

KMK (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Ref. II A3).

KÖSTER-BUNSELMEYER, DORIS (2006): Die Bildungsstandards der KMK für den Fremdsprachenunterricht: Voraussetzungen, Konzepte und Konsequenzen für den Unterricht. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.69–84.

MEISSNER, FRANZ-JOSEPH (Koord.) (2003): Sprachenberatung. Französisch heute, 34. Jg., Heft-Nr. 3.

RUPP, ANDRÉ A./LEUCHT, MICHAEL/HARTUNG, RALPH (2006): „Die Kompetenzbrille aufsetzen“. Verfahren zur multiplen Klassifikation von Lernenden für Kompetenzdiagnostik in Unterricht und Testung. In: Unterrichtswissenschaft, 34. Jg., Heft-Nr. 3, S.195–210.

WEINERT, FRANZ E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz, S.17–31.

WEISSBUCH DER EUROPÄISCHEN UNION (1995): Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Strasbourg: Europäische Kommission.

WISSENSCHAFTSRAT (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, unter: <http://www.wissenschaftsrat.de>, dort: Veröffentlichungen ab 1980.

4. Kompetenzorientierung und Französischunterricht

Adelheid Hu und Eynar Leupold

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

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

4.1 Kompetenzorientierung und Zielsetzungen des Französischunterrichts: ein Überblick

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ein „weites“ Kompetenzkonzept

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

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

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

Messbare und schwer messbare Kompetenzen

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

4.2 Leicht messbare Kompetenzen

Hör- und Hörsehverstehen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Leseverstehen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Leseverstehen als kreativer Sinnbildungsprozess

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

Schreiben

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

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

Schreiben als kommunikative Aktivität

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

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

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

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

Schreiben als mentaler Prozess

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

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

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

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

Die Forderungen in den Bildungsstandards

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

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

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

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

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

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

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

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

4.3 Schwer messbare Kompetenzen

Sprechen

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

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

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

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

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

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

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

Sprachmittlung

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

Interkulturelle Kompetenz

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

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

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

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

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

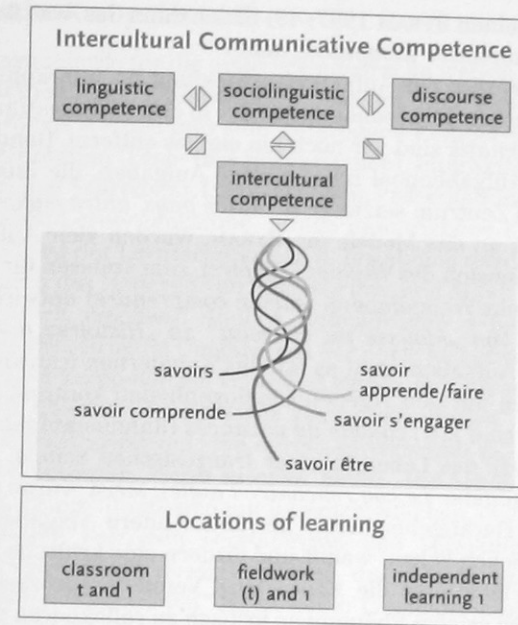
„Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. (...) Mit der Fähigkeit, eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen tolerant und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

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

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

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

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



MICHAEL BYRAM: Modell interkultureller Kompetenz, © Multilingual Matters 1997

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

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

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

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

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

„Methodische Kompetenzen“

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

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

Sprachlernbewusstheit

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

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

Sprach(en)bewusstheit und Förderung von Mehrsprachigkeit

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

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

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

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

An anderer Stelle heißt es:

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

Um dies zu erreichen, sollen

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

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

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

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

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

4.4 Weitere Faktoren bei der Unterrichtsgestaltung

Kompetenzen, Wissen, Einstellungen, Emotionen

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

Die Auswahl der Inhalte und Themen

Bildungsstandards beschreiben zu erreichende Kompetenzen in ausgewählten Kompetenzbereichen in Form von Niveaubeschreibungen. Damit stellt sich zugleich die Frage, an welchen Inhalten und Themen die Kompetenzen ausgebildet werden sollen. Die Auswahl der Inhalte und Themen hat Einfluss auf die Motivation von Lernenden, sie bildet eine Grundlage für ein explizites oder implizites interkulturelles Lernen und sie stellt den Bezug her zwischen den sprachlichen Äußerungen und der Kommunikationssituation.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Die „sprachlichen Mittel“

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

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

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

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

Die Rolle der Lehrwerke

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Motivation

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

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

5. Kompetenzorientierung und Aufgaben

Daniela Caspari, Rüdiger Grotjahn und Karin Kleppin

5.1 Zur Unterscheidung zwischen Lern- und Testaufgaben

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

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

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

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