

**Christina Kuhn, Jena<sup>1</sup>**

## **Hast du keinen Mülleimer? – Der GER im Spannungsfeld von Arbeitsalltag und Sprachenpolitik**

Seit seiner Einführung 2001 ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) in der Diskussion<sup>2</sup>. Gut so für ein sprachpolitisches Instrument, das er ja ist, möchte man sagen. Die Sprachenpolitik der EU braucht die aktive Auseinandersetzung mit ihren Instrumentarien, um aus der Kritik neue Ideen zu generieren und Innovationen umzusetzen. Indem aber vor allem seine Schwächen immer wieder – und durchaus berechtigt – herausgearbeitet werden, verliert der GER jedoch möglicherweise in seiner Funktion als Orientierungsrahmen für Lehrende, Lernende, die Curriculumplanung und Testerstellung sowie für alle, die vorhandene Fremdsprachenkenntnisse und Lernbedarfe etwa im Hinblick auf berufliche Verwendungssituationen einschätzen müssen, an Wirkung. Das Bild vom GER changiert z. B. zwischen dem „Instrument zur differenzierten Planung, Beschreibung und Bestimmung der (fremd)sprachlichen Handlungskompetenz am Arbeitsplatz“ (Kuhn 2007: 251) und seinen Unzulänglichkeiten in Bezug auf die authentische Sprachverwendung im Arbeitsalltag (vgl. u.a. Kuhn 2014: 234).

Mit Schwerpunkt auf dem berufsbezogenen Fremdspracherwerb soll im Folgenden an Beispielen gezeigt werden, welche Rolle der GER bei der berufsbezogenen Bedarfs-, Material- und Unterrichtsplanung spielen kann und welche zusätzlichen Konzepte und Instrumente seit 2001 entwickelt wurden, um die GER-Lücken zu füllen und ihn zur Bestimmung kommunikativer Anforderungen der Arbeitswelt und darüber hinaus zu nutzen.

### **1. Kommunikation am Arbeitsplatz**

Globalisierung und Technisierung bedingen zahlreiche Veränderungen in den Unternehmen, die im globalen Wettbewerb um Märkte und Arbeitskräfte bestehen müssen.

---

<sup>1</sup> Christina Kuhn ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontaktadresse: christina.kuhn[at]uni-jena.de.

<sup>2</sup> Vgl. u. a. die unterschiedlichen Positionen in den Beiträgen in Bausch et al 2003, Barkowski 2003, Funk/Kuhn 2003 und Meißner 2011, um nur einige Beispiele zu nennen.

Die damit einher gehenden nachhaltigen Veränderungen der Arbeitswelt stellen auch erweiterte Qualifikationsanforderungen an die Beschäftigten.

Außer über Fachkenntnisse müssen sie über berufsübergreifende Schlüsselqualifikationen, aber vor allem über entsprechende Fremdsprachenkenntnisse verfügen, um die vielfältigen Chancen, die der internationale Arbeitsmarkt bietet, nutzen zu können bzw. um grundlegend ihre Beschäftigungsfähigkeit (*employability*) zu sichern (vgl. Hall 2008). Fremdsprachliche kommunikative Kompetenzen sind ein konstitutiver Bestandteil beruflicher Beschäftigungs- und Handlungsfähigkeit. Sie sichern unabhängig von Wirtschaftsbereichen, Branchen, Qualifikationsprofilen oder Positionen den Zugang zum Arbeitsmarkt, den Arbeitsplatz, die Integration in das rund um den Arbeitsplatz bestehende soziale Netz sowie die Teilhabe an beruflicher Aus- und Weiterbildung. Für Beschäftigte mit Migrationshintergrund findet nicht nur die fachliche und organisationsbezogene Kommunikation am Arbeitsplatz in einer Zweitsprache statt, sondern auch der Aufbau sozialer Beziehungen und Netzwerke sowohl am Arbeitsplatz als auch im darüber hinausgehenden sozialen Umfeld. Gerade die erfolgreiche Integration in die *community of practice* (Wenger 1998) als praxisbezogene Gemeinschaft von Personen, die informell miteinander verbunden sind, ähnlichen Aufgaben gegenüberstehen und diese in Abstimmung miteinander bewältigen müssen, ist oftmals entscheidend für den Erfolg und Verbleib der Beschäftigten im Unternehmen (oder sogar im Land). Der Spracherwerb ist somit nicht ein Ziel an sich, sondern das zentrale Mittel zur Partizipation an der Kommunikation in dem Land, in dem man lebt (vgl. Szablewski-Çavuş 2007: 1)<sup>3</sup>.

Indem von den Beschäftigten zunehmend selbstständiges und abgestimmtes Arbeiten verlangt wird, das sich u. a. in der Begründung getroffener Entscheidungen, der Urteilsbildung und Stellungnahme sowie der lösungs- und konsensorientierten Verständigung manifestiert, wird die Komplexität der notwendigen kommunikativen Kompetenzen deutlich, die es in entsprechenden Kursangeboten aufzubauen gilt. Kompetenzen sind dabei die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Menschen verfügen müssen, um Aufgaben zu bewältigen, sowie die Bereitschaft, Probleme in unterschiedlichen Situationen erfolgreich zu lösen (vgl. Funk et al 2014: 17).

Dabei sind die sprachlich zu bewältigenden Anforderungen im Berufsalltag oft nicht spezifisch, sondern vielmehr grundlegende Formen der Kommunikation, wie z. B. Informationen sammeln und strukturiert weitergeben, Gespräche einleiten, Ergebnisse

---

<sup>3</sup> Schwerpunkt liegt hier auf dem Deutschen als Zweitsprache (DaZ), das sich von Deutsch als Fremdsprache (DaF) im Wesentlichen dadurch unterscheidet, dass die deutsche Sprache Umgebungssprache ist und in alle Lebensbereiche hineinspielt.

zusammenfassen, Argumente austauschen, Materialien oder Vorgänge beschreiben, Kompromisse aushandeln usw. (vgl. Kuhn 2007: 160)<sup>4</sup>.

Zentrale Überlegung bei der Kursplanung ist deshalb, was die Lernenden in und mit der Sprache an Arbeitsplatz können sollen, also der sprachliche Output bzw. die kommunikativen Handlungen, die es am Arbeitsplatz zu bewältigen gilt. Dies macht eine stärkere Berücksichtigung der individuellen Situation am Arbeitsplatz sowie eine genaue Erhebung der sprachlichen und kommunikativen Bedarfe erforderlich (vgl. Weisenberg 2012: 7). Anders als in allgemeinsprachlichen Kursen bestimmen die konkreten beruflichen Anforderungen am Arbeitsplatz bzw. der subjektive Bedarf der Lernenden die Inhalte im berufsvorbereitenden und mehr noch im berufsbegleitenden DaZ-Unterricht (vgl. Funk 2010: 1145 ff.). Da eine künftige Verwendung der gelernten Fremdsprache in beruflichen Kontexten generell nicht ausgeschlossen werden kann, kann sogar von der These ausgegangen werden, dass jeder Fremdsprachenunterricht im Prinzip auch berufsvorbereitend ist. Immerhin stellt der berufliche Bereich neben dem privaten, öffentlichen und dem Bildungsbereich eine der zentralen Domänen (Lebensbereiche) dar, in denen Sprache im sozialen Kontext stattfindet, wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) festhält (vgl. GER 2001: Kap. 4.1). Das heißt, dass nicht nur aus (zeit)ökonomischen Gründen die Arbeitswelt schon früh in den Sprachlernprozess einbezogen werden sollte.

