

Zentrum für Lehrerbildung
Freie Universität Berlin
Habelschwerdter Alle 45
14195 Berlin

Zum Bildungsanspruch fremdsprachlichen Lernens in
Zeiten der kompetenzorientierten Bildungsstandards
Überlegungen zu einer bildungspolitischen Kontroverse

Masterarbeit
am Institut für Didaktik
der Romanischen Sprachen und Literaturen
der
Freien Universität Berlin

1. Gutachterin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Gutachter: Dr. Gerd Heursen

vorgelegt von
Fausto Capponi
Matrikelnummer: 4648027
Britzer Damm 15
12347 Berlin

Berlin, den 23. Juni 2017

Selbständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel: „Zum Bildungsanspruch fremdsprachlichen Lernens in Zeiten der kompetenzorientierten Bildungsstandards. Überlegungen zu einer bildungspolitischen Kontroverse“ um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Berlin, den 23. Juni 2017

*Alla mia famiglia,
per aver creduto in questo progetto
più di quanto, a volte, ci abbia saputo credere io.*

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzstufen.....	13
Abbildung 2: Unterschiede von Schulleistungsstudien und Vergleichsarbeiten...	18
Abbildung 3: Die Merkmale von Standardorientierung.....	21
Abbildung 4: Kompetenzmodell für die Sekundarstufe I.....	24
Abbildung 5: Kompetenzmodell für die Sekundarstufe II.....	24
Abbildung 6: Stufen der integrierten Kompetenzstufenmodelle.....	25
Abbildung 7: Zeitpunkte der Datenerhebungen der IQB-Ländervergleichsstudien /IQB-Bildungstrends sowie der internationalen Schulleistungsstudien von 2009 bis 2021.....	28
Abbildung 8: Illustration des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich Leseverstehen im Fach Englisch.....	31
Abbildung 9: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen Leseverstehen und Hörverstehen im Fach Englisch den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen.....	32
Abbildung 10: Aufgabenbeispiel VERA 8 Leseverstehen.....	33
Abbildung 11: Kompetenzverteilung im Testbereich Englisch Leseverstehen nach Berliner Bezirken	33
Abbildung 12: Persönlichkeitskonstrukte.....	35
Abbildung 13: Materiale und formale Bildungstheorien.....	42
Abbildung 14: Grundfragen der didaktischen Analyse.....	43
Abbildung 15: Zur Hermeneutik des kompetenzorientierten Ansatzes.....	45
Abbildung 16: Vereinbarung über die Bildungsstandards für den MSA.....	55
Abbildung 17: Der Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung.....	56
Abbildung 18: Bildungsstandards für die Interkulturelle Kompetenz.....	57
Abbildung 19: Bildungsstandards für die methodische Kompetenz.....	61
Abbildung 20: Bildungsstandards für Lernbewusstheit und Lernorganisation.....	62

Abbildung 21: Bildungsstandards für die Sprachlernkompetenz.....	63
Abbildung 22: Bezug auf die Inhaltsbestimmung in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch).....	74
Abbildung 23: Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache.....	76
Abbildung 24: Standards für den Kompetenzbereich Methodenkompetenz.....	76

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Die Bildungsstandards: Genese, Einführung, Zielsetzung	7
1.1. Hintergründe für die Einführung der Bildungsstandards.....	7
1.2. Zwischen Standard-, Output- und Kompetenzorientierung: Die neue Ausrichtung des schulischen Unterrichts	8
1.2.1. Was sind „Bildungsstandards“?	8
1.2.2. Bildungsstandards als <i>kompetenzorientierte</i> Standards: Kompetenzbegriff und Kompetenzmodelle	11
1.3. Bildungsstandards als „Verzahnung von Standardsetzung und Standardüber- prüfung“	13
1.3.1. Mittel zur Durchsetzung der Bildungsstandards: Die Rahmenlehrpläne ...	14
1.3.2. Mittel zur Überprüfung der Bildungsstandards	14
1.4. Zwischenfazit und weiteres Vorgehen	19
2. Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht.....	22
2.1. Entstehung, Ziele und Befunde der DESI-Studie	22
2.2. Festlegung neuer Anforderungen für den Fremdsprachenunterricht: Standardsetzung.....	23
2.3. Mittel zur Standardüberprüfung für die Fremdsprachen Englisch/Französisch: IQB-Ländervergleich (IQB-Bildungstrend), VERA 8 und LAL 7	27
2.3.1. IQB-Ländervergleich (IQB-Bildungstrend).....	27
2.3.2. Vergleichsarbeiten VERA 8	29
2.4. Zwischenfazit und weiteres Vorgehen	30
3. Bildung, Kompetenzorientierung und fremdsprachliches Lernen.....	34
3.1. Methodisches Vorgehen	34
3.2. Bildung als „Identitätsbildung“	34
3.3. Begriffsklärung: Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung.....	36
3.4. Zu den bildungstheoretischen Prämissen der Kompetenzorientierung: Klafkis Theorie der „Kategorialen Bildung“	40
3.5. Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht im Bildungsauftrag der Schule	46
3.5.1. Bildung und fremdsprachliches Lernen: Wilhelm von Humboldt	46
3.5.2. Fremdsprachliches Lernens aus kognitionspsychologischer Sicht: Humboldt <i>reloaded</i>	48
3.6. Kompetenzorientierung, Bildung und fremdsprachliches Lernen: Die Quadratur des Kreises?	49

4. Themen und Kontroversen in der Rezeption der kompetenzorientierten Bildungsstandards in der Fremdsprachenforschung.....	50
4.1. Resümee des Forschungsstandes	50
4.2. Kompetenzorientierte Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache: Kritikbereiche	53
4.3. Bezug auf den Bildungsbegriff und Vernachlässigung der Persönlichkeitsentwicklung.....	55
4.3.1. Umstrittener Bildungsbezug: Selbstentfaltung vs. Humankapital.....	55
4.3.2. Vernachlässigung von persönlichkeitsentwickelnden Aspekten fremdsprachlichen Lernens	59
4.4. Umstrittener Kompetenzbegriff.....	64
4.5. Teaching-to-the-test-Effekt: Standardisierung vs. Testbarkeit	67
4.6. Trivialisierung der Inhalte: Kompetenzorientierter Unterricht als „inhaltsleere Sackgasse“	72
4.6.1. Inhaltsbestimmung im Fremdsprachenunterricht	72
4.6.2. Zum Stellenwert von Inhalten im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht: Bezug auf die Bildungsstandards	74
4.7. Zusammenfassung.....	77
 Schlussbetrachtungen	 78
 Literaturverzeichnis	 85

Einleitung

Es liegt in der Natur von Bildungsreformen, für intensive, lautstarke und kontroverse Debatten zu sorgen, denn Entscheidungen im Bildungswesen sind stets mit einem übergreifenden sozialen und politischen Reformprozess verbunden. Nach den umfassenden Reformen der 60er und 70er Jahre, die zu einer „Demokratisierung des Bildungswesens durch die Förderung von Chancengleichheit“ führten (Bauer/Bittlingmayer/Scherr 2012: 15), kam es jedoch zunächst zu einem „Quasi-Stillstand“, sodass lediglich kleinere Umgestaltungen Eingang in die deutsche Bildungslandschaft fanden (Niemann 2010: 75). Mit der Teilnahme an der internationalen Vergleichsstudie PISA rückte die Bildungspolitik 2001 schlagartig in den Fokus des öffentlichen Diskurses.

Die Resultate der ersten PISA-Studie zeigten, dass die Leistungen deutscher Schüler*innen signifikant unter dem OECD-Durchschnitt lagen und stark von ökonomisch-sozialen Faktoren abhängig waren. Diese Ergebnisse führten zu einem tiefgreifenden Wandel des deutschen Bildungssystems, der 2003 durch die Implementierung von länderübergreifenden, einheitlichen Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache Englisch/Französisch zum Ausdruck kam. Das bildungspolitische *novum* dieser Reform bestand in einer Umorientierung in der Gestaltung von Bildungsprozessen: Statt, wie zuvor, Inhalte vorzugeben, wurden in den neuen Richtlinien Kompetenzen in der Form von Leistungsdeskriptoren formuliert, die von den Schülern*innen zu erwerben sind. Aus diesem Grund wird dieser Paradigmenwechsel auch mit dem Begriff „Kompetenzorientierung“ bezeichnet. Diese Umgestaltung des Bildungssystems bringt u.a. eine durch die Standardisierung von Leistungsmessung ermöglichte größere Transparenz gegenüber Lernenden, Lehrenden und Bildungsverantwortlichen mit sich und rückt die Schüler*innen in den Fokus des Lernprozesses („Schülerzentrierung“). Wie bereits vorherige Bildungsreformen löste auch diese öffentliche Entrüstung aus, die sich noch nicht wieder beruhigt hat. Kritisiert wurde und wird immer noch, durch die Einführung von kompetenzorientierten Bildungsstandards verkomme Bildungspolitik explizit zu einem Teil der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik und vernachlässige somit ihren aufklärerischen, persönlichkeitsbildenden Auftrag (vgl. Euler 2012).

Sind nun diese Klagen wirklich gerechtfertigt? Und welche Auswirkungen hat diese Neuorientierung der Bildungspolitik auf die Konzeption des schulischen Fremdsprachenunterrichts? Durch die Einführung von kompetenzorientierten Bildungsstandards erfährt der Fremdsprachenunterricht zwar „eine auf funktionale Kompetenzen fokussierte pragmatisch-utilitaristische Ausrichtung“ (Lang 2016: 16), die in Dissonanz zu stehen scheint mit der Förderung der im Kontext des Fremdsprachenlernens oft als bildend ausgewiesenen Bereiche wie „Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung durch interkulturelles Verstehen und Selbstrelativierung, die Reflexion über Sprachen, Sprachverwendung und Mehrsprachigkeit“ (Caspari et al. 2008: 8). Reagiert die Förderung von funktionalen kommunikativen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht zum einem auf das anhaltende, und auf den PISA-Schock zurückzuführende Erfordernis, das Bildungssystem effizienter zu überprüfen und Lernprozesse steuern zu können, so wird zum anderen die Betonung der Überprüfbarkeit oft mit der Herabwürdigung von Inhalten und der daraus entstehenden Objektivierung von Bildungsprozessen gekoppelt, die somit ihren subjektivierenden, bildenden Anspruch verlieren und „ein reduktionistisches Menschenbild implizieren“ (Küster 2009: 113).

Das sich daraus ergebende Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch stellt das Thema der vorliegenden Arbeit dar. Im Gegensatz zu der Klage, Kompetenzorientierung habe „Bildung“ aus dem Fremdsprachenunterricht vertrieben, wird hier die These vertreten, dass Bildungsstandards und kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht den Bildungsanspruch fremdsprachlichen Lernens nicht ausschließen, sondern ihn durchaus und explizit berücksichtigen.

Die Frage nach der Vereinbarkeit von Bildungsstandards, kompetenzorientiertem Fremdsprachenunterricht und dem Bildungsanspruch fremdsprachlichen Lernens erweist sich als besonders relevant, weil dabei drei grundlegende Aspekte des Fremdsprachenunterrichts hinterfragt werden, nämlich 1) die Möglichkeiten zur Operationalisierung des Bildungsanspruchs fremdsprachlichen Lernens; 2) die Relevanz und Positionierung von Fremdsprachenunterricht innerhalb des Bildungsauftrags der Schule, und da Bildungsentscheidungen gleichzeitig auch politische Entscheidungen sind, fordert dieses Thema 3) zu einer klaren Auseinandersetzung

mit der oft übersehenen ideologisch-politischen Dimension des Fremdsprachenunterrichts auf. Denn je nachdem, ob man sich einen Fremdsprachenunterricht wünscht, der sich am „Nützlichkeitsdiktat wirtschaftlicher Verwertbarkeit“ oder an der „Entfaltung individueller Fähigkeiten des Denkens, Urteilens und Wertens“ (Küster 2006: 19) orientiert, nimmt man unweigerlich eine klare politische Stellung ein.

Der erste Punkt bezieht sich darauf, welche Konsequenzen kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen mit sich bringt. In anderen Worten: Wodurch zeichnet sich aus fremdsprachendidaktischer Perspektive kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu den früheren Methoden fremdsprachlichen Lernens aus? Eng damit verbunden ist die Frage nach der Relevanz von Fremdsprachenunterricht im schulischen Bildungsauftrag: Inwieweit trägt kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht dazu bei, dass Schüler*innen in der Lage sind, „ihre Entscheidungen selbständig zu treffen und selbständig weiterzulernen, um berufliche und persönliche Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, das eigene Leben aktiv zu gestalten, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mitzuformen“, wie es im ersten Absatz des ersten Paragraphen des Berliner Schulgesetzes heißt (SchulG 2004: §1 Abs. 1)? Dieser Aspekt, über den in der Fremdsprachendidaktik aktuell intensiv diskutiert wird, hängt mit den theoretischen Prämissen des kompetenzorientierten Ansatzes zusammen. Denn je nachdem, ob man sich an einer pädagogisch-psychologischen oder leistungsbezogenen Definition von Kompetenz orientiert, wird dem Bildungswesen ein humanbildender Wert *per se* attestiert oder es wird zum Terrain gesellschaftlicher und ökonomischer Funktionalität, was die dritte Frage zur ideologisch-politischen Dimension des Fremdsprachenunterrichts hervorbringt.

Seit mehr als zehn Jahren beschäftigt sich die Fremdsprachenforschung mit dem „Fall Bildungsstandards“. Das Spannungsfeld der Rezeption reicht von der Betrachtung der Standards als „Chance für die Qualität schulischer Arbeit“ (Orth 2005: 63) bis hin zur Schlussfolgerung, Bildungsstandards seien „ein Produkt mit zweifelhafter Wirkung“ (Leupold 2005: 180). In der vorliegenden Arbeit werden

die der Debatte zugrundeliegenden wissenschaftlichen Kontroversen ins Gespräch miteinander gesetzt und auf eine detaillierte Analyse der Bildungsstandards für die erste und für die fortgeführte Fremdsprache (KMK 2003, 2012a) bezogen.

Einführend werde ich Auskunft über die Genese, Zielsetzung und Funktionen von Bildungsstandards und die Instrumente zu deren Implementierung geben (Kapitel 1). Sodann werde ich erläutern, welche Konsequenzen die Einführung von Bildungsstandards auf die Konzeption von Fremdsprachenunterricht ausgeübt hat und wodurch sich kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht auszeichnet (Kapitel 2).

Nach dieser Einführung werde ich mich im bildungstheoretischen Teil der Arbeit mit den theoretischen Grundlagen der Diskussion über den Bildungsbegriff beschäftigen (Kapitel 3). Ich werde zunächst auf den Bildungsbegriff eingehen und ihn in Anlehnung an den Bildungsauftrag der Schule betrachten und definieren. In einem zweiten Schritt werde ich mich mit der bildungstheoretischen Begründung des kompetenzorientierten Ansatzes anhand von Klafkis Theorie der „kategorialen Bildung“ beschäftigen, die den Anspruch hat, die Selbsttätigkeit der Schüler*innen in ihrer Begegnung und Auseinandersetzung mit der (Um)Welt zu fördern. An dieser Stelle werde ich ausführen, woran sich der Bildungsanspruch fremdsprachlichen Lernens feststellen lässt. Dabei werde ich auf Humboldts sprachphilosophische Schriften Bezug nehmen, in denen er seine Einsichten in die Bildungsrelevanz fremdsprachlichen Lernens entwickelt.

Schließlich werde ich mich mit der Rezeption der Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache (KMK 2003, 2012a) in der Fremdsprachenforschung beschäftigen (Kapitel 4). Dabei werde ich die verschiedenen, im Laufe der letzten Dekade vorgebrachten Kritiken systematisch vorstellen und daraus Kritikbereiche herausarbeiten, die als Grundlage für eine Analyse der Bildungsstandards dienen werden. Ob die Einführung der kompetenzorientierten Bildungsstandards dem Bildungsanspruch fremdsprachlichen Lernens gerecht wird, wird sich anhand der Ergebnisse dieser letzten Analyse zeigen.

1. Die Bildungsstandards: Genese, Einführung, Zielsetzung

1.1. Hintergründe für die Einführung der Bildungsstandards

Die Einführung der kompetenzorientierten Bildungsstandards (KMK 2003, 2012a) stellt die bildungspolitische Reaktion auf die Ergebnisse der PISA-Untersuchung des Jahres 2000 dar. Die Resultate der Studie bestätigten nicht nur die von TIMSS bereits gezeigte Schwäche der deutschen Schüler*innen im naturwissenschaftlichen Bereich im internationalen Vergleich, sondern sie wiesen zusätzlich auf eine signifikant unter dem OECD-Durchschnitt liegende Leistung im Leseverstehen hin (Baumert/Stanat/Demmrich 2001: 42ff.). Außerdem stellte sich heraus, dass Deutschland zu den Ländern gehört, welche eine hohe Leistungsstreuung innerhalb der Schülerschaft und eine starke Interdependenz zwischen schulischem Erfolg und sozialer Herkunft aufweisen.¹

Das schlechte Abschneiden und die daraus entstandene heftige Diskussion im öffentlichen Diskurs ebneten den Weg für eine umfassende Umgestaltung des deutschen Bildungssystems,² deren Ziel es war, Deutschland durch „Zielklarheit für den Unterricht und eine stärkere Vergleichbarkeit von Ergebnissen“ (Köster-Bunselmeyer 2006: 69) in eine „Bildungsrepublik“ – so 2008 Bundeskanzlerin Angela Merkel – umzuwandeln. Diese Umwandlung führte 2003 zur Einführung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache Englisch/Französisch und wurde 2012 durch die Verabschiedung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife ergänzt.

¹ Insbesondere Schüler*innen aus sozial schwächeren Verhältnissen sowie mit Migrationshintergrund fielen durch unterdurchschnittliches Abschneiden bei PISA auf. Auch die Leistungsvarianz zwischen den einzelnen Schulformen war eklatant: Hans Gruber, Christian Harteis und Monika Rehr konstatieren, „wo gymnasiale Schüler*innen noch überdurchschnittliche Werte erzielen konnten, brachen Hauptschulabsolventen regelrecht weg“ (2006: 202).

² Beate Helbig-Reuter zufolge boten nicht nur die großen Schulleistungsstudien wie z.B. PISA und TIMSS den Anlass für die Implementierung der Bildungsstandards. Sie nennt zwei weitere zentrale Faktoren, die den Reformprozess begünstigt hätten. Dabei handelt es sich um die in den 90er Jahren dem Wirtschaftssektor entstammende Diskussion um Qualitätssicherung und –entwicklung, die sich u.a. auch auf den schulischen und außerschulischen Fremdsprachenunterricht bezog, und die vom Europarat beschlossene Entwicklung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GeR) (Europarat 2001) mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit und Mobilität in Europa zu fördern (2006: 41ff.).

Wodurch zeichnen sich die Bildungsstandards aus? Was wird mit „Standard“ gemeint und wie verhält sich dieser Begriff zu anderen, oft damit verbundenen Begriffen wie „Outputorientierung“ und „Kompetenzorientierung“? Um diese Fragen zu beantworten, wird im Folgenden ein Überblick über die Grundlagen, Ziel- und Umsetzung der kompetenzorientierten KMK-Bildungsstandards anhand unterschiedlicher, der Einführung der Bildungsstandards zugrundeliegender bildungspolitischer Dokumente gegeben. Dabei beziehe ich mich insbesondere auf die 2002/2003 von der Kultusministerkonferenz beauftragte Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*,³ die nach dem Koordinator meist „Klieme-Expertise“ genannt wurde, das 2004 von der Kultusministerkonferenz veröffentlichte Dokument *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* (KMK 2004), in dem häufig gestellte Fragen zur Konzeption der Bildungsstandards enthalten sind, sowie die 2010 publizierte *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung*, in der die bisherigen Erfahrungen in Bezug auf die Einführung der Bildungsstandards in den Ländern reflektiert werden.

1.2. Zwischen Standard-, Output- und Kompetenzorientierung: Die neue Ausrichtung des schulischen Unterrichts

1.2.1. Was sind „Bildungsstandards“?

Wenn von „Bildungsstandards“ die Rede ist, drängt sich gleich die Frage auf, was überhaupt mit „Standard“ gemeint ist. Beate Helbig-Reuter hat darauf hingewiesen, dass es keine „international wie national einheitliche, verbindliche Definition von Standards“ gibt (2006: 39). Eingeführt wurde der Standardbegriff zum ersten Mal um 1860 im englischen Bildungssystem im Zusammenhang mit dem Gesetz der erfolgsabhängigen Budgetierung von Grundschulen (Aldrich 2000): Dabei wurden je sechs Leistungsstufen für Lesen, Schreiben und Rechnen festgelegt und

³ Unter Leitung von Prof. Dr. Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) hat eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe eine Expertise zu den Bildungsstandards verfasst. Die Expertise beschreibt die Konzeption und Funktion sowie die Grundlagen für die Entwicklung von Bildungsstandards und erläutert die Konsequenzen ihrer Einführung für das Bildungssystem, insbesondere für die Bereiche Lehrplanentwicklung, Bildungsmonitoring, Schulevaluation und Unterstützungssysteme (vgl. Klieme et al. 2003).

als „Standard I - VI“ bezeichnet, nach denen Schulinspektoren Schüler*innen einstuften (ebda.). In diesem Zusammenhang bezeichnete der Standardbegriff das „faktisch, empirisch ermittelte Leistungsniveau der Schüler“ (Klieme et al. 2003: 31). Obwohl das System der erfolgsabhängigen Budgetierung am Anfang des 20. Jahrhunderts wieder abgeschafft wurde, spielt dieser Standardbegriff noch heute in der Bildungspolitik Großbritanniens eine zentrale Rolle (vgl. Goldstein/Heath 2000). Abweichend davon hat sich im restlichen Europa seit den Reformen der 80er und 90er Jahre – mit Ausnahme Großbritanniens und der Vereinigten Staaten – ein Standardbegriff durchgesetzt, der sich vom kognitiven und testtheoretischen Charakter des angelsächsischen Vorbildes abgrenzt und „Standards als normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen“ beschreibt (Klieme et al. 2003: 33). Je nachdem, worauf sich diese Vorgaben beziehen, lässt sich ein breites taxonomisches Spektrum erkennen. Beziehen sich die Vorgaben auf die Inhalte, Bedingungen oder Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse, unterscheidet man zwischen folgenden Standards (KMK 2004: 8):

- Inhaltliche Standards (*content standards* oder *curriculum standards*)
- Standards für Lehr- und Lernbedingung (*opportunity-to-learn standards*)
- Leistungs- oder Ergebnisstandards (*performance standards* oder *output standards*)

Der oft in Verbindung mit den Bildungsstandards verwendete Begriff der „Outputorientierung“ bezieht sich daher auf ein typologisches Merkmal der KMK-Bildungsstandards, nämlich ihre leistungs- oder ergebnisbezogene Ausrichtung. Denn während das deutsche Bildungswesen vor der Jahrtausendwende „eher durch philosophisch orientierte Normdebatten geprägt war, in der eine nur schwach entwickelte Tradition der Überprüfung von Sachverhalten bestand“ (Bos/Postlethwaite 2002: 253), werden in den neuen Richtlinien der Kultusministerkonferenz Standards im Sinne von Leistungsdeskriptoren formuliert, die die von den Schülern*innen zu erwerbenden Kompetenzen beschreiben:

Sie [Bildungsstandards] benennen die *Kompetenzen*, welche die Schule ihren Schülern und Schülerinnen vermitteln muss, damit bestimmte zentrale Bildungsziele erreicht werden. Die Bildungsstandards legen fest, welche

Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können.

(Klieme et al. 2003: 19)

Neben der Unterscheidung nach Bezugspunkten (Inhalt, Lehr- und Lernbedingung, Ergebnis) lassen sich insbesondere Leistungs- oder Ergebnisstandards nach den jeweiligen Niveauanforderungen weiter unterscheiden (KMK 2004: 9):

- Mindest- oder Minimalstandards
- Regelstandards
- Exzellenz- oder Maximalstandards

Während die Mindest- oder Minimalstandards ein definiertes Minimum an Kompetenzen festlegen, das Schüler*innen zu einem gewissen Zeitpunkt ihrer Schulbahn erreicht haben müssen, beschreiben Regelstandards die im „Durchschnitt“, „in der Regel“ von den Schülern*innen einer bestimmten Jahrgangsstufe erworbenen Kompetenzen. Werden die Anforderungen der Regelstandards überschritten, dann wird von Exzellenz- oder Maximalstandards gesprochen.

Wie in den *Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung der KMK-Bildungsstandards* zu lesen ist,

stellen die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz eine **Mischung aus Inhalts- und Output-Standards**⁴ dar. Sie beziehen sich auf das im Durchschnitt erwartete Niveau der Leistungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 (in der Mehrzahl der Länder erfolgt danach der Übergang in die weiterführende Schule), beim Hauptschulabschluss bzw. beim Mittleren Schulabschluss und sind damit **Regelstandards**.

(KMK 2004: 9)

Diese Umorientierung der Lernprozesse von zu vermittelnden und überprüfenden Inhalten (Input-Orientierung) zum Erwerb bestimmter Kompetenzen (Output-Orientierung) stellt das methodisch-didaktische *novum* dieser Bildungsreform dar. Zwar gab es auch vor der Einführung von Bildungsstandards Ansätze für eine Lernkultur, die auf die Förderung umsetzbarer Wissensbestände abzielte, aber

⁴ Die Fettung zur Auszeichnung in den Zitaten ist grundsätzlich von mir. Kursivierungen sind Übernahmen aus den Originalzitaten.

diese ersten Versuche beschränkten sich auf einzelne didaktisch-pädagogische Innovationsimpulse, die nicht institutionalisiert wurden (vgl. dazu Fuchs 2005: 11f.). Die Einführung von *verbindlichen* Bildungsstandards, wie von Vollmer angemerkt, bringt den Gewinn einer expliziten, bundesweiten Bezugsgröße mit sich, „die einen erheblichen Schritt hin zu einer größeren Chancengleichheit [bedeutet], die wir seit mehr als 40 Jahren in Deutschland vergeblich anstreben“ (2006: 18).

1.2.2. Bildungsstandards als *kompetenzorientierte* Standards: Kompetenzbegriff und Kompetenzmodelle

Zusammen mit dem Standardbegriff nimmt in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion der damit verbundene Kompetenzbegriff eine zentrale Rolle ein. Statt wie zuvor Inhalte in der Form von „Wissenszielen“ zu vermitteln, steht nun im Fokus der Unterrichtsgestaltung der Erwerb bestimmter Kompetenzen („Kompetenzorientierung“). Aber was ist nun mit „Kompetenz“ gemeint? Bei der Erläuterung des Kompetenzbegriffs wird in der Klieme-Expertise Bezug auf Weinerts Kompetenzbegriff genommen. Dabei werden Kompetenzen wie folgt verstanden:

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

(Weinert 2001: 28)

Auf dieser Grundlage unterscheidet Weinert verschiedene „Klassen von Kompetenzen“, die als „Erträge des schulischen Unterrichts“ (ebda.) zu verstehen sind:

1. Fachliche Kompetenzen (z.B. physikalischer, fremdsprachlicher, musikalischer Art),
2. Fachübergreifende Kompetenzen (z.B. Problemlösen, Teamfähigkeit),
3. Handlungskompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen.

(Weinert 2001: 28)

Kompetenzen in diesem Sinne umfassen also nicht nur kognitive Leistungsanforderungen. Zusätzlich sind auch motivationale und volitionale sowie soziale Aspekte zu berücksichtigen, „die einen Einfluss darauf haben, ob das einer Kompetenz entsprechende Verhalten in der Anwendungssituation auch gezeigt wird“ (Zeitler/Köller/Tesch 2012: 24). In diesem Kompetenzgeflecht sind das deklarative Wissen (das sog. *savoir*), das prozedurale Wissen (das sog. *savoir-faire*), die Lernfähigkeit (das sog. *savoir-apprendre*) und persönlichkeitsbezogene Aspekte (das sog. *savoir-être*) miteinander verschränkt (Harsch 2010: 141), damit „grundlegende Handlungsanforderungen“ unterschiedlicher Domänen identifiziert und erfüllt werden können (Klieme et al. 2003: 21).

Aufgrund dieser „Vernetzung und Anschlussfähigkeit von Kompetenzen“ (Caspari et al. 2008: 4) als Bildungszielen bedarf es auch einer klaren Grundlage für deren empirisch überprüfbare Operationalisierung. Darin besteht die Rolle von Kompetenzmodellen:⁵ „eine Brücke zwischen abstrakten Bildungszielen und konkreten Aufgabenstellungen“ (Klieme et al. 2003: 71) zu schlagen. Außerdem werden durch Kompetenzmodelle Kompetenzen „theoretisch eingebunden“ und dem „Ensemble eines bestimmten Kompetenzbereiches (z.B. Fremdsprachenfähigkeit als Ganzes)“ (Caspari et al. 2008: 4) zugeordnet. In Bezug auf die Bildungsstandards erfüllen Kompetenzmodelle zwei Zwecke: Sie beschreiben das Gefüge der Anforderungen an die Schüler*innen sowie ihre Bewältigung einerseits und sie geben Auskunft darüber, welche Abstufung eine Kompetenz annehmen kann. In den Bildungsstandards wird Bezug auf das Kompetenzstufenmodell von PISA genommen. Für die Lesekompetenz unterscheidet man z.B. zwischen den fünf Kompetenzstufen „oberflächliches Verstehen einfacher Texte“ (Kompetenzstufe I), „Herstellen einfacher Verknüpfungen“ (Kompetenzstufe II), „Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen“ (Kompetenzstufe III), „detailliertes Verständnis komplexer Texte“ (Kompetenzstufe IV) und „flexible Nutzung unvertrauter komplexer Texte“ (Kompetenzstufe V).⁶ Die Kompetenzstufe II entspricht dem Min-

⁵ Zu den unterschiedlichen Schritten, die zur Entwicklung von Kompetenzmodellen für die KMK-Bildungsstandards geführt haben, vgl. Zeitler/Köller/Tesch 2010: 28.

