

Gianni Ghisla  
Lugano

# Standards im Fremdsprachenunterricht

## Überlegungen zu einem nicht einfachen Begriff

„Ihr seid so gut, und seid zugleich so schlimm!“  
G. E. Lessing in *Nathan der Weise*

*L'articolo propone una lettura critica del concetto di standard e della sua applicazione nel contesto formativo. Se gli standard vengono applicati con successo alla produzione di merci e servizi disponibili sul mercato e condizionano la nostra vita quotidiana in modo capillare senza che ciò susciti perplessità particolari, è possibile una loro utilizzazione sistematica anche nella scuola? Possono cioè gli standard contribuire ad assicurare il livello di qualità delle prestazioni scolastiche, quelle del sistema e degli insegnanti dapprima e quelle degli allievi in definitiva, visto che la formazione non è una merce considerabile alla stregua di qualsiasi altra merce? Per cercare risposte a questo fondamentale interrogativo, l'articolo mette dapprima a fuoco il concetto, distinguendo tra standard relativi ai contenuti, ai risultati (performance) e alle opportunità per poi evidenziare come per sua natura, pur mirando alla qualità, uno standard è legato alla dimensione quantitativa, necessita cioè di essere misurabile. La misurabilità si ottiene nell'ambito scolastico tra l'altro attraverso la cosiddetta operazionalizzazione degli obiettivi di apprendimento, il processo cioè che dovrebbe rendere osservabili le prestazioni degli allievi. In questo senso gli standard (riferiti ai risultati) non sono altro che una prosecuzione del discorso proposto dalla didattica per obiettivi*

*Der Beitrag versucht sich in einer kritischen Betrachtung der Standards und ihrer Anwendung im schulischen Bereich. Standards werden erfolgreich bei der Produktion von Waren und Dienstleistungen angewendet und bedingen die Qualität unseres Alltags in beinahe ungeahnter Weise. Kritik an ihrer Anwendung hat Seltenheitswert. Bedeutet dies, dass man sie unbedenklich auch in der Schule einsetzen soll? Können Standards zur Verbesserung der Qualität der Schule als System, der Leistungen der Lehrkräfte und schlussendlich der Resultate der Lernenden wirklich beitragen, zumal Bildung nicht einfach als eine Ware unter anderen, auf dem Markt zugänglichen Waren betrachtet werden kann? Die Suche nach Antworten auf diese grundsätzliche Frage führt über die Definition des Begriffs zur Feststellung, dass Standards Qualität anstreben, aber immer an eine quantifizierende Dimension gebunden sind, der man in der Schule über den Umweg der so genannten Operationalisierung von Lernzielen gerecht zu werden sucht. In diesem Sinne sind Standards nichts als eine Fortführung, ja gar Radikalisierung der lernzielorientierten Didaktik und leiden an den nämlichen chronischen Problemen dieser Didaktik. Und dennoch können Standards gerade zur Überwindung dieser Didaktik und somit zu einer Qualitätsverbesserung beitragen, wenn sie in eine kompetenzorientierte Pädagogik eingebunden werden, die allerdings den Mut braucht, vom tradierten, im deutschsprachigen Sprachraum verwendeten Kompetenzbegriff Abstand zu nehmen. Die Sprachdidaktik hat den Vorteil, dass sie gerade diesbezüglich einen situationsbezogenen Kompetenzbegriff zur Anwendung bringt. Der Beitrag schliesst mit einem Appell an die Lehrkräfte, sich mit den Standards zu konfrontieren, dies aber kritisch und mit der nötigen Distanz, damit sie die Aufmerksamkeit für ihr Kerngeschäft nicht verlieren.*

### 1. Was sind Standards?

Standards begleiten uns auf Schritt und Tritt im Alltag, sie erleichtern nicht nur unser Leben, sie ermöglichen es geradezu, indem sie u.a. für die Zuverlässigkeit all dessen sorgen, was wir zum Leben brauchen. Waren, die wir kaufen, Strassen, die wir befahren, Dienstleistungen, die wir beanspruchen werden in der Regel nach bestimmten, die Qualität sichernden Standards produziert<sup>1</sup>.

**Standard** steht für *Beispiel, Modell, Massstab*, ursprünglich von *Fahne, Standarte*, also etwas, das deutlich ist, symbolische Kraft ausstrahlt und sichtbar und fest steht. Ein Standard

repräsentiert eine bestimmte Qualität, die sich punktuell auf einem Kontinuum festmachen lässt und als mustergültig, verbindlich und transparent gelten kann, weil man davon die Zuverlässigkeit einer Ware oder einer Leistung erwartet.

