

Das Portfolio, der Referenzrahmen und seine Weiterentwicklung durch das *Companion Volume*

Christoph Nickenig (Bozen/Italien)

1 Einleitung

Das Europäische Sprachenportfolio und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (im Folgenden wird für den Referenzrahmen in der deutschen Fassung durchgehend das Akronym GER verwendet) können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, auch wenn ihr Erfolg und ihre Verbreitung auf Grund ihrer jeweiligen Zielsetzungen unterschiedlich waren und sind.

Der Referenzrahmen ist seit seiner Veröffentlichung im Jahr 2001 zur Bibel für alle Fachleute geworden, die sich theoretisch und praktisch mit Sprachdidaktik, Sprachpolitik, Curriculums- und Lehrwerksentwicklung sowie Sprachtests beschäftigen. Ebenso wie die Bibel zitiert man den GER oft sehr plakativ. Man beruft sich auf ihn, sonst wäre er ja kein Referenzrahmen, aber bis auf seine Autorinnen und Autoren und auf wenige Exegeten kennt ihn die breite Masse der Sprachlehrerinnen und -lehrer nicht bis ins Detail, obwohl ihn alle ständig im Munde führen. Genau wie die Bibel.

Der GER bietet den Rahmen für alles Mögliche, während das Sprachenportfolio praxisorientiert ist und ohne Reflexion über das auto-/didaktische Handeln nicht funktioniert. Inzwischen liegt nun eine Erweiterung des GER in Form eines so genannten „Companion Volume with New Descriptors“ (im Folgenden als CEFR-CG abgekürzt) vor.¹

¹ <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [01.03.2019].

Der folgende Beitrag unternimmt einen etwas subjektiv gehaltenen Rückblick auf die Geschichte des Portfolios in Südtirol und an der Freien Universität Bozen und setzt sich an diese Erfahrungen anknüpfend kritisch mit der Weiterentwicklung des Referenzrahmens auseinander.

2 ESP und GER

Fangen wir bei einer banalen aber dennoch bedeutungsvollen Frage an: Wo stehen heutzutage in Ihrem Bücherregal die Portfolios und wo steht der Referenzrahmen? Bei mir stehen die Portfolios links unten im untersten Fach, direkt neben Profile Deutsch. Dagegen liegt der Referenzrahmen immer griffbereit auf meinem Schreibtisch, obwohl ich mich selbst nicht zu jenen zähle, die ihn wirklich gut kennen. Das mag mit einer Verschiebung meiner persönlichen Interessen und meines Arbeitsfeldes zu tun haben: weg vom Unterricht und hin zur Testentwicklung.

Aber eine solch stiefmütterliche Behandlung haben die teils wirklich schön gestalteten Portfolioordner nicht verdient. Das gilt für das Portfolio des European Language Council (ELC) ebenso wie für das von CercleS oder das der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Auch die Portfolios für die Südtiroler Schulen sind ansprechend gestaltet und waren ein Meilenstein für diese kleine aber sehr auf ihre Autonomie bedachte Provinz.

2.1 Das ESP an den Südtiroler Schulen

Die Bildungslandschaft in Südtirol ist auf Grund der Dreisprachigkeit mit Deutsch, Italienisch und Ladinisch als Landes- und Unterrichtssprachen in den Schulen vielfältig. Jede der drei ethnischen bzw. Sprachgruppen hat ihre eigene Schulverwaltung und ihre Besonderheiten. Die drei Schulämter sind jeweils für Kindergärten, Primar- und Sekundarschulen zuständig und jedem Schulamt ist ein Pädagogisches Institut angegliedert, das die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer koordiniert. Auch werden jeweils unterschiedliche Akzente im Hinblick auf die Vermittlung der Zweitsprache gesetzt. Es gibt gemeinsame Interessen und Aufgaben, aber die drei Schulsysteme, die sich keineswegs nur durch ihre jeweils andere Unterrichtssprache unterscheiden, agieren weitgehend unabhängig voneinander. In den deutschsprachigen Schulen ist Italienisch die Zweitsprache, in den italienischen hingegen Deutsch, während die ladinischen Schulen ein paritätisches Modell besitzen, in dem Deutsch und Italienisch gleichberechtigte Unterrichtssprachen sind, während die ladinische Sprache ebenfalls als Unterrichtsfach und -sprache gepflegt wird. Für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Kindergärtner sowie der Grundschullehrerinnen und -lehrer ist die Bildungswissenschaftliche Fakultät der Freien Universität Bozen zuständig und auch hier gibt es drei verschiedene Sprachabteilungen mit je eigenen Schwerpunkten und Methoden. In diesem von

Partikularinteressen bestimmten Umfeld war die gemeinsame Entwicklung von drei gemeinsamen Portfolios (Grundschule, Mittelschule und Gymnasium) ein absolutes Novum. Die mit Expertinnen und Experten aus allen drei Schulämtern besetzten Arbeitsgruppen konnten sich auf gemeinsame Deskriptoren und Inhalte verständigen, sodass die deutsch-, italienisch- und ladinischsprachigen Kinder und Jugendlichen mit inhaltlich identischen Portfolios gearbeitet haben und vereinzelt vielleicht noch arbeiten.² Größere Veranstaltungen zur Sensibilisierung der Lehrerinnen und Lehrer gab es in Südtirol bereits 2003. In den Jahren 2004 und 2005 habe ich – wie viele Kolleginnen und Kollegen – diverse Tagungen und Schulungen in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen besucht, bei denen die Portfolioarbeit und der Referenzrahmen im Mittelpunkt standen.

