

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Lücken und Herausforderungen

Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist ein wichtiges Dokument, das seit seinem Erscheinen die Fremdsprachendidaktik sowie das Fremdsprachenlernen stark beeinflusst. Die Diskussionen über die Wirkung reichen seit seiner Entstehung bis heute von radikaler Ablehnung bis zu einer vorsichtig positiven Einschätzung seiner Wirkung. Nach fast zwei Jahrzehnten seiner Existenz wird er aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik diskutiert. Die theoretischen Überlegungen werden mithilfe von Auszügen aus einigen Leitfadeninterviews von Lehrkräften, die Erfahrungen mit dem DaF-Unterricht vor dem GER und mit dem GER haben, aus einer neuen Perspektive betrachtet. Abschließend werden jene Aspekte des GER hervorgehoben, die einer Modifikation dieses ansonsten wichtigen Dokuments für das Fremdsprachenlernen bedürfen und die zum Teil im Begleitheft (CEFR/CV) bereits revidiert wurden.

Schlüsselwörter: GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen), Skalierung der Fremdsprachenkenntnisse, Deskriptoren, Lücken

1 Einleitung¹

Ich kann Deutsch passiv, Englisch dagegen aktiv. Oder: Ich bin mit meinen Elementarkenntnissen in Deutsch in einem Anfängerkurs, ein Freund von mir ist besser und geht in eine Gruppe von Fortgeschrittenen. Mit solchen und ähnlichen Aussagen bzw. Begriffen hat man Fremdsprachenkenntnisse bis ins Jahr 2000 beschrieben. Derartige Charakterisierungen von Sprachkenntnissen haben im Grunde einen sehr niedrigen Informationswert, weil sie keine Auskunft darüber vermitteln, wozu der Sprecher oder die Sprecherin mit seinen Fremdsprachenkenntnissen eigentlich fähig bzw. nicht fähig ist. Der Bedarf nach detaillierten Niveaubeschreibungen der Fremdsprachenkenntnisse, die eine bessere Vergleichbarkeit sowohl auf individueller als auch auf institutioneller

1 Der Beitrag ist im Rahmen der Forschungsprogramme Interkulturelle literaturwissenschaftliche Studien (Nr. P6-0265) und Slowenische Identität und Kulturbewusstheit in sprachlichen und ethnischen Kontakträumen in der Vergangenheit und Gegenwart (Nr. P6-0372) entstanden.

Ebene ermöglichen, war sehr groß und im Jahr 2001 war es dann so weit. Das von dem Europarat initiierte und von Fachleuten konzipierte Dokument, der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER)², wurde veröffentlicht (EUROPARAT 2001). Seine Existenz war wichtig und beeinflusste sehr stark das Fremdsprachenlernen und -lehren. FUNK (2005: 146) behauptet, der Einfluss sei sogar weit über das ursprüngliche Anliegen des GER hinausgegangen. ABEL (2003: 8) stellte in diesem Kontext fest, der GER habe Züge einer Enzyklopädie der Fremdsprachendidaktik.

Der GER befindet sich seit seiner Entstehung in einer ambivalenten Position. Einerseits begünstigt er mit seiner kommunikativen, handlungs- und kompetenzorientierten Ausprägung als eine wichtige und nötige Richtschnur den gegenwärtigen Fremdsprachenlernprozess, andererseits reduziert er den Fremdsprachenunterricht auf die Pragmatisierung und den Lerner bzw. die Lernerin auf seine Funktionalität im sprachlichen Handlungssystem. Nach fast zwei Jahrzehnten der Existenz des GER bzw. dessen Applikation auf den Fremdsprachenunterricht wird er in diesem Beitrag aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik diskutiert. Seit dem Jahr 2018 existiert ein Begleitheft zu dem GER, das sogenannte *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Dieses Common Volume (im Weiteren CEFR/CV) stellt eine wichtige Erweiterung des GER aus dem Jahr 2001 dar: „Weiter entwickelt wurden Deskriptoren für die Niveaustufen A1, C1 und C2“ (HINGER/STADTLER 2018: 29), zum Teil auch eine Ergänzung: „Neu erstellt wurden Niveaubeschreibungen für die Bereiche Sprachmittlung respektive Mediation, für mehrsprachigkeitsbasierte Sprachlernaspekte, für Literatur- und Kunstanalysen sowie -kritik und für Online-Kommunikationsaktivitäten“ (ebenda).

Das CEFR/CV ist so neu, dass es bisher noch keinen Niederschlag bei den Rezipienten und Rezipientinnen fand, deswegen werden in diesem Beitrag vor allem der GER aus dem Jahr 2001 und seine Rezeption sowie seine Wirkung diskutiert.³ Neben den positiven Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht

2 In der deutschsprachigen Fachliteratur existiert kein Konsens über eine einheitliche Verwendung des Akronyms für den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, wogegen in der englischsprachigen Literatur immer der Begriff CEFR verwendet wird. Jeder Autor erklärt nach dem ersten Erwähnen des Dokuments die Abkürzung für den jeweiligen Beitrag, wie bspw. GERS, GERR, GeR, GER, RR, der Referenzrahmen. In diesem Beitrag wird die Abkürzung GER verwendet.

3 CEFR/CV ist ein umfangreiches zurzeit nur in der englischen und französischen Version verfügbares Dokument, das den GER zusammen mit den erwähnten Ergänzungen diskutiert. Diese werden konkret bei der Auflistung zu den Deskriptoren auch anschaulich für den Leser

durch den GER werden auch die festgestellten Lücken dargestellt, wie etwa die Ausblendung bestimmter, für das Fremdsprachenlernen wichtiger sprachlicher Aspekte und Textsorten (phraseologische Einheiten, literarische Texte), die buchstabengetreu verstandene Skalierung von Fremdsprachenkenntnissen seitens verschiedener Verlage, Lehrwerkautorenteams, Testentwickler/-innen sowie Lehrkräfte usw. Die festgestellten Lücken werden zum Teil im CEFR/CV ausgefüllt, worauf in dem Beitrag auch verwiesen wird.

Im empirischen Teil werden die theoretischen Überlegungen zum GER mit Auszügen aus Stellungnahmen von interviewten Lehrkräften, die Erfahrungen mit dem DaF-Unterricht vor dem GER und mit dem GER haben – mit dem CEFR/CV allerdings noch nicht – in eine neue Perspektive gestellt. Ziel des Beitrags ist kein Generalangriff auf den GER, sondern das Aufzeigen notwendiger Entwicklungsperspektiven, jener Aspekte, die einer Modifikation, größerer Flexibilität und Offenheit dieses ansonsten wichtigen Dokuments für das Fremdsprachenlernen und -lehren bedürfen sowie jener Lücken, die identifiziert wurden, im CEFR/CV aber zum Teil schon behoben wurden.

2 GER – theoretische Überlegungen

Das im Jahr 2001 in englischer und auch in deutscher Sprache erschienene Dokument GER wurde bereits vor drei Jahrzehnten aktiv vorangetrieben (vgl. EUROPARAT 2001: 7). Es wurde als ein *work in progress* verstanden und darin resultierte die Zusammenarbeit zahlreicher internationaler Fachleute, die ihre wissenschaftlichen und fachlichen Kenntnisse, Erkenntnisse sowie Erfahrungen mit dem Sprachenlernen und -lehren darin einfließen ließen. Der GER wird oft im Zusammenhang mit zwei weiterführenden Dokumenten diskutiert: das *Europäische Sprachenportfolio* (SCHNEIDER et al. 2001) und *Profile Deutsch* (GLABONIAT 2002). Beide Dokumente sind als Umsetzung und Konkretisierung des GER zu verstehen.⁴

oder die Leserin markiert (siehe dazu Appendix 7 – List of changes to specific 2001 descriptors (CEFR/CV 2018: 223)). Es ist jedoch zu vermerken, dass zu den umfangreichen Listen aller Deskriptoren nur 16 Änderungen vorgenommen wurden.

