

Sprechen Sie europäisch? oder: Überlegungen zur Leistungsbeurteilung vor dem Hintergrund des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Olivier Mentz

Institut für Fremdsprachen / Abt. Französisch
Pädagogische Hochschule, Freiburg

Résumé : *Dans une Europe qui se compose de 25 pays avec 20 langues officielles, la variété des langues est probablement un des éléments les plus importants de la culture du continent. Vu qu'environ la moitié des citoyens de l'Union Européenne se dit capable de communiquer en Anglais, environ un tiers se sent en mesure de parler en Allemand et un quart en Français, en Espagnol ou en Italien, il est indispensable de se poser la question des langues par rapport à la mobilité géographique. Un aspect important qui en résulte est l'utilité de l'évaluation et de la notation des compétences linguistiques de nos apprenants. Cependant, on a constaté au cours de la dernière décennie du 20e siècle que la comparaison de ces compétences n'est quasiment pas possible tellement il y a de divergences dans les brevets de fin d'études, les contenus des cours, etc. Le résultat de ce constat a amené à l'élaboration du Cadre Européen Commun de Références pour les langues (CECR). Le CECR définit non seulement les compétences que l'on décrit d'habitude lorsqu'on parle de la connaissance d'une langue, mais également des compétences au niveau des stratégies d'apprentissage, des savoirs culturels, de la communication, etc.*

Après une courte présentation du CECR, l'auteur discute les transformations dans l'enseignement d'une langue étrangère en Allemagne et se fait porte-parole d'une modification de l'évaluation des apprenants. Si l'on prend au sérieux le CECR, il n'est pas (ou plus) possible d'évaluer les compétences linguistiques d'un apprenant uniquement sur la base de productions écrites. Il s'agit plutôt d'intégrer davantage d'autres typologies d'évaluation pour respecter la variété des éléments qui forment une langue ainsi que celle de ceux qui forment la communication. Si, en plus, il semble utile de pouvoir comparer les résultats de nos apprenants dans toute l'Europe, il faut se poser la question s'il ne faudrait pas présenter les résultats des évaluations en utilisant les définitions du CECR pour définir le niveau que les apprenants ont acquis lors de l'apprentissage d'une langue. Il est clair; qu'alors le brevet devrait également différencier les divers aspects de la langue pour permettre de valoriser également les différents niveaux de compétences possibles de chaque apprenant.

Mots clés : *Cadre Européen Commun de Références pour les langues, compétences, évaluation*

Abstract : *Europe, with its 25 countries has probably one major cultural aspect of identification and distinction: its variety of languages with about 20 of them having an official status. Nearly one half of the EU-citizens speak English, even if only 13 % have this language as their mother tongue. About one third of the European population speaks German, a quarter of the citizens speak French, Spanish or Italian. In order to enable European citizens to get mobile within Europe, the knowledge of languages seems to become more and more important. The problem was in earlier times - and it*

is still - the possibility of comparison of the competences. This is due to the fact that in every state the way of evaluating learners' performances is different - and this to such an extent that the marks people get at the end of the learning period cannot be clear for employers in other European countries. The Common European Framework for Languages has been established in order to meet the need to get comparable results. This Framework distinguishes not only the usual linguistic competences but also defines learning strategies, language awareness and communication processing.

After a short presentation of the Framework, the author discusses the transformations in foreign language learning in Germany and asks for a modification of the evaluation methods all over Europe. If the Framework is to be taken seriously, it is no longer possible to evaluate and mark only the written competences even if they are centred on communication. Language is much more complex and must be considered as a "varied unity". And – moving one step further - what about using the definitions of the Framework (A1, A2 and so on) to give marks at the end of the curriculum? This would in a sense guarantee the level of competences achieved by the learner. It is sure that this would lead to certificates able to describe competences in a more realistic way.

Keywords : *Common European Framework for Languages, competences, evaluation, methods*

Im Zeitalter des Internet ist aus aller Munde zu hören, dass es eine absolute Notwendigkeit sei, Englisch – die Computersprache schlechthin – zu beherrschen. Doch ein Blick in das europaweite Internet offenbart, dass sich neben dieser weltumspannenden eine ganze Reihe anderer – europäischer – Sprachen im Web auffinden lassen.

