
ZRomSD 6,1 (2012)

Herausgegeben von MICHAEL FRINGS, JENS F. HEIDERICH & DANIEL REIMANN

Zeitschrift
für Romanische Sprachen und ihre Didaktik
(ZRomSD)

Heft 6,1

April 2012

ISSN: 1863-1622

ISBN: 978-3-8382-6410-3

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de> .

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.d-nb.de> .

ISSN: 1863-1622

ISBN-13: 978-3-8382-6410-3

∞

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier
Printed on acid-free paper

© *ibidem*-Verlag

Stuttgart 2012

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in Germany

Die Herausgeber:

Dr. Michael Frings – mail@michaelfrings.de

Gutenberg-Gymnasium Mainz

Postsendungen privat: Waldthausenstraße 58, 55126 Mainz

Jens F. Heiderich – heiderich@uni-trier.de

Universität Trier – Fachbereich II – Raum A 357

54286 Trier

AR Dr. Daniel Reimann – daniel.reimann@uni-wuerzburg.de

Universität Würzburg, Neuphilologisches Institut – Romanistik,

Am Hubland, 97074 Würzburg

Der **wissenschaftliche Beirat** umfasst Fachexperten aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis:

Bernhard Bremm (Studienseminar, Trier)

Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen (Universität Kassel)

Prof. Dr. Christiane Fäcke (Universität Augsburg)

Prof. Dr. Andreas Grünewald (Universität Hamburg)

Prof. Dr. Günter Holtus (Universität Göttingen)

Prof. Dr. Silke Jansen (Universität Mainz)

Prof. Dr. Andre Klump (Universität Trier)

Prof. Dr. Johannes Kramer (Universität Trier)

Dr. Judith Leinen (Gutenbergschule, Wiesbaden)

Prof. Dr. Eva Leitzke-Ungerer (Universität Halle-Wittenberg)

Prof. Dr. Eynar Leupold (Troyes/Frankreich)

Prof. Dr. Christiane Neveling (Universität Leipzig)

Prof. Dr. Ingrid Neumann-Holzschuh (Universität Regensburg)

Prof. Dr. Rainer Schlösser (Universität Jena)

Frank Schöpp (Augustinerschule, Friedberg)

Norbert Stöckle (Studienseminar, Mainz)

Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Schweickard (Universität Saarbrücken)

Dr. Jochen Willwer (Stefan-George-Gymnasium, Bingen)

Inhaltsverzeichnis

Aufsätze	7
CHRISTIANE FÄCKE (Augsburg)	
Evaluation interkultureller Kompetenzen? Überlegungen zur Relevanz aktueller Diskurse für den Französischunterricht	9
GÉRALD SCHLEMMINGER (Karlsruhe)	
<i>Le plan de travail</i> – pädagogische Binnendifferenzierung im Fremd- sprachenunterricht	23
JULIA GERLACH (Bochum)	
„Abbiamo fatto l’Europa, facciamo anche l’Italia!“ – Vorschläge zur Behandlung der <i>italianità</i> im Italienischunterricht	41
TIBERIO SNAIDERO (New York)	
Zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Italienischunterricht: <i>La febbre</i> in der gymnasialen Oberstufe	55
JEAN-PIERRE JENNY (Basel)	
Galileo Galilei oder Pizza Margherita? – Überlegungen zur Lektüre von Texten italienischer Naturwissenschaftler	71
DANIEL REIMANN (Würzburg)	
Klassiker der hispanophonen Literaturen im Unterricht. Original und <i>ediciones adaptadas</i>	93
Rezensionen	131
ABENDROTH-TIMMER, Dagmar et al. edd. 2011. <i>Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik.</i> (Reimann, Würzburg)	133
AGUADO, Karin & SCHRAMM, Karen & VOLLMER, Helmut Johannes. edd. 2010. <i>Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Video- graphie.</i> (Reimann, Würzburg)	138
BECKMANN, Heiko & BECKMANN, Kirsten & KADUK, Rainer. edd. 2007. <i>Materialien zum Kursunterricht Französisch. Stoffe für Unterricht und Lernzielkontrolle – Sekundarstufe II. Band 4: L’homme et la société.</i> (Willwer, Mainz)	142

DIETZEL, Uwe. 2009. <i>Das Katalanische – eine Regionalsprache im Zeitalter der Globalisierung</i> . (Antolín Pérez, Leipzig)	146
GAY, Deborah. 2011. <i>La lingua dell'Arte. Italienisch für Studierende der Kunstgeschichte und Archäologie</i> . (Kramer, Trier)	153
HECKE, Carola & SURKAMP, Carola. edd. 2010. <i>Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen, Methoden</i> (Thiele, Münster)...	156
KALKHOFF, Alexander M. 2010. <i>Romanische Philologie im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Institutionsgeschichtliche Perspektiven</i> (Kramer, Trier)	159
KOLLER, Annelies. 2010. <i>Interkulturelle Impulse für den Sprachenunterricht. Europäisches Sprachenportfolio – Partnerschulaustausch – Sprachprojekte</i> (Rentel, Zwickau)	162
LEUPOLD, Eynar & KRÄMER, Ulrich. edd. 2010. <i>Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens</i> (Bechtel, Dresden)	166
MÉRON-MINUTH, Sylvie. 2009. <i>Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren</i> . (Blauth-Henke, Saarbrücken)	176
SILVA, Vasco da. 2010. <i>Critical Incidents in Spanien und Frankreich. Eine Evaluation studentischer Selbstanalysen</i> . (Rentel, Zwickau)	180
SURKAMP, Carola. ed. 2010. <i>Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe</i> (Jansen, Mainz)	182
Zeitschriftenschau: Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen	187
Eingegangene Schriften	223
Profil: Prof. Dr. Andrea Rössler (Hannover)	233
Lehrveranstaltungen: Didaktik der Romanischen Sprachen (WS 11/12)	243
Autorenverzeichnis	257

AUFSÄTZE

Evaluation interkultureller Kompetenzen?

Überlegungen zur Relevanz aktueller Diskurse für den Französischunterricht

Christiane Fäcke (Augsburg)

Ausgehend von Diskursen zu interkulturellen Kompetenzen, d.h. Definitionen des Kompetenzbegriffs, fremdsprachendidaktischen Positionen zu interkulturellen Kompetenzen und zu ihrer Evaluation sowie schließlich bildungs- und sprachpolitischen Impulsen, steht eine Analyse der Qualität interkultureller Kompetenzen im Mittelpunkt dieses Beitrags.