Die Südtiroler Schulen haben seinerzeit ihre Portfolios im großen Stil und mit wissenschaftlichem Tamtam lanciert. Es gab – ebenso wie andernorts – damals einen regelrechten Portfoliohype in Südtirol und das ist sicher auch einer der Faktoren, warum einige Kolleginnen und Kollegen am Sprachenzentrum schon bald mit Überdruß auf Vorschläge für weitere Schulungen und sehr reserviert auf die Implementierung des ELC- oder des CercleS-Portfolios reagierten. Da viele der Honorar-dozentinnen und -dozenten an der Freien Universität Bozen als Zweitsprachenlehrerinnen und -lehrer arbeiteten, waren sie nach zwei Jahren intensiver Schulungen zum Portfolio nicht mehr bereit, sich auf ein weiteres Portfolio für eine neue Zielgruppe, nämlich Studierende und Erwachsene, einzulassen. Nach mehr als zehn Jahren hat es dagegen den Anschein, als sei von der damaligen Euphorie nichts mehr übriggeblieben. Auf den Internetseiten der drei Schulämter bzw. Pädagogischen Institute (PI) findet man zwar weiterhin Seiten zum Europäischen Sprachenportfolio, so etwa des PI für die ladinische Sprachgruppe³ oder die Seite des deutschen PI⁴. Auf den Seiten des Pädagogischen Instituts für die italienische Sprachgruppe bin ich nicht fündig geworden.⁵ Die Informationen auf allen genannten Seiten werden offenbar nicht gepflegt – ein klares Indiz dafür, dass die Portfolioarbeit im Zweit- und Fremdsprachenunterricht mittlerweile zum Erliegen gekommen ist. Dies wurde auch im Gespräch mit der ehemaligen Verantwortlichen für das Portfolio am deutschen Pädagogischen Institut bestätigt. Nach Aussage von Marcella Perisutti sei der Portfoliogedanke nicht richtig bis zu den Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern vorgebracht und mit den immer noch sehr stark auf die Figur der Lehrkraft zugeschnittenen Methoden nicht vereinbar gewesen.⁶

² Das Grundschulportfolio wurde mit der Nummer 65/2004, das Mittelschulportfolio mit der Nummer 69/2005 und das für die Oberschulen unter 101/2009 vom Europarat akkreditiert.

³ http://www.pedagogich.it/index_de.html [27.06.2019].

⁴ <http://www.bildung.suedtirol.it/unterricht/sprachen/europaeisches-sprachenportfolio1/> [27.06.2019].

⁵ Die Recherche wurde am 13.01.2018 angestellt.

⁶ Das Gespräch fand Anfang April 2018 statt.

2.2 Das ESP an der Freien Universität Bozen

In den Jahren 2004 und 2005, als die Rahmenbedingungen besonders günstig gewesen wären, führten wir am Sprachenzentrum der Freien Universität Bozen mehrere Weiterbildungsworkshops zum Referenzrahmen und zum Sprachenportfolio durch. Wir hätten damals das bereits unter der Nummer 29/2002 akkreditierte und auf Englisch, Deutsch und Italienisch vorliegende CercleS-Portfolio einführen können. Ein Portfolio in drei Sprachen an einer dreisprachigen Universität hätte natürlich eine tolle Erfolgsstory abgegeben. Es gelang mir damals jedoch als Leiter des Sprachenzentrums an der Freien Universität Bozen nicht, die Portfolioarbeit in den Unterricht zu integrieren, weil die Mehrzahl der Honorarkräfte das didaktische Konzept zwar gut fand, aber nicht die Konsequenzen für den Unterricht ziehen wollte. Viele Kolleginnen und Kollegen, die über einige Jahre hinweg im schulischen Bereich Portfolios einsetzen mussten, empfanden das immer als Gängelung und unzumutbaren Mehraufwand. Sobald der Druck etwas nachließ, wurde die Portfolioarbeit in der Schule – wie oben angedeutet – ad acta gelegt. Da das Sprachenzentrum vor allem mit Lehrbeauftragten zusammenarbeitet, die häufig DaZ oder Italiano L2, also Italienisch als Zweitsprache, an Schulen unterrichten, nutzten sie die Gelegenheit, um die Portfolioarbeit schnellstmöglich einzustellen.

Selbst dort, wo sich das Portfolio aus meiner persönlichen Sicht wirklich in idealer Weise nutzen lässt, also im Bereich des autonomen Lernens mit Unterstützung durch Lernberatung, vermag es auch ein elektronisches Portfolio nicht, einen einzigen Studierenden zu begeistern.

