



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Anwendung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen im Bereich der Sprachausbildung des Österreichischen Bundesheeres“

Verfasser

Andreas Prutsch

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 313

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramt Französisch / Geschichte, Sozialkunde,  
Polit.Bildg.

Betreuerin:

Univ.Prof.Mag.Dr. Rosita Schjerve-Rindler

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	5
1.1. Persönlicher Bezug: .....	6
1.2. Problemstellung: .....	6
1.3. Forschungsfrage .....	7
1.4. Methodische Hinweise .....	8
2. Die Entwicklungen der Leistungsstufen im militärischen und zivilen Bereich .....	10
2.1. Der Weg zur STANAG 6001 und dessen Interpretationen.....	10
2.1.1. Grundlegendes zu STANAG .....	13
2.1.2. Das Bureau for International Language Coordination.....	14
2.1.3. Die Entwicklung der STANAG 6001 .....	18
2.1.4. Die Interpretationen der STANAG 6001 .....	20
2.1.5. Charakteristik der STANAG 6001.....	21
2.2. Die Entstehung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen.....	24
2.2.1. Aufgaben und Aufbau des GERS.....	26
2.2.2 Die Niveaustufen des GERS .....	30
2.2.3. Charakteristika des GERS.....	33
3. Das Fremdsprachenwesen im ÖBH .....	35
3.1. Die Entwicklung des Fremdsprachenwesens des Bundesheeres.....	35
3.1.1. Die neuere Geschichte der Sprachausbildung im österreichischen Bundesheer .....	35
3.1.2. Die Entwicklung des militärischen Fremdsprachendienstes im Bundesheer der 2. Republik .....	36
3.2. Das Sprachinstituts des Bundesheeres heute – Aufgaben, Ziel und Organisation.....	41

3.2.1. Aufgaben und Ziele .....	41
3.2.2. Organisation .....	47
3.3. Die Kurssystematik in der Sprachausbildung des ÖBH .....	49
3.3.1. Das Leistungsstufensystem des ÖBH: .....	50
3.3.2. Das Kurssystem im ÖBH.....	54
3.3.3. Das Evaluationssystem .....	57
3.3.3.1. Leseverstehenstest.....	59
3.3.3.2. Hörverstehenstest.....	60
3.3.3.3. Test Mündlicher Gebrauch.....	61
3.3.3.4. Test Schriftlicher Gebrauch.....	61
4. Die Deskriptoren des militärischen und des zivilen Leistungsstufensystems.....	64
Campaign .....	64
IELTS.....	64
4.1. Zuordnung der Deskriptoren .....	65
4.2. Analyse .....	97
4.2.1. Hörverstehen:.....	98
4.2.2. Mündlicher Gebrauch: .....	99
4.2.3. Leseverstehen:.....	100
4.2.4. Schriftlicher Gebrauch: .....	101
4.3. Schlussfolgerung .....	101
5. Methodische Konzepte des Fremdsprachenunterrichts im ÖBH .....	103
5.1. Methodische Entwicklungen im Sprachunterricht.....	103
5.1.1. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode .....	104
5.1.2. Die direkte Methode .....	105
5.1.3. Die audio-linguale Methode.....	105
5.1.4. Die vermittelnde Methode.....	106
5.1.5. Die audio-visuelle Methode .....	106

5.1.6. Die kognitive Methode .....	106
5.1.7. Die kommunikative Methode .....	107
5.1.8. Die interkulturelle Methode .....	108
5.2. Die Methodendiskussion im Fremdsprachenunterricht des ÖBH .....	108
5.2.1. Einfluss der Beschreibung des österreichischen Leistungsstufensystems auf den Unterricht im ÖBH .....	111
5.2.2. Einfluss des GERS auf den Unterricht im ÖBH .....	114
5.3. Die Behandlung der Sprachverwendung im GERS und im ÖBH .....	116
5.3.1. Die Ableitung von Kursinhalten gemäß GERS .....	116
5.3.2. Die Ableitung von Kursinhalten im ÖBH .....	119
5.4. Mehrsprachigkeit und ÖBH .....	120
5.4.1. Mehrsprachigkeit im internationalen Tätigkeitsbereich des ÖBH .....	122
5.4.2. Mehrsprachigkeit im Auslandseinsatz .....	125
5.4.3. Mehrsprachigkeit im Bundesheer der Zukunft .....	127
6. Zusammenfassende Darstellung und Schlussfolgerung .....	130
6.1. Die Unterschiede der beiden Referenzsysteme .....	131
6.2. Probleme der Zuordnung von Deskriptoren .....	133
6.3. Das Ergebnis der Untersuchung .....	134
7. Bibliographie .....	139
7.1. Primärliteratur .....	139
7.2. Sekundärliteratur .....	139
7.3. Tertiärliteratur .....	141
7.4. Internetadressen .....	141
8. ANHANG .....	143

## 1. Einleitung

Im Laufe der Geschichte der 2. Republik durchlief das Österreichische Bundesheer (ÖBH) viele Höhen und Tiefen, angefangen von der ersten großen Bewährungsprobe bei der sogenannten „Ungarn-Krise“ 1956, über den von der Bevölkerung aufgrund diskussionswürdiger politischer Entscheidungen durchaus ambivalent gesehenen Einsatz während der „Tschechen-Krise“ 1968 bis hin zur „Eurofighter-Debatte“ und der jetzigen sehr hitzig geführten Auseinandersetzung über Sinn und Zweck der Wehrpflicht.

Liest man sich in den diversen Medien die Kommentare der Leser durch, so wird recht bald klar, dass die Masse der Bevölkerung die Bundesheersoldaten als „Rambos“ oder „Ewiggestrige“ sieht. Man vergisst sehr oft dabei, dass das ÖBH auch einen klaren Ausbildungsauftrag hat und dies auch bei seinen Militär- und Zivilpersonen in die Tat umsetzt. Die bekannteste Ausbildungsstätte ist die Theresianische Militärakademie, an der die Absolventen im Rahmen eines Fachhochschulstudiengangs zum Berufsoffizier ausgebildet werden. Die Weiterbildung erfolgt dann teilweise noch an der Militärakademie und später dann an der Landesverteidigungsakademie, die unter anderem die höchsten Ausbildungslehrgänge für Offiziere durchführt.

Ein eher unbekannter Bereich ist die Sprachausbildung im ÖBH, die in den letzten beiden Jahrzehnten einen deutlichen Aufschwung erlebt hat, da das ÖBH laut Verfassung ja nicht nur Aufgaben im Inland, sondern auch im Ausland zu erfüllen hat. Als Meilenstein kann da der Beitritt zur EU 1995 gesehen werden, der die Einrichtung einer ständigen Militärvertretung Österreichs in Brüssel ermöglichte. Doch österreichische Militärpersonen sind nicht nur in Organisationen der EU zu finden, sondern beteiligen sich auch intensiv an Programmen der NATO Partnerschaft für den Frieden, in der Österreich ebenfalls seit 1995 Mitglied ist.

Die in diesen Organisationen zu besetzenden Dienstposten werden mit hochrangigen Offizieren, bestens ausgebildeten Unteroffizieren oder zivilen Experten, die Angehörige des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport (BMLVS) sind besetzt. Logischerweise sind neben den allgemeinen fachlichen Voraussetzungen für solche Posten auch Sprachkenntnisse erforderlich, um die

alltäglichen, kommunikativen Aufgaben und Situationen gut bewältigen zu können. Zur Erlangung eines Postens sind außerdem immer wieder Sprachfertigkeiten gefordert, welche die NATO in einem Standardization Agreement (STANAG) mit der Nummer 6001 definiert hat. Um den sprachlichen Anforderungen zu entsprechen und den österreichischen Vertretern im Ausland ein Dokument in die Hand zu geben, das Aussagekraft in Bezug auf die STANAG hatte, hat Österreich eine Prüfungsordnung erstellt, die im Großen und Ganzen auf der STANAG 6001 basiert. Da dies nicht unerheblich für die weitere Untersuchung in dieser Arbeit ist, wurde in Kapitel 2 die Entwicklung der STANAG 6001 in Bezug zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen detaillierter behandelt. Dabei wird auch das organisatorische Gerüst, in welches sich die STANAG bettet, kurz vorgestellt.

### **1.1. Persönlicher Bezug:**

In meiner Funktion als Hauptlehroffizier und Referatsleiter für Französisch im Sprachinstitut des Bundesheeres habe ich, unter anderem, folgende Aufgaben wahrzunehmen:

1. Entwicklung und Durchführung von Französischkursen
2. Lehrtätigkeit
3. Terminologearbeit, vor allem in der Fachsprache
4. Erstellung von Curricula
5. Erstellung von Konzepten für fachterminologische Französischkurse
6. Übersetzungs- und Dolmetschtätigkeit für das BMLVS
7. Prüfungstätigkeit für den Bereich Französisch

Nachdem sich der GERS durch seine umfangreiche Hilfestellung, die er sowohl Lehrenden als auch Lernenden bietet, als sehr effizienter „Leitfaden“ im Rahmen meiner dienstlichen Aktivitäten erwies, war es für mich nur eine logische Konsequenz, mich eingehender mit diesem Werk und seinen Auswirkungen für den militärischen Sprachausbildungssektor auseinander zu setzen.

### **1.2. Problemstellung:**

Ein positiver Aspekt der STANAG und des GERS sind die vergleichbaren Evaluationsergebnisse bei Prüfungen. Damit ist gemeint, dass ein Lerner in einem

europäischen Land eine Prüfung absolvieren kann, die dann in anderen europäischen Ländern anerkannt wird.

Nun ist es aber so, dass im militärischen Bereich nur ein Diplom gemäß STANAG anerkannt ist und umgekehrt im zivilen Bereich so ein Diplom gänzlich unbekannt ist. Zur Lösung dieses Problems gäbe es zwei Möglichkeiten: entweder man prüft zweimal, einmal gemäß militärischem Leistungsstufensystem und einmal gemäß GERS und nimmt dabei einen hohen Zeitaufwand in Kauf, oder man untersucht die beiden Systeme hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und bietet diverse Entsprechungen an, wie z.B. „inA/inA/inA/inA“ entspricht einem „A1“ gemäß GERS.

Ob das überhaupt möglich ist, wird in Kapitel 4 untersucht, das sich eingehend mit der Gegenüberstellung der Deskriptoren des GERS und des ÖBH auseinandersetzt.

Doch es geht nicht nur allein um die Deskriptoren als Kriterium zur Beurteilung, sondern auch um den Weg dorthin, denn wenn sich die Sprachausbildung im ÖBH an die internationalen Richtlinien hält, und es praktisch kaum Unterschiede in den Ausbildungsmethoden oder der Kurssystematik gibt, so könnten bei gleicher oder ähnlicher Ausbildung auch gleiche Prüfungsergebnisse erzielt werden.

Nachdem das Militär aber in vielen Bereichen, besonders in der Technik oder Rüstung, eigene Wege gegangen ist und sehr oft eine Vorreiterrolle gespielt hat, beschäftigt sich das Kapitel 3 näher mit der Geschichte und der Systematik der Fremdsprachenausbildung im ÖBH, um so besser Rückschlüsse auf die Frage zu ziehen, ob die militärische Fremdsprachenausbildung mit den heutigen internationalen Standards im zivilen Sprachausbildungssektor vergleichbar ist.

Dies wird auch in Kapitel 5 fortgesetzt, da es dort um die im ÖBH verwendeten Methoden geht und auch die Wichtigkeit des im GERS propagierten Konzepts der Mehrsprachigkeit für die Streitkräfte behandelt wird.

### **1.3. Forschungsfrage**

Daher liegt vorliegender Arbeit die folgende Forschungsfrage zu Grunde:

## **Müssen Deskriptoren, Methodik, Ausbildungsinhalte und Evaluation im ÖBH verändert werden, um den Empfehlungen des GERS zu entsprechen?**

Die beiden relevanten Metasysteme, die STANAG bzw. die Leistungsstufenbeschreibung des ÖBH sowie der GERS wurden unabhängig von einander entwickelt. Zwar klingen die Leistungsstufen ähnlich, aber sie sind dennoch aufgrund der unterschiedlichen Ausgangsbasis völlig unterschiedlich.

Dies hat auch Auswirkungen auf die gewählten Unterrichtsmethoden sowie die gewählten Prüfungsarten, die im ÖBH eher auf die Überprüfung von Sprachfertigkeiten in einer ungeprobten kommunikativen Situation abzielen (sogenannte „proficiency tests“), als auf die Überprüfung von erreichten Zielen nach einem Fremdsprachenkurs („achievement tests“).

Die vorliegende Arbeit stützt sich daher auf drei Hypothesen:

1. Die Kurssystematik in der Fremdsprachenausbildung im ÖBH unterscheidet sich deutlich von jenen in zivilen Ausbildungseinrichtungen.
2. Die in der Sprachausbildung im ÖBH verwendeten, von der NATO STANAG 6001 abgeleiteten Leistungsstufen unterscheiden sich deutlich von den ähnlich lautenden Sprachniveaus des GERS.
3. Die Unterrichtsmethode in der Französischausbildung im ÖBH entspricht nicht der im Referenzrahmen propagierten Methode, da für den militärischen Bereich eigene Richtlinien gelten.

### **1.4. Methodische Hinweise**

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde die hermeneutische Methode gewählt, d.h. ausgehend von den langjährigen Erfahrungen als Hauptlehroffizier in der militärischen Fremdsprachenausbildung wurden Informationen aus der wissenschaftlichen Literatur und diversen Untersuchungen gesammelt, gesichtet und einer interpretativen Analyse zugeführt.

Das übergeordnete Ziel dieser Arbeit soll sein, Folgerungen für die Sprachausbildung im ÖBH abzuleiten, die einen weiteren Schritt hin zur Professionalität erlauben sollen. Ein weiteres, nicht unerhebliches Ziel, dieser Arbeit ist es, den Bekanntheitsgrad der Fremdsprachenausbildung des Bundesheeres zu steigern, um

so ein differenzierteres Bild der österreichischen Streitkräfte ab zu geben. Das Bundesheer ist nicht nur dazu da, die Grenzen des Landes im Fall der Fälle zu schützen und im Katastrophenfall zu helfen, „wo andere nicht mehr können“, wie es einmal ein Werbeslogan verlautbarte, sondern es ist auch eine hochqualifizierte Ausbildungseinrichtung des Bundes.

Es gilt nun, diese Rolle, vor allem vor dem Hintergrund der künftig zu erwartenden Richtungsentscheidungen, weiter auszubauen und Anreize für jene zu schaffen, die sich für den Dienst im Bundesheer entscheiden.

**Hinweis:**

Personenbezogene Ausdrücke in dieser Arbeit, betreffen, soweit der Kontext dies zulässt, Frauen und Männer gleichermaßen.

## 2. Die Entwicklungen der Leistungsstufen im militärischen und zivilen Bereich

Seit der Veröffentlichung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens 2001 und dessen zunehmender Verbreitung in immer mehr Schulen und Sprachausbildungsinstitutionen ist bekannt, dass der Referenzrahmen den vorläufigen Abschluss eines langwierigen Prozesses darstellt, der bereits 1971 auf Betreiben des Europarates begonnen hatte.

Weniger bekannt ist jedoch, dass im militärischen Bereich, genauer gesagt im Bereich der NATO, ein ähnliches Projekt gestartet und vollendet wurde. Auch hier begannen die Vorarbeiten bereits 1971 mit der Erkenntnis, dass innerhalb der NATO eine Standardisierung der Leistungsniveaus in den verschiedenen Sprachen sinnvoll sei.

Das folgende Kapitel behandelt beide Entwicklungen, wobei jedoch der Fokus eher auf den militärischen Teil ausgerichtet ist, da die Entwicklung des Referenzrahmens aufgrund der Vielzahl von Arbeiten (Diplomarbeiten, etc.) bekannter sein dürfte.

### 2.1. Der Weg zur *STANAG 6001* und dessen *Interpretationen*

Bevor man sich mit dem *Standardization Agreement 6001* (STANAG) und seiner Entwicklung beschäftigt, ist es notwendig auch einen Blick auf die Organisation zu werfen, die hinter diesem Agreement steht und für die Einhaltung und Weiterentwicklung maßgeblich verantwortlich ist: die NATO.

Die NATO wurde 1949, nach einer Reihe spektakulärer politischer Ereignisse, wie z.B. die Blockade von Berlin, von 12 Staaten<sup>1</sup> gegründet. Das Ziel dieses Bündnisses war es zunächst, ein Gegengewicht zur aggressiven Politik der UdSSR zu bilden und ein gemeinsames Verteidigungssystem zu schaffen, welches den ideologischen, politischen und militärischen Bedrohungen der damaligen Zeit begegnen konnte. Der im April 1949 unterzeichnete Vertrag von Washington basiert auf dem Prinzip der Partnerschaft und schützt die Rechte der Mitgliedsstaaten sowie deren internationale Verpflichtungen, die sich aus der Charta der Vereinten Nationen ergeben. Die Mitgliedsländer teilen sich somit die Risiken und Verantwortung der kollektiven

---

<sup>1</sup> Belgien, Frankreich, Luxemburg, Niederlande, Großbritannien, USA, Kanada, Dänemark, Island, Italien, Norwegen und Portugal.

Sicherheit in gleichem Maß wie die Vorteile, die daraus entstehen. Außerdem verpflichten sie sich keine andere internationale Verpflichtung ein zu gehen, die dem Vertrag zuwider handelt.<sup>2</sup>

Im Laufe der Zeit wuchs die Organisation stetig und immer mehr Länder traten ihr bei: 1952 Griechenland und Türkei, 1955 Bundesrepublik Deutschland, 1982 Spanien, 1990 im Zuge der Wiedervereinigung Deutschlands wird das Gebiet der DDR Teil der Allianz, 1999 Republik Tschechien, Ungarn, Polen, 2004 Bulgarien, Estland, Lettland, Litauen, Rumänien, Slowakei, Slowenien.

Heute zählt die NATO insgesamt 28 Mitglieder und weitere Erweiterungsrounden sind geplant.

Trotz des Zerfalls der Sowjetunion sowie des Warschauer Paktes – für viele die Hauptbedrohung der NATO – hat es die NATO dennoch geschafft, sich auch weiterhin als Garant der Sicherheit für den Euro-Atlantischen Raum zu etablieren. Das Ziel der Erweiterungen liegt nicht so sehr in dem Versuch die Gunst der Stunde zu nutzen, um eine wie auch immer geartete Vormachtstellung gegenüber Russland zu stärken, sondern es ist der Ausdruck dafür Sicherheit durch vertrauensbildende Maßnahmen zu schaffen und nicht neuerliche „Grenzen“ zu ziehen. Eine von der NATO in Auftrag gegebene Studie hat bereits 1995 dargelegt, dass die Erweiterung maßgeblich durch die Motivierung zu und Förderung von demokratischen Reformen, inklusive der Stärkung bzw. Schaffung ziviler und demokratischer Kontrolle über die Streitkräfte, zur Stabilität und Sicherheit aller Länder im euroatlantischen Raum beitragen könne. Ebenso sollen die Schemata und Gewohnheiten in Bezug auf Kooperation, Konsultation und Konsensbildung, welche die Beziehungen zwischen den derzeitigen Mitgliedsstaaten charakterisieren, den Beitrittskandidaten vermittelt sowie gutnachbarschaftliche Beziehungen ausgebaut werden.

Als weiteren Vorteil der NATO-Erweiterung sieht die Studie die höhere Transparenz hinsichtlich der Verteidigungsbudgets sowie der Verteidigungspläne, was zu einem höheren Vertrauen zwischen den Ländern führt und der Grundstein für eine effizientere Kooperation und Integration in Europa ist.<sup>3</sup>

Doch je mehr Länder der NATO beitreten, desto größer wird deren Vielfalt, die in einigen Bereichen sicherlich erwünscht ist, in anderen Bereichen jedoch bekämpft werden muss, um nicht deren Effizienz zu beeinträchtigen.

---

<sup>2</sup> vgl. NATO Handbook, hrsg. NATO Public Diplomacy Division, Brüssel 2006, S. 16-17.

<sup>3</sup> vgl. [http://www.nato.int/issues/study\\_on\\_enlargement/index-f.html](http://www.nato.int/issues/study_on_enlargement/index-f.html), 11.11.06, 11:04

Um diesen Umstand zu illustrieren möge hier nur kurz ein sehr einfaches Beispiel erwähnt werden: die Bewaffnung.

Wenn mehrere NATO-Mitgliedstaaten gemeinsam an einem internationalen Einsatz teilnehmen und jedes Land andere Munitionskaliber für z.B. Sturmgewehre oder Maschinengewehre verwenden würde, hätte dies einen immensen Aufwand im Bereich der Logistik zur Folge. Um diesen Effekt zu minimieren, werden NATO-Normkaliber vorgegeben, die alle Mitgliedsstaaten übernehmen sollten.<sup>4</sup>

Man hat bereits kurz nach der Gründung der NATO erkannt, dass eine Standardisierung in gewissen Bereichen ein großes Potential für die Steigerung der militärischen Effektivität und Effizienz bieten würde.

“The aim of NATO Standardization is to enhance the Alliance’s operational effectiveness through the attainment of interoperability among Alliance forces, and additionally between NATO forces and forces of Partners and other States, thus improving efficiency in the use of available resources. From common doctrine for planning a campaign, to standard procedures for transferring supplies between ships at sea to interoperable material such as fuel connections at airfields, STANDARDS permit the many NATO countries work to together.”<sup>5</sup>

In diesem Zusammenhang wird sehr oft das Wort “Interoperabilität” gebraucht, was einerseits *„die Fähigkeit zur Zusammenarbeit von verschiedenen Systemen, Techniken oder Organisationen“* und andererseits *„die Fähigkeit unabhängiger, heterogener Systeme, möglichst nahtlos zusammen zu arbeiten, um Informationen auf effiziente und verwertbare Art und Weise auszutauschen bzw. dem Benutzer zur Verfügung zu stellen, ohne dass dazu gesonderte Absprachen zwischen den Systemen notwendig sind“*<sup>6</sup> bedeuten kann. Besonders die zweite Definition des Wortes Interoperabilität macht deutlich, wie wichtig ein standardisierter Ablauf für ein Bündnis wie die NATO sein kann.

Im Jänner 1951 wurde als erste Maßnahme die „Military Agency for Standardization“ (MAS) geschaffen, die vor allem die Aufgabe hatte, die Standardisierung in operativen und administrativen Tätigkeiten sowie in Bezug auf das Kriegsmaterial zu unterstützen. 1971 zog sie von London ins NATO Hauptquartier nach Brüssel und wurde nach 2000 mit dem „Office of NATO Standardization“ zusammengelegt. Die

<sup>4</sup> vgl. Enhancing security and extending stability through NATO enlargement, hrsg. NATO Public Diplomacy Division, Brüssel 2004, S. 8

<sup>5</sup> [http://www.nato.int/nsa/nsa\\_home.htm](http://www.nato.int/nsa/nsa_home.htm), 07.02.11, 15:33.

<sup>6</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Interoperabilität>, 07.02.11, 15:34.

Ergebnisse der MAS endeten meist in Vereinbarungen, welche die einzelnen Mitgliedsstaaten ratifizieren sollten: die STANAG war geboren.

### 2.1.1. Grundlegendes zu STANAG

Die stetig steigenden und vor allem nach den Terroranschlägen vom 11. September 2001 veränderten Anforderungen an die NATO machten eine komplette Restrukturierung des NATO Standardisierungsprozesses notwendig. Standards sollten nicht nur in der Bewaffnung, Ausrüstung, im Führungsverfahren und in den verschiedensten Doktrinen die Arbeit erleichtern, sondern auch in anderen Bereichen wie medizinische Versorgung und Terminologie verhindern, dass es zu „Doppelgleisigkeiten“ in der Forschung, Entwicklung, Produktion, Beschaffung und logistischen Unterstützung von Verteidigungssystemen kommt.

Die für die Erstellung von Standardisierungsrichtlinien zuständige Institution ist die **NATO Standardization Organisation (NSO)**. Sie agiert als Koordinator zwischen führenden NATO-Institutionen und besteht aus:<sup>7</sup>

1. dem **NATO Committee for Standardization**,
2. der **NATO Standardization Staff Group** und
3. der **NATO Standardization Agency**.

Die Rolle der NSO besteht heute vor allem daraus, die Interoperabilität zu fördern, um die Fähigkeit der Allianz zu erhöhen, miteinander oder mit NATO-Partnerländern bzw. sogar Nicht-NATO-Ländern zu trainieren, zu üben und gemeinsame Einsätze durch zu führen. Dies soll durch eine Harmonisierung und Koordination aller Standardisierungsbemühungen innerhalb der Allianz sowie durch die Unterstützung von Standardisierungsaktivitäten geschehen.<sup>8</sup>

Zu 1) Das NATO Committee for Standardization (NCS) ist das höchste Gremium im Standardisierungsprozess und meldet dem Nordatlantikrat. Den Vorsitz führt der NATO-Generalsekretär oder einer der beiden permanenten Ko-Vorsitzenden, entweder der stellvertretende Generalsekretär für Verteidigungsunterstützung oder der Direktor des internationalen Militärstabes.

---

<sup>7</sup> Deutsche Übersetzung: „NATO-Standardisierungsausschuss“, „NATO-Stabsgruppe Standardisierung“ und „NATO-Standardisierungsagentur“ gemäß NATO-Handbuch, hrsg. Bureau de l'information et de la presse, Brüssel 2001, S. 353.

<sup>8</sup> vgl. NATO Handbook, Brüssel 2006, S. 350.

Zu 2) Die NATO Standardization Staff Group (NSSG) für Standardisierung, die dem NCS untersteht, ist für die Harmonisierung von Grundsätzen und Verfahren in der Standardisierung verantwortlich und koordiniert Standardisierungsaktivitäten. Sie schlägt außerdem Ziele für das NATO-Standardisierungsprogramm vor. Der NSSG gehören Mitglieder der höchsten NATO-Gremien, sowie Mitglieder des Internationalen Militärstabes sowie des Internationalen Stabes an.

Zu 3) Die NATO Standardization Agency (NSA) zeigt sich vor allem für die Administration im Bereich der Standardisierung verantwortlich und untersteht dem NCS. Sie legt Verfahren sowie Bestimmungen für die Planung oder Durchführung, die im Standardisierungsprozess angewendet werden sollen, fest und bereitet ebenfalls alle Treffen des NCS und der NSSG vor.

Die NSA unterstützt auch das NATO Büro für Terminologiekoordination, welches das Terminologiekoordinierungsprogramm der NATO führt und insgesamt für den Terminologiestandardisierungsprozess der NATO verantwortlich ist.

Prinzipiell werden Abstimmungen zu Standardisierungsvereinbarungen (Standardization Agreement – STANAG) in den Ausschüssen einstimmig getroffen. Da aber die Standardisierung immer noch freiwillig geschieht, genügt zur Annahme eines STANAG auch die Zustimmung der Mehrheit der jeweiligen Stimmberechtigten.<sup>9</sup>

Seit September 2000 werden auch die Partner-Staaten (Partnership for Peace – PfP) aktiv in Standardisierungsvorhaben mit eingebunden. Dies hat auch Auswirkungen auf Österreich und das ÖBH, da Österreich bereits seit 1995 Mitglied in der NATO-Partnerschaft für den Frieden ist.<sup>10</sup>

### **2.1.2. Das Bureau for International Language Coordination**

Das Bureau for International Language Coordination, im Folgenden BILC genannt, wurde 1966 durch einen Dienstzettel des britischen Verteidigungsministeriums ins Leben gerufen<sup>11</sup>. Diesem Schöpfungsakt ging eine Sprachkonferenz voraus, an der

<sup>9</sup> vgl. NATO Handbook, Brüssel 2006, S. 352.

<sup>10</sup> vgl. Hauser Gunther, Österreich - Zehn Jahre Mitgliedschaft in der NATO-Partnerschaft für den Frieden, in: Österreichische Militärische Zeitschrift 6/2005, Wien 2005, S. 749-775.

<sup>11</sup> vgl. Ministry of Defence of the United Kingdom, DS 15/160/7 vom 26. Juli 1966.

Mitgliedsstaaten der NATO und des „Supreme Headquarter Allied Powers Europe“ (SHAPE)<sup>12</sup> teilnahmen. Auf dieser Konferenz, die im „Institute of Army Education“<sup>13</sup> in London stattfand, wurde von den Teilnehmern über die Notwendigkeit bzw. das Bedürfnis diskutiert, eine Organisation zu schaffen, die als eine Art Plattform für alle NATO-Mitgliedsstaaten dienen sollte, um über neue Entwicklungen im Bereich der linguistischen Ausbildung zu informieren sowie Erfahrungen auszutauschen. Da die Schaffung einer solchen Organisation mehrheitlich als notwendig erachtet wurde, hat man sich entschlossen, dieser Forderung Folge zu leisten.

Zunächst war man sich darüber einig, dieses neue Organisationselement im "Institute of Army Education" anzusiedeln, doch recht bald übernahmen auch andere Länder, wie z.B. Deutschland, die Geschäftsführung von BILC. Seit 2010 übt Kanada die organisatorischen Aufgaben des BILC aus.<sup>14</sup>

Elf Jahre nach der Gründung des BILC wurde über dessen Verbindung zur NATO debattiert, da es anscheinend bis dahin keine genauen Weisungen gab. In einem im Februar 1978 herausgegebenen Dienstzettel der „Joint Services Sub Group“ (JSSG)<sup>15</sup> wurde der Status des BILC gegenüber der NATO festgehalten<sup>16</sup>. Demnach wird das BILC als beratendes Organ gegenüber der NATO im Bereich der Sprachausbildung anerkannt und wird von der NATO-Ausbildungsgruppe (NATO Training Group [NTG])<sup>17</sup> über die JSSG kontaktiert, falls sich Fragen zu diesem speziellen Themenbereich ergeben. Umgekehrt hat sich das BILC bei Anfragen an die NATO ebenfalls über die JSSG an die NTG zu richten.

---

<sup>12</sup> SHAPE ist heute das Hauptquartier für die „Allied Command Operations“ (ACO), welches eines der zwei bestehenden strategischen Militärkommandos der NATO ist. Das ACO wird vom „Supreme Allied Commander Europe“ (SACEUR) befehligt und sein Aufgabengebiet umfasst alle Operationen der NATO von der Strasse von Gibraltar bis hin nach Afghanistan. Siehe dazu: <http://www.nato.int/shape/about/overview.htm>, 07.02.11, 15:36.

<sup>13</sup> Das „Institute of Army Education“ war damals für die Aus-, Fort- und Weiterbildung in den britischen Streitkräften zuständig. Heute ist die Ausbildungsstruktur der britischen Streitkräfte anders gegliedert und teilweise auch umbenannt worden.

<sup>14</sup> vgl. <http://www.bilc.forces.gc.ca>, 04.02.11, 14:26. Ein weiteres Indiz für die Schirmherrschaft Kanadas ist die Tatsache, dass die Internetseite des BILC Teil der Internetpräsenz der kanadischen Streitkräfte ist.

<sup>15</sup> Die Joint Services Sub Group ist eine der fünf Untergruppen der NATO-Ausbildungsgruppe.

<sup>16</sup> vgl. [http://www.bilc.forces.gc.ca/org/doc/BILC\\_Constitution\\_2007-eng.pdf](http://www.bilc.forces.gc.ca/org/doc/BILC_Constitution_2007-eng.pdf) S.6. 04.02.11, 14:32.

<sup>17</sup> Die NATO-Ausbildungsgruppe hat den Zweck, die Interoperabilität zwischen den Mitgliedsstaaten und den PfP-Staaten zu fördern. Dieses Ziel soll durch die Verbesserung der Koordination und Standardisierung der gemeinsamen bzw. individuellen Ausbildung erreicht werden. Weitere Informationen dazu: <http://www.nato.int/structur/ntg/home.htm>, 07.02.11, 15:49.

Nach der kurzen geschichtlichen Einführung zur Gründung und zum Status des BILC, ist es nun notwendig, seine derzeitige Struktur und seine Aufgaben zu präsentieren.<sup>18</sup>

In den Statuten des BILC sind drei große Ziele formuliert:

1. Die Verbreitung von Informationen, Untersuchungen und Dokumenten, sei es in gedruckter oder multimedialer Form, bezüglich neuer Entwicklungen im Bereich der Sprachausbildung.
2. Die Präsentation von Arbeiten hinsichtlich der Koordinierung und der Studie spezieller linguistischer Themen im Zuge einer jährlich stattfindenden Konferenz.
3. Die Bereitschaft als „Plattform“ für alle an BILC teilnehmenden Staaten zu dienen, auf der sie Informationen über neue Entwicklungen im Bereich der Sprachausbildung austauschen können.

Um diese Ziele erreichen zu können, ist das BILC in drei Elemente gegliedert:

- a) das Sekretariat
- b) das Steuerungskomitee
- c) die Mitglieder

Zu a) Das Sekretariat besteht aus einem Vorsitzenden, der gleichzeitig auch der Vorsitzende des Steuerungskomitees ist, und mehreren Sekretären. Diese Personen sind Freiwillige und werden von den jeweiligen Mitgliedsstaaten für die Dauer von mindestens drei bis maximal fünf Jahren bestellt, obwohl ihr Mandat durch einen Entscheid des Steuerungskomitees verlängert werden kann. Die Hauptaufgabe des Sekretariats besteht darin, die jährlich stattfindende Konferenz bzw. die Seminare zu koordinieren.

Zu b) Das Steuerungskomitee ist das Entscheidungsgremium des BILC. Es besteht aus dem Vorsitzenden, einem Sekretär, den Delegationschefs der teilnehmenden NATO-Mitgliedsstaaten und den Delegationschefs aller teilnehmenden, nicht-stimmberechtigten Länder bzw. Institutionen sowie der Länder mit Beobachterstatus. Das Steuerungskomitee tritt jährlich bei der BILC-Konferenz zusammen und gibt die politische Richtung des BILC vor. Jedes Land, mit Ausnahme der nicht-

---

<sup>18</sup> vgl. [http://www.bilc.forces.gc.ca/org/doc/BILC\\_Constitution\\_2007-eng.pdf](http://www.bilc.forces.gc.ca/org/doc/BILC_Constitution_2007-eng.pdf) 04.02.11, 14:32.

stimmberechtigten Länder und der Beobachter, hat eine Stimme und darf über Anfragen, die dem Steuerungskomitee unterbreitet werden, abstimmen. Alle anderen Länder bzw. Institutionen dürfen sich zwar zu allen Angelegenheiten äußern, jedoch nicht darüber abstimmen. Bei politischen Fragen müssen die anwesenden Delegationschefs einstimmig über die Annahme des Antrages entscheiden.

Zu c) Jedes NATO-Mitglied kann ordentliches Mitglied des BILC werden. Außerdem dürfen Vertreter von NATO-Organisationen (z.B. Internationaler Stab, Internationaler Militärstab, etc.) als nicht-stimmberechtigte Mitglieder bei Konferenzen teilnehmen. Die Anträge auf Mitgliedschaft werden dem Steuerungskomitee unterbreitet und müssen von diesem einstimmig angenommen werden. Jeder Staat, der nicht Mitglied der NATO ist, kann zu den Konferenzen und Seminaren als Beobachter eingeladen werden und muss zu diesem Zweck einen Antrag an das BILC stellen, in dem auch präzisiert werden sollte, inwiefern das jeweilige Land die Erfahrungen der Teilnehmerstaaten bereichern könnte. Alle EU-Staaten, die nicht Mitglied der NATO sind, darunter auch Österreich, haben bei der BILC-Konferenz automatisch einen Beobachterstatus.

Die alljährlich stattfindende BILC-Konferenz wird seit 1980<sup>19</sup> abwechselnd von den ordentlichen Mitgliedsstaaten ausgerichtet. Die BILC-Seminare können jedoch auch von PfP-Staaten ausgerichtet werden, wobei das BILC jedoch die Schirmherrschaft innehat. Die Arbeitssprachen sind Englisch und Französisch, wobei jedoch aufgrund des Beitritts neuer Mitgliedsstaaten, deren Delegationen prinzipiell nur Englisch sprechen, das Französische etwas ins Hintertreffen geraten ist.

Trotz des langen Bestehens des BILC, ist man im NATO-Bereich mit dieser Organisationsform noch immer nicht ganz zufrieden. In letzter Zeit werden Überlegungen laut, innerhalb der NATO-Struktur ein eigenes NATO-Sprachbüro zu gründen, welches das BILC in vielerlei Hinsicht unterstützen sollte. Mit der Schaffung dieser permanenten Schnittstelle wäre auch ein Hauptkritikpunkt an BILC, die nicht vorhandene Kontinuität hinsichtlich der teilnehmenden Delegationsmitglieder, zumindest entschärft.

---

<sup>19</sup> Vor 1980 fanden die Konferenzen bis auf eine Ausnahme (Deutschland 1970) immer in Großbritannien statt. Vgl. <http://www.bilc.forces.gc.ca/conf/theme-doc/confthemes.pdf>, 07.02.11, 11:47.

### 2.1.3. Die Entwicklung der STANAG 6001

Schon recht bald nach der Gründung des BILC hat sich herausgestellt, dass der Bedarf einer Definierung und Standardisierung von Sprachfertigungsstufen, die innerhalb der NATO-Länder gültig sein sollte, groß war. Dieser Bedarf begründete sich nicht nur auf dem Problem der Sprachwahl im offiziellen Schriftverkehr, sondern auch auf die weitaus wichtigere Frage, welches Sprachniveau NATO-Mitarbeiter aufweisen mussten, damit sie die ihnen zugewiesenen Tätigkeiten auch ausüben konnten.<sup>20</sup>

Bereits auf der 2. BILC-Konferenz 1968 behandelte eine Arbeitsgruppe das Thema „Testing and Standards in Service Language Training“ und legte so den Grundstein für die Erarbeitung eines Systems, welches die Leistungsstufen in den vier Fertigkeiten „Listening“, „Speaking“, „Reading“ und „Writing“ definieren sollte.

In den frühen 1970er Jahren begann das BILC Leistungsstufen zu konzipieren und bediente sich dabei der „Interagency Language Roundtable rating scales“ (ILR), deren Ursprung bereits in den frühen 1950er Jahren zu finden ist, als das amerikanische „Foreign Service Institute“ der wachsenden Unzufriedenheit gegenüber der bis dato vorhandenen Sprachtests begegnen wollte.

Die ILR, welche dann von anderen Diensten wie CIA, FBI und vor allem dem DLI (Defense Language Institute) übernommen und angewandt wurde, kennt 6 Leistungsstufen, angefangen von „Level 0“ für keine nennenswerten Kenntnisse bis hin zu „Level 5“, welches den gebildeten Muttersprachler auszeichnet.<sup>21</sup>

Ab 1972 wurde eine eigene Arbeitsgruppe bei BILC eingesetzt, die den Auftrag hatte, Leistungsstufen zu erstellen, wobei jedoch in einem ersten Entwicklungsschritt nur die Fertigkeiten Lesen, Hören und Mündlicher Gebrauch fertig gestellt wurden. Erst 2 Jahre später konnten Leistungsstufen für den Schriftlichen Gebrauch hinzugefügt werden. Das erste STANAG-Konzept wurde 1975 zur Begutachtung an die Mitgliedsstaaten verteilt und im Oktober 1976 unter geringen Vorbehalten von Italien und Kanada als „STANAG 6001: Language Proficiency Levels“ (STANAG)<sup>22</sup> veröffentlicht.

<sup>20</sup> Wall Dianne und Green Rita, Language Testing in the military: Problems, Politics and Progress, in: Language Testing 22(3), (London 2005), S.379.

<sup>21</sup> vgl. <http://www.utm.edu/staff/globeg/ilrhome.shtml>, 07.02.11, 11:20.

<sup>22</sup> siehe aktuelle Version: <http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/index-eng.asp>, 07.02.11, 11:25.

Bei der Ratifizierung verpflichteten die Staaten sich, dieses Leistungsstufensystem anzuerkennen, um:<sup>23</sup>

- die für einen internationalen Arbeitsplatz benötigten, sprachlichen Anforderungen zu veröffentlichen,
- in internationalen Korrespondenzen die Abstufungen der Sprachkenntnisse zu bestimmen und zu übermitteln und
- die nationalen Leistungsstufen anhand eines standardisierten Leistungsstufensystems zu vergleichen, wobei die Staaten das Recht haben, ihre eigenen Leistungsstufen beizubehalten.

Die STANAG kennt, ebenso wie die ILR, 6 Leistungsstufen<sup>24</sup>, die in 4 Fertigkeiten<sup>25</sup> (Listening, Speaking, Reading, Writing) unterteilt und wie folgt definiert werden<sup>26</sup>:

- |           |   |                          |
|-----------|---|--------------------------|
| - Level 0 | - | No proficiency           |
| - Level 1 | - | Survival                 |
| - Level 2 | - | Functional               |
| - Level 3 | - | Professional             |
| - Level 4 | - | Expert                   |
| - Level 5 | - | Highly-articulate native |

Gleichzeitig mit der Einführung der oa. Stufen, wurde auch eine Zeichenfolge eingeführt, die im offiziellen Schriftverkehr der NATO das Sprachliche Leistungsprofil (SLP) eines NATO-Mitarbeiters zeigen soll<sup>27</sup>. Die Reihenfolge der Fertigkeiten wurde mit Hören, Mündlicher Gebrauch, Lesen und Schriftlicher Gebrauch festgelegt. Demnach hat ein Mitarbeiter mit einem SLP 2121 zwar in den passiven Fertigkeiten Hören und Lesen bereits das Niveau 2 erreicht, in den aktiven Fertigkeiten ist er jedoch noch auf Stufe 1 geblieben.