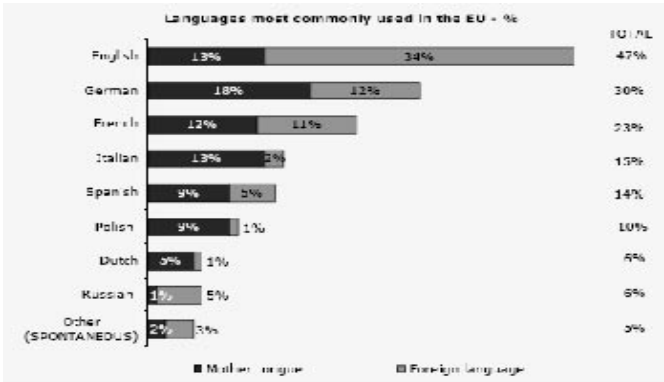
Die Europäische Union hat heute 25 Mitgliedsstaaten, Europa besteht aus weit mehr Ländern – und im Prinzip sind sich diejenigen, die von und über Europa sprechen, nicht wirklich einig, wo Europa beginnt und wo es aufhört. Von der Vorstellung eines „Kerneuropa“ bis hin zu einem Europa vom Atlantik bis zum Ural oder gar eines Europa vom Atlantik bis zum Pazifik sind sämtliche räumlichen Grenzen vorstellbar und vertreten. Hier soll lediglich das Europa der Europäischen Union betrachtet werden, das seit Mai 2004 ein Europa der 25 Staaten ist – und in dem 20 offizielle Landessprachen gesprochen werden.

Zu Beginn dieses Beitrags werden einige wenige allgemeine Fakten zur Sprachen- bzw. Fremdsprachenlandschaft der Europäischen Union dargelegt und erläutert. Dies soll anhand der Ergebnisse des Eurobarometers geschehen.¹ Eines der Ergebnisse des Eurobarometer 2005 sind die am häufigsten gesprochenen Sprachen in der EU (vgl. Abb. 2). Hierbei konnte im Jahre 2005 festgestellt werden, dass Deutsch die Muttersprache von 18 % der EU-Bürger war und weitere 12 % die deutsche Sprache als Fremdsprache „kommunikationsreif“ zu sprechen in der Lage sind. Insgesamt sind also ca. ein Drittel der Bewohner der EU der deutschen Sprache mächtig. Französisch wird von etwa einem Viertel der Bevölkerung gesprochen, etwas mehr als die Hälfte davon sind Muttersprachler. Italienisch (15 %) nimmt Platz 4 ein, mit geringfügig mehr Muttersprachlern als Französisch, aber einem deutlich niedrigeren Anteil an Nichtmuttersprachlern (2 %). 14 % der EU-Bevölkerung sprechen Spanisch (9 % als Muttersprache und 5 % als Fremdsprache).

Im Prinzip folgt die Rangfolge der gesprochenen Sprachen in Europa also in etwa der Anzahl der Bürger, die diese als Muttersprache haben. Je höher die Einwohnerzahl eines Landes, desto bedeutender ist die Landessprache innerhalb der Europäischen Union. Englisch fällt dabei allerdings völlig aus dem Rahmen, denn es ist die Muttersprache von nur 13 % der EU-Bürger. Seine absolute Vormachtstellung (mit fast der Hälfte der EU-Bürger, die diese Sprache sprechen können) verdankt die englische Sprache

lediglich der Tatsache, dass 34 % der EU-Bürger diese Sprache als gelernte Sprache „kommunikationsreif“ beherrschen.

