



REALISTISCHER UMGANG MIT DEM GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN IM NICHT- EUROPÄISCHEN RAUM

AVRUPA HARİCİNDE ORTAK BAŞVURU METNİNİN GERÇEKÇİ KULLANIMI

Ayalp TALUN İNCE*

ABSTRACT: *The Common European Framework of Reference* published by the Council of Europe and commonly accepted in our country as well is an initiative to standardise the learning-teaching-education of foreign languages through certain criteria. In relation to free movement, it can be considered as an estimable regulation in the learning-teaching-education of foreign languages in the European Union countries where no common criteria have been used before. From another point of view, it is an efficient and comprehensive application in this field. However, it has been criticised by the scientists working in this area and some of its suggestions and applications have been unconfirmed. This study, taking into consideration the criticism in question, aims to evaluate *The Common European Framework of Reference* in terms of Turkey and its educational conditions. The language level B2 in the study under discussion have been studied in details and discussed whether it is applicable and accessible in our country in order to form a useful and realistic approach in the nation-wide application of the the work whose target is to present new developments, motivations and ideas by bringing new criteria to the learning-teaching-education of foreign languages. The studie examines the criterias for level B2 according to the CEF. Therefor the students have been asked how the objectives have been achieved through the mutual in-depth interviews. The Students was observed and the results compared with their success on skill based tests.

Keywords: Common European Framework, foreign language teaching-learning-education, language level B2.

ÖZET: Avrupa Konseyi'nin yayımladığı ve Avrupa'da ve ülkemizde yaygın kabul gören *Ortak Başvuru Metni*, yabancı dil öğrenimini, öğretimini ve eğitimini belirli ölçütlerle standartlaştırma girişimidir. Metin, serbest dolaşım da göz önünde bulundurulduğunda, daha önce ortak ölçütlerin güdülmediği Avrupa Birliği ülkelerinde, yabancı dil öğrenim-öğretim-eğitim alanında değerli bir düzenleme olarak kabul edilebilir. Bir başka açıdan bakıldığında bu alanda yapılan etkili ve geniş kapsamlı bir çalışmadır. Gene de yabancı dil eğitimi alanında çalışan bilim insanlarınca eleştirilmekte ve kimi uygulamalarına kuşku ile yanaşılmaktadır. Bu makalenin amacı, söz konusu eleştirilerden hareketle *Ortak Başvuru Metni*ni Türkiye'nin eğitim, öğretim ve öğrenim koşulları açısından değerlendirmektir. Ereği yabancı dil eğitim-öğretim alanına ölçütler getirerek yeni açılımlar, güdümler ve düşünceler sunmak olan çerçevenin, ülkemizde uygulanmasında gerçekçi ve yararlı bir yaklaşım oluşturmak için, çalışmada ele alınan B2 dil seviyesine ulaşım koşulları incelenmiş, öğrencilerle karşılıklı derinlemesine görüşmeler aracılığıyla ne denli hedeflere ulaşıldığı tartışılmış, öğrencilerinin ders içi başarıları gözlemlenmiş ve de nihayetinde yeniden B2 dil seviyesini ölçen bir sınav yardımıyla hazırlık eğitimi sonrasındaki dil seviyeleri tespit edilerek Ortak Başvuru metninin ölçüt koyan değil, destekleyici bir çerçeve olarak kullanımına dair görüşler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Ortak Başvuru Metni, yabancı dil eğitimi-öğretimi-öğrenimi, B2 seviyesi.

1. EINLEITUNG

Der Europarat veröffentlichte im Jahr 2000 den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Der im Allgemeinen handlungsorientierte Ansatz beruht auf dem Konzept der interaktiven Mehrsprachigkeit. Der Referenzrahmen (abk. GER) regt an über praktische Probleme des Lernens und über die Evaluierung von Lehr- und Prüfprozessen nachzudenken. Er hilft Lernenden und Lehrenden sich über Ziele und Erwartungen beim Fremdsprachenlernen klar zu werden. Ebenso werden die Niveaustufen dargestellt und Kann-Kriterien beschrieben. Es wird aber nicht darauf eingegangen wie die im GER bestimmten Kriterien, Ideen usw. in die Praxis umgesetzt werden können. Im GER wird betont, dass dies die „Aufgabe spezieller Anleitungen für die betreffenden Berufsgruppen, die in ausführlichen Handreichungen (User Guides) enthalten sind“ (GER, 2001, S. 8) sei, wobei mit *Berufsgruppen* Lehrende, Prüfende, Lehrwerkautoren, Lehraus- und Fortbilder etc. gemeint sind. Aber vorallem richtet sich der

* Yrd.Doç.Dr., Muğla Üniversitesi, e-posta: ayalp.ince@gmail.com

Referenzrahmen an Curriculum Planer und Autoren. Für genauere Umsetzung und Anwendung im Bildungssystem werden anschließend zahlreiche Handreichungen empfohlen¹.

Es handelt sich bei dem GER durchaus um ein Vorzeigeresultat jahrzehntelanger Arbeit und Evaluierungsprozesse zum Thema Fremdsprachen Lehren und Lernen in Europa. Dass Quellen und Literatur überwiegend dem englischen Sprachraum entstammen, ist zwar ein Kritikpunkt, weiter aber nicht relevant, da Inhalt und Sinn den sprachpolitischen Zielen des Europarats entsprechen, nämlich „eine größere Einheit unter seinen Mitgliedstaaten zu erreichen“ (GER, 2001, S. 14).

Die Anwendung in Nicht-Mitgliedsstaaten ist allerdings ein anderes Terrain, auf welches hier näher eingegangen werden soll. Die Türkei ist seit 1949 offiziell Mitglied im Europäischen Sprachentwicklungsprojekt des Europarats und hat daher auch seit 2002 den GER anerkannt. Was anfänglich an nur etwa einem Dutzend staatlichen und privaten Schulen der Grund- und Mittelstufe als Projekt angewandt wurde, ist heute zu weitläufigem Standard geworden. Sowohl die Kann-Kriterien, als auch das Europäische Sprachportfolio (abk. ESP) ist inzwischen Schulalltag (vgl. Güler, 2005a, S. 1f.)². Ebenso verpflichteten sich zahlreiche Hochschulen für Fremdsprachen (im Türk. Yabancı Diller Yüksekokulu) im universitären Bereich dazu, vor allem in ihren Vorbereitungsklassen Fremdsprachen (überwiegend Deutsch oder Englisch, selten Französisch) mit einem Abschlussniveau von B1-B2 zu vermitteln³. So die Forderungen und Erwartungen⁴.

