

## **Stellungnahme des Deutschen Philologenverbandes zu den Entwürfen der Fachkommissionen Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache der Kultusministerkonferenz zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss**

Der Deutsche Philologenverband begrüßt es, dass mit den vorgelegten Standards der Versuch unternommen wird, die in den Bundesländern teilweise unterschiedlichen Anforderungen für Mittlere Bildungsabschlüsse zu vereinheitlichen. In Anerkennung der Tatsache, dass der Bereich der Bildung eine wesentliche Ausprägung des Föderalismus in Deutschland darstellt, sind einerseits sicherlich zu enge Vorgaben nicht sinnvoll. Dennoch wird andererseits der Erfolg von Vereinbarungen zu Standards wesentlich davon abhängen, wie klar sich daraus Anforderungen für die schulische Umsetzung ableiten lassen.

Zu gewährleisten ist die Gleichwertigkeit des Mittleren Bildungsabschlusses unabhängig von der Einzelschule und dem Bundesland, an der bzw. in dem er erworben wird. Gleichzeitig muss aber auf das Profil der jeweiligen Schulart Rücksicht genommen werden. Gleichwertigkeit kann hier nicht Gleichartigkeit bedeuten. Für den DPhV stellt sich dies so dar, dass schulartbezogen die Gewichtung und der Anteil der Anforderungsbereiche differieren kann. In der 10. Klasse des Gymnasiums müssten die entsprechenden Aufgaben so konzipiert sein, dass sie einen größeren Anteil von Aufgaben mit höheren Anforderungsbereichen umfassen als er etwa für den mittleren Schulabschluss an Hauptschulen notwendig und leistbar ist. Sollen die Bildungsstandards die ihnen zugedachte Aufgabe der Normierung erfüllen, müssen z.T. konkretere und besser strukturierte Detailinformationen in die gut durchdachte Grobstruktur eingepasst werden. Dabei muss klar werden, wie sich die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Art der Anforderung in den Standards ausdifferenzieren lässt.

Das dadurch bedingte Spannungsfeld hat Auswirkungen auf die Verbalisierung der allgemein zu erwerbenden Kompetenzen und Leitideen, die mit Blickrichtung auf die daraus ableitbare Unterrichtspraxis möglichst klar, kompakt und umfassend formuliert sein müssen.

Die zum jetzigen Zeitpunkt vorliegenden nationalen Bildungsstandards zu den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) bewerten wir also prinzipiell positiv, weisen aber im Folgenden in der grundsätzlichen Anlage und für die konkreten Fächer auf erhebliche notwendige Verbesserungen hin.

### **Positiv: Aufgliederung der Bildungsstandardformulierungen**

In den nationalen Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss sollen Schülerkompetenzen in den o.g. Fächern beschrieben und durch Aufgabenbeispiele konkretisiert werden. Dazu erscheint insbesondere die Aufgliederung der Bildungsstandardformulierungen in

1. den Auftrag des jeweiligen Faches zur Bildung,
2. die entsprechenden Kompetenzbereiche des Faches,
3. die dazugehörigen Standards und
4. die entsprechenden Aufgabenbeispiele

als sehr sinnvoll.

### **DPhV für Festlegung von Kompetenzen und verbindlichem Wissen**

Wir favorisieren allerdings eine Beschreibung von Bildungsstandards, die konkret festlegt, welche Kompetenzen **und** welches verbindliche Wissen Schülerinnen und Schülern abprüfbar (evaluierbar) zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung stehen soll, da nur dann eine sinnvolle bundesländerübergreifende Vergleichbarkeit gesichert werden kann.

## **DPhV für klare und präzise formulierte Standards**

Wir votieren für Standards, die einerseits klar und präzise formuliert, andererseits an einem hohen Mindestniveau orientiert sein müssen. Standards müssen deshalb detailliert und präzise beschrieben werden, weil sie die Grundlage für die Fachcurricula bilden, die in den Bundesländern daraus abgeleitet werden. Unpräzise formulierte Standards würden weiterhin große Unterschiede in den Kerncurricula einzelner Bundesländer zulassen und damit keinen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit für die Schüler/innen bundesweit leisten.

Dies wird in den konkreten Fachstellungen deutlich gemacht, hier sollen zur Verdeutlichung einzelne Beispiele genügen:

Standardbeschreibungen wie "sich konstruktiv an einem Gespräch beteiligen" sind nicht hinreichend präzise formuliert und müssen konkretisiert werden; "Grundregeln der Rechtschreibung beherrschen und häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig schreiben" benennen ein zu geringes Niveau bezüglich der Abschlusskompetenz im Rechtschreiben für den Mittleren Bildungsabschluss.

