

Karl-Richard Bausch / Eva Burwitz-Melzer /
Frank G. Königs / Hans-Jürgen Krumm
(Hrsg.)

Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand

Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur
Erforschung des Fremdsprachenunterrichts

gnV Gunter Narr Verlag Tübingen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Rüdiger Ahrens: Der Nutzen von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen im Fremdsprachenunterricht	9
Hans Barkowski: Standardisierung – Evaluation – Selektion: Meilensteine einer ökonomistisch motivierten Ausbildungsoffensive und ihre Umsetzung im Bereich schulorientierter Reformierungspläne	17
K.-Richard Bausch: Bildungsstandards, Kernlehrpläne, Lernstandserhebungen: eine tragfähige curriculare Neuorientierung?	26
Werner Bleyhl: Bildungsstandards: Qualitätssteigerung muss die Devise sein! Oder: Wann wird sich der Fremdsprachenunterricht aus der babylonischen Gefangen- schaft einer längst überholten Linguistik befreien?	34
Lothar Bredella: Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände	47
Eva Burwitz-Melzer: Bildungsstandards auf dem Prüfstand	57
Daniela Caspari: Von Bildungsstandards zu Lehrplänen	67
Herbert Christ: Bildungsstandards für eine neue Evaluationskultur?	78
Willis Edmondson: Autonomie und Bildungsstandards	88
Hermann Funk: Standardisierungen und Evaluationskultur in der Fremdsprachendi- daktik– eine Interpretation aktueller Entwicklung aus diachronischer Perspektive	94
Claus Gnutzmann: <i>Bildungsstandards</i> . Eine neue Perspektive für das Lehren und Lernen fremder Sprachen?	105
Ingrid Gogolin: Was sie nützen könnten, wenn sie nützen dürften. Bildungs- standards im Kontext von Forschungsergebnissen über die Bildungs- chancen von jungen Menschen aus bildungsfernen Familien	113
Adelheid Hu: Überlegungen zur Einführung von <i>Bildungsstandards</i> aus der Perspektive sprachlichen Lernens und Lehrens	123
Britta Hufeisen: Bildungsstandards. Standards bilden? Bildung standardisieren? Bilden Standards?	132
Frank G. Königs: Bildungsstandards und Fremdsprachenunterricht – eine Rechnung mit (noch) vielen Unbekannten	142

Hans Jürgen Krumm: Hilfreiche Standardisierung oder fatale Normierung: Gedanken zur Problematik von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen	151
Jürgen Kurtz: Bildungsstandards als Instrumente der Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht: <i>Towards a 'Checklist Approach' to Foreign Language Learning and Teaching?</i>	159
Michael K. Legutke: Innovation durch Bildungsstandards?.....	168
Eynar Leupold: Bildungsstandards: Pow(d)er to the people?	178
Franz-Joseph Meißner: Standards – Fremdsprachenbildung zwischen Ist und Soll.....	190
Andreas Müller-Hartmann: Die Standarddiskussion in der Lehrerbildung – von den Bildungsstandards zum Lehramtsportfolio.....	199
Jürgen Quetz: Bildungsstandards, Sprachstandards.....	210
Manfred Raupach: Fachbezogene Bildungsstandards	219
Jörg Roche: Von der Spracherwerbsforschung zur Diagnostik und Standardentwicklung	227
Marita Schocker-v. Ditfurth: Bildungsstandards: Konsequenzen für Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in der Sprachpraxisausbildung	240
Wolfgang Tönshoff: Bildungsstandards in Baden-Württemberg – Einige Anmerkungen zu einer überhasteten Reform eigener Prägung	249
Helmut J. Vollmer: Das Gespenst der Standardisierung geht um ODER: Lehren und Lernen fremder Sprachen auf der Basis von Bildungsstandards	258
Wolfgang Zydati: Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutsch- land: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen	272
Adressen der Beiträger	281
Bisher erschienene Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz	285

Jörg Roche

Von der Spracherwerbsforschung zur Diagnostik und Standardentwicklung

1. Zu Sinn und Problematik von Bildungsstandards, Kernlehrplänen, Lernstandserhebungen und Lernstandsdiagnosen

Differenziertere Fertigkeiten, Kenntnisse und Eigenschaften, größere räumliche und berufliche Mobilität und die zur Normalität gewordene Internationalität verlangen geradezu nach Standards, nicht nur im Flugzeug- und Maschinenbau oder in der Informationstechnologie, sondern gerade auch im Bereich der Kommunikation, ohne die technische Standardisierung nicht möglich, sondern sinnlos wäre. In dieser Hinsicht ist daher auch das Anliegen Sprachstandards zu entwickeln prinzipiell zu begrüßen und zu unterstützen. Die Frage ist also nicht ob, sondern eher wie Standardisierung geschehen soll.

