellt werden, welches zu Beginn der siebten Jahrgangsstufe als Diagnoseverfahren eingesetzt wird, um den Kompetenzstand des Schülers festzustellen. Es wird gezeigt werden, dass der Schritt von Diagnose zu Eigendiagnose nicht so groß ist, wie man auf den ersten Blick vermuten würde, vor allem, wenn es um die Fertigkeit ‘Sprechen’ geht. Das Problem, welches sich im Zusammenhang mit diesem Vorschlag ergibt und auf das im Vorfeld hingewiesen werden sollte, ist, dass zur Lal bislang keine Forschung existiert. So wurde lediglich eine Publikation zur Lernausgangslage (Lal) verfasst, und zwar von Christine Junghanns und Dr. Andrea Schinschke, die sich in der Fachzeitschrift *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* (1/2009) zu den Konsequenzen der Diagnose geäußert haben. Demnach stützen sich die hier getätigten Annahmen und Vorschläge auf die Ergebnisse des zweiten Kapitels.

3.1 DIE LERNAUSGANGSLAGE: ZIELE UND ENTWICKLUNG

Seit der Einführung der Bildungsstandards haben die Schulbehörden der unterschiedlichen Bundesländer auf verschiedenen Ebenen versucht, aus ihnen konkrete „qualitätssichernde Maßnahmen“ (Tesch 2006: 228) zu entwickeln. Im Zusammenhang mit

der geforderten Qualitätssteigerung im Fremdsprachenunterricht hat das LISUM⁴⁷ gemeinsam mit dem ISQ⁴⁸ die *Lernausgangslage Klassenstufe 7 im Fach Französisch* eingeführt. Dieses **Diagnoseverfahren** zählt aufgrund der Zielsetzung einer Verbesserung der Qualitätsstandards im Fremdsprachenunterricht zunächst eher in den Bereich der Unterrichtsentwicklung als den der Unterrichtsbeurteilung. Dennoch steht die Grundlagenschaffung durch Diagnostizierung der fremdsprachlichen Kompetenz nach Klasse 6 in engem Bezug zum Thema Leistungsmessung, da die Entwicklung von Bewertungskriterien abhängig vom Lernstand der Schüler ist. Nur so ist zu vermeiden, dass Lehrer, gerade nach Übernahme einer neuen Klasse, Klassenarbeiten entwickeln, die die Schüler über- oder gar unterfordern. Denn wo fremdsprachliche Kompetenz entwickelt und anschließend überprüft werden soll, muss zunächst der Ist-Zustand eben dieser Kompetenz festgestellt werden. Hierzu bietet die Lernausgangslage zu Beginn der Klasse 7 eine gute Möglichkeit, da sie im Gegensatz zu Klassenarbeiten nicht punktuelle Kompetenzen überprüft, sondern die gesamte Bandbreite fremdsprachlicher Kompetenzen feststellt.

Das LISUM ist auf folgenden Feldern für die Lernausgangslage tätig⁴⁹:

- 1) Konzeption der Aufgaben und der Lehrerhefte
- 2) Aufgabenentwicklung
- 3) Auswertung von Rückmeldungen
- 4) Koordinierung des Produktions- und Vertriebsprozesses

Die Teilnahme an der Lernausgangslage ist freiwillig und die Form der Durchführung gänzlich offen (keine Zeitvorgaben etc.). Im Vordergrund steht die Reflektion des Schülers über seine sprachliche Kompetenz: Was habe ich gemacht? Wie? Was hat mir Spaß gemacht? Das Sich-Auseinandersetzen mit dem eigenen Lernprozess ist eine wichtige Voraussetzung für die Beteiligung an der Entwicklung von Bewertungskriterien sowie der Selbstbewertungskompetenz, welche in den letzten Jahren einen Bedeutungszuwachs erhalten hat (vgl. 2.4.).

Im Fach Französisch wurde die Lal zum ersten Mal zum Schuljahresbeginn 2006/07 durchgeführt, die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die derzeit aktuelle und überarbeitete Fassung von 2008/2009. In Brandenburg findet in diesem Schuljahr eine erste Erprobung der

⁴⁷ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg

⁴⁸ Institut für Schulqualität der Länder Berlin und Brandenburg e.V.

⁴⁹ <<http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.427070.de>> (10.08.2009)

Aufgaben statt. Die Erstellung und Durchführung der Lernausgangslage soll zukünftig ein gemeinsames Projekt von Berlin und Brandenburg sein.

3.2 DIE LERNAUSGANGSLAGE: INHALT UND DARSTELLUNG

Bei der Lernausgangslage handelt sich um eine Sammlung von Aufgaben

- mit denen ermittelt werden kann, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler zu Beginn der Jahrgangsstufe 7 verfügen und wo der Unterricht in Jahrgangsstufe 7 ansetzen muss, um Stärken zu fördern und Schwächen zu beheben,
- die nicht zur Prüfung eingesetzt werden, sondern als ein diagnostisches Instrument für die Lehrerinnen und Lehrer dienen,
- die auf der Grundlage der Standards konzipiert sind, die laut Rahmenlehrplänen am Ende der Klassenstufe 6 erreicht sein sollen,
- die ergänzt werden durch ein Lehrerheft, das Anregungen und Hinweise bietet zur weiteren Arbeit im Unterricht im Sinne einer individuellen Förderung der Lernenden.

Die Aufgaben sind, getrennt nach Fertigkeiten⁵⁰, in verschiedene Schwierigkeitsgrade unterteilt. Die Aufgaben mit einem Schlüssel sind den Standards des GeR bzw. der Berliner Rahmenlehrpläne auf Niveau A1 zuzuordnen, die Aufgaben mit drei Schlüsseln einem sicheren A2-Niveau. Die Lernausgangslage beginnt mit einem **Fragebogen** (siehe Anhang), anhand dessen sich der Schüler zu einigen Fragen äußert, die mögliche erste Rückschlüsse auf den Unterrichtsstil des vorherigen Lehrers ziehen lassen (Wie wurde unterrichtet? Welche Sprachen hat die Lehrerin/der Lehrer benutzt? Welche Sprachen haben die Schülerinnen und Schüler benutzt?). Hinzu kommen Auskünfte über erlernte Strategien (Wie lernst du vorwiegend Vokabeln? Hast du geübt ein französisch-deutsches Wörterbuch zu benutzen?), Erlebnisse und Erfahrungen (Was hast du schon in Französisch vorgetragen? An welchen besonderen Aktivitäten hast du in deiner Grundschulzeit in Frankreich teilgenommen? Hast du schon ein Buch auf Französisch gelesen? Wenn ja, wie hieß es?), sowie persönliche Vorlieben (Was kannst du besonders gut? Was hast du im Französischunterricht in der Grundschule gerne gemacht?). Durch den Fragebogen erhält der Schüler die Möglichkeit, sich vor der Bearbeitung der Aufgaben mit seinem bisherigen Lernprozess auseinander zu setzen und den Blick auf bestimmte, ihn betreffende, Aspekte

⁵⁰ Um die Trennung der Fertigkeiten konsequent einzuhalten, sind die Aufgabenstellungen auch in deutscher Übersetzung formuliert.

zu lenken. Dies deutet bereits erste Bezüge zu einer möglichen Selbstevaluation durch die Lal an, denn Fragebögen werden in der Fachliteratur häufig als Instrument der Selbsteinschätzung genannt und eingesetzt (Kleppin 2005: 114).

Die **Aufgaben** zu den einzelnen Fertigkeiten (Höraufgaben, Leseaufgaben, Lückentext/Wortschatz und Grammatik, Schreibaufgaben, Sprechaufgaben) schließen sich an den Fragebogen an. Im **Lehrerheft** werden zunächst Informationen zu der Konzeption Durchführung der Lal gegeben. Anschließend werden Lösungen zu den Aufgabenbereichen geliefert, welche sich in A) Spezifikationen wie Fähigkeiten und Fertigkeiten, Aufgabenformat, getestete Standards und Erfüllungsgrad und B) richtige Lösungen unterteilen (siehe Beispiel Sprechaufgaben unter 3.6 und 3.7). Im dritten Teil des Lehrerheftes befindet sich Material zur Diagnose und Weiterarbeit der Schreibaufgaben, auf die in unserem Zusammenhang jedoch nicht näher eingegangen werden soll. Der vierte Teil des Heftes besteht aus einem Klassenbogen für die Auswertung.

3.3 SELBSTDIAGNOSE DURCH DIE LERNAUSGANGSLAGE

Wie unter 3.2 gezeigt wurde, ist die Lernausgangslage ein Diagnoseinstrument zur Lernstandsmessung, welche durch den Lehrer evaluiert wird. Aufgrund der Fülle der im zweiten Kapitel dargestellten positiven Aspekte der Selbstevaluation im Rahmen eines modernen Fremdsprachenunterrichts entwickelte sich die Annahme, dass dieses diagnostische Ziel – zumindest teilweise – durch den Schüler selbst erreicht werden kann, vorausgesetzt, die Verfahren zur Feststellung seines Leistungsstandes sind ihm bekannt (vgl. Voraussetzungen zur Selbstevaluation 2.4.3). Diese müssen im Vorfeld gemeinsam mit dem Lehrer erarbeitet werden (Transparenz).

3.3.1 FREMDDIAGNOSE VS. SELBSTDIAGNOSE

Anhand der Abgrenzung der Begrifflichkeiten unter 2.1.1 hat sich gezeigt, dass der Bereich der ‘Selbsteinschätzung’ das Äquivalent der Selbstevaluation im Bezug auf den Bereich der ‘Leistungsmessung’ und ‘Diagnose’ darstellt. Es ist demnach nicht abwegig davon auszugehen, dass die Ziele der Lal durch Selbsteinschätzung erreicht werden können. Karin Kleppin hat diesen Begriff wiederum in verschiedene Teilbereiche gegliedert. Im Zusammenhang dieses Kapitels sind zum einen die ‘Selbsteinschätzung auf einer Skala’ und

zum anderen die 'Selbsteinschätzung in Bezug auf die Realisierung einer Aufgabe' wie die Sprechaufgaben der Lal (vgl. Kleppin 2005: 109, 2008: 206) von Bedeutung. Das Verb 'schätzen' weist jedoch einen ungenauen Charakter auf. Im Folgenden soll demnach anstelle von Selbsteinschätzung von '**Selbstdiagnose**' gesprochen werden, um den feststellenden und definitiven Charakter der Lal mit einzubeziehen. Unter Diagnose versteht man „das systematische Sammeln und Aufbereiten von Informationen mit dem Ziel, individuumbezogene Entscheidungen und daraus resultierende Handlungen zu begründen, zu kontrollieren und zu optimieren“ (Bortz 2005: 190). Diese Definition ist unabhängig von der Person, die diese Diagnose durchführt. Aus den herausgearbeiteten Aspekten moderner Evaluation, zu denen ebenfalls der Bereich der Diagnose zählt (siehe 2.1.1) sowie der wachsenden Relevanz der Selbstevaluation (2.3) wird demnach erneut geschlussfolgert, dass unter gegebenen Voraussetzungen (2.4) eine Diagnose auch von Seiten des Schülers durchgeführt werden kann.

Im letzten Kapitel sind bereits eine Vielzahl von Argumenten herausgearbeitet worden, die Selbstevaluation als Teil einer modernen Leistungsmessung im kompetenzorientierten FSU begründen. Für die Lernausgangslage als beispielhaftes Instrument zu deren Umsetzung kommen jedoch einige Aspekte hinzu. Die erste Frage, die sich hier stellt, lautet: Ist ein Schüler zu Beginn der Sekundarstufe bereits in der Lage, die notwendigen Voraussetzungen zu erfüllen, die für eine erfolgreiche Selbstevaluation gegeben sein müssen (vgl. 2.4)? Aus entwicklungspsychologischer Sicht spricht dem nichts entgegen. Es wird heute davon ausgegangen, dass der Schüler spätestens ab dem 10. Lebensjahr über 'exekutive Metakognitionen', wie sie das selbstregulierte Lernen beispielsweise verlangt, verfügt (Hasselhorn 2006: 163). Mit zunehmendem Alter funktioniert das Zusammenspiel zwischen Prozessen der Lernüberwachung und der Selbstregulation jedoch zunehmend besser (Hasselhorn 2006: 164). So geht man davon aus, dass ein differenziertes Bewusstsein über die persönlichen Anstrengungen und Fähigkeiten zu Beginn der Sekundarstufe verfügbar ist. Die notwendigen Bausteine für die Selbstbewertung werden allerdings schon vor dem zwölften Lebensjahr gesetzt. So werden in der Grundschulzeit die Anlagen für die Aufmerksamkeitssteuerung und Selbstregulation gelegt. Hier wird dieses verzweigte System der metakognitiven Regulation häufig vernachlässigt (Hasselhorn 2006: 166). Die Gründe hierfür sind vielfältig (vgl. Voraussetzungen für Selbstevaluation unter 2.4). Nach ungünstig erlebten Misserfolgsserien und negativer Ausprägung des eigenen Selbstkonzeptes kann sich hier eine misserfolgsängstliche Disposition verfestigen (Hasselhorn 2006: 173). Die Folge

können Lernbeeinträchtigungen oder Lernschwierigkeiten sein. Teil der Kompetenzdiagnose, so wie sie die Lernausgangslage vorsieht, sollte es, neben der Feststellung des Ist-Zustandes auf sprachlicher/sprachstruktureller Ebene, auch sein, solche möglichen Probleme festzustellen, damit diese nicht unnötig in die Sekundarstufe hineingetragen werden. Überdies ist auch der psychologische Aspekt des Schulwechsels von der Grundschule in eine neue Schulform nicht zu unterschätzen. Viele Schüler sehen hier eine Art Neuanfang für ihre Schulzeit und ihr Lernbestreben, und es ist sicherlich förderlich direkt zu Beginn Probleme der individuellen Lernerbiographie festzustellen und die folgenden Lernprozesse an ihnen auszurichten. Aus diesem Grunde ist es erneut empfehlenswert, zumindest einen Bereich der Aufgaben der Lal selbstevaluativ durchzuführen.