⁴ FUNK (2005: 154) konstatiert, dass im Jahre 2004 mit *Profile Deutsch* die Umsetzung des Referenzrahmens in die Einzelsprachen begann, konkret in die deutsche Sprache. Trotz der Wichtigkeit dieses Dokuments wurde bspw. eine englischsprachige Version für eine der am meistgelernten Sprachen Europas nicht geplant. Unsere Recherche im Jahre 2019 zeigte, dass es eine englischsprachige Version der Profile noch immer nicht gibt und man kann nur Funk zustimmen, *Profile Deutsch* sei eine Besonderheit deutscher bzw. deutsch-schweizerischer Wissenschaftskultur geblieben (vgl. FUNK: 155).

Der GER wurde in der EU politisch bzw. sprachenpolitisch motiviert für die EU entwickelt, was durch den Europarat als dem Finanzier und Initiator des Entwicklungsprozesses des GER belegt wird. Die Existenz der sprachlichen und sprachenpolitischen Situation in der EU war von einem Dokument wie dem GER abhängig. Die sprachliche Vielfalt in der EU, das offizielle Credo der EU (jeder EU-Bürger und jede EU-Bürgerin sei verpflichtet, neben seiner Muttersprache noch zwei Sprachen zu lernen (THE MAASTRICHT TREATY 1992: 28–29)), die verschiedenen Lehr- und Lerntraditionen sowie die Ergebnisse des (Fremd-)Sprachenlernens brauchten eine gemeinsame Basis: eine einzelsprachenunabhängige Basis, eine für verschiedene Berufsgruppen (bspw. Curriculumsplaner/-innen, Lehrbuchentwickler/-innen, Fremdsprachenlehrende und -lernende) relevante Basis, eine deskriptive, jedoch nicht präskriptive Basis, eine fachlich untermauerte, aber vor allem praktisch ausgerichtete, unmittelbar brauchbare Basis und zwar in schulischen und in außerschulischen Kontexten.

Einen derart abstrakten, komplizierten und komplexen Prozess wie das Sprachenlernen und -lehren in einem für viele verschiedene Instanzen und unter Berücksichtigung vieler unterschiedlicher Kriterien relevanten Dokument zu operationalisieren, ist keine beneidenswerte Aufgabe. Ein solches Anliegen verlangt immer Reduktion und Ausblendung bestimmter Bereiche, somit sind Lob und Kritik bereits vorprogrammiert, oder wie es EDMONSON (2003: 71) formuliert, „Pandoras Büchse [wird] geöffnet“.

Die Bandbreite sowie die Diskrepanz der Meinungen über den GER war seit seinem Entstehen sehr groß. GOGOLIN (2003: 85) als eine Befürworterin des GER bezeichnet ihn als den „hellste[n] Lichtblick“, als „ein großes konstruktives Potenzial“, wogegen BAUSCH (2003: 31f.), ein GER-Gegner, den Standpunkt vertritt, der GER sei ein Dokument mit in konzeptioneller Sicht bemerkenswerten Mängeln und Unzulänglichkeiten. Genauso kritisch ist BARKOWSKI (2003: 22), der für den GER das Syntagma „skalierte Vagheit“ prägte: Der GER sei ein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für das Anliegen des fremdsprachlichen Unterrichts niveaugerecht zu portionieren.

Im Jahre 2002 fand an der Justus-Liebig Universität Gießen eine Konferenz statt, auf der der GER, vor allem sein politischer Status, der sprachen- und bildungspolitische sowie der fachwissenschaftliche Anspruch von vielen verschiedenen Fachleuten gründlich und vor allem kritisch diskutiert wurden. Die Bandbreite von Meinungen und Einstellungen war sehr groß und wird im Rahmen dieses Beitrags nicht detailliert thematisiert (siehe dazu BAUSCH 2003). Nur die Punkte, die aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik immer

noch relevant sind, obwohl sie zum Teil im CEFR/CV ergänzt wurden, werden im Weiteren erörtert.

2.1 Das Herzstück des GER: die *Kann*-Beschreibungen

Es herrscht ein Konsens unter vielen Fachleuten sowie anderen GER-Adressaten und -Adressatinnen, dass die Niveaubeschreibungen – genannt auch die gestuften Kriterien, die skalierten Deskriptoren bzw. die „Can-do-Statements“ – den eigentlichen Wert des GER ausmachen (ABEL 2003: 18, BAUSCH 2003: 30, GOGOLIN 2003: 90, KRUMM 2003: 124 u. a.). Sie sind empirisch abgesichert, wurden in einer Alltagssprache abgefasst und sind für die Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen sowie die national und international (sogar supranational) vergleichbare Leistungsmessung sehr wichtig. Die Messung braucht und verlangt Maßstäbe und Kriterien, und das Konzept der Kann-Beschreibungen ist aus dieser Sicht ohne Zweifel revolutionär. Es ist das erwünschte und leicht handhabbare Instrument, das die Sprachenkenntnisse zunächst auf drei grundlegenden Stufen von A (elementare Sprachverwendung) über B (selbständige Sprachverwendung) bis C (kompetente Sprachverwendung) beschreibt und diese dann nochmals in jeweils zwei Stufen der Sprachniveaus unterteilt (A1, A2, B1, B2, C1, C2) (vgl. EUROPARAT 2001: Kap. 3). Auf jeder Stufe werden weiter einzelne Parameter der Sprachkompetenz in Skalen abgebildet: kommunikative Aktivitäten (Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung); sprachliche Mittel (bspw. Wortschatzspektrum, Wortschatzbeherrschung, grammatische und phonetische Kompetenz); pragmalinguistische Kompetenz und Diskurskompetenz mit Skalen zu Flexibilität, Sprecherwechsel, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion (vgl. EUROPARAT 2001: Kap. 4 und 5).

Die Deskriptoren des GER ermöglichen jedem Benutzer und jeder Benutzerin, sein/ihr Sprachenkenntnisprofil sehr differenziert zu beschreiben, und zwar mit Deskriptoren auf verschiedenen Stufen für verschiedene Fertigkeiten. Die Sprachniveaus von A1 bis C2 sowie ihre Benennung mit der Buchstaben-Ziffern-Kombination sind nach etwas mehr als fünfzehn Jahren bei Benutzern und Benutzerinnen verschiedener Profile ganz verinnerlicht worden, man braucht sie eigentlich nicht mehr zu erklären. Mit Quetz lässt sich für den GER zusammenfassend konstatieren: Der GER als ein „System von Referenzniveaus ist [...] als Kalibrierungsinstrument für Praktiker aller Art wichtig, weil sie jetzt mit stabilen und anerkannten Meß- und Formatstandards arbeiten können“ (QUETZ 2001: 559).

Die optimale Wirkung, Bandbreite sowie Relevanz der Sprachniveaus im GER ist allerdings noch nicht abgeschlossen, im Folgenden werden bestimmte Aspekte erörtert.

Der GER legt qualitative Aspekte fest, die bei der Beurteilung von Sprachkenntnissen hilfreich sind (vgl. URL 5). Diese Aspekte sind einzelsprachenunabhängig, d. h. man kann sie für die Beschreibung verschiedener Fremdsprachen verwenden. So ideal das vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mag, erinnert diese vereinheitlichte Behandlung an „das Sandkastenspiel“ (ABEL 2003: 15), worin alle Sprachen in Europa gleich positioniert werden, Englisch wird demnach mit Sprachen wie Deutsch, Slowenisch, Estnisch oder Tschechisch gleichgestellt. Auch das Englische wird nicht als Lingua franca im GER positioniert, sondern als eine von vielen Sprachen. Ferner werden in den Beschreibungen der Sprachniveaus auch die von den Lernenden möglicherweise bereits erworbenen Kenntnisse anderer Fremdsprachen ausgeblendet, d. h. die Beherrschung der einzustufenden Fremdsprache wird immer einzeln und isoliert von allen anderen Sprachen eines Menschen beschrieben.