⁶ Für eine detailliertere Beschreibung der genauen Anforderung jeder Kompetenzstufe vgl. Klieme et al. 2003: 106ff.

destandard, die Kompetenzstufe III hingegen dem Regelstandard. Für eine bessere Übersicht werden in der folgenden Abbildung die Kompetenzstufen zusammengefasst:

Abbildung 1: Kompetenzstufen, entnommen aus LISUM 2012: 12.

Stufe	Niveau	Primarbereich	Sekundarstufe/Mittlerer Abschluss
I	Unterhalb Mindeststandard	explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren	Oberflächliches Verstehen einfacher Texte, z.B. auffällige Einzelinformationen im Text lokalisieren
II	Mindeststandard	benachbarte Informationen miteinander verknüpfen	Herstellen einfacher Verknüpfungen, z.B. <ul style="list-style-type: none"> • weniger auffällige Einzelinformationen im Text lokalisieren, • benachbarte Informationen und auch Informationen, die über mehrere Abschnitte verteilt sind, miteinander verknüpfen
III	Regelstandard	„verstreute“ Informationen miteinander verknüpfen und den Text ansatzweise als ganzen erfassen	Integration von Textelementen und Schlussfolgerungen aus komplexeren Texten
IV	Regelstandard plus	für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen	Detailliertes Verständnis komplexer Texte, z.B. Kombinationen von Grafiken und kontinuierlichen Texten
V	Optimal- bzw. Maximalstandard	auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen	Flexible Nutzung unvertrauter komplexer Texte, z.B.: Interpretationshypothesen plausibel beurteilen, zentrale Thesen aus argumentativen Texten identifizieren

1.3. Bildungsstandards als „Verzahnung von Standardsetzung und Standardüberprüfung“

Die durch die Einführung der Bildungsstandards bezweckte Umgestaltung von Lehr- und Lernprozessen beschränkt sich jedoch nicht nur auf die Ebene der Festlegung neuer Anforderungen für das schulische Lernen durch die Orientierung am gezielten Kompetenzerwerb, denn Standardorientierung zeichnet sich durch

eine „Verzahnung von Standardsetzung und Standardüberprüfung“ (Helbig-Reuter 2006: 43) aus. Die Standardüberprüfung verlangt jedoch zunächst spezifische Instrumente für deren systematische Durchsetzung und Anbindung an die schulische Praxis.

1.3.1. Mittel zur Durchsetzung der Bildungsstandards: Die Rahmenlehrpläne

Die Instrumente zur Durchsetzung der kompetenzorientierten Bildungsstandards sind die landesspezifischen Kernlehrpläne. Über die Beziehung, die Bildungsstandards und Rahmenlehrpläne verbindet, wird häufig die Auffassung vertreten, Bildungsstandards hätten die Rahmenlehrpläne ersetzt (KMK 2004: 17). Wie von Caspari anhand des Textes der KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss nachgewiesen, bedingen sich beide Dokumente jedoch gegenseitig:

Bildungsstandards formulieren „die zu erreichende *Zielebene*⁷ bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe“. Lehrpläne beschreiben und strukturieren dagegen „den *Weg* der Zielerreichung“. Sie tun dies, indem sie einzelne Lernziele und Lerninhalte „systematisch und in ihrer zeitlichen Abfolge“ beschreiben.

(Caspari 2005: 68)

Auf die von Caspari unterstrichene ergänzende prozessuale bzw. prozessualisierende Funktion der Rahmenlehrpläne wird auch in der *Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung* (KMK 2010) zurückgegriffen. Dabei wird explizit darauf hingewiesen, dass die Kopplung von Lehrplänen und Bildungsstandards „ein unverzichtbares Instrument zur Unterrichtsentwicklung“ darstellt, denn durch die themen- und inhaltsbezogenen Elemente der Lehrpläne werden die Kompetenzanforderungen der Bildungsstandards, „die nie den gesamten Bereich eines Faches abdecken können“ (ebda.: 26), operationalisiert.

1.3.2. Mittel zur Überprüfung der Bildungsstandards

Dies erfolgt durch ein komplexes Geflecht von Prüfungs- und Überprüfungsmaßnahmen, die zuerst auf der Klassen- und Schulebene, aber auch auf internationaler

⁷ Hervorhebungen von Caspari. Die in Anführungszeichen wiedergegebenen Zitate stammen aus den Bildungsstandards (KMK 2003: 16).

und nationaler Ebene umgesetzt werden und jeweils unterschiedliche Einsichten über die Erreichung und Umsetzung der Bildungsstandards geben. In Anlehnung an die pädagogisch-diagnostische Praxis kann man zwischen selektions- und modifikationsdiagnostischen Maßnahmen unterscheiden. Zu den ersteren gehören Zentralprüfungen wie MSA und die Abiturprüfung, die auf das Prüfen des Erreichens der Bildungsstandards abzielen. Zu den letzteren gehört hingegen eine Vielfalt von modifikationsdiagnostischen Verfahren in der Form von Lernstandserhebungen, die das Erreichen der Standards „überprüfen“, dabei aber der Unterrichts- und Schulentwicklung (VERA 3, 8) oder der Systemevaluation für bildungspolitische Entscheidungen dienen (IQB-Ländervergleich/IQB-Bildungstrend; Internationale Leistungsstudien wie PISA, TIMSS, IGLU) oder die Erhebung der individuellen Lernausgangslage (LAL, LauBe) zum Ziel haben.

Die Teilnahme an den internationalen Leistungsstudien PISA, PIRLS/IGLU, TIMSS, die Erhebung von VERA 3, 8 sowie von IQB-Ländervergleich/IQB-Bildungstrend sind Standardüberprüfungsmaßnahmen, die im Rahmen der *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring* infolge des „Pisa-Schocks“ konzipiert wurden und das Ziel verfolgen, „auf der Grundlage abgesicherter Ergebnisse von Bildungsprozessen die Qualität des deutschen Bildungssystems auf allen Ebenen weiter zu erhöhen“ (KMK 2015: 15). Hinzu kommt die „Gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern“, die ein weiteres Instrument der Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring ist und „die kontinuierliche, datengestützte Information der Öffentlichkeit über Rahmenbedingungen, Verlaufsmerkmale, Ergebnisse und Erträge von Bildungsprozessen“ umfasst (KMK 2015: 2). Der Bericht erscheint alle zwei Jahre und umfasst einen Schwerpunktteil,⁸ eine Gesamtdarstellung von kumulativen Bildungserträgen sowie eine Zusammenfassung, die zentrale Aussagen hervorhebt und Handlungsbedarf identifiziert.

Wie schon erwähnt, unterscheiden sich alle genannten Untersuchungen (PISA/IGLU/PIRLS/TIMSS, IQB-Ländervergleich/IQB-Bildungstrend, VERA 3, 8,

⁸ 2006 wie 2016 war der Schwerpunkt „Bildung und Migration“, 2008 „Übergänge“, 2010 „Demografie“, 2012 „Kulturelle Bildung“ und 2014 „Menschen mit Behinderung“.

LAL 7, LauBe) sehr stark voneinander, obgleich sie alle Rückmeldungen zu erworbenen Kompetenzen geben. Die Unterschiede betreffen vor allem die verfolgten Ziele (*Wozu sollen die Ergebnisse dienen?*) und die Frage der Evaluationsebene (*Wer wird evaluiert?*) (vgl. KMK 2014: 45f.)

I. INTERNATIONALE SCHULLEISTUNGSSTUDIEN

Der internationale Vergleich bietet die Möglichkeit, das deutsche Bildungssystem im Lichte der Leistungsfähigkeit anderer Staaten zu betrachten und bildet ein wesentliches Element der indikatorbasierten Bildungsberichterstattung und daher des gesamten Bildungsmonitoring. Derzeit nimmt Deutschland an folgenden internationalen Vergleichsuntersuchungen teil:

PISA: *Programme for International Student Assessment* (Mathematik, muttersprachliches Lesen, Biologie) – 3-jähriger Rhythmus;

PIRLS/(IGLU): *Progress in International Reading Literacy Study* / (internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) – 5-jähriger Rhythmus;

TIMSS: *Trends in International Mathematics and Science Study* – 4-jähriger Rhythmus;

II. DER IQB-LÄNDERVERGLEICH / IQB-BILDUNGSTREND

Die zentrale Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards in den einzelnen Bundesländern erfolgt seit 2009 auf der Grundlage eines sogenannten Ländervergleichs für den Primarbereich, den Hauptschulabschluss und den Mittleren Schulabschluss. Dabei werden in der Jahrgangsstufe 3 alle sechs Jahre Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik und in der Jahrgangsstufe 9 alle drei Jahre alternierend Kompetenzen in den sprachlichen Fächern (Deutsch, Englisch, Französisch) und in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Physik, Biologie, Chemie) überprüft. Die dabei vorgelegten Testverfahren entsprechen den technischen und methodischen Ausstattungen internationaler Leistungsuntersuchungen. Mit dem IQB-Ländervergleich 2009 (Sekundarstufe I: Deutsch, Englisch, Französisch) konnte der erste Zyklus der Überprüfung des Erreichens der Standards im fremdsprachlichen Bereich durchgeführt werden. Die Erhebung wurde 2015 erneut durchgeführt und dadurch der Beginn des zweiten

Testzyklus markiert. Da mit der Durchführung des zweiten Testzyklus Trendbeobachtungen in Bezug auf die Ergebnisse des vorherigen Testzyklus möglich wurden, wurde die zweite Testerhebung nicht unter dem Titel „IQB-Ländervergleich“, sondern „IQB-Bildungstrend“ veröffentlicht.

III. VERGLEICH SARBEITEN VERA 3, VERA 8

Neben TIMSS, PISA und dem IQB-Ländervergleich bzw. IQB-Bildungstrend werden auch länderspezifische VERGLEICH SARBEITEN (VERA 3, VERA 8) durchgeführt, deren Zielsetzung in der Unterstützung der Unterrichts- und Schulentwicklung jeder einzelnen Schule eines bestimmten Bundeslandes durch die Kompetenzüberprüfung der Schüler*innen im Vergleich zu den Landesergebnissen liegt.⁹ Laut Schröder sind Vergleichsarbeiten „die ad hoc-Maßnahme nach dem ‘PISA-Schock’“ (2010: 182). Insbesondere dienen sie „der flächendeckenden, jahrgangsbasierten Evaluation der einzelnen Schulen und Klassen als Standortbestimmung vor dem Hintergrund der länderübergreifenden Bildungsstandards“ (KMK 2015: 65). Während VERA 3 in mindestens einem der Fächer Deutsch bzw. Mathematik in der dritten Jahrgangsstufe durchgeführt wird, können bei VERA 8 auch Kompetenzen in der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) in den Domänen Lese- und Hörverstehen gemessen werden.

Kennzeichnend für VERA ist ihre direkte Anbindung an die Bildungsstandards und somit an den kompetenzorientierten Ansatz und dessen Verstärkung im Rahmen einer Qualitätssicherung des Bildungssystems auf der Unterrichtsebene. Oder, wie bei der *Vereinbarung zur Weiterentwicklung von VERA* explizit ausgedrückt wird:

Die zentrale Funktion von VERA als einem von vier Elementen der Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring liegt in der Unterrichts- und Schulentwicklung jeder einzelnen Schule. Hinzu kommt die wichtige Vermittlungsfunktion, die VERA für die Einführung der

⁹ In einigen Ländern werden VERA-Tests jedoch nicht als Vergleichsarbeiten, sondern als „Lernstandserhebungen“ (Hessen, Nordrhein-Westfalen), „KERMIT – Kompetenzen ermitteln“ (Hamburg) oder Kompetenztests (Sachsen, Thüringen) bezeichnet. Seit 2010 nehmen auch Südtirol und die deutschsprachige Gemeinde Belgiens an VERA 3 teil.

zentralen fachlichen und fachdidaktischen Konzepte der Bildungsstandards hat.

(KMK 2012b: 2)

Anders als bei TIMSS, PISA und dem IQB-Bildungstrend liegt der Fokus von VERA auf dem Aspekt der Unterrichts- und Schulentwicklung der Einzelschulen. Das verfolgte Ziel ist es, den Kompetenzerwerb als Grundlage schulischen Lernens zu betrachten: „An die Stelle der Frage, welche Inhalte in einem Fach zu unterrichten sind, soll die Frage treten, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu diesem Punkt erreicht haben sollen“ (IQB-Webseite).

Zusammenfassend sind die Unterschiede zwischen VERA und den anderen Standardüberprüfungsmaßnahmen in der folgenden Tabelle dargestellt:

Abbildung 2: Unterschiede von stichprobenbasierten Schulleistungstudien und Vergleichsarbeiten. Entnommen aus der IQB-Webseite.

	Internationale Schulleistungstudien (PISA, PIRLS/IGLU, TIMSS)	Nationale Schulleistungstudien (KMK-Ländervergleich bzw. Bildungstrend)	Vergleichsarbeiten/ Lernstandserhebungen (VERA-3 und VERA-8)
Design	Stichprobenerhebung	Stichprobenerhebung	Vollerhebung: alle Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe
Häufigkeit	alle 3-5 Jahre	alle 5 (Grundschule) bzw. 3 (Sekundarstufe) Jahre	jährlich
Hauptziel	Systemmonitoring	Systemmonitoring	Unterrichts- / Schulentwicklung
Evaluationsebene	Staaten	Länder der Bundesrepublik Deutschland	Schulen, Lerngruppen bzw. Klassen
Durchführung	externe Testleiter/innen	externe Testleiter/innen	in der Regel Lehrkräfte
Auswertung	Zentral	Zentral	Lehrkräfte dezentral sowie Landesinstitute
Ergebnis- rückmeldung	nach ca. 3 Jahren	nach ca. 1 Jahr	Sofortrückmeldungen im Anschluss an die Dateneingabe; differenzierte Rückmeldungen mit multiplen Vergleichswerten nach wenigen Wochen

IV. LAL 7 UND LAUBE

Die Lernausgangslage Berlin (LauBe) und die Lernausgangslage der Jahrgangsstufe 7 (LaL 7) sind wissenschaftlich fundierte Erhebungsinstrumente zur Feststellung individueller Kompetenzen in den Bereichen Mathematik, Deutsch (LauBe) und Mathematik, Deutsch und erste Fremdsprache Englisch/Französisch (LaL) in der Grundschule. Während LauBe die Lernausgangslage der Schüler*innen in den ersten Wochen der Schulanfangsphase ermittelt, handelt es sich bei

LaL 7 um eine Lernausgangslage, die beim Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule durchgeführt wird. Bei LauBe und LaL 7 handelt es sich nicht um Tests mit einer Bewertung, sondern um Aufgaben, mit denen ermittelt werden soll, über welche Kompetenzen die Schüler*innen schon verfügen und welche Maßnahmen zur individuellen Förderung erforderlich sind. Die Ergebnisse der Aufgaben werden mit den Schülern*innen besprochen und so aufbereitet, dass sie auch den Eltern einen nachvollziehbaren Einblick bezüglich des Leistungsstands und der erforderlichen Maßnahmen zur Weiterentwicklung vermitteln. Ziel ist, die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Kinder sichtbar zu machen und zu dokumentieren, damit jedes Kind individuell im Unterricht unterstützt werden kann.

1.4. Zwischenfazit und weiteres Vorgehen

In der Abbildung 3 auf Seite 21 ist eine rekapitulierende Darstellung der Konzeption der Standardorientierung zu sehen.

Durch den Begriff Standardorientierung wird eine Umgestaltung von Bildungsprozessen definiert, die auf zwei unterschiedlichen, jedoch miteinander verbundenen Schienen erfolgt: Standardsetzung und Standardüberprüfung.

Die Standardsetzung bezieht sich einerseits auf die Festlegung neuer epistemologischer Anforderungen für das schulische Lernen in der Form von zu erwerbenden Kompetenzen, welche sowohl kognitive als auch nicht-kognitive Anteile miteinbeziehen. Diese werden in den Bildungsstandards als Bildungsziele dargestellt. Durch die Rahmenlehrpläne werden die Bildungsziele an die schulische Praxis angebunden.

Unter Standardüberprüfung werden jegliche Maßnahmen verbucht, die sich auf die Prüfung und Überprüfung des Erreichens und der Umsetzung der Bildungsstandards beziehen und die der Qualitätssicherung und -entwicklung des deutschen Bildungswesens dienen. Übergeordnete Zielsetzungen sind hierbei:

- Transparenz der Leistungserwartungen und der Leistungsergebnisse
- Sicherung der Basiskompetenzen aller Schüler*innen
- Förderorientierung in den Schulen
- Größere Chancengleichheit

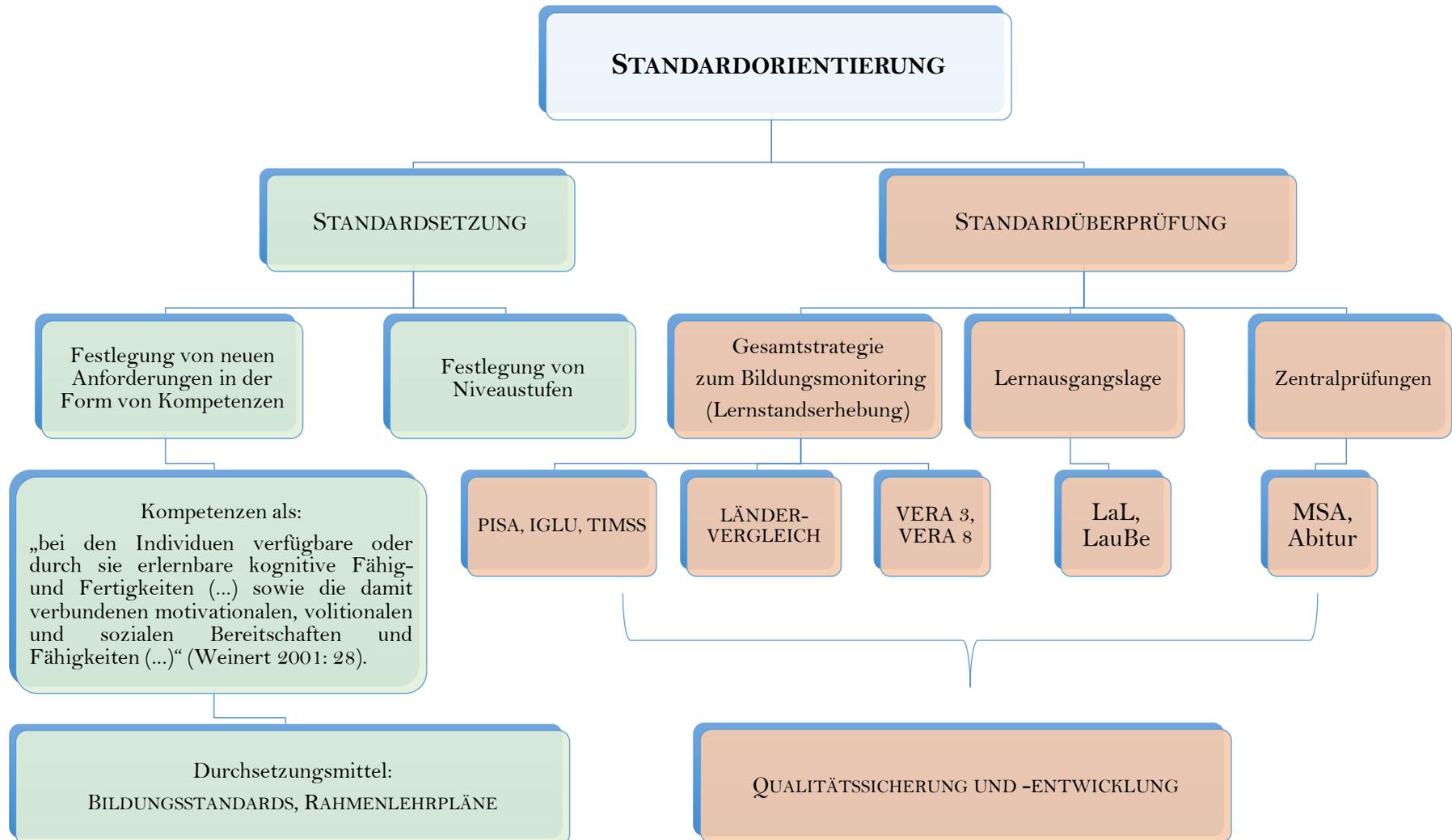
- Selbständigkeit von Schulen
- Förderung von Entscheidungsfreiheit bei der Unterrichtsgestaltung

(Harsch/Nöth 2007: 3ff.; Helbig-Reuter 2006: 44; Vollmer 2006: 14)

Obwohl die Kultusministerkonferenz insgesamt Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, erste und fortgeführte Fremdsprache, Chemie, Biologie und Physik verabschiedet hat, betrifft diese Neuorientierung auf Kompetenzerwerb das ganze Spektrum schulischen Lernens. Das lässt sich auch an den Rahmenlehrplänen von anderen Fächern wie z.B. Politik oder Ethik erkennen, die in die KMK-Bildungsstandards nicht miteinbezogen wurden und trotzdem kompetenzorientiert sind und dementsprechend auf den Erwerb „fachbezogener Kompetenzen“ abzielen (vgl. Senatsverwaltung 2016: 11ff.).

Welche Einflüsse hat nun die Standardorientierung auf die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts ausgeübt? In Anlehnung an die zwei verschiedenen oben aufgeführten Anforderungsbereiche des standardorientierten Ansatzes (Standardsetzung und Standardüberprüfung) werden im folgenden Kapitel die Merkmale kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts skizziert.

Abbildung 3: Die Merkmale von Standardorientierung.



2. Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht

2.1. Entstehung, Ziele und Befunde der DESI-Studie

Der erste Einfluss der PISA-Studie auf den Fremdsprachenunterricht war leistungsdiagnostischer Natur. Obwohl die PISA-Studie sich nicht mit der Messung fremdsprachlicher Kompetenzen beschäftigt, war der aus ihren ersten Ergebnissen entstehende Schock so nachhaltig, dass es 2003/4 zu einer im Auftrag der Kultusministerkonferenz durchgeführten Untersuchung der sprachlichen Kompetenzen von Schülern*innen der 9. Klasse aller Schulformen in den Fächern Deutsch und Englisch kam. Für das Fach Englisch lagen die Zielsetzungen der DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International) in der Überprüfung des Hör- und Leseverstehens, des Sprechens und Schreibens „sowie der Soziopragmatik, Sprachbewusstheit und ansatzweise der interkulturellen Kompetenz“ (Schröder 2010a: 32).¹⁰

Zwar „gab es bekanntlich keinen DESI-Schock“ (De Florio-Hansen 2015: 36), aber die Befunde der Studie wiesen auf defizitäre Fremdsprachenkenntnisse der deutschen Schüler*innen im fremdsprachlichen Erwerb hin:

Zu Beginn der 9. Jahrgangsstufe befindet sich rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler unterhalb des untersten von drei für diese Fertigkeit empirisch ermittelten Kompetenzniveaus: Sie können noch nicht einmal konkrete Einzelformulierungen im Rahmen alltäglicher Kommunikation verstehen (...). Ähnlich problematisch sind die Befunde des Leseverstehens.

(Schröder 2010a: 33-34)

Positiver fielen die Ergebnisse der mündlichen Produktion aus, während sich die Befunde für semi-kreatives Schreiben ebenso als unterdurchschnittlich erwiesen (Schröder 2010a: 34).

Die Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht sollten den von der DESI-Studie gezeigten mangelhaften Leistungen deutscher Schüler*innen entgegenwirken. In Bezug auf die zwei im vorherigen Kapitel angesprochenen grundlegenden Dimensionen der Standardorientierung (Standardsetzung und Stan-

¹⁰ Die Studie wurde ergänzt durch eine Video-Studie, in deren Rahmen 105 Doppelstunden Englischunterricht ausgewertet wurden.

dardüberprüfung) wird im Folgenden skizziert, wodurch sich die infolge der Einführung der Bildungsstandards ergebene „fundamentale Neuorientierung“ (Hollm 2009: 41) des Fremdsprachenunterrichts auszeichnet.

2.2. Festlegung neuer Anforderungen für den Fremdsprachenunterricht: Standardsetzung

Wie schon erwähnt, stellt die Orientierung am Kompetenzerwerb anstatt der Vermittlung von vorbestimmten Wissensinhalten das grundlegende Merkmal kompetenzorientierten Unterrichts dar. Welche Konsequenzen bringt nun diese Umorientierung für das fremdsprachliche Lehren und Lernen? Was ist dabei mit „Kompetenz“ gemeint? In der Klieme-Expertise wird diese Frage wie folgt beantwortet:

Beispielweise drückt sich die Kompetenz beim Erwerb einer Fremdsprache – wenn man **Handlungsfähigkeit als Bildungsziel** vorgibt – darin aus, wie gut man kommunikative Situationen bewältigt, wie gut man Texte unterschiedlicher Art verstehen und selbst adressatengerecht Texte verfassen kann, aber unter anderem auch in der Fähigkeit, grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren, oder in der Fähigkeit und Bereitschaft, sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen.

(Klieme et al. 2003: 21)

Aus diesem Zitat geht hervor, dass anders als bei den früheren Methoden des Fremdsprachenunterrichts wie der Grammatik-Übersetzungs-Methode, der Direkten Methode oder der Audiolingualen Methode, die „sehr input- und lehrerorientiert waren und kognitivierende Verfahren vernachlässigten“ (Thaler ³2014: 104), die kompetenzorientierte Ausrichtung fremdsprachlichen Lernens „eine komplexe, meist situativ eingebettete und lebensweltlich orientierte fremdsprachliche Handlungsfähigkeit“ (ebda.) fördert. Um die verschiedenen, der kommunikativen Handlungsfähigkeit zugrundeliegenden Teilkompetenzen und die jeweiligen Niveaustufen unterscheiden und operationalisieren zu können, bedarf es eines Kompetenzstrukturmodells. Als Bezugspunkt für das Kompetenzstrukturmodell der KMK-Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache (KMK 2003, 2012a) dient der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GeR). „Mit der Anbindung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache an den

GeR“, schreiben Raphaela Porsch und Bernd Tesch, „ist eine internationale Verankerung möglich, das heißt, es besteht die Möglichkeit einer Vergleichbarkeit von erreichten Kompetenzen unterschiedlicher Sprach- und Lerngruppen“ (2010: 26).

Das am GeR orientierte Kompetenzmodell für die Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache (KMK 2003, 2012a) umfasst drei große Kompetenzbereiche: die *Funktionalen Kommunikativen Kompetenzen* (aufgeteilt in *Kommunikative Fertigkeiten* und das *Verfügen über sprachliche Mittel*), den Bereich der *Interkulturellen Kompetenzen* und die *Methodischen Kompetenzen* (vgl. Abbildung 4).

Abbildung 4: Kompetenzmodell für die Sekundarstufe I. Entnommen aus KMK 2003: 8.

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel
<ul style="list-style-type: none"> • Hör- und Hör-/Sehverstehen • Leseverstehen • Sprechen <ul style="list-style-type: none"> - an Gesprächen teilnehmen - zusammenhängendes Sprechen • Schreiben • Sprachmittlung 	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatz • Grammatik • Aussprache und Intonation • Orthographie
Interkulturelle Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • soziokulturelles Orientierungswissen • verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz • praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen 	
Methodische Kompetenzen	
<ul style="list-style-type: none"> • Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen) • Interaktion • Textproduktion (Sprechen und Schreiben) • Lernstrategien • Präsentation und Mediennutzung • Lernbewusstheit und Lernorganisation 	

Abbildung 5: Kompetenzmodell für die Sekundarstufe II. Entnommen aus KMK 2012a: 12.



Um den höheren Anforderungen der Abiturprüfung zu entsprechen, werden bei den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (KMK 2012a) die funktionalen kommunikativen Kompetenzen um *kommunikative Strategien* erweitert und die interkulturelle Kompetenz wird als *interkulturelle kommunikative Kompetenz* „neu gefasst und positioniert“ (ebda.: 13). Außerdem werden entsprechend dem Stellenwert und den erweiterten Formen des Umgangs mit Texten und Medien in der gymnasialen Oberstufe methodische Kompetenzen „neu zugewiesen“ (ebda.) und zum Teil einzelnen Kompetenzen zugeordnet (*Text- und Medienkompetenz*). Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz sind als eigene Kompetenzen gefasst und kommen rahmend neu hinzu (vgl. Abbildung 5).

Auch skalentechnisch basieren die Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache auf den Standardmodellen des GeR (vgl. Abbildung 6). Dementsprechend wird zwischen fünf unterschiedlichen Niveaus unterschieden (von A1 bis C1), die jedoch – mit Ausnahme von C1 – zwischen Mindeststandard, Regelstandard, Regelstandard plus und Optimalstandard in je zwei Unterstufen geteilt werden. Für den Mittleren Schulabschluss ist die Erreichung der Niveaustufe B1 (KMK 2003: 3) und für die Allgemeine Hochschulreife die Niveaustufe B2 vorgesehen, welche jedoch „in Teilbereichen überschritten werden [kann] (C1)“ (KMK 2012a: 11).

Abbildung 6: Stufen der integrierten Kompetenzstufenmodelle. Entnommen aus Pant/Böhme/Stanat/Schipolowski/Köller 2016: 43.