Die Veröffentlichungen zum *Referenzrahmen* und den *Bildungsstandards*, insbesondere die kritischen Arbeiten von Alderson et al. (2004), Becker (2004), Burwitz-Melzer (2003), Fulcher (2004), Quetz (2003 und in diesem Band), Zydatiß (2005) sowie zahlreicher Kommentatoren in der Presse, haben die Problematik der im Grunde primär (bildungs-)politisch und ökonomisch motivierten Umsetzung der Standards bereits so deutlich werden lassen, dass hier nicht auf die einzelnen Aspekte erneut detailliert eingegangen werden muss. Mit überraschender Deutlichkeit wurden auch bei der Frühjahrskonferenz 2005 die kritischen Aspekte der bisherigen Umsetzung herausgearbeitet (etwa Barowski, Burwitz-Melzer und Krumm, in diesem Band). Unklar bleibt trotz Bezugs auf Qualitätssicherung, Gerechtigkeitsideen und Ergebnisverantwortung (Bausch und Vollmer, in diesem Band), wie gewährleistet werden kann, dass Lerner tatsächlich optimal nach ihren jeweiligen Fähigkeiten gefördert werden und Mindeststandards nicht zu Minimal-Standards degenerieren. Wenn Standards vor allem Diagnosewerkzeuge sein sollen, dann können sie ihre Funktion nur erfüllen, wenn sie auch

1. operationalisierbare Kriterien anlegen und
2. Maßnahmen zur individuellen Förderung der Lerner vorsehen, kompensatorische für schwächere Lerner und fordernde für stärkere (siehe auch Ahrens, Hu und andere, in diesem Band).

An dem Beispiel des im Zuge von PISA viel zitierten kanadischen Schulsystems kann man in Wirklichkeit sehen, wohin leichtfertige Versuche führen, politische Vorgaben ohne entsprechende Ausstattung und vor allem ohne forschungsfundierte Ansätze in die Praxis umzusetzen.¹ Auch der Optimismus, der in vereinzelten Statements der Frühjahrs-

¹ Das kanadische Schulsystem, das wegen seines erstaunlich guten Abschneidens bei PISA immer wieder als Modell präsentiert wird, zeigt m.E. indes genau die Problematik der Minimalisierung von Mindeststandards. In dem zweistufigen föderalen Schulsystem gibt es für alle Fächer und Jahrgangsstufen Mindeststandards, deren Umsetzung aus sozialen und ethnischen Gründen ein verfassungsmäßiges Ziel der Politik ist. In dem offiziell multikulturellen Kanada, das entgegen dem gesetzlichen Status in Wirklichkeit in vielen Bereichen noch am Anfang des langen Weges zu einer trans- oder interkulturellen Gesellschaft

konferenz ausgedrückt wurde, aus einmal vorgegebenen fehlerhaften Standards lasse sich ja immer noch etwas Vernünftiges machen, zeugt daher eher von lobenswertem Idealismus als von Realitätssinn. Die beispielsweise im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) vorgegebenen, nicht durch die Erwerbsforschung abgesicherten Normierungen pflanzen sich allzu verfrüht rapide und geradezu ausufernd fort: als Wortschatzlieferant, als Rahmen für die grammatische Progression von Lehrwerken, als Zielvorgaben bei der Curriculumentwicklung und als Messinstrumente für Lehr- und Lernerfolg.

Im Folgenden soll daher ein Ansatz vertreten werden, der eine umgekehrte Richtung basierend auf den drei klassischen Stufen empirischer Forschung propagiert: von der Forschung zu Standards zur empirischen Überprüfung (siehe dazu Königs zur Lücke zwischen Forschung und Bildungspolitik, Hufeisens Forschungsplan und Bleyhls Kritik an der bisherigen Ausrichtung der Unterrichtsforschung in diesem Band). Dazu soll hier deutlich gemacht werden, welche Art von Forschungsergebnissen nötig ist, um fundierte Aussagen über Standards machen zu können.

2. Spracherwerbsforschung und Interkulturelle Sprachdidaktik

Bleiben wir zu Illustrationszwecken noch beim *GER*, da er ja gezielt Fragen der Mobilität angehen will und den Anspruch höchster Innovativität erhebt. Im Grunde entbehrt seine stärkere Ausrichtung auf den funktionalen Sprachgebrauch, wie sie sich etwa in seinen allgemeinen und spezifischen Kann-Beschreibungen ausdrückt, auch gar nicht der Plausibilität.

Allerdings ist diese Ausrichtung offensichtlich nichts Neues, liegt doch in den *Proficiency Guidelines* des *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) aus den 80er Jahren bereits ein fast identischer Ansatz eines Referenzrahmens vor. Dieser ist seinerseits wesentlich von den Richtlinien des *Defense Language Institute* (DLI) des amerikanischen Militärs beeinflusst und inzwischen von ACTFL in den *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (1999) in Zusammenarbeit mit den amerikanischen Sprachverbänden fortgeschrieben worden. Interessanterweise entsteht so in der Genealogie der Referenzrahmen eine enge Verwandtschaftsbeziehung des *Europäischen Referenzrahmens* zu den *Standards* der *Army Method*, die die audiolinguale Methode hervorgebracht hat. Das könnte genauso zu denken geben wie die scharfe Kritik,

