

Sprachzertifizierung und Überprüfung von Sprachkompetenzen in Europa

Prof. Dr. Manfred Peters
Belgien

Erfahrung im Bereich Mehrsprachigkeit

Geboren in Nieder-Emmels (Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens)

Klassisches Abitur an der Bischöflichen Schule Sankt-Vith, Grundstudium (Germanistik, Anglistik, Niederlandistik) an der Universität Notre-Dame de la Paix, Namur, Hauptstudium an der Staatlichen Universität Lüttich, Promotion an der Rijksuniversiteit Gent

Professor an der Universität Notre-Dame de la Paix, Namur (Dekan 1996-2004), Gastprofessuren an verschiedenen belgischen und ausländischen Universitäten

Verfasser von über hundert Büchern und wissenschaftliche Beiträgen in deutscher, französischer, englischer, russischer, polnischer, portugiesischer, luxemburgischer und japanischer Sprache

Präsident der von Friedensnobelpreisträger Dominique Pire gegründeten Friedensuniversität. Seit 1993 ebenfalls im Bereich der Entwicklungshilfe tätig, und zwar in den Ländern der Großen Seen (Zentralafrika)

Vorsitzender des Verbandes zur Förderung des Deutschen in der Wallonie

Als Sachverständiger im Bereich Mehrsprachigkeit im Allgemeinen und frühes Fremdsprachenlernen im Besonderen in vielen Ländern tätig, u.a. Luxemburg, Schweiz, Frankreich (Korsika), Marokko, Kongo, Georgien, Russland

Leiter des groß angelegte Forschungsprojektes „Manipulation versus Bewusstseinsbildung“ (Afrika, Osteuropa, Westeuropa)

Verschiedene Ämter in der Agence universitaire de la Francophonie (betrifft weltweit etwa achtzig Länder): Präsident der geisteswissenschaftlichen Fakultäten (2003-2007), Mitglied des wissenschaftlichen Rates (seit 2007)

Zahlreiche internationale Auszeichnungen, u.a. das Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland, das Österreichische Ehrenkreuz für Wissenschaft und Kunst 1. Klasse, der *International Peace Price* (USA) und Grand Officier de l'ordre de Leopold II (Belgien)

Pressemitteilung

21.04.2004 Dekret für den Sprachengebrauch im Unterrichtswesen wurde verabschiedet

- **Eupen – Das Parlament der deutschsprachigen Belgier (Rat der Deutschsprachigen Gemeinschaft - RDG) in Eupen hat am vergangenen Montag, 19. April 2004, ein eigenes Gesetz für die Vermittlung und den Gebrauch der Sprachen im Unterrichtswesen verabschiedet. Die Zuständigkeit für den Sprachengebrauch im Unterrichtswesen war der Deutschsprachigen Gemeinschaft 1997 vom Föderalstaat übertragen worden. Sprachenkenntnisse ein Trumpf**
- Sorgte man sich zu Anfang der politischen Autonomie (ab 1973) vor allem um den Fortbestand der deutschen Sprache im Osten des Königreichs, so bemühen die Verantwortlichen sich heute in erster Linie um den Erhalt der Französischkenntnisse. Dass die deutsche Muttersprache den schulischen Alltag bestimmt, gilt mittlerweile in Eupen, Büllingen und St.Vith als Selbstverständlichkeit.
- Mit den Französischkenntnissen scheint es dagegen abwärts zu gehen. Aber, so der Tenor der Politiker, mehrsprachige junge Leute mit besonders guten Französischkenntnissen sind ein Markenzeichen der Deutschsprachigen Gemeinschaft. In der Tat: Viele der ostbelgischen Grenzbewohner nutzen ihre Mehrsprachigkeit erfolgreich als Trumpf, um sich in Aachen, Köln, Luxemburg, Lüttich oder Brüssel um einen attraktiven Arbeitsplatz zu bewerben. Und an der Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse soll künftig in der Deutschsprachigen Gemeinschaft intensiv gearbeitet werden.

Parlamentarische Anhörung

141 (1998-1999) Nr. 1
RAT DER
DEUTSCHSPRACHIGEN
GEMEINSCHAFT

SITZUNGSPERIODE 1998-1999 Eupen, den 14. April 1999

BERICHT DES AUSSCHUSSES FÜR SPRACHENGEBRAUCH IM UNTERRICHTSWESEN

In Ausführung des Beschlusses
des Rates der Deutschsprachigen Gemeinschaft zur Einsetzung eines besonderen Ausschusses
vom 20. Oktober 1997

Berichterstatter im Namen des Ausschusses : Herr L. SIQUET

Zusammensetzung des Ausschusses :

der Vorsitzende : Herr M. SCHUNCK;

Herr B. GENTGES, Herr E. NILLES, Herr G. PALM, Herr J. PONS, Frau A.M. SCHÖFFERS und Herr L. SIQUET

Bestandsaufnahme

- Beherrschung der Muttersprache
- Beherrschung des Französischen
- Einflussfaktoren bei der Erlernung der Zweitsprache Französisch
- Dritte und vierte Sprache
- Anzahl Dialektsprecher

usw.