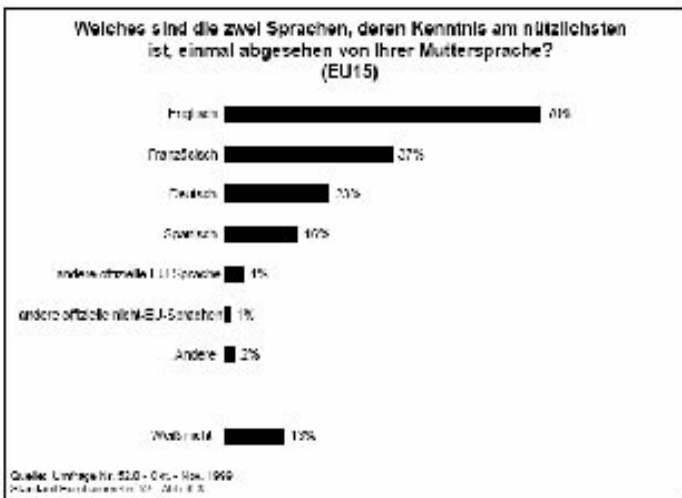
Abb. 1: Sprachkenntnisse der EU-Bürger



Quelle: Europäische Kommission 2005, 7.

Eine Frage, die im Eurobarometer 1999 gestellt (und im Eurobarometer 2005 nicht wieder aufgenommen) wurde, befasste sich mit der Überlegung, dass neben der Muttersprache im Alltag auch andere Sprachen als nützlich angesehen werden. Demnach war Englisch für nahezu drei Viertel aller Befragten bei weitem am Beliebtesten, gefolgt von Französisch, Deutsch und Spanisch. Die anderen (damals noch) sieben offiziellen EU-Sprachen zusammengefasst, wurden nur von 4% der EU-Bürger für am nützlichsten gehalten. Es erstaunt schon ein wenig, dass immerhin 13% aller Befragten nicht wissen, welche Sprachen Sie als besonders nützlich empfinden. Leider geben die Daten nicht her, welchem Land bzw. welchen Ländern diese Antwortenden zuzuordnen sind. Auch hier besitzt Englisch also eine besondere Stellung (vgl. Abb. 2).

Abb. 2: nützlichste Sprachen neben der Muttersprache



25 Länder – 20 Sprachen; und hier sind die zahlreichen Regionalsprachen und Dialekte nicht mitgerechnet. Die Sprachenvielfalt ist daher ein ganz besonderes kulturelles Merkmal in und für Europa.

Und doch – vieles läuft nur auf Englisch ab. Vor allem im mittleren und östlichen Europa sieht es so aus, als laufe das Englische allen anderen Fremdsprachen den Rang ab. In vielen osteuropäischen Ländern wird vor allem Englisch gelernt, die anderen Sprachen Europas haben so gut wie keine Bedeutung, wird doch Englisch als die *lingua franca* angesehen.

Sollte daher auf die anderen europäischen Sprachen zugunsten von Englisch verzichtet werden? Dies kann eigentlich nicht erwünscht sein, gerade in Hinblick auf die kulturelle Vielfalt in Europa. Aber auf der anderen Seite ist allen auch klar, dass ohne gute Englisch-Kenntnisse auf dem Arbeitsmarkt keine Chancen bestehen. In den meisten Berufszweigen wird heute die (gute) Kenntnis von Englisch sogar als normal vorausgesetzt, Punkte macht man als Bewerber/-in daher in erster Linie durch den Nachweis weiterer Fremdsprachenkenntnisse.

Aufgrund der zahlreichen gesprochenen Sprachen und um eine einseitige Fixierung auf die englische Sprache zu vermeiden, haben der Europarat und die Europäische Union sich die Zielsetzung auf die Fahnen geschrieben, dass jede/r Bürger/-in der Europäischen Union neben seiner/ihrer Muttersprache und Englisch noch mindestens eine weitere Fremdsprache beherrschen sollte (= mindestens „Muttersprache + Englisch + eine weitere Sprache“).

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Im Rahmen der Überlegungen zu einer Gegensteuerung zur Dominanz der englischen Sprache wurde auch festgestellt, dass das Erlernen von Fremdsprachen hierbei zwar eine zentrale Rolle spielt, aber alleine deshalb nicht ausreicht, weil die Vergleichbarkeit der Abschlüsse zu schwierig ist. Eine Aussage bezüglich der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Bürgern der EU sei nur bedingt möglich, da es in Europa so viele verschiedene Leistungs- und Abschlussniveaus gab und gibt wie Mitgliedsstaaten. Die daraus resultierende mangelnde Transparenz stellte eine kaum zu bewältigende Hürde in der Mobilität auf dem übernationalen Arbeitsmarkt dar. Man wollte deshalb auf europäischer Ebene die Möglichkeit schaffen, äquivalente Sprachkompetenzen als solche zu beschreiben und dadurch auch vergleichbar zu machen. Dies führte zur Entwicklung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), der inzwischen in ganz Europa zu einer gemeinsamen Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. für das Erlernen einer Fremdsprache geworden ist.²