Das haben wir leider auch an der Freien Universität Bozen miterlebt, als das elektronische Portfolio des Sprachenzentrums der Hochschulen im Land Bremen, EPOS, im Jahr 2015 eingeführt werden sollte. Obwohl im Vorfeld Workshops zu didaktischen und technischen Fragen mit den Expertinnen und Experten aus Bremen angeboten wurden, stieß das Projekt auf keine große Resonanz. Die Sprachlehrenden befürchteten Kürzungen bei den angebotenen Sprachkursen und auch die Studierenden selbst konnten nicht von den Vorteilen des Portfolios überzeugt werden, das im Rahmen von Lernberatungen genutzt werden sollte. Leider haben wir uns zum Einsatz von EPOS zu einem Zeitpunkt entschlossen, als das Sprachenzentrum umstrukturiert und die Kompetenzen neu verteilt wurden und es fand sich niemand, der hinter dieser Idee stand. Und so ist es ja letztlich immer: Wenn eine Person im Team ist, die alle anderen mitzieht, dann funktioniert es. Wenn das Zugpferd fehlt oder wenn kein Zwang ausgeübt wird, dann ist das Beharrungsvermögen und die Trägheit der meisten Menschen einfach größer. Das hat vielleicht auch mit der Einstellung gegenüber dem eigenen didaktischen Handeln zu tun. Was sich bewährt hat oder bequem ist, ändert man nicht gerne. Dabei ist der Gradmesser für Dinge, die im Unterricht gut funktionieren, nicht so sehr die Bewertung durch die Studierenden, sondern die eigene Wahrnehmung und die ist nun einmal subjektiv. Die Peerhospitation wäre hier ein adäquates Instrument,

damit aus einem kollegialen Feedback auch die richtigen Konsequenzen gezogen werden. Grundsätzlich gilt aber, dass kaum jemand bereit ist, sein/ihr didaktisches Handeln komplett zu überdenken und sich neu aufzustellen, vor allem, wenn man schon einige Jahre mit einer Methode bzw. einem Methodenmix erfolgreich gearbeitet hat. Woran aber bemisst sich der Erfolg der Sprachlehrenden? An guten Bewertungen durch Studierende und Peers? Am Ergebnis eines Kursabschluss-tests? An der Zahl derer, die eine Niveau-Prüfung bestehen? An der Fähigkeit, ein Verbparadigma herunterzubeten? Oder daran, dass man fünf Jahre nach dem Universitätsabschluss und einem Auffrischkurs wieder in der Lage ist, eine Präsentation auf Französisch zu halten?

2.3 Die Entwicklung des ESP in Europa

Die oben geschilderten Episoden aus Südtirol spiegeln im Grunde aber nur eine Entwicklung wider, die sich auch auf europäischer Ebene zeigt. Der Europarat ist daran wohl auch selbst mit schuld, denn er hat seit 2014 die Akkreditierung weiterer Portfolios eingestellt. Auf der Internetseite heißt es dazu ziemlich lapidar:

In view of the large number and wide range of validated and registered models now available, the Council of Europe stopped registering ELPs at the end of 2014. The website will continue to provide all the necessary resources for compiling ELP models, which in future will be the sole responsibility of developers. These resources include descriptors of language proficiency at all GER levels and for different age groups, templates of various kinds, and step-by-step guidelines.⁷

Schaut man sich die Liste der in den Internetseiten ebenfalls verzeichneten akkreditierten Portfolios an, so fällt auf, dass die Boom-Jahre zwischen 2000 und 2010 lagen. Danach kam – bis 2014 – nicht mehr viel. Das Spitzenjahr war 2001, als 18 Portfolios akkreditiert wurden. Weitere „gute“ Jahre waren 2003, 2006 und 2010. Danach ebte die Begeisterung dann stark ab (vgl. Abb. 1).

Von 2000 bis 2003 waren die westeuropäischen Länder in Sachen Portfolio dominant. Ab 2003 kamen dann auch Portfolios aus Bulgarien und der Türkei dazu und dann haben auch die osteuropäischen und baltischen Staaten zahlreiche Portfolios akkreditieren lassen. Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch bei den Übersetzungen des Referenzrahmens beobachten. Interessant ist die Tatsache, dass die Portfoliobegeisterung in Italien am größten war, denn mit 11 von 123 zugelassenen Portfolios verzeichnet es bei weitem die meisten. Das kann unter anderem auch mit der uneinheitlichen Bildungspolitik in Italien zusammenhängen. Mir liegen leider keine Zahlen darüber vor, ob und welche Portfolios in Südtirol bzw. Italien effektiv noch verwendet werden.

⁷ <https://www.coe.int/en/web/portfolio/history> [27.06.2019].

