

Evelyn Frey

Die Kompetenzbeschreibungen des Europäischen Referenzrahmens: Beobachtungen zur Trennschärfe Problematik*

Zum ersten Mal wurde der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GERS) 1996 der Öffentlichkeit präsentiert. Vorausgegangen waren zahlreiche Erprobungen der Kompetenzbeschreibungen der verschiedenen Niveaustufen¹, die zu kontinuierlichen Überarbeitungen, Streichungen, Ergänzungen geführt hatten, bis schließlich der erste Publikationsentwurf vorlag. Dieser ist seither wiederum mehrfachen Evaluationen unterzogen worden, die am besten in der Publikation von Schneider² beschrieben worden sind.

Und noch immer scheint die Phase der Überarbeitungen nicht abgeschlossen zu sein – einige Vorschläge für weitere, wie mir scheint dringend notwendige Modifikationen sollen im vorliegenden Artikel aufgezeigt werden.

Im Rahmen eines Workshops, den der überwiegend auf DaF spezialisierte Hueber-Verlag im März 2004 in München anbot, sollte eine Einführung in die Niveaubeschreibungen des GERS und deren Training fokussiert werden.³ Der Workshop erfreute sich allein schon wegen der hochaktuellen und interessanten Themenstellung regen Zuspruchs; das Plenum setzte sich aus immerhin 78 durchweg sehr erfahrenen DaF-Lehrenden oder DaF-Tätigen zusammen.

Eine der Aufgaben, die der Referent dem Plenum vorlegte, bestand darin, zu 17 ausgewählten Kann-Beschreibungen⁴ selbstständig die zugehörige Niveaustufe zu bestimmen. Um die Aufgabe nicht zu schwierig zu machen, wurden nur solche Kompetenzbeschreibungen ausgewählt, die zu einer der drei Niveaustufen A1, A2 oder B1 gehörten.⁵ Insgesamt lagen 5 Items der Niveaustufe A1 vor und je 6 Items der Stufen A2 und B1. Die Items wurden vom Referenten aus den Fertigungsbereichen „mündlich produktiv“ (5 Items), „mündlich rezeptiv“ (6 Items), lesen (3 Items) und schreiben (3 Items) ausgewählt.

Das Ergebnis war erstaunlich und schockierend zugleich. Trotz der hohen DaF-Erfahrung des Publikums ging es bei den Zuordnungen mehr oder weniger bunt durcheinander. A1-Items wurden zum Teil den Stufen A2 oder sogar B1 zugeordnet, ebenso A2-Items zu A1 oder B1 und auch für die B1-Items ergab sich ein ähnliches Bild, obgleich hier die Trefferquote noch am höchsten lag. Die nachfolgenden Grafiken geben eine Übersicht über diese Probandenentscheidungen.

* Für interessante Diskussionen zum Thema, Anregungen und Hinweise danke ich insbesondere Thomas Studer (Universität Fribourg) sowie Manuela Glaboniat (Universität Klagenfurt), Werner Bönzli (Max-Hueber-Verlag München) und Roland Dittrich (Goethe-Institut München).

