Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 26 (2004)

Heft: 3

Artikel: Entwicklung von Instrumenten für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen (Französisch / Englisch) : Ziele, Kontext, Gegenstände und methodologische Aspekte des IEF-Projekts

Autor: Studer, Thomas / Lenz, Peter / Mettler, Monika

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786768

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Entwicklung von Instrumenten für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen (Französisch / Englisch):

Ziele, Kontext, Gegenstände und methodologische Aspekte des IEF-Projekts

Thomas Studer, Peter Lenz und Monika Mettler

Der Fremdsprachenunterricht in der Schweiz soll in Zukunft besonders über Zielvorgaben in Form von Kompetenzbeschreibungen gesteuert werden. Zur Überprüfung der vorgegebenen Ziele braucht es geeignete Instrumente. Die Kantone der Deutschschweiz haben nach intensiver Vorarbeit beschlossen, den Entwicklungsaufwand für solche Beurteilungsinstrumente gemeinsam zu tragen. Im Projekt IEF (Instrumente für die Evaluation von Femdsprachenkompetenzen) entsteht in einem Verbund aus Forschung und Praxis ein Instrumentarium, das für die Selbst- und Fremdbeurteilung von Sprachkompetenzen in Französisch und Englisch für Schülerinnen und Schüler der 5.-9. Klasse eingesetzt werden kann.

In diesem Artikel werden die Ziele und die Gegenstände des IEF-Projekts etwas genauer vorgestellt und in Bezug auf einschlägige Vorarbeiten situiert. Ausserdem wird die Frage nach der besonderen Art von Wissenschaftlichkeit des IEF-Projekts reflektiert, mit der das Projekt aufgrund der Konstellation ‚Verbund von Forschung und Praxis' konfrontiert ist. Exemplarisch diskutiert wird diese Frage am Beispiel der Methodologie des IEF-Teilprojekts zur Beurteilung der mündlichen Sprachkompetenzen.

Einleitung

Der schulische Fremdsprachenunterricht steht unter Legitimationsdruck. Die unbestritten zunehmende Bedeutung von guten Fremdsprachenkenntnissen steht den begrenzten Möglichkeiten und Ressourcen im schulischen Kontext gegenüber. Umso lauter wird der Ruf nach Qualitätsverbesserung und Effizienzsteigerung im Fremdsprachenunterricht: Was bringt die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts? Wie viele Lektionen zusätzlich lassen sich in den Gesamtkatalog einbauen? Zulasten welcher Fächer soll der Fremdsprachenunterricht ausgedehnt werden? Welche Konsequenzen hat das für die Aus- und Weiterbildung? Rechtfertigt sich schliesslich auch der finanzielle Aufwand? Solche und ähnliche Fragen stehen am Anfang sprachenpolitischer Entscheide. Die Entscheidungsträger wollen sich nach Möglichkeit auf wissenschaftliche Ergeb-

ISSN 1424-3946, Academic Press Fribourg

nisse stützen. Doch liegen diese kaum je in einer Form vor, die sich direkt auf den spezifischen Kontext eines Kantons oder einer Region übertragen liesse. Deshalb ist es von offensichtlichem Nutzen, wenn Instrumente zur Verfügung stehen, die eingesetzt werden können um Steuerungswissen zu gewinnen. Solche Instrumente zu entwickeln und bereit zu stellen, ist eines der Ziele von IEF.

Die expliziten, auf fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit bezogenen Niveaubeschreibungen, die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001) ausführlich beschrieben sind und die auch ein Kernelement des Europäischen Sprachenportfolios (Schneider, North & Koch, 2001) darstellen, machen es möglich, dass der schulische Fremdsprachenunterricht nicht mehr allein über Rahmenvorgaben wie Jahreslektionen oder Schuljahre gesteuert werden muss, sondern dass allgemein verständliche, leicht operationalisierbare Zielvorgaben in Form von Kompetenzbeschreibungen gemacht werden können. Der Expertenvorschlag für ein schweizerisches Sprachenkonzept für die obligatorische Schulzeit (EDK, 1998) vollzog diesen Paradigmenwechsel für den Bereich des schulischen Fremdsprachenlernens nach, indem er Zielvorgaben in Form von Kompetenzbeschreibungen machte und Standards statt Lernzeiten und Lernwege als Steuerungsinstrument vorschlug. Das Schwerpunktprojekt HarmoS der EDK knüpft an das Sprachenkonzept an und will nun für die Bereiche Fremdsprachen, Muttersprache, Mathematik und Naturwissenschaften schweizweit gültige Bildungsstandards definieren, und zwar für das zweite (ausser bei den Fremdsprachen), sechste und neunte Schuljahr.

Zur Überprüfung von angestrebten Kompetenzen braucht es verlässliche Instrumente. Was können die Lernenden tatsächlich und wie gut erfüllen sie die gestellten Aufgaben? Die Kantone der Deutschschweiz haben nach intensiver Vorarbeit beschlossen, den Entwicklungsaufwand für solche Beurteilungsinstrumente gemeinsam zu tragen. Im Projekt IEF (*I*nstrumente für die *E*valuation von *Fr*emdsprachenkompetenzen) entsteht nun in einem Verbund aus Forschung und Praxis ein Instrumentarium, das für die Selbst- und Fremdbeurteilung von Sprachkompetenzen in Französisch und Englisch für Schülerinnen und Schüler der 5.-9. Klasse eingesetzt werden kann.

Lehrpersonen, Bildungsverwaltung und Forschung arbeiten an der Entwicklung dieser Instrumente und garantieren so dank der intensiven Zusammenarbeit eine positive Rückkoppelung an die Praxis.