## **2. (Berufsbezogene) kommunikative Kompetenz im GER**

Der GER wurde vom Europarat mit dem Ziel erarbeitet<sup>5</sup>, die Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern unterschiedlicher Muttersprachen zu verbessern und die Mobilität zu unterstützen. Konzipiert zur Überwindung von Barrieren, die nicht nur durch die Vielzahl von Sprachen in Europa, sondern auch durch die Unterschiedlichkeit der europäischen Bildungssysteme entstanden sind (vgl. GER 2001: 14), dient der GER der Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden fremdsprachlichen Lehrens, Lernens und Beurteilens. Durch eine gemeinsame Basis „für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (GER 2001: 14) sollen Transparenz und Vergleichbarkeit von Kursen, Lehrplänen und Qualifikationsnachweisen für die europäischen Sprachen erreicht werden (vgl. GER 2001: 17).

---

<sup>4</sup> Dies zeigen auch die wenigen, zur Kommunikation am Arbeitsplatz durchgeführten empirischen Untersuchungen deutlich (vgl. u. a. Grünhage-Monetti/Svet 2014; Kuhn 2014).

<sup>5</sup> Zum Entstehungshintergrund siehe Vogt 2011: 58 ff.

Der GER gibt dazu in sechs Niveaustufen von A1 bis C2 und in positiv formulierten Kannbeschreibungen (*can do statements*) an, was Lernende in und mit der Sprache tun können, wenn sie ein bestimmtes Niveau erreicht haben.

<b>Kompetente Sprachverwendung</b>	<b>C 2</b>	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. [...]
	<b>C 1</b>	Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. [...]
<b>Selbstständige Sprachverwendung</b>	<b>B 2</b>	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. [...]
	<b>B 1</b>	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. [...]
<b>Elementare Sprachverwendung</b>	<b>A 2</b>	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 mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. [...]
	<b>A 1</b>	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 [...]

Abbildung 1: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala (GER, S. 35, Auszug)

Auf der Grundlage von empirisch abgesicherten Skalen bzw. Niveaustufenbeschreibungen<sup>6</sup> wird die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel differenziert beschrieben (vgl. GER 2001: Kap. 2 und 5; Bausch 2003: 30). Seinerzeit ein Novum war, dass der GER mit den Kann-Beschreibungen, anders als viele Lehrpläne vorher, den Lernerfolg und nicht die vor allem auf der Grundstufe natürlich noch zahlreich vorhandenen sprachlichen Defizite in den Mittelpunkt rückt. Eine solche output- und handlungsorientierte Konzeption bietet u. a. auch die Chance zur Entwicklung einer veränderten Fehlerkultur, denn während sich der Umgang mit Fehlern bisher im Wesentlichen in ihrer Suche und Ahndung<sup>7</sup> erschöpfte (vgl. Vogt 2011: 63), kann den Lernenden nun gezeigt werden, welche Sprachhandlungen sie bereits bewältigen können.

<sup>6</sup> Ausführlicher zur Erstellung der Skalen siehe u. a. Schneider 1999; Schneider/North 2000a, 2000b.

<sup>7</sup> Rote Markierung, Notenfestlegung auf Basis der Fehler, d. h. der Defizite, etc.

Dabei erfolgt die Bewertung nicht immer durch Lehrende oder Prüfende, vielmehr wertet der GER mit dem Raster zur Selbsteinschätzung (GER 2001: 36) auch die Kompetenz zur Selbstbeurteilung auf, die wiederum grundlegend ist für den Einsatz des Europäischen Sprachenportfolios (ELP) bzw. des Europasses. An die Bedürfnisse unterschiedlicher Zielgruppen anpassbar, dient das ELP als europaweit anerkannter Nachweis von Qualifikationen, Fähigkeiten und Kompetenzen<sup>8</sup> und stellt neben dem GER eine weitere Säule der europäischen Sprachenpolitik dar.

Die positiv formulierten Kannbeschreibungen des GER dienen zudem als Vorbild und Grundlage für weitere Versuche, Transparenz in die unterschiedlichen Anforderungen an Lernende in verschiedenen Bildungsbereichen und -systemen zu bringen, u. a. um sie vergleichen zu können. So folgen z. B. die KMK-Bildungsstandards oder auch das European Qualifications Framework (EQF) seinem Beschreibungsmodell<sup>9</sup>.

### 3. Ausgewählte Probleme der GER-Umsetzung

Die Ausrichtung von Sprachkursangeboten, Materialien und Tests an dem europaweit anerkannten Kompetenzstufensystem hat sich nach und nach durchgesetzt, meist erkennbar an der Niveaustufenangabe A2 oder B1 usw. und dem Versuch, gemäß dem GER in der entsprechenden Niveaustufe ein Kurs- oder Materialangebot zu machen, was auf eine weitgehend normative Auslegung des GER schließen lässt.

Analysiert man jedoch authentische sprachlich-kommunikative Handlungen im Alltag, also auch am Arbeitsplatz, dann stellt man schnell fest, dass diese niveau-übergreifend stattfinden.

Text	Textsorte	Sprachhandlung	Niveau	sprachliche Strukturen: Grammatik	Niveau
A: "Das Einfachste wär wirklich, wenn die Einlagerung so ist."	Gespräch am Arbeitsplatz	Meinung ausdrücken / Wunschvorstellung ausdrücken	A2/B1 / A2/B1?	Kernsatz; 3.Sg.Präs.aktiv Konjunktiv II; Nebensatz mit "wenn": Spannsatz; 3.Sg.Präs.aktiv indikativ (müsste eigentlich Konjunktiv II sein); substantivierter Superlativ; Modalwort?; Aspektdeixis	B1; A2?; A1;

<sup>8</sup> Zum Sprachenpass als Teil des Europasses siehe <http://www.europass-info.de>; zum akkreditierten Sprachenportfolio für Erwachsenen siehe <http://www.sprachenportfolio-deutschland.de/>, weitere akkreditierte Portfolio-Modelle unter [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/Default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/Default_en.asp) (28.03.2015).

<sup>9</sup> Vgl. z. B. die KMK-Bildungsstandards <http://www.kmk.org/bildung-schule/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsstandards/dokumente.html>, das European Qualifications Framework (EQF), das zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen in Europa beitragen soll.

Gangweise.		(Forts.) / beschreiben	A1	Ellipse	
Und denn immer Stück für Stück."		(Forts.) / beschreiben	A1	Ellipse; Konjunktoren „und“;	A1;
B: "Find ich auch am bes- ten [...]".		positiv be- werten / zu- stimmen	A1 / A1	Ellipse; 1. Sg. Präs. aktiv indikativ; finden+Akk. (Akk. objekt fehlt); Gradpar- tikel; adverbialer Superlativ;	A1; A1; A2-B1;

Abbildung 2: Analyseraster mit Gesprächsausschnitt (Lagerhaltung) (Projekt DaA, vgl. Kuhn 2014)

Wie der kurze Gesprächsausschnitt zeigt, umfasst eine spezifische Handlungssituation am Arbeitsplatz sprachliche Strukturen auf unterschiedlichen GER-Niveaus (im Beispiel A1-B1), d. h. Lernende sehen sich in der Praxis mit sprachlichen Anforderungen konfrontiert, auf die sie ggf. durch Sprachkurse nicht oder nur unzureichend vorbereitet sind, da sich diese in der Regel an den GER-Sprachniveaus orientieren und nur Sprachhandlungen, Grammatik etc. auf einem Niveau thematisieren<sup>10</sup> – sofern nicht die Lehrenden begründet von den Niveaus abweichen bzw. stufenübergreifende Sprachhandlungen in den Lehr-Lernprozess einbeziehen. Daneben bleiben viele Aspekte authentischer Kommunikation wie z. B. situative Kontexte, prosodische Merkmale oder – wie das Beispiel oben zeigt – elliptische Strukturen im GER unberücksichtigt. Auch kommunikative Wendungen oder auch Formen von Indirektheit, wie sie z. B. in der Frage „Hast du keinen Mülleimer?“ und der intendierten Aufforderung aufzuräumen deutlich werden, werden nicht erfasst. Die Niveaustufen allein lassen also keine gesicherten Aussagen über die tatsächliche sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz zu.