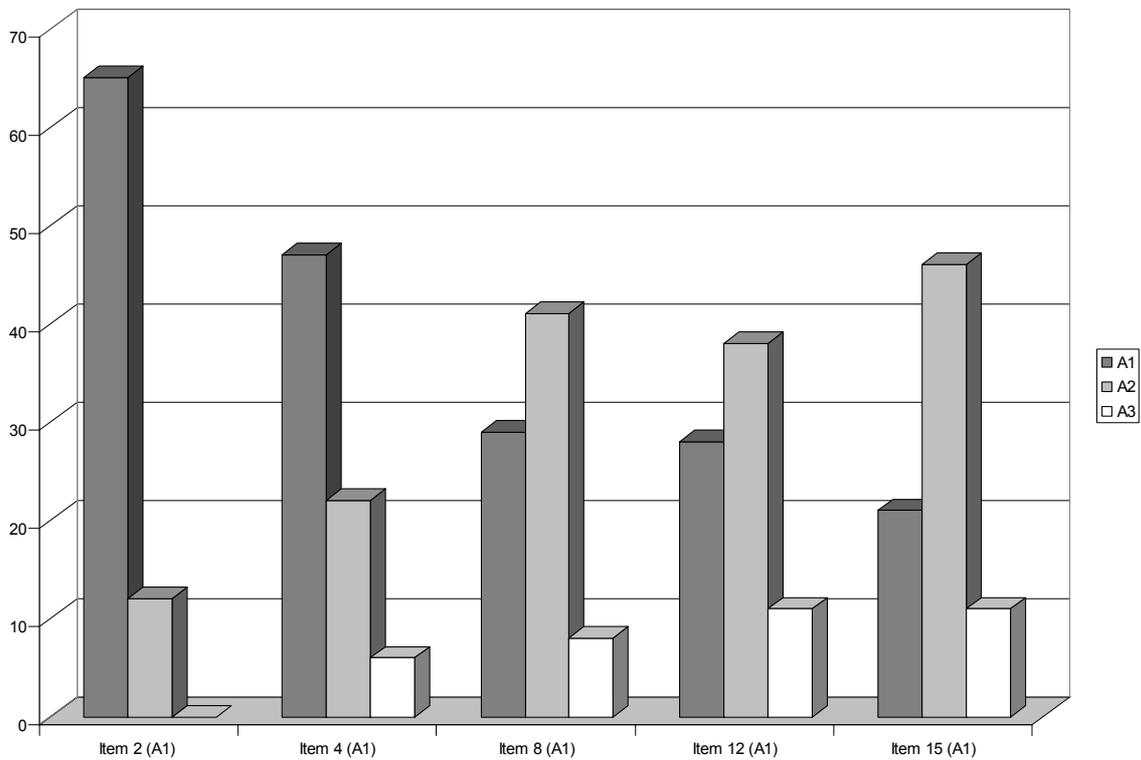
¹ Im Folgenden werden „Kompetenzbeschreibung“, „Niveau(stufen)beschreibung“ und „Kann-Beschreibung“ synonym verwendet.

² Schneider, Günther und Brian North. 2000. *Fremdsprachen können – was heisst das?* Chur.

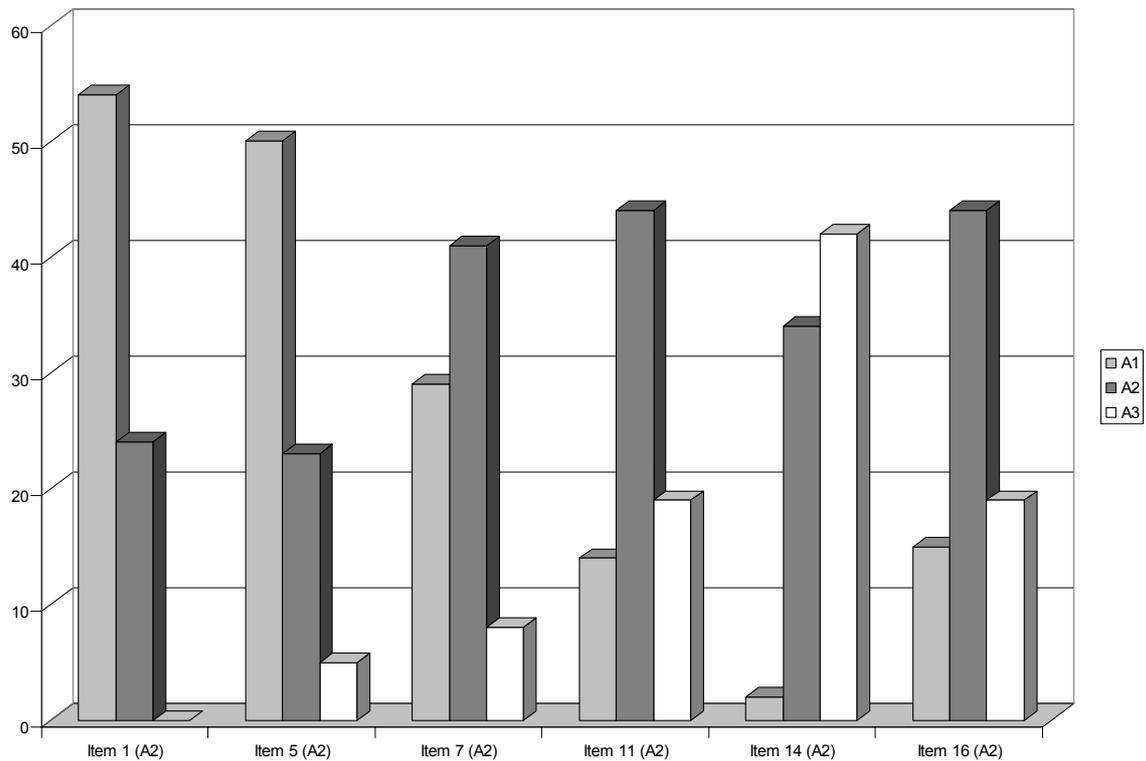
³ Workshop mit dem Titel „Der Europäische Referenzrahmen: Von der Theorie zur Praxis“, am 3. und 5. März 2004 / Hueber-Informationszentrum München; Referent: Werner Bönzli, Cheflektor des Hueber-Verlags.