Die Anwendung von Standards ist allgemein akzeptiert, wird geschätzt und sorgt in kaum einem Lebensbereich für Aufsehen. Warum sollen Standards dann nicht auch in Bildung und Schule angewendet werden?

Bevor wir dieser Frage nachgehen, lohnt es sich, kurz die verschiedenen Arten von Standards aufzuzeigen, die im Bildungssystem in Frage kommen. Grundsätzlich lassen sich drei

*e non sono esenti dai problemi che da sempre affliggono questa didattica, anzi semmai li portano all'estremo. Gli standard possono contribuire al miglioramento della qualità della scuola, ma solo se entrano in una strategia che va oltre la didattica per obiettivi e si fondano su un concetto di competenza nuovo e integrativo che nell'ambito dell'insegnamento linguistico sta maturando negli ultimi decenni. Il contributo conclude con un appello agli insegnanti affinché prestino sì attenzione agli standard, ma in modo critico e sufficientemente distaccato, soprattutto per non dimenticare che al centro dell'insegnamento vi sono due cose: gli allievi e la cultura che va veicolata con le lingue.*

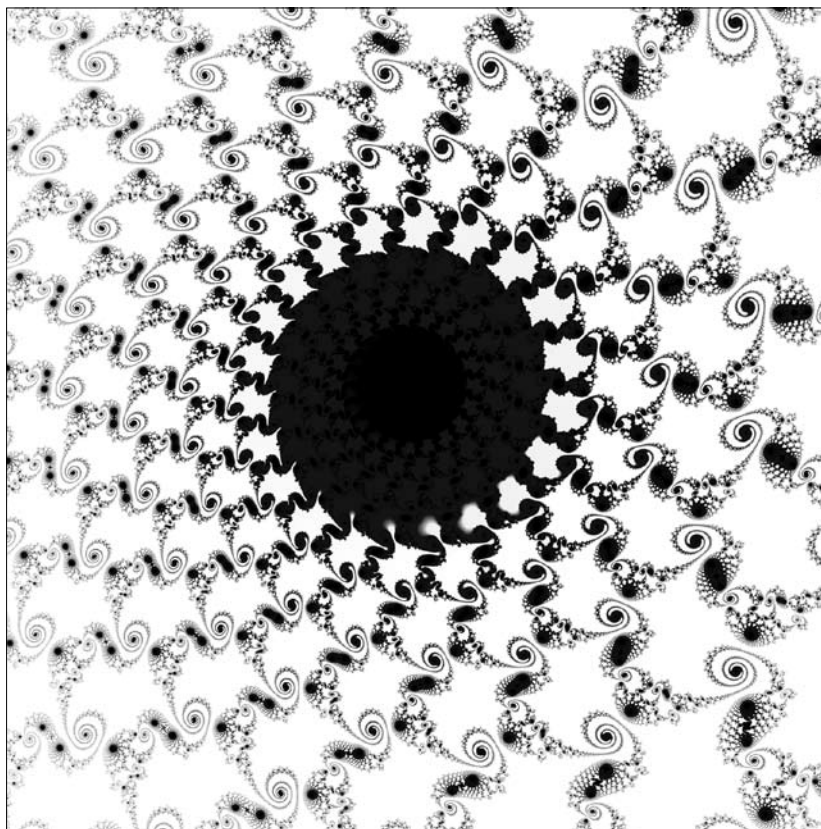
Kategorien unterscheiden (vgl. dazu Ravitch, 1995):

- a) **Content standards:** Diese beziehen sich auf die Inhalte und schreiben vor, was im Unterricht behandelt werden soll. Sie entsprechen mehr oder minder den klassischen Lehrplänen alter Schule, als die Idee der Lernziele noch kaum aktuell war. In diesen Bereich gehört auch das sog. „Input assesment“, d.h. Steuerung und Überprüfung der Leistungen und der Qualität der Schule durch Normierung des Inputs.<sup>2</sup>
- b) **Performance standards:** Diese definieren, was der Lernende am Schluss des Bildungsvorganges als Resultat oder Produkt erreicht haben muss. Grundsätzlich interessiert also nur noch der „output“, d.h. die Leistung, die zu kontrollieren und zu überprüfen ist, wobei man den Akteuren (Schulen, Lehrkräften usw.) die Auswahl der Inhalte

und die Ausgestaltung der Lehr- und Lernprozesse<sup>3</sup> überlässt. Performance standards knüpfen an die Tradition der Lernziele an, wie sie seit der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts eingeführt wurden, aber auch an die Praxis der zentralen Prüfungen, wie sie in vielen, auch europäischen Ländern Gang und Gebe sind.