3.3.2 *BERÜCKSICHTIGUNG DES KOMPETENZORIENTIERTEN ANSATZES*

Es hat sich im zweiten Kapitel gezeigt, dass Selbstevaluation Einzug in die tägliche Unterrichtspraxis erhalten sollte. Dem kann nicht ausreichend Rechnung getragen werden, wenn der Bereich der Selbstevaluation auf den Bereich des Portfolios begrenzt wird. Eine Möglichkeit der Realisierung wäre beispielsweise, die Aufgaben der täglichen Unterrichtspraxis zur Selbstevaluation zu verwenden. Hierzu hat sich in den letzten Jahren der Begriff der ‘Aufgabenorientierung’ als Merkmal eines kompetenzorientierten Unterrichts herausgebildet (vgl. 2.2.4). An dieser Stelle soll erneut auf diesen Bereich eingegangen werden, mit dem Ziel zu untersuchen, ob sich die Aufgaben für den Aspekt der Selbstdiagnose eignen. Es zeigt sich hier, dass die ‘Aufgabenorientierung’ wiederum einige relevante Aspekte des modernen FSU zusammenführt. Karin Kleppin hat in diesem Zusammenhang die Kriterien, die für einen aufgabenorientierten Unterricht gelten, zusammenfassend dargestellt (2006: 103f). Die Aufgaben der Lal sollen anhand dieser Kriterien überprüft werden.

- a) Eine Aufgabe sollte die Möglichkeit zur ‘**Differenzierung**’ bieten (Kleppin 2006: 104). Die Lal trägt der Differenzierung insofern Rechnung, als dass sie verschiedene Aufgaben pro Fertigkeit anbietet, aus denen der Schüler je nach Kompetenzstand auswählt. Aufgrund des Diagnoseaspektes sind die Aufgaben mit einer konkreten Fragestellung versehen, die daher wenig Spielraum für Differenzierung lässt.
- b) Aufgaben sollen ‘**Autonomie und Transparenz**’ (vgl. 2.2.4) fördern (Kleppin 2006: 104). Der Aspekt der Autonomie ist bei der Lal insofern gewährleistet, als dass dem Schüler die Möglichkeit gegeben werden kann, die Abfolge der Aufgabenbeurteilung

selbst festzulegen. Transparenz beginnt in der Lal damit, dass die Durchführung im Vorfeld mit den Schülern besprochen wird (Zeitrahmen, Ziele etc.). Hinzu kommt ein persönlich formulierter Brief zu Beginn der Lal, der die Schüler über die Gründe der Diagnose aufklärt. Bei den Aufgaben selbst kann eine Transparenz der Bewertungskriterien festgestellt werden, da am Ende jeder Aufgabenserie zu einer Fertigkeit ein Beurteilungsbogen angefügt ist. Verwendet man die Lal zur Eigendiagnose, müssen die Kriterien hier angepasst und ebenfalls im Vorfeld mit dem Schüler besprochen werden (vgl. 3.6 und 3.7).

- c) Eine Aufgabe soll **‘authentische Sprachverwendung’** anstoßen. Authentizität ist hier ein weiter Begriff, denn was ‘authentisch’ ist, bleibt immer auch eine individuelle Annahme. Verallgemeinert lässt sich sagen, dass Authentizität eine Abbildung der realen Welt ist (Kleppin 2006: 103) – ein schwieriges Unterfangen für den FSU, der von Natur aus eine unauthentische Situation ist. Authentizität ist auch für die Selbstevaluation von entscheidender Bedeutung, da diese aus psychologischer Sicht am besten an „konkreten Inhalten geschieht“ (Hasselhorn 2006: 378). Was die Lal betrifft, so kann insgesamt sicherlich gesagt werden, dass die Aufgaben dem Aspekt von Authentizität sicherlich insofern Rechnung tragen, als dass hier konkrete, im Alltag des Zielsprachenlandes anzutreffende Situationen simuliert werden. Beispiele wären hier: Einen Werbetext aus dem Radio und eine Bahnhofsdurchsage verstehen, ein Kochrezept lesen können, eine Kurznachricht an einen Freund schreiben oder eine Personenbeschreibung mündlich vornehmen. Die Aufgaben zu Wortschatz und Grammatik wirken hingegen recht unauthentisch, was im Diagnosecharakter, der auch diese Bereiche mit einbezieht⁵¹, begründet ist.
- d) Eine Aufgabe ist **‘produkt- und outputorientiert’** (Kleppin 2006: 105). Der Aspekt der Outputorientierung ist, wie unter 2.2.4 beschrieben, ein wichtiges Merkmal des kompetenzorientierten Unterrichts. Die Lal ist hier beispielhaft, vor allem, wenn man den Diagnoserahmen berücksichtigt. Die Aufgaben sind insgesamt stets auf ein Ergebnis ausgelegt, welches in konkreten Situationen – siehe c) – ein Produkt wäre, wie beispielsweise eine Postkarte, die tatsächlich versandt werden würde. Die Ziele sind so

⁵¹ Die Frage wäre hier sicherlich, ob eine andere, authentischere Möglichkeiten gäbe, diesen Bereich zu diagnostizieren. Beispielsweise könnten Wortschatz und Grammatik integriert, also im Rahmen der Fertigkeiten, evaluiert werden. Denn ‘authentisch’ bedeutet im Sinne von ‘Lernaufgaben’ im Vergleich zu ‘Übungen’ (vgl. 2.2.4) jedoch prinzipiell auch, Fertigkeiten nicht isoliert, sondern integriert abzutüpfeln (Hu 2008: 55), dass heißt es müssen Anwendungsbezüge geschaffen werden, in denen Schüler diese Fähigkeit unter Beweis stellen können. Es ist hier jedoch fraglich, ob die Ergebnisse hier in gleichem Maße reliabel sind. Diese Frage kann hier nicht beantwortet werden, da die notwendigen wissenschaftlichen Ergebnisse hier fehlen.

festgelegt, dass die Diagnose sich auf den konkreten Output bezieht. Gemäß dem Prinzip der ‘Handlungsorientierung’ sind die Auswertungsbögen als Kann-Beschreibungen formuliert, was wiederum den neuesten Evaluationsprinzipien gerecht wird (vgl. ‘Vorgaben’ 2.2.2).

- e) Eine Aufgabe ist für den Schüler **inhaltsorientiert** (Kleppin 2006: 105). Wichtig ist hier vor allem, dass der Lerner eine inhaltsorientierte Aufgabe überhaupt als solche wahrnimmt. Durch die Outputorientierung – siehe d) – ist dieser Aspekt zumindest teilweise dadurch gewährleistet, dass sich der Schüler auf das Ergebnis fokussiert. Dennoch dürfte ihm nicht entgangen sein, dass hier sprachliche Kompetenz diagnostiziert wird und der Fokus dadurch sicherlich nicht ausschließlich auf dem Inhalt liegen kann. Die diagnostische Funktion ermöglicht folglich keine komplexen Lernaufgaben (vgl. 2.2.4), die Fertigkeiten integriert einbinden. Was den inhaltlichen Blickwinkel betrifft, so ist das Maß, in dem der Lerner eine ihm gestellte Aufgabe von einem inhaltlichen Blickwinkel aus annehmen kann, jedoch von weiteren Aspekten abhängig. Zum einen ist das Interesse an dem Inhalt selbst ein wichtiger Aspekt für die Motivation des Schülers (Kleppin 2006: 105). Im Bezug auf die Aufgaben der Lal können hier nur Mutmaßungen angestellt werden, da es bislang keine offiziellen Ergebnisse zu den Schülerreaktionen auf die Lal gibt. Prinzipiell scheinen die Aufgaben jedoch schülernah ausgelegt zu sein. So wurden inhaltlich Themen wie Fernsehen, Sport, Handy, Hobbies etc. gewählt, die den Schüler prinzipiell ansprechen dürften. In den Sprechaufgaben wird beispielsweise ein Spiel durchgeführt, was generell als motivierende Aufgabenform gilt.
- f) Eine Aufgabe fördert **interaktive Lerneraktivitäten** (Kleppin 2006: 104). Beispielsweise bei einer Gruppenarbeit könnten auftretende Zufälle oder Ideen zu einer unterschiedlichen und von den Vorstellungen des Lehrers abweichenden Aufgabendurchführung oder einem anderen ‘Produkt’ führen, als ursprünglich vorgesehen. Hier spielt der Aspekt des ‘sozialen Austausch- und Aushandlungsprozesses’ eine wichtige Funktion, der individuellen Lernprozessen vorausgeht. Dies meint jene konstruktivistischen Prozesse mit sozialen Partnern, d.h. die kooperativen Dialoge und das geleitete Herbeiführen von Übereinstimmung, die den Wissensaufbau vorantreiben. So wird ein Anhäufen von sogenanntem „trägem Wissen“, welches in außerschulischen, leicht verfremdeten Kontexten häufig nicht abrufbar ist, vermieden (Hasselhorn 2006: 272). Dadurch, dass die Lal auf die Einzeldiagnose

ausgerichtet ist, tritt dieser Aspekt in den Hintergrund. Die Ausnahme: Die Sprechaufgaben der Lal, die in Vierergruppen durchgeführt werden (vgl. 3.6).

Neben den hier aufgeführten und durch Karin Kleppin begründeten Merkmalen kompetenzorientierter Aufgaben sollen abschließend zwei Ergänzungen getätigt werden, die auf der Grundlage von Kapitel 2 und vor dem Hintergrund der Lernausgangslage als wesentlich erachtet werden.

- g) **Orientierung an Standards:** Im Rahmen der Kritik des kompetenzorientierten Ansatzes (2.2.5) ist bereits festgestellt worden, dass sich Selbstevaluation immer an einer Norm orientieren muss, um eine Aussage darüber tätigen zu können, ob die erbrachte Leistung als gut oder weniger gut einzustufen ist. Dies gilt vor allem in Bezug auf den Diagnoseaspekt der Lal, der durch die standardisierten Aufgabenformate überhaupt erst ermöglicht wird. Dies ist von großem Vorteil für die Möglichkeiten zur Eigendiagnose durch diese Aufgaben, da dem Schüler hier eine gute Möglichkeit geboten wird, Selbstevaluation zu üben. Gemäß den Standards, auf denen die Aufgabenkonzeption basiert, können Evaluationsraster erstellt und mit dem Schüler besprochen werden (Transparenz). Gehen wir davon aus, dass die Vorerfahrungen aus der Grundschule eher gering sind (vgl. 2.4.3), kann der Schüler so an die Selbstevaluation herangeführt werden. Dadurch, dass die Lal zu Beginn der siebten Jahrgangsstufe durchgeführt wird, also einem Zeitpunkt, an dem sich Schüler und Lehrer gerade kennenlernen, kann eine individuellere Bezugsnorm auf Grundlage dieser ersten Ergebnisse erstellt werden (vgl. Hasselhorn 2006: 359).
- h) Relevanz von **interkultureller Kompetenz:** Da die Wichtigkeit dieser Kompetenz im zweiten Kapitel herausgestellt wurde, soll an dieser Stelle angemerkt werden, dass diese in der Lal in den Hintergrund tritt. Diese Vernachlässigung könnte zum einen mit dem vergleichbar geringen Stellenwert der interkulturellen Kompetenzen in den Rahmenlehrplänen zusammenhängen. Wie wir unter 2.2.2 gesehen haben, sind diese weder im GeR, noch auf Schulebene (Bildungsstandards und Rahmenlehrpläne) skaliert. Hinzu kommt die Schwierigkeit bei der Diagnose (vgl. 2.2.3). Wenn nicht klar skaliert ist, welche Kompetenzen der Schüler auf diesem Gebiet am Ende der sechsten Jahrgangsstufe erworben haben muss, so ist es infolgedessen schwierig, Diagnoseaufgaben für diesen Bereich zu entwickeln. Es zeigt sich erneut, dass hier großer Handlungsbedarf auf Seiten der Forschung besteht.

Insgesamt hat sich in diesem Abschnitt erneut gezeigt, dass die Aufgaben der Lal, vor allem im Hinblick auf die Diagnosefunktion dieses Dokumentes, den neusten Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts in Bezug auf Aufgabenformate entsprechen, die primär inhaltlich und eben nicht sprachlich-strukturell ausgerichtet sind. Auch wenn der Fokus auf die sprachlichen Kompetenzen des Schülers dem komplexen Anspruch von Lernaufgaben nicht gerecht werden kann, so hat dies doch einen wesentlichen Vorteil für den Aspekt der Eigendiagnose. Denn: Je komplexer ein Aufgabenformat, desto anspruchsvoller die Evaluation. Das Heranführen an die Selbstevaluation kann demnach gerade durch die gezielte Trennung nach Fertigkeiten ermöglicht werden.