Die positiven Kann-Beschreibungen leiten im Fremdsprachenlernen einen Paradigmenwechsel in die Wege oder, mit Arras gesprochen, „eine Umkehr“. Anstelle von traditionellen Fehler- bzw. Defizitbeschreibungen, der Beobachtung bzw. dem Therapieren des Nichtgekonnten, nicht Vorhandenen treten die positive Beschreibung des Könnens und die sog. „Outcome-Orientierung“ (ARRAS 2007: 44, HINGER/STADLER 2018: 33). Die Fremdsprachendidaktik kann einen solchen wichtigen Paradigmenwechsel nur befürworten, denn zu lange kämpfte sie mit der tradierten Fehlerorientierung im Fremdsprachenunterricht und mit der Vorliebe der Lehrkräfte für den ‚roten Kuli‘ als einem Sinnbild der Fehler, Korrektur und auch der Macht der Lehrkraft. Über diese positive GER-Orientierung hinweg zeigt ein genauer Blick in die Praxis des fremdsprachlichen Lernens bzw. in die schriftlichen Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts leider immer noch tiefe Spuren der Fehlerdidaktik (vgl. MULEJ/KACJAN 2013). NÄF (2017: 209) verweist diesbezüglich auf einen anderen wichtigen Aspekt: Im Gefolge des GER habe eine Art apotropäischer Umgang mit Fehlern Einzug in die Klassenzimmer gehalten: Wenn man über die Fehler nicht spricht, wenn man sie verachtet, dann sollte der Abwehrzauber passieren, sie verschwinden. Im Gegenteil, behauptet zurecht Näf, unkorrigierte Fehler tendieren dazu, sich zu fossilisieren. Er warnt vor sog. Flüssigfalschsprechen, die ohne Hemmungen spontan von Fehlern strotzende Texte produzieren, er weist aber auch darauf hin, dass die Alternative „korrekt zu schweigen“ keine Lösung aus diesem Zwiespalt ist. Er schlägt ein neues differenziertes Konzept des Bewertens vor, wonach höhere Ausbildungsgänge

mit anderen Deskriptoren bewertet werden als bspw. „niederschwellige Kurse“ (mehr dazu NÄF 2017: 196–212).

Der GER erhöht „die Transparenz von Kursen, Lehrplänen und Richtlinien und von Qualifikationsnachweisen und trägt zu einer Verstärkung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der modernen Sprachen bei“ (EUOPARAT 2001: 14). Über die Notwendigkeit einer transparenten und vor allem länderübergreifenden Zertifizierung der Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts lässt sich nicht streiten. Das Problem, das sie leider mit sich bringen, ist das (negative) Wash-Back: Es wird das gelernt und unterrichtet, was man testet und prüft.⁵ Den Nachschlagewerken zufolge wurde und wird dieser Wash-Back-Effekt im Kontext des GER kaum diskutiert, geschweige denn wird versucht, ihn in ein positives Wash-Back zu verwandeln (vgl. KRUMM 2003: 124). Die *Kann*-Beschreibungen treten an die Stelle der sog. *Weiß*-Beschreibungen (vgl. FREUDENSTEIN 2003: 78), d. h., dass sprachliches Wissen, theoretische Einsicht in den Aufbau und die Struktur von Sprache sowie metasprachliches Wissen durch sprachliches Können und sprachliches Handeln ersetzt werden. Das Lernen wird laut BLEYL (2003: 38) „vom Kopf auf die Füße“ gestellt, durch Handeln in der Welt, durch Aushandeln der Bedeutung in der Aktion mit Anderen bzw. Experten erreiche man das Wissen über die Welt. Diesen u. E. zu radikalen Wandel vom Wissen zum Können, den der GER initiierte, veranschaulicht sehr gut die folgende, in Anlehnung an QUETZ⁶ erweiterte Anekdote: Quetz beschreibt die Kompetenzen eines Lernenden vor dem GER: *Ein junger Deutschlerner bekommt einen Job in einer Firma und der Chef sagt zu einem Mitarbeiter, der neue Kollege kenne wohl Goethe und könne auch Leute durch die Firma führen.* Mit dem GER und der Bevorzugung des Könnens vor dem Wissen, würde die Anmerkung des Chefs vermutlich wie folgt lauten: *Der neue Kollege kann Leute durch die Firma führen und hat wohl schon mal von Goethe gehört.* Damit wird auf die im Grunde positiv gemeinte Handlungsorientierung und Pragmatisierung des sprachlichen Wissens im

5 Hinger und Stadler betrachten den GER aus der Perspektive „Testen und Bewerten“ besonders kritisch und stellen einige Mängel fest: Der GER enthalte nur ein einziges Kapitel zu diesem Thema, das Kapitel 9, das lediglich als ein sich an das Thema annäherndes Kapitel zu lesen ist. Die GER-Deskriptoren beschreiben zwar sprachliches Verhalten von Lernenden, aber die Autoren bemängeln den direkten Bezug der GER-Deskriptoren auf Sprachtestaufgaben bzw. die Operationalisierung einer konkreten *Kann*-Beschreibung für eine bestimmte Sprachtestsaufgabe (HINGER/STADLER 2018: 30).

6 QUETZ (2003: 147) entnahm das Gespräch einem Werbefrospekt, der für ein Testsystem für Sprachen im Beruf wirbt und worin das unstrukturierte und völlig unüberschaubare Können und Wissen in der Fremdsprache auf den Punkt gebracht werden.

GER aufmerksam gemacht, die aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik auf der applikativen Ebene zu radikal zu Ungunsten des Wissens ausarteten.

Die durch den GER initiierte und in der Praxis favorisierte Kompetenzorientierung problematisiert auch KÜSTER (2016: 84), indem er schreibt: Das Ansetzen an Könnensbeständen verdrängt Inhalte und Verfahren des Lernens stark aus dem Fokus der Aufmerksamkeit, setzt die Defizitorientierung außer Kraft und vernachlässigt stark die Persönlichkeitsbildung. Diese Unzulänglichkeit wird im CEFR/CV auch nicht ganz behoben. Es ist aber günstig, dass das CEFR/CV den Begriff Kommunikation auch auf die Online-Interaktion erweitert und die Deskriptoren für die Online-Interaktion nach Stufen auflistet sowie Deskriptoren für den neu, sehr weit gefassten Bereich Mediation anbietet (CEFR/CV 2018: Appendix 6: 190–221).

1.2 Schattenseiten des GER aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik

In diesem Abschnitt werden der GER und vor allem seine konzeptionellen Unzulänglichkeiten erörtert, die aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik ungünstige Folgen für das Fremdsprachenlernen und -lehren mit sich bringen können. Auf einige davon wurde bereits im CEFR/CV eingegangen, was im Weiteren auch dargestellt wird.

Der im GER favorisierte neokommunikativ⁷-pragmatische Ansatz des Fremdsprachenlehrens und -lernens und die Idee der optimalen Planung sowie Überprüfung der Fremdsprachenkenntnisse haben das Wortschatzlernen stark beeinflusst. Dazu gehört u. A. auch die „lexikalische Kompetenz“. „Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (EUROPARAT 2001: 111). Ferner werden im GER bestimmte lexikalische Elemente illustrativ aufgelistet, wogegen die Deskriptoren dann nicht mehr konkrete lexikalische Elemente enthalten, sondern nur allgemeine Beschreibungen, wie „verfügt über einen elementaren Wortschatz an ...“, „verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um ...“, „beherrscht einen sehr reichen Wortschatz, einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen ...“ (EUROPARAT 2001: 112).

7 Der neokommunikative Fremdsprachenunterricht stelle, so REINFRIED (2001:10), eine Weiterentwicklung und Ausdifferenzierung des „klassischen“ kommunikativen Fremdsprachenunterrichts dar. Das gegenwärtig vorherrschende Paradigma des Fremdsprachenunterrichts verfolgt die Prinzipien der kommunikativen Didaktik, ergänzt sie aber durch zusätzliche Grundsätze, wie Handlungsorientierung, Lernerorientierung, fächerübergreifendes sowie ganzheitliches Lernen. Die Bezeichnung „kommunikativ“ reicht für einen solchen Unterricht nicht mehr, deswegen prägt REINFRIED (2001) den Begriff „neokommunikativ“, PIEPHO (1990) und KÖNIGS (1991) bevorzugen den Begriff „postkommunikativer Fremdsprachenunterricht“.