Infragezustellen ist ebenfalls, dass im Rahmen nationaler Bildungsstandards für den Bereich Lesen kein Versuch unternommen wird, konkret auf die Kenntnis bestimmter grundlegender Literaturwerke hinzuweisen. Dies leuchtet im Hinblick auf internationale Vergleichbarkeit z.T. ein, nicht aber im Hinblick auf die Sicherung eines kulturellen Wissensbestands im Rahmen nationaler Standards.

Formale Kompetenzen sind nicht ohne Anspruchsverlust von den materialen, inhaltlichen Kompetenzen zu trennen. Das zeigt sich auch im Bereich der Fremdsprachen: Um ein anspruchsvolles Mindestniveau sichern zu können, sollten in den Standardbeschreibungen für Fremdsprachen beispielsweise konkrete Angaben eines zur Verfügung stehenden Mindestwortschatzes gemacht werden. Für die Mathematik gilt diese Kritik nicht, hier werden "inhaltsbezogene Kompetenzen" ausgewiesen.

### **Diverse Evaluationsmaßnahmen sind notwendig**

Um das Erreichen oder Nicht-Erreichen der Standards bundeslandintern und bundeslandübergreifend zielsicher feststellen zu können, sind Beschreibungen von Kompetenzen **und** von verbindlichen Kenntnissen notwendig. Neben der vom Deutschen Philologenverband unterstützten Forderung nach der Einrichtung eines unabhängigen, von der KMK beauftragten Evaluationsinstituts sollten bundeslandintern bereits zentrale Abschlussprüfungen bzw. zentrale Jahrgangsarbeiten unterstützend eingeführt werden.

### **Fachspezifische Konkretion**

Im Anschluss wird zu den vorliegenden Entwürfen der Fachkommissionen Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache/n konkret Stellung bezogen und darum gebeten, diese bei der Überarbeitung der Entwürfe zu berücksichtigen.

# **Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss**

## **1. Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung**

Die Ausführungen zum "Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung" decken sich in weiten Teilen mit den Vorstellungen des Deutschen Philologenverbandes, auch wenn die Gewichtung einzelner Teile bezogen auf das Gymnasium etwas abweichend ausfallen muss.

Die wesentlichen Ziele und Inhalte des Faches Deutsch sind für den DPhV

- der Erwerb, die Erweiterung und die Vertiefung sprachlicher Kompetenz
- der Erwerb, die Erweiterung und die Vertiefung kultureller und ästhetischer Bildung
- die Ausbildung des Urteilsvermögens und der Aufbau von Werthaltungen
- der Beitrag des Faches zur Persönlichkeitsbildung, zur Identitätsfindung und zur eigenen Lebensgestaltung
- die Förderung der Fähigkeit, am gesellschaftlichen und sozialen Leben aktiv teilzunehmen.

Insbesondere findet die Feststellung, dass "Darstellung und Erwerb der Kompetenzen im Fach Deutsch integrativ angelegt" sein sollen, unsere ausdrückliche Zustimmung.

Bezogen auf das Bildungsziel des Gymnasiums scheint uns allerdings im zweiten Abschnitt auf Seite 7 das genannte Ziel eines "Orientierungswissens in Sprache, Literatur und Medien" die zentrale Bedeutung der Kenntnis des literarischen Erbes nicht ausreichend zu beschreiben.

## **2. Kompetenzbereiche des Faches Deutsch**

Die "Kompetenzbereiche des Faches Deutsch" werden im skizzierten Modell Seite 9 insgesamt zutreffend beschrieben.

Allerdings regen wir an, unter dem Punkt "Schreiben" auch das "argumentative Schreiben" mit aufzunehmen und "Kenntnisse über Literatur erwerben" als eigenen

Überpunkt und nicht lediglich als Unterpunkt zur Lesekompetenz aufzuführen.

Auf Seite 10 sollte bei den Möglichkeiten des Schreibens neben der Reflexion und der Kommunikation auch darauf hingewiesen werden, dass das Schreiben ein Mittel sein kann, um in der argumentativen und erörternden Auseinandersetzung mit Sachverhalten den eigenen Standpunkt zu finden ("klärende Funktion").

Den Ausführungen zum Lesen und zum Sprachgebrauch stimmen wir zu.