3.4 VORAUSSETZUNGEN UND MÖGLICHE GRENZEN DER REALISIERUNG

Es sind inzwischen eine Reihe positiver Aspekte aufgezeigt worden, die die Lal zu einem guten Instrument der Selbstevaluation machen. Dennoch gelten auch hier selbstverständlich die Voraussetzungen der Selbstevaluation, die unter 2.4. beschrieben wurden. Auf Schülerseite können diese in psychologische – also motivationale und selbstregulative Aspekte – und strategische Voraussetzungen unterteilt werden. Während die strategischen Voraussetzungen durch den Lehrer vermittelt werden können (Lehrerkompetenz), sind die individuellen psychischen Voraussetzungen eines Schülers so vielseitig, dass es unmöglich scheint, sie im Rahmen des FSUs oder gar der Lal ausbalancieren zu können. So kann es sicherlich passieren, dass Schüler mit derart ungünstigen Voraussetzungen in die Sekundarstufe kommen, dass eine Selbstevaluation im Rahmen der Lal aufgrund des zeitlich begrenzten Rahmens nicht möglich ist. Aber auch dies ist letztlich eine wichtige Diagnose. Die Frage ist jedoch, wie auf dieses Problem reagiert werden könnte. Es wäre eventuell denkbar, die Lal bei allen siebten Klassen integriert durchzuführen. Die Selbstevaluation könnte so in einer kleineren Gruppe geschehen. Der Aspekt der Integration der siebten Klassen für die Lal wird sich unter 3.7.4 erneut als relevant erweisen, wenn das Fehlen einer ergänzenden vierten Aufgabe zum Sprechen, die gemeinsam mit dem Lehrer evaluiert werden könnte, kritisiert wird. Der Vorschlag der Integration der 7. Klassen für die Lal basiert jedoch auf der Voraussetzung, dass alle siebten Klassen an der Lal teilnehmen müssten, was sich aufgrund der Tatsache, dass diese auf freiwilliger Basis stattfindet, als schwierig erweisen könnte. Bei großer Demotivation oder sich abzeichnendem schlechtem Leistungsstand könnte die Selbstdiagnose auf freiwilliger Basis stattfinden, was der Herangehensweise der Lal

durchaus entspricht. So könnte den Schülern hier die Selbstdiagnose zum einen offen angeboten werden („Wer möchte das ausprobieren?“) oder es könnte zu einem späteren Zeitpunkt des Schuljahres nochmals auf die Aufgaben der Lal zurückgegriffen werden, um nun eine Selbstdiagnose zu tätigen. Das Ziel wäre in diesem Fall, die Schüler einen Lernzuwachs diagnostizieren zu lassen, was sehr motivierend sein kann. Hier zeigt sich die Hauptproblematik, die in Bezug auf die Selbstdiagnose durch die Aufgaben der Lal gesehen werden muss, und zwar der Zeitpunkt, zu dem diese für gewöhnlich durchgeführt wird. Mit Übergang in die siebte Klasse nimmt der Schüler in Berlin einen Schulwechsel vor. Dementsprechend ist es für den neuen Lehrer sehr schwierig festzustellen, bis zu welchem Grad der Schüler vielleicht erste Erfahrungen mit der Selbstevaluation gemacht hat. Wenn man durchaus realistisch davon ausgeht, dass in der Grundschule der Zugang zu dieser Methode eher nicht gelegt wurde, wäre es für die Motivation des Schülers vermutlich schädlich, ihn direkt zu Beginn des Schuljahres damit zu konfrontieren. Hier wäre es vermutlich förderlich, den Schüler zunächst mit der Lernausgangslage vertraut zu machen, indem man die Aufgaben zu einem oder zwei Fertigungsbereichen zunächst ‘herkömmlich’, also fremdgesteuert durch den Lehrer, evaluiert, wobei die Kriterien im Vorfeld mit dem Schüler besprochen werden sollten. Da die Ergebnisse der Aufgaben mit dem Schüler in einer Art „Beratungsgespräch“ besprochen werden sollten (Lal Lehrerheft 2008/2009: 3), könnte man dieses Gespräch zum Anlass nehmen, dem Schüler die Selbstdiagnose Schritt für Schritt selbst zuzutrauen. So könnte der nächste und übernächste Block eventuell gemeinsam mit dem Schüler evaluiert werden, um den Schüler nicht zu überfordern. Hierzu müssen die Kriterien wie unter 2.2.4 besprochen, vor allem die Transparenz durch Vorabbesprechung der Diagnosekriterien, gegeben sein. Für die betreffenden Aufgaben (vgl. Sprechaufgaben 3.5 und 3.6) kann hier mit einem Evaluationsraster gearbeitet werden, wobei dieses Instrumentarium nicht „überstrapaziert werden darf“, denn dies könnte zu einem automatisierten Ankreuzen führen, welches die eigene Reflexion überlagern würde (Kleppin 2005: 111). Der Vorteil ist hier erneut, dass die Lernausgangslage auf freiwilliger Basis stattfindet. So kann auch die Entscheidung zur Selbstdiagnose individuell getätigt werden. Stellt der Lehrer im Vorfeld fest, dass ein Schüler mit der Selbstdiagnose vermutlich gänzlich überfordert wäre, kann diese umgangen werden. Aber auch der Lerner selbst kann im Vorfeld feststellen, dass er sich selbst nicht einschätzen kann – was jedoch ebenfalls eine wichtige Feststellung ist. Um den Schwierigkeiten der ersten Selbstdiagnose entgegenzuwirken, könnte es sinnvoll sein, gemeinsam mit den Schülern einen Fragebogen auszuwerten, in dem sie mit allgemeinen

relevanten Kriterien des Sprechens vertraut gemacht werden (Gesprächsregeln etc.). Diese erste Stärken-Schwächen Selbstanalyse könnte eine Vorentlastung darstellen. Unter 3.6.4 werden einige Fragen vorgeschlagen, die die Schüler sich selbst stellen könnten. Dennoch lässt sich letztlich natürlich nicht vermeiden, dass eine Diagnose einmal eher schlecht ausfällt. In diesem Falle ist es wichtig, gemeinsam mit dem Lehrer die genauen Ursachen für diesen Misserfolg zu ergründen. Dies führt zurück zu den Attributionsstilen aus 2.3.2 (Lokation, Zeit, Kontrollierbarkeit), die einer Demotivation entgegenwirken können. Denn auch, wenn die Gründe für den Misserfolg auf Seiten des Schülers liegen, so können zeitlich variable Faktoren – beispielsweise Müdigkeit etc. – daran mitbeteiligt sein. Ein weiterer Punkt, der im Rahmen der Selbstevaluation durch die Aufgaben der Lal problematisch sein könnte, ist der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, der als externe und ebenfalls variable Ursachenzuschreibung gelten würde. Die Rückmeldungen des LISUMS auf die Aufgaben der Lal kritisieren häufig, dass die Aufgaben zu schwierig seien und die Schüler überfordern würden. Aufgrund mangelnder empirischer Ergebnisse zu diesem Problem kann hier keine Aussage getroffen werden, es sollte jedoch mit bedacht werden. Denn psychologisch gesehen gelten zu schwierige Aufgaben, übrigens in gleichem Maße wie zu leichte, als demotivierend (Hasselhorn 2006: 107). Hinzu kommen generelle **Probleme bei der Diagnose** wie (vgl. Hasselhorn 2006: 361f):

- 1) Der **‘Mildeeffekt’**: Je ungeübter ein Bewerter ist, desto ausgeprägter scheint dieser Effekt zu sein. Gemeint ist, dass eine Leistung tendenziell als positiver beurteilt wird, als dies unter Berücksichtigung der allgemeinen Gütekriterien (siehe 2.1.2) möglich wäre. Beeinflusst wird dieser Effekt jedoch sicherlich auch durch das jeweilige Selbstkonzept des Schülers.
- 2) Die **‘Tendenz zur Mitte’**: Viele Urteiler meiden extreme Urteile. Die Folge davon ist die Tendenz, nur mittlere Bewertungen abzugeben. Aus diesem Grund ist es bei der Erstellung von Bewertungsrastern (siehe Raster zur Selbstevaluation unter 3.7) von Vorteil vier an Stelle von drei Stufen der Evaluation anzubieten.
- 3) Die **‘Tendenz zu extremen Urteilen’**: Ist ein Schüler aus verschiedenen Gründen von Vorneherein davon überzeugt, dass er entweder einen schlechten oder besonders guten Kompetenzstand aufweist, wird sich dies eventuell in seinem Bewertungsraster widerspiegeln. Das Gleiche kann auch dann geschehen, wenn der Beginn der Diagnose sehr positiv oder negativ abläuft. Das Resultat ist in beiden Fällen eine Tendenz,

mittlere Bewertungen zu vermeiden und bevorzugt die Extrempunkte der Bewertungsskala zu verwenden.

Sicherlich ist es niemals möglich, solche Probleme bei der Urteilsfindung prinzipiell zu umgehen, und auch die geübtesten Bewerter sind vor solchen Tendenzen nicht sicher. Wichtig ist es jedoch, sich das Ergebnis anzusehen und unter Berücksichtigung dieser Probleme festzustellen, inwiefern der jeweilige Bewerter hier von solchen Tendenzen beeinflusst war. Dies zeigt erneut, wie wichtig es ist, Selbstevaluation schon zu einem frühen Zeitpunkt und vor allem regelmäßig durchzuführen.

3.5 SELBSTDIAGNOSE DER SPRECHKOMPETENZ

Der Schritt von Fremd- zu Selbstdiagnose durch die Lal hat sich als kleiner herausgestellt als auf den ersten Blick vielleicht anzunehmen wäre. Neben den oben angesprochenen Voraussetzungen, die – zumindest in einem bestimmten Maße – für diesen Schritt gegeben sein müssen, sowie möglichen Problemen, die für die Selbstdiagnose entscheidend sein können, gilt es, die Bewertungskriterien an diese anzupassen. Aus diesem Grunde sollen als letzter Schritt die Aufgaben zu einem Fertigungsbereich exemplarisch herausgegriffen und ein konkreter Versuch unternommen werden, diese auf die Selbstdiagnose anzuwenden. Weshalb aber gerade die Sprechaufgaben? Im zweiten Kapitel (2.2.4 „Mehr Mündlichkeit!“) wurde festgestellt, dass Sprechen zu den am schwierigsten evaluierbaren Kompetenzen zählt. Dennoch soll das Augenmerk im letzten Teil dieser Arbeit auf die Sprechaufgaben der Lal und nicht auf eine vermeintlich leichter messbare Kompetenz gerichtet werden. Die Gründe hierfür liegen erstens an der zunehmenden Relevanz der Fertigkeit Sprechen als ‘ursprünglichste’ und ‘natürlichste’ Form der Kommunikation (vgl. erstes Kapitel), zweitens an der Tatsache, dass Selbstevaluation am effektivsten im Bereich der produktiven Fertigkeiten zu sein scheint (vgl. Kleppin 2008: 206) und drittens an der Konzeption der Sprechaufgaben der Lal.

Dem Lehrerheft zur Lal ist zu entnehmen, dass es bei den Sprechaufgaben vor allem darauf ankommt, „die Schülerinnen und Schüler an Aufgabenformate heranzuführen, die auch im späteren Unterricht in vergleichbarer Form verwendet werden“ (Lal Lehrerheft 2008: 5). Aus diesem Grunde ist hier **keine Korrektur von Seiten des Lehrers** vorgesehen. Hier wird von sogenannten ‘peer-Beobachtungen’ (vgl. Kleppin 2005; Kleppin 2008) oder einer ‘*peer-evaluation*’ (Weskamp 2003: 383) gesprochen. Die Aufgaben sind demnach zumeist für

Vierergruppen ausgelegt, die sich aus je zwei Gesprächspaaren zusammensetzen, was auf die gegenseitige Korrektur der Schüler abzielt. Paar A führt die Aufgabe als erstes durch, während Paar B die Gesprächsleitung mit Hilfe eines Bewertungsbogens erfasst. Im Anschluss daran werden die Rollen gewechselt (ausgenommen Aufgabe 3, siehe 3.6.3). Der Vorteil dieser Herangehensweise ist, dass die 'Bewerter' nicht unmittelbar in das Gespräch involviert sind und sich somit ausschließlich auf die Bewertung konzentrieren können. Streng genommen handelt es sich bei dieser Form der Evaluation um eine Bewertung durch systematische Beobachtung (Bortz 2005: 262-277), die auch Teil der Selbstevaluationskompetenz ist. Dies ist insofern relevant, als dass hierbei bestimmte Kriterien zu beachten sind: zum einen muss den Beobachtern bekannt sein, *was* sie beobachten sollen – aber ebenso *was nicht*. Zum anderen muss festgelegt sein, *wie* die Beobachtungen protokolliert werden. Diese Aspekte gelten gleichsam für die Selbstevaluation. Dies muss durch den Lehrer gewährleistet werden, indem er die Herangehensweise und den Umgang mit den Bewertungsbögen bespricht (Lal Lehrerheft 2008/2009: 5). Die Tatsache, dass die Beobachtung nicht-teilnehmend ist und sich somit ausschließlich auf das Protokollieren fokussiert werden kann, steigert den Grad der Durchführbarkeit sowie der Validität (siehe 2.1.2⁵², Bortz 2005: 267). *Peer*-Beobachtungen stellen eine gute Ergänzung zum Prozess der Selbstevaluation dar (Weskamp 2003: 383). Es wäre also denkbar, dass diese beiden Möglichkeiten der Evaluation der Sprechaufgaben kombiniert werden, was überdies eine gute Möglichkeit darstellen würde, um die Schüler an die Selbstevaluation heranzuführen. Dies zeigt, dass auch hier der Schritt von Partner- zu Selbstevaluation nicht weit ist. Dieser Schritt sollte mit gutem Gewissen getan werden, da letztere aus den bereits besprochenen Funktionen von Selbstevaluation (2.3) effektiver und langfristiger sein kann.

Damit die Evaluation möglichst objektiv getätigt werden kann, bietet die Lal den Schülern zu jeder der drei Sprechaufgaben einen Bewertungsbogen mit maximal vier Kriterien pro Aufgabe an (siehe Anhang). Diese Kriterien können für die Selbstevaluation umgeschrieben werden (siehe Raster zu Selbstevaluation 3.7). Dies gilt auch für den Auswertungsbogen (Lal 2008/2009: 38), den der Schüler für sich selbst ausfüllen könnte. Die aufgeführten Kriterien – sowohl des Bewertungs- als auch des Auswertungsbogens – zeigen, dass bei der Evaluation der Sprechaufgaben die Lal eher auf die Evaluation der **Performanz** (=Sprechen) im Gegensatz zu einer Evaluation bestimmter Kenntnisse abzielt (vgl. Tagliante

⁵² Gerade bei der Evaluation von Sprechleistungen herrscht häufig das Problem, dass der/die Bewerter gleichzeitig am Gespräch teilnimmt und die Leistung bewerten muss.

2006: 58f). Dies führt zu den Merkmalen des gesprochenen Französisch zurück, die im ersten Kapitel vorgestellt wurden und die im nächsten Kapitel auf die Aufgaben bezogen nochmals ihre Anwendung finden wird.