(Seite 16-47) des insgesamt 255 Seiten umfassenden Dokumentes

Anhörung belgischer Fachleute

Universität Antwerpen (UFSIA)

- Prof. Dr. P. Hessmann, Professor für Deutsche Sprachwissenschaften an der Fakultät für Philologie und Philosophie;
- Prof. Dr. F. Daems, Professor für Didaktik an der Fakultät für Philologie und Philosophie.

2. Freie Universität Brüssel (ULB)

- Prof. Dr. J. Vromans, Direktor des Instituts für Lebendige Sprachen und Phonetik.

3. Fachhochschule für Sekretariatswesen und Fremdsprachen Ste Claire (ISELL), Verviers

- Herr P. Leonardy, Fachhochschullehrer für Deutsch und Niederländisch;
- Herr R. Brossel, Fachhochschullehrer für Deutsch und Englisch.

4. Universität Löwen (UCL)

- Prof. Dr. M. Francard, Vorsitzender der Abteilung Romanistik an der Philosophischen Fakultät der französischsprachigen Universität Löwen.

5. Hochschule für Übersetzer und Interpreten der Französischen Gemeinschaft (ISTI), Brüssel

- Prof. H. Spiegel, Professor für Deutsch und Unterrichtsbeauftragter;
- Prof. J. Gomez, Professor für Deutsch.

6. Universität Lüttich (ULG)

- Prof. Dr. R. Leroy, Inhaber des Lehrstuhls für Moderne Deutsche Literatur und Dekan der Philosophischen Fakultät.

7. Hochschule für Übersetzer Institut Libre Marie Haps, Brüssel

- Frau Prof. R. Costa, Professorin für Deutsch und Verantwortliche für die Abteilung Deutsch;
- Frau Prof. Dr. A. Vansteelandt, Professorin für Deutsch und allgemeine Unterrichte.

8. Internationale Übersetzerschule an der Universität Mons-Hennegau

- Prof. Dr. J. Klein, Germanist und Direktor der Internationalen Übersetzerschule an der Universität Mons-Hennegau. Seit über 30 Jahren auch im deutsch-französischen Jugendwerk tätig, wo er sich mit dem Erwerb von Fremdsprachen durch Kinder und Erwachsene befasst hat;
- Herrn F. Lovenberg, Assistent. Der gebürtige Ostbelgier unterrichtet Sprache und Übersetzung Deutsch-Französisch).

9. Universität Namur (FUNDP)

- Prof. Dr. M. Peters, Ostbelgier, Professor für Deutsch und Allgemeine Sprachwissenschaften sowie Dekan der Philosophischen Fakultät. Beschäftigt sich seit einigen Jahren intensiv mit dem frühen Fremdspracherwerb.

Nicht nur belgische Fachleute

10. Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen (RWTH)

Frau Prof. Dr. A. Neuschäfer, Lehrstuhl für Romanische Philologie I und Initiatorin des Belgienzentrums an der Universität Osnabrück, das an die RWTH Aachen verlagert wird. Spezialisiert in französischer und italienischer Literatur

Prof. Dr. R. Baum, Lehrstuhl für Romanische Philologie II

Prof. Dr. R. Beier, Lehrstuhl für Angewandte Sprachwissenschaften

Prof. Dr. W. Butzkamm, Lehrstuhl für Englische Sprache und ihre Didaktik. Autor mehrerer wissenschaftlicher Werke zu Fragen der Sprachvermittlung und -aneignung

Herr G. Fehrmann, Romanist und Assistent am Lehrstuhl für Romanische Philologie II, zuständig für französische und italienische Sprachwissenschaften und Fremdsprachenausbildung

Prof. Dr. U. Michelsen, Dekan der Philosophischen Fakultät, Professor für Erziehungswissenschaften und zuständig für die Lehrerausbildung

Prof. Dr. Ch. Stetter, Germanistischer Linguist am Lehrstuhl für Germanistik

Zweisprachigkeit oder Diglossie?
Dreisprachigkeit oder Triglossie?

Die **Diglossie** (griechisch διγλωσσία, „Zweisprachigkeit“) ist eine besondere Form der Zweisprachigkeit: Sie beschreibt die Zweisprachigkeit einer ganzen Gesellschaft, bei der es eine klare funktionale Differenzierung zwischen zwei Sprachen oder Sprachvarietäten gibt.

Bei drei Sprachen spricht man von **Triglossie**, bei mehr Sprachen von **Polyglossie**.

Wirklich zweisprachig

Robert Schaus, geboren 1939 in Nieder-Emmels (St.Vith). Lebt heute als Dichter und Bildender Künstler in G'Doumont (Malmedy). Hat ein Dutzend Gedichtsbände in deutscher und französischer Sprache veröffentlicht. Literaturpreis des Rates der Deutschsprachigen Gemeinschaft 1986 und 1993.