Stufe	Unterstufe	Hauptschulabschluss (HSA)	Mittlerer Schulabschluss (MSA)
C1			
			Optimalstandard
B2	B2.2		
	B2.1	Optimalstandard	Regelstandard plus
B1	B1.2		Regelstandard
	B1.1		Mindeststandard
A2	A2.2	Regelstandard plus	
	A2.1	Regelstandard	
A1	A1.2	Mindeststandard	unter Mindeststandard
	A1.1	unter Mindeststandard	

Der GeR enthält außerdem zentrale Leitlinien, die zwar bereits seit den 90er Jahren in der Bildungsforschung diskutiert wurden, die jedoch, wie PISA bewies, bei weitem noch nicht umgesetzt worden waren (vgl. Caspari 2008: 25f.).

Diese Leitlinien sind:

- Lerner*innenorientierung
- Prozessorientierung
- Handlungsorientierung
- Ganzheitlichkeit
- Öffnung
- Autonomieförderung¹¹

Dazu kommt noch ein relativ neues Prinzip in der deutschsprachigen Fachdidaktik, das eng mit der methodisch-didaktischen Umsetzung des kompetenzorientierten Ansatzes verbunden ist, nämlich die „Aufgabenorientierung“. Darunter ist ein „mehr oder weniger umfangreiches Lernarrangement zu verstehen“, so Jürgen Mertens, „das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert, innerhalb derer Themen bearbeitet werden, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt werden sollen“ (2010: 7).

Der aufgabenorientierte Ansatz stammt von Willis (1996) und hat die Balance aus dem flüssigen Sprachgebrauch (*fluency*), regelgeleiteter Genauigkeit (*accuracy*) und Elaborierung der Sprachproduktion (*complexity*) zum Ziel. In Bezug auf den Zusammenhang zwischen Aufgabenorientierung und Standardorientierung weist Caspari darauf hin, dass „die Ergebnisse der DESI-Studie zur mündlichen Sprachproduktion [zeigten], dass *fluency* und *accuracy* insbesondere gezielt unterstützt werden müssen“ (2006: 35). Im Unterschied zu „Übungen“, die gezielt auf das Training einzelner grammatischer oder lexikalischer Phänomene und deren Automatisierung ausgerichtet sind, zielen „Aufgaben“ auf den Aufbau neuer Kompetenzen (ebda.). Zentrale Aspekte dieses Ansatzes sind „der zugrundeliegende Sprachgebrauch“ und „die Sinnigkeit der Aufgabe“ (Mertens 2010: 8): Durch die Betonung der Werkzeugfunktion von Sprache und die Authentizität des gezielten Sprachereignisses werden die Schüler*innen zu „Sprachbenutzenden“ (ebda.). Authentisch soll in erster Linie die Aufgabe sein, in die die Sprachproduktion eingebettet ist, denn „es wird als positiv für den Spracherwerbsprozess angenommen,

¹¹ Für eine detaillierte Darstellung dieser Prinzipien siehe Caspari 2008: 25-28. Die Realisierung dieser Prinzipien setzt außerdem eine Veränderung der Lehrer*innenrolle voraus. Beim aufgabenorientierten Lernen sieht die Lehrkraft ihre Aufgabe „weniger in der Wissensvermittlung und Steuerung vorgeplanter Lehr-/Lernprozesse“, sondern „primär als Organisatorin von Lernprozessen, als Lernbegleiterin und Mitleitende“ (28).

wenn er sich im Rahmen für die Schülerinnen und Schüler bedeutungsvoller Aufgaben vollzieht (...)“ (ebda.).

2.3. Mittel zur Standardüberprüfung für die Fremdsprachen Englisch/Französisch: IQB-Ländervergleich (IQB-Bildungstrend), VERA 8 und LAL 7

Neben der Festlegung neuer Anforderungen für das fremdsprachliche Lernen im Sinne einer zu erwerbenden fremdsprachlichen Handlungskompetenz stellt, wie bereits angemerkt, auch die Prüfung und Überprüfung der Standarderreichung einen wesentlichen Bestandteil der Standardorientierung dar. Für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch erfolgt diese selektionsdiagnostisch mittels Zentralprüfungen wie MSA oder Abitur, modifikationsdiagnostisch hingegen anhand der im Rahmen der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring stattfindenden Lernstandserhebungen VERA 8 und dem IQB-Ländervergleich (IQB-Bildungstrends).

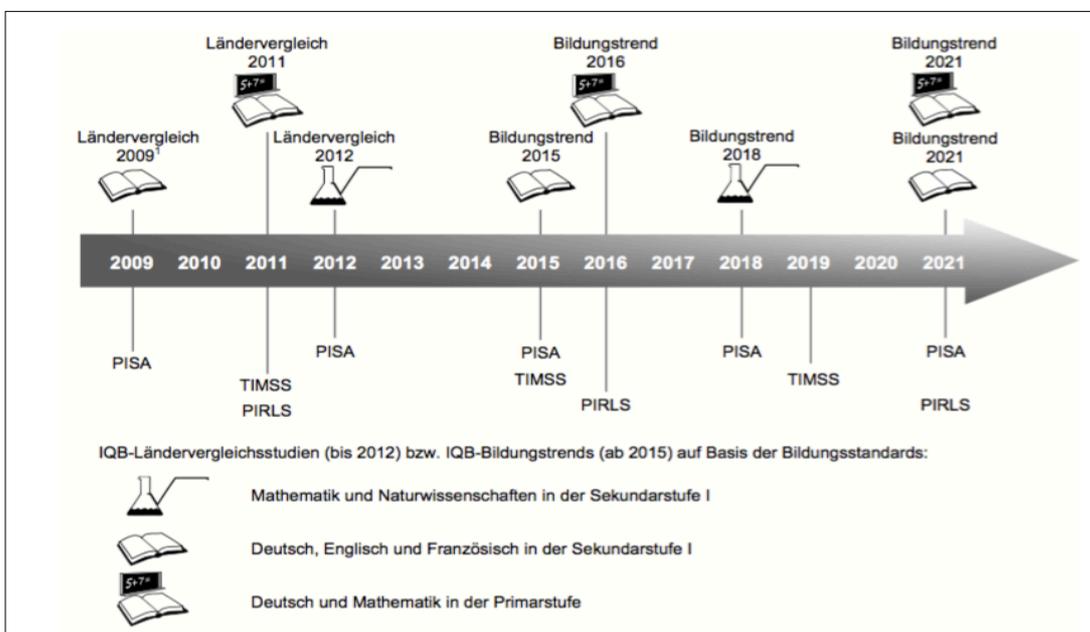
Im Folgenden wird die Konzeption und Zielsetzung von VERA 8 und dem IQB-Ländervergleich (IQB-Bildungstrend), welche Schröder „ad hoc-Maßnahmen nach dem ‘Pisa-Schock’“ (2010: 182) genannt hat, in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb skizziert.

2.3.1. IQB-Ländervergleich (IQB-Bildungstrend)

Wie in der Abbildung 7 auf der folgenden Seite zu sehen ist, wurden 2009 fremdsprachliche Kompetenzen im Rahmen des IQB-Ländervergleichs (IQB-Bildungstrend) erstmalig und erneut im Jahre 2015 überprüft. 2021 wird der dritte Testzyklus durchgeführt werden.

Wie im vorigen Kapitel erwähnt, wurde die zweite Testerhebung mit dem Titel „IQB-Bildungstrend“ veröffentlicht, da der zweite Testzyklus des IQB-Ländervergleichs Trendbeobachtungen in Bezug auf die Ergebnisse des vorherigen Testzyklus ermöglichte. Dabei wurden das Lese- und Hörverstehen in der ersten Fremdsprache Englisch/Französisch hauptsächlich mittels zweier Testaufgabeformate überprüft: halboffene und geschlossene Antwortformate.

Abbildung 7: Zeitpunkte der Datenerhebungen der IQB-Ländervergleichsstudien/IQB-Bildungstrends sowie der internationalen Schulleistungsstudien von 2009 bis 2021. Entnommen aus Stanat/Pant 2016: 16.



Da diese Formate in nationalen und internationalen Studien und Sprachtests angewendet werden, wird somit eine internationale Anbindung möglich. Der Test läuft folgendermaßen ab: Die Testaufgaben werden in zwei Abschnitten von jeweils 60 Minuten bearbeitet, zwischen denen eine längere Pause eingelegt wird. Im Anschluss an die Testaufgaben wird nach einer weiteren Pause der Schüler*innenfragebogen vorgelegt, dessen Bearbeitung ca. sechzig Minuten in Anspruch nimmt. Da bei der Testauswertung Aussagen über den Stand der erreichten Kompetenzen für das gesamte Fähigkeitsspektrum ermöglicht werden sollen, werden unterschiedlich schwierige Aufgaben eingesetzt. Das Spektrum reicht von Aufgaben, die überwiegend von der Mehrheit der Schüler*innen erfolgreich bewältigt werden können, bis hin zu solchen, die nur von wenigen gelöst werden können. Um sich an einem möglichst präzisen Erwartungshorizont orientieren zu können, werden die verschiedenen Kompetenzstufen mit Beispielaufgaben illustriert, die Schüler*innen auf der entsprechenden Stufe im Regelfall lösen können (vgl. Abbildung 8, S. 31).

Mit dem Bildungstrend 2015 wurden zum ersten Mal nach 2009 die Ergebnisse der zentralen Überprüfung der Standarderreichung in den fremdsprachlichen Fächern vorgelegt. Entscheidend beim Vergleich der beiden Studien ist jedoch die durch den IQB-Bildungstrend erstmalig mögliche Gelegenheit, für alle 16 Bundesländer abbilden zu können, wie sich die durch die Bildungsstandards definierten Kompetenzen seit 2009 im Trend entwickelt haben. Diese Entwicklung kann der Abbildung 9 auf Seite 32 entnommen werden. Dabei zeigen sich sowohl im Leseverstehen als auch im Hörverstehen positive Ergebnisse. Insbesondere lässt sich für Deutschland insgesamt für beide Teilkompetenzen ein signifikant positiver Trend mit einer Zunahme um etwa 10 Prozentpunkte des Anteils der Schüler*innen beobachten, die den Regelstandard für den MSA erreicht haben. Diese positiven Differenzwerte zeigen eine Verbesserung an, infolge derer festzustellen ist, dass die Regelstandards im Jahre 2015 von mehr Schüler*innen erreicht wurden als im Jahre 2009. Positive Veränderungen lassen sich in allen Ländern verzeichnen. Die größten Zuwächse sind in Brandenburg zu beobachten, wo die Anteile im Leseverstehen um 17 Prozentpunkte und im Hörverstehen um 20 Prozentpunkte gestiegen sind. Der niedrigste, jedoch ebenfalls signifikante, positive Zuwachs im Hörverstehen wurde mit 6 Prozentpunkten in Baden-Württemberg ermittelt, während im Leseverstehen die niedrigste, nicht signifikante Differenz im Saarland vorliegt.

2.3.2. Vergleichsarbeiten VERA 8

Das Erreichen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch/Französisch wird auf der Schulebene im Rahmen von VERA 8 überprüft. Gemessen werden dabei die Bereiche des Lese- und Hörverstehens durch geschlossene und halboffene Testaufgaben (vgl. Abbildung 10, S. 33). Ähnlich wie beim IQB-Ländervergleich / IQB-Bildungstrend basieren die Aufgaben auf den Kompetenz- und Skalenmodellen des GeR, verknüpft mit den KMK-Bildungsstandards. Der Test bei VERA 8 dauert 80 Minuten, je 40 Minuten Leseverstehen und Hörverstehen. Im Bereich des Leseverstehens umfasst der Test je nach Testheft 32 bis 39, beim Hörverstehen 42 Aufgaben. Wie im vorangehenden Kapitel schon angesprochen,

zeichnet sich VERA durch die doppelte Funktion der Kompetenzüberprüfung einerseits und der Feststellung von Förderbedarf andererseits aus. Dabei vermittelt VERA präzise Informationen hinsichtlich des Leistungsstands jedes einzelnen Bezirks, jeder einzelnen Schule, jeder einzelnen Klasse, jedes*r einzelnen Schülers*in (vgl. Abbildung 11, S. 33).

Dass Leistungsuntersuchungen seit der Implementierung der Bildungsstandards zum Bestandteil der Praxis des schulischen Fremdsprachenunterrichts wurden, bedeutet jedoch nicht, dass die übliche Art der Leistungsüberprüfung durch Klassenarbeiten und informelle Tests, die sich am aktuellen Lernstoff und am Niveau der Lerngruppe orientieren, ungültig werden oder dass sich die Unterrichtsgestaltung an der Vorbereitung auf die Leistungstests orientieren soll. Formen der Leistungsüberprüfung wie beim IQB-Ländervergleich/IQB-Bildungstrend und VERA 8, die den spezifischen fremdsprachlichen Kompetenzerwerb messen, sollen die üblichen diagnostischen Verfahren ergänzen. Gleichzeitig ermöglichen die o.g. Leistungsuntersuchungen eine grundlegende Qualitätssicherung des fremdsprachlichen Unterrichts im gesamten Bildungswesen Deutschlands.

2.4. Zwischenfazit und weiteres Vorgehen

Die Einführung der Bildungsstandards in den Fremdsprachenunterricht stand also grundlegend vor der Herausforderung, die Standards zu setzen und Wege zur Überprüfbarkeit der Standarderreicherung zu definieren.

Die Standardisierung der Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht rief neben der Problematik der Definition, Setzung und Überprüfung aber auch die Kritik hervor, angesichts dessen verschwände der allgemeine Bildungsanspruch aus dem Fremdsprachenunterricht. Im folgenden Kapitel werde ich daher die Zusammenhänge von Bildungsstandards, dem Bildungsanspruch der Schule sowie den Idealen fremdsprachlichen Lernens umfassender darstellen – das exakte Verständnis dieser Zusammenhänge ist unabdingbar, um im darauffolgenden vierten Kapitel die Kritik zu kontextualisieren und auf ihre mögliche Berechtigung abzuklopfen.

Abbildung 8: Illustration des integrierten Kompetenzstufenmodells für den Kompetenzbereich Leseverstehen im Fach Englisch. Entnommen aus Burmeister/Pant/Sachse/ Frenzel/Schlipowski 2016: 76.

C1	<p>Task "Britishness Test": Read the text and complete the sentences with the words from the box (a to m). You may use each letter only once. There is an example at the beginning (0).</p> <p>Introducing the Government's 'Britishness' Test</p> <p>Only foreigners need pass. Natives can bask in ignorance. By Ben Russell, Political Correspondent</p> <p>FOREIGNERS hoping to become British citizens will have to answer questions on everything from Geordie accents and single parent families to workers' rights and elections under a new test of 'Britishness' which will be <u>compulsory</u> (0) from today. [...]</p> <p>Tony McNulty, the immigration minister, said: "Becoming a British citizen is a milestone event in an individual's life. The measures we are (5) today will help new citizens to gain a greater appreciation of the civic and political dimension of British citizenship and, in particular, to understanding the rights and (6) that come with British citizenship."</p> <table border="1" style="display: inline-table; margin-left: 20px;"> <tr> <td>a) applying</td> <td>d) designed</td> <td>0</td> <td>[...]</td> <td>5</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>b) introducing</td> <td>e) compulsory</td> <td>e</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c) responsibilities</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	a) applying	d) designed	0	[...]	5	6	b) introducing	e) compulsory	e				c) responsibilities															
a) applying	d) designed	0	[...]	5	6																								
b) introducing	e) compulsory	e																											
c) responsibilities																													
700																													
B2	<p>Task "New Zealand": Read the text. Then complete the table below using 1 to 5 words/numbers. There is an example at the beginning (0).</p> <p>It is possible to travel economically in New Zealand. Travellers can expect to get by on less than US\$40.00 a day if camping or staying in hostels and self-catering. Motor camps and motels all have kitchens for guests' use, so staying in these also gives you the option of doing your own cooking. One of the main reasons people come to New Zealand is to participate in the activities the country is known for.</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>0. Cost of a cheap holiday in New Zealand:</td> <td>(less than) US\$40 a day</td> </tr> <tr> <td>1. Two cheap places where you can stay:</td> <td>a)</td> </tr> <tr> <td></td> <td>b)</td> </tr> </table>	0. Cost of a cheap holiday in New Zealand:	(less than) US\$40 a day	1. Two cheap places where you can stay:	a)		b)																						
0. Cost of a cheap holiday in New Zealand:	(less than) US\$40 a day																												
1. Two cheap places where you can stay:	a)																												
	b)																												
600																													
B1	<p>Task "Mini-Saga": Read the mini-saga. Then tick <input checked="" type="checkbox"/> the correct answer (a, b, c or d).</p> <p>The Airport</p> <p>He was running late. Very late! That was the last flight and he didn't want to spend the night at the airport. He ran as fast as he could. There were only thirty minutes left. When he reached the gate his panic turned to a smile – his flight was delayed.</p> <p>How did the man feel when he found out that his flight was late?</p> <p><input type="checkbox"/> a) tired <input type="checkbox"/> b) happy <input type="checkbox"/> c) nervous <input type="checkbox"/> d) funny</p>																												
500																													
A2	<p>Task "Caves of Nottingham": Read the text taken from a leaflet. Then answer the questions below using 1 to 5 words/numbers. Write feet, kilos, miles, years, minutes, etc. in your answers when needed. There is an example at the beginning (0).</p> <p style="text-align: center;">City of Caves</p> <p>Discover a hidden world right beneath your feet in caves under the streets of Nottingham and experience over 750 years of history. Enter and explore the dark depths of these original Anglo-Saxon tunnels - meeting real cave dwellers from the dramatic past.</p> <p style="text-align: center;">Opening Times and Prices</p> <p>Opening Times: Monday - Friday 10.30am to 5pm. Sat / Sun 10.30am to 5pm. Last admission 30 minutes before closing time.</p> <p>Admission Prices: Adults £5.50</p> <p>0. How old are the caves of Nottingham? x/ 750 years</p> <p>1. When are they open at weekends? x/</p> <p>2. When is the latest visitors can get in on a weekday? x/</p>																												
400																													
A1	<p>Task "Plans": Read the question and the answers (0 to 6) from a website. Then match them with one of the pictures (a to h). There is an example at the beginning (0).</p> <p>What are you going to do today?</p> <table border="1" style="margin-left: 20px;"> <tr> <td>0. Shopping and a party.</td> <td>a) </td> <td>b) </td> <td>c) </td> <td>d) </td> </tr> <tr> <td>1. Packing, I'm going to Florida for the remainder of the break.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. I am going to go and see Yes Man at the cinema later.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. Might get out a DVD to watch tomorrow. And afterwards I will have a nice hot bath.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <table border="1" style="margin-left: 20px; margin-top: 10px;"> <tr> <td>0</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>c</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	0. Shopping and a party.	a) 	b) 	c) 	d) 	1. Packing, I'm going to Florida for the remainder of the break.					2. I am going to go and see Yes Man at the cinema later.					3. Might get out a DVD to watch tomorrow. And afterwards I will have a nice hot bath.					0	1	2	3	c			
0. Shopping and a party.	a) 	b) 	c) 	d) 																									
1. Packing, I'm going to Florida for the remainder of the break.																													
2. I am going to go and see Yes Man at the cinema later.																													
3. Might get out a DVD to watch tomorrow. And afterwards I will have a nice hot bath.																													
0	1	2	3																										
c																													

Abbildung 9: Vergleich der für die Jahre 2009 und 2015 ermittelten prozentualen Anteile der Schüler*innen der 9. Jahrgangsstufe, die in den Kompetenzbereichen Leseverstehen und Hörverstehen im Fach Englisch den Regelstandard für den MSA erreichen oder übertreffen. Entnommen aus Sachse/Schipolowski 2016: 163.

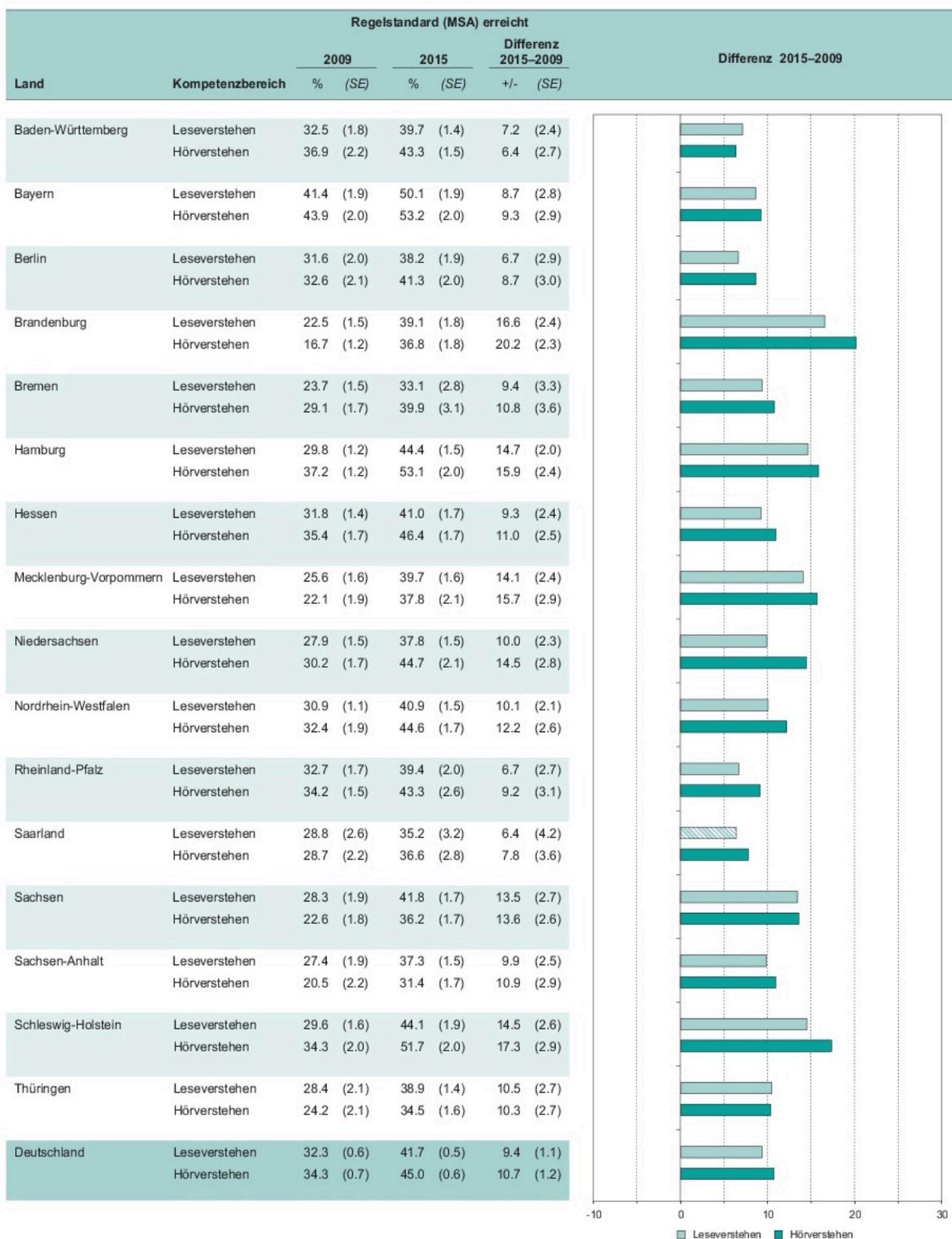


Abbildung 10: Aufgabenbeispiel VERA 8 Leseverstehen. Entnommen aus der IQB-Webseite.

Books

Read the advert from a newspaper. Then tick the correct answer (a, b, c or d).

Bob's Book Exchange

BUY USED BOOKS
AND SAVE TREES.

SAVE MONEY WHEN
YOU EXCHANGE A BOOK.

MASSIVE RANGE OF
FICTION & NON-FICTION
BOOKS IN STOCK.

BOOKS BOUGHT
FOR CASH.

source: The Epoch Times, June 23 - 29, 2010, p.5

It is an advertisement for

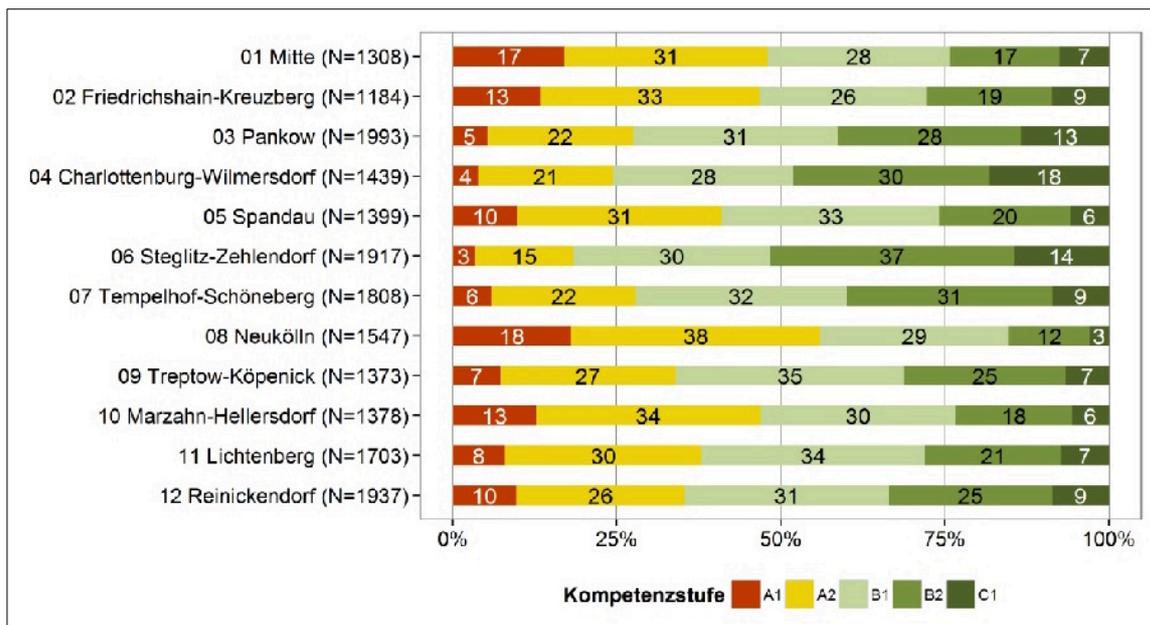
a) a private library.

b) an ecological book club.

c) a second-hand bookshop.

d) a book about trees.

Abbildung 11: Kompetenzverteilung im Testbereich Englisch Leseverstehen nach Berliner Bezirken. Entnommen aus Sachse/Schipolowski 2016: 168.



3. Bildung, Kompetenzorientierung und fremdsprachliches Lernen

3.1. Methodisches Vorgehen

Der Beweis für eine begründete Relationierung zwischen formaler Setzung von Kompetenzerwartung durch die Bildungsstandards und der damit verbundenen Perspektivierung und Erfüllung des Bildungsanspruchs fremdsprachlichen Lernens verlangt eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit den bildungstheoretischen Prämissen des kompetenzorientierten Ansatzes und den lerntheoretischen Grundannahmen des fremdsprachlichen Lernens. Diese werden im folgenden Kapitel ausführlich erklärt. Dabei gehe ich zunächst auf den Bildungsbegriff (3.2., 3.3.) ein und definiere im Anschluss den Bildungsanspruch des kompetenzorientierten Ansatzes (3.4.) und, in Anlehnung daran, des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts (3.5.).

3.2. Bildung als „Identitätsbildung“

„Bildung gehört ähnlich wie ‘Kultur’ zu den schillerndsten und beladensten Begriffen der deutschen Geistesgeschichte“ (Caspari et al. 2008: 8). In der Tat handelt es sich dabei um einen spezifisch deutschsprachigen Terminus, „der in seiner Eigenständigkeit und Bedeutungsschwere in anderen Sprachen so nicht existiert“ (Lederer 2014: 30). Anders als in anderen Sprachen wie z.B. Englisch und Französisch, wird im Deutschen zwischen „Erziehung“ und „Bildung“ differenziert und aus diesem Unterschied die grundlegenden pädagogischen Fundamentalbegriffe abgeleitet.¹² Hinzu kommt die durch verschiedene Traditionslinien gekennzeichnete Entwicklung des Bildungsbegriffs, der im Laufe der Jahrzehnte immer wieder neue Einfärbungen und Zuschreibungen bekommen hat. Die diachrone Entwicklung des Bildungsbegriffs fasst Lederer wie folgt zusammen: „Angefangen bei der

¹² Die entscheidenden Unterschiede zwischen Bildung und Erziehung werden von Helmwart Hierdeis wie folgt beschrieben: „Erziehung‘ meint (. . .) eher das, was im Umgang von Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen durch Anregen, Vormachen, Erklären, Hinwenden, Ermutigen, Einschränken, Gewöhnen, Schutz gewähren, Zuwendung und Schaffen einer förderlichen Umwelt geschieht und erreicht wird; ‚Bildung‘ meint eher den Prozess und das Ergebnis der Auseinandersetzung des einzelnen mit der Welt und ihren Repräsentanzen in Sprache, Literatur, Wissenschaft, Kunst und Medien, die Verwandlung von Informationen in subjektiv bedeutsames Wissen“ (2003: 76).

religiösen Bedeutung, über die Persönlichkeitsentwicklung, bis hin (...) zum Produktionsfaktor [steht] Bildung in Zeiten umfassender Verbetriebswirtschaftlichung als 'Ware Bildung' immer mehr im Mittelpunkt“ (Lederer 2014: 41).

