

Achim Schröder

Perspektiven für eine selbstbestimmte Diskussion der Bildungsstandards „Moderne Fremdsprachen“ in Fachkonferenzen

Was ich gelernt habe? Nun, allerdings, ich muss sagen, ich habe dort sehr wenig gelernt. Aber es kommt doch heutzutage gar nicht mehr aufs viele Wissen an. Das müssen Sie selbst zugeben.
Robert Walser, Jakob von Gunten [1909],
Zürich: Suhrkamp 1978, 111.

Zusammenfassung: Die Frage, wie in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit effizient mit der Aufforderung umgegangen werden kann, an der Erarbeitung eines Schulcurriculums für die zwei (oder mehr) unterrichteten Fächer mitzuarbeiten, wird im kommenden Schuljahr alle hessischen Lehrkräfte beschäftigen. Die von Richard Münch in seiner Studie *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* (Frankfurt 2009) formulierten Überlegungen zu den Konsequenzen der im Rahmen des Pisa-Schocks angestoßenen Bildungsreformvorhaben für die deutschen Schulen bieten sich als theoretische Fundierung bei dem Versuch ab, bedrohliche Zwänge und gestaltbare Freiräume zu bestimmen, die die Fachkonferenzen bei der Erarbeitung von Schulcurricula beachten sollten.

Der folgende Text ist das Ergebnis eines Versuches, durch eine Paraphrasierung und Konkretisierung von Richard Münchs Thesen die Probleme bei der Implementierung von Bildungsstandards in den Modernen Fremdsprachen genauer zu bestimmen. Er soll in erster Linie dazu motivieren, sich die Thesen im Original anzueignen und endet mit teilweise praktikablen, teilweise von theoretischem Pessimismus geprägten provozierenden Leitfragen für die Arbeit in Fachkonferenzen.

Some perspectives for a self-determined discussion in teacher conferences about the way to implement educational standards in teaching modern languages

Abstract: "How will I be able contribute to a school curriculum for the two (or more) subjects that I teach?" This problem must be solved by all Hessian teachers in the coming school years. The theses of Richard Münch (*Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.*, Frankfurt 2009) on the consequences of the educational reform in the German school system as a result of the shocking PISA test results could be a theoretical basis for the attempt to determine the threatening constraints and the liberty at hand that teachers should be aware of when they create a school curriculum.

The following essay is not much more than a modest attempt to describe the difficulty of this task by paraphrasing and relating the study of Richard Münch to the implementation process that should reform the of modern languages. The essay concludes with 24 key questions that teachers could discuss in conferences, some of them are practicable, some of them provocative questions influenced by a theoretical pessimism and a practical optimism.

Das unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schülerinnen und Schüler in den Testreihen der Pisa-Industrie hat eine Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit des deutschen Bildungssystems zu Tage gebracht: Die fachliche Vertiefung und Ausdifferenzierung verhindert unter den gegebenen Voraussetzungen eine Vermittlung von Grundkompetenzen an eine breite Masse von Lernenden. Auch wenn die Modernen Fremdsprachen nicht Gegenstand der Tests waren und Studie „Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International“ (DESI) gezeigt hat, dass zumindest der deutsche

Gymnasial- und Realschulunterricht akzeptable Englischkenntnisse zu erzeugen vermag (bei allerdings schlechten Werten für die Haupt- und integrierten Gesamtschulen), so sind sie doch von den Konsequenzen der Pisa-Ergebnisse betroffen.

Wie alle anderen Fächer werden auch sie, so Richard Münchs These, davon beeinflusst, dass sich die Machtverhältnisse im Bildungssektor zuungunsten der traditionellen nationalen Bildungseliten und zugunsten der transnationalen Wirtschaftselite verschoben haben. Diese Ablösung in der Deutungshoheit guten Unterrichts verstärkt eine Verschiebung der Prioritäten im "pädagogischen Feld"¹ der Fremdsprachendidaktik, denn sie unterstützt die kommunikative Wende, die diese bereits vor vielen Jahren zumindest in der Theorie vollzogen hat: An die Stelle von „literarischer Belesenheit“, landeskundlichen und historischen „Wissen“ und „präziser Beherrschung von sprachlichen Mitteln“ - die zu einem philologischen Hochschulstudium befähigen sollten - tritt die Förderung einer Fehler tolerierenden, vorrangig Sachinformationen vermittelnden „Kommunikationsfähigkeit“ als Ziel des Unterrichts.