Andererseits wird aber auch deutlich, dass sich Sprachhandlungen sehr wohl mit dem GER bestimmen lassen und dass arbeitsplatzrelevante Sprachhandlungen bereits auf den Niveaustufen A1 oder A2 produziert werden können. Betrachtet man außerdem typische kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt, wie z. B.

Information	Informationen aus unterschiedlichen Quellen auswerten, zusammenfassen, weitergeben (jeweils mündlich/schriftlich)
Partizipation	argumentieren, diskutieren, jemanden überzeugen, eigene Interessen oder Belange des Arbeitsbereichs vertreten
Gesprächsführung	Gespräche einleiten, in Gang halten, zu einem Ziel führen, zusammenfassen, moderieren
Evaluation	Reflexion des eigenen Handelns, Bewertung und ggfs. Anpassung/Korrektur
Perspektive	Empathie zeigen, aktives Zuhören, Körpersprache interpretieren etc.

Tabelle 1: Kommunikative Anforderungen im Berufsalltag (Kuhn 2007: 160)

<sup>10</sup> Auch die in der Unterrichtskommunikation oft geforderte Antwort „im ganzen Satz“ entspricht nicht der kommunikativen Realität, gebräuchliche Verkürzungen wie im Beispiel oben „(das) find(e) ich auch ...“ kommen dann oftmals nicht vor.

so kann im Umkehrschluss gefolgert werden, dass alle exemplarisch genannten Sprachhandlungen in beruflichen wie auch privaten, öffentlichen oder bildungsbezogenen Lebensbereichen, den Domänen (vgl. GER 2001: Kap. 4.1) vorkommen, sprachlich jedoch je nach Niveau unterschiedlich realisiert werden können.

In der Diskussion wird außerdem oft die Funktion des GER als Hilfsmittel bei der Beurteilung und Bewertung, in Kapitel 9 (GER 2001: 172 ff.) ausführlich dargestellt<sup>11</sup>, betont. Es ergibt aber wenig Sinn, ihn allein auf die Leistungsmessung zu reduzieren und jede sprachliche Äußerung der Lernenden sofort messen und einem Niveau zuordnen zu wollen, schon allein deshalb, weil

„sich eine Beurteilung von Sprachkompetenz nicht vorwiegend auf irgendeine spezielle einzelne Leistung beziehen, sondern vielmehr versuchen sollte, eine generalisierbare Kompetenz zu beurteilen, für die die vorgegebene Leistung nur ein Indiz ist“ (GER 2001: 175),

es sei denn, pädagogische Gründe sprechen für ein solches Vorgehen.

#### **4. Der GER im berufsorientierten Sprachunterricht – mehr als Leistungsmessung**

Letztes einbeziehend, zielt der GER auf mehr als nur Leistungsmessung und Niveauzuordnung. „Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (GER 2001: 14). D. h., die Sprachkompetenz wird verhaltensbezogen und interaktiv gedeutet und äußert sich in den Aktivitäten, an denen die Lernenden teilhaben können, und Aufgaben, die sie bewältigen können, indem sie in der Fremdsprache hören, lesen, schreiben oder sprechen (vgl. Little 2009: 1)<sup>12</sup>.

Berufsorientierte Kurse sind pragmatisch, lerner- und bedürfnisorientiert ausgerichtet (vgl. Funk 2003: 175). Sie zielen im berufsvorbereitenden Bereich relativ breit auf eine allgemeine Vorbereitung auf (mögliche, typische) kommunikative Anforderungen, im berufsbegleitenden Bereich hingegen enger auf die Bewältigung konkreter (Sprach-) Handlungen am Arbeitsplatz und in berufsbezogenen Kontexten (vgl. Funk 2003: 175; Weissenberg 2012: 6).

---

<sup>11</sup> Die Anpassung von Prüfungen an den GER unterstützt das von ALTE 2012 im Auftrag des Europarats erstellte Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests zur Verwendung mit dem GER.

<sup>12</sup> Indem dieselben Kannbeschreibungen zur Planung von Curricula, Lehr-Lernprogrammen und zur Leistungsbeurteilung genutzt werden, eröffnet der GER Möglichkeiten, Curricula, Methodik-Didaktik und Bewertung stärker aufeinander zu beziehen.

D. h. die (typischen) Anforderungen und Aufgaben, die ein Arbeitsplatz oder eine berufliche Tätigkeit mit sich bringt, bilden die Grundlage für die Planung von Aktivitäten und Aufgaben. Um die Anforderungen zu kennen, muss vor Kursbeginn eine Bedarfsanalyse durchgeführt werden, die subjektive und objektive Sprachbedarfe (siehe Weissenberg 2012: 9 ff.) erhebt, also Daten zum Sprachbedarf der Lernenden wie der Unternehmen aus unterschiedlichen Quellen wie z. B. Lernerfragebögen, Arbeitsplatzbeschreibungen, Interviews mit Personalverantwortlichen oder aus den Ergebnissen teilnehmender Beobachtung usw. Daten eliziert<sup>13</sup>, um daraus zum einen ein Kompetenzprofil zu erstellen, das den Soll-Zustand, d. h. das was die Lernenden am Arbeitsplatz kommunikativ zu bewältigen haben, beschreibt. Zum anderen sind Informationen zum sprachlichen Ist-Stand der Lernenden notwendig, um aus der Differenz von Soll und Ist die Kursinhalte zu generieren.

Ziel der Kurse ist der Aufbau einer kommunikativen Kompetenz, die die Bewältigung beruflicher oder arbeitsplatzbezogener Anforderungen unterstützt. Im Umkehrschluss müssen in einem berufsorientierten Kurs alle Aktivitäten, die nicht (künftigen) beruflichen oder (aktuell) berufspraktischen Anforderungen entsprechen und die keine interaktiven, kommunikativen und handlungsorientierten Unterrichtsinhalte anbieten, kritisch hinterfragt werden (vgl. Eilert-Ebke/Sass 2014: 9). Als Sprachkurse sind berufsorientierte Kurse zudem dem Forschungsstand der Fremdsprachendidaktik (vgl. Funk 2003: 175) und damit den allgemeinen didaktisch-methodischen Prinzipien und Standards des Sprachunterrichts verpflichtet (vgl. Funk et al 2014: 17 ff.), wie z. B. der Erfolgsorientierung (Kann-Beschreibungen), der Personalisierung, Lerneraktivierung (u. a. GER Kap. 4.4.3: Interaktive Aktivitäten) und Kontextualisierung, die alle auch durch den GER gefördert und gefordert werden.

#### **4.1 Aufgabenorientierung**

Berufliche Handlungsprozesse sollen in und mit ihren typischen Kommunikationsformen trainiert werden. Während ihre Auswahl und Abfolge sich auf die Ergebnisse der Bedarfs- bzw. Kommunikationsanalyse stützt<sup>14</sup>, die vor Kursbeginn durchgeführt worden ist, erfolgt ihre Konkretisierung auf der Basis von Kann-Beschreibungen (z. B. *kann Arbeitsabläufe beschreiben; kann ein Diskussionsergebnis zusammenfassen*).

---

<sup>13</sup> Ausführlich zu Instrumenten und zur Datensammlung bei Bedarfsanalysen sowie zur Erstellung von Kompetenzprofilen Huhta et al 2013.

<sup>14</sup> Vgl. zu Bedarfsanalysen ausführlich Weissenberg 2012, sowie mit einem sehr elaborierten Modell Huhta et al. 2013.



Wenn also die Bedarfsanalyse für eine Sekretariatsstelle drei Hauptaufgaben ergeben hat, wie z. B.

- Anfragen von Kunden im In- und Ausland annehmen und an die entsprechende Abteilung weiterleiten,
- Protokolle, Fachartikel, Briefe von Vorgesetzten für In- und Ausland nach Vorgaben verfassen,
- Charts für Präsentationen im In- und Ausland nach Vorgaben für die Abteilung oder für Vorgesetzte erstellen,

dann müssen diese im nächsten Schritt kommunikativ gedeutet und als Kann-Beschreibungen formuliert werden, also z. B.