Diese Zeichenfolge kann aber auch als Qualitätserfordernis in Arbeitsplatzbeschreibungen bei der NATO dienen. In diesem Fall muss ein Bewerber, der sich für einen Posten interessiert, das für den Arbeitsplatz zugewiesene SLP erreichen, wobei es den Entsendeländern obliegt, dem

<sup>23</sup> vgl. [http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/doc/STANAG\\_6001\\_Edition\\_3-eng.pdf](http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/doc/STANAG_6001_Edition_3-eng.pdf), S.4, 07.02.11, 11:37.

<sup>24</sup> vgl. Wall, Green, Language testing in the military, S. 380.

<sup>25</sup> Im ÖBH hat haben sich für die 4 Fertigkeiten die Begriffe "Hörverstehen(H)", „Mündlicher Gebrauch(M)", „Leseverstehen(L)" und „Schriftlicher Gebrauch(S)" eingebürgert.

<sup>26</sup> vgl. [http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/doc/STANAG\\_6001\\_Edition\\_3-eng.pdf](http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/doc/STANAG_6001_Edition_3-eng.pdf), S.5, 07.02.11, 11:40.

<sup>27</sup> Der offizielle NATO-Term heißt „Standardized Language Profile (SLP) bzw. Profil Linguistique Standardisé (PLS).

Bediensteten eine adäquate Sprachausbildung zukommen zu lassen. Schwierigkeiten ergeben sich jedoch nur, wenn der Kandidat zwar in seinem Heimatland das notwendige SLP erreicht, aber bei einem Einstiegstest kurz vor Antritt seiner Arbeit<sup>28</sup> ein weitaus niedrigeres Testergebnis zustande bringt und nach Hause geschickt werden muss. Dies ist nicht nur peinlich für die Entsendeländer selbst, sondern könnte auch Konsequenzen für das nationale Prüfungsteam haben, da hier offensichtlich falsch geprüft wurde.<sup>29</sup> Dianne Wall macht in ihrem Artikel "Language testing in the military: problems, politics and progress" auf den doch sehr merkwürdigen Umstand aufmerksam, dass die SLP in Arbeitsplatzbeschreibungen nicht durch oder mit Unterstützung von Sprachenfachpersonal, sondern von NATO-Managern und Personalbearbeitern festgelegt werden. Die meisten SLP, so schreibt sie, wurden daher einmal festgelegt und änderten sich, ohne Rücksicht auf die tatsächlich für den jeweiligen Arbeitsplatz benötigten Spracherfordernisse, bis heute nicht, es sei denn die für die Funktion notwendige Dienstgradwertigkeiten wurden verändert.<sup>30</sup>

#### **2.1.4. Die Interpretationen der STANAG 6001**

Der nächste große Entwicklungsschritt, den die STANAG durchmachte, erfolgte in den späten 1990er Jahren. BILC erkannte die zunehmenden Probleme, die in der Anwendung der STANAG auftraten, da die verschiedensten Prüfer trotz der Bemühungen um Vereinheitlichung, die STANAG-Level unterschiedlich interpretierten.

Ein weiterer Grund für den Bedarf einer zusätzlichen Hilfestellung liegt in dem Umstand, dass die nationalen Prüfungsteams, auch in Österreich, durch ihre Bewertung indirekt oder direkt Einfluss auf die weitere Karriere der Prüfungsteilnehmer nehmen und somit stichhaltige Argumente liefern müssen, wie und nach welchen Kriterien eine Note (bzw. ein SLP) zustande kommt. Aus diesem Grunde sind Leistungsstufenbeschreibungen, die mehrere Interpretationen zulassen, äußerst ungünstig für eine etwaige „Rechtfertigung“ von Prüfungsergebnissen.

---

<sup>28</sup> Diese Vorgangsweise ist vor allem bei Posten im SHAPE üblich. Siehe dazu auch: Wall, Green, Language testing in the military, S. 381.

<sup>29</sup> Wall, Green, Language testing in the military, S. 381.

<sup>30</sup> ebenda.

Dianne Wall meint zu der Thematik der Mehrdeutigkeit bei den STANAG-Levels, dass:

"[...]the guidelines were adapted from the US Interagency Language Roundtable rating scales and, as sometimes occurs in these situations, the adaptation may not have included enough of the notions presented in the original document to provide the coherence needed by teams beginning to test in this area."<sup>31</sup>

Diese und ähnliche Fragen machten es daher notwendig, dass Experten sich der Frage einer Adaptierung oder vielleicht sogar einer kompletten Neudefinition der STANAG annehmen mussten.

Bei dieser geplanten Erneuerung wollte man nicht nur die Deskriptoren überarbeiten, sondern auch die im Laufe des 20-jährigen Bestehens der STANAG erfolgten Entwicklungen im Bereich der Sprachausbildung mit einarbeiten. Im Jahre 2001<sup>32</sup> erhielt das BILC von der NATO Standardisation Agency den Auftrag die STANAG weiter zu betreuen und zu überarbeiten. Daraufhin erstellte eine BILC Arbeitsgruppe ein Dokument, dessen Ziel es war, einige Unklarheiten zu beseitigen und die Fertigungsstufen deutlicher zu interpretieren.

Dieses Dokument wurde dann durch das BILC Steuerungskomitee genehmigt und im Februar 2002 der JSSG vorgelegt. Im Juni 2003 wurde es als Appendix 1 zum Anhang A der STANAG hinzugefügt. Seitdem spricht man offiziell von der „STANAG 6001 (Edition 2)“<sup>33</sup>.

In Österreich wurden die BILC Interpretationen der STANAG ebenfalls übernommen und zum besseren Verständnis bzw. zur Unterstützung der Sprachreferate im Sprachinstitut des Bundesheeres übersetzt. Die bereits bestehende Leistungsstufenbeschreibung des ÖBH wurde jedoch nicht außer Kraft gesetzt, sondern besteht weiterhin neben den übersetzten BILC Interpretationen.

### **2.1.5. Charakteristik der STANAG 6001**

Wenn man nun die STANAG durchliest, bemerkt man, dass die Ausrichtung der Beschreibungen sehr stark auf das berufliche Umfeld abzielt. Dies drückt sich bereits

<sup>31</sup> Wall, Green, Language testing in the military, S. 384.

<sup>32</sup> siehe dazu: Anhang A.

<sup>33</sup> Seit 2009 gibt es die bereits erwähnte, überarbeitete 3. Version, die auch sogenannte „+“-Levels, also Zwischenleistungsstufen eingeführt hat. Diese Zwischenleistungsstufen flossen nicht in die Untersuchung ein, da hier nur die Vergleichbarkeit der vollen Leistungsstufen untersucht wird und überdies eine Ausweitung auf die Zwischenstufen den Rahmen der Arbeit sprengen würde.

in den Benennungen gewisser Stufen aus, wie z.B. Stufe 2 „Functional“ oder Stufe 3 „Professional“. Auch innerhalb der Leistungsstufenbeschreibungen finden sich immer wieder Ausdrücke bzw. Beschreibungen, die ganz klar auf die notwendigen beruflichen Erfordernisse abzielen. Die folgende Tabelle<sup>34</sup> soll dies ganz kurz verdeutlichen:

	<b>Level 2</b>	<b>Level 3</b>	<b>Level 4</b>
<b>Speaking</b>	Able to communicate in [...] routine <b>workplace</b> situations.	Can use the language to perform such common <b>professional</b> tasks as [...]	Uses the language [...] for all <b>professional purposes</b> [...]
<b>Listening</b>	Sufficient comprehension to understand everyday social and <b>routine job-related topics</b> .	Able to understand most formal and informal speech on [...] <b>professional topics</b> [...]	Understand all forms and styles of speech used for <b>professional purposes</b> [...]
<b>Reading</b>		Able to read with almost complete comprehension [...] general and <b>professional subjects</b> .	Demonstrate strong competence in reading [...] written language used for <b>professional purposes</b> [...]
<b>Writing</b>	Can write simple personal and routine <b>workplace</b> correspondence [...] [...]	Can write effective [...] correspondence [...] on [...] <b>professional</b> topics.	Can write the language precisely [...] for all <b>professional purposes</b> [...]

<sup>34</sup> vgl. [http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/doc/STANAG\\_6001\\_Edition\\_3-eng.pdf](http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/doc/STANAG_6001_Edition_3-eng.pdf), S.6-13. 07.02.11, 13:55.

Trotz der sehr dürftigen Quellen in Bezug auf die Entstehung der STANAG, dürfte es sich bei der Entwicklung dieser Skala, gemäß Europäischem Referenzrahmen Anhang A, um eine rein „intuitive Methode“ Typ 3 („Auf Erfahrung beruhend“) handeln<sup>35</sup>. Das heißt, eine Expertenkommission bzw. Kerngruppe, in diesem Fall die BILC-Arbeitsgruppe, hat, unter Abstützung auf bereits existierende Skalen (z.B. ILR), einen Entwurf angefertigt und diesen aufgrund von Erfahrungen adaptiert. Nach einer Konsultationsphase durch einen erweiterten Spezialistenkreis wurde der Entwurf als Standard im Bereich der NATO-Länder veröffentlicht.

Die STANAG ist in Wahrheit eine Skala, deren Ausrichtung eher auf eine Standardisierung von Sprachentests abzielt. Für die Sprachausbildung gibt es nur in einigen Bereichen eine konkrete Hilfestellung. Ein Indiz dafür sind einige Deskriptoren, die, entgegen der heute üblichen Vorgangsweise<sup>36</sup>, sehr oft negativ formuliert sind und sich daher nicht als Lernziel verwenden lassen. Vor allem bei den unteren Niveaus (Level 1 und 2) wird häufig beschrieben, was ein Kandidat nicht kann, anstatt fest zu stellen, was er bereits können sollte. Hier finden sich dann Formulierungen wie „*There are many misunderstandings of both the main idea and supporting facts*“, „*...cannot produce continuous discourse*“ (Level 1) oder „*May not recognise different stylistic levels...*“ bzw. „*...more complex structures are used inaccurately*“.<sup>37</sup> (Level 2)

Neben der Prämisse der positiven Formulierung sollten Deskriptoren gemäß GERS, Anhang A, auch bestimmt und eindeutig sein, um nicht in Versuchung zu geraten, sie unterschiedlich zu interpretieren. Laut GERS sollten daher Unklarheiten und Niveauunterscheidungen durch Graduierungen wie „einige“ bzw. „sehr viele“, usw. vermieden werden<sup>38</sup>. Obwohl die Deskriptoren der STANAG in den meisten Fällen eindeutig sind, werden zur Unterscheidung der Sprachniveaus manchmal fast identische Formulierungen gebraucht, die sich nur durch die oben angesprochenen Graduierungen unterscheiden, wie die folgende Tabelle kurz veranschaulichen soll:

---

<sup>35</sup> vgl. Quetz Jürgen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (Berlin 2001), S. 203.

<sup>36</sup> Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 200.

<sup>37</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 201.

<sup>38</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 201.

	Level 3	Level 4
Reading	Reading speed may be somewhat slower than that of a native reader.	Reading speed is similar to that of a native reader.

In diesem Bereich hätte man die STANAG also durchaus noch verbessern und umformulieren können. Stattdessen wurde aber eine „Interpretation“ der Deskriptoren heraus gegeben.

Die zwei letzten Kriterien, die der GERS zur Formulierung von Deskriptoren angibt, beziehen sich auf deren Länge sowie deren Unabhängigkeit.

In Bezug auf die Länge der Deskriptoren herrschen zwei Denkrichtungen vor: erstens jene, die versuchen einen Deskriptor so genau als möglich zu formulieren, um möglichst alle Bereiche, die als die wesentlichsten erkannt wurden, abzudecken. Das Resultat beinhaltet dann oft lange Auflistungen und geht in seiner Formulierung meist über mehrere Zeilen. Die Praxis, laut GERS, zeigt aber, dass solche langen Deskriptoren meist zurückgewiesen oder aufgespaltet wurden. Neben der leichteren Handhabung haben kurze Deskriptoren aber auch noch andere Vorzüge: sie beschreiben einerseits eher das Verhalten einer Person und können daher bei der Beurteilung eines Lernenden als Kriterium herangezogen werden und andererseits, sofern dieses Merkmal auf einen Deskriptor zutrifft, auch als unabhängiges Lehrziel dienen.<sup>39</sup>

Diese zwei Kriterien werden in der STANAG mehrheitlich respektiert, da die Deskriptoren sehr kurz gefasst sind und in den meisten Fällen für sich alleine stehen können.

## **2.2. Die Entstehung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen**

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GERS) dient als eine Art multifunktionales Hilfsmittel, um das Gesamtziel des Europarates durchzusetzen und soll eine gemeinsame Basis im Bereich der Sprachvermittlung, aber auch des Spracherwerbs bilden. Hinter dieser Maßnahme steckt die Intention des Europarates, die verschiedenen Völker Europas durch

<sup>39</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 201.

gegenseitiges Verständnis, Abbau von Barrieren, Überwindung von Vorurteilen, Diskriminierung und Rassismus stärker aneinander zu binden. Der Begriff "Europa" sollte in den Köpfen seiner Bewohner nicht mehr nur ein, manchmal abstrakt aufgefasstes, politisches bzw. wirtschaftliches Gebilde sein, sondern sie sollten sich in Zukunft auch stärker als „Europäer“ identifizieren können. Dies kann jedoch nur geschehen, wenn sich die Bewohner Europas gegenseitig akzeptieren und erkennen, was einen „Europäer“ ausmacht. Um eine solche Erkenntnis zu erreichen, ist es jedoch unumgänglich, die Lebensweisen, Traditionen und die Kultur der anderen Völker Europas kennen und verstehen zu lernen. Diese zwei Kriterien können jedoch nur dann erfüllt werden, wenn Kommunikation zwischen den einzelnen Menschen möglich ist.

Genau hier hakt der Europarat ein und versucht durch Empfehlungen, wie zum Beispiel die Recommendation Nr. R (82) 18<sup>40</sup>, die Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa zu schützen und die Kommunikation und Interaktion durch das Erlernen mehrerer europäischer Sprachen zu erleichtern.<sup>41</sup>

Der Wunsch des Europarates, dass die Europäer mehr moderne Sprachen lernen sollten, findet seine theoretische Ausgangsbasis im Konzept der Mehrsprachigkeit.<sup>42</sup> Mehrsprachigkeit bedeutet jedoch nicht, dass man als Lerner mehrere Sprachen nebeneinander lernt und in der jeweils zu erlernenden Sprache nur das schier unerreichbare Ziel des „Muttersprachenniveaus“ vor Augen hat, sondern es heißt, dass man alle bereits erworbenen oder noch zu erwerbenden Sprachkenntnisse bzw. Spracherfahrungen untereinander verbinden kann und so eine gewisse kommunikative Kompetenz erlangt, die es einem erlaubt, mit Menschen unterschiedlicher Muttersprache in Kontakt zu treten. Das Prinzip der Mehrsprachigkeit geht weg vom isolierten Fremdsprachenlernen und berücksichtigt, dass sich die *Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert*.<sup>43</sup>

In seiner Eröffnungsrede zum im Februar 2007 veranstalteten Forum „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS/CEFR) und die

<sup>40</sup> vgl. <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2>, 07.02.11, 14:19.

<sup>41</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 14-15.

<sup>42</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 17 und die Empfehlung des Europarates R (98) 6: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>, 07.02.11, 14:22.

<sup>43</sup> Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 17

Entwicklung der Sprachenpolitik: Herausforderungen und Verantwortung.“<sup>44</sup> erklärte der Generalsekretär des Europarates, Terry Davis, den Unterschied zwischen Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit anhand einer kleinen Geschichte:

“My story is about a Slovenian who was keen to learn foreign languages. He had a head start with Croatian and Serbian, but then he went on to learn Italian, German, Polish and even Hungarian. When he was told that French was the language of international diplomacy, he went to France to learn and practice the language on the spot. After a while, he decided to cross the Channel. On arriving to England he immediately got lost. When he saw two police officers, he stopped and asked them for directions. Unfortunately he could not speak English. Instead he tried each and every one of the languages he had learned, but to no avail. After he angrily turned around to return to France, one of the police officers remarked that it would perhaps be a good idea to learn a foreign language. Nonsense, replied the other, look at that foreigner, he spoke six languages, and he still could not make himself understood.”<sup>45</sup>

Diese Geschichte zeigt, dass heute nicht mehr ausschlaggebend ist, wie viele Sprachen man beherrscht oder gelernt hat, sondern dass man in der Lage sein soll, sich mit Hilfe aller seiner Sprachfertigkeiten (dazu zählen ebenso paralinguistische Mittel wie Gestik, Mimik, etc.) auch in einer nicht bekannten Sprache zu verständigen. Sie zeigt aber ebenso, dass das Ziel der Mehrsprachigkeit für alle Menschen gleich gültig sein muss, da Kommunikation, wie im Beispiel die erwähnten Polizisten, die nur eine Sprache verstehen, ansonsten nicht möglich ist.

Im Schlusssatz seiner Rede drückt Terry Davis genau jene Intention aus, der sich der Europarat seit langem verschrieben hat:

“In the Council of Europe we work for language education which helps people not only to speak, but also to listen, understand, and respect each other.”<sup>46</sup>

### 2.2.1. Aufgaben und Aufbau des GERS

Die Initiatoren des GERS hatten beim Start des Projektes in den siebziger Jahren bereits drei große Kriterien im Auge. Der GERS sollte sowohl umfassend als auch transparent und in sich kohärent sein. Daraus lässt sich ableiten, dass man danach trachtete ein Werkzeug zu schaffen, dass es allen Personen, die mit dem Fremdspracherwerb in irgendeiner Form etwas zu tun haben (z.B. Lehrer, Lerner,

<sup>44</sup> [http://www.coe.int/T/D/Kommunikation\\_und\\_politische\\_Forschung/Presse\\_und\\_Online\\_Info/Presseinfos/2007/20070205-082-CEFR.asp](http://www.coe.int/T/D/Kommunikation_und_politische_Forschung/Presse_und_Online_Info/Presseinfos/2007/20070205-082-CEFR.asp), 07.02.11, 14:24.

<sup>45</sup> [http://www.coe.int/T/DC/Press/news/20070206\\_disc\\_sg\\_en.asp](http://www.coe.int/T/DC/Press/news/20070206_disc_sg_en.asp), 07.02.11, 14:25.

<sup>46</sup> ebenda.

Prüfer, Lehrwerksautoren, etc.) ermöglichen sollte, ihre *Ziele, Methoden und Produkte zu beschreiben*.<sup>47</sup>

Die Benutzer des GERS sollten nicht mit unklar formulierten Äußerungen zu unterschiedlichen Interpretationen genötigt werden, daher muss der GERS auch dem Kriterium der "Transparenz" gerecht werden.

Schließlich bleibt noch der Begriff der „Kohärenz“, der nichts anderes ausdrücken will als dass der GERS *frei von inneren Widersprüchen* sein muss.<sup>48</sup>

Im ersten Kapitel des GERS werden die Ziele explizit ausgedrückt. Der Referenzrahmen sollte unter anderem dazu dienen:<sup>49</sup>

- Sprachlernprogramme unter Berücksichtigung von vorausgegangenem Sprachenlernen sowie ihrer Ziele und ihrer Inhalte zu planen,
- Sprachzertifikate in Bezug auf die Inhalte der Prüfungen sowie die Beurteilungskriterien zu planen,
- „selbst bestimmtes Lernen“ zu planen.

Die Autoren des GERS betonen aber immer wieder, dass der GERS keine detaillierten Anweisungen gibt, wie etwas zu machen sei, sondern nur als Leit- bzw. Richtlinie dienen soll, wobei es dem Benutzer überlassen bleibt, jene Komponenten auszuwählen, zu verwenden und zu adaptieren, die für seine Bedürfnisse am wichtigsten erscheinen.

Der GERS verfolgt neben den oben angeführten Zielen einen handlungsorientierten Ansatz, da die Sprecher, d.h. jene die eine Sprache verwenden, als sozial handelnde Individuen angesehen werden, die innerhalb einer Gemeinschaft agieren und kommunizieren. Dabei setzen die Menschen ihre unterschiedlichen Kompetenzen strategisch so ein, dass bei einer kommunikativen Aufgabe ein bestimmtes Ergebnis erzielt wird.<sup>50</sup> Unter den Begriff „Kompetenzen“ fallen hierbei jedoch nicht nur die sprachlichen Kompetenzen, sondern auch allgemeine Kompetenzen, wie z.B. auf der kognitiven oder emotionalen Ebene. Man könnte daher auch sagen, dass der Referenzrahmen im Vergleich zur STANAG 6001 einen „ganzheitlichen“ Ansatz

<sup>47</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 9.

<sup>48</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 19.

<sup>49</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 18.

<sup>50</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 21.

verfolgt und sich nicht nur auf Sprachkompetenzen beschränkt. Der GERS beleuchtet demnach mehrere Kategorien, die aber niemals allein auftreten, sondern sehr stark miteinander verbunden sind. Diese sind, grob dargestellt.<sup>51</sup>

#### 1. Allgemeine Kompetenzen:

##### - Wissen

ist das Ergebnis zwischen Weltwissen und theoretischem Wissen. Der GERS geht davon aus, dass die menschliche Kommunikation von einer gemeinsamen Basis dieses Wissens, sei es nun gemeinsam Erlebtes oder gemeinsames theoretisches Wissen im Beruf, zwischen den Individuen abhängt.

##### - Fertigkeiten und prozedurales Wissen

ist die Fähigkeit Handlungen und Prozesse automatisch, d.h. ohne explizit darüber nachzudenken, auszuüben.

##### - Persönlichkeitsbezogene Kompetenz

ist die Summe aller individuellen Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Eigenschaften eines Sprachverwenders.

##### - Lernfähigkeit

ist die Summe aller Fähigkeiten, die eine Person benutzt, um eine Lernaufgabe zu bewältigen. Das Spektrum der Fähigkeiten erstreckt sich dabei vom Hörverstehen bis hin zum Benutzen von Lernhilfen.

#### 2. Kommunikative Sprachkompetenz:

##### - Linguistische Kompetenzen

sind die lexikalischen, phonetischen und syntaktischen Kenntnisse und Fertigkeiten, die mit dem deklarativen Wissen<sup>52</sup> einer Person, sowie der kognitiven Organisation der Kenntnisse und Fertigkeiten, d.h. wie werden diese abgespeichert und wie wird wieder darauf zugegriffen, zusammenhängen.

##### - Soziolinguistische Kompetenzen

meint die Sprachverwendung unter soziokulturellen Bedingungen.

##### - Pragmatische Kompetenzen

<sup>51</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. S. 21-26.

<sup>52</sup> Deklaratives Wissen ist das Wissen über Fakten in Abgrenzung zum prozeduralen Wissen. Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen>, 07.02.11, 14:26.

sind für den funktionalen Gebrauch der sprachlichen Mittel verantwortlich und beinhalten neben der Diskurskompetenz auch die Ironie und Parodie.

### 3. Kommunikative Sprachaktivitäten:

#### - Rezeption

ist sowohl mündlich als auch schriftlich ein primärer Prozess, der bei der Interaktion vonnöten ist. Er beinhaltet z.B. das Lesen, das Hören einer Radiosendung oder das Verstehen von Äußerungen.

#### - Produktion

ist, so wie die Rezeption, ein primärer Prozess. Hier wird aber der Fokus auf die Produktion von Texten, sei es in mündlicher oder schriftlicher Form, gerichtet.

#### - Interaktion

ist jene Sprachaktivität bei der die Personen abwechselnd oder gleichzeitig (besonders bei mündlichen Gesprächen) rezipieren und produzieren.

#### - Sprachmittlung

ist der Oberbegriff für Dolmetschen, Übersetzen, etc.

### 4. Lebensbereiche bzw. Domänen:

#### - öffentlicher Bereich

#### - privater Bereich

#### - beruflicher Bereich

#### - Bildungsbereich

Neben dem oa. System wurde dem GERS auch eine „vertikale Dimension“, damit ist die Abstufung der allgemeinen Niveaustufen gemeint, und eine „horizontale Dimension“, d.h. die deskriptiven Kategorien, hinzugefügt.<sup>53</sup> Diese Hinzufügung verfolgt zwar mehrere Ziele, aber prinzipiell lässt sich sagen, dass mit der Einführung gemeinsamer Referenzniveaus ein Standard geschaffen werden sollte, der sich sowohl an die verschiedenen Bildungssysteme und Institutionen, als auch an die Lehrer und Lerner richtet. Für die Lehrer ist dieses Instrument sehr interessant, da sich hiervon globale Lernziele ableiten lassen. Zusätzlich wird es möglich sein, vorhandenes Material für den Sprachunterricht auf die abgeleiteten Lernziele

<sup>53</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 27.

abzustimmen und zu klassifizieren. Nicht vergessen darf man auch den Umstand, dass sich Leistungen von Lernern "objektiver" feststellen lassen, da die Niveaustufen nun Auskunft darüber geben, was in der jeweiligen Stufe von einem Lerner erwartet werden kann.

Der Lerner selbst hat, in Anlehnung an das vorher gesagte, ebenso die Möglichkeit, seinen Lernfortschritt zu beobachten. Außerdem ist es im Laufe eines Spracherwerbs meist so, dass ein Lerner die Ausbildungsstätten oder sogar das Bildungssystem wechselt oder wechseln muss. Einheitliche Niveaustufen helfen somit nicht nur dem Lerner, sich in verschiedenen Bildungssystemen zu Recht zu finden, sondern sollen auch die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Ausbildungsstätten erleichtern und fördern.<sup>54</sup>

### **2.2.2 Die Niveaustufen des GERS**

Der GERS arbeitet mit 6 unterschiedlichen Niveaustufen, die aber, anders als in der STANAG, durch folgende Begriffe benannt wurden: „Breakthrough“, „Waystage“, „Threshold“, „Vantage“, „Effective Operational Proficiency“ und „Mastery“. Bekannter, und für die folgenden Ausführungen auch einfacher, sind aber die Kurzbezeichnungen A1, A2, B1, B2, C1, C2, da die Übersetzung der oa. Begriffe sich teilweise als sehr schwierig heraus stellte.

Die Niveaus wurden aus verschiedensten Deskriptoren geformt, die das Ergebnis eines Schweizer Forschungsprojektes des „Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung“(SNF) waren und mit Hilfe des "Rasch-Modells"<sup>55</sup> skaliert wurden. Dieses Modell, das zu den „Latent-Trait-Theorien“ bzw. zur „Item-Response-Theory“ gehört und nach dem dänischen Statistiker Georg Rasch benannt wurde, erlaubt es nicht nur, Deskriptoren in eine arithmetische Skala zu übertragen, sondern wird auch bei Testentwicklungen dazu verwendet, Testitems zu kalibrieren und deren relative Schwierigkeit anzuzeigen. Auch bei bereits in Verwendung stehenden Beurteilungssystemen kann man das Rasch-Modell heranziehen, um entweder ungenaue Formulierungen zu verbessern oder die unterschiedliche Nutzung gewisser Niveaus aufzuzeigen.<sup>56</sup>

<sup>54</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 28.

<sup>55</sup> <http://de.wikipedia.org/wiki/Rasch-Modell>, 10.10.07, 07:43.

<sup>56</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 205.

Das Schweizer Projekt<sup>57</sup> lief in 4 Phasen ab:

- a) die intuitive Phase, in der Deskriptoren gesammelt und bei Bedarf klassifiziert wurden, um so eine Ausgangsbasis für den weiteren Verlauf zu erhalten,
- b) die qualitative Phase, in der Kategorien analysiert, Deskriptoren sortiert und Urteile über Klarheit, Genauigkeit und Relevanz der Beschreibungen gefällt wurden,
- c) die quantitative Phase, in der Lehrende mit Hilfe von Deskriptoren Lernende beurteilten und wo dann mit Hilfe des Rasch-Modells analysierte wurde, wie Lehrende die einzelnen Deskriptoren interpretierten. Ziel war es, einerseits einen Schwierigkeitsgrad für jeden Deskriptor zu erhalten und andererseits jene Deskriptoren hervor zu heben, die in Bezug auf unterschiedliche Kontexte (Sprachregionen, Zielsprachen, etc.) hohe Stabilitätswerte aufwiesen,
- d) die Interpretationsphase, in der die Niveaugrenzen des zukünftigen Referenzrahmens definiert, die Niveaus zusammengefasst und Raster zur Selbstbeurteilung sowie zur Beschreibung von verschiedenen Aspekten kommunikativer Sprachkompetenz erstellt wurden.

Doch bevor die endgültigen Deskriptoren feststanden, mussten noch einige Deskriptoren, die von den Lehrenden als nicht effektiv beurteilt wurden, entfernt werden, damit die Genauigkeit der Ergebnisse gewährleistet blieb. Diese Deskriptoren kamen aus den folgenden Bereichen:

- 1) Soziokulturelle Kompetenz
- 2) Berufsbezogen
- 3) Negative Konzepte

Ebenso wurden Deskriptoren vermieden, die unter dem Einfluss der „Differential Item Funktion“ (DIF) standen. DIF tritt vor allem bei Deskriptoren auf, die aufgrund ihrer Beschreibung eine bestimmte Personengruppe bevorteilen, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass der Deskriptor erfüllt werden kann, ist bei einer Gruppe höher als bei einer anderen<sup>58</sup>. Als Beispiel soll folgende Testfrage dienen: In welchem Bundesland liegt Graz?

---

<sup>57</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 210-212.

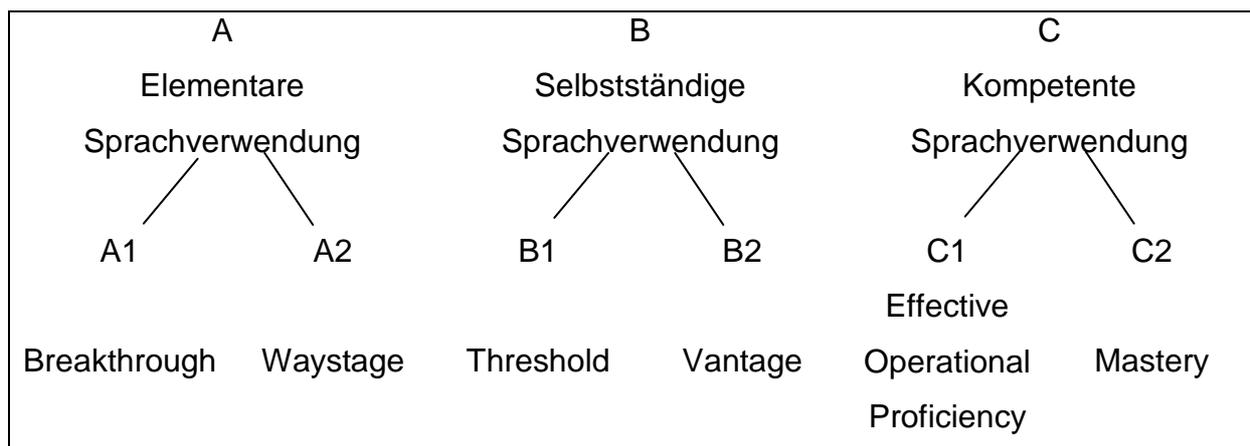
<sup>58</sup> vgl. Strobl Carolin, A New Approach for Detecting Differential Item Functioning in IRT Models, [http://statmath.wu.ac.at/research/talks/resources/strobl\\_vortrag.pdf](http://statmath.wu.ac.at/research/talks/resources/strobl_vortrag.pdf), 24.01.2011, 17:21.

Hier tritt DIF auf, da von vornherein Steirer eine weitaus höhere Wahrscheinlichkeit haben, diese Frage richtig zu beantworten.

Im GERS werden die verschiedenen Deskriptoren verschiedenen Bereichen in Bezug auf die kommunikativen Aktivitäten und Strategien zugeordnet und daraus Beispielskalen erstellt, wie z. B. eine Skala für die „mündliche Produktion allgemein“ oder „vor Publikum sprechen“ oder „kreatives Schreiben“ etc.

Diese Aufteilung gibt es aber in der Leistungsstufenbeschreibung des ÖBH nicht und daher werden vor allem jene Deskriptoren des GERS denen des ÖBH gegenübergestellt, die im Wortlaut die größte Konkordanz aufweisen, gleich welcher Beispielskala sie ursprünglich angehörten.

Weiters ist anzumerken, dass die Leistungsstufen des GERS in ein flexibles Verzweigungsmodell organisiert wurden, wie folgende Graphik<sup>59</sup> deutlich macht:



Im Fremdsprachenunterricht kann es auch von Vorteil sein, wenn man kleinere Niveaustufen definiert, um den Lernfortschritt der Lernenden besser zu verdeutlichen. Dabei gibt es zwei Arten:

- die sogenannten „Plus-Niveaus“, die empirisch analysiert zwischen A2 und B1, B1 und B2, sowie B2 und C1 angesiedelt sind und eine stärkere Variante der jeweils erstgenannten Stufe darstellen, also „A2+“, „B1+“ und „B2+“;
- die sogenannten Kriterien-Niveaus, die, je nach Erfordernis, die 6 vorhandenen Stufen unterteilen, wobei dies vor allem im unteren Bereich (A) für Lernende sinnvoll erscheint<sup>60</sup>.

<sup>59</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 34.

<sup>60</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 41.

Für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit sind diese Unterteilungen jedoch unerheblich, da es im ÖBH keine weitere Unterteilung der Leistungsstufen B, C oder D gibt. Einzig und allein „inA“ und „A“ werden separat definiert. Sollten im GERS daher Deskriptoren der Plus-Niveaus auftauchen, werden sie der jeweils niedrigeren Stufe zugeordnet (A2+ wird als A2 gewertet).

### **2.2.3. Charakteristika des GERS**

Der GERS ist kein simples Instrument nur für Lehrende, um die Lernenden besser einstufen zu können, sondern geht weit darüber hinaus. Der GERS ist ein Gebilde, das die Lehrenden und Lernenden so gestalten können, wie es die jeweiligen Gegebenheiten erfordern.

Für Lehrende ist er eine Hilfe zur einheitlicheren Gestaltung von Curricula sowie eine wichtige Unterstützung in Bezug auf die Formulierung von Zielen innerhalb eines Kurses. Auch nicht vergessen sollte man die Hilfestellung bei der Beurteilung von Lernenden, die eigentlich unabhängig von Zielsprache und Land bei gleicher Kompetenz, gleiche Ergebnisse hervorbringen sollte. Die Deskriptoren des GERS sind aus diesem Grunde auch so angelegt, dass sie die Sprachkompetenz beurteilen („proficiency test) und nicht überprüfen, was in einem Unterricht durchgenommen wurde („achievement test“).<sup>61</sup>

Beim Referenzrahmen wird aber auch auf die Bedürfnisse der Lernenden Rücksicht genommen, die während ihrer Ausbildungszeit häufig Rückmeldungen in Bezug auf ihre Performanz oder ihr aktuelles Können erhalten wollen. Vor allem am Anfang einer Fremdsprachenausbildung ist es für den Lernenden recht schwer sich selbst einschätzen zu können und zumeist schätzt er sich als sehr schlecht ein, was einen negativen Einfluss auf die Motivation haben kann. Im Referenzrahmen gibt es daher Skalen, die speziell für Lernende entwickelt wurden, um sich selbst beurteilen zu können, auch bekannt unter dem Stichwort „Kann-Bestimmungen“.<sup>62</sup>

---

<sup>61</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 178.

<sup>62</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 36.

Wie bereits erwähnt folgt der GERS einem handlungsorientierten Ansatz, der alle Absichten, Fähigkeiten und Kompetenzen berücksichtigt, die Menschen als „soziale Akteure“ auszeichnen.

Aus diesem Grunde ist er weitaus umfassender gestaltet als die NATO STANAG 6001.

### 3. Das Fremdsprachenwesen im ÖBH

#### 3.1. Die Entwicklung des Fremdsprachenwesens des Bundesheeres

##### 3.1.1. Die neuere Geschichte der Sprachausbildung im österreichischen Bundesheer

Der Verständigung und Kommunikation innerhalb der Verbände der österreichischen Armee in den verschiedenen historischen Epochen wurde immer eine sehr wichtige Rolle zu geschrieben. Zumal die österreichische Armee bis zum ersten Weltkrieg nicht nur aus einer sondern aus mehreren Bevölkerungsgruppen bzw. Ethnien bestand. Zwar war die Kommandosprache in der Armee Deutsch, aber die verschiedenen österreichischen Herrscher erkannten sehr wohl die „*zunehmende Verengung der sozialen Funktion*“ anderer Sprachen, wie zum Beispiel des Tschechischen. Maria Theresia hat aus diesem Grunde das Tschechische anfänglich in ihrer Regierungszeit (1740 – 1780) gefördert und an zwei wichtigen militärischen Ausbildungsstätten eingeführt: 1752 am Wiener Neustädter Kadettenhaus, der späteren Theresianischen Militärakademie, sowie 1754 an der Adelligen Militärakademie auf der Wiener Laimgrube.<sup>63</sup> Interessanterweise führte ein Umschwung der Sprachpolitik Maria Theresias nach den schmerzlichen Erfahrungen im Siebenjährigen Krieg – die deutsche Sprache wurde ab nun wieder mehr forciert – zu keiner Reduzierung bzw. Auflösung des Tschechischunterrichtes in den bereits erwähnten militärischen Ausbildungsstätten.

Warum das Tschechische an der Theresianischen Militärakademie einen so hohen Stellenwert besaß, mag wohl folgendes Zitat verdeutlichen:

„Kaiser Josef II., damals noch Erzherzog, wurde bei einer seiner Ausfahrten auf einen jungen Soldaten aufmerksam, der an der Waffe übte. Der instruierende Korporal bemühte sich trotz Zureden, Schimpfen und Schlagen und sogar unter Aufbieten seiner gesamten deutschen Sprachgewandtheit vergeblich, der Rekrut verstand ihn trotz Schweißes kein einziges Wort. Erzherzog Josef näherte sich und erhielt auf seine deutsch gestellte Frage vom Soldaten eine tschechische Antwort. Sofort erkannte der Erzherzog, wo der Fehler lag. Danach lernte der Rekrut mit einer Lust und machte in einer Stunde mehr Fortschritte als den ganzen Tag davor. Der Erzherzog erzählte diese Begebenheit der Kaiserin, die angeblich sofort die Einstellung von Tschechischlehrern an der Akademie in Wiener Neustadt anordnete.“<sup>64</sup>

Nach der immer stärker werdenden Förderung, man muss schon fast sagen Aufkötroyierung der deutschen Sprache, unter Josef II., Leopold II. Franz II./I. und

<sup>63</sup> vgl. Newerkla Stefan Michael, Post factum nullum consilium – Die Sprachengesetzgebung in der Habsburgermonarchie am Beispiel Pilsen (1740 – 1918), Österreichische Osthefte, Wien Jahrgang 3/2001, S. 358.

<sup>64</sup> Zit. n. Ernst Josef, Aspekte der tschechischen Militärsprache, Wien 1995, S.65.

Ferdinand I. wird im Artikel 19 des Staatsgrundgesetz von 1867 über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger über die im Reichsrat vertretenen Königreiche und Länder eine umfassende Gleichstellung der landesüblichen Sprachen in fast allen Bereichen des Lebens festgelegt:

„Alle Volksstämme des Staates sind gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache. Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichem Leben wird vom Staate anerkannt. In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, daß ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält.“<sup>65</sup>

Gemäß Artikel 149 Abschnitt 1 des Bundesverfassungsgesetzes der Republik Österreich gilt dieses Gesetz auch heute noch als Verfassungsgesetz, wobei hier nicht unerwähnt bleiben darf, dass die diesbezügliche Situation für die Volksgruppen nicht einfacher geworden ist. Dies resultiert aus dem Umstand, dass die gleichberechtigten Volksstämme während der ersten und auch der zweiten Republik zu untergeordneten Minderheiten wurden und die Slowenen in Kärnten sowie die Kroaten im Burgenland erst durch Druck der Sowjetunion 1955 in den Verfassungsrang erhoben wurden. Die restlichen Minderheiten finden im anfangs heftig umstrittenen Volksgruppengesetz Berücksichtigung.<sup>66</sup>

Das Sprachproblem verschiedener Ethnien innerhalb des Bundesheeres der 2. Republik besteht zwar heute nicht mehr, da Deutsch alleinige Kommandosprache ist, jedoch verschwand es nicht gänzlich, sondern es verlagerte sich nur sein Schwergewicht. Ab jetzt traten die Verständigungsprobleme zu Angehörigen ausländischer Streitkräfte stärker in den Vordergrund.

