

Lenz, Peter; Studer, Thomas  
**Zur Entwicklung der Expertenvorschläge für Basisstandards in den  
Fremdsprachenfächern**

*Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 361-371*



Quellenangabe/ Reference:

Lenz, Peter; Studer, Thomas: Zur Entwicklung der Expertenvorschläge für Basisstandards in den Fremdsprachenfächern - In: Beiträge zur Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 361-371 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136868 - DOI: 10.25656/01:13686

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136868>

<https://doi.org/10.25656/01:13686>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Zur Entwicklung der Expertenvorschläge für Basisstandards in den Fremdsprachenfächern

Peter Lenz und Thomas Studer

**Das Konsortium HarmoS Fremdsprachen hat im Auftrag der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) Expertenvorschläge für Basisstandards in den Schulfremdsprachen Deutsch und Englisch (Westschweiz) resp. Französisch und Englisch (Deutschschweiz) erarbeitet. Der vorliegende Beitrag diskutiert zuerst verschiedene Fragen zum verwendeten Kompetenzmodell und zu den Tests, mit denen sich das Fremdsprachenkonsortium auseinandergesetzt hat. Anschliessend werden aus der Perspektive von HarmoS die gegenwärtige Lehrplanentwicklung in der Deutschschweiz sowie Konsequenzen für die Lehrerbildung erörtert.**

### 1. Einleitung

Zwischen Herbst 2005 und Frühjahr 2008 hat ein wissenschaftliches Konsortium<sup>1</sup> im Auftrag der EDK Expertenvorschläge für schweizerische Bildungsstandards in den an den Volksschulen hauptsächlich unterrichteten Fremdsprachenfächern ausgearbeitet, d. h. für Deutsch und Englisch in der Westschweiz sowie Französisch und Englisch in der Deutschschweiz. Gemäss den generellen Vorgaben für alle Fachkonsortien handelt es sich dabei einerseits um Basisstandards und andererseits um *Outcome*-Standards. *Outcome*-Standards machen Vorgaben dafür, was Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten (tun) können sollen. Basisstandards bezeichnen die Kompetenzen, über die «praktisch alle»<sup>2</sup> Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs – im Fall von HarmoS Fremdsprachen am Ende der Primarstufe bzw. am Ende der Sekundarstufe I – verfügen sollen (für Einzelheiten zu verschiedenen Typen von Standards vgl. Oelkers & Reusser, 2008, Kap. 2.4; Halbheer & Reusser, in diesem Heft). Anders als in anderen Ländern wurden in HarmoS bereits in der Erarbeitungsphase der Bildungsstandards empirische Untersuchungen (Sprachtests) durchgeführt, und zwar bei repräsentativen

<sup>1</sup> Geleitet wurde dieses Fremdsprachenkonsortium vom damaligen Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen (LeFoZeF) der Universität Freiburg. Partnerinstitutionen des LeFoZeF waren, in der Reihenfolge ihrer Beteiligung: die Pädagogische Hochschule Zürich, die Universität Bern, die Pädagogische Hochschule Freiburg, das Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) in Neuchâtel, die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz in Luzern sowie die Pädagogische Fachhochschule Graubünden.

<sup>2</sup> An welchen Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler sinnvollerweise «normale» Mindestanforderungen gestellt werden, ist aufgrund der Erfahrungen der kommenden Jahre erst noch zu bestimmen. Wichtig ist aber, dass in der schweizerischen Variante der Bildungsstandards der Fokus auf denjenigen Schülerinnen und Schülern liegt, deren Scheitern bisher vielleicht allzu rasch einfach hingegenommen wurde.

Stichproben von Sechst- und Neuntklässlern der Deutschschweiz und der Westschweiz. Diese Untersuchungen dienen einerseits der Validierung von Aspekten des gewählten Kompetenzmodells sowie deren Umsetzung in Aufgaben und andererseits der Feststellung der im Frühjahr 2007 in den Populationen tatsächlich vorhandenen Kompetenzen (zu Zielen und Vorgehen vgl. Lenz, 2007). Der Expertenvorschlag für Standards basiert auf den Ergebnissen des Entwicklungsprojekts. Er ist in den Kategorien des gewählten Kompetenzmodells formuliert und orientiert sich bezüglich der Höhe der Minimalansprüche, die künftig am Ende von Primarschule und Sekundarstufe I an die Schülerinnen und Schüler gestellt werden sollen, an den Leistungen, die von den betreffenden Gruppen in diesen ersten Untersuchungen gezeigt wurden.

## 2. Kompetenzmodell

Das Fremdsprachenkonsortium situiert sich grundsätzlich in der Tradition des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)* (Europarat, 2001), der seit seinem Erscheinen in Europa und darüber hinaus einen sehr grossen Einfluss auf die Fachdiskussion und auf Neuentwicklungen im Bereich des Fremdsprachenlernens, -lehrens und -testens gehabt hat.<sup>3</sup> Die Plenarversammlung der EDK beispielsweise hat im Strategiepapier *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule* festgelegt, dass sich die Kantone für «den Fremdsprachenunterricht und die Festlegung der Anforderungsniveaus in den Fremdsprachen ... auf den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen» stützen (EDK, 2004).

