

Reform, Remake, Retusche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum *Companion to the CEFR (2018)*

Mit diesem Diskussionspapier anlässlich der Veröffentlichung des *Companion to the CEFR* wollen wir die Debatte um den "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen" (GeR) aufgreifen und fortführen. Ziel dabei ist es, auf die Stärken und Schwächen des Dokuments hinzuweisen, eine kritische Auseinandersetzung mit dem Dokument anzuregen, seine empirisch-konzeptuelle Fundierung zu verbessern sowie vor einem möglichen Missbrauch des GeR sowie der ihn ergänzenden Publikationen zu warnen.

Der "Gemeinsame europäische Referenzrahmen" (GeR) ist als wirkmächtigstes sprachpolitischen Dokument der letzten Jahrzehnte zu bezeichnen. Dies lässt sich unter anderem auf eine Reihe von Vorteilen zurückführen, die das Dokument bietet. So wird erstmalig in Europa mit Hilfe abgestufter Kompetenzskalen des GeR ein Rahmen mit Referenzfunktion zur Verfügung gestellt, der durch seine positiven Kann-Beschreibungen des Sprachkönnens eine gewisse Transparenz und damit Vergleichbarkeit etwa von Lernzielen oder Zertifikaten ermöglicht. Dies wirkt sich fördernd auf die internationale Kommunikation und Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern sowie Forscherinnen und Forschern aus. Darüber hinaus ermöglicht die Referenzfunktion des Dokumentes, Curricula, Lehr-/Lernziele und Beurteilungen aufeinander zu beziehen, was zu einer besseren Überlappung von Lehren, Lernen und Prüfen führen kann. Allgemein erhält der kommunikative Fremdsprachenunterricht durch den GeR weit über die Grenzen Europas hinaus eine Aufwertung, weil die Orientierung des Europarats an realer Sprachverwendung und kommunikativen Aufgaben dieses Paradigma erfordert.

Dennoch wurde auch Kritik am GeR geäußert. Diese bewegt sich zusammengefasst (und verkürzt) vorwiegend auf drei verschiedenen Ebenen:

Die Ebene der theoretischen bzw. spracherwerbstheoretischen Basis des Dokumentes:

- Die Deskriptoren wurden aufgrund inkonsistenter Formulierungen, Komponenten und Abstufungen kritisiert. Die Skalen und Deskriptoren des Dokumentes, die dessen Herzstück ausmachen und entsprechend stark rezipiert werden, stehen zudem v.a. wegen ihrer Unvollständigkeit in der Kritik. Konkret fehlen im Dokument Skalen und Deskriptoren, die sich an Kinder und Jugendliche, also junge Lernerinnen und Lerner, richten. Wichtige Bereiche

wie Onlinekommunikation bzw. medial vermittelte Kommunikation sind ebenso wenig berücksichtigt wie die Rezeption von und Auseinandersetzung mit Literatur.

Die sprachpolitische Ebene:

- Der Ansatz des GeR ist international zum Teil als 'Sprachimperialismus' kritisiert worden, stellt er doch einen im Grunde monolingualen eurozentristischen Blick auf Sprachverwendung dar, die an nationalen Sprachvarietäten ausgerichtet ist. Mehrsprachigkeit und plurikulturelle Kompetenzen sind zwar im Dokument selbst präsent, doch weder wird das Sprachkönnen an der mehrsprachigen Realität ausgerichtet, noch werden die mehrsprachigen Kompetenzen in Form von Skalen und Deskriptoren modelliert. Ebenso fehlen Skalen und Deskriptoren zu dem wichtigen Bereich der Mediation und Sprachmittlung.

