

Sprachkultur und Mehrsprachigkeit: Neuerscheinungen zur europäischen Sprachenpolitik (Teil 3)

Wollte man die vielen und längst unüberschaubar gewordenen Stellungnahmen der letzten Jahre zum Thema ‚europäische Sprachenpolitik‘ auf einen gemeinsamen begrifflichen Nenner bringen, so böte sich dafür zweifellos der Begriff der ‚Mehrsprachigkeit‘ am ehesten an. Bei politisch Verantwortlichen, Wissenschaftlern und Praktikern scheint weitgehend Einigkeit dahingehend zu bestehen, dass sich eine europäische Sprachenpolitik – auch und gerade im Hinblick auf die gerade vollzogene Osterweiterung der Europäischen Union – an dem mit diesem Begriff bezeichneten Ziel orientieren muss. Jeder Bürger der vergrößerten Europäischen Union, so lautet ja auch das offizielle Credo, sollte mehrsprachig sein, d.h. mindestens drei Gemeinschaftssprachen sprechen. So klar und eindeutig die Zielsetzung, so unklar und strittig jedoch sind die sprach- und bildungspolitischen Wege und Maßnahmen, die zum Erreichen des Ziels führen sollen oder können. Dass dabei dem schulischen und außerschulischen Fremdsprachenunterricht aber in jedem Fall eine Schlüsselrolle zukommt, dass sich der Fremdsprachenunterricht quantitativ und qualitativ verändern, dass das Angebot an Fremdsprachenunterricht ausgeweitet und diversifiziert werden muss: Darüber zumindest dürfte bei allen Beteiligten Konsens bestehen.

Um den anstehenden Veränderungen des Fremdsprachenunterrichts eine gemeinsame, d.h. sprach- und länderübergreifende Basis und Richtung vorzugeben, an der sich vor allem die Praktiker, d.h. insbesondere Curriculumplaner und Lehrwerkentwickler, aber natürlich auch Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer orientieren können, hat der Rat für kulturelle Zusammenarbeit beim Europarat in einem sich über viele Jahre erstreckenden Prozess und unter Beteiligung einer Vielzahl von Institutionen und Experten ein Dokument erarbeitet, das heute, etwa vier Jahre nach seiner Publikation in englischer und französischer Sprache bereits den Status eines ‚Klassikers‘ genießt: den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der im Jahr 2001 auch in deutscher Sprache erschienen ist:

TRIM, JOHN; NORTH, BRIAN; COSTE, DANIEL (Hg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin u.a.: Langenscheidt. ISBN 3-468-49469-6. 244 Seiten, 19,95 Euro.

Was der Gemeinsame Referenzrahmen ist und was er will, kann wohl heute in der Fachwelt als bekannt vorausgesetzt werden, weshalb eine ausführliche Vorstellung und Besprechung dieser Publikation hier auch unterbleiben kann. Als Kernstück und eigentliche Leistung des Referenzrahmens, so viel vielleicht nur noch einmal zur Erinnerung, gilt die einzelsprachenunabhängige Differenzierung von sechs Niveaustufen der sprachlichen Kompetenz und die genauere Ausgestaltung dieser Niveaustufen durch einzelne und zum Teil recht detaillierte Kann-Beschreibungen. Die in fremdsprachenunterrichtlichen Kontexten lange Zeit gültige und bis heute nahezu ungebrochene Orientierung an dem, was Lerner (noch) nicht können, hat hier also einer Orientierung am Positiven Platz gemacht. Die Kann-Beschreibungen geben an, was Fremdsprachenlerner in bestimmten Bereichen sprachlichen Handelns in der Sprache X tatsächlich können: Sie können sich beispielsweise „auf einfache Art verständigen“, „einfache Fragen stellen und beantworten“ (Stufe A 1, mündliche Interaktion), sie können „sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen“ (Stufe B 1, Leseverstehen), oder sie können „klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben“ (Stufe C 2, schriftliche Produktion). Wer sich die neueste Lehrwerkproduktion insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache oder die ersten Ergebnisse der durch PISA ausgelösten Diskussion über Bildungsstandards in Deutschland anschaut, der wird, bei aller Problematik und teilweise auch Unklarheit und Verschwommenheit mancher dieser Kann-Beschreibungen, doch nicht leugnen können, dass der Referenzrahmen offenbar einem verbreiteten Bedürfnis nach Konkretisierung und europaweiter Vereinheitlichung von Lehrzielbeschreibungen für den Fremdsprachenunterricht innerhalb und außerhalb der Schulen entgegen kommt. Er hat hier vor allem Diskussionen angestoßen, und darin wird man wohl nicht zuletzt sein wichtigstes Verdienst sehen.

-2-

Eine dieser Diskussionen hat im März 2002 im Schloss Rauischholzhausen bei Gießen auf der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts stattgefunden, und es mag schon ein Hinweis auf die überragende Bedeutung des Referenzrahmens sein, dass mit ihm zum ersten Mal in der ja nun schon langen Geschichte dieser Frühjahrskonferenzen nicht ein Sachthema, sondern eine Publikation zum Gegenstand gemacht wurde. Das Ergebnis der Diskussion liegt jetzt selbst als Publikation vor:

BAUSCH, KARL-RICHARD; CHRIST, HERBERT; KÖNIGS, FRANK G.; KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hrsg.). (2003). *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des*

Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN 3-8233-5325-X. 211 Seiten, 19,95 Euro.

