

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) und Europäisches Sprachenportfolio (ESP)

Günther Schneider (ehemals Universität Freiburg, CH), Peter Lenz (Universität Freiburg, CH), Brigitte Forster Vosicki (Universität Lausanne, CH) in Zusammenarbeit mit Manuela Glaboniat (Alpen-Adria Universität Klagenfurt, AT), Alexander Imig (Chukyo-Universität Nagoya, JP), Brian North (Eurocentres), Enrica Piccardo (University of Toronto, CA), Maria Gabriela Schmidt (Tsukuba Universität, JP) und Masako Sugitani (Kansai Universität Osaka, JP)

1 Der „Referenzrahmen“ und seine Instrumente: Stand der Dinge

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GER) (Europarat 2001) wurde in seiner jetzigen Fassung im Jahr der Sprachen 2001 publiziert. Als er im gleichen Jahr an der IDT in Luzern zusammen mit dem „Europäischen Sprachenportfolio“ (ESP) und „Profile deutsch“ vorgestellt wurde, konnte schon über Wirkungen und Erfahrungen berichtet werden. Denn eine Vorfassung des GER war schon 1996 (auch auf Deutsch) verbreitet worden und wurde von manchen Lehrwerkautoren und Prüfungsinstitutionen rezipiert. Das „Sprachenportfolio“ lag damals bereits in Versionen für verschiedene Zielgruppen vor und war mit über 30'000 Lernenden erprobt worden.

Inzwischen hat der „Referenzrahmen“ in Europa und weit darüber hinaus eine damals nicht für möglich gehaltene Wirkung entfaltet und hat als Bezugssystem, Grundlage oder Anregung z. B. für Bildungsstandards, curriculare Reformen, Lehrwerke und Prüfungen gedient. Allerdings war und ist die Bezugnahme auf den „Referenzrahmen“ nicht selten eklektisch, einseitig, oberflächlich oder reiner Etikettenschwindel zu Werbezwecken. Bekannt wurde der „Referenzrahmen“ bei Bildungspolitikerinnen und -politikern, Curriculumplanerinnen und -planern, Lehrwerkautorinnen und -autoren, Lehrpersonen und Lernenden vor allem durch die Niveaubeschreibungen und Skalen. Aber gerade dieser Erfolg erwies sich als problematisch, weil der „Referenzrahmen“ oft (auch von Kritikern) allein mit den Niveaubeschreibungen identifiziert wird.

Er umfasst jedoch viel mehr. Sechs Jahre nach der Publikation des „Referenzrahmens“ befasste sich ein Forum des Europarats 2007 in Straßburg mit der Wirkung des „Referenzrahmens“, seinem Gebrauch und auch seinem Missbrauch. In den Schlussfolgerungen wurde nachdrücklich darauf hingewiesen, dass der „Referenzrahmen“ bei aller Wichtigkeit der Skalen nicht auf die Referenzniveaus reduziert werden darf. Es gilt vielmehr, den ganzen Reichtum des „Referenzrahmens“ wahrzunehmen und dem jeweiligen Kontext entsprechend zu nutzen (Conseil de l'Europe 2007). Dabei sind die für den GER zentralen Ansätze der Handlungsorientierung und der Ausbildung mehrsprachiger und mehrkultureller Repertoires besonders zu berücksichtigen.

Um den verschiedenen Benutzergruppen zu helfen, die Angebote des „Referenzrahmens“ für die eigenen Zwecke und Kontexte flexibel und kompetent anzupassen und anzuwenden, wurde eine ganze Reihe von ergänzenden, präzisierenden und verschiedene Aspekte konkretisierenden Dokumenten und Instrumenten entwickelt, die das „Toolkit“ des „Referenzrahmens“ bilden und mit ihm wahrgenommen und gebraucht werden sollten. Dieses Instrumentarium steht auf der Website des Europarats zur Verfügung (<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic>) und wird teilweise durch Entwicklungen des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz (ECML) ergänzt (<http://www.ecml.at/>).

1. Das Europäische Sprachenportfolio (ESP)

Das ESP bringt die Anliegen des GER zu den Lernenden. Oft machen auch Lehrerinnen und Lehrer über das „Sprachenportfolio“ Bekanntschaft mit Zielen und Inhalten des „Referenzrahmens“. Es hat die doppelte Funktion, das mehrsprachige Repertoire seines Eigentümers zu dokumentieren und als Lernbegleiter selbstbestimmtes, reflexives Lernen zu fördern; es valorisiert das gesamte Spektrum der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen und Erfahrungen der Lernenden unabhängig davon, ob sie schulisch oder außerschulisch erworben werden. Durch seine Instrumente ermöglicht es formative und summative Selbst- und Fremdbeurteilung. Ein großes Verdienst des „Sprachenportfolios“ besteht zweifellos darin, der Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht einen größeren Stellenwert verschafft zu haben. Der „Sprachenpass“, dessen Inhalte in den von der EU propagierten „Europass“ übertragen werden können (www.europass.cedefop.europa.eu), ermöglicht es den Lernenden, ihre Kompetenzprofile differenziert auszuweisen und für alle Sprachen ihres Repertoires visuell darzustellen. Alle Kompetenzbeschreibungen des ESP sind positiv formuliert. Sie können daher nicht nur genutzt werden, um Bilanz zu ziehen, sondern können auch als Lernziele gelesen werden.

Durch Handreichungen für Portfolio-Autoren (Schneider & Lenz 2001) und durch die Arbeit eines Validierungskomitees sollte sichergestellt werden, dass die verschiedenen Versionen des „Sprachenportfolios“ den Prinzipien und Zielen wie Förderung der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, Lernerautonomie sowie Bezug zum „Referenzrahmen“ gerecht würden. Ende 2010 hat das Validierungskomitee des Europarats seine Tätigkeit eingestellt. Bis dahin wurden 118 „Sprachenportfolios“ akkreditiert. Seither sind weitere Versionen, mehr und mehr auch als elektronische Portfolios, hinzugekommen. Die Vielzahl der Portfolioversionen zeugt vom Erfolg der Portfolioidee und macht deutlich, dass viele Länder und Institutionen Wert darauf gelegt haben, ihre eigene Version zu erarbeiten und den Zielgruppen (Lernende verschiedener Schulstufen, Erwachsene, Studierende, Migrantinnen und Migranten) anzupassen. Dabei wurden durch Auswahl und Ergänzungen unterschiedliche Akzente gesetzt. Die Kannbeschreibungen in den Checklisten zur Selbsteinschätzung wurden meist auf der Basis von Experten- bzw. Autorenkonsens teilweise vereinfachend umformuliert. Oft wurden neue Deskriptoren ergänzt. Für die Neuentwicklung von Deskriptoren wurden in einzelnen Fällen auch formelle Verfahren angewandt, ähnlich dem Vorgehen bei der Entwicklung der GER-Deskriptoren. In einem Schweizer Forschungsprojekt entstanden so rund 300 Kannbeschreibungen für die Zielgruppe der 11- bis 15-Jährigen. Sie stehen, u. a. auf Deutsch, unter dem Titel „Handlungsbezogene Deskriptoren aus „lingualevel““, auf der Portfolio-Website des Europarats (<http://www.coe.int/en/web/portfolio>) zur Verfügung (Lenz & Studer 2005).

Die Vielzahl von Portfolio-Versionen, die Bekanntheit des Konzepts und die überwiegend positiven Erfahrungsberichte können nicht darüber hinwegtäuschen, dass zwar einige Millionen Exemplare produziert wurden und im Umlauf waren, die Verbreitung aber hinter den Erwartungen zurückgeblieben ist (Little, Goullier & Hughes 2011). Dies kann unterschiedliche Ursachen haben: Das ESP passt möglicherweise (noch) nicht in die vorherrschende Lern- und Beurteilungskultur oder wird als überflüssig empfunden, weil inzwischen Instrumente des ESP wie Kannbeschreibungen, Selbsteinschätzung, Anregungen zur Reflexion über Strategien oder interkulturelle Erfahrungen schon in den Lehrwerken enthalten sind (Schneider 2013). Es ist jedoch durchaus möglich, dass die Kannbeschreibungen des ESP aufgrund ihrer leichten Verfügbarkeit und oft größeren Klarheit wesentlich zu Reformen beigetragen haben – vielleicht sogar mehr als der GER selber.