Dabei werden folgende Fragen fokussiert: Sollten bzw. müssen interkulturelle Kompetenzen evaluiert und gemessen werden? Wie wäre dies zu begründen? Welche Probleme ergeben sich dabei? Wenn ja, wie lassen sich dann interkulturelle Kompetenzen sinnvoll fassen, überprüfen, evaluieren und ggf. skalieren? Welche Evaluations- und Messverfahren sind sinnvoll? Diesen Fragen werde ich im Folgenden nachgehen.

1. Einleitung

In den 1990er Jahren bildet interkulturelles Lernen einen Schwerpunkt fremdsprachendidaktischer Diskurse. Man verhandelt Verständnisse des Kulturbegriffs und unterschiedliche Ansätze interkulturellen Lernens (Bausch u.a. 1994). Es geht um Fremdverstehen, interkulturelles oder transkulturelles Lernen oder auch um Minderheitenangehörige und deren Einbezug in schulisches Lernen.

Die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts werden interkulturell aufgefächert. In Französischlehrwerken werden multikulturelle Vielfalt der Zielsprachengesellschaft(en) und frankophone Länder gezeigt. Frankophone Literatur oder auch literarische Texte von in Frankreich lebenden Minderheitenangehörigen avancieren zum modernen Klassiker des Französischunterrichts (z.B. Azouz Begag und Tahar ben Jelloun).

In den vergangenen 10 Jahren dominierten andere Themen fremdsprachendidaktische Diskurse: z.B. Lernerautonomie und Lernerstrategien, der GeR und

das Sprachenportfolio, empirische Schulleistungsstudien, Bildungsstandards, Kompetenzen und neue Aufgabenformate. Diese Themen haben sich auch auf Diskurse zu interkulturellem Lernen ausgewirkt. Interkulturelle Aspekte spielen in bildungs- und sprachenpolitischen Diskursen in der Folge von Standards und Kompetenzen eine Rolle: in der Diskussion um Bezüge zwischen sozialer bzw. ethnischer Herkunft und Schulerfolg in Deutschland, in der angestrebten Gleichbehandlung aller Schülerinnen und Schüler jenseits ihrer Herkunft durch die Fokussierung auf Output und Kompetenzen, in der Berücksichtigung interkultureller Kompetenzen in den Bildungsstandards, in der Orientierung am *intercultural speaker* anstelle des *native speaker* oder auch allgemein im Fokus auf Migration, Globalisierung, moderne Kommunikationstechnologien und weltweite Mobilität.

In den letzten Jahren geht es insbesondere um die Orientierung an interkulturellen Kompetenzen und deren Auffächerung in *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être* sowie um die Suche nach Möglichkeiten zur Kategorisierung, Dimensionierung und Skalierung interkultureller Kompetenzen, nach ihrer begründeten Vermittlung und Evaluation im Fremdsprachenunterricht und in empirischen Studien.

2. Aktuelle Diskurse zu interkulturellem Lernen und interkulturellen Kompetenzen

2.1 Definitionen

In aktuellen Diskursen steht der Begriff der Kompetenz(en) an zentraler Stelle. Die auf Chomsky zurückgehende Unterscheidung von Kompetenz und Performanz, von Wissen und Können wird heute zusammengedacht. Als konsensfähig gilt der breit angelegte Kompetenzbegriff von Weinert:

Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001, 27ff.)

Die Verknüpfung von Kompetenz und Performanz spiegelt sich in fremdsprachendidaktischen Diskursen über interkulturelle Kompetenz(en). Michael

Byram unterscheidet zwischen einer allgemeinen *intercultural competence* und einer sprachspezifischen *intercultural communicative competence* sowie zwischen *savoirs*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire*, *savoir être* und *savoir s'engager* (Byram 1997, 34).

In der Fremdsprachendidaktik hat sich in der Folge die Trias von Wissen, Können / Verhalten und Einstellungen im Blick auf interkulturelle Kompetenz durchgesetzt (vgl. z.B. Caspari & Schinschke 2007). Dies führt zu der Frage, wie diese Kompetenzen im Französischunterricht vermittelt werden können (vgl. z.B. Leupold & Krämer 2010).

Da die Bildungspolitik – Bildungsstandards und Lehrpläne – Zielsetzungen verfolgt, denen zufolge Lernende am Ende eines bestimmten Schulabschnitts über bestimmte interkulturelle Kompetenzen verfügen sollen, stellt sich nicht nur die Frage nach ihrer Vermittlung, sondern auch die der Evaluation, der Messung und der Benotung. Dementsprechend geht es im Folgenden um die Fragen: Sollten bzw. müssen interkulturelle Kompetenzen evaluiert und gemessen werden? Wie wäre dies zu begründen? Welche Probleme ergeben sich dabei? Wenn ja, wie lassen sich dann interkulturelle Kompetenzen sinnvoll fassen, überprüfen, evaluieren und ggf. skalieren? Welche Evaluations- und Messverfahren sind angezeigt?

2.2 Fremdsprachendidaktische Positionen

Während in der DESI-Studie interkulturelle Kompetenz mit dem *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* von Milton Bennett (1993) erhoben wurde und auch Olaf Köller (2008) prinzipiell interkulturelle Kompetenz als messbar versteht, tut man sich in der Fremdsprachendidaktik eher schwer mit einer konkreten Umsetzung. Die Kritik zielt darauf, dass Kompetenzdiskurse von einem aus der Pädagogischen Psychologie stammenden Verständnis mess- und überprüfbarer Kompetenzen bestimmt seien, wodurch gerade messbare Teilkompetenzen in den Vordergrund gerückt werden und schwer messbare Kompetenzen benachteiligt werden (vgl. Hu 2010). Interkulturelle Kompetenz wird dabei zu den schwer messbaren Kompetenzen gerechnet (Hu & Leupold 2008, 66ff., Hu 2008, Schröder 2004, 18). Einige sehen interkulturelle Kompetenzen als nicht skalierbar, operationalisierbar und messbar (Mukherjee 2004, 77), andere sehen sie als

„zwar prinzipiell beschreibbar und zumindest in Teilaspekten auch skalierbar, allerdings nicht auf den sprachlichen Kompetenzstufen des GeR verortbar“. (Caspari & Grotjahn & Kleppin 2008, 86) Teilkompetenzen könnten durch psychometrische Verfahren gemessen werden, komplexe Kompetenzen hingegen nicht. Im Blick auf interkulturelle Kompetenzen sei die Validität wichtiger als die Reliabilität der Messverfahren (De Florio-Hansen 2010, 70).

