

Erwin Tschirner
Leipzig

Das ACTFL OPI und der Europäische Referenzrahmen

This article discusses the oral proficiency guidelines and the Oral Proficiency Interview (OPI) of the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) and establishes correspondences and connections between the ACTFL scale and the oral scale of the Common European Framework for Languages (CEF). After describing the ACTFL scale and the OPI, the article focuses on research evidence associated with the ACTFL scale, in particular with respect to the length of time needed to move from one level to the next and the linguistic features of learner languages at various levels. It is argued that CEF-based research and development should take note of the research associated with the ACTFL OPI because both scales try to measure the same construct, i.e., oral proficiency, and employ similar descriptors to measure this construct.

Die Kompetenzskalen zur mündlichen Handlungsfähigkeit des American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) und Europarat haben vieles gemeinsam. Insofern als sie versuchen, fremdsprachliche Handlungsfähigkeit auf unterschiedlichen Niveaustufen zu beschreiben, ist dies auch nicht weiter verwunderlich. Dazu kommt, dass beide Skalen ein Produkt sowohl der Theorie als auch der Praxis sind. ACTFL und Europarat haben ihre Skalen in die theoretischen Diskussionen der Zweitspracherwerbsforschung, der Sprachlehr- und -lernforschung und der fremdsprachlichen Testforschung eingebettet und sie daran gemessen. Darüberhinaus wurden beide Skalen an der Praxis erprobt, wobei die Skala des Europarats vor allem durch Lehrende validiert wurde (Schneider 2001), während die ACTFL-Skala im Rahmen des Oral Proficiency Interviews (OPI) auf eine jahrzehntelange, intensive Prüfungs- und Bewertungstätigkeit zurückblicken kann (Liskin-Gasparro 2003). Die Erfahrungen, die in den USA und in anderen Ländern dabei mit der ACTFL-Skala und dem OPI gemacht wurden, sind aus mindestens zwei Gründen für die europäischen Länder, die die Skalen des Europarats adoptieren, interessant. Zum einen sind dies didaktisch-methodische und curriculare Erfahrungen (Rifkin 2003), zum anderen sind es Erfahrungen mit Testergebnissen, u.a. welche Niveaus mit wievielen Lernstunden erreichbar sind (Tschirner / Heilenman 1998), was Lerner auf unterschiedlichen Niveaus können (über die Niveaudekriptoren hinaus) und welche Niveaus für welche Tätigkeiten notwendig sind (Swender 2003).

Im folgenden Beitrag gebe ich einen kurzen historischen Überblick über die Entwicklung der ACTFL Skala mündlicher Handlungsfähigkeit und des OPI und vergleiche sie dann mit der mündlichen Skala des Europarats. Anschließend stelle ich das Prüfungs- und Bewertungsverfahren des OPI vor, um ein Beispiel dafür zu geben, wie mündliche Handlungskompetenz auf der Grundlage von Deskriptoren zuverlässig evaluiert werden kann. Schließlich gehe ich auf Ergebnisse von Studien ein, die sich mit der zeitlichen Einordnung von Kompetenzniveaus beschäftigt haben und mit der Art von Sprache, die auf unterschiedlichen Niveaus produziert wird, um diese Erfahrungen auch für die mündliche Skala des Europarats fruchtbar zu machen.

Die ACTFL-Skala und das Oral Proficiency Interview: Ein historischer Rückblick

Die ACTFL *Leitlinien mündlicher Handlungsfähigkeit (Oral Proficiency Guidelines)* basieren ursprünglich auf dem Kriterienkatalog des *Foreign Service Institute (FSI)*, das 1952 vom damaligen US-amerikanischen Außenminister beauftragt wurde, eine Prüfung zu entwickeln, die die mündliche Handlungsfähigkeit amerikanischer Diplomaten und Beamten, die im Ausland eingesetzt werden sollten, zuverlässig bewerten konnte. Gefordert wurde eine Prüfung, die mündliche Kompetenz auf allen Niveaus evaluieren konnte, vom Nullanfänger bis zur fehlerfreien Beherrschung der Fremdsprache. Die ersten Prüfungen wurden holistisch und rein numerisch bewertet, von 0 = keine

Kompetenz bis 5 = muttersprachliche Kompetenz, bis 1958 die ersten Niveaubeschreibungen entwickelt wurden, die 5 Kategorien zugeordnet wurden, Aussprache, Verständnis, Flüssigkeit, Grammatik und Wortschatz. Damit nahm die mündliche Prüfung des FSI eine entscheidende Vorreiterrolle ein. Andere mündliche Prüfungen begannen erst in den späten 70-er und frühen 80-er Jahren Skalen zu entwickeln, die beobachtbares Verhalten auf unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzniveaus beschrieben und diese Beschreibungen zu Evaluationszwecken verwendeten (Fulcher 1997).