IEF will nicht nur Kompetenzen messen, sondern auch das Sprachenlernen beeinflussen. Was und wie in der Schule beurteilt wird, hat bekanntlich Rückwirkungen (*washback*) auf den Unterricht – positive oder negative (vgl. z.B. Weskamp, 2003, Kap. 6). Das bedeutet auch: Mit Beurteilungsinstrumenten wird nicht nur überprüft, was das Resultat des Fremdsprachenlernens ist, sondern es wird auch das Lernen selber beeinflusst. Also müsste sich die Qualität des Lernens mit «guten» Beurteilungsinstrumenten fördern lassen, sofern sie genügend Einflussmöglichkeiten haben. Bei dieser Überlegung setzt das Projekt an und stellt Instrumente zur Verfügung, die erstens nicht nur für die summative, son-

dern auch für die formative Beurteilung geeignet sind und die sich zweitens klar an den Zielen eines «aufgeklärten» kommunikativen Unterrichts orientieren: Die Selbstbeurteilungsinstrumente beschreiben für verschiedene Kompetenzniveaus kommunikative Handlungen, die von Lernenden der betreffenden Altersgruppe vollzogen werden können und in Sprachkontaktsituationen tatsächlich auch vollzogen würden bzw. vollzogen werden müssten. Die kommunikativen Testaufgaben (*tasks*) wiederum beziehen sich direkt auf diese Kompetenzbeschreibungen und sind so situiert und konkretisiert, dass sie einen hohen Grad von Plausibilität und Authentizität haben.

Im Folgenden wird das IEF-Projekt zuerst etwas genauer vorgestellt und in Bezug auf einschlägige Vorarbeiten situiert. Anschliessend wird die Frage nach der Art von Wissenschaftlichkeit des IEF-Projekts aufgeworfen und am Beispiel der Methodologie des Teilprojekts zu den mündlichen Sprachkompetenzen exemplarisch illustriert.

Überblick über das IEF-Projekt

Das IEF-Projekt wird von den Deutschschweizer Kantonen und von Liechtenstein unterstützt. Zwischen 2002 und 2005 sollen in Zusammenarbeit mit ca. 200 Unterrichtenden und deren Klassen Tests und Selbstbeurteilungsmaterialien für den Französisch- und Englischunterricht entwickelt und erprobt werden, die zwischen der 5. und der 9. Klasse eingesetzt werden können. Dazu kommen Materialien für die Prüfer- und Beurteilerschulung. Besondere Einsatz-Schwerpunkte bilden die beiden Nahtstellen am Übergang zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe I sowie zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II.

IEF ist lehrwerk- und lehrplanübergreifend. Die Beurteilungsinstrumente, die im Rahmen von IEF entstehen, orientieren sich in erster Linie an den europaweit anerkannten Niveaubeschreibungen des *Europäischen Referenzrahmens für Sprachen,* auf den sich auch das *Europäische Sprachenportfolio* bezieht. IEF verfeinert allerdings das existierende sechsstufige Niveausystem durch die Beschreibung von Zwischenniveaus, damit auch kleinere Lernfortschritte und v.a. auch die beginnende kommunikative Sprachkompetenz beschrieben und motivierend evaluiert werden können. Um der feineren Unterteilung sowie dem Alter und dem Kontext der Schülerinnen und Schüler besser gerecht zu werden, wurden in der ersten Projektphase in Zusammenarbeit mit zahlreichen Lehrpersonen viele neue Kompetenzbeschreibungen in Form von *Kann*-Beschreibungen erarbeitet. Die IEF-Instrumente zur Beurteilung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit basieren auf diesen Beschreibungen.

Das Kernstück der Beurteilungsinstrumente bilden Testaufgaben zu den verschiedenen Sprachfertigkeiten sowie Tests zu den sprachlichen Ressourcen (vor-

wiegend Wortschatz). Bei den Fertigkeiten wird, analog zum Sprachenportfolio, zwischen *Hören, Lesen, mündlicher Interaktion, zusammenhängendem Sprechen* und *Schreiben* unterschieden. Die Aufgaben sollen sowohl für fortlaufende, *formative*, als auch für abschliessende, *summative* Beurteilungszwecke gebraucht werden können. Für die summative Beurteilung (z.B. am Ende der Schulzeit) werden speziell Aufgaben aus dem Projekt zu Mustertestsätzen zusammengestellt und erprobt.

Einen Schwerpunkt bei den Testaufgaben bilden die produktiven Fertigkeiten und da insbesondere das Sprechen (*mündliche Interaktion* und *zusammenhängendes Sprechen*). Um die Beurteilung von Schülerleistungen in den Bereichen des Sprechens und Schreibens transparenter und konsistenter zu machen und um generell eine kriterienorientierte Beurteilungspraxis zu unterstützen, werden zu den Sprech- und Schreibaufgaben aussagekräftige Beurteilungskriterien entwickelt und erprobt. Hinzu kommen so genannte «Referenzleistungen» in Form von kommentierten und beurteilten Schülerleistungen (Texte, Videoaufnahmen) auf unterschiedlichen Niveaus, welche für die Prüfer- und Beurteilerschulung zu Selbstlernpaketen zusammengefasst werden.

Komplementär zu den Testaufgaben werden im IEF-Projekt Raster und Arbeitsblätter zur Selbstbeurteilung entwickelt, die auf altersgerecht formulierten *Ich-kann*-Beschreibungen basieren. Die Entwicklung von Selbstbeurteilungsinstrumenten als Ergänzung zu Tests ist aus pädagogischen Gründen wichtig, weil sie idealer Anlass sind, um über das tatsächliche Können, Lernziele, Lernwege und Fortschritte zu reflektieren. Zudem ermöglicht Selbstbeurteilung recht zuverlässige Prognosen hinsichtlich von Resultaten in kommunikativ orientierten Prüfungen. (Zur Entwicklung der *Kann-* und der *Ich-kann*-Beschreibungen vgl. Lenz & Studer, 2004.)

Selbstbeurteilungsinstrumente aus dem IEF-Projekt werden auch im entstehenden *Europäischen Sprachenportfolio* für Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klasse verwendet.