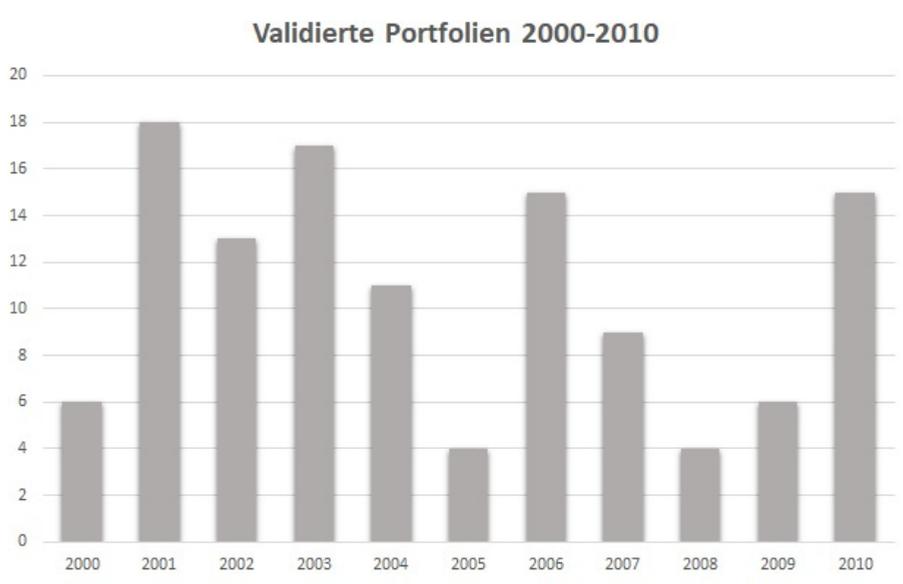


Abb. 1: Validierte Portfolios (vom Autor anhand statistischer Daten auf den Internetseiten des Europarats erstellt⁸)

Vielleicht ist aber auch der quantitative Ansatz in diesem Fall irreführend, denn das Sprachenportfolio und in noch weit größerem Maße der Referenzrahmen haben doch trotz aller verdienten Kritik bei Sprachkursanbietern, Lehrwerks-, Test- und Curriculums-Entwicklerinnen und -Entwicklern eine dauerhafte Veränderung bewirkt, die sich zwangsläufig auch in der Unterrichtspraxis niederschlägt.

2.4 Der GER

Die Portfoliobegeisterung hat also stark nachgelassen, während der Referenzrahmen immer noch hoch im Kurs steht, was aber nichts daran ändert, dass sich heute die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei Schulungen zu Fragen des Testens damit schwertun, eine Kann-Beschreibung einem Niveau zuzuordnen. Das gilt für junge Teilnehmende ebenso wie für Sprachlehrende mit langer Erfahrung und dem Besuch zahlreicher Tagungen und Weiterbildungen zum Thema.

Mit den Niveaustufen und der Globalskala sind fast alle mehr oder weniger vertraut und man kommuniziert auch im Alltag munter über Etiketten. Studentin A: „Können Sie mich nicht doch in den B2.1-Kurs einschreiben?“ Mitarbeiter X: „Aber Sie haben zuletzt einen A2.2-Kurs besucht. Das geht nicht.“ So oder ähnlich

⁸ <https://www.coe.int/en/web/portfolio/accredited-and-registered-models-by-date#%7B%2211838743%22%5B10%5D%7D> [20.07.2019].

laufen heute viele Dialoge in Sprachschulen und Sprachzentren ab. Es geht hier nicht um Inhalte, sondern um Hülsen. Und gerade hier liegt paradoxerweise vielleicht der Hauptgrund für den andauernden Erfolg des Referenzrahmens. Er erlaubt es, sich über Dinge zu verständigen, mit denen jeder eine komplett andere Bedeutung verbindet. Das Verdienst des Referenzrahmens liegt also nicht in der eindeutigen Definition von Niveaustufen, sondern in der Möglichkeit, die Niveaustufen als bloße Chiffren zu benutzen. Dass mein „B2“ nicht dein „B2“ ist, wissen wir seit langem, aber gerade das macht pikanterweise den Erfolg des Referenzrahmens aus. Der Grund dafür liegt nicht in der Vagheit oder Interpretierbarkeit der Kann-Beschreibungen, sondern im laxen Umgang mit dem Referenzrahmen. Nun kann man einwenden, dass es ja nur ein Rahmen sein sollte, aber es macht einen großen Unterschied, ob man einen modernen Rahmen mit einem barocken Aktbild oder einem abstrakten Kunstwerk füllt. Der Rahmen bleibt zwar identisch, aber der Inhalt nicht. Höchstens erweckt die ästhetische Diskrepanz zwischen Rahmen und Inhalt aus stilistischen Gründen Anstoß. Bleibt man bei der Rahmenmetapher, so erinnert der GER bisweilen eher an ein Passepartout als an einen massiven Rahmen.

Der Referenzrahmen ist ja auch hinreichend kritisiert worden und diese Kritik ist aus verschiedenen Gründen berechtigt. Man denke an die Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, in denen die Herausgeber Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Frank Königs und Hans-Jürgen Krumm 2003 eine Reihe von kritischen Arbeiten zum Referenzrahmen versammelt haben. So bedauerte zum Beispiel Bausch, dass der Referenzrahmen bei seiner Veröffentlichung in gedruckter Form im Jahr 2001 auf Grund seiner langen Entwicklungszeit schon den damaligen Wissensstand nicht wiedergegeben habe. Die meisten damaligen und späteren kritischen Äußerungen mündeten aber fast immer in das einmütige Fazit: Bei aller Kritik ist der Referenzrahmen ein wertvolles Instrument, das die Praxis des Unterrichtens und Testens revolutioniert hat (vgl. Bausch 2003). Die Kritik sollte sich nicht so sehr gegen den Referenzrahmen und seine hehren Absichten richten, sondern gegen seine Nutzerinnen und Nutzer, seien es nun Kursanbieter, Lehrbuchautorinnen und -autoren und deren Verlage, Sprachzertifizierungsorganisationen, Bildungspolitikern und -politikerinnen und Sprachlehrerinnen und -lehrer. Überspitzt gesagt werden die guten Absichten des Referenzrahmens durch eine deviante Verwendung konterkariert.