Bi-kulturell

- Wer in zwei Kulturen aufgewachsen ist, nimmt die Welt unter zwei verschiedenen Gesichtspunkten, Blickwinkeln wahr, zwei unterschiedlichen Standorten aus deren Lage er einen differenzierten Blick auf die Menschen und deren Kultur wirft.
- Er stellt fest, dass beide Welten ihre eigenen Besonderheiten, Referenzen besitzen, eine eigenständige Kultur, in der sich die Menschen mehr oder weniger entfalten können. Dies ist die Grundlage der Erkenntnis zu einer gewissen Relativität der Dinge, sodass der Anspruch auf eine einzig wahre, lebensstüchtige Kultur, die seine, sinnlos wird; die Toleranz gegenüber dem anderen, die Akzeptanz der Verschiedenheit wird größer. Er steht vorurteilslos, aufgeschlossen den Fremden gegenüber und öffnet sich einen leichteren einfühlsameren Weg in andere Welten.
- Die romanische Kultur hat das Leichte, Spielerische, das Unbeschwerte, das Epikureische in mir entfaltet. Wogegen die germanische Kultur eher das Bodenständige, den Hang zur Gründlichkeit, zur Beständigkeit, zur Vollendung in mir geprägt hat.

Plädoyer für das frühe Fremdsprachenlernen

Laurence Mettewie
Manfred Peters

**L'apprentissage précoce des langues
Pourquoi? Pour qui? Comment?**



 PRESSES
UNIVERSITAIRES
DE NAMUR

GEV
Grenz-Echo Verlag

Ein interessanter Leitfadens: Die Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen

1. Politisch-ökonomische Begründungen

- In einer immer kleiner werdenden Welt, geprägt durch die Vielfalt der unterschiedlichen Gegebenheiten der einzelnen Länder, kommt dem frühen Fremdsprachenunterricht hinsichtlich der interkulturellen Verständigung und der politischen sowie der wirtschaftlichen Zusammenarbeit eine besondere Bedeutung zu.
- Durch die Aufnahme einer Fremdsprache in den Unterricht der Primarstufe bekommt jedes Kind die Chance, eine Fremdsprache zu lernen, schafft man Raum für weitere Fremdsprachen; Raum nicht nur für die in den Schulen traditionell angebotenen Sprachen, sondern auch für andere Sprachen aus der Sprachenvielfalt des eigenen Landes, für die Sprache der Nachbarn oder die anderer Länder.
-

2. Kulturell-soziale Begründungen

- Der Frühbeginn hat – mehr noch als das Fremdsprachenlernen generell – positive Rückwirkungen auf die Identitätsbildung,
- öffnet den Blick für die Gemeinsamkeit und Differenziertheit von Kulturen und relativiert damit ethnozentrisches Denken,
- bahnt Akzeptanz des Fremden an.

3. Psychologisch-pädagogische Begründungen

- Entwicklungspsychologische Erkenntnisse, wie sie in der Primarschulpädagogik reflektiert werden, legen nahe, Fremdsprachen in den Unterricht der Primarschule aufzunehmen. Die Primarschule als Grundschule legt das Fundament für alles, was die Gesellschaft für lernenswert hält. Dazu gehören auch Fremdsprachen.
- Der frühe Fremdsprachenunterricht nutzt altersgemäße psychische und physische Eigenschaften des Kindes wie Neugier, Wissbegierde, Kommunikationsbedürfnis, Bereitschaft und Fähigkeit zur Nachahmung sowie Artikulationsfähigkeit,
- bietet dem Kind eine zusätzliche Möglichkeit, sich vielseitig zu entwickeln, fördert eine positive Einstellung des Kindes zu Fremdsprachen,
- gibt dem Kind die Möglichkeit, sich ganzheitlich mit einer Fremdsprache zu befassen,
- hat günstige Auswirkungen auf das Lernen im Allgemeinen.

Die sprachpolitischen Ziele des Europarats

- Der Gemeinsame europäische *Referenzrahmen* dient dem Gesamtziel des Europarats, wie es in den Empfehlungen R (82) 18 und R (98) 6 des Ministerkomitees niedergelegt ist, nämlich eine "größere Einheit unter seinen Mitgliedstaaten zu erreichen" und dieses Ziel "durch gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet" zu verfolgen. Die Arbeit des Rats für kulturelle Zusammenarbeit des Europarats auf dem Gebiet der modernen Sprachen hat sich seit seiner Gründung in einer Reihe von mittelfristigen Projekten niedergeschlagen. Ihre Kohärenz und Kontinuität basiert auf drei grundlegenden Prinzipien, die in der Präambel zur Empfehlung R (82) 18 des Ministerkomitees des Europarats niedergelegt sind:
- "dass das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt, und dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln;
- dass es allein durch die bessere Kenntnis moderner europäischer Sprachen möglich sein wird, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, und dass dadurch wiederum die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit gefördert und Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können;
- dass Mitgliedstaaten, wenn sie ihre nationalen bildungspolitischen Grundsätze im Bereich des modernen Sprachenlernens und -lehrens beschließen oder entwickeln, auf europäischer Ebene durch Vereinbarungen über kontinuierliche Kooperation und Koordination eine größere Konvergenz der politischen Maßnahmen erreichen können."

