

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen¹

Jürgen Quetz

1. Eine alltagsweltliche Veranschaulichung

Wenn Sie in einen Baumarkt gehen und Schrauben, Dübel und Schraubenzieher kaufen möchten, freuen Sie sich, daß zu 6er-Schrauben ein 6er-Dübel paßt, und wenn es sich um Kreuzschlitzschrauben handelt, ist der passende Schraubendreher (nicht -zieher!) ebenfalls schnell gefunden. Genauso erfreut registriert man, wenn der elektrische Rasierapparat auch im Ausland immer häufiger in die Steckdosen im Bad paßt – und ärgert sich, wenn der Föhn *nicht* in die Steckdosen paßt, aus denen der Strom für den Fernseher im Zimmer kommt. Was lernen wir daraus? Normen – oder auch Standards – sind wichtig. Wir brauchen sie, um das Alltagsleben überschaubarer zu machen. Gemeinsame Europäische Standards sind manchmal besonders hilfreich.

Ebenso wichtig ist eine einheitliche Terminologie, weil sie die Kommunikation erleichtert. In einem zusammenwachsenden Europa ist es unerlässlich, daß diejenigen Menschen, die in einem bestimmten Bereich arbeiten, eine Terminologie benutzen, die alle in gleicher Weise verstehen: Der Heimwerker möchte sich darauf verlassen, daß bei seinen Schrauben und Dü-

beln – ganz gleich, von welchem Hersteller er sie kauft – die Angabe »6« immer auch »6« bedeutet und nicht nur im System eines einzigen Herstellers eine willkürlich festgesetzte Bedeutung hat.

So nämlich verhält es sich oft mit den Bezugswissenschaften, die wir in unserem Gewerbe – der Sprachlehre – zu Hilfe nehmen, wenn wir uns verständigen wollen: Unsere linguistischen Kollegen z. B. sind sich keineswegs darüber einig, wie man bestimmte Erscheinungen benennt – oft nicht einmal darüber, ob man sie korrekt identifiziert hat. Denken Sie nur an die Diskussion um eine adäquate Grammatikterminologie! Das gleiche gilt eigentlich für alle Teilgebiete der Linguistik. Wie heißt z. B. ein Redebeitrag eines Sprechers in einem Diskurs? »Move«? »Turn«? »Sprechakt«? Ich erspare es mir, andere wichtige Bezugswissenschaften wie die Lernpsychologie, die Lerntheorie, die Erst- und Zweitspracherwerbsforschung usw. auf ähnliche Schwierigkeiten hin abzuklopfen: Probleme im Umgang mit ihnen gibt es in reicher Zahl.

2. Qualifikationsnachweise

Probleme gibt es aber nicht nur bei der Benennung von Sachverhalten, sondern

1 Bei diesem Beitrag handelt es sich um den Plenarvortrag zum Themenschwerpunkt 4: »Nachweis von Sprachkenntnissen im europäischen Verbund« im Rahmen der 29. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vom 24.–26. Mai 2001 an der Universität Kiel. Der Beitrag wird ebenfalls abgedruckt im Sammelband zur Tagung, der in der Reihe »Materialien Deutsch als Fremdsprache« (MatDaF) als Bd. 65 im Frühjahr 2002 erscheinen wird.

vor allem dann, wenn es darum geht, Inhalte (aber auch Mogelpackungen) zu identifizieren. Bei Qualifikationsnachweisen – Sprachzeugnissen – entdeckt man nämlich bei genauerem Hinsehen manches Problem. Zwar gibt man sich in der institutionalisierten Erwachsenenbildung schon immer größte Mühe, Abschlüsse so genau zu beschreiben, daß jeder, der eine Prüfung ablegen will, zuverlässig erfahren kann, was er oder sie vorher lernen muß oder wie gut seine oder ihre Kenntnisse sein sollten.

Nun gibt es aber Anbieter von Sprachkursen, die sich bislang erfolgreich um solche klaren Kompetenzbeschreibungen oder Lernzielanforderungen herumgedrückt haben – teils aus Nachlässigkeit, teils aus geschäftlichen Gründen. Ich denke jetzt gar nicht einmal unbedingt an die kleine Feriensprachschule an der englischen Südküste, bei deren Kursen Tennis, Reiten und der abendliche Besuch im Pub zum zentralen Curriculum gehören. Ich meine hier den größten Anbieter von Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik – das öffentliche Schulwesen. Und dort meine ich vor allem die gymnasiale Oberstufe. Der Sprachstand vieler Abiturienten könnte kaum buntscheckiger sein. Der Grund: Die Lernziele der Abiturprüfungen sind in der Regel eher inhaltlich als sprachlich definiert, so daß es meist gar nicht klar ist, was Abiturienten sprachlich können sollen. Die Kompetenzniveaus, die den Kultusbürokratien vorschweben, bleiben unklar. Das Resultat: Mit dem deutschen Abitur darf man zwar in Deutschland alles studieren, auch Englische Philologie; in England darf man aber u. U. gar nicht studieren, nicht einmal Elektrotechnik, wenn das Kompetenzniveau in Englisch, wie es in der einschlägigen Cambridge-Prüfung gemessen wird, für ein Studium in Großbritannien nicht hinreicht. Und so gibt es in Deutschland Studierende der Anglistik, die das First

Cambridge Certificate in English (FCE) nicht schaffen würden, weil ihr Schulenglisch dafür nicht ausreicht.