3.6 DIE SPRECHAUFGABEN DER LAL – LINGUISTISCHE UND DIDAKTISCHE ANALYSE AUF DEM WEG ZUR EIGENDIAGNOSE

Die Sprechaufgaben bilden – im Gegensatz zu den Rahmenplänen, in denen die Sprechkompetenz an zweiter Stelle nach dem Hör- und Hör-/Sehverstehen aufgeführt wird – den letzten Teil der Lal. Obwohl im Lehrerheft ausdrücklich darauf verwiesen wird, dass die Aufgabenbereiche „in beliebiger Reihenfolge durchgeführt werden können“ (Lal Lehrerheft 2008/2009: 3), wäre es aufgrund der Schwierigkeit der Evaluation des Sprechens durchaus vorstellbar, dass dies keine reine Zufälligkeit ist. So ist es vermutlich durchaus sinnvoll, die Fertigkeit Sprechen gegen Ende des Zeitfensters für die Lal zu diagnostizieren. Wenn davon ausgegangen wird, dass ohnehin vermutlich nur ein Bereich selbstdiagnostiziert wird, wäre dies ein weiterer Grund, die Sprechaufgaben selbst evaluieren zu lassen. Im Folgenden sollen die Aufgaben unter a) vorgestellt werden (die Aufgaben selbst sind im Anhang zu finden). Anschließend werden relevante linguistische Merkmale des gesprochenen Französisch ausgewählt. Im ersten Teil dieser Arbeit wurden diese auf universaler und einzelsprachlicher Ebene dargestellt. Es ist deutlich geworden, dass diese Unterscheidung für die Evaluation fremdsprachlicher Kompetenz (vgl. Kapitel 2) entscheidend ist. Gerade wenn es um die Selbstdiagnose eines Lernstandes geht, ist neben den sprachlich-strukturellen Fertigkeiten auch eine Reihe von außersprachlichen Kontexten zu evaluieren, die essentiell für das Gelingen fremdsprachlicher Kommunikation sind. Die Sprechaufgaben sollen folglich unter b) auf diese Kriterien hin untersucht werden. Unter c) werden abschließend die für die jeweilige Aufgabe konkreten Can-Do-Standards des GeRs, aber auch die der Rahmenlehrpläne aufgeführt, die in der Lal teilweise ebenfalls ihre Verwendung finden. Hierdurch können die Gütekriterien bei der Evaluation eingehalten werden (vgl. 2.2.5 „Validität durch Standards“).

3.6.1 AUFGABE 1 – *DECRIRE UNE PERSONNE*

- a) **Beschreibung:** Aufgabe 1 (Lal 2008/2009), die dem Niveau A1 zuzuordnen ist (ein Schlüssel), findet in einem Dialog statt. Schüler A wählt eine von zwölf Personen, deren Gesichter in der Aufgabe abgebildet sind. Schüler B sieht sich die Gesichter an und

versucht, durch Fragen herauszufinden um welche Person es sich handelt. Anschließend wechseln die Rollen. Jede/r Schüler/in muss zwei Personen erraten. Als Hilfe werden dem Schüler in einer Liste eine Reihe von Vokabeln zur Personenbeschreibung angeboten (beispielsweise *gros/grosse, triste, content/e, lunettes, moustache*⁵³), um die Fragestellung zu erleichtern.

- b) **Relevante Merkmale des gesprochenen Französisch:** Aufgabe 1 zählt sowohl medial als auch konzeptionell zur Mündlichkeit (vgl. 1.1). Vor allem an den Kommunikationsbedingungen (1.3.1), wie beispielsweise der hohe Grad an Privatheit, Kooperation und Spontaneität, sowie die physische Nähe beim Sprechen, lässt sich erkennen, dass es sich um eine ausgeprägte Nähesprache handelt. Wie sich im ersten Kapitel herausgestellt hat, ist der textuell-pragmatische Bereich besonders wichtig für den nächsprachlichen Dialog. Im Bezug auf die Versprachlichungsstrategien (1.3.2) wäre hier die begleitende Gestik und Mimik („Nichtverstehen signalisieren, ggf. per Gesten“, Rlp 2006: 20) zu nennen, durch die sprachliche Schwierigkeiten auf Seiten des Schülers überbrückt werden können (vgl. Fragebogen zur Vorentlastung unter 3.7.4). Im Bezug auf den textuell-pragmatischen Bereich der Gesprächswörter wären hier die Kontaktsignale, sowohl auf Seiten des Hörers als auch des Sprechers, zu nennen. Diese sind wichtig für die Kooperation beim Erraten der beschriebenen Person. Hierzu gehören, neben Kontaktsignalen parasprachlicher Natur wie Lachen, Blickkontakt, Zustimmung durch Nicken etc. auch sprachliche Mittel der Kontaktherstellung, wie beispielsweise durch *oui, non* oder *d'accord*.
- c) **Relevante Kriterien für die Sprechkompetenz** (Rahmenlehrpläne, GeR): Die Standards in den Rahmenplänen für die 5./6. Jahrgangsstufe sehen vor, dass der Schüler das Formulieren von kurzen, einfachen Fragen, sowie einfachen Aussagen über sich und seine Umwelt erlernt.⁵⁴ Im Einzelnen gehören dazu Fragen zu Herkunft, Alter, Interessen, Vorlieben und Abneigungen, die ein Schüler sowohl formulieren als auch durch Standardformulierungen beantworten können sollte. Hinzu kommt das Beschreiben von Personen und Situationen anhand auswendig gelernter Sprachmuster,

⁵³ Bei den Nomen wird das Genus (m./f.) nicht mitgeliefert, was den Schüler verwirren könnte. Sollte er ein Wort nicht kennen, könnte er anhand des Artikels eventuell eher erkennen, um welche Wortart es sich handelt und den Sinn ggf. besser erraten. Beispiel: *le pull*. Weiß der Schüler, dass es sich um einen Nomen handelt, kann er den Bezug zu 'Pullover' schneller herstellen.

⁵⁴ Die Skalierungen des GeR sind hier wenig hilfreich, da sie von einer authentischen Situation ausgehen, in der zumindest einer der Gesprächspartner muttersprachlicher Herkunft ist (vgl. GeR 2001: 79 „Mündliche Interaktion allgemein“).

die als „Basisstrategien“ bezeichnet werden (Rlp 2006: 20).⁵⁵ Darüber hinaus kommt der Bereich der Intonation und Aussprache ebenfalls zur Geltung. Auf Niveau A1 soll ein Sprachenlerner „die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen“ beherrschen (GeR 2001: 117 „Beherrschung der Aussprache und Intonation“). In den Rahmenlehrplänen wird dieser Aspekt nicht berücksichtigt, die Lal nimmt ihn jedoch in den Bewertungsbogen zu Aufgabe 1 auf (Lal Lehrerheft 2008/2009: 19, siehe Anhang).

3.6.2 AUFGABE 2 – LES MOTS CROISES

- a) **Beschreibung:** Aufgabe 2 (Lal 2008/2009: 35) findet ebenfalls in einem Dialog statt. Mit zwei Schlüsseln ist sie eher dem Niveau A2 zuzuordnen. Jeder Spieler erhält zwei Kreuzworträtsel, wobei eines der beiden nicht ausgefüllt ist. Dadurch, dass die unausgefüllten Teile gegensätzlich sind, beschreiben sich die Schüler, um welche Wörter es sich bei ihrem ausgefüllten Kreuzworträtsel handelt. Der andere Schüler errät das Wort und trägt es auf seinem leeren Feld ein. Dies wird so lange durchgeführt, bis beide Schüler alle freien Felder ausgefüllt haben. Wenn ein Schüler ein Wort nicht errät, darf ihm durch den Anfangsbuchstaben geholfen werden.
- b) **Relevante Merkmale des gesprochenen Französisch:** Auch die zweite Aufgabe ist eindeutig dem nächsprachlichen Bereich zuzuordnen. In Bezug auf die Kommunikationsbedingungen tritt hier insbesondere der hohe Grad an Kooperation in den Vordergrund, der auf sprachlicher Ebene im Vergleich zu Aufgabe 1 eine größere sprachliche Flexibilität erfordert. Diese drückt sich auch durch den situativen Kontext (vgl. 1.3.2) aus, auf den sich der Schüler bei der Objektbeschreibung (z.B. bei *cahier*, *livre*, *trousse* welches eventuell neben dem Schüler auf dem Tisch liegt) beziehen könnte. Dies könnte wiederum dazu führen, dass der Schüler in Aufgabe 2 keine vollständigen Sätze spricht, oder vielleicht die Frage *‘Qu’est-ce que c’est?’* stellt. Kommt es jedoch zu vollständigen, komplexeren Sätzen, gelten, neben den universalen Merkmalen, die bereits für Aufgabe 1 aufgeführt wurden und die auch für diese Aufgabe relevant sind, die Korrektursignale der Selbstkorrektur (vgl. 1.3.4, hier beispielsweise *ah non*, *enfin*). Diese sind dadurch zunehmend relevant, dass der Schüler bei der Sprachproduktion über ein höheres Maß an Spontaneität verfügen muss, da er

⁵⁵ Aufgrund der Fragestellung, die das Erfragen einer Person in den Vordergrund stellt, kann vermutlich davon ausgegangen werden, dass das Formulieren von Aussagesätzen hier eher nicht durchgeführt wird, da der jeweils befragte Schüler vermutlich so lange mit *oui* oder *non* antworten wird, bis die abgebildete Person erraten wurde.

direkt auf die Reaktion seines Gegenübers reagiert und seine sprachlichen Umschreibungen demnach permanent anpassen muss. Dies bringt vermutlich ebenfalls ein höheres Maß an Versprachlichungsstrategien durch Gestik, Mimik und begleitende intonatorische Phänomene mit sich, die sich aus dem kommunikativen nächsprachlichen Kontext ergeben (vgl. 1.3.2). Auf semantischer universaler Ebene sind hier die sogenannten ‘passe-partout-Wörter’ wie *truc*, *chose* oder *faire* von Bedeutung (vgl. 1.3.4), die ein Schüler vermutlich auch schon in der Grundschule verwenden können sollte, weil sie die Kommunikation erheblich erleichtern können.

- c) **Relevante Kriterien für die Sprechkompetenz** (Rahmenlehrpläne, GeR): Der Niveauanstieg zwischen der ersten und der zweiten Sprechaufgabe scheint recht groß zu sein. Während der Schüler in Aufgabe 1 ‘lediglich’ einfache Fragen formuliert, bei denen er sich an auswendig gelernten Sprachmustern orientieren kann, muss er diese Sprachmuster in Aufgabe 2 spontan mit eigenen Worten füllen. Durch die Umschreibungen der Wörter entstehen zusammenhängende Sätze. Hinzu kommt, dass bei Nichtverstehen ebenfalls konkrete Rückfragen gestellt werden müssen (Strategien). Dies gilt auch für den Bereich der Rechtschreibung. Aufgabe 2 kombiniert die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben, da der Schüler die fehlenden Worte in das Kreuzworträtsel eintragen muss. Schreibt er das Wort nicht korrekt, muss der andere Schüler ihm hierbei behilflich sein, indem er es buchstabiert – eine Kompetenz, die auch in authentischen Situationen häufig zum Einsatz kommt.

3.6.3 AUFGABE 3 – UN JEU

- a) **Beschreibung:** Aufgabe 3 (Lal 2008/2009: 37) ist ein Spielformat, welches zu viert durchgeführt wird. Bis auf die Ausdrücke ‘*Comment tu vas à l’école* (?⁵⁶)’ und ‘*Qu’est-ce que tu aimes manger ?*’ besteht das Spielfeld aus einer Kette von Nomen, die auf den jeweiligen Spielfeldern stehen (Bsp.: *ton école*, *ton hobby*, *ta chambre*). Durch Würfeln bewegen sich die Schüler vom *Départ* bis zum *Arrivée* auf dieser Kette, wobei sie auf jedem Feld drei Sätze zum angegebenen Wort formulieren müssen.⁵⁷ Der Ablauf des Spiels ist selbstsprechend: Wer als erste/r das Ziel (*Arrivée*) erreicht hat, gewinnt. Aufgabe 3 ist, ebenso wie Aufgabe 2, mit zwei Schlüsseln versehen. In Aufgabe 3 hat

⁵⁶ fehlt

⁵⁷ Es stellt sich hier die Frage, weshalb die Nomen im Singular aufgeführt sind. Bei Wort *un livre* wird der Schüler beispielsweise vermutlich den Titel eines Buches, oder vielleicht drei aufeinanderfolgende Buchtitel anführen. Das gleiche gilt für *un bon film* oder *un animal*. Es ist vermutlich fraglich, ob die Schüler hier tatsächlich drei zusammenhängende Sätze sprechen werden. Besser ist hierzu beispielsweise *ta journée* oder *ta maison de rêve*.

jeder Spieler gleichzeitig die Aufgabe, einen anderen zu bewerten, was vermutlich zu Problemen in Bezug auf die Einhaltung der Gütekriterien bei der Diagnose führen könnte, da die Beobachtung im Gegenteil zu den anderen Aufgaben teilnehmend ist (vgl. 3.5). Gerade Schüler, die hier ungeübt sind, könnte diese Form der Evaluation überfordern; sie sollte aus diesem Grund vorher geübt werden. Eventuell bietet sich hier eine Kombination aus Selbst- und Fremddiagnose an. So könnten die Schüler sich beispielsweise zunächst selbst diagnostizieren und ihre Ergebnisse mit denen der Mitschüler vergleichen und besprechen. Dies würde durch die stattfindenden Austauschprozesse einen Lernzuwachs bezüglich der Evaluation bedeuten.

- b) **Relevante Merkmale des gesprochenen Französisch:** Auf kommunikativer Ebene ist auch die dritte Aufgabe eindeutig dem nächsprachlichen Bereich zuzuordnen, wobei hier vor allem die inhaltliche Ebene eine neue Dimension der Nähe ausmacht. Denn hier spricht der Schüler im Vergleich zu den ersten beiden Aufgaben von ganz persönlichen Vorlieben und Erfahrungen, die einen hohen Grad an emotionaler Beteiligung in Bezug auf den Kommunikationsgegenstand (vgl. 1.3.1) bedeuten. Durch die Spontaneität des nächsprachlichen Diskurses kommt es zu dem, was die Rahmenlehrpläne 'Fehlversuche' nennen. So heißt es in Bezug auf die sprachlichen Strategien für Aufgabe 3 im Lehrerheft: „Er nimmt mögliche Fehlversuche in Kauf“ (Lal Lehrerheft 2008/2009: 23). Dies entspricht den Korrektursignalen, die bereits für Aufgabe 2 als notwendig erachtet wurden. Dadurch, dass der Schüler in Aufgabe 3 zu jedem Begriff drei Sätze formulieren muss, tritt er hier jedoch verstärkt in den Vordergrund. Hinzu kommt im Ansatz der Aspekt der Kohärenz auf textuell-pragmatischer Ebene (vgl. 1.3.4), beispielsweise durch *mais* oder *et*.
- c) **Relevante Kriterien für die Sprechkompetenz** (Rahmenlehrpläne, GeR): In Aufgabe 2 tätigt der Schüler Aussagen über Lebens- oder Alltagsroutinen, sowie Vorlieben oder Abneigungen, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen, so wie es im GeR unter „mündlicher Produktion allgemein“ auf Niveau A2 beschrieben ist (2001: 64). Demnach ist der Aspekt der Varietät der Strukturen auf diesem Niveau noch nicht relevant. Bei einem Ausdruck wie '*ta maison de rêve*' wird der Schüler demnach vermutlich Äußerungen wie '*Dans ma maison de rêve, il y a une grande cuisine. Dans ma maison de rêve, il y a beaucoup de chambres. Dans ma maison de rêve, il y a un grand jardin.*' tätigen.