Ausgehend von der Unterteilung interkultureller Kompetenzen in *savoir*, *savoir faire* und *savoir être* wird der Bereich des Wissens als durchaus messbar und bewertbar verstanden (Burwitz-Melzer 2007, 41; De Florio-Hansen 2010, 70), Können bzw. Verhalten und Einstellungen bleiben hingegen umstritten. Die Bewertung von Perspektivenwechsel sei problematisch, der „soziale Reifegrad des Lernenden und seine moralische Disposition“ seien nicht in einer Note ausdrückbar (Burwitz-Melzer 2007, 42) bzw. fragwürdig (De Florio-Hansen 2010, 70).

2.3 Bildungs- und sprachenpolitische Impulse

Zentrale bildungspolitische Dokumente wie der GeR und die Bildungsstandards sind bestimmten Werten und Normen oder bildungs- und sprachenpolitischen Überzeugungen und Zielsetzungen verpflichtet. Ihnen gemein ist die Aufwertung interkultureller Kompetenzen als Schlüsselqualifikation und als Leitziel.

Der GeR (Europarat 2001) vertritt einen handlungsorientierten Ansatz und ein funktional-pragmatisches Sprachverständnis (Hu 2010, 77). Er orientiert sich an den oben genannten *savoirs* (Byram). Im Mittelpunkt des GeR stehen kommunikative Sprachkompetenzen, auf die sich die Kann-Beschreibungen und die Kompetenzniveaus beziehen. Interkulturelle Kompetenzen sind hier kaum erwähnt. Genauere Vorschläge zu ihrer Operationalisierung, zur Differenzierung in Teilkompetenzen oder zur Skalierung fehlen. Dieses Fehlen wird bezeichnenderweise nicht thematisiert oder problematisiert.

In den Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) bilden interkulturelle Kompetenzen neben funktionalen kommunikativen Kompetenzen und Methodenkompetenzen eine eigene Kategorie. Basierend auf soziokulturellem Orientierungswissen sollen die Schülerinnen und Schüler einen verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz entwickeln und interkulturelle Begegnungssituationen praktisch

bewältigen (KMK 2003, 8). Die Kompetenzen zum Zeitpunkt des Erwerbs des Mittleren Schulabschlusses sind folgendermaßen beschrieben:

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englisch- bzw. französischsprachiger Länder und verfügen über ein entsprechendes Sprachregister, das sie in vertrauten Situationen anwenden können,
- sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt
- sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten
- [...] (KMK 2003, 16).

Wenngleich interkulturelle Kompetenzen hier ausführlicher aufgenommen sind als im GeR, sind sie immer noch wenig präzise beschrieben. Es finden sich im Anschluss Aufgabenbeispiele zu dem Bereich der kommunikativen Fertigkeiten, jedoch nicht zu interkulturellen Kompetenzen. Dies könnte man damit erklären, dass interkulturelle Kompetenzen weit komplexer sind als kommunikative Fertigkeiten und dementsprechend schwerer operationalisierbar.

3. Zur Qualität interkultureller Kompetenzen

Diese in der Fremdsprachendidaktik häufiger formulierte kritische Überlegung mag sicher richtig sein, doch stehen aus meiner Sicht weit grundlegendere Probleme hinter dem im GeR und in den Bildungsstandards erkennbaren Zögern, sich intensiv, begründet und nachvollziehbar auf interkulturelle Kompetenzen einzulassen. Dazu gehören folgende Fragen:

- **Deskription versus Präskription**

Sind interkulturelle Kompetenzen deskriptiv oder präskriptiv zu verstehen? Wie steht es mit einer normativen Dimension und mit Wertorientierung? In den von der KMK geforderten interkulturellen Kompetenzen in den Bildungsstandards heißt es, Schülerinnen und Schüler „akzeptieren kulturelle Vielfalt“. Was bedeutet das? Ohne Nennung eines konkreten Kontextes kann diese Akzeptanz nicht klar sein. Akzeptieren die Zehntklässler damit, dass man in Frankreich gern *foie gras* isst, obwohl das Stopfen der Gänse kaum ihren Vorstellungen von Tier-

schutz entspricht? Akzeptieren sie vielleicht, dass die Beschneidung von jungen Mädchen in bestimmten zentralafrikanischen Kulturen unhinterfragt praktiziert wird? Akzeptieren Sie Sicht- und Handlungsweisen von Terroristen der ETA, die den französischen und den spanischen Teil des Baskenlandes als unabhängigen eigenen Staat anstreben und ihre Ziele mit militanten Mitteln verfolgen? Wenn interkulturelle Kompetenzen deskriptiv verstanden werden, dann müsste das Akzeptieren aller genannten Überzeugungen als interkulturell kompetent eingestuft werden. Wenn hingegen ein präskriptives Verständnis vertreten wird, dann stellt sich sofort die Frage nach Begründungen für dahinter stehende Werte und Normen. Wie leiten sich dann Werte wie Tierschutz, Menschenwürde oder Absage an Gewalt her? Aus einer in einer Gruppe und Gesellschaft allgemein geteilten Überzeugung, aus bestimmten historisch gewachsenen westeuropäischen, demokratischen oder religiösen Überzeugungen, aus universalistisch verstandenen Menschenrechten oder aus dem Bildungsauftrag des Staats?

Die Brisanz und Bedeutsamkeit dieser Frage stellt sich auf den ersten Blick nicht, wenn es um von allen geteilte Werte geht. Werte und Normen könnten dann unhinterfragt als Selbstverständlichkeit erachtet werden. Sie sind jedoch auf dem Prüfstand, wenn nun Werte nicht von allen geteilt werden und je nach Kontext unterschiedliche Bewertungen erfolgen. Überlegungen dazu bewegen sich zwischen Kulturrelativismus und universalistischer Verallgemeinerung des europäischen Wertesystems und führen zum Problem der Gesinnungsnote.