Hier entdecken wir ein echtes Ärgernis. Was ist eine Qualifikationsbestätigung wert, wenn die Institutionen, die sie vergeben, ihre Karten bedeckt halten und sich um Vergleiche drücken? Zum Glück soll das jetzt bald ein Ende haben, weil die KMK sich energisch darum bemüht, die Bundesländer endlich auch auf nachvollziehbare Standards einzuschwören. Aber auf welche?

3. Soll der Europarat jetzt alles regeln?

Vergleiche kann man nämlich nur anstellen, wenn man die Parameter, mit deren Hilfe man Produkte vergleicht, vorher festgelegt hat. Das ist so wie bei den 6er-Schrauben: Wenn man weiß, was »6« bedeutet, kann man Dübel zurückweisen, auf denen zwar »6« steht, in denen 6er-Schrauben aber keinen Halt haben. Gefragt wäre also eine Art »internationaler Standardisierungsausschuß«, der den Fremdsprachendidaktikern zu einem konzeptuellen Rahmen verhilft, auf den sie sich beziehen können, wenn sie unterschiedliche Produkte oder auch Theorien, curriculare Ansätze, Lehr- und Lernmaterialien, Methoden, Prüfungen usw. beschreiben und vergleichen wollen. Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR)* könnte diese wichtige Funktion durchaus übernehmen und wird das hoffentlich auch tun.

Bislang hat nämlich jede Institution ihr Süppchen alleine gekocht. 16 Kultusministerien haben 16 Rahmenpläne für den Fremdsprachenunterricht in allen Schulformen gebastelt, wobei vom Frühbeginn bis zum Abitur jeder seine Steckenpferchen reiten konnte. Auch in der Erwachsenenbildung ist man sich nicht so sicher, ob man kollegial oder kompetitiv verfahren sollte: Schließlich wirbt man oft um die gleiche Kundschaft. Wer also steht so

weit über den Dingen, daß seine Standards konsensfähig sein könnten?

Der Europarat, genauer der Rat für kulturelle Zusammenarbeit in Europa, hat eine lange, integrativ wirkende sprachpolitische Tradition. Schon 1968 – beim berühmten Symposium in Rüslikon – wurde eine Politik begonnen mit dem Ziel,

»[...] die Qualität der Kommunikation unter Europäern mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund zu verbessern. Dies geschieht, weil eine verbesserte Kommunikation zu größerer Mobilität führt und zu vermehrten direkten Kontakten, was wiederum zu einem besseren Verständnis und zu besserer Zusammenarbeit führt. Der Europarat unterstützt Lern- und Lehrmethoden, die jungen Menschen, aber auch älteren Lernenden helfen, Einstellungen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu entwickeln, die notwendig sind, um im Denken und Handeln unabhängiger zu werden und in ihren Beziehungen zu anderen Menschen verantwortungsbewusst und kooperativ zu handeln. Auf diese Weise trägt die Arbeit auch zur Förderung eines demokratischen staatsbürgerlichen Bewusstseins bei.« (GeR, Kapitel Hinweise für Benutzer)¹

In regelmäßigen Abständen wurden curriculare Dokumente veröffentlicht, die neue Standards setzten und dem Fremdsprachenunterricht in Europa wichtige Impulse gaben. *Threshold Level* (1975) und seine Ableger *Un Niveau-Seuil*, *Kontaktschwelle Deutsch* und andere standen am Beginn dieser Entwicklung. Ein weiterer ordnender Eingriff lag also nahe – und er liegt mit dem *Referenzrahmen* jetzt vor.

4. Darstellung des Referenzrahmens

Lassen Sie mich zunächst sagen, was der Referenzrahmen *nicht* ist.