steht, wird so „Chancengleichheit“ gewahrt, nicht zuletzt um der Politik die Erfüllung ihres verfassungsmäßig geregelten Auftrags zu bescheinigen. Sie wird dadurch erzeugt, dass möglichst alle Kinder die Klassenziele erreichen. Bei dem diversifizierten Bildungshintergrund der Kinder und ihre Elternhäuser geht dies jedoch de facto nur über eine Absenkung der Standards. Maßnahmen der Kompensation gibt es zwar für Schülerinnen und Schüler, die aus psychologischen oder physiologischen Gründen besondere Hilfe benötigen, aber Unterstützung oder höhere Anforderungen für Kinder, die diese Minimalstandards mit Leichtigkeit meistern, und das ist unter Umständen sogar die Mehrheit, gibt es kaum. Ihnen bleiben daher nur zwei markierte Alternativen: der Wechsel in eine Privatschule oder die 1-2 Stunden pro Woche umfassende Beschäftigung in einem „Begabtenprogramm“ (Gifted Programme). Letztere Alternative, die öffentliche also, kann aber, wo überhaupt vorhanden, bestenfalls als ‚Beschäftigungstherapie‘ bezeichnet werden und fungiert eher als Alibi gegen möglichen öffentlichen Druck (siehe auch Becker 2004 und vgl. dazu auch Barkowskis zugespitzte komplementäre Position in diesem Band).

die die *Proficiency Guidelines* in den 80er Jahren von Vertretern erfahren haben, die in Sprache mehr als ein einfaches Fertigkeitssystem zur Bewältigung des Alltags sehen. Insbesondere ist die Abstinenz von Kultur in diesen *Guidelines* bemängelt worden, eine Kritik, die – wenn auch leicht abgemildert –, genauso den *Europäischen Referenzrahmen* treffen kann. Die *Standards for Foreign Language Teaching in the 21st Century* sind den *Guidelines* und dem *Europäischen Referenzrahmen* dagegen in dieser Hinsicht wie auch in Bezug auf die Berücksichtigung der Lebenswelt des Lerners um einiges voraus, zumindest in der Formulierung der anzustrebenden Ziele.

3. Erwerbssequenzen

Zu den wichtigsten Forschungsbereichen, von denen die Entwicklung von Standards profitieren kann, gehören Spracherwerbsforschung und die interkulturelle Kommunikation, wie sie beispielsweise die interkulturelle Sprachdidaktik aufnimmt und in Lehr- und Lernmodellen umzusetzen versucht.

Bemerkenswert, und eben beunruhigend, ist hieran, dass Aspekte der Erwerbsprogression in der funktionalen Beschreibung des Referenzrahmens, der *Proficiency Guidelines* und auch der *Standards* auf elegante Art unberücksichtigt bleiben. Das Kriterium ‚Eleganz‘ muss uns an dieser Stelle allerdings eher alarmieren, und zwar weil die Erwerbsforschung durchaus brauchbare Ergebnisse produziert hat, die nicht durch Eleganz überlagert zu werden brauchen. Diese zum großen Teil die grammatische Progression betreffenden Ergebnisse der Forschung sollten also nicht übereilt durch Rückgriff auf die davor zu datierenden funktional-holistischen *Proficiency Guidelines* übersehen werden. Der Vorschritt könnte sich so als Rückschritt entpuppen.

Die Erforschung des natürlichen Spracherwerbs, wie sie für den deutschsprachigen Raum etwa in den empirischen Untersuchungen der Gruppe um Manfred Pienemann (1987; 1988) oder im Rahmen des ESF-Projektes zum Zweitsprachenerwerb von Migranten in Europa betrieben wurde (Klein/Perdue 1988), weist doch überzeugend nach, dass Spracherwerb nicht in beliebigen Richtungen oder chaotisch verläuft, sondern vielmehr von einem sequenziellen Ordnungssystem geleitet wird. In diesem Sinne wäre es daher auch müßig zu erwarten, dass Lerner nur nach funktional gesetzten Kann-Standards am effizientesten eine fremde Sprache erlernen könnten. Mit solchen von eigenen Lerntraditionen der Standard-Autoren, vermeintlichen kommunikativen Bedürfnissen oder anderen Lehrpräferenzen beliebig bestimmten Standards haben wir es aber bisher vorwiegend bei allen Referenzrahmen, Prüfungsstandards und Niveaudefinitionen zu tun. Ohne die Berücksichtigung der Forschungsergebnisse können wir zwar immer wieder neue Standards, Prüfungen usw. erfinden, einen älteren Standard durch einen neueren ersetzen und so an die (bildungs-)politischen Erfordernisse seiner Zeit anpassen, kommen aber im Grunde der Problematik eines effizienteren und nachhaltigen Fremdsprachenerwerbs damit nicht viel näher.

Erst wenn man die Grundprinzipien des Erwerbs kennt, kann man auch geeignete Standards aufstellen und Erfolg versprechende Lehrmaterialien entwickeln. Die Forschung lässt sich daher von entwicklungspsychologischen und entwicklungsphysiologischen Er-

kenntnissen leiten und geht davon aus, dass ein Lerner sich graduell einer Zielsprache nähert. Diesen Prozess leiten sowohl generische Prinzipien des Spracherwerbs, wie sie etwa Piaget (1948) mit seinen vier Phasen beschrieben hat, als auch die besonderen Vorerfahrungen mit anderen Sprachen. Die Erwerbsstufen lassen sich dabei aus jeweils unterschiedlicher Perspektive beschreiben, zum Beispiel eher (nativistisch geprägt) kategoriell (siehe Pienemann et al. 1988) oder eher (konzeptuell geprägt) pragmatisch (siehe etwa Klein/Perdue 1988). Wenn man sich die Mühe macht, die Essenz aus den verschiedenen Perspektiven zu destillieren, dann kann man trotz großer terminologischer Differenzen erstaunliche Gemeinsamkeiten feststellen. Zu Illustrationszwecken halte ich mich hier aber zunächst an das Modell von Pienemann (1987, 83-113). Sehen wir uns einmal verschiedene Sequenzen unterschiedlicher grammatischer Bereiche an. Hier zunächst die angenommene Sequenz beim Erwerb der Wortstellung im Englischen.