- c) **Opportunity-to-learn standards:** Diese nehmen all das auf, was in der traditionellen Schulsteuerung nicht direkt mit den Inhalten (Lehrplänen), sondern mit der Ausstattung der Schulen, der Ausgestaltung des Unterrichts, der Qualität der Lehrkräfte, dem territorialen Angebot usw. zu tun hatte. Es geht hier also um die Rahmenbedingungen des Bildungsprozesses.

Wie man sieht, bringen Standards kaum etwas, das nicht schon bekannt gewesen wäre. Die wesentliche Neuig-



keit besteht in der Akzentuierung der Performancestandards (Leistungsstandards), die mitunter gar dominierend werden. Sie erscheinen als „high-stake“ oder „low-stake“ und geben die Art der Konsequenzen bei Nichteinhaltung an. „High-stake standards“ sind hoch verbindliche Normen, die – wenn sie nicht erfüllt werden – ernsthafte Folgen für die Akteure nach sich ziehen (Lohnwirksamkeit, Verminderung oder Entzug der Subventionen, von Qualitätslabeln usw.). Selbstverständlich lässt sich auch zwischen Minimal- und Maximalstandards unterscheiden. Die Verschiebung des Bildungsvorgangs in Richtung Leistungsstandards erklärt sich aus dem Trend zur Ökonomisierung und Marktorientierung der Welt und speziell der Schule, denn output-orientierte Standards stehen für Quantität, Messbarkeit und Vergleichbarkeit, den typischen Kategorien der ökonomischen Rationalität und der Steuerung durch den Markt. Der Zeitgeist fordert seinen Tribut.

## **2. Standards in der Bildung: Was erwartet man von ihnen?**

Was bezweckt nun die Standardisierung im Bildungsbereich? Eine ebenso knappe wie klare Antwort gibt Heid: „Durch die Standardisierung soll explizit, präzisiert und operationalisiert werden, welche Kompetenzen Lernende (...) zu (einheitlich) festgelegten Zeitpunkten ihrer Lernbiographie auf bestimmten Fachgebieten (in der Regel) entwickelt haben sollen. Standards operationalisieren nicht nur das unterrichtspraktisch zu Erstrebende in der Form erwünschten Lernoutputs, sie bezwecken auch die Vereinheitlichung wünschenswerten Lernoutputs.“ (Heid, 2007, 32)<sup>4</sup>

An Deutlichkeit lässt diese Formulierung nichts zu wünschen übrig. Sie benennt die technisch-operativen Auswirkungen der Standardisierung, die wesentlich mit Normierung, Vereinheitlichung und Homogenisierung

**Wenn man beabsichtigt, die Schule besser zu steuern und qualitativ aufzurichten, dann sollte man Standards selektiv anwenden und ziel- bzw. objektadäquat einsetzen. Nicht nur output-orientierte „performance standards“, sondern auch „opportunity-to-learn standards“ und „content standards“ müssten zur Anwendung kommen.**

des Lernens gleichzusetzen sind<sup>5</sup>. Auf einer allgemeineren Ebene erwartet man von der Standardisierung zweierlei: – zum einen eine effizientere und effektivere Steuerung des Bildungswesens. In der Schweiz wird diese Zielsetzung u.a. im HarmoS-Projekt deutlich, welches die verfassungsmässig abgestützte Schaffung eines schweizerischen Bildungsraumes anstrebt; auf europäischer Ebene zeigt sich diese Absicht in der übergreifenden Anerkennung der Sprachdiplome – zum anderen eine Verbesserung der Qualität der Schule. Indem von ihnen ein enormer Druck auf die Akteure (Lehrkräfte, Schulen, Kantone) ausgeht, können letztere zur Rechenschaft gezogen werden. Nun lässt sich aber doch fragen, ob es dieselben Mittel sind, welche die Qualität von Schulen und die von Bildung bewirken können. Ist Bildung einfach eine Ware, die sich marktorientiert behandelt lässt wie jede andere? Gute Gründe sprechen dagegen, aber darauf soll hier nicht eingegangen werden<sup>6</sup>. Stattdessen ist grundsätzlich zu überlegen, ob die Standards den Qualitätsansprüchen der Bildung überhaupt gerecht werden können.