⁴ genaue Zusammenstellung: s. Anhang

⁵ Mit den Niveaustufen A1 und A2 werden Kompetenzen auf Grundstufenniveau beschrieben, die zum Beispiel am Goethe-Institut mit den Prüfungen „Start Deutsch 1“ und „Start Deutsch 2“ abgeschlossen werden. Die Niveaustufe B1 beschreibt den Abschluss der Grundstufe, deren Kompetenz mit der Prüfung „Zertifikat Deutsch“ nachgewiesen wird.

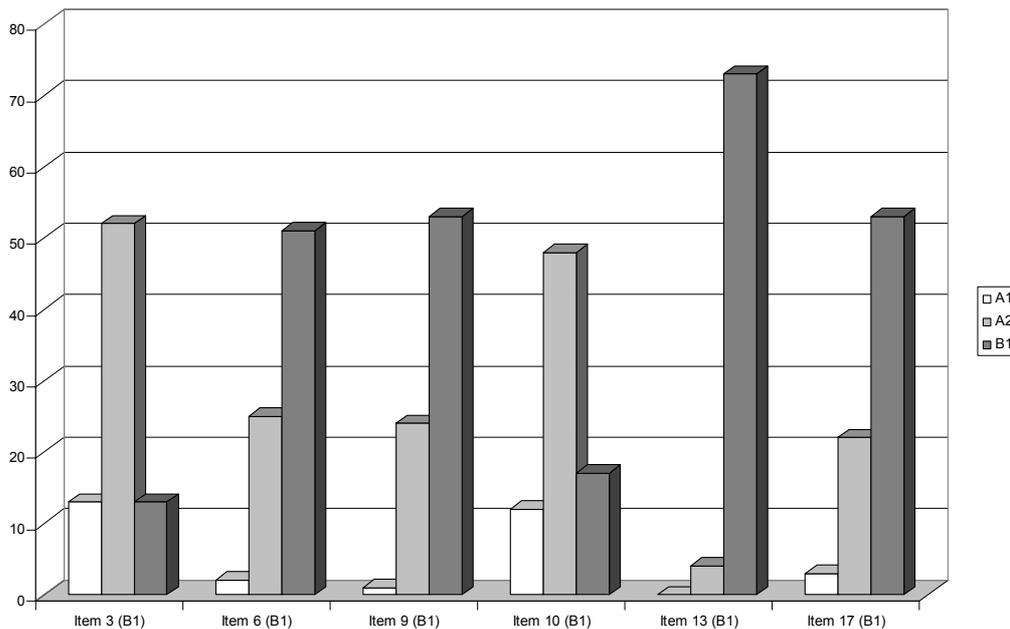
Grafik 1: Trefferquoten für A1-ItemsZwischenergebnisse zur Grafik 1 (Trefferquoten für A1-Items):

- Nur 2 von 5 Items wurden richtig gelöst, d.h. nur zwei der insgesamt fünf A1-Items wurden auch tatsächlich der Niveaustufe A1 zugeordnet.
- Drei der fünf A1-Items wurden falsch zugeordnet, und zwar auf Niveaustufe A2.
- Die richtig zugeordneten Items sind: Nr. 2 (mündlich rezeptiv), Nr. 4 (mündlich produktiv)
- Die falsch zugeordneten Items sind: Nr. 8 (lesen), Nr. 12 (mündlich rezeptiv), Nr. 15 (schreiben)