Die Skala und das Interviewformat des FSI wurde in den achtziger Jahren von ACTFL zusammen mit dem Educational Testing Service (ETS) und weiteren Organisationen überarbeitet, um sie besser an die sprachlichen Verhältnisse an Schulen und Universitäten anzupassen. In den 90-er Jahren etablierten sich die ACTFL Leitlinien und das darauf basierende *Oral Proficiency Interview* (OPI) als die *de facto* Standardprüfung mündlicher Kompetenz in Nordamerika, sowohl im schulischen und universitären Bereich, wie auch in der Geschäftswelt. Der Erfolg der Leitlinien und ihr weitergehender methodisch-didaktischer Einfluss wird auch daran deutlich, dass die Leitlinien mündlicher Handlungskompetenz 1999 in einer überarbeiteten Fassung herauskamen (Breiner-Sanders / Lowe / Miles / Swender 2000), die 2001 von den überarbeiteten Leitlinien für die Fertigkeit Schreiben (Breiner-Sanders,



Raccontastorie tibetano.

Swender, Terry 2002) ergänzt wurde und in den kommenden Jahren mit Neufassungen für die Fertigkeiten Lesen und Hören komplettiert werden sollen.

Die mündlichen Skalen von ACTFL und Europarat im Vergleich

Die Skala von ACTFL unterscheidet 10 Niveaustufen: *Novice Low, Mid* und *High, Intermediate Low, Mid* und *High, Advanced Low, Mid* und *High* und *Superior*.¹ *Novice* Sprecher können mittels einzelner Wörter, Wortlisten, auswendig gelernter Wendungen und einiger selbst formulierter Neuzusammensetzungen gelernter sprachlicher Elemente einfache Fragen zu sehr einfachen alltäglichen Dingen beantworten. Die höchste Stufe *Novice High* entspricht dabei ungefähr dem Niveau A1. *Intermediate* Sprecher können durch Fragen und Antworten Auskünfte einholen oder geben, einfache sprachliche Interaktionen und Transaktionen initiieren, durchführen und beenden, eigenständig formulieren und ihre Anliegen gedulden Gesprächspartnern mitteilen, indem sie satzwertige Äu-

an formellen und informellen Gesprächen über Themen von persönlichem und öffentlichem Interesse beteiligen, können unvorhergesehene Probleme im Gesprächsverlauf mit unterschiedlichen sprachlichen Mitteln lösen, können zusammenhängende Texte (Beschreibungen, Erzählungen, Berichte u.Ä.) über Gegenwärtiges, Vergangenes und Zukünftiges, unter angemessener Markierung aspektueller Verhältnisse und mit angemessener Sicherheit und sprachlicher Korrektheit produzieren und können allgemein die sprachlichen Anforderungen von Schule, Universität oder Beruf erfüllen. *Advanced Mid* entspricht ungefähr dem Niveau B2 und *Advanced High* dem Niveau C1. *Superior* Sprecher schließlich können auch professionelle Anforderungen des Berufslebens bzw. der akademischen Welt erfüllen, sie können mit Hilfe ausführlicher, gut strukturierter Diskussionsbeiträge Standpunkte erklären und begründen und überzeugende Hypothesen entwickeln, sie können Themen auf konkrete und abstrakte Weise erörtern, sprachlich ungewohnte Situationen bewältigen und dabei ein hohes Maß an sprachlicher Korrektheit einhalten. *Superior* entspricht ungefähr dem Niveau C2.