Das Besondere des GER liegt darin, dass er versucht zu beschreiben, was Lernende in einer Sprache in Hinblick auf kommunikative Zwecke lernen sollten und welche Kenntnisse und Fertigkeiten notwendig sind, um kommunikativ erfolgreich agieren zu können. Dabei wird auch der kulturelle Kontext berücksichtigt, in den Sprache stets eingebettet ist. Dem GER liegt also ein interkultureller Ansatz zugrunde, da es aus Sicht der Autoren ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung ist, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls auch dadurch zu fördern, dass das Anderssein anderer Sprachen und Kulturen als bereichernd erfahren werden.

Die zugrunde liegende Idee war die Bildung einer gemeinsamen Basis für die explizite Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden. Man erhoffte sich dadurch eine höhere Transparenz von Kursen, Lehrplänen und Richtlinien sowie (und hier vermutlich v. a. insbesondere) von Qualifikationsnachweisen. Sollte dies tatsächlich der Fall sein, würde hierdurch zu einer Verstärkung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der

modernen Sprachen beigetragen und die Mobilität in Europa gefördert wird.

Elementar war daher die Definition von Kompetenzniveaus, die es ermöglichen sollten, Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses zu messen. Nur so schien es gegeben, objektive Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenz bereit zu stellen und dadurch die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen, die in unterschiedlichen Kontexten erworben wurden, zu erleichtern oder gar erst zu ermöglichen.

Aus diesem Grunde versuchte man im GER, ein möglichst breites Spektrum von Sprachkenntnissen, Fertigkeiten und Sprachverwendung so detailliert wie möglich aufzuführen (ohne natürlich *a priori* alle Möglichkeiten der Sprachverwendung in allen Situationen vorherzusagen – was wohl eine unerfüllbare Aufgabe gewesen wäre). Dabei werden soweit möglich auch sprachliche Dimensionen im weiteren Sinne einbezogen wie z.B. soziokulturelles Bewusstsein, affektive Beziehungen, das Lernen lernen usw.

Um die Komplexität von Sprache überschaubar(er) zu machen, wurden die Aspekte der Sprachkompetenz in ihre einzelnen Komponenten aufgliedert. Sprache und Sprachverwendung sowie Spracherwerbsstrategien wurden sozusagen in kleinste Einheiten unterteilt, deren Beherrschung dann möglichst präzise beschrieben wurde. Dabei ruht die Konzeption des GER auf zwei Hauptsäulen: Sprachverwendung und Kompetenzen der Lernenden.

Bei der ersten Säule, der Ebene der Sprachverwendung, geht es um das Wecken eines Bewusstseins, dass Sprache in ihrer Anwendung stark mit den Anforderungen des jeweiligen Kontextes variiert. So ist Sprache z.B. abhängig von den jeweiligen Lebensbereichen des Nutzers (privat, öffentlich, beruflich, Bildungsbereich), abhängig von Situationen, aber auch abhängig von Bedingungen und Einschränkungen der Kommunikation (z.B. schriftlich, mündlich, soziales Umfeld, Zeitdruck...). Es werden hierbei drei Teilbereiche unterschieden: kommunikative Aktivitäten und Strategien, kommunikative Sprachprozesse und Texte, wobei „Texte“ alle sprachlichen Produkte bezeichnet, die Sprachverwendende / Lernende empfangen, produzieren oder austauschen.