3 Die Weiterentwicklung des GER

3.1 Neuer GER in alten Schläuchen?

Es ist zu hoffen, dass die Weiterentwicklung des Referenzrahmens in Form des CEFR-CG die Diskussion um Methoden, Formen und Ziele des Sprachenlernens wieder entfacht. Im Moment scheint sich die Diskussion aus meiner Sicht ja vor

allem um alle Fragen zu drehen, die mit Migration zu tun haben und da könnte die Ergänzung zum GER tatsächlich etwas Klarheit schaffen, denn das CEFR-CG enthält neue Deskriptoren zu „Interaktion“ und „Mediation“. Darüber hinaus gibt es neue Deskriptoren in dem Themenbereich „Medien und Telekommunikation“ sowie für die Zwischenniveaus und die Niveaustufe unterhalb von A1. Ganz neu hinzu kommt die Gebärdensprache. Auch die separate Darstellung von Deskriptoren für junge Lernerinnen und Lerner war mit Sicherheit ein Desiderat. Auf der Webseite des Referenzrahmens findet man nun eigene Deskriptoren für 7-10-jährige und 11-15-jährige Lernerinnen und Lerner.⁹

Die Deskriptoren für Gebärdensprache und für junge Lernerinnen und Lerner würden es verdienen, gesondert analysiert zu werden. Dafür ist hier jedoch nicht der richtige Rahmen. Diese seit langem erwartete Ergänzung zum GER liegt seit September 2017 als Vorab-Edition auf den Internetseiten des Europarates in einer englischen und französischen Version vor. Als Autorin und Autoren dieses Bandes sind Brian North, Tim Goodier und Enrica Piccardo ausgewiesen. Darüber hinaus hat eine illustre Gruppe von Expertinnen und Experten zu dem Band beigetragen, die teilweise schon an der ersten Fassung des Referenzrahmens beteiligt waren. Auch die Liste der Institutionen und Personen, die an der Erprobung und Validierung der Deskriptoren für Mediation mitwirkten, ist beeindruckend. Der Veröffentlichung dieser vorläufigen Version des CEFR-CG gingen vier Arbeitsphasen voraus:

In Phase 1 sollten die Lücken des Referenzrahmens aus bereits vorhandenen Materialien geschlossen werden, Phase 2 diente der Entwicklung neuer Deskriptoren für bestimmte Bereiche und hier insbesondere hinsichtlich der Mediation, in Phase 3 stand die Skalierung der phonological control im Mittelpunkt und Phase 4 der Erarbeitung von Deskriptoren für junge Lernerinnen und Lerner.

Die Frage ist, ob nun die Druckversionen des Referenzrahmens Makulatur sind und eine Neufassung ansteht, worüber die Verlage sicher nicht betrübt wären. Müssen im Gefolge der Überarbeitung dann auch Publikationen wie „Profile Deutsch“ angepasst und ebenfalls einer Bearbeitung unterzogen werden? Und was geschieht mit den Portfolios? Müssen diese nun auch revidiert werden, sofern sie up to date bleiben wollen? Stellt diese Erweiterung des Referenzrahmens tatsächlich den Übergang zu einer neuen Phase dar? Müssen zu einem späteren Zeitpunkt dann auch die Begleitmaterialien, wie etwa das Handbuch zur Verbindung zwischen Referenzrahmen und Testerstellung, überarbeitet werden? Die Autorinnen und Autoren des CEFR-CG sind selbst eher vorsichtig, wenn sie mit Blick auf den GER behaupten: „The present document does not change the status of that 2001 publication“ (CEFR-CG: 23). Vielleicht ist das aber ein Übermaß an Bescheidenheit, denn die Änderungen und Ergänzungen sind doch weit mehr als eine behutsame Überarbeitung. Für Antworten auf all diese Fragen ist es vielleicht

⁹ <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors> [20.02.2019].

zu früh, aber es lohnt sich, diese Erweiterung zum GER einmal genauer zu betrachten. Im Vorwort führen die Leiter der im Europarat zuständigen Abteilungen aus, welche Bandbreite an Ergänzungswünschen seit der Erstveröffentlichung des Referenzrahmens von verschiedenen Seiten geäußert wurde:

[T]he Council of Europe has frequently received requests to continue to develop aspects of the CEFR, particularly the illustrative descriptors of second/foreign language proficiency. Requests have been made to complement the original illustrative scales with descriptors for mediation, reactions to literature and online interaction, to produce versions for young learners and for sign languages, as well as to develop more detailed coverage in the descriptors for A1 and the C levels (CEFR-CG: 21).

Diese Lücken versucht nun die Neufassung des GER zu schließen. Dabei beanspruchte die Entwicklung und Validierung von Deskriptoren für Mediation die meisten Energien.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich mich vor allem auf die Ergänzungen zum GER konzentrieren und nicht auf die neu hinzugekommenen Bereiche. Eine vertiefte Betrachtung über den CEFR-CG würde wesentlich mehr Zeit und Raum beanspruchen. Das gilt insbesondere für die Kann-Beschreibungen für junge Lernerinnen und Lerner, für Gebärdensprache, Online-Kommunikation und „neue“ Medien, Mediation und Phonologie.