Europarat

47 Staaten,
ein Europa

Zur Umsetzung dieser drei Prinzipien hat das
Ministerkomitee die Regierungen der Mitgliedstaaten
aufgerufen,

- (F14) "die nationale und internationale Zusammenarbeit von staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen und Einrichtungen zu fördern, die sich mit der Entwicklung von Lehrmethoden und der Evaluation im Bereich des Lernens moderner Sprachen und der Erstellung und dem Einsatz von Materialien befassen, einschließlich solcher Einrichtungen, die an der Produktion und der Verwendung von multimedialen Materialien beteiligt sind;"

Zur Umsetzung dieser drei Prinzipien hat das
Ministerkomitee die Regierungen der Mitgliedstaaten
aufgerufen,

- (F17) "Maßnahmen zu ergreifen, die für die Schaffung eines effektiven europäischen Systems für den Informationsaustausch über alle Aspekte des Sprachenlernens und Sprachenlehrens und der Sprachlernforschung notwendig sind, wobei in vollem Umfang auch die Informationstechnologie eingesetzt werden sollte."

Der Gemeinsame europäische *Referenzrahmen*
in seinem politischen und bildungspolitischen Kontext
Was bedeutet Mehrsprachigkeit

- In den letzten Jahren hat das Konzept der Mehrsprachigkeit im Ansatz des Europarats zum Sprachenlernen an Bedeutung gewonnen. 'Mehrsprachigkeit' unterscheidet sich von 'Vielsprachigkeit', also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen, oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. Vielsprachigkeit kann man erreichen, indem man einfach das Sprachenangebot in einer Schule oder in einem Bildungssystem vielfältig gestaltet, oder indem man Schüler dazu anhält, mehr als eine Sprache zu lernen, oder indem man die dominante Stellung des Englischen in internationaler Kommunikation beschränkt. Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.

Der Gemeinsame europäische *Referenzrahmen* in seinem politischen und bildungspolitischen Kontext

Was bedeutet Mehrsprachigkeit

- In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen, indem sie sich z. B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in der anderen verstehen. Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich 'unbekannten' Sprache verfasst wurde; dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten. Jemand mit - wenn vielleicht auch nur geringen - Sprachkenntnissen kann diese benutzen, um anderen, die über gar keine verfügen, bei der Kommunikation zu helfen, indem er zwischen den Gesprächspartnern ohne gemeinsame Sprache sprachmittelnd aktiv wird. Auch wenn kein Sprachmittler zur Verfügung steht, können solche Menschen trotzdem bis zu einem gewissen Grad kommunizieren, indem sie ihren ganzen Vorrat an linguistischem Wissen ins Spiel bringen und mit alternativen Formen des Ausdrucks in verschiedenen Sprachen oder Dialekten experimentieren und dabei paralinguistische Mittel nutzen (Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck usw.) und ihre Sprache radikal vereinfachen.

Welche Auswirkungen hat das für den Sprachunterricht?

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der 'ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben.

Welche Auswirkungen hat das für den Sprachunterricht?

Dies impliziert natürlich, dass das Sprachenangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert wird und dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln. Wenn man darüber hinaus anerkennt, dass Sprachenlernen eine lebenslange Aufgabe ist, wird es besonders wichtig, die Motivation und die Fähigkeiten, aber auch das Selbstvertrauen junger Menschen zu fördern, sich auch außerhalb der Schule neuen Spracherfahrungen zu stellen.

Welche Auswirkungen hat das für den Sprachunterricht?

Die Verantwortlichkeit der Bildungsbehörden und der Prüfungsanbieter, die Qualifikationen feststellen, sowie der Lehrenden kann sich nicht darin erschöpfen, für das Erreichen eines bestimmten Kompetenzniveaus in einer bestimmten Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt zu sorgen - so wichtig das zweifellos ist.

Stufe A 1

- Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
- [DELF](#) A1; Zertifikate des Goethe-Instituts: Goethe-Zertifikat A1: Start Deutsch 1, Goethe-Zertifikat A1: FIT in Deutsch 1; Zertifikate des [Österreichischen Sprachdiploms](#) (ÖSD): KID1 und Sprachkenntnisnachweis Deutsch (SKN)

Stufe A 2

- Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
- [KET](#), DELF A2, [CELI](#) 1, Zertifikate des Goethe-Instituts: Goethe-Zertifikat A2: Start Deutsch 2, Goethe-Zertifikat A2: FIT in Deutsch 2; ÖSD: KID2 und ÖSD-Grundstufe Deutsch, [LCCI](#) Preliminary, Profil PTIT und PPB des (Zertifikat Niederländisch als Fremdsprache)

Stufe B 1

- Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
- [PET](#), DELF B1, [CIE](#), [DELE](#) Nivel inicial, CELI 2, Zertifikate des Goethe-Instituts: Goethe-Zertifikat B1: Zertifikat Deutsch, Goethe-Zertifikat B1: Zertifikat Deutsch für Jugendliche, Europa-Zertifikat B1, [UNlcert I](#), [DSD I](#), Profil PMT des