Zur Situierung des IEF-Projekts

Das IEF-Projekt hat wie auch das Sprachenportfolio seine Wurzeln in den Sprachenprojekten des Europarates, ganz besonders in der Initiative, die im Jahre 1991 in Rüschlikon mit dem Symposium «Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: objectifs, évaluation, certification» (vgl. Schneider, 2000) gestartet wurde. Meilensteine dieser Initiative sind bis jetzt insbesondere zwei Publikationen, die wir hier mit dem vollständigen Titel zitieren, weil sie durchaus programmatisch sind. Zum einen handelt es sich um Schneider & North (2000) «Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit» und zum andern um den «Gemeinsamen Europäischen

Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen» (deutsche Ausgabe 2001). Dazu kommen – als sichtbarstes Ergebnis – rund 50 verschiedene Fassungen des *Europäischen Sprachenportfolios* (ESP) in verschiedenen europäischen Ländern (vgl. www.coe.int/portfolio). Das schweizerische *Sprachenportfolio für Jugendliche und Erwachsene* lag dabei als erstes vor und hatte einen entscheidenden Einfluss auf zahlreiche andere. Heute wird in vielen Ländern intensiv an Portfolios für verschiedene Zielgruppen gearbeitet. In der Schweiz wird zur Zeit ein Sprachenportfolio für 11- bis 15-Jährige (ESP II) in der Praxis erprobt; ein Sprachenportfolio für noch jüngere Lernende ist im Entstehen. IEF verhält sich synergetisch zum Projekt ESP II: Einerseits werden die in IEF erarbeiteten *Ich-kann*-Beschreibungen ins ESP II übernommen, andererseits ist das ESP II ein (Selbst-)Beurteilungsinstrument, welches die Testaufgaben von IEF im formativen Bereich ideal ergänzt.

Auf der methodischen Ebene macht IEF bedeutende Anleihen beim Projekt «Fremdsprachenkompetenzen an Schnittstellen» von Schneider & North, das innerhalb des NFP 33 mit dem Rahmentitel «Wirksamkeit unserer Bildungssysteme» situiert war (vgl. Schneider & North, 2000). Viele der Methoden, die wir in IEF verwenden (z.B. die Verfahren zur Skalenkonstruktion – Einbezug von Lehrpersonen, empirische Untersuchung, eigentliche Skalenkonstruktion mithilfe von *Rasch*-Statistik), konnten aus diesem Projekt übernommen werden, weil sie sich dort bewährt hatten. Neben den Verfahren gehören auch viele Ergebnisse, die dort erzielt wurden (insbesondere die skalierten Kompetenzbeschreibungen und Beurteilungskriterien), zum zentralen Bezugsrahmen von IEF.

Die Ziele von IEF können ebenfalls als Weiterführung des Projekts von Schneider & North gesehen werden. In IEF geht es allerdings noch direkter um die praktische Verwertbarkeit der Ergebnisse. Resultieren sollen insbesondere 'gebrauchsfertige' Beurteilungsinstrumente. Dieses Projektziel kann im Rahmen der finanziellen und zeitlichen Vorgaben von IEF nur erreicht werden, weil schon sehr viele Ressourcen methodischer *und* inhaltlicher Art da sind, die in IEF entweder direkt übernommen oder als verlässlicher Ausgangspunkt für zielgruppenspezifische Adaptationen und Weiterentwicklungen gebraucht werden können.

Die Anbindung an die Arbeiten des Europarates und ganz speziell an die Vorarbeiten von Schneider & North im Rahmen des NFP 33 ist auch dafür verantwortlich, dass IEF nicht, wie man vielleicht erwarten könnte, mit Begleitforschung beginnt (und in einem solchen Rahmen zum Beispiel Beurteilungspraktiken im Unterricht erforscht), sondern direkt mit der Entwicklung von Instrumenten einsetzt. IEF muss nicht bei Null anfangen – und kann dafür mehr für den *Verwertungszusammenhang* tun, der sonst ja, auch in der so genannten angewandten Forschung, oft ein Mauerblümchendasein fristet.

Mit dem Vorgehen, das für IEF gewählt wurde, sind freilich auch einige heikle, bisher kaum genauer diskutierte Fragen wissenschaftstheoretischer Art verbunden. Diese Fragen etwas zu sondieren, ist das Ziel der folgenden Abschnitte.

Wissenschaftstheoretische Aspekte von IEF

Aus der Sicht der Wissenschaftstheorie erzeugt Wissenschaft Aussagen, und die Wissenschaftstheorie beschäftigt sich damit, wie die Wissenschaft zu ihren Aussagen kommt (vgl. z.B. Brosius & Koschel, 2003, 39). Unter diesen Vorzeichen ergibt sich für die Wissenschaftlichkeit des IEF-Projekts ein handfestes Problem, denn die Resultate von IEF sind nicht Aussagen, sind nicht oder jedenfalls nicht primär wissenschaftliche Aussagen im Sinne von wissenschaftlichen Problemlösungen für *wissenschaftliche* Probleme. Die Resultate von IEF sind Produkte, in unserem Fall Instrumente zur Beurteilung von Schülerleistungen. Ziel dieser Instrumente ist es, zur Verbesserung der Qualität, Kohärenz und Transparenz der Beurteilungsmassnahmen im Bereich des schulischen Fremdsprachenlehrens und -lernens beizutragen. Entsprechend handelt es sich bei den Ergebnissen von IEF um einen Beitrag zur Lösung *alltäglicher* Probleme. Wissenschaft hingegen, so etwa Küpers (2002, 157), macht genau das nicht: «Wissenschaft löst keine Alltagsprobleme, sie löst wissenschaftliche Probleme.»

Also wäre die Wissenschaftstheorie für unseren Fall nicht zuständig? Oder doch, und ganz einfach deswegen, weil es (noch) keine ausbuchstabierte Theorie gibt, die sich damit beschäftigt, wie Forscherinnen und Forscher zu praxisrelevanten Produkten gelangen können? Oder wäre das, was wir tun – Beurteilungsinstrumente erstellen eben – am Ende gar keine Wissenschaft?

Diese Fragen sind durchaus nicht rhetorisch gemeint, sondern sie treiben uns um, und mit uns vermutlich nicht wenige, die ihr Handeln als anwendungsorientierte Forschung verstehen.

Ist IEF ein wissenschaftliches Projekt?