### **3. Standards für die Kompetenzbereiche**

Der sehr differenzierten Auflistung konkreter Kompetenzen unter Punkt 3 "Standards für die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch" ist kaum etwas hinzuzufügen.

Unklar erscheint die Funktion des öfters eingeschobenen "z.B.". Bedeuten die mit "z.B." fortgeführten Ausführungen zu den "zentralen Schreibformen" Seite 13, dass "erzählen", "berichten" usw. mögliche oder dass sie verpflichtend zu erarbeitende Schreibformen sind? Sie sollten – nach Ansicht des DPhV - verpflichtende Standards sein. Deshalb sollte die Einschränkung mit "z.B." wegfallen bzw. durch "insbesondere" ersetzt werden.

Unter Punkt 3.3 "Lesen – Umgang mit Texten und Medien" erscheint die Zielsetzung "ein Spektrum tradierter und aktueller Literatur / Werke bedeutender Autorinnen und Autoren kennen" zu vage und unbestimmt.

### **4. Aufgabenbeispiele**

Wirklich hilfreich sind die differenzierten Ausführungen im 4. Teil S. 18 und Seite 19 zu der taxonomischen Stufung der Anforderungsbereiche.

Für den DPhV stellt sich dies so dar, dass schulartbezogen die Gewichtung und der Anteil der Anforderungsbereiche differieren kann. In der 10. Klasse des Gymnasiums müssten die entsprechenden Aufgaben so konzipiert sein, dass sie einen größeren Anteil von Aufgaben mit höheren Anforderungsbereichen umfassen als er etwa für den mittleren Schulabschluss an Hauptschulen notwendig und leistbar ist.

Im Folgenden wird nun zu einzelnen Aufgabenbeispielen Stellung genommen. Insgesamt gesehen erscheint bei einigen Aufgabenstellungen das Anforderungsniveau im Hinblick auf die abgeprüften Standards als zu gering.

- 2. Beispiel "Gestaltung einer Szene auf der Grundlage eines literarischen Textes". Die zweite Aufgabe, eine Szene zu gestalten, deren Dialoge Hinweise auf die innere Verfassung der Figuren geben, ist so offen konzipiert, dass es sehr schwierig werden wird, eine gerechte und vergleichbare Bewertung der Arbeitsergebnisse vorzunehmen. Die dazu gegebenen Lösungshinweise sind dementsprechend auch wenig hilfreich.
- 5. Beispiel: Die verlangte bloße Darstellung eines Standpunkts erscheint im Hinblick auf die Altersstufe als etwas zu einfach. Verlangt werden müsste auch eine argumentative Auseinandersetzung mit möglichen Gegenargumenten, also eine Erörterung.
- 7. Beispiel: Als Beispielart für "Einen Text interpretieren" scheint das gewählte Exempel wenig geeignet. Verlangt wird im Grunde genommen nur eine Textzusammenfassung eines recht einfach verständlichen Textes. Zumindest die Sprachanalysefragen sollten etwas komplexer ausfallen.
- Auch beim 8. Beispiel deckt die Aufgabenstellung die Aufgabenart "Von einer Textgrundlage ausgehend erörtern" nicht ab. Die Markierung von Argumenten bzw. die Zusammenfassung der im Text angegebenen Positionen ist noch keine argumentative Erörterung im Sinne einer – wie es in der Überschrift heißt – "kritischen Auseinandersetzung auf der Grundlage eines Textes". Die Aufgabenstellung bleibt – bildlich gesehen – auf der Textgrundlage sitzen!

Gegen die kommentierten Aufgabenbeispiele zum mündlichen Sprachgebrauch gibt es keine Einwände des DPhV. Die Schwierigkeit, bei Gruppenüberprüfungen

im Hinblick auf den einzelnen Schüler individuell zurechenbare Leistungsfeststellungen zu treffen und zugleich die spezifisch erbrachten Teamleistungen zu bewerten, ist allerdings in den meisten Schulordnungen der Bundesländer noch nicht befriedigend geregelt.