Da diese auf die Bedürfnisse einer international agierenden Wirtschaftselite zielende Konzeption von schulischer und sprachlicher Bildung bislang nur partiell im Unterricht angekommen ist, wurde ein weitreichender Reformschub im bundesdeutschen Bildungssystem notwendig, der zunächst allerdings rein formal geblieben ist. In Hessen realisiert sich die Reform z.B. in den seit Mai 2010 vorliegenden Bildungsstandards und ihren Kerncurricula.

Mit den Reformen ist jedoch noch lange nicht gesagt, dass sich an der alltäglichen Praxis nennenswert etwas ändert. Pädagogik hat sich schon immer als sehr resistent gegenüber Reformschüben erwiesen. Das dreigliedrige Schulsystem, der erhöhte Zeitdruck seit der Kürzung der Stundentafel für die 2.Fremdsprache von 4 auf 3 Stunden im 3. und 4. Lernjahr sowie seit der Umstellung von G9 auf G8, die Dichte der einzuführenden sprachlichen Mittel, veraltete Lehrwerke und die traditionellen Unterrichts- und Bewertungsmodelle (so u.a. der Fehlerindex, der in vielen Bundesländern bereits abgeschafft ist) wirken in der Praxis fort, trotz des Paradigmenwechsels weg von der selektiven inputorientierten hin zu einer in den pädagogischen Postulaten geforderten "inkluisiven outputorientierten" Schule.

Lehrkräfte, die bislang versucht haben, mit pädagogischem Feingefühl und dem modernen fachdidaktischen Kenntnisstand folgend, einen Ausgleich zwischen dem hohen Anspruch an eine ausreichende Vertiefung der sprachlichen Mittel und einer Vermittlung von Kommunikationsfähigkeit zu finden, ohne einen Großteil ihrer Schülerinnen und Schüler zu überfordern, stehen nun noch ratloser als zuvor vor einem Dilemma ohne klar erkennbaren Ausweg:

Die Bildungsstandards fordern, die Kommunikationsfähigkeit nun mit einer bislang nicht geforderten Präzision auf unterschiedlichen Niveaustufen zu diagnostizieren, zu fördern und zu bewerten. Weiterhin gelten jedoch die Anforderungen des Fehlerquotienten des Zentralabiturs und der Qualifikationsstufe.

¹ Es wäre reizvoll, das Aufeinandertreffen von traditioneller Pädagogik und Bildungsstandards mit Hilfe von Bourdieus Kategorie des Sozialen Felds als "Spielraum" von Diskursen und Interessen zu analysieren (vgl. Bourdieu/Waquant 1996, 128; 134f.)

Die bestehende pädagogische Praxis wird nicht ohne weiteres durch zusätzliche Papiere, Kompetenzraster und Leitfäden zur Umsetzung widerspruchsfrei und reibungslos reformiert werden können. Zu sehr hat sie sich als ein bewährtes Reaktionsmuster auf ein folgenreiches bildungssoziologisches Problem etabliert. Auf den Ansturm der Schülermassen aus bildungsfernen gesellschaftlichen Schichten auf höhere Schulen seit Anfang der 70er Jahre hat das deutsche Schulsystem mit im internationalen Vergleich besonders elaborierten Selektionsmaßnahmen reagiert:

„So sind Tests, Zeugnisse und Lehrer für die deutschen Schüler eine Bedrohung geworden, während amerikanische Schüler Prüfungen als motivierende Formen des Benchmarking verstehen“ (Münch 2009, 64).