Ob IEF als wissenschaftliches Projekt gelten kann oder nicht, dürfte wesentlich davon abhängen, ob man den Fokus auf die Resultate des Projekts oder auf die Entstehung der Resultate legt. Wenn die wissenschaftliche Aussage – zum Beispiel in Form einer vorläufig bestätigten oder widerlegten Theorie, wie beim kritischen Rationalismus, oder auch in Form einer Hypothese zur Erkundung eines Wirklichkeitsbereichs, wie in explorativ-interpretativen Paradigmen – ein konstitutives Merkmal von Wissenschaft ist, müsste man den Begriff der Aussage schon sehr arg strapazieren, um für IEF Wissenschaftlichkeit reklamieren zu können. Zählt hingegen das Vorgehen, sind also ein bestimmtes, auf methodologische Standards bezogenes, kontrolliertes und nachvollziehbares Verfahren und ein begründetes und expliziertes Verhältnis von Empirie und Theorie für Wissenschaftlichkeit ausschlaggebend, ist IEF ein wissenschaftliches Projekt.

Wenn nun, einerseits, IEF in diesem *prozeduralen* Sinn ein wissenschaftliches Projekt ist, das Produkte für die Praxis hervorbringt, und wenn es, andererseits, keine wissenschaftlichen Lösungen für alltägliche Probleme geben kann (vgl.

z.B. auch Grotjahn, 2003, 494), was wäre IEF dann genau? Ein wissenschaftlich fundierter *Beitrag* zur Lösung alltäglicher Probleme wahrscheinlich. Das allein ist aber nichts Besonderes. Viele Projekte würden für sich in Anspruch nehmen, wissenschaftlich fundierte Beiträge zur Lösung alltäglicher Probleme zu sein.

Im Folgenden soll die besondere, in Teilen vielleicht neue oder doch ungewöhnliche Art von Wissenschaftlichkeit unseres Projekts etwas genauer diskutiert werden. Dazu orientieren wir uns zuerst an einer Dreiteilung des Forschungsprozesses, wie man sie in der empirischen Sozialforschung oft antrifft und thematisieren dann exemplarisch die Methodologie von IEF.

Vorauszuschicken ist dabei, dass alle unsere Ausführungen suchenden und tentativen Charakter haben, zumal wir derzeit mitten in der Projektbearbeitung drin stehen.

Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang

Ein Orientierungsrahmen für die Diskussion der Wissenschaftlichkeit des IEF-Projekts ist die in der empirischen Sozialforschung weit verbreitete Unterteilung des wissenschaftlichen Vorgehens in einen Entdeckungs-, einen Begründungs- und einen Verwertungszusammenhang (etwa Bortz & Döring, 2002; Bortz, 1999; Kromrey, 1991; Atteslander, 1991). Zwar lässt sich mit diesem Rahmen gut nachzeichnen, wie die Fragestellungen von IEF entstanden sind (Entstehungsgeschichte des Projekts bzw. *Entdeckungszusammenhang*, vgl. dazu die Einleitung oben), und transparent machen lässt sich v.a. auch, wie Entdeckungs- und Begründungszusammenhang aufeinander bezogen sind: Scharnier zwischen diesen beiden Zusammenhängen ist die umfangreiche Vorstudie zum Projekt[1]. Die Vorstudie umfasst einerseits die Fragestellungen des Projekts und setzt damit beim Entdeckungszusammenhang an, sie reicht aber andererseits bereits weit in den *Begründungszusammenhang* hinein, indem in dieser Studie wesentliche Bezüge der Fragestellungen auf Theorien und auf den Forschungsstand sowie wichtige Operationalisierungen diskutiert und methodologische Entscheide getroffen und begründet werden.

Ansonsten aber ist dieser verbreitete Orientierungsrahmen nur beschränkt nützlich, um die spezifische Art von Wissenschaftlichkeit des IEF-Projekts *positiv* zu beschreiben. Das liegt daran, dass dieser Rahmen auch in seiner gegenwärtigen Ausgestaltung (z.B. bei Brosius/Koschel, 2003, 35) stark einer analytisch-nomologischen Methodologie verpflichtet zu sein scheint[2]. Das heisst: Mit Bezug auf diesen Rahmen lässt sich zwar zum Beispiel feststellen, dass die Hypothesen (als wichtiger Bestandteil des *Begründungszusammenhangs*) im IEF-Projekt kaum je von der Art «singulärer Sätze» sind, wie sie in analytisch-nomologischen Verfahren formuliert werden, um Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu postulieren und überprüfbar zu machen[3]. Es lässt sich aber nicht zeigen, dass und warum die IEF-Hypothesen normalerweise eine andere, nämlich eine gröbere Korngrösse haben und welche Konsequenzen dies für die Art der Überprüfung der Hypothesen hat.

Insbesondere aber wird in dieser Dreiteilung des wissenschaftlichen Vorgehens der *Verwertungszusammenhang* erstens nur knapp und zweitens ausschliesslich in Bezug auf Aspekte der Bewährung der Resultate in der *scientific community* diskutiert (wissenschaftliche Vorträge und Publikationen; gehört der Bericht zu Handen der Auftraggeber eigentlich auch dazu?). Gerade der Verwertungszusammenhang aber ist der für IEF entscheidende Zusammenhang, und das eben nicht oder höchstens in zweiter Linie im Sinne der wissenschaftlichen Publikation: Der Wert unserer Resultate wird an ihrer *Funktionalität* im Kontext schulischer Beurteilungsmassnahmen gemessen. Und dabei sind Orientierungen nötig, über die der zitierte Orientierungsrahmen nichts aussagt (und für welche die Wissenschaftstheorie bisher nicht zuständig zu sein scheint).

Zur Methodologie von IEF

Ein anderer und konkreterer Zugang zur Charakterisierung der spezifischen Art von Wissenschaftlichkeit des IEF-Projekts ist die Beschreibung der Methodologie. Dies soll hier wenigstens in groben Zügen und exemplarisch versucht werden.

Das wichtigste Kriterium für die Wahl einer Methode ist zweifellos das der *Gegenstandsadäquatheit* (z.B. Henrici, 2000, 33; Grotjahn, 2000, 20). In IEF gehen wir davon aus, dass unsere Gegenstände (insbesondere Sprachkompetenzbeschreibungen sowie darauf basierende Testaufgaben und Selbstbeurteilungsinstrumente) derart vielfältig bedingt sind, dass am ehesten *Mehrmethodenansätze* geeignet sind, das Kriterium der Gegenstandsadäquatheit zu erfüllen.