2. Profile deutsch

Mit „Profile deutsch“ (Glaboniat et al. 2005) wurde auf Initiative des Europarates in trinationaler Kooperation von Deutschland, Österreich und der Schweiz eine neue Generation von Lernzielbeschreibungen lanciert. „Profile“ ist die erste Konkretisierung der Niveaubeschreibungen des „Referenzrahmens“ für eine Einzelsprache. Es handelt sich dabei um ein offenes und flexibles System zur Verknüpfung von kommunikativen Sprachhandlungen mit lexikalischen und grammatikalischen Realisierungsmitteln. Das Buch und besonders die elektronische Fassung auf CD-ROM erleichtern es Lehrerinnen und Lehrern, besonders aber Lehrwerkautoren, Curricu-

lumentwicklern und Prüfungsspezialistinnen, Lernziele in Verknüpfung mit sprachlichen Mitteln zusammenzustellen. Wie beim GER ist der Ansatz von „Profile“ nicht normativ, sondern deskriptiv. „Profile“ macht auf der Grundlage von Erfahrungs- und Expertenwissen Vorschläge zur Zuordnung sprachlicher Mittel zu den Niveaustufen. Zudem ist der Name Programm: „Profile“ will ganz besonders die Entwicklung von Kompetenzprofilen erleichtern, welche den jeweiligen Bedürfnissen einer Zielgruppe entsprechen. Dies kann z. B. zu Lehrmaterialien mit bedürfnisgerechteren Aufgaben und einer differenzierteren Progression der Fertigkeiten führen oder zu modularen Prüfungen wie z. B. der trinational entwickelten und vom Goethe-Institut und dem ÖSD gemeinsam herausgegebenen Prüfung „Zertifikat B1“.

Die niveaubezogenen Kannbeschreibungen wurden gegenüber dem GER um Beschreibungen für Sprachmittlungs-Aktivitäten erweitert. Zudem umfasst „Profile“ auch Listen von nicht niveauspezifischen Komponenten wie Textsorten und Strategien.

„Profile deutsch“ hat sich für Lehrwerkautoren und Prüfungsentwickler in der Praxis als ein nützliches und taugliches Hilfsmittel erwiesen (Funk 2005). Die Erfahrungen, aber auch Entwicklungen seit Erscheinen von „Profile 2.0“ lassen eine Überarbeitung und Ergänzung wünschenswert erscheinen, um neuere Formen der Kommunikation wie Blogs oder Chats zu berücksichtigen, neue Möglichkeiten wie die Verlinkung mit elektronischen Wörterbüchern und Datenbanken zu nutzen, die DACH-Perspektive zu verstärken und literarische sowie fachsprachliche Textsorten zu ergänzen (Glaboniat 2015).

3. Videoaufzeichnungen von mündlichen Leistungen

Videoaufzeichnungen, die mit typischen Lernerleistungen die Referenzniveaus illustrieren, dienen dazu, die GER-Niveaus lebendig und konkret darzustellen. Für das Deutsche liegen zwei Sammlungen mit Referenzcharakter vor: erstens die aus trinationalen Benchmarking-Konferenzen hervorgegangene Publikation „Mündlich“ (Bolton et al. 2008), bestehend aus einer DVD mit Begleitheft, und zweitens die online verfügbaren Aufzeichnungen, die für eine Benchmarking-Konferenz des Europarats in Sèvres produziert wurden. Zu diesen Aufzeichnungen kann auch eine Dokumentation heruntergeladen werden (Breton, Lepage & North 2008). Die anlässlich der Konferenz in Sèvres entstandenen Materialien erlauben einen Vergleich von eingestufteten Lernerleistungen in fünf Sprachen, einschließlich Deutsch. Solche Aufzeichnungen bilden eine wertvolle Ressource für die Lehrerbildung. Sie können eingesetzt werden, um:

- die Referenzniveaus zu illustrieren und gemeinsame Interpretationen zu finden;
- grundlegende Unterschiede zwischen Interaktion (dialogisch) und Produktion (monologisch) zu verdeutlichen;
- Beurteilung anhand von GER-basierten handlungsbezogenen Kriterien in Verbindung mit qualitativen Kriterien (GER Tabelle 3) einzuführen.

Zusätzlich zu den kommentierten mündlichen Leistungen stehen ein Korpus mit eingestufteten schriftlichen Arbeiten sowie kalibrierte Test-Items zum Hör- und Leseverstehen auf den verschiedenen Niveaus zur Verfügung.

4. Handreichungen zum Prüfen und Testen

Dass der „Referenzrahmen“ eine Katalysatorfunktion im Hinblick auf ein transparenteres Prüfungs- und Zertifizierungswesen ausüben sollte, war von Beginn an beabsichtigt. Viele Sprachprüfungen und erfreulicherweise alle internationalen Sprachprüfungen für DaF/DaZ haben sich seither in Bezug auf den „Referenzrahmen“ und die Niveaus A1 bis C2 situiert. Um echte Transparenz und eine zuverlässige Zuordnung von Prüfungen zu den Referenzniveaus zu ermöglichen, hat der Europarat ein Handbuch (Council of Europe 2009) ausarbeiten lassen und in Zusammenarbeit mit Prüfungsinstitutionen und Spezialisten erprobt. Für die Zuordnung von Prüfungen zu den Referenzniveaus sieht das „Manual“ ein anspruchsvolles, mehrschrittiges Verfahren vor. Zuerst sollen sich die Beteiligten intensiv mit den Niveaubeschreibungen vertraut machen (Familiarisierung). Es folgt eine differenzierte Beschreibung der eigenen Tests in Bezug

auf Kategorien des „Referenzrahmens“ (Spezifizierung). In einem weiteren Schritt sollen sich die Beteiligten in der Zuordnung von Lernerleistungen zu den Referenzniveaus eichen (Standardisierungstraining). Dafür stehen Modell-Videos, bereits eingestufte schriftliche Lernertexte sowie Musteraufgaben zum Lese- und Hörverstehen zur Verfügung. Auf dieser Grundlage können Lernerleistungen und Testaufgaben der eigenen Prüfungen zu den Referenzniveaus in Beziehung gesetzt werden (Benchmarking). Als Nächstes kann die Zuordnung der Prüfungsergebnisse (Personen) zu Niveaubereichen erfolgen (Standard Setting). Der Zuordnungsprozess wird mittels empirischer Evidenz dokumentiert. Im Zuge der Validierung des Vorgehens werden insbesondere statistische Verfahren verwendet, um die Richtigkeit der Zuordnung zu den Referenzniveaus zu überprüfen und gegebenenfalls zu bestätigen. Ausführlich dokumentiert ist das komplexe und aufwändige Zuordnungsverfahren für die deutsche Prüfung TestDaF (Kecker & Eckes 2010; Kecker 2011).

Als Hilfsmittel für die Zuordnung von Sprachprüfungen zum „Referenzrahmen“ werden auf der Website des Europarats verschiedene Zusatz- und Anschauungsmaterialien zum „Manual“ bereitgestellt. Dazu gehören auch die oben genannten Videoaufzeichnungen.

Zusätzlich zum „Manual“ und seinen Anhängen hat ALTE, die Vereinigung von Sprachtestinstitutionen in Europa, im Auftrag der Abteilung für Sprachenpolitik des Europarats ein Handbuch ausgearbeitet, das jetzt unter dem Titel „Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER“ auch auf Deutsch vorliegt (ALTE & telc 2012).

Es wird heute allgemein anerkannt, dass der GER und die dazu gehörenden Materialien und Instrumente den gesamten Bereich des Prüfens und Testens wesentlich beeinflusst und neu orientiert haben. Auch für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache besteht heute ein differenzierteres Angebot an Prüfungen für verschiedene Zielgruppen und auch für untere Niveaus. Die deutschsprachigen Testinstitutionen Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD), telc und TestDaF haben ihre international angebotenen Zertifikate den Referenzniveaus A1 bis C2 zugeordnet und die konkreten Testinhalte sowie die sprachlichen Anforderungen zumindest teilweise von den Empfehlungen in „Profile deutsch“ abgeleitet (Glaboniat et al. 2013a). Die Anforderungen an die Qualität von Sprachprüfungen sind heute zu Recht hoch. Der GER sowie die Erprobung und Verbesserung der ergänzenden Instrumente haben zu viel internationaler Zusammenarbeit geführt und auch bei den Testanbietern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ganz entscheidend zur Professionalisierung beigetragen. Ein Beispiel dafür sind die Benchmarking- und Standard-Setting-Veranstaltungen, zu welchen die einzelnen Prüfungsinstitutionen vor Herausgabe einer neuen Prüfung meist internationale Expertinnen und Experten einladen (Glaboniat et al. 2013b).