- Kann telefonische Anfragen an die zuständigen Abteilungen weiterleiten.
- Kann Termine zur Organisation von internationalen Besprechungen oder Kongressen vereinbaren und koordinieren.
- Kann Protokolle nach handschriftlichen Vorgaben und standardisierten Abteilungsinformationen erstellen.
- Kann Präsentationscharts auf der Basis von Geschäftsberichten und weiterem Datenmaterial erstellen.
- Kann Gäste aus dem Ausland begrüßen und an Kollegen weiterleiten.

Dem Gebot der Kontextualisierung folgend, sollen die Sprachhandlungen im Kurs dann nicht isoliert „behandelt“, sondern eingebettet sein in einen authentischen situativen Kontext, der auf ein nachvollziehbares Ergebnis gerichtet ist. Ein solcher Unterricht berücksichtigt dann die ebenfalls im GER geforderten Aufgaben:

„Kommunikation und Sprachenlernen schließen die Bewältigung von **Aufgaben** ein, die nicht rein sprachlicher Natur sind, selbst wenn sie innerhalb kommunikativer Sprachaktivitäten stattfinden und die kommunikative Sprachkompetenz eines Menschen in Anspruch nehmen. Soweit diese Aufgaben weder Routine noch automatisierte Aufgaben sind, benötigt man zu ihrer Bewältigung **Strategien** für die Kommunikation und für das Lernen. Sofern die Ausführung dieser Aufgaben kommunikative Sprechaktivitäten umfasst, wird die Verarbeitung von gesprochenen oder geschriebenen **Texten** (durch Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung) notwendig“ (GER 2001: 26, Hervorhebungen im Original, C.K.).

Die Aufgaben erwachsen aus dem beruflichen Kontext und bilden quasi Folie und Rahmen für alle Situationen, in denen die in der Bedarfserhebung ermittelten Kann-Beschreibungen zum Tragen kommen (vgl. Eilert-Ebke/Sass 2014: 11). Dadurch ist gewährleistet, dass die Aufgaben „einen Sitz im Leben“ haben, d. h. sie finden in dieser Form nicht nur im Kursraum statt, sondern simulieren und reflektieren, was Lernende in

der (beruflichen) Wirklichkeit tun müssten (vgl. van Avermaet/Gysen 2006: 18). North (2014: 148) sammelt einige zentrale Kennzeichen von Aufgaben:

- „goal: the activity must be purposeful; there must be a reason for it.
- meaning: opportunities must exist for personal meaning (...).
- interaction: the activity is in some way collaborative, communicative.
- cognition: processes include framing, planning, taking stock.
- outcome: there is a result, a report, an evaluation – plus reflection of some kind”.<sup>15</sup>

Übungen hingegen

„bereiten Aufgaben vor, indem sie Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren. Sie zielen auf die fehlerfreie Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben ab“ (Funk et al 2014: 14).

Während das Konzept der Niveaus (A1 – C2) für die Organisation von Curricula und im Testmodus einsetzbar ist und eine schnelle Antwort auf die Frage nach dem eigenen erreichten Niveau gibt, eröffnen die 54 Subskalen des GER mit ihren Beschreibungen kommunikativer Aktivitäten, Strategien und Kompetenzen einen breiten Rahmen zur im berufsorientierten Sprachunterricht notwendigen Profilierung, wie North (2007: 23) betont:

„It is not the intention that anyone should use these 54 sub-scales operationally. Rather, their purpose is to help the user to consider the coverage of the learning programme or examination with which they are concerned: what are the priority areas and what level of proficiency is appropriate in each area? In setting such priorities, it is sensible to exploit the profiling possibilities by considering the setting of higher target levels for certain skills (e.g. receptive skills) – encouraging “partial competences.”

D. h. der GER ist eben nicht präskriptiv. Es ist nicht Aufgabe des Referenzrahmens festzulegen, welche Ziele die Benutzer anstreben oder welche Methoden sie einsetzen sollen. Ganz explizit distanziert sich North (2014: 105 f.) davon:

“This point is perhaps the greatest single misunderstanding about the CEFR. The CEFR is not a closed system or test. There are no universal CEFR standards that anybody who ‘is B1’ has to meet. There is no defined set of tasks that can be said to constitute the Level B1. The CEFR is an open, conceptual framework whose main function to inspire the development of appropriate standards in context. It is there to encourage diversity not harmonization.”

## 4.2 Beispiele für Kompetenzprofile nach dem GER

Vor allem durch die Differenzierung nach kommunikativen Aktivitäten (vgl. GER, S. 62 ff.) bietet der GER die Möglichkeit zu bestimmen, über welche z. B. auf einzelne Fer-

---

<sup>15</sup> Siehe die Übersetzung der englischen Zitate auf S. 21/22 (Anm. der Redaktion).

tigkeiten bezogenen Fähigkeiten die Lernenden verfügen (sollen). Da diese auch durchaus unterschiedlich entwickelt sein können – wenn etwa Lernende im Lesen auf B1 sind, in der mündlichen Sprachproduktion das Niveau A2 erreicht haben, während sie in der schriftlichen erst auf dem Niveau A1 sind – so können mit Hilfe der Kann-Beschreibungen individuelle Sprach- bzw. Kompetenzprofile der Lernenden beschrieben werden.

Fertigkeiten		Niveaustufen					
		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Sprechen	(Interaktion mündlich)	■	■				
Schreiben	(Interaktion schriftlich)	■					
Hören	(Rezeption mündlich)	■	■	■	■		
Lesen	(Rezeption schriftlich)	■	■	■			

Abbildung 3: Beispiel für ein auf Fertigkeiten bezogenes Lernerprofil nach GER-Niveaustufen

Das Beispiel von oben aufgreifend, ergibt folgendes Beispiel-Profil für die Sekretariatsstelle:

Kann-Beschreibung	GER-Profil
Kann telefonische Anfragen an zuständige Abteilungen weiterleiten.	A2
Kann Termine zur Organisation von internationalen Besprechungen/Kongressen koordinieren (zusagen, absagen, nachfragen etc.).	B1
Kann Protokolle nach Vorgaben und standardisierten Informationen erstellen.	B1
Kann Präsentationscharts auf der Basis von Geschäftsberichten und weiterem Datenmaterial erstellen.	B1/B2
Kann Gäste aus dem Ausland begrüßen und an zuständige Kollegen/Kolleginnen weiterleiten.	A2

Abbildung 4: Kann-Beschreibungen in GER-Profil umgesetzt

Je nach Ist-Zustand müsste also ein danach gestalteter Kurs das entsprechende Profil berücksichtigen<sup>16</sup>.

Eine weitere Umsetzungsmöglichkeit sieht North (2014: 106) darin, eine (vereinfachte) Bezugsgröße für an den Ergebnissen der Spracharbeit interessierte „stakeholders“, wie z. B. Personalverantwortliche in Unternehmen, zu schaffen, die u. U. mit den Niveaus, Profilen und der Spracharbeit im engeren Sinne nicht vertraut sind:

“The CEFR’s secondary function is to provide, with its meta-language of categories and levels, a means to describe the profile of a particular standard, examination, teacher-assessed certificate or self-assessment in terms that other stakeholders can relate to”.

<sup>16</sup> Vogt (2011) hat für die Bereiche Büro, Außenhandel und Hotelfach jeweils fremdsprachliche Kompetenzprofile erstellt und weist empirisch nach, dass die Zuordnung der GER-Niveaus jeweils möglich ist.