3.2 Das siebte Referenzniveau

Die Grundprinzipien des Referenzrahmens bleiben auch im CEFR-CG unverändert. Soweit so gut. Die sechs Niveaustufen des GER bleiben unangetastet, aber durch die Hintertür wird ein Pre-A1-Niveau eingeführt, womit der Kenntnisstand eines „falschen Anfängers“ beschrieben wird. Ist das der Versuch, den relativ großen Schritt von A0 zu A1 durch eine Zwischenstufe besser zu fassen? Tragen die Deskriptoren für Pre-A1 neue Aspekte zur Selbsteinschätzung der Lernerinnen und Lerner bei und machen sie den Curriculums- und Kursentwicklerinnen und -entwicklern die Arbeit leichter? So ähnlich wie bei C2 gibt es auch für bestimmte sprachliche Aktivitäten wie etwa das Anschauen von Fernsehsendungen, Filmen und Videos aus nachvollziehbaren Gründen keine Pre-A1-Deskriptoren.

Generell wird die Absicht des CEFR-CG folgendermaßen beschrieben:

Pre-A1 represents a ‘milestone’ half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions. The existence of a band of proficiency below A1 is referred to at the beginning of CEFR Section 3.5. A short list of descriptors is given that had been calibrated below A1 in the Swiss National Research Project. A fuller description of the competences of learners at A1 and the inclusion of a level below A1 was important for users as evidenced by the number of descriptor projects which focused on these lower levels. Therefore, a band of proficiency labelled Pre-A1 is included in the majority of the updated scales (CEFR-CG: 47).

Aber schauen wir uns einmal den A1-Deskriptor für das globale Leseverstehen im Vergleich zu der Kann-Beschreibung für Pre-A1 an. Für A1 wird das globale Verstehen so definiert: „Can understand very short simple texts a single phrase at a time, picking up familiar names, words and basic phrases and rereading as required“ (CEFR-CG: 60). Im Vergleich dazu lautet die Beschreibung für Pre-A1: „Can recognise familiar words accompanied by pictures, such as a fast-food restaurant menu illustrated with photos or a picture book using familiar vocabulary“ (CEFR-CG: 60). Um das Verstehen zu erleichtern, werden auf Pre-A1 in starkem Maße visuelle Reize herangezogen, um die sprachliche Information zu verarbeiten. Das Erlernen neuer Vokabeln anhand von bebilderten Menütafeln in Fast-Food-Ketten wird noch dazu dadurch erleichtert, dass „Cola“ und „Hamburger“ mittlerweile zum universalen Wortschatz gehören. Für Pommes Frites gilt das nur eingeschränkt, gibt es doch in vielen Sprachen eigene Begriffe für frittierte Kartoffelstäbchen. Problematisch wird das Entziffern der Wörter auf solchen Menütafeln in Kulturen mit einem nicht-lateinischen Schrift- bzw. Zeichensystem. Da setzt die sprachliche Umsetzung des Gelesenen in Laute schon ein erhebliches Maß an Sprachkenntnis voraus. Die Kenntnis des arabischen oder kyrillischen Alphabets könnte zum Beispiel die Grenze zwischen A1 und Pre-A1 markieren, während das Erkennen und Zuordnen etwa eines japanischen oder chinesischen Schriftzeichens vielleicht sogar auf A2 anzusiedeln wäre. Der CEFR-CG bleibt bei der Definition des Pre-A1-Niveaus ziemlich vage und beruft sich auf die Notwendigkeit, Lernziele unterhalb von A1 gerade auch für junge Lernerinnen und Lerner zu definieren. Dieses an sich löbliche Unterfangen wird im CEFR-CG aber nicht stringent genug umgesetzt.

Bei Pre-A1 bewegen sich Lernende in einer Grauzone aus Alltags- und Weltwissen, Interferenzen mit L1 und anderen Sprachen aus dem individuellen mehrsprachigen Repertoire sowie optischen, akustischen und haptischen Reizen, die das Entschlüsseln und Verstehen der neuen und fremden Sprache erleichtern.

Diese Grauzone ist dem Sprachenlernen bzw. Spracherwerb in einem formalen Umfeld vorgelagert. Daran ist natürlich nichts auszusetzen, ganz im Gegenteil,

denn hier werden Strategien und Vorkenntnisse aktiviert, die für das „Überleben“ in einem fremden sprachlich-kulturellen Ambiente entscheidend sein können und eine stimulierende Wirkung entfalten. Oft findet dieses sprachliche „Material“ ja auch Eingang in die A1-Lehrbücher, sei es als „Vorentlastung“, Gesprächsanlass oder Lernwortschatz. Auf dem Weg zu A1 taucht also vieles davon ohnehin auch im Unterricht auf. Daher ist es fraglich, ob die Beschreibung von Pre-A1 tatsächlich einen Mehrwert für die Nutzerinnen und Nutzer des GER darstellt. In einem Portfolio können diese para-lingualen Deskriptoren motivierend wirken und der Bewusstmachung von bereits vorhandenen Formen und Strukturen dienen.