- (1) Er ist *kein* Curriculum! Er ist ein Rahmenplan, ein Bezugs- oder Referenzrahmen für alles, was mit dem Lernen und Lehren von Sprachen und mit der Beurteilung von Sprachkenntnissen zu tun hat.
- (2) Der *Referenzrahmen enthält nichts eigentlich Neues*. Er will den Fremdsprachenunterricht nicht revolutionieren. Er ist einfach ein Dokument, das möglichst viele Parameter, die das Lernen und Lehren von Sprachen beeinflussen, zu erfassen, darzustellen und zu systematisieren versucht. Auf einigen Gebieten allerdings ist das, was mehr oder minder bekannt war, so gut und schlüssig und auf so viel besserer empirischer Basis dargestellt, daß es fast doch schon etwas Neues ist: Ich meine hier die Beschreibungen von Kompetenzniveaus, die Skalen mit Deskriptoren von Sprachkompetenz.
- (3) Der *Referenzrahmen will nicht normativ sein*:

»Eins wollen wir aber von vornherein klarstellen: Wir wollen Praktikern NICHT sagen, was sie tun sollen, oder wie sie etwas tun sollen. Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten. Es ist nicht die Aufgabe des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* festzulegen, welche Ziele die Benutzer anstreben oder welche Methoden sie dabei einsetzen sollten.« (GeR, Hinweise für Benutzer)²

1 Da die deutsche Fassung des *Referenzrahmens* zur Zeit nur auf der Homepage des Goethe-Instituts erschienen ist (eine Druckfassung bei Langenscheidt ist in Vorbereitung), fällt das Zitieren schwer: Ich beschränke mich daher auf die Angabe des Kapitels/ Unterkapitels, in dem sich das Zitat findet.

2 Die folgenden Passagen schließen sich oft eng an die Hinweise für Benutzer an bzw. an den allgemeinen Überblick in Kapitel 1, ohne daß dies jedes Mal genau ausgewiesen würde. Für die Darstellung der Inhalte des GeR in einem meist frei formulierten Plenarvortrag erschien mir dieses Verfahren aus rhetorischen Gründen angemessen. Im folgenden werden daher auch nur längere wörtliche Übernahmen als Zitat ausgewiesen.

Nur: Weil vieles so gut und empirisch abgesichert erfaßt ist, wird es auch normative Kraft entfalten – auch wenn die politisch schlitzohrigen Verfasser dies weit von sich weisen.

Der *Referenzrahmen* ist mit zwei Hauptzielen verfaßt worden: Er soll Praktiker aller Art im Sprachenbereich (und das schließt die Lernenden mit ein!) ermutigen, über alle Fragen des Fremdsprachenunterrichts nachzudenken; dies umfaßt sprachpolitische und curriculare Aspekte ebenso wie lerntheoretische und Aspekte des Sprachenlernens und des Sprachgebrauchs. Und er soll es Praktikern erleichtern, sich untereinander auszutauschen und ihren Lernenden zu erläutern, welche Ziele sie ihnen zu erreichen helfen wollen und wie sie dies zu tun versuchen.

In *Kapitel 1* werden die sprachpolitischen Ziele des Europarats erläutert. Wer direkt oder indirekt mit dem Lehren oder Lernen von Sprachen befaßt ist, sollte seine »Arbeit an den Bedürfnissen, der Motivation, den Dispositionen und den verfügbaren Mitteln der Lernenden [...] orientieren. Dies bedeutet, daß man Antworten suchen muß auf Fragen wie:

- Wer sind die *Lernenden* (Alter, Geschlecht, sozialer und Bildungshintergrund, usw.);
- Was werden sie *mit der Sprache tun* müssen?
- *Was müssen sie lernen*, um in der Lage zu sein, die Zielsprache zum Erreichen dieser Ziele einzusetzen?
- Über welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen verfügen ihre *Lehrenden*?
- usw.«

Auf der Basis einer solchen Analyse der Sprachlern- und Sprachlehrsituation kann man dann klar und explizit die Ziele formulieren, die in Hinblick auf die Bedürfnisse der Lernenden sinnvoll, gleichzeitig aber auch unter Berücksichtigung ihrer persönlichkeitsbezogenen Fertigkeiten

und Ressourcen realistisch sind. Das ist eine Tradition, mit der wir bereits seit *Threshold Level* vertraut sind, wo man auch bei den Bedürfnissen der potentiellen Zielgruppen ansetzt, um daraus die zu lehrenden Sprachmittel abzuleiten.

Dieser Appell richtet sich auch an Bildungsverwaltungen, Prüfungsanbieter, Autorinnen und Autoren sowie Verleger von Lehrmaterial usw., um ein kohärentes Angebot an die Lernenden zu schaffen. Alle Beteiligten müssen im Rahmen eines überschaubaren Systems miteinander kommunizieren können. Wie in *Kapitel 1* erklärt, ist der *Referenzrahmen* zu diesem Zweck entwickelt worden. Und um seine Aufgabe zu erfüllen, muß er also bestimmten Kriterien genügen: Er muß umfassend, transparent und kohärent sein.