3.6.4 FEHLENDE KRITERIEN IM BEZUG AUF DIE SPRECHKOMPETENZ NACH JAHRGANGSSTUFE 6

Aus den bereits mehrfach angegebenen Gründen für die Diagnoseschwierigkeiten der Sprechkompetenz (vgl. 2.2.4) wirkt es zunächst etwas verwunderlich, dass gerade der am schwierigsten evaluierbaren Kompetenz in der Lal lediglich drei Aufgaben gewidmet werden. Die Rahmenlehrpläne können hier nicht als Grund gelten, da die Kann-Beschreibungen und die Aufgabenvorschläge für die Sprechfertigkeit nicht weniger detailliert ausfallen als bei den anderen dreien. Da sich die Lal, wie bereits festgestellt wurde, jedoch generell nach den modernsten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts orientiert (vgl. 3.3.2), wird an dieser Stelle gemutmaßt, dass die Gründe hierfür zunächst praktischer Natur sind. Denn die Diagnose der Sprechkompetenz ist vermutlich deshalb auf eine Schülerevaluation ausgerichtet, da ein Lehrer alleine aufgrund der begrenzten Unterrichtskapazitäten nicht alle individuellen Sprechleistungen diagnostizieren könnte. Hierfür bräuchte es eine neue Form der Organisation für die Sprechaufgaben wie sie unter 3.4.2 vorgeschlagen wurde (Integration der siebten Klassen für die Lal). Die Kombination aus vermutlich ungeübter Schülerevaluation und der generellen Problematik der objektiven Diagnose einer Sprechleistung ist vermutlich der Grund dafür, dass die Sprechkompetenz in der Lal etwas vernachlässigt wird. So ist es bedauerlich, dass der gesamte Bereich der Begrüßung, der Höflichkeitsformen und des kurzen Austausches über Alltagssituationen nicht berücksichtigt wird, obwohl dies wohl die authentischste Form der mündlichen Kommunikation auf A1 Niveau darstellt, was sich auch in den Rahmenplänen ausdrückt (vgl. GeR 2001: 81 „mündliche Konversation“⁵⁸; Rlp 2006: 20). Denkbar wäre hier beispielsweise ein einfaches Rollenspiel, in dem sich die Schüler nach ihrem Befinden befragen, sich kurz über das Wetter austauschen, sich gegenseitig vorstellen, sich eventuell einladen etc. (vgl. GeR 2001: 81). Hierzu könnten die Schüler im Vorfeld einen Stichwortzettel oder ein Sprechraster verfassen, was in den Rahmenlehrplänen zu den Strategien auf A1 Niveau zählt (Rlp 2006: 20).

Hinzu kommt der Bereich des monologischen, zusammenhängenden Sprechens, der in der Lal ebenfalls nicht berücksichtigt wird.⁵⁹ Dies kann wiederum nicht auf die Rahmenlehrpläne zurückgeführt werden, denn hier liegt sowohl auf A1- als auch auf A2-Niveau eine Kann-Beschreibung vor. So sollen Schüler „mit Hilfe von Stichworten kurze

⁵⁸ Hier steht unter A1: „Kann jemanden vorstellen und einfache Gruß- und Abschiedsformeln gebrauchen. Kann jemanden nach dem Befinden fragen und auf Neuigkeiten reagieren.“

⁵⁹ Bei maximal drei zusammenhängenden Sätzen bei Aufgabe 3 kann sicherlich noch nicht von zusammenhängendem, monologischem Sprechen gesprochen werden, auch wenn hier erste Aspekte wie beispielsweise Konnektoren zum Tragen kommen.

Sätze im Zusammenhang formulieren“ (A1, s.o.), sowie „kurze, einfache Geschichten anhand von Bildern oder Stichworten reproduzieren“ (A2; Rlp 2006: 20) können.⁶⁰ Hier schreibt auch der GeR zu Niveau A2: „Kann die häufigsten Konnektoren benutzen, um einfache Sätze miteinander zu verbinden, um eine Geschichte zu erzählen (...)“. (GeR 2001: 125 „Kohärenz und Kohäsion“). Es kann also gesagt werden, dass eine vierte Aufgabe (vermutlich mit drei Schlüsseln), die diesen Aspekt der Sprechkompetenz nach Klasse 6 abdecken würde, eine vorteilhafte Ergänzung wäre. Auch für die Eigendiagnose wäre dies hilfreich. Man könnte sich vorstellen, dass der Schüler dem Lehrer anhand von Stichworten eine kurze Geschichte erzählt und anschließend gemeinsam mit ihm das Evaluationsraster ausfüllt. Hier kämen aus linguistischer Sicht einige relevante Aspekte zum Tragen, über die ein Schüler nach der sechsten Klasse bereits verfügen könnte, wie beispielsweise die ‘Gliederungssignale’ aus 1.3.4 (*d’abord, après* etc.). Aber auch die Kohärenz des mündlichen Erzählens (vgl. 1.3.4) durch das Präsens als Erzähltempus, sowie die Verlebendigung des Diskurses durch Gestik und Mimik könnte in solch einer Aufgabe evaluiert werden.⁶¹ Neben der Ergänzung dieser Merkmale der Sprechkompetenz aus linguistischer und didaktischer Sicht würde eine vierte eher monologisch ausgerichtete Aufgabe einen weiteren Vorteil mit sich bringen, denn es könnte gewährleistet werden, dass der Lehrer zumindest an einer Sprechleistung mitbeteiligt wäre und die Schüler bei der Diagnose nicht gänzlich sich selbst überlassen bleiben würden.

3.7 MÖGLICHE EVALUATIONSRASTER FÜR DIE SPRECHKOMPETENZ

Im Bezug auf die Feststellung von Kompetenzen befinden wir uns auf dem Gebiet der Testskalen. Unter einer Testskala versteht man einen Satz von sogenannten ‘Items’, die eine bestimmte Eigenschaft aufweisen, wie in unserem Beispiel die relevanten Merkmalsausprägungen der Sprechkompetenz zu Beginn der 7. Jahrgangsstufe.⁶² Es kann gesagt werden, dass die Genauigkeit der Merkmalsbeschreibung die Genauigkeit des selbstevaluierten Ergebnisses bestimmt (Weskamp 2003: 382). Für die Formulierung der Merkmale gelten wiederum bestimmte qualitative Kriterien. Zum einen müssen sie exakt definiert sein (Genauigkeits-Kriterium) und sich voneinander in der Form abgrenzen, sodass

⁶⁰ Der GeR schreibt hier zum zusammenhängenden monologischen Sprechen auf Niveau A2: „Kann etwas erzählen oder in Form einer einfachen Aufzählung berichten“ (2001: 65). Interessanterweise beziehen sich die Can-Do-Standards hier, im Gegensatz zu den Rahmenlehrplänen, immer auf Situationen, die der Schüler selbst erlebt.

⁶¹ Auch der GeR führt bei der mündlichen Kommunikation bereits auf Niveau A1 den Bereich der Kohärenz auf (2001: 38).

⁶² Um zu einem wirklich reliablen Ergebnis zu kommen, müssten pro Merkmal verschiedene Ausprägungen kontinuierlich gemessen werden (Bortz 2005: 197). Demnach ist das Raster zur Selbstevaluation als Diagnosekriterium zunächst eine Momentaufnahme. Durch kontinuierliches Einüben der Selbstevaluation kann man zu einem reliableren und valideren Ergebnis kommen.

der Schüler seine Leistung stets eindeutig zuordnen kann.⁶³ Karin Kleppin schreibt, dass ‘Selbsteinschätzungsskalen’ die am häufigsten benannte und vorgestellte Art der Selbsteinschätzung darstellen (2005: 110). Wichtig hierbei ist, die zu diagnostizierenden Merkmale einzugrenzen, um den Schüler nicht zu überfordern (vgl. Weskamp 2003: 382). Es ist allgemein bekannt, dass **mehr als 4 oder 5 Kategorien bereits zu kognitiver Überlastung führen** und dass, psychologisch gesehen, 7 Kategorien eine Obergrenze bilden (GeR 2001: 187). Man muss also eine Auswahl treffen, vor allem, wenn man davon ausgeht, dass der Schüler in der 7. Klasse im Bezug auf die Selbstdiagnose eher unerfahren ist. Eine Eingrenzung findet bei der Lal alleine dadurch statt, dass es sich um festgelegte Aufgaben handelt. Wie unter 2.2.2 beschrieben, liefert der GeR durch die ausdifferenzierten Deskriptoren und Skalen ebenfalls eine gute Basis diese an die individuellen Bedürfnisse des Schülers anzupassen (Tagliante 2006: 55). In den folgenden Bewertungsrastern wurden jene Kriterien berücksichtigt, die unter 3.6. aufgeführt wurden, und pro Aufgabe vier Merkmale ausgewählt. Diese Raster zur Selbstevaluation würden sich zum einen zur punktuellen Evaluation eignen, wie sie bei einer Diagnose (Lal) stattfindet; gleichzeitig könnte man dieses Raster jedoch vermutlich auch zur kontinuierlichen Leistungsmessung verwenden, indem der Schüler beispielsweise in regelmäßigen Abständen verifiziert, in welchen Bereichen eventuelle Fortschritte festzumachen sind. An die Bewertungsraster schließen sich mögliche Zusatzfragen an, die sich aus der Aufgabenstellung ergeben könnten. Hinzu kommt ein Raster zur Vorentlastung (siehe 3.7.4), welches bei unerfahrenen Schülern eingesetzt werden könnte, um sie an die Selbstevaluation heranzuführen.

⁶³ Zu qualitativen Merkmalen siehe Bortz 2005: 139f.

3.7.1 SELBSTEVALUATIONSRASTER AUFGABE 1

	Das kann ich schon gut	Das kann ich meistens	Das kann ich noch nicht so gut	Das muss ich noch lernen
Ich kann Fragen zu einer konkreten Person stellen, die ich erraten soll. ⁶⁴				
Ich kann mit ganzen Sätzen antworten und die Person näher beschreiben, die mein Gesprächspartner erraten soll. ⁶⁵				
Ich kann beim Sprechen Gesprächsregeln beachten (Anschauen, Höflichkeit, Aufmerksamkeit). ⁶⁶				
Ich spreche so klar und deutlich, dass mein Partner mich versteht. ⁶⁷				

Mögliche Zusatzfragen:

Was hat mir an der Aufgabe gefallen? Was mochte ich nicht?

Was fiel mir besonders leicht/schwer?

Welche Wörter aus der Liste waren für mich neu?

Welche Gesprächsregeln habe ich beachtet?⁶⁸

⁶⁴ Vgl. GeR 2001: 38 (Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation).

⁶⁵ Vgl. Rlp 2006: 20.

⁶⁶ Vgl. Lal Lehrerheft 2008/2009: 19.

⁶⁷ Vgl. GeR 2001: 117 (Beherrschung der Aussprache und Intonation).

⁶⁸ Vgl. mögliches Raster zur Vorentlastung unter 3.7.4.

3.7.2 SELBSTEVALUATIONSRASTER AUFGABE 2

	Das kann ich schon gut	Das kann ich meistens	Das kann ich noch nicht so gut	Das muss ich noch lernen
Ich kann mit Hilfe von Umschreibungen ein Hauptwort erklären, ohne dass ich das Wort selber nenne. ⁶⁹				
Wenn mein Partner mich nicht versteht, finde ich eine neue Beschreibung. ⁷⁰				
Ich kann mich selbst korrigieren, wenn ich einen Satz falsch angefangen habe oder nicht mehr weiter weiß. ⁷¹				
Ich kann meine Umschreibung durch Gesten und Gesichtsausdrücke unterstützen. ⁷²				

Mögliche Zusatzfragen

Welche Wörter kannte ich nicht?⁷³ Welche kannte ich, konnte sie aber nicht richtig schreiben?

Konnte ich meinem Partner ein Wort buchstabieren, das er nicht schreiben konnte?

Kenne ich Wörter, die allgemein eine Tätigkeit oder eine Sache bezeichnen?⁷⁴

⁶⁹ Vgl. Lal Lehrerheft 2008/2009: 21.

⁷⁰ Vgl. Rlp 2006: 20.

⁷¹ Vgl. Korrektursignale unter 1.3.4.

⁷² Vgl. Lal Lehrerheft 2008/2009:21; Kontaktsignale unter 1.3.4.

⁷³ Es kann vorkommen, dass ein Schüler ein Wort des Kreuzworträtsels nicht kennt. Aus der Aufgabenstellung geht nicht hervor, wie der Schüler auf dieses Problem reagieren könnte. Hier wäre vorstellbar, dass er das Wort unter der Frage „Diese Wörter kannte ich nicht“ notiert, was ergänzende Rückschlüsse auf die Wortschatzdiagnose ziehen lässt.

⁷⁴ Vgl. ‘passe-partout-Wörter’ unter 1.3.4.

3.7.3 SELBSTEVALUATIONSRASTER AUFGABE 3

	Das kann ich schon gut	Das kann ich meistens	Das kann ich noch nicht so gut	Das muss ich noch lernen
Ich kenne schon genügend Wörter, um über Alltagsthemen einige Sätze im Zusammenhang zu sagen ⁷⁵				
Ich kann Sätze miteinander verbinden, die zusammen gehören ⁷⁶ .				
Ich kann durch Gestik und Mimik meine Haltung zu dem jeweiligen Thema ausdrücken ⁷⁷				

Mögliche Zusatzfragen

Die Sätze habe ich mit einander verbunden, indem ich folgende Wörter benutzt habe:

Zu diesen Wörtern konnte ich nur einen oder zwei Sätze bilden:

Diese Wörter kannte ich nicht:

3.7.4 MÖGLICHE VORENTLASTUNG: EIN FRAGEBOGEN ZUM SPRECHEN

Im Zuge dieser Arbeit wurde immer wieder der Aspekt der Transparenz bei der Selbstevaluation hervorgehoben. Wenn davon ausgegangen wird, dass der Schüler keine oder wenig Vorerfahrung mit der Selbstevaluation hat, ist es sinnvoll im Vorfeld gemeinsam mit den Schülern einige Basismerkmale des Sprechens zu klären, auf die sie sich bei der Aufgabendurchführung stützen können. Durch diese Vorentlastung wird zumindest im Ansatz verhindert, dass sie das Evaluationsraster überfordert und folglich die unter 3.4 aufgeführten Probleme bei der Selbstdiagnose allzu sehr zum Tragen kommen. Die formulierten Fragen stützen sich auf die herausgearbeiteten Merkmale des letzten Abschnitts. Zudem werden mögliche Antworten formuliert.