Um kommunikative Aufgaben zu erfüllen, müssen Sprachverwendende kommunikative sprachliche Handlungen ausführen und kommunikative Strategien anwenden. Dabei umfassen produktive Aktivitäten und Strategien sowohl das Sprechen als auch das Schreiben, während rezeptive Aktivitäten und Strategien Hören und Lesen beinhalten (auditiv rezeptiv, visuell rezeptiv, audiovisuell rezeptiv, Rezeptionsstrategien). Darüber hinaus werden noch interaktive (mündliche und schriftliche) Aktivitäten und Strategien sowie Aktivitäten und Strategien der mündlichen und schriftlichen Sprachmittlung (Übersetzen, Dolmetschen) unterschieden. Entscheidend ist in diesem Kontext, dass hier auch die Ebene der non-verbalen Kommunikation (praktisch, paralinguistisch, paratextuell) definiert wird.

Um als Sprecher, Schreiber, Hörer oder Leser zu agieren, muss der/die Lernende den Sprachprozess planen, ausführen und kontrollieren: Er/Sie muss auswählen und koordinieren, was in das kommunikative Ereignis eingebracht werden soll, um die kommunikative Absicht zu realisieren (= Planung); die Ausführung besteht aus der Produktion (die Sprachproduktion muss im Vorfeld gedanklich formuliert und anschließend mündlich oder schriftlich artikuliert werden); es folgt die Rezeption (das Gesprochene / Geschriebene wird wahrgenommen, identifiziert, im Idealfall verstanden und gedeutet); durch die gegenseitige Reaktion auf die Sprachproduktion entsteht schließlich Interaktion. Durch den kommunikativen Sprachprozess werden die mentalen Aktivitäten und Kompetenzen fortlaufend aktualisiert (*monitoring*).

Neben der Säule der Sprachverwendung beinhaltet der GER auch die Säule der Kompetenzen der Lernenden, die man in allgemeine Kompetenzen und kommunikative Sprachkompetenzen unterteilt. Dabei sind unter den allgemeinen Kompetenzen die diversen Ebenen des „*savoir*“ zu verstehen:

- das deklarative Wissen (*savoir*), welches einem Weltwissen, einem soziokulturellen Wissen, sowie einem interkulturellen Bewusstsein entspricht;
- die Fertigkeiten und das prozedurale Wissen (*savoir-faire*), das bedeutet: praktische (sozial, Alltag, beruflich, Freizeit) und interkulturelle Fertigkeiten (kulturelle Sensibilität, Kulturmittlung, Umgang mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen, Überwindung von Stereotypen);
- die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (*savoir-être*), also Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Überzeugungen, kognitiver Stil, Persönlichkeitsfaktoren (z.B. Redseligkeit/Schweigsamkeit, Optimismus/Pessimismus, Merkfähigkeit u. a.);
- die Lernfähigkeit (*savoir-apprendre*), welche das Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, das allgemeine phonetische Bewusstsein und die phonetischen Fertigkeiten, sowie Lerntechniken und heuristische Fertigkeiten meint.

Zur Umsetzung ihrer kommunikativen Absichten setzen Sprachverwendende / Lernende sowohl ihre allgemeinen Fähigkeiten als auch eine spezifisch sprachbezogene kommunikative Kompetenz ein:

- die linguistische Kompetenz, worunter die lexikalische, grammatische, semantische, phonologische, orthographische, orthoepische Kompetenz fällt;
- die soziolinguistische Kompetenz, d.h. die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen etc., Registerunterschiede, Varietäten (sozial, regional, ethnisch usw.);
- die pragmatische Kompetenz, also die Diskurskompetenz und die funktionale Kompetenz.

Der Vorteil der präzisen Beschreibung von Teilqualifikationen liegt darin, dass man auch ausreichende Definitionen zur Verfügung hat, wenn nur eine eher begrenzte Kenntnis der Sprache gefordert wird (z.B. das Verstehen einer Sprache, nicht aber das Sprechen) oder wenn nur begrenzte Zeit zur Verfügung steht, um eine dritte oder vierte Sprache zu lernen. Es könnte sich dabei eventuell als nützlich erweisen, nur einzelne Teilfertigkeiten zu trainieren (z.B. die rezeptive Fertigkeit zum „Wiedererkennen“ statt das „Aktivieren sprachlicher Formen“) wenn eben auch nur dieser Bereich notwendig ist. Dies ist zwar heute schon möglich, doch diese Fähigkeiten auch formal anzuerkennen, ist mit großer Sicherheit eine Hilfe bei der Forderung nach Mehrsprachigkeit, weil dann eine größere Zahl an europäischen Sprachen gelernt werden kann.