Diese Kriterien werden auch in *Kapitel 1* erläutert. Eine Anmerkung zum Begriff »umfassend« ist aber vielleicht auch schon hier angebracht. »Umfassend« bedeutet, daß man im *Referenzrahmen* wirklich alles findet, was man benötigt, um Ziele, Methoden und Produkte zu beschreiben – aber auch vieles weit darüber hinaus. Der *Referenzrahmen* ist also eine Art Steinbruch für die Arbeit vieler – einschließlich all des Schotters und Gerölls, die die meisten Benutzer sicher gar nicht haben wollen.

Das System der Parameter und Kategorien in *Kapitel 2*, das dann in den *Kapiteln 4* und *5* ausführlicher erläutert wird, soll ein klares Bild der Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen) vermitteln, die Sprachverwender mit wachsender Spracherfahrung aufbauen und die sie dazu befähigen, über sprachliche und kulturelle Grenzen hinaus zu kommunizieren (d. h. kommunikative Aufgaben und Handlungen in den verschiedensten Lebensbereichen – mit all ihren Bedingungen und Beschränkungen – auszuführen). In den Worten des *Referenzrahmens*:

»Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfaßt die Handlungen von Menschen, die [...] eine Vielzahl von *Kompetenzen* entwickeln, und zwar *allgemeine*, besonders aber *kommunikative Sprachkompetenzen*. Sie greifen in verschiedenen *Kontexten* [...] auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie *sprachliche Aktivitäten* ausführen, an denen (wiederum) *Sprachprozesse* beteiligt sind, um *Texte* über bestimmte *Themen* aus verschiedenen *Lebensbereichen* (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie *Strategien* ein, die für die Ausführung dieser *Aufgaben* am geeignetsten erscheinen.« (GeR, Kapitel 2)

Dieses linguistische, soziolinguistische, pragmalinguistische und sprachdidaktische Gefüge bildet – und deshalb ist es nützlich – den konzeptuellen Rahmen für alles, was folgt.

Und das ist vor allem das ganz wichtige *Kapitel 3*, in dem die Gemeinsamen Referenzniveaus vorgestellt werden, mit deren Hilfe man Fortschritte der Lernenden

beim Aufbau ihrer Sprachkompetenz in den Kategorien des Beschreibungssystems festhalten kann. Dieses Kapitel ist gewissermaßen der »ideologische Kern« des Referenzrahmens. Man muß es genau kennen, wenn man das Dokument angemessen nutzen will. Elemente dieser Referenzniveaus sind schon seit den 70er Jahren aus den damals entstandenen Curricula des Europarats (s. o.: *Threshold Level* u. a.) bekannt. Man benutzt hier im Grunde die klassische Aufteilung in Grund-, Mittel- und Oberstufe und nimmt dabei eine weitere Teilung in je eine höhere bzw. niedrigere Stufe vor. Das System des Referenzrahmens schlägt der Einfachheit halber eine Buchstaben-Ziffern-Kombination sowie Verzweigungen wie in einem »Hypertext« vor; das System geht von einer Unterteilung in drei große Referenzniveaus A, B und C aus:

A Elementare Sprachverwendung		B Selbständige Sprachverwendung		C Kompetente Sprachverwendung	
/	\	/	\	/	\
A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
(<i>Break-through</i>)	(<i>Waystage</i>)	(<i>Threshold</i>)	(<i>Vantage</i>)	(<i>Effective Operational Proficiency</i>)	(<i>Mastery</i>)

(GeR, Kapitel 3)

Wie sind diese Stufen nun inhaltlich gefüllt? Tabelle 2 aus dem *Referenzrahmen* – die Globalskala – soll dies illustrieren. Sie ist die zentrale und wichtigste Skala, an der sich alle anderen orientieren.

Die Deskriptoren, die vorgeschlagen werden, sind nicht nur einfach »erfunden«: Sie wurden in einem Schweizer Projekt von Brian North, Günter Schneider u. a. (vgl. Schneider/North 2000) empirisch validiert und basieren auf jenen, die »von Gruppen muttersprachlicher wie nicht-muttersprachlicher Leh-

render aus verschiedenen Bildungssektoren und mit sehr unterschiedlicher Sprachkenntnis und Lehrerfahrung als »transparent«, »nützlich« und »relevant« beurteilt« wurden (GeR, Kapitel 3). Jeder einzelne Deskriptor wurde in drei Sprachen mit Hunderten von Probanden überprüft, und die Skalen wurden mit Hilfe statistischer Verfahren hergestellt. Näheres dazu dokumentieren die *Anhänge A* und *B* über das Schweizer Projekt, auf dem dieses Element des *Referenzrahmens* basiert.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, daß ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben..
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Dennoch sind die Deskriptoren nur Empfehlungen und in keiner Weise verpflichtend; sie dienen als Basis für weiteres Nachdenken, für Diskussionen und weiteres Handeln, sollen aber nicht etwa Entscheidungen vorwegnehmen. Ein solches System von Referenzniveaus ist aber als Kalibrierungsinstrument für Praktiker aller Art wichtig, weil sie jetzt mit stabilen und anerkannten Meß- und Formatstandards arbeiten können.