Ein Standard ist primär Ausdruck von Quantität bzw. einer festen Gleichheitsnorm, zielt zudem aber auch

auf eine bestimmte Qualität ab, die sich auf einem Qualitätskontinuum festhalten lässt. Dies gilt jedoch nicht umgekehrt, d.h. nicht jede Qualität (oder jedes qualitative Phänomen) muss auf eine Quantität Bezug nehmen und standardisierbar sein (vgl. Ruhloff, 2007, 51), denn es gibt Qualitäten, die einmalig und unnachahmbar sind. Bildung und pädagogisches Handeln sind menschenbezogene Prozesse, die diese Einmaligkeit widerspiegeln und nicht technisierbar sind (Luhmann & Schorr, 1988). Dies trifft sowohl für die Lehr- und Lernprozesse als auch für deren Ergebnisse zu, also für das, was sich Lernende angeeignet haben. Ist damit die Diskussion abgeschlossen? Kaum, denn viele empirische Studien belegen, dass die Standardisierung, oder zumindest eine bestimmte Art davon, nicht übersehbare Auswirkungen auf die Bildung hat. Wahrscheinlich nicht nur für die amerikanische Realität könnte dann die Aussage gelten: *“Standardization reduces the quality and quantity of what is taught and learned at school”* (McNeil, 2000, 3)<sup>7</sup>.

Es kommt demnach sehr genau darauf an, welche Standards man mit welchem Ziel verwendet<sup>8</sup>.

Wenn man beabsichtigt, die Schule besser zu steuern und qualitativ aufzurichten, dann sollte man Standards selektiv anwenden und ziel- bzw. objektadäquat einsetzen. Man sollte dazu nicht nur wie im Projekt HarmoS (Maradan & Mangold, 2005; Elmiger in diesem Heft) output-orientierte „performance standards“ heranziehen, sondern auch „opportunity-to-learn standards“ und „content standards“ berücksichtigen. Insbesondere aber sollten „performance-standards“ nicht auf die Mikroebene des Bildungsprozesses angewendet werden, denn dort treffen sie genau auf die Einmaligkeit und Nicht-Technisierbarkeit von Bildungsprozessen. Wie es auch Klieme deutlich vorgegeben hat (Klieme et al., 2003), dürfen „performance standards“ nicht zur Beurteilung der

Leistung von einzelnen Lernenden angewendet werden, sie dienen dem Monitoring des Macrosystems, allenfalls des Mesosystems (einzelne Schulen) und können als solche, mit anderen Indikatoren, zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung, zur Systemerneuerung beitragen und damit auch ein positives Potential entwickeln. Freilich geht schon mit der Übertragung von genau messbaren Leistungsstandards auf die Macro- und Mesoebene der Schule anhand von breit angelegten, standardisierten und zentralisierten Tests das grosse Risiko des „washback effects“ einher, nämlich dann, wenn der Unterricht sich nur noch auf ein „teaching and learning to the tests“ konzentriert<sup>9</sup>. Werden dann die Leistungen der einzelnen Lernenden direkt mittels Standardtests beurteilt, „so ist der „washback effect“ unvermeidbar.

Es ist deshalb entscheidend, Standards differenziert zu handhaben und sie nicht zur banalen Weiterentwicklung von operationalisierten Lernzielen im Hinblick auf nachfolgende Tests zu degradieren. Ist dies, angesichts des dominierenden Zeitgeistes, technisch und bildungspolitisch überhaupt möglich? Die Antwort ist „ja“, wenn man mit den Standards einen wirklichen Paradigmawechsel anstreben will:

„Standards orientieren sich an allgemeinen Bildungszielen (...) sowie an Kompetenzen, die prinzipiell in Aufgaben (Handlungen) umsetzbar sind und den Lehrkräften alle methodischen Gestaltungsfreiheiten ermöglichen, damit die Standards nicht zu einem Unterricht führen, der nur auf Tests vorbereitet. Deshalb eignen sich operationalisierte Lernziele im herkömmlichen Sinn für Standards nicht.“ (Dubs, 2004, 39)

Ein differenzierter und bildungsangemessener Einsatz von Standards hat auch mit dem Problem der Kompetenzen zu tun. HarmoS sieht vor, dass nicht etwa schulisches Wissen, sondern eben Kompetenzen gemessen werden