Für das IEF-Teilprojekt zur Entwicklung von *Sprachkompetenzbeschreibungen* (zielgruppenadäquate, kalibrierte und auf die Niveaus des Europäischen Referenzrahmens bezogenen *Kann*-Beschreibungen) sowie für die Teilprojekte zu den *produktiven Kompetenzen* (Testaufgaben sowie *Ich-Kann*-Beschreibungen zum Sprechen und zum Schreiben) bedeutet Mehrmethodenansatz, dass wir mit einer Methoden- *und* mit einer Datentriangulierung (vgl. Grotjahn, 2003, 497) arbeiten, d.h. wir wenden Methoden wie Dokumentenanalyse, reflektierende Diskussion und quantitative Befragung auf ein- und denselben Gegenstand an (z.B. auf Kompetenzbeschreibungen) und wir verwenden zu verschiedenen Zeitpunkten erhobene Daten (auch) zur Überprüfung der Konsistenz der erhaltenen Informationen. Mehrmethodenansatz bedeutet bei IEF auch, dass wir das Methodenspektrum der empirischen Sozialforschung sozusagen ausreizen bzw. dass wir uns gerne auch an den Rändern dieses Spektrums bedienen. Für die Untersuchungen zum *Schreiben* werden zum Beispiel die folgenden Methoden eingesetzt:

Datenerhebungsmethoden:

Diskussion mit Akteuren; Diskussion unter Akteuren im Feld (z.B. über Praktiken des Beurteilens von schriftlichen Schülerleistungen); Sortier- und Kategorisierungsaufgaben (z.B. von schriftlichen Schülerleistungen); quantifizierende schriftliche Befragung (Anwendung von Bewertungskriterien auf schriftliche Schülertexte);

Methoden der Datenauswertung:
qualitative Inhaltsanalysen (z.B. von Protokollen zu Gruppengesprächen über Aspekte der Bewertung von Schreibarbeiten); Verfahren der probabilistischen Statistik (Kalibrierung von Beurteilungskriterien für das Schreiben durch Konstruktion einer *Rasch*-Skala).

Beispiel eines Untersuchungsplans
Stichwortartig skizziert sieht ein IEF-Untersuchungsplan, beispielsweise der für die *Entwicklung von Testaufgaben und Beurteilungskriterien für die mündlichen Kompetenzen*, der mit dem Plan zur Erstellung von *mündlichen Referenzleistungen* verbunden ist, so aus:

a) Entwerfen von Testaufgaben und Bereitstellen von Beurteilungskriterien durch die Projektbearbeiter, beides auf der Basis von einschlägiger Fachliteratur und Dokumentenanalysen (darunter Lehrbücher, Aufgabensammlungen, standardisierte Prüfungen);
b) Qualitative Erprobung der Testaufgaben in Schulklassen (u.a.: Erstellen erster Video- und Tonaufnahmen von SchülerInnen beim Lösen der Aufgaben; Einholen von Rückmeldungen zu den Aufgaben von SchülerInnen und Lehrpersonen);
c) Durchführung von Workshops mit Lehrpersonen (u.a.: Erkennen von Stärken und Schwächen der Aufgabenentwürfe; Reflexion von alltäglichen Beurteilungspraktiken; Auswählen, Modifizieren und Konkretisieren von bestehenden und Entwickeln von neuen Beurteilungskriterien; Anwenden der Kriterien auf die Video- und Tonbeispiele und Verbessern der Kriterien in einem iterativen Prozess);
d) Auswertung der Workshops (u.a.: Überarbeiten der Aufgabenentwürfe sowie, auf dieser Grundlage, Entwickeln neuer Aufgaben; Bereinigen und Systematisieren der Beurteilungskriterien);
e) Bewertung und Einstufung von Schülerleistungen durch Lehrpersonen mit den bereinigten Beurteilungskriterien und unter Vorlage von Videos (quantitativ ausgerichtete Befragung mit dem Hauptziel, die Beurteilungskriterien und ausgewählte Schülerleistungen mit Bezug auf die europäischen Referenzniveaus zu kalibrieren);
f) Datenauswertung (*Rasch*-Analysen) und Erstellen von Referenzleistungen (Auswahl und Kommentierung beurteilter und einem Niveau zugeordneter Leistungen durch die Projektbearbeiter).

Die hier skizzierte Methodologie ist durch eine systematische Abfolge von theoriebezogener Schreibtischarbeit (v.a. Schritte a und d) und empirischer Arbeit (empirisch im engeren Sinn; Schritte b, c und e) sowie durch die Priorität qualitativer vor quantitativen Verfahren charakterisiert (vgl. besonders c und d vor e). Begründet sind die Art und die Abfolge der einzelnen Schritte durch die Untersuchungsgegenstände (hier Testaufgaben und Beurteilungskriterien für mündli-

che Kompetenzen sowie Referenzleistungen) und das damit verbundene Ziel, dass diese Instrumente in der Praxis mit Gewinn gebraucht werden können und dort auch tatsächlich gebraucht werden. Die Vielschichtigkeit dieses Ziels hat für uns zwei Konsequenzen: Erstens versuchen wir, das Testmodell sehr offen anzugehen, indem wir dem genauen Testdesign verschiedene Konsultationsphasen vorschalten (Schritte b und d)[4]. Zweitens scheint es uns nötig, die Geltung von und das Verhältnis zwischen Beobachtungen erster und zweiter Ordnung, wie Konstruktivisten sagen würden[5], im Forschungsprozess neu zu überdenken. Dazu zwei Bemerkungen; die eine betrifft die Lehrpersonen, die in IEF mitarbeiten (i), die andere die Projektbearbeiter (ii).