Grafik 2: Trefferquoten für A2-Items

Zwischenergebnisse zur Grafik 2 (Trefferquoten für A2-Items):

- 3 von 6 Items wurden richtig gelöst, d.h. drei der insgesamt sechs A2-Items wurden tatsächlich der Niveaustufe A2 zugeordnet.
- Drei der sechs A2-Items wurden falsch zugeordnet, und zwar auf Niveaustufe A1 (2 Items) und der Niveaustufe B1 (1 Item).
- Die richtig zugeordneten Items sind: Nr. 7 (lesen), Nr. 11 (mündlich rezeptiv) und Nr. 16 (mündlich produktiv).
- Die falsch zugeordneten Items sind: Nr. 1 (mündlich rezeptiv), Nr. 5 (mündlich produktiv) und Nr. 14 (schreiben)

Grafik 3: Trefferquoten für B1-Items

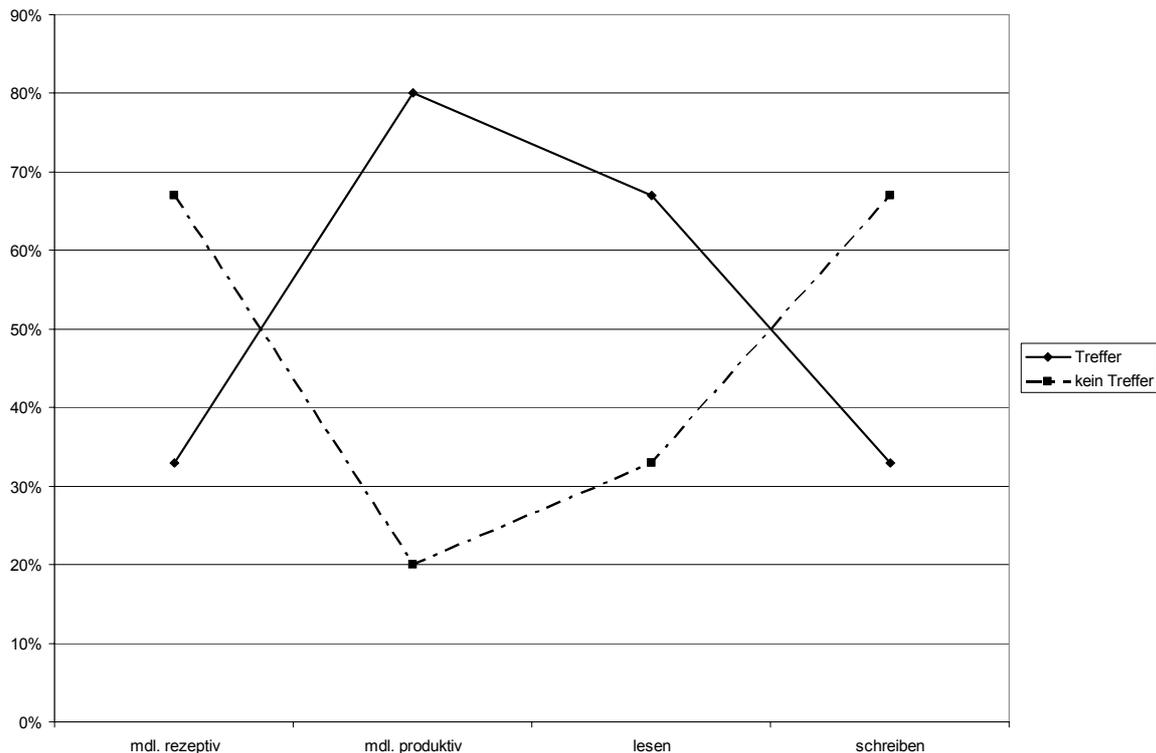
Zwischenergebnisse zur Grafik 3 (Trefferquoten für B1-Items):

- 4 von 6 Items wurden richtig gelöst, d.h. vier der insgesamt sechs B1-Items wurden tatsächlich der Niveaustufe B1 zugeordnet.
- Zwei der sechs B1-Items wurden falsch zugeordnet, und zwar auf Niveaustufe A2.
- Die richtig zugeordneten Items sind: Nr. 6 (mündlich produktiv), Nr. 9 (lesen), Nr. 13 (schreiben) und Nr. 17 (mündlich produktiv).
- Die falsch zugeordneten Items sind: Nr. 3 (mündlich rezeptiv) und Nr. 10 (mündlich rezeptiv).