**Standards geben tendenziell nicht das an, was sinnvollerweise gemessen werden sollte, sondern eben nur das, was gemessen werden kann. Für die Sprachen ist dies besonders deutlich, wenn man die Evakuierung der kulturellen Inhalte zur Kenntnis nimmt.**

sollen, was im Sprachenbereich an sich nichts Neues ist. Im schulischen Alltag versteht man Kompetenz weitgehend in einem anthropologischen, subjektorientierten Rahmen und unterscheidet zwischen Fach-, Methoden- und Sozial- bzw. Selbstkompetenzen. Gleichzeitig erklärt man Kompetenzen als Dispositionen, welche die Bewältigung von konkreten Anforderungen ermöglichen (z.B. Klieme et al., 2003). Unbeachtet bleibt dabei seltsamerweise, dass man mit Fachkompetenzen alleine, genau wie mit Methoden- oder Sozialkompetenzen alleine, gar keine konkrete Anforderungssituation bewältigen kann, denn dazu braucht es eine Kombination all dieser Kompetenzen. Bei näherer Betrachtung kann also eine Fachkompetenz gar keine Kompetenz sein, denn mit fachlichem Können allein ist keine Situation zu meistern. Dazu sind immer auch andere Ressourcen nötig, also auch „Methoden- und Selbstkompetenzen“. Die Verwechslung der zwei logischen Ebenen ist frappant. Mit einer rhetorischen Figur ausgedrückt, liegt eine Synekdoche vor: *pars pro toto* (vgl. dazu Boldrini & Ghisla, 2006)<sup>10</sup>. Diese Unterscheidung ist zentral für einen sauberen und theoretisch konsistenten Kompetenzbegriff, der klar zwischen situationsorientierten Kompetenzen und subjektorientierten Ressourcen (d.h. Dispositionen) trennt. Als **Kompetenz**<sup>11</sup> wird demnach *zuerst einmal die Fähigkeit von individuellen oder*

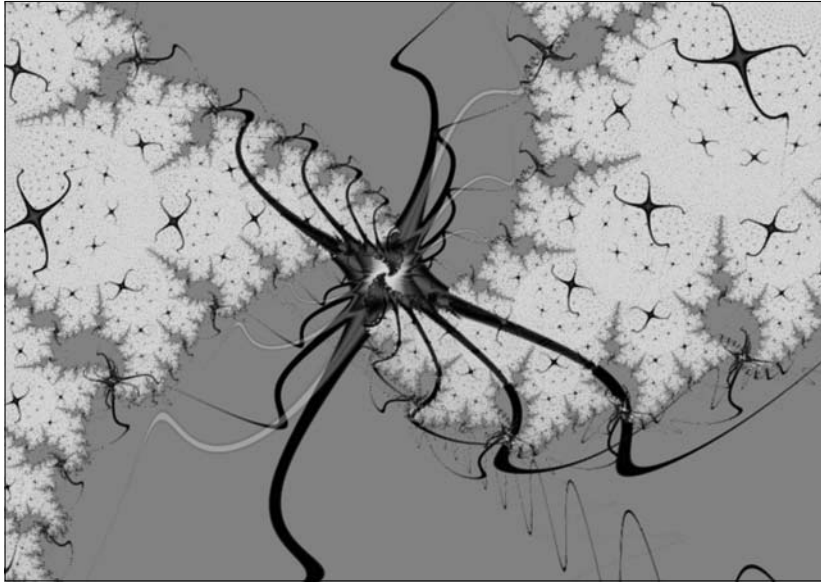
*kollektiven Subjekten verstanden, eine Klasse von Situationen, allenfalls eine einzelne Situation, erfolgreich zu meistern und somit eine Tätigkeit zu vollziehen. Um in Situationen kompetent zu sein, bedarf es der Aktivierung von individuellen oder gruppengebundenen Ressourcen, nämlich von Kenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen.*

Diese Definition nimmt deutlich von einem rein subjektorientierten Kompetenzbegriff Abstand und versteht Kompetenzen als situationsbezogen und jeweils einmalig, entstanden aus Situationen und daher auch nur situations- und kontextbezogen beschreibbar. Ressourcen dagegen sind subjektspezifisch und entsprechen dem Potential, das dem Subjekt innewohnt<sup>12</sup>.

### **3. Standards und Kompetenzen im Fremdsprachenbereich**

Wie gesagt, die Sprachen verfügen über eine lange Tradition im Umgang mit dem Kompetenzbegriff<sup>13</sup>, vor allem hinsichtlich der kommunikativen Kompetenzen, die traditionell in schriftliche bzw. mündliche rezeptive und produktive Kompetenzen unterteilt werden. Es sind effektive, praktische Fähigkeiten, die z.B. helfen, einen bestimmten Text zu verstehen oder in einer konkreten Situation etwas Adäquates mitzuteilen. Dazu werden Ressourcen wie Wortschatz, grammatische Strukturen, metakognitive Fähigkeiten, Mut usw. benötigt, d.h. eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen.