- **Effizienz versus Moral**

Schülerinnen und Schüler der 10. Klasse werden wohl kaum in eine Situation kommen, in der sie einem Beschneidungsritus oder einem konspirativen Treffen der ETA beiwohnen, dennoch stellt sich die Frage nach den Werten in vielen alltäglichen Situationen, z.B. im Gespräch über die genannten Themen. Was ist damit gemeint, dass sie bereit sein sollen, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten? Meint angemessenes Verhalten z.B. während eines Schüleraustauschs den Biss in das noch blutige Steak oder die freundliche, nicht verletzende, aber dennoch konsequente Ablehnung des Fleisches? (vgl. dazu Byram 2009, 218)

Dieses Beispiel führt zu einem nächsten grundsätzlichen Problem interkultureller Kompetenzen. Geht es dabei darum, effektiv und effizient zu sein im angemessenen Verhalten in fremden Situationen? Oder ist eher gemeint, das moralisch Gute zu tun? Die interkulturelle Kompetenz eines deutschen Managers in Dubai misst sich sicher eher an seiner Effizienz im Verkauf der eigenen Produkte, nicht primär jedoch an seiner politisch und moralisch korrekten Haltung. Oder vielleicht doch, wenn es z.B. um die Arbeitsbedingungen seiner T-Shirt-Produktion in Bangladesh oder um Waffenverkauf nach Nord-Korea geht. Die interkulturelle Kompetenz im Bereich schulischer Bildung und Ausbildung misst sich, abgeleitet aus dem Bildungsauftrag der Schule und der daraus resultierenden Wertevermittlung, weit mehr an dem moralischen Kriterium, d.h. an Werten und Normen, als an der Effizienz des Verhaltens. Dennoch spielen auch hier beide Aspekte eine Rolle (vgl. dazu Byram 2009, 220f.).

- **Altersangemessenheit**

Darüber hinaus stellt sich die Frage nach der Altersangemessenheit der anzuvizierenden interkulturellen Kompetenzen. Zu welchem Ausmaß an interkultureller Kompetenz sind Jugendliche einer bestimmten Altersstufe überhaupt fähig? Bestehen hier ähnliche Entwicklungsschritte, wie sie die Entwicklungspsychologie im Blick auf moralisches Verhalten (Kohlberg/Althof 1995) oder auf Stufen religiöser Entwicklung (Fowler 1991) festgestellt hat? Inwieweit bilden die beschriebenen interkulturellen Kompetenzen ein dem Alter angemessenes Niveau ab? Stellen sie ggf. eine Überforderung der Schülerinnen und Schüler dar? Im Blick auf den vorangegangenen Punkt ist bei diesen Studien zudem interessant, dass Kohlberg und Fowler auf die Beschreibung von Entwicklungsstufen zielen, hingegen nicht auf ihre Bewertung (vgl. Gruehn/Schnabel 2001).

- **Hierarchisierung und Skalierung**

Sind interkulturelle Kompetenzen hierarchisierbar und skalierbar? Würde man die Logik der Sprachniveaus des GeR zu Grunde legen, dann würden wir interkulturelle Kompetenzen in ein elementares, selbstständiges und kompetentes Niveau unterteilen. Hierarchisierungen würden sich auf einer Linie von einfach

zu komplex, von vertraut zu unvertraut bewegen. Eine solche Skalierung nimmt der GeR jedoch nicht vor.

Wenn sich der GeR nicht dazu äußert, so könnte der RePA, der Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen, hier weiterführen, in dem gerade die weichen Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen (Candelier et al. 2009, 11). Im RePA geht es um „den Aufbau einer umfassenden mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz“ (Candelier et al. 2009, 7). Es wird ein Verständnis von Kompetenz zu Grunde gelegt, das nicht nur auf kognitive Fähigkeiten und Einstellungen abhebt, sondern auch die Mobilisierung dieser Fähigkeiten umfasst (vgl. Le Boterf 1994). Neben *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être* verweist der RePA auch auf *savoir agir* und *savoir mobiliser* (Candelier et al. 2009, 12ff.). Die Autoren gehen davon aus,

- dass Kompetenzen Elemente unterschiedlicher Komplexitätsgrade umgreifen, die verschiedene ‚Ressourcen‘ (allgemein Sprachenwissen, Sprachkönnen und Persönlichkeitsmerkmale) mobilisieren;
- dass Kompetenzen mit ‚verwandten Situationen‘, mit komplexen Aufgaben und sozialer Relevanz verknüpft sind und dass sie folglich in einem sozialen Kontext stehen und eine soziale Bedeutung haben;
- dass Kompetenzen mit einer gegebenen Situation (oder einer bestimmten Kategorie gegebener Situationen) interagieren und sich über die Mobilisierung verschiedener Ressourcen (Sprachenwissen, Sprachkönnen, Lehrerpersönlichkeit) bilden bzw. dass sie das Ergebnis dieser Ressourcen sind. (Candelier et al. 2009, 15)

Kompetenzen und Ressourcen werden weder strukturiert noch hierarchisiert, weil „sie nur in konkreten, jeweils unterschiedlichen Situationen und/oder im Rahmen bestimmter (niemals identischer) Aufgaben auftreten und definiert werden können.“ (Candelier et al. 2009, 35).

Damit vertreten die Autoren des RePA eine andere Position als Milton Bennett (1993), dessen Modell drei ethnozentrische Orientierungen – *Denial*, *Defense*, *Minimization* – und drei ethnorelative Orientierungen – *Acceptance*, *Adaptation*, *Integration* – umfasst. Bennett geht davon aus, „dass die Deutungen kultureller Unterschiede auf der Basis von Erfahrungen in kulturellen Begegnungssituationen konstruiert und rekonstruiert werden. Dabei kann es zu einer Progression von Überzeugungen in Bezug auf Orientierungen gegenüber kulturellen Unterschieden auf Grund einer zunehmend reflektierten Erfahrungsakkumulati-

on kommen.“ (Hesse & Göbel 2007, 261). Seine Hierarchisierung basiert somit auf zunehmender Reflexion.

Die Frage einer möglichen Stufung interkultureller Kompetenzen wird somit unterschiedlich beantwortet. Ein Konsens zwischen einer quantitativ-empirischen Forschung und psychometrischen Verfahren einerseits und einer qualitativ-empirischen Forschung mit ganzheitlichen Zugängen andererseits zeichnet sich nicht ab. Erst die umfassende diskursive Klärung der hier angedeuteten Fragen kann zu einer Präzisierung im Umgang und in der Evaluation interkultureller Kompetenzen beitragen. Fragen nach der Wahl empirischer Verfahren zur Evaluation und Messung interkultureller Kompetenzen, nach der Modellierung, Dimensionierung und ggf. Skalierung schließen sich daran an.