Ebenso wurde durch Publikationen und Kolloquien das Bewusstsein für die ethische Verantwortung der Testanbieter geschärft, vor allem wegen der Tendenz, Sprachtests als Steuerungsinstrument für die Migration zu missbrauchen.

5. Sprachliche Integration von erwachsenen Migrantinnen und Migranten

Migrantinnen und Migranten werden im Text des GER als Zielgruppe nicht speziell genannt. Allen, die mit Sprach- und Integrationskursen im Migrationsbereich zu tun haben, geben aber die „Fragekästen“ wichtige Denkanstöße und Entscheidungshilfen, z. B. der folgende:

Die Benutzer des *Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben,

- ob die betroffenen Lernenden schon Erfahrungen mit sprachlicher und kultureller Vielfalt hatten und welcher Art diese Erfahrungen waren; (...)
- welche Arten von Lernzielen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Prozess der Entwicklung einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz für die Lernenden am besten geeignet sind, wobei ihre Persönlichkeit, ihre Erwartungen und Interessen, Pläne und Bedürfnisse ebenso wie ihr bisheriger Bildungsgang und die vorhandenen Ressourcen zu berücksichtigen wären; (...)
- welche Teilkompetenzen die bestehenden Kompetenzen der Lernenden bereichern (...)

- welcher Evaluations- oder Beurteilungsansatz es ermöglicht, partielle Kompetenzen und die diversifizierte mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz des Lernenden zu berücksichtigen und ihnen zu gebührender Anerkennung zu verhelfen. (GER 171f.)

Es ist höchst problematisch und auch wenig durchdacht und unrealistisch, wenn durch gesetzliche Bestimmungen das Erreichen globaler Niveaus, sei das nun A2 oder B1, mit einem ausgeglichenen Profil in allen Fertigkeiten zum Normalfall und Muss für alle gemacht wird, wie dies in Deutschland und Österreich geschehen ist (Krumm 2004). Um einem solchen problematischen Bezug auf den GER gegenzusteuern, hat der Europarat das Projekt „Sprachliche Integration von erwachsenen Migranten“ (LIAM) ins Leben gerufen mit dem Ziel, „Mitgliedstaaten bei der Entwicklung einer inklusiven Sprachpolitik zu unterstützen, die auf den gemeinsamen Werten des Europarats basiert: dem Respekt für die Menschenrechte und die Würde des Einzelnen, der Demokratie und der Rechtsstaatlichkeit“ (<http://www.coe.int/de/web/lang-migrants/guiding-principles>).

Im Rahmen des Projekts wurden sehr deutliche Leitlinien, zur Vorsicht mahnende und Fairness einfordernde Empfehlungen zur Evaluation im Migrationsbereich erarbeitet, und es wurde immer wieder deutlich gemacht, dass unrealistische Sprachanforderungen die Integration behindern können und dass ein Erfolg in einem Sprachtest keine Garantie für erfolgreiche Integration ist.

Durch verschiedene Erhebungen wurde die sehr unterschiedliche Praxis in europäischen Ländern analysiert und kommentiert (Pulinx et al. 2014). Auf einer speziellen Website des Europarats zum Projekt LIAM, die jetzt auch auf Deutsch übersetzt wird, stehen die Resultate der Erhebungen zur Verfügung. Außerdem finden sich dort Grundsatzartikel, Beiträge der bisher vier intergouvernementalen Kolloquien – das letzte sammelte Ergebnisse der Forschung zum Sprachenlernen im Migrationsbereich – und ein Handbuch, das u. a. Leitlinien für einen angemessenen Gebrauch des „Referenzrahmens“ und des „Sprachenportfolios“ formuliert (Beacco et al. 2014).

In den deutschsprachigen Ländern wurden jeweils auf der Grundlage des GER Rahmencurricula erarbeitet, die unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der heterogenen Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten die Handlungsfelder beschreiben, die für die Lernzielbestimmung, Lehrwerkentwicklung und die Kurs- und Evaluationsplanung relevant sind (Buhlmann et al. 2007; Fritz et al. 2006; Lenz et al. 2010). In der Schweiz sind durch das Projekt „fide“ besonders ausführliche, auf einer Bedürfnis- und Bedarfsanalyse basierende Lernzielbeschreibungen und weitere Instrumente zur Verfügung gestellt worden, welche für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten zur Verfügung stehen (<http://www.fide-info.ch>).

6. Curricula zur Entwicklung mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenzen

Vor über 20 Jahren – in seinem allerersten Entwurf – führte der GER das Konzept der Mehrsprachigkeit und der plurikulturellen Kompetenz ein. Der GER versteht Mehrsprachigkeit nicht als Addition der Kompetenzen in verschiedenen Einzelsprachen, sondern als eine einzige, komplexe kommunikative Kompetenz, in der die verschiedenen Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. Im „Referenzrahmen“ von 2001 sind in Kapitel 8 Szenarien für die Curriculumentwicklung unter dem Aspekt der Förderung mehrsprachiger und plurikultureller Kompetenzen skizziert.

Systematischer, ausführlicher und unter Berücksichtigung von Forschung seit der Publikation des GER werden Prinzipien, Möglichkeiten und Maßnahmen zur Förderung mehrsprachiger und mehrkultureller Kompetenz in drei Handbüchern behandelt, zu denen jeweils eine Serie von Einzelstudien gehört.

Primär an Entscheidungsträger im Bildungsbereich richtet sich der sprachpolitische „Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education“ (Beacco & Byram 2007), in dem ausgehend von den Werten und gestützt auf verschiedene sprachpolitische Empfehlungen des Europarats sowohl curriculare als auch außer-curriculare Aspekte erörtert werden.

Der „Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education“ (Beacco et al. 2010) ist eine Reaktion auf die Erfahrung, dass der „Referenzrahmen“ vielfach auf den Aspekt der Beurteilung reduziert wurde, während die zentralen Anliegen der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität nicht wirklich aufgenommen wurden. Das Handbuch richtet sich insbesondere an Curriculumentwickler auf nationaler, regionaler oder lokaler Ebene und zeigt an prototypischen Fällen auf, wie die Förderung sprachlicher Kompetenz (in Fremdsprachen, Regionalsprachen, in der Schulsprache) mit der Förderung interkultureller Kompetenz verbunden werden kann. Dabei können die Inhalte interkultureller Bildung gemäß Handbuch auf der Basis des Modells von Byram bestimmt werden, das schon im „Referenzrahmen“ enthalten ist. Ergänzend können weitere Instrumente wie die „Autobiography of intercultural encounters“ und der am Fremdsprachenzentrum in Graz entwickelte „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (REPA) (Candelier et al. 2007) beigezogen werden.

Das Handbuch „The language dimension in all subjects: A handbook for curriculum development and teacher training“ (Beacco et al. 2015) zeigt, wie die Beschreibungskategorien des ursprünglich auf Fremdsprachen fokussierten GER sowie die ihn ergänzenden Instrumente und zu einem Teil auch die Deskriptoren im Zusammenhang mit der Förderung der Schul- bzw. Bildungssprache genutzt werden können und auch genutzt wurden. Ziel des Handbuchs ist es, im Sinne einer inklusiven Bildung Schülerinnen und Schüler zu fördern, die wegen ihres Migrationshintergrunds oder aus anderen Gründen Schwierigkeiten mit der Schulsprache haben.

Alle Handbücher und zahlreiche Dokumente – u. a. zur Sprachförderung in Sachfächern wie Mathematik oder Geschichte sowie im Lese- und Literaturunterricht – stehen auf einer Internet-Plattform des Europarats zur Verfügung: „Languages in education, languages for education: A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education“ (www.coe.int/lang-platform).

Ende 2016 hat der Europarat eine breit angelegte Befragung zur Verwendung und Wirkung des GER gestartet. In der letzten Befragung im Jahr 2006 hatten 30 Mitgliedsländer Auskunft gegeben. Die Umfrage zeigte: Der GER ist bei den Bildungsbehörden bekannt, er ist zu einer allgemein akzeptierten Referenz geworden, die konkrete Nutzung variiert sehr stark; tendenziell hatten vor allem die Skalen Einfluss auf die Curriculum- und Testentwicklung, während andere zentrale Aspekte wie der Mehrsprachigkeitsansatz und die Handlungsorientierung nur teilweise Wirkung zeigten. Trotz offizieller Wertschätzung blieben aber offenbar GER und ESP bei einem beträchtlichen Teil der Lehrpersonen ohne Wirkung auf die Praxis.