Anders beispielsweise als in den Vereinigten Staaten, in denen dieser "Ansturm" durch ein Schulsystem verarbeitet wurde, das auf breite Allgemeinbildung sowie späte Spezialisierung und Vertiefung zielt, und erst deutlich später selektiv wird, werden Schulen in Deutschland vorrangig als berufsständische Selektionsinstanz verstanden und empfunden. Die modernden Fremdsprachen, allen voran das Fach Französisch, haben im Verständnis der Lernenden und häufig auch im Selbstverständnis der Lehrenden einen zentralen Anteil daran.² Der ansteigende verzweifelte Zulauf vom Fach Französisch hin zu den Alternativfächern Spanisch und Latein sprechen hier eine deutliche Sprache.

Die mit den Bildungsstandards formulierten reformpädagogischen Postulate, die in den Begriffen Diagnose, Förderung und Ermutigung einen warmen pädagogischen Kern offenbaren, orientieren sich an dem anglo-amerikanischen und skandinavischen Schulmodell, werden aber nur an die alten etablierten Strukturen angelagert, ohne dass die Selektions- und Unterrichtsmechanismen beseitigt oder infrage gestellt würden: Es gibt noch immer keine Orientierungshilfen, keine Handreichungen, keine Schulbücher, keine Zeiträume für vertieftes und individualisiertes Üben schaffende neuen stofflich reduzierte Schulcurricula, weder Förderräume, -materialien, noch Förderkurse usw. Das Sitzenbleiben ist uns als bewährtes Instrument der schulinternen und schulübergreifenden Binnendifferenzierung erhalten geblieben.

Auf diese Weise werden Schulen zu Gebilden, die ihre Ziele nur noch auf der rhetorischen Ebene erreichen können. Schlimmer noch: Durch die gewollte Unbestimmtheit der Debatte um die Kompetenzorientierung werden den Lehrkräften neue Aufgaben zugewiesen und damit für die Gestaltung des Regelunterrichts dringend benötigte Arbeitszeitressourcen blockiert. Dies geschieht vor allem durch die Forderung nach der Erstellung von kompetenzorientierten Curricula (deren Erstellung abgeordnete Experten selbst nach jahrelanger Einarbeitung und Abordnung nur schwer zu gelingen scheint) in jeder Schule ohne hinreichende Anleitung und Unterstützung. Das mit Bildungsstandards gesteuerte Schulsystem droht zu einem von Münch beschriebenen überforderten dysfunktionalen Hybrid zu werden, das „den alten Anforderungen nicht mehr und den neuen Anforderungen noch nicht genügen“(Münch 2009, 91) kann.

Die Konsequenzen dieser Entwicklung auf die Arbeit der Lehrkräfte werden möglicherweise gravierend sein. Von Lehrer/innen wird verlangt, was sie im Kontext eines

² Ein Kollege und Vorgesetzter mit traditionell gymnasialem Habitus belehrte mich vor einigen Jahren über meine Verantwortung, mit der Note im Fach Französisch die Gymnasialeignung diagnostizieren zu müssen.

Systems, das auf Selektion, reinem Fachunterricht und der (häufig deutlich überzogenen) Angst vor dem Zentralabitur beruht, nicht leisten können:

Unter den Bedingungen einer auf Inklusion und Förderung ausgestatteten Schule in Skandinavien sind die von den Bildungsstandards und der Kompetenzdebatte formulierten Anforderungen durchaus stimmig.

„Im hybridalen Kontext einer vom System her auf Selektion und reinem Unterricht fixierten deutschen Schule kann das Verfahren zu einer subtilen Form der totalen Überwachung werden“(Münch 2009, 83).

Innerhalb der traditionellen deutschen Schule genügte es, den Anforderungen der Schulbürokratie formal gerecht zu werden. Es gab eine Vielzahl an pädagogischen Freiheiten, einen durch die Berufsethik und das Vertrauen der Schulbürokratie in die Lehrkräfte geregelten „Freiraum für Pädagogik“(Münch 2009, 80). An die Stelle des Vertrauens tritt mit der neuen Steuerungskultur das Misstrauen. Die Lehrerschaft wird zunehmend einer vorher nicht gekannten Leistungskontrolle unterworfen werden, die sowohl extern von der neuen Berufsgruppe der Inspektoren und Testentwickler als auch intern von den Fachkolleginnen und -kollegen ausgeübt werden wird. Mit Sicherheit wird die Zahl der Kolleginnen und Kollegen zunehmen, die auf die Zunahme des Drucks mit Burn-out-Syndromen reagieren (vgl. die Beschreibung der Konsequenzen einer solchen Testkultur in Butzkamm 2008, S.6f.).