4. Evaluation interkultureller Kompetenzen heute: eine Stellungnahme

Zum Abschluss komme ich noch einmal auf meine eingangs gestellten Fragen zurück: Sollten bzw. müssen interkulturelle Kompetenzen auch evaluiert und gemessen werden? Wenn ja, wie? Die Analyse des derzeitigen Diskussionsstands hat mehr offene Fragen gezeigt als bereits entwickelte Antworten.

Interkulturelles Lernen muss zentraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein und bleiben, selbst wenn sich interkulturelle Kompetenzen als schwer oder kaum überprüfbar bzw. messbar erweisen. Der Verzicht auf Persönlichkeitsbildung und Förderung ethischer Haltungen sollten nicht aus pragmatischen Gründen aus einem Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf leicht überprüfbare Kompetenzen verbannt werden.

Der Anspruch einer Pädagogik und Didaktik, die sich auf Evaluation, Messungen und Output unkritisch und mit Absolutheitsanspruch beziehen, ist zu dekonstruieren. Auch Vorstellungen der Machbarkeit durch Messbarkeit, der Gerechtigkeit durch objektive, reliable und valide Bewertungen und der Reduktion auf Pragmatismus und Funktionalismus stellen eine Verengung auf empirisch-vergleichende Leistungsmessung dar, die bildungsorientierten Diskursen der Persönlichkeitsentwicklung und Berücksichtigung von Individualität nicht Rechnung tragen. Trotz aller Erfolge empirischer Schulleistungsstudien wie PISA und DESI sollte Französischunterricht nicht nur auf diese Logik reduziert werden. Darüber hinaus basieren diese Studien auf einem bestimmten (positivis-

tischen) Welt- und Menschenbild, das in seiner Begründung, Genese und Ausgestaltung sichtbar gemacht werden sollte.

Die Evaluation interkultureller Kompetenzen sollte weiter verfolgt werden, kann jedoch niemals abgeschlossen sein. Quantitative Verfahren in der Tradition der DESI-Studie (Hesse & Göbel 2007) und qualitative Verfahren wie z.B. die *Autobiography of Intercultural Encounters* (Europarat 2009) sollten als einander ergänzend betrachtet werden. Beide haben Stärken und Schwächen.

Die Evaluation mit dem in der DESI-Studie gewählten Verfahren impliziert die Reduktion auf leichter messbare Teilkompetenzen, führt jedoch zu quantitativen Aussagen über interkulturelle Kompetenzen der Lernenden nach individuellen Voraussetzungen und persönlichen Merkmalen (z.B. allgemeine kognitive Fähigkeiten, Erstsprache, Geschlecht, sozioökonomischer Status). Solche erste Ergebnisse bedürfen einer weiteren Überprüfung in zukünftigen Studien.

Bei der Evaluation interkultureller Kompetenzen erscheint mir das Kriterium der Validität wichtiger als die Objektivität und die Reliabilität. Entscheidend ist zunächst zu bestimmen, was denn nun wirklich gemessen werden soll. Die Reduktion interkultureller Kompetenzen auf einzelne Teilkompetenzen impliziert einen höheren Grad an Genauigkeit der Messung selbst, an Objektivität der Bewertung durch verschiedene Personen oder an Wiederholbarkeit des Tests ohne Abweichungen. Doch welchen Nutzen hat ein solcher psychometrisch angelegter Test, wenn er nicht interkulturelle Kompetenzen in ihrer Komplexität misst und stattdessen landeskundliches Wissen über *faire la bise*?

Problematisch bei der Beurteilung von *critical incidents* (vgl. Hesse/Göbel 2007) ist, dass derartige Situationen aus einer Retrospektive und theoretischen Distanz beurteilt werden sollen. Darüber hinaus können Lernende dem Kriterium sozialer Erwünschtheit zu entsprechen versuchen und keinesfalls ihren Einstellungen entsprechend Antworten formulieren. Darüber hinaus ist nicht gesagt, inwieweit Aussagen über vermutetes eigenes Verhalten dem der Realität entsprechen (De Florio-Hansen 2010, 75f.). Und es ergeben sich bei der Einschätzung der Schülerantworten die Probleme, die ich oben im Zusammenhang mit Fragen nach Deskription und Präsription, nach Effizienz und Moral aufgezeigt habe.

Daher müssen zusätzlich qualitativ-empirische Evaluationsverfahren entwickelt und praktiziert werden. Neben psychometrischen Messverfahren bietet sich z.B. die *Autobiography of Intercultural Encounters* (Europarat 2009) an, die weit umfassendere Kompetenzen anvisiert. Hier wird interkulturelle Kompetenz ausgehend von der Selbstreflexion über eine interkulturelle Begegnung anvisiert, die für eine Person von besonderer Bedeutung ist. Das Problem besteht hier weniger im Bearbeiten der *Autobiography* als im Beurteilen und Bewerten, zumal die Dokumente zur Selbstevaluation gedacht sind. Hier kann kaum Kriterien wie Vergleichbarkeit, Objektivität, Reliabilität entsprochen werden, doch bieten Verfahren der qualitativen Empirie eigene Qualitätsmerkmale wie die Auswertungstiefe, die im Blick auf interkulturelle Kompetenzen weit differenzierte Aussagen ermöglichen als psychometrische Verfahren (vgl. De Florio-Hansen 2010, 78ff.). Die Evaluation interkultureller Kompetenzen kann hier dementsprechend nicht auf Skalen erfolgen, sondern durch eine umfassende Einschätzung.

Zum Abschluss eine „ketzerische“ Frage: Müssen immer alle Kompetenzen überprüft werden und überprüfbar sein? Führt uns diese Evaluationsorientierung nicht zwangsläufig zu einem Verständnis eines Fremdsprachenunterrichts nach dem Prinzip *teaching to the test*? Erlernen wir eine interkulturelle Sensibilität dann nur für die nächste Schulnote, für das nächste PISA-Ergebnis? Weit sinnvoller und der Sache angemessener wäre ein intrinsisch motiviertes Verständnis, das die Relevanz interkultureller Kompetenz für den Einzelnen und für unsere Gesellschaft als wesentlich begreift.