3.3 Neue Deskriptoren

Wenden wir uns nun anhand eines Beispiels den neuen Deskriptoren zu und greifen hierfür willkürlich die „Konversation“ heraus. Im CEFR-CG sind die neu formulierten Deskriptoren schwarz gedruckt, während die „alten“ Deskriptoren blau gedruckt sind. Die entsprechende Tabelle (CEFR-CG: 83) wird durch Kann-Beschreibungen für die Gebärdensprache ergänzt, dafür wird durch einen Hyperlink auf die Internetseiten verwiesen. Solche Querverweise sind als „PROSIGN“ gekennzeichnet und deutlich vom Text abgehoben. Die Beschreibung für C2 und C1 bleibt unverändert. Für B2 hingegen wurden zwei neue Kann-Beschreibungen formuliert:

Can establish a relationship with interlocutors through sympathetic questioning and expressions of agreement, plus, if appropriate, comments about third parties or shared conditions. Can indicate reservations, reluctance, state conditions when agreeing to requests or granting permission, and ask for understanding of his/her own position (CEFR-CG: 83).

In der ursprünglichen Version des GER lauteten die drei Deskriptoren für Konversation auf Niveau B2:

Can engage in extended conversation on most general topics in a clearly participatory fashion, even in a noisy environment. Can sustain relationships with speakers of the target language without unintentionally amusing or irritating them or requiring them to behave other than they would with another proficient speaker. Can convey degrees of emotion and highlight the personal significance of events and experiences (CEFR-CG: 83).

Nun besitzen wir also fünf validierte Kann-Beschreibung für Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einer Konversation mit Niveau B2. Daneben gibt es natürlich noch eine ganze Reihe weiterer Merkmale für eine gelingende Konversation von Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmern auf diesem Niveau. Wir können uns ein präziseres Bild vom sprachlichen Handeln machen. Die ursprüngliche Be-

schreibung wird um einige Aspekte bereichert, aber der Beziehungsaspekt wird zur Anteilnahme hin erweitert, während es in der ursprünglichen Version eher von der Resonanz von L1-Sprecherinnen und -Sprechern auf die Äußerungen von B2-Sprecherinnen und -Sprechern die Rede war. Ein wirklicher kognitiver Mehrwert wird aber aus meiner Sicht nicht erzielt. Es geht um den Aufbau einer Beziehung, zur Äußerung von Meinungen über eine Vielzahl an Themen durch Zustimmung oder Ablehnung. Neben den neuen Kann-Beschreibungen ist für die Konversation nun auch explizit ein Niveau A2+ ausgewiesen. In der ursprünglichen Fassung des GER hingegen gab es zwischen der „stärkeren“ und der „schwächeren“ Beherrschung eines Niveaus einen Trennstrich. Diese Trennstriche gibt es auch weiterhin im CEFR-CG, unklar ist jedoch, ob auch hier zwischen zwei Stufen unterschieden wird. Hier gehen der GER und der CEFR-CG nicht konsequent vor. Die neuen Deskriptoren erweitern das Spektrum des GER und lassen ein klareres Bild vom Sprachkönnen entstehen. An anderer Stelle hingegen schließen die neuen Deskriptoren auch Lücken, etwa wenn es um zielorientierte Kooperation geht (vgl. GER: 86). Dort reichten die Beschreibungen nur bis Niveau B2. Im CEFR-CG lautet nun die neue C1-Beschreibung: „Can frame a discussion to decide a course of action with a partner or group, reporting on what others have said, summarising, elaborating and weighing up multiple points of view“ (CEFR-CG: 86). Auch wenn diese Kann-Beschreibung sehr handlungs- und beziehungsorientiert ist, so bildet die sprachliche und kognitive Fähigkeit des Zusammenfassens, Herausarbeitens und Gewichtens verschiedener Standpunkte als Merkmal von C1 doch einen Mehrwert gegenüber der stärker auf eine Hilfestellung hin ausgerichteten B2-Beschreibung der Sprachhandlung. Wo der CEFR-CG Lücken schließt, leistet er tatsächlich etwas Neues. Dagegen wirken die Ergänzungen zu bereits vorhandenen Deskriptoren mitunter verwirrend oder tragen nur in begrenztem Maße zur Klärung bei.

3.4 Die Kompetenzprofile

Der CEFR-CG beschreitet bei der graphischen Umsetzung der Niveaustufen von A1 bis C1 in konzentrischen Kreisen einen neuen Weg. Dass man endlich von den Stufen abrückt und dazu übergeht, A1 in A2 und A2 in B1 etc. einzuschließen, war überfällig. Die Sprachkompetenz expandiert nun von Kreis zu Kreis in alle Richtungen und wird als ein farbliches Kontinuum von hellblau bis dunkelblau dargestellt (CEFR-CG: 34). Auch die kreisförmigen Kompetenzprofile (CEFR-CG: 37f.) stellen Ansätze zu einer holistischeren Betrachtung von Sprachenlernen und Sprachkompetenz dar. Individuelle Kompetenzprofile legen sich wie Sterne mit ihren Eckpunkten, die für einzelne Fertigkeiten stehen, über die konzentrischen Kreise. Jedes Profil bedeckt einen bestimmten Teil der Fläche, wobei das Leseverstehen irgendwo zwischen B2 und C1 liegen kann und das Hörverstehen bei C2, während die Fähigkeit zur Mediation bei B1 angesiedelt wird. So entsteht ein Kontinuum mit einer ganz persönlichen Ausprägung und für jede Sprache sieht

das Kompetenzprofil anders aus, wie das mehrsprachige Kompetenzprofil zeigt (CEFR-CG: 39).