Der *Referenzrahmen* geht von einem handlungsorientierten Kompetenzmodell aus, welches in unterschiedlichem Detailliertheitsgrad ausgeführt wird. Der Ansatz stellt Sprachverwendung zu Kommunikationszwecken mit ihren Voraussetzungen, Bedingungen und Beschränkungen ins Zentrum. Das Schema in Abbildung 1 veranschaulicht das Sprachverwendungs- (und gleichzeitig Sprachlern-)Modell des GER.

Dieses Schema lässt sich folgendermassen lesen: Kommunikative Sprachverwendung findet unter den spezifischen *Bedingungen* des jeweiligen Kontexts statt. Die kommunizierenden *Individuen* verfügen über vielfältige Kompetenz-Ressourcen unterschiedlicher Art, die sich zu *allgemeinen Kompetenzen* (allgemeines Wissen und Können; persönlichkeitsbezogene Kompetenz, wie zum Beispiel Motivation, sowie Lernfähigkeit) und spezifischen *kommunikativen Sprachkompetenzen* (linguistischen im engeren Sinn, soziolinguistischen und pragmatischen) gruppieren lassen. Wenn Menschen Sprache produzieren oder rezipieren, laufen kognitive Prozesse ab, die geeignet sind, Sprache zu verarbeiten (*Sprachprozesse*). *Strategien* werden gebraucht, um jegliches Handeln, so auch die Sprachaktivitäten – interaktive, produktive und rezeptive; in mündlicher

---

<sup>3</sup> Wesentliche Elemente des Referenzrahmens wurden im Rahmen eines Nationalfondsprojekts an der Universität Freiburg mitentwickelt (vgl. Schneider & North 2000; North, 2000).

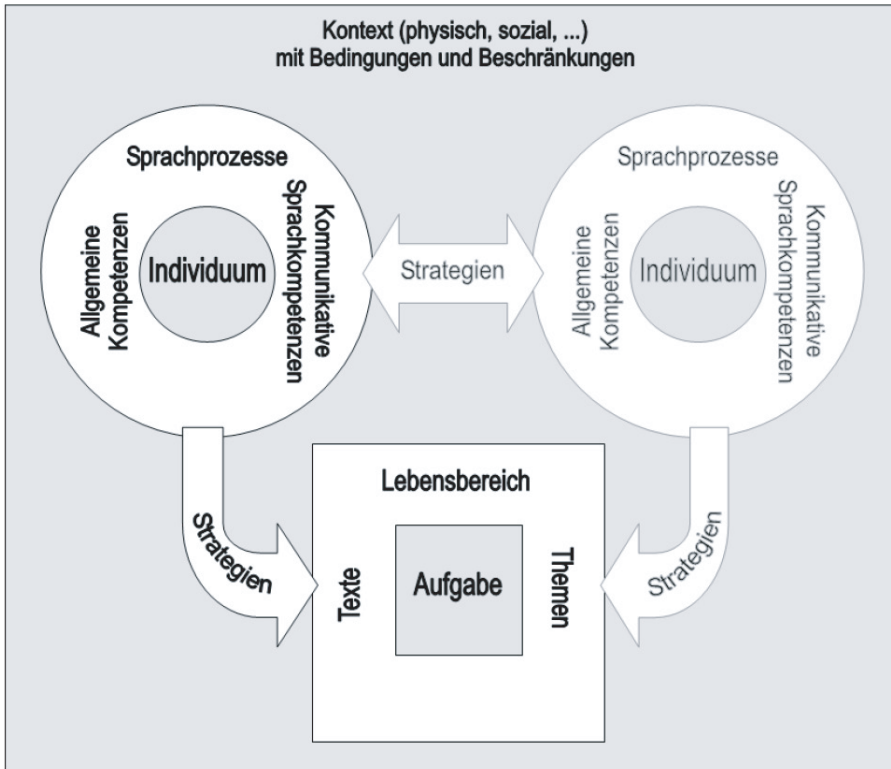


Abbildung 1: Sprachverwendung gemäss Europäischem Referenzrahmen (vgl. GER, bes. Kap. 2).

oder schriftlicher Form –, zu steuern, was mehr oder weniger bewusst geschieht. Sprachliche (Kommunikations-)Aufgaben haben bestimmte Merkmale, durch die sie sich grob charakterisieren lassen: den *Lebensbereich*, in dem sie angesiedelt sind – Bildung (Schule), öffentliches Leben usw. –, die mündlichen oder schriftlichen *Texte*, die im Zusammenhang mit der Aufgabe produziert bzw. bearbeitet werden, die *Themen*, von denen diese Texte handeln. – Diese Veranschaulichung zeigt, dass Sprachkompetenz, gesehen als kommunikative Sprachverwendungskompetenz, die menschlichen Fähigkeiten umfassend involviert.