Diese Aufteilung in einzelne Komponenten birgt aber auch Probleme, da Kommunikation ja nicht nur in Teilen existiert, sondern vielmehr den Menschen als Ganzes in Anspruch nimmt. Die im GER getrennt behandelten und klassifizierten Kompetenzen wirken gemeinsam und sich gegenseitig beeinflussend bei der Entwicklung jedes einzelnen Menschen mit. Der Mensch als sozial Handelnder entwickelt sich in der Interaktion mit anderen, und alle Elemente von Sprache tragen gemeinsam zu seiner Identität bei. Und gerade bei dem Erlernen einer Sprache kommen diese diversen Teilkompetenzen zusammen zum Tragen.

Doch was hat nun der GER mit der Beurteilung von Schülerleistungen zu tun?

Wider die Dominanz schriftlicher Beurteilung

Auch wenn der GER in seiner Gesamtheit durchaus auch Kritikpunkte aufweist, die es zu hinterfragen gilt, bietet er m. E. die Chance für das Beschreiten neuer Wege in der Leistungsbeurteilung. Denn: Wenn wir den GER ernst nehmen, können wir nicht mehr wie bisher Leistungen evaluieren.

Dies liegt vor allem daran, dass sich die Fremdsprachendidaktik vor dem Hintergrund des bereits weiter oben genannten Bekenntnisses zur Mehrsprachigkeit gerade in den letzten 15 Jahren sehr stark verändert hat. Denn die Fähigkeit, in mindestens zwei Fremdsprachen zu kommunizieren, machte einen Fremdsprachenunterricht erforderlich, der nicht mehr nur die Norm lehrte oder sich an grammatikalischen Spitzfindigkeiten erfreute. So veränderte sich der Unterricht von seiner grammatischen und lexikalischen Fixierung und Progression hin zu einem inhaltsorientiert(er)en Unterricht. Tatsächlich stellte sich in diesem Zusammenhang die Frage, wer eigentlich festlegt (bzw. festlegen kann und darf), welches grammatische Phänomen zu welchem Zeitpunkt und in welcher Reihenfolge gelernt werden muss? Kann man tatsächlich aussagen, welches Phänomen schwerer ist als andere? Ist es nicht viel mehr so, dass die Motivation zum Erlernen einer grammatikalischen Struktur vor allem dann und von alleine kommt, wenn die Notwendigkeit besteht, die Form zu verwenden?

Neben dieser Abkehr von einer Grammatik-Fixation entstand auch eine „kommunikative Revolution“, die von der Feststellung geleitet war, es sei das Wichtigste, kommunizieren zu können. In diesem Zusammenhang fanden offene Unterrichtsformen wie z.B. Freiarbeit, *Simulation globale*, *Storyline*, Lernen an Stationen usw. verstärkt Eingang in die Schulen.

Trotz dieser zunehmend auf Kommunikationsfähigkeit hin ausgerichteten Formen des Unterrichts, die inzwischen an vielen (und hoffentlich den meisten) Schulen in Deutschland Eingang gefunden haben, erfolgt allerdings weiterhin am Häufigsten eine schriftliche Lernerfolgskontrolle in Form von Klassenarbeiten, Vokabeltests, Grammatiküberprüfungen (und teilweise auf überaus alttümliche Weise wie z.B. Wort-zu-Wort-Vokabeltests...). Trotz des verstärkten Einforderns mündlicher Sprachkompetenzen bleibt in vielen Fällen die Bedeutung der mündlichen Note im Zeugnis weit hinter der schriftlichen zurück. Trotz der Durchführung offener bzw. offenerer Unterrichtsformen fließen die Leistungen der Lernenden aus diesen Unterrichtsabschnitten noch immer viel zu selten in die Noten ein. Wir stehen also vor der paradoxen Situation, dass einerseits eine Wende in der Durchführung des Fremdsprachenunterrichts stattgefunden hat und mit dem GER eine Grundlage besteht, welche die verschiedensten Bestandteile von Sprache differenziert beschreibt, andererseits aber die Art der Beurteilung von Leistung noch immer auf dem Stand von vor zahlreichen Jahren verharrt und nur wenige der im GER beschriebenen Teilaspekte von Sprache in sie einfließen. Woran mag es liegen, dass dem doch so ist?