Wichtig ist auch, daß nicht nur diese allgemeine Kompetenzskala angeboten wird, sondern daß auch viele der einzelnen Parameter der Sprachkompetenz in Skalen erfaßt werden. *Kapitel 4* und *5* enthalten ca. 50 weitere Skalen zu folgenden großen Bereichen:

1. Typen von kommunikativen Aktivitäten in den vier Fertigungsbereichen
2. Sprachliche Mittel (Umfang, Korrektheit, ...)
3. Pragmalinguistische und Diskurskompetenz (Flüssigkeit, Kohärenz, ...)

Bei (1) findet man z. B. unter »Interaktion« Skalen zu »Informationsaustausch«, »Zielorientierte Kooperation«, »Konversation«, »Formelle Diskussion und Besprechungen«; bei »Mündliche Produktion« finden sich Skalen zu Untertypen wie »Öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen«, »Vor Publikum sprechen« usw. Unter »Schreiben« findet man »Formulare und Fragebögen ausfüllen«, »Artikel für Zeitungen, Zeitschriften, Rundschreiben usw. schreiben«, »Plakate herstellen«, »Berichte, Mitteilungen usw. schreiben«, »Kreatives Schreiben«, »persönliche Briefe oder Geschäftsbriefe schreiben« usw. Zu den Skalen für (2) Sprachliche Mittel gehören »Wortschatzspektrum« und »Wortschatzbeherrschung« sowie ähnliche Skalen zu grammatischer und phonetischer Kompetenz. Die (3) pragmalinguistische und Diskurskompetenz erfassen Skalen wie »Flexibilität«, »Sprecherwech-

sel«, »Themenentwicklung« sowie »Kohärenz« und »Kohäsion«. Dieses Vorgehen macht es möglich, für verschiedene Lernende oder Lernergruppen sehr differenzierte Profile zu erstellen.

Kapitel 6 ist methodischen Fragen gewidmet. Wie wird eine Sprache erworben oder gelernt? Was können wir tun, um diesen Erwerbs- oder Lernprozeß zu erleichtern? Dieses Kapitel ist allerdings ein wenig unbefriedigend. Es soll darin keine bestimmte Methode vorgeschrieben oder empfohlen werden, man präsentiert lediglich Optionen und lädt zur Reflexion eigener Positionen ein. Das mag zwar im Rahmen eines solchen »Rahmen«-Dokuments legitim sein. Die Parameter, mit denen Sprachlehre beschrieben wird, sind allerdings so allgemein und abstrakt gehalten, daß man damit alles erfassen kann – veraltete Ansätze wie auch aktuelle Trends. Nichts davon wird aber als »gute Praxis« explizit erwähnt. Hier zeigt sich ein Mangel solcher monumentalen Kataloge: Wer alles erfassen will, kann nicht mehr gezielte Empfehlungen geben, und dies ist m. E. gerade in dem Bereich wenig hilfreich, der im Zentrum des Interesses vieler Nutzer dieses Dokuments steht. Insgesamt bemerke ich dazu noch, daß die Verfasser des *Referenzrahmens* das Feld der Sprachlerntheorien offenbar nicht so wichtig nehmen wie die linguistischen Bereiche, die ihren Kompetenzskalen zugrunde liegen. Der Hinweis darauf, daß die aktuelle Zweitspracherwerbsforschung keine »praktisch umsetzbaren Erkenntnisse« gebracht habe, ist eine sehr verkürzte Sicht der Dinge. Fast alles, was heute im Sprachunterricht aktuell und innovativ ist, basiert nämlich m. E. auf einer expliziten (gerade in Kiel erwähnenswert: Henning Wodes Engagement für Frühbeginn und Bilingualen Sachfachunterricht!) oder impliziten Umsetzung dieser Forschungen – und sei es auch nur in der Form, daß sie den theoretischen