Bibliographie:

- ABENDROTH-TIMMER, Dagmar et al. edd. *Normen und Normverletzungen. Aktuelle Diskurse der Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: ibidem (Romanische Sprachen und ihre Didaktik, Bd. 27).
- BAUSCH, Karl-Richard et al. edd. 1994. *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- BAUSCH, Karl-Richard et al. edd. 2007. *Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- BECK, Bärbel & KLIEME, Eckhard. edd. 2007. *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u.a.: Beltz.

- BECK, Bärbel & KLIEME, Eckhard. 2007. „Einleitung“, in: iid. 2007, 1-8.
- BENNETT, Milton J. 1993. „Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity“, in: Paige 1993, 21-71.
- BREDELLA, Lothar & CHRIST, Herbert. edd. 2007. *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr
- BURWITZ-MELZER, Eva. 2007. „Kompetenzen im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Ein Plädoyer für ein neues Konzept“, in: Bausch et al. 2007, 37-48.
- BYRAM, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael. 2009. „Evaluation and/or Assessment of Intercultural Competence“, in: Hu & Byram 2009, 215-234.
- CANDELIER, Michel (Koord.) et al. 2009. *RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Diagnostizieren und Fördern von Kompetenzen und Lernbewusstheit*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- CASPARI, Daniela & SCHINSCHKE, Andrea. 2007. „Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule“, in: Bredella & Christ 2007, 78-100.
- CASPARI, Daniela & GROTHJAHN, Rüdiger & KLEPPIN, Karin. 2008. „Kompetenzorientierung und Aufgaben“, in: Tesch & Leupold & Köller 2008, 85-87.
- DE FLORIO-HANSEN, Inez. 2010. „Transkulturelle Kompetenz: zur Messbarkeit von Verhaltensnormen“, in: Abendroth-Timmer et al. 2010, 61-96.
- DESI-KONSORTIUM. ed. 2008. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim u.a.: Beltz
- EUROPARAT. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- EUROPARAT. 2009. *Autobiography of Intercultural Encounters*. http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_en/AIE_autobiography_en.pdf (27.02.2012).
- FÄCKE, Christiane. 2010. „Kompetenzorientierung und neue Aufgabenformate im Französischunterricht“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 4,2, 115-130.
- FEHRMANN, Georg & KLEIN, Erwin. edd. 2004. *Standards im Fremdsprachenunterricht - Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit*. Bonn: Romanistischer Verlag.
- FOWLER, James W. 1991. *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*. Gütersloh: Mohn.
- FREDERKING, Volker. ed. *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- GÖBEL, Kerstin & HESSE, Hermann-Günter. 2008. „Vermittlung interkultureller Kompetenzen im Englischunterricht“, in: DESI-Konsortium 2008, 398-410.
- GRUEHN, Sabine & SCHNABEL, Kai. 2001. „Schulleistungen im moralisch-wertbildenden Lernbereich. Das Beispiel Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) in Brandenburg“, in: Weinert 2001, 187-201.
- HALLET, Wolfgang & KÖNIGS, Frank G. edd. 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett, Kallmeyer.
- HESSE, Hermann-Günter & GÖBEL, Kerstin. 2007. „Interkulturelle Kompetenz“, in: Beck & Klieme 2007, 256-272.
- HESSE, Hermann-Günter & GÖBEL, Kerstin & JUDE, Nina. 2008. „Interkulturelle Kompetenz“, in: DESI-Konsortium 2008, 180-190.

- HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM. 2008. *Lehrplan Französisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 5G bis 12G.* http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=ac9f301df54d1fbfab83dd3a6449af60 (27.02.2012).
- HU, Adelheid & BYRAM, Michael. edd. 2009. *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation.* Tübingen: Narr.
- HU, Adelheid & LEUPOLD, Eynar. 2008. „Kompetenzorientierung und Französischunterricht“, in: Tesch & Leupold & Köller 2008, 51-84.
- HU, Adelheid. 2010. „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“, in: Hallet & Königs 2010, 75-79.
- HU, Adelheid. 2008. „Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens“, in: Frederking 2008, 11-35.
- LEUPOLD, Eynar & KRÄMER, Ulrich. edd. 2010. *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens.* Seelze: Klett, Kallmeyer.
- KÖLLER, Olaf. 2008. „Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten“, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 54/2: 163-173.
- KOHLBERG, Lawrence & ALTHOF, Wolfgang. 1995. *Die Psychologie der Moralentwicklung. Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ. 2003. *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch & Französisch) für den mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003.* http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf (27.02.2012).
- MUKHERJEE, Joybrato. 2004. „Ist interkulturelles Lernen standardisierbar? Überlegungen am Beispiel der Behandlung Indiens im Englischunterricht“, in: Fehrmann & Klein 2004, 75-88.
- PAIGE, R. Michael. ed. 1993. *Education for the intercultural experience.* Yarmouth, MN: Intercultural Press.
- SCHRÖDER, Konrad. 2004. „Schule zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: PISA, DESI, die Bildungsstandards und die „neue Evaluationskultur“, in: Fehrmann & Klein 2004, 13-30.
- TESCH, Bernd & LEUPOLD, Eynar & KÖLLER, Olaf. edd. 2008. *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- WEINERT, Franz E. ed. 2001. *Leistungsmessungen in Schulen.* Weinheim und Basel: Beltz.
- WEINERT, Franz E. 2001. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: id. 2001, 17-31.

***Le plan de travail* – pädagogische Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht**

Gérald Schlemminger (Karlsruhe)

Lorsque, au cours de notre voyage-échange avec l'école de Saint-Hilaire de Brens, dans l'Isère, nous sommes allés visiter une usine de tissage, le Directeur nous a longuement commenté son «planning». Grâce à un immense tableau il savait exactement à chaque instant où en était le travail dans son usine: chacun des 400 métiers était pointé avec l'état d'avancement de la pièce qu'il tissait, la date à laquelle elle serait terminée, la pièce qu'il aurait ensuite à entreprendre. C'était vraiment une merveille d'organisation dont, à juste titre, il était très fier. Aussi fut-il un peu décontenancé par la désinvolture avec laquelle une de mes fillettes lui fit remarquer :

- «Mais, Monsieur, à l'école, nous travaillons comme ça!»