Wer die bisherigen Arbeiten der Rauschholzhausener Frühjahrskonferenzen kennt, der weiß, dass es sich dabei nicht um die üblichen ‚Buchbindersynthesen‘ handelt, bei denen die einzelnen Beiträge nur mühsam unter ein gemeinsames Rahmenthema subsumiert werden können, sondern dass sich hier die Beiträge meist sehr diszipliniert an einer Problemstellung orientieren, die von den Veranstaltern der Konferenzen vorab in Form leitender Fragestellungen vorgegeben wird. Von dieser bewährten Verfahren weicht auch der jetzt vorliegende Band nicht ab. Die Leitfragen lauteten diesmal:

- „1. Wie beurteilen Sie aus der Sicht des von Ihnen vertretenen Fremdsprachenlehr- und -lernkonzepts den Sprach(en)-Begriff, auf dem der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen aufbaut?
2. Liefert aus Ihrer Sicht der spracherwerbs- bzw. fremdsprachenlerntheoretische Ansatz, der dem Referenzrahmen zugrunde liegt, Impulse für eine Weiterentwicklung von Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen?
3. Wie beurteilen Sie das Konzept der KANN-Beschreibungen und welche Konsequenzen wird nach Ihrer Auffassung dieses Konzept auf Formen der Leistungsmessung einerseits und auf die curriculare Entwicklungsarbeit andererseits nach sich ziehen?
4. Welche forschungsmethodischen Zugriffe halten Sie für angemessen, um einerseits Aufbau, Struktur und Inhalte sowie andererseits Akzeptanz und Wirkung des Referenzrahmens bezüglich einer begründeten Weiterentwicklung zu analysieren?“ (7)

-3-

Das Verfahren hat den Vorteil, dass die Diskussionen wesentlich strukturierter verlaufen als bei einer herkömmlichen Vortragskonferenz, es hat aber auch den Nachteil, dass die so entstandenen Arbeitspapiere einander recht ähnlich sind und daher keine sehr unterhaltsame Lektüre darstellen. Diese Gefahr ließ sich auch im vorliegenden Band nicht ganz vermeiden. Die einzelnen Beiträge weisen ein teilweise beträchtliches Maß an formaler und inhaltlicher Übereinstimmung auf, Wiederholungen sind unvermeidlich, Originalität eher die Ausnahme. Es dürfte daher auch wenig sinnvoll sein, hier die Beiträge einzeln und nacheinander in ihren Kernaussagen zusammenzufassen; statt dessen sollen zunächst die oben zitierten Leitfragen und die darauf gegebenen Antworten im Mittelpunkt stehen. Anschließend soll auf einige Einzelbeiträge, die von der vorgegebenen Struktur mehr oder weniger stark abweichen und teilweise interessante Perspektiven eröffnen, noch etwas genauer eingegangen werden.

Was die erste Frage nach dem zugrundeliegenden Sprach- bzw. Sprachenbegriff angeht, so wird hier meist auf zwei Aspekte hingewiesen: Zum einen auf die Fortschreibung des im Europarat schon seit dem *Threshold-Level-* Projekt der 70er Jahre praktizierten funktional-pragmatischen Ansatzes, der Sprache als Handeln und sprachlich-kommunikative Kompetenz demnach auch vor allem als Handlungskompetenz begreift, und zum zweiten auf das Konzept einer integrativen Mehrsprachigkeit, das sprachliche Handlungsfähigkeit nicht mehr in jeweils einzelsprachlich definierte Bestandteile zerlegt, sondern als eine sprachlich-kommunikative Gesamtkompetenz auffasst, „zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren“ (*Referenzrahmen*, S. 17). Mehrfach kritisch angemerkt wird dazu allerdings, dass der Mehrsprachigkeitsansatz nicht konsequent durchgehalten und zu keinerlei Konsequenzen etwa bei den Kann-Beschreibungen der einzelnen Niveaustufen und Handlungsbereiche führe (so u.a. Bausch 33; Krumm 121; Tönshoff 182).

Noch deutlicher und unmissverständlicher fallen die Antworten auf die 2. Leitfrage nach dem Beitrag des Referenzrahmens zur Fremdsprachenlerntheorie aus. Ein Impuls für die Weiterentwicklung von Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, so die nahezu einhellige Meinung, gehe vom Referenzrahmen nicht aus. Eine eigene fremdsprachenlerntheoretische Position sei nicht erkennbar, sie sei allenfalls inkohärent, eklektisch, vage oder unverbindlich. Es fehle zudem jeder Hinweis auf die sprachenpolitische Dimension des Themas. Es werde so getan, als seien alle europäischen Sprachen gleichberechtigt, von dem tatsächlich aber sehr unterschiedlichen und nicht zuletzt politisch bedingten Prestige von Sprachen sei ebenso wenig die Rede wie von der Rolle des Englischen als de facto welt- und europaweiter Lingua Franca (so z.B. Abel 15; Edmondson 67 f.; House 99 f.; Vollmer 195). Immer wieder wird auch – und wie ein Blick ins Literaturverzeichnis des Referenzrahmens zeigt: mit Recht – moniert, dass die herangezogene wissenschaftliche Literatur nahezu ausschließlich englischsprachig sei und beispielsweise die gesamte deutschsprachige Literatur ignoriert werde. Für ein Dokument, das sich ja nicht zuletzt dem Ziel verschrieben