Betrachten wir die konkreten Fakten an der Universität Muğla: Seit 2006/07 werden Studierende an die Abteilung Deutsch auf Lehramt der Pädagogischen Fakultät⁵ immatrikuliert. Die Studierenden besuchen vorerst die Vorbereitungsklasse für DaF. Hier sollen sie nach einem ca. 800 stündigen Programm das Niveau B2 des GER in allen Schlüsselqualifikationen erreichen. Dafür standen im akademischen Jahr 2006/07, so der offizielle akademische Kalender, 780 Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten zur Verfügung, von denen aber mindestens 20 Std. für Prüfungen genutzt wurden. In den darauffolgenden beiden akademischen Jahren wurde die Stundenzahl auf 832 bei gleichbleibender Prüfungsrate erhöht.

Als Vergleichsraster nehmen wir in diesem Rahmen die Stundenzahlen des Goethe Instituts zum Erreichen der Prüfungsreife. Siehe dazu folgende Tabelle:

Unterrichtseinheit via 45 Minuten	Niveaustufe	Prüfung-Level
80-200 (Ausschluss von Vorkenntnissen) ⁶	A1	Start Deutsch 1
200-350 (Abhängig von Vorkenntnissen u. Lernvoraussetzungen) ⁷	A2	Start Deutsch 2
350-650 (Abhängig von Vorkenntnissen u. Lernvoraussetzungen) ⁸	B1	Zertifikat Deutsch

¹ Um den Umfang verbildlichen zu können seien hier nur einige der Titel zitiert: *Handbuch für die Zuordnung von Examen zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“*, *Leitfaden für Benutzer des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“*, *Leitfaden für die Prüfungs- und Testentwicklung im Zusammenhang mit dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“*, *Handreichung für Entwickler von Europäischen Sprachportfolios, Handreichungen für LehrerInnen und LehrerfortbilderInnen, Zusätzliche Instrumente zur Beschreibung der „Gemeinsamen Referenzniveaus“* usw. Mehr dazu aufrufbar unter dem Link: <http://commonweb.unifr.ch/cerle/pub/cerleweb/portfolio/hintergrund/dokumentation/default.htm> (Stand: 01.08.08)

² Detaillierte Informationen können der Web-Seite des Erziehungsministeriums entnommen werden: www.meb.gov.tr

³ Siehe dazu Satzungen von öffentlichen und privaten Universitäten. Auch wenn es bis auf wenige Beispiele (Universität Muğla oder Universität Istanbul Bilgi) nicht offen niedergeschrieben ist, lässt sich aus den geforderten Kriterien, die einem Vorbereitungsunterricht äquivalent wären, dass ein Mindestniveau von B1-B2 nach dem GER erwartet und gefordert wird.

⁴ In diesem Zusammenhang ist die Arbeit von Güler (2005b) aufschlussreich, die die Präsenz, Wirkung und sprachliche Annäherung an den GER im türkischen Sprachraum auseinandersetzt und dessen Einsatzmöglichkeiten diskutiert.

⁵ Die immatrikulierten Studenten legen die Uni-Aufnahmeprüfung für Fremdsprachen (türk. YDS) meist in der englischen Sprache ab und besuchen daher die Vorbereitungsklasse derselben Uni. Ausser einigen wenigen Ausnahmen in den Semestern 2007/08 und 2008/09 (insgesamt drei StudentInnen).

⁶ Siehe dazu: (Stand: 10.11.2009)

⁷ Siehe dazu: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/sd2/vor/deindex.htm> (Stand: 10.11.2009)

⁸ Siehe dazu: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gzd/vor/deindex.htm> (Stand: 10.11.2009)

600-800 (Abhängig von Vorkenntnissen u. Lernvoraussetzungen) ⁹	B2	Zertifikat Deutsch + oder Goethe Zertifikat B2
---	----	--

Demnach sollte es möglich sein, dass die Studierenden einer Vorbereitungsklasse mit 832 Unterrichtseinheiten das Niveau von B2 erreichen. Auf diese Fragestellung soll in dieser Studie näher eingegangen werden. Ziel ist es ein realistisches Bild des GERS und seiner pragmatischen Nutzung im sog. Nicht-Europäischen Sprachraum zu erarbeiten.

Wenn hier von der Niveaustufe B2 die Rede ist, wird nach den Kann-Kriterien des GER vom effektiven Einsatz der unten näher definierten Sprachfertigkeiten ausgegangen. Bei näherer Studie der besagten Kriterien und dem zur Verfügung stehenden Zeitraum, steht die Frage zur Diskussion ob und evtl. wie dieses Ziel erreichbar bzw. realisierbar ist.

2. VORGEHENSWEISE

Um einen pragmatisch-realistischen Umgang mit dem GER in der Türkei zu fördern, wurde die Niveaustufe B2 nach dem GER näher studiert. Nach detaillierter Erfassung der Anforderungen des Niveaus wurden diese mit den konkreten Fakten des fremdsprachlichen Unterrichts an der Hochschule für Fremdsprachen der Universität Muğla verglichen, indem der Stoff, das Curriculum, Prüfungen und Resultate der Studierenden der Abteilung für Lehramt Deutsch, die die Vorbereitungsklasse der o.g. Hochschule besuchten, herangezogen wurde. Ebenso wurden konkrete schulische Faktoren, wie Zahl der belegten Unterrichtsstunden, Sprach- und Kulturkontakte der Studierenden außerhalb des geregelten Unterrichts u.a. herangezogen, um davon ausgehend zu analysieren, ob in der vorgegeben Zeit und im Rahmen des Lehrplans, das Erreichen der Niveaustufe B2 nach GER möglich ist. Das Resultat der Untersuchung soll hier dargelegt werden. Um eine konkrete Idee zu bekommen wie und in welchem Rahmen die Vorbereitungsklasse eine gewisse Sprachreife fördert und im Zusammenhang mit dem Erreichen der Niveaustufe B2, wurden jeweils fünf Studierende der Semester 2,4,6 und 8 an der Abteilung für Deutsch auf Lehramt an der Universität Muğla eingehend befragt und zahlreiche intensive Interviews im Rahmen der qualitativen Vorgehensweise durchgeführt. Die Interviews sollten ein Bild darüber vermitteln, wie es tatsächlich um die Kann-Kriterien der Studierenden bestimmt ist und inwieweit sie ihre Sprachkompetenzen einschätzen. Im Weiteren wurden die Studierenden mit dem Immatrikulationsjahr 2006/07 bis zu Ihrem Abschluss im Jahr 2011 stets auf ihre akademischen bzw. sprachlichen Leistungen hin beobachtet und abschließend einem Fertigkeiten basierenden Test zum Sprachniveau B2 unterzogen. Die Daten werden im fünften Teil dieser Studie kommentiert.