Stufe B 2

- Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
- [FCE](#), DELF B2, DELE Nivel intermedio, CELI 3, Zertifikate des Goethe-Instituts: Goethe-Zertifikat B2, Goethe-Zertifikat B2: Zertifikat Deutsch für den Beruf; telc Deutsch B2 (früher Zertifikat Deutsch Plus) und telc Deutsch B2 Beruf, telc English B2, Europa-Zertifikat B2, UNIcert II; ÖSD: ÖSD-Mittelstufe Deutsch/B2, TestDaF Stufe 3 (4), Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang Stufe 1 (DSH-1), Profil PTHO und PPT des

Stufe C 1

- Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
- [CAE](#), telc English C1, [DALF C1](#), [DSE](#), CELI 4, Zertifikat des Goethe-Instituts: Goethe-Zertifikat C1: Zentrale Mittelstufenprüfung, Zertifikat des Goethe-Instituts in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Industrie- und Handelskammertag (DIHK) und den Carl Duisberg Centren (CDC): Prüfung Wirtschaftsdeutsch International; telc Deutsch C1, UNIcert III, DSD II, BEC Higher (Business English Certificate, Cambridge University Certificate, ESOL). ÖSD-Oberstufe Deutsch/C1 (ab Juni 07), TestDaF Stufe (4) 5, Europa-Zertifikat C1, Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang Stufe 2 (DSH-2), Profil PAT des

Stufe C 2

- Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
- [CPE](#), DALF C2, DELE Nivel superior, CELI 5, Zertifikat des Goethe-Instituts: Goethe-Zertifikat C2: Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP), Zertifikate des Goethe-Instituts in Zusammenarbeit mit der LMU München: Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS), Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS) UNi-cert IV; ÖSD-Wirtschaftssprache Deutsch/C2, Europa-Zertifikat C2, Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang Stufe 3 (DSH-3)

Der Referenzrahmen soll unter anderem folgenden Zwecken dienen:

- **der Planung von Sprachlernprogrammen** unter Berücksichtigung von vorausgegangenem Sprachenlernen und von Vorkenntnissen, besonders an den Schnittstellen zwischen Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, der Hochschule und dem tertiären Bereich der Weiterbildung und der Erwachsenenbildung; ihrer Ziele, ihrer Inhalte;
- **der Planung von Sprachzertifikaten** mit Bezug auf die Inhalte von Prüfungen, die Beurteilungskriterien, die eher zu den positiven Aspekten einer Leistung Aussagen machen und nicht nur negativ über Defizite definiert sein sollten;
- **der Planung von selbstbestimmtem Lernen**, was mit einschließt, dass das Bewusstsein der Lernenden für den Kenntnisstand, den sie erreicht haben, entwickelt wird; dass erreichbare und sinnvolle Lernziele durch die Lernenden selbst festgelegt werden; dass Lernmaterialien sinnvoll ausgewählt werden; dass Instrumente der Selbstbeurteilung zur Verfügung stehen.

Lernprogramme und Zertifikate können sein:

- ***umfassend*** - und darauf zielen, die Lernenden in allen Bereichen des Sprachkönnens und der kommunikativen Kompetenz voranzubringen, ***modular*** - und darauf zielen, die Sprachkompetenz des Lernenden nur in bestimmten Bereichen und für einen spezifischen Zweck zu verbessern,
- ***gewichtet*** - und das Sprachenlernen in bestimmte Richtungen betonen und dadurch ein besonderes 'Profil' entwickeln, das in gewissen Bereichen eine höhere Niveaustufe von Kenntnissen und Fertigkeiten aufweist als in anderen,
- ***partiell*** - und nur auf bestimmte Aktivitäten und Fertigkeiten (z. B. die rezeptiven) abzielen und andere ausklammern.

29.10.2007 Pressedienst der DG

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Sie befinden sich hier: [Home](#) > [AKTUELLES](#) > [Pressemitteilungen](#) > [Archiv 2007](#)

Mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen des Europarats, oft einfach Europäischer Referenzrahmen abgekürzt liegt eine umfangreiche Empfehlung für Sprachenlernende und -lehrende vor, die den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden bedarfsorientiert, transparent und vergleichbar machen soll. Das Neue daran ist, dass alle gelisteten europäischen Sprachtests in sechs Schwierigkeitsstufen eingeteilt sind, um Angebote von konkurrierenden Anbietern vergleichbar zu machen.

Die sechs Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens:

A - Elementare Sprachverwendung (A1 und A2)

B - Selbständige Sprachverwendung (B1 und B2)

C - Kompetente Sprachverwendung (C1 fortgeschrittenes Kompetenzniveau;

C2 nahezu muttersprachliche Sprachbeherrschung).

Das DELF-Programm beschreibt ein Zertifikatsprogramm für die französische Sprache.

