

Eriksson, Brigit; Lindauer, Thomas; Sieber, Peter

HarmoS Schulsprache: Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 338-350



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Eriksson, Brigit; Lindauer, Thomas; Sieber, Peter: HarmoS Schulsprache: Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26 (2008) 3, S. 338-350 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136844

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

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

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

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

HarmoS Schulsprache – Kompetenzbeschreibungen und Basisstandards

Brigit Eriksson, Thomas Lindauer und Peter Sieber

Der folgende Beitrag berichtet von den Arbeiten des Projekts HarmoS Schulsprache, in dem für alle Landessprachen gemeinsame Kompetenzbeschreibungen und Vorschläge für sprachübergreifende Basisstandards für Deutsch, Französisch und Italienisch entwickelt wurden. Wir fokussieren in unserem Beitrag Perspektiven des Projekts, seine Anlage, seine Überlegungen zum Kompetenzmodell und zu Basisstandards sowie den fachdidaktischen Nutzen solcher Projektarbeit. Diese Darstellungen münden abschliessend in die Formulierung von Perspektiven und Konsequenzen für die Lehrerbildung.

1. Einführung

Im Jahr 2005 erteilte die EDK dem mit Fachexpertinnen und -experten aus allen drei grossen Sprachregionen besetzten Konsortium «Schulsprache» einen dreifachen Auftrag:

1. Das Konsortium soll ein für die Landessprachen gemeinsames Kompetenzmodell mit Beschreibungen der zentralen Sprachkompetenzen auf Niveaustufen für die Klassen 4, 8 und 11 entwickeln.
2. Dieses Modell soll empirisch überprüft werden, und zwar an einer repräsentativen gesamtschweizerischen Stichprobe.
3. Das Konsortium soll Vorschläge für Basisstandards formulieren.

Im ersten Jahr wurde das Projekt mit «HarmoS Erstsprache» bezeichnet. Internationale Bemühungen führten zur neuen Bezeichnung «Schulsprache».¹ Mit *Schulsprache* wird jene Sprache bezeichnet, die als erste in der Schule verwendet wird, in der Lesen und Schreiben gelernt wird und die für einen mehr oder weniger grossen Teil der Schülerinnen und Schüler auch die erste erworbene Sprache ist. Die Schulsprache ist auch Umgebungssprache, lokale Sprache. Es ist in der französischen Schweiz Französisch, in der italienischen Schweiz Italienisch, in der rätoromanischen Schweiz Rätoromanisch und in der deutschen Schweiz Deutsch (in der Form der Schulsprache: Standarddeutsch).

¹ Zu diesem Wechsel haben Arbeiten des Europarats für einen gemeinsamen Referenzrahmen zu «language of education»/«langue de scolarisation» beigetragen. Die deutschsprachige Übersetzung ist mit «Schulsprache» festgelegt worden.

In der bis 2007 dauernden ersten Phase des Projekts wurde ein an Sprachhandlungen orientiertes Kompetenzmodell entwickelt und überprüft, dem folgende Überlegungen zugrunde liegen: Sprachkompetenzen wie *Zuhören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben* manifestieren sich in inhaltlich und sozial bedeutsamen und daher auch komplexen Situationen. Auf Sprachkompetenz bezogen ergibt sich aus diesen Voraussetzungen eine starke Orientierung am Sprachhandeln: Sprachkompetenz meint vor allem anderen die *Fähigkeit, mit Sprache situationsangemessen zu handeln*. Ausgangspunkt für das Kompetenzmodell Schulsprache ist daher ein funktional-pragmatisches Verständnis von Sprache – das Handeln und Kommunizieren mit Sprache steht im Zentrum (vgl. zu den sprachtheoretischen Grundlagen z. B. Hymes, 1972; Harras, 2004). Damit weitet das Konsortium den Begriff Sprachkompetenzen über die Grenzen der Fächer Deutsch, Französisch oder Italienisch aus. In der internationalen Diskussion werden diese beiden Aspekte unterschieden als «Language as subject» (LS) und «Language across the curriculum» (LaC) (vgl. Vollmer, 2006). Es wird daher nicht allein beschrieben, welche Kompetenzen im jeweiligen *schulischen* Sprachfach zu erwerben sind, sondern was ein Schüler oder eine Schülerin können muss, um die für die Basisstandards nötigen Mindestkompetenzen in der Schulsprache (nicht allein im Fach Deutsch etc.) auszuweisen.

2. Zur Arbeitsweise des Konsortiums

Im nationalen Konsortium kooperierten in Phase I insgesamt 16 Personen: Sprachdidaktiker bzw. Sprachdidaktikerinnen, Linguisten und Linguistinnen, Erziehungswissenschaftler bzw. Erziehungswissenschaftlerinnen aus den drei Sprachregionen (I, F, D).² Sie wurden unterstützt durch die Gruppe Methodologie des HarmoS-Projekts.³ Die Pädagogische Hochschule Zürich (PHZH) übernahm die Funktion des Leading House in der Phase I (2005-2007), die Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz in der Phase II (2008). In Phase II arbeitete eine kleinere Gruppe von März bis Oktober

² Gruppe Deutschschweiz: *Pädagogische Hochschule Zürich* (Leading House Phase I): Peter Sieber*, Thomas Bachmann, Brigit Eriksson (ab Phase II: PHZ, Zug), Saskia Waibel; *Pädagogische Hochschule FH Nordwestschweiz* (Leading House Phase II): Thomas Lindauer*, Andrea Bertschi-Kaufmann, Julienne Furger (Phase II), Nora Knechtel, Claudia Schmellentin (Phase II); *Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Luzern*: Werner Senn; *Pädagogische Hochschule Bern*: Romano Müller.