Wenn eine so gefasste Sprachverwendungskompetenz gemessen und beschrieben werden soll, stellt sich grundsätzlich die Frage nach Auswahl und Grösse der «Kompetenzeinheiten», die interessieren. Soll eher ein holistischer oder eher ein analytischer Ansatz gewählt werden? Fokussieren wir also – analytisch – auf Teilkompetenzen, wie zum Beispiel Wortschatzkenntnisse, Lesestrategien, Höflichkeitsregeln, vielleicht

sogar Sachwissen, das bekanntlich auch über kommunikativen Erfolg oder Misserfolg entscheiden kann, oder stellen wir – holistische – Kommunikationsaufgaben in den Mittelpunkt, für deren erfolgreiche Bearbeitung viele solche Teilkompetenzen mobilisiert werden müssen, deren komplexes Zusammenwirken bei der Bearbeitung der Aufgaben letztlich aber nie ganz durchschaut werden kann? – Die Antwort auf diese Frage liegt nicht einfach auf der Hand. So könnte man argumentieren, Bildungsstandards für die Schulen müssten sich aus Gründen der Fairness eng an das halten, was im Unterricht hauptsächlich getan wird. Der schulische Fremdsprachenunterricht beschäftigt sich oft spezifisch mit Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung, vielleicht Lesestrategien – jedenfalls mit Teilkompetenzen im obigen Sinn. Wir wissen aber auch, dass sich, gerade in einem föderalistischen Schulsystem, die Unterrichtsinhalte von Region zu Region, vielleicht sogar von Schule zu Schule oder Klasse zu Klasse, manchmal stark unterscheiden, sodass Testfairness auch mit diesem Ansatz nicht leicht zu erzielen wäre. Weiter gibt es aus der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung zahlreiche Hinweise darauf, dass ein Sprachunterricht, der die Arbeit an solchen Teilkompetenzen einseitig in den Vordergrund rückt, vergleichsweise nicht besonders erfolgreich ist und folglich durch die Standards nicht zusätzlich gestärkt werden sollte. Gegen ein Testen von Teilkompetenzen spricht auch, dass die schweizerischen Bildungsstandards als *Outcome-Standards* konzipiert sind. Sie befassen sich also nicht damit, was von den Schulen unternommen wird, um den Schülerinnen und Schülern beim Aufbau ihrer Kompetenzen zu helfen, sondern sie versuchen, Vorgaben dafür zu machen, was Schülerinnen und Schüler an wichtigen Übergängen an Relevantem können sollen – vor allem: *tun* können sollen –, egal, wie sie diese Fähigkeiten erworben haben. Aufgrund dieser Argumente hat sich das Fremdsprachenkonsortium für ein eher holistisches Testen entschieden, ähnlich dem, was im Umfeld des *Referenzrahmens* und europäischer Anbieter von Fremdsprachendiplomen oft als *proficiency testing* (vgl. Europarat 2001, S. 179) bezeichnet und praktiziert wird: Überprüft wird, ob und wie gut Kandidatinnen und Kandidaten in der Lage sind, als praktisch relevant erachtete Kommunikationsaufgaben zu lösen. Durch das Kriterium der praktischen (oder «realweltlichen») Relevanz trägt das *proficiency testing* eine handlungsbezogene Aussenperspektive an die ausbildenden Institutionen und an die Lernenden heran.<sup>4</sup>

Es ist wichtig für die Wirkung von Bildungsstandards und für die Fairness von standardsbezogenen Tests, dass die gewählte Aussenperspektive auf allen Ebenen des Schulsystems möglichst transparent kommuniziert wird. Wenn Kompetenzvorstellungen, die darauf bezogenen Standards und Testverfahren bekannt sind, erleichtert dies nicht nur die erwünschte (Neu-)Ausrichtung von Lehrplänen, Lehrwerken und Unterrichtspraxis, sondern schafft überhaupt erst die Grundlage für die Verhandbarkeit der Bildungsstandards und damit für eine demokratische Einflussnahme auf den bildungspolitischen Prozess.

---

<sup>4</sup> Ganz ähnlich angelegt sind die PISA-Tests zur *literacy*.