Europarat	A1	A2	B1	B2	C1	C2
ACTFL	Nov High	Int Mid	Int High	Adv Mid	Adv High	Superior

Tabelle 1: Die Skalen von Europarat und ACTFL im Vergleich

ßerungen produzieren und aneinander reihen, sie können sich an einfachen Gesprächen zu vorhersagbaren Themen mit Bezug auf Alltagsgeschehen und persönliche Umgebung beteiligen und Grundbedürfnisse und soziale Anforderungen der Zielkultur befriedigen, um auf einfache Weise in der Zielkultur zurecht zu kommen. *Intermediate Mid* entspricht dabei ungefähr dem Niveau A2 und *Intermediate High* dem Niveau B1. *Advanced* Sprecher können sich aktiv

Das Prüfungs- und Bewertungsverfahren des Oral Proficiency Interviews

Ziel einer mündlichen Prüfung ist es, eine repräsentative Auswahl der Sprechhandlungen, die eine Person ausführen kann, auf ökonomische Weise zu liefern. Gleichzeitig soll darauf geachtet werden, wie einzelne Aufgaben mit den Merkmalen der getesteten Person interagieren: mit ihrer sprachlichen Kompetenz, mit ihrem Sach- und Fachwissen und mit ihren

Gefühlen. Schließlich soll das Prüfungsgespräch eine positive Rückwirkung auf die getestete Person haben, auf die Art und Weise, wie sie ihre eigene Kompetenz wahrnimmt, wie zufrieden sie mit ihr ist, und darauf, welche Schlüsse sie im Hinblick auf ihre weitere fremdsprachliche Entwicklung zieht (Bachman / Palmer 1996).

Das OPI beginnt mit einer unbewerteten Aufwärmphase.² Sie ist dafür gedacht, das Gespräch auf einem Niveau zu beginnen, mit dem der Kandidat oder die Kandidatin keine Probleme hat, damit er oder sie sich zu Beginn des Prüfungsgesprächs kompetent fühlen kann. Gleichzeitig bewirkt diese Phase, dass sich die Testperson "aufwärmt", d.h. beginnt, wieder auf Deutsch zu denken. Des Weiteren ist das Ziel dieser Phase, Prüferin und Prüfling miteinander bekannt zu machen. Dies soll dazu führen, dass das Gespräch authentischer wird. Man unterhält sich, um sich weiter kennen zu lernen. Zum anderen soll dadurch eine freundliche und angenehme Atmosphäre geschaffen werden. Die Aufwärmphase wird weiterhin dazu benutzt, um zu erfahren, wofür sich die getestete Person interessiert, um Themen für die Prüfungsphase des Interviews zu gewinnen. Schließlich bekommt der Prüfer im Rahmen dieser Phase bereits erste Eindrücke darüber, auf welchem Niveau sich die getestete Person befinden könnte.

Im Hauptteil der Prüfung werden vier bis fünf Themen behandelt, die sich auf den unteren Niveaus eher auf elementare alltägliche Erfahrungen bzw. Autobiographisches beschränken, auf den höheren Niveaus mit dem Testkandidaten ausgehandelt werden. Dieses Aushandeln der Themen hat vor allem das Ziel, die sprachliche Kompetenz der Kandidaten in den Mittelpunkt zu stellen und zu vermeiden, dass Testergebnisse durch fachliches Wissen bzw. negative Gefühle beeinflusst werden. Gleichzeitig verstärkt

das Aushandeln der Themen mit den Kandidaten die Authentizität des Gesprächs. Letztendlich führt es auch zu einer größeren Testökonomie, weil vermieden wird, Themen anzuschneiden, zu denen die Kandidaten nichts wissen bzw. nichts zu sagen haben.

Zu jedem Thema werden zuerst Fragen oder Aufgaben gestellt, die der Kandidat vermutlich problemlos beantworten kann (Boden), und dann Fragen oder Aufgaben, die er wahrscheinlich nur mit Mühe oder gar nicht beantworten kann (Decke). Man erhält so eine Profilbeschreibung, die die Person eindeutig zwischen zwei Niveaus platziert. Der Wechsel zwischen für die Kandidaten einfachen und schwierigen Fragen führt sie immer wieder auf ein Niveau von Mühelosigkeit zurück. Dies verschafft ihnen zum einen immer wieder Erfolgserlebnisse, ein Gefühl von Kompetenz und damit eine positive emotionale Grundstimmung, und zum anderen notwendige Ruhepausen für die schwierigeren Fragen und Aufgaben. Die Proben auf das nächsthöhere Sprachniveau, das die Testperson noch nicht oder nicht gut beherrscht, haben das Ziel, die Prüfung auch noch oben hin bewertbar zu machen, denn nur in der Zusammenschau zwischen gelösten und nicht gelösten Aufgaben lassen sich Prüfungsteilnehmer präzise einordnen. Ein weiterer Vorteil des Wechsels zwischen lösbarer und komplizierten Aufgaben ist das Feedback, das die getestete Person dadurch erhält. Sie bekommt ein relativ deutliches Bild ihrer Fähigkeiten, darüber, was sie kann und was sie nicht kann. Dies steigert zum einen die Validität der Prüfung für die getestete Person (Augenscheinvalidität), zum anderen vermittelt es ein persönliches Profil, das Ausgangspunkt weiterer Lernwege werden kann.