Groupe Suisse Romande: *IRD, Neuchâtel*: Jean-François de Pietro, Martine Wirthner*, Eva Roos, Auréliane Montfort (Phase II); *BIS, Neuchâtel*: Anne-Marie Broi; *SREP, Berne*: Christian Merkelbach; *SRED, Genève*: Anne Soussi; *FAPSE, Genève*: Glais Sales Cordeiro (Phase II); *URSP, Lausanne*: Gabriella Gieruc (Phase II).

Gruppo Svizzera Italiana: *Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport*: Marco Guaita, Alessandra Moretti.

* = Mitglieder des Kernteams

³ Von den vier Mitgliedern der Gruppe Methodologie arbeiteten Jean Moreau (Genève) in der Auswertung der 11. Klasse, Urs Moser (Zürich) in jener der 8. Klasse mit; Urs Moser war Ansprechperson für die gesamten methodologischen und methodischen Belange.

2008 mit zusätzlichen Kräften (vgl. Fussnote 2) an der Auswertung des Teilbereichs Sprechen und der Ergebnisse der 4. Klasse sowie an den neu eingeforderten Bereichen Grammatik und Orthografie. Für die vielfältigen Aspekte der Projektarbeiten wurden – nebst den sprachregionalen Gruppen, die einen internen sprachspezifischen Austausch pflegten – *sprachgemischte Arbeitsteams* entlang den verschiedenen Teilbereichen gebildet: *Mündlichkeit (Zuhören und Sprechen)*, *Lesen* und *Schreiben* sowie in Phase II *Orthografie/Grammatik*.

Die Arbeit des Konsortiums Schulsprache lässt sich in sieben Schritten kurz zusammenfassen:

1. Den Anfang machten ausführliche Diskussionen um die Fassung des Kompetenzmodells, das der Arbeit zugrunde gelegt werden sollte. Daraus resultierte ein internes Papier, das in einer Übersetzung in die beiden Konsortiumssprachen Deutsch und Französisch auch als Grundlage für die sprachregional organisierten Expertenhearings im Herbst 2007 diente (Konsortium Schulsprache, 2007).
2. Die Arbeit an den theoretischen Grundlagen wurde sehr schnell überlagert von der Entwicklung von Aufgabenstellungen zur Überprüfung des Kompetenzmodells in einem dreisprachigen Testsetting, was eine grosse Herausforderung darstellte. In den Teilbereichsgruppen wurden – in der Adaptation von vorhandenen Materialien und durch Eigenentwicklungen – die für den nationalen Test notwendigen Aufgaben mit einer entsprechenden Anzahl von Items entwickelt (vgl. Tab. 1). In zwei Feldtests im Sommer 2006 wurde eine erste Überprüfung der Aufgabenstellungen und des Testsettings durchgeführt.

Tabelle 1: Übersicht über die Anzahl erstellter Testaufgaben (Phase I)

Klasse	Rezeption		Produktion		Total
	Zuhören	Lesen	Schreiben	Sprechen	
4*	3	3	2	0	8
8	10	17	11	3	41
11	11	22	13	3	49
Total Aufgaben	24	42	26	6	98
Verschiedene Aufgabn**	19	35	17	4	75
Total Items	74	175	118	34	401

* Die Aufgaben der 4. Klasse konnten nur in einer kleineren Stichprobe überprüft werden.

** Ein Teil der Aufgaben wurde sowohl in Klasse 8 wie auch in Klasse 11 verwendet.

3. Die intensive Phase der Aufgabenentwicklung mit komplexen Koordinationsarbeiten mit der Projektleitung und über die drei Sprachregionen hinweg wurde ab Februar 2007 abgelöst von Planungen und Vorbereitungen der bevorstehenden Auswertungen der nationalen Tests. Dabei zeigte sich, dass die Projektvorgaben

in vielen Teilen aufgrund der Projektentwicklung angepasst und mit den finanziellen Gegebenheiten möglichst in Einklang gebracht werden mussten. Einschränkungen – in der wissenschaftlichen Vertiefung ebenso wie in der sprachregionalen Koordination – waren dabei nicht zu umgehen (z.B. Verzicht auf eine Untersuchung des Zuhörens in der italienischsprachigen Schweiz, reduzierte Feldtests für den Bereich Sprechen und für Klasse 4).