Beobachtungen erster und zweiter Ordnung

(i) Die insgesamt ca. 200 *Lehrpersonen*, mit denen wir in IEF teilweise über mehr als ein Jahr zusammenarbeiten, sind für uns nicht namenlose Merkmalsträger und auch nicht einfach reaktive informationsverarbeitende Systeme in neobehavioristisch-kognitionspsychologischer Manier. 'Unsere' Lehrerinnen und Lehrer sind reflexive und intentionale soziale Akteure mit starken subjektiven Theorien, die gerade im Bereich der Leistungsbeurteilung handlungsleitend sind. Auf der Basis eines solchen Menschenbildes[6] geht es für die Projektbearbeiter zunächst einmal darum, die Handlungen und Kommunikationen der Lehrpersonen (ihre *Beobachtungen erster Ordnung*) ernst zu nehmen und zu verstehen. Deshalb führen wir mit erfahrenen Lehrerinnen und Lehrer – Workshops durch. Workshops? Ja, diese Bezeichnung trifft die Sache nicht schlecht, denn die Veranstaltungen dienen nicht nur der Datenerhebung, sondern sie weisen gleichzeitig auch Aspekte der Lehrerfortbildung auf (zur Konzeption einer handlungs- und partnerortientierten Lehrerfortbildung vgl. etwa Overmann, 2002). Das Ziel der Workshops zum Sprechen und zum Schreiben besteht einerseits darin, individuelle Beurteilungspraktiken transparent zu machen und zu reflektieren. Andererseits bzw. aufbauend darauf geht es dann v.a. darum, diese Praktiken zu objektivieren und weiterzuentwickeln. Objektivieren bedeutet dabei *kommunikative Validierung* individueller Beurteilungspraktiken (z.B. in Form von Gruppendiskussionen mit Konsensfindung); Weiterentwickeln heisst v.a. auch: Bezug auf sowie Adaptation und schliesslich Anwendung von Beurteilungskriterien, die in andern Projekten validiert werden konnten (eine Art von *Handlungsvalidierung*).

(ii) Auch die *IEF-Projektbearbeiter* sind keine gesichts- und geschichtslosen Versuchsleiter. Die Projektbearbeiter machen zwar hoffentlich schon *Beobachtungen zweiter Ordnung* (und manchmal auch, wie hier gerade, Beobachtungen dritter Ordnung), aber eben keineswegs nur. Auch sie machen laufend Beobachtungen erster Ordnung und bringen diese in den Forschungsprozess ein. Das gilt zwar nicht nur für IEF, aber für IEF speziell, weil beide Projektbearbeiter auch im Fremdsprachenunterricht tätig sind. Konkret wirkt sich das zum Beispiel so aus, dass die im Unterricht erprobten Vorstellungen der Projektbearbeiter von

dem, was eine gute Testaufgabe ist (Beobachtungen erster Ordnung), in die Konstruktion der Aufgabenentwürfe einfliessen. Man kann das als Mangel an Distanz zum Untersuchungsgegenstand, mithin als Mangel an Objektivität beim wissenschaftlichen Vorgehen bezeichnen. Man kann aber auch fragen, ob es ohne Unterrichtserfahrung überhaupt möglich wäre, die für die Untersuchungsgegenstände relevanten Fragen zu erkennen.

Wie auch immer: Klar ist, dass auch die Beobachtungen (erster *und* zweiter Ordnung) der Projektbearbeiter der Validierung bedürfen. In der Anlage des IEF-Projekts sind gleich mehrere Validierungsmassnahmen eingebaut.[7] Im skizzierten Untersuchungsplan sind das v.a. die Schritte b) und c).

Gütekriterien

An die exemplarische Vorstellung der IEF-Methodologie notwendig anzuschliessen wäre eine ausführliche Diskussion der so genannten *Gütekriterien*, die für IEF gelten sollen. Das wäre aber eine langatmige Sache, weil die Gütekriterien für jede einzelne der verwendeten Methoden separat und manchmal sogar getrennt für das jeweilige Verfahren und die damit erzielten Resultate diskutiert werden müssten. Erschwerend kommt hinzu, dass die Verständigung auf gemeinsame Bewertungsmassstäbe besonders innerhalb des explorativ-interpretativen Paradigmas noch stark im Fluss ist (vgl. etwa Wendt, 2002, 33; Henrici, 2000, 35ff.; Caspari, Helbig & Schmelter, 2003, 500). Deshalb wollen wir es an dieser Stelle bei einigen summarischen Hinweisen belassen:

- Die Methodologie von IEF ist insofern *objektiv*, als alle Erhebungen, Analysen und Interpretationen prinzipiell nachvollziehbar sind. *Reproduzierbar* dürften allerdings primär nur die Resultate der quantitativen Hauptuntersuchungen sein (z.B. kalibrierte Kompetenzbeschreibungen). Die Ergebnisse der diesen vorgeschalteten qualitativen Untersuchungen dagegen sind es nicht unbedingt bzw. hierfür gelten andere Massstäbe: Ziel der Workshops beispielsweise ist in erster Linie eine möglichst hohe *Konstruktvalidität* (z.B. der Beurteilungskriterien), die über verschiedene Validierungsverfahren erreicht werden soll (kommunikative Validierung, Handlungsvalidierung; vgl. dazu oben unter «Beobachtungen erster und zweiter Ordnung», Punkt i).
- Analoges gilt für das messtheoretische Kriterium der Reliabilität, und Ähnliches dann auch wieder für die Repräsentativität der Ergebnisse, d.h. *Reliabilität* (im Sinne von Messgenauigkeit) postulieren wir ebenfalls nur für die quantitativen Hauptuntersuchungen, und *repräsentativ* (verallgemeinerbar) sollten zumal die Resultate der quantitativen Untersuchungen sein – für die definierten Zielgruppen und nach Massgabe auch der angesetzten Stichprobenpläne und Auswahlverfahren.
- Das für IEF wichtigste Kriterium, dem sämtliche Beurteilungsinstrumente letztlich genügen müssen, ist das der *Viabilität*[8], d.h. diese Instrumente müssen in der schulischen Praxis funktionieren, und das wiederum bedeutet v.a. auch: Sie dürfen die gewachsene *kommunikative Praxis in der Schule nicht*

übergehen und müssen an die Interessen und Möglichkeiten der Betroffenen anschliessen. So gesehen geht es in IEF eigentlich, etwas pathetisch formuliert, um die kommunikative Versöhnung von Beobachtungen erster und zweiter Ordnung mit dem Ziel, zur Verbesserung der schulischen Beurteilungspraxis beizutragen.