### 3. Die HarmoS-Tests

In den HarmoS-Fremdsprachentests lösten repräsentative Stichproben von Schülerinnen und Schülern der Deutschschweiz und der Westschweiz kommunikative Aufgaben im Sinne eines *proficiency testings* zu den Fertigkeitsbereichen Leseverstehen und Schreiben. Eine nicht-repräsentative Auswahl von 174 Schülerinnen und Schülern (verteilt auf die drei Sprachen) wurde im Sprechen getestet. Andere Fertigkeitsbereiche konnten aus Kapazitätsgründen nicht überprüft werden. Auf «analytisch» ausgerichtete Aufgaben zu einzelnen Teilkompetenzen (s. oben) wurde verzichtet. Ausgangspunkt für die konkrete Aufgabenentwicklung waren in erster Linie die illustrativen Sprachkompetenzbeschreibungen, die Teil von *Lingualevel* (Lenz & Studer, 2007) und grösstenteils auch des *Europäischen Sprachenportfolios für Kinder und Jugendliche (ESP II)* (Bersinger, Jordi & Tchang, 2005) sind.<sup>5</sup> Um sicherzustellen, dass die Aufgaben innerhalb jedes der getesteten Fertigkeitsbereiche eine angemessene funktionale Vielfalt repräsentierten (was bei einem handlungsorientierten Testen zentral wichtig ist), wurde speziell auf die Implementierung verschiedener Diskurstypen in den Aufgaben und Inputtexten geachtet. Unterschieden wurden die Typen Informieren/Beschreiben, Erzählen/Berichten, Auffordern/Veranlassen, Meinungsäusserung/Argumentieren sowie das Unterhalten von Beziehung. Durch die Ordnungskategorie der Diskurstypen wurde beispielsweise gewährleistet, dass es beim Schreiben nicht nur Aufgaben(teile) gab, in denen beschrieben oder erzählt werden musste, sondern auch solche, in denen es darum ging, die Meinung zu äussern und zu begründen.

### 4. Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung und das Kompetenzmodell

Gemäss Auftrag der EDK hatten die empirischen Untersuchungen im Frühjahr 2007 zum Ziel, einerseits die Kompetenzmodelle der Konsortien zu validieren und andererseits, dank repräsentativer Schülerstichproben, Aussagen über die in den Populationen vorhandenen Kompetenzen zu machen. Was das Kompetenzmodell betrifft, verfügte das Fremdsprachenkonsortium im Vergleich zu den anderen HarmoS-Konsortien bereits über eine gut ausgebaute und breit akzeptierte Grundlage, die ihrerseits das Ergebnis umfangreicher theoretischer und empirischer Entwicklungsarbeit ist. Allerdings gibt es im Hinblick auf eine streng prinzipiengeleitete Umsetzung des Modells in Testaufgaben auch heute noch viel Entwicklungsarbeit zu leisten (vgl. Weir, 2005a, 2005b).

---

<sup>5</sup> Für *Lingualevel* wurden zahlreiche Kompetenzbeschreibungen entwickelt, die einerseits auf die Niveaus des Referenzrahmens kalibriert sind und andererseits viel mehr als diese die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen widerspiegeln (vgl. dazu Lenz & Studer, 2004). *Lingualevel* verwendet zudem im besonders relevanten Niveaubereich A1 bis B1 konsequent eine feinere Unterteilung des Niveauspektrums mittels halber Niveaus – A1.1, A1.2; A2.1, A2.2; B1.1, B1.2 – anstelle der sonst üblichen gröberen Niveaueinteilung A1, A2, B1, B2.

Die relativ unangefochtene Stellung des Kompetenzmodells bestimmte die Ausrichtung der Validierungsarbeit des Konsortiums: Ausgehend vom Kompetenzmodell mussten Test- und Beurteilungsinstrumente geschaffen werden, die Ergebnisse (Schülerarbeiten, Daten, letztlich Skalen) hervorbrachten, welche wiederum auf das Kompetenzmodell und die niveauspezifischen Kompetenzbeschreibungen des GER zurückgeführt werden mussten. Validierungsuntersuchungen waren darauf ausgerichtet, die Passung von existierendem Modell und empirischen Daten zu überprüfen. Dieser Prozess erwies sich als sehr fruchtbar. Mittels vertiefender Untersuchungen konnte z. B. der Einfluss verschiedener Aufgabenformate oder lexikalischer und syntaktischer Textmerkmale auf die Leseleistungen der Schülerinnen und Schüler besser verstanden werden (vgl. Studer 2007). Die Analysen ergaben auch wichtige Hinweise auf mögliche Schwachstellen in Aufgaben, Beurteilungsinstrumenten und Kompetenzmodell. Daraus liessen sich einerseits Hinweise für Verbesserungen an den Testinstrumenten ableiten, andererseits Fragen für weiterführende Untersuchungen vor allem im Hinblick auf ein zukünftiges Bildungsmonitoring identifizieren.