4. Die Auswertung der empirischen Ergebnisse zum Zuhören, Lesen und Schreiben erfolgte – nach einem gemeinsamen Start im Rahmen einer Klausurtagung (28./29. September 2007) – in den entsprechenden Teilbereichsgruppen und in den sprachregionalen Zentren, wobei der gegenseitigen Information und Koordination grosses Gewicht zukam. Der Zeitraum für die Auswertung der Testergebnisse bis zur Formulierung der Schlussergebnisse (Ende September bis Dezember 2007) setzte den Möglichkeiten einer vertieften Auseinandersetzung mit dem Material enge Grenzen. Erschwerend kam hinzu, dass einzelne Ergebnisse der Auswertungen durch die Gruppe Methodologie erst gegen Ende November vorlagen, andere (Sprechen und Schreiben für Klasse 4) erst in Phase II ausgewertet werden konnten.
5. Auf der Grundlage der Auswertungen (Festlegungen von Niveaustufen anhand der empirischen Ergebnisse der Schwierigkeitsgrade der Items aus der nationalen Stichprobe) erfolgte die Formulierung von Niveaustufen in den einzelnen Teilbereichen (Oktober – Dezember 2007).
6. Diese Arbeiten bildeten die Grundlage für die Vorschläge für Basisstandards, die zum Ende der Projektarbeit in den Teilbereichsgruppen formuliert und dem Konsortium zur Diskussion vorgelegt wurden. Ende 2007 lagen zuhanden der EDK nebst einer ersten Zusammenfassung der Projektarbeit die Beschreibung des Kompetenzmodells mit Niveaubeschreibungen für die Klassen 8 und 11 sowie Vorschläge für Basisstandards vor. Damit war die Projektphase I abgeschlossen.
7. Nach den Diskussionen der Projektergebnisse im HarmoS-Beirat erteilte die EDK im Frühjahr 2008 ein weiteres, sechsmonatiges Mandat (Phase II) mit einem doppelten Auftrag: Die ersten Ergebnisse zu Klasse 4 und zum Sprechen sollten vertieft ausgewertet werden und die Niveaubeschreibungen und Vorschläge für Basisstandards für die 8. und 11. Klasse sollten für die Bereiche Orthografie und Grammatik ergänzt werden, um an schulische Traditionen und bestehende Lehrpläne verstärkt anschliessen zu können. Basisstandards zu Grammatik oder Orthografie haben allerdings einen anderen Stellenwert als Standards für *Zuhören, Lesen, Sprechen, Schreiben*: Wer auch einfache Texte nicht versteht, wer seine Gedanken anderen nicht verständlich mitteilen kann, hat ein weit grösseres Problem als jemand, der die vier Fälle im Standarddeutschen nicht bestimmen kann und die Kommasetzung nicht beherrscht. – Dieser zusätzliche Auftrag der EDK macht deutlich, dass die Bildungspolitik nicht nur die Kernkompetenzen in Basisstandards fassen, sondern auch fachspezifische und kulturell bedingte Themen in den Blick nehmen will. Hier scheint uns ein weiterführender Diskurs dringend angebracht.

Die Entwicklung von Bildungsstandards hat Lücken und Potenziale aufgezeigt, die nicht nur in den Arbeiten an einem gemeinsamen Deutschschweizer Lehrplan berücksichtigt werden müssen; auch die konzeptionellen Arbeiten an einem Kompetenzmodell Schulsprache sollen weitergehen. Dies unterstreicht auch die generelle Einschätzung, wie sie von der Gruppe Methodologie des gesamten HarmoS-Projekts formuliert worden ist:

Es ist zu hoffen, dass die bisherigen Arbeiten für die Validierung der Kompetenzmodelle realistisch eingeschätzt werden und mit den provisorischen Ergebnissen ein redlicher Umgang gepflegt wird. Alle Beteiligten, insbesondere das EDK-Sekretariat, haben einen grossen Effort geleistet. Mit grossem Einsatz liess sich bereits vieles erreichen. Es ist aber wichtig, dass die Arbeiten zur Konsolidierung und Validierung der Kompetenzmodelle und Bildungsstandards mit hohem wissenschaftlichem Engagement weitergeführt werden. (Ramseier et al. 2008, S. 20)

3. Schritte auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell

Das Gesamtprojekt HarmoS Bildungsstandards hat sich – über die vier fachlichen Konsortien hinweg – darauf verständigt, von einem einheitlichen Begriff der Kompetenz auszugehen. Grundlage dafür sind Überlegungen, wie sie von Weinert (2001) formuliert worden und Basis für die Expertise von Klieme et al. (2003) geworden sind. Kompetenzen werden in dieser Sichtweise als *Dispositionen* betrachtet, «also als innere Repräsentationen, Mechanismen und Fähigkeiten, die das beobachtbare Verhalten und die Performanz von Menschen bestimmen» (Klieme et al., 2003, S. 149). Kompetenzen sind *Dispositionen, Potenziale*, die sich in erfolgreicher Problemlösung, in der Bewältigung von Anforderungssituationen manifestieren. Kompetenz ist die Voraussetzung dafür, dass Situationen erfolgreich bewältigt werden können. Diese Tatsache macht es möglich, anhand der Bewältigung von Aufgaben auf vorhandene Kompetenzen zu schliessen, während der Umkehrschluss nicht statthaft ist: Das Nicht-Bewältigen von Aufgaben lässt nicht automatisch den Schluss auf das Fehlen der entsprechenden Kompetenzen zu. Andere Faktoren (wie motivationale oder situative) können die Aktivierung vorhandener Kompetenzen behindern. Die Definition der Kompetenzen als Dispositionen setzt für die Bestimmung von Bildungsstandards einen rekursiven Prozess zwischen Kompetenzbeschreibungen, Entwicklung von Aufgabenstellungen, Überprüfung von Leistungen und Anpassung von Kompetenzbeschreibungen voraus, an dem sich die Arbeiten des Konsortiums orientiert haben.