### **3.1.2. Die Entwicklung des militärischen Fremdsprachendienstes im Bundesheer der 2. Republik**

Mit der Aufstellung des Kommandos für höhere Offizierskurse in der Stiftskaserne 1956 begann auch die Sprachaus- und –weiterbildung. Zuerst geprägt durch Major Johann Handler, dem späteren Leiter der Spanischen Hofreitschule, blieb die Sprachausbildung auch noch nach 1966 quasi ein „Ein-Mann-Betrieb“ an der Stabsakademie, der von Hauptmann Heribert Berger geführt wurde. Das damalige Konzept sah vor, dass neben Englisch, Russisch und Französisch noch Ungarisch,

<sup>65</sup> <http://www.verfassungen.de/at/stgg67-2.htm>, 07.02.11, 15:59. bzw. R.G.Bl. 142/1867.

<sup>66</sup> vgl. Baumgartner Gerhard, Perchinig Bernhard, Minderheitenpolitik in Österreich – die Politik der österreichischen Minderheiten: <http://minderheiten.at/stat/Service/volksgruppen.htm>, 11.03.11, 17:25.

Tschechisch, Slowenisch, Italienisch und Serbokroatisch gelehrt wurden. An der Theresianischen Militärakademie wurde verpflichtend eine Fremdsprache ausgebildet, wobei die Wahl dem Offiziersanwärter oblag.<sup>67</sup>

Ab 1971 wurde der Beherrschung von Fremdsprachenkenntnissen von Angehörigen des Bundesheeres aber bereits ein derart hoher Stellenwert eingeräumt, dass nun über die Schaffung eines Sprachendienstes laut nachgedacht wurde. In Heft 4 des Truppendienstes, einer österreichischen Zeitschrift für militärische Ausbildung, skizzierte Oberleutnant Simon Palmisano die Aufgaben, die Organisation bzw. den Aufbau sowie die Zielsetzung des Sprachendienstes.<sup>68</sup> Die Existenz dieses Dienstes begründete Palmisano damals durch die Aufzählung zweier Interessensgebiete des Bundesheeres, die er mit „übergeordnete“ und „interne Interessen“ bezeichnete. Die übergeordneten Interessen umfassten neben den sogenannten „Gastgeberpflichten“ des Bundesheeres im Rahmen von internationalen Konferenzen in Österreich auch den Hinweis auf die immer wieder den Vereinten Nationen zur Verfügung gestellten österreichischen Kontingente, wobei er hier eine gute Fremdsprachenkenntnis der österreichischen Soldaten als selbstverständlich erachtete.

Die internen Interessen zielen auf die Auswertung ausländischer Fachliteratur sowie auf die Herstellung und Unterhaltung von Kontakten zu ausländischen Armeen ab, um so im Bereich der Ausbildung und der Einsatzgrundsätze auf international hohem Niveau zu bleiben. Als Randbemerkung fügte er noch hinzu, dass sich Fremdsprachenkenntnisse auch in der Psychologischen Kriegsführung als sehr nützlich erweisen können.

Der Vorschlag Palmisanos für die Organisation des Sprachendienstes spiegelt die damalige Bedarfslage wieder. Der Leitung des Sprachendienstes unterstehen drei Organisationselemente:

- a. eine Terminologiestelle,
- b. ein Sprachlehrelement, unterteilt in drei Gruppen, und
- c. ein Sprachmittlerelement, bestehend aus Dolmetschern und Übersetzern.

---

<sup>67</sup> Sprachinstitut des Bundesheeres, in: Die Landesverteidigungsakademie seit 1967, ISBN 978-3-85333-139-2, S. 62-63.

<sup>68</sup> vgl. Palmisano Simon, Die Sprachausbildung im österreichischen Bundesheer, in: Truppendienst, Wien Jahrgang 4/1971, S. 326-327.

Als unterstützendes Element existiert noch eine Dokumentationszentrale, die Doppelübersetzungen vermeiden und alle Übersetzungen und Terminologievorgaben archivieren soll.

Die Terminologiestelle muss terminologische, lexikographische und Sprachnormungsaufgaben erfüllen und ist mit erfahrenen Übersetzern zu besetzen.

Das Sprachlehrelement ist in drei Gruppen von Sprachlehrern, bezugnehmend auf die folgenden drei Aufgaben, eingeteilt.

Aufgabe 1 beinhaltet die Grundsprachausbildung für Offiziere an der Theresianischen Militärakademie in Wiener Neustadt und soll somit als Basis für den weiteren Spracherwerb dienen.

Aufgabe 2 ist die Verbesserung und Perfektionierung der Sprachkenntnisse an der Landesverteidigungsakademie in Wien von Offizieren, die für eine höhere Verwendung vorgesehen sind, was de facto als Fortsetzung des Spracherwerbes gelten kann.

Aufgabe 3 ist die Vermittlung, Erhaltung und Steigerung von Sprachkenntnissen nach dienstlicher Notwendigkeit, wobei dies vor allem für jene Bedienstete gilt, die nicht unter Aufgabe 1 oder 2 fallen, aber dennoch die jeweilige Fremdsprache zur Erfüllung ihrer dienstlichen Aufgaben benötigen. Diese Notwendigkeit musste jedoch vom Bediensteten anhand seiner Arbeitsplatzbeschreibung gegenüber dem Sprachinstitut des Bundesheeres nachgewiesen werden.

Das Sprachmittlerelement hat vorwiegend Aufgaben aus den oben genannten Interessensgebieten des Bundesheeres wahrzunehmen. Als Mindestzahl empfiehlt Palmisano 20 Dolmetscher und 30 Übersetzer, wobei er keine Begründung für diese Zahlen liefert. In der heutigen Organisation sind jedoch deutlich weniger Übersetzer und Dolmetscher angestellt, da die deutliche Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse bei den Bediensteten des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport (BMLVS) in den letzten 20 Jahren, vor allem im Bereich Englisch, eine so hohe Anzahl an Sprachmittlern nicht mehr rechtfertigt.

Als letzten interessanten Punkt erwähnte Palmisano noch jene Sprachen, die seiner Meinung nach gepflegt werden müssten: *Chinesisch, Englisch, Französisch,*

*Russisch, Spanisch und Arabisch, sowie Italienisch, Serbokroatisch (Kroatisch, Slowenisch), Slowakisch, Tschechisch, Ungarisch.*

Unter Berücksichtigung der damaligen politischen Lage (Kalter Krieg – Gegensatz USA-Sowjetunion) sowie der heutigen sicherheitspolitischen Lage ist es erstaunlich, dass bereits 1971 Chinesisch und Arabisch in dieser Bedarfsliste ihren Platz gefunden haben.

Die Schaffung des Sprachendienstes nach dem Modell von Palmisano fand jedoch in den nachfolgenden Jahren nicht statt. An der Landesverteidigungsakademie wurde zwar ein Kommando Militärische Sprachausbildung / Lehrgruppe 1 installiert, doch konnte nur der Sprachausbildungsbedarf im Bereich der Landesverteidigungsakademie erfüllt werden.

Aus diesem Grunde erschien 6 Jahre später in der Österreichischen Militärischen Zeitschrift (ÖMZ) ein Artikel von Roland Flor, der nochmals auf die Wichtigkeit der Einrichtung eines Militärischen Sprachmittlungsdienstes (MSMD) verwies.<sup>69</sup>

Flor schlüsselte die Aufgabenbereiche des MSMD weiter auf, in dem er 6 Kernbereiche festlegte:

1. Zentralaufgaben, die internationale Kontakte zu ausländischen Dienststellen, sowie nationale Kontakte zu anderen, sich ebenfalls mit der Sprachmittlung befassenden Dienststellen abdecken,
2. Ausbildung von Militärattachés, Militärakademikern, Generalstabs- bzw. Intendantzoffizieren, Militärdolmetschern, österreichischen UNO-Soldaten und Angehörigen des ÖBH, welche die jeweilige Fremdsprache zur Erfüllung ihrer dienstlichen Tätigkeit benötigen,
3. Bearbeitung von Vorschriften und sonstigen Texten, wobei dies Voll- oder Teilübersetzungen sowie Kontrollaufgaben (Gegenlesen, etc.) beinhalten kann,
4. Dokumentationsaufgaben, welche auch die Auswertung von Rundfunk, Fernsehen, Printmedien und Funkverkehr beinhalten,
5. Veranstaltungen, welche sich über die Begleitung von Delegationen über die Dolmetschung bei Tagungen bis hin zu Übersetzungen von Pressemitteilungen erstrecken können,

---

<sup>69</sup> vgl. Flor Roland, Kriterien und Zielsetzung der militärischen Sprachmittlung in Österreich, in: Österreichische Militärische Zeitschrift, Wien Jahrgang 2/1977, S.136-138.

6. Militärwissenschaftliche Aufgaben, die besonders die Erstellung aller notwendigen Unterlagen und Arbeitsmittel, wie z.B. Lehr- oder Prüfmittel, beinhalten.

Doch nicht nur die deutlich differenzierte Auflistung der Aufgabenbereiche lässt erkennen, dass der Bereich der Sprachmittlung am Anfang eines langsamen, aber unaufhaltsamen Aufschwunges stand, sondern auch die Tatsache, dass Flor in seinem Artikel die Schaffung eines neuen Dienstzweiges für Offiziere mit abgeschlossenem Sprachstudium<sup>70</sup> befürwortete, zeigte, wie weit die Diskussion um einen eigenen Sprachmittlungsdienst schon gediehen war.

Als Quantensprung kann man die Inkraftsetzung zweier Dokumente sehen, die, in ihrer abgewandelten Form, auch heute noch die Basis des militärischen Sprachmittlungswesens bilden: die Leistungsstufenbeschreibung (1982) und das Fremdsprachenkonzept für das Bundesheer (1983). Auf diese beiden Dokumente wird später noch eingegangen.

Als logische Folge wird 1985 an der Landesverteidigungsakademie, der höchsten Ausbildungsstätte des ÖBH, ein viertes Institut mit der Bezeichnung „Institut für militärisches Fremdsprachenwesen“ eingerichtet. Der Begriff „militärisches Fremdsprachenwesen“ galt ab jetzt als Oberbegriff für alle Sparten der Fremdsprachenmaterie, von der Sprachausbildung über die Sprachmittlung bis hin zur Sprachprüfung und Sprachforschung, und benannte damit gleichzeitig das große Aufgabenspektrum des neugegründeten Institutes<sup>71</sup>. Die folgenden Jahre (bis 2010) waren vor allem der Konsolidierung des Institutes<sup>72</sup>, der Erweiterung der technischen und personellen Ressourcen sowie den Reformen bzw. notwendigen Änderungen der bestehenden und Erarbeitung von neuen Basisdokumenten (z.B. Prüfungsordnung) gewidmet.

---

<sup>70</sup> Im Jahr 1978 wurde der Offizier „des höheren militärfachlichen Dienstes (Zusatz beim Dienstgrad: dhmfD)“ geschaffen, der zumindest in besoldungsrechtlicher Hinsicht nun einem Generalstabsoffizier gleichgestellt war. Das bedeutete schnelleres Vorankommen beim Dienstgrad und eine damit verbundene höhere Bezahlung.

<sup>71</sup> vgl. Liebhard Fritz, Das militärische Fremdsprachenwesen, in: Truppendienst, Wien Jahrgang 4/1985, S.364-368.

<sup>72</sup> Das Institut erfuhr in der Folge noch einige Strukturanpassungen sowie zwei Namensänderungen, zuerst „Fremdsprachenabteilung“ und dann „Sprachinstitut des Bundesheeres“ (diese Bezeichnung ist auch heute noch gültig).

### **3.2. Das Sprachinstitut des Bundesheeres heute – Aufgaben, Ziel und Organisation**

Heute ist das Sprachinstitut des Bundesheeres (SIB) mit 47 Personen das personell größte Institut der Landesverteidigungsakademie (LVAK) – im Vergleich zum 1-Mann-Betrieb im Jahr 1969. Es deckt etwa 50% der jährlichen Ausbildungsstunden der Akademie ab und ist gleichzeitig die zentrale Schaltstelle für alle sprachlichen Belange innerhalb des Bundesministeriums für Landesverteidigung (BMLVS).

Das Aufgabenspektrum hat sich seit den 80er-Jahren nicht wesentlich verändert, sondern einige Bereiche traten nun mehr in den Vordergrund und andere Bereiche führen heute eher ein Schattendasein.

In den letzten Jahren hat aber vor allem die Anzahl der Kursteilnehmer zugenommen, da nun nicht mehr nur vorwiegend Offiziere und Beamte in höheren Funktionen einer Sprachausbildung zugeführt werden, sondern sich die Ausbildung auch auf Unteroffiziere und Zivilpersonen des Bundesheeres ausgeweitet hat.<sup>73</sup>

#### **3.2.1. Aufgaben und Ziele**

Der derzeitige Kommandant des Sprachinstitutes, Brigadier Mag. Horst Walther, legt in seinem im Intranet des Bundesheeres veröffentlichten Leitwort<sup>74</sup> den Unterschied des Sprachinstitutes des Bundesheeres zu zivilen Sprachinstituten klar fest, da er der Ansicht ist, dass die Hauptaufgabe des SIB in der Herstellung der "*sprachlichen Interoperabilität und Kommunikationsfähigkeit im militärischen Umfeld*" liegt, woraus sich eine Schwerpunktsgewichtung in der „*streitkräfterelevanten Fachsprache*“ ableiten lässt.

Die Vorgabe dieser groben Ausrichtung des SIB hat jedoch nicht nur vordergründig die Unterscheidung zu anderen Sprachinstituten zum Ziel, sondern stellt in gewisser Weise auch die Verbindung zum Europäischen Referenzrahmen her, da die „sprachliche Interoperabilität und Kommunikationsfähigkeit“ dem gleichen handlungsorientierten Ansatz folgen, wie er für den Referenzrahmen gewählt wurde.<sup>75</sup> „Interoperabilität“ bedeutet nämlich „*die Fähigkeit von Systemen, Truppenteilen oder Streitkräften, sich gegenseitig durch das Erbringen von*

<sup>73</sup> Vgl. dazu: OS, Yes, no, Marlboro! – und was weiter?, Sprachausbildung, ein Gebot der Stunde, Truppendienst, Wien Jahrgang 1/1999, S.37.

<sup>74</sup> <http://www.lvak.intra.bmlv.at/sib/org/leit.htm>, 17.05.2007, 12:02.

<sup>75</sup> vgl. Quetz Jürgen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 21.

*Leistungen zu unterstützen und die erbrachten Unterstützungsleistungen auch anwenden zu können, so dass sie durch diese ausgetauschten Leistungen in die Lage versetzt werden, effektiv zusammen zu arbeiten und dadurch die gemeinsame Erfüllung des Auftrages sicherzustellen.*<sup>76</sup> Mit den Worten des Referenzrahmens ausgedrückt heißt das, dass Sprachverwendende und –lernende *als Mitglieder* einer militärischen Gesamtorganisation (Gesellschaft) *unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche*<sup>77</sup>, um den an sie gestellten Auftrag zu erfüllen.

Von den aus der Kernkompetenz des SIB abgeleiteten Primäraufgaben resultieren vier große Bereiche, die wie folgt dargestellt:

1. Sprachausbildung
2. Sprachmittlung
3. Prüfungswesen
4. Terminologiearbeit

Ad1) Die Sprachausbildung steht an erster Stelle, da sie den weitaus wichtigsten Stellenwert innerhalb des SIB einnimmt. Es wurde zwar bereits in tausenden von Publikationen und Reden erwähnt, dass der Fall des Eisernen Vorhanges und die geopolitische Neuordnung nach dem Ende der Sowjetunion große Veränderungen mit sich brachte, dennoch muss betont werden, dass dieses Ereignis auch für die Ausrichtung der Sprachausbildung innerhalb des SIB eine Zäsur darstellt. Die Sprachen des ehemaligen Ostblocks verloren an Bedeutung und Französisch und Italienisch gewannen an Boden.

Der stellvertretende Leiter des Sprachinstitutes, Oberst des höheren militärfachlichen Dienstes Dr. Josef Ernst, schrieb 2004 in einem Artikel in der Zeitschrift *Truppendienst* über die Internationalisierung in der Sprachausbildung und wies darauf hin, das Englisch allein den heutigen Anforderungen nicht mehr genügt. Englisch sollte daher nicht mehr *Qualifikationsmerkmal, sondern nur mehr als*

---

<sup>76</sup> Die Definition stammt aus dem mit der Erlasszahl S92016/3-FGG7/Vor/2006 am 4. April 2006 aktualisierten, jedoch nur im Intranet des Bundesheeres zur Verfügung stehenden Militärlexikons (MilLex). <http://www.vor.intra.bmlv.at/vor/pages/terminologie.htm>, 17.05.2007, 12:17.

<sup>77</sup> vgl. Quetz Jürgen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 21.

*Standardvoraussetzung*<sup>78</sup> seine Gültigkeit haben, womit dem Erwerb einer zweiten Fremdsprache mehr Gewichtung verliehen werden könnte. Dieser Artikel skizziert in gewisser Hinsicht die Prioritäten, die den einzelnen Sprachen im SIB beigemessen werden.

Neben Englisch (Priorität 1) – das als internationale Verständigungssprache unbestrittene Nummer 1 ist und in Zukunft auch bleiben wird – hat Französisch im ÖBH höchste Priorität. Die Erfahrungen von Bediensteten des BMLVS<sup>79</sup> bei verschiedensten Sitzungen der EU haben gezeigt, dass vor allem in der mittleren und unteren Arbeitsebene das Französisch eine immer wichtigere Rolle spielt. Die Tatsache, dass jeder Sitzungsteilnehmer prinzipiell in jeder EU-Sprache reden darf, Französisch und Englisch jedoch nicht mehr übersetzt werden, stellte die österreichischen Teilnehmer vor die Wahl entweder auf eine englische Version des Sitzungsprotokolls zu warten oder die eigenen Französischkenntnisse so weit zu verbessern, dass die Wortmeldungen der Franzosen, Luxemburger, Belgier und fallweise auch der Spanier und Italiener (wenn diese zur Erleichterung der Kommunikation ins Französische wechselten) verstanden werden. Aufgrund der kurzen Zeit, die einem für die Erstellung eines Berichtes bzw. für den Vorschlag einer Antwort zur Verfügung steht, wird Vorschlag 2 bevorzugt und forciert.

Neben Englisch und Französisch sieht Josef Ernst aber auch noch eine große „Daseinsberechtigung“ für die Russisch- und die Italienischausbildung, denn Russisch hat, trotz Ablehnung in vielen ehemaligen Ostblockstaaten, als Amtssprache der langsam wiedererstarkenden Großmacht Russland weiterhin eine große Bedeutung.

Gute Italienischkenntnisse haben sich hingegen vor allem deswegen als sehr nützlich erwiesen, da Italien und Österreich gemeinsame Interessen in der Balkan-Region verfolgen und dort eng kooperieren.

Die nächste Priorität in der Sprachausbildung liegt im Erwerb der Sprachen der übrigen Nachbarländer. Dieser Bereich sollte nicht unterschätzt werden, denn

„die wechselseitige Verständigung bedeutet auch gegenseitiges Verständnis, womit ein wichtiger sicherheitspolitischer Aspekt zum Tragen kommt und ein nicht zu unterschätzender Beitrag zur Friedenssicherung geleistet wird. Im Gegensatz zu zum Erlernen einer Fremdsprache als Arbeitssprache steht hier die Vermittlung

<sup>78</sup> vgl. Ernst Josef, Über alle Barrieren hinweg, Die Internationalisierung in der Sprachenausbildung, in: Truppendienst, Wien Jahrgang 4/2004, S.345.

<sup>79</sup> Das BMLVS hat eine ständige Militärvertretung in Brüssel eingerichtet, deren Aufgabengebiete vor allem in der Europäischen Sicherheits- und Verteidigungspolitik (ESVP), aber auch in der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) zu finden sind.

der interkulturellen Kompetenz als einer gleichbedeutenden Säule mit den anderen Ausbildungsinhalten in einer Reihe.<sup>80</sup>

Als letzter, aber deswegen nicht minder wichtiger Punkt, ist die Deutschausbildung für Angehörige ausländischer Streitkräfte sowie für Inländer zu nennen. Diese Ausbildung wird nicht nur zur Vorbereitung auf militärische Kurse in Österreich angeboten, sondern auch für jene geöffnet, die aufgrund ihrer dienstlichen Aufgaben in den jeweiligen Streitkräften gute Deutschkenntnisse benötigen. Die Deutschausbildung für Inländer ist für den weiteren Karriereverlauf als Unteroffizier wichtig, da bei Unteroffizierslehrgängen auch gute Deutschkenntnisse (vor allem Rechtschreibung) verlangt werden. Es spielt dabei keine Rolle, ob der Kandidat Deutsch als Muttersprache hat oder nicht.

Welche Sprache nun in welchem Umfang beherrscht werden sollte, richtet sich nach den jeweiligen Kommunikationssituationen. Folgende Tabelle soll daher einen groben Überblick über die derzeitige Spracheinteilung und deren geforderter Umfang bieten:<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Ernst, Über alle Barrieren hinweg, in: Truppendienst 2/2004, S.346.

<sup>81</sup> DBSprAusb 2010, BMLVS GZ S93726/19-AusbA/2009, S.6.

Sprachen	Zweck	Umfang
<b>Führung- und Arbeitssprachen</b>	Sicherheitspolitische Integration und Kommunikation; Führung multinationaler Operationen (Deutsch, Englisch und Französisch)	Volle Interoperabilität
<b>Einsatzraumsprachen</b>	Zur Bewältigung von Aufgaben im Einsatzraum	Abgedeckt durch Sprachfibel und Kulturhinweise
<b>Nachbarsprachen</b>	Grenzüberschreitende Zusammenarbeit	Sind zu pflegen und „Sprachreserven“ sind zu schaffen
<b>Informations- und Aufklärungssprachen</b>	Für Nachrichtengewinnung und konkrete Zusammenarbeitszwecke (dzt: Arabisch, Chinesisch, Russisch, Spanisch, Ukrainisch)	„Sprachreserven“ sind zu schaffen

Ad2) Der Bereich Sprachmittlung hat im SIB im Vergleich zu den ersten, von Palmisano bzw. Flor angestellten Überlegungen etwas an Bedeutung verloren. Im Bereich Englisch arbeiten 2 und im Bereich Französisch nur 1 hauptamtlicher Dolmetscher/Übersetzer. Der Bedarf an Englisch-Übersetzungen ist zwar nach wie vor äußerst hoch, da die schriftliche Kommunikation mit ausländischen Armeen oder Organisationen vermehrt in Englisch geführt wird, aber aufgrund der derzeitigen knappen Finanzmittel sind weitere personelle Verstärkungen Wunschdenken. So müssen bei Bedarf auch Sprachlehrer zu Übersetzungen herangezogen werden. Dies ist zwar keine optimale Lösung, hat aber vor allem bei fachterminologischen Texten (streitkräfterelevante Terminologie) den Synergieeffekt, dass Sprachlehrer Fachterminologie praktisch anwenden müssen und dadurch auch Lehren für den Unterricht ziehen können.

Nachdem praktisch jede Dienststelle des Verteidigungsministeriums als Bedarfsträger für die Sprachmittlung auftreten kann, ergibt sich eine Fülle an Themen und Aufgaben, die den Sprachmittlern des SIB gestellt werden. Texte über sicherheits- und verteidigungspolitische Fragen über medizinische, technische, wirtschaftliche und juristische Gebiete bis hin zu militärischen Fachdossiers müssen durch das Personal des SIB abgedeckt werden, wodurch es wohl kaum ein Fachgebiet geben dürfte, das hier überraschen könnte.<sup>82</sup>

Ad 3) Das Prüfungswesen im ÖBH hat in den letzten Jahren deutlich an Wichtigkeit zugenommen, denn viele Kurse oder Posten können nur mehr durch ein gültiges Sprachzertifikat abgeschlossen bzw. erreicht werden. An der Theresianischen Militärakademie (TherMilAk) ist die Englischnote bei der Aufnahmeprüfung bereits ein Ausschließungsgrund bzw. jener Faktor, der entscheidet, ob eine zweite Fremdsprache während der Offiziersausbildung erlernt werden darf. Eine zweite Fremdsprache stellt natürlich im Verlauf der weiteren Karriere einen nicht zu unterschätzenden Vorteil dar.

Bei der Besetzung von gut bezahlten und begehrten Posten ist es heute bereits so, dass man ohne die erforderlichen Englischkenntnisse schon im Vorfeld der Bewerbung keine Chance mehr hat. Sofern es sich um einen Posten im Ausland handelt, wird als weiteres Kriterium eine zweite Fremdsprache herangezogen, wobei hier vor allem Französisch bevorzugt wird.

Aus allen diesen Gründen muss das Prüfungssystem des ÖBH „wasserdicht“ sein. Das bedeutet, dass alle Ergebnisse, die ja letztendlich über Karrieren entscheiden, objektiv nachvollziehbar sein müssen. Man möchte daher die subjektive Meinung der Prüfer so weit als möglich ausschalten. Wie man dies erreichen möchte wird im entsprechenden Kapitel über die Durchführung von Prüfungen behandelt.

Ad 4) Ein ganz wichtiges Aufgabengebiet, dem jedoch häufig ungerechterweise weniger Bedeutung beigemessen wird, ist die Terminologiearbeit. Es ist ungemein wichtig, dass Fachbegriffe in Übersetzung mit dem gleichen Begriff übersetzt werden, ganz gleich welcher Sprachmittler eingesetzt wurde. Um hier einen Standard einzuführen und zu erhalten wurde ein eigenes Referat gegründet, das sich unter anderem mit dieser Frage beschäftigt. Doch es geht dabei leider nicht nur allein um

---

<sup>82</sup> vgl. Liebhart Fritz, Das militärische Fremdsprachenwesen, in: Truppendienst 4/85, S. 367.

die gleichlautende Übersetzung, sondern auch um die korrekte Übersetzung aus der oder in die Zielsprache. Die Verteidigungskonzepte sowie deren Einrichtungen sind von Staat zu Staat verschieden, was auch durch eine geschichtlich entwickelte, unterschiedliche Militärkultur erklärt werden kann. Dies bedingt eine Sinnverschiebung bei Begriffen, die oberflächlich gesehen das Gleiche bedeuten. Als Beispiel soll hier der Begriff „Gegenstoß“ erwähnt werden, der im ÖBH einen *Angriff mit dem Zweck* bezeichnet, *eingebrochenen oder durchstoßenden Feind zu vernichten und verloren gegangenes Gelände durch **unverzüglichen Angriff örtlich verfügbarer Kräfte** wieder in Besitz zu nehmen.*<sup>83</sup> Die Übersetzung des Begriffes in das Französische wird durch den Umstand erschwert, dass das französische Militär nur den Begriff „contre-attaque“ kennt, was im ÖBH jedoch schon für „Gegenangriff“ verwendet wird. Die Definition des Begriffes „Gegenangriff“, ein *Angriff mit dem Zweck, eingebrochenen oder durchstoßenden Feind zu vernichten und/oder verloren gegangenes Gelände nach **planmäßiger und im allgemeinen von der mittleren taktischen Führung aufwärts koordinierten Vorbereitung** wieder in Besitz zu nehmen*<sup>84</sup>, zeigt, dass das ÖBH durch die zwei Begriffe in der Größenordnung (Gegenstoß wird generell von Zug bis Bataillon durchgeführt, Gegenangriff ab Brigade aufwärts) und in der Angriffsvorbereitung (Gegenstoß ist unverzüglich, Gegenangriff ist vorbereitet) unterscheidet.

Die Aufgabe des Terminologiereferenten ist es nun, zusammen mit den Sprachmittlern einen Begriff in der Zielsprache zu finden, der diese Unterscheidungskriterien zum Ausdruck bringt. Zu diesem Zweck wurde seit März 2007 ein so genannter „Terminologie-Jour-Fixe“ eingerichtet, bei dem Probleme dieser Art besprochen und, im günstigsten Fall, mit einer Entscheidung abgeschlossen werden.

### 3.2.2. Organisation

Das Sprachinstitut des Bundesheeres (SIB) ist das größte Institut der Landesverteidigungsakademie und wird durch einen Brigadier geführt. Es ist in 4 Fachbereiche gegliedert, die sich in verschiedene Referate bzw. Referenten unterteilen. Zur Wahrung seiner Führungsaufgaben stehen dem Institutsleiter ein

<sup>83</sup> Die Definition stammt aus dem mit der Erlasszahl S92016/3-FGG7/Vor/2006 am 4. April 2006 aktualisierten, jedoch nur im Intranet des Bundesheeres zur Verfügung stehenden Militärlexikons (MilLex). <http://www.vor.intra.bmlv.at/vor/pages/terminologie.htm>, 20.04.2007, 10:20.

<sup>84</sup> Ebenda, 20.04.2007, 11:35.

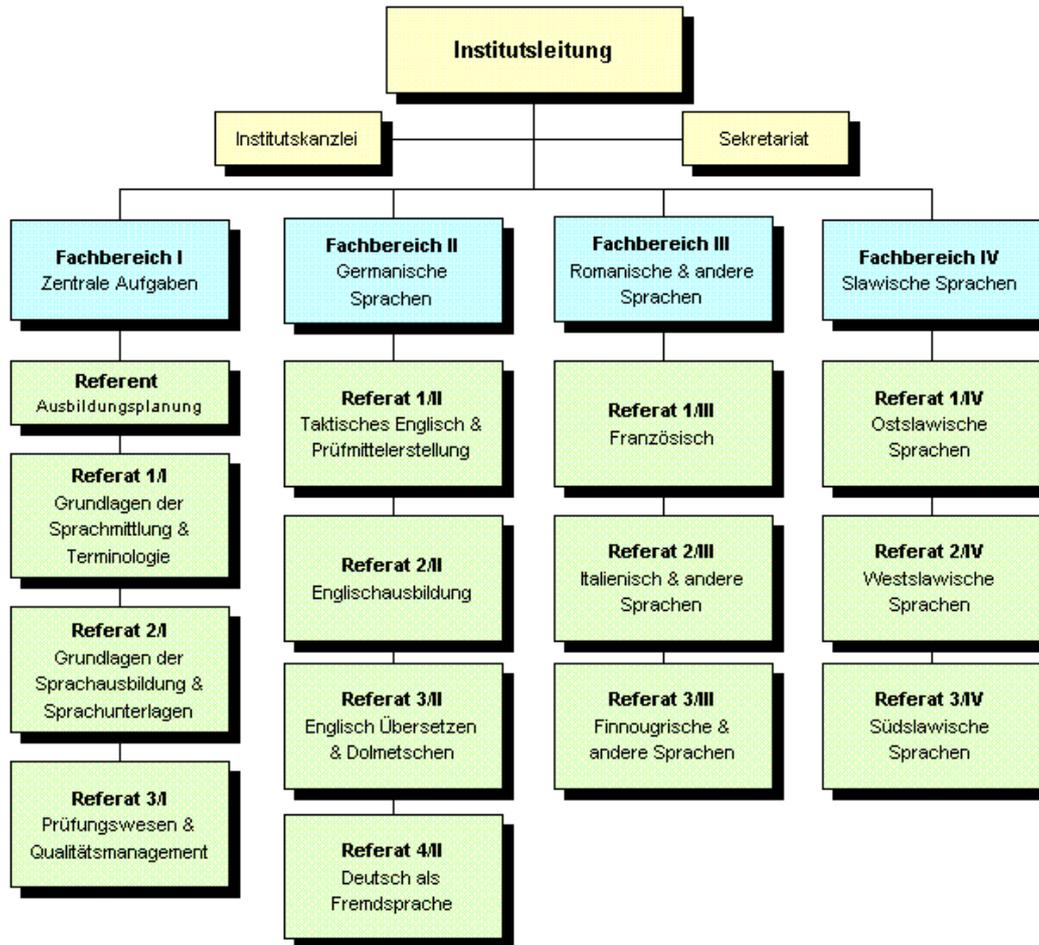
Stellvertreter, der gleichzeitig auch den Fachbereich 1 führt, und die Hauptkanzlei, die vor allem allgemeine administrative Aufgaben wahrnimmt, zur Verfügung.

Die vier Fachbereiche sind nach Sprachgruppen unterschieden, wobei hier jedoch der Fachbereich 1 ausgenommen ist, da er die Bereiche Grundlagenforschung, Prüfungswesen und sonstige administrative Angelegenheiten, wie z.B. die Erstellung von Gastlehrerverträgen, wahrnimmt. Zur Wahrnehmung dieser Aufgaben ist es unterteilt in die Referate „Grundlagen der Sprachmittlung und Terminologie“, „Grundlagen der Sprachausbildung und Sprachunterlagen“ sowie „Prüfungswesen und Qualitätsmanagement“. Als weitere Unterstützung verfügt der Fachbereich noch über einen Referenten „Ausbildungsplanung“, der generell für die Koordinierung aller Sprachkurse des Instituts zuständig ist.

Der Fachbereich 2 ist für die anglophonen und germanischen Sprachen zuständig. In ihm finden sich die Referate „Taktisches Englisch und Prüfmittelerstellung“, „Englisch Ausbildung“, „Englisch Übersetzen und Dolmetschen“ und „Deutsch als Fremdsprache“ (auch DaF genannt).

Der Fachbereich 3 kümmert sich um die romanischen und anderen Sprachen und verfügt über die Referate „Französisch“, „Italienisch und andere Sprachen“ und „Finnougrische und andere Sprachen“. Spanisch wird ebenfalls ausgebildet, jedoch wird die Ausbildung nur durch Gastlehrer gewährleistet, da hier kein ressorteigenes Personal verfügbar ist. Die Bezeichnung „andere Sprachen“ beschränkt sich momentan auf die im ÖBH selten gelehrteten Sprachen Arabisch und Chinesisch, die auch nur durch Gastlehrer wahrgenommen werden.

Der vierte und letzte Fachbereich kümmert sich um slawische Sprachen und beinhaltet die Referate „Südslawische Sprachen“, „Westslawische Sprachen“ und „Ostslawische Sprachen“. Zur besseren Übersicht mag folgendes Diagramm dienen:



Quelle: <http://www.lvak.intra.bmlv.at/sib/org/org.htm>, 17.05. 2007, 12 :28.

### 3.3. Die Kurssystematik in der Sprachausbildung des ÖBH

Das Kurssystem des SIB orientiert sich im Wesentlichen am 1999 erlassenen Leistungsstufensystem und hat, wenn man die Geschichte der Sprachausbildung im Bundesheer der 2. Republik berücksichtigt, erst relativ spät durch die Veröffentlichung der "Durchführungsbestimmungen für die Sprachausbildung im österreichischen Bundesheer (DBSpraAusb)" im Jahr 2002 offiziellen Charakter erlangt.<sup>85</sup>

Zur ordentlichen Darstellung des Kurssystems ist es daher notwendig, zuvor kurz auf die Leistungsstufen einzugehen, wobei hier die Leistungsstufen nur in vereinfachter Form wiedergegeben werden.

<sup>85</sup> vgl. BMLV GZ: S93726/1-AusbA/2002 Durchführungsbestimmungen für die Sprachausbildung im österreichischen Bundesheer (DBSpraAusb).

### 3.3.1. Das Leistungsstufensystem des ÖBH:

Die Leistungsstufen traten in ihrer gegenwärtigen Fassung am 25. Jänner 1999<sup>86</sup> in Kraft.

In diesem Verlautbarungsblatt werden vier Sprachfertigkeiten unterschieden: das Hörverstehen (HV), das Leseverstehen (LV), der Mündliche Gebrauch (MG) und der Schriftliche Gebrauch (SG). In einigen Sonderfällen gibt es noch die Fertigkeiten des Übersetzens (Ü) und des Dolmetschens (D), die jedoch außerhalb des Leistungsstufensystems beschrieben werden. Die Fertigkeiten des Mündlichen sowie des Schriftlichen Gebrauchs können auch als „Aktive Kommunikationsfähigkeit“ und die Fertigkeiten des Hör- und Leseverstehens auch als „Passive Kommunikationsfähigkeit“ zusammengefasst werden.

Diese vier Fertigkeiten drücken im Zusammenhang mit vier Leistungsstufen – A, B, C und D – den Beherrschungsgrad einer Fremdsprache aus, was die Grundlage für das Prüfungssystem darstellt und auf international gültige Normen des militärischen Fremdsprachenwesens<sup>87</sup> abgestimmt ist.

Sofern von einem Kandidaten im Zuge einer Überprüfung eine Leistungsstufe nicht vollständig erreicht wurde, gibt es die Möglichkeit eine Zwischenleistungsstufe – inA, inB, inC oder inD – zu vergeben. Somit ergibt sich bei den Leistungsstufen folgende Reihenfolge: inA, A, inB, B, inC, C, inD sowie D, wobei bei der Leistungsstufe D davon ausgegangen wird, dass man diese nur nach einem mehrjährigen Auslandseinsatz bzw. -aufenthalt erreichen kann.

Die folgenden Beschreibungen der Leistungsstufen werden nur verkürzt wieder gegeben und können aber im Verlautbarungsblatt 6/1999 nachgelesen werden.<sup>88</sup>

Die Leistungsstufe A deckt den Bereich des „elementaren Könnens“ ab, was soviel bedeutet wie

- das Verstehen von einfachen, kurzen Sätzen mit Wiederholungen für das Hörverstehen,
- die Verwendung eines stark eingeschränkter Wortschatzes sowie Aussprache- und Strukturfehler für den Mündlichen Gebrauch,

<sup>86</sup> vgl. BMLVS GZ 32600/746-3.2/98 vom 4. Dezember 1998, Verlautbarungsblatt I des BMLV (VBI I) 6/1999, S.45-54.

<sup>87</sup> NATO STANAG 6001 vgl. [http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/doc/STANAG\\_6001\\_Edition\\_3-eng.pdf](http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/doc/STANAG_6001_Edition_3-eng.pdf), 07.02.11, 16:23 Uhr.

<sup>88</sup> vgl. VBI I 6/1999, S. 45-54.

- das globale Verstehen einfacher Texte unter Zuhilfenahme eines Wörterbuches für das Leseverstehen und
- das Verfassen einfacher Texte zu den alltäglichen Dingen des Lebens unter Tolerierung von Rechtschreibfehlern für den Schriftlichen Gebrauch.

Bei der Leistungsstufe B, „Begrenztes Können“, werden

- im „HV“ bereits das Verstehen der wesentlichsten Punkte eines Gespräches über vertraute Sachgebiete, bei normaler Sprechgeschwindigkeit in der Hochsprache gefordert. Gelegentliche Wiederholungen sind noch notwendig, aber das „HV“ sollte bereits so weit entwickelt sein, dass es für einfache berufliche Erfordernisse reichen sollte.
- Beim „MG“ werden großteils einfache Sätze verlangt, wobei der Ausdruck manchmal noch zögernd sein kann. Die Aussprache darf jedoch nicht mehr zu Verständigungsproblemen führen.
- Das „LV“ für diese Leistungsstufe umfasst das Verstehen thematisch vertrauter Texte, die global und im Detail meist richtig verstanden werden. Die Lesegeschwindigkeit gegenüber einem „Muttersprachler“ ist jedoch noch stark herabgesetzt.
- Im „SG“ der Leistungsstufe „B“ werden großteils korrekte und einfache Sätze gefordert, wobei stilistische Mängel toleriert werden und die Korrektur durch einen besser Qualifizierten noch notwendig ist.

Die Bezeichnung für die Leistungsstufe „C“ lautet „Erweitertes Können“ und wird in Französisch beim ÖBH als höchste Stufe ausgebildet.

- Hier werden im „HV“ bereits das weitgehende Verstehen von Gesprächen zwischen gebildeten Muttersprachlern sowie das Verstehen von Äußerungen in elektronischen Medien oder bei Telefonaten, global und teilweise auch im Detail, gefordert. Für berufliche Erfordernisse sollte das sprachliche Können bei erreichter Leistungsstufe „C“ ausreichend sein.
- Im „MG“ wird das großteils korrekte Anwenden aller sprachlichen Strukturen verlangt, wobei gelegentliche Umschreibungen toleriert werden. Fehler und Aussprache dürfen in dieser Stufe jedoch niemals zu Verständigungsschwierigkeiten führen.

- Zum Erreichen der Leistungsstufe „C“ im „LV“ muss der Lerner Texte auf gehobenem sprachlichem Niveau verstehen können, wobei hier ein gedanklicher Übersetzungsprozess nicht mehr angewandt werden sollte.
- Der „SG“ kennt im Wesentlichen die gleichen Voraussetzungen wie der „MG“. Alle sprachlichen Strukturen sollten größtenteils korrekt angewandt werden und die inhaltlich richtige Wiedergabe darf nicht durch Fehler beeinträchtigt sein. Formelle Schriftstücke bedürfen jedoch noch der Durchsicht von gebildeten Muttersprachlern.