3. DIE NIVEAUSTUFE B2 DES GER IM UNIVERSITÄREN DAF-UNTERRICHT

Der GER geht davon aus, dass die Planung mit Hilfe des GER und den Niveaustufen sinnvoll durchgeführt werden muss. Unter ‚sinnvoll‘ bzw. ‚kohärent‘ wird verstanden, dass Komponente wie das Feststellen von Bedürfnissen, Bestimmung von Lernzielen, Beschreibung und Festlegung von Inhalten, Auswahl und Erstellung von Materialien, Erstellung und Anwendung von Lehr- und Lernprogrammen, sowie die Methoden der Lehrstoffvermittlung und die Evaluation von Tests und Wertung, den Bedürfnissen und Bedingungen des jeweiligen Landes und Bildungssystems entgegenkommen.

Doch zeigt die Praxis meist, dass viele dieser Punkte unberücksichtigt bleiben und die Planung anhand vorgegebener Raster durchgeführt wird. Von den Lernenden wird dann erwartet, dass sie in das Raster ‚reinpassen‘. Die Wertung wird unabhängig von der Art der Vermittlung durchgeführt, authentische Materialien werden selten erstellt, sondern eher importiert und entsprechen daher meistens nicht den Bedürfnissen der Lernenden bzw. Ausgangskultur.

⁹ Siehe dazu: <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gb2/vor/deindex.htm> (Stand: 10.11.2009)

Um diese Argumente zu belegen muss erst das vor Augen gehaltene Ziel näher erfasst werden. Es geht um die Niveaustufe B2 des GER. Was sind die Anforderungen an Lernende, was soll der Lerner laut Kann-Kriterien können?

3.1. Die Niveaustufe B2: eine Übersicht

Die Niveaustufe B2 ist laut dem GER *die selbstständige Sprachverwendung*, der der englische Begriff *Vantage* entgegensteht. Doch was ist unter selbstständiger Sprachverwendung genau zu verstehen? Die Globalskala sagt dazu aus, dass Hauptinhalte komplexer Texte erschlossen werden können, der mündliche Sprachgebrauch fließend abgehalten werden kann und dass sich die Lernenden sogar in Diskussionspunkten klar und detailliert äußern können. Was wiederum voraussetzt, dass besagte Hauptpunkte sachgerecht verstanden werden (vgl. GER, 2001, s. 35). Im Folgenden wird versucht die Beurteilungs- bzw. Beschreibungsraster für B2 möglichst zusammenfassend, aber sachgerecht darzulegen, um eine klare Vorstellung des Spektrums zu vermitteln.

Wenn das Niveau B2 im Allgemeinen betrachtet wird, beschreiben die Skalen einen selbstständigen Sprachgebrauch (siehe oben u. vgl. GER, 2001, S. 35 – Globalskala), der im Laufe des GERs auf immer speziellere Fertigkeiten bzw. Erwartungen sozusagen ‚feingetunt‘ wird.

Vor allem im Detail verfasst ist der mündliche Sprachgebrauch, der vorerst in mündliche Kommunikation, Produktion allgemein und zusammenhängendes Sprechen gegliedert ist. Diese werden wiederum in sich aufgeteilt in Spektrum, damit ist die Weite der verfügbaren Sprechmittel gemeint, Korrektheit, Flüssigkeit, hierbei wird ein gleichmäßiges Tempo beim Sprechen vorausgesetzt, Interaktion zu einem fortlaufenden Gespräch, Kohärenz, d.h. zusammenhalt und Textstimmigkeit beim Sprechen. Diesen hinzuzufügen sind dann Fertigkeiten wie Erfahrungen beschreiben können, argumentieren, öffentliche Durchsagen verstehen und vor Publikum sprechen zu können. Wenn diese kommunikativen Fähigkeiten noch näher betrachtet werden und mit weiteren Forderungen wie dem unabhängigen kreativen Schreiben, oder Nachschlagewerke verstehen, die Orthographie beherrschen, Flexibilität in jeder Art von Kommunikation zeigen, Themenentwickeln und im lebhaften Gespräch mit Muttersprachlern mithalten korreliert werden, können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Der- oder Diejenige FremdsprachenlernerIn, die über das Niveau B2 nach dem GER verfügt und den selbstständigen Sprachgebrauch tatsächlich beherrscht, wäre demnach in der Lage alle Anforderungen, die zumindest an einen muttersprachlichen Realschüler, wenn nicht sogar Gymnasiasten gestellt werden, zu erfüllen¹⁰.

Die Niveaustufen sagen nicht nur etwas über die Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden aus, sondern auch über kommunikative Fähigkeiten und die jeweilige Sprachbegabung, da manche Kann-Kriterien, wie etwa „Kann sich den in der Konversation üblichen Wechseln der der Gesprächsrichtung, des Stils oder des Tons anpassen.“ (GER, 2001, s. 123), einen einfühlsamen Gesprächspartner voraussetzen. Dies wiederum zeigt, dass ein komplementäres Niveau erreicht werden soll.

Ausgehend von den detaillierten Skalen und deren Erörterungen in Kapitel 5 des GER, kann behauptet werden, dass das Niveau B2, wie oben genannt einem Muttersprachler im schulischen Werdegang entspricht. Und dies nicht nur in den Grundfertigkeiten wie Hör- und Leseverstehen und Schreibkompetenz, sondern auch stilistisch, idiomatisch, Wortschatzbedingt, Orthographisch etc. Wieviel Zeit für dieses Ausmaß an Sprachkenntnis notwendig ist, ist nicht klar angegeben. Aber es wird eindeutig davon ausgegangen, dass während der Lernperiode auch der unmittelbare Kontakt zur Zielsprache besteht, es sich um leicht erreichbare Nachbarländer handelt und ebenso die Möglichkeit besteht im inzwischen multikulturellen europäischen Raum Muttersprachlern der Zielsprache zu begegnen. Es geht, wie auch Krumm betont, um die Grundannahme gesellschaftlicher sowie individueller Mehrsprachigkeit im europäischen Sprachraum (vgl. Krumm, 2003, s. 120). Die Möglichkeit besagtes Sprachniveau im Nicht-Europäischen Sprachraum zu erreichen, bleibt im Moment unklar, soll aber im Weiteren näher untersucht werden. Die Erreichbarkeit bzw. Machbarkeit

¹⁰ Siehe dazu exemplarisch vgl. Winkler, Werner (2000): *Abiturwissen Deutsch – Oberstufe*. Stark. Freising.

des besagten Niveaus, sowie die Unterscheidung inwiefern es sich um Sprachfertigkeiten und/ oder kommunikative Fähigkeiten handelt, werden im nächsten Abschnitt behandelt. Hierunter werden auch einige gemeinsame Kritikpunkte am GER zur Sprache gebracht, die auch bei der Umsetzung im türkischen Hochschulraum relevant sind.