Wenn also Standards im Sprachenbereich an Kompetenzen anknüpfen, dann wäre es relativ leicht, auch in der Schule den Unterricht entsprechend zu gestalten, wohl wissend, dass Kompetenzen nur beschränkt zu vermitteln sind<sup>14</sup> und sich auf den Erwerb von Ressourcen abstützen müssen. Offensichtlich ist dies leichter gesagt als getan, denn das theoretische Defizit der gängigen Kompetenzmodelle führt



zum kontinuierlichen Verwechseln von Kompetenzen und Ressourcen (vgl. Elmiger in diesem Heft)<sup>15</sup>.

Bei der Anwendung der Standards beschäftigt die Sprachen noch ein weiteres Problem, das in der Fachliteratur als „Reduktionismus“ diskutiert wird (vgl. Zydatis in diesem Heft). Wie schon erwähnt, (ver)führen Standards leicht dazu, nur das zu messen, was messbar ist und nicht das, was Sinn macht. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) ist das Paradebeispiel dieser Tendenz, in deren Folge kulturelle Inhalte mehr oder minder evakuiert werden, da Kultur eben nicht so einfach messbar ist, es sei denn, man greife zu dem heute so modischen Quiz. Einerseits liefert der GER mit seinen sechs Hauptniveaus ein sehr dienliches und für Transparenz sowie Anerkennung von Sprachkompetenzen sehr nützliches Instrument, das dank der Formulierung von spezifischen Handlungsbeispielen und Indikatoren auch didaktisch bemüht werden kann. Andererseits lässt er eben die kulturelle Dimension sozusagen draussen vor der Tür, was für die Sprachen äusserst problematisch ist: Deutsch lernen zu wollen, ohne dabei der deutschsprachigen Kultur zu begegnen, ist wohl irgendwie möglich, aber doch eine erbärmliche,

kalte und auch menschenverachtende Angelegenheit. Wie wird der GER mit diesem Problem fertig? Grundsätzlich begnügt man sich mit dem Hinweis, kulturelle Inhalte seien vorausgesetzt, es obliege aber der Lehrkraft bzw. den Lehrmitteln, diese in den Unterricht einfließen zu lassen. Ob das genügen wird, auch angesichts der Stärke von „washback effects“, sei zumindest bezweifelt.

#### 4. Aufforderung an Sprachlehrkräfte guten Willens...

Bildung ist ein normatives Geschäft, das mit Werten zu tun hat. Gute Lehrkräfte wissen das und versuchen, diese in ihren Unterricht einfließen zu lassen. Deswegen sei hier auch eine Aufforderung an all jene Sprachlehrkräfte erlaubt, die *guten Willens* sind und ihren Unterricht nicht auf messbare Standards verkürzen wollen. Wohl verstanden, dies ist beileibe kein grundsätzliches Votum gegen Standards, die, wie bereits gesagt, ihren Dienst tun sollen und müssen, sondern lediglich ein Hinweis auf ihre „schlechte“ Seite. Die Lehrkräfte können entscheidend dazu beitragen, die problematischen Effekte von Stan-

dards abzufedern und ihre positiven Seiten zu begünstigen. Aber wie?

Nun, geschätzte Lehrkräfte, lasst Euch nicht von Standards einschüchtern, nehmt sie als einen nützlichen, interessanten und anregenden Bezugsrahmen, schaut sie an, begreift sie als Ziele, aber vergesst sie danach, dem weisen Rate von Robert Walser folgend:

„Die Ziele sind am ehesten auffindbar, wenn man gar nicht an sie denkt.“

Dafür habt zweierlei vor Augen: Eure Studenten und die Kultur, welche mit den Sprachen und in den Sprachen vermittelt werden kann!

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Materialprüfungsanstalten wie z.B. die EMPA arbeiten wesentlich mit Standards.

<sup>2</sup> Die Input-Steuerung der Schule ist Ausdruck der klassischen europäischen Tradition, während die Output-Steuerung neueren Datums aus der angelsächsischen Praxis hervorgegangen ist. Zum so genannten Input gehören natürlich nicht nur die Lehrpläne, sondern z.B. auch Lehrkräfte, Infrastrukturen, Administration und gesetzgeberische Vorgaben.