2 Wirkungsgeschichte und Aktualität

Von der fortdauernden Wirkungsgeschichte und Aktualität, auch der partiellen Wirkungslosigkeit, zeugen eine nicht mehr überschaubare Menge von einführender, kommentierender, analysierender Literatur sowie Diskussionen und Erfahrungsberichte an zahlreichen Tagungen (wie den IDTs) ebenso wie immer wieder neue Projekte (EU-Projekte, ECML-Projekte, nationale und lokale Initiativen). Dies alles zeigt: Es tut sich viel, aber es muss auch viel getan werden, um einer einseitigen (Aus-)Nutzung entgegenzuwirken und auf die Praxis einzuwirken.

Die Gründe für die Wirkungsgeschichte mit unglaublichem Erfolg und partiellen Misserfolgen sind vielfältig. Die Schwierigkeiten sind teilweise erklärbar durch die Art der Dokumente selbst. Der GER ist ein komplexes, etwas sperriges Werk; er enthält vier sehr unterschiedliche Textarten: 1. einführende, erläuternde Texte; 2. Kataloge, z. B. von Themen, Situationen, Lern-techniken; 3. Fragekästen und 4. Skalen. Diese verschiedenen Textarten werden von eher wissenschaftlich interessierten Lesern und von „Benutzern“ des GER, die Anregungen für die Praxis suchen, wohl unterschiedlich zur Kenntnis genommen und gewichtet. Das „Sprachenportfolio“ hat ebenfalls eine komplexe Struktur. In der Praxis wurden vor allem die auf den GER-Skalen beruhenden Instrumente zur (Selbst-)Beurteilung aufgenommen, wenn auch nicht unbedingt nachhaltig genutzt. Einer breiten Implementierung steht wohl im Wege, dass sein Mehrsprachigkeitsansatz quer liegt zur Aufteilung in Sprachenfächer und dass es nicht einfach ist, das ESP als externes Instrument in Unterrichtskonzepte zu integrieren, die stark durch Lehrwerke geprägt sind.

Byram und Parmenter (2012) sehen die rasche Rezeption des GER in Zusammenhang mit der Globalisierung der Bildung. Aufgrund von Fallstudien zu ausgewählten europäischen und außereuropäischen Ländern konstatieren sie ein erstaunliches Maß an Gemeinsamkeiten in der Rezeption. Am Anfang stand fast immer eine Fokussierung auf die Skalen und den Beurteilungsaspekt. Der Mehrsprachigkeitsansatz wird in mehrsprachigen Ländern konsequenter und positiver aufgenommen als in traditionell einsprachigen Ländern. Die Implementierung verläuft unterschiedlich, je nachdem wie zentralistisch oder dezentral das Bildungswesen organisiert ist. Der GER wird zur Erneuerung der Curricula genutzt, wo solche Reformen in Gang gesetzt oder geplant waren oder als dringend empfunden wurden. Byram und Parmenter sehen den internationalen Erfolg des GER darin begründet, dass er sowohl die instrumentellen als auch die persönlichkeitsbildenden Ziele des Sprachenunterrichts betont: „In einem interkulturellen Ansatz ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden (...) zu fördern“ (GER: 14). Es fragt sich allerdings, ob die Feststellung „educational purposes can coexist with functional pragmatic goals“ (Byram & Parmenter 2012: 127) schon einer allgemeinen Überzeugung entspricht oder noch als Postulat oder Wunsch anzusehen ist.

Zwei Beispiele sollen hier die Implementierung in zwei unterschiedlichen mehrsprachigen Ländern (Kanada und Schweiz) und in einem einsprachigen Kontext (Japan) illustrieren.

Beispiel 1: Umsetzung des GER in Kanada und in der Schweiz

Das Projekt QualiCEFR hat das Ziel, Grundlagen für die Verbesserung der Implementierung des GER zu schaffen (Piccardo & North in Vorb.). Es verbindet dazu qualitative und quantitative Forschungsmethoden mit einem Qualitätssicherungsansatz. Das Projekt umfasst zwei Phasen. Zuerst wird ein Vergleich zwischen der Schweiz und Kanada vorgenommen. Beide sind mehrsprachige Länder mit dezentralem Bildungssystem. Die Schweiz war eine Vorreiterin der GER-Implementierung; Kanada befindet sich in einem frühen Stadium. Im Fokus stehen die Transparenz und Kohärenz der Reform sprachlicher Curricula und der Lehrerbildung sowie die Angemessenheit von Qualitätssicherungsverfahren und die Identifizierung von Erfolgen und Schwierigkeiten im Implementierungsprozess. In den beiden Ländern wurden über 40 Interviews mit wichtigen Partnern durchgeführt. Gestützt auf die qualitative Analyse dieser Interviews sollen vielversprechende Praktiken identifiziert werden, die auch auf andere Kontexte übertragbar sind. In einem verwandten Projekt am Fremdsprachenzentrum in Graz, „A quality matrix for CEFR use“ (Piccardo et al. in Vorb.), werden die gefundenen Praktiken zu allgemeinen Qualitätsprinzipien in Bezug gesetzt. Auf dieser Basis wird ein Online-Tool mit Verfahren und Indikatoren entwickelt, welches verschiedene Akteure, v.a. aus dem Bereich des Sprachunterrichts, nutzen können, um Stärken und Schwächen der GER-Implementierung in ihrem Kontext gezielt zu evaluieren und darzustellen.

Die Analysephase des Projekts QualiCEFR ist zum jetzigen Zeitpunkt (April 2017) noch nicht abgeschlossen, doch schälen sich schon vorläufige Schlussfolgerungen zu erfolgreichen und weniger erfolgreichen Praktiken heraus:

- Der Versuch, GER und ESP gleichzeitig und flächendeckend *top down* einzuführen, führte in der Schweiz zu Verwechslungen und zu einigem Widerstand.
- Projekte sind erfolgreicher, wenn sie zum einen die Unterstützung der Bildungsbehörden (*top down*) haben und zum anderen von Beginn an ein breites Netzwerk von Lehrpersonen einbinden (*bottom up*). Die Schaffung eines Netzwerks von Lehrpersonen, die an den Entwicklungen mitarbeiten, ist ein Schlüsselfaktor.
- Implementierungsprojekte sind erfolgreicher, wenn sie alle betroffenen Akteure für die Projektplanung an einen Tisch bringen, einen realistischen, kohärenten langfristigen Zeitplan aufstellen und von Anfang an in irgendeiner Form wissenschaftlich begleitet werden.
- Es scheint wirkungsvoller zu sein, wenn der Schwerpunkt auf den pädagogischen Ansatz gelegt wird und nicht so sehr auf die Instrumente (GER und ESP) oder auf Unterrichtsformen und -techniken.

- Es scheint wirkungsvoller zu sein, wenn mehrere unterschiedliche Zugänge zum GER gewählt werden (z. B. externe internationale Prüfungen, Gelegenheiten der beruflichen Weiterbildung, Beurteilung anhand der Skalen und Kannbeschreibungen).
- Die Übernahme bestimmter Aspekte der Veränderung muss verbindlich sein; übermäßige Dezentralisierung mit der Möglichkeit für Schulen oder Einzelpersonen sich auszuklinken, kann eine erfolgreiche Implementierung verhindern.
- Die Implementierung muss in die kontinuierliche Weiterbildung der Lehrpersonen integriert werden.