3.2. Gemeinsame Kritikpunkte an dem GER

Im Vorneherein sei betont, dass der Referenzrahmen ein sehr nützliches und inzwischen durchaus wegweisendes Dokument ist. Vor allem die beschreibenden Skalen sind methodisch im Fremdsprachunterricht umsetzbar und bieten somit Anbietern von Kursen ebenso wie Prüfern, Testern und Programm- bzw. Curriculum-Erstellern eine solide Grundlage. Was vorher in kategorischen Denkschritten und mit Zuhilfenahme von praktischen Erfahrungen mühsam erarbeitet wurde, liegt nun fein säuberlich nach Anhalts- und Anforderungspunkten tabellarisch je nach Niveau geordnet vor. Es erleichtert o.g. Aufträge zu erfüllen. Dennoch bleiben Kritikpunkte, die hier kurz zusammengefasst werden sollen.

Die Rezensionen und Kritiken im deutschen Raum, die hier vor Augen geführt werden sollen, konzentrieren sich auf folgende Schwerpunkte. Begriffsunklarheit, vor allem im Sprachbegriff, fehlende theoretische und empirische Grundlagen, sowohl im Bereich von Sprachlehre, als auch bei den Beschreibungen der Kann-Kriterien.

3.2.1. Begriffsunklarheit

Mit Begriffsunklarheit ist hier vor allem, die Annäherung an den Begriff der Sprachlehre gemeint. Die Problematik wird von Beyhl (vgl. 2003, S. 36f.), Krumm (vgl. 2003, S. 120), Raupach (vgl. 2003, S. 159f.), Vollmer (vgl. 2003, S. 194f.) und House (vgl. 2003, S. 90ff.) angesprochen. Als Primärgrund sehen die AutorenInnen die Absicht diplomatischen Vorgehens an. Es wird versucht über kommunikative Funktionen und semantische Konzepte an die funktionale (Handlungsorientierte) Seite der Sprache heranzugehen und formale (grammatische) Aspekte als sekundär zu behandeln (vgl. Beyhl 2003, S. 36f.). Bausch (vgl. 2003, S. 33) hält fest, dass der Begriff unschlüssig ist. Während der Sprachenbegriff im Einleitungskapitel des GERs als *Mehrsprachigkeit* dargelegt wird (siehe GER S. 17), wobei der Begriff später in eine Art soziale Mehrsprachigkeit umgewandelt wird, ohne auf genauere theoretische Auslegungen oder Definitionen einzugehen (ebd.). Sprache wird somit zu einem eher kulturellen Phänomen umformuliert, dass nicht mehr einer systematischen und fassbaren Konzeption folgt, sondern eher als ein „Gebilde“, so House (2003, S. 95), „das nur dann angemessen abgebildet werden kann, wenn die mittels einer Zusammenschau von Formen in Funktion, von sprachlichen Mitteln in ihrer je konkreten Verwendung zu einem bestimmten Zweck in literalen und oralen Texten/Diskursen und in [...] mehrsprachigen Ereignissen geschieht.“ Dieser Sprachbegriff ist auf auf Kompetenz und einem ständigen hin und her zwischen den Codes konzipiert. Eine Art Mosaik (nach ebd.) an Sprachrepertoire, welches allerdings keine kompetente Sprachnutzung impliziert. Dies hat im Weiteren zur Folge, dass der theoretisch nicht eingebettete Sprachenbegriff äußerst vage erscheint und somit eher nur als ein kulturell bedingtes, auf konkrete Ereignisse reduziertes mehrsprachiges Code-Switching aufgefasst wird.

3.2.2. Fehlen theoretischer und empirischer Grundlagen

Unter anderem auch ausgehend von der Unklarheit, des dem GER zugrundeliegenden Sprach(en)begriffs ist der im Wesentlichen gar nicht ausgelegte theoretische und empirische Hintergrund des Referenzrahmens ein weiterer Kritikpunkt. Konzeption und Annahmen zum besseren Sprachlernen bzw. -lehren lassen annehmen, dass ein handlungsorientiertes idealistisches Kommunikationsprinzip als Basis genommen wurde. Darauf wurde ein individuelles sowie gesellschaftliches Sprachhandeln definiert, welches auf dem Prinzip Wahrheitskommunikation beruht. Grundlegend für diesen Ansatz war der kommunikative Ansatz von Piehpo (1974), der anschließend von Austin und Searle auf die Sprechakttheorie erweitert wurde. Das Prinzip der Wahrheitsabsicht beim Sprechakkt wird jedoch im Referenzrahmen keinesfalls hinterfragt und scheint jedermann beliebig zur Verfügung zu stehen. Dies führt nach Barkowski, dem wir uns hier anschließen wollen, zu

einem ebenfalls nicht angezweifelten Qualitätsanspruch kommunikativer Kompetenzen, die im GER mit der Skalierung der Niveaustufen festgesetzt werden (vgl. Barkowski, 2003, S. 23f.), woraus sich die Skalierung ergibt bleibt unklar. Dass sich der Referenzrahmen auf besagte Theorien stützt ist ebenso nur eine Annahme, wie die Qualitätsicherung und Standardisierungen der Niveaustufen. Im Text fehlt dazu die Referenz. Auch House (vgl. 2003, S. 98) weist darauf hin, dass die im GER angenommen Sprachlehr und -lernprozesse keineswegs mit neurolinguisitischen und/oder sprachpsychologischen Forschungen fundiert sind. Das Fehlen eines „*durchgängigen theoretischen Grundgerüsts von Theorien zum Spracherwerb und zur Sprachvermittlung*“ wird ebenso von Krumm (2003, s. 123) festgehalten. Die o.g. Stellen der theoretischen Basis, führen unweigerlich dazu, dass die methodische Anwendbarkeit des GERs in Frage steht. Zwar wird im Referenzrahmen an keiner Stelle angegeben, dass methodische Kozepte unterbretet werden sollen, doch ahndelt es sich doch um ein Referenzwerk, dass den Prozess des Sprachlernens und -Lehrens als übergeordnetes Ziel verfolgt. Hinweise die Unterrichtsplanung betreffend sind oberflächlich und überzeugen nicht. Der Leser/ Anwender/ Refferent des GER erwartet doch eine wegweisende Stellung, doch wird in dieser Hinsicht nur auf die zahlreichen Handouts verwiesen. Zwar ist eindeutig, dass dem Werk kommunikative und interkulturelle Ansätze zugrundeliegen, doch es ist nicht klar welche Lehr- bzw. Lernmethoden tatsächlich refferiert werden, so betont auch Bausch (2003, S. 33f.), „*die Auswahl scheint willkürlich*“.