Weil in einem Prüfungsgespräch nicht alle Sprechhandlungen und sozialen Kontexte auf authentische Weise elizitiert werden können, werden die Kandidaten, meist gegen Ende des Inter-

views, gebeten, mit dem Prüfer ein Rollenspiel durchzuführen, um z.B. einfache oder komplexe Transaktionen aus dem Alltag zu simulieren, um ein weiteres Register in das Prüfungsgespräch einzuführen oder um das Autoritätsgefälle in der Prüfung umzukehren, damit die Testperson mehr Eigeninitiative zeigen kann. Das OPI endet mit einer Abkühlphase, in der die Kandidaten auf das Niveau zurückgebracht werden, auf dem sie sich am wohlsten fühlen. Das Prüfungsgespräch endet dadurch für die Testperson mit einem Erfolgserlebnis, aus dem sie eine positive Rückwirkung auf das weitere Lernen gewinnt.

Das ACTFL OPI wird holistisch bewertet. Die Leistung eines Kandidaten wird nicht nach Punkten bewertet, sondern es wird verglichen, zu welcher Niveaubeschreibung sie am besten passt. Die Prüfung selbst wird von einem einzelnen Prüfer abgenommen, der sich während der Prüfung keine Notizen macht, sondern sich auf das Prüfungsgespräch konzentriert. Die Prüfung wird auf Band aufgenommen und im Anschluss von dem Prüfer mindestens einmal komplett angehört, bevor er eine Bewertung abgibt. Das Band wird dann an einen zweiten Bewerter weitergeleitet, der seine Bewertung abgibt, ohne die Bewertung des ersten Bewerter zu kennen. Wenn die Bewertungen nicht übereinstimmen, wird das Band an einen dritten Bewerter geschickt, der seine Bewertung ebenfalls blind abgibt. Prüferinnen und Prüfer werden in einem aufwändigen Verfahren, das bis zu einem Jahr dauern kann, geschult und müssen eine Prüfung ablegen, bevor sie von ACTFL zertifiziert werden.

Surface und Dierdorff (2003) untersuchten die Zuverlässigkeit der OPIs von Language Testing International (LTI), des kommerziellen Arms von ACTFL, in einer großangelegten Studie mit 5881 OPIs in 19 unterschiedlichen Sprachen und ermittelten einen Reliabilitätskoeffizienten von ins-

gesamt 0,978. Keine Sprache erreichte ein schlechteres Ergebnis als 0,94, die Ergebnisse für Deutsch lagen sogar mit 0,981 leicht über dem Durchschnitt dieser sehr guten Ergebnisse.

Forschungsergebnisse 1: Zeitaufwand

Eine wichtige curriculare Entscheidung ist es, wieviel Zeit man für das Erreichen eines bestimmten Niveaus vorsieht. Zwar sind Anzahl von Unterrichtsstunden keine Garantie dafür, dass ein bestimmtes Niveau auch erreicht wird, trotzdem können hochspezialisierte Kenntnisse und Fähigkeiten wie z.B. professionelle fremdsprachliche Handlungsfähigkeit, ähnlich wie professionelle Kompetenzen in der Musik und im Sport, nur durch tägliches, mehrstündiges Üben und Anwenden über einen mehrjährigen Zeitraum hinaus erworben werden. Weil das OPI von Beginn an mit einem großen methodisch-didaktischen Interesse verbunden war, wurde der Faktor Zeit relativ früh untersucht. Die ältesten zeitlichen Vorgaben für Kurse zur Entwicklung mündlicher Handlungsfähigkeit stammen vom *Foreign Service Institute* (FSI) (Thompson 1996), die nach wie vor verwendet werden und die von späteren empirischen Studien im Großen und Ganzen bestätigt wurden. Das FSI unterscheidet zwischen vier Sprachgruppen, je nach Schwierigkeit ihres Erlernens für Muttersprachler des Englischen.³