Boden vorbereitet hat, auf dem ein platter Instruktivismus und ein lehrerzentrierter Unterricht nicht mehr konsensfähig sind. *Kapitel 8* widmet sich dann dem zweiten wichtigen Aspekt des *Referenzrahmens* – der Mehrsprachigkeit, die in Europa ein immer dringlicheres sprachpolitisches Postulat geworden ist. Es ist ein erklärtes Ziel des Europarats, die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz von Menschen zu fördern, weil sie sich den kommunikativen Herausforderungen stellen müssen, die das Leben in einem vielsprachigen und multikulturellen Europa bietet. Wir stehen ja in Europa vor dem schwierigen Problem, daß die englische Sprache alle anderen dominiert, daß es fast schon einen *linguistic imperialism* (Phillipson 1992) gibt. Es wird also höchste Zeit, daß die »kleineren« europäischen Sprachen sich wehren und daß alle Bildungsinstitutionen Strategien entwickeln, diesen Prozeß zumindest aufzuhalten – ihn umzukehren dürfte ja realistischlicherweise kaum möglich sein. Für die Schulen bedeutet das, daß man Sprachencurricula entwickeln muß, die dritten und weiteren Fremdsprachen mehr Platz einräumen als bisher. Dabei muß man aber auch konzeptuell umdenken, um echte Mehrsprachigkeit zu fördern. Was man dabei bedenken muß, zeigt das Projekt »Deutsch nach Englisch« (Neuner 1996), das im Rahmen des Projekts »Synergieeffekte beim Sprachenlernen« vom Goethe-Institut getragen wird. Ähnliches findet man für die Romanischen Sprachen im Frankfurt-Gießener Projekt »EuroComRom« – Europäische Kommunikation in den Romanischen Sprachen – bzw. in Arbeiten zur Mehrsprachigkeit (vgl. Meißner/Reinfried 1998) –, in denen die Auswirkungen der Kenntnis einer romanischen Sprache auf das Erlernen einer weiteren untersucht werden. Dieses 8. Kapitel ist äußerst lesenswert vor allem für Deutschlehrende im Aus-

land, die dem Druck der Konkurrenz des Englischen ausgesetzt sind. Wie kann man Sprachenangebote so organisieren, daß man die Kompetenzen von Menschen in bereits gelernten Sprachen nutzbar machen kann für den Erwerb weiterer Sprachen? Muß man immer wieder mit »Guten Tag, ich heiße Sabine« beginnen? Muß man immer wieder die gleichen Standardsituationen (»Im Restaurant«, »Beim Arzt«) üben, oder kann man Handlungskompetenz in diesen Bereichen bereits voraussetzen? Wie kann man das Sprachbewußtsein der Lernenden besser nutzen? Und vor allem: Welche Rolle spielt die Mehrsprachigkeit, mit der die meisten Lernenden in Europa heute auf Grund von Migration oder regionalen Besonderheiten ohnehin schon das Lernen einer weiteren Sprache beginnen? *Kapitel 9* ist schließlich der Frage der Beurteilung und der Leistungsmessung gewidmet; es erläutert die Relevanz des *Referenzrahmens* für die Beurteilung des sprachlichen Könnens und des Lernerfolgs und widmet sich dann Beurteilungskriterien und verschiedenen Ansätzen der Leistungsmessung. Dieses Kapitel ist für mich ein etwas mißglückter Versuch, verschiedene Formen der Leistungsmessung und verschiedene Probleme bei der Gestaltung von Tests transparent zu machen. Das alles kann man leichter verständlich und genauer in zahlreichen aktuellen angelsächsischen Publikationen nachlesen (etwa McNamara 2000): Das Kapitel selbst verliert sich in einer endlosen terminologischen Kompilation, die letztlich doch nicht das leistet, was sie eigentlich leisten sollte – nämlich den aktuellen Umschwung von »Bewertung« zur »assessment/Beurteilung« und vor allem zu Verfahren der Selbstbeurteilung plausibel zu machen. Dies wäre nämlich wichtig für ein bemerkenswertes Folgeprodukt zum *Referenzrahmen*, das *Europäische Sprachenportfolio*.

5. Die Bedeutung des Referenzrahmens für den Fremdsprachenunterricht in Europa

Die vorzüglichste Leistung, die der *Referenzrahmen* erbringen könnte, ist, daß er für Überschaubarkeit und Vergleichbarkeit bei Prüfungen und Qualifikationen, bei Kursangeboten und Lernzielen, bei Lehrmaterialien und Medienangeboten sorgen könnte. Voraussetzung dafür wäre allerdings, daß er ernstgenommen und nicht ausgeplündert, willkürlich adaptiert und als Mogelpackung benutzt wird. Ich begrüße diese Funktion, auch wenn sie Normierungen mit sich bringt. Als Hochschullehrer der Anglistik bin ich es nämlich z. B. leid, daß im Dienst ergraute, sprachdidaktisch ahnungslose Studienräte Generationen von Gymnasiasten ins Leben entlassen haben, ohne ihnen verwertbare und kommunikativ sinnvolle Sprachkenntnisse vermittelt zu haben.

Der *Referenzrahmen* könnte außerdem Anstoß zu neuen Curricula, Lehr- und Prüfungsplänen geben – sofern die Bildungsplaner ihn nicht als lästige Fessel betrachten. Die sorgfältig empirisch erprobten Deskriptoren der Sprachgebrauchskompetenz verdeutlichen, was man unter kommunikativem Fremdsprachenunterricht zu verstehen hat. Sie üben somit einen gewissen Innovationsdruck auf konservativere Richtungen des Fremdsprachenunterrichts aus.