Die Leistungsstufe „D“ ist das „Sichere Können“ und umfasst

- beim „HV“ das uneingeschränkte Verstehen von Diskussionen zwischen Muttersprachlern, wobei hier auch stilistische Feinheiten, Humor und Ironie verstanden werden sollten. Schwierigkeiten sollten nur mehr regional gesprochene Varianten der Zielsprache bereiten.
- Der „MG“ umfasst in dieser Stufe bereits einen umfassenden Wortschatz sowie eine strukturell sowie idiomatisch richtige Ausdrucksweise, die fast schon jener eines Muttersprachlers ähnelt. Es ist in der Leistungsstufenbeschreibung dezidiert als Anmerkung angefügt, dass dieses Können *„üblicherweise nur nach mehrjähriger Tätigkeit in fremdsprachiger Umgebung“* zu erreichen ist.
- Beim „LV“ sollten für eine gebildete Leserschaft geschriebene Texte mit allen stilistischen Feinheiten sowie Humor und Ironie sicher und ohne Informationsverlust erfasst werden können. Die Lesegeschwindigkeit sollte sich hier schon jener eines Muttersprachlers angepasst haben.
- Für den „SG“ gilt an sich dasselbe wie für den „MG“. Der Unterschied zur Leistungsstufe „C“ liegt jedoch darin, dass hier komplexe Texte verfasst werden sollen.

Neben diesen vier Leistungsstufen kennt das österreichische System noch sprachmittlerische Sonderfertigkeiten, die aber weder ausgebildet noch geprüft werden. Da wäre als erste Sonderfertigkeit das „Übersetzen“ zu nennen, welches grob eine schriftliche Feinübersetzung von einem deutschen Text in die Fremdsprache oder umgekehrt, eine mündliche Übersetzung in und von der Fremdsprache beim zweiten Lesen eines allgemeinen oder fachspezifischen Textes

sowie die Anfertigung einer schriftlichen Inhaltsangabe über einen fremdsprachigen fachspezifischen Text beinhaltet.

Das „Dolmetschen“, die zweite Sonderfertigkeit, umfasst die Dolmetschung kurzer Passagen von allgemein sprachlichen oder fachspezifischen Texten von der deutschen Sprache in die Fremdsprache (oder umgekehrt) sowie das Verfassen einer schriftlichen, in Deutsch gehaltenen Inhaltsangabe eines gehörten fremdsprachigen Textes über allgemein sprachliche oder fachspezifische Themen.<sup>89</sup>

Das österreichische Leistungsstufensystem, das im Gegensatz zur STANAG 6001 weder die Stufe 0 noch die Stufe 5 kennt, bildet die Grundlage für die standardisierten Prüfmittel „Französisch“, die jedoch nur jeweils eine Leistungsstufe abdecken, d.h. es gibt eigene Prüfmittel für die Leistungsstufe „A“, „B“, „C“ und „D“. Der Nachteil dabei ist, dass ein Kandidat, der eine Leistungsstufe (z.B. „C“) nicht erreicht hat, nicht automatisch mit der nächst niedrigeren Stufe bewertet werden kann, sondern den Test der Leistungsstufe „B“ absolvieren muss. Die einzige kleine Ausnahme bietet die Prüfung des „MG“ bei der eine größere Auswahl an Bewertungen zur Verfügung steht.

Das Ergebnis einer Prüfung, das so genannte „Erreichte Fremdsprachliche Leistungsprofil“ (EFLP), wird, ähnlich wie dem in Kapitel 2 beschriebenen STANAG-Verfahren, als 4stelliger Code geschrieben, wobei folgende Reihenfolge der Sprachfertigkeiten vorgegeben ist: 1. HV, 2. MG, 3. LV und 4. SG.

Ein Kandidat, der also bei einer Testung im LV und HV die volle Leistungsstufe C, im MG teilweise die Leistungsstufe C erreicht hat und im SG aufgrund zu schwerer Rechtschreibfehler durchgefallen ist, erhält folgendes EFLP: C/inC/C/0.

Der 4stellige Code, der bei Ausschreibungen gewisser Posten als Voraussetzung verlangt wird, heißt „Standardisiertes Fremdsprachliches Leistungsprofil“ (SFLP). Wenn der im Beispiel angeführte Kandidat sich um einen Posten bewirbt, der als SFLP C/B/C/B verlangt, so würde er aufgrund der „0“ im SG den beschriebenen Anforderungen noch nicht entsprechen.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup> vgl. Verlautbarungsblatt I des BMLV (VBI I) 6/1999, S. 51.

<sup>90</sup> Der Kandidat hat in diesem Fall jedoch die Möglichkeit, im SG den Test der Leistungsstufe „B“ zu absolvieren, da im SFLP nur ein „B“ gefordert ist.

Mit 28. Jänner 2010 wurde eine neue Durchführungsbestimmung für die Sprachausbildung eingeführt, die vor allem eine Änderung der Leistungsstufenbezeichnung bringen wird, um sich noch näher an die NATO-STANAG Stufen anzunähern. Die Buchstaben „A“, „B“, „C“ und „D“ werden durch die Zahlen „1“, „2“, „3“ und „4“ ersetzt. Dies ist jedoch eine reine Bezeichnungsänderung und hat keine Auswirkungen auf die Deskriptoren. Da zum Abschluss der Arbeit das VBI Nr. 6/1999 noch in Kraft war, wurden die ursprünglichen Bezeichnungen beibehalten. In nächster Zukunft ist aber damit zu rechnen, dass das oa. VBI außer Kraft gesetzt wird. Folgende Tabelle<sup>91</sup> dient zur besseren Übersicht der Bezeichnungsänderungen:

Leistungsstufe „Alt“	Leistungsstufe „Neu“	Kursbezeichnung „Alt“	Kursbezeichnung „Neu“
0	0	A1	1A
inA	0+	A2	1B
A	1	B1	2A
inB	1+	B2	2B
B	2	C1	3A
inC	2+	C2	3B
C	3		
inD	3+		
D	4		

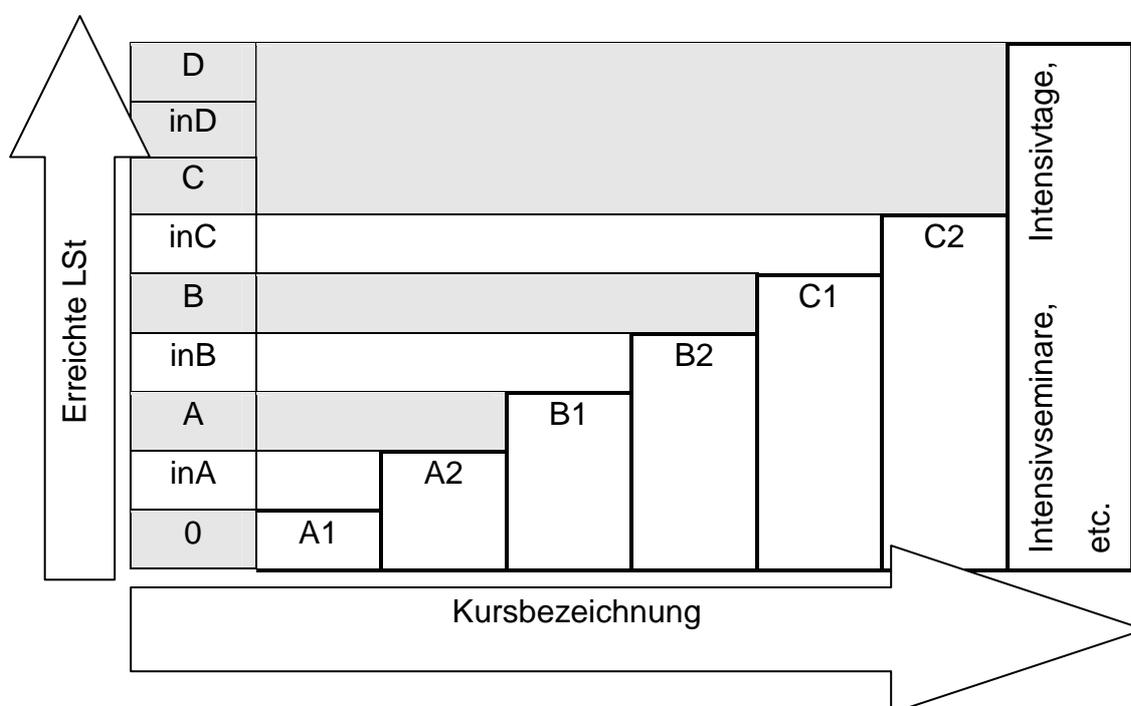
### 3.3.2. Das Kurssystem im ÖBH

Zur Erreichung einer vollen Leistungsstufe sind im ÖBH immer zwei Kurse vorgesehen, wobei sich folgender Zusammenhang zwischen Kursniveau und Leistungsstufe ergibt:

<sup>91</sup> vgl. BMLVS GZ S93726/19-AusbA/2009, Durchführungsbestimmungen für die Sprachausbildung 2010, S.7.

Kurs	führt von	zu
A1	Leistungsstufe (LSt) 0	Leistungszwischenstufe (LZwSt) inA
A2	LZwSt inA	LSt A
B1	LSt A	LZwSt inB
B2	LZwSt inB	LSt B
C1	LSt B	LZwSt inC
C2	LZwSt inC	LSt C

Das bedeutet für die Zuordnung:<sup>92</sup>



Pro Kursniveau werden gemäß den Durchführungsbestimmungen für die Sprachausbildung im Bundesheer (DBSpraAusb) vom 6. Dezember 2002 etwa 150 Unterrichtseinheiten für Französisch veranschlagt (bei Fachterminologie sogar 180 UE), anders ausgedrückt: für eine Leistungsstufe werden etwa 300 UE durchgeführt. Insgesamt kann ein Kursteilnehmer, der alle Sprachkurse in Französisch belegt, 900 Unterrichtseinheiten absolvieren, da die Leistungsstufe "D" nicht mehr ausgebildet wird.

<sup>92</sup> Tabelle aus: BMLVS GZ: S93726/1-AusbA/2002 DBSpraAusb, S. 4.

In Bezug auf die Anzahl der Kursteilnehmer unterscheidet die DBSpraAusb den „Schwierigkeitsgrad“ der zu erlernenden Sprache und gibt folgenden Anhalt vor:<sup>93</sup>

- Germanische und romanische Sprachen: 10-15 Teilnehmer (max. 20)
- Slawische Sprachen: 5-9 Teilnehmer (max. 12)
- Schwierige Sprachen: 3-4 Teilnehmer (max. 6)

Die Kurse werden in 2 Formen angeboten. Entweder fortlaufend, d.h. vier Unterrichtseinheiten pro Woche innerhalb eines Jahres, oder in geblockter Form, d.h. 2 x 3 Wochen ganztägig.

Diese zwei Kursformen haben jeweils folgende Vor- und Nachteile:

	Vorteil	Nachteil
Geblockt:	schnellere Progression, geringere Vergessensrate, keine Belastung durch Dienststelle	viel Stoff in kurzer Zeit, lange Absenz von der Dienststelle,
Fortlaufend:	viel Zeit für Selbststudium, mehr Wiederholungsphasen, keine Absenz von der Dienststelle	Nebenbelastung durch Dienststelle, höhere Vergessensrate, geringe Progression

Neben diesen „normalen“ Kursformen gibt es noch Intensivseminare bzw. -tage für Fortgeschrittene (mit abgeschlossener Leistungsstufe C, d.h. C/C/C/C), die jeweils ein bestimmtes Themengebiet, wie z.B. die Anwendung der Fachterminologie der Luftstreitkräfte, behandeln.

Bedienstete, die für eine Verwendung im Ausland vorgesehen sind und nicht an den oben angeführten Kursen teilnehmen können, werden je nach Bedarf auch individuell vorbereitet, wobei hier auch auf Kurse des „Institut français“ in Wien zurückgegriffen wird.

Bei allen Kursen gibt es eine Abschlussprüfung, deren erfolgreicher Abschluss auch zum Besuch des nächst höheren Kurses berechtigt.

<sup>93</sup> vgl. BMLVS GZ: S93726/1-AusbA/2002, S. 4.

Die Intensivseminare bzw. -tage bilden hier eine Ausnahme, da es hier keine Abschlussprüfung, sondern eine Zulassungsprüfung vor Beginn des jeweiligen Ausbildungsganges gibt.<sup>94</sup> Unter gewissen Voraussetzungen kann eine Abschlussprüfung eine Zulassungs- oder Einstufungsprüfung ersetzen, jedoch nicht umgekehrt.

### 3.3.3. Das Evaluationssystem

Sprachprüfungsergebnisse können, wie bereits erwähnt, im ÖBH über Karrieren entscheiden. Aus diesem Grund muss, schon aus der Verantwortung gegenüber dem Prüfungskandidaten ein Testsystem gefunden werden, welches eine objektive Bewertung der Sprachkenntnisse zulässt. "Objektiv" meint in diesem Sinne, dass unabhängig vom Prüfer bzw. Bewerter, das gleiche Testergebnis herauskommen sollte. Zur Erreichung einer größtmöglichen Objektivität sind im ÖBH drei Faktoren ausschlaggebend:

1. die Testart: Die rezeptiven Fertigkeiten HV und LV werden nach dem „Multiple-Choice-Verfahren“ durchgeführt, wodurch dem Prüfer eigentlich keine „bewertende“ Aufgabe mehr zufällt, sondern eine rein statistische. Die Fertigkeiten MG und SG sind zwar im Prinzip "offene" Tests, jedoch werden sie sehr stark, vor allem im Bereich der niedrigeren Leistungsstufen A und B, durch Vorgaben eingeschränkt.
2. die Evaluation der Testitems: Da dem Prüfer gemäß vorherigem Punkt so viel Beurteilungsentscheidungen wie möglich abgenommen werden, ist es umso wichtiger, dass die Testfragen, besonders beim "Multiple-Choice-Test", klar zur geforderten Leistungsstufe zugeordnet werden. Dies erfolgt in der Regel durch ein statistisches Verfahren, wobei darauf geachtet wird, wie oft die Frage in der Erprobungsphase richtig oder falsch beantwortet wurde. Ab einem gewissen Prozentsatz wird die Frage für die entsprechende Leistungsstufe freigegeben.
3. die Ausbildung der Prüfer: Jeder Prüfer wird gewissenhaft in das Evaluationssystem und in die dazugehörigen Bewertungsrichtlinien<sup>95</sup> eingeschult und muss zusätzlich eine Probephase (in der Regel drei Prüfungen als Beobachter) absolvieren. Bei allen Prüfungen mit dienstrechtlichen Folgen

<sup>94</sup> vgl. Prüfungsordnung für Sprachprüfungen im österreichischen Bundesheer. Fassung 2002, genehmigt mit GZ 32.601/12-AusbB/Refa/2002, S. 7-10, in: BMLV GZ: S93726/1-AusbA/2002 DBSpraAusb.

<sup>95</sup> Damit sind die Interpretationen der STANAG 6001 gemeint.

wird zudem eine Prüfungskommission bestellt, die aus einem Prüfungsvorsitzenden und 2 Beisitzern besteht.

Zusätzlich zu den Leistungsstufentests werden in der Prüfungsordnung der DBSpraA auch die Prüfungszwecke und Prüfungsformen definiert, wobei für die Prüfungszwecke vier Prüfungsarten unterschieden werden.

- a. die Eignungsprüfung – für Arbeitsplätze bzw. Verwendungen mit fremdsprachlichem Hintergrund,
- b. die Zulassungsprüfung – für militärische Kurse mit Fremdsprachenanteil sowie für die Zulassung ausländischer Teilnehmer zu Kursen des ÖBH,
- c. die Zuordnungsprüfung – für die Zuordnung zu Sprachkursen,
- d. die Abschlussprüfung – am Ende eines Sprachkurses.

Für die Prüfungsarten sind zwei Prüfungsformen vorgesehen. Erstens die so genannte FLP<sup>96</sup>-Prüfung, deren Ergebnis das bereits beschriebene EFLP ist und zweitens die FKF(Fremdsprachliche Kommunikationsfähigkeit) – Prüfung. Der Unterschied der beiden Prüfungen liegt zuerst in der Zusammenstellung der Prüfer, da die FLP-Prüfung eine Prüfungskommission vorschreibt und die FKF-Prüfung durch einen Einzelprüfer erfolgen kann und dann in der Ergebnisbeschreibung, da beim FKF nur die "Aktive Kommunikationsfähigkeit" und die „Passive Kommunikationsfähigkeit“ bewertet wird, z.B. Aktiv: inC, Passiv: C. D.h. die FKF-Prüfung besteht im Wesentlichen aus einer kurzen mündlichen Prüfung sowie einem Prüfungsteil zur Bewertung der rezeptiven Fertigkeiten (meist ein kombinierter Teil aus HV und LV) und benötigt zudem einen weitaus geringeren Zeitaufwand (ca. 1,5 Stunden) als es bei der FLP-Prüfung (ca. 4 Stunden) der Fall ist. Dementsprechend niedrig ist auch die „Wichtigkeit“ der FKF-Prüfung, denn sie wird fast nur für Zuordnungsprüfungen und Abschlussprüfungen bei Leistungszwischenstufenkursen (A1, B1, C1) verwendet. Sie kann auch nicht bei Bewerbungen herangezogen werden.

Beide Prüfungsergebnisse sind prinzipiell für drei Jahre gültig, außer man kann eine längere Auslandsverwendung im Zielsprachenland im letzten Jahr vor Ablauf der Gültigkeit nachweisen. In diesem Fall kann die Gültigkeit um weitere drei Jahre ohne

---

<sup>96</sup> FLP heißt „Fremdsprachliches Leistungsprofil“.

Prüfung verlängert werden. In allen anderen Fällen ist eine neuerliche Prüfung zu beantragen.

Was hat man sich nun unter einer Sprachprüfung im ÖBH vorzustellen? Um die verschiedenen Prinzipien der Abläufe deutlich zu machen, genügt es, den Test einer Leistungsstufe, in diesem Fall „B“, auszugsweise zu beschreiben. Es ist jedoch klar, dass aus Gründen der Geheimhaltung hierfür keine „scharfen“, d.h. derzeit verwendete, Testbeispiele herangezogen werden dürfen.

### **3.3.3.1. Leseverstehenstest**

Zur Bewertung des Leseverstehens werden dem Prüfungsteilnehmer eine oder mehrere Fragen zu verschiedenen authentischen Texten gestellt. Der Teilnehmer kann aus drei Antwortmöglichkeiten auswählen, wobei immer nur eine richtig ist, und darf für die Dauer des Tests ein Wörterbuch Französisch-Deutsch<sup>97</sup> verwenden. Die Fragen und Antwortmöglichkeiten werden auf Deutsch gestellt, damit es hier zu keinen Übersetzungsproblemen kommen kann. Für die gestellten 40 Fragen stehen 60 Minuten zur Verfügung, wobei die Zeit so bemessen ist, dass ein mehrmaliges Nachschlagen im Wörterbuch möglich ist. Bei Leistungsstufe „C“ und „D“ darf zwar ebenfalls das Wörterbuch verwendet werden, aber hier wird die Zeit für das Nachschlagen von Wörtern aufgrund der Länge bzw. Komplexität der Texte doch deutlich eingeschränkt.

Beispiel für Leistungsstufe B:

Text 1

**Saint-Rémy-de-Chagnant** – *Un jeune couple avec trois enfants, venait d'acheter une maison appelée la maison Margot. Voulant connaître l'origine de cette expression, la jeune femme, Patricia mena son enquête dans le village. Elle apprit ainsi qu'au début du siècle, des maraîchers, alors propriétaires de la maison, avaient trouvé en creusant la cave pour installer une champignonnière, un coffre rempli d'écus. Ces écus feraient partie de la fabuleuse fortune de Marguerite de Valois, la reine Margot, qui, on le sait, vécut de nombreuses années dans la région.*

Frage zu Text 1

Was erfährt man über das Haus von Patricia?

---

<sup>97</sup> Es darf jedoch kein elektronisches Wörterbuch verwendet werden, da die Bearbeitungszeit auf Druckwerke ausgelegt ist und durch den schnelleren Nachschlagevorgang ein unrechtmäßiger Vorteil erzielt werden kann.

- A. Im Keller wurden Gepäckstücke von Marguerite de Valois gefunden.
- B. Anfang des Jahrhunderts wurde unter dem Haus ein wertvoller Schatz entdeckt.
- C. Im Haus lebte früher die als "Reine Margot" bekannte Marguerite de Valois.

### **3.3.3.2. Hörverstehenstest**

Der Hörtest besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil geht es um das Verstehen von kurzen authentischen Texten, die im Studio nachgesprochen wurden. Die Vorgangsweise ist die gleiche wie im vorangegangenen Lesetest, nur mit dem Unterschied, dass es sich um einen Hörtext (z.B. Erzählungen oder Diskussionen) handelt. Auch hier werden die Fragen und Antworten auf Deutsch gestellt und wieder ist nur eine Antwort richtig.

Der zweite Teil des Hörverstehens ist ein bisschen komplexer, da es um das Verstehen von kurzen Radionachrichten geht, die jeweils neun Themen zum Inhalt haben. Hiezu gibt es im Testheft 9 Antworten (a bis i), wobei immer nur drei Antworten inhaltlich zutreffend sind.

Im Unterschied zum Leseverstehen darf hier kein Wörterbuch verwendet werden.

Je höher die Leistungsstufe, desto schwieriger und authentischer werden die Texte. Bei Leistungsstufe „A“ werden noch alle Texte im Studio nachgesprochen. Bei Leistungsstufe „B“ werden die Texte zwar im Studio nachgesprochen, doch sind sie schon etwas komplexer. Bei Leistungsstufe "C" werden nur mehr 50% der Texte im Studio nachgesprochen. Der Rest wurde direkt vom Radio, mit den dazugehörigen Störungen wie Rauschen, mehrere Redner gleichzeitig, etc. aufgenommen. Bei der Leistungsstufe „D“ werden nur mehr authentische Texte mit den für die Leistungsstufe üblichen, komplexen Themen verwendet.

Beispiel Hören für Leistungsstufe B:

*Une trombe de vent s'est abattu hier près de Lisieux. Ce phénomène atmosphérique très rare dans nos régions et qui ressemble beaucoup à une mini-tornade a, en 30 secondes environ, arraché des arbres, soulevé et emporté des toitures d'habitation et des bâtiments agricoles, causant de gros dégâts dans le secteur de Saint-Crespin.*

Frage dazu:

Was hat sich in der Gegend von Saint-Crespin ereignet?

- A. Ein Wirbelsturm.
- B. Ein Hagelschauer.
- C. Eine Überschwemmung.

### **3.3.3.3. Test Mündlicher Gebrauch**

Die mündliche Prüfung ist in einen Monolog- und einen Diskussionsteil gegliedert. Bei der Leistungsstufe "A" beschränkt sich der Diskussionsteil jedoch nur auf die Beantwortung von vom Prüfer gestellten Fragen, wie sie zum Beispiel bei der Reservierung eines Hotelzimmers vorkommen können (z.B. *Voulez-vous réservez une chambre avec douche ?* oder *Combien de temps voulez-vous restez ?*, etc.). Ab der Leistungsstufe „B“ hat der Prüfungskandidat 2 von 4 vorgegebenen Diskussionsthemen auszusuchen und mit der Prüfungskommission darüber zu diskutieren (z.B. *Man muss Eltern hart bestrafen, wenn ihre minderjährigen Kinder sich bis zur Bewusstlosigkeit betrinken*).

Beim Monologteil wird dem Kandidaten eine Situation vorgegeben, die er vor der Prüfungskommission zu bewältigen hat.

Beispiel für Leistungsstufe „B“:

*Sie treffen während ihrer Auslandsverwendung in Brüssel einen französischen Kameraden, dem Sie von ihrer 3-jährigen Dienstzeit in Kanada erzählen und einen Überblick über das Land geben. Sie können dabei, müssen aber nicht, folgende Punkte behandeln:*

- Größe
- Einwohnerzahl
- Hauptstadt
- Politische Einteilung
- Sprachpolitik
- Streitkräfte
- Leute, etc.

Die Vorbereitungszeit bei der mündlichen Prüfung beträgt 10 (LSt A) bzw. 15 (LSt B-D) Minuten. Die Prüfungszeit entspricht der jeweiligen Vorbereitungszeit. Als Hilfsmittel darf der Kandidat wieder das Wörterbuch verwenden.

### **3.3.3.4. Test Schriftlicher Gebrauch**

Der Test der LSt „A“ besteht aus drei Aufgaben, wobei die ersten zwei Aufgaben in der schriftlichen Ausfertigung z. B. eines Tagesablaufes oder einer Postkarte bestehen. Die dritte Aufgabe ist ein Diktat (Lückentext), welches, gemessen an der Punkteverteilung, die gleiche Gewichtung hat wie Aufgabe 1 und 2 zusammen. Das

hängt damit zusammen, dass bei den ersten beiden Aufgaben die Kommunikationsfähigkeit im Vordergrund steht und Rechtschreibfehler bzw. Grammatikfehler, welche die Verständlichkeit des Satzes nicht beeinträchtigen, geduldet werden. Bei Aufgabe 3 hingegen steht die absolut korrekte Schreibweise von wichtigen Wörtern im Vordergrund.

Je höher die Leistungsstufe, desto komplexer werden natürlich die Themen, aber ab Leistungsstufe „B“ wird zusätzlich die Argumentation und der Gedankenaufbau und ab Leistungsstufe „D“ die Idiomatik beurteilt.

Außer beim Diktat darf das Wörterbuch verwendet werden. Die Bearbeitungszeit variiert zwischen 45 (A) und 60 (B-D) Minuten.

Beispiel für Leistungsstufe „B“:

Aufgabe 1:

*Sie schreiben für einen Freund, der seinen Urlaub in der Nähe von Bordeaux verbringen möchte, einen Brief an ein französisches Hausvermietungsservice.*

*Behandeln Sie dabei folgende Punkte:*

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| - Haus frei im August ?                | - Mietdauer                        |
| - Anzahl der Personen                  | - Sanitäre Einrichtungen           |
| - Haustiere erlaubt?                   | - Größe des Gartens?               |
| - Aktivitäten in der näheren Umgebung? | - Verkehrsverbindung nach Bordeaux |
| - Höhe des Preises                     | - Mit der Bitte um Antwort an....  |

Aufgabe 2 sieht ähnlich aus, hat aber ein völlig anderes Thema (z.B. eine Einladung zu einer militärischen Übung mit kurzer Darstellung des Programms) zum Inhalt. Im Gegensatz zur mündlichen Prüfung müssen beim schriftlichen Test die vorgegebenen Punkte behandelt werden.

Trotz dieser sehr kurzen Darstellung der Sprachtestung ist sehr deutlich zu erkennen, dass die Gewichtung nicht mehr auf der Überprüfung der grammatikalischen Kenntnisse der Prüfungsteilnehmer abzielt, sondern dass an erster Stelle die „kommunikative Wirksamkeit“ steht. Dieser Aspekt spielt eine derart wichtige Rolle, dass, besonders bei den niedrigeren Leistungsstufen, grammatikalische Fehler keine Rolle spielen, sofern sie nicht die kommunikative Wirksamkeit beeinträchtigen.

Besonders interessant wird diese Tatsache, wenn man dies mit der Intention des GERS in Beziehung setzt, der zwar eine Skala für die „Grammatische Korrektheit“ kennt, aber auch durch die Bank mit Formulierungen wie „[...] *macht* [...] *noch* [...] *Fehler* [...]; *trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte*“ (A2), „*Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.*“ (B1), „[...]*macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.*“ (B2), [...] *Fehler sind selten und fallen kaum auf.*“ (C1) oder „*Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, [...]*“ (C2) arbeitet.<sup>98</sup> Von der Grundphilosophie her kann man daher durchaus sagen, dass das Evaluationssystem des ÖBH auch der Philosophie des GERS folgt. Es bleibt jedoch nur mehr abzuwägen, ob die Leistungsstufendescriptoren, nach denen diese Tests genormt wurden, auch den jeweiligen Stufen der GERS-Skalen entsprechen. Wenn dies der Fall sein sollte, wäre es möglich, einem Prüfungskandidaten nicht nur ein militärisches Sprachzeugnis auszustellen, sondern ihn auch noch mit einem zivilen, international anerkannten Sprachzertifikat gemäß Europäischem Referenzrahmen auszustatten ohne dafür eine eigene Prüfung durchführen zu müssen.

---

<sup>98</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 114.

## 4. Die Deskriptoren des militärischen und des zivilen Leistungstufensystems

Nachdem bereits ausführlich das Zustandekommen der verschiedenen Deskriptoren in Kapitel 2 behandelt wurde, widmet sich dieses Kapitel nun einem Vergleich zwischen dem militärischen und dem zivilen Leistungstufensystem.

Campaign	Scales				Tests		
	<b>STANAG 6001</b> Standardized agreement 6001 (1976)  <b>NATO: &amp; BILC:</b>	<b>CEF</b> Common European Framework  <b>COE:</b> Council of Europe		<b>ALTE Scale</b>  <b>ALTE:</b> Association of Language Testers in Europe		<b>Cambridge ESOL</b>  <b>Cambridge ESOL Examinations.</b> (formerly <b>UCLES</b> )	<b>IELTS</b>  <b>The British Council, IDP &amp; Cambridge ESOL</b>
	<b>5555</b> Native/bilingual					(DIPLOMA)	9
	<b>4444</b> Fully Professional	<b>C2 Mastery</b> <b>C1 Effective Operational Proficiency</b>	Proficient User	<b>5</b> Good User <b>4</b> Competent User	Upper Advanced  Lower Advanced	CPE  CAE	8 7  6
<b>Campaign3</b>	<b>3333</b> Minimum Professional	<b>B2+ Vantage+</b>	Independent User	<b>3</b> Independent User	Upper Intermediate	FCE	5
		<b>B2 Vantage</b>					
<b>Campaign2</b>	<b>2222</b> Limited Working	<b>B1+ Threshold+</b>  <b>B1 Threshold</b>		<b>2</b> Threshold User	Lower Intermediate	PET	4
<b>Campaign1</b>	<b>1111</b> Elementary	<b>A2+ Waystage+</b>  <b>A2 Waystage</b>	Basic User	<b>1</b> Waystage User	Elementary	KET	3
		<b>A1 Breakthrough</b>					<b>0</b> Breakthrough
	<b>0</b> Unscaled						0

Abbildung 1<sup>99</sup>

Dieser Vergleich ist nicht ganz neu, da im Laufe der Zeit mehrere Institutionen versucht haben, die STANAG 6001 und den GERS in Zusammenhang zu bringen.

<sup>99</sup> <http://www.campaignmilitaryenglish.com/Course/Documents/9-teacher2.doc>, 26.01.2011, 14:45.

Das Lehrwerk „Campaign“, ein Englisch-Lehrwerk mit militärischen Themen von der Beginner- bis zur Fortgeschrittenenstufe, veröffentlichte z.B. die in Abbildung 1 ersichtliche Tabelle als Anhang.

Man sieht sehr deutlich, dass die Grenzen der Leistungsstufen, bis auf C1, deckungsgleich sind. Damit müsste eine Militärperson, die gemäß STANAG ein 2222 erreicht hat, die Leistungsstufe B1+ im GERS abgeschlossen haben. Dies ist jedoch nicht so einfach, da es sich hier um eine sehr grobe und nicht auf die einzelnen Sprachfertigkeiten eingehende Einstufung handelt.

#### **4.1. Zuordnung der Deskriptoren**

Der folgende, mehr ins Detail gehende Vergleich untersucht die Gegenüberstellung der im ÖBH geltenden Leistungsstufenbeschreibungen zum GERS.

Im Wesentlichen beruht die Methode dieses Vergleiches auf einer Arbeitsanalyse der Linguapeace Europe, die zur Vorbereitung des „Linguapeace Europe Core Partners Meeting“ vom 7. bis 9. April 2005 in Frankfurt am Main erstellt, jedoch nur als „Draft“ auf der Internethomepage von Lingua Peace veröffentlicht wurde.<sup>100</sup>

Bei den österreichischen Leistungsstufen muss jedoch noch zwischen den Leistungsstufenbeschreibungen gemäß Verlautbarungsblatt I 6. Folge 1999 – Nr. 6 und den Bewertungsrichtlinien, die in der Prüfungsordnung der Durchführungsbestimmungen der Sprachausbildung 2003 festgelegt wurden und für alle Sprachprüfungen im ÖBH verbindlich sind, differenziert werden. Zur besseren Unterscheidung werden die Leistungsstufen nach VBI. in Kursiv gehalten. Die Leistungsstufe 0 und 5 sind im ÖBH nicht eingeführt und werden deshalb hier auch nicht berücksichtigt.

---

<sup>100</sup> vgl. <http://www.linguapeace.net/>, 14.03.2011, 17 :27.

Fertigkeit	Beschreibung gemäß Leistungsstufen ÖBH	LSt	LSt GERS	Beschreibung gemäß Leistungsstufe GERS
HV	Kann eine Anzahl kurzer, auswendig gelernter mündlicher Äußerungen bei unmittelbarem Kommunikationsbedarf mit vertretbarer Genauigkeit verstehen.	inA	<b>A1</b>	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen. <u>S.72, Hörverstehen allgemein.</u> <i>[Der GERS Deskriptor ist hier als etwas höher zu betrachten, da der militärische sich auf „auswendig gelernte Äußerungen“ beschränkt.]</i>
HV	Benötigt oft lange Pausen zwischen bekannten, einfachen Redewendungen aus dem Alltagsleben (z.B. Grußformeln) und muss oft um Wiederholungen bitten.	inA	<b>A1</b>	Kann alltägliche Ausdrücke, die auf Befriedigung einfacher, konkreter Bedürfnisse zielen, verstehen, wenn sich verständnisvolle Gesprächspartner direkt an ihn/sie richten und langsam, deutlich und mit Wiederholungen sprechen. <u>S. 80 Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen.</u> <i>[Deckt sich, wenn man „bekannte, einfache Redewendungen aus dem Alltagsleben“ mit „alltägliche Ausdrücke“ gleichsetzt.]</i>
HV	Kann selbst Personen, die es gewohnt sind mit Nicht-Muttersprachlern zu sprechen, nur mit Schwierigkeit verstehen.	inA	--	<i>[Keine Entsprechung im GERS, da der Faktor „nur mit Schwierigkeit“ nicht existiert.]</i>
HV	Kann am besten jene Aussagen verstehen, bei denen die Bedeutung durch den Zusammenhang stark unterstützt wird.	inA	--	<i>[Keine Entsprechung im GERS, da der Kontext nicht als eigener Faktor berücksichtigt wird.]</i>
HV	<i>Verstehen von einfachen kurzen Sätzen eines Gesprächspartners, der langsam spricht, sich erforderlichenfalls wiederholen und Umschreibungen verwenden muss.</i>	A	<b>A2</b>	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z.B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird. <u>S. 72 Hörverstehen allgemein.</u> <i>[Der militärische Deskriptor ist hier weitaus ungenauer.]</i>
HV	<i>Verstehen bei Lärm und anderen Erschwernissen stark beeinträchtigt.</i>	A	--	<i>[Keine Entsprechung im GERS, da hier äußere Einflüsse auf dieser Stufe nicht berücksichtigt werden.]</i>
HV	Kann allgemeine bekannte einfache Redewendungen aus dem Alltagsleben (z.B. Grußformeln) und kurze einfache Sätze über alltägliche Bedürfnisse personenbezogener und überlebensnotwendiger Art, wie minimale Höflichkeitsfloskeln, Reise- und Arbeitsangelegenheiten verstehen, wenn die kommunikative Situation klar ist und durch den Zusammenhang unterstützt wird.	A	<b>A2</b>	Kommt mit gängigen Alltagssituationen wie Unterkunft, Reisen, Einkaufen und Essen zurecht. <u>S. 84, Transaktionen: Dienstleistungsgespräche;</u> Kann genug verstehen, um ohne Übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtzukommen. <u>S. 84, Informationsaustausch.</u> <i>[Deckt sich im Wesentlichen, aber auch hier spielt der Kontext wieder eine wichtige Rolle.]</i>
HV	Kann konkrete Äußerungen, einfache Fragen und Antworten sowie sehr einfache Gespräche verstehen.	A	<b>A2+</b>	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. <u>S. 72, Hörverstehen</u>

				<u>allgemein:</u> Kann im Allgemeinen das Thema von Gesprächen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird. <u>S. 72, Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen.</u> [Im GERS gibt es die Einschränkung des Tempos, aber sonst deckungsgleich.]
HV	Die Inhalte beschränken sich auf Grunderfordernisse wie Verpflegung, Unterkunft, Transport, Uhrzeit sowie einfache Anweisungen.	A	<b>A2</b>	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) sofern deutlich und langsam gesprochen wird. <u>S.72, Hörverstehen allgemein</u> [Die Wortfelder sind zwar nicht ganz gleich, doch es ist anzunehmen, dass es in beiden Deskriptoren um einfachsten Grundwortschatz geht.]
HV	Selbst Muttersprachler, die es gewohnt sind mit Nicht-Muttersprachlern zu sprechen, müssen langsam sprechen oder sich oft anders ausdrücken.	A	<b>A1- A2+</b>	[Diese Aussage ist im GERS allgemein bei verschiedenen Deskriptoren zu finden.]
HV	Sowohl hinsichtlich des Grundthemas, als auch den unterstützenden Aussagen treten viele Missverständnisse auf.	A	--	[„Missverständnisse“ treten im GERS nicht als Deskriptor auf, daher ist kein Vergleich zulässig.]
HV	Kann das gesprochene Wort aus den Medien oder bei Gesprächen von Muttersprachlern untereinander nur verstehen, wenn der Inhalt völlig eindeutig und unmissverständlich ist.	A	--	[Es ist nicht klar, was „eindeutig und unmissverständlich“ bedeutet, da dies auch auf Inhalte sehr komplexer Themen zutreffen kann. Es wäre wohl besser gewesen, über „vertraute oder nicht vertraute“ Inhalte zu sprechen.]
HV	<i>Verstehen der wesentlichsten Punkte eines Gespräches über vertraute Sachgebiete, auch von mehreren Gesprächsteilnehmern, in normaler Sprechgeschwindigkeit in der Hochsprache.</i>	B	<b>B1</b>	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen. <u>S. 72, Hörverstehen allgemein;</u> Kann im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, sofern deutlich artikuliert und in der Standardsprache gesprochen wird. <u>S. 72, Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen.</u>
HV	<i>Wiederholungen gelegentlich erforderlich.</i>	B	<b>B1</b>	Kann verstehen, was man in einem Alltagsgespräch zu ihm/ihr sagt, falls deutlich gesprochen wird; muss aber manchmal um Wiederholung bestimmter Wörter und Wendungen bitten. <u>S. 80 Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen.</u>
HV	<i>Schwierigkeiten beim Verstehen von Telefongesprächen und Berichten in elektronischen Medien.</i>	B	--	[„Schwierigkeiten“ wären hier näher zu definieren, aber trotz Definition könnte man keinen Vergleich zum GERS herstellen, da dies ein negativer Deskriptor ist.]