Trotz aller Gefahren sind die Lehrkräfte den oben beschriebenen Gefahren jedoch nicht schutzlos ausgeliefert. Die auffällig großen Leerstellen der Bildungsstandards, die auch von künftigen Handreichungen und Leitfäden nicht geschlossen werden dürften, lassen auf ein politisch gewolltes Kalkül schließen: Wenn über die Umsetzung der Bildungsstandards in konkreten Unterricht nicht von politisch legitimer Stelle, d.h. vom hessischen Kultusministerium, sondern von zukünftig autonomen Schulen und Fachschaften entschieden werden wird, dann kann auch keine politische Abstrafung der Regierung für die Konsequenzen der Umsetzung erfolgen.

Dank dieses politischen Kalküls öffnet sich ein Gestaltungsfreiraum, den es mit dem Ziel zu nutzen gilt, die in der hessischen Landesverfassung verankerte pädagogische Freiheit der Lehrkräfte zu verteidigen.

Wenn sich im kommenden Schuljahr Fachkonferenzen fremdbestimmt mit der Aufgaben der Erstellung von Curricula, Lernaufgaben und „kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten“ befassen sollen, sind mehrere höchst unterschiedliche und bisweilen widersprüchliche Umsetzungsschwerpunkte denkbar (vgl. Schröder 2011), ein

- **szientistisch-selektiver** (auf möglichst genaues Testen und Vergleich des Output zielender),
- **inhaltssteuernd-aufgabenentwickelnder** (kommunikative Anwendungssituationen gestaltender),
- **methodenorientierter** (Klipperts Methodenschulung forcierender),
- **förderdiagnostischer** (auf die Diagnose und Sicherung von Mindeststandards zielender) und
- **bildungsprozessorientierter** (durch fächerübergreifende soziale und interkulturelle Kompetenzen Bildungsanregungen fördernder) Schwerpunkt.

Mit Hilfe einer Reihe von Leitfragen könnten Fachkonferenzen eine selbstbestimmte Erarbeitung von schulcurricularen Elementen beginnen, die Widersprüche nicht verdeckt, sondern benennt und an dem Interesse der Lehrenden ansetzt, den von ihnen bislang nach bestem Gewissen gehaltenen Unterricht weiter zu verbessern.

Leitfragen zur selbstbestimmten Erarbeitung von Schulcurricula in den Modernen Fremdsprachen

--> Wählen Sie zunächst durch Ankreuzen einen oder mehrere der folgenden Arbeitsschwerpunkte, die Sie persönlich in Ihrer Fachkonferenz gerne beschlossen sehen würden.

--> Vergleichen und diskutieren Sie anschließend die von Ihnen gewählten Schwerpunkte mit denen Ihrer Kolleginnen und Kollegen.

--> Einigen Sie sich auf einige wenige erreichbare und konsensfähige Ziele, die Ihnen weiterhin eine selbstbestimmte, befriedigende und schülerorientierte Arbeit ermöglichen!

Die Fachkonferenz möge beschließen:

1. Solange die Genehmigung für die Benutzung des an unserer Schule etablierten Lehrwerks nicht durch das KM widerrufen wird, muss der Kern unseres Schulcurriculums darin bestehen, am Ende des Schuljahres die wesentlichen Inhalte unseres Lehrwerks vermittelt zu haben.

Um mehr Zeit für pädagogische Arbeit zu haben, einigen wir uns auf die Streichung einiger nicht wesentlicher Teile aus dem Bereich der sprachlichen Mittel (Wortschatz, Grammatik, Lektionstexte etc.).

2. Wir warten darauf, dass die Lehrbuchverlage kompetenzorientierte Lehrwerke erstellen, denn wir können umfassende Verbesserungen unseres bislang schon guten Unterrichts ohne zusätzliche Zeitressourcen nicht leisten.