Tabelle 2 zeigt, wie viele Unterrichtsstunden in intensiven, handlungsorientierten Fremdsprachenkursen des FSI mit bis zu vier Teilnehmern pro Kurs für die einzelnen Sprachgruppen veranschlagt werden. Zur Sprachgruppe 1 gehören germanische und romanische Sprachen wie Dänisch, Niederländisch, Norwegisch, Schwedisch, Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Rumänisch und Spanisch,

ebenso wie die Kreolsprachen Suaheli und Haitisch. Zur Sprachgruppe 2 gehören u.a. Bulgarisch, Dari, Deutsch, Farsi, Hindi, Indonesisch, Malayisch, Neugriechisch und Urdu. Zur Sprachgruppe 3 gehören Amharisch, Bengalisches, Burmesisch, Finnisch, Hebräisch, Khmer, Laotisch, Nepalisch, Pipilino, Polnisch, Russisch, Serbokroatisch, Sinhalesisch, Tamilisch, Thai, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch und Vietnamesisch. Zur Sprachgruppe 4 gehören Arabisch, Chinesisch, Japanisch und Koreanisch.

	240 h	480 h	720 h	1320 h/2400-2760 h
Gruppe 1	IL/IM	IH/AL	AM/AH	
Gruppe 2		IL/IM	IH/AL	AM/AH
Gruppe 3		IL/IM	IH/AL	AM/AH
Gruppe 4		NH/IL	IM/IH	IH/ALAH/S

Tabelle 2: Unterrichtsstunden und Kompetenzniveaus nach Sprachgruppen

Empirische Studien bestätigen im Großen und Ganzen diese Stundenvorgaben, deuten aber darauf hin, dass sie oft nicht genügen und dass andere Variablen, wie z.B. ein Auslandsaufenthalt, eine große Rolle spielen können. So wird die Schwelle von *Intermediate* zu *Advanced* oft nur durch einem längeren Auslandsaufenthalt überschritten, besonders bei Sprachen, die nicht der Gruppe 1 angehören. Rifkin (2003) fand ein Niveau von AL oder besser nur bei Studierenden, die mindestens ein Semester in Russland studiert hatten. Selbst ein Auslandsstudium ist allerdings keine Garantie, dass die Schwelle zu *Advanced* überschritten wird. Nach Brecht, Davidson und Ginsberg (1993) erreicht nur ein gutes Drittel von Russischstudenten das *Advanced* Niveau nach einem Auslandsstudium von einem oder zwei Semestern. Swender (2003) fasst die Ergebnisse von fünf amerikanischen Universitäten zusammen, die über einen Zeitraum von 5 Jahren (1998-2002) ihre Studierenden (insgesamt 501) regelmäßig zum Abschluss ihres Bachelor-

studiums einer Fremdsprachenphilologie von ACTFL testen ließen. Viele dieser Studierenden hatten dabei an einem Austauschprogramm, das im Normalfall ein akademisches Jahr beinhaltete, teilgenommen. 17% der Studierenden der Fächer Hispanistik, Französisch und Italianistik (insgesamt 442 Studierende) waren am Ende ihres Bachelorstudiums noch IM (Europarat: A2), 57% waren IH oder AL (B1) und 26% waren AM (B2) oder besser. Recht ähnliche Ergebnisse erzielten Studierende der Germani-

stik und Russistik (insgesamt 39 Studierende)⁴. 26% waren IM (A2), 44% waren IH/AL (B1) und 30% waren AM (B2) oder besser. Weniger gute, aber doch recht passable Ergebnisse erzielten Studierende der Sinologie und Japanologie (insgesamt 20 Studierende). 35% waren IM (A2), 50% waren IH/AL (B1) und 15% waren AM (B2) oder besser.

Forschungsergebnisse 2: Merkmale lernersprachlicher Texte auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus

Neben der Frage nach Unterrichtsstunden bzw. Länge von Auslandsaufenthalten rücken seit den neunziger Jahren verstärkt curriculare Fragen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und hier insbesondere Fragen nach einer sinnvollen grammatischen Progression zur Stärkung der Sprechkompetenz. Tschirner (1996) stellte die Hypothese auf, dass es sinnvoll wäre, sich auf einer gegebenen Stufe auf die grammatischen Phänomene

zu konzentrieren, die auf dem jeweils nächsthöheren Niveau kontrolliert werden müssen. Auf dem *Novice* Niveau sollte daher die Grammatik des *Intermediate* Niveaus gelehrt und geübt werden, auf dem *Intermediate* Niveau die Grammatik des *Advanced* Niveaus usw. Dazu stellte Tschirner auf der Basis der Niveaubeschreibungen zu Texttyp und Sprechhandlung thesenartig folgende Grammatik-elemente zusammen, deren mündliche Beherrschung auf den Niveaus *Intermediate* und *Advanced* gegeben sein müsste.