Letztlich ist es im Rahmen des HarmoS-Entwicklungsprojekts gelungen, die empirischen Skalen für Schülerkompetenzen und Aufgabenschwierigkeiten, die sich aufgrund der Testergebnisse bilden liessen, mit befriedigendem Erfolg zum Ausgangspunkt, also zu den Kompetenzbeschreibungen von *Referenzrahmen* und *Lingualevel*, in Beziehung zu setzen. Beim sogenannten *standard setting*, der quantitativen Zuordnung der HarmoS-Testskalen zu den europäischen Referenzniveaus, musste zwar mit Kompromissen gearbeitet werden, das Ergebnis ist aber aus praktischer Sicht durchaus zufriedenstellend: Aus Kapazitätsgründen war es nicht möglich, eine der anerkannten empirischen Methoden, die auf grossen, gemischten *panels* von kompetenten Personen basieren, anzuwenden. Das *standard setting* wurde stattdessen von Experten aus dem Konsortium übernommen, die ihrerseits eine sehr grosse Vertrautheit mit dem Kompetenzmodell, mit Kompetenzniveaus, Tests und Experten-Standardsettings mitbrachten. Sie fanden schliesslich Konsenslösungen, die plausible und, zumindest unter den Zielsetzungen der ersten Phase von HarmoS, nützliche Ergebnisse brachten.

Dank dem insgesamt positiven Ergebnis der Arbeiten an Modell und Testinstrumenten können Aussagen über Schülerleistungen und künftige Anforderungen nun in den weit herum bekannten Kategorien des GER kommuniziert und deshalb von vielen Akteuren ohne grosse Einarbeitung verstanden, diskutiert und in die Praxis getragen werden.

## **5. Die Expertenvorschläge für Basisstandards**

Um von den empirisch ermittelten Schülerleistungen auf künftige Basisstandards zu schliessen, musste unter Einbezug von einigen Unbekannten extrapoliert werden: Die Schülerinnen und Schüler sollen nämlich gemäss EDK-Beschluss von 2004 bereits in den nächsten Jahren in den Genuss eines früheren und verbesserten Fremdsprachen-



unterrichts kommen; entsprechende Lehrplanrevisionen (s. unten), Arbeiten an neuen Lehrwerken sowie Initiativen für die Weiterbildung der Lehrpersonen sind seit einiger Zeit im Gang. Diesen veränderten Rahmenbedingungen muss der Expertenvorschlag für Basisstandards Rechnung zu tragen versuchen. Um diese Projektion in die Zukunft zu leisten und den Expertenvorschlag breiter abzustützen, trafen sich über 20 Fachleute aus dem Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens einige Wochen vor Projektabschluss zu einer Expertentagung. Aus den dort getroffenen Entscheidungen ist der Expertenvorschlag des Konsortiums für Basisstandards hervorgegangen, der von der EDK voraussichtlich im Mai 2009 in die politische Vernehmlassung geschickt wird. Im Anschluss an diese Vernehmlassung werden die Vorschläge ggf. angepasst und anschliessend, wie im HarmoS-Konkordat vorgesehen, durch die EDK officialisiert.

HarmoS sieht bekanntlich vor, dass spätestens in der heutigen dritten Klasse der Unterricht in einer ersten Fremdsprache und spätestens in der heutigen fünften Klasse der Unterricht in einer weiteren Fremdsprache einsetzt. Die daraus resultierende unterschiedliche Lerndauer wird in den Standards für das Ende der Primarstufe berücksichtigt: Es wird unterschieden zwischen Basisstandards für die erste und solchen für die zweite Fremdsprache; nicht unterschieden wird aber zwischen den Landessprachen und Englisch.

Der Expertenvorschlag sieht vor, dass in der ersten Schulfremdsprache in den rezeptiven Sprachfertigkeiten Leseverstehen und Hörverstehen sowie im Sprechen (produktiv, interaktiv, mediativ) mindestens das Referenzniveau A2.1 (also die Hälfte des Niveaubandes A2; vgl. Fussnote 5) erreicht wird; bezüglich der schriftlichen Sprachaktivitäten wird lediglich Niveau A1.2 (also ein «volles A1») vorgegeben. Für die zweite Schulfremdsprache sieht der Expertenvorschlag in allen kommunikativen Sprachfertigkeiten als Basisstandard Niveau A1.2 vor.

Die Basisstandards für das Ende der obligatorischen Schulzeit unterscheiden – im Einklang mit einer bildungspolitischen Vorgabe – nicht mehr zwischen der ersten und der zweiten Schulfremdsprache. «Praktisch alle» Schülerinnen und Schüler sollen zu diesem Zeitpunkt in den rezeptiven und in den mündlichen Sprachfertigkeiten mindestens das Niveau A2.2 erreichen, im Schreiben Niveau A2.1. Das Niveau A2.2 bildet den «oberen Rand» des Kompetenzbereichs, der im GER global als «elementare Sprachverwendung» charakterisiert ist. Aus heutiger Sicht erscheint dieses Ziel ambitiös, denn die repräsentativen Untersuchungen im Rahmen von HarmoS haben gezeigt, dass dieses Niveau heute im Leseverstehen in allen drei Fremdsprachen (F/D/E) nur von etwa der Hälfte der Lernenden erreicht würde. Der Expertenvorschlag widerspiegelt demnach die Erwartung, dass sich die Kompetenzen vor allem der schwächeren Schülerinnen und Schüler durch die Erneuerung des Sprachunterrichts und durch den Einfluss der Basisstandards steigern lassen. Die Anforderungen in der Fertigkeit Schreiben sind ein Feinniveau tiefer angesetzt, weil das Schreiben von Texten leistungsschwächeren Lernenden oft mehr Mühe bereitet als andere Formen der Kommunikation. Die Unter-