Der Hintergrund zum Europäischen Referenzrahmen wird wissenschaftlich auf

<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm> erläutert. Einen allgemeineren

Einstieg bietet <http://www.wikipedia.de/>



Dialog A1. Hör-CD. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen

Behr, Ursula

Breitsprecher, Rima

Kolodzy, Elke

Stahr, Roswitha

Wapenhans, Heike

Preis: 14,95 EUR inkl. 19 % USt.

zzgl. Versandkosten im Ausland

Versandkostenfrei in Deutschland

Sofort lieferbar

Autor(en): Behr, Ursula / Breitsprecher, Rima / Kolodzy, Elke / Stahr, Roswitha /
Wapenhans, Heike

Sprecher: Marx, Palmira / Merian, Anna Rebecca / Mischke, Ludmila / Romanowski,
Maxim / Schulmann, Victor / Smuda, Wadim Jan

Audio CD(s): 1

Länge: 69 Minuten



- "Profile deutsch" ist ein Hilfsmittel für Curriculum-Entwickler, Leiter von Institutionen, Lehrbuchautoren, Prüfungsspezialisten, Lehrende und Lernende.
- "Profile deutsch" beschreibt für die deutsche Sprache die handlungsorientierten Anforderungen der Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens mit konkreten Beispielen.
- Mit "Profile deutsch" kann man ... Niveaus und Lernziele bestimmen, Unterrichtsmaterial erstellen und kombinieren, die Listen zu Lernzielen, Lernstoff und Lernstrategien ergänzen und erweitern, Unterricht planen, durchführen und evaluieren, Material für Tests und Prüfungen erstellen und kombinieren



interDaF e. V.
am HERDER-INSTITUT
der UNIVERSITÄT LEIPZIG

**Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren,
Lernen, Beurteilen**



Anforderungen an die Deskriptoren

1. **Bestimmtheit/Eindeutigkeit:** Deskriptoren sollten konkrete Aufgaben beschreiben und/oder konkrete Fertigungsgrade bei der Ausführung von Aufgaben. Hier sind zwei Dinge zu beachten. Erstens sollte der Deskriptor keine Vagheiten enthalten, wie zum Beispiel 'Kann ein Spektrum von angemessenen Strategien benutzen'. Was ist mit 'Strategie' gemeint? 'Angemessen' in Bezug auf was? Wie sollten wir 'Spektrum' verstehen? Das Problem von vagen Deskriptoren besteht darin, dass sie manchmal ganz gut aussehen, aber die Tatsache, dass man sie leicht akzeptiert, kann auch verdecken, dass jeder sie anders interpretiert. Zweitens ist es schon seit den vierziger Jahren ein Prinzip, dass die Unterscheidungen zwischen Stufen auf einer Skala nicht davon abhängen sollten, dass man Graduierungen wie "einige" oder "ein paar" auf der nächst höheren Stufe durch "viele" oder "die meisten" ersetzt, oder "ziemlich breit" durch "sehr breit" oder "mittelmäßig" durch "gut". Unterscheidungen sollten real sein und nicht nur verbal sein. Dies kann dazu führen, dass Lücken bleiben, wo aussagekräftige, konkrete Unterscheidungen nicht getroffen werden können.

Anforderungen an die Deskriptoren

2. **Klarheit:** Deskriptoren sollten transparent sein - nicht mit Jargon belastet. Abgesehen davon, dass dies ein Hindernis für die Verständlichkeit sein kann, stellt es sich manchmal heraus, dass sich ein scheinbar eindrucksvoller Deskriptor als wenig aussagekräftig entpuppt, wenn man den Jargon weglässt. Weiterhin sollten Deskriptoren in einfacher Syntax verfasst sein und eine klare logische Struktur haben.

Anforderungen an die Deskriptoren

3. **Kürze:** Hier gibt es zwei verschiedene Denkrichtungen. Die eine ist verbunden mit holistischen Skalen, besonders solchen, die in den Vereinigten Staaten und in Australien benutzt werden; hier versucht man, einen längeren Abschnitt zu formulieren, der in verständlicher Form diejenigen Merkmale abdeckt, die man für die wesentlichsten hält. Solche Skalen erreichen ihre "Bestimmtheit/Eindeutigkeit" durch eine umfangreiche Auflistung, die ein detailliertes Bild davon vermitteln soll, was Beurteilende als typischen Lernenden auf dem betreffenden Niveau wahrnehmen können; es sind folglich sehr reichhaltige Quellen der Beschreibung. Dieser Ansatz hat jedoch zwei Nachteile. Erstens ist kein Mensch wirklich 'typisch': Einzelne Merkmale treten in unterschiedlichen Kombinationen miteinander auf. Zweitens kann man sich während eines Beurteilungsprozesses realistischerweise nicht auf einen Deskriptor beziehen, der aus mehr als zwei Sätzen besteht oder länger ist als ein Satz mit zwei Teilsätzen. Lehrende scheinen durchweg kurze Deskriptoren zu bevorzugen. Im Projekt, in dem die Beispieldeskriptoren entwickelt wurden, hatten die Lehrenden die Tendenz, Deskriptoren zurückzuweisen oder aufzuspalten, die länger als 25 Wörter waren (ungefähr zwei Zeilen in normaler Schriftgröße).