Um den Prozess zu beschleunigen, übermitteln wir den Schulbuchverlagen schriftlich unsere Erwartungen an eine Neufassung unseres Lehrwerkes. Wir beantragen beim HKM zugleich das Ansparen von finanziellen Ressourcen, damit die neuen Lehrwerke so bald wie möglich nach ihrem Erscheinen angeschafft werden können.

3. Wir erarbeiten ein einheitliches für alle Kolleginnen und Kollegen verpflichtendes Konzept der Umsetzung der Bildungsstandards.

4. Es kann kein einheitliches für alle verpflichtendes Konzept der Umsetzung der Bildungsstandards geben.

Auf die Frage, wie die Bildungsstandards im Unterricht umgesetzt werden können, liegen bislang nur wenige wissenschaftlich fundierte, empirisch überprüfte Antworten vor. Deshalb testen wir **unterschiedliche Wege**. Individuelle Schwerpunktsetzungen sind ausdrücklich erwünscht. Wir begreifen eine große Anzahl von Wegen als produktive Vielfalt.



□ **5. Wir nehmen den Begriff „Bildungsstandard“ ernst und wollen im Französischunterricht versuchen allen Lernenden einen Mindeststandard zu vermitteln.**

Deshalb soll kein bewerteter Test mehr geschrieben werden, ohne dass zuvor ein diesem ähnlicher unbewerteter, lernwegbegleitender, diagnostischer, durch SuS selbständig korrigierbarer "Übungstest" geschrieben worden ist. Vor jedem Vokabeltest soll ein selbstkorrigierbarer und reflektierter Diagnosevokabeltest, vor jeder Klassenarbeit eine selbstkorrigierbare und reflektierte Diagnoseklassenarbeit... usw. geschrieben werden. Durch die so höhere Transparenz der Leistungserwartung erhoffen wir uns auch eine stärkere Selbststeuerung des Lernens durch die SuS, die besser erkennen, was sie schon gut können und was sie noch üben müssen. Außerdem werden so die Noten der Schülerinnen und Schüler besser und damit ihre Motivation gestärkt.

□ **6. Um einen Mindeststandard vermitteln zu können, einigen wir uns auf Kürzungen.**

Wir legen fest, welche grammatischen Inhalte und welche lexikalischen Felder von allen gut beherrscht werden sollen und welche als Expertenstandard von den leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zusätzlich erarbeitet werden sollen. Durch Portfolioarbeit und Selbstorganisierte-Lernstunden (SOL) als Binnendifferenzierung des Unterrichts unterstützen wir den Prozess der Arbeit auf unterschiedlichen Niveaustufen.

□ **7. Für die Ermittlung individueller Lernausgangslagen, für die Lernstandsbestimmung im laufenden Lernprozess sowie für Gespräche zur Lernbegleitung stellen wir erheblich mehr Zeit als vor der Einführung der Bildungsstandards zur Verfügung.**

Wir fördern das selbständige Lernen, um mehr Zeit für Zielvereinbarungsgespräche mit unsere Schülerinnen und Schülern zu finden.

□ **8. SuS, die einen Mindeststandard nicht erreichen, werden, bevor sie die höhere Schulform in Richtung einer niedrigeren verlassen müssen, rechtzeitig nicht durch private (d.h. familiäre, zumeist von Müttern unentgeltlich oder in Form von Nachhilfeunterricht privat finanzierte), sondern durch schulische Fördermaßnahmen gefördert.**

Solange die Schulleitungen durch die Schulbehörden nicht in die Lage versetzt werden können, solche anzubieten, werden wir eine Note schlechter als 4 nur in besonderen Ausnahmefällen (oder gar nicht mehr) vergeben. Maßnahmen zur Förderung aller Schülerinnen und Schüler haben in der Schulorganisation so endlich einen erkennbar höheren Stellenwert als Maßnahmen zur Selektion.