Zusammenfassung der Ergebnisse aus den Grafiken 1, 2 und 3:

- Die höchsten Trefferquoten auf der Niveaustufe A1 haben die Items Nr. 2 und Nr. 4.
- Die höchsten Trefferquoten auf der Niveaustufe A2 haben die Items Nr. 11 und Nr. 16.
- Die höchsten Trefferquoten auf der Niveaustufe B1 haben die Items Nr. 13 und Nr. 17.
- Sieht man sich die Trefferquoten im Vergleich an, so könnte der Schluss nahe liegen, dass die Trefferquoten mit zunehmender Niveaustufe steigen und die Sicherheit der Zuordnung mit der Höhe des beschriebenen Niveaus zunimmt. Allerdings ist hier anzumerken, dass diese Hypothese durch Erkenntnisse aus mehreren anderen Workshops und vergleichbaren Übungen für höhere Niveaustufen nicht bestätigt wird. Dies gibt Grund für die Annahme, dass die Unsicherheiten in der Zuordnung von Niveaustufen nicht von der Höhe des beschriebenen Niveaus, sondern von anderen (semantischen) Faktoren abhängig ist (s. dazu im Folgenden).

Sehen wir uns nun die Trefferquoten auch noch im Hinblick auf die beschriebenen Fertigkeiten an:

Grafik 4: Trefferquoten nach Fertigkeiten

Zwischenergebnisse zur Grafik 4 (Trefferquoten nach Fertigkeiten):

- In der Kategorie „Treffer“ überwiegen die Fertigkeiten *mündlich produktiv* und *lesen*.
- In der Kategorie „Kein Treffer“ überwiegen deutlich die Fertigkeiten *mündlich rezeptiv* und *schreiben*.

Diese Ergebnisse bestätigen Beobachtungen, die bereits bei einer der ersten Evaluationen der Niveaubeschreibungen des „Ur-GERS“ gemacht wurden, nämlich dass es „Unterscheidungsprobleme und eine recht massive Rückweisung („unklar“/„unbrauchbar“) (...) bei den Rezeptionsstrategien (gab)“ (Schneider, 51) und „dass noch eine Menge weiterer Forschung notwendig ist, bevor mit einiger Verlässlichkeit Niveaus der Schreibfähigkeit beschrieben werden können“ (ibd., S. 89). Rezeptive Fertigkeiten und Schreiben sind also per se die am schwierigsten beschreibbaren Kompetenzen.

Die Ergebnisse aus den Grafiken 1 bis 4 zeigen, dass die zuverlässigsten Formulierungen zu finden sind in B1-Items und in den Fertigkeiten *mündlich produktiv* und *lesen*. Am wenigsten signifikant sind die Formulierungen der Niveaustufen A1 und in den Fertigkeiten *mündlich rezeptiv* und *schreiben*.

Es wird deutlich, dass es anscheinend einige Kann-Beschreibungen gibt, die treffsicher zur richtigen Niveaustufe zugeordnet werden können, während es bei anderen große Unsicherheiten gibt. Für weitere Überarbeitungen der Referenzniveaus wäre es sicher von Vorteil, wenn genauere Aussagen darüber gemacht werden könnten, **warum** die eine Niveaubeschreibung hohe Treffsicherheit bei der Zuordnung garantiert, während eine andere lediglich als Aufruf zum Herumraten gesehen werden muss.

Schneider (2000, S. 88) hat bereits die allgemeinen Kriterien zusammengestellt, durch die sich gute Kompetenzbeschreibungen auszeichnen. „Gut“ sind Kompetenzbeschreibungen dann, wenn sie folgende Bedingungen erfüllen (ibd.):

- sie machen für sich allein genommen Sinn;
- sie ermöglichen eine Ja-/Nein-Entscheidung;
- ihre Interpretation ist nicht abhängig von anderen Beschreibungen des gleichen Niveaus;
- ihre Interpretation ist nicht abhängig von Beschreibungen angrenzender Niveaus;
- das Können ist positiv formuliert;
- Unterschiede sind nicht nur erkennbar aus rein verbalen Abstufungen wie *kaum*, *selten*, *mehrfach*;
- sie sind korrekt, klar und kurz;
- sie enthalten wenig Jargon/Fachterminologie.