Dies deutet auf eine Semantik hin, die ein breites, schwer zu systematisierendes Bedeutungsspektrum abdeckt, in dem Bildung als pädagogischer Grundbegriff nur eine der möglichen Denotationen darstellt, und zwar: „um über Horizonte pädagogischen Denkens und Handels zu reflektieren und damit zugleich (...) vorherrschende Einseitigkeiten, Verkürzungen und Verstümmelungen menschlicher Belange und pädagogischer Spielräume abzuwehren“ (Frost 2008: 297). Anders als bei anderen einschlägigen Bildungsbegrifflichkeiten¹³ stellen für eine sozialpädagogische Auffassung des Bildungsbegriffs Konzepte wie „Autonomie“, „Emanzipation“, „Mündigkeit“ und daher „Selbstbestimmung“ und „Selbsterkenntnis“ Distinktionsmerkmale dar, die Bildung mit Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung immer wieder in Verbindung setzen oder gar Persönlichkeits- bzw. Identitätsbildung zum Bildungsziel machen (Lederer 2014: 64). „Bildung“, schreibt Reinhard Uhle, „impliziert eine Steigerung von Bewusstsein im Sinne des Werdens von Persönlichkeit“ (1993: 5), oder, wie von Lederer kommentiert: „Bildung ist immer Persönlichkeitsbildung, hat also – im Wortsinn – sehr mit der Herausbildung der eigenen, im Kern einzigartigen Persönlichkeit zu tun. Kurz gesagt dient Bildung der *Förderung von Identität*“ (Lederer 2014: 108). Um dem „pädagogisch-psychologischen“ (Drischner 2009: 160) Ansatz zur Bildung gerecht zu werden, wird im Folgenden Bildung verstanden als

der individuelle, aber sozial und gesellschaftlich gerahmte und im sozialen Austausch sich vollziehende Prozess der Sicherung der Voraussetzungen für gesellschaftliche Teilhabe, der Kultivierung von Lernfähigkeit und der Selbstkonstruktion der Identität im Lebenslauf.

(Baumert 2016: 217)

Diese Definition von Bildung ist kompatibel „mit einem psychologischen Entwicklungsverständnis, nach dem menschliche Entwicklung eine individuelle und soziale Ko-Konstruktionsleistung darstellt“ (Baumert 2016: 217). Von Bildung in

¹³ Günther Dohmen benennt vier zentrale Bedeutungs- und Konnotationsschwerpunkte des Bildungsbegriffs: die mystisch-religiöse, die organologische, die pädagogisch-aufklärerische und die kulturpädagogische Dimension (vgl. Dohmen 1964).

diesem Sinne wird auch im Berliner Schulgesetz referiert. Der §1 zur Erläuterung des Auftrags der Schule lautet wie folgt:

Auftrag der Schule ist es, alle wertvollen Anlagen der Schülerinnen und Schüler zur vollen Entfaltung zu bringen und ihnen ein Höchstmaß an Urteilskraft, gründliches Wissen und Können zu vermitteln. **Ziel muss die Heranbildung von Persönlichkeiten sein**, welche fähig sind, der Ideologie des Nationalsozialismus und allen anderen zur Gewaltherrschaft strebenden politischen Lehren entschieden entgegenzutreten sowie das staatliche und gesellschaftliche Leben auf der Grundlage der Demokratie, des Friedens, der Freiheit, der Menschenwürde, der Gleichstellung der Geschlechter und im Einklang mit Natur und Umwelt zu gestalten.

(SchulG 2004: Abs. §1)

Außerdem wird in Abschnitt II des Berliner Schulgesetzes „Gestaltung von Unterricht und Erziehung“ der Bildungsauftrag der Schule am Erwerb „verbindlicher, allgemeiner und fachlicher Kompetenzen und Qualifikationsziele“ (SchulG 2004: II – Abs. §10) festgestellt, der durch die Rahmenlehrpläne umgesetzt wird. Kompetenzorientierung erweist sich daher als Mittel zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule, was wiederum auf eine enge Verbindung zwischen Persönlichkeits- bzw. Identitätsbildung und Kompetenzerwerb hindeutet.

Um die Argumentation fortzusetzen und um beweisen zu können, inwiefern Kompetenzorientierung den Bildungsauftrag der Schule erfüllen kann und wie sich dabei kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht positionieren lässt, bedarf es jedoch zunächst eines klaren Verständnisses dessen, was unter Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung zu verstehen ist.

3.3. Begriffsklärung: Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung

Wie von Günter Krampen und Werner Greve betont, bilden Identität und Persönlichkeit „ein klassisches Überlappungsgebiet“¹⁴ (62002: 675), dessen Ausdifferenzierung sich oft als fachspezifisch erweist (Haller/Müller 2006: 11f.).

¹⁴ In Anlehnung an die terminologische Praxis des psychologischen Diskurses (vgl. Haller/Müller 2008: 9) verwenden Krampen und Greve den Begriff „Selbstkonzept“ anstelle von „Identität“.

In Dokumenten wie den Bildungsstandards oder dem Berliner Schulgesetz, die in ihrer vorwiegend bildungspolitischen Ausrichtung keiner systematischen, fachspezifischen begrifflichen Differenzierung verpflichtet sind, wird der Unterschied zwischen Persönlichkeit und Identität zwar angedeutet, jedoch nicht ausgearbeitet.¹⁵ In Anlehnung an den pädagogisch-psychologischen Ansatz, auf den die Kompetenzorientierung im Anschluss an Weinerts Bestimmung des Kompetenzbegriffs zurückzuführen ist, werden Identität und Persönlichkeit in dieser Arbeit wie folgt definiert:

Identität: Identität ist das Erleben der Einheit, sich relativ gleichbleibend zu sich selbst und zu anderen zu fühlen und zu handeln. (...) Habermas unterscheidet zwischen der persönlichen Identität (Einheit einer unverwechselbaren Lebensgeschichte) und einer sozialen Identität (Zugehörigkeit zu verschiedenen Bezugsgruppen und Gemeinschaften) und Ich-Identität (Ausgleich zwischen beiden).

(Schröder ³2001: 159-160)

Persönlichkeit: Persönlichkeit ist die dynamische Ordnung derjenigen psychophysischen Systeme im Individuum, die seine einzigartigen Anpassungen an seine Umwelt bestimmen. Persönlichkeit ist also das jeweilige Ausmaß entwickelter Individualität, notwendigerweise ständig in Veränderung und lebenslang Erziehungs- und Bildungsziel.

(Köck 2008: 372)

In einem Satz könnte man festlegen, dass Identität „nach innen“ und Persönlichkeit „nach außen“ gerichtet ist, bzw. Identität vom Individuum erlebt wird, Persönlichkeit hingegen sich von außen betrachten und beeinflussen lässt. „Als relationaler Begriff (etwas kann nur identisch mit etwas sein)“, schreibt Stephan Glomb, „impliziert [Identität] anders als (...) Persönlichkeit, dass sich das Bezeichnete innerhalb eines Beziehungsgeflechtes situiert“ (³2004: 277). Dieses Beziehungsgeflecht formt sich infolge des Strebens nach Selbstgestaltung anhand des Gesamten aller Antworten auf die Frage „Wer bin ich?“ (vgl. Eriksson ⁶1980).

¹⁵ Vgl. dazu den folgenden Absatz aus den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache: „Mit der Fähigkeit, eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen tolerant und kritisch zu vergleichen, und mit der Bereitschaft, Interesse und Verständnis für Denk- und Lebensweisen, Werte und Normen und die Lebensbedingungen der Menschen eines anderen Kulturkreises aufzubringen, erleben die Schülerinnen und Schüler einen Zuwachs an Erfahrung und Stärkung der eigenen **Identität**. Der Fremdsprachenunterricht trägt zu dieser Mehrperspektivität der **Persönlichkeitsentwicklung** vor allem bei durch Orientierungswissen zu exemplarischen Themen und Inhalten sowie durch den Aufbau von Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation“ (2003: 6).

Persönlichkeit hingegen ist „(um)welt(mit)bestimmt“, „wertorientiert“ (Reinhold/Pollak/Heim 1999: 276) und fungiert als Mittelinstanz zwischen Umwelt und Identität. Die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung wird aus dem Grund als lebenslanges Bildungsziel betrachtet, weil Bildung der Persönlichkeit eine Orientierung bietet, die zur „Fähigkeit und Verantwortung zur Selbstbestimmung“ führt, die zur Identitätsbildung oder, wie Schröder sie nennt, zur „Identitätsgewinnung“ (Schröder 2001: 159) befähigt. Persönlichkeitsentwicklung ist daher immer mit Identitätskonstruktionen verbunden, weswegen die eine nicht unabhängig von der anderen betrachtet werden kann.

Persönlichkeit impliziert außerdem ein weites Spektrum von Konstrukten, „die zu immer wieder aufs Neue zu bewerkstellenden Prozessen der Identitätskonstruktion und -revision führen“ (Surkamp 2008: 186). Diese Konstrukte können anhand ihrer Zuordnung zum psychischen Bereich sowie ihrer Bereichsspezifität auf unterschiedliche Weise gruppiert werden:

Abbildung 12: Persönlichkeitskonstrukte. Entnommen aus Krampen/Greve 2008: 657.

Persönlichkeitskonstrukte

Temperamentsmerkmale	Leistungsmerkmale	Selbst- und Umweltbezogene Merkmale
<p><i>Zum Beispiel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Extraversion vs. Introversion - Emotionale Stabilität vs. Labilität - Offenheit für Erfahrungen - Verträglichkeit - Ängstlichkeit 	<p><i>Zum Beispiel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fluide Intelligenz - Kristalline Intelligenz - Kreativität - Konzentrationsfähigkeit 	<p><i>Zum Beispiel:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Selbstkonzept - Kontrollorientierung - Vertrauen - Wertorientierung - Selbstaufmerksamkeit - Selbstwirksamkeit

Ausgehend von dem skizzierten Zusammenhang erweist sich als persönlichkeitsentwickelnd „die Veränderung der unterschiedlichen Persönlichkeitskonstrukte (temperaments-, leistungs-, selbst- und umweltbezogene Merkmale) über die Zeit“ (Pekrun 1983: 112). Diese Veränderung hängt von zwei Einflussgrößen ab, die jeweils „personintern“ und „personextern“ sind (vgl. Königs 2010: 11ff.). Zu den

personinternen Bedingungen gehören „genetische Entwicklungsdispositionen oder bereits erworbene Bereitschaften der Leistungserbringung oder des Verhaltens“ (ebda.), zu den personexternen Bedingungen zählt hingegen die Interaktion mit der Umwelt. An Letztere angebunden sind auch, dem entwicklungspsychologischen Ansatz zufolge, kultur- und altersspannenspezifische „Entwicklungsaufgaben“ (Köck 2008: 554). Dabei handelt es sich um Anforderungen, „die im Verlauf bestimmter Lebensphasen in einer Kultur zu bewältigen sind“ (Tenorth/Tippelt 2007: 188).¹⁶ Die Konfrontation und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bietet wichtige Ansätze zur Persönlichkeitsbildung, weil das Individuum sich dabei „der Wirkung von Umwelteinflüssen verschiedener Art bewusst wird“ (Delanoy 1994: 21). Zu den im Alter der späten Kindheit und Adoleszenz zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben gehören z.B. „Developing attitudes towards social groups and institutions; becoming independent of parents and other adults; developing conscience and moral judgment; forming a system of ethics and scale values“ (Havighurst 1972: 38).

Die Vermittlung von Fähig- und Fertigkeiten zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gehört laut Berliner Schulgesetz explizit zum Auftrag der Schule:

- (1) Die Schule soll Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen vermitteln, die die Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, ihre Entscheidungen selbständig zu treffen und selbständig weiterzulernen, um berufliche und persönliche **Entwicklungsaufgaben** zu bewältigen, das eigene Leben aktiv zu gestalten, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben teilzunehmen und die Zukunft der Gesellschaft mitzuformen.

(SchulG 2004: §3 Abs. 1)

Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Bildungsangebote Schülern*innen eine Unterstützung bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben geben sollten, um den dem Auftrag der Schule zugrundeliegenden Bildungsanspruch im Sinne von Förderung der Persönlichkeits- bzw. Identitätsbildung gerecht zu werden. Diesbezüglich schreiben Maier/Schmitt:

¹⁶ Die Konzeption von Entwicklungsaufgaben wurde 1948 von Robert Havighurst eingeführt. Diese resultieren aus der Wechselwirkung biologisch-physiologischer Reifung, gesellschaftlich-kultureller Erwartungen sowie individueller Bedürfnisse und Wertvorstellungen (Maier/Schmitt 1998: 403).

Bildungsangebote können Personen in der Auseinandersetzung mit Lebensanforderungen begleiten und zu ihrer Entlastung beibringen, indem sie ihnen Orientierungshilfe(n) bieten, notwendiges Wissen zur Verfügung stellen sowie das Erlernen und Üben von Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen. (...) **Insofern können Bildungsangebote einen wichtigen Beitrag zu einer konstruktiv gelösten entwicklungsrelevanten Aufgabe darstellen und somit die individuelle Weiterentwicklung fördern.**

(Maier/Schmitt 1998: 404-5)

Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung als Bildungsziel bedeutet also, die Schüler*innen dazu zu befähigen, den Anforderungen ihrer emotionalen, kognitiven und sozialen Entwicklung zu genügen. Inwiefern kann nun Kompetenzorientierung zur Förderung dieser Entwicklungsprozesse beitragen? Um diese Frage zu beantworten, bedarf es zunächst eines Überblicks der lern- und bildungstheoretischen Prämissen des kompetenzorientierten Ansatzes.

3.4. Zu den bildungstheoretischen Prämissen der Kompetenzorientierung: Klafkis Theorie der „Kategorialen Bildung“

Obwohl der kompetenzorientierte Ansatz häufig in Zusammenhang mit der OECD und internationalen Leistungsstudien betrachtet wird, stellt die der Kompetenzorientierung zugrundeliegende Akzentverschiebung auf umsetzbares, prozedurales Wissen aus bildungstheoretischer Sicht keine Neuigkeit dar (Saldern 2016: 10). Bereits 1962 entwarf Noam Chomsky ein Konzept, in dem grundlegende Fähigkeiten Kompetenzen entsprachen, die von einem Individuum hervorgebracht werden und nicht angeboren sind. Kompetenzen waren in diesem Sinne „innere Voraussetzungen von Handlungen“, die nicht direkt beobachtbar, sondern nur anhand von äußeren Handlungen zu erkennen waren (ebda.: 7). An diesen Ansatz schloss sich 1963 Wolfgang Klafki an, der Handlungsfähigkeit im Sinne von Problemlösefähigkeit zum grundlegenden Bestandteil seiner Theorie der kategorialen Bildung machte und dadurch den Weg zur heutigen Auffassung von Kompetenzorientierung ebnete.

Anhand einer historisch-systematischen Analyse der bildungstheoretischen „Klassiker“ schlussfolgerte Klafki, dass die bis dahin herrschenden bildungstheoretischen Ansätze in zwei unterschiedliche Kategorien fielen: die materialen und die formalen Bildungstheorien. Materiale Bildungstheorien fragten nach der „objektiven Seite“ von Bildung und legten fest, welche Bildungsinhalte wichtig für die Schüler*innen sind. Formale Bildungstheorien hingegen gingen von den Bedürfnissen der zu erziehenden Schüler*innen aus und fragten, welches Verhalten und welche Handlungsformen für ihre Entwicklung wichtig sind (Kiper/Meyer/Topsch 2002: 69). Diese beiden Grundformen wurden von Klafki in je zwei Varianten ausdifferenziert. So entstehen vier verschiedene Theorien, die in der Abbildung 13 auf Seite 42 dargestellt sind. Anhänger des bildungstheoretischen Objektivismus ist z.B. Dietrich Schwanitz, der 1999 ein Buch unter dem Titel *Bildung. Alles, was man wissen muss* veröffentlichte, das eine Aufstellung dessen enthielt, was zur Allgemeinbildung gehört. Andererseits betonen die Theorien der funktionalen Bildung die geistige und seelische Entfaltung des Individuums, während die Theorien der methodischen Bildung auf die Beherrschung instrumenteller Fähigkeiten ausgerichtet sind. Klafkis Theorie der „kategorialen Bildung“ versteht sich als „Integration“ materialer und formaler Bildungstheorien und bezeichnet einen Prozess, „der sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die von ihnen angeeignete Welt verwandelt“ (Kiper/Meyer/Topsch 2002: 71). Durch kategoriale Bildung werden die Schüler*innen „aufgeschlossen“ für die Welt, in der sie leben, indem sie sich einen Teil des verfügbaren Wissens und dadurch die Normen, Wertsysteme und Sichtweisen der Gesellschaft aneignen. Aber gleichzeitig „verändern sie auch das, was sie sich aneignen. Sie erschaffen sich die sie umgebende Welt in einem kreativen Aneignungsprozess neu (...)“ (Kiper/Meyer/Topsch 2002: 71).

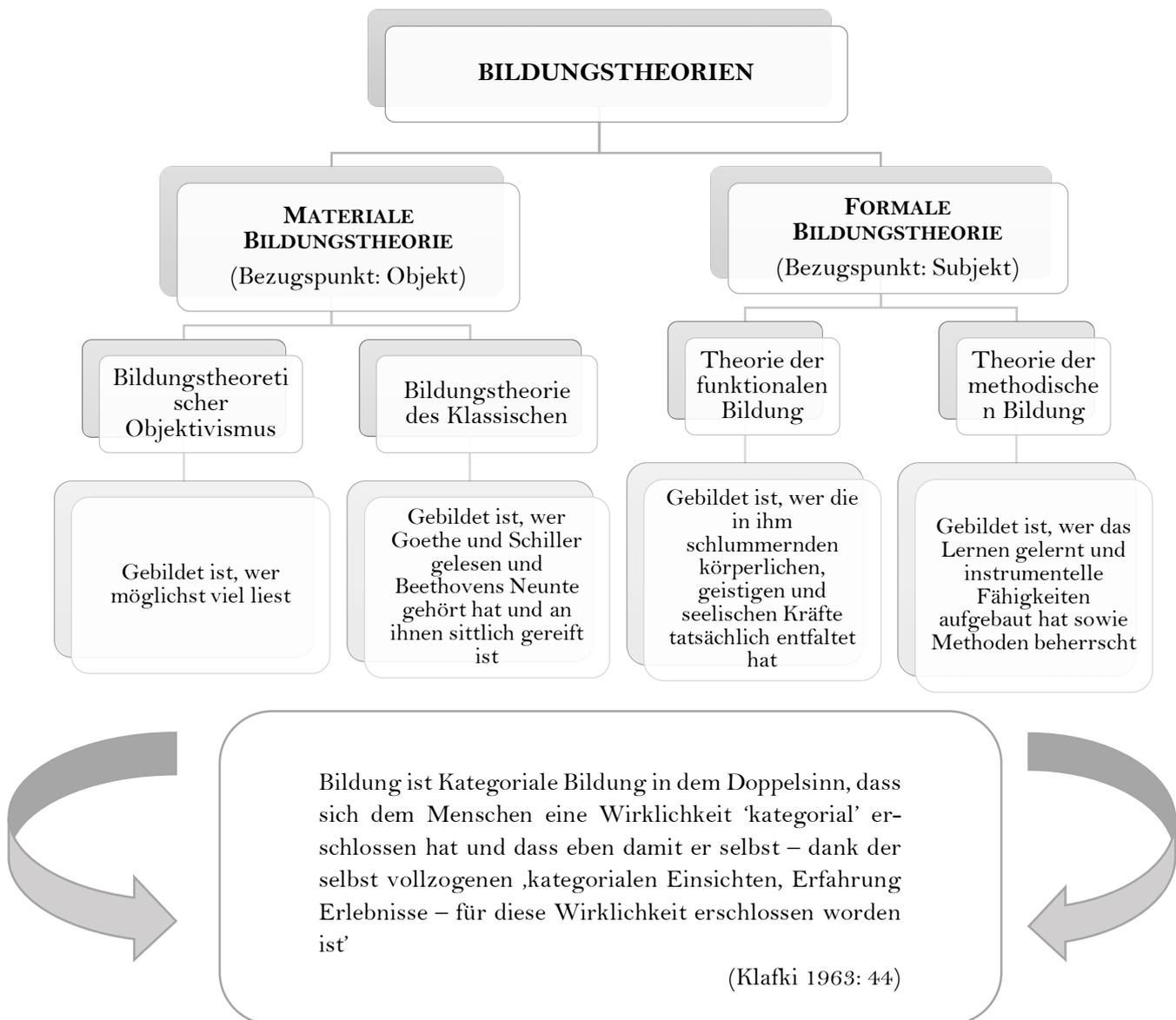
Aus didaktisch-methodischer Sicht erfolgt diese kategoriale Erschließung folgendermaßen:

Solche Erschließung, solches Offenmachen (...) können die sog. Bildungsinhalte nur leisten, weil ihnen ein besonderes Wesensmerkmal eigen ist: Es charakterisiert einen Bildungsinhalt, dass er als einzelner Inhalt immer stellvertretend für viele Kulturinhalte steht; immer soll ein Bildungsinhalt

Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, allgemeine Prinzipien, Gesetze, Werte, Methoden sichtbar machen. Jene Momente nun, die solche Erschließung des Allgemeinen im Besonderen oder am Besonderen bewirken, meint der Begriff des *Bildungsgehaltes*. Jeder besondere Bildungsinhalt birgt in sich also einen allgemeinen *Bildungsgehalt*.

(Klafki 1963: 134f.)

Abbildung 13: Materiale und formale Bildungstheorien, entnommen aus Jank/Meyer 1991: 213



Die Begriffe „Bildungsgehalt“ und „Bildungsinhalt“ entsprechen jeweils etwa dem üblichen Begriff des Unterrichtsthemas und dem damit eng verbundenen Begriff

des „Bildungswertes“ (Jank/Meyer 1991: 217). Um den Bildungsgehalt vorgegebener Bildungsinhalte freizulegen, können Lehrer*innen auf die von Klafki entwickelte didaktische Analyse zurückgreifen. Dabei geht es um fünf leitende Fragestellungen, die sich alle Lehrer*innen bei der Unterrichtsvorbereitung stellen sollen, um feststellen zu können, ob das, was sie ihren Schülern*innen beibringen möchten, der Mühe wert ist oder nicht. Die fünf Fragen lauten wie folgt:

Abbildung 14: Grundfragen der didaktischen Analyse. Entnommen aus Jank/Meyer 1991: 205.

- i. Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt im Leben der Kinder meiner Klasse?
- ii. Worin liegt die Bedeutung des Themas für die Zukunft der Kinder?
- iii. Welche ist die Struktur des Inhaltes?
- iv. Welchen allgemeinen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?
- v. Welche sind die besonderen Fälle, Phänomene, Situationen, Versuche in oder an denen die Struktur des jeweiligen Inhaltes den Kindern fragwürdig, zugänglich, begreiflich werden kann?

Aus einer genaueren Betrachtung der fünf Fragen, wird ersichtlich, dass sie zum Teil (i, ii, iv) auf die Anwendbarkeit des Wissens und zum Teil (iii-v) auf seine sachliche, fachspezifische Dimension zielen (Saldern 2016: 11). Durch diese Verschränkung versucht Klafki die Vermittlung von „sinnlosem (...) *Trägem Wissen* [sic]“ (ebda.) zu vermeiden, denn „ohne Wissen geht es nicht, aber es ist eben allein nicht hinreichend“ (ebda.). „Solches Erarbeiten des Bildungsgehaltes ist kein mechanischer, sondern ein kreativer Prozess“, kommentieren Jank/Meyer, „für den differenzierte allgemein- und fachdidaktische Kenntnisse, aber auch didaktisch-methodische Fantasie erforderlich sind“ (1991: 218). Die Orientierung an der Problemlösefähigkeit wird anhand der vierten Frage deutlich. Mit dem Ausdruck „allgemeines Problem“ bezieht sich Klafki auf die von ihm konzipierten „epochaltypischen Schlüsselprobleme der modernen Welt“ (1963: 22), die „Brennpunkte gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher, nationaler und globaler Entwicklung“ (Jank/Meyer 1991: 231) darstellen. Die epochaltypischen Schlüsselprobleme umfassen die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steu-

erungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, die Subjektivität des Einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehungen. Das methodisch-didaktische Ziel Klafkis ist dabei, eine Bildungstheorie zu entwickeln, die Inhalte und Fähigkeiten miteinander verbindet:

Bei der Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen an exemplarischen Beispielen geht es nämlich nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreicht.

(Klafki 1990: 98)

Auf den gleichen bildungstheoretischen Prämissen beruht die den Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache Englisch/Französisch zugrundeliegende Kompetenzorientierung, denn angestrebt wird dabei eine Verschränkung von „deklarativem Wissen (das sog. *savoir*), prozeduralem Wissen (das sog. *savoir-faire*), Lernfähigkeiten (das sog. *savoir-apprendre*) und persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (das sog. *savoir-être*)“ (Harsch 2010: 141), die die zu erwerbende fremdsprachliche Handlungskompetenz charakterisieren. Die Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen stellt daher einen wesentlichen Teil der durch den kompetenzorientierten Ansatz angestrebten Handlungskompetenz dar. Diese werden außerdem von den KMK-Bildungsstandards explizit gefördert, denn die Selbstkompetenz ist

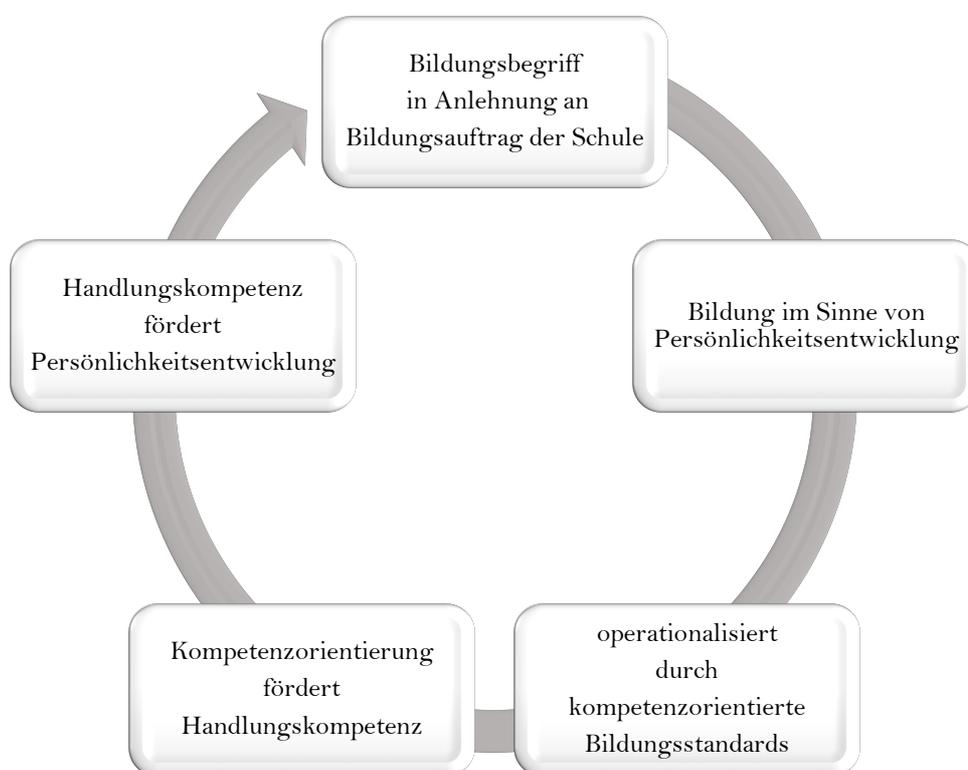
(...) die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

(KMK 2007: 11)

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Kompetenzorientierung aus bildungstheoretischer Sicht eng mit Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung verbunden ist.

Zusammenfassend stellt Abbildung 15 den Zusammenhang zwischen Bildung als „Identitätsbildung“ (Lederer) und Kompetenzorientierung dar. Ausgehend von einer im Einklang mit dem Berliner Schulgesetz stehenden, pädagogisch-psychologischen Auffassung von Bildung wurde bis jetzt gezeigt, wie sich der Bildungsanspruch schulischen Lernens durch den kompetenzorientierten Ansatz operationalisieren lässt. Um den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzerwerb aus bildungstheoretischer Sicht zu klären, habe ich Bezug auf Klafkis Theorie der Kategoriale Bildung genommen.

Abbildung 15: Zur Hermeneutik des kompetenzorientierten Ansatzes.¹⁷



¹⁷ Für die Erstellung dieses Diagramms möchte ich mich bei Frau Prof. Dr. Bettina Hannover am Fachbereich Schul- und Unterrichtsforschung der Freien Universität Berlin für ihre Unterstützung herzlich bedanken.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, wie genau kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht gemäß dem Schulauftrag zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt.

3.5. Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht im Bildungsauftrag der Schule

3.5.1. Bildung und fremdsprachliches Lernen: Wilhelm von Humboldt

Wenn „Bildung immer Identitätsbildung“ (Lederer) bedeutet: Was ist dann im Fremdsprachenunterricht persönlichkeitsbildend? Inwiefern trägt fremdsprachliches Lernen zur Persönlichkeitsentwicklung bei? Um diese Fragen beantworten zu können, möchte ich im Folgenden Bezug auf Wilhelm von Humboldts Reflexionen zur Rolle der Fremdsprachen für die Bildung des Menschen nehmen. Obwohl sein Bildungsverständnis aus den kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen des 19. Jahrhunderts hervorgegangen ist und zwar eines sehr elitären Milieus, das Bildung zu einem „sozialen Abgrenzungs- und Unterscheidungsmerkmal (...) privilegierten Bürgertums“ machte (Lederer 2014: 161), erweist sich Humboldts Verständnis von fremdsprachlichem Lernen im Kontext seiner Selbstbildungstheorie immer noch großer Aktualität.