HV	<i>Ausreichend für einfache berufliche Erfordernisse.</i>	B	<b>A2+</b>	Kann genug verstehen, um ohne übermäßige Mühe mit einfachen Routineaufgaben zurechtzukommen, und bittet auf einfache Weise um Wiederholungen, falls er/sie etwas nicht versteht. Kann diskutieren, was man als Nächstes tun sollte, kann Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren, kann um Anleitungen bitten und Anleitungen geben. <u>S. 83 Zielorientierte Kooperation.</u> <i>[Der GERS definiert hier sehr genau, was einfache berufliche Erfordernisse sind.]</i>
HV	Kann Gespräche über alltägliche soziale und routinemäßige berufliche Themen verstehen.	B	<b>B1+</b>	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, ... <u>S. 72 Hörverstehen allgemein.</u> <i>[Der GERS-Deskriptor ist noch nicht zu Ende, doch wird die Komponente „Aussprache“ erst im nächsten militärischen Deskriptor behandelt.]</i>
HV	Kann persönliche Gespräche in der Umgangssprache, die in normaler Geschwindigkeit geführt werden, mit etwas Wiederholung und Umformulierung durch einen Muttersprachler verstehen, der nicht gewohnt ist, mit Nicht-Muttersprachlern zu sprechen.	B	<b>B1+</b>	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. <u>S. 72 Hörverstehen allgemein.</u>
HV	Kann eine Vielfalt konkreter Themen, wie etwa persönliche oder Familienangelegenheiten, öffentliche Angelegenheiten persönlichen und allgemeinen Interesses und Routineangelegenheiten aus dem Arbeitsbereich, die aus Beschreibungen von Personen, Orten und Gegenständen bestehen verstehen.	B	<b>B1+</b>	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. <u>S. 72 Hörverstehen allgemein.</u> <i>[Auffallend ist hier, dass die drei vorangegangenen militärischen Deskriptoren alle das Gleiche aussagen.]</i>
HV	Kann Erzählungen über laufende, vergangene und zukünftige Ereignisse verstehen.	B	--	<i>[Keine Entsprechung im GERS, da hier der zeitliche Bezug, und folglich auch die grammatikalische Komponente, gänzlich fehlt.]</i>
HV	Zeigt die Fähigkeit, die wesentlichen Punkte von Diskussionen oder Gesprächen über Themen aus dem beruflichen Fachbereich zu erfassen.	B	<b>B1+</b>	Kann vieles verstehen, was zu Themen des eigenen Fachgebietes gesagt wird, sofern die Gesprächspartner deutlich sprechen und stark idiomatischen Sprachgebrauch vermeiden. <u>S. 82, Formelle Diskussion und Besprechungen.</u> <i>[Die Deskriptoren dieser Sub-Skala des GERS sind nicht empirisch kalibriert worden, decken sich aber weitgehend mit den militärischen Deskriptoren.]</i>
HV	Kann zwar nicht immer unterschiedliche Stilebenen unterscheiden, ist aber in der Lage, Struktur und Organisation komplexerer mündlicher Ausdrucksweise zu erfassen.	B	<b>B2?</b>	Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist. <u>S: 72, Hörverstehen allgemein.</u> <i>[Ist nur annähernd vergleichbar, da nur die Kernpunkte „komplexe mündliche Ausdrucksweise“ und „komplexe Argumentation“ gleichgesetzt werden können.]</i>

HV	Kann Gesprächen über Einzelpunkte folgen, selbst wenn diese sachlich stark ins Detail gehen.	B	<b>B1+</b>	Kann dem was gesagt wird folgen, muss aber gelegentlich um Wiederholung oder Klärung bitten, wenn andere schnell oder lange sprechen. <u>S. 83, Zielorientierte Kooperation.</u> <i>[Der GERS lässt hier mehr Interpretationsspielraum, lässt aber Wiederholungen zu.]</i>
HV	Versteht nur gelegentlich Wörter und Phrasen von Aussagen, die unter ungünstigen Bedingungen erfolgen (z.B. über Lautsprecher im Freien oder bei sehr emotionellen Aussagen).	B	<b>B1?</b>	<i>[„Ungünstige Bedingungen“ kommen nur bei Stufe B2 <u>S.80, Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen</u>, vor, dort treten beim Verständnis jedoch keine Probleme auf. Daher könnte man annehmen, dass auf der Stufe darunter, Aussagen nur teilweise verstanden werden.]</i>
HV	Kann in Situationen, die das Verständnis von Fachsprache oder intellektueller Ausdrucksweise erfordern, üblicherweise nur allgemeine Inhalte des gesprochenen Wortes etwa aus den Medien oder aus Gesprächen von Muttersprachlern untereinander erfassen.	B	<b>B1?</b>	Kann Vorträge oder Reden auf dem eigenen Fachgebiet verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist. <u>S. 73. Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen.</u> <i>[Hier kann nur eine Annäherung stattfinden, da sonst kein GERS-Deskriptor auf diesem Niveau diese Bedingungen erfüllt.]</i>
HV	Versteht den sachlichen Inhalt.	B	<b>B1+</b>	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen,... <u>S. 72 Hörverstehen allgemein.</u>
HV	Kann Sachliches, aber keine sprachlichen Feinheiten verstehen.	B	<b>B1+</b>	Kann vieles verstehen, was in Gesprächen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, zu allgemeinen Themen gesagt wird, sofern die Gesprächspartner deutlich sprechen und stark idiomatischen Sprachgebrauch vermeiden. <u>S. 81, Informelle Diskussion (unter Freunden).</u> <i>[Ist deckungsgleich, wenn man „idiomatischen Sprachgebrauch“ mit „sprachlichen Feinheiten“ gleichsetzt.]</i>
HV	<i>Weitgehendes Verstehen von Gesprächen zwischen gebildeten Muttersprachlern auch im Hinblick auf Begründungen für Feststellungen usw., gesprochen in Hochsprache.</i>	C	<b>B2</b>	Kann mit einiger Anstrengung vieles verstehen, was in Gesprächen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, gesagt wird, dürfte aber Schwierigkeiten haben, sich wirklich an Gruppengesprächen mit Muttersprachlern zu beteiligen, die ihre Sprache in keiner Weise anpassen. <u>S.72, Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen.</u>
HV	<i>Äußerungen in elektronischen Medien und Telefonaten werden weitgehend und meist auch im Detail erfasst.</i>	C	<b>B2- B2+</b>	Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird. <u>S. 77, Fernsehsendungen und Filme verstehen.</u> Kann Aufnahmen in Standardsprache verstehen, denen man normalerweise im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet und erfasst dabei nicht nur den Informationsgehalt, sondern auch Standpunkte und Einstellungen der Sprechenden. <u>S. 73, Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen.</u>
HV	<i>Sprachliches Können für berufliche Erfordernisse meist ausreichend.</i>	C	<b>B1+</b>	Kann erklären, warum etwas ein Problem ist, kann diskutieren, was man als Nächstes tun sollte, und kann Alternativen vergleichen und

				einander gegenüberstellen. Kann die Standpunkte anderer kurz kommentieren. <u>S. 83, Zielorientierte Kooperation.</u> <i>[Die beiden Deskriptoren können nur angeglichen werden, da der militärische Deskriptor zu ungenau ist und nicht erklärt, was „berufliche Erfordernisse“ sind.]</i>
HV	Kann die meisten formellen und informellen Gespräche über praktische, gesellschaftliche und berufliche Themen, einschließlich solcher mit Sonderinteressen und –fertigkeiten verstehen.	C	<b>B2+</b>	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. <u>S. 72, Hörverstehen allgemein.</u>
HV	Kann ein persönliches, mit normaler Geschwindigkeit und Deutlichkeit geführtes Gespräch in der Umgangssprache verstehen.	C	<b>B2?</b>	Kann im Detail verstehen, was zu ihm/ihr in der Standardsprache gesagt wird – auch wenn es in der Umgebung störende Geräusche gibt. <u>S.80, Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen.</u> <i>[Der militärische Deskriptor ist hier als etwas fordernder einzustufen, da er das Element der „Umgangssprache“ gebraucht, welche in Meyers Lexikon online so definiert wird: „Form der gesprochenen Sprache, steht zwischen der genormten Standard-(Hoch-)Sprache und der Mundart; sie ist landschaftlich gefärbt und jeweils von Bildungsstand und sozialer Umwelt des Sprechers bestimmt“. Siehe dazu: <a href="http://lexikon.meyers.de/wissen/Umgangssprache">http://lexikon.meyers.de/wissen/Umgangssprache</a>, 25.02.2009; 14:39 Uhr ]</i>
HV	Zeigt auch bei unbekanntem Themen in Besprechungen, Vorträgen und anderen Gesprächssituationen im weitesten Sinne klares Sprachverständnis.	C	<b>B2</b>	Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Vorlesungen, Reden, Berichten und anderen akademischen oder berufsbezogenen Präsentationen verstehen. <u>S. 72, Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen.</u> <i>[Der militärische Deskriptor ist in seiner Formulierung sehr ungenau, da es nicht „klar“ ist, was „klares Sprachverständnis“ eigentlich bedeutet.]</i>
HV	Kann dem Wesentlichen von Gesprächen unter gebildeten Muttersprachlern sowie Vorträgen über allgemeine und spezielle Themen genau folgen.	C	<b>B2+</b>	Kann in einem lebhaften Gespräch unter Muttersprachlern mithalten. <u>S.72, Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen.</u>
HV	Kann Telefongespräche bei einigermaßen guter Verbindungsqualität führen.	C	--	<i>[Die Komponente Telefon ist im GERS ausgespart.]</i>
HV	Kann Rundfunksendungen verfolgen.	C	--	<i>[Ist nicht zuordenbar, da der militärische Deskriptor zu ungenau ist.]</i>
HV	Kann problemlos die Darstellung, Unterstützung oder Ablehnung von Annahmen, Argumenten und Meinungen verstehen.	C	<b>B2+</b>	Kann in einer lebhaften Diskussion mithalten und Pro- und Contra-Argumente klar erkennen. Kann seine/ihre Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken, überzeugend argumentieren und auf komplexe Argumentationen anderer reagieren. <u>S. 82, Formelle Diskussion und Besprechungen.</u> <i>[Die Deskriptoren dieser Sub-Skala des GERS sind</i>

				<i>nicht empirisch kalibriert worden.]</i>
HV	Kann komplexe Sachverhalte, etwa in Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft oder Technik und seinem eigenen beruflichen Umfeld verstehen.	C	<b>B2</b>	Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. <u>S. 72, Hörverstehen allgemein.</u> <i>[Ist zwar generell deckungsgleich, aber der GERS-Deskriptor schränkt ein durch den Zusatz „wenn in Standardsprache gesprochen wird“.]</i>
HV	Kann ausdrückliche Informationen verstehen.	C	<b>B2?</b>	Kann Ankündigungen und Mitteilungen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, die in normaler Geschwindigkeit in Standardsprache gesprochen werden. <u>S. 73, Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen.</u> <i>[Ist nur eine Annäherung, da der militärische Deskriptor sehr weit gefasst ist.]</i>
HV	Kann auch „zwischen den Zeilen“ vorhandene Informationen erschließen.	C	<b>C1</b>	Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. <u>S. 71, Hörverstehen allgemein.</u> <i>[Hier ist „zwischen den Zeilen“ gleichzusetzen mit „nicht explizit“.]</i>
HV	Kann im allgemeinen zwischen verschiedenen Stilebenen unterscheiden.	C	<b>C1</b>	Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. <u>S. 71, Hörverstehen allgemein.</u>
HV	Erkennt oft Humor, emotionelle Färbungen und Andeutungen.	C	<b>C1</b>	Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. <u>S. 71, Hörverstehen allgemein.</u>
HV	Muss selten um Wiederholungen, Umformulierung oder Erklärung bitten.	C	<b>C1</b>	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. <u>S. 71, Hörverstehen allgemein.</u> <i>[Wieder ist der militärische Deskriptor weiter gefasst und lässt mehr Interpretationsspielraum zu.]</i>
HV	Kann Muttersprachler jedoch nicht verstehen, wenn sie sehr schnell sprechen, oder Jargon, sprachliche regionale Abweichungen oder Dialekt verwenden.	C	<b>C1?</b>	<i>[Wenn man den GERS-Deskriptor für C2 hernimmt „hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, [...] auch wenn schnell gesprochen wird“ (S. 71, Hörverstehen allgemein), könnte man den militärischen Deskriptor im GERS auf der darunterliegenden Stufe ansiedeln: C1.]</i>
HV	<i>Uneingeschränktes Verstehen von Gesprächen zwischen Muttersprachlern, auch Ironie und Humor sowie stilistische Feinheiten.</i>	D	<b>C2</b>	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun. <u>S. 71, Hörverstehen allgemein.</u>
HV	<i>Äußerungen in elektronischen Medien und</i>	D	<b>C1</b>	Kann ein breites Spektrum an Tonaufnahmen und Radiosendungen

	<i>Telefonaten werden sicher auch im Detail erfasst.</i>			verstehen, auch wenn nicht unbedingt Standardsprache gesprochen wird; kann dabei feinere Details, implizit vermittelte Einstellungen oder Beziehungen zwischen Sprechenden erkennen. <u>S. 73, Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen.</u> <i>[Es gibt für C2 im GERS keinen eigenen Deskriptor !]</i>
HV	<i>Nur gelegentlich Schwierigkeiten mit sozialen und regionalen Sprachvarianten (Dialekten, usw.)</i>	D	<b>C2</b>	Kann alle muttersprachlichen Gesprächspartner verstehen, auch wenn diese über abstrakte und komplexe Fachthemen sprechen, die nicht zum eigenen Spezialgebiet gehören, sofern er/sie Gelegenheit hat, sich auf einen ungewohnten Akzent oder Dialekt einzustellen. <u>S. 80, Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen.</u> <i>[Der GERS-Deskriptor ist hier genauer und umfangreicher.]</i>
HV	Kann alle Sprachformen und -stile, die für berufliche Zwecke verwendet werden, verstehen, einschließlich jener Sprachform, in der offizielle Aussagen und Standpunkte bei Vorträgen und in Verhandlungen formuliert werden.	D	<b>B2+ - C2</b>	Kann komplexe Informationen und Ratschläge in Zusammenhang mit allen Dingen, die mit seinem /ihrem Beruf zu tun haben verstehen und austauschen (B2+). <u>S. 84, Informationsaustausch.</u> Kann Fachvorträge oder Präsentationen verstehen, die viele umgangssprachliche oder regional gefärbte Ausdrücke oder auch fremde Terminologie enthalten. <u>S. 72, Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen.</u> <i>[Hier ergibt sich ein größeres Stufenspektrum, da es vor allem beim ersten GERS-Deskriptor keine Entsprechungen für C1 und C2 gibt.]</i>
HV	Versteht äußerst anspruchsvolle Sprachformen, einschließlich der meisten Sachgebiete, die für gut ausgebildete Muttersprachler von Interesse sind, selbst wenn es sich um unbekannte allgemeine oder um berufliche Themen von speziellem Interesse handelt.	D	<b>C1</b>	Kann komplexer Interaktion Dritter in Gruppendiskussionen oder Debatten leicht folgen, auch wenn abstrakte, komplexe, nicht vertraute Themen behandelt werden. <u>S. 72, Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen.</u> <i>[Nur deswegen tiefer beurteilt, da es keinen GERS-Deskriptor für C2 gibt!]</i>
HV	Versteht das gesprochene Wort, das sich an verschiedene Gruppen von Zuhörern richtet, einschließlich von Versuchen zur Überredung, Darstellung und Beratung.	D	--	<i>[Dieser militärische Deskriptor ist keiner Skala im GERS zuordenbar.]</i>
HV	Kann sich leicht auf Änderungen des Themas und des Tonfalles einstellen.	D	<b>C2</b>	Kann sich sicher und angemessen unterhalten und ist in seinem sozialen und persönlichen Leben in keiner Weise durch sprachliche Einschränkungen beeinträchtigt. <u>S. 80, Konversation.</u>
HV	Kann unabhängig vom Thema, sowohl bei formellen, als auch bei informellen Äußerungen, die sich an ein allgemeines Publikum richten, unvorhersehbaren geistigen Wendungen folgen.	D	<b>C1</b>	Kann komplexer Interaktion Dritter in Gruppendiskussionen oder Debatten leicht folgen, auch wenn abstrakte, komplexe, nicht vertraute Themen behandelt werden. <u>S. 72, Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen.</u> <i>[Nur deswegen tiefer beurteilt, da es keinen GERS-Deskriptor für C2 gibt!]</i>

HV	Versteht Äußerungen aus einem weiten Bereich komplexer Sprachformen.	D	<b>C2</b>	Kann Fachvorträge oder Präsentationen verstehen, die viele umgangssprachliche oder regional gefärbte Ausdrücke oder auch fremde Terminologie enthalten. <u>S. 72, Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen.</u>
HV	Erkennt schnell geringfügige Bedeutungsunterschiede und stilistische Ebenen, sowie Ironie und Humor.	D	<b>C1</b>	Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. <u>S. 71, Hörverstehen allgemein.</u>
HV	Zeigt bei Diskussionen von komplexen Sachverhalten Verständnis für äußerst komplizierte Themen, die aus dem Bereich der Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft und Technik, sowie aus seinem beruflichen Bereich stammen können.	D	<b>C1</b>	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. <u>S. 71, Hörverstehen allgemein.</u> <i>[Der militärische Deskriptor ist bei der Formulierung „zeigt [...] Verständnis“ etwas ungenau.]</i>
HV	Versteht sofort Aussagen, die in den Medien und in Gesprächen zwischen Muttersprachlern gemacht werden, sowohl allgemein, als auch im Detail.	D	<b>C1</b>	Kann komplexer Interaktion Dritter in Gruppendiskussionen oder Debatten leicht folgen, auch wenn abstrakte, komplexe, nicht vertraute Themen behandelt werden. <u>S. 72, Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen.</u> <i>[Nur deswegen tiefer beurteilt, da es keinen GERS-Deskriptor für C2 gibt!]</i>
HV	Versteht in der Regel regionale Abweichungen und Dialekte.	D	<b>C2</b>	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun. <u>S. 71, Hörverstehen allgemein.</u>
MG	Kann unmittelbaren Kommunikationsbedarf durch auswendig gelernte und eingeübte mündliche Äußerungen befriedigen.	inA	<b>A1</b>	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern. <u>S. 64, Mündliche Produktion allgemein.</u>
MG	Kann nur bei auswendig gelerntem Material mit vertretbarer Genauigkeit Fragen stellen oder Aussagen treffen.	inA	<b>A1</b>	Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt. <u>S. 79, Mündliche Interaktion allgemein.</u>
MG	Versuche, frei zu sprechen, sind meistens erfolglos.	inA	--	<i>[Keine entsprechenden Deskriptoren zu „frei sprechen“ im GERS.]</i>
MG	Das Vokabular ist üblicherweise nur auf den Bereich des unmittelbaren Alltagsgebrauchs beschränkt.	inA	<b>A1</b>	Hat ein sehr begrenztes Repertoire an Wörtern und Wendungen, die sich auf Informationen zur Person und einzelne konkrete Situationen beziehen. <u>S. 38, Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs (Spalte „Spektrum“).</u> <i>[Die Deskriptoren dieser Tabelle auf S. 38 finden sich im GERS auch in den jeweiligen Sub-Skalen des Kapitels 5.2.1 – Linguistische Kompetenzen (S. 110-114) wieder.]</i>

MG	Die meisten Sprechakte erfolgen im Telegrammstil, bei dem Bindewörter und grammatikalische Schlüsselwörter ausgelassen, verwechselt oder verdreht werden.	inA	<b>A1</b>	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung von einigen wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Satzmustern in einem auswendig gelernten Repertoire. <u>S. 38, Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs (Spalte „Korrektheit“).</u>
MG	Wird selbst bei Wiederholungen von einer Person, die es gewohnt ist, mit Nicht-Muttersprachlern zu sprechen, nur mit Schwierigkeiten verstanden.	inA	<b>A1</b>	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind. <u>S. 117, Beherrschung der Aussprache und Intonation.</u>
MG	Betonung, Intonation und Tonlage sind auch bei auswendig gelernten mündlichen Äußerungen ziemlich mangelhaft.	inA	--	<i>[Dies ist ein negativer Deskriptor und deshalb ist eine Entsprechung im GERS nicht zu finden.]</i>
MG	<i>Stark eingeschränkter Wortschatz und häufige Struktur- und Aussprachefehler erfordern Wiederholungen und führen zu Verständigungsschwierigkeiten.</i>	A	--	<i>[Ist nicht zuordenbar, da der GERS von „ausreichendem“ oder „genügendem“ Wortschatz spricht.]</i>
MG	<i>Flüssige Ausdrucksweise nur bei Höflichkeitsformen und häufig verwendeten Äußerungen.</i>	A	<b>A1?</b>	Kann ganz kurze, isolierte, weitgehend vorgefertigte Äußerungen benutzen. <u>S. 38, Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs (Spalte „Flüssigkeit“).</u> <i>[Der im GERS stehende Deskriptor für die nächsthöhere Stufe scheint über dem militärischen Deskriptor zu liegen.]</i>
MG	Kann in typischen Alltagssituationen einfache Gespräche von Angesicht zu Angesicht führen.	A	<b>A2</b>	Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, [...] <u>S. 79, Mündliche Interaktion allgemein.</u> <i>[Hier lässt der GERS mehr Spielraum, da er nicht auf „typische Alltagssituationen“ einschränkt.]</i>
MG	Kann sich sprachlich ausdrücken, indem er bekannte, eingelernte Sprachelemente kombiniert und neu aneinanderfügt.	A	<b>A2</b>	Kann die einzelnen Elemente von gelernten Wendungen neu kombinieren und so deren Anwendungsmöglichkeiten erweitern. <u>S. 124, Flexibilität.</u>
MG	Kann kurze Gespräche einleiten, führen und beenden, indem er kurze einfache Fragen stellt und Antworten gibt.	A	<b>A2+</b>	Kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen. <u>S. 79, Mündliche Interaktion allgemein.</u>
MG	Kann typischerweise einfache, vorhersehbare, persönliche Gespräche, etwa über eine Unterkunft, führen.	A	<b>A2+</b>	Kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen. <u>S. 79, Mündliche Interaktion allgemein.</u>
MG	Kann minimale Höflichkeitsfloskeln austauschen.	A	<b>A2</b>	Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt. <u>S. 122, Soziolinguistische Angemessenheit.</u> <i>[Der militärische Deskriptor ist durch die Verwendung des Eigenschaftsworts „minimal“ als etwas niedriger einzustufen.]</i>

MG	Kann sich vorstellen.	A?	<b>A1</b>	Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie [...]sich vorstellt... S. 122, <u>Soziolinguistische Angemessenheit</u> . [Dieser militärische Deskriptor müsste normalerweise unter „inA“ zu finden sein, da in der Ausbildung „sich vorstellen“ eines der ersten Themen ist und daher auch bei der Abschlussprüfung zu „inA“ gefordert wird!]
MG	Kann Grüße austauschen.	A	<b>A2</b>	Kann einfache, alltägliche Höflichkeitsformeln verwenden, um jemanden zu grüßen oder anzusprechen. S. 81, <u>Konversation</u> .
MG	Kann vorhersehbare minimale biographische Informationen abfragen und geben.	A	<b>A2</b>	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen. S. 64, <u>Mündliche Produktion allgemein</u> . [Der GERS-Deskriptor schränkt durch den Zusatz „kurze, listenhafte Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen“ ein, der militärische Deskriptor durch das Eigenschaftswort „minimal“, wobei minimal wieder zu definieren gewesen wäre.]
MG	Kann über einfache Routineaufgaben am Arbeitsplatz sprechen.	A	<b>A2</b>	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen. S. 64, <u>Mündliche Produktion allgemein</u> . [Der GERS-Deskriptor schränkt durch den Zusatz „kurze, listenhafte Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen“ ein, der militärische Deskriptor durch das Eigenschaftswort „minimal“, wobei minimal wieder zu definieren gewesen wäre.]
MG	Kann um Sachen, Dienstleistungen und Unterstützung bitten.	A	<b>A2+</b>	Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken. S. 122, <u>Soziolinguistische Angemessenheit</u> . [Ist auch bei den folgenden militärischen Deskriptoren als Entsprechung angegeben, da hier inhaltlich drei Deskriptoren in einem zusammengefasst wurden.]
MG	Kann Informationen und Klarstellungen einholen.	A	<b>A2+</b>	Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken. S. 122, <u>Soziolinguistische Angemessenheit</u> .
MG	Kann Zufriedenheit und Unzufriedenheit äußern.	A	<b>A2+</b>	Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken. S. 122, <u>Soziolinguistische Angemessenheit</u> .
MG	Kann Vorgänge bestätigen.	A	<b>A2+?</b>	Kann anderen beipflichten oder widersprechen. S. 82, <u>Informelle Diskussion (unter Freunden)</u> . [Der militärische Deskriptor meint vor

				<i>allem den beruflichen Zweig, der GERS, wie schon aus dem Namen der Sub-Skala ersichtlich, auf den informellen Bereich. Daher kann nur eine Annäherung gemacht werden.]</i>
MG	Muttersprachler, die es gewohnt sind, mit Nicht-Muttersprachlern zu sprechen, müssen sich oft anstrengen, um Wiederholung bitten und ihr Wissen um die Dinge einsetzen, um diesen Sprecher zu verstehen.	A	<b>A2</b>	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen. <u>S. 117, Beherrschung der Aussprache und Intonation.</u> <i>[Der GERS-Deskriptor ist als höher einzustufen, da er sowohl den Personenkreis als auch die Themenwahl (Kontextwissen) nicht einschränkt.]</i>
MG	Spricht selten mit natürlicher Gewandtheit und kann ohne vorheriges Einüben keinen kontinuierlichen Gesprächsfluss aufrechterhalten.	A	<b>A2</b>	Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss. <u>S. 38, Qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs (Spalte „Flüssigkeit“).</u>
MG	Macht häufig Aussprache-, Vokabel- und Grammatikfehler, was die Bedeutung oft beeinträchtigt. Die Vorstellungen über die Zeiten sind oft unklar.	A	<b>A2</b>	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/ sie ausdrücken möchte. <u>S. 114, Grammatische Korrektheit.</u> <i>[Hier tritt wieder deutlich der Unterschied zwischen einem negativen und einem positiven Deskriptor zu Tage. Während der negative von „beeinträchtigen“ spricht, findet sich im GERS die Formulierung „wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte“.]</i>
MG	Verwendet oft nur eine Zeit und versucht, bestimmte Strukturen zu vermeiden.	A	--	<i>[Im GERS gibt es keine Entsprechung zu diesem Deskriptor.]</i>
MG	Der Sprachfluss ist oft gehemmt, ungleichmäßig im Satzbau, mit vielen Pausen versehen und, außer bei Routineäußerungen, durch das Ringen nach Worten gekennzeichnet.	A	<b>A1</b>	Kann sehr kurze, isolierte und meist vorgefertigte Äußerungen benutzen, macht dabei aber viele Pausen, um nach Ausdrücken zu suchen, weniger vertraute Wörter zu artikulieren und Abbrüche in der Kommunikation zu reparieren. <u>S. 129, Flüssigkeit (mündlich).</u> <i>[Der militärische Deskriptor gehört eigentlich in die Stufe „inA“.]</i>
MG	Unwirksame Versuche, sich anders auszudrücken und sich zu verbessern.	A	--	<i>[Negativer Deskriptor, daher keine Entsprechung im GERS.]</i>
MG	<i>Großteils korrekte, einfache Sätze.</i>	B	<b>B1</b>	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden. <u>S. 114, Grammatische Korrektheit.</u> <i>[Der militärische Deskriptor scheint hier viel Interpretationsspielraum zuzulassen: was bedeutet „großteils“, was „einfache Sätze“?]</i>
MG	<i>Umschreibungen zum Vermeiden komplexer Strukturen häufig erforderlich. Ausdrucksweise der Situation angepasst, jedoch häufig zögernd.</i>	B	<b>B1</b>	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie,

				Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten. <u>S. 111, Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein.</u> [Der GERS-Deskriptor formuliert hier weitaus deutlicher und ist dadurch auch mehr eingeschränkt, was aber absolut keinen Nachteil bedeutet.]
MG	Aussprache führt kaum zu Verständigungsschwierigkeiten.	B	<b>B1+</b>	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird. <u>S. 117, Beherrschung der Aussprache und Intonation.</u>
MG	Kann sich in alltäglichen und routinemäßigen beruflichen Themen ausdrücken. Dabei kann er Personen, Orte und Gegenstände beschreiben und vollständig über gegenwärtige, vergangene und zukünftige Tätigkeiten berichten, aber nur in einfachen Äußerungen.	B	<b>B1</b>	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten. <u>S. 111, Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein.</u> [Der militärische Deskriptor ist als etwas höher zu bewerten, da er noch die Komponente „gegenwärtige, vergangene und zukünftige Tätigkeiten“ ins Spiel bringt und der GERS nur von „aktuellen Ereignissen spricht.]
MG	Kann Tatsachen feststellen und vergleichen.	B	<b>B1</b>	Kann in Gesprächen darüber, was man tun, wohin man gehen oder was man auswählen sollte, Vergleiche anstellen und verschiedene Möglichkeiten einander gegenüberstellen. <u>S. 81, Informelle Diskussion (unter Freunden).</u>
MG	Kann einfache Anweisungen und Anleitungen geben.	B	<b>A2</b>	Kann einfache Erklärungen und Anweisungen geben, z. B. den Weg erklären. <u>S. 84, Informationsaustausch.</u>
MG	Kann einfache Fragen stellen und beantworten.	B	<b>A2</b>	Kann Fragen über Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben. Kann Fragen zu Freizeitbeschäftigungen und zu vergangenen Aktivitäten stellen und kann auf entsprechende Fragen Antwort geben. <u>S. 84, Informationsaustausch.</u> [Der GERS formuliert hier sehr genau, um welche Fragen es sich handelt. Beim militärischen System gibt es keine Themeneingrenzung.]
MG	Kann die meisten üblichen informellen Gespräche über Arbeitsvorgänge, die Familie, persönliche Angelegenheiten und Interessen, Reisen und aktuelle Ereignisse führen.	B	<b>B1</b>	Kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. <u>S. 124, Sprecherwechsel.</u>
MG	Kann sich meistens in allgemeinen täglichen Kommunikationssituationen angemessen ausdrücken, wie etwa in persönlichen Angelegenheiten oder	B	<b>A2+</b>	Kommt mit gängigen Alltagssituationen wie Unterkunft, Reisen, Einkaufen und Essen zurecht. <u>S. 84, Transaktionen: Dienstleistungsgespräche.</u> [Hier könnte man den militärischen

	hinsichtlich der Unterkunft.			<i>Deskriptor als etwas höher einstufen, da er vorgibt, dass man „sich angemessen ausdrücken“ kann. Beim GERS-Deskriptor spielt das auf diesem Niveau noch keine Rolle.]</i>
MG	Kann z.B. komplizierte, detaillierte und längere Anweisungen geben und nicht-routinemäßige Änderungen bei Reisen und anderen Vorhaben durchführen.	B	<b>B1-</b> <b>B1+</b>	Kann die meisten Dienstleistungsgespräche bewältigen, die sich beim Buchen einer Reise oder einer Unterkunft, auf der Reise selbst oder beim Umgang mit Behörden während eines Auslandsaufenthalts ergeben. Kann auch mit weniger routinemäßigen Situationen, z. B. auf der Post, auf der Bank oder in einem Geschäft umgehen... <u>S. 84, Transaktionen: Dienstleistungsgespräche.(B1)</u> Kann beschreiben, wie man etwas macht, und kann genaue Anweisungen geben. <u>S. 84, Informationsaustausch.(B1+)</u> <i>[Im militärischen Deskriptor sind zwei Deskriptoren miteinander verschmolzen, daher finden sich bei den Entsprechungen auch 2 GERS-Deskriptoren, die jedoch unterschiedlichen Stufen zugeordnet sind.]</i>
MG	Kann sich mit Muttersprachlern, die nicht gewohnt sind, mit Nicht-Muttersprachlern zu sprechen, verständigen; allerdings müssen die Muttersprachler einige Einschränkungen in Kauf nehmen.	B	<b>B1</b>	Kann ein Gespräch oder eine Diskussion aufrechterhalten, ist aber möglicherweise manchmal schwer zu verstehen, wenn er/sie versucht, genau auszudrücken, was er/sie sagen möchte. <u>S. 80, Konversation.</u> <i>[Der GERS macht keine Einschränkung hinsichtlich des Zuhörers und ist daher etwas höher zu bewerten.]</i>
MG	Kann Sätze zu zusammenhängenden Aussagen kombinieren.	B	<b>B1</b>	Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden. <u>S. 125, Kohärenz und Kohäsion.</u>
MG	Einfache Strukturen und die wesentlichen Aspekte der Grammatik werden üblicherweise beherrscht, aber komplexere Strukturen werden fehlerhaft gebraucht oder vermieden.	B	<b>B1</b>	Im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll. <u>S. 114, Grammatische Korrektheit.</u> <i>[Der GERS-Deskriptor ist hier als etwas höher zu bewerten, da er von einer „im Allgemeinen guten Beherrschung der grammatischen Strukturen“ spricht, wohingegen der militärische Deskriptor nur die „einfachen Strukturen und wesentlichen Aspekte der Grammatik“ zulässt.]</i>
MG	Häufige Vokabel werden richtig wiedergegeben.	B	<b>B1?</b>	Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen. <u>S. 113, Wortschatzbeherrschung.</u> <i>[Kann nur angenähert werden, da der militärische Deskriptor zu ungenau formuliert ist.]</i>
MG	Unübliche Aussprache bzw. ungenauer Vokabel- und Grammatikgebrauch können die Bedeutung	B	--	<i>[Negativer Deskriptor, keine Entsprechung im GERS.]</i>

	manchmal verfälschen.			
MG	Der Sprachgebrauch ist im Allgemeinen der Situation angemessen, doch es bestehen Unsicherheiten.	B	<b>B2</b>	Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden. <u>S. 122, Soziolinguistische Angemessenheit.</u> [Für „Unsicherheiten“ gibt es im GERS keine Entsprechung.]
MG	<i>Großteils korrekte Anwendung aller sprachlichen Strukturen und eines dem Bildungsstand entsprechenden Wortschatzes.</i>	C	<b>B2</b>	Gute Beherrschung der Grammatik. <u>S.114, Grammatische Korrektheit.</u> Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. <u>S.112, Wortschatzspektrum.</u> [Der militärische Deskriptor spricht hier von „dem Bildungsstand entsprechend“ obwohl diese Formulierung einen sehr hohen Interpretationsspielraum zulässt. Noch schwieriger wird bei etwaigen Prüfungen die Themenauswahl, da man ja demnach Themen nach verschiedenen Schulabschlüssen geben müsste.]
MG	<i>Gelegentliche Umschreibungen nötig.</i>	C	<b>B2?</b>	Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen. <u>S.112, Wortschatzspektrum.</u> [Hier ist ein kleines Fragezeichen bei der Entsprechung zu geben, da der militärische Deskriptor sehr allgemein gehalten ist und somit nicht nur Lücken im Wortschatz, sondern auch die Vermeidung von komplexen Grammatikstrukturen gemeint sein können.]
MG	<i>Vorkommende Fehler und Aussprache führen niemals zu Verständigungsschwierigkeiten.</i>	C	<b>B2</b>	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen. <u>S. 114, Grammatische Korrektheit.</u> Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben. <u>S.117, Beherrschung der Aussprache und Intonation.</u> [Im GERS wird nur implizit ausgedrückt, dass die Aussprache zu keinen Missverständnissen führt!]
MG	Kann bei den meisten formellen und informellen Gesprächen über praktische, gesellschaftliche und berufliche Themen mitreden.	C	<b>B2</b>	Kann sich in vertrauten Situationen aktiv an informellen Diskussionen beteiligen, indem er/sie Stellung nimmt, einen Standpunkt klar darlegt, verschiedene Vorschläge beurteilt, Hypothesen aufstellt oder auf Hypothesen reagiert. <u>S. 81, Informelle Diskussion (unter Freunden).</u> Kann aktiv an routinemäßigen und anderen formellen Diskussionen teilnehmen. <u>S. 82, Formelle Diskussion und Besprechungen.</u>
MG	Kann über Sonderinteressen und spezielle Fachbereiche mit beachtlicher Leichtigkeit sprechen.	C	<b>B1??</b>	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. <u>S. 79, Mündliche Interaktion allgemein.</u> [Die Entsprechung ist eine reine Interpretationsfrage: wenn „Sonderinteressen und spezielle Fachbereiche“ als „vertraute Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet“ gelten, dann ist dies die richtige Stufe.]

MG	Ist sprachlich in der Lage, üblichen beruflichen Erfordernissen, wie der Behandlung von Einsprüchen, dem Klarlegen von Punkten, der Begründung von Entscheidungen, der Beantwortung von widersprüchlichen Meinungen, der Unterstützung von Meinungen sowie der Darlegung und Verteidigung von Vorgangsweisen zu entsprechen.	C	<b>B2- B2+</b>	Kann seine/ihre Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken, überzeugend argumentieren und auf komplexe Argumentationen anderer reagieren. Kann zur Diskussion beitragen, den eigenen Standpunkt begründen und verteidigen, alternative Vorschläge beurteilen, Hypothesen aufstellen und auf Hypothesen anderer reagieren. <u>S. 82, Formelle Diskussion und Besprechungen.</u> <i>[Anmerkung: Die Deskriptoren dieser Sub-Skala sind nicht empirisch kalibriert worden.]</i>
MG	Zeigt Sprachkompetenz bei der Durchführung von Besprechungen, dem Abhalten von Einweisungen oder bei anderen ausgedehnten und komplizierten Vorträgen, dem Entwickeln von Annahmen und der Bewältigung von nicht vertrauten Themen und Situationen.	C	<b>B1- B2</b>	Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. (B1) <u>S. 79, Mündliche Interaktion allgemein.</u> Kann zur Diskussion beitragen, den eigenen Standpunkt begründen und verteidigen, alternative Vorschläge beurteilen, Hypothesen aufstellen und auf Hypothesen anderer reagieren. <u>S. 82, Formelle Diskussion und Besprechungen.</u> Kann detaillierte Informationen zuverlässig weitergeben. Kann klar, detailliert beschreiben, wie bei einem Verfahren vorgegangen werden kann. <u>S. 84, Informationsaustausch.</u> <i>[Der militärische Deskriptor ist wie gewohnt sehr ungenau und lässt sehr viel Interpretationsspielraum zu. Daher lässt sich die Stufe im GERS auch nicht genau zuordnen.]</i>
MG	Kann verlässlich Informationen und Meinungen von Muttersprachlern erfragen.	C	<b>B2?</b>	Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenfassen und wiedergeben. <u>S. 84, Informationsaustausch.</u> <i>[Der militärische Deskriptor schränkt durch die Formulierungen „von Muttersprachlern“ und „erfragen“ mehr ein. Im Gegensatz dazu spricht der GERS-Deskriptor von „wiedergeben“, das eindeutig höher zu bewerten ist als erfragen.]</i>
MG	Kann aktiv an Gesprächen über Themen wie Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft, Technik und Philosophie und auch sein eigenes Berufsfeld teilnehmen.	C	<b>B2- B2+</b>	Kann sich aktiv an längeren Gesprächen über die meisten Themen von allgemeinem Interesse beteiligen. <u>S. 80, Konversation.</u> Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen. (B2+) <u>S. 79, Mündliche Interaktion allgemein.</u>
MG	Führt ausgedehnte Gespräche und kann Überlegungen richtig und wirksam äußern.	C	<b>B2</b>	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. <u>S. 79, Mündliche Interaktion allgemein.</u>
MG	Der Einsatz von grammatischen Mitteln ist flexibel und wohlgedacht. Spricht spontan und	C	<b>B2</b>	Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem,

	situationsangemessen.			was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen. <u>S. 79, Mündliche Interaktion allgemein.</u>
MG	Kann die Sprache klar und relativ natürlich verwenden, ohne um Worte oder Phrasen zu ringen, um Gedanken frei auszudrücken und Muttersprachlern seine Überlegungen darzustellen.	C	<b>B2+</b>	Kann sich spontan verständigen und drückt sich auch in längeren und komplexeren Redebeiträgen oft mit bemerkenswerter Leichtigkeit und Flüssigkeit aus. <u>S. 129, Flüssigkeit (mündlich).]</u>
MG	Muss nicht in der Lage sein, alle kulturellen Eigenheiten, Sprichwörter und Anspielungen oder sprachlichen Feinheiten und Phrasen voll zu beherrschen.	C	<b>B1</b>	Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale. <u>S. 122, Soziolinguistische Angemessenheit.</u> [Diese Fähigkeit ist im GERS bereits ab Stufe B1 zu finden. Der militärische Deskriptor ist hier etwas seltsam formuliert, da er mit der Phrase „muss nicht in der Lage sein“ eingeleitet wird.]
MG	Kann nach Rückfragen Klarheit schaffen.	C	<b>B2</b>	Kann Anschlussfragen stellen um zu überprüfen, ob er/sie verstanden hat, was ein Sprecher sagen wollte, und um missverständliche Punkte zu klären. <u>S. 89, Um Klärung bitten.</u>
MG	Die Aussprache lässt den Nicht- Muttersprachler klar erkennen.	C	<b>B1+</b>	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird. <u>S. 117, Beherrschung der Aussprache und Intonation.</u>
MG	Bei seltenen oder sehr komplizierten Grammatikerscheinungen und auf einer formellen Sprachebene treten Fehler auf. Diese gelegentlichen Aussprache-, Grammatik- oder Vokabelfehler sind nicht so schwer, dass sie die Bedeutung verändern und erweisen sich für den Muttersprachler nur selten als störend.	C	<b>B2</b>	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden. <u>S. 114, Grammatische Korrektheit.</u> Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern. <u>S. 113, Wortschatzbeherrschung.</u>
MG	<i>Umfassender Wortschatz sowie strukturell, idiomatisch und stilistisch weitgehend korrekte Ausdrucksweise.</i>	D	<b>C1</b>	Beherrscht einen großen Wortschatz. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen. Beide Deskriptoren <u>S. 112, Wortschatzspektrum.</u>
MG	<i>Seltene Fehler.</i>	D	<b>C1</b>	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf. <u>S. 114, Grammatische Korrektheit.</u>
MG	<i>Aussprache und Flüssigkeit in Muttersprachler-Nähe.</i>	D	--	[Der GERS kennt keine Einstufung „Muttersprachennähe“, daher ist dieser militärische Deskriptor nicht zuordenbar.]
MG	Setzt die Sprache mit großer Präzision, Genauigkeit und Flüssigkeit für alle beruflichen Erfordernisse ein,	D	<b>C2?</b>	Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln (z. B. Modaladverbien und Abtönungspartikel) weitgehend korrekt