Sprachenunterricht

30. März 2007

Schwieriges Gewässer - Ines Kurschat

66 Maßnahmen sieht der *Aktionsplan für den Sprachenunterricht* vor. Nicht der *system change*, sondern die behutsame Transformation ist das Ziel

Vielleicht ist es das schöne Wetter oder die Aussicht auf die Ferien. Mehr als zwei Wochen nach Vorstellung des lang erwarteten *Aktionsplans für den Sprachenunterricht* ist die Stimmung unter den Lehrern noch immer weitgehend ruhig. Eine breite öffentliche Debatte ist bisher ausgeblieben. Die Gewerkschaften waren, neben den Autoren Charles Berg und Christiane Weis vom Centred'études sur la situation des jeunes en Europe (Cesije) sowie den Mitgliedern der ministeriellen Arbeitsgruppe, die ersten, die das fast 90-seitige, in Buchform veröffentlichte Dokument zu lesen bekamen; eine offizielle Stellungnahme gibt es derzeit weder von SEW, Feduse oder Apess. Von den Sprachexperten der Universität hat sich offiziell bisher ebenfalls niemand zu den Vorschlägen zu einer Reform des Sprachenunterrichts geäußert, den die Ministerin Mady Delvaux-Stehres einmal als „eine Riesenbaustelle“ bezeichnet hat.

Luxemburg

Ruhe vor dem Sturm? Oder die ersten Erfolgsanzeichen einer neuen Kommunikationsstrategie der Regierung? Der Aktionsplan ist der vorläufige Endpunkt einer Analyse des Sprachenunterrichts in Luxemburg nach einem Verfahren des Europarats. Nach einem Lagebericht des Cesije, den dieser auf der Grundlage von Sekundäranalysen von Texten zur Mehrsprachigkeit in Luxemburg und diversen Statistiken und Studien angefertigt hatte, war es im Juni 2005 an den Sprachexperten des Europarats, sich mittels eines Blitzbesuchs in Luxemburg und Gesprächen mit über 100 Praktikern aus Schule, Universität und Politik ein Bild von der komplexen Sprachensituation im Land zu machen (*d'Land*, 25. November 2005). Ihr *Profil de la politique linguistique éducative du Grand-Duché de Luxembourg* von Februar 2006 bildete die Grundlage für die daran anschließende Arbeit des Ministeriums und der Cesije-Forscher. Die kritischen Bemerkungen und Änderungsvorschläge zum luxemburgischen Sprachenunterricht vom Straßburger Team um den französischen Berichterstatter Francis Goullier sollten in konkrete und kohärente Aktionen einer neuen Sprachenpolitik münden

Die Kommunikation:

- Dass die Beziehung zwischen Unterrichtsministerium und Lehrerschaft alles andere als rosig ist, hat das Ministerium erkannt („Il est douloureux de constater à quel point la communication entre le ministère et les enseignants se passe mal“, S. 27) – und daraus schon bei den Vorarbeiten zum Sprachenplan erste Konsequenzen gezogen. Der Konzertierungsprozess, den die Ministerin eingeschlagen hat, darf ohne Übertreibung wohl als bislang einmalig in der Geschichte der luxemburgischen Schulpolitik genannt werden. Statt von oben Maßnahmen zu dekretieren, hat die Ministerin die Lehrerschaft von Anfang an in den Beratungsprozess einbezogen. Um so die Weichen für einen möglichst breiten Konsens zu stellen. Den Lagebericht und das Sprachenprofil im Gepäck tourte die LSAP-Politikerin im Frühsommer vergangenen Jahres durch sämtliche Schulen des Landes. Alle Lehrer und Direktionen waren gebeten, ihre Fragen, Kritiken, Bedenken und Ideen vorzutragen und wurden eingeladen, in den Arbeitsgruppen mitzuarbeiten, die das Ministerium zu Themen wie Kompetenzen schon ins Leben gerufen hat oder noch wird.
- Diese kooperative Herangehensweise will die Ministerin so weit wie möglich beibehalten. Zu den neun, die Kommunikation betreffenden Aktionen zählt ein „direktes Kommunikationsorgan“ zwischen Ministerium und Lehrern. Speziell an der Sprachenreform interessierte Lehrer sollen untereinander stärker vernetzt werden, eine Internetplattform soll helfen, Lehrer, Eltern und die interessierte Öffentlichkeit über weitere Schritte im Rahmen der Sprachenunterrichtsreformen auf dem Laufenden zu halten. Die Eltern werden den Plan ebenfalls präsentiert bekommen. Weiter als über die reine Information geht das Bedürfnis des Ministeriums nach Austausch und Diskussion mit den Eltern aber offensichtlich nicht.