Das, was Nobelpreisträgerin Herta Müller in ihrem Aufsatz „In jeder Sprache sitzen andere Augen“ (2003) erklärt, hat Humboldt 1822 in seinen Schriften zur Sprachphilosophie wie folgt formuliert: „Jede Sprache ist eine eigenthümliche Weltansicht“¹⁸ (III 434). In diesem Sinne ist Humboldts Theorie der Sapir-Whorf-Hypothese „we dissect nature along lines laid down by our native language“ (Whorf 1956: 213) sehr ähnlich (vgl. dazu Bredella 2005: 51). Humboldt zufolge stellen Sprachen kein bloßes linguistisches Phänomen dar: „ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen“, schreibt er, „sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst“ (III 20).

Verbindet man Humboldts Theorie der Sprachen als „Weltansichten“ mit der damit untrennbar verflochtenen Verstehenslehre, verdeutlicht sich die Aktualität

¹⁸ Alle Zitate aus den Werken Wilhelm von Humboldts sind der von Andreas Flitner und Klaus Giel herausgegebenen fünfbändigen Werkausgabe entnommen. Der Kurznachweis im Text erfolgt durch Angabe des Bandes und der Seitenzahl.

des humboldtschen Gedankens für die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik. Ansgar Nünning weist darauf hin, dass „für Humboldt die Möglichkeit der Verständigung darauf beruht, dass es ‚etwas Gemeinsames in dem ganzen menschlichen Geschlechte giebt‘“ (I 596). Diesbezüglich zitiert Nünning aus Humboldts Schrift „Ueber die Aufgabe des Geschichtsschreibers“:

Jedes Begreifen einer Sache setzt, als Bedingung seiner Möglichkeit, in dem Begreifenden schon ein Analogon des Nachher wirklich Begreifenen voraus, eine vorhergängige, ursprüngliche Uebereinstimmung zwischen dem Subject und dem Object.

(I 598f.)

Nünning weist darauf hin, dass

ebenso wie sich das Begreifen von etwas als ein Oszillieren zwischen Subjekt und Objekt beschreiben lässt, wobei beide in diesem Prozess wechselseitig assimilieren, kommt es auch beim sprachlichen Verstehen zu einer dauernden Assimilierung „der eigenen und fremden Sprachform“ (III 156).

(2009: 42)

Humboldt kommt daher zu einer wichtigen Erkenntnis, auf der die moderne Fremdsprachendidaktik basiert, nämlich, dass das Fremdverstehen letztendlich darin besteht, „das Fremde sich, und sich dem Fremden zu assimilieren“ (III 559): Aus diesem „Oszillieren zwischen Subjekt und Objekt“, Selbst und Fremdem ergibt sich „die wahre Wichtigkeit des Sprachstudiums“, welche „(...) an der Bildung der Vorstellungen liegt“ (III 153). Vergleicht man diese Definition von Fremdverstehen mit der von Bredella, dann wird die Aktualität des humboldtschen Gedankens ersichtlich:

Wenn es bei der Komplexität des Begriffs Fremdverstehen ein einheitliches Moment gibt, so besteht es darin, dass Fremdverstehen sich im Wechselspiel zwischen dem Einnehmen einer Innen- und einer Außenperspektive vollzieht. Das Einnehmen von Innenperspektiven ist für das Fremdverstehen konstitutiv, weil es ermöglicht, die Dinge von innen, d.h. mit den Augen der Fremden zu sehen (...).

(Bredella 2002a: 74)

Der Bildungsanspruch fremdsprachlichen Lernens *sensu* Humboldt beruht also darauf, „dass die Lernenden dadurch die Werkzeuge des Denkens und Empfindens

anderer Nationen, die darin verkörperten Weltansichten sowie die Relativität der eigenen Weltansicht kennenlernen“ (Nünning 2009: 44). Daraus entsteht eine „Mannigfaltigkeit der Ansichten, die die eigene inwohnende Kraft stärken“ (Humboldt I 237) oder, in einer modernen Terminologie, die eigene Identität.

3.5.2. Fremdsprachliches Lernen aus kognitionspsychologischer Sicht: Humboldt *reloaded*

Fast zweihundert Jahre später wird Humboldts Überzeugung des persönlichkeits- bzw. identitätsentwickelnden Potentials fremdsprachlichen Lernens durch die Befunde der kognitionspsychologischen Forschung bestätigt. So besteht fremdsprachliche Handlungskompetenz nicht in bloßem Sprachkönnen, sondern sie schließt „die Dynamiken von Interaktionen mit ein, die die Auseinandersetzung mit der fremden sowie mit der eigenen Kultur steuern“ (Vollmer 1998: 237). Erforderlich für die Relativierung der eigenen „Weltansicht“ bzw. das Erkennen ihrer kulturspezifischen Natur ist „auch die Fähigkeit, die eigene Identität darzustellen“ (Surkamp 2008: 107). Fremdsprachliches Lernen und Persönlichkeits- bzw. Identitätsbildung bedingen sich also gegenseitig, weil das eine nur durch die andere möglich ist: „um sich auf eine andere Kultur einzulassen“, betont Surkamp, „muss man genügend Selbstbewusstheit und Selbstvertrauen haben, damit man in der Begegnung mit dem Fremden (...) nicht gleich in seinem eigenen Selbstverständnis erschüttert wird“ (2008: 108).

Die Relativierung der eigenen Weltansicht setzt also voraus, dass diese Weltansicht dem Individuum bewusst ist oder werden kann. Erst die Auseinandersetzung mit dem Fremden kann sodann zu Prozessen der „Rekonstruktion, Erweiterung und Revision von Selbstbildern“ (ebda.) und damit schließlich zu dieser angestrebten Relativierung führen und dadurch die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung fördern.

Diesbezüglich berichtet Claire Kramsch von der Erfahrung einiger Sprachlerner, die in der Begegnung mit der Fremdkultur die Identität der Anderen als Bestandteil der eigenen assimilieren wollen: „The desire to shed one’s identity with the other, to become ‘one of them’, to act, to talk, think like them, is often a strong incentive for foreign language learning.“ (1997: 3)

3.6. Kompetenzorientierung, Bildung und fremdsprachliches Lernen: Die Quadratur des Kreises?

Inwiefern trägt nun kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht zur Förderung von Persönlichkeits- bzw. Identitätsbildung bei? Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht erfüllt den Bildungsanspruch schulischen Lernens (3.2.), nämlich die „Heranbildung von Persönlichkeiten“ (3.3.), indem fremdsprachliche Handlungskompetenz zum Ziel des Unterrichts wird. Dabei ist Handlungskompetenz mit Persönlichkeitsentwicklung eng verbunden (3.4.). Entlang dieser Linie erfolgt die Perspektivierung des Bildungsanspruchs fremdsprachlichen Lernens *sensu* Humboldt, da persönlichkeitsentwickelnde Aspekte wie Selbstrelativierung oder Offenheit gegenüber neuen Kulturen mittels der interkulturellen Kompetenz institutionalisiert und operationalisiert werden (3.5.). Der Erwerb von fremdsprachlicher Handlungskompetenz wird dabei mit der Förderung von sprachlichen Fertigkeiten einerseits, dabei aber gleichzeitig auch mit nicht-kognitiven Anteilen des Spracherwerbs wie z.B. der Förderung von „Dispositionen“ humboldtscher Erinnerung verbunden, wie z.B. „die Bereitschaft andere kulturelle Denk- und Wahrnehmungsweisen kennenzulernen und sich von eigenen kulturellen Sichtweisen und Vorannahmen zu distanzieren („Dezentrierung““ (Freitag-Hild 2010: 123). Dies erlaubt, „dem Einzelnen Anlässe zu Identitätskonstruktionen zu geben und sie durch Anleitung zu Selbst-Reflexion im Prozess der Pluralisierung kultureller Identität zu begleiten“ (Küster 2010: 108), was zu persönlichkeits- bzw. identitätsentwickelnden Prozessen führt.

Und doch, trotz der in diesem Kapitel nachgewiesenen Vereinbarkeit des kompetenzorientierten Ansatzes mit der Erfüllung des Bildungsanspruchs fremdsprachlichen Lernens, stellt sich die Frage, warum die Einführung der kompetenzorientierten Bildungsstandards zu solch heftigen und anhaltenden Kontroversen geführt hat, die den fremdsprachendidaktischen Diskurs der letzten zehn Jahre geprägt haben. Das Spannungsfeld in der Rezeption der Bildungsstandards reicht von deren Betrachtung als „Chance für die Qualität schulischer Arbeit“ (Orth 2005: 63) bis hin zur Schlussfolgerung, sie seien „ein Produkt mit zweifelhafter Wirkung“ (Leupold 2005: 180). Im folgenden Kapitel kommen die Kritiker*innen der Bildungsstandards ausführlich zu Wort. Anhand einer Konfrontation mit dem

Wortlaut der Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache werde ich zeigen, inwiefern die Kritik wirklich gerechtfertigt ist.

4. Themen und Kontroversen in der Rezeption der kompetenzorientierten Bildungsstandards in der Fremdsprachenforschung

4.1. Resümee des Forschungsstandes¹⁹

Wenn man den Forschungsstand zum Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem Fremdsprachenunterricht und der Erfüllung des Bildungsanspruchs fremdsprachlichen Lernens resümieren möchte, stellen die von Bausch et al. herausgegebenen Arbeitspapiere der 25. und 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts einen unverzichtbaren Ausgangspunkt dar. Bei der 25. Frühjahrskonferenz zum Thema *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*, wurden 2005 die Bildungsstandards in Hinblick auf ihre Bedeutung für die curriculare Entwicklungsarbeit und die daraus abzuleitenden Konsequenzen für das Lehren und Lernen fremder Sprachen analysiert. Spezifisch für die Fremdsprache Englisch veröffentlichte Zytadiß 2005 den Band *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht*. Der Bildungsanspruch der Bildungsstandards für die Fremdsprachen wurde 2009 bei der 29. Frühjahrskonferenz erneut hinterfragt und zwar im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung, wie schon der Titel andeutet.

2006 ist das Sonderheft „Bildungsstandards“ in der Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* erschienen. Dabei beziehen sich insbesondere die Beiträge von Wolfgang Hallet & Andreas Müller-Hartmann „For better or for worse? Bil-

¹⁹ Das in diesem Kapitel aufgeführte Resümee des Forschungsstandes beruht auf einer Literaturrecherche, die (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) aus der Literaturdatenbank des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung der Universität Marburg stammt. Insgesamt bestand die Literaturrecherche, die am 6.01.2017 beantragt wurde, aus 143 Einträgen, die die Schlüsselwörter „Bildung“ und „Kompetenzorientierung“ enthielten und zwischen 2000 und 2017 erschienen sind. Ergänzt wurde diese Literaturrecherche durch weitere den gleichen Voraussetzungen entsprechende Literaturhinweise, die aus dem Fachinformationssystem Bildung (FIS) des Fachportals Pädagogik entnommen wurden.

dungsstandards Englisch im Überblick“, Helmut Johannes Vollmer „Bildungsstandards von oben – Bildungsstandards von unten“, Lutz Küster „Auf dem Verordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“, und von Karin Vogt „Road works ahead! Die Aufgabenbeispiele der Bildungsstandards“ auf die Vereinbarkeit von Kompetenzorientierung, Bildung und fremdsprachlichem Lernen. 2006 wurde auch die Festschrift für Helmut Johannes Vollmer *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung. Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation* veröffentlicht, in der offene Fragen und zentrale Hintergründe der Reformprozesse im deutschen Schulsystem dargestellt werden. Von besonderem Interesse ist dabei der Beitrag von Eynar Leupold „Progression, attention! – Anmerkungen zur Bedeutung eines traditionellen didaktischen Konzepts in einem veränderten Fremdsprachenunterricht“, der die bildungstheoretischen Konsequenzen der Umorientierung von Input- zu Output-Lernprozessen anhand des Beispiels des Englischunterrichts darstellt.

Auf diese Diskussion greifen auch der von Heinz-Helmut Lüger und Andrea Rössler veröffentlichte Band *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung* und der im selben Jahr von Tesch et al. herausgegebene Band *Bildungsstandards Französisch: Konkret*, welcher insbesondere durch die Beiträge von Daniela Caspari „Zur Situation des Französischunterrichts“, Franz-Joseph Meißner & Bernd Tesch „Bildungsstandards für Französisch als erste Fremdsprache“, Adelheid Hu & Eynar Leupold „Kompetenzorientierung und Französischunterricht“ die durch die Einführung der Bildungsstandards hervorgerufenen methodisch-didaktischen Konsequenzen hinsichtlich der Erfüllung des Bildungsanspruchs fremdsprachlichen Lernens reflektiert.

In den darauffolgenden vier Jahren wurden der Debatte keine Sammelbände gewidmet, gleichwohl die Prägnanz des Themas durch Einzelbeiträge im Horizont der Fremdsprachenforschung aufrechterhalten wurde. Besonders erwähnenswert sind dabei die Artikel von Daniela Caspari „Kompetenzorientierung = Testeritis“, Olaf Bärenfängers „Die Nationalen Bildungsstandards: Überlegungen zum Spannungsfeld von Bildungspolitik, Sprachenpolitik und schulischer Wirklichkeit“ (2010), Annette Berndts „Content Standards, Bildung und Fremdsprachenvermittlung“ (2010) sowie die Beiträge zur Konzeption kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts von Wolfgang Hallet, Claudia Harsch und Lutz Küster

im von Carola Surkamp herausgegebenen *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, die das Spannungsfeld zwischen Bildung, Kompetenzorientierung und fremdsprachlichem Lernen explizit adressieren.

Mit dem 2013 von Grünewald et al. herausgegebenen Sammelband *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch* rückt die Frage nach dem Bildungsanspruch kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts erneut in der Form eines Sammelbandes in den Vordergrund. Besonders ausschlaggebend sind dabei die Beiträge von Andreas Bonnet & Stephan Breidbach, Christiane Fäcke, Jean-Paul Narcy-Combes, Daniela Caspari und Maria Lüning, die im Kapitel *Fremdsprachendidaktik zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch* zusammengestellt wurden.

Dass die Diskussion über das Spannungsfeld von Bildungsanspruch, kompetenzorientiertem Fremdsprachenunterricht und Bildungsstandards keineswegs abgeschlossen ist und immer noch für intensive, anhaltende Kritiken sorgt, erkennt man beispielsweise anhand der 2015 veröffentlichten Monographie *Standards, Kompetenzen und fremdsprachliche Bildung. Beispiele für den Englisch- und Französischunterricht* von Inez De Florio-Hansen sowie der Beiträge von Lars Schmelter „Entwicklungen der französischdidaktischen Forschung. Ein subjektiver Blick auf die Zeit zwischen 2005 und 2015“ und Daniela Casparis „Sündenfall Kompetenzorientierung? Oder: Zu Funktionen und Stellenwert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht vor und nach der Einführung der Bildungsstandards“ (2017).

Bei der Sichtung der angeführten Literatur wird klar, dass die Implementierung der kompetenzorientierten Bildungsstandards für die Fremdsprachen sehr kontrovers aufgenommen wurde und noch heute, dreizehn Jahre nach deren Verabschiedung, für Kontroversen sorgt. Welche Themen, Aspekte, Theorien sind nun bisher in die Diskussion eingeflossen? Im Folgenden wird der Versuch unternommen, diese umfassende und zum Teil sehr heftige Auseinandersetzung zu systematisieren, indem die verschiedenen Diskussionsfelder beschrieben werden (4.2.). Die sich daraus ergebenden, divergenten Positionen zum Spannungsfeld

zwischen Bildungsanspruch fremdsprachlichen Lernens und kompetenzorientiertem Fremdsprachenunterricht werden in einem zweiten Schritt mit den genauen Vorgaben der KMK- Bildungsstandards (2003, 2012a) konfrontiert (4.3.).

4.2. Kompetenzorientierte Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache: Kritikbereiche

Im Folgenden werden anhand von Zitaten aus der o.g. Sekundärliteratur die gegen die kompetenzorientierten Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache vorgebrachten Einwände chronologisch aufgeführt. Innerhalb der Zitate werden die eigentlichen Kritikpunkte fett markiert und auf weitere Quellen verwiesen, bei denen die gleichen Kritiken zu finden sind.

	Autor*in	Kritik	Weitere Literaturhinweise zur selben Kritik
1.	Bredella 2005: 48	„Betrachtet man die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache Englisch / Französisch (KMK 2004), dann fällt auf, dass die gegenwärtigen Auseinandersetzungen um den Bildungsbegriff für die Bildungsstandards keine Rolle spielen und dass es in erster Linie gar nicht um Bildung (...), sondern um das Überprüfen und Vereinheitlichen elementarer sprachlicher Fertigkeiten geht.“	Vgl. dazu auch Küster 2006, 2009; Berndt 2010; Grünewald/Plikat/Wieland 2013; Bonnet/Breidbach 2013; De Florio-Hansen 2015.
2.	Küster 2006: 20	„Referenzrahmen und Bildungsstandards führen dazu, dass relevante Inhalte ausgeklammert werden. “	Vgl. dazu auch Hu 2005, Zytadiß 2005; Vogt 2006; Bredella 2009; Gnutzmann 2009; Küster 2009; Hallet 2010.
3.	Bredella 2005: 53	„Ich sehe negative Auswirkungen darin, dass die Betonung von Outputorientierung und Kontrolle dazu führt, dass Bildungsziele auf objektiv überprüfbare und daher messbare Bildungsstandards reduziert werden und ein <i>teaching to the test</i> erfolgt. “	Vgl. dazu auch Küster 2006, 2009; Hallet/Müller-Hartmann 2006; Lüger/Rössler 2008; Rössler 2008; Bredella 2009; Grünewald/Plikat/Wieland 2013.

4.	Burwitz-Melzer 2005: 61	„ Persönlichkeitsentwicklung sowie Förderung kreativer und ästhetischer Fähigkeiten tauchen in den Bildungsstandards nicht auf. “	Vgl. dazu auch Küster 2006; Breidbach 2008; Lüger/Rössler 2008; Rössler 2008; Bredella 2009; Burwitz-Melzer 2009; Hallet 2009; Bonnet/Breidbach 2013; De Florio-Hansen 2015.
5.	Gnutzmann 2005: 107	„Selbst mit viel Phantasie lässt sich schwer vorstellen, wie man (...) interkulturelle Kompetenzen objektiv testen könnte. Die Überprüfung von fremdsprachlichen Bildungsstandards lässt sich nur in solchen Bereichen sinnvoll durchführen, in denen Leistungen objektiv gemessen werden können. “	Vgl. dazu auch Küster 2006; Bonnet/Breidbach 2013; De Florio-Hansen 2015.
6.	Bonnet/Breidbach 2013: 28	„Der Kompetenzbegriff ist rein kognitiv und testtheoretisch. “	De Florio-Hansen 2015; Schmelter 2015.

Aus diesen Einwänden kristallisieren sich vier Kritikbereiche heraus, die im Folgenden analysiert werden:

- I. BEZUG AUF BILDUNGSBEGRIFF UND VERNACHLÄSSIGUNG VON PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG (4.3.)
- II. BEGRIFFLICHE UNKLARHEITEN UM DEN KOMPETENZBEGRIFF (4.4.)
- III. STANDARDISIERUNG VS. TESTBARKEIT (4.5.)
- IV. TRIVIALISIERUNG DER INHALTE: KOMPETENZORIENTIERTER FREMDSPRACHENUNTERRICHT ALS „INHALTSLEERE SACKGASSE“ (4.6.)

4.3. Bezug auf den Bildungsbegriff und Vernachlässigung der Persönlichkeitsentwicklung

4.3.1. Umstrittener Bildungsbezug: Selbstentfaltung vs. Humankapital

Einer der stärksten Einwände gegen die Implementierung der Bildungsstandards ist bildungstheoretischer Natur und liegt in der angeblichen „Unvereinbarkeit der Begriffe Bildung und Standard“ (Berndt 2010: 53): „Bildungsstandards objektivieren, Bildungsprozesse subjektivieren“ so Bredella (2009: 27). Der Kritik der Objektivierung von Bildung als Folge kompetenzorientierten Unterrichts liegt die Annahme zugrunde, Handlungskompetenz zielt „auf Problemlösungsverhalten“ ab, um den Ansprüchen „des Nützlichkeitsdiktats wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Verwertbarkeit“ zu entsprechen (Küster 2006: 20). Daraus entsteht der Eindruck, die Bildungsstandards gingen von einem Bildungsverständnis aus, das ökonomische Funktionalität auf Kosten der Persönlichkeitsentwicklung fördert. Für die Fremdsprachendidaktik bedeutete dies, die Beherrschung von sprachlich-funktionalen Kompetenzen würde zum Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts, unter Vernachlässigung jeglicher Aspekte fremdsprachlicher Bildung *sensu* Humboldt wie etwa Selbstrelativierung, interkulturelle Kompetenz und Sprachbewusstheit, u.a. aufgrund ihrer schweren Operationalisierbarkeit (vgl. dazu Burwitz-Melzer 2005: 61, 2009: 38; Küster 2006: 20; Hallet 2009: 68; Grünwald/Plikat/Wieland 2013: Einleitung; Bonnet/Breidbach 2013: 23). Diese Kritik wird explizit anhand des Textes der Bildungsstandards geübt, dem Bredella entnimmt, dass „die gegenwärtigen Auseinandersetzungen um den Bildungsbegriff für die Bildungsstandards keine Rolle spielen und dass es in erster Linie gar nicht um Bildung (...), sondern um das Überprüfen und Vereinheitlichen elementarer sprachlicher Fertigkeiten geht“ (2005: 48; vgl. dazu auch Grünwald/Plikat/Wieland 2013: 13).

Wenn man jedoch die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss sowie für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife in die Hand nimmt, gewinnt man einen gänzlich anderen Eindruck.

Abbildung 16: Vereinbarung über die Bildungsstandards für den MSA. Entnommen aus KMK 2003: 3.

**Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss
(Jahrgangsstufe 10)**

(...) Bildungsstandards formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen. **Die Standards stehen im Einklang mit dem Auftrag der schulischen Bildung.** Sie zielt auf **Persönlichkeitsentwicklung** und **Weltorientierung**, die sich aus der Begegnung mit zentralen Gegenständen unserer Kultur ergeben.

Abbildung 17: Der Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung. Entnommen aus KMK 2003: 6.

Der Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung

(...) Der Erwerb kommunikativer und **interkultureller** Kompetenzen in anderen Sprachen ist eine wichtige Voraussetzung erfolgreicher Kommunikation, auf der nicht zuletzt **persönliche Weiterentwicklung** und beruflicher Erfolg in immer stärkerem Maße basieren. (...)

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht bedeutet dies einen erhöhten Anwendungsbezug, **die Ausrichtung auf interkulturelle Handlungsfähigkeit** ebenso wie die Notwendigkeit des Aufbaus einer umfassenden Methodenkompetenz.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. Angesichts der zunehmenden persönlichen und medialen Erfahrung kultureller Vielfalt ist es auch Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu **kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern** in einem zusammenwachsenden Europa zu erziehen. Mit der Fähigkeit, eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen **tolerant und kritisch** zu vergleichen, und mit der Bereitschaft, Interesse und Verständnis für Denk- und Lebensweisen, Werte und Normen und die Lebensbedingungen der Menschen eines anderen Kulturkreises aufzubringen, erleben die Schülerinnen und Schüler einen **Zuwachs an Erfahrung und Stärkung der eigenen Identität.** Der Fremdsprachenunterricht trägt zu **dieser Mehrperspektivität der Persönlichkeitsentwicklung** vor allem bei durch Orientierungswissen zu exemplarischen Themen und Inhalten sowie durch den Aufbau von Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation.

Die oben aufgeführten Textauszüge zeigen deutlich, dass der Konzeption der Bildungsstandards ein Bildungsverständnis zugrundeliegt, welches die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung klar betont. Schon in der „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Studienabschluss“ werden die Bildungsstandards innerhalb eines präzisen Bildungshorizonts positioniert: Bildung wird dabei in Einklang zum Berliner Schulgesetz (vgl. 3.2.) an der Förderung von „Persönlichkeitsentwicklung und Wertorientierung“ festgestellt. Dieser Zielrichtung wird im Fremdsprachenunterricht Rechnung getragen durch „einen erhöhten Anwendungsbezug, die Ausrichtung auf interkulturelle Handlungsfähigkeit ebenso wie die Notwendigkeit des Aufbaus einer umfassenden Methodenkompetenz“. Insbesondere durch die Entwicklung interkultureller Kompetenzen wird „ein Zuwachs an Erfahrung und Stärkung der eigenen Identität“ angestrebt, die zu einer „Mehrperspektivität der Persönlichkeitsentwicklung“ führen. Dabei wird der Bezug auf die fremdsprachliche Bildung *sensu* Humboldt noch klarer dargestellt, indem die „Fähigkeit, eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen tolerant und kritisch zu vergleichen“ als grundlegendes Merkmal interkultureller Kompetenz und dadurch fremdsprachlicher Handlungskompetenz definiert wird. Auf das Leitziel der Selbstentfaltung greifen die Bildungsstandards bei der Beschreibung der interkulturellen Kompetenz erneut verstärkt zurück. Dabei werden die Anforderungsbereiche der interkulturellen Kompetenz anhand der Bereiche „thematisches soziokulturelles Orientierungswissen“, „Fähigkeiten im Umgang mit kultureller Differenz“ und „Strategie und Fähigkeiten zur praktischen Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen“ dargestellt, die mit dem „Leitziel der Stärkung der eigenen Identität“ explizit verbunden werden. Darauf baut sich ein Erwartungshorizont auf, der in den Standards wie folgt dargestellt wird:

Abbildung 18: Bildungsstandards für die Interkulturelle Kompetenz. Entnommen aus KMK 2003: 12.

Zum Zeitpunkt des Erwerbs des Mittleren Schulabschlusses heißt das:

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englisch- bzw. französischsprachiger Länder und verfügen

über ein entsprechendes Sprachregister, das sie in vertrauten Situationen anwenden können,

- **sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt,**
- **sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten,**
- sind in der Lage, ungewohnte Erfahrungen auszuhalten, mit ihnen sinnvoll und angemessen umzugehen und das Fremde nicht als etwas wahrzunehmen, das Angst macht,
- können sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den fremdkulturellen Partner hineinversetzen,
- kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotypen des eigenen und des fremdkulturellen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander,
- können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln.

Es ist dabei bemerkenswert, dass die Standards für die interkulturelle Kompetenz nicht nur als „Könnenziele“, sondern auch als „Dispositionen“ und „Haltungen“ („sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt, / sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten“) formiert sind. Dadurch wird ein weiterer Aspekt fremdsprachlicher Bildung expliziert, nämlich ihre Einbettung in einer pädagogischen Dimension, die weit über kognitive, messbare Kompetenzen hinausgeht und „Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen ihrer persönlichen Leben, ihres weiteren Bildungswegs und ihrer späteren beruflichen Tätigkeit vorbereitet“ (KMK 2003: 7). Zwar lässt sich ein nicht zweckfunktional enggeführtes Bildungsverständnis *sensu* Humboldt durch die KMK-Bildungsstandards nicht erfüllen, aber man darf nicht vergessen, dass Bildung im 21. Jahrhundert auch auf „die Sozialisation oder Vergesellschaftung eines Individuums durch Hineinwachsen in die vorhandenen sozialen Strukturen und Konventionen“ zielt, welche „zur aktiven Partizipation an den gesellschaftlichen Entwicklungen, Entscheidungen und Aushandlungen von Zielperspektiven führt“ (Caspari

et al. 2008: 8). Ich bin jedoch der Auffassung, dass gerade im letzten Zitat aus den KMK-Bildungsstandards eine klare Priorität für eine pädagogisch-aufklärerische Zielrichtung zu erkennen ist, weil wirtschaftliche Verwertbarkeit im Sinne von der „späteren beruflichen Tätigkeit“ der Schüler*innen erst an dritter Stelle kommt.

Bredellas und der in Anlehnung an ihn geübten Kritik kann damit eindeutig und unter Verwendung des Textes der Bildungsstandards widersprochen werden. Wie ich gezeigt habe, bezieht sich „Problemlösungskompetenz“ keineswegs vorrangig auf einen wirtschaftlich verwertbaren Zusammenhang, sondern sie spricht mögliche Orientierungsprobleme des Fremdverstehens an und ist insofern gerade für den Fremdsprachenunterricht eine basale Kompetenz, über die die Schüler*innen verfügen sollen, wenn sie die Schule verlassen. Dass einige der Kompetenzen schwer operationalisierbar sind, bedeutet nicht, dass die Erfahrung der Selbstrelativierung und der Umgang damit nicht Teil des schulischen Geschehens im Fremdsprachenunterricht sind.

4.3.2. Vernachlässigung von persönlichkeitsentwickelnden Aspekten fremdsprachlichen Lernens

Neben der bildungstheoretischen Dimension der Kritik der angeblichen Vernachlässigung von persönlichkeitsentwickelnden Zielen im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht richtet sich ein weiterer Aspekt dieses Vorwurfs auf die lerntheoretischen Prämissen des kompetenzorientierten Ansatzes selbst. „Kompetenzorientierung“, so lautet die Kritik, „beschränkt sich auf das Überprüfen und Vereinheitlichen elementarer sprachlicher Fertigkeiten“ (Bredella 2005: 48; vgl. dazu auch Hallet/Müller-Hartmann 2006: 8; Küster 2006: 20; Berndt 2010: 53; Bonnet/Breidbach 2013: 26) oder „Persönlichkeitsentwicklung sowie Förderung kreativer und ästhetischer Fähigkeiten tauchen in den Bildungsstandards nicht auf“ (Burwitz-Melzer 2005: 61, 2009: 38; vgl. dazu auch Hallet 2009: 68; Bonnet/Breidbach 2013: 26).