Angedeutet ist damit auch, dass unsere Lesart von Viabilität nicht der eines simplen «anything goes if it works» entspricht (vgl. Küpers, 2002, 155, mit Bezug auf von Glasersfeld). Die Stelle des «anything» ist in IEF schon sehr viel genauer besetzt, zum Beispiel durch Testaufgaben, die auf der Basis von validierten Kompetenzbeschreibungen konstruiert sind und die einen mehrstufigen Entwicklungsprozess (v.a. Erprobungen in Schulklassen, Kommentierungen in Workshops) durchlaufen haben, bevor sie in der Schule zur Beurteilung von Sprachkompetenz eingesetzt werden.

Mit diesen Überlegungen ist die eingangs aufgeworfene Frage nach der spezifischen Art von Wissenschaftlichkeit des IEF-Projekts natürlich noch nicht abschliessend beantwortet, aber mit der Diskussion ausgewählter methodologischer Aspekte wurde immerhin eine Möglichkeit aufgezeigt, wie diese Frage erkundet werden kann. Wir würden uns wünschen, dass solche Diskussionen eine Fortsetzung fänden; sie könnten nicht zuletzt eine wertvolle Orientierungshilfe sein für die Planung und Durchführung von neuen Projekten im Bereich der angewandten Forschung.

Anmerkungen

1 Vorstudie zum IEF-Projekt von Peter Lenz und Thomas Studer zu Handen der Auftraggeber; unveröffentlicht

2 Zum Begriff «analytisch-nomologisch» und seinem (vermeintlichen) Gegenstück «explorativ-interpretativ» vgl. Grotjahn, 2003, 495. In der Fremdsprachenerwerbsforschung werden diese beiden methodologischen Hauptpositionen indessen nicht immer gleich benannt und manchmal auch konzeptuell etwas anders gefasst; Küpers (2002, 150f.) z.B. unterscheidet zwischen «empirisch-analytisch» und «empirisch-explorativ».

3 Typisch ist diese Art des Vorgehens etwa für die experimentelle Psychologie, doch auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung wird teilweise so gearbeitet; ein Beispiel ist Missler, 1999.

4 Vgl. dazu auch das «model of a revamped test design process» von Braun (2000, 270). In diesem (vom Autor ‚ökologisch' genannten) Ansatz wird, als Vorstufe für das konkrete Testmodell, ein weiter Suchraum für das Testdesign angesetzt. Wichtige Konstituenten des «design space» sind Konsultationen, z.B. Diskussionen mit «clients» und «costumers». Die Überlegungen von Braun sind programmatisch gemeint und verstehen sich als Beitrag zu einem übergeordneten Konzept der Testfairness.

5 Zur Figur des Beobachters in der konstruktivistischen Erkenntnistheorie vgl. Schmidt, 1998, 22 und z.B. Küpers, 2002, 147: Dort werden Akteure in ihrer alltäglichen Lebenswelt als Beobachter erster Ordnung bezeichnet. *Beobachter erster Ordnung* (z.B. Lehrpersonen, aber z.B. auch Wissenschaftler, wenn sie nicht gerade Wissenschaft betreiben), unterscheiden nicht zwischen der Wirklichkeit, «wie sie ist» und «wie sie beobachtet wird», sondern sie handeln und kommunizieren und konstruieren sich handelnd und kommuni-

zierend ihre Wirklichkeit, derer sie sich in der Kommunikation laufend versichern (müssen). *Beobachter zweiter Ordnung* (z.B. Wissenschaftler, die Wissenschaft betreiben) beobachten Beobachter; sie beobachten, *wie* beobachtet wird, und versuchen, die Kontingenz des Beobachtens erster Ordnung (also die Kontingenz der Handlungen und Kommunikationen von Beobachtern erster Ordnung) zu erkennen. Und indem sie das tun, unterscheiden sie zwischen der Wirklichkeit, «wie sie ist» und «wie sie beobachtet wird». Zwar ist auch die Beobachtung zweiter Ordnung *als Operation* eine Beobachtung erster Ordnung, aber die Beobachtung zweiter Ordnung profitiert vor allem vom zeitlich nicht durch den Kommunikationsablauf beschränkten Überblick über eine grosse Anzahl Beobachtungen erster Ordnung.

Zur Konstruktivismus-Debatte in der Fremdsprachenforschung siehe Wendt (2002) und dagegen u.a. Wolff (2002).

6 Grotjahn (2000, 21) fordert mit Recht, dass das Menschenbild, das einer Untersuchung zugrunde liegt, expliziert werden müsste.

7 Vgl. dazu auch die «evaluations cycles» bei Braun (2000, 269f.).

8 Vgl. dazu auch den Kriterienkatalog von Bachman & Palmer (1996, 18ff.) zur Analyse der Brauchbarkeit und Nützlichkeit von Tests und dort besonders die Überlegungen zum Kriterium *Praktikabilität.*

Literatur

Atteslander, P. (1991). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (6. Aufl.). Berlin: de Gruyter.

Bachman, L.- F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests.* Oxford: Oxford University Press.

Brosius, H.-B. & Koschel, F. (2003). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung.* (.Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft). Wiesbaden: Westdeutscher Verlag

Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer.

Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (5. Aufl.). Berlin: Springer.

Braun, H. (2000): A postmodern view of the problem of assessment. In A.J. Kunnan (Ed.), *Fairness and validation in language assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Caspari, D., Helbig, B. & Schmelter, L. (2003). Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.) (S. 499-505). Tübingen et al.: Francke,

EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (1998). (Hrsg.) *Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen? Bericht einer von der Kommission für allgemeine Bildung eingesetzten Expertengruppe «Gesamtsprachenkonzept».* Bern. Online [www.romsem.unibas.ch./sprachenkonzept].

Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen.* Goethe-Institut Inter Nationes, KMK, EDK & BMBWK (Hrsg.). Berlin et al.: Langenscheidt.

Grotjahn, R. (2003). Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.) (S. 493-499).Tübingen et al.: Francke

Grotjahn, R. (2000). Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In K. Aguado (Hrsg.) *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung* (S. 19-30). (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 13). Baltmannsweiler: Schneider.