hat, die europäische Mehrsprachigkeit zu fördern, ein erstaunliches, ja peinliches, wenn nicht unverzeihliches Versäumnis. Oder steckt vielleicht mehr dahinter? Soll man wirklich annehmen, dass für das „englische linguistische [...] Kartell“, das sich nach Blehyl (36) seit Jahren „der Sprachenpolitik des Europarats bemächtigt“ habe, vielleicht doch – und allen wohlfeilen Bekenntnissen zur Mehrsprachigkeit zum Trotz – „einige Sprachen mitsamt den in ihnen verfertigten Produkten gleicher [sind] als andere“ (House 102)?

-4-

Bei weitem am ausführlichsten, aber auch am kontroversesten sind die Antworten auf die 3. Leitfrage, in der es um die Beurteilung der Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens und um deren Konsequenzen für Curriculum-entwicklung und Prüfungspraxis geht. Die Unterscheidung der sechs Niveaustufen sprachlicher Kompetenz und insbesondere die globalen und bereichsspezifischen Kann-Beschreibungen dieser Niveaustufen stellen nach Ansicht einiger Beiträger „die historische Leistung“ (Abel 18), „das beachtlichste und für die Praxis des Lehrens *und* Lernens fremder Sprachen relevanteste Ergebnis“ (Christ 61), einen „richtungweisende[n] Ansatz“ (Neuner 142) oder „das Herzstück“ (Raupach 160; Vollmer 198) des Referenzrahmens dar. Ihre Bedeutung besteht nach Herbert Christ darin, dass damit die bislang praktizierte Leistungsmessung „vom Kopf auf die Füße gestellt“ und die Orientierung am Defizitären durch eine Orientierung am tatsächlichen sprachlichen Können ersetzt werde (Christ 62). Davon seien auch positive Impulse im Hinblick auf eine Veränderung des Fremdsprachenunterrichts zu erwarten (Freudenstein 78 f.).

Andere Beiträger machen dagegen vor allem auf die Defizite der Kann-Beschreibungen aufmerksam: Sie seien unpräzise formuliert und nicht intersubjektiv nachvollziehbar; es fehle die systemlinguistische Komponente und die Angabe der sprachlichen Mittel, die zur Realisierung einer bestimmten kommunikativen Handlung erforderlich seien (Barkowski 27), sie seien keineswegs kulturenübergreifend verständlich, sondern durch westeuropäische Muster geprägt (Krumm 125). Die ausführlichste kritische Analyse der Deskriptoren leistet zweifellos Jürgen Quetz, der für die Übersetzung des Referenzrahmens aus dem Englischen verantwortlich war und sich auch schon an anderer Stelle ausführlich damit auseinandergesetzt hat (vgl. Quetz 2001 und 2003). Quetz weist darauf hin, dass die in den Kann-Deskriptoren (z.B. „Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen [...]“, Hörverstehen, B 1) verwendeten Kategorien bzw. Merkmale („unkompliziert“, ‚Sachinformation‘, ‚gewöhnlich‘ usw.) recht unterschiedlichen Bereichen zuzuordnen sind und zudem zwischen den einzelnen Niveaustufen springen; hier sei keine nachvollziehbare und intersubjektiv verständliche Systematik in den Beschreibungen erkennbar. Zudem sei nicht nachvollziehbar, weshalb die Autoren des Referenzrahmens bestimmte Dimensionen etwa der Diskurskompetenz mit Skalen versehen haben, andere aber nicht. Diese Einwände führen bei Quetz zu der Einschätzung, dass die beschriebenen Referenz-niveaus nur eingeschränkt für die Standardisierung von Curricula und Sprachprüfungen geeignet seien (Quetz 153). Hans Barkowski geht in seiner Kritik sogar noch einen Schritt weiter:

„Die KANN-Formulierungen des GERR [Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens] genügen weder linguistischen noch methodisch-didaktischen Anforderungen an eine intersubjektive, einzelsprachlich substantiierbare Grundlage für die Festlegung von Lehr-/Lernzielen und die sprachübergreifende Kalibrierung von Niveaus der Sprachvermittlung und Sprachbeherrschung“ (Barkowski 28).