suchungen zum Schreiben zeigen, dass auch dieser Standard, obwohl tiefer, heute nur von rund 50% der Lernenden am Ende der obligatorischen Schulzeit erreicht würde. In der Vernehmlassung wird sich erweisen, ob die verschiedenen Akteure im Schulsystem an eine wirksame Erneuerung des Fremdsprachenunterrichts glauben und die Herausforderung, die in diesen *Basisstandards* steckt, anzunehmen bereit sind.

## 6. Bezug zwischen HarmoS und den Lehrplanentwicklungen in der Deutschschweiz

Gemäss Planung der EDK, der Regionen und der Kantone folgen direkt auf HarmoS grössere Lehrplanarbeiten. In der Westschweiz wird nach dem Rahmenlehrplan PE-CARO der Plan d'études romand (PER) ausgearbeitet; in der Deutschschweiz ist der *Deutschschweizer Lehrplan* in Arbeit, ein Projekt mit Pioniercharakter, weil erstmals ein gemeinsamer Lehrplan für alle Kantone und Regionen geschaffen wird. Es ist offensichtlich, dass die Lehrpläne HarmoS einbeziehen müssen, indem sie die Grundphilosophie hinter den Zielen eines Fachs teilen und Szenarien vorschlagen, mit deren Hilfe Kompetenzen aufgebaut werden können, wie sie in den Kompetenzmodellen beschrieben sind.

Der Grossteil der inhaltlichen Arbeiten am Deutschschweizer Lehrplan wird zwar erst im Jahr 2009 in Angriff genommen, doch lässt sich aufgrund dessen, was Ende 2008 bekannt ist, bereits einiges über seine Ausrichtung sagen.<sup>6</sup> Darauf soll kurz eingegangen werden: Der Deutschschweizer Lehrplan nennt HarmoS an prominenter Stelle als wichtige Referenz, ebenso den *Europäischen Referenzrahmen*, das *Europäische Sprachenportfolio* und, zumindest indirekt, auch *Lingualevel*. Unter den didaktischen Prinzipien werden Inhaltsorientierung (CLIL/EMILE – Sprachenlernen durch Arbeit an Sachthemen), Handlungsorientierung, Didaktik der Mehrsprachigkeit sowie «Standortbestimmung und Beurteilung» (förderorientierte Beurteilung) genannt. Die Kompatibilität dieser Prinzipien mit dem *Referenzrahmen* und HarmoS ist offensichtlich, mit einer Ausnahme vielleicht: der Didaktik der Mehrsprachigkeit oder, wie sie an anderer Stelle genannt wird, der integrierten Sprachendidaktik. Wichtige Merkmale der integrierten Sprachendidaktik sind (vgl. Le Pape Racine, 2007; Wokusch & Lys, 2007; Lenz, 2008):

- Ziel der Beschäftigung mit Sprachen ist der Aufbau eines Repertoires, das zu funktionaler Mehrsprachigkeit befähigt;
- funktionale Mehrsprachigkeit erfordert nicht nur sprachliche, sondern auch kulturelle und interkulturelle Kompetenzen sowie die Fähigkeit und die Motivation zum selbstständigen Weiterlernen;
- alle Fächer, vor allem alle Sprachfächer, leisten einen Beitrag zur Entwicklung dieses Repertoires;

<sup>6</sup> Die hauptsächliche Informationsquelle für das Folgende stellt das unveröffentlichte *Prototypische Lehrplanbeispiel für die Fachbereiche Französisch/Englisch* vom 26.05.2008 dar.

- Aufgabe der Schule ist es, die jeweiligen Beiträge der verschiedenen Fächer zu koordinieren.

Gemäss *Prototypischem Lehrplanbeispiel* (S. 6) sollen denn auch «Ziele, Inhalte, Begriffe und didaktische Ansätze der unterschiedlichen Sprachen sowie der zu erwerbenden überfachlichen Fähigkeiten aufeinander abgestimmt (werden), so dass über die ganze Schulzeit ein kohärenter und kontinuierlicher Aufbau von sprachlichen und überfachlichen Fähigkeiten erfolgt, auf den sich die Lehrenden und Lernenden beziehen können.»