⁷⁵ Vgl. Lal Lehrerheft 2008/2009: 24; GeR 2001: 36 (Raster zur Selbstbeurteilung, siehe Anhang).

⁷⁶ Vgl. GeR 2001: 125 (Konnektoren).

⁷⁷ Vgl. Rlp 2006: 20 (Strategien).

§ Welche Gesprächsregeln kenne ich? Wozu brauche ich sie beim Sprechen?

Ich muss mein Gegenüber anschauen, damit ich sehe, ob er/sie mich versteht // Ich muss mein Gegenüber aussprechen lassen, weil ich auch ausreden möchte. // Ich bin freundlich zu meinem Gesprächspartner, um ihn nicht zu verunsichern. // Ich höre aufmerksam zu, damit ich mein Gegenüber verstehen kann. // Ich zeige beim Sprechen durch Gestik und Mimik, dass ich meinem Gesprächspartner zuhöre (ich nicke, ich lächele, ich gucke verwirrt, wenn ich etwas nicht verstehe etc.) // Ich sage ab und zu 'oui' / 'd'accord', um zu zeigen, dass ich zuhöre.

§ Wie kann ich etwas beschreiben, wenn ich nicht alle Wörter kenne, die dazu wichtig sind?

Ich kann durch Gesten zeigen, was ich meine. // Ich benutze Wörter wie 'truc', 'faire' oder 'chose'. // Ich fange den Satz einfach noch einmal an.

§ Wenn ich etwas nicht verstehe, dann...

sage ich: «pardon, je ne comprend pas» oder «tu peux repeter, s'il te plaît?». // mache ich zum Beispiel durch Achselzucken deutlich, dass ich mein Gegenüber nicht verstanden habe //

§ Wenn ich merke, dass mein Gesprächspartner mich nicht verstanden hat, dann...

versuche ich es mit anderen Worten zu beschreiben. // gestikuliere ich, um mich verständlich zu machen

§ Wenn ich anderer Meinung bin als mein Gegenüber oder er/sie etwas falsches gesagt hat, dann...

sage ich zum Beispiel 'Non(, parce que')/ Mais... ./Moi, je... ./ dann schüttele ich den Kopf.

§ Wenn ich mitten im Satz merke, dass ich etwas Falsches gesagt habe oder plötzlich nicht weiter weiß, dann...

sage ich zum Beispiel 'ah non' und fange den Satz noch einmal an. // benutze ich 'euh', überlege kurz und spreche weiter. // frage ich meinen Gesprächspartner, was ein Wort heißt («Comment est-ce qu'on dit 'Hut' en allemand?»).

3.8 RÉSUMÉ 3: DIE LAL ALS MÖGLICHKEIT ZUR SELBSTEVALUATION DURCH AUFGABEN

Die Lernausgangslage zählt zu dem, was Bortz „Individualdiagnostik“ (2005: 190) nennen würde. Diese Herangehensweise entspricht dem Kriterium der Differenzierung, ein Aspekt, der nach wie vor als bedeutend für den FSU angesehen wird, aber gleichzeitig etwas unter dem Wandel des Fremdsprachenunterrichts gelitten hat. Umso mehr sollten Lehrer aus diesem Grunde Möglichkeiten, die eine Differenzierung fördern, nutzen – vor allem, wenn sie so unkompliziert in den Unterricht eingebunden werden können wie die Lal. Sie bietet hervorragende Möglichkeiten, den Schüler an kompetenzorientierte Aufgabenformate heranzuführen, wenngleich die Fertigkeiten aufgrund des diagnostischen Ansatzes getrennt voneinander evaluiert werden – auch wenn es, wie man an der Sprechaufgabe 2 sehen konnte, teilweise Überschneidungen gibt. Dieser Aspekt macht die zu einem guten Übungsinstrument für die Selbstevaluation, wie sich am Beispiel der Sprechaufgaben gezeigt hat. Wenn davon ausgegangen wird, dass sich der FSU zum Ziel machen sollte, Selbstevaluation in die tägliche Unterrichtspraxis zu integrieren (vgl. Résumé 2), so bieten sich hier kompetenzorientierte Aufgaben an um Routine in dieser Form der Evaluation zu gewinnen (vgl. Weskamp 2003: 383). Das Ziel des dritten Kapitels war es von vorneherein nicht zu beweisen, dass die Lal ausschließlich als Instrument der Selbstevaluation verwendet werden sollte. Vielmehr sollte eine weitere Möglichkeit aufgezeigt werden, dieses Dokument sinnvoll zu nutzen, anstatt sich seiner aufgrund der freiwilligen Teilnahme von vorneherein nicht zu bedienen. Auch wenn diese mögliche Vorgehensweise auf einigen Voraussetzungen beruht und gewisse Probleme nicht von der Hand zu weisen sind (Zeitpunkt, Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, allgemeine Bewertungsprobleme), ist dennoch deutlich geworden, dass der Schritt von Diagnose zu Selbstdiagnose nicht so groß ist, wie es auf den ersten Blick vielleicht anmuten mag. Die Sprechaufgaben bieten sich hier besonders an, da sie ohnehin auf eine Diagnose durch den Schüler ausgerichtet sind, was den Schritt zur Selbstdiagnose durch die angebotenen Bewertungsbögen überdies noch verkleinert. Die Aufgaben sind eindeutig der Nähesprache zuzuordnen, was vor allem daher rührt, dass sich die Kompetenzbeschreibungen in den Rahmenlehrplänen ausschließlich auf den nächsprachlichen Diskurs beziehen (vgl. Rlp 2006: 20 „vertraute Kommunikationssituationen“). Somit gelten hier einige Merkmale des nächsprachlichen Diskurses aus Kapitel 1, die in den Selbstevaluationsrastern berücksichtigt wurden. So haben die Kommunikationsbedingungen der Nähe beispielsweise Auswirkungen auf die Sprechleistung, die das Verfügen über sprachliche, aber auch außersprachliche

Strategien verlangen. Teilweise berücksichtigen die Rahmenlehrpläne dies, indem sie beispielsweise Gesprächsregeln als Teil der Sprechkompetenz definieren. In den erstellten Rastern wurden einige Kriterien, wie beispielsweise das Verfügen über *'passe-partout-Wörter'*, ergänzt. Da das zusammenhängende Sprechen mit Hilfe von Stichworten jedoch nicht evaluiert wird, ist auf diesem Bereich keine Selbstdiagnose möglich. Hier wäre es sinnvoll, eine Aufgabe zu ergänzen und ebenfalls ein Bewertungsraster zu erstellen. Insgesamt wird jedoch davon ausgegangen, dass die Durchführung der Sprechaufgaben durch die Kombination aus den Diagnosekriterien der Lal, einigen Ergänzungen aus den *'Vorgaben'*, sowie eine Reihe von nächsprachlichen Kriterien ein genaueres Bild der Sprechkompetenz ermöglichen könnte. Ob das erstellte Bewertungsraster zur Eigendiagnose einer Prüfung in der Unterrichtspraxis standhalten kann, ist an dieser Stelle natürlich nicht feststellbar – einen Versuch wäre es aber sicherlich wert.

FAZIT

Der Einzug der Selbstevaluation in die tägliche Unterrichtspraxis ist die notwendige Konsequenz eines kompetenzorientierten Unterrichts, denn sie leistet einen wesentlichen Beitrag zur Schülerorientierung und Lernerautonomie. Es lässt sich sagen, dass die Ziele des FSUs sich zwar nicht gänzlich verändert haben, dass sie aber in den letzten Jahren um viele Aspekte erweitert wurden. Die sich daraus ergebenden Ziele gehen von dem Begriff der fremdsprachlichen Kompetenz aus, die im Vergleich zu einem Sprachstrukturwissen als wesentlich umfassender anzusehen ist. Dieses neue Kompetenzkonzept (vgl. Résumé 2 unter 2.5) stellt wiederum neue Herausforderungen an eine moderne Evaluation, bei der die erstrebte Handlungsorientierung ihre Entsprechung finden muss. Folgedessen müssen hier authentische Aufgaben eingesetzt werden, die den tatsächlichen Output eines Schülers in einer konkreten Situation ermöglichen können. Als authentisch wird letztlich das bezeichnet, was im Zielsprachenland tatsächlich anzutreffen ist. Demzufolge ist die steigende Relevanz des mündlichen Sprachgebrauchs als primäre Sprachverwendung, aber auch der affektiven und sozialen Kompetenzen, eine Konsequenz dieses handlungsorientierten Ansatzes. Anhand der linguistischen Überlegungen aus dem ersten Kapitel hat sich in diesem Zusammenhang gezeigt, dass gelungene Kommunikation nicht ausschließlich von sprachlich-strukturellen Kompetenzen abhängt, sondern dass bei der mündlichen Konzeption eine Reihe von vor allem universalen Merkmalen der Nähesprache essentiell sind, die bei der Evaluation bedacht werden müssen (vgl. Résumé 1 unter 1.5.1).

Handlungsbedarf besteht also vor allem im Bereich der mündlichen Leistungsmessung, die von ihrer sekundären Funktion befreit werden muss. In Diskussionen über diese Forderung stellt sich immer wieder die Frage nach einer objektiven Evaluation von mündlichen, aber auch kulturellen, Kompetenzen. Denn was die Messbarkeit solcher Fähigkeiten und Fertigkeiten betrifft, so stellt diese ebenfalls neue Herausforderungen an alle Beteiligten. Hier herrscht akuter Forschungsbedarf. Generell kann aber gesagt werden, dass sich moderne Evaluation an den Kompetenzbeschreibungen, welche durch die aktuellen 'Vorgaben' vorliegen, zu orientieren hat. Hierbei ist es sicherlich schwierig, eine Balance zwischen differenzierter und vergleichbarer Leistungsmessung zu finden. Mit dem GeR, den Bildungsstandards und den Rahmenlehrplänen wurden in den letzten Jahren die 'Instrumente' zu einer Veränderung auf dem Gebiet der Evaluation bereitgestellt. Das Vorhandensein dieser Instrumente führt jedoch nicht automatisch zu einer vergleichbaren und auf kommunikative

Aspekte bezogenen Leistungsmessung. Auch wenn die Weichen in diese Richtung gestellt wurden, gilt es nun, aus der Vielzahl an Standards und Beschreibungen konkrete Methoden und Materialien zu entwickeln, die die neuen Erkenntnisse berücksichtigen. Die Lernausgangslage hat genau diesen Schritt getan.

Steht kommunikative Handlungsfähigkeit im Zentrum des Lernens und somit auch der Evaluation, muss diese den Schüler als sprachlich handelnde Person im Zentrum sehen. Eine transparente Leistungsmessung, die den Schüler Teil der Entscheidungsprozesse werden lässt, ist Grundlage für die Entwicklung einer Selbstbewertungskompetenz. Die Selbststeuerung des eigenen Lernens stellt in diesem Zusammenhang eine Bedingung dar. Hier spielen die Ängste, Blockaden und Zweifel aller Beteiligten im Bezug auf die Veränderung der Bewertungskultur sicherlich eine erhebliche Rolle. Sie begeben sich in die 'Sicherheit' der bekannten und 'altbewährten' Bewertungsmethoden, die hauptsächlich das schriftliche Abfragen eines Wissenstandes auf struktureller Sprachebene bedeuten. Dabei ist die Befähigung zu einer metakognitiven Regulation des Lernens in hohem Maße motivierend, da der Schüler seinen Lernprozess aktiv mitbestimmt und seinen Kompetenzzuwachs auf seine eigenen Fähigkeiten zurückführen kann. Die Erfolge, aber auch die Misserfolge, liegen in seiner Hand. Auf Seiten des Lehrers birgt dies sicherlich ebenfalls einige nicht zu unterschätzende Vorteile. Wenn man bedenkt, auf wie viele Schüler sich ein einzelner Lehrer einstellen muss, so ist es nicht verwunderlich, dass die Vernachlässigung der Differenzierung immer wieder beklagt wird. Gelingt es jedoch, den Schüler zu einer Übernahme von Verantwortung bezüglich seines Lernprozesses zu befähigen, bedeutet dies gleichzeitig eine Entlastung für den Lehrer, der sich nun in der Rolle des Lernberaters befindet. Bis zu diesem Punkt ist es jedoch ein weiter Weg, der möglichst früh beschritten werden muss. Hieraus ergibt sich letztlich der Vorschlag, die Lernausgangslage – zumindest teilweise – in Form einer Selbstdiagnose durchzuführen, denn hier werden moderne Aufgaben mit dem Prinzip der Selbstevaluation zusammengeführt. Dabei hat sich gezeigt, dass der Schritt von Fremd- zu Selbstdiagnose nicht allzu groß ist und die Intention der Entwicklung der Lernausgangslage durch sie nicht gefährdet wird (vgl. Résumé 3 unter 3.7). Wie am Beispiel der Sprechaufgaben dargestellt wurde, bietet es sich an, diese zur Selbstdiagnose zu verwenden, um den Schüler an diese Art der Evaluation heranzuführen. So wird der Diagnoseansatz der Lal auf den Bereich des selbstregulierten Lernens ausgedehnt. Dies könnte der erste Schritt zu einer konsequenten und umfassenden Integration der Selbstevaluation in die tägliche Unterrichtspraxis sein. Denn, wie sich in dieser Arbeit deutlich gezeigt hat, lohnt sich der Einsatz hierfür sicherlich.