	inklusive der Darstellung offizieller Absichten und Ansichten.			verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. <u>S. 129, Genauigkeit.</u> [Der militärische Deskriptor ist so ungenau formuliert, dass nur eine Annäherung an die Stufe C1 durchgeführt werden kann. Der GERS-Deskriptor für die Stufe C1 schränkt zu sehr ein, daher ist der militärische Deskriptor irgendwo zwischen C1 und C2 anzusiedeln. Aufgrund der ungenauen Formulierung aber eher C2.]
MG	Kann sich zu den meisten Interessensgebieten gut ausgebildeter Muttersprachler sehr komplex äußern, selbst wenn es sich um unbekannte allgemeine oder berufliche Angelegenheiten handelt.	D	<b>C1</b>	Kann komplexen Gruppendiskussionen leicht folgen und auch dazu beitragen, selbst wenn abstrakte, komplexe und wenig vertraute Themen behandelt werden. <u>S. 81, Informelle Diskussion (unter Freunden).</u> Kann komplexen Gruppendiskussionen leicht folgen und auch dazu beitragen, selbst wenn abstrakte, komplexe und wenig vertraute Themen behandelt werden. <u>S. 82, Informelle Diskussion (unter Freunden).</u>
MG	Kann seinen Einsatz des gesprochenen Wortes leicht an alle Arten von Zuhörern anpassen.	D	<b>B2+- C1</b>	Kann Inhalt und Form seiner Aussagen der Situation und dem Kommunikationspartner anpassen und sich dabei so förmlich ausdrücken, wie es unter den jeweiligen Umständen angemessen ist. <u>S. 124, Flexibilität.</u> [Die Schwierigkeit hier besteht in der Tatsache, dass im GERS manche Deskriptoren für mehrere Stufen verwendet werden. Daher ist der militärische Deskriptor beiden Stufen zuzurechnen.]
MG	Hat die sprachliche Gewandtheit, um andere zu beraten oder zu überreden.	D	<b>C1</b>	Kann überzeugend eine Position vertreten, Fragen und Kommentare beantworten, sowie auf komplexe Gegenargumente flüssig, spontan und angemessen reagieren. <u>S. 82, Formelle Diskussion und Besprechungen.</u> [Der militärische Deskriptor entspricht dem GERS-Deskriptor dann, wenn man „überreden“ mit „überzeugend eine Position vertreten“ gleichsetzt.]
MG	Kann den Ton sowohl von beruflichen, als auch von privaten Gesprächen an eine große Vielzahl von Muttersprachlern anpassen.	D	<b>C1- C2</b>	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen. <u>S. 117, Beherrschung der Aussprache und Intonation.</u> [Für C2 wird im GERS derselbe Deskriptor verwendet.]
MG	Teilt sich Muttersprachlern sehr effizient in Situationen wie Konferenzen, Verhandlungen, Vorträgen, Präsentationen, Einweisungen und Debatten mit, auch wenn er anderer Meinung ist.	D	<b>C1?</b>	Kann in einer Debatte leicht mithalten, auch wenn abstrakte, komplexe und wenig vertraute Themen behandelt werden. <u>S. 82, Formelle Diskussion und Besprechungen.</u> [Kann nur grob verglichen werden, da der militärische Deskriptor die Kommunikationssituationen sehr genau beschreibt, wohingegen der GERS-Deskriptor Wert auf die Themen legt. Außerdem sind die Deskriptoren dieser Sub-Skala nicht empirisch kalibriert worden.]
MG	Kann über äußerst komplizierte Themen sprechen und eine Meinung nachhaltig darstellen und	D	<b>C1?</b>	Kann in einer Debatte leicht mithalten, auch wenn abstrakte, komplexe und wenig vertraute Themen behandelt werden. <u>S. 82, Formelle</u>

	verteidigen. Die Gesprächsthemen können aus den Bereichen Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft und Technik und aus seinem eigenen beruflichen Umfeld stammen.			<u>Diskussion und Besprechungen.</u> [Die Deskriptoren dieser Sub-Skala sind nicht empirisch kalibriert worden.]
MG	Kann Gespräche gut organisieren und Meinungen wirksam mitteilen und verwendet stilistisch angemessene Redewendungen.	D	<b>C1</b>	Kann die Sprache wirksam und flexibel für soziale Zwecke gebrauchen, auch für den Ausdruck von Emotionen, Anspielungen oder zum Scherzen. S. 80, Konversation.
MG	Kann Feinheiten dem kulturellen Umfeld angemessen ausdrücken.	D	<b>C2?</b>	Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen. S. 121, Soziolinguistische Angemessenheit. [Der militärische Deskriptor schränkt hier nicht ein und entspricht daher im Groben dem GERS-Deskriptor der höchsten Stufe, obwohl die Formulierungen hier doch weit auseinandergehen und ein Vergleich etwas schwierig ist.]
MG	Spricht ohne Anstrengung und flüssig, beherrscht die verschiedenen Stilebenen, wird aber selten für einen Muttersprachler gehalten.	D	<b>C2?</b>	Kann sich auch in längeren Äußerungen natürlich, mühelos und ohne Zögern fließend ausdrücken. Macht nur Pausen, um einen präzisen Ausdruck für seine/ihre Gedanken zu finden oder ein geeignetes Beispiel oder eine Erklärung. S. 129, Flüssigkeit (mündlich). [Beim militärischen Deskriptor bereitet die Formulierung „wird selten für einen Muttersprachler gehalten“ große Schwierigkeiten, denn wenn man z.B. nicht mit den Eigenheiten des kanadischen Französisch vertraut ist, würde man auch eine/n Kanadier/in nicht für eine/n „Muttersprachler“ halten!]
MG	Keiner seiner sprachlichen Mängel, wie etwa eine nicht-muttersprachliche Art der Aussprache, beeinträchtigt die Verständlichkeit.	D?	<b>B2</b>	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen. S. 114, Grammatische Korrektheit. Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben. S.117, Beherrschung der Aussprache und Intonation. [Der militärische Deskriptor ist inhaltlich dem militärischen Deskriptor für die Leistungsstufe „C“ gleichzusetzen: „Vorkommende Fehler und Aussprache führen niemals zu Verständigungsschwierigkeiten.“ Daher stellt sich natürlich die Frage, welchem Zweck dieser Deskriptor dient.]
LV	Kann in einem alphabetischen System alle Buchstaben, und in einer Silben- oder Symbolschrift häufig vorkommende Zeichen erkennen.	inA	--	[Der Deskriptor ist unterhalb der Stufe A1 im GERS und dient wohl eher für Sprachen, deren Schriftsystem nicht dem deutschen oder französischen ähnelt (z.B. Arabisch, Russisch oder Chinesisch).]
LV	Kann einige oder alle der nachfolgenden schriftlichen Äußerungen lesen: Zahlen, einzelne Wörter oder einfache Redewendungen aus dem Alltagsleben (z.B.	inA	<b>A1?-</b>	Kann vertraute Namen, Wörter und ganz elementare Wendungen in einfachen Mitteilungen in Zusammenhang mit den üblichsten Alltagssituationen erkennen. (A1)

	Grußformeln), Personen- und Ortsnamen, Straßenschilder, Büro- und Geschäftsbezeichnungen; kann aber sogar diese falsch interpretieren.		<b>A2</b>	Kann gebräuchliche Zeichen und Schilder an öffentlichen Orten wie Straßen, Restaurants, Bahnstationen oder am Arbeitsplatz verstehen, z. B. Wegweiser, Gebotsschilder, Warnungen vor Gefahr. Beide Deskriptoren <u>S. 75, zur Orientierung lesen</u> . [Der militärische Deskriptor ist nicht nur aufgrund der Tatsache, dass die entsprechenden Deskriptoren im GERS auf 2 Sprachstufen zu finden sind, schwer zuordenbar, sondern die Formulierung „kann auch diese falsch interpretieren“ bedeutet zusätzlich auch noch eine Herabstufung.]
LV	Kann zusammenhängenden Prosatext nicht lesen.	inA	--	[Negativer Deskriptor und daher keine Entsprechung im GERS.]
LV	Mit dem Schriftsystem voll vertraut.	A	--	[Keine Entsprechung im GERS.]
LV	Inhaltlich und strukturell einfache und eindeutige Texte werden global verstanden.	A	<b>A1</b>	Kann sich bei einfacherem Informationsmaterial und kurzen einfachen Beschreibungen eine Vorstellung vom Inhalt machen, besonders wenn es visuelle Hilfen gibt. <u>S. 76, Information und Argumentation verstehen</u> .
LV	Einzelne Informationen können durch selektives Lesen herausgefunden werden – häufig erst unter Zuhilfenahme eines zweisprachigen Wörterbuches.	A	<b>A2</b>	Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden, spezifische Informationen herausfinden. <u>S. 76, Information und Argumentation verstehen</u> .
LV	Kann sehr einfaches zusammenhängendes Schriftgut, wie unmissverständliche Texte, die sich direkt auf Alltags- oder arbeitsplatzrelevante Situationen beziehen, lesen.	A	<b>A2+</b>	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird. <u>S. 75, Leseverstehen allgemein</u> .
LV	Die Texte können kurze Anmerkungen, Ankündigungen, sehr vorhersehbare Beschreibungen von Personen, Orten oder Dingen, kurze Erklärungen von Geographie, Regierung und Währungssystem in vereinfachter Form für Nicht-Einheimische, sowie kurze Anweisungen und Hinweise (Formulare, Landkarten, Speisekarten, Verzeichnisse, Broschüren und einfache Zeitpläne) sein.	A	<b>A2</b>	Kann konkrete, voraussagbare Informationen in einfachen Alltagstexten auffinden, z. B. in Anzeigen, Prospekten, Speisekarten, Literaturverzeichnissen und Fahrplänen. Kann Einzelinformationen in Listen ausfindig machen (z. B. in einem Straßenverzeichnis oder einem Register) und kann die gewünschte Information herausgreifen (z. B. im 'Branchenverzeichnis' einen Handwerker finden). <u>S. 75, zur Orientierung lesen</u> .
LV	Versteht die grundsätzliche Bedeutung einfacher Texte mit häufigen grammatikalischen Strukturen und Vokabeln, einschließlich international bekannter Ausdrücke und sinnverwandter Wörter (falls zutreffend).	A	<b>A2</b>	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten. <u>S. 75, Leseverstehen allgemein</u> .
LV	Kann durch genaues Lesen einige spezifische Details erfassen.	A	<b>A2</b>	Kann aus einfacheren schriftlichen Materialien wie Briefen, Broschüren oder Zeitungsartikeln, in denen Ereignisse beschrieben werden,

				spezifische Informationen herausfinden. <u>S. 76, Information und Argumentation verstehen.</u>
LV	Kann oft die Bedeutung unbekannter Wörter aus einfachen Zusammenhängen erschließen.	A	<b>A1?</b>	Kann sich eine Vorstellung von der Gesamtaussage kurzer Texte und Äußerungen zu konkreten, alltäglichen Themen machen und die wahrscheinliche Bedeutung unbekannter Wörter aus dem Kontext erschließen. <u>S. ???, Hinweise identifizieren / erschließen.</u>
LV	Kann in der Lage sein, wesentliche Inhalte in einigen anspruchsvolleren Texten zu erkennen.	A	--	<i>[Ist nicht zuordenbar, da im GERS in den unteren Stufen nur von einfachen Texten oder Texten zu vertrauten Themen die Rede ist. Im Übrigen ist die Formulierung „kann in der Lage sein“ nicht sehr klug gewählt, da dies impliziert, dass der/die Lernende nicht unbedingt „die wesentlichen Inhalte in einigen anspruchsvolleren Texten erkennen“ muss, um dem Deskriptor zu entsprechen.]</i>
LV	Kann selbst einfache Texte missverstehen.	A	--	<i>[Ein klassischer, negativer Deskriptor und daher im GERS nicht zuordenbar. Außerdem steht dieser Deskriptor im Widerspruch zu den anderen militärischen Deskriptoren der Stufe A. Bei Prüfungen würde sich auch die Situation ergeben, dass selbst wenn die einfachen Prüfungstexte missverstanden wurden, die Leistungsstufe A gegeben werden müsste! Dieser Deskriptor ist viel mehr mit dem vorhergehenden Deskriptor zu sehen, um deutlich zu machen, dass es nicht unmöglich für eine/n Anfänger/in ist, rudimentär auch komplexere Texte zu verstehen. Dennoch ist die Formulierung nicht sehr eindeutig.]</i>
LV	<i>Thematisch vertraute Texte, die explizite und einzelne implizite Informationen enthalten können, werden – mit Hilfe eines zweisprachigen Wörterbuches – global, selektiv und im Detail meist richtig verstanden.</i>	B	<b>B1</b>	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u> <i>[Im Hinblick auf die Verwendung von Hilfsmittel ist der GERS-Deskriptor etwas höher einzustufen, da er den Gebrauch eines Wörterbuches nicht vorsieht, aber dies gleicht sich dadurch aus, dass im militärischen Deskriptor keine Aussagen über die Schwierigkeit der Texte gemacht werden. Folglich können hier auch komplizierte Texte verstanden werden.]</i>
LV	<i>Lesegeschwindigkeit im Vergleich zu Muttersprachlern deutlich herabgesetzt.</i>	B	--	<i>[Ist kein Beurteilungskriterium im GERS. Nur bei B2 in der Skala „Leseverstehen allgemein“, S. 74, wird die Aussage getätigt „Kann [...] Lesestil und –tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen“. Aber auch hier wird nicht zwischen dem/der Prüfungsteilnehmer/in und einem Muttersprachler unterschieden.]</i>
LV	Reicht aus, um einfache, von Muttersprachlern verfasste (d. h. authentische), Texte über bekannte Themen zu verstehen. Kann leicht verständliche Sachtexte lesen, wie z.B. Beschreibungen von	B	<b>B1</b>	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u> <i>[Im GERS wird nicht zwischen „authentischen“ und „nicht authentischen“</i>

	Personen, Orten und Gegenständen, sowie Texte über gegenwärtige, vergangene oder zukünftige Ereignisse.			<i>Texten unterschieden. Beim militärischen Deskriptor ist wieder der Hinweis auf die Grammatik nicht zu übersehen.]</i>
LV	Kann Nachrichtenmeldungen über häufig vorkommende Ereignisse, einfache biographische Informationen, Anmerkungen sozialer Art, routinemäßige Geschäftsbriefe und einfache technische Angelegenheiten, die für eine allgemeine Leserschaft bestimmt sind, lesen.	B	<b>A2- B1</b>	Kann Grundtypen von Standard- und Routinebriefen sowie Faxe zu vertrauten Themen verstehen (wie Anfragen, Bestellungen, Auftragsbestätigungen usw.). (A2) <u>S. 75, Korrespondenz lesen und verstehen.</u> Kann klar formulierte, unkomplizierte Anleitungen zur Bedienung eines Geräts verstehen. (B1) <u>S. 76, Schriftliche Anweisungen verstehen.</u> Kann in unkomplizierten Zeitungsartikeln zu vertrauten Themen die wesentlichen Punkte erfassen. (B1) <u>S. 76, Information und Argumentation verstehen.</u> <i>[Die Aufzählung im militärischen Deskriptor streift mehrere Sub-Skalen im GERS. Daher auch die ungenaue Zuordnung.]</i>
LV	Kann einfache, aber authentische Texte über bekannte Themen verstehen, die üblicherweise in einer vorhersehbaren Abfolge präsentiert werden, die dem Leser beim Verstehen hilft.	B	<b>B1</b>	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u> <i>[Der GERS-Deskriptor ist hier höher einzustufen, da er nicht auf Hilfestellungen („vorhersehbare Abfolge“) eingeht.]</i>
LV	Kann wesentliche Punkte und Details in Texten für den allgemeinen Gebrauch erkennen und verstehen und kann Sachfragen zu solchen Texten beantworten.	B	<b>B1+</b>	Kann längere Texte nach gewünschten Informationen durchsuchen und Informationen aus verschiedenen Texten oder Textteilen zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen. <u>S. 75, Zur Orientierung lesen.</u>
LV	Ist nicht in der Lage, direkt aus dem Text Schlussfolgerungen zu ziehen oder sprachliche Feinheiten zu erkennen.	B	<b>A2?</b>	Kann in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen. (B1+) <u>S. 76, Information und Argumentation verstehen.</u> <i>[Die beiden Deskriptoren sind schwer zu vergleichen, aber da der GERS von „Kann [...] die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen“ spricht und der militärische Deskriptor dies dem/der Prüfungsteilnehmer/in jedoch abspricht, ist letzterer unterhalb der GERS-Stufe B1 zu klassifizieren.]</i>
LV	Kann Texte, in denen vorwiegend einfache Satzstrukturen vorkommen, leicht verstehen.	B	<b>B1</b>	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u> <i>[Es stellt sich hier die Frage, ob dieser militärische Deskriptor nicht etwas redundant ist, da ein Text, in dem vorwiegend einfache Strukturen vorkommen nicht per se ein einfacher Text ist.]</i>
LV	Wenn auch der aktive Wortschatz des Lesers nicht groß ist, kann er Texte dennoch mit Hilfe des Zusammenhanges und seines eigenen Vorwissens	B	--	<i>[Kontext und Vorwissen sind keine Beurteilungskriterien im GERS, daher ist dieser Deskriptor nicht zuordenbar. Des weiteren ist zu hinterfragen, wie der Sprachlernende Texte aus dem Zusammenhang</i>

	leicht verstehen.			<i>verstehen kann, wenn ihm doch 2 Deskriptoren vorher die Fähigkeit abgesprochen wird, „direkt aus dem Text Schlussfolgerungen zu ziehen“!]</i>
LV	Kann bei der Durchführung dieser Aufgaben langsam sein, und einiges missverstehen.	B	--	<i>[Was genau bedeutet „kann langsam sein“? D.h. er kann langsam sein, muss aber nicht; oder besser gesagt: es ist eigentlich egal, wie schnell der Sprachlernende liest, er hat hier auf jeden Fall die Leistungsstufe „B“ erreicht. Ebenso verhält es sich bei „kann einiges missverstehen“. Wie ist „einiges“ definiert? „Wie viel“ ist „einiges“?]</i>
LV	Kann in anspruchsvollen Texten über seine besondere berufliche Tätigkeit spezifische Informationen erkennen, sortieren und zusammenfassen, allerdings nicht immer und nicht verlässlich.	B	<b>B2?</b>	Kann lange, komplexe Anleitungen im eigenen Fachgebiet verstehen, auch detaillierte Vorschriften oder Warnungen, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können. <u>S. 76, Schriftliche Anweisungen verstehen.</u> <i>[Die eigene berufliche Tätigkeit findet sich im GERS hauptsächlich erst ab der Stufe B2 wieder. Die Einschränkung „aber nicht immer und nicht zuverlässig“ deutet auf eine geringere LV-Beherrschung hin, daher ist der militärische Deskriptor niedriger zu bewerten.]</i>
LV	<i>Texte auf gehobenem sprachlichen Niveau werden sicher und ohne Informationsverlust verstanden, auch im Hinblick auf implizite Begründungen usw. Gelegentliches Benutzen ein- und/oder zweisprachiger Wörterbücher ist nötig.</i>	C	<b>B2+</b>	Kann aus hoch spezialisierten Quellen des eigenen Fachgebiets Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen. Kann Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn er/sie ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann, um das Verständnis der verwendeten Terminologie zu überprüfen. <u>S. 76, Information und Argumentation verstehen.</u>
LV	<i>Lesen und Verstehen des Textes erfolgt ohne Einschalten eines gedanklichen Übersetzungsprozesses.</i>	C	--	<i>[Es stellt sich hier die Frage, wie man dies überprüfen soll]</i>
LV	Kann eine Vielfalt von authentischen Texten über allgemeine und berufliche Themen, einschließlich unbekannter Themen, fast vollkommen verstehen.	C	<b>B2</b>	Kann lange und komplexe Texte rasch durchsuchen und wichtige Einzelinformationen auffinden. Kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Nachrichten, Artikeln und Berichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen [...]. <u>S. 75, Zur Orientierung lesen.</u>
LV	Zeigt die Fähigkeit, durch Lesen zu lernen.	C	--	<i>[Es ist nicht ganz klar, worauf dieser Deskriptor abzielt, da die „Fähigkeit durch Lesen zu lernen“ eigentlich eine allgemeine Fähigkeit sein und nicht unbedingt den Sprachgebrauch charakterisieren sollte.]</i>
LV	Das Verständnis hängt nicht vom Thema ab.	C	<b>B2- C1?</b>	<i>[Es ist kein GERS-Deskriptor klar zuordenbar, da der militärische hier zu ungenau ist. Da jedoch in den meisten GERS-Deskriptoren für das Leseverstehen ab der Stufe B2 davon ausgegangen wird, dass der/die Sprachlernende Texte allgemeinen und berufsspezifischen Charakters verstehen kann, ist dieser militärische Deskriptor ab der Stufe B2 anzusiedeln.]</i>

LV	Kann z. B. Berichte, Informationen und Artikel in großen Zeitschriften, die sich an gebildete Muttersprachler wenden, persönliche und berufliche Korrespondenz und Fachtexte lesen.	C	<b>B2</b>	Kann Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn er/sie ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann[...]. <u>S. 76, Information und Argumentation verstehen.</u> Kann Korrespondenz lesen, die sich auf das eigene Interessengebiet bezieht, und leicht die wesentliche Aussage erfassen. <u>S. 75, Korrespondenz lesen und verstehen.</u>
LV	Kann Sprachfunktionen wie Annahmen, die Unterstützung von Meinungen, Argumentationen, Klarstellungen und verschiedene Formen schriftlicher Darlegungen leicht verstehen.	C	<b>B2+</b>	Kann aus hoch spezialisierten Quellen des eigenen Fachgebiets Informationen, Gedanken und Meinungen entnehmen. <u>S. 76, Information und Argumentation verstehen.</u> (B2+) Kann Artikel und Berichte zu aktuellen Fragen lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. <u>S. 76, Information und Argumentation verstehen.</u> (B2)
LV	Versteht komplizierte Texte zu wirtschaftlichen, kulturellen, wissenschaftlichen und technischen Themen sowie seinem eigenen Berufsfeld.	C	<b>C1</b>	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können. <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u>
LV	Ist fast immer in der Lage, Texte richtig zu verstehen, Ideen in Zusammenhang zu bringen und zwischen den Zeilen zu lesen. Kann im Allgemeinen zwischen verschiedenen Stilebenen unterscheiden. Erkennt meist Humor. Erkennt meist emotionelle Aspekte und Feinheiten des schriftlichen Ausdrucks.	C	<b>C1</b>	Kann ein weites Spektrum langer, komplexer Texte, denen man im gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, verstehen und dabei feinere Nuancen auch von explizit oder implizit angesprochenen Einstellungen und Meinungen erfassen. <u>S. 76, Information und Argumentation verstehen.</u> [Der GERS-Deskriptor ist hier weniger einschränkend als der militärische, denn er spricht nur von „expliziten oder impliziten Einstellungen und Meinungen“. Wenn man dies nun Humor und emotionellen Aspekten gleichstellt, ist ein Vergleich der beiden Deskriptoren auf dieser Stufe zulässig.]
LV	Missverständnisse sind selten.	C	--	[Es ist sehr schwierig, das Wort „selten“ in diesem Deskriptor zu definieren. Wie oft ist „selten“?]
LV	Kann das Wesentliche von anspruchsvollen und komplizierten Texten erfassen, jedoch nicht alle Feinheiten erkennen.	C	<b>B2</b>	[Der Deskriptor für C1 in der Skala „Information und Argumentation verstehen“ auf Seite 76 spricht davon, dass der/die Sprachenlernende „feinere Nuancen [...] erfassen“ kann. Da dies im militärischen Deskriptor noch nicht der Fall ist, muss er eine Stufe darunter angesiedelt werden.]
LV	Kann Texte, die ungewöhnlich komplexe Grammatik und seltene Phrasen beinhalten oder einen umfassenden kulturellen Hintergrund erfordern, nicht immer vollständig erfassen.	C	<b>B2</b>	Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen. <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u> [Der militärische Deskriptor spricht hier von „umfassendem kulturellen Hintergrund“, der so in keinem GERS-Deskriptor vorkommt. Außer man rechnet den kulturellen Hintergrund zum „großen Lesewortschatz“ hinzu.]

LV	Die Lesegeschwindigkeit kann etwas langsamer als die eines Muttersprachlers sein.	C	<b>B2?</b>	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u> <i>[Dies ist der einzige GERS-Deskriptor in dem von Lesetempo gesprochen wird. Es ist jedoch nicht klar, ob im GERS ein Unterschied zu einem/er Muttersprachler/in gemacht wird.]</i>
LV	<i>Texte, die für eine gebildete Leserschaft verfasst wurden, werden sicher und ohne Informationsverlust verstanden. Stilistische Feinheiten, Ironie, Humor usw. werden erfasst.</i>	D	<b>C2</b>	Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen. <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u>
LV	<i>Wörterbücher werden kaum verwendet.</i>	D	--	<i>[Ist im GERS so nicht definiert, da nur angeführt wird, dass in den unteren Leistungsstufen das Wörterbuch benutzt werden kann.]</i>
LV	<i>Lesegeschwindigkeit in der Nähe des Muttersprachlers.</i>	D	<b>C1?</b>	<i>[Dieser Deskriptor grenzt zwar sehr schön die Leistungsstufe zum vorhergehenden Deskriptor „Die Lesegeschwindigkeit kann etwas langsamer als die eines Muttersprachlers sein.“, aber selbst dadurch lässt er sich nur sehr schwer mit den Stufen im GERS vergleichen, da dort das Tempo nie in Zusammenhang mit Muttersprachlern/innen gebracht wird.]</i>
LV	Zeigt hohes Niveau beim Leseverstehen aller Stile und Formen von Texten, die für berufliche Zwecke eingesetzt werden, einschließlich Texten aus unbekanntem allgemeinen Bereichen und spezialisierter beruflicher Art. Die Texte können Zeitungen, Zeitschriften und Fachliteratur für den gebildeten Leser entnommen sein, die sich mit Themen wie Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft und Technik oder dem eigenen Fachgebiet des Lesers beschäftigen.	D	<b>C2</b>	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen. <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u> <i>[Der militärische Deskriptor verwendet in der Leistungsstufe „D“ häufig den Begriff „gebildeter Leser“. Implizit heißt das, dass ein „weniger gebildeter“ Leser, was auch immer das heißen mag, es nicht schaffen wird, diese Leistungsstufe zu erreichen, obwohl er sprachlich einwandfrei wäre. Anders ausgedrückt: im militärischen System geht es nicht nur allein um das sprachliche Leistungsprofil, sondern auch um sein Wissen, seine Vorkenntnisse und seine Lebenserfahrungen.]</i>
LV	Kann unvorhersehbaren Gedankensprüngen in jeglichem Fachgebiet, das sich an eine allgemeine Leserschaft wendet, folgen.	D	<b>C2?</b>	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u> <i>[Es fällt schwer den Begriff „unvorhersehbare Gedankensprünge“ mit jenen des GERS zu vergleichen, daher gibt es auch ein Fragezeichen hinter der Entsprechung.]</i>
LV	Zeigt auch bei Texten, die äußerst komplizierte Themen behandeln, sowohl für globale Aspekte, als	D	<b>C2</b>	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark

	auch für Details Verständnis.			umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen. <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u>
LV	Kann fast alle kulturellen Hinweise verstehen.	D	--	<i>[Ist im GERS nicht unter Leseverstehen zu finden. Es gibt zwar Hinweise auf das kulturelle Verständnis bei der Skala „Soziolinguistische Angemessenheit auf der Seite 121, aber dort liegt der Schwerpunkt eher auf der mündlichen Äußerung.]</i>
LV	Kann einen spezifischen Text einer bestimmten Textsorte der betreffenden Kultur zuordnen.	D	--	<i>[Nicht zuordenbar.]</i>
LV	Zeigt klares Verständnis für stilistische Feinheiten, Ironie und Humor.	D	<b>C2</b>	Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen. <u>S. 74, Leseverstehen allgemein.</u>
LV	Die Lesegeschwindigkeit ist ähnlich der eines muttersprachlichen Lesers.	D	<b>B2- C2?</b>	Kann lange und komplexe Texte rasch durchsuchen und wichtige Einzelinformationen auffinden. Kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Nachrichten, Artikeln und Berichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen und entscheiden, ob sich ein genaueres Lesen lohnt. <u>S. 75 zur Orientierung lesen</u> <i>[Im GERS ist dies jener Deskriptor, der etwas über die Lesegeschwindigkeit aussagt. Es wird jedoch nicht von Muttersprachlern/innen gesprochen.]</i>
LV	Kann einigermaßen leserliche Handschrift ohne Schwierigkeit lesen.	D	--	<i>[Handschrift kommt im GERS nicht explizit vor.]</i>
SG	Kann in einem alphabetischen oder Silbenschriftsystem oder bei einer Symbolschrift mehrere der häufigsten Zeichen schreiben.	inA	--	<i>[Der militärische Deskriptor steht hier anscheinend für Sprachen, deren Zeichensystem von dem in europäischen Sprachen verwendeten Zeichensystem abweicht, wie z.B. Arabisch, Russisch oder Chinesisch. Im GERS gibt es dafür keine Entsprechung.]</i>
SG	Kann Zahlen, Datum, eigenen Namen, Nationalität, Adresse etc. schreiben, wie dies auf Formularen erforderlich ist.	inA	<b>A1</b>	Kann z. B. auf einem Anmeldezettel im Hotel oder bei der Einreise Zahlen und Daten, den eigenen Namen, Nationalität, Alter, Geburtsdatum, Ankunftsdatum usw. eintragen. <u>S. 87, Notizen, Mitteilungen und Formulare.</u>
SG	Kann darüber hinaus nur auswendig gelernte Sätze, feststehende Redewendungen, Listen von gebräuchlichen Gegenständen oder wenige kurze Sätze schreiben.	inA	<b>A1</b>	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben. <u>S. 67, Schriftliche Produktion allgemein.</u> <i>[Im GERS gibt es zwar keine Aussagen über „auswendig Gelerntes“, aber im Großen und Ganzen sind beide Deskriptoren vergleichbar.]</i>
SG	Sowohl Rechtschreibung, als auch die Wiedergabe von Buchstaben, Silben oder Zeichen kann fehlerhaft	inA	--	<i>[Die Skala „Beherrschung der Orthographie“ im GERS verwendet keine Ausdrücke wie „kann fehlerhaft sein“, sondern nur „ist verständlich“. Der</i>

	sein.			<i>militärische Deskriptor ist negativ formuliert und findet daher keine Entsprechung im GERS.]</i>
SG	<i>Schriftsystem wird voll beherrscht.</i>	A	--	<i>[Ist so im GERS nicht enthalten.]</i>
SG	<i>Stark eingeschränkter Wortschatz und häufige Rechtschreibfehler.</i>	A	--	<i>[Negativ formulierter Deskriptor.]</i>
SG	<i>Einfache Grundstrukturen können angewendet werden.</i>	A	<b>A1</b>	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben. <u>S.67, Schriftliche Produktion allgemein.</u> <i>[Da im militärischen Deskriptor nicht näher erläutert wird, was mit dem Wort „Grundstrukturen“ gemeint ist, ist nur eine Annäherung an den oa. Deskriptor des GERS möglich.]</i>
SG	Kann sich schriftlich gut genug ausdrücken, um unmittelbare persönliche Erfordernisse abzudecken, z.B. Listen, kurze Anmerkungen, Postkarten, kurze persönliche Briefe, Telefonate, Einladungen und das Ausfüllen von Formularen und Bewerbungen.	A	<b>A1- A2</b>	Kann kurze, einfache Postkarten schreiben. (A1) <u>S. 86, Korrespondenz.</u> Kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben und sich darin für etwas bedanken oder entschuldigen. (A2) <u>S. 86, Korrespondenz.</u> Kann kurze, einfache, formelhafte Notizen machen, wenn es um unmittelbar notwendige Dinge geht. (A2) <u>S. 86, Schriftliche Interaktion allgemein.</u> Kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, die sich auf unmittelbare Bedürfnisse beziehen. (A2) <u>S. 87, Notizen, Mitteilungen und Formulare.</u> <i>[Aufgrund der Mehrzahl der Deskriptoren im Bereich A2, ist der militärische Deskriptor wohl dieser Stufe zuzuschreiben.]</i>
SG	Schriftliche Äußerungen sind eher eine lose Aneinanderreihung von Sätzen und Satzteilen über ein gegebenes Thema und zeigen wenig bewusste Organisation.	A	<b>A1?</b>	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben. <u>S.67, Schriftliche Produktion allgemein.</u> <i>[Im GERS werden auf der Stufe A2 bereits verbundene Satzstrukturen gefordert. Jedoch schließt die Formulierung des militärischen Deskriptors („...eher“..) verbundene oder „organisierte“ schriftliche Äußerungen nicht aus. Man könnte daraus folgern, dass der militärische Deskriptor zwischen den GERS-Deskriptoren A1 und A2 anzusiedeln ist.]</i>
SG	Kann einfache Absichten durch kurze, einfache Sätze ausdrücken, die oft durch einfache Bindewörter aneinandergesetzt werden.	A	<b>A2</b>	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie 'und', 'aber' oder 'weil' verbinden. <u>S. 67, schriftliche Produktion allgemein.</u>
SG	Rechtschreib-, Vokabel-, Grammatik- und Satzzeichenfehler sind jedoch häufig.	A	--	<i>[Negativ formulierter Deskriptor.]</i>
SG	Kann von Muttersprachlern, die an schriftliche Äußerungen von Nicht-Muttersprachlern gewöhnt sind, verstanden werden.	A	--	<i>[Ist so im GERS nicht enthalten.]</i>
SG	<i>Großteils korrekte, einfache Sätze.</i>	B	--	<i>[Ist so im GERS nicht enthalten.]</i>

SG	<i>Komplexere Strukturen werden häufig umgangen. Stilistische Mängel vorhanden. Unsicherheiten in Bezug auf Schreibkonventionen.</i>	B	<b>A2</b>	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben - z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung). <u>S. Beherrschung der Orthographie.</u>
SG	<i>Häufige Verwendung eines zweisprachigen Wörterbuches erforderlich.</i>	B	--	<i>[Ist so im GERS nicht enthalten.]</i>
SG	<i>Korrektur des Schriftstücks durch besser Qualifizierten meist notwendig.</i>	B	--	<i>[Ist so im GERS nicht enthalten.]</i>
SG	Kann einfache persönliche und Routinekorrespondenz am Arbeitsplatz und damit verbundene Dokumente, wie etwa Notizen, Kurzberichte und Privatbriefe über Alltagsthemen erledigen.	B	<b>B1</b>	Kann Notizen mit einfachen, unmittelbar relevanten Informationen für Freunde schreiben, oder für Dienstleistende, Lehrende oder Andere, mit denen er/sie im täglichen Leben zu tun hat, und kann das Wichtige darin verständlich machen. <u>S. 87, Notizen, Mitteilungen und Formulare.</u>
SG	Kann Fakten ausdrücken.	B	<b>B1</b>	„...kann das Wichtige darin verständlich machen...“ <u>S. 87, Notizen, Mitteilungen und Formulare.</u>
SG	Kann Anweisungen geben.	B	--	<i>[Ist so im GERS nicht enthalten.]</i>
SG	Kann Personen, Orte und Gegenstände beschreiben.	B	<b>B1</b>	Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden. <u>S. 68, Berichte und Aufsätze schreiben.</u>
SG	Kann sich über gegenwärtige, vergangene und zukünftige Tätigkeiten in vollständigen, aber einfachen Absätzen ausdrücken.	B	<b>B1</b>	Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen. Kann eine Geschichte erzählen. <u>S. 67, Kreatives Schreiben.</u>
SG	Kann Sätze zu Texten verbinden und in Berichten und Schriftstücken Absätze mit anderen in Gegensatz bringen oder logisch verbinden.	B	<b>B1</b>	Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen. <u>S. 68, Berichte und Aufsätze schreiben.</u> <i>[Der GERS-Deskriptor ist als etwas höher einzustufen, da er die Fähigkeit beinhaltet, dazu Stellung zu nehmen. Dies wird im militärischen Deskriptor nicht gefordert.]</i>
SG	Gedanken können grob in Hauptpunkte zusammengefasst werden oder einfach in der Reihenfolge der Ereignisse angeordnet werden.	B	<b>B1</b>	Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen. <u>S. 68, Berichte und Aufsätze schreiben.</u>
SG	Der Zusammenhang der Punkte muss jedoch nicht immer klar sein und Übergänge können holprig sein.	B	--	<i>[Ist so im GERS nicht enthalten. Hier stellt sich wieder die Frage, wie „oft“ der Zusammenhang der Punkte nicht immer klar sein muss.]</i>

				<p><i>Anders formuliert: wenn bei 8 von 10 schriftlichen Äußerungen der Zusammenhang nicht klar ist, wurde dann die Leistungsstufe B trotzdem erreicht ?</i></p> <p><i>Als nächster Punkt ist die Äußerung „holprig“ zu definieren. Was bedeutet bei einem Deskriptor der Ausdruck „holprig“ ?]</i></p>
SG	Texte können durch einen Muttersprachler verstanden werden, der nicht gewöhnt ist, Schriftgut von Nicht-Muttersprachlern zu lesen.	B	--	<i>[Im Gegensatz zu Stufe A, kann hier jeder Muttersprachler den vom Probanden verfassten Text verstehen]</i>
SG	Einfache, häufige grammatische Strukturen sind üblicherweise richtig.	B	<b>B1</b>	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden. <u>S. 114, Grammatische Korrektheit.</u>
SG	Komplexere Strukturen sind ungenau oder werden vermieden.	B	--	<i>[Ist so im GERS nicht enthalten.]</i>
SG	Die Verwendung des Vokabulars ist angemessen für häufig vorkommende Themen, wobei einige Umschreibungen erforderlich sind.	B	<b>B1</b>	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse. <u>S.112, Wortschatzspektrum.</u>
SG	Fehler in der Grammatik, im Vokabular, in der Rechtschreibung und bei den Satzzeichen können die Bedeutung verfälschen.	B	--	<i>[Ist so im GERS nicht enthalten. Auch hier scheint es beim militärischen Deskriptor im Ermessen des Prüfers zu liegen, ob das Niveau B erreicht wurde oder nicht.]</i>
SG	Die Person schreibt jedoch im Allgemeinen in einer dem Anlass angemessenen Weise, obwohl sie im schriftlichen Gebrauch nicht immer sattelfest ist.	B	<b>B1</b>	Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend. Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale. <u>S. 122, Soziolinguistische Angemessenheit.</u> <i>[Im GERS steht die Skala „Soziolinguistische Angemessenheit eher in Verbindung mit der mündlichen Produktion, aber die soziolinguistischen Kompetenzen müssen auch bei der schriftlichen Produktion berücksichtigt werden. Vor allem die französische Korrespondenz mit ihren strikten Regeln in Bezug auf Briefabschlussformeln ist hier ein hervorragendes Beispiel.]</i>
SG	<i>Großteils korrekte Anwendung aller sprachlichen Strukturen und eines dem Bildungsstand entsprechenden Wortschatzes.</i>	C	--	<i>[Dieser Deskriptor ist sehr schwer mit dem GERS zu vergleichen, da er den Ausdruck „dem Bildungsstand entsprechend“ enthält. Der persönliche Bildungsstand wird in den GERS-Skalen nicht berücksichtigt, was natürlich die Frage aufwirft, ob ein(e) „wenig(er) gebildete(r)“ Sprachlernende(r) bei der Komplexität der in den höheren Leistungsstufen geforderten Texten diese überhaupt erreichen kann.</i>

				<i>Besonders augenscheinlich wird dieses Problem bei Muttersprachler(inne)n.]</i>
SG	<i>Gelegentlich vorkommende Fehler und Ausdrucksweise beeinträchtigen die inhaltlich richtige Wiedergabe nicht.</i>	C	<b>B2</b>	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen. <u>S. 114, Grammatische Korrektheit</u> . Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen. <u>S. Beherrschung der Orthographie</u> . <i>[Nachdem im militärischen Deskriptor kein Hinweis auf die Art der Fehler enthalten ist, werden hier die Grammatik und Rechtschreibung herangezogen.]</i>
SG	<i>Formelle Schriftstücke bedürfen der Durchsicht durch einen gebildeten Muttersprachler.</i>	C	--	<i>[Ist so im GERS nicht enthalten.]</i>
SG	Kann formelle und informelle Korrespondenz und Dokumente über praktische, gesellschaftliche und berufliche Themen erledigen.	C	<b>B2?</b>	Kann in Briefen verschieden starke Gefühle zum Ausdruck bringen und die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen hervorheben sowie Mitteilungen oder Ansichten der Korrespondenzpartner kommentieren. <u>S. 86, Korrespondenz</u> . <i>[Es ist schwierig, für diesen militärischen Deskriptor eine Entsprechung im GERS zu finden, da der GERS auf formelle Korrespondenz nicht eingeht.]</i>
SG	Kann weitgehend problemlos über Fachthemen schreiben.	C	<b>B2</b>	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen. <u>S. 67, Schriftliche Produktion allgemein</u> . <i>[Was heißt „weitgehend problemlos“?]</i>
SG	Kann sich schriftlich in Aufsatzlänge in Form von Erörterungen, Analysen, Annahmen und ausgedehnten Erklärungen, Erzählungen und Beschreibungen ausdrücken. Kann komplexe Sachverhalte darstellen, die den Bereichen Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft und Technik, sowie dem eigenen Arbeitsbereich entstammen können.	C	<b>C1</b>	Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen. <u>S. 68, Berichte und Aufsätze schreiben</u> .
SG	Obwohl einem Muttersprachler die Art des schriftlichen Ausdruckes fremd vorkommen mag, wird die beabsichtigte Bedeutung richtig wiedergegeben.	C	--	<i>[Ist so im GERS nicht enthalten.]</i>
SG	Die Zusammenhänge und die Erarbeitung der Ideen sind klar, wesentliche Punkte sind zusammenhängend geordnet und entsprechen dem Zweck des Textes.	C	<b>B2</b>	Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen. <u>S. 68, Berichte und Aufsätze schreiben</u> .