In *Profile Deutsch* wurden jedoch „stufenspezifische Wortschatzzuordnungen“ erstellt (vgl. FUNK 2005: 158). Konkret sieht es so aus, dass bspw. Wörter wie *Papier, Stuhl oder Fernseher* zu A1, *Lampe, Tasche* und *Handy* zu A2, *Tafel, Schwamm* und *Lernplakat* zu B1 und *Kreide* zu B2 gehören (ebenda). Leider kann man auch durch ein vertieftes Studium der Wortlisten nicht die Kriterien rekonstruieren, wonach die Listen erstellt wurden. FUNK (2005: 158) behauptet sogar, die Liste scheine ein Resultat des Zufallsprinzips zu sein. So vage die Wortschatzzuordnungen auch erscheinen mögen, sie etablierten sich sehr stark bei verschiedenen Systemen und Instanzen, bspw. bei Prüfungsentwicklern und -entwicklerinnen, im Verlagswesen oder bei Lehrwerkautoren und -autorinnen.

So kann man bspw. im *Duden online* bei bestimmten Lemmata die Kategorie „Wussten Sie schon“ vorfinden, die den Wörterbuchbenutzer informiert: Dieses Wort [bspw. konkret: das Wort *Folge*] gehört zum Wortschatz des Goethe-Zertifikats B1 (URL 2). In diesem Kontext entwickelte auch der Hueber Verlag das Online-Programm *Language Level Evaluator* (URL 3), das es Benutzern und Benutzerinnen ermöglicht, einen Niveau-Check für Texte durchzuführen. Man kopiert einen Text in das System und auf dem Bildschirm erscheint eine Graphik mit Angaben zum „Sprachlernniveau eines jeden Wortes gemäß des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ sowie „die prozentuelle Verteilung aller Vokabeln eines Textes nach Sprachlernniveau“ (URL 3). Darüber hinaus stellen die erstellten Listen der Wortschatzzuordnungen nicht eine deskriptive – was das eigentliche Anliegen des GER war (EUROPARAT 2001: 19) –, sondern eine präskriptive Basis für die Lehrwerkverlage und -autoren/-autorinnen dar. Die Wörter, die nicht dem Niveau des Lehrwerks entsprechen, werden im Lehrwerk gelöscht, vielleicht kommen sie ausnahmsweise als rezeptiver Wortschatz im Lehrwerk vor. Da kein authentischer Text diesen Erwartungen entspricht, werden alle Texte in den Lehrbüchern neu geschrieben bzw. „konstruiert“.

Die Unzulänglichkeiten der Wortschatzzuordnungen leiten den Fremdsprachenlernprozess u. E. in einen Teufelskreis, in dem isolierte Wörter wichtiger sind als bspw. Kollokationen, Phraseologismen und in dem die vorgeschriebenen, für ein Individuum nicht immer relevanten Wörter bzw. Sprachenkenntnisse auf einem Niveau fixiert, gelernt, geübt und geprüft oder auch zertifiziert werden. Vor allem bei der Lehrwerkentwicklung wird dieser Effekt deutlich. „Nur noch das finde in Lehrplänen und Lehrwerken Platz, was [...] durch die Kann-Bestimmungen fixiert und abprüfbar wird“ (KRUMM: 2003: 124).

Auf die Wichtigkeit und Komplexität des fremdsprachigen Wörterlernens, sowie auf die notwendigen Kontextualisierungsverfahren, das Kollokationslernen, den lexikalisch-semantisch vernetzten Charakter des mentalen Lexikons, das Lexik und Grammatiklernen verbindet, verweist auch umrissartig NEVELING (2016: 116–120). Das sprachliche Handeln wird nicht als etwas Ganzheitliches, individuell Geprägtes gesehen, sondern als etwas Instrumentelles und Reduktionistisches. VOLLMER (2003: 195) bringt es auf den Punkt, indem er die Sprache im GER nicht als Denkinstrument, als Transportmittel für inhaltliches Wissen und Erkennen, als Medium von Erfahrung und Gefühlen oder von kreativen Gedanken, sondern als interaktiv-handlungsorientiertes Mittel beschreibt.

Aus den obigen Überlegungen folgt unmittelbar auch die nächste wichtige Unzulänglichkeit des GER, der die Rolle literarischer Texte als „hochgradig kulturell markierte Sprachprodukte“ (VOLLMER 2003: 195) herunterspielt. Auf die Verschiebung des kreativen oder literarischen Sprachgebrauchs in den Hintergrund und die damit verbundene Problematik der Nutzung des GER im öffentlichen Bildungswesen verweist auch QUETZ (2013: 45). Der GER konstruiert im Kapitel 4.3.5 über *Ästhetische Sprachverwendung* einen theoretischen Rahmen für literarische Texte:

Nationale und regionale Literatur leistet einen wesentlichen Beitrag zum europäischen Kulturerbe; der Europarat betrachtet es als einen ‚wertvollen gemeinsamen Schatz, den es zu schützen und entwickeln gilt‘. Literarische Studien dienen nicht nur rein ästhetischen, sondern vielen anderen erzieherischen Zwecken – intellektuell, moralisch und emotional, linguistisch und kulturell. Es bleibt zu hoffen, dass Lehrende, die auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten, in diesem Referenzrahmen möglichst viele für sie wichtige Abschnitte finden, die ihnen helfen, ihre Ziele und Methoden transparenter zu machen (EUROPARAT 2001: 62).

Ein genaueres Lesen der Kann-Deskriptoren zeigt jedoch, dass erst auf dem Niveau C1 bzw. im Grunde auf C2 explizit angeführt wird, dass man problemlos fast alle Texte, einschließlich literarischer Texte, lesen kann und dass man sie verstehen, zusammenfassen und kritisch bewerten kann (EUROPARAT 2001: 227f.).

Lehrbuchverlage, Lehrbuchautoren und -autorinnen sowie Lehrkräfte berücksichtigen bei der Lehrwerkerstellung, Unterrichtskonzipierung und auch beim Testen und Prüfen⁸ fast wortwörtlich diese Diktion im GER. Folglich

⁸ Das Goethe-Zertifikat richtet sich im Zusammenhang mit literarischen Texten direkt nach dem GER und überprüft die literarischen Kompetenzen eines Kandidaten oder einer

sind in allen neueren, nach dem GER konzipierten Lehrwerken literarische, authentische Texte kaum bzw. gar nicht vorzufinden (vgl. JAZBEC 2019).

Wenn man nur an die kreativen und produktiven Möglichkeiten sowie das ästhetische Potenzial denkt, die literarische Texte – von einfachen Reimen und Kinder- und Jugendbuchtexten über gegenwärtige bis kanonisierte Texte – bei den Lesenden bzw. Lernenden auslösen können, dann kann man die Wirkungsbreite und -tiefe dieser Lücke im GER besser verstehen. Das CEFR/CV füllt diese Lücke zum Teil aus, indem das Lesen von literarischen Texten zu dem Lesen von kreativen Texten gezählt wird und skalierte Deskriptoren für drei größere Niveaus formuliert: „Reading as a leisure activity“ (CEFR/CV 2018: 115), „Expressing a personal response to creative texts (including literature)“ (ebenda: 116), „Analysis and criticism of creative texts“ (ebenda: 117) (mehr dazu CEFR/CV 2018: Appendix 6: 190–221)

Dem GER wurden auch Mängel im Bereich sprachenübergreifender und interkultureller Kompetenzen vorgeworfen (BARKOWSKI 2003: 23). Diesbezüglich wurde bereits interveniert und seit 2012 steht den Benutzern und Benutzerinnen ein neuer Rahmen *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures: Competences and Resources* (FREPA) (vgl. URL 4) zur Verfügung. Genauso wie der GER wurde auch der FREPA vom Europarat finanziert und initiiert und korrigierte somit das Ausblenden der interkulturellen kommunikativen Kompetenz sowie die Abwesenheit didaktischer Empfehlungen dazu im GER.