Die hier vorgebrachte Kritik an der Vagheit und fehlenden Präzision der Kann-Beschreibungen zeigt, dass bei aller Berechtigung des Grundanliegens des Referenzrahmens, nämlich einen gemeinsamen, d.h. länder- und sprachenübergreifenden Rahmen für Curriculum- und Lehrwerkentwicklung vorzugeben, noch viel zu tun ist. Dabei wird es auch darauf ankommen, in welcher Weise der Referenzrahmen in die bestehende Praxis des Fremdsprachenunterrichts eingreifen, wie er diese Praxis weiter beeinflussen und verändern wird. Insofern waren die Organisatoren der 22. Frühjahrskonferenz sicher gut beraten, in ihrer vierten Leitfrage auch auf die Praxiswirkung des Referenzrahmens und auf die denkbaren methodischen Ansätze zur Erforschung dieser Praxiswirkung einzugehen. Umso erstaunlicher ist dann aber, dass die Antworten auf diese Leitfrage bei Licht

-5-

besehen so wenig brauchbare Ergebnisse hervorgebracht haben. Nicht wenige Beiträger gehen auf diese Frage gar nicht ein, andere (z.B. Kleppin 110) erwähnen nur die von den Autoren des Referenzrahmens selbst genannten Forschungsaufgaben oder verweisen (z.B. Königs 118) pauschal auf die Kombination quantitativer und qualitativer Untersuchungsinstrumentarien. Ingrid Gogolin wünscht sich Forschungsarbeiten, die den Einarbeitungsprozess von Lehrkräften und Schüler(innen) in die Instrumentarien des Referenzrahmens mit Hilfe qualitativer und triangulierter Verfahrensweise beobachten, „um Genaueres darüber zu erfahren, welche Leistungen ihnen abverlangt werden, welche davon sie ohne weiteres erbringen können und welche nicht“

(93). Möglicherweise hängt der geringe Ertrag ja auch mit der Formulierung der vierten Leitfrage und mit dem darin zum Ausdruck kommenden spezifischen Verständnis vom Verhältnis zwischen Theorie/Wissenschaft und Praxis zusammen, das Reinhold Freudenstein auf den Punkt bringt. Die Formulierung der 4. Leitfrage offenbare, so Freudenstein, eine Mitverantwortung der Sprachlehr- und -lernforschung bei der Perpetuierung der bestehenden (schlechten) Praxis insofern, als hier nur nach einer *nachträglichen Analyse* und Erforschung des Referenzrahmens und seiner praktischen Implementierung, nicht aber nach einer *Einflussnahme* auf diese Implementierung gefragt werde:

„Solange die Sprachlehrforschung dies den Praktikern oder den Lehrerfortbildungseinrichtungen überlässt, deren Arbeitsergebnisse sie dann nachträglich ‚analysiert‘, ‚kritisch hinterfragt‘ und nicht selten als ‚unvollkommen‘ oder ‚inakzeptabel‘ zurückweist, gleichzeitig jedoch selbst nichts Besseres aufzuweisen hat, solange sind tiefgreifende Veränderungen des reformbedürftigen Fremdsprachen- unterrichts in Deutschland nicht zu erwarten. Erst dann, wenn sich die Sprachlehrforschung nicht mehr (nur) als Instrument der Theorie- und Grundlagenforschung, sondern vielmehr (auch) als Initiator einer angewandten, zukunftsgerichteten Forschung und als Repräsentant einer Handlungs- und Zweckforschung versteht, könnten die erstarrten Strukturen des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in Deutschland möglicherweise endlich in Bewegung geraten“ (83).

Als Kritik an der inkriminierten Fragestellung hat dies zwar durchaus eine gewisse Berechtigung, als Kritik an den gegebenen Antworten läuft sie aber völlig ins Leere, im Gegenteil: Eine ganze Reihe von BeiträgerInnen beschäftigt sich mit genau dem, was Freudenstein anmahnt, nämlich mit den Auswirkungen des Referenzrahmens auf die Praxis, nur dass diese Auswirkungen keineswegs als einhellig positiv beschrieben werden. Hans-Jürgen Krumm beispielsweise befürchtet, dass vom Referenzrahmen und von den dort vorgenommenen Formulierungen nicht nur von Prüfungsanforderungen, sondern auch von Lernzielen in Form von Kann-Beschreibungen ein „*backwash*-Effekt“ auf die künftige Entwicklung von Lehrplänen und Lernmaterialien ausgehen könne: Nur noch das finde in Lehrplänen und Lehrwerken Platz, „was [...] durch die Kann-Bestimmungen fixiert und abprüfbar wird“ (Krumm: 124) – eine Gefahr, die angesichts der aktuellen Situation etwa bei der Lehrwerkentwicklung in Deutsch als Fremdsprache sicher nicht von der Hand zu weisen ist. Von vielen Beiträgern wird zudem auf die Notwendigkeit hingewiesen, dass eine Implementierung des Referenzrahmens in der Praxis von Lehrkräften vorgenommen werden müsse, die darauf schlecht vorbereitet seien. Es komme also darauf an, geeignete Maßnahmen für die Weiterbildung sowie Konzepte für eine zeitgemäße Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften zu entwickeln und umzusetzen (vgl. z.B. Tönshoff 190). Von hier aus lassen sich im Übrigen vielfältige Bezüge herstellen zu der Erklärung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Frühjahrskonferenz zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften, die am Schluss des Bandes abgedruckt ist (vgl. 207), aber auch und insbesondere zu der Folgekonferenz in Rauschholzhausen im Frühjahr 2003, die dem Thema ‚Fremdsprachenlehrerausbildung‘ insgesamt gewidmet war (vgl. die [Rezension](#) von Britta Hufeisen in dieser Ausgabe der ZIF).