Die bildungstheoretische Ebene:

- Der GeR wurde als Ausdruck eines ökonomistischen und utilitaristischen Bildungsverständnisses kritisiert. Die (unterstellte) Orientierung an Messbarkeit impliziere eine Verengung des Sprachenlernens auf messbare Kompetenzen im Dienste wirtschaftlicher Interessen. Nicht oder schwer messbare Kompetenzen würden demgegenüber vernachlässigt und der Aspekt der Persönlichkeitsbildung bzw. einer nicht an Machbarkeit und Nützlichkeit orientierten Bildung werde unterschlagen.

Darüber hinaus gab und gibt es Kritik an der Rezeption und am – durchaus auch durch seine Anlage begünstigten – Missbrauchs des GeR z.B. für bildungs- und migrationspolitische Zwecke. Auf diese z.T. auch aus unserer Sicht berechtigte Kritik gehen wir an dieser Stelle, da sie nur teilweise das Dokument selbst betreffen, nicht ein.

Nach der Veröffentlichung des GeR 2001 ergänzten nach und nach weitere Dokumente den GeR, die weitere Hilfestellungen zum Nutzen des Dokuments geben, z.B. in Hinblick auf die Anbindung von Tests an den GeR oder auf die Unterrichtsplanung. Diese wurden mehr oder weniger von Fachkreisen wahrgenommen. Nach einem dreijährigen, mehrstufigen Entstehungsprozess, der etwa 1400 Akteurinnen und Akteure aus vielen unterschiedlichen Bildungsbereichen mit einbezog, erschien 2018 nun der *Companion to the CEFR*. Er hat die folgenden Ziele (Europarat 2017: 23):

Aktualisierung der illustrierenden Skalen und Deskriptoren im GeR durch

- die Ergänzung neuer Skalen für Bereiche, die in den letzten 20 Jahren größere Wichtigkeit erhalten haben, z.B. Mediation und plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz,

- ergänzende, kohärente Deskriptoren auf Plus-Niveaus, dem C2- Niveau und auf dem Niveau Pre-A1,
- ergänzende Deskriptoren in vorhandenen Skalen, die die Fertigkeiten Lesen und Hören elaborierter als zuvor illustrieren,
- neue Skalen zu kommunikativen Aktivitäten wie Onlineinteraktion, Telekommunikation und sprachliche Reaktionen auf literarische Texte.

Der *Companion* stellt einleitend die Ziele, Ansätze und Absichten des GeR dar, bietet einführende Erläuterungen zum handlungsorientierten Ansatz des GeR und zum Verständnis von plurikulturellen und plurilingualen Kompetenzen, die GeR und Companion zugrunde liegen. Dabei wird auf separate Dokumente, wie etwa die Skalen für die Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen, die Skalen für Gebärdensprache oder das Taxonomiesystem des RePa verwiesen. Damit wird der Versuch unternommen, die neuen Skalen und den *Companion* in die Sammlung der Dokumente im Kontext des GeR einzureihen, was jedoch nicht immer gelingt. Beispielsweise wird lediglich auf den RePa verwiesen, ohne dieses Dokument und seine Relation zu GeR oder *Companion* darzustellen.

Im *Companion* wird erläutert, wie sich die ergänzenden Skalen in das bisherige GER-Skalensystem eingliedern, und es werden Übersichten der hierarchischen Skalensysteme zu kommunikativen Aktivitäten und qualitativen Aspekten der Sprachverwendung gegeben. Die nach Fertigkeiten gruppierten Skalen erhalten jeweils eine kurze Einleitung. Deskriptoren, die zwar entwickelt und validiert, aber nicht in dem Skalen- und Deskriptorensystem inkludiert wurden, finden sich in einem Anhang. Positiv zu bemerken ist, dass es dem *Companion* gelingt, existente und neu entwickelte Skalen u.a. durch Farbkodierung kenntlich zu machen, und das gesamte Skalensystem "in einem Guss" zur Verfügung zu stellen. Die Anhänge des *Companion* geben hilfreiche Übersichten dazu, wie sich neue und existente Skalen und Deskriptoren zueinander verhalten und wie die neuen Skalen entwickelt wurden. Dazu tritt die Darstellung in einem interaktiven PDF-Dokument, das einen Link zu den neu entwickelten Deskriptoren für Gebärdensprache (PRO-SIGN) enthält, so dass der *Companion* in Bezug auf die Skalensysteme nutzerfreundlich auftritt. Dennoch ist durch die Anreicherung mit Skalen und Deskriptoren das Dokument noch umfangreicher geworden und wird nicht immer als übersichtlich wahrgenommen.