Nun können wir aber davon ausgehen, dass alle vorliegenden Kompetenzbeschreibungen diese allgemeinen Kriterien erfüllen. Sie sind ja schließlich nach vielen Aussonderungsprozessen gerade aufgrund dieser Erfüllungskriterien in die endgültige Liste der Kompetenzbeschreibungen des GERS aufgenommen worden. Sie enthalten wenig Fachjargon, sie machen für sich allein genommen Sinn, das Können ist positiv formuliert usw.

Doch woran liegt es dann, dass unsere DaF-erfahrenen Probanden im Hueber-Workshop zum Teil erhebliche Probleme bei der Zuordnung einiger Items hatten? Es bietet sich an, die besonders treffsicheren Items einer direkten Gegenüberstellung mit den „Nieten“ zu unterziehen, um so Aussagen über semantische oder andere Signifikanzen der sicheren Kategorie gegenüber den Ausreißern zu erhalten.

Hohe Trefferquote	Nieten
<p>Niveaustufe A1:</p> <p>Item 2: Kann Anweisungen, die langsam und deutlich an ihn/sie gerichtet werden, verstehen.</p> <p>Item 4: Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.</p> <p>Niveaustufe A2:</p> <p>Item 11: Kann im Allgemeinen verstehen, wenn mit ihm/ihr in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, vorausgesetzt, er/sie kann ab und zu darum bitten, etwas zu wiederholen oder anders zu formulieren.</p> <p>Item 16: Kann in sehr vertrauten Situationen geläufige mündliche Informationen oder Fragen aus einer anderen Sprache Deutschsprachigen sehr einfach auf Deutsch weitergeben.</p>	<p>Item 15: Kann darüber schreiben, wo seine Wohnung liegt und wie sie aussieht.</p> <p>Item 8: Kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders Wenn es visuelle Hilfen gibt.</p> <p>Item 1: Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z.B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.</p> <p>Item 5: Kann aus seinem/ihrem Repertoire ein nicht ganz passendes Wort verwenden und durch Gesten klar machen, was er/sie meint.</p>

<p>Niveaustufe B1: Item 13: Kann für die Versicherung einen Einfachen <u>Unfallbericht</u> verfassen.</p>	<p>Item 3: Kann <u>unkomplizierte Sachinformationen</u> über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die <u>Hauptaussagen</u> und <u>Einzelinformationen</u> erkennen, sofern <u>klar artikuliert</u> und mit <u>vertrautem Akzent</u> gesprochen wird.</p>
<p>Item 17: Kann an der Rezeption die <u>andere sprachigen Erklärungen</u> der Auskunftsperson zu bestimmten <u>Sehenswürdigkeiten</u> für <u>deutschsprachige Freunde</u> mit <u>einfachen Worten</u> auf Deutsch zusammenfassen.</p>	<p>Item 10: Kann verstehen, was man in einem <u>Alltagsgespräch</u> zu ihm/ihr sagt, falls <u>deutlich gesprochen</u> wird; muss aber manchmal um <u>Wiederholung bestimmter Wörter</u> und <u>Wendungen</u> bitten.</p>

Wenden wir uns zunächst der linken Spalte zu und sehen uns hier die signifikanten Marker der jeweiligen Niveaustufe an:

- Marker auf der Stufe A1: *langsam und deutlich; einfache Wendungen*
- Marker auf der Stufe A2: *im Allgemeinen; vertraute Dinge/Situationen; geläufige Informationen*
- Marker auf der Stufe B1: *Unfallbericht; (mit einfachen Worten) zusammenfassen*

Die Probandenentscheidungen, wie sie in den Grafiken 1 bis 3 zusammengestellt sind, machen deutlich, dass diese Signalwörter gut geeignet sind, um die jeweilige Niveaustufe hinreichend zu kennzeichnen. Allerdings wird bereits hier ein Problem sichtbar, das sich durch die Kompetenzbeschreibungen des gesamten GERS erstreckt: Die **Ebenen**, durch die Kompetenzen markiert werden, sind nicht einheitlich beibehalten, sondern bestimmte Wechsel treten willkürlich auf. Bereits in diesen kleinen Zusammenstellungen zeigen sich mindestens drei Ebenen, aus denen Marker entnommen werden:

- Adjektive oder Adjektivattribute: *langsam, deutlich, einfach, vertraut* usw.
- Nomen: *Dinge, Situationen, Informationen* usw.
- Textsorte: *Unfallbericht, Zusammenfassung* usw.