Dass ein solches Dokument wie der GER, abgesehen von seinen Unzulänglichkeiten, dringend in der Landschaft des Fremdsprachenlernens nötig war, zeigt auch seine Verwendung für das Messen und Bestimmen muttersprachlicher Kompetenzen: Wenn ein Kandidat oder eine Kandidatin, der/die in Slowenien und auf Slowenisch seine Ausbildung machte, beispielsweise in einer slowenischen Firma eine Stelle bekommen will, muss er/sie gelegentlich die in der Ausschreibung formulierte Bedingung *Slowenisch C2* erfüllen. Das CEFR/CV (2018: 45) geht darauf nicht ein, mit dem Konzept Muttersprachler/-in beschäftigt es sich von einem anderen Standpunkt aus, und zwar wird der Begriff „native like“ samt der Idee von einem Muttersprachler oder einer Muttersprachlerin als einer wichtigen Referenz aus dem ganzen GER sowie aus den Deskriptoren gelöscht und mit dem Begriff „speaker“ oder „speaker of the target language“ ersetzt (CEFR/CV 2018: Appendix 7: 223).

Kandidatin erst auf dem Niveau C2, wobei der Kandidat oder die Kandidatin auch hier zwischen der Erörterung zu einem nichtliterarischen oder zu einem vorgeschriebenen literarischen Text wählen kann.

Problematisch ist auch der Gebrauch des GER und seiner Deskriptoren aus dem Jahr 2001 für das frühe Fremdsprachenlernen bzw. für jüngere Lernende (auch in Deutschland, siehe dazu ELSNER 2016: 178). Dies befürwortet auch Bausch: Für diese Altersstufe müssen bzw. sollen nicht alle Teilkompetenzen gleichmäßig vertreten sein, die Dominanz des Mündlichen gegenüber dem Schriftlichen ist deutlich (BAUSCH 2003: 30). Der Bedarf an einem ‚Junior-GER‘ ist u. E. sehr groß. Diese Lücke schließt das CEFR/CV, indem darin Deskriptoren zweier Projekte – des Schweizer *Lingua level project* und des japanischen *CEFR-J* – aufgenommen werden, die sich nur mit den Lernenden in der Primar- und Sekundarstufe I beschäftigten. Es wurden Kann-Beschreibungen für zwei Altersgruppen formuliert, für 7- bis 10-Jährige (siehe dazu URL 7) und für 11- bis 15-Jährige (siehe dazu URL 8). Allerdings sind in diesen zahlreichen und umfangreichen Deskriptoren immer noch alle Teilkompetenzen quantitativ und qualitativ gleichmäßig vertreten.

Schließlich wird in der Erörterung der Schattenseiten des GER noch kurz auf die sog. McDonaldisierung des Fremdsprachenunterrichts eingegangen. Dieser Begriff von SCHWERDTFEGGER (2001) fasst u. E. die schärfste Kritik des GER seit seiner Entstehung zusammen. In Anlehnung an die vielbeachtete Studie der Erfolgsgeschichte der Fastfood-Kette McDonalds von Ritzer analysierte Schwerdtfeger den GER und kam – das muss man ihr zugestehen – zu unglaublichen Ergebnissen. Den Erfolg McDonalds, so Ritzer, machen vier Prozesse aus: 1) Effizienz, 2) Kalkulierbarkeit, 3) Vorhersagbarkeit und 4) Kontrollmaßnahmen durch Technologie. All diese Prozesse finden sich laut der Analyse von Schwerdtfeger im GER in Vollendung wieder: Das Lernen von Fremdsprachen soll möglichst schnell, stromlinienförmig und effizient ablaufen (Kriterium 1), die sprachlichen Lernergebnisse müssen kalkulierbar (Kriterium 2) und vorhersehbar (Kriterium 3) sein und man muss klare Kontrollmaßnahmen des Lernprozesses (Kriterium 4) ermöglichen (vgl. SCHWERDTFEGGER 2003: 177).

Ihre Theorie mag tatsächlich erstaunliche Ähnlichkeiten zwischen dem Konzept ‚McDonaldisierung‘ und dem GER aufweisen, die man zwar mit Unbehagen, aber doch annehmen muss, es fehlt jedoch an potenziellen Lösungswegen bzw. Alternativvorschlägen. Mit McDonalds sollen wir zu leben lernen und eine gemeinsame Basis des Fremdsprachenlernens und -bewertens brauchen wir auch.

3 Empirischer Teil

Im zweiten Teil des vorliegenden Beitrags werden die bisherigen theoretischen fremdsprachendidaktisch orientierten Erörterungen im Zusammenhang mit dem GER mit den Stellungnahmen einer spezifischen aber wichtigen Adressatengruppe des GER – den Lehrkräften – in eine neue Perspektive gestellt. Das Ziel der Analyse war es, die Stellungnahmen von exemplarisch ausgewählten Lehrkräften zum GER zu ermitteln und zu analysieren. Es wurde davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte den GER kennen und dass sie den Paradigmenwechsel, den er initiierte, bei ihrer Arbeit wahrnehmen und beschreiben können.

3.1 Datenerhebung

Die Daten wurden im Februar und März 2019 in Slowenien erhoben. Zu der Teilnahme an der Untersuchung wurden Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen, die Deutsch und Englisch in den Gesamtschulen oder Mittelschulen/Gymnasien unterrichten, eingeladen. Es handelt sich um ein nicht-repräsentatives und zufälliges Untersuchungssample, dessen Ergebnisse qualitativ analysiert werden. Als solche sind sie nicht repräsentativ, sondern illustrativ und exemplarisch zu betrachten. Mehr als 50 Lehrkräfte wurden um ihre Meinung bezüglich des GER und seiner Wirkung im und beim Fremdsprachenlernen und -lehren gebeten, von 10 kam eine Rückmeldung, 6 davon haben geschrieben, sie wüssten zu wenig, um einen Kommentar zu verfassen, oder sie hätten zum Thema GER im DaF-Unterricht nichts zu sagen.

Dieses erste Ergebnis der Untersuchung deutet schon darauf hin, dass der GER ein Dokument ist, das die Lehrkräfte mittelbar über Lehrwerke, Lehrpläne und Zertifikate kennen und sich deswegen vermutlich mit der Bitte um eine Stellungnahme überfragt fühlten. Um eine höhere Zahl der Stellungnahmen zu bekommen, wurden dann im Nachhinein noch Hochschullehrkräfte zu der Teilnahme an der Untersuchung eingeladen. Die Rücklaufquote war hier günstiger, von 11 eingeladenen, schicken 7 ihre Kommentare zu. Insgesamt standen so 11 Stellungnahmen für die Analyse zur Verfügung⁹. 2 davon stammen von Lehrerinnen, die an Gesamtschulen unterrichten, 2 von Lehrerinnen, die im Mittelschulbereich tätig sind, und 7 von Lehrerinnen, die im Hochschulbereich bzw. an der Universität lehren.

Die per Mail zugeschickte Bitte um Stellungnahmen zum behandelten Thema umfasste einen kurzen Einführungstext zu dem janusköpfigen Status des

⁹ Die Rückmeldungen auf die Umfrage stammen von 11 Lehrerinnen, an der Untersuchung nahm kein Lehrer teil, zwei wurden zwar eingeladen, gaben aber keine Rückmeldung.

GER in der Fachliteratur und dann eine offene Fragestellung zu dem Einfluss des GER auf das eigentliche Fremdsprachenlehren und -lernen, zu seinen in der Unterrichtspraxis spürbaren Veränderungen, zu positiven, negativen oder gar keinen Auswirkungen. Die Zahl der gesammelten Stellungnahmen ist gering, die Rücklaufquote (ca. 20 %) scheint auf den ersten Blick bescheiden zu sein. Diese Feststellung relativieren aber die erhaltenen interessanten Stellungnahmen, deren Analyse den GER und die Wirkung des GER anders als die bisherigen Beiträge beleuchtet.

3.2.1 Der GER im Unterricht – allgemein

Wenn man die Stellungnahmen der interviewten Lehrkräfte bezüglich des GER allgemein betrachtet, kann man fünf gemeinsame Aspekte bzw. Kategorien feststellen. Im Folgenden werden sie angeführt und aus Platzgründen lediglich mit einigen illustrativen Auszügen aus den Interviews veranschaulicht und kurz analysiert.