Im Hinblick auf die Frage, wie die gegenüber dem GeR vorgebrachten Kritikpunkte im *Companion* bearbeitet wurden, wird im Folgenden exemplarisch Stellung genommen.

Bereich Sprachmittlung

- Am GeR wurde u.a. bemängelt, dass die Sprachmittlung nicht gebührend berücksichtigt worden sei. Die zahlreichen neuen Skalen zur Mediation lassen erkennen, dass dieser fehlende Bereich nun mit aufgenommen wurde. Das Konzept der Mediation ist im Vergleich zum GeR von 2001 erheblich in Richtung auf ein multidimensionales Konzept erweitert worden, das auch die Bereiche der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen integriert. Dies schlägt sich in den zahlreichen allgemeinen, nicht-sprachlichen Kompetenzen nieder, die Teil insbesondere der Subskalen sind. Die den neuen Skalen und Deskriptoren zugrundeliegenden Konzepte haben einen integrativen Charakter, d.h. sie beziehen sich auf verschränkte Kompetenzen (immer mindestens zwei funktionale sprachliche Kompetenzen, immer verbunden mit interkultureller kommunikativer Kompetenz sowie mit Sprachbewusstheit). Die Skalen und Deskriptoren zur Mediation gehen weit über rein sprachliche Kompetenzen hinaus und integrieren schwer operationalisierbare allgemeine Kompetenzen. Allerdings könnte dieser integrative Charakter sich zukünftig positiv auf die Beurteilung integrativer Sprachverwendung auswirken.

Bereich der Interkulturalität und der mehrsprachigen und mehrkulturellen Kompetenz

- Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität werden im GeR von 2001 zwar an unterschiedlichen Stellen betont, allerdings entspricht die Verwendung dieser Begriffe noch keinem kohärenten Konzept, sondern hat eher proklamatorischen Charakter. Die Grundkonzeption der sprachlichen Kompetenzen ist monolingual, ein mehrere Sprachen und Kulturen umfassendes Konzept wird nicht deutlich. Dass die plurilinguale und plurikulturelle Bildung, die inklusive Gesellschaften ermöglichen bzw. fördern soll, nun ins Zentrum der Überlegungen zum Companion gerückt ist, bezeichnen die Autoren des Dokuments als einen Paradigmenwechsel. Demnach sollen Lernende als sozial Handelnde ohne die Messlatte des Muttersprachlers bzw. der Muttersprachlerin sprachenübergreifend (nicht additiv) auf ihre plurilingualen und plurikulturellen Ressourcen zurückgreifen, um gemeinsam Aufgaben zu bewältigen. In allen Bildungsbereichen soll diese pädagogische Vision zu einer inklusiven Bildung und letztendlich einer inklusiven Gesellschaft beitragen. In dieser Hinsicht werden nun Deskriptoren vorgelegt wie auch eine schlüssige Begründung des Konzepts, wobei die Frage offen bleibt, ob mehrsprachiges Wissen nicht auf umfassendere Art, d.h. auch in den vorhandenen Deskriptoren zu den rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen, zu berücksichtigen wäre. Auch bleibt das Verhältnis zu dem Grundlagendokument des Europarats im Hinblick auf mehrsprachige und mehrkulturelle Ansätze

(FREPA/RePa/CARAP) ungeklärt. Auch im RePa werden Skalen und Deskriptoren verwendet, jedoch ohne sie bestimmten Niveaus zuzuordnen, was an dem andersartigen Kompetenzbegriff liegt, auf dem der RePa basiert. Grundsätzlich ist die Skalierung von plurikulturellen Kompetenzen sowie der strategischen Kompetenzen im Bereich der Mediation positiv zu sehen, weil diese Kompetenzen damit eine Aufwertung erfahren.