Zum ersten liegt dies sicher daran, dass in allen Bundesländern erst in den letzten Jahren begonnen wurde, die Anzahl der Klassenarbeiten je Schuljahr auch in den Fremdsprachen zu reduzieren. Diese Klassenarbeiten (meist mindestens sechs innerhalb eines Schuljahrs) und die Vorbereitung hierfür nahm doch sehr viel der verfügbaren Unterrichtszeit in Anspruch. Die Lehrkräfte orientierten ihren Unterricht daher oft an den (schriftlich) zu überprüfenden Lernstoffen und nahmen sich entsprechend weniger Zeit für offene bzw. mündliche Unterrichtsformen.

Zum zweiten scheint der Zeitaufwand für die Erstellung und Korrektur schriftlicher Arbeiten wesentlich geringer zu sein als die gleichwertige Einbeziehung anderer Formen der Leistungsbeurteilung. Oft wird dann die so genannte mündliche Note nur genutzt, um einen zwischen zwei ganzen Noten liegenden schriftlichen Notendurchschnitt lediglich noch nach „oben“ oder „unten“ zu korrigieren, sprich: Wenn der Schüler bzw. die Schülerin zwischen zwei Noten steht, (erst) dann wirkt sich ihre bzw. seine

mündliche Leistung auf die Note aus. Aus rechtlicher Sicht macht man sich durch einen hohen Anteil schriftlicher Noten vermeintlich weniger angreifbar, weil schriftliche Lernerfolgskontrollen angeblich objektiver sind.

Zum dritten muss aber auch zugegeben werden, dass den Lehrkräften im Hinblick auf die Bewertung mündlicher Leistungen im Prinzip keine Unterstützung geboten wurde und diese auch weiterhin weitestgehend ausbleibt. Vermisst wurden und werden z. B. adäquate Raster für die Bestimmung mündlicher Leistung(en).

Doch was bedeutet eigentlich „sprachliche Leistung“? Besteht sprachliche Leistung darin, in einer schriftlichen Klassenarbeit keine grammatischen Fehler gemacht zu haben? Hat jemand sprachlich etwas geleistet, wenn er oder sie einen fremdsprachlichen Text auswendig aufsagen kann? Entspricht das Verfassen eigener, freier Texte einer „sprachlichen Leistung“, die es besonders zu würdigen gilt? Handelt es sich um eine „sprachliche Leistung“, wenn ein Schüler / eine Schülerin in einem Land der Zielsprache ein Gespräch verfolgen kann und es anschließend in der Muttersprache sinngemäß wiedergeben kann? Oder besteht die Leistung darin, innerhalb einer spezifischen Lerneinheit große Lernfortschritte in der Sprachkompetenz absolviert zu haben? Dies ist nur ein ganz kleiner Ausschnitt möglicher Fragen, die sich stellen, wenn man den Begriff der „sprachlichen Leistung“ einer allgemeingültigen Definition zuordnen möchte, damit eine eindeutige Bewertung ebendieser Leistung möglich wird.

Und genau hier, bei der Definition sprachlicher Leistung, kann der GER zum Tragen kommen. Wenn wir ihn ernst nehmen, müssen wir die sprachliche Leistung unserer Schülerinnen und Schüler zukünftig in der gesamten Bandbreite von Sprache berücksichtigen und dürfen uns nicht „nur“ auf die vermeintlich leichter zu überprüfenden schriftlichen Leistungsbereiche beschränken. Das bedeutet unter anderem die Integration von Sprachlernstrategien in den Kanon der Leistungsbeurteilung, oder aber auch eine erhebliche Aufwertung mündlicher Leistungen im Verhältnis zu den schriftlichen. Außerdem bedarf es der Entwicklung geeigneter Messverfahren für die Beurteilung von Leistung in offenen Unterrichtsformen, da diese eine viel größere Bandbreite der vom GER definierten Kompetenzbereiche in sich vereinen als andere Unterrichtsformen.