Während im Bereich der Fremdsprachen auf langjährige erfolgreiche Diskussionen über den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) aufgebaut werden konnte (vgl. Lenz & Studer, in diesem Heft), sind vergleichbare Arbeiten im Bereich der Schulsprache fast ausschliesslich für den Bereich Lesen, v.a. im Umfeld des Literacy-Konzepts von PISA (vgl. z.B. Artelt et al., 2005), entwickelt worden. Die produktiven Sprachkompetenzen (Schreiben und Sprechen), aber auch die Zuhörfähigkeiten

sind ungleich weniger theoretisch diskutiert und noch viel weniger empirisch überprüft worden.⁴ Für das Kompetenzmodell Schulsprache war diese Ausgangssituation ebenso begleitend wie der Anspruch, ein Modell zu entwickeln, das für die Entwicklung von Aufgabenstellungen hilfreich war und möglichst breit empirisch überprüft werden konnte.

Aufgrund der herausragenden Bedeutung von Sprachkompetenzen für viele Bereiche des schulischen Lernens konzentrierte sich das Konsortium in der ersten Phase auf die für alle schulischen Lernbereiche und Sprachregionen zentralen Sprachhandlungsdomänen *Zuhören, Lesen, Sprechen* und *Schreiben*. Fachbezogene Themen wie *literarischer Kanon, sprachspezifische Klassifikationen im Bereich Grammatik* sowie *sprachspezifische Differenzierungen zur Orthografie* wurden daher ausgeblendet.

Die Arbeit am Kompetenzmodell Schulsprache kann in vier Schritten zusammengefasst werden (vgl. auch de Pietro, Müller & Wirthner, 2007):

- (1) Die Differenzierung nach Modalitäten des Sprachhandelns und nach Handlungsaspekten,
- (2) der Einbezug von Textmustern/Genres in die Entwicklung von Aufgabenstellungen,
- (3) die Beschreibung von Niveaustufen unter Berücksichtigung der Handlungsaspekte, der Textmuster und der Aufgabenstellungen,
- (4) die Erweiterung der Domänen auf schulfachspezifische Bereiche (Grammatik und Orthografie).

(1) Ausgangspunkt für die Beschreibung von Kompetenzen sind Sprachhandlungen. Sie erfolgen in unterschiedlichen Modalitäten (produktiv und rezeptiv) sowie in unterschiedlichen medialen Realisierungen (mündlich und schriftlich, direkt und indirekt). Eine *erste Dimension* der Beschreibung der Sprachkompetenzen differenziert die *Modalitäten des Sprachhandelns: Zuhören – Sprechen – Lesen – Schreiben*.

Sprachhandlungen lassen sich unter verschiedenen Aspekten betrachten, die je nach Teilbereich unterschiedliche Teilkompetenzen erfordern und für die Realisierung notwendig oder nützlich sind. Eine *zweite Dimension* des Kompetenzmodells differenziert deshalb nach verschiedenen *Aspekten des Sprachhandelns*. Wir unterscheiden zunächst die Aspekte *Situieren, Planen* und *Realisieren*. Zudem lässt sich eine aktuelle oder realisierte Sprachhandlung *evaluieren* und *reparieren*. Diese fünf Unterscheidungen strukturieren das komplexe Feld der Sprachhandlungen. Sie werden nicht alle bei jeder Sprachhandlung genutzt – und sie sind vor allem nicht alle in gleicher Weise beobacht-

⁴ Dies macht z. B. das «Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht» (Willenberg, 2007) ebenso deutlich wie die im Rahmen des Symposiums Deutschdidaktik und in Didaktik Deutsch breit geführten Diskussionen um ein ebenso umfassendes wie empirisch nicht prüfbares Kompetenzmodell, das Ossner (2006) vorgeschlagen hat.

bar. Für die Entwicklung der Aufgabenitems geben sie jedoch eine Struktur vor, welche die Zuordnung der Items und deren Auswertung möglich macht.⁵

(2) Kompetenzen sind nicht direkt zugänglich, sondern lediglich vermittelt über sprachliche Aktivitäten. Diese Aktivitäten werden realisiert in der Nutzung breiter sprachlicher Formen – *Textmuster/Genres* –, die sich ebenso historisch wie sozial in den Sprachgemeinschaften herausgebildet haben. Dies hat zur Konsequenz, dass für die Beschreibung von Kompetenzen auch die Textmuster zu berücksichtigen sind, in denen sich die Kompetenzen manifestieren (man schreibt nicht generell, sondern eine Erzählung, einen Bewerbungsbrief oder einen wissenschaftlichen Artikel etc.). Die Modellvergleiche anhand der Ergebnisse der nationalen Stichprobe haben gezeigt, dass sowohl die Einteilung der Testitems nach den *Handlungsaspekten* als auch die Einteilung nach dem Textmuster/Genre zu einer Erklärung der Datenstruktur beitragen. Während sich das Modell Handlungsaspekte für den Teilbereich Schreiben als sehr tauglich erweist, sind die Handlungsaspekte in den Bereichen der Rezeption (Zuhören und Lesen) schwieriger zugänglich. Die Beschreibung der Niveaus nimmt deshalb auch die Differenzierung nach den drei im Projekt festgelegten *Textmustern/Genres* auf. Nach ausgiebigen Diskussionen⁶ einigte sich das Konsortium aus Gründen der Reduktion von Komplexität auf die folgenden drei Muster (regroupements des genres): argumentieren (argumenter), darlegen/berichten/beschreiben von Handlungen (exposer/relater/décrire des actions), erzählen/spielen mit Sprache (narrer/jouer).