□ **9. Die vergleichenden Testaufgaben (Vergleichsarbeiten, Lernstandserhebungen, Vera etc.) werden wie die PISA-Aufgaben von den pädagogischen Bewertungsaufgaben getrennt und haben einen ausschließlich den Unterricht evaluierenden Charakter, da sie nachweislich das Lernen der Schüler behindern, anstatt es zu verbessern.**

Denn obwohl in den USA seit mehr als zwei Dekaden in Gebrauch, „hat staatlich verordnetes Testen mit einschneidenden Folgen (für Schüler, Lehrer und / oder Schulen, der Verfasser) die Qualität der Schulen nicht verbessert, noch hat es die Disparitäten im Bildungserfolg zwischen den Geschlechtern, Rassen oder Klassen beseitigt, noch hat es das Land in moralischen, sozialen oder ökonomischen Begriffen vorangebracht“(Münch 2009, S.38 und American Evaluation Organisation 2008). Mehr als Vergleiche zwischen Schülerinnen und Schüler bewirkt das Üben und das pädagogische Gespräch mit ihnen.



Deswegen werden wir in die Gestaltung, Durchführung und Auswertung dieser Tests so wenig Zeit wie möglich investieren.

□ **10. Die vergleichenden Testaufgaben können die Leistungen endlich objektiv und gerecht vergleichbar und bewertbar machen.**

Sie sollen nicht von den pädagogischen Bewertungsaufgaben getrennt werden, sondern die Leistung der SuS endlich objektiv vergleichbar machen, damit es in unserer Schule gerecht zugeht. Wir wollen alle SuS zu jeder Zeit in das Kompetenzstufenmodell von A1-C1 einordnen können um ihnen eine objektive Rückmeldung über ihren Leistungsstand zu geben. Wir kontrollieren uns regelmäßig gegenseitig, um den externen Kontrollen zuvor zu kommen.

□ **11. Die Eltern sind darauf hinzuweisen, dass ihre Mitarbeit vom deutschen Schulsystem im internationalen Vergleich leider deutlich überdurchschnittlich vorausgesetzt wird.**

Sie erhalten rechtzeitig detaillierte Informationen über die Leistungsanforderungen und Übungsmaterialien, damit sie ihre Kinder so gut wie möglich zu Hause fördern können. Eltern, die diese Arbeit nicht leisten können, erhalten von der Schule Hilfsangebote, um Chancengleichheit herzustellen.

□ **12. Die Tatsache, dass die Mitarbeit der Eltern vom deutschen Schulsystem im internationalen Vergleich leider deutlich überdurchschnittlich vorausgesetzt wird, stellt die Chancengleichheit infrage und fördert soziale Selektion.**

Wir verlegen aus diesem Grund so viel wie möglich Übungszeit in den Unterricht, indem wir mehr Übungsmaterialien anschaffen und gemeinsam entwickeln. Wir suchen nach Wegen, wie wir durch die Anleitung zur Selbstkorrektur die Übungszeiten der Schülerinnen und Schüler verlängern und intensivieren können. Für unsere Arbeit erwerben, entwickeln und nutzen wir standardisierte Instrumente zur Lernstandsbestimmung und zur individuellen Förderung.

□ **13. Unsere Schülerinnen und Schüler erhalten eine von konkreten Unterrichtsproblemen und sinnvollen fachlichen Fragestellungen losgelöste **abstrakte Methodenschulung**.**

Dabei halten wir uns an das Vorbild des Klippertschen Methodentrainings, in der Hoffnung, dass sie so möglicherweise befähigt werden, fremdsprachentypische Arbeitsweisen und Strategien selbstständig anzuwenden und im Sinne des lebenslangen Lernens auf weitere Sprachen und Lernsituationen zu übertragen.

□ **14. Methodenkompetenz vermag ohne Bezug auf interessante und gesellschaftlich relevante und an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierte Inhalte keinen Lernerfolg bewirken.** Deshalb tauschen wir uns lieber über interessante Unterrichtsinhalte und erfolgreich durchgeführte Unterrichtseinheiten zu motivierenden Themen aus als über von Inhalten losgelöste formale Lern- und Arbeitskompetenzen. Diese Unterrichtseinheiten können jedoch durchaus durch Elemente, die Methodentraining enthalten, ergänzt werden.