Beispiel 2: Umsetzung des GER in Japan

Der GER ist in Japan vor allem in der englischen Sprachfassung und hauptsächlich durch die Kannbeschreibungen bekannt (Sugitani & Tomita 2012). Von Interesse ist besonders das CEFR-J-Projekt, bei dem es sich um eine spezifische Adaptierung des GER an die japanische Situation handelt. Es wurde eine eigene Niveaustufe unterhalb A1 (Pre-A1) eingeführt; die Niveaustufe A1 wurde in drei Unterstufen, die Niveaustufen A2, B1 und B2 in zwei Unterstufen mit entsprechenden Kannbeschreibungen und Spezifikationen zum Wortschatz unterteilt. Während CEFR-J und dessen Folgeprojekte hauptsächlich auf den Schulbereich abzielen, gibt es auch GER-basierte Curricula für Universitäten (ein Beispiel einer frühen GER-Implementation an einer japanischen Universität beschreibt Nagai 2010). Da es in Japan viele, vor allem private Universitäten gibt, kann ein Englischprogramm, das auf einem anerkannten Standard wie dem GER beruht, einen Vorteil gegenüber der Konkurrenz bedeuten. Japan ist ein Beispiel für ein einsprachiges Land, das zugleich zentrale und dezentrale Entwicklungen zeigt (vgl. dazu aktuelle Beispiele in O'Dwyer et al. im Druck). Anders als die Fremdsprache Englisch haben Deutsch, Französisch oder auch Japanisch als Fremdsprache nur sehr vereinzelt GER-basierte Curricula vorzuweisen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Arbeit der ausländischen Kulturinstitute in Japan. Die japanische Übersetzung des GER im Jahr 2004 wurde vom Goethe-Institut und dem japanischen Wissenschaftsministerium gemeinsam gefördert. Auch die Rolle der ÖSD-Testzentren bei der Vermittlung von praxisorientiertem Wissen über den GER sollte nicht unterschätzt werden. In den Organisationen für Germanistik bzw. für den Deutschunterricht in Japan kann von einer umfassenden Rezeption des GER allerdings nicht die Rede sein. Der GER wird eher als Erzeugnis europäischer Sprachenpolitik und weniger als ein Kriterienkatalog zur Analyse und Planung von Curricula angesehen, was man daran sehen kann, dass in einer von der Japanischen Gesellschaft für Germanistik in den Jahren 2012 bis 2014 durchgeführten Untersuchung zur Situation des Deutschunterrichts in Japan (Japanische Gesellschaft für Germanistik et al. 2013/2015) der GER kein Thema ist. Erwähnenswert sind aber die Bestrebungen des JACTFL (Japan Council on the Teaching of Foreign Languages) für die zweiten Fremdsprachen in Japan (neben Deutsch sind dies Französisch, Spanisch, Chinesisch, Russisch und Koreanisch) zu gemeinsamen Schulcurricula zu gelangen. In diesem Prozess könnte der GER wichtige Impulse geben (Sakai 2013). Ein kleines, aber sehr gutes Beispiel für die erfolgreiche Implementierung des GER zur Förderung der zweiten Fremdsprachen an einer japanischen Universität ist das Curriculum am Muroran Institute of Technology in Hokkaido. Die Entwicklung des Curriculums ging von Deutsch als der zweiten Fremdsprache aus. Darauf aufbauend erfolgten eine Koordinierung aller Curricula der zweiten Fremdsprachen (Deutsch, Russisch und Chinesisch) und eine gemeinsame Entwicklung von Kannbeschreibungen und Beurteilungsinstrumenten. Die Implementierung selbst wurde mehrmals evaluiert und angepasst. Ein weiteres Beispiel, für ein besonders gelungenes GER-basiertes Curriculum ist das an der Universität Kanazawa für Englisch entwickelte Curriculum, das in enger Kooperation mit Deutsch und Französisch entstand. Durch ministerielle, administrative Maßnahmen wurde das Curriculum jedoch zurückgenommen. Dies zeigt, dass Elemente des GER zwar für lokale Bedürfnisse erfolgreich genutzt werden können, dass diesen Anstrengungen jedoch nicht immer günstige Rahmenbedingungen gegenüberstehen (Schmidt et al. im Druck).

Die Rezeption des GER im Bereich DaF/DaZ wurde durch die trinationale Kooperation von wichtigen Bildungsinstitutionen der deutschsprachigen Länder entscheidend begünstigt. Schon für

die deutsche Übersetzung des GER haben das Goethe-Institut, die KMK (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland), die EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) und das damalige österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) zusammengearbeitet. Die Kooperation wurde fortgesetzt durch Vertreter des Goethe-Instituts, des ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) und der EDK bei der Ausarbeitung von „Profile deutsch“ sowie beim Benchmarking für die Illustration der Niveaustufen durch Beispiele der mündlichen Produktion und Interaktion im Deutschen (Bolton et al. 2008). Wichtig war auch die Zusammenarbeit bei der Entwicklung der verbreiteten B1-Prüfung (Glaboniat et al. 2013a).

„Profile deutsch“, die Ausrichtung der internationalen Deutschprüfungen auf die Referenzniveaus sowie die Rahmencurricula für Integrationskurse fungieren als Bindeglieder zwischen „Referenzrahmen“ und Praxis und beeinflussen entscheidend die Entwicklung neuer Lehrwerke. Zudem haben Fortbildungsveranstaltungen des Goethe-Instituts in der ganzen Welt wesentlich dazu beigetragen, dass auch Lehrerinnen und Lehrer in außereuropäischen Ländern den „Referenzrahmen“ kennengelernt haben.

Einflussreiche Netzwerke entstanden durch die Mitgliedschaft des Goethe-Instituts und des ÖSD in ALTE (The Association of Language Testers in Europe), die Mitarbeit der Testanbieter für DaF/DaZ bei der Erprobung des „Manual“ und die Teilnahme von Expertinnen und Experten an internationalen Tagungen, insbesondere den intergouvernementalen Kolloquien des Europarats, den Tagungen der European Association of Language Testing and Assessment (EALTA), den Portfolio-Seminaren des Europarats sowie durch die Mitwirkung an Projekten des Europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz und an GER-basierten Projekten im Rahmen von EU-Programmen.

Die verschiedenen Projekte sind in einer Vielzahl von Kontexten situiert und verfolgen unterschiedliche Ziele. Einige von ihnen beziehen sich auf die Förderung von mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen in verschiedenen Bildungssektoren, z. B.:

- MAGICC: „Modularisierung von mehrsprachigen und multikulturellen akademischen Kommunikationskompetenzen auf Bachelor und Masterstufe“ (www.magicc.eu),
- PLURIMOBIL: „Plurilingual and intercultural learning through mobility. Practical resources for teachers and teacher trainers“ (<http://plurimobil.ecml.at>).

In mehreren Projekten geht es um die Beurteilung und Beurteilungskultur bzw. die Kohärenz zwischen Lehrplan, Lernzielen, Didaktik und Beurteilung anhand GER-bezogener Kriterien, z. B.:

- ECEP: „Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR“ (<http://ecep.ecml.at>),
- RelEx: „Relating language examinations to the CEFR. Highlights from the ‚Manual““ (<http://relex.ecml.at>),
- AYLLIT: „Assessment of young learner literacy linked to the ‘Common European framework of reference for languages““ (<http://ayllit.ecml.at>),
- MERLIN: „Multilingual platform for the European reference levels: Interlanguage exploration in context“; ein wissenschaftlich und didaktisch nutzbares Corpus von schriftlichen Lernertexten (<http://merlin-platform.eu>).

Die Entwicklung sprachlicher und kultureller Kompetenzen in allen Fächern ist Gegenstand der Projekte:

- MARILLE: „Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld“ (<http://marille.ecml.at>),
- MALEDIVE: „Die Bildungs- und Unterrichtssprache im Kontext von Diversität lehren: Lehr- und Lernmaterialien für die Lehrer_innenbildung“ (<http://maledive.ecml.at>),
- ELP-WSU: „The European Language Portfolio in whole-school use“ (<http://elp-wsu.ecml.at>).

Der Förderung und Evaluierung der Kompetenzen von Lehrpersonen in der Aus- bzw. Weiterbildung dienen z. B.:

- EPOSA: „Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung“ (http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf),
- EPR: „Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende“ (<https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/eps.html>).