Umgang mit Literatur bzw. literarischen Texten

- Der mangelnde Bezug des GeR auf literarische Texte war vor allem in der deutschen fremdsprachendidaktischen Reaktion auf den GeR ein immer wieder vorgebrachtes Argument. Im Companion wird vor allem an zwei Stellen Bezug auf Literatur bzw. literarische Texte genommen, bei der Sprachmittlung und bei der Textverarbeitung (Textanalyse, Reaktion auf kreative Texte). Die neuen Deskriptoren decken alle Niveaus ab, was sicherlich einen Gewinn darstellt, besonders im Hinblick auf schulisches Fremdsprachenlernen und im Hinblick auf die bildungstheoretischen Bedenken gegenüber dem GeR.

Onlinekommunikation

- Neue Deskriptoren wurden auch für den Bereich der Onlinekommunikation vorgelegt, die zur Zeit der Entwicklung des GeR in den 1990er Jahren noch keine besondere Bedeutung spielte. Was die Deskriptoren der Onlinekommunikation betrifft, so liegt hier der Fokus auf dem Medium; die Skalen modellieren entsprechende Kompetenzen jedoch nicht aufgaben- bzw. situationsorientiert. Veränderte Rezeptions- und Produktionsanforderungen bzw. -gewohnheiten werden gleichfalls nicht in den neuen Skalen und Deskriptoren berücksichtigt. Das gilt insbesondere auch für durch Onlinekommunikation neu entstandene Textsorten mit eigenen Regularitäten, z.B. eine konzeptuelle Mündlichkeit in geschriebenen Texten wie SMS, E-Mails und Whatsapp-Nachrichten, die Einbettung visueller Elemente in Texte wie Emojis usw., welche nicht thematisiert werden.

Die Veröffentlichung des *Companion to the CEFR* zeugt von einer Offenheit und Bereitschaft des Europarats, den GeR an veränderte Kontexte anzupassen und wo nötig zu erweitern. Es ist positiv anzumerken, dass der Prozess so offen wie möglich gestaltet wurde und Impulse von Praktikern und Forschenden aus ganz Europa aufgenommen wurden. Auch wenn der *Companion* der Forderung nach einer Untermauerung durch Theorien zu *language proficiency* (Hulstijn 2007) und Theorien zur Sprachrezeption und -produktion (etwa Alderson 2007 zu einer *theory of comprehension*) nicht in deren Gänze Rechnung tragen konnte, kann doch die

Kritik am GeR, die seit seinem Erscheinen in 2001 geäußert wurde, zumindest punktuell entkräftet werden.