-6-

Auf zwei dem Referenzrahmen sehr kritisch gegenüberstehende Beiträge will ich abschließend noch etwas näher eingehen. Inge C. Schwerdtfeger formuliert zwei fundamentale Einwände gegen den Referenzrahmen: Zum einen würden durch bestimmte „Erzähltechniken“ wissenschaftliche Theorien zu unumstößlichen Fakten und Wahrheiten umgedeutet (vgl. 174 ff.), und zum andern betreibe der Referenzrahmen durch seine einseitige Orientierung an Effizienz, Kalkulierbarkeit, Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit die „McDonaldisierung“ und „Entmenschlichung“ (178) des Fremdsprachenlernens:

„Ich stelle mir die Frage, ob sich Sprachenlehren und -lernen so nachhaltig in den Dienst ökonomischer Prozesse stellen darf und dabei vergessen wird, dass Lernende Menschen mit einem Körper, mit Gefühlen sind, die sich ständig in Diskursen der Macht bewegen. Sprachen und Lernende sind keine ‚Waren‘, die sich nach Gesetzen des Marktes planen lassen“ (178).

Die beiden bei Schwerdtfeger eng zusammen hängenden Argumente sind nach meiner Meinung nicht gleichermaßen überzeugend. Denn dass ein Dokument wie der Referenzrahmen, der ja explizit in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts und des Fremdsprachenlernens eingreifen will, damit die Ebene der Wissenschaft gewissermaßen verlassen muss und dabei bestimmte Forschungsergebnisse als ‚Gepäck‘ mitnimmt, dass der Referenzrahmen also bestimmte ‚Wahrheiten‘, die auf der Ebene der Wissenschaft selbst in der Tat den Charakter des Vorläufigen und Hypothetischen haben mögen, als ‚Fakten‘ ansieht, um damit arbeiten zu können, darin kann ich kein Skandalon erkennen. Wie anders, so frage ich mich, soll Wissenschaft jemals praktisch und praxisrelevant werden, wenn nicht so? Anders das zweite Argument: Die von Schwerdtfeger beschworene Gefahr, dass mit dem Referenzrahmen das Fremdsprachenlernen den ökonomischen Gesetzen des Marktes unterworfen, vereinheitlicht und entindividualisiert, damit aber in gewissem Maße tatsächlich entmenschlicht zu werden droht, wird man nicht ohne Weiteres leugnen können.

Sie wird noch deutlicher, wenn man den Beitrag von Lothar Bredella mit heranzieht, der auf die vielleicht entscheidende Schwachstelle des Referenzrahmens aufmerksam macht. Zwar sei es, so Bredella, prinzipiell richtig, dass der Referenzrahmen Sprache und sprachliches Handeln als ein soziales Handeln begreife, bei genauerem Hinsehen stelle sich der hier zugrunde- liegende Handlungsbegriff aber als auf zweckrationales, erfolgsorientiertes oder strategisches Handeln reduziert heraus, ein im eigentlichen Sinn kommunikatives, nämlich nicht erfolgs-, sondern im eigentlichen Sinn *verständigungsorientiertes* Handeln spiele ebenso wenig eine Rolle wie die damit einhergehenden bedeutungs-, verstehens- und verständigungsorientierten Kompetenzen von Fremdsprachenlernern. So werde beispielsweise das Leseverstehen völlig einseitig als Informationsverarbeitung aufgefasst, das verstehende Lesen, das neben der bloßen Informationsverarbeitung auch höhere Verarbeitungsprozesse voraussetze, werde hingegen völlig ignoriert:

„Der bedeutungssuchende Leser mit seinem jeweiligen Vorwissen und seinen Erwartungen in einer bestimmten geschichtlichen und historischen Situation kommt im Referenzrahmen nicht vor. Deshalb wird auch nicht angesprochen, wie wir mit Unbestimmtheiten, Vieldeutigkeiten, Metaphern und Konnotationen beim Lesen umgehen“ (47).

Hier fällt der Referenzrahmen zweifellos weit hinter das zurück, was in den letzten Jahren unter Stichworten wie ‚interkulturelle Kommunikationsfähigkeit‘ oder ‚interkulturelle Kompetenz‘ diskutiert worden ist, und es wäre, gerade im Hinblick auf die Praxis des Fremdsprachenlernens, sehr zu wünschen, dass die weitere Diskussion, die mit den Beiträgen der Rauischholzhausener Frühjahrskonferenz so vielfältige Anregungen erfahren hat, die hier angesprochenen Defizite noch deutlicher herausarbeitet.