6. Einige kritische Anmerkungen

1. In ersten besorgten Kommentaren ist zunächst auf die statische Natur aller Festschreibungen hingewiesen worden: Sie führe leicht zur *Erstarrung*. Das kann man aber hoffentlich zurückweisen: Der *Referenzrahmen* will ja kein »Reverenzrahmen« sein, dem man ehrfurchtsvoll Tribut zollt!

2. Eine weitere vehemente Kritik bezieht sich auf das Menschenbild, das der *Refe-*

renzrahmen propagiert: berufliche Funktionalität unter Verzicht auf alles Kreative in Lernprozessen. Hier schließen meine eigenen Bedenken an. Welcher *Lernbegriff* steckt hinter dem Kompetenzkonzept der Skalen? »Kann ... verstehen« heißt es in einer Reihe der Skalen zu rezeptiven Fertigkeiten. Der Raum zwischen *kann* und *verstehen* ist gefüllt mit allerlei linguistischen Konzepten (welche Texte? in welchen Situationen? unter welchen Einschränkungen? usw.) – *verstehen* allerdings bleibt ohne Erklärung im Raum. Wie laufen Verstehensprozesse ab? Was genau geschieht bei »Globalverstehen«? Ein psycholinguistischer Verstehensbegriff ist aber sprachdidaktisch wichtig – zumindest auf den Niveaus C1 und C2. Hier greift der Referenzrahmen m. E. viel zu kurz. Als Basis für methodische Planungen im Fremdsprachenunterricht kann ich ihn also nicht empfehlen.

Die Deskriptoren in den Skalen mögen ja für Zwecke der Beurteilung, vielleicht sogar für Zwecke der Angebotsplanung nützlich sein – mich erinnern sie aber auch an die guten alten Operationalisierungen von Lernzielen in behavioristischen Ansätzen des Sprachunterrichts – an Stöckchen, über die der dressierte Pudel springen muß: Kann er's, hat er das Lernziel erreicht. Ist ein solcher Verzicht auf andere Lernziele zugunsten der (beruflichen) Tüchtigkeit vertretbar?

3. Dazu kommt, daß der *Schwierigkeitsbegriff*, der sich hinter den Skalierungen verbirgt, in verschiedenen kulturellen Kontexten fragwürdig wird. Gerd von der Handt hat mich darauf hingewiesen, daß die Transaktion »Einkaufen« z. B. in der Ukraine eine hohe Sprachkompetenz erfordert: Man diskutiert Verfügbarkeit und Qualität, feilscht um Preise usw. und benötigt dafür ein reiches Repertoire an Redemitteln, vielleicht sogar auf Niveau C1. In einem deutschen Supermarkt muß man noch nicht einmal »Guten Tag« sa-

gen können, sondern nimmt die Waren aus dem Regal. Sind die für »Transaktionen« im Alltag benötigten Kompetenzen also tatsächlich niedriger einzustufen als die Fähigkeit, sich an einer Diskussion über ein Fachthema zu beteiligen? Zweifellos ist der *Referenzrahmen* eurozentrisch – aber schließlich erhebt er ja auch nicht den Anspruch, global zu sein.

4. Die Autoren des Referenzrahmens betonen immer wieder, daß man ihn nach eigenen Bedürfnissen nutzen sollte: Ab Kapitel 3 findet sich dieser Hinweis mit fast schon gebetsmühlenartiger Regelmäßigkeit. Das ist schön und gut: Ein Referenzrahmen soll keine Vorschriften machen. Aber gleichzeitig schafft man so das Problem der *Beliebigkeit*. Machen Sie die Probe aufs Exempel: Man kann mit Hilfe der im Referenzrahmen aufgeführten Skalen und Kategorien auch einen Sprachunterricht beschreiben (und rechtfertigen – es gibt ja keine Empfehlungen!), den wir alle sicher nicht mehr vertreten wollen: Wählt man die Skalen zu formalen Sprachmitteln aus und kombiniert sie mit einer Auswahl aus den unscharfen lerntheoretischen und methodischen Kapiteln, so könnte Robert Lado seine Audiolinguale Methode der sechziger Jahre als skalierten Ansatz zur Schulung der Sprachkompetenz deklarieren. Das macht mißtrauisch, denn obgleich der *Referenzrahmen* nicht normativ wirken will: Der totalen Beliebigkeit sollte ein solches deskriptives System nun auch nicht gerade Tür und Tor öffnen. Tut es das – und weist nur dezent darauf hin, daß der Europarat in einer Reihe anderer

Broschüren durchaus moderne Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts befürwortet –, dann öffnet er sich dem Mißbrauch: Unter dem Siegel des Europarats kann dann jeder Filou seine private Sprachenschule mit dem Anschein der Wohlانständigkeit versehen: Schließlich benutzt er ja ausgewählte Kategorien aus dem *Referenzrahmen*.