Henrici, G. (2000). Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachener-

werbs. In K. Aguado, (Hrsg.), *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung* (S. 31-40). (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache 13). Baltmannsweiler: Schneider.

Kromrey, H. (1991). *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung* (5. Aufl.). Opladen: Leske.

Küpers, H. (2002). Empirische Forschung aus konstruktivistischer Sicht. In H. Küpers & M. Souchon (Hrsg.), *Appropriation des Langues au Centre de la Recherche – Spracherwerb als Forschungsgegenstand* (S.145-158). (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 11). Frankfurt/M et al.: Lang.

Lenz, P. & Studer, T. (2004): Sprachkompetenzen von Jugendlichen einschätzbar machen. *Babylonia, 2,* 21-25.

Missler, B. (1999). *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung.* Tübingen: Stauffenburg.

Overmann, M. (2002). Handlungs- und partnerorientierte Lehrerfortbildung aus konstruktivistischer Sicht. In G. Henrici & E. Zöfgen (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen 31,* 202-218. (Themenheft «Lehrerausbildung in der Diskussion»).

Schmidt, S. J. (1998). *Die Zähmung des Blicks. Konstruktivismus – Empirie – Wissenschaft.* Frankfurt/M: Suhrkamp (stw 1372).

Schneider, G. (2000). Die Entwicklung der Schweizer Version des Europäischen Sprachenportfolios. *Babylonia, 4,* 15-20.

Schneider, G., North, B. & Koch, L. (2001). *Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene.* Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, EDK (Hrsg.) Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag. [zitiert als ESP III]

Schneider, G. & North, B. (2000). *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* (Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme). Chur/Zürich: Rüegger.

Wendt, M. (2002). Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13,* Heft 1, 1-62.

Weskamp, R. (2003). *Fremdsprachenunterricht entwickeln.* Hannover: Schrödel.

Wolf, D. (2002). «The proof of the pudding is in the eating» oder warum ich nicht als radikalkonstruktivistischer Mitstreiter von Michael Wendt verstanden werden möchte. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13,* Heft 2, 181-186.

Schlagworte: Fremdsprachenkompetenzen, Evaluation, Selbstbeurteilung, Fremdbeurteilung, Schule, Deutschschweiz

Développement des instruments pour l'évaluation des compétences en langues étrangères (français et anglais)

Objectifs, aboutissants et aspects méthodologiques du projet IEF

Résumé

A l'avenir, l'enseignement des langues étrangères en Suisse sera surtout piloté par des objectifs sous forme de descriptions de compétences (can-do statements). Des instruments appropriés sont nécessaires afin de pouvoir contrôler si ces objectifs sont atteints. Après un travail préparatoire intensif, les cantons alémaniques ont pris la décision de partager l'investissement pour le développement de ces instruments d'évaluation. En combinant recherche et pratique, une équipe a créé un ensemble d'instruments, ceci dans le cadre du projet IEF (Instruments pour l'évaluation des compétences en langues étrangères / Instrumente für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen). Cet ensemble d'instruments est destiné à l'auto- et à l'hétéro-évaluation des compétences en français et en anglais des élèves de la 5ème à la 9ème classe.

Le présent article fait état des tenants et aboutissants du projet IEF qui seront situés par rapport aux travaux préalables. En outre, on situera la question de l'approche scientifique particulière du projet IEF à laquelle celui-ci est confronté par sa constellation «de recherche et de pratique combinées». On abordera cette question par rapport à la méthodologie du projet IEF en prenant l'exemple de l'évaluation des compétences orales.

Mots clés: compétences en langues étrangères, évaluation, auto-évaluation, hétéro-évaluation, école, Suisse alémanique

Elaborazione di strumenti per la valutazione delle competenze nelle lingue straniere (francese e inglese):

biettivi, contesto, oggetto di studio e aspetti metodologici del progetto IEF.

Riassunto

In futuro l'insegnamento delle lingue straniere in Svizzera verrà pilotato in particolare tramite obiettivi definiti sotto forma di competenze linguistiche. Per verificare la validità di questi obiettivi sono necessari strumenti adeguati. In seguito a un lungo lavoro preliminare, i Cantoni della Svizzera tedesca hanno deciso di procedere insieme all'elaborazione di questi strumenti di valutazione. Nell'ambito del progetto IEF (Instrumente für die Evaluation von Fremdsprachemkompetenzen – Strumenti per la valutazione delle competenze nelle lingue straniere), in cui convergono teoria e pratica, verrà creato uno strumentario per l'auto-valutazione e la valutazione esterna delle competenze linguistiche in francese e inglese di allievi dalla quinta alla nona classe.

Nel presente articolo si illustrano in dettaglio l'oggetto di studio, gli obiettivi del progetto IEF e le sue relazioni con i lavori preliminari. Muovendo dalle implicazioni date dalla convergenza di teoria e pratica, si riflette inoltre sulla particolare forma di scientificità del progetto IEF. In particolare si prendono in considerazione le metodologie adottate per la valutazione delle competenze orali.

Parole chiave: Competenze in L2, valutazione, autovalutazione, valutazione esterna, scuola

Developing instruments for the assessment of foreign-language proficiency (French/English):

Goals, context, outcomes and methodological aspects of the IEF project

Summary

In the future the expected outcomes (or standards) of language learning and teaching in Swiss public schools will be defined through language proficiency descriptors describing target skills and levels. Corresponding assessment instruments are needed for quality assurance and also for pedagogic purposes. Therefore, the cantons of German-speaking Switzerland decided after intensive preparatory work to launch the IEF project (Instrumente für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen). Within this project a range of instruments for the assessment (including self-assessment) of French and Englisch proficiency of 11 to 16 year-old pupils is to be developed.

IEF combines both, research and product-oriented development, in an interesting way. This article presents the objectives, elements and methods of IEF in some detail, and it links IEF to work that was undertaken previously. The specific type of scientificness of IEF is discussed at some length; the methods used in the sub-project concerned with the assessment of spoken language proficiency are taken as an example.

Key words: foreign-language competence, proficiency, assessment, self-assessment, school, German-speaking Switzerland