Und was bedeutet dies konkret? Zunächst eine Abkehr von der traditionellen, auf die Dokumentation von Fehlern orientierten Notengebung hin zu positiven Bewertungsrastern. Es muss bei schriftlichen Arbeiten darum gehen, die kommunikative Kompetenz stärker in den Vordergrund zu heben. Dies könnte z.B. durch eine stärkere Einbeziehung verbaler Beurteilungen geschehen.

Die Schaffung positiver Beurteilungsraster kann sich z. B. auch in Lernfortschrittsberichten mit Angabe des Leistungsstandes zeigen. Wichtig ist dabei, dass in Zukunft die Lernenden über ihre Kompetenzen vergleichbar werden – und hier weiß man, dass die traditionellen Noten in der Regel nur eine bedingte Aussagekraft haben. So könnte man sich zum Beispiel eine klarere Ausrichtung der Notendefinitionen am GER vorstellen und dadurch auch neue Wege bei der Binnendifferenzierung einschlagen: Denn wer sagt eigentlich, dass alle am Ende eines Schuljahres auf dem gleichen Niveau angekommen sein müssen? Eventuell müssen wir zu einer Neuorientierung der Zeugnisnoten kommen. Könnte es nicht sein, dass wir am Ende eines Schuljahres folgende Arten von Zeugnissen vorfinden (Abb. 3):

Abb. 3: Fiktion eines am GER orientierten Zeugnisblattes

Vor- und Zuname: _____

geboren am: _____

in: _____

Sprachliche Leistungen im Fach Englisch:

Sprechen: A2+

Schreiben: A1

Hörverstehen: A2

Leseverstehen: A2

Grammatische Korrektheit: A2.1

Beherrschung der Orthographie: A1

Damit wäre gewährleistet, dass europaweit eine Vorstellung dessen bestehen kann, worin die fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden tatsächlich liegen. Besonders wichtig wird es allerdings sein, auf der eine Seite eine ergebnisorientierte Leistungsmessung (= Wissens- und Kenntniserfassung) durchzuführen und darüber hinaus die prozessuale Schülerleistung in Betracht zu ziehen (= dynamischer Leistungsbegriff unter Berücksichtigung der sozialen und personalen Dimension). Um dies zu gewährleisten wird es nötig, schriftliche, mündliche und produktorientierte Leistungen der Lernenden gleichwertig zu erfassen und bei der Ermittlung einer Zeugnisnote aufzunehmen. Wenn dies gelingt, und es darüber hinaus erreicht werden kann, dass europaweit all diese, vom GER bereits in einem ersten Ansatz vordefinierten Bereiche (Sprachverwendung und Sprachkompetenzen, siehe oben) zu dokumentieren, dann sprechen wir europäisch – und unsere Lernenden können ihre Leistungen tatsächlich mit denen von Lernenden in anderen Staaten Europas vergleichen.

Bibliographie

- Europäische Kommission (Hrsg.) (2005): *Europeans and Languages*. Eurobarometer. in: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf [2005-12-23]
- Goethe-Institut *Inter Nationes / Europarat* (Hrsg.) (2004): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt

Notes

¹ Beim Eurobarometer handelt es sich um eine jedes Jahr von der Europäischen Union durchgeführte Umfrage, zuletzt zwischen dem 9. Mai und dem 14. Juni 2005 in allen 25 Mitgliedsstaaten der EU sowie in Bulgarien, Rumänien, Kroatien, der Türkei und dem türkischen Teil Zyperns. Dabei wurden in jedem Land der Europäischen Union etwas mehr als 1000 Menschen befragt (Ausnahmen: Zypern, Luxemburg, Malta; hier jeweils nur ca. 500 aufgrund der Einwohnerzahl). Der Eurobarometer wird i.d.R. als eine repräsentative Studie angesehen, weil diese Befragten von ihren Charakteristika der Gesellschaftsstruktur der jeweiligen Staaten entsprechen. Insgesamt wurden im Jahre 2005 beim Eurobarometer 29328 Personen befragt.

² Konsequenterweise bildet er daher auch die Grundlage der in der letzten Zeit in Deutschland erarbeiteten Bildungspläne und Bildungsstandards.