4. KURZE DARTSELLUNG EINIGER REALER FAKTEN

Sehen wir uns nun die Fakten am Beispiel der Deutschlehrerabteilung an der Universität Muğla an: Wie o.g. immatrikuliert die Universität Muğla seit 2006/07 Studierende an die Abteilung für Deutschlehrerausbildung der Pädagogischen Fakultät. Die Studierenden besuchen vorerst die Vorbereitungs-klasse für DaF und sollen noch während der Vorbereitungs-klasse das Niveau B2 erreichen. Von den StudentInnen wurde erwartet, dass sie innerhalb von höchstens 220 Std. die Grundstufe und somit, dass Niveau A2 abschlossen, damit in den verbleibenden 500-600 Std. das Niveau B1 eingehend studiert werden konnte. Was zwar Zahlenmäßig nicht dem GER entsprach, klappte in der Praxis sogar. Die StudentInnen der Semester 2006/07 und 2007/08 waren tatsächlich in der Lage die Prüfung ZD¹¹ zu bestehen. Um diese Behauptung zu unterstützen, wurden die Modellsätze der Prüfung herangezogen und die Durchführung der Prüfung nach den 17 Mindestkriterien der ALTE für Akkreditierung von Prüfungen, mittels einer Videokamera festgehalten. Doch dies beweist nur, dass die Studierenden das Niveau B1 erreicht haben. Heißt es aber gleichzeitig, dass die Studierenden es auch anwenden können? Und was ist mit dem Niveau B2? Ist es mit dem Abschluss von B1 automatisch erreicht? Können die erwarteten komplizierten Sprachfertigkeiten B1 überhaupt in in jener kurzen Zeit erworben werden? Die Antwort ist konfuser als die Frage selbst. Ja und nein.

Ausgehend von Unterrichtsstunden, korreliert die Zahl mit den Aussagen im GER, wonach für das Erreichen einer mittleren Stufe (engl. Threshold) die doppelte Anzahl an Unterrichtseinheiten benötigt werden soll, die für den Abschluss der Grundstufe (engl. Waystage) nötig war (vgl. GER, 2001, s. 29)¹². Siehe dazu auch Tabelle oben.

Als Lehrwerk wurde in den ersten beiden Studienjahren Moment Mal 1-3 (Langenscheidt) verwendet, da es einen unseres Erachtens effizienten Wortschatz aufbaut und übersichtlich gegliedert ist. Im letzten Studienjahr wurde Delfin 1-2 (Hueber) herangezogen. Wieder war die steile Progression des Lehrbuches ausschlaggebend. Neben dem Buch wurden zahlreiche selbsterarbeitete Materialien zur Verbesserung der fünf Sprachfertigkeiten eingesetzt. Sowie den Studierenden ermöglicht Online Material ihres eigenen Lehrwerkes zu gebrauchen.

Ungefähr nach 600-650 Stunden wurde der Zertifikatsband Themen Aktuell 3 (Hueber) eingeführt, der die Studierenden ohne Umschweife auf das ZD trimmt. Dies trug dazu bei, dass die meist Multiple-

¹¹ Zertifikat Deutsch Niveau B1

¹² Nur um einen Vergleich zu liefern: im Kanton Bern wird dasselbe Niveau mit 400-1200 Stunden umgesetzt (stand: 30.01.2009)

Choice Test gewöhnten Studierenden, sich auf das auf Fertigkeiten stützende Prüfungssystem vorbereiten konnten, was auch dazu beitrug, dass sie die Prüfung B1 bestehen konnten. Die Vorkenntnisse im Englischen¹³ erleichterte ihnen das Verständnis für die, sich vom Türkischen unterscheidende Sprachstruktur des Deutschen.

Doch trotz dieser positiven Lage, ist es den Studierenden in den 1.-4. Semestern der Deutschabteilungen nicht möglich einen deutschen Film mühelos verstehend zu verfolgen. Sie tun sich schwer orthographisch, syntaktisch und semantisch korrekte Texte zu einem vorgegebenen Thema zu verfassen¹⁴ oder sich mündlich dazu auszudrücken. Das Verstehen von Texten gelingt ihnen einfacher, zumal dies auch die am einfachsten selbstzutrainierende Fertigkeit darstellt. Doch deutsche Literatur entzieht sich dem Verständnis der meisten, ebenso der effektive Umgang mit der Fachliteratur. Übersetzen als fünfte Fertigkeit ist ihnen durch das Bildungssystem der mittleren Reife gelegen. Die wenigsten Probleme bereiten ihnen einen deutschen Text ins Türkische Übersetzen. In die andere Richtung tun sie sich schwer¹⁵.

Im Weiteren ist es den meisten StudentInnen nicht möglich in das Land der Zielsprache zu reisen oder mit Zielsprachlern außerhalb des Netzes oder zufälligen Begegnungen zu kommunizieren oder in Kontakt zu treten, da die Türkei kein EU-Mitgliedsland ist. Studierende aus Europa-Ländern finden sich nur wenige ein. Dabei ist der Landkreis ein beliebtes Tourismuszentrum der Türkei. Studierende in anderen Städten dürften es schwerer haben. Sprachliche und kulturelle Hegemonie bleibt dem Englischen behalten, so dass auch mediale Kontakte mit dem Deutschen eher limitiert sind. Zurück bleibt eine größten Teils isolierte Gruppe von Deutschlernern, die als Kulturträger des Deutschen eher ihre Dozenten und Lehrwerke kennen, als den lebensnahen echten Kontakt mit der lebenden Sprache. Unter diesen Grundvoraussetzungen wird es umso schwerer das Niveau B2 zu erreichen.

Natürlich sind alle o.g. Argumente direkte Beobachtungen aus dem Alltag der Studierenden. Sie bieten wichtige Forschungsperspektiven und –Stoffe für die Zukunft. Vorallem dann, wenn weiterhin auf einer Integration des GER und seiner Folgeerscheinungen wie dem Sprachenpass, dem Sprachenportfolio etc. im fremdsprachlichen Unterricht in der Türkei bestanden wird.