5. Und noch eine Beobachtung aus der Praxis der Arbeit mit den Deskriptoren. In ganz Europa sitzen jetzt wahrscheinlich erwachsene Menschen mit Schere und Leimtopf und basteln sich eigene Deskriptorensysteme. Dabei müssen sie dann entscheiden, ob eine »Routinesituation« schwieriger zu bewältigen ist als eine »vorhersehbare« – weil das unter Umständen die Schlüsselbegriffe für die Zuordnung eines Deskriptors zu einem bestimmten Niveau sind. Bei dieser Arbeit weiß man spätestens nach einer Stunde nicht mehr, was man warum wie entschieden hat. Einige der Adaptationen, die es mittlerweile bereits gibt, zeigen deutliche Spuren solcher Frustrationen. Aber auch das ist legitim! Schließlich fordert der Europarat ja direkt dazu auf: »Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollen bedenken und [...] entscheiden/feststellen/angeben ...«¹ – warum also nicht auch dran herumbasteln?!

Dazu kommt: Die *Sprache der Deskriptoren*² reizt oft zu grimmigen Anmerkungen! Nur ein einziges kleines Beispiel soll das belegen; im *Referenzrahmen* wimmelt es von solchen Fällen! In der Skala »Kohärenz« (Kapitel 5) heißt es z. B.

-
- 1 Diese »Nachdenk«-Kästen ziehen sich durch das ganze Dokument; sie sollen die Benutzer dazu anregen, die angebotenen Kategorien bei eigenen Planungen sinnvoll zu nutzen.
 - 2 Die Formulierungen der Deskriptoren wurden direkt aus dem Schweizer Projekt zur Entwicklung der Deskriptoren übernommen; eine sprachliche Überarbeitung war in der Übersetzung nicht möglich, um die Kompatibilität mit anderen Projekten nicht in Frage zu stellen.

»C1 Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, daß er/sie Mittel der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung beherrscht.«

»Strukturiert« und »Gliederung« sind »doppelt gemoppelt«; vielleicht sollte es besser heißen: »Kann klar und fließend sprechen und verwendet dabei geeignete Mittel zur Verknüpfung und Gliederung«.

»B2 Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Text zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.«

»Sprunghaft« hat aber weniger mit Sprache als mit gedanklicher Disziplin zu tun, und der ganze Deskriptor sollte besser lauten: »Kann mit einfachen Verknüpfungsmitteln seine/ihre Äußerungen zu einem klaren, zusammenhängenden Text verbinden«. Passagen dieser Art werfen die Frage auf, wie man in Anbetracht solcher sprachlichen Formulierungen die Deskriptoren überhaupt »validieren« oder »kalibrieren« konnte.

6. Und *last but not least* – der *Neuigkeitswert* des Dokuments ist begrenzt; es hat sein Verfallsdatum bereits aufgedruckt. Die Wissenschaften sind dazu verpflichtet, ihre Erkenntnisse zu mehren, und müssen deshalb immer wieder ihre Paradigmen, ihre Konzeptionen (und auch ihre Terminologie) revidieren – was bedeutet, daß auf manchen Feldern die weiterziehende Karawane bereits heute den Ansatz des Referenzrahmens hinter sich gelassen hat.

7. Fazit

Um aber nicht auf einem zu pessimistischen Ton zu enden: Dieses monumentale Dokument ist mit Sicherheit die größte sprachpolitische Leistung, die der Europarat seit dem *Threshold Level*

Projekt vollbracht hat. Seine Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht in Europa werden beträchtlich sein. Nicht nur die Fachdiskussion hat neue Impulse erhalten – überall brüten bereits Kommissionen und Arbeitskreise über den Konsequenzen, die sich für ihre Arbeitsbereiche vor allem aus den Referenzniveaus ergeben. Was kann einer Publikation besseres widerfahren? Sie setzt etwas in Bewegung!

Literatur

- Coste, David; North, Brian; Sheils, Joe; Trim, John L. M.: *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference*. Strasbourg, 2000 und Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Im Internet: <http://www.coe.int/framework>.
- Goethe-Institut (Hrsg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. (Übersetzung: Jürgen Quetz u. a.) München: Langenscheidt, 2001, auch <http://www.goethe.de/referenzrahmen>.
- McNamara, Tim: *Language Testing*. Oxford: OUP, 2000.
- Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Markus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 1998.
- Neuner, Gerhard: »Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die Drittsprache Deutsch«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 4 (1996), 211–217.
- Phillipson, Robert: *Linguistic Imperialism*. Oxford: OUP, 1992.
- Schneider, Günter; North, Brian: *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur; Zürich: Rüegger, 2000.
- van Ek, Jan A.; Trim, John L. M. (1993): *Threshold Level 1990. A revised and extended version of the Threshold Level by J. A. van Ek*. Strasbourg: Council of Europe, 1975.