Kategorie 1: Vorsicht bei der Gewichtung des GER

Ich würde gerne was dazu [zum GER] sagen, aber ich habe mich damit eigentlich nicht viel beschäftigt. (U., Hochschulbereich)

Eine Stellungnahme [zum GER] fällt mir nicht leicht, da ich erst seit 2005 als Lehrerin tätig bin. (T., Grundschule)

Für mich kann ich nicht sagen, dass der GER meine Arbeit wesentlich beeinflusst hat. (I., Mittelschule)

Über den GER und seine Auswirkung auf das Fremdsprachenlernen äußern sich die Lehrkräfte mit einer gewissen Vorsicht, was in den Stellungnahmen auf der sprachlichen Ebene (*würde ... sagen, fällt mir nicht leicht, kann ich nicht sagen*) zum Ausdruck kommt.

Kategorie 2: Positive Aspekte der Wirkung des GER

Seit es den Referenzrahmen gibt, lassen sich Fremdsprachenkenntnisse besser bewerten. Es gibt Ausgangspunkte, Orientierungen und man kann immer nachschlagen. (M., Hochschulbereich)

Was mir der GER gab und ich auch immer den Studierenden vermittele, ist, dass es viele Fertigkeiten gibt, die man bei einer Fremdsprache beherrschen soll und es ist nicht nötig, dass man alle Fertigkeiten gleich gut beherrscht. (A., Hochschulbereich)

Ich vermute, der GER trug dazu bei, dass sich die Ziele des Fremdsprachenlernens ein wenig verändert haben bzw. dass sie mehr auch das Hör- und Leseverstehen

hervorheben [vor dem GER hat man vor allem Grammatik gelernt und geprüft, oder man hat Dialoge auswendig gelernt]. (T., Gesamtschule)

Über den GER und seinen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen äußern sich einige Lehrkräfte im Grunde positiv. In den Stellungnahmen wird er als ein Orientierungsrahmen beschrieben und als ein Referenzwerk zur Lektüre empfohlen. Ferner werden seine Praktikabilität, seine Rolle als ein gemeinsamer Ausgangspunkt im europäischen Raum sowie die verschiedenen Fertigkeiten, die das Beherrschen einer Fremdsprache ausmachen, hervorgehoben.

Kategorie 3: Negative Aspekte der Wirkung des GER

Der GER ist für mich zu ausführlich, zu zersplittert, ich verliere mich darin und sehe keinen Wald mehr vor lauter Bäumen. [...] Es sind einfach zu viele Aspekte und Details. (U., Hochschulbereich)

Für Lehrkräfte ist der Referenzrahmen ziemlich ausführlich, vielleicht kann man ihn unkritisch als den einzig erlösenden Blick auf das Fremdsprachenlernen und -lehren verstehen, wobei eine kritische und distanzierte Lektüre außer Frage stehen sollte. (S., Hochschulbereich)

Ob die einzelnen Can-do-Beschreibungen, die Wortschatzlisten einschließlich der Phraseologismen, die Verteilung der grammatischen Strukturen auf den einzelnen Niveaus, die Gewichtung der einzelnen Fertigkeiten, die zeitliche Verortung für die Behandlung der sprachlichen Strukturen auf der Gesamtskala der Sprachniveaus mit den tatsächlichen Bedürfnissen eines modernen Fremdsprachenunterrichts im Einklang sind, sei dahingestellt. (M., Hochschulbereich)

Die Kritik in den Stellungnahmen einiger Lehrkräfte am GER und seiner Auswirkung auf das Fremdsprachenlernen bezieht sich vor allem auf seine Position in der Fremdsprachendidaktik, auf die zu ausführlichen, zu zersplitterten Beschreibungen der Sprachenkenntnisse, auf die Plausibilität der Gewichtung und Verortung einzelner Fertigkeiten auf den Sprachniveaus sowie auf die fragliche Relevanz der Beschreibungen der Sprachenkenntnisse für die tatsächlichen Bedürfnisse moderner Menschen bzw. eines Individuums.

Kategorie 4: Positive Aspekte der Kann-Beschreibungen im GER

Ich verwende die Kann-Beschreibungen direkt im Unterricht dann, wenn wir beispielsweise den Lebenslauf (Europass) schreiben und die Lernenden ihre Fremdsprachenkenntnisse bewerten sollen. [...] somit machen sie auch eine Selbstreflexion ihrer Fremdsprachenkenntnisse. (N., Mittelschulbereich)

Der GER und die Deskriptoren helfen mir bei der Lehrplanerstellung und der Bestimmung der sprachlichen Kenntnisse einer Gruppe. Damit mache ich auch

die Studierenden vertraut, denn sie sollen ihre eigenen Sprachenkenntnisse bewerten können. (S., Hochschulbereich)

Die Deskriptoren beschreiben auch den Wortschatz, den ein Mensch auf einer bestimmten Niveaustufe beherrscht. Wenn bspw. ein Arbeitsgeber den Kandidaten nach den Sprachenkenntnissen fragt, dann kann er beschreiben, was er in der Fremdsprache tun kann (ich kann eine Mail-Korrespondenz führen, ich kann die Lieferungsbedingungen per Telefon erfragen, beim Schreiben bin ich aber noch schwach) und nicht etwa die Note 8 bei der Prüfung an der Uni vorzeigen. (A., Hochschulbereich)

In den meisten Stellungnahmen zum GER werden die Kann-Beschreibungen – so wie dies in den theoretischen Überlegungen zum Ausdruck kommt (siehe Kap. 2.1) – als besonders wichtig, praktisch und brauchbar beschrieben. Im Fremdsprachenunterricht dienen sie als ein konkretes Instrument zur Sprachstandsanalyse einer konkreten Unterrichtsgruppe, zur Makro- und Mikroplanung des Unterrichts und zur (Selbst-)Bewertung der Sprachenkenntnisse durch Lernende. In den Stellungnahmen wird auch die Bestimmung des Wortschatzes für eine Niveaustufe sowie keine summative, sondern eine konkret auf funktionaler Ebene ablaufende Beschreibung der sprachlichen Kenntnisse betont.

Kategorie 5: Indirekter Einfluss des GER auf das Fremdsprachenlernen und -lehren

Der GER veränderte die Unterrichtsplanung, denn die nationalen Curricula wurden alle nach dem GER neu geschrieben. (T., Gesamtschulbereich)

Die Lehrwerke berücksichtigen den GER. Wenn man sich für ein Lehrwerk entscheidet, weiß man mit ziemlich großer Wahrscheinlichkeit, für welches Sprachniveau das Lehrwerk geeignet ist. (M., Hochschulbereich)

Für mich [die Lehrkraft] ist auch die Tatsache eine große Hilfe, dass alle neuere Fachliteratur, alle Lehrwerke, auch Übungen usw. nach dem GER eingestellt werden. (N., Mittelschulbereich)

Ich arbeite mit dem GER immer öfters, vor allem dann, wenn ich in den Unterricht die Elemente der formativen Evaluierung einschleife. (S., Gesamtschulbereich)

In einigen Stellungnahmen zum GER wird eine indirekte Wirkung des GER auf das Fremdsprachenlernen und -lehren ermittelt. In den theoretischen Überlegungen dagegen werden die Lehrkräfte als direkt anvisierte Rezipienten bzw. Rezipientinnen des GER verstanden, der mittelbare Effekt des GER, der in der Praxis deutlich wird, wird darin nicht thematisiert. Die Lehrkräfte ken-

nen den GER über den Einfluss, den er auf ihre Unterrichtsplanung ausübte, und zwar über die nationalen Curricula, die nach dem GER neu geschrieben wurden, über das Testen und Prüfen, vor allem über das formative Bewerten, und über neuere didaktische Nachschlagewerke, die ausnahmslos nach den Bestimmungen des GER erstellt werden.

3.2.2 Der GER im Unterricht – individuell spezifische Stellungnahmen

In diesem Kapitel werden Auszüge aus den Interviews angeführt, die sich in keine der oben angeführten Kategorien einordnen lassen und in den Stellungnahmen für eine Lehrkraft individuell spezifisch ermittelt wurden.