5. KOMMENTIERENDE DATENANALYSE

Ziehen wir das Fazit zu den unter 3 und 4 genannten Punkten: Der Referenzrahmen bietet auch dem FSU in einem Nicht-EU-Land tatsächlich wichtige Anhaltspunkte, was die curriculare Rahmenplanung und das Prüfen von Sprachkompetenzen betrifft. Dies unabhängig vom Bildungs- und/oder Bewertungssystem des Anwenders. Ebenso ist es hilfreich bei der Bestimmung von Lehr- und Lernzielen und bietet ein einheitliches deskriptives System, das auch zur Bestimmung von Messskalen verwertet werden kann. Doch weist es kein klares methodisch-didaktisches Konzept auf, wie auch aus den Kritikpunkten unter 3 zu entnehmen ist. Auch ist nicht offen dargelegt mit welchen Mitteln und Vorgehensweisen die jeweiligen Ziele relevant erreicht werden können. Lernprozesse werden im Allgemeinen nicht berücksichtigt, so dass eine Handhabung von speziellen Bedürfnissen, wie die der Fremdsprachenlerner, die keinen Kontakt zu der Zielkultur bzw. –Sprache halten können, nicht möglich erscheint. Für EU-Mitgliedstaaten fördert es die Mobilität. Doch dieselbe Mobilität kommt für Nicht-EU-Mitgliedstaaten gar nicht oder nur begrenzt in Frage. Daher auch die Frage der Relevanz und realistischen Umsetzung in Nicht-EU-Ländern.

Im Fall von Nicht-EU-Ländern sieht die Situation wie folgt aus: Der Zeitraum, der gesetzlich für das Erreichen eines bestimmten Niveaus vorgesehen ist – in unserem Fall 31-32 Wochen x 26 Stunden – für das Erreichen der Niveaustufe B2 gemäß GER. Unsere Beobachtungen zeigen aber, dass dieser Zeitraum in einer fast hermetisch aus Europa ausgegrenzten Gesellschaft, nicht ausreicht. Denn in einem Nicht-EU-Land sind 800 Unterrichtseinheiten nicht gleich mit 800 Unterrichtseinheiten eines

¹³ Die Mehrzahl der StudentInnen legten die Aufnahmeprüfung YDS auf Englisch ab, weil sie während der mittleren Reife als Fremdsprache Englisch bezogen.

¹⁴ Die Analyse der am meisten wiederkehrenden Fehler und Problemstellen gibt Anlass zu weiteren Untersuchungen.

¹⁵ Die Daten wurden durch regelmäßige Unterrichtsbeobachtungen und anhand der schriftlich abgelegten Prüfungen bzw. Referate und Hausaufgaben erfasst.

EU-Landes. Zumal für Vorbereitungsklassen, wie sie in der Türkei der Fall sind, auch kein Austauschprogramm besteht.

Sehen wir den Fakten ins Auge, haben die Studierenden ausserhalb des regulären Unterrichts, Softwareeinsatz, einigen wenigen Touristen und enormen Eigeneinsatz, keinen weiteren Kontakt zur deutschen Sprache und/ oder Kultur. Dazu kommen lange Sommerpausen zwischen den jeweiligen Semestern. Realistischer wäre es daher, zu behaupten, die Studierenden können ein kompetentes Niveau von B2 erreichen, wenn sie die Abteilung absolvieren¹⁶.

Die Prüfungen, denen die Studierenden im Laufe der Jahre unterzogen werden zeigen vor allem nach den Sommerpausen enorme Tiefgänge im sprachlichen Niveau. So ist es zum Beispiel der Studie unterzogenen Studierenden im 3. Semester nicht möglich gewesen, einen bei der Evaluierung durch durch GER-Kriterien gestützten Einstufungstest für das grammatikalische Sprachniveau B2 bis zu 50% erfolgreich zu lösen. Konkret konnte keiner der Studierenden im 3. Semester bis zu 30 Fragen von insgesamt 60 korrekt oder überhaupt beantworten. Dies lässt den Rückschluss zu, dass sich das grammatikalische Niveau der Studierenden auf B1 befindet. Die Befunde in den Kompetenzfertigkeiten sind geringer. Die mit den Studierenden geführten Gespräche unterstreichen das Resultat aus den Prüfungen.

Ein weiterer belegbarer Fakt, dass das Niveau B2 nicht wirklich erreicht wird und die Studierenden bis zur Absolvierung gerade an das Niveau herankommen, zeigen auch die Resultate der Sprachprüfungen für den Studentenaustausch über das Erasmus bzw. LLL-Programm. Bisher gelang es insgesamt 5 von 21 Anwärtern aus den 3., 5. Und 7. Semestern die Fertigkeitenbasierende Sprachprüfung auf dem Niveau von B2 zu bestehen, und das gerade mit der notwendigen Punktzahl. Weiter zu bemerken ist, dass zwei von den 5 Studierenden Studenten mit Migrationshintergrund sind. Ein Abschlusstest, der im 8. Semester durchgeführt wurde, legte offen dar, dass wiederum nur 3 von insgesamt 31 Studierenden des 8. Semester 2010/2011 bei allen vier Sprachfertigkeiten ein Niveau von B2 vorweisen konnten.

Die Interviews mit den Studierenden belegten die Annahme, dass während der Ausbildung in der Vorbereitungsklasse nicht alle vier Grundsprachfertigkeiten im selben Maße entwickelt werden konnten. Die Anmerkungen der Studierenden betonen auch, dass produktive Fertigkeiten weniger stimuliert werden konnten und längerer aktiver Sprachunterricht förderlich sein könnte. In diesem Zusammenhang kann auch auf die Studien von Sakarya-Maden verwiesen werden, die in zahlreichen Studien die aktuelle sprachliche Kompetenz von Studierenden von Deutsch auf Lehramt an der Universität Trakya darlegt (ex. 2010, S. 236-251).

Resultierend wäre daher ein realistischer und pragmatischer Umgang mit der GER erwägenswert. Hierbei könnten die internen Niveauskalen nicht allgemein, sondern nach Fertigkeiten bewertet werden. Den weniger geförderten Fertigkeiten könnten im Studium oder mit Zusatzmaßnahmen während der Vorbereitungsklasse, wie etwa Konversationskurse, entwickelt werden. Die würde wiederum eine erneute Anpassung und Revidierung der Curricula der Lehramtabteilungen bedeuten. Denn die Beobachtungen und o.g. Besprechungen mit den Studierenden an der Deutschlehrerabteilung in Muğla zeigen deutlich, dass die Studierenden das Leseverständnis im Niveau B1 und B2 viel früher erreichen, als z.B. die Schreib- und Sprechkompetenz.