# **Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss**

## **1. Der Beitrag der Mathematik zur Bildung**

In den vorgelegten Bildungsstandards wird im Abschnitt über den Beitrag des Faches Mathematik zur Bildung zusammenfassend dargelegt, welche Grunderfahrungen Schülerinnen und Schüler in diesem Fach machen können und sollen und wie der Kompetenzrahmen aussehen soll. Es wird dabei völlig auf Hinweise verzichtet, dass Mathematik einen Wert, ein Bildungsgut an sich darstellt (so z. B. Streben nach Erkenntnis) und für deren Durchdringen Kreativität, Zähigkeit und Durchhaltevermögen wichtige Voraussetzungen sind. Man sollte in Rahmenvereinbarungen nicht nur aus aktuellen fachlichen Perspektiven heraus argumentieren, sondern gerade hier längerfristige Sichtweisen in den Vordergrund stellen. Bringt man die erwähnten Gesichtspunkte ein, erhält das Fach Mathematik auch Komponenten, die wesentlich zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen. Es wäre fatal, würde man das Lösen von Problemen und die Anwendbarkeit zu sehr in den Mittelpunkt stellen und so den Eindruck erwecken, dass es sich beim Fach Mathematik nur um eine Hilfswissenschaft für vielerlei nützliche oder gar spielerische Probleme handelt.

## **2. Kompetenzbereiche des Fachs Mathematik**

Die Darstellung der von den Schülern zu erwerbenden, relevanten Kompetenzen im Abschnitt 2 erfolgt umfassend und sehr detailliert und es werden alle wesentlichen Aspekte abgedeckt. Bei den Aufgabenbeispielen im letzten Teil wird mehrmals darauf hingewiesen, dass dort eindeutige Zuordnungen oft nicht vorgenommen werden können. Dies ist sicher auch darin begründet, dass die Ausführungen an etlichen Stellen wenig konkret und nicht trennscharf sind. Beispielsweise könnte man die Abschnitte "Mathematisch denken" und "Mathematisch argumentieren" zusammenfassen und so versuchen, einen stärker verdichteten Text zu erreichen. Außerdem sollte man die im hinteren Teil verwendeten Verweise auf Buchstaben-Nummern-Kombinationen im vorderen Teil auch vorfinden können.

Es wird klar, dass Mathematik nicht mehr darin bestehen soll, Rezepte unverstanden anzuwenden, doch wird vieles zu allgemein und wenig konkret dargestellt. Dies mag in der Absicht geschehen sein, möglichst große Freiräume zu ermöglichen, wird aber dadurch problematisch, dass Aufzählungen an anderer Stelle Vollständigkeit suggerieren, die sie nicht haben (können). Beispielsweise kommen im Abschnitt "Mathematisch modellieren" wesentliche Bereiche wie geometrische Figuren und Funktionsklassen nicht vor, wohingegen Formeln, Gleichungen, Zeichnungen u. ä. erwähnt werden.

Die sicher noch notwendige Überarbeitung des Textes sollte diesen straffen, indem manch Banales weggelassen, vieles zusammengefasst wird. Man sollte auch berücksichtigen (Seite 9, 4. Spiegelpunkt), dass man Lösungswege nicht nur beschreiben und begründen können soll, sondern dass man sie auch finden muss.

### **3. Standards für die Kompetenzbereiche**

Die vorgeschlagenen Leitideen sind tragfähig und stellen eine sinnvolle Wahl dar. Insbesondere ist der Auswahlgrundsatz zu begrüßen, nach der innerhalb einer solchen Leitlinie mathematisches Arbeiten auf unterschiedlichen kognitiven Niveaus möglich sein soll. Der Wunsch ist, dass Leitideen ein mathematisches Curriculum "spiralförmig durchziehen" sollen, also Inselwissen vermieden werden soll.

Die nach diesen Leitlinien geordneten inhaltsbezogenen mathematischen Kompetenzen bilden den Kern für die spätere Umsetzung der Standards in den Ländern. Hier wird festgeschrieben, woran sich die Entwickler der Curricula in den einzelnen Kultusministerien orientieren. Vollständigkeit und präzise Formulierung sind daher in diesen Abschnitten besonders wichtig.

In der derzeitigen Form stehen Punkte ungeordnet und oft ohne Zusammenhang nebeneinander, Banales neben Tiefgründigem. An vielen Stellen erfolgen die Vorgaben zu wenig konkret und für die Weiterarbeit wird anstelle der notwendigen Klarheit Verunsicherung produziert.

So fehlen auf (Seite 12 oben) bei der Leitidee Zahl die reellen Zahlen völlig und weiter unten (auf dieser Seite) bleibt bei der Nutzung von trigonometrischen Funktionen offen, ob diese auf rechtwinklige Dreiecke beschränkt werden sollen. Für die Ausformulierung

der Lehrpläne sind aber derartige Detailinformationen von großer Bedeutung. Sind bei Sätzen der ebenen Geometrie Umfangswinkel- und Strahlensätze eingeschlossen oder nicht? Werden vektorielle Zusammenhänge thematisiert oder nicht? Weiter fehlt eine Zusammenstellung von Funktionstypen, mit denen Schülerinnen und Schüler umgehen können müssen.