Im Deutschschweizer Lehrplan wird damit ein Ansatz herausgestellt, der im HarmoS-Projekt eher im Hintergrund geblieben ist. Dies hängt nicht mit verschiedenen Ansätzen, sondern mit unterschiedlichen Aufträgen zusammen: Zum einen gab es in HarmoS neben dem Fremdsprachenkonsortium ein unabhängig operierendes Schul-sprachenkonsortium. Zum anderen galt es gemäss Auftrag, Bildungsstandards für die (existierenden) Fremdsprachenfächer zu entwickeln, die zudem den Charakter von *Outcome*-Standards haben sollten. Letzteres bringt es mit sich, dass in didaktischer Hinsicht nur sehr vorsichtige Akzente gesetzt werden konnten. Für zwei Entwicklungsbereiche, die für die integrierte Didaktik von konstitutiver Bedeutung sind, hat das Fremdsprachenkonsortium aber wichtige Grundlagen zur Verfügung gestellt: In den Berichten zuhanden der EDK wird ausführlich auf die Diskussion um Lernziele in den Bereichen der interkulturellen und der methodischen Kompetenzen eingegangen. Bezüglich der interkulturellen Kompetenzen wird gezeigt, dass ein weithin akzeptiertes Kompetenzmodell noch nicht in Sicht ist und dass es hinsichtlich von Kompetenzstufen und darauf bezogenen Testaufgaben sehr heterogene Ansätze gibt. Es wird auch argumentiert, dass bestimmte Aspekte interkultureller Kompetenz für eine externe Überprüfung kaum geeignet sind, so beispielsweise Neugierde in Bezug auf kulturelle Erfahrungen. Evaluation hätte da vorzugsweise die Form von Reflexion, vielleicht im Zusammenhang mit Instrumenten aus dem *Europäischen Sprachenportfolio*. Die methodischen Kompetenzen ihrerseits gehören aus der Sicht der HarmoS-Entwickler eher in den Gegenstandsbereich von Lehrplänen als von *Outcome*-Standards, weil es sich dabei tendenziell um «Zubringerkompetenzen» (*enabling skills*) handelt, nicht um eigenständige *outcomes*.

Das Lehrplanprojekt der Deutschschweiz sieht vor, dass für den gesamten Bildungsbereich Sprachen ab Sommer 2009 ein gemeinsamer Lehrplan mit übergeordneten Zielen und Perspektiven ausgearbeitet und zusätzlich für die Fachbereiche Französisch und Englisch ein integrierter Lehrplan für die beiden Sprachen geschaffen wird (vgl. *Prototypisches Lehrplanbeispiel*, S. 1). Die HarmoS-Basisstandards werden dabei als ein zentrales Steuerungselement integriert. Ähnlich wie HarmoS will auch der Deutschschweizer Lehrplan über Zielkompetenzen steuern, er erweitert aber seinen Gegenstandsbereich und befasst sich wesentlich mehr mit Teilkompetenzen bzw. «Zubringerkompetenzen» und mit Lernszenarien, welche das Erreichen entsprechender Ziele ermöglichen.

Noch näher an das unterrichtliche Geschehen bzw. an die Lehrwerke, die ja als weiteres Umsetzungselement im Spiel sind, geht der ebenfalls in Entwicklung begriffene Lehrplan *Passepartout* heran. Es handelt sich dabei im Endausbau um einen integrierten Französisch- und Englischlehrplan derjenigen Deutschschweizer Kantone an der Sprachgrenze, die (nach heutiger Zählung) in der dritten Klasse mit Französisch und in der fünften Klasse mit Englisch beginnen. Bei *Passepartout* (Stand Oktober 2008) werden zu den Kompetenzbereichen 1) Interkulturalität und Sprachbewusstsein, 2) kommunikative Handlungsfähigkeit und 3) methodische Kompetenzen wiederum Ziele formuliert, die aber nun so konkret formuliert sind, dass sich daraus direkt exemplarische Unterrichtsaktivitäten ableiten lassen.

## 7. Ausblick: Konsequenzen für die Lehrerbildung

Die Umsetzung der vom Deutschschweizer Lehrplan genannten didaktischen Prinzipien Inhaltsorientierung, Handlungsorientierung, Didaktik der Mehrsprachigkeit und förderorientierte Beurteilung bedeutet gegenüber der aktuellen Praxis in vielen Klassenzimmern einen Paradigmenwechsel. Entsprechend gross ist der Aus- und Weiterbildungsbedarf. Eine ganz wesentliche – erleichternde oder erschwerende – Rolle werden dabei die neuen Lehrwerke und entsprechende Lehrerhandreichungen spielen. Das ist nichts Neues, schon längst gilt das Lehrwerk als geheimer Lehrplan. Entsprechend sorgfältig sollten diese Materialien konzipiert werden. Wegen des früheren Beginns des Fremdsprachenunterrichts kommen zusätzliche Herausforderungen hinzu: Lehrpersonen, die bisher keine Fremdsprachen unterrichtet haben, sind in die (neue) Fremdsprachendidaktik einzuführen und es muss sichergestellt werden, dass sie die notwendigen Sprachkenntnisse aufbauen und auch beibehalten können.