Vergleichen wir die vorangehenden Beobachtungen nun mit der rechten Spalte, also mit jenen Kompetenzbeschreibungen, bei der sich die überwiegende Zahl der Probanden „vertippt“ und für die falsche Niveaustufe entschieden hatte. Es ist anzunehmen, dass die oben in der rechten Spalte markierten Textstellen zur Verwirrung beitragen:

- Anstatt für A1 entscheiden sich die Probanden für A2 bei folgenden Markern: *darüber schreiben* (eine bestimmte Tätigkeit bzw. das Verfassen einer bestimmten Textsorte veranlasst die Testpersonen, das Item einer höheren Niveaustufe zuzuordnen); *einfacheres Informationsmaterial* (einerseits deutet der Komparativ *einfacheres* eher auf die Niveaustufe A2 als A1 und darüber hinaus wird die Textsorte *Informationsmaterial* eher der Niveaustufe A2 als A1 zugeordnet).
- Anstatt für A2 entscheiden sich die Probanden für A1 bei folgenden Markern: *Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung* und die Nomen *Person, Familie* (die Attribuierung *ganz unmittelbar* und deren nachfolgende Spezifikation durch die Themenkreise *Person und Familie* wird als deutliches Signal für die Niveaustufe A1 verstanden). Ebenso verleitet die Angabe *durch Gesten* eher zu einer Zuordnung auf A1 als auf A2.

- Anstatt für B1 entscheiden sich die Probanden für A2 bei folgenden Markern: Attribut *unkompliziert* sowie die Ausdrücke *klar artikuliert* bzw. *deutlich gesprochen* und die Textsorte *Alltagsgespräch*.

Besonders deutlich werden die Gründe für die „Fehlzuordnungen“ der Probanden bei der direkten Gegenüberstellung einiger Marker aus der linken und rechten Spalte. Hier einige Beispiele für semantische Überschneidungen:

- *langsam und deutlich* als Marker für A1 (Item 2) – allerdings ebenso *deutlich und langsam* in einem A2-Item (Item 1)
- *deutlich artikuliert Standardsprache* als Marker für A2 (Item 11) – dagegen *klar artikuliert* sowie *deutlich gesprochen* in B1-Items (Item 3 und 10)
- *geläufige (...) Informationen* im A2-Item (Item 16) – daneben *einfacheres Informationsmaterial* im A1-Item (Item 8), das verständlicherweise von den meisten Probanden als A2 eingestuft wird sowie *unkomplizierte Sachinformationen* in einem B1-Item (Item 3).
- *Menschen und Orte* als Markierungen der Niveaustufe A1 (Item 4) – gleichzeitig *Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung (...) Person, Familie* in einem Item der Niveaustufe A2 (Item 1).
- *Visuelle Hilfen* in einem A1-Item (Item 8) – daneben *durch Gesten* im A2-Item (Item 5).

Die Liste lässt sich fortsetzen und auch durch Belege der nächsthöheren Kompetenzstufen ergänzen. Eines wird in jedem Fall deutlich: Die Testpersonen denken bei der Zuordnung von Kompetenzen zu bestimmten Niveaustufen intensiv mit und assoziieren bestimmte Signalwörter mit der Kompetenz einer bestimmten Niveaustufe.⁶ Treten diese Signalwörter dann in der Kompetenzbeschreibung einer anderen Niveaustufe in gleicher oder ähnlicher Form ebenfalls auf, stiftet dies Verwirrung und eine eindeutige Zuordnung bzw. die saubere Trennung der Kompetenzebenen ist dann nicht mehr möglich.

Als Fazit ist festzuhalten, dass es derzeit bei den Kompetenzbeschreibungen noch einige nicht eliminierte Probleme gibt, die Forderungen für weitere Überarbeitungen nach sich ziehen:

- Signalwörter („Marker“) werden nicht sauber genug nur auf einer Niveauebene verwendet.