Das Nicht-Kennen des GER seitens der Lehrkräfte

Ich glaube, manche/viele Lehrkräfte verwenden den GER nicht, weil sie noch nicht erkannt haben, dass er wichtig ist. (S., Gesamtschulbereich)

Die terminologische Vereinheitlichung

Seit es den GER gibt, ist die Terminologie vereinheitlicht. Einige Termini sind eindeutig definiert und stellen eine gute Grundlage für die Forschungsarbeit sowie für die pädagogische Tätigkeit dar. Sehr praktisch ist auch das Wörterbüchlein am Ende des GER. (S., Hochschulbereich)

Die Vagheit der Deskriptoren im GER

Ich und meine Kolleginnen haben einmal einen Test gemacht. Wir haben die Deskriptoren zerschnitten und dann haben wir versucht, sie den jeweiligen Niveaus von A1 bis C2 zuzuordnen. Ich kann nur sagen, dass es gar nicht so einfach war, wie wir davor vermutet hatten. (N., Mittelschulbereich)

Die Sprachmittlung im GER

Für mich persönlich war das Kapitel über die Sprachmittlung im GER besonders interessant. Damit ist auf eine bestimmte Art und Weise wieder die Muttersprache in das Fremdsprachenlernen zurückgekehrt. (A., Hochschulbereich)

Der Eurozentrismus des GER

Ich habe interessante Gespräche im Zusammenhang mit dem GER in Amerika gehabt. Dort wird der GER nicht sehr geschätzt [...] Es wurde mir gesagt, es mangelt darin an Alternativen. Der GER als solcher ist nur als ein sehr allgemeiner Referenzrahmen [...] anwendbar. Der GER wurde aber auch kritisiert, er ist zu unitarisch und bringt zu viele Aspekte auf einen gemeinsamen Nenner, die im Grunde divergent sind und so sein sollten. Darüber hinaus ist er auch zu eurozentrisch. (M., Hochschulbereich)

Diese Aussagen verdeutlichen, wie interessant, breit und vielfältig die Diskussion um den GER sein kann. Während in einer Kategorie den Lehrkräften das Nicht-Kennen des GER vorgeworfen wird, wird in einer anderen – im

Gegensatz zur Theorie, in der es keine einheitliche Terminologie gibt (vgl. BAUSCH 2003) – die Einheitlichkeit in der Terminologie im GER hervorgehoben. Ferner wird das Konzept der Deskriptoren in einem Lehrerinnen-Experiment in Frage gestellt. Es wird die Sprachmittlung als eine Spezifik des GER fokussiert und die eurozentrischen und unitaristischen Aspekte des GER aufgezeigt. Die Mediation als eine nicht mehr neue, aber bedeutende Fertigkeit, die es seit der Veröffentlichung des GER gibt, wird im CEFR/CV neu konzipiert, in Richtung multimediales Konzept entwickelt und detailliert beschrieben. Auf die eurozentrischen sowie unitaristischen Aspekte, die dem GER in einer Stellungnahme und auch in anderen Beiträgen vorgeworfen werden, kann in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht eingegangen werden (dazu mehr in BAUSCH 2003, HULSTIJN 2007, DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR FREMDSPRACHENFORSCHUNG 2018).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Der Fremdsprachenlernprozess sowie die fremdsprachliche Kommunikation sind sehr komplexe und unendliche Phänomene, verschiedene dafür konzipierte Dokumente (wie auch der GER) sind dagegen linear und endlich. Der Beitrag über den GER, seine Konzeption, seine gemeinte und tatsächliche Wirkung auf das Fremdsprachenlernen und -lehren sowie seine anvisierten und tatsächlichen Adressatengruppen könnte sich, wie der Fremdsprachenlernprozess, ins Unendliche hinziehen. Versucht man einen günstigen Aspekt im GER zu isolieren, wie bspw. den Paradigmenwechsel vom Wissen zum Können, erweist sich dieser nach genauerer Überlegung auch als negativ. Insofern werden in der Zusammenfassung nur die aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik notwendigen Entwicklungsperspektiven des GER kurz umrissen.

Der GER als Referenzrahmen ist wichtig und notwendig, denn er fordert und fördert die Mehrsprachigkeit in der EU. Mit dem GER sind Sprachenkenntnisse international vergleichbar und anerkannt, was die Mobilität in der EU begünstigt. Der GER ist allerdings ein Produkt, das eine vielfältige Adressatengruppe anvisiert und eine unglaublich breite Rezeption sowie Wirkung erreichte. Nach dem fast zwei Jahrzehnte dauernden Gebrauch zeigt sich allerdings der Bedarf an einer kritischen Revision und einigen notwendigen Veränderungen, vor allem bezüglich der Kann-Beschreibungen, die sich in der Praxis als ungenügend oder zu differenziert gezeigt haben.

Die im Beitrag erwähnte Ergänzung des GER durch den FREPA (vgl. URL 4), das CEFR/CV, einschließlich des Referenzrahmens für das Fremdsprachenlernen mit jüngeren Lernenden (7–12 und 12–15) und durch die

Deskriptoren, die Bezug auf Literatur bzw. literarische Texte nehmen, kann man nur befürworten. Zugleich kann man auch für weitere solche Ergänzungen plädieren, wie etwa: einen Referenzrahmen für eine kontinuierliche literarische Sozialisation in der Fremdsprache oder einen Referenzrahmen für differenzierte und aufbauende Arbeit auf bestimmten Stufen. Eine weitere Modifikation im GER sollte die erstellten Wortschatzlisten betreffen. Diese sehr strikte, für Außenstehende nur bedingt – wenn überhaupt – nachvollziehbare Zuordnung des Wortschatzes zu den einzelnen Niveaus des GER initiiert heute, wie schon in der Vergangenheit, starke negative Wash-Back-Effekte und grenzt den Rahmen des Prozesses Fremdsprachenlernen zu radikal ein. Vermutlich kann man sie nicht mehr umgehen, aber eine Umstrukturierung sowie eine von Kriterien unterstützte Neuerstellung ist unumgänglich.

Der Einsatz des GER sowie sein Gebrauch durch die Adressatengruppe Lehrkräfte, das zeigen auch die Ergebnisse der Analyse der Stellungnahmen im Beitrag, sind unterschiedlich und reichen vom Nicht-Kennen des Dokuments und seinem unmittelbaren, aber doch prägenden Einfluss auf den Fremdsprachenlernprozess, bis zum Kennen und dem unmittelbaren Gebrauch in der Klasse. Die Lehrkräfte sollten zwar den GER selektiv und kritisch lesen und kennen, vor allem sollten sie aber seine Rolle, die ihm zugeschrieben wurde – „als die Bibel des Fremdsprachenlernens“¹⁰ – relativieren. In den analysierten Stellungnahmen der Lehrkräfte wurden sehr unterschiedliche Aspekte des GER hervorgehoben. Wegen der begrenzten Zahl der Stellungnahmen kann man daraus keine generalisierenden Feststellungen ableiten, sondern lediglich Tendenzen. Diese stimmen zum Teil mit den theoretischen Überlegungen überein, wie bspw., dass der GER als ein Orientierungsrahmen fungiert, als ein Instrument zur Sprachstandsanalyse dient und vor allem auf die Makro- und Mikroplanung des Fremdsprachenunterrichts einwirkt. Er ist allerdings sehr umfangreich, zu detailliert und er enthält Stellen, die einer Überarbeitung bedürfen (z. B. die Transparenz der Kriterien für die Kann-Beschreibungen, die Gewichtung der vier Fertigkeiten).

Bestimmte Aspekte, die aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik als diskussionsbedürftig erschienen und im theoretischen Teil erörtert wurden, wurden in den gesammelten Stellungnahmen weder explizit noch implizit ermittelt, wie etwa die Unzulänglichkeiten bezüglich der Skalierung von Wörtern, das Ausblenden der literarischen Texte aus dem Unterricht, die extreme Handlungsorientierung und Pragmatisierung des sprachlichen Wissens (McDonaldisierung), eine andersartige Fehlerdidaktik sowie die allgemeine

10 Die Formulierung stammt aus dem Interview von M. (Hochschullehrerin).

Verwendung der seitens der interviewten Lehrkräfte favorisierten Kann-Beschreibungen für das frühe Fremdsprachenlernen. Man kann an dieser Stelle nur vermuten, dass die interviewten Lehrkräfte den GER über Lehrpläne und Lehrwerke vorwiegend indirekt kennen, und dass das für eine grundlegende kritische Betrachtung nicht ausreicht.