LITERATUR

Fachzeitschriftenartikel/Monographien/Sammelbände

- AGUADO**, Karin (2003): Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 32/2003, S. 11-26.
- ARENDT**, Manfred (2006): Beurteilung mündlicher Leistungen. Eine Untersuchung (Teil 1) In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/2006/3: 3-10.
- ARENDT**, Manfred (2006): Beurteilung mündlicher Leistungen. Eine Untersuchung (Teil 2) In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/2006/4: 3-7.
- BÄCHLE**, Hans; **JUNG**, Jessica (2006): Mehr Mündlichkeit, auch in Klassenarbeiten! Vorschläge für mündliche Leistungsüberprüfungen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 40/2006/84: 40-47.
- BLUME**, Otto-Michael (2006): La pensée parle, est parlante: Sprechen fördern von Anfang an. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 84/2006, S. 2-7.
- BAUMERT**, Jürgen; **KUNTER**, Mareike (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9/2005: 469-520.
- BAUSCH**, Petra (2005): Positivkorrektur. Corrigez et commentez avec un sourire. In: *FUF* 39/2005/H. 78: 8 – 11.
- BERSCHIN**, Helmut; **FELIXBERGER**, Josef; **GOEBL**, Hans (1978): *Französische Sprachgeschichte*, München: Max Hueber.
- BORTZ**, Jürgen (2005): *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag, 3. überarbeitete Auflage.
- BREDELLA**, Lothar (2006): Probleme der Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 26.

- Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts: Tübingen: Narr: 18-24.
- BURWITZ-MELZER**, Eva; **QUETZ**, Jürgen (2006): Trügerische Sicherheit: Referenzniveaus als Passepartout für den Fremdsprachenunterricht? In: Timm, Johannes-Peter (Hg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Narr: 355-372.
- CHRIST**, Ingeborg (2005): Die Bedeutung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für das Fremdsprachenlernen. In: *Französisch heute* 36/2005: 292-304.
- CASPARI**, Daniela (2009): Kompetenzorientierung und seine Konsequenzen für den Unterricht. In: Carolus-Magnus-Kreis (Hg.): *Neue Kerncurricula/Lehrpläne/europäische Bildungsstandards und deren Umsetzung im Fremdsprachenunterricht Französisch*. Tagungsbericht Hameln 2008/1. Mönchengladbach: 21-27.
- CASPARI**, Daniela (2008): Zur Situation des Französischunterrichts. In: Tesch, Bernd/Leupold, Eynar/Köller, Olaf (Hg.) (2008): *Bildungsstandards Französisch: konkret: Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen. 18-34.
- CASPARI**, Daniela (2006): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts: Tübingen: Narr: 33-42.
- DUCLERCQ**, Marie-Cécile; **WINZ-LUCKEI**, Peter (2006): Parlez, Parlez... Verfahren zur Förderung des Sprechens. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 4/2006: 46-50.
- DÜRSCHIED**, Christa (2006) : Einführung in die Schriftlinguistik. In: Peter Schlobinski (Hg.) Studienbücher zur Linguistik., Band 8. Göttingen.
- EDELHOFF** Ch.; **WESKAMP**, R. (2002): Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* 2002/4 (=Themenheft Leistungsbeurteilung): 242-248.

- HASSELHORN, M.;** Gold, A. (2006): *Pädagogische Psychologie: Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- HAB, Frank** (2006): *Fachdidaktik Englisch. Tradition-Innovation-Praxis*. Stuttgart: Klett
- HENNIG, Mathilde** (2000): Können gesprochene und geschriebene Sprache überhaupt verglichen werden? In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest/Bonn: DAAD/GUG: 105-125.
- HU, Adelheid ; Leupold, Eynar** (2008): Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In: Tesch, Bernd / Leupold, Eynar / Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch: Konkret. Sekundarstufe I : Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen: 51-84.
- KLAUER, Karl C.** (2000): Planen im Alltag: Ein wissenschaftlicher Prozeß. In Möller J.; Strauß, B; Jürgensen S.M. (Hg.): *Psychologie und Zukunft*. Göttingen: Hogrefe: 171-187.
- KLEPPIN, Karin** (2008): Selbstevaluation. In: TESCH, Bernd /LEUPOLD, Eynar /KÖLLER, Olaf (Hg.) (2008): *Bildungsstandards Französisch: konkret*. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen. Berlin: Cornelsen Scriptor: 205-215.
- KLEPPIN, Karin** (2006): Selbstreflexion und Selbstevaluation: Ein vernachlässigtes Potential bei Aufgaben. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr: 102-108.
- KLEPPIN, Karin** (2005): Die Förderung der Fähigkeit zur Selbstevaluation beim Fremdsprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva /Solmecke, Gert (Hg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Festschrift für Jürgen Quetz. Berlin: Cornelsen 107- 118.
- KLIEME, Eckhard** (2003): Zur Entwicklung Nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- KLIEME, Eckhard** (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: *Pädagogik* 56/2004/6: 10 – 13.

- KOCH**, Peter; Österreicher, Wulf (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- KÜSTER**, Lutz (2004): Plädoyer für einen bildenden Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 57/2004/4: 194-98.
- RELLECKE**, Ute (2002): Schweigen ist Silber, Reden ist Gold. Die Fähigkeit des freien Sprechens fördern. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 36/2002/55: 14-23.
- RICHTER**, Annette (2005): Portfolios im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht. In Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hg.): *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Tübingen: Narr: 359-367.
- SHUELL**, Thomas J. (1996): Teaching and learning in a classroom context. In: Berliner, David C./Calfée Robert C. (Hg.): *Handbook of educational psychology*. New York: Mac Millan: 726-764.
- TAGLIANTE**, Christine (2007): *L'Évaluation et le Cadre européen commun*. Paris:CLE Internat (neue Ausgabe).
- TAUBENBÖCK**, Andreas (2007): Sprache kommt von Sprechen: Ein Plädoyer für mehr Mündlichkeit im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 90/2007: 2-9.
- TESCH**, Bernd; LEUPOLD, Eynar; KÖLLER, Olaf (2008): *Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen.
- TESCH**, Bernd (2006): Das IQB: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. In: *Französisch Heute* 37/2006/3: 206-208.
- TESCH**, Bernd (2006): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch: Kompetenzen, Kompetenzmodelle und kompetenzorientierter Unterricht. In: *Französisch Heute* 37/2006/3: 228-238.
- WEINERT**, Franz (1998): Vermittlung von Schlüsselqualifikationen. In: Matalik S.; Schade D. (Hg.): *Entwicklung in Aus- und Weiterbildung – Anforderungen, Ziele, Konzepte*. Baden-Baden: Nomos: 23-43.

WESKAMP, Ralf (2003): Self-assessment / Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung und – einstufung. In: Bausch, Karl-Richard /Christ, Herbert /Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke: 382-384.

WOLFF, Dieter (2000): Sprachproduktion als Planung: ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 47/2000: 11-16.

ZIMMERMAN, Barry J.; CAMPILLO, Magda (2003): Motivating self-regulated problem solvers. In: DAVIDSON, Janet E.; STERNBERG, Robert J.: *The psychology of problem solving*. New York: Cambridge: 233-263. Deutsche Übersetzung der Abb. S. 239 unter <http://www.bwpat.de/ausgabe13/paetzold_stein/1.gif> (30.07.2009).

ZYDATIB, Wolfgang (2005): Leistungen feststellen und bewerten. Im Spiegel der neuesten bildungspolitischen Entwicklungen. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/2005/5: 3-8.

aktuelle „Vorgaben“ des Landes Berlin-Brandenburg
--

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit / Goethe-Institut Inter Nationes (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übers. von Jürgen Quetz et al. Berlin: Langenscheidt. Im Netz: <<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm> > (21.08.2009).

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. (Beschluss vom 4.12.2003.) München: Wolters Kluwer (2004). URL des Volltextes:

<http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/bs_ms_kmk_erste_fremdsprache.pdf> (12.08.2009)

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz* (Stand: 16.12.2004).

Häufig gestellte Fragen und Erläuterungen zu den Bildungsstandards unter: <www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Argumentationspapier308KMK.pdf> (14.06.2009).

Senatsverwaltung für Jugend, Bildung und Sport des Landes Berlin (2006):
 Rahmenlehrplan für Französisch Grundschule und Sekundarstufe I. Volltext unter:
 <[http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-
 bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_franzoesisch.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-

 bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_franzoesisch.pdf)> (01.08.2009)

Internetquellen

Lernausgangslage

- § Volltext der Lernausgangslage 2008/2009 unter:
 - <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/franzoesisch/pdf/08_Lal_Franzoesisch.pdf> (07.08.2009)
- § Volltext Lehrerheft 2008/2009 unter:
 - <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/franzoesisch/pdf/08_Lal_Franzoesisch_LH.pdf> (07.08.2009)
- § Informationen auf der Homepage des LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien) Berlin-Brandenburg unter:
 - <<http://www.lisum.berlin-brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb2.c.427070.de>> (12.05.2009)

IQB:

<<http://www.iqb.hu-berlin.de/institut/Grndung>> (17.07.2009)

Lernstandsanalysen und Vergleichsarbeiten im Land Berlin-Brandenburg:

<<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/952.html>> (12.05.2009)

Selbstevaluationsportal des ISQ:

<<http://sep.isq-bb.de/start/index.html>> (12.05.2009)

- § Schulische Selbstevaluation - Fragebogen des ISQ Sekundarstufe für die Bewertung des Lehrers: <<http://sep.isq-bb.de/start/index.html>>

Selbstregulation (Übersetzung des Modells von Zimmermann):

<http://www.krammerbuch.at/bookData/pdfs/sample_landmannSelbstregu.pdf> (10.08.2009)

ANHANG


1) Selbstevaluationsraster des GeR (Ausschnitt: Sprechkompetenz)⁷⁸

	Sprechen	
	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes Sprechen
C2	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
C1	Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.
B2	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
B1	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.
A2	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.

⁷⁸ GeR 2001: 36 ; URL: <<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>> (14.08.2009)

A1	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.
-----------	--	--

2) Rahmenlehrpläne 2007: Sprechkompetenz nach Jgst. 6⁷⁹

Sprechen - Jahrgangsstufe 5/6	
←	→ → / → → → →
Die Schülerinnen und Schüler tauschen in konkreten und vertrauten Kommunikationssituationen einzelne Informationen und Gedanken über ihre Alltagswelt aus. Bei intensiver Vorbereitung können sie einfache Aussagen über sich und ihre Umwelt machen und kurze, alters- und interessengemäße Texte gestaltend vortragen.	Die Schülerinnen und Schüler benutzen bekanntes Wortmaterial zunehmend flüssig und im Zusammenhang, wenn die Kommunikationssituation vertraut ist. In Ansätzen formulieren sie eigenständig Aussagen über sich und ihren Alltag und nehmen dabei mögliche Fehlversuche in Kauf.
Dazu gehört im Einzelnen: <ul style="list-style-type: none"> • auf Fragen zu Herkunft, Alter, Interessen, Vorlieben und Abneigungen in einfachen Standardformulierungen antworten • kurze einfache Fragen stellen • einfache Begrüßungs- und Verabschiedungsformeln verwenden • mit Hilfe von Stichworten kurze Sätze im Zusammenhang formulieren • kurze Texte (z. B. Gedichte, Lieder) vortragen 	Dazu gehört zusätzlich: <ul style="list-style-type: none"> • im Gespräch auch mit fremden Adressaten Fragen zu Herkunft, Alter, Interessen, Vorlieben und Abneigungen stellen und auf einfache Fragen zur alltäglichen Lebenswelt antworten • kurze, einfache Geschichten anhand von Bildern oder Stichworten reproduzieren
Basisstrategien: <ul style="list-style-type: none"> • auswendig gelernte Sprachmuster verwenden • Raster als Sprechhilfe benutzen • Nichtverstehen signalisieren - ggf. per Gesten 	Zusätzliche Strategien: <ul style="list-style-type: none"> • vorgegebene Strukturen mit eigenem Wortmaterial mischen • bei Verständnisproblemen - ggf. per Gesten - um Hilfe bitten, bzw. kurze einfache Rückfragen stellen
Geeignete Textsorten/Sprechanlässe: Klassenaktivitäten, Rollenspiele, Lieder, Gedichte, Spiele	Zusätzlich: Fotos, Videosequenzen, Bilderbücher, Kurzinterviews
 Mögliche Aufgabenformen: <ul style="list-style-type: none"> • vorbereitete Minidialoge und Gedichte vortragen • Fotos oder Zeichnungen vorstellen • einfache Interviews durchführen • einfache Kinderlieder oder bekannte Chansons singen 	

⁷⁹ Rlp 2006:20; URL: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/gr_franzoesisch.pdf> (01.08.2009)

3) Lernausgangslage: Fragebogen⁸⁰

Fragebogen

*Liebe Schülerin, lieber Schüler,
bitte beantworte die folgenden Fragen genau und wahrheitsgetreu. Sie helfen deiner
Lehrerin oder deinem Lehrer herauszufinden, wie du bisher im Fach Französisch gearbeitet
hast. Dann kann der Unterricht besser deinen Bedürfnissen angepasst werden.
Manchmal sind mehrere Antworten möglich.*

Wie wurde unterrichtet?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> nur mit Lehrbuch | <input type="radio"/> vorwiegend mit Lehrbuch |
| <input type="radio"/> mit Lehrbuch und durch Projekte | <input type="radio"/> fast oder ganz ohne Lehrbuch |
-

Welche Sprache hat die Lehrerin/der Lehrer benutzt?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> ausschließlich Französisch | <input type="radio"/> meist Französisch / Grammatik in
Deutsch |
| <input type="radio"/> viel Deutsch | |
-

Welche Sprache haben die Schülerinnen und Schüler benutzt?

- | | |
|---|---|
| <input type="radio"/> ausschließlich Französisch | <input type="radio"/> meist Französisch / Grammatik in
Deutsch |
| <input type="radio"/> viel Deutsch / Fragen nach
Vokabeln in Französisch | |
-

Wie lernst du vorwiegend Vokabeln?

- | | |
|--|--|
| <input type="radio"/> nach dem Buch | <input type="radio"/> Abschreiben ins Vokabelheft |
| <input type="radio"/> mit Karteikarten / 5-Fächerkasten | <input type="radio"/> mit mind maps / Vokabelnetzen |
| <input type="radio"/> durch Benutzen der Wörter im
Unterricht | <input type="radio"/> Sonstige Methoden:
.....
..... |
| <input type="radio"/> mit dem Computer | |
-

Was hast du schon in Französisch vorgetragen?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Referate | <input type="radio"/> zu einem Thema mit Hilfe eines
großen Posters gesprochen |
| <input type="radio"/> Interviews mit
französischsprachigen Leuten
durchgeführt | <input type="radio"/> Vorträge mit Hilfe des Computers
gehalten |
| <input type="radio"/> in kleinen französischen
Theaterstücken mitgespielt | <input type="radio"/> Rollenspiele vorgeführt |
| | <input type="radio"/> Sonstiges
..... |
-

⁸⁰ Lal 2008/2009: 3.