3 Kritik am Referenzrahmen und deren Konsequenzen

Trotz und zum Teil wohl wegen seiner großen Wirkung und breiten Akzeptanz wurde der „Referenzrahmen“ auch vielfach kritisiert. Speziell und speziell heftig war die Kritik der deutschen Fremdsprachendidaktiker an der Frühjahrskonferenz 2002 (Bausch et al. 2003). Neben Zustimmung zum handlungsorientierten Ansatz und teilweise zu den Kannbeschreibungen fürchteten manche eine Normierung, Standardisierung und Ökonomisierung des Bildungsbereichs und eine Reduktion auf rein funktionale Ziele – oder kurz: auf das, was sich leicht testen lässt, auf Kosten „echter“ (kultureller und literarischer) Bildungsziele. Der zugrundeliegende Sprach- und Kommunikationsbegriff entspreche nicht dem Stand der Forschung, die Niveaubeschreibungen sind manchen Kritikern zu unsystematisch und man vermisst Skalen zur Sprachmittlung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeit und Literatur. Erstaunlich ist das Maß an Uninformiertheit einzelner Kritiker; nicht selten werden EU und Europarat verwechselt, und politische Bedenken gegenüber der Politik der EU dem GER angelastet; für manche Behauptungen findet man im GER eigentlich nur Gegenbelege. Die massive, emotionale Ablehnung ist teilweise aus der damaligen Zeit verständlich. Man stand nach dem PISA-Schock in Abwehrhaltung, und empirische Forschung sowie Testwissenschaft waren noch wenig entwickelt. In der Folge lassen sich in der Beurteilung des GER verschiedene Tendenzen feststellen:

Auffallend häufig werden die damaligen Kritiken einschließlich der beißenden Titelwörter wie „Kuckucksei“, „skalierte Vagheit“, „Schatzkästlein“ bis heute immer wieder unbesehen und zustimmend zitiert (z. B. Delouis 2008; Fandrych & Thonhauser 2008).

Die Vorwürfe des Reduktionismus und der Testlastigkeit trafen bald genauso die sich am GER orientierenden Bildungsstandards der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) (Bausch et al. 2005). Im Jahr 2008 rief aber die DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung) in einem Positionspapier zu einer konstruktiveren Haltung gegenüber der Kompetenzorientierung und zur Mitarbeit in entsprechenden Forschungs- und Entwicklungsprojekten auf (DGFF 2008). In der Folge zeigt sich, dass immer dann, wenn Autorinnen und Autoren von einer Nutzerperspektive her denken, forschen und entwickeln, die Einstellung zum GER positiver ist und Kritik sachlicher vorgetragen wird. Das zeigt sich z. B. deutlich in den Einheiten der Fortbildungsreihe DLL (Deutsch Lehren Lernen) des Goethe-Instituts.

Im deutschen Sprachraum sind inzwischen mehrere Dissertationen zum GER erschienen, in denen die Frage der Validität der Skalen und ihrer Brauchbarkeit als Beurteilungsinstrument kritisch untersucht wird (Harsch 2005; Kecker 2011; Vogt 2011; Wisniewski 2014). Sie können sich auf die in der angelsächsischen Literatur von Testwissenschaftlern geführte Diskussion stützen, die sich vor allem auf die Skalen bezog: ihre Validität, ihre theoretische Fundierung (besonders die Schwächen der Skalen zur Rezeption), ihre Anwendbarkeit in der Testentwicklung und Testdurchführung (denn diese können nicht einfach übernommen, „angewendet“ werden, sondern müssen vom jeweiligen Kontext her und für den Zweck des Testens konkretisiert und angepasst werden). Eine weitere wichtige Grundlage für diese Arbeiten stellen die Verfahren zur Zuordnung von Prüfungen zum „Referenzrahmen“ dar, wie sie im „Manual“ dargestellt werden. North (2014) gibt einen Überblick über die Diskussion und kommentiert die Befunde und Argumente.

In den letzten Jahren ertönt wieder vermehrt der Ruf nach stärkerer Berücksichtigung der „literarischen Kompetenz“ (Burwitz-Melzer 2013; Dobstadt & Riedner 2014) und einer Erweiterung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz im Sinne der von Kramersch postulierten „symbolischen Kompetenz“ (Kramersch 2006; 2011).

Immer wieder kann man lesen, die GER-Autoren interessierten sich nicht wirklich für kulturelle, ästhetische Belange, denn – so die kurzschlüssige Argumentation – dazu gäbe es keine Skalen.

Dies ist eine Konstante der Kritik am GER: auch wenn die Skalen kritisiert werden, man möchte noch mehr davon. Moniert wurde immer wieder das Fehlen von eigenen Niveaubeschreibungen zu den Bereichen Mediation, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Umgang mit Literatur.

20 Jahre nach dem Erscheinen der ersten Version des „Referenzrahmens“ stellt sich die Frage, ob den gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Entwicklungen und der Kritik am GER nicht durch eine erneuerte Auflage Rechnung getragen werden sollte. Weil aber der GER international zu einer so festen Referenz geworden ist und bei einer Neubearbeitung auch die Übersetzungen in 40 Sprachen bearbeitet werden müssten, wäre es unvermeidlich, dass während einer bestimmten Zeit zwei Fassungen parallel im Umlauf wären, was natürlich problematisch ist. Daher setzt man beim Europarat eher auf Angebote ergänzender Instrumente auf der Internet-Plattform.

Um dem Wunsch nach neuen Niveaubeschreibungen zu entsprechen, hat die Abteilung für Sprachenpolitik des Europarats im Jahr 2014 eine Arbeitsgruppe unter der Leitung von Brian North damit beauftragt, einen erweiterten Satz von Niveaubeschreibungen auszuarbeiten, vor allem um vorhandene Lücken auf dem Niveau A1 und den C-Niveaus zu füllen, um den technologischen Entwicklungen mit Deskriptoren für die Online-Interaktion Rechnung zu tragen und um Deskriptoren für den Umgang mit Literatur und den neu sehr weit gefassten Bereich der Mediation zu entwickeln. Spezifisch erwünscht waren Deskriptoren zur Nutzung des mehrsprachigen und des mehrkulturellen Repertoires.

Für die Aktualisierung der schon existierenden Skalen wurden Deskriptoren genutzt, die verschiedene Institutionen nach 2001 entwickelt und kalibriert hatten. Für die Entwicklung und Validierung der Skalen für neue Bereiche (Mediation, Online-Interaktion, Umgang mit Literatur) wurden wie bei der Entwicklung der ursprünglichen Skalen (North 2000, Schneider & North 2000) qualitative und quantitative Methoden eingesetzt. An der Validierung der neuen Skalen waren zwischen Februar 2015 und Februar 2016 in drei Phasen 150–190 Institutionen und ca. 1300 Einzelpersonen beteiligt (North & Docherty 2016; North & Panthier 2016; North & Piccardo 2016). Im Jahr 2018 werden die Ergebnisse einer breiten Umfrage zu der erweiterten Skalensammlung sowie zur Erprobung der neuen Skalen bekannt sein. Es wird sich zeigen, ob die oft gewünschten neuen Niveaubeschreibungen Zustimmung finden und wie es aufgenommen wird, dass nun skalierte Kompetenzbeschreibungen für Teilbereiche wie die inter- bzw. plurikulturellen Kompetenzen vorliegen, von denen man bisher oft gesagt hat, man könne und müsse sie nicht skalieren und es sei vorzuziehen, sie in Form von Checklisten für die Selbsteinschätzung in Portfolios vorzusehen. Man wird jedenfalls nicht mehr sagen können, die Skalensammlung enthalte nur das, was leicht getestet werden kann. Manche der neuen Niveaubeschreibungen sind wohl anregend für die Curriculumentwicklung und die Bestimmung relevanter Lernziele oder auch für die Selbstbeurteilung, aber wahrscheinlich weniger geeignet für die Ausarbeitung von Prüfungen. Es wird interessant sein zu sehen, welche neuen Beurteilungsformen gegebenenfalls für neu dazugekommene Kompetenzbereiche ausgedacht und ausgearbeitet werden. An der IDT 2017 können vielleicht schon erste Pilot-Projekte zur Nutzung der neuen Skalen diskutiert werden. Zu wünschen ist auch, dass die neuen Skalen möglichst bald ins Deutsche übersetzt werden.

4 Empfehlungen

Was muss die (Bildungs-)Politik tun?

- Behörden sollten Träger für die Implementierung sein: Curricula beispielsweise sollten mit Bezug zum GER entwickelt werden und auch Grundideen des ESP wie v. a. die Partizipation der Lernenden am Lehr-/Lern- und Beurteilungsprozess aufnehmen.
- Der Bezug zum GER darf nicht auf die Vorgabe von Globalniveaus reduziert werden. Angezeigt ist eine konsequente Ausrichtung auf Kompetenzprofile.
- In den einzelnen Ländern sollte die Forderung u. a. der EU, dass jede Person mindestens zwei Sprachen zusätzlich zu ihrer Erstsprache lernen kann, aufgenommen und deren Umsetzung ernsthaft

vorangetrieben werden. Dies erfordert u. a. eine genügende Anzahl an Unterrichtseinheiten in Schulen und/oder die Einführung von CLIL (Content and Language Integrated Learning) sowie die Schaffung von Möglichkeiten der Zertifizierung.