Kooperative Herangehensweise

Diese kooperative Herangehensweise will die Ministerin so weit wie möglich beibehalten. Zu den neun, die Kommunikation betreffenden Aktionen zählt ein „direktes Kommunikationsorgan“ zwischen Ministerium und Lehrern. Speziell an der Sprachenreform interessierte Lehrer sollen untereinander stärker vernetzt werden, eine Internetplattform soll helfen, Lehrer, Eltern und die interessierte Öffentlichkeit über weitere Schritte im Rahmen der Sprachenunterrichtsreformen auf dem Laufenden zu halten. Die Eltern werden den Plan ebenfalls präsentiert bekommen. Weiter als über die reine Information geht das Bedürfnis des Ministeriums nach Austausch und Diskussion mit den Eltern aber offensichtlich nicht.

Kritik

Siehe beispielsweise:

Marcus Steinbrenner: Sprache denken. Eine Kritik an Jakob Ossners Kompetenzmodell.

In seiner Eröffnungsrede zum Symposium Deutschdidaktik 2006 in Weingarten verwies Jakob Ossner mit Bezug auf Hubert Ivo auf einen fehlenden Denkrahmen der Deutschdidaktik und stellte die Frage, ob der Begriff der Kompetenz einen solchen Denkrahmen abgeben könnte (vgl. Ossner 2006b).

Brigitte Jostes (2004) und Jürgen Trabant (2003b)

Den Kern ihrer Argumentation bildet die von Humboldt abgeleitete Auffassung von der „Antinomie der sprachlichen Vernunft“, der Spannung zwischen zwei widersprüchlichen und dennoch jeweils gültigen Sprachauffassungen:

- Einerseits ist Sprache „willkürliches Zeichen, Verweisen auf universelle Begriffe und Sachen in der Wirklichkeit, Bezeichnung von Objektivität“ (Trabant 2003b, S. 382). Ein *zeichenhafter Sprachgebrauch* ist pragmatisch, instrumentell, zweckorientiert. Er dominiert im Feld der Geschäfte, in der Technik und den eher praktisch oder naturwissenschaftlich ausgerichteten Wissenschaften und zielt auf Eindeutigkeit, Effizienz und Präzision ab.
- Andererseits ist Sprache „diese ganz besondere lautlich-kognitive Kreation, eine subjektive Welt-Erfassung, ein historisch-partikularer Blick auf die Welt, der diese in einem ganz besonderen Licht erscheinen lässt“ (ebd.). Diese Auffassung von Sprache „reduziert nicht deren Partikularität zum Zwecke des eindeutigen Bezeichnens, sie erfreut sich im Gegenteil daran, daß die Sprache so ist, wie sie ist, daß sie in ihrer Besonderheit blüht und strahlt“ (ebd.). Humboldt selbst spricht hier von einem *rednerischen Sprachgebrauch*. So funktioniert Sprache im geselligen Gespräch, im mündlichen Erzählen und insbesondere in der Dichtung, aber auch in anderen eher ästhetisch geprägten Sprachverwendungsweisen im Feld der Geschichtsschreibung und der Philosophie. Sprache zeichnet sich hier durch Bildhaftigkeit, Performanz und Sinnlichkeit aus; sie wird als Sprache selbst erfahren und nicht als bloßes Instrument verwendet.

Zwei Sprachauffassungen

Andererseits ist Sprache „diese ganz besondere lautlich-kognitive Kreation, eine subjektive Welt-Erfassung, ein historischpartikularer Blick auf die Welt, der diese in einem ganz besonderen Licht erscheinen lässt“ (ebd.). Diese Auffassung von Sprache „reduziert nicht deren Parikularität zum Zwecke des eindeutigen Bezeichnens, sie erfreut sich im Gegenteil daran, daß die Sprache so ist, wie sie ist, daß sie in ihrer Besonderheit blüht und strahlt“ (ebd.). Humboldt selbst spricht hier von einem *rednerischen Sprachgebrauch*. So funktioniert Sprache im geselligen Gespräch, im mündlichen Erzählen und insbesondere in der Dichtung, aber auch in anderen eher ästhetisch geprägten Sprachverwendungsweisen im Feld der Geschichtsschreibung und der Philosophie. Sprache zeichnet sich hier durch Bildhaftigkeit, Performanz und Sinnlichkeit aus; sie wird als Sprache selbst erfahren und nicht als bloßes Instrument verwendet.

Jostes, Brigitte (2004): Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit. In: Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik, Jg. 11, H. 22, S. 6-30

Ausgehend von dieser Unterscheidung kritisiert Jostes den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (Council of Europe 2001), weil in ihm die „Antinomie der Sprache“ „zugunsten einer einzigen Sprachauffassung, nämlich der ‚Sprache als Zeichen‘ aufgegeben“ werde (Jostes 2004, S. 9) und eine einseitig instrumentell-pragmatische Sprachauffassung dominiere. Mit dieser hier knapp skizzierten analytischen Unterscheidung der beiden Sprachauffassungen kann theoriegeleitet und gegenstandsbezogen bestimmt werden, welche Art von Sprachgebrauch in erster Linie von Konstrukten wie dem europäischen Referenzrahmen, aber auch von der PISA-Vergleichsstudie und ähnlichen Tests erfasst wird und welche nicht.

Ausblick