Sollen die Bildungsstandards die ihnen zugeordnete Aufgabe der Normierung erfüllen, müssen deutlich konkretere und besser strukturierte Detailinformationen in die gut durchdachte Grobstruktur eingepasst werden. Es muss darüber hinaus auch klar werden, wie sich die unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Art der Anforderung in den Standards ausdifferenzieren lässt.

#### **4. Aufgabenbeispiele**

Die wichtigste Ausstrahlung für die Weiterarbeit, Umsetzung und Anerkennung der Bildungsstandards wird von den Beispielen ausgehen. Hier genügt die in den Anforderungsbereichen vorgelegte Darstellung völlig. Wegen fehlender Trennschärfe sollte man allerdings auf die im Abschnitt 4.1 angegebenen Tabellen verzichten.

Die Aufgabenzahl sollte deutlich ausgeweitet werden und auch mit schulartbezogenen Beispielen angereichert werden. Wegen der großen Bedeutung sind allerdings auch hohe Anforderungen zu stellen. Die Aufgabe vom Stern zur Pyramide (S. 22) beinhaltet in der Angabe den Begriff der Symmetrie in sehr unscharfer Form und verwendet daraus abgeleitet die Orthogonalität zweier Strecken. Der Nachweis dafür dürfte mit schulischen Mitteln schwer fallen.

Die Zuordnung zu Anforderungsbereichen hängt oft stark vom vorher Geübtem ab und ist, wie auch die Verfasser konzedieren, nur grob möglich.

#### **Zusammenfassung:**

Insgesamt sind die Bildungsstandards für das Fach Mathematik und den Mittleren Bildungsstandard zu begrüßen und von der Struktur in weiten Teilen geglückt. In Detailfragen und bei der Konkretisierung ist noch erhebliche Nacharbeit zu leisten.

# **Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss**

## **1. Der Beitrag der ersten Fremdsprache zur Bildung**

In diesem einleitenden Kapitel wird auf die Bedeutung des Fremdsprachenlernens im globalen Wettbewerb verwiesen und der Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenz hervorgehoben. Der ersten Fremdsprache kommt hier besondere Bedeutung zu, da ihr Erlernen die Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen bildet. Um dies auch eigenverantwortlich leisten zu können, ist der Erwerb von Methodenkompetenz ebenfalls unabdingbar.

Das Niveau, auf welches sich die Bildungsstandards beziehen, wird definiert als "das nach Unterricht in der Sekundarstufe 1 zu erreichende Niveau", unabhängig davon, wie weit in den einzelnen Ländern der Fremdsprachenunterricht in den Grundschulen ausgebaut ist. Ggf. sollten die Standards vor diesem Hintergrund überprüft werden, da der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule in den Bundesländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnt. Dort wo früher begonnen wird, muss daher also auch das Niveau höher sein!

## **2. Kompetenzbereiche der ersten Fremdsprache**

Den **kommunikativen Kompetenzen** wird ein hoher Stellenwert eingeräumt. Neben Lese- und Hörverstehen steht vor allem das Sprechen " - an Gesprächen teilnehmen, - zusammenhängendes Sprechen" im Vordergrund. Schreiben und Sprachmittlung folgen. Unter letzterem Begriff ist die traditionelle Form der Übersetzung, also die Übertragung von deutschen Texten in die Fremdsprache und umgekehrt, in bisherigen Lehrplänen auch "Dolmetschübungen" genannt, zu verstehen.

Unter funktionalen kommunikativen Kompetenzen, wie sie im Weiteren ausgeführt werden, ist vor allem die sprachliche Bewältigung von Alltagssituationen zu verstehen, es wird aber auch im Hinblick auf die berufliche Anwendung von Telefonaten, Briefen und E-Mails sowie von Bewerbungen um eine Stelle gesprochen.

Die dazu notwendigen sprachlichen Mittel wie Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sowie Orthographie werden im Weiteren definiert.

Hierbei ist zu bemängeln, dass sowohl grammatische Inhalte als auch konkrete Angaben zu einem zur Verfügung stehenden Mindestwortschatz von einem gewissen Umfang fehlen. Diese Präzisierungen bleiben auch in den folgenden Kapiteln zu den Standards im vagen Bereich, wenn z.B. nur ausgeführt wird:

”Sie können z.B.

- Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen
- Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen, zukünftig oder zeitlos..... erkennen und wiedergeben
- Handlungsperspektiven (aktive und passive Satzkonstruktionen) verstehen und selbst formulieren”.

Hier wäre im Sinne einer verbindlichen Qualitätsdefinition eine genauere Vorgabe wünschenswert dahingehend, dass grammatische Inhalte, die unbedingt beherrscht werden müssen, explizit genannt werden.

Bei den **interkulturellen Kompetenzen** scheut man sich ebenfalls, konkrete Inhalte der englisch- bzw. französischsprachigen Kultur zu definieren. Was in diesen Bereichen an Inhalten wichtig ist, bleibt somit allein der Auswahl der Lehrenden überlassen.

Neben einer toleranten Sichtweise auf andersartige Lebenswelten wird auch ein kritischer Vergleich mit der eigenen Lebenswelt und dadurch eine ”Stärkung der eigenen Identität” angestrebt – eine wohltuende Komponente!

Unter **methodischen Kompetenzen** sind die neuen Lern- und Arbeitsformen sowie Lerntechniken und -strategien für einen eigenständigen Fremdsprachenerwerb ausgewiesen.

### **3. Standards für die Kompetenzbereiche**

In diesem Abschnitt werden konkrete Beispiele für die oben genannten Kompetenzbereiche angeführt wie z. B. beim **Hörverstehen** "längeren Gesprächen folgen", "Vorträge verstehen, wenn die Thematik vertraut ist" etc.

Bei der Definition des Sehverstehens "vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird", ist allerdings im Hinblick auf die Kompetenz in der Fremdsprache fragwürdig.

Im Unterschied zu englischsprachigen Sendungen in Radio und Fernsehen wird im Französischen abgeschwächt "sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird". Hier wird, wie in den Beispielaufgaben auch, das Französische schwieriger eingeschätzt als das Englische, das Niveau sei also niedriger anzusetzen!

Dies setzt sich beim Leseverstehen fort, in Französisch wird vom Verstehen "unkomplizierter" Texte gesprochen.

Diese Unterscheidung scheint nicht vertretbar zu sein, wenn sowohl Englisch als auch Französisch als erste Fremdsprache erlernt werden.

Die Abschwächung wäre nur sinnvoll bei Französisch als zweiter Fremdsprache mit weniger Lernjahren! Umgekehrt müsste dies allerdings dann auch für Englisch als zweite Fremdsprache gelten.

Bei der **Orthografie** wird ausreichend korrekte und verständliche Schreibung gefordert, was laut unserer Definition einer Note 4 im Zeugnis entspricht.

Unter **interkulturellen Kompetenzen** werden als Inhalte z.B. Alltag, Schule und Freizeit, Essen und Trinken, geografische und soziokulturelle Merkmale, Geschichte, Minderheiten, Geschlechterbeziehungen und anderes mehr aufgezählt.

Die **Methodenkompetenzen** definieren verschiedene Formen von Arbeitstechniken und Methoden in anschaulicher Weise.

#### **4. Aufgabenbeispiele**

Hier fällt der oben schon genannte Unterschied zwischen Englisch und Französisch noch stärker ins Auge:

So sind bei Englisch wesentlich mehr Bereiche der Aufgabenformen zur schriftlichen Sprachproduktion vertreten, wie z.B. "eine Mindmap anlegen", "einen Leserbrief schreiben", "Informationen auf Deutsch zusammenfassen". In Französisch findet sich als einzige Aufgabe zur schriftlichen Sprachproduktion "ein Bewerbungsschreiben auf eine Kleinanzeige verfassen" (in der ein Au-Pair-Aufenthalt angeboten wird).

Dieser Unterschied ist bei einer gleich langen Dauer des Fremdsprachenerwerbs nicht gerechtfertigt.

#### **Schlussbemerkungen**

Insgesamt sind diese Standards nach Klasse 10 relativ vage formuliert. Um eine gewisse Qualität verbindlich zu sichern, müssen unbedingt, abgesehen von der eigenverantwortlichen Ausgestaltung in den einzelnen Schularten, sowohl im grammatischen Bereich als auch im Bereich von Wortschatz und landeskundlichen Themen klarere Vorgaben gemacht werden.

Positiv zu bewerten ist die Ausrichtung des Fremdsprachenerwerbs auch auf die berufliche Anwendung.

Im August 2003