-7-

Bei aller Kritik: Der Referenzrahmen ist zweifellos ein sehr sinnvolles und nützliches Dokument, an dem Curriculumplaner, Lehrwerkautoren und Testentwickler in Zukunft nicht mehr vorbeikommen werden. Für die konkrete Umsetzung in die Praxis wird es aber nicht zuletzt darauf ankommen, in welcher Weise die sprachenübergreifenden Vorgaben des Referenzrahmens im Hinblick auf die Bedingungen der Einzelsprachen konkretisiert werden. Mit *Profile deutsch* liegt eine erste einzelsprachliche Konkretisierung jetzt vor:

GLABONIAT, Manuela u.a. (2002). *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A 1, A 2, B 1, B 2.* Berlin u.a.: Langenscheidt. ISBN 3-468-49463-7. 168 Seiten + CD-ROM, 36,- Euro.

besteht aus einem etwa 170-seitigen Buch, das die wichtigsten Prinzipien erläutert, und einer eingelegten CD-ROM, die den eigentlichen Kern des Ganzen enthält, nämlich eine Datenbank, die auf vielfältige Weise verwendbar ist. Als Adressaten werden neben den oben erwähnten auch die LeiterInnen von Institutionen sowie Lehrerinnen und Lehrer für Deutsch als Fremdsprache genannt. Es handelt sich um ein „Arbeitsinstrument“ für diese Berufsgruppen, mit dessen Hilfe

- DaF-Lehrende schnell und ohne großen Aufwand Lernziele und darauf bezogene sprachliche Mittel für ihre jeweiligen Lerngruppen zusammenstellen und weiter verarbeiten können;
- Unterrichtsziele und Prüfungsanforderungen transparent gemacht werden können;
- kohärente Curricula, Tests und Prüfungen entwickelt werden können usw.

Nach der im Übrigen leicht und schnell durchführbaren Installation des Programms öffnet sich ein recht übersichtliches Fenster, auf dem außer einer allgemeinen Übersicht und einer brauchbaren Anleitung zur Arbeit mit der CD-ROM die Menüpunkte ‚Kannbeschreibungen‘, ‚Sprachliche Mittel‘, ‚Grammatik‘, ‚Texte‘, ‚Strategien‘ und ‚Sammelmappe‘ zu finden sind. Wie im Referenzrahmen bilden auch in *Profile deutsch* die Kannbeschreibungen der einzelnen Niveaus, allerdings nur für die Niveaustufen A 1 bis B 2, und der einzelnen sprachlichen Teilbereiche den Kern. Dabei wird zwischen globalen und detaillierten Kannbeschreibungen differenziert, eine Differenzierung, die im Begleitbuch (15 ff.) ausführlich begründet wird: Während globale Beschreibungen nämlich eine normative Komponente enthalten, also vor allem angeben, *wie gut* jemand etwas kann, sollen die detaillierten Be- schreibungen rein deskriptiv sein und lediglich angeben, *was* jemand kann. Die Zuordnung der detaillierten Kannbeschreibungen zu den einzelnen Niveaus soll denn auch weniger durch die Differenzierung der betreffenden Kompetenz selbst als vielmehr durch die Differenzierung unterschiedlicher Komplexitätsgrade der Handlungs- situationen zustande kommen, in denen Lerner sprachlich zurecht kommen müssen. Einige Beispiele mögen dies ein wenig veranschaulichen. Eine der globalen Kannbeschreibungen unter ‚Interaktion mündlich‘ auf dem Niveau A 1 lautet etwa: „Kann auf einfache Art kommunizieren, wenn der Partner langsam und klar spricht, zu langsameren Wiederholungen und Umformulierungen bereit ist und jederzeit beim Formulieren hilft.“ Eine der dazu gehörigen detaillierten

Kannbeschreibungen lautet dann beispielsweise: „Kann andere um alltägliche Dinge bitten, verstehen, wenn Dinge verlangt werden, und sich bedanken.“ Jede detaillierte Kannbeschreibung ist übrigens mit drei sehr nützlichen Beispielen versehen, im vorliegenden Fall: „Kann eine Kollegin um einen Stift oder ein Blatt Papier bitten und sich dafür bedanken.“ „Kann an der Rezeption verstehen, wenn sie um den Pass gebeten wird.“ „Kann beim Essen um das Brot bitten oder das Brot weitergeben“

-8-

Noch deutlicher wird das Prinzip der detaillierten Kannbeschreibungen, wenn man vergleichbare Beschreibungen verschiedener Niveaus heranzieht. So heißt es etwa unter ‚Interaktion mündlich‘ auf dem Niveau A 2: „Kann Alltagssituationen in Geschäften oder bei öffentlichen Dienstleistern bewältigen.“ Analog heißt es auf dem Niveau B 1: „Kann auch nicht alltägliche Situationen in Geschäften oder bei öffentlichen Dienstleistern bewältigen“, und unter B 2: „Kann im Umgang mit Behörden oder Dienstleistern auch sprachlich komplexere Situationen bewältigen.“

Hier ist das oben beschriebene Prinzip gut erkennbar: Weniger die sprachliche Kompetenz, also ‚wie gut‘ jemand etwas kann, wird hier von A 2 bis B 2 zunehmend komplex, sondern die Situationen, die sprachlich zu bewältigen sind: Von „Alltagssituationen“ über „nicht alltägliche Situationen“ bis zu „sprachlich komplexen Situationen“ werden die Anforderungen an die sprachlichen Fertigkeiten von Lernern immer höher. Auch wenn sich das hier so schön erkennbare Prinzip bei weitem nicht in allen Fällen durchhalten lässt, und auch wenn die etwa von Barkowski, Quetz und anderen gegen die unpräzisen Formulierungen in den Kannbeschreibungen des Referenzrahmens vorgebrachten Argumente auch hier ihre Gültigkeit haben (was ist eine ‚Alltagssituation‘ und was ist eine ‚nicht alltägliche Situation‘?), so muss man doch zugestehen, dass das äußerst differenzierte und komplexe System der Kannbeschreibungen, das neben schriftlicher und mündlicher Interaktion, Rezeption und Produktion auch den Bereich der Sprachmittlung, also Dolmetschen und Übersetzen, ausführlich einbezieht, nicht zuletzt wegen der zahlreichen Beispiele eine beachtliche Leistung der AutorInnen von *Profile deutsch* und ein sehr nützliches Instrument zur Planung von Curricula, Lernmaterialien und Prüfungen darstellt, das bis auf Weiteres zumindest seinesgleichen sucht.