Viel zu oft betrachten wir die Lernenden immer noch als Entitäten, die eine bestimmte Sprache über alle Fertigkeiten – und dazu gehören auch Interaktion und Mediation – hinweg auf einem bestimmten Niveau beherrschen, das letztlich an fiktiven L1-Sprecherinnen und -sprechern gemessen wird. Da steht die Fehleranalyse immer noch im Vordergrund, weil es leichter ist Defizite aufzuzeigen als „Gekonntes“ zu würdigen. Da redet man generalisierend von „sie“ (die Lernenden) und klammert die individuelle Sprachbiografie aus.

4 Zusammenfassung

Der GER hat – und damit komme ich zum Anfang meiner Ausführungen zurück – das Verdienst, das Sprechen und Schreiben über das Erlernen und den Erwerb von Sprachen vereinfacht zu haben. Ob der CEFR-CG einen wirklichen Anstoß für die weitere Diskussion sein wird, kann ich zurzeit nicht sagen. Die Resonanz scheint mir bislang eher abwartend zu sein. Einen Impuls für eine Diskussion über den CEFR-CG wollten Olaf Bärenfänger, Claudia Harsch, Bernd Tesch und Karin Vogt mit einem Diskussionspapier geben.¹⁰

Und wie sieht die Antwort auf die Frage aus, ob nun alle Begleit- und Lernmaterialien, alle Raster zur Selbsteinschätzung, alle Portfolios und Handbücher revidiert werden müssen?

Sicher sollten die bestehenden Portfolios dort ergänzt werden, wo der GER Lücken aufwies. Wer aber Mut zur Lücke hat, den werden die neuen Deskriptoren nicht zu einer Revision veranlassen. Die Kann-Beschreibungen für junge Lernerinnen und Lerner kommen wahrscheinlich 10 bis 15 Jahre zu spät, denn sie hätten auf dem Höhepunkt des Portfoliohypes in die zahlreichen ELP für junge und sehr junge Lernerinnen und Lerner einfließen können.

In die elektronischen Portfolios lassen sie sich stillschweigend aufnehmen. Auch neue sprachliche Domänen, die sich inzwischen einen wichtigen Platz in unserem Alltag erobert haben und die im GER ursprünglich noch nicht abgebildet wurden, wie zum Beispiel neue Textsorten oder die Fähigkeit zum effektiven Twitern, können behutsam in die Materialien zum Lehren, Lernen und selbstgesteuerten Lernen aufgenommen werden. „Profile Deutsch“ und analoge Projekte in anderen Sprachen sollten sich auf jeden Fall anpassen und müssen auf dem jeweils neuesten Stand gehalten werden, sonst laufen sie Gefahr, schnell zu veralten.

¹⁰ Auf den Internetseiten des Verbandes kann das Papier unter dem Titel „Reform, Remake, Retouche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum *Companion to the CEFR*“ abgerufen werden: <http://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf> [20.02.2019].

Fazit: Der CEFR-CG beschreibt mit Blick auf die Deskriptoren für Pre-A1, junge Lernende, Gehörlose, die Sprache von Internet und Sozialen Medien sowie für den Bereich der Mediation die vom GER vorgeprägten Wege und schließt einige Lücken und darin liegt ein echtes Verdienst. Eine tiefergehende Revision des GER strebt der CEFR-CG nicht an und kann das auch in dieser Form nicht leisten. Man darf aber darauf gespannt sein, welche Resonanz diese Ergänzung zum Referenzrahmen in der Fachwelt haben wird.

Literatur

- Bärenfänger, Olaf; Harsch, Claudia; Tesch, Bernd; Vogt, Karin (2018): *Reform, Remake, Retouche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR*. <http://dgff.de/assets/Uploads/Diskussionspapier-Companion-CEFR-Juni-2018.pdf> [20.02.2019].
- Bausch, Karl-Richard (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...! In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Coste, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen*. München: Langenscheidt. <http://www.goethe.de/referenzrahmen> [27.06.2019].
- Council of Europe (2018a): *Bank of supplementary descriptors*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/bank-of-supplementary-descriptors> [20.02.2019].
- Council of Europe (2018b): *History of the ELP Project*. <https://www.coe.int/en/web/portfolio/history> [27.06.2019].
- Deutsches Pädagogisches Institut für Südtirol (2019): *Europäisches Sprachenportfolio – ESP*. <http://www.bildung.suedtirol.it/unterricht/sprachen/europaeisches-sprachenportfolio1/> [27.06.2019].
- Institut Pedagogich Ladin (o.J.): *Europäisches Sprachenportfolio*. http://www.pedagogich.it/index_de.html [27.06.2019].
- North, Brian; Goodier, Tim; Piccardo Enrica (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume With New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [27.06.2019].