<sup>3</sup> Ähnlich geht es ja z.B. im industriellen Produktionsprozess zu. Wer Schuhe produziert, wird (wurde) an sich nicht danach gefragt, wie der Produktionsvorgang vor sich geht. Allerdings wissen wir, dass die Sache nicht so einfach ist. Seit je hat der Staat mehr oder minder strikte Normen auch für den Produktionsprozess eingeführt, so etwa für die Dauer der Arbeit, das Alter der Arbeiter oder immer mehr auch für die Einhaltung von Umweltschutzmassnahmen.

<sup>4</sup> Noch präziser: „Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Bildungsstandards i) die Normierung, ii) die Vereinheitlichung, iii) die Überprüfbarkeit und iv) die Vergleichbarkeit dessen bezwecken, was Lernende nach dem Durchlaufen bestimmter Bildungsgänge wissen und können sollen“. (Heid, 2007, 33).

<sup>5</sup> So aufgefasst sind Standards nichts anderes als die Fortentwicklung der operationalisierten Lernziele alter Schule, auch weil deren Formulierung als *Can-Do-Statement* vorgenommen werden muss, also die Verwendung von Verben verlangt, die beobachtbare Handlungen wiedergeben. Also nichts anderes als *alter Wein in neuen Schläuchen*? Nein, denn um bei der Metapher zu bleiben, der Wein erhält doch eine neue Qualität, er wird zu korrosivem Essig, und zwar dadurch, dass die *Verbindlichkeit* Ausschliesslichkeitscharakter hat, denn Standards müssen um jeden Preis erreicht werden, „während Ziele bereits ihrem Begriff nach einräumen, dass sie verfehlt (...)“ (Ruhloff, 2007, 55) oder zumindest

nur annähernd erreicht werden können.

<sup>6</sup> Diese Diskussion gehört in die Domäne der Bildungsökonomie. Vgl. dazu etwa Bank, 2005; Grin, 2005; Kirchhöfer, 1999

<sup>7</sup> Man vgl. die umfassende Analyse von Nichols et al., 2006, und die dort aufgearbeitete Literatur (abrufbar unter: <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n1/v14n1.pdf> /12.2.08) sowie Orfield & Kornhaber, 2001.

<sup>8</sup> Auf die ebenso zentrale Problematik der Messbarkeit von Standards und der damit verbundenen Implikationen wird nicht eingegangen. Es sei lediglich darauf hingewiesen, dass sich unweigerlich die Tendenz einstellt, dass Standards nicht das angeben, was sinnvollerweise gemessen werden soll, sondern eben nur das, was gemessen werden kann. Für die Sprachen ist dies besonders deutlich, wenn man feststellt, wie kulturelle Inhalte aus den Standards evakuiert werden.

<sup>9</sup> Dazu gibt es unterdessen eine breite Literatur, z.B. Cheng et al., 2003.

<sup>10</sup> Diese logische Verwechslung hat z.B. bei der Übersetzung vom Deutschen in andere Sprachen sonderbare Blüten getrieben: So wurden die Fachkompetenzen ins Italienische und ins Französische mit „competenze professionali“ bzw. „compétences professionnelles“ wiedergegeben, als Berufskompetenzen, was die Synekdoche noch deutlicher erscheinen lässt.

<sup>11</sup> Für eine differenzierte Analyse des Kompetenzbegriffs, u.a. aus sprachlicher Sicht, vgl. Boldrini & Ghisla, 2006.

<sup>12</sup> Die Konsequenzen dieser kritischen Fassung des Kompetenzbegriffs sind noch kaum überblickbar, aber schon daran ablesbar, dass die allgemeinbildende, obligatorische Schule zwar kompetenzorientiert arbeitet, aber nur in sehr geringem Ausmass Kompetenzen vermitteln kann und sich wesentlich auf die Ressourcen, d.h. auf Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen konzentrieren sollte. Dies bedeutet auch, dass es kaum Sinn macht, den Output der Schule ausschliesslich in Form von Kompetenzen beurteilen zu wollen. Für einen solchen Kompetenzbegriff argumentierten auch Weinert und viele andere Autoren auf europäischer Ebene (LeBoterf, 1994, 2000; Rychen & Salganik, 2003; Rychen et al., 2003; Weinert, 2001; Winterton et al., 2005).

<sup>13</sup> Nicht zuletzt, weil die Linguistik zu den ersten Disziplinen gehörte, die mit dem Begriffspaar „Kompetenz-Performanz“ operierte. Allerdings wird der heute verwendete Kompetenzbegriff eher im Sinne der linguistischen Performanz gebraucht.