Als einzelsprachliche Anwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens kann und muss *Profile deutsch* natürlich insbesondere dort konkret werden, wo es der sprachenübergreifende Referenzrahmen nicht konnte, bei den sprachlichen Mitteln nämlich, über die Lerner des Deutschen zur Realisierung der in den Kannbeschreibungen angegebenen Handlungssituationen verfügen müssen. Diese finden sich in *Profile deutsch* zunächst unter dem Menüpunkt ‚Sprachliche Mittel‘, wo wiederum, auf nicht in jeder Hinsicht überzeugende Weise, zwischen ‚Sprachhandlungen‘ (d.h. den zur Realisierung von Sprachhandlungen benötigten Strukturen), ‚Thematischem Wortschatz‘, ‚Allgemeinen Begriffen‘ und ‚Kulturspezifischen Aspekten‘ unterschieden wird. Alle hier jeweils aufgelisteten sprachlichen Mittel werden den Niveaus A 1 bis B 2 zugeordnet, ohne dass allerdings erkennbar würde, auf welcher Grundlage diese Zuordnung jeweils zustande kommt. Warum beispielsweise werden beim thematischen Wortschatz die Wörter ‚Wohnzimmer‘, ‚Schlafzimmer‘ und ‚Kinderzimmer‘ dem Niveau A 1, ‚Gästezimmer‘ dagegen dem Niveau B 1 zugeordnet? Und weshalb gehören ‚Stuhl‘ und ‚Tisch‘ zu A 1, ‚Sessel‘ zu A 2 und ‚Tischdecke‘ zu B 1? Hier kann man sich des Eindrucks einer gewissen Beliebigkeit und Willkür nicht erwehren.

Geradezu ein Ärgernis stellt aber das Untermenü ‚Kulturspezifische Aspekte‘ dar, denn der angegebene Titel ist eigentlich ein Etikettenschwindel. Von ‚kulturspezifischen Aspekten‘ ist in Wahrheit hier nirgendwo die Rede, soziokulturelle Aspekte von Sprache und Kommunikation, so heißt es im Begleitbuch, würden „nicht berücksichtigt“, und über das soziokulturelle Wissen, das in deutschsprachiger Kommunikation eine Rolle spielt, sollen explizit „keine Angaben“ gemacht werden (Begleitbuch 39). Aber was bleibt dann noch von ‚kulturspezifischen Aspekten‘? Eigentlich nur die üblichen sprachlichen Floskeln wie Höflichkeits- und Begrüßungsformeln, Wendungen wie ‚bitte‘ oder ‚danke‘ und ähnliche Trivialitäten. Selbstverständlich ist es wichtig, dass französische Deutschlerner wissen, dass die Frage nach dem Befinden im Deutschen nicht mit ‚Wie gehen Sie?‘ (‚Comment allez-vous?’), sondern mit ‚Wie geht’s?’ ausgedrückt wird (vgl. Begleitbuch 37), aber was ist daran ‚kulturspezifisch‘? Ist es dann nicht genau so ‚kulturspezifisch‘, dass man im Deutschen ja auch nicht sagt ‚Was gibt es dort?’ (‚Qu’est-ce qu’il-y-a?’), sondern ‚Was ist los?’? Der oben zitierte Einwand von Bredella gegen den Referenzrahmen, dass dieser nämlich den Aspekt des Kulturellen in Sprache und Kommunikation weitgehend ausblende, lässt sich mit demselben Recht auch gegenüber *Profile deutsch* anbringen; aber vielleicht liegt es ja auch daran, dass sich (inter)kulturelle Kompetenzen, die diese Bezeichnung tatsächlich verdienen, nicht so ohne Weiteres in der Weise klassifizieren und einordnen lassen, wie es der Logik des Referenzrahmens und von *Profile deutsch* entspricht?