- An Hochschulen sollte die Förderung einer Mehrsprachigkeit mit Sprachkenntnissen auf beruflich relevantem Niveau vermehrt umgesetzt werden, d. h. vor allem Eingang in Studienpläne finden. Für die Sekundarstufe II sollten handlungsorientierte Lernziele festgelegt werden sowie Lernziele im Bereich der Bewusstheit von Sprachen und Kulturen.
- In der Aus- und Weiterbildung aller (Sprach-)Lehrpersonen sollte der GER ein gemeinsamer Bezugspunkt sein. Dabei ist zu beachten, dass Sprache prinzipiell in allen Fächern relevant ist.
- Die für den Migrationsbereich Verantwortlichen sollten die verbreitete Praxis, das Erreichen eines globalen, in allen Fertigkeiten gleich hohen Niveaus zu verlangen, revidieren und stattdessen ihren Anforderungen bezüglich der Deutschkenntnisse bedürfnis- und bedarfsgerechte Kompetenzprofile zugrunde legen.
- Die Institutionen der trinationalen Kooperation sollten im Bereich des DaF-/DaZ-Unterrichts bzw. in den deutschsprachigen Regionen für die Umsetzung des GER und der darauf basierenden Ideen und Instrumente Verantwortung übernehmen sowie gemeinsame Projekte lancieren (z. B. Übersetzung von Handbüchern und Deskriptoren; Erarbeiten einer Neufassung von „Profile deutsch“).
- Der IDV sollte auf Deutsch GER-bezogene, praxisrelevante Weiterbildung anbieten (z. B. Webinare, Angebote an künftigen IDTs).

Was kann die Wissenschaft beitragen?

- Die Ansätze und Konzepte des GER sollten in Theorie und Forschung situiert werden, um die Bezüge explizit zu machen und Forschungsdesiderate zu formulieren.
- Es sollten Forschungsvorhaben in Angriff genommen werden, welche sich konzeptuell und empirisch mit dem GER auseinandersetzen, beispielsweise mit dem zentralen Begriff der Handlungsorientierung (auch mit dessen Konsequenzen für die Unterrichts- und Beurteilungspraxis).
- Die Sprachprogression, die im GER und in „Profile deutsch“ implizit oder explizit enthalten ist, sollte mit den Erkenntnissen und Methoden aktueller Spracherwerbsforschung (insbesondere auch korpusbasiert) untersucht und auf ihre Validität hin überprüft werden.
- Universitäre Sprachenzentren sollten, auch mit dem Ziel der Qualitätssicherung, vermehrt die wissenschaftlichen Prinzipien, das praktische Vorgehen, die Ergebnisse und die Konsequenzen der Entwicklung von Kursen (und Prüfungen) auf der Grundlage des GER untersuchen und dokumentieren.
- Die Zusammenarbeit zwischen Forschenden an Hochschulen (v. a. der Bereiche Sprachentesten, Spracherwerbsforschung, Korpuslinguistik) und Anbietern von Deutschprüfungen sollte – zum gegenseitigen Nutzen – intensiviert werden.
- Hochschulen sollten den GER und seine Instrumente in Fremdsprachenstudiengängen, insbesondere auch für DaF/DaZ, zum Gegenstand der Lehre und der Auseinandersetzung machen und die Studierenden Erfahrungen mit Portfolio-Aktivitäten sammeln lassen.
- Es sollte mehr quantitative und qualitative Forschung zur Implementierung des GER und des ESP geben, zu ihrer Wirkung und zu guten Praxisbeispielen.

Was soll die Didaktik leisten?

- Der GER und seine Instrumente sollten fest in Aus- und Weiterbildungsgängen für Sprachlehrpersonen verankert werden (d. h. auch in den Curricula, Materialien und Prüfungen), damit sie zur Kenntnis genommen, einem weiteren Kreis bekannt gemacht und für die Praxis weiterentwickelt werden können.
- Die Unterrichtenden sollten in Bezug auf das ganze Spektrum der Konzepte des GER ausgebildet werden. Der handlungsorientierte Ansatz und die Kompetenzbeschreibungen sind zwei Teilbereiche unter anderen. Den Ausbilderinnen und Ausbildern selbst sollte bei dieser Aufgabe geholfen werden, insbesondere mit geeigneten Materialien und Ressourcen.
- Zentrale Konzepte, Anliegen und Instrumente des GER und des ESP sollten auch in schulischen Sprachcurricula, Sprachlehrwerken und im Sprachunterricht noch konsequenter umgesetzt werden, insbesondere die Handlungs- und Aufgabenorientierung, reflexives, die Lernenden aktiv involvieren- des Lernen sowie ein breites Spektrum von Beurteilungsformen, auch Selbstbeurteilung – dies vor dem Hintergrund eines grundsätzlich mehrsprachigen und mehrkulturellen Ansatzes.

- Die Inhalte von Deskriptoren zur Selbst- und Fremdbeurteilung sollten den Lernenden vermittelt werden, damit sie sich Zielsetzungen zu eigen machen, Fortschritte besser erkennen und das eigene Lernen besser steuern können.
- Das mehrsprachige Repertoire der Lernenden sollte stärker beachtet, positiv bewertet und vermehrt didaktisch genutzt werden. Beispielsweise könnten im Rahmen von mehrsprachigen Kompetenzprofilen gezielt, unter Nutzung von Englisch als Brückensprache, rezeptive Kompetenzen auch im Deutschen aufgebaut werden.
- Die Fragekästen im GER sollten didaktisch aufbereitet werden, um besonders Lehrpersonen den Zugang zu weniger bekannten Anwendungen des GER zu erleichtern und damit der verbreiteten allzu engen Nutzung entgegenzuwirken.
- Die kürzlich neu entwickelten Lernzielbeschreibungen (Deskriptoren und Skalen z. B. zur Mediation) sollten Eingang in Curricula und Lehrwerke finden und in Unterricht und Beurteilung umgesetzt werden.
- Der Bezug zum GER darf nicht Stagnation bedeuten. GER-basierte Lern- und Beurteilungsangebote sollten ständig weiterentwickelt und neuen Bedürfnissen angepasst werden.

Literatur

ALTE & telc (Hg.) (2012): Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests: zur Verwendung mit dem GER. Frankfurt am Main: telc. Online: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualAlte_Allemand.pdf.

Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2005): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand: Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion: Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael (2007): Guide for the development of language education policy in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Beacco, Jean-Claude; Byram, Michael; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Egli-Cuenat, Mirjam; Goullier, Francis; Panthier, Johanna (2010): Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. 2. Aufl. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit.

Beacco, Jean-Claude; Fleming, Mike; Goullier, Francis; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut (2015): The language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training. 2. Aufl. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit.

Beacco, Jean-Claude; Little, David; Hedges, Chris (2014): The linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Unit.

Bolton, Sibylle; Glaboniat, Manuela; Lorenz, Helga; Müller, Martin; Perlmann-Balme, Michaela; Steiner, Stefanie (2008): Mündlich: mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“. Berlin: Langenscheidt.

Breton, Gilles; Lepage, Sylvie; North, Brian (2008): Cross-language benchmarking seminar to calibrate examples of spoken production in English, French, German, Italian and Spanish with regard to the six levels of the Common European framework of reference for languages (CEFR). Sèvres: CIEP. Online: <http://www.ciep.fr/ressources/ouvrages-cederoms-consacres-a-levaluation-certifications/dvd-productions-orales-illustrant-les-6-niveaux-cecrl>.

Buhlmann, Rosemarie; Ende, Karin; Kaufmann, Susan; Kilmann, Angela; Schmitz, Helen (2007): Rahmen-curriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache. München: Goethe-Institut.

Burwitz-Melzer, Eva (2013): Sprache und Identität im Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia (Hg.): Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Byram, Michael; Parmenter, Lynne (Hg.) (2012): The common European framework of reference: the globalisation of language education policy. Bristol: Multilingual Matters.

Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; de Pietro, Jean-François; Lörincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Schröder-Sura, Anna; Norguerol, Artur (2007): CARAP. Kompetenzen und Ressourcen. Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze. Strasbourg: Europarat. Online: <http://carap.ecml.at>.