Stufe 1: Subjekt – Verb – Objekt?

Die Strukturen entsprechen auf dieser Stufe der als allgemein gültig angenommenen SVO-Struktur.

You are student?
I no like.
I like Sydney.

Stufe 2:

Auch bei Voranstellung von Elementen bleibt hier die SVO-Reihenfolge in Takt.

In Vietnam, I am teacher.
Do you have apartment?
Why you not eat?

Stufe 3:

Veränderungen in der Wortstellung treten auf (hier Inversion) und trennbare Elemente werden verschoben.

Have you job?
I like to eat my friend house.
You can take your coat off.

Stufe 4:

Auf dieser Stufe gelingt es den Lernern bereits, bestimmte grammatische Kategorien zu identifizieren und entsprechend Veränderungen vorzunehmen, zum Beispiel in der Wortstellung und bei anderen grammatischen Merkmalen. Diese Umstellungen sind auch nicht einfach Elemente fester Ausdrücke.

Why did you go? (Hilfsverb in der 2. Position)
She does not know. (Hilfsverb mit Personenanpassung)
He gave the money to the police. (Dativ Nomen mit to)
She eats too much. (Singular -s 3. Person)

Stufe 5:

Eingebettete Strukturen werden erkannt und korrekt integriert.

She makes me work hard. (Strukturen mit „make“ und „lassen“: „I have to work hard“)

He has never met her. (Adverbphrase)

He didn't leave, did he? (Nachfrage mit korrekter grammatischer Anpassung)

Sequenzen gibt es in allen Bereichen der Grammatik und auch der Wortbildung. Das heißt also, eine Position auf Stufe 3 beim Erwerb der Wortstellung bedeutet noch nicht, dass alle weiteren Strukturen auf diese Position nachziehen. Zwar gibt es eine Reihe natürlicher Zusammenhänge zwischen verschiedenen sprachlichen Strukturen, aber im Grunde ist jede Sequenz einzeln zu betrachten und zu behandeln. Das sieht dann nach Pienemann ungefähr folgendermaßen aus:

Stufe	Verb	Nomen	Person	Frage
	Wörter und formelhafte Ausdrücke			
1	Nicht-standardgemäße <i>ing</i> -Formen		Endungen der 1., 2. und 3. Person	SVO?
2	<i>-ed</i> (zur Markierung der Vergangenheit)	regelmäßige und unregelmäßige Pluralendungen	Possessivpronomen	Voranstellung von <i>do</i> und Fragewörtern
3	Hilfsverben mit Vollverben auf <i>-ed</i> und <i>-ing</i> (aber nicht immer mit der richtigen Bedeutung)	Possessiv		Pseudo-Inversion durch einfache Voranstellung und Inversion bei Ja/Nein-Fragen
4	3. Person Singular <i>-s</i>	Pluralendungen nach Mengenangaben u.ä.	Kasusmarkierung der Pronomen in der 3. Pers.; adverbiale oder emphatische Verwendung adverbialer Pronomen	<i>do</i> oder <i>have</i> in 2. Position; <i>some</i> Umwandlung in <i>any</i> in der Negation
5	Gerundformen		reflexive Strukturen	Nachfragen

Negation	Adverb	Adjektiv	Präposition	Wortstellung
<i>No</i> <i>No+X</i>			Präpositional- ausdrücke	SVO
<i>Don't+Verb</i>	Adverbien	Steigerung <i>more</i>		Voranstellung (z.B. Adverbien)
		<i>better</i> <i>best</i>	Ergänzung von <i>to</i> in Ausdrü- cken wie <i>want</i> <i>to do</i>	Trennung von zu- sammengehörigen Elementen
<i>do</i> oder <i>have</i> in 2. Position; <i>some</i> Umwandlung in <i>any</i> in der Negation	<i>-ly</i>	<i>-er</i> <i>-erst</i>		indirektes Objekt mit <i>to</i>
				Adverbiale Verbal- phrasen; Dativumstellung; machen und lassen Sätze; Subjektergänzungen mit Verben wie <i>want</i>

Tabellarische Darstellung der Sequenzen verschiedener Erwerbsbereiche nach Piennemann (1987) (Übersetzung JR)

Die Systematik der Sequenzen kann man, wie gesagt, auch in etwas anderer Form, mit einem anderen Fokus, beschreiben und erklären, als das hier geschieht. Das muss nicht mittels formalisierter Regeln und Kategorien, sondern kann zum Beispiel durch eine Beschreibung pragmatischer Strukturen erfolgen, wie sie etwa Klein/Perdue (1988) vorgelegt haben. So sind zahlreiche SVO-Strukturen funktional, zum Beispiel als Thema-Rhema-Strukturen, darstellbar. Sehen wir uns daher einmal an, wie Lerner des Deutschen als Fremdsprache die Zeitmarkierungen (das Tempus) der Vergangenheit erwerben (siehe Stutterheim 1986, 145):