(3) Die Auswertungen der Ergebnisse des nationalen Tests ermöglichten die Beschreibung von Kompetenzniveaus unter Berücksichtigung der Handlungsaspekte, der Textmuster und der Aufgabenstellungen: Einerseits bilden jene Items die Bezugsgröße zur Beschreibung der Kompetenzniveaus der Domänen Zuhören, Lesen und Schreiben, die der nationalen Stichprobe zugeordnet wurden, das heißt, in allen drei Sprachregionen den einschlägigen empirischen Qualitätsmerkmalen genügen. Andererseits waren sprachdidaktische Überlegungen, die bei der Entwicklung der Aufgaben sowie bei der Bewertung und Interpretation der Ergebnisse in die Niveaubeschreibungen eingeflossen sind, von zentraler Bedeutung. Die Messwerte der Testaufgaben gaben Auskunft darüber, wie hoch/niedrig die Lösungswahrscheinlichkeit einzelner Items war: Eine geringe Lösungswahrscheinlichkeit deutet auf schwierige Aufgaben hin, eine hohe Lösungswahrscheinlichkeit auf leichte Aufgaben. Die Bandbreite der Ergebnisse wurde in vier Niveaus eingeteilt, wobei Niveau I das tiefste und Niveau IV das höchste Ni-

⁵ Die Ausdifferenzierung der Handlungsaspekte hat die Entwicklung einzelner aufgabenbezogener Items strukturiert. Beispiel Schreiben – Handlungsaspekt *Situieren (sit)*:

sit1: Klärung der Ziele der Schreibhandlung: Handlungsleitende Intentionen definieren, produktgestaltende Funktionen identifizieren

sit2: thematisches Wissen abrufen, auswählen, aktivieren

sit3: Adressaten- und Situationsbezug bestimmen/definieren

⁶ Die Diskussion um Genres hat in der frankophonen Welt einen weit höheren Stellenwert als im deutschsprachigen Gebiet, was sich auch auf Lehrpläne und Unterricht auswirkt.

veau darstellt. Die sprachdidaktisch geleitete Analyse der Items gab Hinweise darauf, welche Kompetenzen auf welchem Niveau vorhanden sein müssen, um die Aufgaben (Items) erfolgreich zu bewältigen. So entstanden Niveaubeschreibungen für die Domänen Zuhören, Lesen und Schreiben. Ein Auszug aus dem Bereich Schreiben, 8. Klasse, illustriert dies (vgl. Tab. 2):

Tabelle 2: Niveaubeschreibungen Domäne Schreiben – 8. Klasse (Auszug)

Niveau I ₈	Niveau II ₈	Niveau III ₈	Niveau IV ₈
Schülerinnen und Schüler sind fähig,			
– einfache <i>sprachliche Muster</i> , Textmerkmale und sprachliche Mittel zu übernehmen und angebotene Materialien oder Beispieltexte einzusetzen.	– offensichtliche <i>sprachliche Muster</i> , Textmerkmale und sprachliche Mittel aus dem Aufgabenkontext auszuwählen und anspruchsvollere thematische Informationen oder Beispieltexte teilweise zu nutzen.	– anspruchsvolle, wenig manifeste <i>sprachliche Muster</i> , stilistische Textmerkmale und sprachliche Mittel aus dem Aufgabenkontext zu nutzen.	– Mittel der <i>Textgliederung und Textstrukturierung</i> konsequent zu nutzen und weiterzuführen.
– einfache <i>Textmuster</i> und Schreibkonventionen selbstständig zu verwenden, wenn die Aufgabenstellung klar eingebettet ist.	– <i>Textmuster</i> , konventionelle sprachliche Muster und Schreibkonventionen selbstständig zu verwenden, wenn die Aufgabenstellung klar eingebettet ist.	– anspruchsvolle <i>inhaltliche Muster</i> und <i>thematische Informationen</i> aus dem Aufgabenkontext oder aus Beispieltexten zu nutzen.	– anspruchsvolle <i>thematische Informationen</i> (Argumente) und <i>literarisch anspruchsvoll realisierte Aussagen</i> aus dem Aufgabenkontext oder aus Beispieltexten für die eigene Textproduktion zu nutzen.

(4) Nach Vorliegen der Ergebnisse der Phase I (Anfang 2008) wurde ein zusätzliches Mandat für eine Phase II erteilt (vgl. oben). Für die Arbeiten am Kompetenzmodell hatte das zur Konsequenz, dass die für die Niveaubeschreibungen festgelegten Domänen um die Bereiche Orthografie und Grammatik ergänzt werden mussten. Zusätzlich führte die erst in Phase II mögliche Auswertung der Daten zum Sprechen zu einer Differenzierung der Domäne Sprechen in monologische und dialogische Formen. Somit liegen nun Kompetenzbeschreibungen für insgesamt sieben Domänen vor: Zuhören, Lesen, Sprechen, Gespräche führen, Schreiben, Orthografie und Grammatik.