Allerdings hat sich die theoretische und empirische Basis des GeR nicht geändert, denn die Methodologie der Erstellung von Skalen und Deskriptoren, die im *Companion* zum Einsatz kam, war an die Version von 2001 angelehnt. Sowohl das Kompetenzmodell (*descriptive scheme of language proficiency*, Europarat 2018: 25) als auch Skalen und Deskriptoren basieren auf den Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern, Dozentinnen und Dozenten und anderen Expertinnen und Experten bezüglich Sprachkompetenz, und nicht auf der Analyse echter Lernerperformanzen. Erst ein Abgleich der von Expertinnen und Experten angenommen Performanzen mit den im realen Fremdsprachenlernen bzw. in der realen Fremdsprachennutzung realisierten Performanzen könnte zur weiteren Validierung der Basis des GeR beitragen. Dennoch haben die Skalen gerade zu plurilingualen und plurikulturellen Kompetenzen das Potential, das Bewusstsein über die Bedeutung dieser Aspekte zu verstärken, und Unterrichts- und Beurteilungspraktiken dahingehend zu beeinflussen, dass diesen Kompetenzen auch Rechnung getragen wird. Das ist insbesondere im Kontext von Migration unerlässlich, so dass wir uns in diesem Bereich einen positiven Impetus vom *Companion* erhoffen. Allerdings gilt auch hier die Sorge, dass die Kompetenzniveaus zu politischen Zwecken eingesetzt werden könnten, um Anforderungen im Kontext von Migration und politisch angestrebter Integration zu artikulieren, die nicht durch empirische Bedarfsanalysen gefunden wurden. Als Fazit kann festgehalten werden, dass der *Companion to the CEFR* eine sinnvolle und wichtige Ergänzung ist. Dennoch bleibt als Desiderat, dass das Skalensystem des GeR und seines *Companion* durch empirische Sprachdaten validiert und auf eine solide sprachenerwerbstheoretische Basis gestellt werden. Zumindest die Schaffung einer transparenten Übersicht der Dokumente des Europarats um den GeR herum sowie eine deutliche Erläuterung des Zusammenhangs zwischen ihnen sollte zusätzlich angedacht werden, um die Nutzerfreundlichkeit zu verbessern. Die normative Kraft des Faktischen steht weiterhin im Raum, kann aber nicht als Kritik am Dokument selbst aufgefasst werden. Der GeR und sein *Companion* sind deskriptiv, es liegt an den Nutzerinnen und Nutzern, insbesondere der Bildungspolitik, sie im intendierten Sinn zu gebrauchen.

Forscherinnen und Forscher in der Fremdsprachenforschung sind vor diesem Hintergrund weiterhin aufgefordert, die empirische und konzeptuelle Basis des "Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen" sowie des *Companion to the CEFR* zu verbreitern und zu festigen, um die positiven Aspekte des GeR zu stärken. Auf diese Weise können dann auch die genannten und teilweise fortbestehenden problematischen Aspekte minimiert werden. Mit empirisch gesicherten und konzeptuell ausgereiften Argumenten kann es dann hoffentlich auch

besser gelingen, dem politischen Missbrauch des GeR, der mancherorts zu beklagen anderenorts zu befürchten ist, mit wissenschaftlich fundierten Argumenten zu begegnen.

Fremdsprachenforscherinnen und -forscher sollten sich aus Sicht der DGFF weiterhin dazu aufgefordert fühlen, offensichtlichen Missbrauch bzw. fragwürdigen Einsatz nicht nur des GeR, sondern aller wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Lehren und Lernen von Sprachen z.B. in der Bildungs- und Migrationspolitik aufgrund ihrer fachlichen Expertise deutlich zu benennen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten auf deren Beendigung hinzuwirken.

Olaf Bärenfänger, Claudia Harsch, Bernd Tesch und Karin Vogt

Literaturverzeichnis

- Alderson, Charles (2007): The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal* 91: 4, 659-663 [DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00627_4.x].
- Candelier, Michel; Camilleri Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna & Nogueroles, Artur (Unter Mitarbeit von Muriel Molinié) (2007): *REPA – Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Kompetenzen und Ressourcen* [Online: <http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/de-DE/Default.aspx>, 05.06.2018].
- Candelier, Michel; Camilleri Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lőrincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna; Nogueroles Artur & Molinié, Muriel (2012): *FREPA - A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and Resources* [Online: <http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/de-DE/Default.aspx>, 05.06.2018].
- Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. [Online: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, 05.06.2018].
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.
- Hulstijn, Jan H. (2007): The Shaky Ground Beneath the CEFR: Quantitative and Qualitative Dimensions of Language Proficiency. *The Modern Language Journal* 91: 4, 663-667 [DOI: 10.1111/j.1540-4781.2007.00627_5.x].