- In der ersten Phase erscheinen einzelne Wörter (Zeit- und Ortsadverbien) als Äußerungsäquivalente. Diese werden anschließend nach pragmatischen Regeln kombiniert.
- In der zweiten Phase erscheinen Perfekt-Partizipien als mechanisch verwendete Formen von Verben. Diese haben eine feste perfektive Bedeutung (zum Beispiel *gefunden*). Die morphologische Struktur des Partizips oder der Tempusmarkierung allgemein ist noch nicht erkannt.
- In der dritten Phase gibt es diese genuin perfektiven Partizipien neben unmarkierten Formen des Verbs, die für andere Zwecke verwendet werden. Der Lerner erwirbt eine Regel der Zeitmarkierung, die sich nur auf wenige Verben erstreckt.

- In der vierten Phase erfolgt die Ausweitung der Regel auf alle Verben. In dieser Phase wird die perfektive Kategorie dennoch nur selektiv im Gespräch markiert.
- Erst in der fünften Phase erfolgt die nötige Markierung temporaler Kategorien beim Verb, wie sie in der Zielsprache üblich sind.

Dieses temporale Basissystem kann dann zu einem späteren Zeitpunkt weiterentwickelt werden, bei dem der Erwerb komplexer zielsprachlicher Normen wie der Erwerb von Konjunktionen eingeschlossen ist.

Einige Spracherwerbsforscher gehen davon aus, dass Erwerbssequenzen eine Gültigkeit über einzelne Sprachen hinaus haben. Das heißt, es spielte demnach kaum eine Rolle, welche Ausgangssprache die Lerner haben. Sie erwerben die Zielsprache unabhängig von ihrer Ausgangssprache in gleicher Reihenfolge. Auch wird von diesen Forschern behauptet, die Reihenfolge sei relativ fix und nicht veränderbar. Allerhöchstens variere die Geschwindigkeit des Durchlaufens der Sequenzen. Nur was in der vorgegebenen Reihenfolge präsentiert werde, sei auch zu diesem Zeitpunkt lernbar. Und nur was zu einem bestimmten Zeitpunkt lernbar sei, sei auch tatsächlich lehrbar. Belegt ist diese These allgemein mit den Begriffen „learnability“ und „teachability“. Träfe sie zu, hätte sie fundamentale Auswirkungen auf alle Standards, Curricula und Lehrwerke.

Ein weiterer Aspekt ist hierbei nämlich von großem Interesse. Wenn es die Sequenzen in dieser oder anderer Abfolge gibt, dann hat das starke Auswirkungen auf unser Verständnis davon, was ein Fehler ist und wie man ihn am besten verhindert oder korrigiert. Misst man die Lerneräußerungen an den Normen der Hochsprache oder der Schriftsprache, dann wird man sehr viele Abweichungen feststellen, die aber andererseits als reguläre (etwa elliptische) Strukturen so auch in der gesprochenen Sprache vorkommen. Geht man dagegen davon aus, dass bestimmte „Fehler“ entwicklungsbedingt auftreten, dann relativiert sich auch das Thema „Fehlerkorrektur“ sehr schnell. Die Entwicklungsstufen werden schließlich in Richtung einer Zielvariante durchlaufen. Viele Fehler können daher als Zeichen einer Entwicklung, also als Entwicklungsfehler einer bestimmten Entwicklungsstufe angesehen werden. Sie markieren damit eher Fortschritt als Rückschritt. Zum Beispiel zeigt eine typische Äußerung aus dem Erstspracherwerb im Englischen „goed“, dass der Lerner zwar noch nicht die starke Form des Partizips oder der Vergangenheit erworben hat, aber immerhin schon sehr wohl weiß, dass die Endung *-ed* im Englischen als produktive Endung in den meisten Fällen dafür verwendet wird, und zwar als Suffix des Verbstammes. Vermeintliche Fehler markieren einen bestimmten Fortschritt, bestehen meist nur vorübergehend und verschwinden teilweise ohne weiteres Zutun im Laufe der weiteren Sprachentwicklung. Man kann sich daher eigentlich viele der mühsamen Korrekturen im Unterricht ersparen.

Ich möchte an dieser Stelle nicht in eine weitere Diskussion der verschiedenen Forschungsansätze eintreten. Wie anfangs bereits gesagt, sind wir hier noch ein weites Stück von einer wirklich flächendeckenden Lösung entfernt. Zum einen, weil die einzelnen Perspektiven nicht erschöpfend bearbeitet sind, zum anderen, weil ihre Kompatibilität oder Komplementarität in vielen Bereichen noch hergestellt werden müsste. So deutet sich unter anderem an, dass einige der von Pienemann festgestellten Variablen des Spracherwerbs in einem bestimmten Spielraum stärker veränderbar und beeinflussbar sind, als das

bisher angenommen wurde. Das heißt, dass sie zum Beispiel durch Unterricht vorweg genommen oder anderweitig beeinflusst werden können. Außerdem wissen wir mittlerweile, dass in Chunks auch komplexere Strukturen von Lernern vorweg genommen werden, selbst wenn diese von den Lernern dann noch nicht durchschaut oder produktiv-generativ eingesetzt werden können (Handwerker 2002). Mein Punkt hier ist aber: Wir haben genügend wissenschaftlich fundierte Hinweise auf Regularitäten des Spracherwerbs, dass wir diese in unseren Standards, Prüfungen und Lehrwerken nicht länger übergehen können und daher auch die Aufmerksamkeit der Forschung und unserer Lehrerbildung viel stärker auf diesen Bereich konzentrieren müssten.²