Mit der Entwicklung des Projekts sind die ursprünglichen theoretischen Überlegungen zu einem integralen Kompetenzmodell Schulsprache pragmatisch in einer Weise erweitert worden, die nach neuer konzeptioneller Arbeit ruft, wenn das Ziel eines einheitlichen Kompetenzmodells erreicht werden soll. Wie weit auch solche notwendigen weiterführenden Arbeiten von der EDK unterstützt werden, ist offen.

4. Bildungsstandards als Basisstandards

Die detaillierten Niveaubeschreibungen bilden die Grundlage für die Festlegung von Vorschlägen für Basisstandards. Basisstandards beschreiben die minimalen Leistungsanforderungen, die von einer Jahrgangsstufe in einem bestimmten Kompetenzbereich erreicht werden sollen, wobei die so fokussierten Kompetenzen zum Kern des Kompetenzbereichs gehören sollen. Eine wichtige Orientierung bot dazu die prozentuale Verteilung der Schüler und Schülerinnen auf die Niveaustufen. Zum Zeitpunkt der Testdurchführung sollten Aufgaben, die die Basisstandards illustrieren, von zumindest 80 % aller Schüler und Schülerinnen mit einer Lösungswahrscheinlichkeit von rund 65 % gelöst werden. Dies aus der Überlegung heraus, dass durch die Weiterentwicklung des Unterrichts im Rahmen der Orientierung an Basisstandards nach einigen Jahren ein Anteil von 95 bis 100 % erreicht werden sollte. Unter dieser Vorgabe und aufgrund von fachdidaktischen Überlegungen wurden die Vorschläge für Basisstandards vor dem Hintergrund eines tiefen Niveaus II, teilweise eines hohen Niveaus I formuliert: Basisstandards können nicht allein aufgrund der Lösungswahrscheinlichkeit von Aufgaben definiert werden, sondern müssen auch fachdidaktischen bzw. lernpsychologischen und gesellschaftspolitischen Kriterien genügen.

Basisstandards beziehen sich auf Leistungen, die in einer *bestimmten* Domäne sprachlichen Handelns bei der Realisierung *bestimmter* Sprachhandlungen mindestens erreicht werden sollen. Sie können also nur beschrieben werden mit Hinweisen auf die Aufgabenmerkmale wie Textverständlichkeit, Komplexität der Aufgabenstellung und kontextuelle Situierung. Dies stellt hohe Anforderungen an die Kommunizierbarkeit der Basisstandards und schränkt den Adressatenkreis notwendigerweise ein: Nicht alle am System Schule beteiligten Akteure müssen sich mit den genauen Beschreibungen der Basisstandards auseinandersetzen. Wie Basisstandards formuliert und illustriert werden sollen, muss noch Gegenstand von Diskussionen sein.

Die Festlegung von nationalen Basisstandards ist grundsätzlich eine bildungspolitische Entscheidung. Die empirischen und theoretischen Arbeiten im Projekt Schulsprache konnten für diesen politischen Entscheidungsprozess Grundlagen liefern: mit der Beschreibung von Niveaustufen auf der Basis von Arbeiten zu einem Kompetenzmodell und mit der empirischen Überprüfung an einer repräsentativen nationalen Stichprobe. Diese Ergebnisse ermöglichten es, empirisch begründete Vorschläge für Basisstandards zuhanden der Bildungspolitik zu formulieren. Damit wird ein Weg eingeschlagen, der bildungspolitische Weichenstellungen auf eine empirisch gesicherte Basis abstützen will und nicht allein auf Meinungen und gute Absichten. So versucht die Schweiz Anschluss zu finden an Bemühungen zur empirischen Fundierung von bildungspolitischen Entscheidungen, wie sie international schon breit diskutiert werden (vgl. Oelkers & Reusser, 2008).

5. HarmoS – ein Gewinn für die (Sprach-)Didaktik

Das Projekt HarmoS Bildungsstandards ist nicht nur für die Bildungspolitik oder ein allfälliges Systemmonitoring bedeutsam, es gibt auch der Entwicklung der Fachdidaktiken an den Pädagogischen Hochschulen in verschiedener Hinsicht wichtige Impulse. Am Beispiel der Mündlichkeit, demjenigen sprachdidaktischen Feld, das durch das Projekt HarmoS Schulsprache wohl den grössten Innovationsschub erhalten hat, soll dies erläutert werden.

Mündlichkeit war bis vor Kurzem ein weitgehend vernachlässigtes Thema, um das sich die Deutschdidaktik allenfalls marginal bemühte – der Fokus der Deutschdidaktik wie auch der Schulpraxis lag schwergewichtig auf der Schriftlichkeit, im Nachgang zu PISA verstärkt auf der Literalitätsforschung und -entwicklung. Eine analoge Situation kann für die Deutschdidaktik in Deutschland beschrieben werden. Auch in Deutschland gewinnt die Mündlichkeit erst mit der Diskussion um Bildungsstandards Aufschwung (vgl. Becker-Mrotzek, 2008; Behrens & Eriksson, im Druck; Belgrad et al., 2008). In der französischsprachigen Schweiz nahm die Mündlichkeit in der Schulsprachdidaktik einen grösseren Stellenwert ein als in der deutschen Schweiz (Erard & Schneuwly, 2005; Soussi et al., 1998). Für die Entwicklung der Bildungsstandards im Bereich der Mündlichkeit stellte sich damit die Sprachregionen übergreifende Zusammenarbeit im Projekt HarmoS als Entwicklungsschub dar, konnten doch die bisher gegenseitig wenig zur Kenntnis genommenen fachlichen Positionen zur Diskussion gestellt und geklärt werden.