Das Niveaustufensystem wird immer dann schwierig, wenn Menschen durch eine Stufe mit einem „Label“ versehen werden, das einen Ausschlusscharakter entwickelt, also wichtige Zugänge etwa zu Arbeitsplätzen oder gar im Hinblick auf eine Einbürgerung versperrt. Eine einmal erreichte Niveaustufe sagt nämlich zunächst nichts über den aktuellen Kenntnisstand und über Entwicklungsfähigkeit aus und gibt in ihrer Allgemeinheit auch keine Prognose über den kommunikativen Erfolg im Beruf bzw. an einem bestimmten Arbeitsplatz. „B2“ heißt also erst einmal nicht, dass jemand in der Lage ist, selbstständig z. B. ein Auditing zu bestehen, in einem Anamnesegespräch auf die Angst der Patientin einzugehen oder in einem Kundengespräch zu überzeugen. Daran, dass auch Muttersprachensprecher und -sprecherinnen in solchen Situationen scheitern können, wird deutlich, dass die kommunikative Kompetenz neben grundlegenden sprachlichen vor allem auch pragmatische und soziolinguistische Aspekte umfasst, die entscheidend für den Kommunikationserfolg sein können und ebenfalls jeweils berufsbezogen gedeutet werden müssen.

#### **4.3 Arbeitsplatz Europa – berufsorientierte GER-Umsetzung**

Mit *Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar* wurde z. B. ein Instrument entwickelt, das in Beurteilungssituationen Personalverantwortlichen eine Orientierung geben soll, indem ein berufsbezogenes Anforderungsprofil mit Hilfe typischer beruflicher Kommunikationsbeschreibungen des GER genauer beschrieben werden kann (vgl. DIHT 2014: 4). Die vom DIHT herausgegebene Broschüre ist weniger als Planungsinstrument für Lehrende, sondern eher für Arbeitgeber, zur Bestimmung und zum Vergleich von Fremdsprachenkenntnissen konzipiert. Hierzu werden typische Kommunikationssituationen aus dem Berufsleben, wie z. B. telefonieren / an Besprechungen teilnehmen / Präsentationen durchführen / Geschäftskorrespondenz erledigen, exemplarisch ausgewählt und den Niveaustufen A1 bis C2 des GER jeweils differenziert nach den sprachlichen Fertigkeiten zugeordnet.

In einer Auswahl detaillierter Kann-Beschreibungen macht die Broschüre für Arbeitgeber bzw. Personalverantwortliche transparent, welche berufsbezogenen sprachlichen Verwendungssituationen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auf den einzelnen Niveaustufen bewältigen können sollten, so z. B.

**Fokus: Lesen**

<b>A2 GER</b>	Einfache Informationen verstehen/ergänzen	Einfache Briefe, z. B. Terminabsprachen/Einladungen verstehen.  Informationen von kurzen Texten/Anweisungen nach bekannten Sprachmustern, z. B. Fahrpläne, Anzeigen/ Prospekte aufnehmen.
-------------------	---	---



Der Mitarbeiter / Die Mitarbeiterin kann folgende Aufgaben bewältigen:	Kann einfache schriftliche Mitteilungen und Briefe, z. B. zu Terminabsprachen verstehen.  Kann Informationen über firmeneigene Produkte verstehen.  Kann einfachen Texten die wichtigsten Informationen entnehmen (was, wo, wann).
--	--

Abbildung 5: Bestimmung von Sprachkenntnissen nach dem CEF-Beruf (DIHT 2014, S. 10f)

Der Vorteil liegt für Personalverantwortliche darin,

„dass sich das tatsächliche fremdsprachliche Kompetenzprofil eines Bewerbers oder Mitarbeiters genauer beschreiben, mit der Stellenbeschreibung vergleichen und das Anforderungsprofil in eine Soll/Ist-Evaluation übertragen lässt. Auch können Ergebnisse eines Einstufungstests entsprechenden Sprachniveaufeldern des CEF-Berufs zugeordnet werden und erlangen damit ein höheres Maß an Aussagekraft über die konkrete fremdsprachliche Einsatzmöglichkeit des Teilnehmers an seinem Arbeitsplatz“ (IHK Düsseldorf 2003: 13).

So muss ein Außendienstmitarbeiter auf mündliche und schriftliche Mitteilungen reagieren und Kundengespräche führen können, während ein Produktmanager kundenbezogene Präsentationen in der Zielsprache halten können muss. Beide brauchen möglicherweise wenig (formelle) Geschäftskorrespondenz, was aber wiederum eine Sekretärin braucht. Ausgehend vom Aufgabenspektrum, das sich z. B. in der Stellenbeschreibung findet, kann ein Anforderungsprofil und damit ein Soll-Bereich festgelegt werden. Die bereits vorhandenen Kenntnisse bilden dann den Ist-Bereich. Die Differenz zwischen Ist und Soll wäre dann z. B. durch eine entsprechende Trainingsmaßnahme zu schließen, die notwendige GER-bezogene Sprachhandlungen, Wortschatz, Strukturen, aber genauso auch soziolinguistische und pragmatische Aspekte bedarfs- und profiligerecht, also durchaus in unterschiedlichem Maße berücksichtigt.

Dies lässt sich an einem an Goullier (2006) angelehnten Modell verdeutlichen:

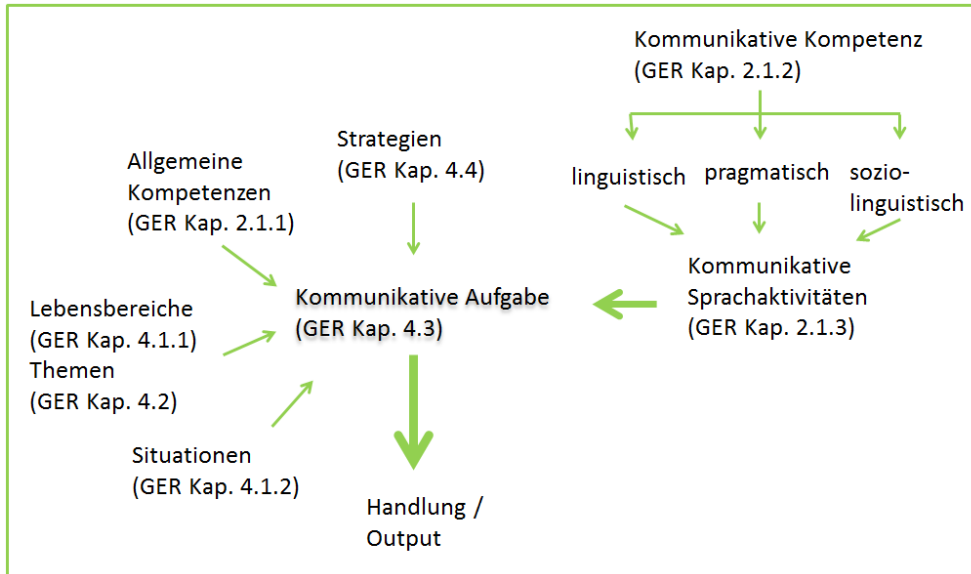


Abbildung 6: GER-bezogene Planungsgrößen für kommunikative Aufgaben (nach Goullier 2006)

Dabei ist gerade auch mit Sprache und Kommunikation nicht so intensiv befassten Personalverantwortlichen immer wieder zu vermitteln, dass Lernende z. B. in A2-Kursen noch nicht A2 oder sonst wie „Fortgeschrittene“ sind, sondern das Niveau erst erreichen wollen und darum den entsprechend gekennzeichneten Kurs besuchen. Und anders als die Globalskala (s. o.) vermuten lässt, wird die Grundstufe mit dem B1-Niveau und der B1-Prüfung bzw. dem Zertifikat-DaF abgeschlossen, die Mittelstufe umfasst die Niveaus B2 und C1 und die Oberstufe dann das Niveau C2. D. h. Lernende im B2-Kurs haben demnach u. U. gerade die Grundstufe absolviert, sind vielleicht ein bisschen B1+, aber noch relativ entfernt von einer kompetenten Sprachverwendung in unterschiedlichen Handlungssituationen in Alltag und Beruf.