-9-

Ergänzt werden die ‚sprachlichen Mittel‘ durch Kapitel über Texte, Grammatik und Strategien. Dabei vertreten die Autoren von *Profile deutsch* einen weiten Textbegriff, der beispielsweise auch Formen der mündlichen Kommunikation einbezieht. Unter dem Menüpunkt ‚Texte‘ findet man Listen von Textsorten wie ‚Antrag‘, ‚Beschwerde‘, ‚Fragebogen‘ oder ‚Talkshow‘, die mit den detaillierten Kannbeschreibungen und mit ‚Textmustern‘ verknüpft sind. Dahinter verbergen sich einerseits recht allgemeine und mit Beispielen versehene Beschreibungen der einzelnen Textsorten, andererseits Verweise auf die erforderliche Grammatik. Ein Beispiel: Klickt man unter den Textmustern auf ‚Kaufgespräch‘, erhält man zunächst die Auskunft, dass es sich dabei um ein „Direkt- (*face-to-face*-) Gespräch, gelegentlich auch ein Telefongespräch zwischen Käufer und Verkäufer“ handelt, das oft „mit einer Begrüßung, einem Angebot zur Hilfe, einer Frage nach Wünschen oder mit einer Bitte nach [sic!] Hilfe oder Information“ beginne. Darüber hinaus findet man unter der Registerkarte ‚Systematische Grammatik‘ Verweise auf Grammatikkapitel, die bei der Realisierung von Kaufgesprächen nützlich sein können: Interrogativ- satz, Satzreihung, Modalverb, Partikel usw. Unter der Registerkarte ‚Funktionale Grammatik‘ wird man auf entsprechende Sprachhandlungsabsichten wie ‚Bewerten und vergleichen‘, ‚Fähigkeit oder Möglichkeit ausdrücken‘ usw. verwiesen. Was hier fehlt, wäre eine analoge Verknüpfung mit dem passenden thematischen Wortschatz, etwa zum Thema ‚Kaufen und Verkaufen‘.

Das Kapitel ‚Strategien‘ enthält umfangreiche Listen mit Kommunikations- bzw. Lern- und Prüfungsstrategien, die allerdings nicht den Niveaustufen und auch nicht den Kannbeschreibungen zugeordnet sind, was den Nutzen der angegebenen Strategien und Techniken im Rahmen des Gesamtsystems merklich einschränkt.

Profile deutsch versteht sich nicht als einen im engeren Sinn wissenschaftlichen Beitrag zur Problematik des Fremdsprachenlernens, sondern, wie es im Begleitbuch heißt, als „ein offenes und flexibles System, mit dem man den Unterricht in den Bereichen *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutsch als Zweitsprache* planen, durchführen und evaluieren kann“ (7). Anwender aus den oben erwähnten Zielgruppen, also Curriculumplaner, Lehrwerk- autoren, Testentwickler oder auch einfach Lehrkräfte können die Fülle an Informationen, die das System bereitstellt, im Hinblick auf ihre spezifischen Zwecke nutzen, indem sie die für sie brauchbaren und relevanten Informationen heraussuchen, zusammenstellen und weiter verarbeiten. Dazu dient insbesondere die Funktion ‚Sammelmappe‘, die es erlaubt, jede beliebige Teilinformation der Datenbank zu entnehmen, sie in eine Sammelmappe zu kopieren, in andere Anwendungen, z.B. Textverarbeitungsprogramme oder das Tabellen- kalkulationsprogramm *Excel*, zu exportieren und so auf beinahe jede beliebige Weise weiter zu verwerten. Übersichtliche Lernzielkataloge für spezielle Kurse lassen sich damit ebenso problemlos erstellen wie Checklisten für die Selbst- und Fremdevaluation oder auch Arbeitsblätter für den eigenen Unterricht. Das Programm stellt auch keinerlei über das Übliche hinausgehenden Ansprüche an die Fertigkeiten der Anwender im Umgang mit dem Computer. Wer mit Standard-Programmen wie *Windows* oder *Word* zurecht kommt, wird auch mit *Profile deutsch* keine Probleme haben.

-10-

Der praktische Nutzen von *Profile deutsch* für die Zielgruppen, für die es gedacht ist, ist erheblich und soll hier auch in keiner Weise in Abrede gestellt werden. Gleichwohl bleiben die Fragen, die sich ja auch schon beim Referenzrahmen selbst gestellt haben. Die weitere Entwicklung wird zeigen, ob die Gefahr, dass die Ziele des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts und über die Zielorientierung auch die Curricula, Lernmaterialien und schließlich auch der Unterricht selbst europa-, wenn nicht weltweit vereinheitlicht werden und dass das alte Prinzip der Lernerorientierung damit ausgehöhlt und zugunsten europäischer Harmonisierung geopfert wird, tatsächlich besteht und ob Referenzrahmen und *Profile deutsch* wirklich mittelfristig dazu beitragen, dass das Fremdsprachenlernen mehr und mehr auf ökonomische Effizienz reduziert wird und im engeren Sinn kommunikative und kulturelle, d.h. verstehens- und verständigungsorientierte Kompetenzen ins Hintertreffen geraten.

CLAUS ALTMAYER
(Universität des Saarlandes)

Literatur

Quetz, Jürgen (2001). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. In: *Info DaF* 28/6, 553-563.

Quetz, Jürgen (2003). A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. In: *DaF* 40/1, 42-48.

Sammelrezension von: Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (Hg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt. Tübingen: Stauffenburg (= Stauffenburg aktuell); Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). (2003). *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik); Glaboniat, Manuela u.a. (2002). *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A 1, A 2, B 1, B 2*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

Rezensiert von Claus Altmayer. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9(2), 10 pp. Erhältlich unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Sprachenpolitik2.htm>

[Zurück zur [Leitseite](#)]