Der Bereich der Mündlichkeit profitierte nicht nur von der Sprachregionen übergreifenden Zusammenarbeit, sondern auch und wesentlich von der Zusammenarbeit mit den Kompetenzbereichen der Schriftlichkeit (Lesen und Schreiben). Die Entwicklung eines gemeinsamen, an rezeptiven oder produktiven Sprachhandlungen ausgerichteten Kompetenzmodells ermöglichte für den Bereich der Mündlichkeit den Einstieg in eine fruchtbare Diskussion um Modellvorstellungen, die im Wesentlichen von psycholinguistischen Prozessmodellen geprägt sind, die in der Schriftlichkeit früh rezipiert wurden, in den Bereich der Mündlichkeit jedoch erst langsam Eingang finden (vgl. zum Zuhören Imhof, 2004).

Neben der Sprachregionen und -domänen übergreifenden Zusammenarbeit im Projekt führten vor allem auch die für diesen Sprachbereich erstmals entwickelten Sprachtests und die damit empirisch abgesicherten Einblicke in die mündlichen Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern zu Innovationen, die die Fachdidaktik bereichern und sich auch in der Schulpraxis auswirken werden. Die für die empirische Fachdidaktikforschung unabdingbare Zusammenarbeit zwischen Fachdidaktik und Psychometrie ist dabei besonders erwähnenswert. Sie hat zur Kompetenzentwicklung im forschungsmethodischen Bereich und damit zur Vertiefung der wissenschaftlichen Aussagekraft der Fachdidaktik beigetragen.

6. Perspektiven und Konsequenzen für die Lehrerbildung

Welche Wirkungen und welchen Nutzen die im Rahmen von HarmoS entwickelten Kompetenzmodelle, Niveaubeschreibungen und Basisstandards auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung bzw. für die Pädagogischen Hochschulen haben werden, ist noch schwer abschätzbar. Möglicherweise werden es vor allem konzeptionelle Überlegungen und ein empirisch geschärfter Blick auf sprachliches Lernen sein, die auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Einfluss nehmen. Uns ist wichtig, das Folgende herauszustellen:

Aufmerksamkeit auf Basisstandards: Die Ausrichtung auf Basisstandards zwingt das Schulsystem, sich mit grösserer Aufmerksamkeit den unteren Leistungssegmenten zuzuwenden. Was in früheren Zeiten kaum wahrgenommen wurde – das Misslingen einer schulischen Elementarbildung bei einem nicht geringen Teil der Schüler und Schülerinnen, wie dies drastisch die PISA-Ergebnisse zum Lesen gezeigt haben –, ist mit dem Auftrag, sich an Basisstandards zu orientieren, in der bildungspolitischen Agenda zu einem wichtigen und brisanten Traktandum geworden. Dies muss auch Konsequenzen in der Ausbildung von Lehrpersonen, insbesondere im Bereich der Sprachkompetenzen haben: Sprachkompetenzen werden nicht nur im Sprachunterricht, sondern in allen schulischen Fächern (und natürlich auch ausserhalb der Schule) erworben. Sollen basale Kompetenzen im Textverstehen dank schulisch gesteuertem Lernen erworben werden, müssen Lehrpersonen aller Fächer über ein Wissen über Leseprozesse sowie über ein entsprechendes didaktisch-methodisches Rüstzeug verfügen. Dies stellt die Ausbildungsgänge der pädagogischen Hochschulen insbesondere bei der Ausbildung von Fachgruppenlehrpersonen vor neue Herausforderungen, die unserer Wahrnehmung nach noch zu wenig beachtet werden.

Neue Aufgabenkultur: Die HarmoS-Aufgaben sind als Testaufgaben entwickelt worden. Sie haben die Konstruktion von Aufgaben auch in der Deutschdidaktik ins Blickfeld gerückt und die unterschiedlichen Funktionen von Test-, Prüfungs- und Lernaufgaben deutlich werden lassen. Für die Schule stehen im Nachgang zu HarmoS kompetenzorientierte Lernaufgaben im Vordergrund. Dem muss in der Lehrerbildung verstärkt Rechnung getragen werden durch eine kompetenzorientierte Didaktik der Aufgabenkonstruktion und -formulierung sowie eine verstärkte Orientierung von Aufgaben an Beobachtungs- und Beurteilungsprozessen.

Entwicklung von diagnostischen Instrumenten: Die von der EDK für eine spätere Phase in Aussicht gestellten Beurteilungs- und Diagnose-Instrumente müssen jetzt entwickelt werden. Es geht nicht an, den Lehrpersonen weiterhin nach jeder nationalen oder internationalen Leistungsmessungsrunde mangelnde Diagnosekompetenzen vorzuhalten, ihnen aber handhabbare Instrumente zur Leistungsdiagnose nicht zur Verfügung zu stellen. Die Pädagogischen Hochschulen müssen hier ihren Beitrag zur Entwicklung

und zur Einführung solcher Instrumente leisten. Es ist dabei unabdingbar, dass Fachdidaktik, Bildungsforschung und Schulpraxis diese Entwicklung gemeinsam angehen.