4. Interkulturalität

Mein zweiter Punkt: Wenn wir, wie es zum Beispiel der *GER* explizit tut, Mobilität und Globalisierung ernst nehmen und wirklich am Kontakt von Kulturen und Sprachen interessiert sind, dann muss das in Bezug auf die Inhalte, die Vermittlungsmethoden und die angestrebten Kompetenzen auch einen stärkeren Niederschlag in den Referenzwerken finden. Beim *GER* passiert das immerhin durch die Aufnahme des Bereichs ‚soziolinguistische‘ Kompetenz (übrigens auch eine Fehlübersetzung aus dem Englischen) und ‚Sprachvermittlung‘. Aber beide sind eher ein Addendum zu den klassischen Fertigkeiten, als dass sie den Kern des Spracherwerbs betreffen.

Eigentlich müssten sie aber systematisch und als eigenständige Bereiche behandelt werden, wenn man tatsächlich an nachhaltigen interkulturellen Kompetenzen interessiert ist. Hiermit befasst sich ja ausdrücklich die interkulturelle Sprachdidaktik. Das heißt, als interdisziplinäre wissenschaftliche Disziplin müssten ihre Ergebnisse auch verstärkt in den einschlägigen Referenzwerken ihren Niederschlag finden.

Was ist das Besondere daran? Die interkulturelle Sprachdidaktik ist ein Ansatz, der primär auf die Effizienz der Vermittlung und des Lernens ausgerichtet ist. Er nimmt daher tatsächlich das ernst, was wir auch schon aus dem kommunikativen Ansatz kennen: nämlich die Lernerbezogenheit. Allerdings darf der Lerner hier seine Fremdheit behalten. Anders als beim kommunikativen Ansatz werden nicht a priori zielkulturelle Normen bei den Lernzielen und Lehrmethoden angelegt. Daher weicht der interkulturelle Ansatz auch in Bezug auf die Lehrzielsetzung ‚muttersprachliche Kompetenz in der Fremdsprache‘ vom kommunikativen Ansatz ab. Darüber hinaus erschöpft sich der interkulturelle Ansatz nicht einfach in einer bildungs- oder gesellschaftspolitischen Absichtserklärung, wie das in der Interkulturellen Pädagogik zuweilen der Fall ist, sondern macht sich systematisch die Erkenntnisse verschiedener Bezugsdisziplinen zu Nutze, und zwar vor allem der

² Dazu ausführlicher Roche (2005a). Im Lehrplan Deutsch als Zweitsprache (2002) und in Hölscher/Roche (2004) wird übrigens gezeigt, wie die Forschungsergebnisse zum Erwerb des Lexikons in einem CD-ROM gestützten Programm für den frühen Spracherwerb umgesetzt werden können. Roche/Scheller (2004) zeigen darüber hinaus, wie Wissen über den Grammatikerwerb in didaktischen Grammatiken Anwendung finden kann, zum Beispiel über computergestützte Animationen, und wie diese dann zu einer signifikanten Verbesserung der Behaltensleistung bei Lernern führen.

Spracherwerbsforschung, der Lernpsychologie, der Linguistik und der interkulturellen Hermeneutik.

Das Ziel der interkulturellen Sprachdidaktik ist es also nicht, Verfahren zu entwickeln, die auf das Klonen der Zielsprache und des Muttersprachlers hinauslaufen, sondern die vielmehr den gegenseitigen Austausch der Kulturen fördern, wie wir ihn instinktiv ja in den meisten Sprachgemeinschaften etwa bei Entlehnungen betreiben, und wie wir ihn beispielsweise in der deutschen Migrantenliteratur auch auf höchst ausgebildetem Niveau immer wieder beobachten können (siehe Chamisso-Preisträger).

Es gäbe hier eine Reihe didaktischer, linguistischer, psycholinguistischer und wahrnehmungspsychologischer Gründe für die Konstituierung einer interkulturellen Sprachdidaktik zu nennen, die weit über grammatikalische, thematische und lexikalisch-semantische Aspekte hinausgehen (s. Roche 2001). Die Wahrnehmung und Verarbeitung von Bildern und wie diese in Lehrmaterialien gerade auch in den neuen Medien behandelt wird, wäre etwa ein abendfüllendes Thema. Fragen der Lernerdisposition in Bezug auf Lerntraditionen, Lernstrategien, Lernerwartungen und Methodensozialisation müssten sich daran anschließen.³ All dies sind Bereiche, die in dem gängigen kommunikativen Didaktikparadigma wenn überhaupt, dann eher einseitig aus der Perspektive der Zielsprache und Zielkultur behandelt werden. So ist der interkulturelle Ansatz also nicht einfach eine Weiterentwicklung des kommunikativen, wie gelegentlich behauptet wird. Vieles spräche eher dafür, die Lernerdisposition, das heißt die Ausgangskultur der Lerner, stärker in den Mittelpunkt zu stellen und von hieraus eine schrittweise Vermittlung mit den Erfordernissen der Zielkultur anzustreben.