Spezifisch in Bezug auf HarmoS wird es erst einmal darum gehen, das Konzept von Basis-, d. h. Mindeststandards zu vermitteln. Bisherige Erfahrungen haben gezeigt, dass es extrem schwierig ist, zu kommunizieren, dass es dabei um Ziele geht, die v. a. zugunsten derjenigen Schülerinnen und Schüler formuliert sind, die oft gerne «einfach in Ruhe gelassen» werden, wenn sich der Lernerfolg hartnäckig nicht einstellen will. In den HarmoS-Untersuchungen in den neunten Klassen hat sich gezeigt, dass die leistungsschwächsten Regelklassen (in verschiedenen Kantonen als «Realklassen» bezeichnet) zum heutigen Zeitpunkt sogar im Mittel weit unter den Anforderungen liegen, die in den Standards für das Ende der obligatorischen Schulzeit formuliert sind. Ein Teil dieses Ergebnisses mag der mangelnden Bereitschaft, sich bei den HarmoS-Tests voll einzusetzen, oder Problemen wie Zeitdruck o. Ä. zuzuschreiben sein; Gespräche mit Lehrpersonen solcher Klassen weisen aber darauf hin, dass in Wirklichkeit eine recht grosse *malaise* besteht und dass für den Fremdsprachenunterricht mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern neue Konzepte entwickelt werden sollten. Ein erster Schritt könnte darin bestehen, die Unterrichtskonzepte von Lehrpersonen, die mit solchen Klassen mehr erreichen als üblich ist, im Rahmen von *Best-practice*-Projekten

zu erfassen, aufzuarbeiten und generell zugänglich zu machen. Weitere Schritte zur Optimierung von Lernmaterialien bzw. Lernarrangements (einschliesslich Austausch- und Projektpädagogik) werden nötig sein, damit schliesslich die Bildungsstandards vom erwünschten Anteil von Schülerinnen und Schülern erreicht werden.

## Literatur

- Bersinger, S., Jordi, U. & Tchang, M.** (2005). *Europäisches Sprachenportfolio. Version für Kinder und Jugendliche von 11 bis 15 Jahren, ESP II*. Bern: Schulverlag.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren]**. (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Bern: EDK. Online unter [http://www.sprachenunterricht.ch/docs/REF\\_B\\_31-03-2004\\_d.pdf](http://www.sprachenunterricht.ch/docs/REF_B_31-03-2004_d.pdf) [6.11.2008].
- Europarat.** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Online unter: <http://www.goethe.de/referenzrahmen> (16.10.2008).
- Lenz, P.** (2007). HaroS FS – Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, 15 (4), 24-29.
- Lenz, P.** (2008). Integrierte Sprachendidaktik – spezifische Lernziele – vielfältige Beurteilungsmöglichkeiten. *Babylonia*, 16 (1), 29–34.
- Lenz, P. & Studer, Th.** (2004). Sprachkompetenzen von Jugendlichen einschätzbar machen. *Babylonia*, 12 (2), 21–25. Online unter: <http://www.babylonia-ti.ch/BABY204/lenzstudde.htm> [6.11.08].
- Lenz, P. & Studer, Th.** (2007). *Lingualevel. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*. Hrsg. v. *Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ), Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW-EDK) & Erziehungsdirektorenkonferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost)*. Bern: Schulverlag.
- Le Pape Racine, Ch.** (2007). Integrierte Sprachendidaktik – Immersion und das Paradoxe an ihrem Erfolg. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 156–167.
- North, B.** (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern*. Bonn; Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schneider, G. & North, B.** (2000). *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur: Rüegger.
- Studer, Th.** (2007). Lesekompetenzen in der Fremdsprache. *Babylonia*, 15 (4), 30–34.
- Weir, C.** (2005a). *Language testing and validation. An evidence-based approach*. London: Palgrave Macmillan.
- Weir, C.** (2005b). Limitations of the Common European framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, 22 (3), 281–300.
- Wokusch, S. & Lys, I.** (2007). Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik. *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (2), 168–179.

## Autoren

**Peter Lenz**, lic. phil., Ko-Leiter und Koordinator HaroS Fremdsprachen, Institut für Mehrsprachigkeit der Universität Freiburg und der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Murtengasse 24, 1700 Fribourg, [peter.lenz@unifr.ch](mailto:peter.lenz@unifr.ch)

**Thomas Studer**, Dr. phil., Ko-Leiter HaroS Fremdsprachen, Dep. für Mehrsprachigkeits- und Fremdsprachenforschung, Bereich Deutsch als Fremdsprache, Criblet 13, 1700 Fribourg, [Thomas.Studer@unifr.ch](mailto:Thomas.Studer@unifr.ch)