Nationale und internationale Zusammenarbeit – Austausch über die Regionen und Diskurse hinweg: HarmoS hat – gerade für die Didaktik der Schulsprache – die einmalige Chance eröffnet, die Fachdiskurse der anderen Schweizer Sprachregionen kennenzulernen, im Austausch die eigenen Sichtweisen zu hinterfragen und anzureichern. Das vom Europarat angeregte Projekt eines *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für die Schulsprache* kann von diesen Erfahrungen profitieren.

Bedeutung der Sprachkompetenzen für alle Fächer und Lehrpersonen: Die im Rahmen von HarmoS Schulsprache entwickelten Kompetenzbeschreibungen sind nicht nur für das Fach Schulsprache von Bedeutung, sondern für das Lernen in allen Fächern. In allen Fächern gibt es eine Fülle an Situationen, die sprachlich bewältigt werden müssen: Lehrpersonen zuhören, Sachtexte lesen und verstehen, Fragen mündlich oder schriftlich beantworten, Referate halten, an Diskussionen teilnehmen etc. Entsprechende Sprachkompetenzen werden also nicht nur im Fach Schulsprache erworben; in allen Fächern ist entsprechende Förderung nötig, damit die Schulen die entsprechenden Basisstandards erfüllen können. Dies heisst aber auch, dass schulisches Lernen in hohem Mass an Sprachkompetenzen gebunden ist. Was wir brauchen, ist eine sprachfördernde Schule. Es geht hier also nicht nur um ein «*Sprachlernen in allen Fächern*», sondern auch um ein «*Mit Sprache lernen in allen Fächern*».

Literatur

- Artelt, C., McElvany, N., Christmann, N., Lichter, T., Groeben, N., Köster, J., Schneider, W., Stanag, P., Ostermeier, C., Schiefele, U., Valtin, R. & Ring, K.** (2005). *Expertise Förderung von Lesekompetenz*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Becker-Mrotzek, M.** (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln. Gute Aufgaben im Bereich «Sprechen und Zuhören». In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 52–77). Weinheim: Beltz.
- Behrens, U. & Eriksson, B.** (im Druck [2009]). Sprechen und Zuhören. In A. Bremerich-Vos (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret* (S. 43–74). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Belgrad, J., Eriksson, B., Pabst-Weinschenk, M. & Vogt, R.** (2008). Die Evaluation von Mündlichkeit. Kompetenzen in den Bereichen Sprechen, Zuhören und Szenisch-Spielen. *Didaktik Deutsch*, Sonderheft, 20–45.
- de Pietro, J.-F., Müller, R. & Wirthner, M.** (2007). HarmoS-L1: vers des standards de base pour la langue de scolarisation – In Richtung Basisstandards im Bereich Schulsprache. *Babylonia*, 4, 40–52.
- Ehlich, K.** (2008). *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Erard, S. & Schneuwly, B.** (2005). La didactique de l'oral: savoirs ou compétences? In J.-P. Bronckart, E. Bulea & M. Pouliot (éds), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (S. 69–97). Villeneuve: Presses Universitaires du Septentrion.
- Harras, G.** (2004). *Handlungssprache und Sprechhandlung*. Berlin: de Gruyter.

- Hymes, D.** (1972). Models for the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics* (S. 35–71). New York: Academic Press.
- Imhof, M.** (2004). *Zuhören und Instruktion*. Münster: Waxmann.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer H.-J.** (Hrsg.). (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Konsortium Schulsprache.** (2007). *Schritte zu einem Kompetenzmodell*. Manuskript Pädagogische Hochschule Zürich. .
- Oelkers, J. & Reusser, K.** (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Ossner, J.** (2006). Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch*, 21, 5–19.
- Ramseier, E., Moser, U., Moreau, J. & Antonietti, J-P.** (2008). *Schlussbericht der HarmoS-Methodologiegruppe (Juli 2008)*. Bern: EDK.
- Soussi, A., Baumann, Y., Dessibourg, P., Broi, A. & Martin, D.** (1998). *Comprendre l'oral n'est pas si facile!* Neuchâtel: IRDP.
- Vollmer, H.** (2006). *Towards a Common European Instrument for Language(s) of Education*. Strasbourg: Europarat. Online unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/conference06_docs_rev_EN.asp [14.11.2008].
- Weinert, F. E.** (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In Weinert, F. E. (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Willenberg, H.** (Hrsg.). (2007). *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Hohengehren: Schneider.

Autorin und Autoren

Brigit Eriksson, Prof. Dr., Rektorin PHZ Zug, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Zug Zugerbergstrasse 3, 6300 Zug, www.zug.phz.ch, brigit.eriksson@phz.ch

Thomas Lindauer, Prof. Dr., Leiter Zentrum Lesen, Pädagogische Hochschule der FHNW, IFE Zentrum Lesen, Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau, www.zentrumlesen.ch, thomas.lindauer@fhnw.ch

Peter Sieber, Prof. Dr., Prorektorat Fachbereiche, Pädagogische Hochschule Zürich, Hirschengraben 28, 8090 Zürich, www.phzh.ch, peter.sieber@phzh.ch