In einer geschlossenen Gesellschaft, der kein freier Eintritt in das Land der Zielsprache bzw. Kultur gewährt wird, verspätet sich die Kompetenzentwicklung. In manchen Fällen setzt sie erst gar nicht ein. Sowie etwa das Verstehen von Mundarten und Dialekten. Die Vermittlung, beispielsweise von D-A-CH-Wissen, ist nur auf vorhandenes Lehrmaterial bedingt. Auch wenn Lehrwerke diese Konzepte miteinschließen und so z.B. ein Lehrwerk wie Moment Mal auch akzent- und dialektreiche Hörtexte und –Übungen einsetzt, reichen diese nicht zur Entwicklung einer effektiven Hörkompetenz aus, die es den Lernern ermöglichen würde narrative Medien effizient zu verfolgen.

Eine Möglichkeit kulturellen Austausches und gegenseitigem Erfahrungsaustausch mit Zielkulturträgern oder Personen anderer Nationalität, die ebenfalls DaF beziehen ist nur begrenzt durch Erasmus bzw. LLL-Förderungen möglich. Deutsch als gemeinsame Verständigungssprache,

¹⁶ Dies mitunter mit Hilfe der Wahlfächer, die beispielsweise an der Muğla Universität mit dem Ziel eingeführt wurden, die Sprachkenntnisse mehr einzuüben und zu verfeinern. Exemplarisch zu nennen: *Aktuelle Phonetikvermittlung*.

kommt nur künstlich im Plenum inszeniert vor und ist kaum relevant, da die Studierenden sich bewusst sind, dass sie im ‚Notfall‘ jederzeit auf ihre Muttersprache zurückgreifen können?

Realistisch wäre es die Stundenzahl der sog. sprachlichen Vorbereitung von einem Jahr auf min. zwei Jahre auszudehnen. Den Vorschlag unterbreiteten auch die interviewten Studierenden. Davor sollte der FSU während der mittleren Reife gründlich reformiert werden, so dass die grundlegenden Sprachfertigkeiten schon zur Schulzeit in gewissem Maß angeeignet werden, damit der universitäre FSU das nötige sog. Fein-Tuning bewerkstelligen kann.

Im Weiteren ist es wichtig den Studierenden möglichst viel Kontakt mit der Zielkultur- bzw. Sprache zu ermöglichen, die nur durch mehr internationalen Austausch zu bewerkstelligen scheint. Studierende, die wenn auch nur kurz, einen Aufenthalt im Zielsprachenland hatten, weisen deutlich mehr Zielsprachengewandtheit aus, als diejenigen, die ihre Grenzen noch nie verlassen haben.

Außerdem scheint es wichtig, die Fremdsprache nicht nach vorgegebenen Mustern, die in EU-Ländern, wo wie oftmals betont, der unmittelbare Kontakt mit der Zielsprache leicht möglich ist, zu vermitteln¹⁷. Sondern neue Methoden und Konzepte zu erarbeiten, ermitteln, die den jeweiligen Lernkulturen entsprechen. Hierfür müsste im Vorfeld die Lernproblematik türkischer Studierender eingehend studiert, Fehlerstatistiken ermittelt und ihre Zerstreung auf verschiedene Fehlermuster analysiert werden, um deren Ursache auf den Grund gehen zu können. Wichtig ist es auch direkt auf die Fremdsprachenlerner einzugehen und ihre Schwierigkeiten beim Fremdsprachenlernen besser zu verstehen. Um anschließend didaktische Konzepte auszuarbeiten, die auf die speziellen Bedürfnisse dieser Lerner eingehen können. Im Zusammenhang mit der realistischen Handhabung des GER wäre es dann möglich auch die Niveaustufen effizienter anzuvisieren.

Daher kommen wir zu dem naheliegendsten Schlussfazit, dass Niveaustufen wie B1 oder B2 nach dem GER, im sozusagen ‚künstlichen‘ Deutschunterricht im nicht-europäischen Raum, kaum umzusetzen ist. Das Ergebnis ist eher verfälscht und gründet auf gegenseitigem Optimismus. Auch reicht der gesetzlich vorgegebene Zeitrahmen meist nicht aus. Daher wird dringend suggeriert die grundlegende Einstellung zu der Umsetzung der Sprachniveaus in der Türkei zu überdenken und ein realistischeres Konzept zu erarbeiten.

Oder die vielleicht abschließende und schon länger diskutierte Frage, wann der Fremdsprachenunterricht überhaupt beginnen sollte, um effiziente Resultate zu erlangen. (vgl. Polat 1999, S. 137).

KAYNAKLAR

- Barkowski, H. (2003). Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren. (Hg. Bausch, K.-R. u.a.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 22-28). Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Königs F.G. und Krumm H.-J., Hg. (2003). *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Bausch, K.-R., (2003). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...! (Hg. Bausch, K.-R. u.a.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 29-35). Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Bleyhl, W., (2003). Die sprachliche Leistungsbeurteilung und die Chance zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts dank des *backwash*-Effekts. (Hg. Bausch, K.-R. u.a.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 36-44). Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Frey, E., (2004). *Die Kompetenzbeschreibungen des Europäischen Referenzrahmens: Beobachtungen zur Trennschärfe-problematik*. www.hueber.de/sixcms/media.php/36/referenzrahmen-frey.pdf (Stand: 03.02.2009)

¹⁷ Mit dieser Äußerung ist ein Beharren auf der kommunikativen Methode und der Verbannung der Muttersprache aus dem FSU gemeint. Arbeiten, die die Lernkultur der StudentInnen zu Tage legen, würden es uns ermöglichen effizientere didaktische Vorgehensweisen anzuwenden. Schließlich ist die Türkei nicht wirklich für den interkulturell-kommunikativ ausgerichteten Unterricht geeignet, wie er in multikulturellen Klassen europäischer Schulen ausgeübt werden kann.