<sup>14</sup> Hier sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Schule sehr wohl kompetenzorientiert arbeiten kann, was in den Sprachen noch naheliegender ist als in anderen Fächern. Trotzdem gilt es auch die Grenzen schulischen Wirkens im Auge zu behalten, was durch die systematische Unterscheidung zwischen Kompetenzen und Ressourcen möglich wird.

<sup>15</sup> Im Projekt HarmoS wurde diese Problematik noch in unverständlicher Weise verschärft, indem man für die Unterrichtssprache und die

L2 unterschiedliche Modelle entwickeln liess. Die Argumentation dazu, v.a. quantitativer Art (Unterrichtssprache muss auf einem weit höheren Niveau beherrscht werden) überzeugt jedenfalls nicht, es sei denn, man huldige der notorischen Hass-Liebe-Beziehung zwischen L1 und L2 und wäre bereit, auf ihrem Altar die Ansprüche einer integrierten Didaktik zu opfern (vgl. Elmiger in diesem Heft).

## Literatur

- Bank, V. (Ed.). (2005). *Vom Wert der Bildung*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Boldrini, E., & Ghisla, G. (2006). Competenza, Compétence, Competence, Kompetenz. Alcuni spunti sul concetto di competenza a partire da un approccio linguistico. In E. Pogliola (Ed.), *Competenze e loro valutazione in ambito formativo* (Vol. Quaderni dell'Istituto). Lugano: Università della Svizzera Italiana (USI).
- Cheng, L., Watanabe, Y., & Curtis, A. (2003). *Washback in Language Testing*. Philadelphia: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dubs, R. (2004). Bildungsstandards – ein erfolgversprechender Paradigmawechsel? In M. Wosnitzer, A. Frey & R. Jäger (Eds.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik. Wissenschaftliche Beiträge zum Lernen im 21. Jahrhundert* (pp. 38-55). Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Ghisla, G. (2002). An Educational Plan to Face the Complexity of Pedagogical Innovation and its strategic Requirements. In M. Rosenmund, A.-V. Fries & W. Heller (Eds.), *Comparing Curriculum-Making Processes* (pp. 133-152). Bern: Peter Lang.
- Ghisla, G. (2007). *Überlegungen zu einem theoretischen Rahmen für die Entwicklung von kompetenzorientierten Curricula*. Unpublished manuscript, Lugano.
- Ghisla, G., Bausch, L., & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (submitted).
- Grin, F. (2005). Grundzüge der Volkswirtschaftlichen Bildungsökonomie. In V. Bank (Ed.), *Vom Wert der Bildung* (pp. 61-150). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Heid, H. (2007). Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In D. Benner (Ed.), *Bildungsstandards* (pp. 29-48). Paderborn: Schöningh.
- Kirchhöfer, D. (1999). Bildung als Ware. In D. Hoffmann (Ed.), *Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Prenzel, M., Reiss, K., et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildungsforschung

(BMBF).

LeBoterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions d'Organisation.

LeBoterf, G. (2000). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Editions d'Organisation.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Maradan, O., & Mangold, M. (2005). Bildungsstandards in der Schweiz. *ph-akzente*, 12(2), 3-7.

McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of School Reform. Educational Costs of Standardized Testing*. New York: Routledge.

Nichols, S. L., Glass, G. V., & Berliner, D. C. (2006). High-Stakes Testing and Student Achievement: Does Accountability Pressure Increase Student Learning? *Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, 14 / 1.

Orfield, G., & Kornhaber, M. (Eds.). (2001). *Raising Standards or Raising Barriers? Inequality and High-Stakes Testing in Public Education*. New York: The Century Foundation Press.

Ravitch, D. (1995). *National Standards in American Education-A Citizen's Guide*. Washington D.C.: Brookings Institution Press.

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Ruhloff, J. (2007). Grenzen von Standardisierung im pädagogischen Kontext. In D. Benner (Ed.), *Bildungsstandards* (pp. 49-60). Paderborn: Schöningh.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber.

Rychen, D. S., Salganik, L. H., & McLaughlin, M. E. (Eds.). (2003). *Contributions to the Second DeSeCo Symposium. Geneva, Switzerland, 11-13 February, 2002. Definition and selection of key competencies*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Winterton, J., Deist, F. D.-L., & Stringfellow, E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competencies: clarification of the concept and prototype*. Thessaloniki: Cedefop.

## Gianni Ghisla

ist Mitglied der Redaktion von *Babylonia*. Er leitet die Abteilung F&E am Eidgenössischen Institut für Berufsbildung (EHB) in Lugano.