Zunächst möchte ich jedoch an dieser Stelle auf die theoretische Grundlage dieser Kritik hinweisen. Trotz der rhetorischen Produktivität dieses Einwandes existiert bei seinen Vertretern*innen kein klares Verständnis davon, was eigentlich mit

„Persönlichkeitsentwicklung“ und deren Förderung im Unterrichtskontext allgemein und beim Fremdsprachenlernen insbesondere gemeint ist. Persönlichkeitsentwicklung wird dabei mit der Arbeit mit Literatur und insbesondere der dadurch erzielten Förderung von Mehrperspektivität verbunden, deren Bildungsrelevanz in den KMK-Bildungsstandards angeblich vernachlässigt werde (vgl. Bredella 2005: 54).²⁰ Diese Auffassung von Persönlichkeitsentwicklung, welche „auf die klassischen Arbeitsformen einer geisteswissenschaftlich geprägten Schulpädagogik“ (Tillmann 2016: 6) zurückzuführen ist und einer materialen, gewissermaßen Schwanitzschen Bildungstheorie entspricht,²¹ lässt sich mit einem „normativ offenen und für die empirische Bildungsforschung anschlussfähigen Bildungsbegriff“, welcher „mit einem psychologischen Entwicklungsverständnis, nach der menschliche Entwicklung eine individuelle und soziale Ko-Konstruktionsleistung darstellt, kompatibel [ist]“ (Baumert 2016: 217), nicht vereinbaren. Darüber hinaus konnte Caspari nachweisen, dass der Stellenwert von literarischen Texten durch die Einführung der Bildungsstandards „tendenziell größer“ geworden ist (Caspari 2017: 219).

In Kapitel 3 wurde Persönlichkeitsentwicklung in Anlehnung an Pekrun als „die Veränderung der unterschiedlichen Persönlichkeitskonstrukte (Temperaments-, Leistungs-, Selbst- und Umweltbezogene Merkmale) über die Zeit“ (1983: 123) definiert. Neben dem Selbstkonzept und der Wertorientierung, die wie bereits erwähnt durch den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen gefördert werden, wird anhand der KMK-Bildungsstandards auch ein weiteres, zu den Persönlichkeitsmerkmalen gehörendes Konstrukt angesprochen, nämlich das Konstrukt der Selbstwirksamkeit.²² Seine Anwendung lässt sich aufgrund seiner „belegten lernpsychologischen Plausibilität“ (Fuchs 2005: 13) im schulischen Kontext rechtfertigen.

²⁰ Zum Stellenwert des Einsatzes von literarischen Texten in den Bildungsstandards vgl. 4.6.2.

²¹ Ein weiterer Beweis dafür ist, dass mehrere Fremdsprachendidaktiker*innen in diesem Zusammenhang für die Einführung eines Kanons plädieren: „Insofern könnte die Situation Anlass geben, über einen Kanon verbindlicher Inhalte zu streiten (...)“ (Gnutzmann 2009: 64).

²² Der Begriff der Selbstwirksamkeit wurde in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts von Albert Bandura eingeführt und wird als eines der grundlegenden Merkmale der Persönlichkeit definiert. Sie umfasst „die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (Schwarzer/Jerusalem 2002: 35).

tigen. Untersucht wurde dabei der Zusammenhang zwischen Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Förderung von Persönlichkeitsentwicklung. „Zur Förderung von Selbstwirksamkeit“, schreiben Günter Pätzold und Bernadette Stein, „erweisen sich besonders solche Lernziele als sinnvoll, welche mit einem Zuwachs an Wissen, Fähigkeiten und Strategien verbunden sind“ (2007), denn durch den Erwerb von Handlungskompetenz werden sich Schüler*innen dessen bewusst, dass „sie aus eigener Kraft etwas bewirken können“ (Fuchs 2005: 43). Ansätze zur Förderung von Selbstwirksamkeit sind in den KMK-Bildungsstandards vor allem im Bereich der methodischen Kompetenzen zu finden:

Abbildung 19: Bildungsstandards für die methodischen Kompetenzen. Entnommen aus KMK 2003:10.

Methodische Kompetenzen

Der Unterricht in der ersten Fremdsprache entwickelt systematisch methodische Kompetenzen. In diesem Kompetenzbereich können Schülerinnen und Schüler z.B.

- **Lerntechniken und -strategien** für den Ausbau ihrer Kenntnisse in der jeweiligen Fremdsprache sowie für den Erwerb weiterer Sprachen einsetzen,
- kooperative Formen des Arbeitens und Lernens entwickeln,
- durch Analyse ihres persönlichen Lernstils und die Auswahl besonders geeigneter Lernverfahren zur **Selbständigkeit** im Sprachenlernen gelangen,
- verschiedene Verfahren zur Auswertung gesprochener und geschriebener Texte nutzen,
- Verfahren zum anwendungs- und produktorientierten Gestalten von mündlichen und schriftlichen Texten anwenden.

Damit verfügen Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeit, **selbstgesteuertes und kooperatives Sprachlernverhalten** als Grundlage für den Erwerb von weiteren Sprachen sowie für das lebenslange, selbständige Sprachenlernen einzusetzen.

In Bezug auf den Zusammenhang zwischen selbstgesteuertem Lernen, welches als übergeordnetes Ziel der methodischen Kompetenzen dargestellt wird („Damit

verfügen Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeit, selbstgesteuertes und kooperatives Sprachlernverhalten als Grundlage für den Erwerb von weiteren Sprachen (...) einzusetzen“), und Handlungskompetenz schreiben Pätzold und Stein:

Die Förderung selbstgesteuerten Lernens steht (...) im engen Zusammenhang mit der Herausforderung, Selbstwirksamkeitserwartungen von Lernenden einzuschätzen, zu unterstützen und die eigene Selbstwirksamkeit zu reflektieren bzw. zu stärken.

(2007)

Der Erwerb von Lernstrategien spielt bei der Entwicklung von selbstgesteuertem Lernen eine entscheidende Rolle, denn „der Lernende [hat] über den Einsatz von Lernstrategien Einfluss auf seinen Lernprozess und kann somit die aktive Steuerung des Lernprozesses übernehmen“ (Killus 2009: 134). Wie der Abbildung 20 zu entnehmen ist, wird dem Erwerb von Lernstrategien in den Standards der methodischen Kompetenzen eine große Bedeutung zugewiesen. Dabei wird außerdem neben Lerntechniken und -strategien der Erwerb von Lernbewusstheit, Lernorganisation und Selbstevaluation gezielt gefördert:

Abbildung 20: Bildungsstandards für den Bereich Lernbewusstheit und Lernorganisation. Entnommen aus KMK 2003:18.

Lernbewusstheit und Lernorganisation

Die Schülerinnen und Schüler können

- den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten einschätzen,
- selbstständig, mit einem Partner oder in Gruppen längere Zeit arbeiten,
- ausgewählte Projekte (z.B. bilinguale Projekte) bearbeiten,
- für sie förderliche Lernbedingungen erkennen und nutzen, ihre Lernarbeit organisieren und die Zeit einteilen,
- **Fehler erkennen** und diese **Erkenntnisse** für den eigenen Lernprozess **nutzen**,
- **ihren eigenen Lernfortschritt beschreiben** und ggf. in einem Portfolio **dokumentieren**,
- Methoden des Spracherwerbs **reflektieren** und diese auf das Lernen weiterer Sprachen übertragen.

In diesem Zusammenhang weist Kleppin darauf hin, dass die Förderung von Selbstevaluationstechniken zur Förderung einerseits der Selbstwirksamkeit und dadurch andererseits zur Erhöhung der Motivation für das Fremdsprachenlernen führt. Für Kleppin ist damit die Verschränkung zwischen Persönlichkeitsentwicklung und kompetenzorientiertem Ansatz eindeutig: „Die Fähigkeit der Schüler (...) einschätzen zu können, was sie können bzw. welche Fortschritte sie gemacht haben, bringt Kompetenzorientierung überhaupt erst in das Bewusstsein der Schüler (...)“ (2008: 205f). Die Bildungsstandards regen hierbei zu spezifischen methodisch-didaktischen Maßnahmen an wie z.B. dem Einsatz von Sprachenportfolios, die die Möglichkeit zur Reflexivität im Sinne von Sprachen- und Sprachlernbewusstheit und dadurch Selbstwirksamkeit fördern.

Auch in den Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache²³ (KMK 2012a) wird die Beobachtung und Evaluation von Sprachlernmotivation, -prozessen und -ergebnissen gezielt gefördert und auf deren Beitrag für die Persönlichkeitsentwicklung und daher auf ihren Bildungswert explizit eingegangen:

Abbildung 21: Bildungsstandards für die Sprachlernkompetenz. Entnommen aus KMK 2012a: 22.

Sprachlernkompetenz

(...) Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen.

Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz haben überdies einen eigenen **Bildungswert**, sowohl im Hinblick auf die **Persönlichkeitsentwicklung** der jungen Erwachsenen als auch auf Berufs- und Wissenschaftspropädeutik.

Aus der Analyse der KMK-Bildungsstandards folgt, dass Persönlichkeitsentwicklung ein übergeordnetes Ziel der KMK-Bildungsstandards ist. Dabei werden un-

²³ Die methodischen Kompetenzen der Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss sind in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den Sprachlernkompetenzen zusammengestellt worden.

terschiedliche Ansätze angesprochen. Zum einen wird Persönlichkeitsentwicklung aus sozialpädagogischer Sicht durch den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen gefördert und dabei das „bildende Potential“ fremdsprachlichen Lernens *sensu* Humboldt erfüllt. Zum anderen wird Persönlichkeitsentwicklung aus kognitionspsychologischer Sicht durch die gezielte Vermittlung von methodischen bzw. Sprachlernkompetenzen, die zur Stärkung von Selbstwirksamkeit führen, gefördert.

4.4. Umstrittener Kompetenzbegriff

Eine weitere, wiederkehrende Kritik gegen die Bildungsstandards bezieht sich auf eine kontroverse Auffassung des Kompetenzbegriffs und ist mit dem o.g. Kritikbereich eng verbunden, denn je nachdem, ob man von einer testtheoretischen oder pädagogisch-psychologischen Definition von Kompetenz ausgeht, in der auch Persönlichkeitsmerkmale miteinbezogen werden, können dem kompetenzorientierten Ansatz gegensätzliche bildungspolitische Prämissen zugeschrieben werden.

Aber was genau steht nun in den Bildungsstandards in Bezug auf den Kompetenzbegriff? Während die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss keine Definition von Kompetenz vorgeben, wird in der Einleitung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife Kompetenz: „(...) als die Fähigkeit verstanden, Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden“ (KMK 2012a: 5). Zur epistemologischen Ebene der zu lösenden Probleme wird jedoch nichts Weiteres hinzugefügt. Die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung in der gymnasialen Oberstufe wird jedoch mit einem spezifischen Erziehungsprogramm in Verbindung gesetzt, das „zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt“ (ebda.), was den Kompetenzerwerb von einer rein leistungsdiagnostischen und somit ökonomistischen Ausrichtung loslöst. Und doch lautet die Kritik: Der Kompetenzbegriff, auf den sich die ganze Konzeption der Bildungsstandards bezieht, sei „rein kognitiv“ und „testtheoretisch“ (Bonnet/Breidbach 2013: 28) und werde den persönlichkeitsbildenden Zielen des Fremdsprachenunterrichts nicht gerecht. Um ihre Kritik der rein kognitiven, testtheoretischen Natur des der Konzeption

der Bildungsstandards zugrundeliegenden Kompetenzbegriffs zu unterstützen, nehmen Bonnet und Breidbach Bezug auf die Basisdefinition von Kompetenz, die 2007 Klieme und Hartig im Rahmen des DFG-Programms *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen* eingeführt haben. Dazu schreiben sie:

Die entsprechende Basisdefinition für Kompetenz (...) lautet: „Kontextspezifische Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“. Hier wird die Kontextspezifik deutlich mehr betont als die Übertragbarkeit, und es wird eine „Eingrenzung auf kognitive Leistungsdispositionen“ vorgenommen.

(Bonnet/Breidbach 2013: 28)

Ein solcher kognitiv geprägter Kompetenzbegriff erweist sich als inkompatibel mit dem Erwerb einer fremdsprachlichen Handlungskompetenz, die auch „motivationale, personale, ethische, willensmäßige und sozialkommunikative Aspekte sprachlichen Lernens miteinbezieht“ (Hu/Leopold 2008: 55).

Zwar gehen Klieme und Hartig von einer kognitionspsychologischen und psychometrisch testbaren Auffassung von Kompetenz aus, diese wird jedoch durch „forschungsstrategische Gründe“ gerechtfertigt (2007: 14). Dass die Fokussierung auf „kognitive Dispositionen“ eine forschungspragmatische *Beschränkung* ist, die der Multidimensionalität des Kompetenzbegriffs nicht gerecht wird, betonten 2006 Klieme und Leutner schon in einem früheren Artikel. Diese Entscheidung wurde wie folgt begründet:

Im Sinne einer inhaltlichen Fokussierung (...) beschränkt sich der hier verwendete Kompetenzbegriff auf *kognitive* Dispositionen. Weinert geht in seiner einflussreichen Expertise zum Kompetenzbegriff hingegen über den kognitiven Bereich hinaus und diskutiert auch so genannte Handlungskompetenzen, die motivationale Orientierungen, Einstellungen, Tendenzen und Erwartungen einschließen. Allerdings schlägt Weinert an derselben Stelle vor, in empirischen Untersuchungsdesigns kognitive und motivationale Tendenzen getrennt zu erfassen, gerade weil nur so ihre Wechselwirkung analytisch dargestellt werden kann. Die Trennung kognitiver und motivationaler Faktoren soll für das geplante Schwerpunktprogramm übernommen werden.

(Klieme/Leutner 2006: 880)

In der Klieme-Expertise zur Entwicklung der Bildungsstandards werden hingegen die unterschiedlichen Zielhorizonte des Kompetenzbegriffs umfassend dargestellt:

(...) **Die Bildungsstandards konkretisieren die Ziele in Form von Kompetenzanforderungen. Sie legen fest, über welche Kompetenzen ein Schüler oder eine Schülerin verfügen muss, wenn wichtige Ziele in der Schule als erreicht gelten sollen.** Systematisch geordnet werden diese Anforderungen in Kompetenzmodellen, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen.

Nach Weinert (2001, S. 27f.) versteht man Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Beispielsweise drückt sich die Kompetenz **beim Erwerb einer Fremdsprache** – wenn man kommunikative Handlungsfähigkeit als Bildungsziel vorgibt – darin aus, **wie gut man kommunikative Situationen bewältigt, wie gut man Texte unterschiedlicher Art verstehen und selbst adressatengerecht Texte verfassen kann, aber unter anderem auch in der Fähigkeit, grammatische Strukturen korrekt aufzubauen und bei Bedarf zu korrigieren, oder in der Fähigkeit und Bereitschaft, sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinander zu setzen.** Standards für das Fremdsprachenlernen müssen diese Teilkompetenzen darstellen und jeweils verschiedene Niveaustufen unterscheiden. Hierbei spielen nicht nur **kognitive Wissensinhalte** eine Rolle; diese sind vielmehr mit Einstellungen, Werten und Motiven verknüpft.

Mit dem Begriff „Kompetenzen“ ist ausgedrückt, dass die Bildungsstandards – anders als Lehrpläne und Rahmenrichtlinien – nicht auf Listen von Lehrstoffen und Lerninhalten zurückgreifen, um Bildungsziele zu konkretisieren. Es geht vielmehr darum, Grunddimensionen der Lernentwicklung in einem Gegenstandsbereich (einer „Domäne“, wie Wissenspsychologen sagen, einem Lernbereich oder einem Fach) zu identifizieren. **Kompetenzen spiegeln die grundlegenden Handlungsanforderungen, denen Schülerinnen und Schüler in der Domäne ausgesetzt sind.** Durch vielfältige, flexible und variable Nutzung und zunehmende Vernetzung von konkreten, bereichsbezogenen Kompetenzen können sich auch „Schlüsselkompetenzen“ entwickeln, aber der Erwerb von Kompetenzen muss – wie Weinert (2001) hervorhebt – beim systematischen Aufbau von „intelligentem Wissen“ in einer Domäne beginnen.

(Klieme et al. 2003: 72)

Dabei wird nicht nur die Untergliederung in kognitive und personale Dispositionen deutlich, sondern es wird ausdrücklich betont, dass beide als konstitutive Bestandteile fremdsprachlicher Handlungskompetenz zu betrachten sind.

In diesem Zusammenhang unterscheiden Hu und Leupold zwischen „leicht messbaren“ (Lesen, Hör-/Hörsehverstehen, Schreiben) und „schwer messbaren Kompetenzen“ (Sprechen, interkulturelle und methodische Kompetenzen) (2008: 56). Obwohl die Autoren die Unterscheidung nicht klar begründen und lediglich darauf hinweisen, dass für das Messen von freier Sprachproduktion „zahlreiche Kriterien entwickelt werden müssen“ (ebda.), könnte man die Messbarkeit einer Kompetenz an ihrer Operationalisierbarkeit feststellen. In anderen Worten: Während das informationsentnehmende Lesen und Hören sich durch gezielte Aufgaben operationalisieren lässt, erweist sich die Messung von methodischen und interkulturellen Kompetenzen als viel schwieriger, weil sie über das rein Kognitive hinausgehen. Allerdings beweist gerade die Tatsache, dass im kompetenzorientierten Paradigma auch solche Kompetenzen gefördert werden, die nicht messbar sind, klar die nichtreduzierbare Multidimensionalität des Kompetenzbegriffs. Die Verkopplung von kognitiven und nicht kognitiven Anteilen in Weinerts Kompetenzkonzept erlaubt, wie von Hu und Leupold aufgezeigt, „die Unterscheidung von Fertigkeit (...) und Fähigkeit (...) in einem Begriff zu versammeln“ (2008: 56). Im Gegensatz zur Tradition der audiolinguale Methode, wo das Kompetenzkonzept der Beherrschung der Summe der im Klassenraum durch ständiges Üben automatisierten, zunächst dekontextualisierten Fertigkeiten entsprach (vgl. Krumm 2003: 177f.) und daher als rein kognitiv galt, erfährt nun der Fremdsprachenunterricht eine neue epistemologische Dimension, in der *Lern*prozesse zu *Bildungs*prozessen werden (vgl. Marotzki 1990: 41).

4.5. Teaching-to-the-test-Effekt: Standardisierung vs. Testbarkeit

Ein weiterer, der Kontroverse um den Kompetenzbegriff untergeordneter Kritikpunkt bezieht sich auf den Einwand, durch Kompetenzorientierung werde Fremdsprachenunterricht zu einem reinen *teaching to the test*. Diese Überzeugung wird im fremdsprachendidaktischen Diskurs von den Gegnern der Bildungsstandards

quantitativ und qualitativ untermauert. Quantitativ, weil infolge der Standardorientierung – wie in Kapitel 1 und 2 ausführlich dargestellt – inzwischen in den einzelnen Bundesländern diverse Testarten zusätzlich zu den üblichen Klassenarbeiten, Klausuren und Abiturprüfungen im Schuljahresrhythmus eingebaut werden müssen. Andererseits wird qualitativ der Einwand erhoben, getestet würden durch Aufgabeformate, die weder authentisch noch interesserweckend sind, ausschließlich rezeptive Sprachfertigkeiten, als beschränkte sich das Sprachkönnen auf die Beherrschung testbarer Einzelkompetenzen.

Dass man derzeit über keine Modelle für die Überprüfung produktiver Kompetenzen verfügt, ist sicherlich ein großes Defizit, das behoben werden muss. Andererseits lässt sich, wie von Tesch angemerkt, gerade dadurch das Szenario vermeiden, „dass eine Orientierung an Tests zum Grundpfeiler des Unterrichts wird“ (2008: 216) wie im britischen Schulsystem (vgl. dazu Ackeren 2007: 136). Außerdem stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, „ob sich das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im erfolgreichen Bestehen bestimmter Tests erschöpfen sollte, auch wenn theoretisch und praktisch dabei alle relevanten Kompetenzfelder in Tests erfasst werden könnten“ (ebda.).

M. E. herrscht bei der Teaching-to-the-test-Kritik Unklarheit bezüglich 1) der genauen Zielsetzung solcher Überprüfungsverfahren und 2) ihres Bezugs zu den Bildungsstandards.

Wie in Kapitel 1 bereits detailliert erklärt, zielt die Durchführung solcher Testverfahren auf die im Rahmen der KMK-Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring geförderte Qualitätssicherung und -entwicklung des deutschen Bildungssystems ab. Dabei handelt es sich um „gute Tests“, welche

formative und summative sind, die Informationen liefern, aber nicht die Unterrichtsentwicklung allein steuern, die durch die Erfahrung und Dokumentation von Kompetenz zum Lernen motivieren, aber nicht gleichzeitig wieder einschränken.

(Tesch 2008: 216)

Zwar könnte man die Aufgabenformate inhaltlich verbessern, es darf jedoch nicht vergessen werden, dass gerade die Durchführung verbindlicher, vereinheitlichter Testformate es erlaubt hat, eine Bezugsgröße zu gewinnen, „die einen erheblichen

Schritt hin zu einer größeren Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem [bedeutet]“ (Vollmer 2006: 13).

Darüber hinaus sollte man Kompetenzorientierung von einer „amphytrionischen“ Logik befreien, nach der Kompetenzorientierung Testung gleicht. Denn wenn Sprachenlernen weit mehr als Tests ist, so ist auch Kompetenzorientierung mehr als nur deren Überprüfung, so wie Schule schon immer mehr als nur Klassenarbeiten war. Wenn man sagt, Kompetenzorientierung sei identisch mit Leistungsmessung, dann geht man zwangsläufig von einer testtheoretischen Auffassung des Kompetenzbegriffs aus, was den Richtlinien der Bildungsstandards explizit widerspricht. Dadurch wird man außerdem der „Verzahnung von Standardsetzung und Standardüberprüfung“ (Helbig-Reuter 2006: 43), durch die sich Standardorientierung auszeichnet, nicht gerecht, weil dabei nur auf die Überprüfungsfunktion von Standardorientierung Bezug genommen wird, während ihre Standardsetzungsfunktion im doppelten Sinne von der Festlegung neuer Anforderungen, nämlich Kompetenzen *sensu* Weinert einerseits und Kompetenzstufung andererseits, ausgeklammert wird.

In diesem Zusammenhang erweist sich ein Bezug auf die Operationalisierung des standardorientierten Ansatzes in den angloamerikanischen Ländern als passend, denn implizit mit der *teaching-to-the-test*-Kritik verbunden ist auch die Angst vor einer „Amerikanisierung“ des deutschen Bildungswesens. Und zurecht, denn anders als in Deutschland ist die testbasierte Messung der Schulleistungen in den Vereinigten Staaten mit spezifischen politischen und sozial-ökonomischen Konsequenzen verbunden (*High-Stakes Decisions*). „Bedeutsam als Determinanten des Unterrichts in diesem System“, schreibt Walter Herzog, „sind nicht die Bildungsstandards, sondern die *Tests*, mittels derer die Standards überprüft werden“, welche damit die Aufgabe übernehmen, „zwischen politischer und pädagogischer Steuerung der Schule zu vermitteln“ (2010: 41). Die Auswirkungen einer solchen Auffassung von Standardorientierung sind curricular, didaktisch und methodisch: Curricular, weil die Lehrkräfte ihren Unterricht am Inhalt der Testaufgaben ausrichten; didaktisch, weil sie den Unterricht formal an die Testformate anpassen; methodisch, weil sie den Unterricht auf ein reines Einpauken von Wissen be-

schränken (vgl. ebda.). Ein amerikanischer Schulleiter beschreibt die Auswirkungen von testbasierten *High-Stake Decisions* wie folgt: "A teacher knows that his whole professional status depends on the results he produces and he is really turned into a machine for producing these results" (Nichols/Berliner 2007: 8). Dabei empfinden Lehrkräfte „eine Art schizophrene Spaltung zwischen dem, was sie für die Tests tun, und dem, was sie für die Schülerinnen und Schüler tun" (Herzog 2010: 42) und sind dazu gezwungen, „to choose between their personal survival in the system or their students' education" (McNeil 2000: 192). Tests müssen jedoch nicht zwingend mit solchen weitreichenden Konsequenzen verbunden sein. Dabei unterscheidet Thompson (2001: 359) zwischen „guter“ und „schlechter“ Standardorientierung. Bei der „guten“ dienen Tests ausschließlich der Sicherung von Unterrichtsqualität und pädagogischen Zwecken, bei der „schlechten“ hingegen werden Tests benutzt, um Druck auszuüben. Standardorientierung, wie sie in Deutschland verstanden und konkretisiert wird, ist eine „gute Standardorientierung“. Die Klieme-Expertise verdeutlicht:

Die Expertengruppe geht hingegen von der pädagogisch-psychologischen Erkenntnis aus, dass Kompetenzen – verstanden als erlernte, anforderungsspezifische Leistungs-Dispositionen – nur durch kontinuierlichen Aufbau von Wissen und Können in einem Inhalts- und Erfahrungsbereich entwickelt werden. Nach diesem Verständnis haben Kompetenzmodelle die Aufgabe, **die Ziele, die Struktur und die Ergebnisse fachlicher Lernprozesse zu beschreiben**. Sie bilden die Komponenten und Stufen der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern ab und bieten somit eine Orientierung für schulisches Lehren und Lernen. (...) Erst diese Kompetenzmodelle geben den Standards eine **Orientierungskraft** für den Unterricht, indem sie unmittelbar einsichtig und nachvollziehbar, illustriert an konkreten Anforderungen, demonstrieren, welche Entwicklungs- und Niveaustufen fachliche Kompetenzen haben. Solche Kompetenzmodelle fordern auch dazu heraus, Veränderungen im Verlauf des Lernens bei Schülerinnen und Schülern differenziert wahrzunehmen. **Auch für Leistungsschwächere wird festgehalten, was sie bereits wissen und können**, und es wird sichtbar, in welcher Richtung und auf welchem Weg sie gefördert werden können.

(Klieme et al. 2003: 134)

Anders als beim *High-Stakes Testing*, wo die Messung der faktischen Leistungsfähigkeit der Schüler*innen im Vordergrund steht, weist die Klieme-Expertise den Standards die Aufgabe zu, „(...) die Ziele, die Struktur und die Ergebnisse fachli-

cher Lernprozesse zu beschreiben“. Dadurch geben sie den Standards eine „Orientierungskraft für den Unterricht“, der dadurch transparent, inklusiv und differenziert gestaltet wird, um die Bedürfnisse jedes*r einzelnen Schülers*in zu berücksichtigen. Dabei wird deutlich, dass anders als beim *High-Stakes Testing* Kompetenzorientierung eine rein didaktisch-pädagogische und keine evaluative Funktion zugewiesen wird.

Die Annahme, Kompetenzorientierung gleiche Testung, wird außerdem durch die Trennung zwischen „leicht“ und „schwer“ messbaren Kompetenzen gestärkt. So Gnutzmann: „[D]ie Überprüfung von fremdsprachlichen Bildungsstandards lässt sich nur in solchen Bereichen sinnvoll durchführen, in denen Leistungen objektiv gemessen werden können“ (2005: 107; vgl. dazu auch Küster 2006: 19; Bredella 2005: 48; Berndt 2010: 53; Grünewald/Plikat/Wieland 2013: 13). Trotz bereits vorliegender Vorschläge für die Bewertung von „schwer messbaren“ Kompetenzen (vgl. dazu Vogt 2007) ist an dieser Stelle weitere empirische Forschung vonnöten. Dabei wird von den Gegnern*innen der Bildungsstandards der Eindruck erweckt, die Förderung von Kompetenzen ließe sich ausschließlich durch ihre psychometrische Messbarkeit legitimieren. Nur weil „Erkenntnisprozesse nicht in Könnensziele gefasst werden [können]“ (Caspari 2017: 219), dürfen solche Prozesse dennoch nicht vernachlässigt werden. Wenn psychometrische Messbarkeit zur *conditio sine qua non* für Bildungsprozesse würde, erst dann erlaubte man dem Fremdsprachenunterricht, den Weg zum Teaching-to-the-test zu gehen. Gerade die Tatsache, dass auch emotive Kompetenzen als Bestandteile fremdsprachlicher Bildung gelten, spricht für eine Konzeption von Fremdsprachenunterricht, der weit über das rein Kognitionspsychologische hinausgeht. Wie in 4.3.2. aufgezeigt, bieten sowohl die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache als auch für die fortgeführte Fremdsprache (KMK 2003, 2012a) viele Anknüpfungsmöglichkeiten für die Förderung auch nicht rein kognitiver Kompetenzen, was deren großen Stellenwert innerhalb der Konzeption der Standardorientierung beweist.

Und doch scheint die Trennung zwischen messbaren und nicht messbaren Kompetenzen zu einer Hierarchisierung innerhalb des Kompetenzmodells zu führen, als wären sprachlich-funktionale Kompetenzen, die sich leichter operationalisieren lassen, wichtiger als z.B. interkulturelle oder methodische Kompetenzen. Dabei

lautet der Vorwurf: „Nichtkognitive Anteile werden sehr wohl getrennt, aber keinesfalls gleichberechtigt“ (Bonnet/Breidbach 2013: 28). Dass „sprachlich-funktionalen kommunikativen Kompetenzen ein zentraler Stellenwert zukommt“ (KMK 2012: 13) wird zwar explizit in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife angemerkt, wobei dabei auch betont wird, dass „alle abgebildeten Kompetenzen in einem engen Bezug zueinander [stehen]“ (ebda.).