Intermediate	Präsens, Subjekt-Verb-Kongruenz, Verbalklammer, Inversion in Wort- und Satzfragen
Advanced	Perfekt, Kasus, Inversion in Aussagesätzen, Verbstellung in Nebensätzen

Um diese Aussagen empirisch zu überprüfen, analysierte Tschirner (1996) 40 OPIs auf den Niveaus NM, NH, IL und IM und stellte fest, dass der Prozentsatz korrekter Verwendung von Verbkongruenz und Verbalklammer von Niveau zu Niveau stetig ansteigt, während weder die Inversion in Aussagesätzen noch die Endstellung des finiten Verbs in Nebensätzen auf diesen Niveaus erworben sind.

richtig verwendet. Weder die Inversion in Aussagesätzen (34% korrekt) noch die Verbendstellung in Nebensätzen (24% korrekt) scheinen auf diesem Niveau erworben zu sein. Die Verbkongruenz im Präsens in Hauptsätzen wiederum scheint spätestens auf dem Niveau IM erworben zu sein. Bei einer durchschnittlichen Anzahl von 42,26 Sätzen pro Interview, d.h. Äußerungen mit mindestens einem Subjekt und einem Verb, wurden 88% dieser Verben mit der korrekten Endung versehen. Auffällig ist, dass selbst auf dem niedrigsten Niveau der Untersuchung, NM, die Kongruenz bereits in mehr als der Hälfte der Sätze, im Durchschnitt 10,33 pro Interview, korrekt verwendet wird und diese korrekte Verwendung auf den folgenden Niveaus stetig ansteigt. Dies hat möglicherweise damit zu tun, dass sich die untersuchte Stichprobe aus Studierenden zusammensetzte, die Deutsch an einer amerikanischen Universität studierten und damit sowohl explizites Grammatikwissen besaßen und wahrscheinlich eine höhere Sprachaufmerksamkeit als z.B. Einwanderer. Daneben mögen, insbesondere auf den unteren Niveaus, eine Reihe von Subjekt-Verb-Verbindungen als lexikalische Einheiten verwendet worden sein.

	NM (N = 3)	NH (N = 7)	IL (N = 10)	IM (N = 20)
Verbalklammer		40% (5)	64% (10)	92% (20)
Inversion		17% (4)	25% (9)	34% (18)
Nebensatzstellung				24% (14)
Kongruenz	56%	64%	75%	88%
Sätze	10,33	29,43	32,20	42,26

Tabelle 3: Durchschnittlicher Prozentsatz korrekt bei drei oder mehr obligatorischen Kontexten pro Interview mit Anzahl der Teilnehmer, die drei oder mehr obligatorische Kontexte produzierten, in Klammern. Anzahl der Prüfungen pro Niveau stehen hinter den Abkürzungen für die Niveaus in Klammern. Durchschnittliche Anzahl der mit einem Subjekt verwendeten Verben (ohne sein, haben, werden und Modalverben) und durchschnittlicher Prozentsatz korrekter Verwendung der Kongruenz bei diesen Verben.

Nach Tabelle 3 wird spätestens auf dem Niveau IM die Verbalklammer in 92% der obligatorischen Kontexte

Tschirner (1996) untersuchte weder den Erwerb des Perfekts noch den der Kasus. Die Daten des Genfer DiGS-

Projekts (Diehl u.a. 2000) scheinen jedoch darauf hinzudeuten, dass sowohl der Perfekt- wie auch der Kasus erwerb erst in Angriff genommen wird, wenn der Erwerb der Wortstellung im Großen und Ganzen abgeschlossen ist. Sollten sich diese aus Aufsatzdaten gewonnenen Ergebnisse auch für die gesprochene Sprache zeigen, würde dies seine ursprünglichen Hypothesen bestätigen.