Die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Konzept- und Zeichensystemen kann im Unterricht aber nicht durch einfache Gegenüberstellungen erreicht werden. Die kontrastive Linguistik und die aus ihr abgeleiteten Lehrverfahren haben das deutlich gezeigt. Auch ein Nebeneinander verschiedener Kulturen, das zeigen leidvolle Erfahrungen täglich, führt nicht automatisch zu gegenseitigem Verstehen. Es müssen also Vermittlungsprozesse initiiert und gestaltet werden, die zu einem solchen Verstehen hinführen, ohne dabei aber notwendigerweise lieb gewonnene Prinzipien obsolet werden zu lassen. Alles andere kann bedrohend wirken und zur Verweigerung führen. Vielmehr wird mit einer solchen Vermittlung das angestrebt, was der Interkulturalist Bennet (1993) als den „dritten Ort“ bezeichnet hat, ein Ort, der aber auch ein vierter und fünfter sein kann. Es geht also um das Anstreben von Perspektiven, die miteinander ausgeglichen, aber auch kontrovers, koexistieren können. Im engeren Bereich der Sprachkompetenz würde man das als die am weitesten entwickelte Form des Bilingualismus, den ausgeglichenen Bilingualismus, bezeichnen, einen Zustand, in dem der Sprecher in zwei oder mehreren Kulturen gleichermaßen zu Hause ist, die in einem gewissen Spannungsverhältnis stehen, zwischen denen er aber ohne Probleme vermitteln kann. Gute Dolmetscher besitzen diese Kompetenz zum Beispiel.

³ Zu interkulturellen Aspekten des Einsatzes der neuen Medien in Lehrprogrammen siehe vor allem Reeder et al (2004) und Macfadyen/Roche (2004). Zu Aspekten der Mediennutzung siehe auch die Bestandsaufnahme in Rösler (2004) und Arnold et al. (2004) und zu Aspekten des Umgangs mit mediengerechter Literatur besonders Müller-Hartmann (1999) und Roche (2003).

Diese Vermittlungsfunktion ist vor allem ein hermeneutisches Problem. Das begründet, warum sich die interkulturelle Hermeneutik als Bezugsdisziplin einer interkulturellen Didaktik anbietet. Ihr liegt ein prozesshaftes Verstehen zugrunde, das weniger von absoluten Wahrheiten ausgeht, die ohnehin leicht zu Klischees erstarren, so, wie es meist in der Literatur des Interkulturellen Trainings und der Interkulturellen Psychologie passiert.

5. Schluss

Die für die Frühjahrskonferenz gestellten Fragen kann man abschließend also folgendermaßen beantworten:

Um die Akzeptanz von Standards zu erhöhen, ist es dringend nötig, sie auf wissenschaftliche Fundamente zu stellen, beziehungsweise die vorhandenen Ansätze dazu auszubauen. Der Eindruck der Beliebigkeit, wie er sich zum Beispiel auch aus der mangelnden Koordinierung und Korrespondenz von existierenden Standards ergibt, lässt sich sonst nicht korrigieren. Das Bestreben der Akzeptanzerhöhung müsste es sein, eine Verbesserung der Bedingungen des Spracherwerbs dadurch zu erzielen, dass Ergebnisse der Forschung stärkere Berücksichtigung im Unterricht und bei der Definition von Niveaustufen finden. Das müsste primär in drei Bereichen geschehen:

- a. Die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung müssten systematisch ausgewertet und in unterrichts- und prüfungstaugliche Rahmenwerke umgesetzt werden. Der neue Lehrplan Deutsch als Zweitsprache (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2002) und die CD-ROM *Grenzenlos* (BMW Group 2003) machen in dieser Hinsicht einen ersten zaghaften Versuch.
- b. Die interkulturelle Kommunikations- und Vermittlungsperspektive sollte stärker berücksichtigt werden. Hierzu bietet die interkulturelle Sprachdidaktik brauchbare Grundlagen.
- c. Prüfungsstandards sollten einer kontinuierlichen und strikten Qualitätskontrolle unterzogen werden. Der wissenschaftlich geleitete statistische Aufwand, den beispielsweise das TestDaF-Institut mit seinen Prüfungen in Bezug auf Validität und Reliabilität betreibt, kann hier im deutschsprachigen Raum als mustergültig gelten (Eckes 2003, Eckes 2004, Roche 2005b).

Literaturangaben

Alderson, Charles et al. (2004): *The Development of Specifications for Item Development and Classification within the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Reading and Listening. Final Report of the Dutch CEF Construct Project*. Unpublished manuscript.

- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Hüllen, Werner/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) Arnold, Patricia et al. (2004): *E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren*. Nürnberg: BW Bildung und Wissen.
- Barkowski, Hans (in diesem Band): „Standardisierung – Evaluation – Selektion: Meilensteine einer ökonomistisch motivierten Ausbildungs-offensive und ihre Umsetzung im Bereich schulorientierter Reformierungspläne“.
- Bausch, Karl-Richard (in diesem Band): „Bildungsstandards, Kernlehrpläne, Lernstandserhebungen: eine tragfähige curriculare Neuorientierung?“.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2002): *Lehrplan Deutsch als Zweitsprache*. München: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.
- Becker, Georg (2004): *Bildungsstandards. Ausweg oder Alibi?* Weinheim/Basel: Beltz.
- Bennet, Michael (1993): „Towards Ethnorelativism“. In: Paige, Richard M. (ed.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Bleyhl, Werner (in diesem Band): „Bildungsstandards: Qualitätssteigerung muss die Devise sein! Oder: Wann wird sich der Fremdsprachenunterricht aus der babylonischen Gefangenschaft einer längst überholten Linguistik befreien?“.
- BMW Group (Hrsg.) (2003): *Grenzenlos*. München: BMW AG. [www.grenzenlos-life.de]
- Burwitz-Melzer, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (in diesem Band): „Bildungsstandards auf dem Prüfstand“.
- Eckes, Thomas (2003): „Qualitätssicherung beim TestDaF: Konzepte, Methoden, Ergebnisse“. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 69, 42-67.
- Eckes, Thomas (2004): „Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerstrenge: Eine Multifacetten-Rasch-Analyse von Leistungsbeurteilungen im ‚Test Deutsch als Fremdsprache‘ (TestDaF)“. In: *Diagnostica* 50, 65-77.
- Fulcher, Glenn (2004): „Are Europes’ tests being built on an ‚unsafe’ framework?“ In: *The Guardian*, 18.3.2004.
- Handwerker, Brigitte (2002): „Chunks, Raster und Regeln: Vom Lexikon zur Grammatik in der Fremdsprachenvermittlung“. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hrsg.): *Grammatik und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr, 207-230.
- Hufeisen, Britta (in diesem Band): „Bildungsstandards. Standards Bilden? Bildung standardisieren? Bilden Standards?“.
- Hölscher, Petra/Roche, Jörg (2004): „Grenzenlos – Deutsch-Lernen über CD-ROM und Internet auf der Basis von interkulturellem Erfahrungsaustausch für Kinder auf der ganzen Welt“. In: *Frühes Deutsch* 1,15-19.

- Klein, Wolfgang (1986): *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klein, Wolfgang/Perdue, Clive (1988): *Utterance Structure*. Nijmegen: Max Planck Institut für Psycholinguistik.
- Königs, Frank G. (in diesem Band): „Bildungsstandards und Fremdsprachenunterricht – eine Rechnung mit (noch) vielen Unbekannten“.
- Krumm, Hans Jürgen (in diesem Band): „Hilfreiche Standardisierung oder fatale Normierung: Gedanken zur Problematik von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen“.
- Macfadyen, Leah/Roche, Jörg (2004): *Communicating Across Cultures in Cyberspace*. Hamburg: Lit.
- Müller-Hartmann, Andreas (1999): „Auf der Suche nach dem dritten Ort: Das Eigene und das Fremde im virtuellen Austausch über literarische Texte“. In: Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 121-159.
- Quetz, Jürgen (2003): „Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten“. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 145-155.
- Quetz, Jürgen (in diesem Band): „Bildungsstandards, Sprachstandards“.
- Piaget, Jean (1948) : *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Pienemann, Manfred (1987): „Determining the influence of instruction on L2 speech processing“. In: *Australian Review of Applied Linguistics* 10 (2), 83-113.
- Pienemann, Manfred et al (1988): „Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment“. In: *Studies in Second Language Acquisition* 10 (2), 217-243.
- Reeder, Ken/Macfadyen, Leah/Roche, Jörg/Chase, Mackie (2004): „Negotiating cultures in cyberspace: Participation patterns and problematics“. In: *Language Learning and Technology* Vol. 8, No. 2, 88-105.
- Rösler, Dietmar (2004): *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr.
- Roche, Jörg (2003): „Plädoyer für ein theoriebasiertes Verfahren von Software-Evaluation und Software-Design“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 94-103.

-
- Roche, Jörg (2004): „Making a Case for Interactive Texts in Language Learning and Teaching: The Role of Hyperfiction in Developing New Literacies“. In: *TEL&Cal – Zeitschrift für Neue Lernkulturen*, 03/2004. [www.e-lisa.at/magazine/telcall]
- Roche, Jörg (2005a): *Fremdsprachenerwerb und -didaktik*. Tübingen: UTB.
- Roche, Jörg (Hrsg.) (2005b): *Fit für den TestDaF*. München: Hueber.
- Roche, Jörg/Scheller, Julija (2004): „Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb – Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdsprachenerwerbs“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1. [www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.html]
- Stutterheim, Christiane v. (1986): *Temporalität in der Zweitsprache*. Berlin: de Gruyter.
- Vollmer, Helmut-J. (in diesem Band): „Das Gespenst der Standardisierung geht um ODER: Lehren und Lernen fremder Sprachen auf der Basis von Bildungsstandards“.
- Zydati, Wolfgang (2005): *Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen*. Frankfurt a.M.: Lang.