SG	Üblicherweise sind Übergänge richtig. Strukturen, Vokabular, Rechtschreibung und Zeichensetzung reichen aus, um den Inhalt genau wiederzugeben.	C	<b>B2</b>	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden. <u>S. 114, Grammatische Korrektheit.</u> Die Genauigkeit in der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern. <u>S.112, Wortschatzbeherrschung.</u>
SG	Fehler treten gelegentlich auf, beeinträchtigen die Verständlichkeit aber nicht und stören den muttersprachlichen Leser selten.	C	<b>C1</b>	Kann beständig ein hohes Mass an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf. <u>S. 114, Grammatische Korrektheit.</u>
SG	Der Stil mag zwar nicht muttersprachlich sein, ist aber der jeweiligen Situation angemessen.	C	<b>B2+</b>	Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist. <u>S. 122, Soziolinguistische Angemessenheit.</u> <i>[Der GERS berücksichtigt hier keinen „muttersprachlichen“ Stil.]</i>
SG	Wenn ein Dokument voll die Erwartungen eines Muttersprachlers erfüllen soll, sind einige Korrekturen erforderlich.	C	--	<i>[Im GERS ist es unerheblich, ob Texte der Durchsicht bedürfen oder nicht. Dies ist ein sehr gutes Beispiel dafür, welches Ziel die militärische Leistungsstufenbeschreibung verfolgt: Vorgesetzte wollen wissen, ob sie sich voll und ganz auf einen Mitarbeiter in linguistischer Hinsicht verlassen können, oder ob noch „Korrekturen“ erforderlich sind. Es geht nicht darum, Sprachlernenden einen Anhalt zu geben, sondern darum, sich über deren Fähigkeiten bewusst zu werden.]</i>
SG	<i>Umfassender Wortschatz sowie strukturell, idiomatisch und stilistisch weitgehend korrekte Ausdrucksweise. Seltene Fehler.</i>	D	<b>C1-</b> <b>C2</b>	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachliche und idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. (C2) <u>S.112, Wortschatzspektrum.</u> Kann beständig ein hohes Mass an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf. (C1) <u>S. 114, Grammatische Korrektheit.</u> <i>[Der militärische Deskriptor ist sehr allgemein gehalten und daher schwer einordenbar. Er liegt etwa im Bereich zwischen C1 und C2 (vielleicht C1+?).]</i>
SG	<i>Ausdrucksweise und Stil in Muttersprachler-Nähe.</i>	D	--	<i>[„Muttersprachler-Nähe“ ist kein Kriterium im GERS.]</i>
SG	Kann in der jeweiligen Sprache für alle beruflichen Erfordernisse klar und genau schreiben, einschließlich schriftlicher Darlegungen offizieller Vorgangsweisen oder Ansichten.	D	<b>C2</b>	Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird. <u>S. 68, Berichte und Aufsätze schreiben.</u> <i>[Der militärische Deskriptor beschränkt sich nur auf das berufliche Umfeld und deckt sich daher nicht ganz mit dem GERS-Deskriptor..]</i>

SG	Kann hochwertige Schriftstücke in einer Anzahl von Stilrichtungen verfassen, selbst wenn es sich um nicht vertraute allgemeine oder spezielle berufliche Bereiche handeln sollte.	D	<b>C2</b>	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert. <u>S. 67, Schriftliche Produktion allgemein.</u> <i>[Die Themen im militärischen Bereich haben etwas mit dem beruflichen Umfeld zu tun. Man kann also den Eindruck gewinnen, dass das militärische Leistungssystem nicht darauf ausgelegt ist, den Sprachlernern und –lernerinnen Rückmeldungen zu geben, sondern ein Instrument für Vorgesetzte, um die sprachlichen Fähigkeiten potenzieller Mitarbeiter besser einzuschätzen.]</i>
SG	Zeigt hohe Kompetenz bei der Abfassung von Privatbriefen, Texten beruflicher Art, Berichten, Positionspapieren und der Endfassung einer Vielzahl anderer Schriftstücke.	D	<b>C1- C2</b>	Kann sich in persönlicher Korrespondenz klar und präzise ausdrücken und die Sprache wirksam und flexibel gebrauchen, auch für den Ausdruck von Emotionen, Anspielungen oder zum Scherzen. <u>S. 86, Korrespondenz.</u> Kann sich klar und präzise ausdrücken und sich flexibel und effektiv auf die Adressaten beziehen. <u>S. 86. Schriftliche Interaktion allgemein.</u> <i>[Auch dieser militärische Deskriptor lässt erkennen, dass sich das militärischen Leistungssystem sehr stark auf den beruflichen Bereich konzentriert. Der GERS ist hier weitaus „freizügiger“.]</i>
SG	Kann Schriftsätze zur Überredung anderer und zur Darlegung komplizierter Themen einsetzen.	D	<b>C2</b>	Kann klare, detaillierte, gut strukturierte und ausführliche Beschreibungen oder auch eigene fiktionale Texte in lesergerechtem und überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen. <u>S. 67, Kreatives Schreiben.</u> <i>[Als Annäherung zu diesem militärischen Deskriptor, der von „schriftlicher Überredungskunst“ handelt, fand sich im GERS nur die Kombination „in überzeugendem Stil“.]</i>
SG	Die Themen können aus den Bereichen Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft oder Technik, aber auch aus dem Berufsfeld des Schreibers kommen.	D	<b>??</b>	<i>[Auf Niveau GERS C2 wird nicht mehr von Themenbereichen gesprochen, sondern das Eigenschaftswort „komplex“ sollte schon alles beinhalten.]</i>
SG	Gliedert längere Texte gut. Drückt Absichten gut aus. Zeigt gute Beherrschung verschiedener Stilebenen. Bedient sich einer stilistisch angemessenen Ausdrucksweise.	D	<b>C1</b>	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden. <u>S. 67, Schriftliche Produktion allgemein.</u>
SG	Zeigt gute Beherrschung verschiedener Stilebenen. Benutzt stiladäquate Prosa.	D	<b>C2</b>	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert. <u>S. 67, Schriftliche Produktion allgemein.</u>

## 4.2. Analyse

In der vorhergehenden Tabelle wurde versucht, für die insgesamt 230 Deskriptoren der ÖBH Leistungsstufen entsprechende Deskriptoren aus dem GERS zu finden. 52 Deskriptoren (22,61%) fanden keine Entsprechung im GERS, wobei einer der Hauptgründe darin bestand, dass es sich um sogenannte „negative“ Deskriptoren handelte, deren Verwendung die Ersteller der GERS-Tabellen aus bereits erwähnten Gründen vermieden.

Ein zweiter Grund für nicht zuordenbare Deskriptoren war die Beschreibung von zusätzlichen Elementen, die einen Deskriptor charakterisieren, wie z.B. „bei Lärm“, welche aber in der jeweils anderen Leistungsstufenbeschreibung keine Rolle spielten. Es wäre jedoch denkbar, solche Deskriptoren zu überarbeiten, um eine Zuordnung leichter zu ermöglichen.

Betrachtet man die einzelnen Sprachfertigkeiten getrennt, so fällt auf, dass im „Leseverstehen“ und im „Schriftlichen Gebrauch“ die nicht zuordenbaren Deskriptoren weitaus zahlreicher waren (31,25% bzw. 39,21%) als im „Hörverstehen“ (17,54%) und im „Mündlichen Gebrauch“ (9,46%). Diese Zahlen resultieren aus einer weitaus genaueren Formulierung der ÖBH-Deskriptoren im Bereich HV und vor allem MG, womit sie leichter zuordenbar waren.

Daraus kann man ableiten, dass in der ÖBH-Leistungsstufenbeschreibung diesen zwei Bereichen eine größere Bedeutung zukommt als dem LV und dem SG. Beim SG ließ sich dies bereits aufgrund der Richtlinien für die Sprachausbildung beim Fachhochschulstudiengang „Militärische Führung“ an der Theresianischen Militärakademie beobachten, da dort bei der Zulassungsprüfung Englisch nur die Bereiche HV, LV und MG geprüft werden.<sup>101</sup> Dies gilt auch für die Zulassungsprüfung Englisch beim Stabsunteroffizierslehrgang an der Heeresunteroffiziersakademie in Enns.<sup>102</sup>

Inwieweit ist nun eine Entsprechung der beiden Leistungsstufensysteme gegeben? Die nachfolgenden Tabellen sollen darüber Auskunft geben und ebenso den Überblick erleichtern. Anhand von Prozentzahlen kann für die militärische

<sup>101</sup> vgl. BMLV GZ: S93762/1-AusbA/2002, Durchführungsbestimmungen für die Sprachausbildung im österreichischen Bundesheer, Beilage 4, S.1.

<sup>102</sup> vgl. Ebenda, S.2.

Leistungsstufe eine „Referenzstufe“ im GERS bestimmt werden. Die Prozentzahlen basieren dabei immer auf der Gesamtanzahl der für eine militärische Leistungsstufe untersuchten Deskriptoren:

#### 4.2.1. Hörverstehen:

ÖBH	Anzahl Deskriptoren	Nicht zuordenbar	GERS Zuordnung			entspricht
			0	A1	A2	
inA	4	2 (50%)	0	2(50%)	0	A1
			A1	A2	B1	
A	8	3(37,5%)	1(12,5%)	4(50%)	0	A2
			A2	B1	B2	
B	14	2(14,29%)	1(7,14%)	10(71,43%)	1(7,14%)	B1
			B1	B2	C1	
C	18	2(11,11%)	1(5,55%)	10(55,56%)	5(27,78%)	B2
			B2	C1	C2	
D	13	1(7,69%)	1(7,69%)	6(46,16%)	5(38,46%)	C1/C2
<b>Gesamt</b>	<b>57</b>	<b>10(17,54%)</b>				

Die niedrigsten drei Leistungsstufen des militärischen Systems können dem GERS recht einfach zugeordnet werden. Demnach entspricht „inA“ im GERS einem „A1“, „A“ entspricht „A2“ und „B“ ist zu mehr als 70% der GERS-Stufe „B1“ zuzuordnen. Bei der Leistungsstufe „C“ ist zwar rund ein Drittel der Deskriptoren der GERS-Stufe „C1“ zugeordnet worden, doch die Masse, d.h. mehr als 50% entspricht der GERS-Stufe „B2“, wodurch diese auch als Referenzstufe verwendet werden kann.

Nicht klar hingegen ist die Zuordnung der Stufe „D“, die im GERS sowohl im Bereich „C1“, als auch, in fast gleicher Anzahl, im Bereich „C2“ zu finden ist. Diese ÖBH-Stufe lässt sich daher nicht eindeutig zuordnen.

#### 4.2.2. Mündlicher Gebrauch:

ÖBH	Anzahl Deskriptoren	Nicht zuordenbar	GERS Zuordnung			entspricht
			0	A1	A2	
inA	7	2 (28,57%)	0	7(71,43%)	0	A1
			A1	A2	B1	
A	21	3(14,29%)	3(14,29%)	15(71,42%)	0	A2
			A2	B1	B2	
B	16	1(6,25%)	3(18,75%)	11(68,75%)	1(6,25%)	B1
			B1	B2	C1	
C	16	0	4(25%)	12(75%)	0	B2
			B2	C1	C2	
D	14	1(7,14%)	2(14,29%)	6(57,14%)	3(21,43%)	C1/C2
<b>Gesamt</b>	<b>74</b>	<b>7(9,46%)</b>				

Bei dieser Übersicht fällt vor allem auf, dass nur sehr wenige Deskriptoren nicht zugeordnet werden konnten. Im Gegensatz zur vorhergehenden und zu den folgenden Tabellen, konnte hier eine klare Zuordnung zu den GERS-Stufen erfolgen, da in etwa mindestens 60% der ÖBH-Deskriptoren einer Leistungsstufe entsprechen. Die GERS-Stufe „C2“ ist hingegen nur sehr schwach vertreten.

### 4.2.3. Leseverstehen:

ÖBH	Anzahl Deskriptoren	Nicht zuordenbar	GERS Zuordnung			entspricht
			0	A1	A2	
inA	3	2 (66,67%)	0	1(33,33%)	0	<b>A1?</b>
			<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B1</b>	
A	10	3(30%)	2(20%)	5(50%)	0	<b>A2</b>
			<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	
B	11	3(27,27%)	2(18,18%)	5(45,46%)	1(9,09%)	<b>B1</b>
			<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>	
C	13	3(23,08%)	0	8(61,54%)	2(15,38%)	<b>B2</b>
			<b>B2</b>	<b>C1</b>	<b>C2</b>	
D	11	4(36,36%)	1(9,09%)	1(9,09%)	5(45,46%)	<b>C2?</b>
<b>Gesamt</b>	<b>48</b>	<b>15(31,25%)</b>				

Die Anzahl der Deskriptoren für das LV ist nicht sehr hoch, wodurch nicht zuordenbare Deskriptoren (insgesamt ein Drittel) sehr stark das Ergebnis beeinflusst haben. Ein besonders krasses Beispiel ist die Stufe „inA“, in der nur ein Deskriptor zugeordnet werden konnte. Im Gegensatz zum Mündlichen Gebrauch ist im LV die Ebene C1 nur sehr schwach vertreten. Es scheint also, dass zwischen den Leistungsstufen C und D im LV ein weitaus größerer Abstand herrscht, als im Mündlichen Gebrauch. Fairerweise muss jedoch erwähnt werden, dass der Anteil der nicht zugeordneten Deskriptoren fast gleich groß ist, wie jener, der der GERS-Stufe C2 zugerechnet wurde.

#### 4.2.4. Schriftlicher Gebrauch:

ÖBH	Anzahl Deskriptoren	Nicht zuordenbar	GERS Zuordnung			entspricht
			0	A1	A2	
inA	4	2 (50%)	0	2 (50%)	0	A1
			A1	A2	B1	
A	8	4(50%)	3(37,5%)	1(12,5%)	0	A1?
			A2	B1	B2	
B	18	8(44,44%)	1(5,56%)	9(50%)	0	B1
			B1	B2	C1	
C	12	4(33,33%)	0	6(50%)	2(16,67%)	B2
			B2	C1	C2	
D	9	2(22,22%)	0	3(33,33%)	4(44,45%)	C1/C2
<b>Gesamt</b>	<b>51</b>	<b>20(39,21%)</b>				

Der Schriftliche Gebrauch ist schwer zuzuordnen, da hier der Anteil der nicht zugeordneten Deskriptoren mit 39,21% am höchsten ist. Besonders viel Probleme gibt es bei den GERS-Stufen A2 (hier konnte nur 1 Deskriptor zugeordnet werden) sowie C1 und C2 (hier wurden etwa gleich viel Deskriptoren der militärischen Leistungsstufe D aufgeteilt).

#### 4.3. Schlussfolgerung

Es ist sicherlich nicht ganz einfach die Deskriptoren der im ÖBH eingeführten Leistungsstufen im GERS hundertprozentig abzubilden, denn sie sind oft nur durch Interpretation ihrer Formulierungen vergleichbar. Erschwerend kommt hinzu, dass das militärische System sehr oft mit negativen Deskriptoren arbeitet, die im GERS in dieser Form nicht vorkommen.

Dennoch zeigen die oa. Tabellen, dass ein solches Vorhaben nicht unmöglich scheint. Man wird jedoch nicht umhin kommen, einige Deskriptoren des militärischen Leistungsstufensystems neu zu evaluieren und gegebenenfalls umzuformulieren. Man bewegt sich dabei jedoch auf „gefährlichem“ Terrain, da eine Veränderung der militärischen Deskriptoren, eine Entfernung vom internationalen Referenzsystem, der

NATO STANAG 6001, bedeutet. Im schlimmsten Fall heißt dies, dass die Prüfungsergebnisse zwar im GERS ihre Entsprechung finden, jedoch im internationalen militärischen Bereich keine Gültigkeit mehr besitzen. Dies ist jedoch aufgrund der Zielsetzung des Sprachinstitutes des Bundesheeres, nämlich Soldaten und Bedienstete des ÖBH auf Auslandseinsätze bzw. –verwendungen vorzubereiten und ihnen ein anerkanntes Sprachzeugnis auszustellen, keine realistische Option. Eine solche „Anpassung“ der Leistungsstufenbeschreibung kann daher nur im internationalen Rahmen stattfinden, wobei die dafür zuständige Organisation, das bereits erwähnte „Bureau of international language coordination“ (BILC) wäre. In naher Zukunft ist eine derartige Veränderung der STANAG 6001 jedoch nicht realisierbar, da so ein Projekt in den letzten Sitzungen und Seminaren des BILC keine Zustimmung erhielt.

## **5. Methodische Konzepte des Fremdsprachenunterrichts im ÖBH**

Das Sprachinstitut des ÖBH nimmt, im Gegensatz zu den meisten zivilen Sprachinstituten, eine besondere Rolle in der Vermittlung von Sprache ein. Aufgrund der Tatsache, dass die militärische Fachsprache im Vordergrund steht und die allgemeine Sprache nur als Mittel zum Zweck gedacht war, hat man sich anfänglich an methodische Konzepte gehalten, die es dem Lerner ermöglichten, sich so rasch als möglich in der Fachsprache zurecht zu finden. In gewissen Bereichen wurden sogar nur passive Fertigkeiten ausgebildet, da der Lerner erstens in sehr kurzer Zeit Inhalte von fremdsprachigen Lese- bzw. Hörtexten erfassen musste und es zweitens mehr als nur unrealistisch war, dass er in seiner dienstlichen Verwendung in der Fremdsprache kommunizieren muss. Doch im Laufe der Jahre musste man erkennen, dass dieser Ansatz des, wie ich es nenne, „partiellen Fremdsprachenlernens“ langfristig nur sehr mäßige Erfolge zuließ, vor allem dann, wenn sich das Aufgabengebiet des Bediensteten änderte oder wenn er sich in seiner Karriere um andere Dienstposten bemühte.

Aus diesem Grund ist man dazu übergegangen, auch „ganzheitliche“ Konzepte zu verfolgen, d.h. alle vier Fertigkeiten auszubilden.

Das im ÖBH verfolgte methodische Konzept richtet sich primär nach den Erfordernissen der in der NATO STANAG 6001 definierten Leistungsstufen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich nun mit der Frage, ob das im ÖBH verwendete Konzept mit den Empfehlungen des Europäischen Referenzrahmens in Einklang zu bringen ist.

Doch bevor von einer Methode im Fremdsprachenunterricht des ÖBH gesprochen werden kann, ist ein kurzer Überblick über die für den allgemeinen Sprachunterricht relevanten Lehrmethoden wichtig.

### ***5.1. Methodische Entwicklungen im Sprachunterricht***

Im Laufe der Zeit haben sich sehr unterschiedliche Methoden entwickelt, die sich zwar aufgrund ihres Erscheinens chronologisch einteilen lassen, deren Umsetzung in die Unterrichtspraxis aber nicht klar abgegrenzt werden kann. Viele Methoden bauen

auf anderen Methoden auf oder ergänzen diese, um etwaige Missstände oder besser gesagt Nachteile auszugleichen. In der Folge werden die für den Sprachunterricht im ÖBH wichtigsten Lehrmethoden und deren Merkmale vorgestellt. Die von Edmondson und House<sup>103</sup> behandelten „neuen“ oder „alternativen“ Methoden spielen im ÖBH (noch) keine Rolle.

### 5.1.1. Die Grammatik-Übersetzungs-Methode

Diese Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts auftretende Methode geht davon aus, dass sich der Lernende nicht so sehr um die Sprachbeherrschung zu bemühen hat, sondern es zählt das Wissen um die Sprache.<sup>104</sup> Als Grundelemente des Wissens werden die Vokabel und die Grammatik vermittelt, mit deren Hilfe der Lernende die Zielsprache zuerst verstehen und dann selbst anwenden soll. Geübt wird bei dieser Methode vor allem durch die Übersetzung literarischer Texte, durch Diktate oder Lückentexte. Ein für heutige Verhältnisse nicht unerheblicher Nachteil dieser Methode besteht in einer gewissen Ausklammerung der „gesprochenen“ Sprache bzw. der Kommunikationsfähigkeit. Als Beispiel für diesen Aspekt mag der Latein-Unterricht an den Gymnasien dienen, der sich vielfach an dieser Methode orientiert, und bekanntlich nicht von „Latein-Muttersprachlern“ abgehalten wird. Es treten daher berechtigte Zweifel auf, ob das von Lehrenden gesprochene Latein auch tatsächlich dem von „Muttersprachlern“ verbreiteten Latein entspricht. Die Veränderung der Ausbildungsgrundsätze an Gymnasien, d.h. der Weg von der Vermittlung von Wissen der Bildung wegen hin zur Anwendbarkeit des Wissens in realen Lebenssituationen, sowie die Etablierung des „neusprachlichen“ Zweigs in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, erforderten einen neuen unterrichtsmethodischen Ansatz, da die Grammatik-Übersetzungs-Methode für die Vermittlung der „lebenden“ Sprachen nicht mehr ausreichte.<sup>105</sup>

Die Betonung liegt hier auf „nicht mehr ausreichte“, da Elemente dieser Methode auch heute noch im Sprachunterricht angewendet werden. Die Unterrichtspraxis am SIB im ÖBH zeigt, dass sehr viel Lerner eine teilweise Anwendung der Grammatik-

---

<sup>103</sup> vgl. Edmondson Wilis, House Juliane, Einführung in die Sprachlehrforschung (Tübingen und Basel<sup>2</sup> 2000).

<sup>104</sup> vgl. Neuner Gerhard, Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, in: Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht, (Tübingen<sup>5</sup> 2007), S. 227.

<sup>105</sup> vgl. Neuner Gerhard, Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, S. 228.

Übersetzungs-Methode als sehr sinnvoll betrachten, um das Regelsystem der Zielsprache über den Umweg der eigenen Muttersprache besser zu verstehen.

### 5.1.2. Die direkte Methode

Diese Methode entwickelte sich aus dem Bedürfnis heraus, der Grammatik-Übersetzungs-Methode neue Ansätze entgegenzusetzen, um den Schwerpunkt des Sprachenlernens auf den realen Sprachgebrauch zu verlegen. Daher wirkt es so, dass die direkte Methode den Pendelausschlag auf die andere Seite hin darstellt, d.h. von einem Extrem ins andere Extrem. Die auffälligsten Merkmale dieser Methode sind die Schaffung einer zielsprachigen Lernumgebung mit Verzicht auf die eigene Muttersprache, der Fokus auf den mündlichen Gebrauch und die Erschließung des fremden Regelsystems anhand praktischer Beispiele. Als Begründer dieser Methode wird vielfach, so auch bei Neuner bzw. Edmondson/House, Wilhelm Viëtor genannt, der in seinem Werk „Der Sprachunterricht muss umkehren!“, anhand gesammelter Kritiken die Grundprinzipien der neuen Methode ableitet.<sup>106</sup>

### 5.1.3. Die audio-linguale Methode

Wie der Titel schon sagt („hören“ und „sprechen“ aus dem Lateinischen) wird bei dieser Methode der Vorzug dem Sprechen und dem Hören vor dem Lesen und Schreiben gegeben. Diese Methode entwickelte sich aus einem speziellen Lernprogramm der US Army während des 2. Weltkrieges, dem „Army Specialised Training Program“ bei dem etwa 15000 Soldaten in 27 Sprachen ausgebildet wurden.<sup>107</sup> Die wichtigsten Merkmale dieser Methode, die sich vor allem auf die behavioristische Lerntheorie<sup>108</sup> stützt, sind intensive Übung von Satzmustern, sogenannten „pattern drills“, bzw. Einstudieren von Dialogen, die Festlegung der Reihenfolge der 4 Fertigkeiten (passiv vor aktiv bzw. mündlich vor schriftlich) sowie, schon bei der vorangegangenen Methode, Einsprachigkeit des Unterrichtes. Auch diese Methode allein war nicht der Weisheit letzter Schluss, denn in

<sup>106</sup> vgl. Viëtor Wilhelm, Der Sprachgebrauch muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem (Leipzig<sup>3</sup> 1905) nachzulesen unter:

<http://www.archive.org/stream/dersprachunterri00viuoft#page/n3/mode/2up>, 07.02.11, 15:12.

<sup>107</sup> vgl. Edmondson/House, S. 117.

<sup>108</sup> vgl. Edmondson/House, S. 92-95.

Edmondson/House wird darauf hingewiesen, dass der „*Ausschluss aktiver kognitiver Teilnahme der Lernenden [...] zu Langeweile beim Lernen führte*“<sup>109</sup>.

#### **5.1.4. Die vermittelnde Methode**

Die vermittelnde Methode versuchte Ende der 50er Jahre des 20. Jahrhunderts, die traditionellen Grundsätze des Sprachlernens mit neueren Unterrichtsmethoden in Einklang zu bringen und zu verbinden. Daher finden sich bei dieser Methode auch Übersetzungsübungen, wenn auch „maßvoll“<sup>110</sup>, als auch Grammatiklernen (Erschließung der Regeln anhand von Beispielen) bzw. Lernen von Wörtern anhand gewisser alltäglicher Situationen sowie großteils einsprachiger Unterricht.

#### **5.1.5. Die audio-visuelle Methode**

Sie wurde auf Basis der audio-lingualen Methode in Frankreich (CREDIF)<sup>111</sup> entwickelt und hat als Grundidee, den Spracherwerb mit Lauten und Bildern zu verbinden. Ähnlich wie bei der audio-lingualen Methode sollte durch einen Reiz eine bestimmte Reaktion beim Lerner hervorgerufen werden. Kennzeichnend für diese Methode ist die Priorität des Hörens vor allen anderen Fertigkeiten, da dies als wichtige Voraussetzung für das Sprechen gesehen wird. Grammatik wird explizit nicht vermittelt und das Prinzip der Einsprachigkeit wird vor allem durch das Zeigen von Filmen oder das Hören von Audiotexten unterstützt. Obwohl Teile dieser Methode in vielen Ländern auch heute noch nachhaltig wirken, gab es zahlreiche Kritiker, die nicht nur das Fehlen kognitiver sowie kreativer Elemente bemängelten, sondern auch darauf aufmerksam machten, dass gewisse Konzepte nicht visuell darstellbar seien.<sup>112</sup>

#### **5.1.6. Die kognitive Methode**

Die kognitive Methode oder der kognitive Ansatz („Cognitive Code“<sup>113</sup>) ist vielleicht keine Methode, sondern eher eine Lerntheorie. In der Tat treten nun die Prozesse in den Vordergrund, die sich beim Lernen im Gehirn abspielen. Lernen wird nicht mehr nur als Reaktion auf einen Reiz angesehen, die es einzuüben gilt, sondern als komplexer Prozess der Informationsverarbeitung, der in mehreren Stufen

<sup>109</sup> Edmondson/House, S.118.

<sup>110</sup> vgl. Neuner Gerhard, Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, S. 230.

<sup>111</sup> Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français.

<sup>112</sup> vgl. Neuner S. 230 bzw. Edmondson/House S. 119.

<sup>113</sup> Edmondson/House, S.120.

(Wahrnehmen, Erkennen, Verstehen, etc.) abläuft. Jörg Roche spricht hier von kognitivistischen Verfahren, bei denen ebenso die Art der Speicherung des Gelernten in verschiedenen Gedächtnisspeichern (Ultrakurzzeit-, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis) eine wichtige Rolle spielt.<sup>114</sup> Es ist daher nicht mehr so wichtig etwas mechanisch einzulernen, sondern an ein Problem heranzugehen, sich dessen bewusst zu werden und zu versuchen, es zu lösen.

Es wird auch vom Prinzip der Einsprachigkeit abgegangen, da ein „Sich-Bewusst-Werden“ leichter über die eigene Muttersprache oder eine andere zur Verfügung stehende Sprache funktionieren kann.

### **5.1.7. Die kommunikative Methode**

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts tritt der elitäre Charakter des Lehrers und des Lehrbuches in den Hintergrund und man wendet sich verstärkt dem Lerner zu, der nicht mehr als der „Unwissende“ gesehen wird, dem man alles erst eintrichtern muss, sondern als ein selbst denkendes, eigenverantwortlich handelndes Wesen, dass in gewisser Weise seinen Spracherwerb selbst steuern kann. Die kommunikative Didaktik wird daher sehr stark von der Soziologie und hier vor allem vom Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ von Habermas beeinflusst.<sup>115</sup> Es scheint jedoch einen gewissen Zweifel darüber zu geben, ob man überhaupt von einer kommunikativen Methode sprechen kann. Sowohl Roche als auch Neuner sprechen nicht von einer Methode, sondern eher von einer kommunikativen Didaktik. Auch Edmondson/House vermeiden das Wort Methode und beschreiben viel mehr „kommunikative Ansätze“. Hauptmerkmal dieser Methodik scheint es jedoch zu sein, dass dem Lerner eine kommunikative Fähigkeit mitgegeben werden sollte, die sich nicht mehr so sehr auf den Gebrauch einer perfekten, literarischen Hochsprache stützt, sondern viel mehr auf die Erlangung der sprachliche Kompetenz eines Muttersprachlers im Alltag abzielt.

Bei der Kommunikationsfähigkeit geht es vorrangig auch um die Vermittlung von Inhalten, welche in der Hierarchie über die sprachliche Korrektheit gestellt wird, denn in der Praxis ist es in der Tat nicht so wichtig, ob man im Restaurant bei der Bestellung einer Suppe sagt: „ein Nudelsuppen bitte“ oder „eine Nudelsuppe bitte“. Das Resultat wird immer gleich sein. Zwar erwirbt der Lernende recht rasch eine

---

<sup>114</sup> vgl. Roche Jörg, Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik (Tübingen<sup>2</sup> 2008) S. 18.

<sup>115</sup> vgl. Ebenda, S. 24

ansehnliche Sprachfertigkeit und er überwindet leichter seine Angst vor Fehlern, aber im Gegenzug leidet selbstverständlich die sprachliche Korrektheit. Dieses Phänomen tritt sehr deutlich bei international agierenden Organisationen zu Tage, wo zwar prinzipiell Englisch als Arbeitssprache festgelegt wurde, man jedoch bei genauerer Betrachtung feststellen muss, dass „fehlerhaftes Englisch“ (Pidgin-English) verwendet wird.

### **5.1.8. Die interkulturelle Methode**

Bei der interkulturellen Methode, die eine Weiterentwicklung der kommunikativen Methode ist, erweitern sich die Ziele um die Alltagsperspektive der Lerner. Man geht davon aus, dass Fremdsprachenlernen auch dazu dienen soll, die Kultur der Zielsprache zu vermitteln, um dadurch die interkulturelle Kommunikation und das gegenseitige Verständnis zu erleichtern. Die Auseinandersetzung mit der fremden Kultur und der daraus resultierende Vergleich mit der eigenen Kultur, lässt den Lerner auch seine eigenen „Wurzeln“ bzw. Traditionen besser kennen lernen. Daher ist es bei dieser Methode ganz wichtig, dass der Lerner sein eigenes Wissen, seine eigene Erfahrung bzw. seine Interessen und Emotionen in den Lernprozess mit einbringt und sich darüber im Klaren sein muss, dass die Zielsprache und Zielkultur als gleichwertig zu behandeln ist. Neuner weist daher berechtigterweise auf die Bedeutung der interkulturellen Didaktik des Fremdsprachenunterrichtes im Hinblick auf den Beitrag zur Friedenserziehung hin<sup>116</sup>, wobei man fairerweise dazu sagen muss, dass ein solcher Beitrag nur dann Auswirkungen zeigen kann, wenn nicht nur die „wirtschaftlich interessanten“ Sprachen, wie Englisch, Französisch oder Spanisch, vermittelt werden.

## ***5.2. Die Methodendiskussion im Fremdsprachenunterricht des ÖBH***

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht wird immer wieder die Frage gestellt, welche der oben angeführten Methoden nun die „beste Methode“ sei. Besonders im Bereich des Militärs, wo Vergleiche von Taktiken, Truppenstärken oder Waffensystemen anhand verschiedener Parameter ein übliches Prozedere darstellen, um die „beste“ Armee zu eruieren, wird diese Frage immer wieder an den Fremdsprachenlehrer während der militärischen Fremdsprachenausbildung

---

<sup>116</sup> vgl. Neuner Gerhard, Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, S.232.

herangetragen. Die Beantwortung ist einfach und kompliziert zugleich. Sieht man sich die Ergebnisse der Methodenuntersuchungen bzw. –vergleiche im Laufe der Jahre an, so wird man feststellen, dass es so etwas wie die „beste“ Methode nicht geben kann, vor allem nicht in der institutionellen Fremdsprachenausbildung, wo mehrere Lerner in Ausbildungsgruppen zusammengefasst werden. Das war die einfache Beantwortung der Frage. Komplizierter wird es, wenn man sich genauer mit dem Hintergrund der Frage beschäftigt, nämlich wie kann man Fremdsprache am besten und effizientesten „an den Mann“ bringen. Behavioristisch beeinflusste Lehrer würden hier der Grammatik-Übersetzungs-Methode oder der audio-visuellen bzw. audio-lingualen Methode den Vorzug geben, da man früher davon ausging, dass motivierte und lernwillige Lerner durch automatisierte Übungen fast alle Sprachfertigkeiten einlernen und festigen können. Die Ergebnisse blieben jedoch ernüchternd, da häufig die „andressierte“ Fähigkeit zu keiner funktionstüchtigen Sprache führte oder zumindest in vielen Fällen den natürlichen Sprachgebrauch hemmte.<sup>117</sup> Doch selbst wenn diese Methoden heute als nicht mehr zeitgemäß oder gar veraltet verschrien sind, so werden immer noch deren Elemente im Unterricht verwendet, auch im ÖBH. In den 1980er Jahren erstellte man auf Basis dieser drei Methoden ein Lehrwerk für die Leistungsstufen A und B des NATO STANAG 6001. Obwohl es heute nicht mehr im Unterricht verwendet wird, hat es sich bei vielen Lernern als Unterstützung beim Selbststudium bestens bewährt.

Der Begriff der Kommunikationsfähigkeit, und mit ihm der kommunikative Ansatz sowie dessen Erweiterung, die interkulturelle Methode, sind auch am Sprachinstitut des Bundesheeres genauer in das Unterrichtskonzept verarbeitet worden. Anfang der 90er Jahre bewegte man sich weg von den oben angeführten Methoden hin zu mehr Kommunikationsfähigkeit. Dies zeigte sich auch in der Veränderung der Tests, die ihre grammatikalische Komponente verloren, um nun, einzeln und standardisiert, die vier Fertigkeiten zu testen. Die Umstellung der Tests führte auch dazu, dass die explizite Unterrichtung der Grammatik aus den Hörsälen verbannt und der Fokus nur mehr auf die Kommunikationsfähigkeit gerichtet wurde. Doch nicht für lange Zeit, denn es waren die Lerner selbst, die immer wieder nach einem grammatikalischen Regelwerk verlangten. Zeitgleich wurden auch im zivilen Umfeld Untersuchungen

---

<sup>117</sup> vgl. Vielau Axel, Die aktuelle Methodendiskussion, in: Bausch, Christ, Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht (Tübingen<sup>5</sup> 2007) S. 240.

durchgeführt, die zeigten, dass eine totale Verbannung der Grammatik mit einer Verlangsamung des Lernprozesses einherging.<sup>118</sup>

Die nächste große Etappe wurde Mitte der 90er Jahre eingeleitet, als das Referat Französisch zum ersten Mal ein Lehrwerk für alle seine Kurse einführte: Espace 1 bis 3. Seit dieser Zeit ist es ebenso zur Aufgabe des Referat Französisch geworden, zivile Lehrwerke auf ihre Verwendbarkeit im Einklang mit dem NATO STANAG 6001 hin zu überprüfen. Es folgten drei weitere Lehrwerke: Couleurs de France (2000), Pont Neuf (2003) und schließlich Voyages (2008). Bei jedem Wechsel des Lehrwerks wurde darüber diskutiert, welche Methode nun „up to date“ wäre, welche Methode sich weiterentwickelt hat und welche Auswirkungen dies auf die Unterrichtstätigkeit hätte. Bei dieser Methodendiskussion ging es jedoch schon lange nicht mehr darum, welche der im Unterkapitel 5.1. erwähnten Methoden die beste wäre, sondern was verspricht im sehr spezifischen, militärischen Umfeld den meisten Erfolg.

Dietmar Rösler schrieb schon 1993, dass eine globale Methodendiskussion eigentlich eine Verschwendung von „Forschungsressourcen“ sei und dass man besser über „Auswahl, Gliederung und Progression des Lehrstoffes und den Umgang mit den Lernenden“ diskutieren solle.<sup>119</sup>

Genau diese Fragestellung steht auch in allen anderen Sprachreferaten des ÖBH im Mittelpunkt, wobei dies dadurch untermauert wird, dass dem Lehrenden explizit empfohlen wird, das im Curriculum vorgeschriebene Lehrwerk zwar als „roten Faden“ im Unterricht zu verwenden, darüber hinaus aber eigene Materialien und Aktivitäten zu verwenden, sofern dies dem Lernprozess der Sprachgruppe förderlich ist. Es taucht in den verschiedenen theoretischen Grundlagen für die Sprachausbildung im ÖBH (wie z.B. die Prüfungsordnung) immer wieder der Begriff der „Kommunikationsfähigkeit“ auf, aber die anderen methodologischen Ansätze werden dadurch nicht „per se“ vom Unterricht verbannt.

---

<sup>118</sup> vgl. Rall Marlene, Grammatikvermittlung, in: Helbig Gerhard, Götze Lutz, Henrici Gert, Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch (Berlin 2001) S. 881.

<sup>119</sup> vgl. Rösler Dietmar, Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 1993, S. 89.

### **5.2.1. Einfluss der Beschreibung des österreichischen Leistungsstufensystems auf den Unterricht im ÖBH**

Nach dem kurzen Überblick über die Methodenvielfalt und die Behandlung der Frage nach der Dominanz gewisser Methoden im militärischen Fremdsprachenunterricht, stellt sich nun die Frage, welchen Einfluss das österreichische Leistungsstufensystem und in gewisser Weise das STANAG 6001 auf die Methodenauswahl hat. Prinzipiell ist diese Frage recht schnell zu beantworten, da die Grundidee der STANAG niemals in der Schaffung eines offenen, neutralen Rahmens für den Fremdsprachenunterricht unter Einbeziehung der Bereiche Lernen, Lehren und Beurteilen lag, sondern immer nur ein Standardisierungsinstrument zur Beurteilung von Sprachkenntnissen eines potentiellen „Mitarbeiters“. Anders ausgedrückt, das STANAG 6001 ist eigentlich nur für Vorgesetzte und Kommandanten gedacht, die sich ein Bild darüber machen wollen, was ein Bewerber kann und, vielleicht noch wichtiger, wozu er noch nicht eingesetzt werden kann. Das STANAG konzentriert sich daher eher auf den Bereich „Beurteilen“ und klammert die anderen beiden Bereiche aus. Als Lehrer kann man jedoch nach Konsultierung der Deskriptoren, die Inhalte ableiten, um im Endeffekt ein funktionierendes Curriculum zu erstellen.

Dies soll kurz am Beispiel des Curriculum A2 Französisch gezeigt werden. Auf der Stufe A2 wurden zur Ableitung der Themen für das Curriculum folgende Deskriptoren der ÖBH-Leistungstufen A bis D herangezogen:

HV	- Kann allgemeine bekannte einfache Redewendungen aus dem Alltagsleben (z.B. Grußformeln) und kurze einfache Sätze über alltägliche Bedürfnisse personenbezogener und überlebensnotwendiger Art, wie minimale Höflichkeitsfloskeln, Reise- und Arbeitsangelegenheiten verstehen, wenn die kommunikative Situation klar ist und durch den Zusammenhang unterstützt wird.
	- Die Inhalte beschränken sich auf Grunderfordernisse wie Verpflegung, Unterkunft, Transport, Uhrzeit sowie einfache Anweisungen.
MG	- Kann in typischen Alltagssituationen einfache Gespräche von Angesicht zu Angesicht führen.
	- Kann typischerweise einfache, vorhersehbare, persönliche Gespräche, etwa über eine Unterkunft, führen.
	- Kann minimale Höflichkeitsfloskeln austauschen.
	- Kann sich vorstellen. Kann Grüße austauschen. Kann vorhersehbare minimale biographische Informationen abfragen und geben.
	- Kann über einfache Routineaufgaben am Arbeitsplatz sprechen. Kann um Sachen, Dienstleistungen und Unterstützung bitten. Kann Informationen und Klarstellungen einholen. Kann Zufriedenheit und Unzufriedenheit äußern. Kann Vorgänge bestätigen.
LV	- Kann sehr einfaches zusammenhängendes Schriftgut, wie unmissverständliche Texte, die sich direkt auf Alltags- oder arbeitsplatzrelevante Situationen beziehen, lesen.
	- Die Texte können kurze Anmerkungen, Ankündigungen, sehr vorhersehbare Beschreibungen von Personen, Orten oder Dingen, kurze Erklärungen von Geographie, Regierung und Währungssystem in vereinfachter Form für Nicht-Einheimische, sowie kurze Anweisungen und Hinweise (Formulare, Landkarten, Speisekarten, Verzeichnisse, Broschüren und einfache Zeitpläne) sein.
SG	- Kann sich schriftlich gut genug ausdrücken, um unmittelbare persönliche Erfordernisse abzudecken, z.B. Listen, kurze Anmerkungen, Postkarten, kurze persönliche Briefe, Telefonate, Einladungen und das Ausfüllen von Formularen und Bewerbungen.