- Conseil de l'Europe (Hg.) (2007): Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités. Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques, Strasbourg, 6-8 février 2007. Rapport. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Council of Europe (Hg.) (2009): Handlungsbezogene Deskriptoren aus ‚lingualevel‘. Online: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680492ff2>.
- Council of Europe (Hg.) (2009): Relating language examinations to the Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. A manual. Strasbourg: Council of Europe. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualRevision-proofread-FINAL_en.pdf.
- Delouis, Anne Friederike (2008): Le CECRL: compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone. In: Les Langues Modernes 102, S. 19-32.
- DGFF Vorstand und Beirat der DGFF (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF Oktober 2008 unter Mitarbeit von Daniela Caspari, Andreas Grünewald, Adelheid Hu, Lutz Küster, Günter Nold, Helmut J. Vollmer, Wolfgang Zydati. In: ZFF 19, S. 163-186.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2014): Zur Rolle und Funktion der Literatur und des Literarischen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsfeld und Forschungsperspektiven der Literaturwissenschaft im Fach. In: Altmayer, Claus et al. (Hg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik: Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg. S. 153-169.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt. Online: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm>.
- Fandrych, Christian; Thonhauser, Ingo (Hg.) (2008): Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Wien: Praesens Verlag.
- Fritz, Thomas; Faistauer, Renate; Ritter, Monika; Hrubesch, Angelika (2006): Rahmencurriculum Deutsch als Zweitsprache & Alphabetisierung. Online: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/rahmen-curriculum.pdf>.
- Funk, Hermann (2005): Über die zweite Pragmatisierung des europäischen Fremdsprachenunterrichts und die Grenzen der Planbarkeit. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid; Schmenk, Barbara (Hg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger. Tübingen: Narr, S. 145-162.
- Glaboniat, Manuela (2015): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) und Profile deutsch – 12 Jahre später. In: Drumbel, Hans et al. (Hg.): IDT 2013. Heterogenität in Lernsituationen. Bozen: Bozen-Bolzano Press. S. 7-22.
- Glaboniat, Manuela (2006): Sprachkenntnisse beschreibbar, vergleichbar und messbar gemacht!? Über den Nutzen und die Grenzen der Europaratsskalen im Bereich des Prüfens und Zertifizierens. In: Krumm Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas Paul (Hg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck: Studienverlag 2006, S. 81-94.
- Glaboniat, Manuela; Müller Martin; Rusch Paul; Schmitz Helen; Wertenschlag Lukas (2005): Profile deutsch. Niveaustufen A1-C2. Version 2.0. Berlin: Langenscheidt 2005.
- Glaboniat, Manuela; Perlmann-Balme, Michaela; Studer, Thomas (2013a): Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele, Testbeschreibung. Ismaning: Hueber.
- Glaboniat, Manuela; Perlmann-Balme, Michaela; Studer, Thomas (2013b): Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene: Standard Setting. Ein Arbeitsbericht. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 18/1, S. 72-75, plus 16 Seiten Anhang. Online: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Glaboniat_Perlmann-Balme_Studer.pdf.
- Harsch, Claudia (2005): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Leistung und Grenzen. Die Bedeutung des Referenzrahmens im Kontext der Beurteilung von Sprachvermögen am Beispiel des semikreativen Schreibens im DESI-Projekt. Universität Augsburg. Online: <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/index/index/docId/297>.
- Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG); Komitee zur Untersuchung der Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan (2013/2015) (Hg.): Zur Lage von Deutschunterricht und Deutschlernenden in Japan. 2 Bände. Online: http://www.jgg.jp/modules/organisation/index.php?content_id=347.
- Kecker, Gabriele (2011): Validierung von Sprachprüfungen: die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Kecker, Gabriele; Eckes, Thomas (2010): Putting the Manual to the test: the TestDaF-CEFR linking project. In: Martyniuk, Waldemar (Hg.): Aligning tests with the CEFR: reflections on using the Council of Europe's draft manual. Cambridge: Cambridge University Press, S. 50-79.

- Kramersch, Claire J. (2006): From communicative competence to symbolic competence. In: *The Modern Language Journal* 90, S. 249-525.
- Kramersch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, S. 35-40.
- Krause-Ono, Margit (2010): Using German can do statements as model for other languages like Russian and Chinese: A special project. In: Schmidt, Maria Gabriela; Naganuma, Naoyuki; O'Dwyer, Fergus; Imig, Alexander; Sakai, Kazumi (Hg.). *Can do statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR*. Tokyo: Asahi Press, S. 111-125.
- Krumm, Hans-Jürgen (2004): Deutsch als Pflicht – Sprachkurse in den Zuwanderungsgesetzen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 30. München: Iudicium, S. 255-271.
- Lenz, Peter; Lindt-Bangerter, Bernhard; Andrey, Stéphanie (2010): *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern Wabern: Bundesamt für Migration BFM.
- Lenz, Peter; Studer, Thomas (2014): *lingualevel: Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen: 5. bis 9. Schuljahr*. 3. unveränderte Aufl. Bern: Schulverlag.
- Little, David; Goullier, Francis; Hughes, Gareth (2011): *The European language portfolio: the story so far (1991-2011): a history of the ELP*.
- Nagai, Noriko (2010): Designing English curricula and courses in Japanese higher education: Using CEFR as a guiding tool. In: Schmidt, Maria Gabriela; Naganuma, Naoyuki; O'Dwyer, Fergus; Imig, Alexander; Sakai, Kazumi (Hg.). *Can do statements in language education in Japan and beyond: Applications of the CEFR*. Tokyo: Asahi Press, S. 86-104.
- North, Brian (2014): *The CEFR in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- North, Brian (2000): *The Development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.
- North, Brian; Docherty, Coreen (2016): Validating a set of CEFR illustrative descriptors for mediation. In: *Research Notes* 63, S. 24-30.
- North, Brian; Panthier, Johanna (2016): Updating the CEFR descriptors: The context. In: *Research Notes* 63, S. 16-23.
- North, Brian; Piccardo, Enrica (2016): Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European framework of reference (CEFR). A Council of Europe project. In: *Language Teaching* 49, S. 455-459.
- O'Dwyer, Fergus; Hunke, Morten; Imig, Alexander; Nagai, Noriko; Naganuma, Naoyuki; Schmidt, Maria Gabriela (Hg.) (im Druck): *Critical and constructive assessment of CEFR-informed language teaching in Japan and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pulinx, Reinhilde; van Avermaet, Piet; Extramiana, Claire (2014): *Linguistic integration of adult migrants – policy and practice: Final report on the 3rd Council of Europe survey*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Online: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1ce>.
- Sakai, Kazumi (2013): Was hat der Gemeinsame europäische Referenzrahmen dem Fremdsprachenunterricht gebracht? – Über den Einfluss und die Anwendung des GeR in Japan. In: Eisenmann, Maria; Hempel, Margit; Ludwig, Christian (Hg.): *Medien und Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht – zwischen Autonomie, Kollaboration und Konstruktion*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, S. 205-222.
- Schmidt, Maria Gabriela; Nagai, Noriko; Runnels, Judith (im Druck): The past, present and future of the CEFR in Japan. In: O'Dwyer, Fergus; Hunke, Morten; Imig, Alexander; Nagai, Noriko; Naganuma, Naoyuki; Schmidt, Maria Gabriela (Hg.): *Critical and constructive assessment of CEFR-informed language teaching in Japan and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 18-48.
- Schneider, Günther (2013): *Das Sprachenportfolio als Evaluationsinstrument und Lernbegleiter lebenslangen Lernens*. In: Berndt, Annette (Hg.): *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 101-118.
- Schneider, Günther; Lenz, Peter (2001): *Guide for developers of a European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schneider, Günther; North, Brian (2000): *Fremdsprachen können: was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur; Zürich: Rüegger.

Sugitani, Masako; Tomita, Yuichi (2012): Perspectives from Japan. In: Byram, Michael; Parmenter, Lynne (Hg.). The Common European framework of reference: the globalisation of language education policy. Bristol: Multilingual Matters, S. 95-99.

Vogt, Karin (2011): Fremdsprachliche Kompetenzprofile: Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung. Tübingen: Narr.

Wisniewski, Katrin (2014): Die Validität der Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: eine empirische Untersuchung der Flüssigkeits- und Wortschatzskalen des GeRS am Beispiel des Italienischen und des Deutschen. Frankfurt am Main: Peter Lang.