□ **15. Die Fachkonferenz fordert beim Schulträger durch einen offenen Brief ein, Klassenräume durch organisatorische und bauliche Maßnahmen so zu gestalten, dass Freiarbeitsphasen nach dem Vorbild erfolgreicher Modellschulen zur Differenzierung der leistungsstarken und leistungsschwachen Schülerinnen und Schüler möglich werden.**



Wir hospitieren an Schulen, in denen möglicherweise in diesem Sinne innovativ gearbeitet wird und werden von der Schulleitung für solche Hospitationen, z.B. an einem pädagogischen Tag, freigestellt.

□ **16. Die Förderung der Lesekompetenz kann nur mit interessantem Lesestoff gelingen.** Die Finanzierung von Klassenbibliotheken mit motivierendem Arbeitsmaterial für jede Klasse wird eingefordert. In den Klassen stehen verschließbar Schränke zur Verfügung, um die Lektüren sicher zu verwahren.

□ **17. Wir wollen die in den Bildungsstandards beschriebene Kommunikationsorientierung stärker verfolgen.** Die sprachlichen Mittel (Lexik, Grammatik usw.) haben im Französischunterricht eine dienende Funktion. Wir erarbeiten deshalb in Jahrgangsteams mehrere (Lern-)Aufgabenstellungen, die es den SuS ermöglichen in einem motivierenden Lernsetting zu erfahren, dass sie die sprachlichen Mittel, die sie erworben haben, zur Kommunikation einsetzen können. Wir schaffen häufiger Raum für authentisches, bedeutsames Sprachhandeln. Wir wollen diese kommunikative Fertigkeiten standardisieren, indem wir uns auf eine Liste von Fertigkeiten einigen, die die SuS regelmäßig mit steigendem Schwierigkeitsgrad im Unterricht anwenden (z.B. einfache bis komplexe Briefe schreiben, einfach bis hin zu komplexe Telefongespräche führen etc.). Da wir dies zusätzlich zu den sprachlichen Mitteln des Lehrwerks vermitteln müssen, benötigen und fordern wir die Rückerstattung der vor Jahren gekürzten 4. Unterrichtsstunde im 3. und 4. Lernjahr.

□ **18. Wir wollen im Französischunterricht Anregungen zur Allgemeinbildung geben, die über die Konditionierung hin zu einem verständlichen sprachlich-kommunikativen Handeln hinaus gehen.**

Deshalb werden wir stärker auf die überfachlichen Kompetenzen der Bildungsstandards Bezug nehmen und dabei nicht nur auf die Methodenkompetenz, sondern vor allem auf:

die Personalkompetenz "Werthaltung": *"Die Schülerinnen und Schüler achten die demokratischen Grundwerte, indem sie ..."* und

auf die Sozialkompetenz "Gesellschaftliche Verantwortung (politische Teilhabe)": Sie *"übernehmen Mitverantwortung innerhalb der demokratiebasierten Gemeinschaft (gemäß der im Grundgesetz verankerten Rechte und Pflichten), indem sie ..."* und *"üben die Achtung und den Schutz demokratischer Grundrechte ein und nehmen ihre Mitsprache und Mitgestaltungsrechte wahr, indem sie ..."* sowie auf

die Sozialkompetenz "Interkulturelle Verständigung": Sie *"reflektieren ihre eigenen Positionen und Überzeugungen in der Kommunikation mit anderen Kulturen kritisch, indem sie ..."* und *"beziehen Elemente aus anderen Kulturen und anderen Ländern in die eigene Lebensgestaltung ein, indem sie ..."*).

Ausgehend von dem, was wir bisher unterrichtet haben, diskutieren wir exemplarisch, welche Bildungsanregungen und Zugänge zur Sache im Sprachunterricht eröffnet werden. Hierzu werden wir unsere Arbeitsblätter und Unterrichtseinheiten in Form einer vertrauensvollen kollegialen Beratung gemeinsam diskutieren.