#### 4.4 GER als Strukturprinzip

Auch die relativ offen formulierten Kann-Beschreibungen geben ihrerseits einen Rahmen vor, der zum Zwecke der weiteren Kurs-, Aktivitäten- und Materialplanung im Sinne einer Bedarfs- oder Profilbeschreibung gefüllt werden kann bzw. muss:

„The key to effective CEFR-based planning and teaching is to link top-down and bottom-up analysis. CEFR-based descriptors, selected as relevant through needs analysis, can be ‘unzipped’ into a series of ‘micro Can Dos’, and/or cross-referenced to such micro-activities. Those micro-activities can also be cross-referenced to language points. This process can be particularly useful in relating local, unit level, functional ‘micro Can Dos’ to the common reference CEFR/Portfolio descriptors“ (North 2014: 127f.).

Der GER kann also durchaus als „Strukturprinzip“ (Eilert-Ebke/Sass 2014: 11) bzw. als Orientierungs- und Strukturierungshilfe sowohl für Disponierende als auch Kursleitende verstanden werden. Es geht eben nicht um ein ständiges Messen von erreichten Kompetenzniveaus oder darum, jede Kann-Beschreibung des GER im Unterricht „abzuhandeln“ oder Sprachhandlungen den Niveaustufen komplett unterzuordnen bzw. keine Aktivitäten anzubieten, die den vorgesehenen Niveaurahmen sprengen. Vielmehr können durch eine GER-bezogene Kursplanung Schritte zum Kompetenzerwerb aufgezeigt werden, die erreichbar und verwurzelt sind in berufsbezogenen Kommunikationssituationen (vgl. Goullier 2006: 43).

Die berufsbezogene Profilplanung wird für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache durch *Profile deutsch* (Glaboniat et al 2005) unterstützt. Die recherchefreundliche CD-ROM macht den GER handlicher, indem die Kann-Beschreibungen des GER in globalen und detaillierten Kann-Beschreibungen sowie konkreten, individuell erweiterbaren Beispielen verdeutlicht werden (vgl. Glaboniat et al 2005: 13 ff.).

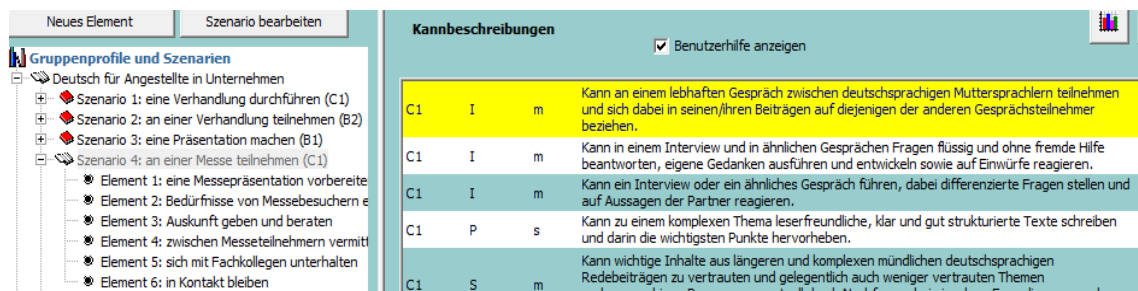


Abbildung 7: Gruppenprofile und Szenarien mit *Profile deutsch* konzipieren

Mit Hilfe von *Profile deutsch* können individuelle Gruppenprofile mit den Kann-Beschreibungen gefüllt, diese bedarfs- und situationsorientiert erweitert und die Konzeption von Szenarien im berufsorientierten Sprachunterricht unterstützt werden<sup>17</sup>, so dass auf allen Ebenen der Kursgestaltung der GER begründet Berücksichtigung finden kann.

<sup>17</sup> Zur Szenarienplanung für den berufsorientierten DaZ-Unterricht siehe ausführlich Eilert-Ebke/Sass 2014.

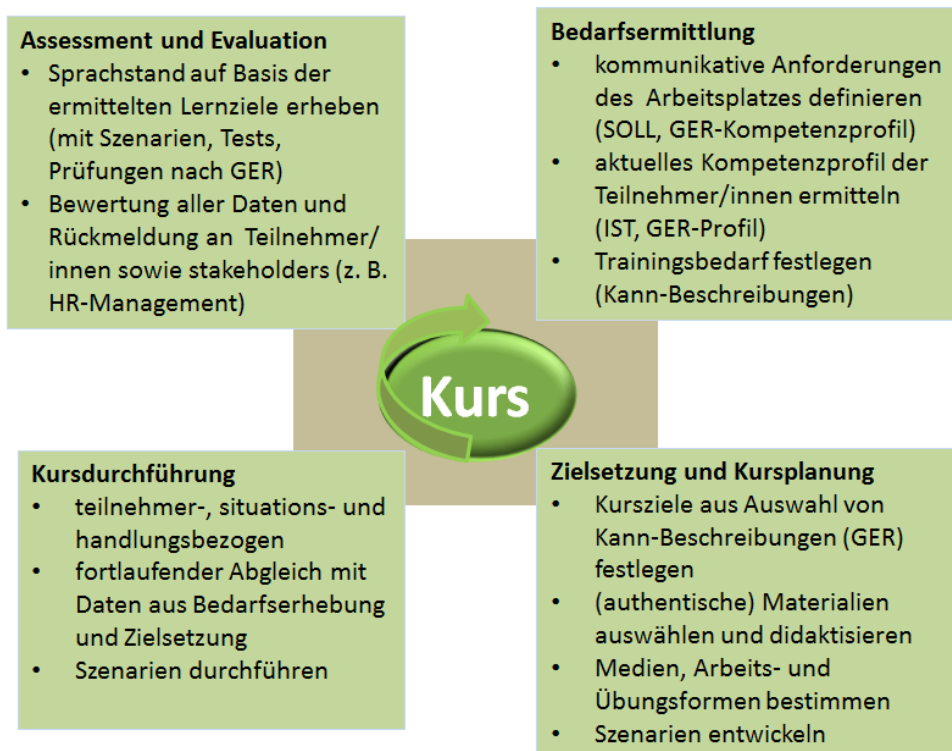


Abbildung 8: Planung eines Kurszyklus auf der Basis GER-bezogener Kompetenzprofile

## 5. Der GER als sprachpolitisches Instrument

Aus mindestens einem weiteren Grund ist die Reduktion des GER auf die Skalen und Deskriptoren, die in den Kapiteln 4 und 5 beschrieben werden, problematisch. Man kann in der Diskussion schnell Gefahr laufen, wichtige (sprachpolitische) Ziele, die sich nicht unmittelbar in den Kann-Beschreibungen niederschlagen, außer Acht zu lassen. Als sprachpolitisches Instrument misst der GER etwa der Mehrsprachigkeit große Bedeutung bei, indem hervorgehoben wird, dass alle sprachlichen und kulturellen Kenntnisse und Erfahrungen, also auch die aus den Herkunftssprachen, mental interagieren und gemeinsam die kommunikative Kompetenz ausmachen (GER 2001: 17). D. h., dass keine Sprache, auch nicht die Herkunftssprache(n), im Lehr-Lernprozess bewusst ausgeblendet werden sollte. Vielmehr geht es darum, auf das gesamte kommunikative Potenzial in unterschiedlichen Kommunikationssituationen zuzugreifen, etwa indem in der Mutter- oder anderen Fremdsprachen vorhandene Kommunikationsstrategien (Umschreibung etc.), Wortschatzbestände (u. a. Internationalismen) oder alternative Ausdrucksformen (u. a. Mimik, Gestik) aktiviert werden oder auch erfolgreiche Lernstrategien auf die nachfolgenden Sprachen transferiert werden.