Forderung: Mehr Niveau-Konsistenz in der begrifflichen Anwendung.

- Die „Signalebene“ wechselt zu häufig; z.B.: Signale werden zum Teil über die Textsorte, zum Teil über Attribution, zum Teil über Tätigkeiten vermittelt.

Forderung: Mehr Konsistenz bei der Auswahl der Signalebene.

Wenn man bedenkt, dass es das wichtigste Ziel des Referenzrahmens war und ist, dass Fremdsprachenlehrende von der normorientierten hin zur kriterienbezogenen Beurteilung der Lernenden gelangen sollen, ist die Exaktheit in der Beschreibung von Kompetenzniveaus besonders wichtig. Für den Lehrenden ist es im Zuge der Vergleichbarkeit von Kompetenzen verschiedener (europäischer) Sprachen und seit Einführung des GERS unabdingbar geworden, „Lernende anhand von Beurteilungsrastern mit prägnanten Kompetenzbeschreibungen kriterienorientiert zu beurteilen und differenziert über erreichte Niveaus oder Teilkompetenzen zu informieren“ (Schneider, S. 189). Dass wirklich „prägnante Kompetenzbeschreibungen“ die erste Voraussetzung für das Erreichen dieses Ziels sind, liegt

⁶ Ob diese Assoziation intuitiv geschieht oder durch das Wissen bestimmter Lehrbücher und Curricula (mit)bestimmt wird, wird hier nicht entschieden.

auf der Hand. Die gewünschte Prägnanz scheint aber – wie schon so begrenzte Auswertungen wie im vorliegenden Artikel klar machen – noch nicht erreicht zu sein. Eine erneute Überarbeitung der Niveaubeschreibungen im Hinblick auf die genannten Kriterien der Trennschärfe (Niveau-Konsistenz der begrifflichen Anwendung und Konsistenz bei der Ebene gewählter Signale) müsste für eine neue Auflage des GERS angestrebt werden.

Anhang

Der Europäische Referenzrahmen: Von der Theorie zur Praxis

Präsentation am 3. und 5. März 2004 im Hueber-Infozentrum München

Vorgelegte Kann-Beschreibungen:

1. Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z.B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird. (A2)
2. Kann Anweisungen, die langsam und deutlich an ihn/sie gerichtet werden, verstehen. (A1)
3. Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. (B1)
4. Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern. (A1)
5. Kann aus seinem/ihrem Repertoire ein nicht ganz passendes Wort verwenden und durch Gesten klar machen, was er/sie meint. (A2)
6. Kann Fehler bei Zeitformen oder bei Ausdrücken, die zu Missverständnissen führen, korrigieren, sofern die Gesprächspartner signalisieren, dass es ein Problem gibt. (B1)
7. Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten. (A2)
8. Kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders wenn es visuelle Hilfen gibt. (A1)
9. Kann klar formulierte, unkomplizierte Anleitungen zur Bedienung eines Gerätes verstehen. (B1)
10. Kann verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu ihm/ihr sagt, falls deutlich gesprochen wird, muss aber manchmal um Wiederholung bestimmter Wörter und Wendungen bitten. (B1)
11. Kann im Allgemeinen verstehen, wenn mit ihm/ihr in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, vorausgesetzt, er/sie kann ab und zu darum bitten, etwas zu wiederholen oder anders zu formulieren. (A2)
12. Kann Fragen und Anweisungen verstehen, sofern diese klar und deutlich an sie/ihn gerichtet werden. (A1)
13. Kann für die Versicherung einen einfachen Unfallbericht verfassen. (B1)
14. Kann bei einer Teamarbeit die übernommenen Aufgaben aufschreiben. (A2)
15. Kann darüber schreiben, wo seine Wohnung liegt und wie sie aussieht. (A1)
16. Kann in sehr vertrauten Situationen geläufige mündliche Informationen oder Fragen aus einer anderen Sprache Deutschsprachigen sehr einfach auf Deutsch weitergeben. (A2)
17. Kann an einer Rezeption die anderssprachigen Erklärungen der Auskunftsperson zu bestimmten Sehenswürdigkeiten für deutschsprachige Freunde mit einfachen Worten auf Deutsch zusammenfassen (B1)