Was kannst du besonders gut?

- | | |
|-----------------------------|---------------------------------|
| <input type="radio"/> Hören | <input type="radio"/> Sprechen |
| <input type="radio"/> Lesen | <input type="radio"/> Schreiben |
-

An welchen besonderen Aktivitäten hast du in deiner Grundschulzeit in Französisch teilgenommen:

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Urlaub in einem französischsprachigen Land
In welchem?
..... | <input type="radio"/> Klassen-/Jahrgangsfahrt nach Frankreich |
| <input type="radio"/> themenbezogene Projekte | <input type="radio"/> Besuch französischer Einrichtungen (z.B. Maison de France) in Berlin
Welche?
.....
..... |
| <input type="radio"/> französische Feste und Elternabende an der Schule | <input type="radio"/> E-Mail-Freundschaft / Brieffreundschaft auf Französisch |
-

Hast du schon ein Buch auf Französisch gelesen? Wenn ja, wie hieß es?

.....
.....













Hast du geübt, ein französisch-deutsches Wörterbuch zu benutzen?

- ja nein
-

Was hast du im Französischunterricht in der Grundschule gerne gemacht?

.....
.....

4) Lernausgangslage: Sprechaufgabe 1 mit Bewertungsbogen⁸¹

Aufgabe 1																	
Parler	DECRIRE UNE PERSONNE																
<ul style="list-style-type: none"> • Vous travaillez à quatre. Deux élèves discutent (Couple 1, élève A et élève B). Les deux autres élèves (Couple 2, élève C et élève D) écoutent et remplissent la fiche d'évaluation. • Le couple 1 commence. L'élève A choisit une personne. L'élève B doit poser des questions pour trouver la personne. • Ensuite, vous changez de rôle. Chaque élève doit trouver deux personnes. • Puis, c'est le couple N° 2 qui fait le dialogue, le couple n° 1 écoute et fait l'évaluation. 																	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ihr arbeitet zu viert. Paar 1 (Schüler/in A und Schüler/in B) spricht und Paar 2 (Schüler/in C und Schüler/in D) hört zu und füllt anschließend den Bewertungsbogen aus. ➤ Paar 1 fängt an, Schüler/in A wählt eine Person. Schüler/in B muss Fragen stellen, um die richtige Person zu finden. ➤ Wechselt anschließend die Rollen. Jede/r Schüler/in muss zwei Personen erraten. ➤ Danach führt Paar 2 das Gespräch (Schüler/in C und Schüler/in D) und Paar 1 hört zu und füllt den Bewertungsbogen aus. 																	
<table style="margin: auto; border: 1px solid black; padding: 10px;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">gros/ grosse</td> <td style="padding: 2px 10px;">grand / grande</td> <td style="padding: 2px 10px;">petit / petite</td> <td style="padding: 2px 10px;">sympa</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">sportif/sportive</td> <td style="padding: 2px 10px;">triste</td> <td style="padding: 2px 10px;">content/contente</td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="padding: 2px 10px;">bonnet / pull/ veste / chemise / anorak / tablier</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">lunettes / moustache</td> <td colspan="3" style="padding: 2px 10px;">cheveux longs /courts / bruns / blonds</td> </tr> </table>		gros/ grosse	grand / grande	petit / petite	sympa	sportif/sportive	triste	content/contente		bonnet / pull/ veste / chemise / anorak / tablier				lunettes / moustache	cheveux longs /courts / bruns / blonds		
gros/ grosse	grand / grande	petit / petite	sympa														
sportif/sportive	triste	content/contente															
bonnet / pull/ veste / chemise / anorak / tablier																	
lunettes / moustache	cheveux longs /courts / bruns / blonds																
1		2		3		4											
5		6		7		8											
9		10		11		12											

⁸¹ Lal 2008/2009: 34; Lal Lehrerheft 2008/2009: 18f.

B. Bewertungsbogen für Aufgabe 1



Bewertungsbogen für das Paar A Schüler/in 1				

Du stellst passende Fragen, um eine Person zu beschreiben.				
Man kann gut verstehen, was du sagst.				
Du beachtest die Gesprächsregeln (Anschauen, Höflichkeit, Aufmerksamkeit).				



Bewertungsbogen für das Paar A Schüler/in 2				

Du stellst passende Fragen, um eine Person zu beschreiben.				
Man kann gut verstehen, was du sagst.				
Du beachtest die Gesprächsregeln (Anschauen, Höflichkeit, Aufmerksamkeit).				



Bewertungsbogen für das Paar B Schüler/in 1				

Du stellst passende Fragen, um eine Person zu beschreiben.				
Man kann gut verstehen, was du sagst.				
Du beachtest die Gesprächsregeln (Anschauen, Höflichkeit, Aufmerksamkeit).				



Bewertungsbogen für das Paar B Schüler/in 2				

Du stellst passende Fragen, um eine Person zu beschreiben.				
Man kann gut verstehen, was du sagst.				
Du beachtest die Gesprächsregeln (Anschauen, Höflichkeit, Aufmerksamkeit).				

B. Bewertungsbogen für Aufgabe 2



Bewertungsbogen für das Paar A Schüler/in 1 _____	😊😊	😊	😐	😞
Du kennst schon genügend Wörter, um den gesuchten Gegenstand zu umschreiben.				
Wenn dir die Wörter fehlen, hilfst du dir anders weiter (z.B. durch Gestik). Wenn dein Partner dich nicht versteht, suchst du nach neuen Beschreibungen.				
Man kann gut verstehen, was du sagst.				
Du beachtest die Gesprächsregeln (Anschauen, Höflichkeit, Aufmerksamkeit).				



Bewertungsbogen für das Paar A Schüler/in 2 _____	😊😊	😊	😐	😞
Du kennst schon genügend Wörter, um den gesuchten Gegenstand zu umschreiben.				
Wenn dir die Wörter fehlen, hilfst du dir anders weiter (z.B. durch Gestik). Wenn dein Partner dich nicht versteht, suchst du nach neuen Beschreibungen.				
Man kann gut verstehen, was du sagst.				
Du beachtest die Gesprächsregeln (Anschauen, Höflichkeit, Aufmerksamkeit).				



Bewertungsbogen für das Paar B Schüler/in 1				



Du kennst schon genügend Wörter, um den gesuchten Gegenstand zu umschreiben.				
Wenn dir die Wörter fehlen, hilfst du dir anders weiter (z.B. durch Gestik). Wenn dein Partner dich nicht versteht, suchst du nach neuen Beschreibungen.				
Man kann gut verstehen, was du sagst.				
Du beachtest die Gesprächsregeln (Anschauen, Höflichkeit, Aufmerksamkeit).				

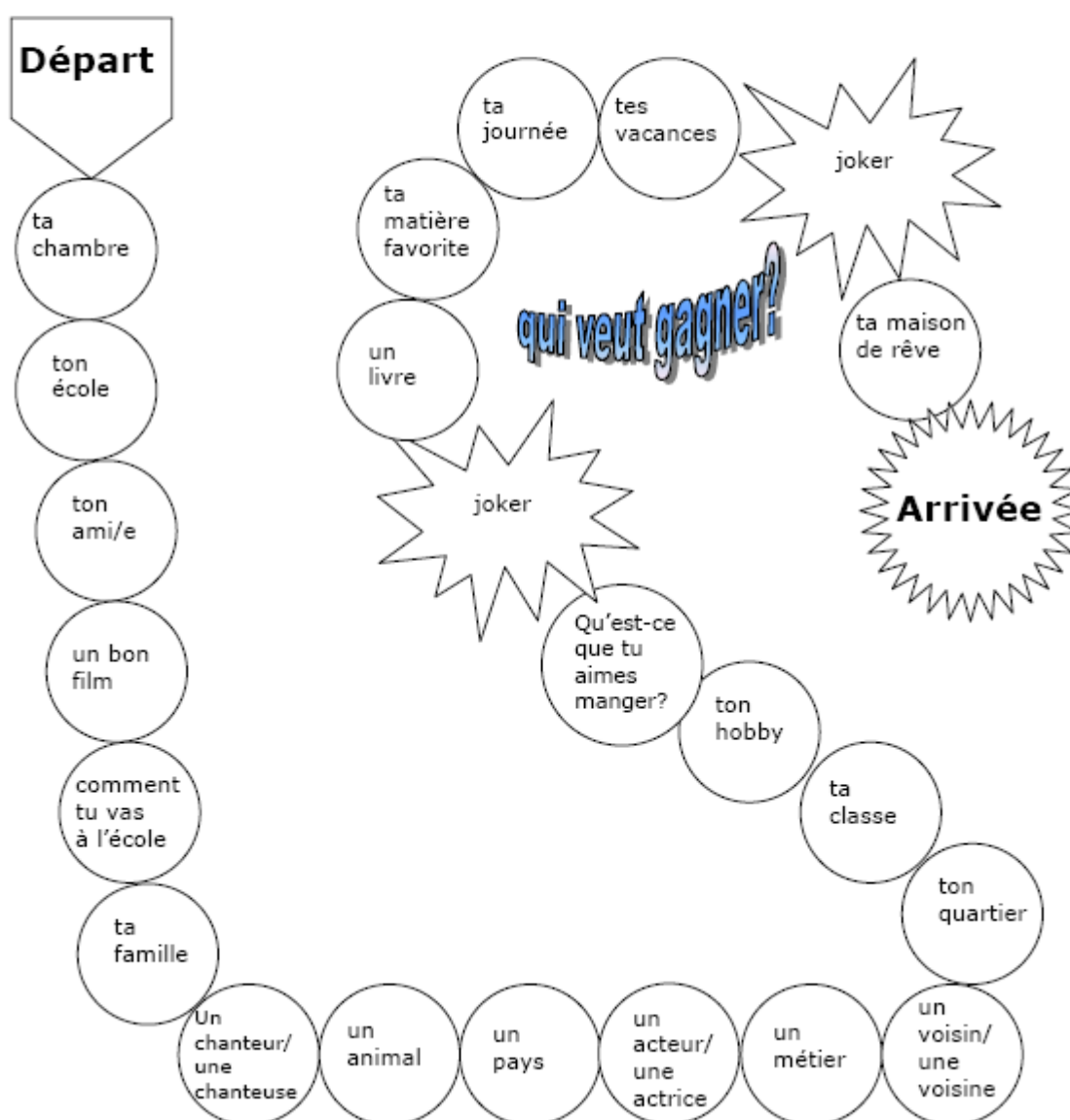


Bewertungsbogen für das Paar B Schüler/in 2				

Du kennst schon genügend Wörter, um den gesuchten Gegenstand zu umschreiben.				
Wenn dir die Wörter fehlen, hilfst du dir anders weiter (z.B. durch Gestik). Wenn dein Partner dich nicht versteht, suchst du nach neuen Beschreibungen.				
Man kann gut verstehen, was du sagst.				
Du beachtest die Gesprächsregeln (Anschauen, Höflichkeit, Aufmerksamkeit).				

6) Lernausgangslage: Sprechaufgabe 3 mit Bewertungsbogen⁸³

Aufgabe 3	
Parler 	UN JEU 
<ul style="list-style-type: none"> • Vous jouez à quatre. Vous avez besoin d'un dé et de 4 pions. • La personne la plus jeune commence. • Sur chaque case, vous devez dire au minimum 3 phrases. • Chaque élève doit choisir un/une partenaire et faire l'évaluation pendant le jeu. 	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ihr spielt zu viert. Ihr braucht einen Würfel und 4 Spielsteine. ➤ Die jüngste Person beginnt. ➤ Auf den Feldern müsst ihr mindestens 3 Sätze zum angegebenen Thema sagen. ➤ Jeder Spieler hat während des Spiels gleichzeitig die Aufgabe, einen anderen Spieler zu bewerten. Sucht euch den Partner/ die Partnerin aus, dem/ der ihr genauer zuhören wollt. 	



⁸³ Lal 2008/2009: 37; Lal Lehrerheft 2008/2009: 23f.

B. Bewertungsbogen für Aufgabe 3



Bewertungsbogen für Schüler/in 1 Du kennst schon genügend Wörter, um über Alltagsthemen einige Sätze im Zusammenhang zu sagen. Du sprichst deutlich und gut verständlich.				



Bewertungsbogen für Schüler/in 2 Du kennst schon genügend Wörter, um über Alltagsthemen einige Sätze im Zusammenhang zu sagen. Du sprichst deutlich und gut verständlich.				



Bewertungsbogen für Schüler/in 3 Du kennst schon genügend Wörter, um über Alltagsthemen einige Sätze im Zusammenhang zu sagen. Du sprichst deutlich und gut verständlich.				



Bewertungsbogen für Schüler/in 4 Du kennst schon genügend Wörter, um über Alltagsthemen einige Sätze im Zusammenhang zu sagen. Du sprichst deutlich und gut verständlich.				

7) Lernausgangslage: Auswertungsbogen Sprechen⁸⁴

AUSWERTUNGSBOGEN



Fertigkeit	Was man bei dieser Aufgabe könnten sollte.	Grad der Beherrschung			
		Das kannst du schon sicher.	Das kannst du überwiegend sicher.	Das kannst du noch nicht so sicher.	Du musst dir Hilfe holen und viel üben.
Parler	Aufgabe 1 In einem Gespräch kannst du einfache Fragen zur Person stellen.				
	Aufgabe 2 Mit Hilfe von Umschreibungen kannst du ein Hauptwort erklären, ohne dass du das Wort selber nennst.				
	Aufgabe 3 Du kannst Aussagen über dich und über Alltagsthemen machen.				

.....
(Datum, Unterschrift Fachlehrer/in)

⁸⁴ Lal 2008/2009: 38.

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit über das Thema „Die Berliner Lernausgangslage im Fach Französisch als Instrument der Evaluation von Schülerleistungen: sprachwissenschaftliche und fachdidaktische Betrachtungen“ in der gesetzten Frist selbständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel als die angegebenen verwendet habe. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken wörtlich oder sinngemäß entnommen wurden, sind unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht. Die bildlichen Darstellungen sind von mir verfasst, soweit nicht als Entlehnung gekennzeichnet.

Berlin, den 01.09.2009

Nina Lücker