Die komplexe Verbindung von Sprache und Kultur wird zwar im GER gesehen:

„Mehrsprachigkeit muss im Kontext der Plurikulturalität gesehen werden. Sprache ist nicht nur ein besonders wichtiger Aspekt einer Kultur, sondern auch ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten [...] Die verschiedenen (nationalen, regionalen oder sozialen) Kulturen, zu denen ein Mensch Zugang gefunden hat, existieren in seiner kulturellen Kompetenz nicht einfach nebeneinander. Sie werden verglichen und kontrastiert, und sie interagieren beim Entstehen einer reicheren, integrierten plurikulturellen Kompetenz; mehrsprachige Kompetenz ist eine ihrer Komponenten, die wiederum mit anderen Komponenten interagiert“ (GER 2001: 18).

Jedoch wird im GER der Komplexität des Plurikulturalitätsbegriffs und seiner Integration nicht vollständig Rechnung getragen, auch nicht in den konzeptorientierten Abschnitten, wie dem Kapitel 6.1.3., das nochmals die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz aufgreift. Dieses Vorgehen ist immer wieder heftig kritisiert worden ist (u. a. Barkowski 2003), war aber möglicherweise von einem sprachpolitischen Dokument auch nicht anders zu erwarten. Denn wie schon der Titel ... *Sprachen: lernen, lehren und beurteilen* vermuten lässt, ist der GER durch seine Zielsetzung und die Beteiligung unterschiedlicher Gruppen (u. a. Curriculumplanung, Lehre, Testentwicklung) letztlich ein Kompromissdokument<sup>18</sup>, das verschiedene Interessen vereinen muss. An den Deskriptoren für mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen wurde jedoch weitergearbeitet. 2007 wurde mit dem *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA) ein Instrument zur Beschreibung interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen veröffentlicht<sup>19</sup>, die auch im berufsorientierten DaZ-Unterricht aufgebaut werden sollten. Während im GER Kompetenzen und Erfahrungen der Lernenden eher additiv und getrennt voneinander behandelt werden und die Reflexions- und Sprachlernkompetenz wenig Berücksichtigung finden, bietet REPA eine umfassende Darstellung von Deskriptoren im Bereich des Wissens, der Einstellungen und Fertigkeiten, die es auch im Rahmen von mehrsprachiger, interkultureller und berufsbezogener (Sprach)Bildung aufgabenbezogen zu entwickeln gilt.

Die Ausführungen verdeutlichen exemplarisch mehrere Aspekte in der Auseinandersetzung mit dem GER:

1. Der GER ist ein undogmatisches, sprachpolitisches (Kompromiss)Dokument.
2. Der GER ist nicht normativ auszulegen. Auf seiner Basis können Kompetenzprofile erstellt und Verfahren zur berufsbezogenen Aufgabenentwicklung begründet werden.

---

<sup>18</sup> Ausführlicher dazu Vogt 2011: 67 ff.

<sup>19</sup> Siehe Projektbeschreibung und Deskriptoren unter <http://carap.ecml.at/> (30.03.2015).

3. Kernstück des GER sind die Skalen und Deskriptoren in den Kapiteln 3-5 mit ihren jeweiligen Ausführungen. Weitere Kriterien, Kategorien, methodische Fragen etc. werden in den übrigen, eher konzeptorientierten Kapiteln dargestellt, die damit ebenfalls zentrale Bestandteile des Dokuments sind, wenn auch manchmal (zu) wenig beachtete.
4. Zusätze wie *Arbeitsplatz Europa* oder REPA machen deutlich, dass die Arbeit am GER nicht abgeschlossen ist, d. h. Lücken werden immer noch gefüllt, Anleitungen zur Umsetzung des GER erarbeitet<sup>20</sup>.
5. Die ergänzenden Ausführungen zur mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz in Kapitel 6 weisen einmal mehr auf ihre potenziell immer ungleichmäßige Entwicklung und die Notwendigkeit zur Erstellung von (berufsorientierten) Kompetenzprofilen hin.

## 6. Konsequenzen für die Lehrerbildung

Der GER ist ein Grundlegendokument, das aus dem Fremdsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken ist. Eine seiner spezifischen Eigenschaften, die zu seiner Akzeptanz und Verbreitung beigetragen hat, ist der große Allgemeinheitsgrad der Kompetenzdeskriptoren und damit verbunden die Möglichkeit, den Referenzrahmen in den unterschiedlichsten Verwendungskontexten und für eine große Bandbreite unterschiedlicher Lerner einzusetzen. Diese Eigenschaft stellt zugleich auch sein dezidiert größtes Problem dar – die notwendigerweise abstrakten Skalen des Referenzrahmens müssen je nach Anwendungskontext neu interpretiert und so Zielen, Bedarf und nicht zuletzt der „Lebenswelt“ angepasst werden. Dies erfordert jedoch Lehrende, die zum einen sehr vertraut mit den Niveaus und Beschreibungen sind. Zum anderen müssen sie in der Lage sein, Daten zu erheben und entsprechend zu bewerten, um Profile zu erstellen, Soll- und Ist-Profile abzugleichen und auf der Basis begründeter Entscheidungen für die speziellen Bedarfe und Bedürfnisse ihrer Lernenden Aktivitäten und Materialien zu generieren<sup>21</sup>.

Unterstützend sollten sie dabei *Profile deutsch*, *Arbeitsplatz Europa* und weitere Instrumente heranziehen können, die exemplarisch die Funktion des GER für Kommunikationssituationen in der Berufswelt aufzeigen und berufspraxisbezogen fremdsprachliche Kompetenzen am Arbeitsplatz ausgestalten. Im Vordergrund stehen dabei immer

---

<sup>20</sup> Z.B. die jeweiligen Umsetzungen in die Einzelsprachen, wie *Profile deutsch* für DaF, oder das von ALTE im Auftrag des Europarats 2012 erstellte Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests zur Verwendung mit dem GER.

<sup>21</sup> Ausführlicher dazu siehe Kuhn 2007 und Daase/Stallbaum 2010.

Kriterien wie die Erreichbarkeit der gesetzten Lernziele und ihre „Verwurzelung“ in den kommunikativen Anforderungen, denen sich die Lernenden in der Arbeitswelt tagtäglich stellen müssen.

## Literatur

- ALTE (2012): Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests zur Verwendung mit dem GER. Europarat. [[www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/manualalte\\_allemand.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/manualalte_allemand.pdf), 29.03.2015]
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (2003): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Barkowski, Hans (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) – ein „Wolf im Schafspelz“? In: Petzold, Klaus / Woest, Volker (Hrsg.): Leistung und Leistungsbewertung. Jena: Zentrum für Didaktik (Beiträge des Zentrums für Didaktik (ZfD Bd. 2), S. 203 -213.
- Daase, Andrea / Stallbaum, Sabine (2010): Qualifizierungsangebote für Lehrkräfte in der Berufs- bzw. Arbeitsmarktorientierten Qualifizierung mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache. IDV-Magazin 83: Beiträge der IDT Jena/Weimar 2009, S. 280-304.
- Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHT) (Hrsg.) (2003 /2014): Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar. A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF). 2. und 4., überarbeitete Auflage. Berlin: DIHT.
- DIHT (Hrsg.) (1995): Berufspraxisbezogene Fremdsprachenqualifikationen: Fremdsprachenprüfungen der Industrie- und Handelskammern im Überblick. Berlin, Bonn: DIHT-Publikationen.
- Eilert-Ebke, Gabriele / Sass, Anne (2014): Szenarien im berufsorientierten Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele. Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ. [<http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/durchfuehrung.html>, 29.03.2015]
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.
- European Centre for Modern Languages: Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA). Graz: ECML. [<http://carap.ecml.at>, 29.03.2015]
- Funk, Hermann (2003): Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4., vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 175-179.
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. Berlin: DeGruyter, S. 1145-1151
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina (2003): Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen & Profile Deutsch – „McDonaldisierung“ des Fremdsprachenunterrichts oder neue Qualität der Planung fremdsprachlichen Lehrens und Lernens? In: Petzold, Klaus / Woest, Volker (Hrsg.): Leistung und Leistungsbewertung. Jena: Zentrum für Didaktik (Beiträge des Zentrums für Didaktik (ZfD Bd. 2), S. 187-201.

- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Weise, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. (Deutsch lehren lernen Bd. 4). München: Klett-Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela / Müller, Martin / Rusch, Paul / Schmitz, Helen / Wertenschlag, Lukas (2005): Profile Deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2/B1-B2/C1-C2 (CD-ROM Version 2.0). Berlin, München: Langenscheidt.
- Grünhage-Monetti, Matilde / Svet, Anna (2014): „...also ich glaube, das Reden ist das Allerwichtigste“. Kommunikation und berufliche Handlungskompetenz im Migrationskontext. In: Kiefer, Karl-Hubert / Efing, Christian / Jung, Matthias / Middeke, Annegret (Hrsg.): Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 177-198.
- Goullier, Francis (2006): Tools for Language Teaching. Common European Framework and Portfolios. Council of Europe (ed.). Paris: Didier. [[www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Publications_EN.asp), 29.03.2015]
- Hall, Anja (2008): Fremdsprachenkenntnisse im Beruf – Anforderungen an Erwerbstätige. In: Ulrike Schröder (Hrsg.): Blickpunkt Sprachen. Entwicklungen, Projekte, Diskussionen. Bonn, 79-84.
- Huhta, Marjatta / Vogt, Karin / Johnson, Esko / Tulkki, Heikki (2013): Needs Analysis for Language Course Design. A holistic approach to ESP. Cambridge: CUP.
- IHK Düsseldorf (2003): Schule und Wirtschaft – Partner für Fremdsprachen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (CEF) in der Schule: Praktische Umsetzungsmöglichkeiten und Beispiele für die Sekundarstufe I und II. Frechen: IHK.
- Kuhn, Christina (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren: Kommunikative Anforderungen an die Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Diss. Jena : Digitale Bibliothek Thüringen.
- Kuhn, Christina (2014): Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) – Ergebnisse einer Studie zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachenförderung. In: Mackus, Nicole / Möhring, Jupp (Hrsg.): Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Göttingen: Universitätsverlag, S. 227–238.
- Little, David (2009): The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet. 8th International Seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29 September–1 October 2009. Strasbourg: Council of Europe. [[http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Publications\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Publications_EN.asp), 28.03.2015]
- Meißner, Franz-Joseph (2011): Die Problematik der Kompetenzorientierung nach dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR)*. Ein Plädoyer für die Berücksichtigung des lernrelevanten Vorwissens im Tertiärsprachenunterricht. In: Reinfried, Marcus / Rück, Nicola (Hrsg.): Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Tübingen: Narr, S. 111–126.
- North, Brian (2007): The CEFR Common Reference Levels: validated reference points and local strategies. In: Goullier, Francis (Hrsg.): The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities. Intergovernmental Language Policy Forum. Strasbourg, 6-8 February 2007. Europarat.
- North, Brian (2014): The CEFR in Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, Günther (1999): Funktionen und wissenschaftliche Grundlagen der Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio. *Babylonia* 1, S. 29-33.
- Schneider, Günther / North, Brian (2000a): Sprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbstbeurteilung von fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit. Chur: Rüegger.

- Schneider, Günter / North, Brian (2000b): „Dans d'autres langues, je suis capable de ...“ - Échelles pour la description, l'évaluation et l'autoévaluation des compétences en langues étrangères. Rapport de valorisation. Berne, Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).
- Szablewski-Çavuş, Petra (2007): „Merkmale des DaZ-Unterrichts.“ In: Kaufmann, Susan / Zehnder, Erich / Vanderheiden, Elisabeth / Frank, Winfried (Hrsg.): Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 1. Migration. Interkulturalität. DaZ. Ismaning: Hueber, S. 1-29.
- Van Avermaet, Piet / Gysen, Sara (2006): From needs to tasks: Language learning needs in a task-based approach. In: Van den Branden, Kris (ed.): Task-based language education: From theory to practice. Cambridge: CUP, pp. 17-46.
- Vogt, Karin (2011): Fremdsprachliche Kompetenzprofile. Entwicklung und Abgleichung von GeR-Deskriptoren für Fremdsprachenlernen mit einer beruflichen Anwendungsorientierung. Tübingen: Narr.
- Wenger E, Communities of Practice (1998): Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weissenberg, Jens (2012): Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis. Hamburg: Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ. [[www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/sprachbedarfs-ermittlung1.html](http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/sprachbedarfs-ermittlung1.html), 11.03.2015]

## Übersetzung der englischen Zitate (Ergänzung der Redaktion)

Zitat S. 10, 1:

- Ziel: die Aktivität muss zweckmäßig sein; es muss einen Grund für sie geben.
- Bedeutung: Es müssen Möglichkeiten gegeben sein, der Aktivität eine persönliche Bedeutung (...) zu geben.
- Interaktion: Die Aktivität ist in gewisser Weise kooperativ, kommunikativ.
- Kognition: Die Prozesse umfassen die Gestaltung, Planung, Bestandsaufnahme.
- Ergebnis: Es gibt ein Ergebnis, einen Bericht, eine Auswertung – plus irgendeine Art der Reflexion“.

Zitat S. 10, 2:

"Es ist nicht die Absicht, dass jeder diese 54 Subskalen operativ benutzt. Vielmehr ist ihr Zweck, den Nutzern zu helfen das Lernprogramm, das durchgenommen werden soll, oder die Prüfung, mit der sie befasst sind, zu betrachten: Was sind die Schwerpunkte und welches Kompetenz-Niveau ist in jedem Bereich angemessen? Bei der Festlegung solcher Prioritäten ist es sinnvoll, die Profiling-Möglichkeiten auszuschöpfen und höhere Zielwerte für bestimmte Fähigkeiten (z. B. rezeptiven Fertigkeiten) zu setzen – also ‚Teilkompetenzen‘ zu fördern.“

Zitat S. 10, 3:

"Dieser Punkt ist vielleicht das größte einzelne Missverständnis über den GER. Der GER ist kein geschlossenes System oder Test. Es gibt keine universellen GER-Standards, die jeder, der ‚B1 hat‘, erfüllen muss. Es gibt keine definierte Anzahl von Aufgaben, die das Niveau B1 abbilden. Der GER ist ein offener, konzeptioneller Rahmen, dessen Hauptfunktion es ist, die Entwicklung geeigneter Standards im Kontext zu inspirieren. Er ist da, um Vielfalt zu fördern, nicht Vereinheitlichung.“

Zitat S. 11:

"Die Sekundärfunktion des GER ist es, mit seiner Meta-Sprache der Kategorien und Ebenen ein Mittel zur Verfügung zu stellen, mit dem das Profil eines bestimmten Standards, einer

Prüfung, Teilnahmebescheinigung oder Selbstbewertung beschrieben werden kann und zwar in einer Weise, die für andere Beteiligte nachvollziehbar ist."

Zitat S. 14:

"Der Schlüssel zur effektiven GER-basierten Unterrichtsplanung und Lehre ist es, Top-down- und Bottom-up-Analysen miteinander zu verbinden. GER-basierte Beschreibungen, die auf der Basis einer Bedarfsanalyse als relevant ausgewählt wurden, können ‚entpackt‘ werden in eine Reihe von ‚Mikro-Kannbeschreibungen‘ und/oder mit Querverweisen zu solchen Mikroaktivitäten versehen werden. Diese Mikro-Aktivitäten können wiederum Querverweise auf sprachliche Punkte haben. Dieser Prozess kann besonders nützlich sein, wenn man lokale, arbeitsbereichsbezogene, funktionale ‚Mikro-Kannbeschreibungen‘ in Bezug zu den Deskriptoren des GER setzen will."