Il n'y avait là, pour elle rien que de très normal, elle n'en voyait pas le mérite, elle n'y trouvait qu'une seule différence avec notre façon de faire; nous, nous appelions cela, plus simplement, un Plan de Travail. (Freinet 1968, 15)

1. Was ist Binnendifferenzierung?

Differenzierung ist zunehmend eine Forderung, die an die Schule, an den Unterricht gestellt wird, sei es im Sinne der Hochbegabtenförderung, der Unterstützung Leistungsschwacher oder es sei es nur, um den unterschiedlichen Lernprofilen, Lernrhythmen und den Niveaustufungen der Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse Rechnung zu tragen.

In der pädagogischen Diskussion wird generell der Begriff der Differenzierung unterschieden in „äußere Differenzierung“ und „Binnendifferenzierung“. Die *Außendifferenzierung* hat den Anspruch, die Heterogenität der Lerner aufzuheben, um nach Kriterien von prognostizierter Leistungsfähigkeit, aber auch nach Interessen usw. (scheinbar) homogene Lerngruppen zu erstellen (das deutsche dreigliedrige Schulsystem basiert auf diesem Prinzip). Binnendifferenzierung hat den Anspruch, gerade der Heterogenität der Lernergruppe Rechnung zu tragen.¹

¹ Einführend in den deutschsprachigen Differenzierungsdiskurs kann etwa auf Bönsch, Manfred. ⁴2009. *Intelligente Unterrichtsstrukturen. Eine Einführung in die Differenzie-*

Unter *Binnendifferenzierung* sind zunächst einmal alle Maßnahmen und Lehrstrategien zu verstehen, die im Rahmen eines Unterrichtsfaches in einer Klasse getroffen werden, um der genannten Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, mit dem Ziel, allen Lernenden eine ihnen jeweils angemessene Förderung zuteil werden zu lassen.

Bezugnehmend auf die französische Diskussion zur *pédagogie différenciée* (cf. Mérieu 1985, Legrand 1998) unterscheiden wir zudem zwischen einer didaktischen und einer pädagogischen Differenzierung. Wir verstehen unter der *didaktischen Binnendifferenzierung* die Entscheidungen, die die Lehrperson inhaltlich, methodisch und organisatorisch trifft, um die unterschiedlichen Lern- und Leistungsprofile in der Lerngruppe zu berücksichtigen. Hierzu gehören:

- differenzierende Sozialformen: Gruppenarbeit, Lerntheken, Stationenlernen, Freiarbeit
...
- differenzierende Unterrichtsmethodik: unterschiedliche Interaktionsformen wie Kugellagerdiskussion, Tandem-Dialoge ...; Bewusstmachung von Arbeitstechniken und Reflexion über den Lernprozess (z.B. im Rahmen des Sprachenportfolios, Selbstevaluationsbögen u.v.m.),
- inhaltliche Differenzierung: durch unterschiedliche Angebote, die jeweils bestimmten Leistungs- und/ oder Lerntypen entsprechen.

Diese Schritte schaffen geeignete und sehr unterschiedliche Zugänge, die es allen Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, erfolgreich am Unterricht und am Lernprozess teilzuhaben. Sie können soweit reichen, dass diese selbst aktiv an der inhaltlichen und methodischen Gestaltung des Unterrichts teilnehmen, ihn mitplanen und unter Anleitung den Unterrichtsstoff vermitteln (wie z.B. beim dem Ansatz „Lehren durch Lernen“, siehe Martin & Theuring 2005).

Entsprechende Aufsätze stellen regelmäßig Beispiele und auch Materialien auch für den Fremdsprachenunterricht vor. Diese Anregungen und Werkzeuge werden in der Regel aktiv von Lehrkräften genutzt und eingesetzt. Diese didaktische Binnendifferenzierung ist ohne Zweifel sehr hilfreich und sinnvoll. Sie bedarf keiner weiteren Ausführungen.

Diese Differenzierung wird durch eine *pädagogische Binnendifferenzierung* ergänzt. Pädagogisch differenzieren heißt, den unterschiedlichen Leistungsni-

rung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren sowie id. 2009. *Erfolgreicheres Lernen durch Differenzierung im Unterricht*. Braunschweig: Bildungshaus hingewiesen werden.

veaus der Schüler nicht nur im Angebot, sondern auch gerade auch in der *Evaluation der Lernergebnisse* Rechnung tragen.

Es gehört heute zum Handlungsrepertoire der Lehrperson, auf die Unterschiedlichkeit der Lernenden einzugehen. Wenn es jedoch darum geht, diese auf die in der Schule übliche Leistungsbewertung zu übertragen, dann werden die „guten“ und „schlechten“ Schüler meistens immer noch nach demselben Maßstab bewertet. Die Folge ist, dass auf leistungsschwache Schüler im Lernprozess eingegangen wird, sie aber im Ergebnis leistungsschwach bleiben, da sie weiterhin mit den Leistungsstarken verglichen werden, denn ihrem eigenen Lernfortschritt wird kaum Rechnung getragen. Aber auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden benachteiligt, denn ihre höhere Leistungsfähigkeit wird nicht herausgefordert. Hier kann die pädagogische Binnendifferenzierung greifen; hier mag der Arbeitsplan ein geeigneter Ansatz sein, den unterschiedlichen Leistungsniveaus und seiner Bewertung gerechter zu werden.

2. Was ist ein Arbeitsplan – *un plan de travail*?

In der bundesdeutschen Pädagogik-Diskussion ist der Begriff „Wochenplan“ ein geläufiger Begriff aus der Grundschulpädagogik. Er organisiert fächerübergreifend über eine Woche die Arbeit des Schülers & der Schülerin in einer Grundschulklasse. Auf die weiterführende Schule übertragen kann er definiert werden als ein Arbeitsmittel, das in einem Fach die schulische Arbeit des einzelnen Lernenden über einen festgelegten Zeitraum von mehreren Wochen organisiert.

Historisch-pädagogisch betrachtet lässt sich die Genese des Arbeitsplans in die Reformpädagogik zurückverfolgen. Hier sind als Vorgänger u.a. Helen Parkhurst (1922) mit ihrem Arbeitsvertrag (*Assignment/ Contract*)² und Célestin Freinet (1968)³ und sein *plan de travail* (siehe Abbildung 1) zu nennen.