Last but not least sollte an dieser Stelle der Bedarf an verschiedenen Varianten des GER für bestimmte Zielgruppen angesprochen werden, denn so bräuchten sich die Lehrkräfte nicht durch alle umfangreichen und zum großen Teil für sie irrelevanten Teile des GER, FREPA und CEFR/CV zu kämpfen, um eine für ihre Zielgruppe angemessene fachliche Unterstützung zu finden.

Ein umstrukturierter, revidierter GER sollte weiterhin als ein gemeinsames Kompromissdokument für das Fremdsprachenlernen und -lehren fungieren. Er sollte im Kern des Fremdsprachenlernprozesses positioniert sowie kritisch und distanziert rezipiert werden, um eine interne sowie externe Kohärenz und Transparenz des Fremdsprachenlernprozesses zu ermöglichen. Im Grunde müsste der GER als Kerndokument verstanden werden, das durch weitere, die im GER fehlenden Aspekte abdeckende Referenzrahmen ergänzt werden muss, denn nur so können die Fremdsprachen individuell behandelt und qualitativ bereichert werden.

Literaturverzeichnis:

- ABEL, Fritz (2003): Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, – nicht mehr. In: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch. Tübingen: Narr, S. 9–22.
- ARRAS, Ulrike (2007): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: einige Auswirkungen auf Leistungsmessung und Unterricht. In: DaF-Brücke. Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas 9/2007, S. 42–46.
- BARKOWSKI, Hans (2003): *Skalierte Vagheit* – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetent des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. In: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch. Tübingen: Narr, S. 22–29.
- BAUSCH, Karl-Richard (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...! In: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch. Tübingen: Narr, S. 29–36.
- BAUSCH, Karl-Richard/CHRIST, Herbert/KÖNIGS, Frank G./KRUMM, Hans-Jürgen (Hgg.) (2003): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der

- Diskussion: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- BLEYL, Werner (2003): Die sprachliche Leistungsbeurteilung und die Chance zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts das des *backwash*-Effekts. In: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch. Tübingen: Narr, S. 36–45.
- CEFR/CV = COUNCIL OF EUROPE (2018): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors [Online Version]. URL: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [07.06.2019].
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR FREMDSPRACHENFORSCHUNG FORSCHEN. FÖRDERN. VERNETZEN (2018): Reform, Remake, Retousche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR 2017 [Online Version]. URL: <https://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf> [10.07.2019].
- EDMONSON, Willis (2003): Bildungspolitik und Referenzrahmen. In: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch. Tübingen: Narr, S. 67–75.
- ELSNER, Daniela (2016): Sprachen lernen und lehren im Primarbereich: Curriculare Dimension. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Hrsg. v. Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch u. Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Francke, S. 177–182.
- EUROPARAT (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- FREUDENSTEIN, Reinhold (2003): Richtlinien gehen, der Referenzrahmen kommt... Wie sich ineffektives Sprachenlernen durch neue Begriffe perpetuieren lässt. In: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch. Tübingen: Narr, S. 75–85.
- FUNK, Hermann (2005): Über die zweite Pragmatisierung des europäischen Fremdsprachenunterrichts und die Grenzen der Planbarkeit. In: Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Hrsg. v. Inge Schwerdtfeger. Tübingen: Narr, S.145–162.
- GLABONIAT, Michaela et al. (2002): Profile deutsch. Berlin: Langenscheidt.
- GOGOLIN, Ingrid (2003): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch. Tübingen: Narr, S. 85–95.
- HINGER, Barbara/STADLER, Wolfgang (2018): Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen. Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- HULSTIJN, Jan H. (2007): The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. In: *The Modern Language Journal* 91/2007, S. 662–666.
- JAZBEC, Saša (2019): Učenje in poučevanje tujega jezika nemščine z vidika makro metod in vloge literarnih besedil. [Das Fremdsprachenlernen und -lehren von der

- Perspektive Makromethoden und literarischer Texte]. In: Literarische Freiräume. Hrsg. v. Virant Špela, Andrea Leskovec, Dejan Kos u. Vesna Kondrič Horvat. Ljubljana: FF Wissenschaftlicher Verlag, S. 463–481.
- KÖNIGS, Frank G. (1991): Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur ‚poskommunikativen Phase‘ in der Fremdsprachendidaktik. In: *Taller de Letras* 19/1991, S. 21–42.
- KRUMM, H.-Jürgen (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? In: *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch. Tübingen: Narr, S. 120–127.
- KÜSTER, Lutz (2016): Kompetenzorientierung im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch u. Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Francke, S. 83–87.
- MULEJ, Sabina/KACJAN, Brigita (2013): Analiza napak v nemških strokovnih besedilih slovenskih študentov tehnike kot posledica vpliva drugih jezikov. [Analyse von Fehlern in deutschsprachigen Fachtexten von Technikstudenten als Folge des Einflusses anderer Sprachen] In: *Schaurein* 25/2013, S. 19–24.
- NÄF, Anton (2018): Nach der kommunikativen Wende – Der DaF-Unterricht an den Westschweizer Schulen. In: *IDT 2017 Hauptvorträge*. Hrsg. v. Elisabeth Peyer, Thomas Studer u. Ingo Thonhauser. Berlin: Erich Schmidt Verlag, S. 196–213. [Online-Version]. URL: <https://www.esv.info/978-3-503-18161-2> [12.07.2019].
- NEVELING, Christiane (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Wortschatz. In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer, Karl-Richard Bausch u. Hans-Jürgen Krumm. Tübingen: Francke, S. 116–121.
- PIEPHO, Hand-Eberhard (1990): Kommunikativer DAF-Unterricht heute – Überlegungen zum Einstieg in die postkommunikative Epoche. In: *Deutsch lernen* 2/1990, S. 122–142.
- QUETZ, Jürgen (2013): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. In: *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Hrsg. v. Wolfgang Hallet u. Frank G. Königs. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 45–48.
- QUETZ, Jürgen (2001): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. In: *Info DaF* 28/2001, S. 553–563.
- REINFRIED, Marcus (2001): Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In: *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Hrsg. Franz-Joseph Meißner u. Marcus Reinfried. Tübingen: Narr, S. 1–20.
- SCHNEIDER, Regina et al. (2001): *Das europäische Sprachenportfolio: [Version für Jugendliche und Erwachsene]*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverl.
- SCHWERDTFEGGER, Inge Christine (2003): Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens? In: *Der gemeinsame europäische*

Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch. Tübingen: Narr, S. 173–180.

THE MAASTRICHT TREATY (1992): [Online-Version]. URL [http://: www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf](http://www.eurotreaties.com/maastrichtec.pdf) [12.03.2019].

VOLLMER, J. Helmut (2003): Ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Nicht mehr, nicht weniger. In: Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Hrsg. v. Karl-Richard Bausch. Tübingen: Narr, S. 192–207.

Internetquellen:

URL 1: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806d8893> [23.03.2019].

URL 2: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Folge> [23.03.2019].

URL 3: <https://www.derdiedaf.com/> [23.03.2019].

URL 4: FREPA <https://www.ecml.at/ECMLtrainingandconsultancyformemberstates/CARAP/tabid/1160/language/en-GB/Default.aspx> [23.03.2019].

URL 5: <http://www.europaescher-referenzrahmen.de/sprachkenntnisse.php> [23.03.2019].

URL 6: Language Level Evaluator <https://www.derdiedaf.com/> [23.03.2019].

URL 7: *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners – Volume 1: Ages 7–10*. <http://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-1-ag/16808b1688> [17.06.2019].

URL 8: *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners – Volume 2: Ages 11–15*. <http://rm.coe.int/collated-representative-samples-descriptors-young-learners-volume-2-ag/16808b1689> [17.06.2019].