- Güler, G. (2005a). Zum Fremdsprachenunterricht in den Sprachenzentren türkischer Universitäten. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 10 (2), 10 pp.
(Abrufbar unter <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Gueler3.htm> Stand: 19.07.2011)
- Güler, G. (2005b). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), (S. 89-100).
- House, J., (2003). Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Anspruch und Realität. (Hg. Bausch, K.-R. u.a.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterricht* (S. 95-104). Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Krumm, H.-J., (2003). Gemeinsame europäische Referenzrahmen – ein Kuckucksei für den Fremdsprachenunterricht? (Hg. Bausch, K.-R. u.a.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterricht* (S. 120-126). Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Polat, T. (1999). Zur Stellung und Rolle der deutschen Sprache bei der Entwicklung einer zukunftsbezogenen Fremdsprachenpolitik in der Türkei. Raasch, A. (Hg.) *Deutsch und andere Fremdsprachen – internationale Länderberichte – Sprachpolitische Analysen – Anregungen*. Amsterdam: Atlanta, GA, S. 133-138.
- Raupach, M., (2003). „Wir stellen Fragen, wir geben keine Antworten.“ Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: ist da mehr drin als man denkt? (Hg. Bausch, K.-R. u.a.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterricht* (S. 156-163). Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Sakarya-Maden, S. (2010). Eine Studie zum Niveau der kontrastiven Sprachkompetenz Türkischer Lehramtstudenten für Deutsch. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, (S. 236-251)
- Trim, J., North, B., u. Coste, D. in Zusammenarbeit mit Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übs. von Quetz J. u.a. Berlin. Langenscheidt KG.
- Vollmer, H. J., (2003). Ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: nicht mehr, nicht weniger. (Hg. Bausch, K.-R. u.a.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterricht* (S. 192-205). Tübingen. Gunter Narr Verlag.
- Winkler, Werner (2000): *Abiturwissen Deutsch – Oberstufe*. Stark. Freising.

(Stand: 01.08.2008)

(Stand: 03.02.2009)

(Stand: 30.01.2009)

Extended Abstract

This article examines the problems in the application of the Common European Framework in the Turkish Higher Education Area on the example of the University of Muğla. The Framework is a set of rules for foreign language teaching, which was published by the Council of Europe in the year 2000. It is a mostly action-oriented approach, which inspires to give some thought on the theoretical and practical issues of language teaching and learning. This article shall also pave the way to plan foreign language teaching and to specify different levels. Another goal is to offer examiners and authors concrete clues in the preparation of tests and textbooks. Particularly the so-called can-criteria, which describe standard levels according to skills, meet this goal. Among other things, the reference shall be again helpful for authors and teachers in creating the teaching material. All this matters are actually the case. However, different problems occur in the implementation of this set of rules in different countries in accordance with the specific conditions of that particular country. We want to demonstrate these problems using the example of the University of Muğla (Turkey)

As already mentioned above, the Framework is about a pattern of proposals for the education design and the determination of linguistic levels. The pattern is quite helpful and direction setting. But unfortunately, it also contains many gaps. The biggest of these gaps will be briefly discussed in this article. These include the ambiguity in determining the language concept and the lack and sometimes disaccord of theoretical and practical education fundamentals. Predominantly German researchers, many of whom are mentioned in this article, agreed that the workable concept of language is not clearly formulated. Hence the standard is sometimes put down to the speech act theory of Austin and Searle, and sometimes rather to later action-theoretical approaches, such as the Frankfurt School. But according to general opinion, there is no clarity. It is as well not clear, what didactic and methodological approaches were followed. The concept of the Framework reveals a clear action-oriented approach. At numerous points is emphasized that inter-and multi-cultural interests are followed. But theoretical grounding is missing. After a summarizing viewing of these points of criticism, the level B2 of the Framework was studied more closely. The choice fell to this level because it is the target position for the preparation-lessons of German teacher-training at the University of Muğla.

The level B2 can generally be regarded as an *independent communication*. I.e. a learner, who has completed level B2 can understand the proper content of complex texts. The understanding of details is not dwelled on. This can be proved by means of the language examination ZD-Plus (B2). The oral language use is fluent. But in fact, "fluent" is a vague expression and can be interpreted versatily. First and foremost "fluent" to whom, in what context? Above mentioned test classifies according to use of vocabulary, grammatical mistakes, pronunciation and understandability of the spoken language. But it should also be possible to deliver public speeches. Literary and auditory understanding (comprehension) corresponds to the level of the reading understanding. Thus, a learner, who masters level B2, can understand and correctly interpret public announcements, watch TV, etc. But there shall be a critical note: if you look at the levels in detail, it emerges that they not only define the foreign language skills of learners, but also their communication skills and his/her particular linguistic talent. For how well/excellent a person may have command of a language, it is an entirely different factor, how he/she is able to apply the language. The holding of public speeches, is also not possible for everybody even in their mother language. Therefore, there is reason to believe that the Framework in some points goes well beyond the target. When looking for a reason, the vague layout of the theoretical frame seems to be likely.

If you then look at the situation of the students on whom this study is based on, it can certainly be argued that the students successfully complete the preparation-class with the level B2. This can be proved with the final examinations. But unfortunately, this examination does not prove how much of the knowledge at the time of the exam are transferred to the first semester after three months of summer break. The observations of students from semester 1-8 show significant deficits, which were detected during class monitoring and documented with tests, homeworks, papers and data analysis according to multiple interviews. The whole situation raises the interesting question, which is mired in a wordplay: The achievement of level B2 is surely to be evaluated differently then the proficiency of

that level. In this context it would be more realistic to say that the graduates of the preparatory class have reached Level B2 and that the further application and proficiency is then continued at the department. The main reason for this result is not necessarily related to the number of hours, as the investigation confirms, but rather on the isolation of Turkish German learners in Turkey. Isolation in this case means that Turkish learners have not the liberty to freely travel to the target country. The travel involves lots of bureaucracy etc. After all, Turkey is not an EU country. Therefore, German is taught as a foreign language in an isolated and artificial environment. The students have only few contact opportunities to this living language. For example via Erasmus partnerships, whereas this opportunity is not possible to be exercised for the preparatory classes. Another possibility is via contact with persons from that target language culture. Here, the students in Muğla, stand a much higher chance than for example students in Erzurum. This in turn makes the local conditions an important component in the application phase. In addition to the economic, local and if you like political conditions, come along the special conditions of the country. Hereby are meant the teaching and learning conditions as well as the learners qualifications. During the practice of German classes in Turkey the situation prevails, that the learning experience of the students does not correspond to the methods chosen by the university lecturer. For example, Turkish students are trimmed on the multiple-choice tests system. This in turn has a completely different conceptual design than the test system, which is based on skills testing, such as Zertifikat Deutsch Plus exam, according to which the tests at the University of Muğla prepared. Taking into account the above facts it is therefore necessary to implement the framework according to the requirements in the own country and to precisely study the pre-qualifications of Turkish students in continuing studies, in order to create a relevant and practicable curriculum for the DaF-class, which will be more beneficial.