Ausblick

Der Blick auf einige Forschungsergebnisse im Hinblick auf das ACTFL OPI wirft eine Reihe von Fragen für die Skalen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) auf. Zum einen scheinen diese Ergebnisse darauf hinzudeuten, dass sich die Entwicklung der mündlichen Kompetenz von A2 bis C2 nicht in überschaubare Blöcke von jeweils ca. 300 Unterrichtsstunden einteilen lässt, sondern auf den höheren Niveaus deutlich langsamer abläuft und möglicherweise ohne die intensive Erfahrung eines halb- oder ganzjährigen Auslandsaufenthalts trotz vieler weiterer Unterrichtsstunden auf dem Niveau B1 stagniert. Da es zum GER noch keine zuverlässigen und validen mündlichen Sprachstandsprüfungen gibt, besteht die Gefahr, dass Lernern nach Bestehen z.B. der Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts einfach bescheinigt wird, dass sie auch im Mündlichen das Niveau B2 erreicht haben, auch wenn dies gar nicht der Fall ist. Sicherlich sollte man auch für den GER davon ausgehen, dass am Ende eines jeweiligen Kursblockes deutlich unterschiedliche Niveaus in den vier Fertigkeiten erreicht werden. Wenn ein Lehrwerk verspricht, dass in 300 Stunden in allen vier Fertigkeiten das gleiche Niveau erreicht werden kann, handelt es sich sicherlich nur um Wunschdenken.

Zum anderen deuten die Ergebnisse von Studien zum OPI darauf hin, dass

die grammatische Progression der Lehrwerke, die auf einen jeweiligen Stufenabschnitt vorbereiten sollen, zumindest was die mündliche Handlungsfähigkeit betrifft, fern jeglicher Realität sind. Wenn grammatische Strukturen wie Nebensatzstellung, Inversion in Aussagesätzen, Perfekt und Kasus erst ab dem Niveau B2 in spontan gesprochener Sprache in einem nennenswerten Umfang richtig verwendet werden, stellt sich natürlich die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, auf dem Niveau A1 Funktionen und Strukturen einzuführen und zu üben, die auf diesem Niveau auch gelernt werden können. *Profile Deutsch* (Glaboniat u.a. 2002) reiht sich in seiner Grammatikprogression nahtlos in deutsche Lehrwerkstraditionen ein, schlägt vor, den Akkusativ auf A1 einzuführen, den Dativ auf A2, das Perfekt auf A2, das Präteritum auf B1, den Großteil der Nebensätze auf A2 usw. Zwar sagen Glaboniat u.a. ausdrücklich, dass es sich nicht um eine Erwerbsgrammatik handelt, dass es nicht darum geht vorherzusagen, was ein Lerner auf einem bestimmten Niveau kann (S. 154). Nur stellt sich dann die Frage, warum die Grammatikprogression völlig lösgelöst von sprachlicher Handlungskompetenz entwickelt wurde. Auch wenn die empirische Basis der Kannbeschreibungen schmal ist und die von grammatischen Kompetenzen noch schmaler, führt sicherlich kein Weg daran vorbei, genau diese empirische Basis zu vergrößern und nicht traditionelle Progressionen einfach auf die GER Niveaus zu verteilen. Dies führt wahrscheinlich dazu, dass man für unterschiedliche Fertigkeiten unterschiedliche Grammatikprogressionen entwickeln muss und eine Grammatikprogression speziell für das Sprechen (Tschirner 2001b). Das ACTFL OPI ist sowohl als Prüfung interessant für die europäische Diskussion im Zusammenhang mit dem GER als auch für die curriculare Planung. Es ist als Prüfung interes-

sant, weil sich die ACTFL Skala ohne größere Schwierigkeiten mit der Skala des GER korrelieren lässt und damit ein Instrument zur Verfügung steht, um GER-Prüfungen zu validieren und um erreichte Niveaus kontrollieren zu können. Es ist für die curriculare Planung interessant, weil es eine Reihe von Studien gibt, die sowohl versucht haben zu erfassen, wie lange es dauert, bis ein bestimmtes Niveau erreicht wird, wie auch, welche sprachlichen Merkmale auf unterschiedlichen Niveaus beherrscht werden.

Anmerkungen

¹ Die folgenden Skalenbeschreibungen entstammen der deutschen Übersetzung der ACTFL proficiency guidelines – speaking, revised 1999 (Tschirner 2001a:126).

² Die folgende Darstellung des OPI beruht auf dem ACTFL OPI Tester Training Manual (Swender 1999).