□ **19. Alle unsere Schüler sollen die Fremdsprache hörend, lesend, sprechend und schreibend so anwenden können, dass Kommunikation gelingt.**

Dabei verfolgen wir eine Progression, die in Jahrgangsstufe 10 das Erreichen des Niveaus B1 bzw. in Jahrgangsstufe 9 des Niveaus A2 vorsieht. Um dieses Ziel zu erreichen, organisieren wir schulintern an die etablierten Kommunikationsfertigkeitstests (DELTA u.a.)



angelehnte Kompetenztests, an denen alle SuS teilnehmen. Die Tests werden in allen Lerngruppen vorbereitet. Die SuS korrigieren ihre Tests selbst, um uns zu entlasten.

20. Alle unsere Schüler, die sich für die Fremdsprache interessieren und die Kosten für externe Tests aufbringen wollen, können die Fremdsprache hörend, lesend, sprechend und schreibend so anwenden, dass die Kommunikation gelingt.

Deshalb organisieren wir schulintern die Vorbereitung auf die Teilnahme von interessierten, leistungsstarken Eliteschülern, die z.B. an den DELF-Prüfungen teilnehmen werden.

21. Die erfolgreiche Übermittlung der Kommunikationsabsicht hat Vorrang vor der reinen sprachlichen Korrektheit.

Deshalb entwickeln wir eine Alternative zum Fehlerquotienten.

22. Unser Unterricht legt großen Wert auf die mündlichen Fertigkeiten; die Schüler erhalten Gelegenheit, sich auch länger zusammenhängend zu äußern.

Wir ersetzen schriftliche Arbeiten häufiger durch mündliche Tests.

23. Wir wollen zunächst unsere eigenen Probleme lösen und das noch besser unterrichten, was wir bereits jetzt schon gerne machen und gut können.

Deshalb erstellen wir gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen an anderen benachbarten Schulen ein einheitliches Schulcurriculum für die Außenwirkung und arbeiten lieber selbstbestimmt an dem folgenden Thema: ...

24. Wir finden einen Weg, trotz der Verlagerung des Unterrichts von der sprachlichen Richtigkeit hin zur Kommunikationsfähigkeit, die auch fehlerhaft sein darf, keine Angst mehr vor dem Fehlerquotienten in der Abiturprüfung haben zu müssen, indem wir...

25. _____

Literatur:

American Evaluation Organisation (2002): Position Statement on HIGH STAKE TESTING, in: PreK-12 Education, 2002, www.eval.org/hst3.htm, Zugriff: 10.1.2011

Bourdieu, Pierre /Wacquant, Loïc J.D. (1996): Reflexive Anthropologie. Suhrkamp, Frankfurt.

Butzkamm, Wolfgang (2008): Der gute Fremdsprachenlehrer im Spagat von Unterricht und Prüfung, in: Mitteilungsblatt des GMF, Landesverband Bayern 26/08, 18 – 30, Zugriff am 3.1.2011 über <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/Hof1.pdf>, S.6f.

Katzenbach, Michael (2010): Outputsteuerung. Informationen und Überlegungen am Beispiel Mathematik, in: HLZ 6/2010, 24-25 (Online-Zugriff möglich über <http://gew-hessen.de/uploads/media/Outputsteuerung.pdf>).

Leupold, Eynar (2007): Kompetenzentwicklung im Französischunterricht. Standards umsetzen - Persönlichkeit bilden.

Lohmann, Christa (2007): Konsequenzen für den täglichen Unterricht – in 10 Thesen, 13.09.2007, Zugriff am 3.1.2011 über http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/1-3-2_Zehn_Thesen_Lohmann.pdf.

Münch, Richard (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co., Frankfurt.

Schröder, Achim (2011): Mögliche Konsequenzen der Bildungsstandards für das Fach Französisch, in: www.schulpädagogik-heute.de.



Zum Autor:

Dr. Achim Schröder, Jg. 1968, Promotion in französischer Literaturwissenschaft, seit 2005 Fachleiter für Französisch und EG am Studienseminar für Gymnasien in Oberursel
Lehrer am Kaiserin-Friedrich-Gymnasium in Bad Homburg
Autor verschiedener fachdidaktischer Publikationen, u.a. für www.lehrer-online.de, Klett, Reclam und Cornelsen

E-mail: ach.schroeder@gmx.de