² Beeinflusst durch die Arbeiten von Montessori und Dewey führte sie 1916 im Rahmen ihres Dalton-Plans an der Sekundarschule in der amerikanischen Stadt Dalton einen sog. Arbeitsvertrag ein, der die Lernziele individuell für den Schüler / eine Schülerin über einen bestimmten Zeitraum festlegt.

³ Freinet führt seinen *plan de travail* Anfang der zwanziger Jahre des 19. Jahrhunderts in seiner Grundschulklasse ein. Sein Arbeitsplan legt – ganz im Sinne seiner Arbeitspädagogik – die Arbeitsaufgaben (nicht die Lernziele) fest (vgl. Schlemminger 2001, 2003).

Folgendes sind die Ziele eines Arbeitsplans:

1. Bei den leistungsstarken und (sprach-) begabten Schülern und Schülerinnen soll es vor allem:
 - den Arbeitseinsatz auf dem vorhandenen Leistungsniveau anerkennen und würdigen (ohne dabei ein niedrigeres Leistungsniveau als „schlechter“ abzuwerten),
 - zu besonderen Leistungen herausfordern,
 - dazu beitragen, dass diese Lernenden den Arbeitsrhythmus und den Arbeitseinsatz mitbestimmen sowie die Inhalte (teilweise) selbst auswählen können,
 - soziale Kompetenzen wie kooperatives Verhalten verstärken.
2. Bei den leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen soll es vor allem:
 - den Arbeitseinsatz auf dem vorhandenen Leistungsniveau anerkennen und positiv verstärkend würdigen,
 - andere als nur rein kognitive Lern- und Verhaltensweisen wie z.B. soziale, künstlerische, ästhetische Elemente und Beiträge anerkennen,
 - dazu beitragen, dass sie den Arbeitsrhythmus mitbestimmen und die Inhalte (teilweise) selbst auswählen können,
 - die Arbeitsorganisation unterstützen helfen, so der/ die Lernende einen Überblick über die gemachte und noch zu erledigende Arbeit erhält.

In der europäischen Fremdsprachendidaktik ist dieses Arbeitsmittel so gut wie nicht verankert. Es gibt nur ganz vereinzelte Aufsätze. Aufgrund der Freinet-Tradition hat der Arbeitsplan im Fremdsprachenunterricht der weiterführenden Schulen zunächst in Frankreich Eingang gefunden (für Englisch siehe: Bertrand 1968, Poitevin 1970, Sanliard 1968 und für Spanisch: Salavin & Sala 1983). In Deutschland ist der erste und einzige Aufsatz von Héloury 1998, die einen Arbeitsplan für den Französischunterricht vorstellt⁴.

Es erscheint daher angemessen und notwendig, die wenigen Erfahrungen

Nom Pascal Perot Ecole Freinet
PLAN DE TRAVAIL N° 21
 de 11 mai au 18 mai

	11	12	13	14	15	16	17	18
Orthographe								
Grammaire	54	55	56	57	58	59	60	
Calcul mécanique (Fichiers auto-correctifs)	51	52	53	54	55	56	57	58
Calcul général	<u>Les nombres complexes</u>							
Histoire	<u>La Convention</u>							
Géographie	<u>Un grand port: Marseille</u>							
Sciences	<u>Les insectes</u>							
Conférences	<u>Mon voyage en Grèce</u>							
Dictée								
Textes	<u>Letres</u>							
Lecture								
Récitation - Chant								
Dessin - Peinture - Musique								
Travail manuel								
Imprimerie - Limographe								
Ecriture - Soin								
Propreté - Ordre								
Communauté								

L'institut, C. Freinet
 Les parents, Héloury

Abb. 1: Arbeitsplan aus der von Freinet gegründeten Schule in Vence (Freinet 1998, 21)

⁴ Zur Geschichte des Arbeitsplans im Fremdsprachenunterricht siehe auch Schlemminger 1996, 204-211.

hier ausführlicher darzustellen und kritisch zu diskutieren. Im Folgenden beschreiben wir daher, woraus ein Arbeitsplan genau besteht, was mit ihm evaluiert wird, wie er im Unterricht eingesetzt und in die Notengebung eingebaut wird. Beispiele von Arbeitsplänen ergänzen jeweils die Ausführungen.

3. Was ist Gegenstand des Arbeitsplans?

All die Schüleraktivitäten, die auch bisher im Unterricht durchgeführt wurden, sind bzw. können Gegenstand des Arbeitsplans sein. Es handelt sich dabei zunächst einmal um die klassischen Lernaktivitäten. Arbeitet die Lehrperson z.B. in der Mittelstufe überwiegend mit dem Lehrbuch, so sind die üblichen mündlichen und schriftlichen, die rezeptiven und die produktiven individuellen und gemeinsamen Aktivitäten der Lehrbucharbeit im Arbeitsplan verankert.

Der Arbeitsplan sollte jedoch nicht nur die üblichen traditionellen Lernaktivitäten, sondern auch kreative Anforderungen stellen. Ebenso müssen die sozialen Kompetenzen einbezogen werden. So können die Übernahme von Verantwortung bei bestimmten Aktivitäten (*les métiers*), Leitung von Arbeitsgruppen u.ä.m. – also Aufgaben und Funktionen, die in der Klassenorganisation Sinn machen und für alle von Vorteil sind – vergeben werden. Im Folgenden geben wir einige Beispiele von Funktionen und Rollen in einer der Klasse an (vgl. z.B. auch Mangold-Siepe & Méron-Minuth 2005):

- *gardien du temps* (Zeitwächter, der an die Einhaltung der Arbeitszeiten erinnert),
- Helfer⁵ / « *je sais aider un autre élève* »,
- *responsable d'un atelier / d'un groupe*,
- *responsable des fichiers autocorrectifs / des livres de la bibliothèque de la classe*,
- *animateur d'un débat*,
- ...

Diese Anforderungen ermöglichen es, sowohl „guten“ als auch „schwächeren“ Schülern, sich in der Klasse in Bereiche einzubringen, die nicht nur den traditionellen kognitiven Kompetenzen entsprechen.

Der beschriebene Ansatz ist für den Fremdsprachenunterricht weiter entwickelt worden, neuere didaktische und pädagogische Entwicklungen sind einge-

⁵ Zur sozialen Organisation der Fremdsprachenklasse siehe auch ausführlicher Schlemminger 2001.