³ Es ist durchaus möglich, dass für das Deutsche, eine germanische Sprache wie das Englische, ähnliche Schwierigkeitsverteilungen gelten.

⁴ Zum Vergleich die Prozentzahlen für Deutsch (32 Studierende): IM = 28%, IH/AL = 41%, AM+ = 31% und Russisch (7 Studierende): IM = 14%, IH/AL = 57%, AM+ = 29%.

Bibliographie

- BACHMAN, L. / PALMER, A. (1996): *Language testing in practice*, Oxford, Oxford University Press.
- BRECHT, R. D. / DAVIDSON, D. / GINSBERG, R. B. (1993): *Predictors of foreign language gain during study abroad*, Washington, National Foreign Language Center.
- BREINER-SANDERS, K. / LOWE, Jr., P., MILES, J. / SWENDER, E. (2000): *ACTFL proficiency guidelines – speaking, revised*, in: *Foreign Language Annals* 33, p. 13-18.
- BREINER-SANDERS, K. / SWENDER, E. / TERRY, R. (2002): *Preliminary proficiency guidelines – writing revised*, in: *Foreign Language Annals* 35, p. 9-15.
- DIEHL, E. / CHRISTEN, H. / LEUENBERGER, S. / PELVAT, I. / STUDER, Th. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*, Tübingen, Niemeyer.
- FULCHER, G. (1997): *The testing of L2 speaking*, in: CLAPHAM, C. / CORSON, D. (Hrsg.), *Encyclopedia of language and education, vol. 7: Language testing and assessment*, Dordrecht, Kluwer, p. 75-85.
- GLABONIAT, M. / MÜLLER, M. / SCHMITZ, H. /

RUSCH, P. / WERTENSCHLAG, L. (2002): *Profile deutsch*, Berlin u.a., Langenscheidt.

LISKIN-GASPARRO, J. (2003): *The ACTFL Proficiency Guidelines and the Oral Proficiency Interview: A brief history and analysis of their survival*, in: *Foreign Language Annals* 36, p. 483-490.

RIFKIN, B. (2003): *Oral proficiency learning outcomes and curricular design*, in: *Foreign Language Annals* 36, p. 582-588.

SCHNEIDER, G. (2001): *Kompetenzbeschreibungen für das Europäische Sprachenportfolio*, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, p. 193-214.

SURFACE, E. / DIERDORFF, E. (2003): *Reliability and the ACTFL Oral Proficiency Interview: Reporting indices of interrater consistency and agreement for 19 languages*, in: *Foreign Language Annals* 36, p. 507-519.

SWENDER, E. (Hrsg.) (1999): *ACTFL Oral Proficiency Interview: Tester training manual*, Yonkers, NY, ACTFL.

SWENDER, E. (2003): *Oral proficiency testing in the real world: Answers to frequently asked questions*, in: *Foreign Language Annals* 36, p. 520-535.

TSCHIRNER, E. (1996): *Scope and sequence: Rethinking beginning foreign language instruction*, in: *The Modern Language Journal* 80, p. 1-14.

TSCHIRNER, E. (2001a): *Die ACTFL Leitlinien mündlicher Handlungsfähigkeit*, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, p. 116-126.

TSCHIRNER, E. (2001b): *Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse: Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht*, in Funk, Hermann / Koenig, Michael (Hrsg.), *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner*, München, Iudicium, p. 106-125.

TSCHIRNER, E. / Heilenman, L. K. (1998): *Reasonable expectations: Oral proficiency goals for intermediate students of German*, in: *Modern Language Journal* 82, p. 147-158.

THOMPSON, I. (1996): *Assessing foreign language skills: Data from Russian*, in: *Modern Language Journal* 80, p. 47-65.

Erwin Tschirner

ist Professor für Deutsch als Fremdsprache und Angewandte Linguistik des Herder-Instituts und Dekan der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig. Er hat an der University of California in Berkeley promoviert und an mehreren Universitäten in den USA und in Deutschland gelehrt. Schwerpunkte in Forschung und Lehre bestehen im Zweitspracherwerb, in der Korpuslinguistik, in der Testforschung und im Lehren und Lernen mit Neuen Medien. Er ist seit 1989 ACTFL-Certified Oral Proficiency Tester für Deutsch als Fremdsprache und seit 1993 Oral Proficiency Tester Trainer. Er ist Koautor des *Frequency Dictionary of German: Core Vocabulary for Learners*, das Ende 2005 bei Routledge erscheinen wird.