In Bezug auf die Zentralität der sprachlich-funktionalen Kompetenzen fügt Zytadiß hinzu, dass „die inhaltlichen Erwartungen nicht losgelöst von den faktisch – bei den Lernenden – vorhandenen, hoch variablen linguistischen und kommunikativen Sprachkompetenzen diskutiert werden“ dürfen (2009: 185). Diese stellen das Gewebe dar, worauf man – zumindest in der Sekundarstufe I – aufbauen kann. Diejenigen, die behaupten, der Fokus auf sprachlich-funktionale Kompetenzen führe zu einem reduktionistischen Bild fremdsprachlichen Lernens und vertreibe Persönlichkeitsentwicklung, erinnert Zytadiß daran, dass „anwendungsfähige funktionale Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung kein Widerspruch“ (ebda.: 191) seien, denn Persönlichkeitsentwicklung beginne „nicht erst mit der Verfügbarkeit der Kulturtechniken, sondern von der ersten Stunde an, mit der Aneignung der ersten fremdsprachlichen Vokabeln“ (Königs 2009: 100).

4.6. Trivialisierung der Inhalte: Kompetenzorientierter Unterricht als „inhaltsleere Sackgasse“²⁴

4.6.1. Inhaltsbestimmung im Fremdsprachenunterricht

Eng verbunden mit dem Teaching-to-the-test-Vorwurf ist die Kritik der Herabwürdigung von Inhalten im Fremdsprachenunterricht. Ausgehend von einer testtheoretischen Auffassung des Kompetenzbegriffs, infolge dessen kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht sich auf die Überprüfung sprachlich-funktionaler Fertigkeiten beschränke, wird von den Gegnern der Standardorientierung die

²⁴ Dieser Begriff stammt aus der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts vom 19.-21. Februar 2009. Dabei ging es um die Frage, ob die im Kontext der Standardorientierung erreichte Fokussierung auf die Überprüfbarkeit von Kompetenzerwartungen „eine angemessene Ausgestaltung von jeweils adressatenspezifisch ausgelegten Inhaltsstrukturierungen“ in dem Maße ausklammern würde, dass der Fremdsprachenunterricht zu einer „inhaltsleeren Sackgasse“ wird (Bausch et al. 2009: 7).

Position vertreten, dass Inhalte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht „zweitrangig und beliebig“ geworden seien (Bredella 2005: 52, 2009: 25; Hu 2005: 128; Zytadib 2005: 278; Vogt 2006: 27; Küster 2006: 20, 2009: 116; Gnutzmann 2009: 61; Hallet 2010: 201). Bevor man Bezug auf die Perspektivierung von Inhaltsbestimmungen in den Bildungsstandards nimmt, lohnt es sich, zunächst auf den Begriff des Inhalts im fremdsprachlichen Lernen näher einzugehen.

Sicherlich stellt der Fremdsprachenunterricht bei der Diskussion über die Verknüpfung von Kompetenzerwartung und Inhaltsstrukturierung anders als bei anderen Fächern einen Sonderfall dar, da sein Spezifikum darin besteht, „dass die zu lernende Sprache immer gleichzeitig Gegenstand, Mittel und Ziel des Unterrichts ist“ (Aguado 2009: 10). Auf die Beziehung zwischen sprachlichen und sachlichen Inhalten im Fremdsprachenunterricht wird nicht zuletzt auch durch die Legitimation für den bilingualen Sachunterricht hingewiesen. So Bredella: „Eine Sprache wird effektiver gelernt, wenn man die Aufmerksamkeit nicht nur auf die Sprache selbst, sondern auf die durch sie vermittelten Inhalte lenkt“ (2002a: 41).

In diesem Zusammenhang möchte ich erneut auf Klafkis Theorie der kategorialen Bildung zurückgreifen, die den bildungstheoretischen Prämissen des kompetenzorientierten Ansatzes zugrunde liegt. In Bezug auf die Frage, durch welche Inhalte eine „kategoriale Erschließung“ erfolgen soll, entwickelt Klafki „epochaltypische Schlüsselprobleme“, die „Blickverengungen“ verhindern und „menschliche (...) Rezeptivität (...) in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten“ erweitern sollten und dadurch auf die „freie Entfaltung der Persönlichkeit“ (1963: 21) abzielen. Diese „kategoriale Erschließung“ erfolgt durch bestimmte Bildungsinhalte, welche durch einen Bildungsgehalt charakterisiert sind, „sie machen Grundprobleme, Grundverhältnisse, Grundmöglichkeiten, Gesetze, Werte, Methoden“ (ebda.: 22) sichtbar. In einem Wort: sie sind „exemplarisch“ (ebda.). Darauf bezieht sich insbesondere die vierte Frage seiner didaktischen Analyse, in der die „exemplarische Bedeutung“ eines bestimmten Sachverhaltes thematisiert wird: „Welchen Sachverhalt, welches allgemeine Problem erschließt der betreffende Inhalt?“ (Klafki 1963: 18). Als Erläuterung zur Bedeutung von „exemplarisch“ schreibt Klafki, dass es bei der Feststellung der Exemplarität eines Sachverhalts

wichtig ist, ob dabei Bezug auf „eine lebendige Stellung im geistigen Leben der Jugendlichen oder Erwachsenen, in das das Kind hineinwachsen soll“ genommen wird (1969: 17). Wie ich im Folgenden zeigen werde, liegt diese Einstellung von Inhaltsbestimmung den KMK- Bildungsstandards zugrunde.

4.6.2. Zum Stellenwert von Inhalten im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht: Bezug auf die Bildungsstandards

Durch die Kompetenzorientierung ist die Frage nach der Inhaltsbestimmung des Fremdsprachenunterrichts in den Vordergrund gerückt, denn es wird der Einwand erhoben, verglichen mit der massiven Akzentuierung formaler Kompetenzerwartungen schienen „Inhalte fremdsprachlichen Lernens völlig beliebig zu sein, denn sie werden weitestgehend ausgeblendet“ (Küster 2006: 20). Eine Analyse der Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache hinsichtlich des Stellenwerts von Inhalten im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht zeigt jedoch, dass Klafkis Begriff der Exemplarität dabei explizit berücksichtigt wird: Wie im ersten Zitat in der Abbildung 22 zu lesen ist, legen die Bildungsstandards fest, dass der Kompetenzerwerb an „zentrale Inhalte“ angelehnt werden muss, und zwar an „exemplarische Themen und Inhalte“. Dabei wird ein direkter Bezug auf Klafkis Begriff der Exemplarität geschaffen.

Abbildung 22: Bezüge auf die Inhaltsbestimmung in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Entnommen aus KMK 2003, 3-28.

Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und benennen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an **zentralen Inhalten** erworben haben sollen. Sie konzentrieren sich auf Kernbereiche eines Faches (...). (3)

Der Fremdsprachenunterricht trägt zu dieser Mehrperspektivität der Persönlichkeitsentwicklung vor allem bei durch Orientierungswissen zu **exemplarischen Themen und Inhalten** sowie durch den Aufbau von Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation (...). (6)

Die Inhalte sind **thematisch** an der **Lebenswelt** der Schülerinnen und Schüler orientiert (...). (28)

Natürlich geben die Bildungsstandards keinen verbindlichen Inhaltskanon vor, denn dies widerspricht *in toto* den theoretischen Grundlagen des kompetenzorientierten Ansatzes:

in einer offenen, pluralistischen und sich schnell verändernden Welt könne es keinen geschlossenen Kanon allgemein akzeptierter Bildungsziele geben. Erforderlich sei es daher, aus den verschiedensten nationalen und internationalen Erfahrungsquellen (...) jene Kompetenzen und Kompetenzsysteme zu identifizieren, die von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erworben werden müssen, um erwünschte individuelle wie gesellschaftliche Entwicklungen zu ermöglichen und zu befördern.

(Arbeitsstab Forum Bildung 2002: 5)

Außerdem werden die Themenfelder des Rahmenlehrplans, nämlich „Individuum und Lebenswelt“, „Gesellschaft und öffentliches Leben“, „Kultur und historischer Hintergrund“, „Natur und Umwelt“ (Senatsverwaltung 2016: 34ff.) als Bezugspunkt für „Demokratiebildung“ (ebda.: 33) angesehen und entsprechen dadurch dem eigentlichen Ziel der Auseinandersetzung mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen Klafkis. Darüber hinaus wird den Lehrern*innen gerade durch die Bestimmung zentraler Themenfelder statt genauer inhaltlicher Festlegungen eine größere Entscheidungsfreiheit gelassen, „die zu behandelnden Inhalte in Abhängigkeit von den jeweiligen Zielen selbst zu bestimmen“ bzw. „die Lernenden an der Auswahl und Gewichtung der Inhalte zu beteiligen“ (Aguado 2009: 10). Das bedeutet nicht, dass Inhalte irrelevant sind, sondern dass sie den individuellen Bedürfnissen der Schüler*innen sowie der Lehrer*innen angepasst werden können, was im Hinblick auf die Lern- und Lehrmotivation bedeutsam ist und einen wichtigen Beitrag „für die Demokratisierung von Unterricht und Schule“ (Brügelmann/Rohlf 2007: 15) leistet. Darüber hinaus wird hier sichtbar, wie im praktischen Schulalltag die Selbstwirksamkeit durch die gemeinsame Themenwahl geübt werden kann. Damit werden auch Klafkis Schlüsselprobleme der Selbstbestimmungsfähigkeit (Klarwerdung über mögliche eigene Interessen), der Mitbestimmungsfähigkeit (Einigungsprozess in der Klasse über Inhalte gemeinsam mit Lehrperson, Kompromissgestaltung) sowie Solidaritätsfähigkeit (Einübung von Mehrheitsprozessen, Rücksicht auf Minderheitenmeinung, Akzeptanz der Bindungskraft von gemeinsamen Entscheidungen) ganz konkret.

Dass Kompetenzorientierung zur Herabwürdigung von persönlichkeitsentwickelnden Inhalten zugunsten des Überprüfens sprachlich-funktionaler Teilkompetenzen geführt habe, wird oft am Beispiel der mangelnden Förderung literarisch-ästhetischer Kompetenzen in den Bildungsstandards beklagt. Dabei lautet die Kritik, Literatur laufe infolge der Kompetenzorientierung „erneut Gefahr, marginalisiert zu werden“ (Surkamp 2010: 138) und müsse „um ihre Daseinsberechtigung kämpfen“ (Decke-Cornill/Küster 2010: 243). In diesem Zusammenhang hat Caspari anhand einer genauen Analyse ausgewählter bildungspolitischer Dokumente (Rahmenlehrpläne, Bildungsstandards, verbindliche Lehrwerke) die Kritik, „literarische Texte werden in den Bildungsstandards so gut wie nicht berücksichtigt“ (2017: 223) entkräften können.

Abbildung 23: Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache (Englisch/Französisch). Entnommen aus KMK 2003: 8.

2. Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache (Englisch/Französisch)

- (...) den Schülerinnen und Schülern mit ausdrücklichem Bezug auf die aktive Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben auch Themen- und Handlungsfelder in ihrer literarischen bzw. ästhetischen/gestalterischen Qualität erfahrbar gemacht werden

Dabei arbeitet Caspari heraus, dass, verglichen mit dem 1997 geltenden Berliner Rahmenlehrplan, die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss „als Fortschritt in Bezug auf den Stellenwert literarischer Texte in der Sekundarstufe I“ erscheinen (2017: 220), denn sie „werden für einen Kernbereich des Fremdspracherwerbs vorgesehen, das Leseverstehen, anstatt (...) lediglich als Möglichkeit zur Lernmotivation betrachtet“ (ebda.). Zu Casparis Ausführungen könnte man an dieser Stelle noch hinzufügen, dass Vorschläge zum Einsatz literarischer Texte auch als Bestandteil der Methodenkompetenz zu finden sind (vgl. Abbildung 24, S. 77).

Zwar kann man einwenden, dass „die Angaben in diesem Fall allgemein gehalten und nicht weiter ausgeführt [werden]“ und dass „[z]udem die literarischen Texte nicht für sich, sondern im Zusammenhang mit weiteren Textarten [stehen]“

(Höfs 2008: 45). Literarischen Texten wird aber gerade durch ihre Auflistung als Bezugstextsorte für die Förderung von Methodenkompetenzen ein größerer Stellenwert zugewiesen, der weit über die reine Lesepraxis hinausgeht und damit das bildende Potential umfassender definiert.

Abbildung 24: Standards für Kompetenzbereiche: Methodenkompetenz. Entnommen aus KMK 2003:17.

3.4 Methodenkompetenz

(...)

Textrezeption (Leseverstehen und Hörverstehen)

- (...) verschiedene Hör- und Lesetechniken auf unterschiedliche Textarten (z.B. Sachtexte, Artikel, **literarische Kleinformen**) anwenden, (...)

Außerdem soll in Bezug auf den Allgemeinheitsvorwurf betont werden, dass es in der Natur der Bildungsstandards liegt, Leitlinien vorzugeben, denn sie ersetzen nicht die Rahmenlehrpläne. Bei Verzicht auf einen Kanon und Betonung der Offenheit, aktuelle wichtige Ereignisse im Bezugsland durch verschiedene Textsorten zu thematisieren und damit den Unterricht an den Lebensalltag der Schüler*innen zu binden, muss der Wechsel zwischen unterschiedlichen Textarten und die Wahl jeweils angemessener Lerntechniken und -strategien gerade betont werden.

4.7. Zusammenfassung

Die vier Hauptkategorien der Kritik am Einsatz von Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht habe ich in Kapitel 4 anhand des Materials als unberechtigt bewiesen. Statt auf eventuell im Detail notwendige Korrekturen von Bildungsstandards zu dringen oder auch die Umsetzung der Bildungsstandards in den konkreten Rahmenlehrplänen zu kritisieren, kritisieren die Gegner der Kompetenzorientierung Dinge, die einfach nicht in den Bildungsstandards formuliert sind – damit bleibt die Kritik oberflächlich und kann direkt mit den Formulierungen der Bildungsstandards selbst entkräftet werden.

Außerdem weist Caspari darauf hin, dass in der Kritik, Kompetenzorientierung habe den Einsatz von literarischen Texten aus dem Fremdsprachenunterricht vertrieben (vgl. dazu Burwitz-Melzer 2005; Hallet 2010; Bonnet/Breidbach 2013; Grunewald/Plikat/Wieland 2013), nicht zwischen den Sekundarstufen unterschieden wird (2017):

Dies kann entweder daran liegen, dass man sich nicht intensiv mit den Standards für die Abiturprüfung auseinandersetzen möchte oder dass die an den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss geäußerten Kritikpunkte für die Bildungsstandards für die Abiturprüfung nicht bzw. nicht in gleichem Maße zutreffen.

(Caspari 2017: 219)

Das ist ein weiterer Beleg dafür, dass die Kritik, die an den Bildungsstandards geübt wird, sich in keiner Weise auf deren Vorgaben bezieht, was dazu führt, dass die Bildungsstandards zum Sündenbock einer rein ideologisierten Diskussion werden. Das in dieser Arbeit entwickelte Kritikraaster kann einen validen Bezugspunkt für die Analyse der zukünftigen Publikationen von Kritikern*innen des kompetenzorientierten Ansatzes im Fremdsprachenunterricht bieten: Wenn die Kritik auf einem der in Kapitel 4 genannten Punkte basiert, sollte geprüft werden, ob die im jeweiligen Unterpunkt zitierten Auszüge aus den Bildungsstandards diese Kritik nicht sogleich obsolet werden lassen. Diese Arbeit kann damit zur Versachlichung der teilweise polemischen Fachdebatte beitragen.

Schlussbetrachtungen

Seit der Einführung der Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache wird in der Fremdsprachenforschung intensiv über das Verhältnis von Kompetenzorientierung und Bildungsanspruch fremdsprachlichen Lernens diskutiert. Es wird massiv kritisiert, die Kompetenzorientierung habe Bildung aus dem Fremdsprachenunterricht vertrieben, weil persönlichkeitsentwickelnde Aspekte nicht mehr berücksichtigt, Inhalte zweitrangig und trivial würden und fremdsprachliches Lernen lediglich auf die testbare Übung fremdsprachlicher Fertigkeiten beschränkt würde. Damit zusammen hängt auch die „bildungs-ideologische

Verschmelzung des Weinertschen Kompetenzbegriffs mit der wohl radikalsten Form marktwirtschaftlichen Denkens, d.h. des (vermeintlichen) Steigerns von Humankapital (...)“ (Kurtz 2013: 129).

Die Entkräftung dieser Kritik stellte das zentrale Anliegen dieser Arbeit dar. Dabei wurden zunächst die allgemeinen Merkmale der Bildungsstandards und des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts vorgestellt. In einem zweiten Schritt wurden, in Bezug auf den Bildungsauftrag schulischen Lernens, die bildungs- und lerntheoretischen Prämissen, die der Kompetenzorientierung und dem fremdsprachlichen Lernen zugrunde liegen, erörtert und die Vorgaben der KMK-Bildungsstandards für die erste und fortgeführte Fremdsprache hinsichtlich deren Berücksichtigung analysiert. Als Kriterien für die Analyse der KMK-Bildungsstandards wurden vier Kritikbereiche (Vernachlässigung von Bildung und Persönlichkeitsentwicklung; Begriffliche Unklarheiten um den Kompetenzbegriff; Standardorientierung vs. Testung; Trivialisierung der Inhalte) identifiziert, die sich aus der gründlichen Analyse der Artikel einer umfassenden datenbankbasierten Literaturrecherche zur Vereinbarkeit von Bildung, Kompetenzorientierung und fremdsprachlichem Lernen herauskristallisiert haben. Die Kritiken konnten anhand des Textes der KMK-Bildungsstandards entkräftet werden.

Das Ergebnis lautet, in aller Kürze: Das vermeintliche Spannungsfeld zwischen kompetenzorientiertem Fremdsprachenunterricht und Bildungsanspruch existiert in dieser Zuspitzung nicht. Kompetenzorientierung und Bildungsanspruch, richtig verstanden und umgesetzt, bedingen und fördern einander. Das bedeutet auch, dass der „Buhmann des Nützlichkeitsdiktats“ eine künstliche Polarisierung dessen ist, was man unter Handlungskompetenz verstehen kann; das Ziel des Fremdsprachenunterrichts, die Schüler*innen in einer Fremdsprache handlungsfähig zu machen, dient grundlegend der erfolgreichen Entfaltung einer Persönlichkeit, kann aber natürlich, wenn es erreicht wird, auf dem Arbeitsmarkt gewinnbringend eingesetzt werden.

Sicherlich erfordert eine solche tiefgreifende Neuerung des Bildungssystems, wie die Kompetenzorientierung zweifellos darstellt, eine breite öffentliche Diskussion und Konsensbildung. Diese sollte jedoch offen und fernab jeglicher Ideologisie-

rungen erfolgen. Denn unabhängig davon, ob man die Einführung der Bildungsstandards befürwortet oder kritisch sieht: Allein die Tatsache, dass Standards nicht nur für die Fächer Deutsch und Mathematik, sondern auch für die Fremdsprachen verfasst wurden, spricht für eine sehr hohe bildungspolitische Wertschätzung des fremdsprachlichen Lernens im aktuellen Bildungshorizont, weil es damit neben Lesen, Schreiben und Rechnen zu einem der basalen Kernbereiche der Allgemeinbildung wird.

In Anschluss an diese Ergebnisse möchte ich an dieser Stelle einige ergänzende Überlegungen zu dieser Tendenz der Ideologisierung der Debatte hinzufügen.

Als die geistigen Eliten in Deutschland sich Anfang des 19. Jahrhunderts mit einem Bildungsideal beschäftigten, welches – in Anlehnung an die aufklärerische und neuhumanistische Tradition – Wertvorstellungen an Kulturleistungen orientierte, war Deutschland ein politisch zersplittertes Land, das um seine Nationswerdung kämpfte (Messner 2016: 25). Bildung im Sinne von „Selbst-Kultivierung“ übernahm alsdann die Funktion, einen Kulturcharakter zu schaffen, der als „höhere Kultur“ politische Inferiorität kompensieren sollte und Deutschland zu einer „Kulturnation“ machte (vgl. Elias 1977: 36 ff.). Und obwohl diese Auffassung von Bildung (vgl. 3.2.) eine wechselvolle Geschichte bis in die Gegenwart erfahren hat, erwies sich diese „regulative Idee von Bildung“ bzw. deren Faszination als unentbehrlich für die weiteren Entwicklungen des deutschen Bildungswesens (vgl. Messner 2016: 26). Es darf daher nicht verwundern, dass der von PISA inspirierte Wandel von Input- zu Outputorientierung zum Terrain bildungspolitischer, bildungstheoretischer sowie erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Konfrontation wurde. Denn durch PISA wurde diese deutsche Faszination erstmals mit Empirie konfrontiert, und man musste sich mit der Tatsache auseinandersetzen, dass die Leistungsdefizite deutscher Schüler*innen zusammen mit der dramatischen Schätzung der Quote funktionaler Analphabeten (vgl. Döbert/Hubertus 2000) eine zielgerichtete Intervention im Bildungssystem Deutschlands notwendig machten. Das gravierende Problem bei der Rezeption dieser Intervention ist, dass Einführung von Bildungsstandards und deren Operationalisierung durch den kompetenzorientierten Ansatz statt als einsetzbares Orientierungsmittel für die Förderung von Basiskompetenzen und, dadurch, von wichtigen Voraussetzungen

für die Allgemeinbildung als dominierendes Steuerungsmittel wahrgenommen wurden und werden. Anders gesagt: Was dabei stört ist, dass diese Intervention „unter Zuhilfenahme pragmatischer Kriterien (...) normiert worden ist“ (Messner: 29). Daraus entstehen jedoch komplexe Spannungen zwischen empirisch begründeter Bildungsforschung einerseits und historisch-philosophisch orientierter Bildungstheorie andererseits. Die Kritiker*innen, die Standardorientierung mit Testung und quantitativ-empirischen Überprüfungsverfahren gleichsetzen, nehmen diese Gleichsetzung als Grundlage für bildungsideologische Vorwürfe im Sinne von „Bildung kann nicht standardisiert werden und Bildung kann nicht durch Tests erfasst werden“. Dabei unterstellen sie den Vertretern*innen der Kompetenzorientierung anhand der durchaus diskutablen Leistungsgrenzen empirischer Bildungsforschung einen unzutreffenden bildungstheoretischen Ansatz, als wäre Bildung das, was geprüft wird. Vor diesem Missverständnis wurde jedoch schon im ersten PISA-Bericht gewarnt:

Man kann gar nicht nachdrücklich genug betonen, dass PISA keineswegs beabsichtigt, den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umriss eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen. Es ist gerade die Stärke von PISA, sich solchen Allmachtsfantasien zu verweigern und sich stattdessen mit der Lesekompetenz und mathematischen Modellierungsfähigkeit auf Basiskompetenzen zu konzentrieren, die nicht die einzigen, aber wichtige Voraussetzungen für die – wie Tenorth (...) es ausdrückt – *Generalisierung* universeller Prämissen für die Teilhabe an Kommunikation und damit auch für Lernfähigkeit darstellen.

(Baumert/Stanat/Demmrich 2001: 21)

Die gleiche Spannung zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungstheorie charakterisiert auch den fremdsprachendidaktischen Diskurs post-PISA. In der Kritik prallen die Bildungstheorie fremdsprachlichen Lernens mit den Leistungen bzw. Leistungsgrenzen empirischer Überprüfungsmaßnahmen aufeinander, als beschränkte sich fremdsprachliches Lernen auf das, was mit den unterschiedlichen Standardüberprüfungsverfahren geprüft wird. Die Bildungsstandards beabsichtigen aber weder die Untersuchung der Erreichung der Lehrplanziele noch deren Steuerung, sondern sie geben Leitlinien für eine Vergleichbarkeit von Anforderungen, die dazu führen, Lehren und Lernen der ersten Fremdsprache

auf gemeinsame Ziele zu orientieren und dadurch fremdsprachliche Basiskompetenzen zu sichern. Dabei wird fremdsprachendidaktisch eine funktional-kommunikative Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts flächendeckend verankert, in der Sprachwissen, Sprachreflexion und literarisch-ästhetische Bildung berücksichtigt werden.

Außerdem scheint es, als würden die Gegner*innen der Bildungsstandards implizit die Meinung vertreten, Inputorientierung führe automatisch zu „Bildung“, ohne dabei Möglichkeiten zur Operationalisierung vorzugeben, denn „Bildung lässt sich nicht standardisieren“ (Bredella 2002b: 42). Das bedeutet jedoch unter Umständen, dass die Kritik auf einem normativen Bildungsideal beharrt, ohne dieses erstens selbst genauer eingrenzen zu können und zu wollen, weil genau das natürlich eine Operationalisierung (im Sinne von „Zerlegung in Teile mit dem Ziel genauere Beschreibung“) bedeutete, und zweitens auch auf einem vollständigen Verzicht von Kontrolle, ob und wie das hehre Ideal vermittelt wird und die Schüler*innen nach der Schule kritische, wache Geister sind. Die Abwehr und der explizite Verzicht auch nur auf den Versuch einer empirischen Überprüfung der (erfolgreichen) Realisierung des Ideals in der Schulwirklichkeit bedeutet jedoch, dass sich dessen Vertreter*innen dann in eine Zone begeben, in die man mit empirischen, also erfahrungs- und lebensweltgesättigten Argumenten nicht mehr vordringen kann. Eine Abkopplung dieser Art bedeutet aber dann gleichzeitig den Verzicht auf eine wissenschaftliche Auseinandersetzung und mangelndes Interesse für das Leben der Schüler*innen.

Eine Grundfrage nach dem Abfassen dieser Arbeit bleibt: Wieso verlegen sich die Kritiker*innen der Bildungsstandards auf ideologische Einwände, die man, wie oben gezeigt, mit dem öffentlich zugänglichen Text der Bildungsstandards verhältnismäßig einfach entkräften kann? Hier kommt man nun zu dem in der Einleitung angesprochenen ideologisch-politischen Diskurs. PISA ‚erwischte‘ Deutschland zu einer Zeit tiefer Verunsicherung: Nach der erfolgreichen Wiedervereinigung hatte die Regierungsübernahme der ersten rot-grünen Koalition 1998 ohnehin Widerstand aus dem konservativen Lager evoziert. Um die Jahrtausendwende zeigte sich dann, dass mit der großen Börsenkrise („DotCom-Crash“), der Wachstumskrise der deutschen Wirtschaft, der Auflösung der Deutschland

AG und, schließlich, mit den Anschlägen auf das World Trade Center das „Ende der Geschichte“ (Fukuyama) keineswegs in Sicht war, die Unsicherheiten vielmehr so groß waren wie je, wenn nicht größer. Dass man sich durch PISA auf einmal mit dem als unfair empfundenen Vergleich mit Staaten wie Finnland oder Singapur konfrontiert sah, bedeutete, dass gewissermaßen alles auf den Prüfstand gestellt wurde. Bei einigen Besitzstandswahrern führte das offenbar, wie ich gezeigt habe, dazu, die Veränderung des deutschen Bildungssystems als Revolution zu begreifen und dann weitgehend undifferenziert und polemisch gegen diese zu Felde zu ziehen.

Um die ideologische Aufladbarkeit des Bildungsthemas zu verdeutlichen, sollen noch zwei Punkte erwähnt werden: 1. Bildung spielt nicht nur im wissenschaftlichen Fachdiskurs eine Rolle, sondern ist immer auch Thema in der Öffentlichkeit. Jede*r hat eine Schule besucht und fühlt sich bei etwaigen Veränderungen im Bildungssystem direkt angesprochen.²⁵ Dies führt dazu, dass 2. Schule zum Stammthema parteipolitischer und also ideologischer Auseinandersetzung wird: Einige Themen dabei sind: Inklusion in Schulen, Einführung von G8 oder Rückkehr zu G9, Übernahmen aus dem Bildungssystem der DDR, Erhöhung der Abiturienten- und Studierendenquote. Diese Themen haben jeweils selbst umfangreiche Fachdiskurse, werden aber von politischen Parteien weitgehend unterschiedslos in einen Topf geworfen. Damit befeuern sich dann Kritik an Kompetenzorientierung und Kritik an einem der anderen Themen gegenseitig und das eine wird als Ursache bzw. Wirkung des anderen wahrgenommen. Die genauen Wechselwirkungen müssten in einer gesonderten Arbeit mit Material oder als Diskursanalyse bearbeitet werden, es erscheint allerdings als durchaus plausibel, dass die der Öffentlichkeit kaum vorzuwerfende Vermischung unterschiedlicher Aspekte der Reformierung des deutschen Bildungssystems in der Wissenschaft eine Spiegelung finden.

In der bildungstheoretischen Auseinandersetzung ist die abstrakte Klärung des Bildungsbegriffes notwendig und richtig; in der Bildungspraxis, das bedeutet also:

²⁵ Man beachte etwa die Diskussionen in Foren wie der Bildungswelten-Seite der Frankfurter Allgemeinen Zeitung.

im täglichen Kleinklein von Lehrer*innenmangel, Schüler*innen mit nichtdeutscher Muttersprache und Schulwechsel zwischen Bundesländern verweigert das Beharren auf einem nicht messbaren Bildungsideal den Gestaltern*innen von Bildung, das heißt also vor allem Bildungspolitikern*innen und Lehrern*innen, eine gemeinsame Grundlage für die Auseinandersetzung darüber, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll. Die Einigung auf die Kompetenzorientierung in der Kultusministerkonferenz ist in dieser Größenordnung in der bundesdeutschen Geschichte der Bildungspolitik einzig noch mit der Exzellenzinitiative auf der Hochschulebene vergleichbar.

Wichtig erscheint mir dabei, dass auch die Vertreter*innen der Kompetenzorientierung die Reibungsverluste ihrer „reinen Lehre“ mit den Umständen und Umsetzungen in die Wirklichkeit wahrnehmen und darauf reagieren: mit konkretisierten Formulierungen der Kompetenzen; mit Untersuchungen, welche pädagogischen Maßnahmen in welchen Altersstufen oder Schulformen welche Kompetenzen besonders gut fördern und entwickeln; mit Vorschlägen, auch schwer messbare Kompetenzen wie etwa Selbstreflexion im Sprachlernen besser erfassen zu können.

Versteht man die Auseinandersetzung über den Bildungsanspruch fremdsprachlichen Lernens in Zeiten der kompetenzorientierten Bildungsstandards in erster Linie als Auseinandersetzung darüber, wie Kinder und Jugendliche gleichzeitig individuell und in der Breite bei der Entwicklung ihrer jeweiligen Persönlichkeiten bestmöglich unterstützt werden können und welchen Anteil die Schule daran leisten kann und soll, dann sollten alle Beteiligten an der Auseinandersetzung dieses Ziel sachlich und offen verfolgen. Für polemische Profilierungen der eigenen Person und unsachliche Vorwürfe ist kein Platz. So verständlich bei diesem wichtigen Thema der emotionale Überschuss auf allen Seiten ist, so sehr muss das Thema so vorurteilsfrei wie möglich diskutiert werden. Wenn diese Arbeit dazu einen kleinen Anteil leisten kann, ist das Ziel des Verfassers erfüllt.

Literaturverzeichnis

Verordnungen bzw. Vorgaben

ARBEITSTAB FORUM BILDUNG (2002): *Kompetenzen als Ziele von Bildung und Qualifikation. Vorläufige Leitsätze und Expertenbericht*. Offenbach: BMBF.

EUROPARAT (Hg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übers. von Jürgen Quetz et al. Berlin: Langenscheidt.

KLIEME, Eckhard / AVENARIUS, Hermann / BLUM, Werner / DÖBRICH, Peter / GRUBER, Hans/ PRENZEL, Manfred / REISS, Kristina / RIQUARTS, Kurt / ROST, Jürgen / TENORTH, Heinz-Elmar / VOLLMER, Helmut J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Berlin: BMBF.

KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (12.2.2017).

KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2004): *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf (28.05.2017).

KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2007): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (29.05.2017).

KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2010): *Konzeption der*

Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Berlin: Institut zur Qualitätsentwicklung des Bildungswesens. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Konzeption-Bildungsstandards.pdf (12.2.2017).

KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2012a): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife.* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (12.2.2017).

KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2012b): *Vereinbarung zur Weiterentwicklung von VERA.* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Weiterentwicklung-VERA.pdf (28.05.2017).

KMK (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND) (2015): *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring.* Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_11-Gesamtstrategie-Bildungsmonitoring.pdf (28.05.2017).

LISUM (LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND MEDIEN BERLIN-BRANDENBURG) (2012): *Handreichung zur Förderung von Lesekompetenz in der Schule. Für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 in der Grundschule und allen weiterführenden Schulen.* Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Lesecurriculum/publikationen_lesen/HR_foerderung_von_lesekompetenz_in_der_schule.pdf (28.05.2017).

SCHULG (SCHULGESETZ FÜR DAS LAND BERLIN) (2004): Zuletzt geändert durch das Gesetz zur Änderung des Schulgesetzes und des Allgemeinen Zuständigkeitsgesetzes vom 4. Februar 2016 (GVBl. Berlin 2016, S. 33). Verfügbar unter: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true> (31.05.2017).

SENATSVERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND WISSENSCHAFT (2016): *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10. Teil C: Moderne Fremdsprachen.*

Berlin. Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Impressum_WEB_2015_11_09.pdf (28.052017).

Forschungsliteratur

- ACKEREN, Isabell van (2007): „Erfahrungen mit Standards in England und den Niederlanden“. In: LABUDDE, Peter (Hg.): *Bildungsstandards an Gymnasien. Korsett oder Katalysator?*, Bern: h.e.p., S. 133-142.
- ALDRICH, Robert (2000): „Educational Standards in Historical Perspective“. In: GOLDSTEIN, Harvey et al. (Hg.), S. 39-67.
- AUGUADO, Karin (2009): „Am Anfang ist das Ziel... Für eine lern(er)zielorientierte Bestimmung von Unterrichtsinhalten“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 9-15.
- BÄRENFÄNGER, Olaf (2013): „Die Nationalen Bildungsstandards: Überlegungen zum Spannungsfeld von Bildungspolitik, Sprachenpolitik und Schulischer Wirklichkeit“. In: *Die Neueren Sprachen* 4, S. 24-36.
- BAUER, Ulrich / BITTLINGMAYER, Uwe H. / SCHERR, Albert (2012): „Einführung“. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer.
- BAUMERT, Jürgen (2016): „Leistungen, Leistungsfähigkeit und Leistungsgrenzen der empirischen Bildungsforschung. Das Beispiel von Large-Scale-Assessment-Studien zwischen Wissenschaft und Politik“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19/1, S. 215-253.
- BAUMERT, Jürgen / STANAT, Petra / DEMMRICH, Anke (2001): „PISA 2000. Untersuchungsstand, Theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie“. In: BAUMERT, Jürgen / KLIEME, Eckhard / NEUBRAND, Michael / PRENZEL, Manfred / SCHIEFELE, Ulrich / SCHNEIDER, Wolfgang / STANAT, Petra / TILLMANN, Klaus-Jürgen / WEISS, Manfred (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske u. Budrich, S. 14-68.

- BAUSCH, Karl-Richard / BURWITZ-MELZER, Eva / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (2005): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- BAUSCH, Karl-Richard / BURWITZ-MELZER, Eva / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) (2009): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- BERNDT, Annette (2010): „Content Standards, Bildung und Fremdsprachenvermittlung“. In: Dies. (Hg.): *Sprachlehrforschung. Theorie und Empirie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 51-59.
- BEYER-KESSLING, Viola (2002): „Put it in Writing“. In: *Fremdsprachenunterricht* 46, S. 334-339.
- BONNET, Andreas / BREIDBACH, Stephan (2013): „Blut im Schuh: Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung?“. In: GRÜNEWALD, Andreas et al. (Hg.), S. 20-35.
- BOS, Wilfried / POSTLETHWAITE, Neville (2002): „Internationale Schulleistungsforschung: Ihre Entwicklung und Folgen für die deutsche Bildungslandschaft“. In: WEINERT, Franz E. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, S. 251-267.
- BREDELLA, Lothar (2002a): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- BREDELLA, Lothar (2002b): „Fremdsprachenunterricht ohne Inhalte? Multikulturelle Texte im Fremdsprachenunterricht“. In: BAUSCH, Karl-Richard / BURWITZ-MELZER, Eva / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 41-45.
- BREDELLA, Lothar (2005): „Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 47-54.
- BREDELLA, Lothar (2006): „Bildungsstandards und ihre Umsetzung“. In: TIMM, Johannes-Peter (Hg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung*:

Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Tübingen: Narr, S. 105-122.

BREDELLA, Lothar (2009): „Die zentrale Bedeutung von Inhalten für Bildungsziele, Lernstrategien und Kompetenzen“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 25-33.

BRÜGELMANN, Hans / ROHLFS, Carsten (2007): „Für die Demokratisierung von Schule und Unterricht“. In: *Nds: die Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft* 11, S. 14-15.

BURMEISTER, Petra / PANT, Hans A. / SACHSE, Karoline / FRENZEL, Jenny / SCHIPOLOWSKI, Stefan (2016): „Kompetenzstufenmodelle für den Mittleren Schulabschluss im Fach Französisch“. In: STANAT, Petra / BÖHME, Katrin / SCHIPOLOWSKI, Stefan / HAAG, Nicole (Hg.): *IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich.* Münster: Waxmann, S. 71-84.

BURWITZ-MELZER, Eva (2005): „Bildungsstandards auf dem Prüfstand“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 57-66.

BURWITZ-MELZER, Eva (2009): „Inhalte und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 34-42.

CASPARI, Daniela (2005): „Von Bildungsstandards zu Lehrplänen“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 67-77.

CASPARI, Daniela (2006): „Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht“. In: BAUSCH, Karl-Richard / BURWITZ-MELZER, Eva / KÖNIGS, Frank G. / KRUMM Hans J. Hg.): *Aufgabenorientierung als Aufgabe.* Tübingen: Narr, S. 33-42.

CASPARI, Daniela (2008): „Zur Situation des Französischunterrichts“. In: TESCH, Bernd et al. (Hg.), S. 18-34.

CASPARI, Daniela (2010): „Kompetenzorientierung = Testeritis?“ In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft* 7, S. 9.

CASPARI, Daniela (2017): „Sündenfall Kompetenzorientierung? Oder: Zu Funktion und Stellenwert literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht vor und nach Einführung der Bildungsstandards“. In: SCHIEDERMAIR, Simone (Hg.): *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch.* München: lucidum, S. 207-223.

- CASPARI, Daniela / GRÜNEWALD, Andreas / HU, Adelheid / KÜSTER, Lutz / NOLD, Günter / VOLLMER Helmut J. / ZYDATISS Wolfgang (2008): „Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen - Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF Oktober 2008“. Verfügbar unter: http://www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf. (10.6.2017).
- CASPARI, Daniela / GROTHJAHN, Rüdiger / KLEPPING, Karin (2008): „Kompetenzorientierung und Aufgaben“. In: TESCH, Bernd et al. (Hg.), S. 85-87.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez (2015): *Standards, Kompetenzen und fremdsprachliche Bildung. Beispiele für den Englisch- und Französischunterricht*. Tübingen: Narr.
- DECKE-CORNILL, Helene / KÜSTER, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- DELANOY, Werner (1995): „Fremdsprachenunterricht als Beitrag zur Identitätsentwicklung“. In: HUBER, Joseph (Hg.): *Sprache und Kulturelle Bildung*. Graz: Zentrum für Schulentwicklung, S. 21-29.
- DÖBERT, Marion / HUBERTUS, Peter (2000): *Ihr Kreuz ist die Schrift. Analphabetismus und Alphabetisierung in Deutschland*. Berlin: BMBF.
- DOHMEN, Günther (1964): *Bildung und Schule. Die Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule*. 1. Band. Weinheim: Beltz.
- DRISCHNER, Almar (2009): *Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- ELIAS, Norbert (1977): *Über den Prozess der Zivilisation. Band I: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. 2. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- ERIKSSON, Erik H. (1980): *Identität und Lebenszyklus*. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- EULER, Peter (2012): „10 Thesen zur Debatte um kompetenzorientierte Bildungsstandards“. In: *Gesellschaft für Bildung und Wissen* 3. Verfügbar unter: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/10-thesen-zur-debatte-um-kompetenzorientierte-bildungsstandards.html> (28.05.2017).

- FÄCKE, Christiane (2013): „Weiche Kompetenzen‘ als Prüfstein zur Integration von Bildung und Standards“. In: GRÜNEWALD, Andreas et al. (Hg.), S. 36-46.
- FREDERHAUSEN, Henning (2016): „Kompetenzorientierung, ein Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik“. In: *Hispanorama* 115, S. 69-77.
- FREITAG-HILD, Britta (2010): „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“. In: SURKAMP, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, S. 121-123.
- FROST, Ursula (2008): „Bildung“. In: MERTENS, Gerhard / FROST, Ursula / BÖHM, Winfried / LADENTHIN, Volker (Hg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 1: Grundlagen. Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 297-312.
- FUCHS, Carina (2005): *Selbstwirksam Lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen, Bedingungen, Umsetzungsbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- GLOMB, Stefan (2004): „Persönliche Identität“. In: NÜNNING, Ansgar (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. 3. Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 277.
- GNUTZMANN, Claus (2005): „Bildungsstandards. Eine neue Perspektive für das Lehren und Lernen fremder Sprachen?“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 58-67.
- GNUTZMANN, Claus (2009): „Pädagogisierte Fremdsprachendidaktik: Kompetenzen ohne Inhalte“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 105-112.
- GOLDSTEIN, Harvey / HEATH, Anthony (Hg.) (2000): *Educational Standards. Proceedings of the British Academy*. Oxford: Oxford University Press.
- GRUBER, Hans / HARTEIS, Christian / REHRL, Monika (2006): „Professional Learning: Erfahrung als Grundlage von Handlungskompetenz“. In: *Bildung und Erziehung* 59/2, S. 193-203.
- GRÜNEWALD, Andreas / PLIKAT, Jochem / WIELAND, Katharina (2013) (Hg.): *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Berlin: Klett.
- HALLER, Max / MÜLLER, Bernadette (2006): „Merkmale der Persönlichkeit und Identität in Bevölkerungsumfragen. Ansätze zu ihrer Operationalisierung und Verortung als Erklärungsvariable für Lebenszufriedenheit“. In:

ZUMA Nachrichten 59, S. 9-41.

- HALLET, Wolfgang (2009): „*Ways of being the world*. Diskursfähigkeit als Kompetenzziel und die Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 68-77.
- HALLET, Wolfgang (2010): „Literarische Kompetenz“. In: SURKAMP, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, S. 200-201.
- HALLET, Wolfgang / MÜLLER-HARTMANN, Andreas (2006): „For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 81, S. 2-11.
- HARSCH, Claudia (2010): „Kompetenz“. In: SURKAMP, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, S. 140-142.
- HARSCH, Claudia / NÖTH, Dorothea (2007): „Was können die fremdsprachlichen Bildungsstandards der KMK leisten?“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, S. 2-6.
- HAVIGHURST, Robert (1972): *Developmental tasks and education*. New York: Mckay.
- HELBIG-REUTER, Beate (2006): „Standardorientierung: ein Paradigmenwechsel des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens“. In: TIMM, Johannes-Peter (Hg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Tübingen: Narr, S. 35-68.
- HERZOG, Walter (2010): „Besserer Unterricht dank Bildungsstandards und Kompetenzmodellen?“. In: GEHRMANN, Axel / HERICKS, Uwe / LÜDERS, Manfred (Hg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 37-44.
- HIERDEIS, Helmwart (2003): „Über den cultural lag universitärer Bildung. Abschiedsvorlesung vom 16.10.2002 an der Universität Innsbruck“. In: RATHMAYR, Bernhard / RALSER, Michaela (Hg.): *Zukunft Erziehungswissenschaft. Auffassungen und Neufassungen einer Disziplin im Umbruch*. Innsbruck: Studia-Univ. Verlag 2003, S. 73-87.
- HOLLM, Jan (2009): „Curriculare Rahmenbedingungen der Literaturvermittlung im Englischunterricht“. In: HOLLM, Jan (Hg.): *Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I*, Trier: WVT, S. 41-61.

- HÖFS, Swantje (2008): *Zur Relevanz von Jugendliteratur im Französischunterricht der Sek. II am Beispiel von M.-A. Murails Roman „Simple“*. Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Amt des Studienrats an der Freien Universität Berlin. Verfügbar unter: http://edocs.fu-berlin.de/docs/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDOCSS_derivate_000000001527/Simple.pdf?hosts (3.06.2017)
- HU, Adelheid (2005): „Überlegungen zur Einführung von Bildungsstandards aus der Perspektive sprachlichen Lernens und Lehrens“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 123-131.
- HU, Adelheid / LEUPOLD, Eynar (2008): „Kompetenzorientierung und Französischunterricht“. In: TESCH, Bernd et al. (Hg.), S. 51-74.
- HUFEISEN, Britta (2005): „Bildungsstandards. Standards bilden? Bildung standardisieren? Bilden Standards?“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S.132-141.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1981): *Werke in fünf Bänden*. Hg. von FLITNER, Andreas / GIEL, Klaus. Stuttgart: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- JANK, Werner / MEYER, Hilbert (1991): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- KILLUS, Dagmar (2009): „Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55/1, S. 130-150.
- KIPER, Hanna / MEYER, Hilbert / TOPSCH, Wilhelm (2002): *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin: Cornelsen.
- KLAFKI, Wolfgang (1963): „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“. In: ROTH, Heinrich (Hg.): *Didaktische Analyse*. Hannover: Schrödel, S. 5-23.
- KLAFKI, Wolfgang (1990): „Abschied von der Aufklärung. Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs“. In: KRÜGER, Heinz-Hermann (Hg.): *Abschied von der Aufklärung. Perspektiven der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 91-104.
- KLAFKI, Wolfgang (1993): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- KLEPPIN, Karin (2008): „Selbstevaluation“. In: TESCH, Bernd et al. (Hg.), S. 205-213.

- KLIEME, Eckhard / LEUTNER, Detlev (2006): *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Überarbeitete Fassung des Antrags an die DFG auf Einrichtung eines Schwerpunktprogramms*. Verfügbar unter: <http://docplayer.org/26802353-Kompetenzmodelle-zur-erfassung-individueller-lernergebnisse-und-zur-bilanzierung-von-bildungsprozessen.html> (3.06.2017).
- KLIEME, Eckhard / HARTIG, Johannes (Hg.) (2007): *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bonn: BMBF.
- KÖCK, Peter (2008): „Persönlichkeit“. In: Ders. (Hg.): *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis*. Augsburg: Brigg, S. 372.
- KÖNIGS, Frank G. (2009): „Kompetenzgerangel. Überlegungen zum Verhältnis von Kompetenzorientierung und Inhalt im Fremdsprachenunterricht und bei seiner Erforschung“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 96-103.
- KÖNIGS, Johannes (2010): *Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzepts und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 und 8*. Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin. Verfügbar unter: [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet /FU-DISS_derivate_000000002232/](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FU-DISS_derivate_000000002232/) (29.05.2017).
- KÖSTER-BUNSELMAYER, Doris (2006): „Die Bildungsstandards der KMK für den Fremdsprachenunterricht: Voraussetzungen, Konzepte und Konsequenzen für den Unterricht“. In: TIMM, Johannes-Peter (Hg.), S. 69-84.
- KRAMPEN, Günter / GREVE, Werner (2002): „Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung über die Lebensspanne“. In: OERTER, Rolf / MONTADA, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 675-710.
- KRAMSCH, Claire (1997): „Culture and Self in Language Learning“. In: The British Council, Bulgaria (ed.): *Teaching Towards Intercultural Competence Conference Papers*. S. 14-29. Verfügbar unter: <http://britcoun.org/bulgaria/elt-conf/papers/cell/index.htm> (1.06.2017).
- KRUMM, Hans J. (2003): „Lehr- und Lernziele“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag, S. 116-120.

- KURTZ, Jürgen (2013): „Kompetenzorientierung und Identitätsentwicklung im schulischen Fremdsprachenunterricht“. In: BURWITZ-MELZER, Eva / KÖNIGS, Frank G. / RIEMER, Claudia (Hg.): *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung*. Tübingen: Narr, S. 129-142.
- KÜSTER, Lutz (2006): „Auf dem Ordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 81, S. 18-21.
- KÜSTER, Lutz (2009): „Gegen den Geist der Vereinheitlichung. Perspektiven einer Verbindung von Kompetenz- und Inhaltsorientierung schulischen Fremdsprachenunterrichts“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 113-121.
- KÜSTER, LUTZ (2010): „Identität und Identitätsbildung“. In: SURKAMP, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, S. 107-109.
- LANG, Sandra (2016): *Das didaktische Potential von Kriminalliteratur für den Französischunterricht*. Dissertation an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn.
- LANGEWAND, Alfred (1994): „Bildung“. In: LENZEN, Dieter (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek: Rowohlt, S. 69-98.
- LEDERER, Bernd (2014): *Kompetenz oder Bildung? Eine Analyse jüngerer Konnotationverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- LEUPOLD, Eynar (2005): „Bildungsstandards: Pow(d)er to the people“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 178-189.
- LEUPOLD, Eynar (2006): „Progression, attention! – Anmerkungen zur Bedeutung eines traditionellen didaktischen Konzepts in einem veränderten Fremdsprachenunterricht“. In: TIMM, Johannes-Peter (Hg.), S. 123-138.
- LÜGER, Heinz-Helmut / RÖSSLER, Andrea (Hg.) (2008): *Wozu Bildungsstandards? Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- MAIER, Gabriele / SCHMITT, Eric (1998): „Bildung im Kontext von Entwicklungsaufgaben im mittleren und höheren Erwachsenenalter“. In: *Bildung und Erziehung* 51/4, S. 401-414.

- MAROTZKI, Winfried (1990): *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- MCNEIL, Linda M. (2000): *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing*. New York: Routledge.
- MEISSNER, Franz-Joseph / TESCH, Bernd (2008): „Bildungsstandards für Französisch als erste Fremdsprache“. In: TESCH, Bernd et al. (Hg.), S. 44-48.
- MERKEL, Angela (2008): „Wir müssen die Bildungsrepublik Deutschland werden“. Rede von Bundeskanzlerin Merkel auf der Festveranstaltung »60 Jahre Soziale Marktwirtschaft« am 12.06.2008, <http://www.bundesregierung.de/content/de/archiv16/rede/2008/06/2008-06-12-rede-merkel-60-jahre-soziale-marktwirtschaft.html> (17.05.2017).
- MERTENS, Jürgen (2010): „Aufgabenorientiertes Lernen“. In: SURKAMP, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, S. 7-9.
- MESSNER, Rudolf (2016): „Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19/1 S. 23-44.
- MEYER, Hilbert (1991): „Die bildungstheoretische Didaktik“. In: KIPPER, Hanna / MEYER, Hilbert / TOPSCH, Wilhelm (Hg.): *Einführung in die Schulpädagogik*. Berlin: Cornelsen, S. 64-75.
- MÜLLER, Herta (2003): „In jeder Sprache sitzen andere Augen“. In: Dies.: *Der König verneigt sich und tötet*. Müncher: Hanser, S. 34-85.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul (2013): „Responsabilité épistémologique, développement de la personnalité et didactique des langues: Un apport du concept de *Bildung*“. In: GRÜNEWALD, Andreas et al. (Hg.), S. 37-47.
- NICHOLS, Sharon L. / BERLINER, David C. (2007): *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- NIEMANN, Dennis (2010): „Deutschland im Zentrum des Pisa-Sturms“. In: KNODEL, Philipp (Hg.): *Das PISA-Echo. Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag, S. 59-90.
- NOACK, Juliane (2005): *Erik H. Erikssons Identitätstheorie*. Oberhausen: Athena.

- NÜNNING, Ansgar (2008): „Bildung durch Sprache(n) und Literatur: Zur Aktualität von Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie“. In: BURWITZ-MELZER, Eva / HALLET, Wolfgang / LEGUTKE, Michael K. / MEISSNER, Franz J. / MUKHERJEE, Joybrato (Hg.): *Sprachen Lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 3. – 6. Oktober 2007*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 33-55.
- ORTH, Gerhard (2005): „Eine Chance für die Qualität schulischer Arbeit“. In: *Friedrichs Jahresheft*, S. 63-65.
- PANT, Hans A. / BÖHME, Katrin / STANAT, Petra / SCHIPOLOWSKI, Stefan / KÖLLER, Olaf (2016): „Die Entwicklung integrierter Kompetenzstufenmodelle“. In: STANAT, Petra et al. (Hg.), S. 37-46.
- PÄTZOLD, Günter / STEIN, Bernadette (2007): „Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse“. In: BÜCHTER, Karin / TRAMM, Tade (Hg.): *Selbstorganisiertes Lernen in der beruflichen Bildung*. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe13/paetzold_stein_bwpat13.shtml (3.06.2017)
- PEKRUN, Reinhard (1983): *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt: Lang.
- PORSCH, Raphaela / TESCH, Bernd (2010): „Beschreibung der in der ersten Fremdsprache (Englisch/Französisch) untersuchten Kompetenzen“. In: KÖLLER, Olaf / KNIGGE, Michael / TESCH, Bernd (Hg.): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Berlin: Waxmann, S. 19-25.
- REINHOLD, Gerd / POLLAK, Guido / HEIM, Helmut (1999): „Persönlichkeit“. In: Dies. (Hg.): *Pädagogik-Lexikon*, München: Oldenbourg, S. 276-277.
- RÖSSLER, Andrea (2008): „Standards ohne Stoff? Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht“. In: LÜGER, Heinz-Helmut / RÖSSLER, Andrea (Hg.), S. 35-58.
- SACHSE, Karoline / SCHIPOLOWSKI, Stefan (2016): „Kompetenzstufenbesetzungen im Fach Englisch“. In: STANAT, Petra et al. (Hg.), S. 154-170.
- SALDEN-FOERSTER, Nadine (2010): „Standards“. In: SURKAMP, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, S. 294-297.
- SALDERN, Matthias von (2016): „Grundlagen der Kompetenzorientierung“. In: RIECKE-BAULECKE, Thomas (Hg.): *Schulmanagement-Handbuch. Band 159*:

- Kompetenzorientierung. Konzepte, Kontroversen, Kompetenzraster.* Berlin: Cornelsen, S. 6-21.
- SCHANITZ, Dietrich (1999): *Bildung. Alles, was man wissen muss.* Frankfurt a.M.: Eichborn.
- SCHMELTER, Lars (2016): „Entwicklungen der französischdidaktischen Forschung. Ein subjektiver Blick auf die Zeit zwischen 2005 und 2015“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45/1, S. 114-129.
- SCHRÖDER, Hartwig (2001): „Identität“. In: Ders. (Hg.): *Didaktisches Wörterbuch. Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“.* 3. Auflage. München: Oldenburg-Verlag, S. 159-160.
- SCHRÖDER, Konrad (2010a): „DESI-Studie“. In: SURKAMP, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik.* Stuttgart: Metzler, S. 32-35.
- SCHRÖDER, Konrad (2010b): „Leistungsermittlung“. In: SURKAMP, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik.* Stuttgart: Metzler, S. 180-182.
- SCHWARZER, Ralf / JERUSALEM, Matthias (2002): „Das Konzept der Selbstwirksamkeit“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44, S. 28-53.
- STANAT, Petra / PANT, Hans A. (2016): „Die IQB-Bildungstrends als zentrales Element des Bildungsmonitorings in Deutschland“. In: STANAT, Petra et al. (Hg.), S. 13-19.
- STANAT, Petra / BÖHME, Katrin / SCHIPOLOWSKI, Stefan / HAAG, Nicole (Hg.): *IQB-Bildungstrend 2015: Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich.* Münster: Waxmann.
- SURKAMP, Carola (2008): „Handlungskompetenz und Identitätsbildung mit Dramentexten und durch Dramenmethoden“. In: BURWITZ-MELZER, Eva / HALLET, Wolfgang / LEGUTKE, Michael K. / MEISSNER, Franz J. / MUKHERJEE, Joybrato (Hg.): *Sprachen Lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)* Gießen, 3. – 6. Oktober 2007. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 105-116.
- SURKAMP, Carola (2010): Literaturdidaktik. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Seelze: Klett-Kallmeyer, 137-141.

- TENORTH, Heinz-Elmar / TIPPELT, Rudolf (2007): „Entwicklungsaufgaben“. In: Dies. (Hg.): *Beltz-Lexikon Pädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 188-189.
- TESCH, Bernd (2008): „Ausblick“. In: Ders. et al. (Hg.), S. 216-219.
- TESCH, Bernd / LEUPOLD, Eynar / KÖLLER, Olaf (Hg.) (2008): *Bildungsstandards Französisch: Konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsmaterialien*. Berlin: Cornelsen.
- THALER, Engelbert (2014): *Englisch Unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. 3. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- THOMPSON, Scott (2001): „The Authentic Standards Movement and its Evil Twin“. In: *Phi Delta Kappan* 82/5, S. 358-362.
- TILLMANN, Klaus-Jürgen (2016): „Empirische Bildungsforschung in der Kritik – ein Überblick über Themen und Kontroversen“. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 19/1, S. 5-22.
- TIMM, Johannes-Peter (Hg.): *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Tübingen: Narr, S. 69-84.
- UHLE, Reinhard (1993): *Bildung in Moderne-Theorien*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- VOGT, Karin (2006): „Road works ahead! Die Aufgabenbeispiele der Bildungsstandards“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 81, S. 24-29.
- VOLLMER, Helmut J. (1998): „Sprachen und Gesprächsführung“. In: TIMM, Johannes P. (Hg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischen*. Berlin: Cornelsen, S. 237- 249.
- VOLLMER, Helmut J. (2006): „Bildungsstandards von oben – Bildungsstandards von unten“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht* 81, S. 18-21.
- WEINERT, Franz E. (2001): „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–31.
- WHORF, Benjamin L. (1956): *Language, Thought and Reality*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- ZEITLER, Sigrid / KÖLLER, Olaf / TESCH, Bernd (2012): „Bildungsstandards und ihre Implikationen für Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung“. In:

GEHRMANN, Axel / HERICKS, Uwe / LÜDERS, Manfred (Hg.): *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-36.

ZYTADISS, Wolfgang (2005): *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

ZYTADISS, Wolfgang (2007): *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

ZYTADISS, Wolfgang (2009): „«It's the vocabulary, the teacher, the textbook and the instruction, stu...!»: Voraussetzungen für ein erfolgreiches diskursives und inhaltliches Lernen“. In: BAUSCH, Karl-Richard et al. (Hg.), S. 185-193.

Internetquellen

IQB (INSTITUT FÜR QUALITÄTSENTWICKLUNG IM BILDUNGSWESEN):
<https://www.iqb.hu-berlin.de> (14.06.2017).