Diese Deskriptoren wurden ergänzt durch Gespräche mit von Auslandseinsätzen zurückgekehrten Militärpersonen, die am besten Zeugnis von den grundlegenden kommunikativen Bedürfnissen während ihres Aufenthaltes ablegen konnten. Somit wurden folgende Themen, und in weiterer Folge Sprechakte bzw. Kommunikationssituationen (in Klammer), für das Curriculum festgelegt:

1. Persönliche Daten/Angaben zur Person (Personenbeschreibung, jemanden befragen, eventuell ausweichend antworten)
2. Ausbildung, Beruf (telefonische Benachrichtigung, höfliche Äußerung von Wünschen und Erwartungen, eine Notwendigkeit ausdrücken)
3. Wohnung, Unterkunft (eine Stadt beschreiben, Hotelreservierung)
4. Tagesablauf, Essen (sich über den Geschmack von Speisen äußern (vergleichen), von vergangenen Ereignissen berichten)
5. Einkauf (einkaufen, Möglichkeit/Bedingung ausdrücken)
6. Wetter, Klima (über das Wetter sprechen)
7. Freizeit (über Krankheiten sprechen, Tätigkeiten und ihre Häufigkeit angeben (Sport, Hobbies,...), Wünsche/Bedauern ausdrücken, Handlungen beurteilen, sich verabreden)
8. Öffentliche und private Verkehrsmittel (Gefühle und Meinungen ausdrücken, Vergangenes erzählen, Fragen stellen/Auskünfte bzw. Prospekte einholen)
9. Urlaub, Reisen (von etwas Geplantem sprechen, Zustimmung/Zögern oder Ablehnung äußern, von etwas Erlebtem sprechen, Länder beschreiben/vergleichen)
10. Militärischer Bereich (Anreden (mündlich und schriftlich), sich und das ÖBH (allgemein) vorstellen können)

Im nächsten Schritt wurden für jedes Thema und dann für jeden Sprechakt die wichtigsten grammatikalischen Strukturen herausgefiltert und festgeschrieben. Zum Beispiel bei Thema 9 wurden folgende Grammatikpunkte festgehalten: „Futur simple“, weil man von etwas Geplantem sprechen soll, Ortsangaben bzw. Vergleiche mit „comme“, da man Länder beschreiben/vergleichen soll sowie „Passé composé und Imparfait“, da man von etwas Erlebtem sprechen können soll.

Das Curriculum Französisch A2 wurde am 20. August 2001 in Kraft gesetzt und wurde als Richtlinie verstanden, die das Format und den Inhalt der Unterrichtseinheiten abstecken sollte. Dem Lehrpersonal wurde aber eine große Freiheit in der Hinsicht gegeben, dass sie den Unterricht immer den jeweiligen

örtlichen Verhältnissen sowie den Ausbildungszielen anpassen konnten. Als Unterstützung für den Unterricht wurde auf das im Verlag Langenscheidt im Jahr 2000 erschienene Lehrwerk „Couleurs de France 2 – blanc“ zurückgegriffen, da dies am ehesten dem Curriculum entsprach und durch seinen Aufbau eine flexible Unterrichtsgestaltung zuließ. Dem Lehrpersonal wurde aber auch nahe gelegt, viele Unterrichtsabschnitte mit eigenem Lehrmaterial, in Ergänzung zum Lehrwerk, abzudecken, da ein „perfektes“ Lehrwerk noch nicht gefunden sei.

Obwohl das Curriculum A2 eine eigene Spalte mit Grammatik aufwies, lag der Fokus doch auf der Vermittlung der kommunikativen Fähigkeit. Diese Gewichtung ist gewollt und basiert auf den Erfordernissen der restlichen Deskriptoren der Stufe A des im ÖBH eingeführten Leistungsstufensystems, welche in Kapitel 4 nachzulesen sind.

Aufgrund dieser Überlegungen wird vom Lehrpersonal hauptsächlich der kommunikativen Methode unter Verwendung von Mitteln der Grammatik-Übersetzungs-Methode im Unterricht der Vorzug gegeben.

Als erwähnenswert muss noch angeführt werden, dass dieses Curriculum zu einer Zeit geschrieben wurde, als der europäische Referenzrahmen als Übersetzung zwar bereits veröffentlicht worden war, in den Überlegungen des Personals des Sprachinstitutes des Bundesheeres jedoch noch keine Rolle spielte bzw. sogar noch gänzlich unbekannt war. Dies sollte sich jedoch rasch ändern.

Nachdem nun gezeigt wurde, wie die Beschreibung des Leistungsstufensystems den Unterricht beeinflusst, vermisst man im Gegenzug Anhaltspunkte für den Lerner. Der Grund liegt in der ursprünglichen Zielsetzung der Skala, die, wie bereits erwähnt, eine Skala für Beurteilende sein soll, deren Aufgabe es ist, den Beurteilungsprozess zu steuern und die, vor allem auf den niedrigen und mittleren Stufen auch negative Deskriptoren beinhalten kann.

### **5.2.2. Einfluss des GERS auf den Unterricht im ÖBH**

Mit zunehmendem Bekanntheitsgrad des GERS, setzte sich auch das Sprachinstitut nach und nach mit den möglichen Auswirkungen oder Verbesserungen durch die Verwendung des GERS auseinander. Auch auf NATO-Ebene, im Rahmen der verschiedenen BILC-Seminare und –Konferenzen, untersuchte man dieses Referenzsystem, jedoch mit dem Ergebnis, dass eine etwaige Verwendung nicht

weiter verfolgt und man bei der NATO-STANAG bleiben wird. Diese Entscheidung bremste natürlich die Ambitionen des SIB-Personals dahingehend, dass man nicht mehr über eine Änderung der Leistungsstufenbeschreibungen nachdachte, sondern allerhöchstens eine Vergleichbarkeit anstrebte, die auch die vorliegende Arbeit zum Ziel hat.

Offiziell hat der GERS also keinen Einfluss auf den Unterricht im ÖBH, da hier die österreichische Version der STANAG 6001 zum Tragen kommt.

Inoffiziell hingegen schon, da die Lehrwerke, die vor allem im Anfangsstadium des Französischerwerbs verwendet werden, allesamt ziviler Natur sind.

Heutzutage gibt es fast kein französisches Lehrwerk mehr, das nicht auf den GERS hinweist und eine Leistungsstufenzuordnung bietet und aus diesem Grunde hat der GERS sehr wohl einen Einfluss auf das Unterrichtswesen im ÖBH.

Als Beispiel dafür dient das Lehrwerk „Voyages 1“<sup>120</sup>, das derzeit im Sprachinstitut eingeführt ist und für die Stufe A1 verwendet wird. Laut Siegel auf dem Umschlag ist dieses Werk ebenso gemäß GERS für die Stufe A 1 geeignet. Das bedingt wiederum, dass sowohl im militärischen als auch im zivilen Französischkurs der gleiche Lehrstoff vermittelt wird, wobei hier jedoch zu berücksichtigen ist, dass bereits in dieser Stufe auch militärisches Fachvokabular vermittelt wird.

Jene Teile bzw. Aufgabenstellungen von „Voyages 1“, die sich aufgrund von Empfehlungen des GERS ableiten lassen, wie z.B. Möglichkeiten zur Selbsteinschätzung („Ich kann...“) oder Abschlusstests nach dem Muster der A1-Prüfung des Europäischen Sprachenzertifikats, werden nicht nur von den Kursteilnehmern, sondern auch von den Lehrkräften für andere, individuelle Kurse (z.B. Einzelausbildungen, etc.) verwendet.

In den höheren Niveaus werden jedoch keine Lehrwerke mehr verwendet, sondern es wird themenbezogen unterrichtet. D.h. die Lehrer bereiten die im Curricula vorgegebenen Themenbereiche auf und verwenden dazu das für das jeweilige Zielpublikum erforderliche Material. Die Art und Weise des Unterrichts erfolgt dennoch nach den Prinzipien des GERS, obwohl die Prüfung sich nach wie vor nach dem österreichischen Leistungsstufensystem richtet.

---

<sup>120</sup> Jambon Krystelle, Schauf Susanne, Sword Jacqueline, Voyages 1. Französisch für Erwachsene (Stuttgart<sup>1</sup> 2006) 240 S.

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass Lehrkräfte, besonders in den Leistungsstufen A1, A2 und B1, in Wahrheit eher gemäß GERS unterrichten und nur nominell gemäß österreichischem Leistungsstufensystem. Ein weiterer Grund für diese starke Präsenz des GERS, neben der Verwendung des gleichen Lehrwerkes, kann auch noch der Umstand sein, dass das österreichische Leistungsstufensystem sehr wenig Informationen oder Empfehlungen im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung für die Lehrkraft bietet.

Vielleicht ist es nicht allen Lehrkräften des Sprachinstitutes immer bewusst, aber so betrachtet, hat der GERS einen sehr großen Einfluss auf den Unterricht im ÖBH.

### ***5.3. Die Behandlung der Sprachverwendung im GERS und im ÖBH***

Nach der Behandlung der Frage wie das ÖBH und der GERS das „Wie“ des Unterrichtens behandeln, sollte man auch die Frage des „Was“ nicht ganz unbeleuchtet lassen, denn auch hier ist es in Bezug auf die Vergleichbarkeit der beiden Systeme interessant, ob die gleichen Themenbereiche ableitbar sind.

#### **5.3.1. Die Ableitung von Kursinhalten gemäß GERS**

Der GERS bietet hier einen sehr klaren Ansatz in Bezug auf die Analyse der Sprachverwendung, da es bei der Planung eines Kurses nicht nur darauf ankommt, dem Lernenden ein Maximum an sprachlichen Mitteln mit auf den Weg zu geben, sondern ihn auch auf die für ihn wichtigsten Aspekte des Sprachgebrauchs und der Kompetenzen vorzubereiten.

Der Planer eines Kurses hat dabei die Aufgabe, jene Lebensbereiche (Domänen) auszuwählen, in denen sich der Lernende zu bewegen hat. Dabei braucht der Kursplaner ein gut ausgebildetes Urteilsvermögen und eine gewisse kreative Ader, denn er sollte sich auch vorstellen können, welche Situationen der Lernende zu bewältigen hat, mit welchem Personenkreis er zu tun haben wird, wie seine privaten und beruflichen Beziehungen aussehen werden und vieles mehr.

Der GERS kann dafür natürlich keine vorgefertigten Schemata bieten, sondern möchte umfassend wichtige Punkte der Sprachkompetenz und des Sprachgebrauchs darstellen, die von den Planern berücksichtigt werden sollen.<sup>121</sup>

Grundsätzlich geht der GERS vom Kontext der Sprachverwendung aus und unterteilt hier in 4 Lebensbereiche (Domänen), die das soziale Leben beinhalten. Hier geht es um

- den privaten Bereich, d.h. Familie, Hobbies und andere private Beschäftigungen;
- den öffentlichen Bereich, d.h. der Mensch als Teil der allgemeinen Öffentlichkeit;
- den beruflichen Bereich, d.h. dies umfasst alle beruflichen Tätigkeiten und
- den Bildungsbereich, d.h. Teilnahme am organisierten Lernen, etc.

In diesen Bereichen können verschiedene Situationen entstehen, die der Lernende zu bewältigen hat. Diese Situationen klassifizierte der GERS hinsichtlich der Orte, Institutionen, Personen, Objekte, Ereignisse, Handlungen und Texte, doch basiert diese Tabelle rein auf Vorschlägen und Beispiele und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.<sup>122</sup>

Aus diesen Bereichen und Situationen lassen sich sodann Themen ableiten, die von den Kursplanern in ihr jeweiliges Curriculum übernommen werden können. Der GERS gibt hier aber keine Themen vor, sondern bezieht sich dabei auf den „Threshold Level 1990“, der in Kapitel 7 eine Liste an Themen vorgelegt hat.<sup>123</sup>

Diese sind:

1. Informationen zur Person
2. Wohnen und Umwelt
3. Tägliches Leben
4. Freizeit, Unterhaltung
5. Reisen

---

<sup>121</sup> vgl. Quetz Jürgen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (Berlin 2001), S. 51.

<sup>122</sup> vgl. Quetz Jürgen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (Berlin 2001), S. 53-54.

<sup>123</sup> Ate van Ek Jan, Trim John Leslie Melville, Threshold Level 1990 (Cambridge 1998), S. 64. zit. n. Quetz Jürgen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (Berlin 2001), S. 58.

6. Menschliche Beziehungen
7. Gesundheit und Hygiene
8. Bildung und Ausbildung
9. Einkaufen
10. Essen und Trinken
11. Dienstleistungen
12. Orte
13. Sprache
14. Wetter

Die Themenbereiche lassen sich sodann in Unterbereiche einteilen, die es einem Kursleiter bzw. Kursgestalter erleichtern, sich auf die wesentlichen Wortfelder zu konzentrieren, um so gezielter ausbilden zu können.

Aus diesem Grunde obliegt die Auswahl der Themen nur dem Kursleiter und darf nicht als unbedingte „Vorgabe“ des GERS gewertet werden, dessen Verfasser ja keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern nur eine Art „Leitlinie“ schaffen wollten.

Nachdem die Themen nun ausgewählt und eingegrenzt wurden, sollte sich der Kursleiter gemäß GERS Gedanken über die kommunikativen Aufgaben und Ziele machen, die der Lernende im fremdsprachlichen Alltag zu bewältigen hat. Denn die Beherrschung eines Themengebiets geht weit über die simple Aneignung des spezifischen Vokabulars hinaus und orientiert sich an den kommunikativen Aktivitäten, an denen Lernende teilhaben, um ihre *„Bedürfnisse in einer bestimmten Situation zu befriedigen“*<sup>124</sup>.

Nur wenn der Lernende an kommunikativen Aktivitäten teilnimmt und dabei gewisse Strategien im Sinne der *„Auswahl einer möglichst effektiven Handlungsweise“*<sup>125</sup> anwendet, kann er laut GERS kommunikative Aufgaben und Ziele erfüllen.

Um dieser Fülle an kommunikativen Aktivitäten und Strategien Herr zu werden, wurden sie im GERS in drei Gruppen eingeteilt:

---

<sup>124</sup> Quetz Jürgen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (Berlin 2001), S. 59.

<sup>125</sup> Quetz Jürgen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (Berlin 2001), S. 63

1. Produktive Aktivitäten und Strategien (Sprechen, Schreiben)
2. Rezeptive Aktivitäten und Strategien (Hören, Lesen)
3. Interaktive Aktivitäten und Strategien (mündlich, schriftlich).

Um schließlich dem Kursleiter eine Einstufung seines Kursniveaus zu erlauben, d.h. er muss sich natürlich die Frage stellen, ob der Kurs nun tatsächlich der geforderten Leistungsstufe (z.B. B1) entspricht, gibt es für viele Aktivitäten und Strategien Beispielskalen, in denen sie den verschiedenen Leistungsstufen zugeordnet werden. Ist sich der Kursleiter nun noch im Klaren, welche Fertigkeiten vom Lernenden gefordert werden, um die zu erwartenden kommunikativen Aufgaben zu erfüllen, bzw. welche Fertigkeiten vorausgesetzt werden können oder noch erlangt werden müssen<sup>126</sup>, hat er das Grundgerüst für einen Sprachkurs gemäß GERS erstellt.

### **5.3.2. Die Ableitung von Kursinhalten im ÖBH**

In den Durchführungsbestimmungen für die Sprachausbildung im Bundesheer (DBSpraAusb)<sup>127</sup> gibt es in der Form keine Hinweise, mit welchen Themenbereichen, kommunikativen Aktivitäten, Aufgaben oder Zielen der Kursleiter seinen Kurs zu befüllen hat. Der Fokus liegt, neben einigen allgemeinen Informationen über Rahmenbedingungen der verschiedenen Sprachkurse, auf der Durchführung von Sprachprüfungen. Es ist hier viel wichtiger, den Prüfern eine Unterlage zu geben, die ihnen hilft, den Lernenden dahingehend zu beurteilen, was er kann und was er nicht kann. Daraus resultieren auch die „negativen“ Deskriptoren, die in den einzelnen Leistungsstufen zu finden sind.

Die Deskriptoren geben zwar einen kleinen Hinweis auf die zu unterrichtenden Inhalte, aber im Großen und Ganzen ist dieser Erlass in Bezug auf die Planung keine große Hilfe für den Kursleiter.

In den frühen 90er Jahren gab es für die Hauptlehroffiziere jedoch ein Werk, das vom Bundessprachenamt in Hürth/Deutschland herausgegeben wurde: den sogenannten „Syllabus“. Der Syllabus war jedoch nichts anderes als eine stark vereinfachte Form des GERS ohne Beispielskalen. Er half dem Kursleiter jedoch, seinen Kurs zu planen und den Leistungsstufen gerecht zu werden.

---

<sup>126</sup> vgl. Kapitel 4.5 „Kommunikative Sprachprozesse“ in: Quetz Jürgen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (Berlin 2001), S. 92.

<sup>127</sup> Durchführungsbestimmungen für die Sprachausbildung im österreichischen Bundesheer, BMLV GZ: S93726/1-AusbA/2002.

Mit Aufkommen des GERS änderte sich das jedoch, da er den Hauptlehroffizieren eine weitaus bessere Hilfestellung bot. Zwar wurde er anfangs noch wenig wahrgenommen, doch je mehr man sich damit beschäftigte und verstand, ihn als Leitlinie zu benutzen, desto größer wurde die Bereitschaft ihn auch einzusetzen.

Daher ist es heutzutage so, dass man für die grobe Kursplanung häufig den GERS benutzt und noch durch die militärspezifischen Themenbereiche inklusive der dafür erforderlichen Aktivitäten und Strategien ergänzt, um auch für die kommunikativen Aufgaben und Ziele im Umfeld der NATO und der EU gewappnet zu sein.

Zusammenfassend kann daher gesagt werden, dass der GERS für die Hauptlehroffiziere im Sprachinstitut nicht nur eine wichtige Rolle spielt, sondern auch tatsächlich verwendet wird.

#### **5.4. Mehrsprachigkeit und ÖBH**

Ein weiterer Punkt, der für eine stärkere Einbindung des GERS im ÖBH spricht, ist das Konzept der Mehrsprachigkeit, das bereits seit einigen Jahren vom Europarat gefördert wird, um dessen sprachpolitische Ziele erfüllen zu können<sup>128</sup>. Diese Ziele basieren auf Prinzipien, die dahingehend lauten, dass die Vielfalt an Sprachen und Kulturen in Europa ein besonders wertvolles Gut ist, dass es zu beschützen gilt, dass es aber andererseits notwendig ist, sich gegenseitig zu verstehen, um dadurch die Kommunikation zu erleichtern und Vorurteile bzw. Diskriminierungen ab zu bauen.

Man versucht also, dem „Effekt“ des „Turmbau zu Babel“<sup>129</sup> nicht durch die Förderung einer einzigen Sprache im Sinne einer leichteren Informationsvermittlung zu begegnen, sondern alle Sprachen einzubinden, um letztendlich durch die dadurch einhergehende Vermittlung kulturspezifischer Werte, Verständnis zu erzeugen.

---

<sup>128</sup> vgl. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp), 12.01.11, 17:34

<sup>129</sup> Damit ist die „Sprachverwirrung“ gemeint, die Gott unter den Menschen streute, damit diese den Bau eines Turms, dessen Spitze bis in den Himmel reichen sollte, nicht fertig stellen konnten. Vgl. 1. Buch Moses (Genesis), Kapitel 11, <http://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/bibel/gen11.html>, 13.01.11, 14:17.

Nun mag man sich zu Recht die Frage stellen, ob dieses Prinzip auch für Streitkräfte eine wichtige Rolle spielt, denn im Grunde genommen geht es doch nur darum, die Information von „oben“, also den vorgesetzten Kommanden, möglichst effizient nach „unten“, zum einfachen Soldaten, zu bringen. Um sicherzustellen, dass auch alles verstanden wird, werden ausschmückende Phrasen sowie komplizierende, redundante Satzteile weggelassen und einfache Befehle erstellt. Diese Befehle können schriftlich oder mündlich erfolgen, wobei letzteres in seiner einfachsten Form als „Kommando“<sup>130</sup> bezeichnet wird. Daher spricht man sehr oft von einer „Kommandosprache“.

Die Kommandosprache erzeugt beim Soldaten ein Verhalten, das vorher, meistens als Drill, eingeübt werden kann. Dies führt in Stresssituationen zu einer Verringerung der Unsicherheit, da im Idealfall jeder weiß, was zu tun ist. Auch Stäbe<sup>131</sup>, die sogenannten „Führungshilfen“ der Kommandanten arbeiten mit einer Kommandosprache, seien sie nun international gemischt<sup>132</sup> oder nicht. In den meisten Fällen ist das Englisch, selbst wenn das ÖBH an Einsätzen teilnimmt, die unter französischer Federführung stehen, wie z.B. im Tschad, wo Französisch einen wichtigeren Stellenwert einnimmt.

Englisch ist daher zu Recht die erste Fremdsprache, die im ÖBH ausgebildet wird, und die für Offiziere und Unteroffiziere bereits verpflichtend in der weiterführenden Ausbildung vorgesehen ist.

Dennoch bekennt man sich weiterhin zu den anderen Fremdsprachen und forciert das Prinzip der Mehrsprachigkeit, d.h. sobald Englisch in einer für die Personengruppe definierten Stufe beherrscht wird, soll eine andere Fremdsprache erlernt werden.

Dass dieser Zug auch weiterhin in diese Richtung geht, sieht man an den Aktivitäten des SIB, welches im September 2009 ein sprachwissenschaftliches Symposium mit

---

<sup>130</sup> „Kommando ist ein Befehl mit feststehendem Wortlaut und festgelegter Ausführung.“ Zitiert aus der Dienstvorschrift 1001.02-02 des Bundesheeres „Führungsbegriffe“ BMLVS GZ S92011/107-FGG7/Vor/2005, S.94.

<sup>131</sup> Definition: Stab ist die organisatorisch zusammengefasste Personengruppe eines Kommandos vom kleinen Verband (Bataillon) aufwärts zur Beratung und Unterstützung des Kommandanten bei der Durchführung seiner Führungsaufgaben. Aus: DVBH „Führungsbegriffe“ BMLV GZ S92011/107-FGG7/Vor/2005, S.140.

<sup>132</sup> In Auslandseinsätzen beteiligen sich in der Regel mehrere Länder mit Truppen unterschiedlicher Größe an einer Mission. Um diese auch zu führen, werden in den vorgesetzten Kommanden Stäbe eingerichtet, die aus Offizieren der jeweiligen Länder bestehen. Man spricht dann von multinationalen Stäben. Ein Beispiel dafür wäre der Einsatz des Bundesheeres im Kosovo zu nennen. Vgl. <http://www.bmlv.gv.at/ausle/kfor/index.shtml>, 18.01.2011, 09:30.

dem Titel „Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit“ organisierte, sowie seiner Mitarbeiter, wie z.B. Oberst des höheren militärfachlichen Dienstes Mag. Bruno Nestler, der gerade an einer Studie zur Mehrsprachigkeit in den Streitkräften arbeitet.

Der Umstand, dass das ÖBH sich nicht nur auf Englisch als auszubildende Fremdsprache konzentriert, ist hauptsächlich durch das Aufgabenspektrum der österreichischen Streitkräfte sowie die Situation bei der Rekrutierung zu begründen und soll im Folgenden kurz behandelt werden, um die Wichtigkeit des Konzepts der Mehrsprachigkeit auf zu zeigen.

#### **5.4.1. Mehrsprachigkeit im internationalen Tätigkeitsbereich des ÖBH**

Der internationale Tätigkeitsbereich des ÖBH ist ein sehr weit gefasster Begriff, der nicht nur die Entsendung von Truppen ins Ausland im Rahmen einer internationalen Friedensmission unter Federführung der UNO, NATO oder EU meint, sondern auch die Tätigkeit der verschiedenen österreichischen Militärattachés im Ausland bzw. die Zusammenarbeit mit ausländischen Militärattachés in Österreich, die Kooperationen mit anderen Streitkräften oder die Mitarbeit von Bediensteten des ÖBH in internationalen Gremien beinhaltet.

Man kann hier also grob in „Militärdiplomatie“ und „Auslandseinsatz“ unterscheiden, wobei die Trennung nicht immer deutlich zu erkennen ist, da z.B. Kontingentskommandanten im Auslandseinsatz sehr wohl militärdiplomatische Funktionen wahr zu nehmen haben, um die Akzeptanz der Truppenteile im Einsatzgebiet zu festigen.

Für eine bessere Unterscheidung wird der Begriff der Militärdiplomatie mit der Gesamtheit aller Bediensteten des BMLVS, die sich im auswärtigen Dienst befinden und bei anderen Staaten als Vertreter Österreichs beglaubigt sind, definiert.<sup>133</sup> Dadurch können sie im weitesten Sinne als „Militärdiplomaten“ bezeichnet werden.

Dr. Jochen Rehl, der im Büro für Sicherheitspolitik des BMLVS tätig ist und lange Jahre in der österreichischen Militärvertretung Brüssel bzw. im EU-Ratssekretariat gearbeitet hat, hielt anlässlich des Symposiums „Mehr Sicherheit durch

---

<sup>133</sup> Vgl. dazu: Duden Fremdwörterbuch (Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich<sup>8</sup> 2005), S.236.

Mehrsprachigkeit“ einen vielbeachteten Vortrag über seine Erfahrungen als Militärdiplomat und berichtete über die verschiedenen Herausforderungen, denen sich Militärdiplomaten in sprachlicher Hinsicht stellen müssen.<sup>134</sup> Rehl unterscheidet dabei zwei wichtige Bereiche – das bilaterale Umfeld und das multilaterale Umfeld in denen sich die Vertreter des BMLVS bewegen müssen.

Das bilaterale Umfeld betrifft vor allem Militärattachés oder Attachépersonal, das in einem anderen Land akkreditiert ist, und die Aufgabe hat, Kontakte zu pflegen bzw. den dortigen Attaché in Sicherheits- oder Verteidigungsfragen zu beraten. Um eine gewisse Vertrauensbasis zu schaffen, ist es enorm wichtig, dass der Militärattaché und sein Personal in der Sprache des Gastlandes geschult sind, um Missverständnissen vorzubeugen. Zu diesem Zweck werden die zukünftigen Militärattachés so früh wie möglich ausgewählt, um ihnen eine gediegene Fremdsprachenausbildung zu ermöglichen.

Doch auch in einem bilateralen Umfeld beschränken sich die kommunikativen Aktivitäten nicht nur auf die Beherrschung der Sprache des Gastlandes, denn man arbeitet sehr oft auch mit den anderen Militärattachés im Gastland zusammen, oder man ist in einem zweiten Land mit akkreditiert, da es z.B. dort nur eine sehr kleine Botschaft gibt und die Anzahl der Aktivitäten einen eigenen Militärattaché nicht rechtfertigen. Im günstigen Fall wird in beiden Ländern die gleiche Sprache gesprochen, wie das im Falle des Militärattachés in Frankreich ist, der auch Senegal mit zu betreuen hat. Im schlechteren Fall, wie Rehl das in seinem Vortrag beschreibt, sind es zwei verschiedene Sprachen, wie es der Fall des österreichischen Militärattachés für Italien zeigt, der als zweites Land Griechenland zu betreuen hat.<sup>135</sup> Wenn der designierte Militärattaché nicht schon Italienisch kann, bleibt für die Ausbildung in der zweiten Fremdsprache keine Zeit mehr, da das Vorbereitungsprogramm sehr dicht ist und nur einen Sprachausbildungsblock vorsieht.<sup>136</sup> Rehl verdeutlicht daher die Wichtigkeit einer „Brücken“- oder Relaissprache, um den Kontakt in Gang zu halten, selbst wenn dabei

---

<sup>134</sup> Rehl Jochen, Mehrsprachigkeit in der Militärdiplomatie, in: Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit, Sammelband der Vorträge zum sprachwissenschaftlichen Symposium der LVAK 2009, hrsg. Nestler Bruno, Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie – Sonderpublikation 7/2010 (Wien 2010), S.136-144.

<sup>135</sup> vgl. Rehl Jochen, Mehrsprachigkeit in der Militärdiplomatie, S.139.

<sup>136</sup> Man hat auf diesen Umstand reagiert und die Attachéausbildung nun einer neuen Systematik unterworfen, die vorsieht, dass der Kandidat etwa ein Jahr vor Entsendung eine Blockausbildung zu absolvieren hat und 6 Monate vor Entsendung eine fortlaufende Ausbildung von 4 Unterrichtseinheiten pro Woche erhält. Ob das ausreichend ist, wird man in den nächsten Jahren sehen.

*„Informationsgewinn oder zumindest die diplomatische Höflichkeit ein wenig auf der Strecke bleibt“<sup>137</sup>.*

Diese Relaissprache ist in den meisten Fällen Englisch und in einigen wenigen Ausnahmen Französisch.

Und hier schließt sich der Kreis in Bezug auf die Fremdsprachenausbildung im ÖBH wieder, die, wie bereits erwähnt, vorsieht, zuerst Englisch und dann Französisch als Grundstock für Österreichs Militärpersonen zu vermitteln.

Der multilaterale Bereich betrifft Vertreter des BMLVS, die in Organisationen mit internationaler Beteiligung tätig sind, so wie sie in der EU, der NATO-Partnerschaft für den Frieden oder der UNO zu finden sind. Am Beispiel der EU zeigt sich noch einmal deutlich, wie wichtig Englisch geworden ist, da laut Rehl fast 90% der Sitzungen auf Englisch abgehalten werden<sup>138</sup>. Nachdem Frankreich, Belgien und Luxemburg ihre Einwände zumeist auf Französisch halten und in einigen Arbeitsgruppen auch Spanien, Italien und Griechenland Französisch verwenden, haben die österreichischen Vertreter, nachdem z.B. bei Sitzungen der Europäischen Sicherheits- und Verteidigungspolitik (ESVP) keine Übersetzungen mehr aus Englisch und Französisch geliefert werden, zwei Möglichkeiten: entweder sie ignorieren die französisch gehaltenen Interventionen und können ad hoc auch nicht reagieren, sondern müssen auf eine Übersetzung des Protokolls warten, oder sie erlernen Französisch, um den größtmöglichen Nutzen aus den Sitzungen zu ziehen. Besonders unangenehm wird die Situation, wenn ein frankophones Land den Vorsitz übernimmt, denn dann werden die meisten Sitzungen auf Französisch abgehalten und auch die notwendigen Dokumente werden oft nur auf Französisch versandt.

Es zeigt sich somit, dass die Mehrsprachigkeit im Tätigkeitsbereich der Militärdiplomatie von großer Wichtigkeit ist, und die in diesem Bereich tätigen Personen des BMLVS in sprachlicher Hinsicht entsprechend darauf vorbereitet werden müssen. Für das bilaterale Umfeld ist die Kenntnis des jeweiligen Gastlandes sowie die Kenntnis einer Relaissprache wie Englisch oder Französisch wichtig und im multilateralen Bereich sollte man sich vor allem auf die beiden „großen“ Sprachen Englisch und Französisch konzentrieren.

---

<sup>137</sup> Rehl Jochen, Mehrsprachigkeit in der Militärdiplomatie, S.139.

<sup>138</sup> vgl. Rehl Jochen, Mehrsprachigkeit in der Militärdiplomatie, S.141.

### 5.4.2. Mehrsprachigkeit im Auslandseinsatz

Der Bereich der Militärdiplomatie ist ein Bereich in dem Mehrsprachigkeit eine Bedeutung spielt, doch das ÖBH ist auch mit seinen Soldaten bei Auslandseinsätzen vertreten. Bei Auslandseinsätzen geht es nicht mehr wirklich um Diplomatie, sondern um die Durchsetzung von Verhandlungsergebnissen in einem Einsatzraum. Das Aufgabenspektrum der sich im Ausland befindlichen Truppen reicht daher vom friedensschaffenden Einsatz<sup>139</sup>, auch mit Waffengewalt bis hin zum Friedens- oder humanitären Einsatz, wobei sich Österreich vor allem auf die letzten beiden Einsatzformen beschränkt, die jedoch nicht minder gefährlich sein können wie friedensschaffende.

Doch egal um welche Mission es sich handelt, letztendlich ist es immer ein Einsatz in einem Krisengebiet, wo es für die internationalen Truppenkontingente darum geht, das Vertrauen der Bevölkerung vor Ort zu gewinnen. Ein Schritt in diese Richtung wäre die Vermittlung der Sprache und der wichtigsten kulturellen Besonderheiten der Bevölkerung im jeweiligen Einsatzraum. Dies ist aber sehr oft äußerst schwierig, da erstens häufig die Zeit nicht reicht, um alle Soldaten mit profunden Sprachkenntnissen auszustatten und es zweitens Einsatzräume gibt, in denen mehrere, verschiedene Sprachen gesprochen werden.<sup>140</sup> Um die Soldaten dennoch rudimentär zu wappnen, muss das Sprachinstitut des Bundesheeres Kompromisse eingehen und sich nur auf die offiziellen Amtssprachen beschränken, selbst wenn diese nicht von der Mehrzahl der Bevölkerung gesprochen werden. Auf Basis dieser Grundlage, werden dann Sprachfibeln für die jeweiligen Einsatzräume erstellt und den Soldaten mitgegeben, damit diese sich vor Ort auf einfachstem Niveau verständigen können.

Ebenso wichtig neben der einfachen Verständigung ist auch die Kenntnis der kulturellen Eigenheiten in den Einsatzräumen. Daher werden in den Sprachfibeln neben einfachen Floskeln und Redewendungen auch sogenannte „Do's and Dont's“ integriert, die ein reibungsfreies Miteinander von österreichischen Soldaten und der im Einsatzraum ansässigen Bevölkerung erleichtern sollen. Um die Wichtigkeit

---

<sup>139</sup> Dies sind Einsätze nach Chapter 7 der UNO-Charta. Vgl. <http://www.un.org/en/documents/charter/chapter7.shtml>, 22.01.2011, 18:15.

<sup>140</sup> Ein Beispiel dafür ist der Tschad-Einsatz des ÖBH von 2007 bis 2009, wo neben den Amtssprachen Französisch und Arabisch noch etwa 120 regionale Sprachen gesprochen werden. Vgl. <http://reese.linguist.de/Laender/tschad.html>, 22.01.2011, 18:30.

dieses Umstandes noch zu verdeutlichen, sei auf das Prinzip des „strategischen Korporals“ hingewiesen, welches von US-General Charles C. Krulak in seinem Artikel „The Strategic Corporal: Leadership in the Three Block War“ als Ergebnis seiner Erfahrungen in modernen Einsätzen formuliert wurde.<sup>141</sup> Krulak beschreibt hier, dass in heutigen Einsätzen, die Entscheidungen der Soldaten der unteren taktischen Ebene, d.h. Gruppenkommandanten oder Zugkommandanten, nicht nur mehr begrenzte taktische Auswirkungen haben, sondern auch den Erfolg einer ganzen Friedensmission gefährden können, wenn sie dazu führen, dass sich die Bevölkerung gegen die Friedenstruppen wenden. Daher müssen auch diese Soldaten, und nicht nur die Offiziere, eine profunde Ausbildung erhalten.

In die gleiche Kerbe schlägt der österreichische Brigadier Robert Prader, der von Mai bis November 2008 Kommandant der Multinational Task Force South im Kosovo war, und anlässlich des LVAk-Symposiums 2009 einen Vortrag zu seinen Erfahrungen in Bezug auf die an ihn als Kommandant bzw. an seine Untergebenen gestellten kommunikativen Aufgaben und Situationen hielt.<sup>142</sup> Auf der Ebene der Soldaten war für Prader vor allem wichtig, dass Meldungen, die rund um die Uhr an die multinationalen Einheiten gingen, vollständig und richtig erfasst wurden, um zielsicher und rasch reagieren zu können. Da etwa ein Drittel der Meldungen diesen Anforderungen nicht entsprachen, wurde durch langwierige Nachforschungen Zeit vergeudet. Daher fordert er für jenes Personal die Ausbildung in den Fertigkeiten Hörverstehen („Hören und Mitschreiben“) und Mündlicher Gebrauch („Nachfragen“) sowie die Simulation von kommunikativen Situationen an einem echten Funkgerät, da laut seiner Einschätzung eine *„Scheu erkennbar ist, per Funk in einer Fremdsprache zu arbeiten“*<sup>143</sup>.

Der Soldat in einer Kommandantenfunktion hat weitaus vielfältigere kommunikative Aufgaben zu bewältigen, wobei hier einige Situationen bereits den Bereich der Militärdiplomatie streifen, wie z.B. das offizielle Abendessen oder Besuche von öffentlichen Einrichtungen im Einsatzraum.

---

<sup>141</sup> vgl. Krulak Charles C., The Strategic Corporal: Leadership in the Three Block War, in: Marines Magazine, January 1999, [http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/usmc/strategic\\_corporal.htm](http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/usmc/strategic_corporal.htm), 24.01.2011, 12:13.

<sup>142</sup> vgl. Prader Robert, Englisch als Führungssprache in multinationalen Einsätzen, in: Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit, Sammelband der Vorträge zum sprachwissenschaftlichen Symposium der LVAk 2009, hrsg. Nestler Bruno, Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie – Sonderpublikation 7/2010 (Wien 2010), S.145-153.

<sup>143</sup> Prader Robert, Englisch als Führungssprache, S.148.

Ein Kommandant muss vor allem auch Vorträge oder Reden halten, die jedoch aufgrund der Vielzahl an Situationen (Briefing für die untergebenen Kommandanten, Anlassreden bei Feiern, Reden bei militärischen Zeremonien, etc.) ganz unterschiedliche Fertigkeiten erfordern.

Doch trotz dieser genannten unterschiedlichen Fertigkeiten ist Prader keineswegs ein Befürworter für eine Ausbildung des Englischen, die als Ziel „Muttersprachennähe (bzw. L1-Nähe)“ hat, sondern er fordert ein „*einfaches, verständliches und langsam gesprochenes Englisch*“<sup>144</sup> als Prämisse für die Fremdsprachenausbildung. Eine Forderung, die auch im Konzept der Mehrsprachigkeit zu finden ist:

„Man kann es [das Ziel des Sprachunterrichtes, Anm.] nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der „ideale Muttersprachler“ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle Sprachfertigkeiten ihren Platz haben.“<sup>145</sup>

#### **5.4.3. Mehrsprachigkeit im Bundesheer der Zukunft**

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Fremdsprachen nicht nur in der Militärdiplomatie, sondern auch in Auslandseinsätzen selbst auf den unteren Niveaus unabdingbar sind, wobei bei letzterem Englisch als Informationssprache oder Führungssprache unbestreitbar einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. Um jedoch auch die Gegebenheiten im jeweiligen Einsatzraum besser einschätzen zu können, mehr Vertrauen in der vor Ort ansässigen Bevölkerung durch Kenntnis kultureller Eigenheiten sowie Grundkenntnisse der lokalen Sprache zu gewinnen und auch um sich besser auf die Soldaten anderer Nationen, die sich in der gleichen Mission befinden, einstellen zu können, wäre eine Ausbildung in zumindest einer zusätzlichen für den jeweiligen Einsatz relevanten Sprache anzustreben.

Obwohl zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine genaue Prognose abgegeben werden kann, in welche Richtung sich das ÖBH entwickeln wird, so scheinen doch alle Anzeichen darauf hin zu deuten, dass das Bundesheer in nächster Zeit ohne Grundwehrdiener auskommen wird müssen. Alle Aufgaben, die bis dato von Grundwehrdienern durchgeführt worden sind, müssen ab nun von Kadernsoldaten oder Milizsoldaten übernommen werden, was eine gänzliche Neustrukturierung des Aufgabenspektrums dieser beiden Personengruppen nach sich ziehen wird. Bei einer

<sup>144</sup> Prader Robert, Englisch als Führungssprache, S.153.

<sup>145</sup> Quetz Jürgen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, S.17.

gleichzeitigen Reduzierung der Kaderstärke müssen somit mehr Aufgaben auf weniger Personen verteilt werden und die Zeit für Ausbildung in „nicht klassischen“ militärischen Fächern wird verringert werden. Nachdem es bereits jetzt schon schwierig ist, Bedienstete des BMLVS für längere geblockte Lehrveranstaltungen an die Landesverteidigungsakademie zu beordern, so wird sich diese Situation in Zukunft wahrscheinlich noch verschlechtern. Daher sollte man anfangen, die Fremdsprachenausbildung bereits in der Grundausbildung für Soldaten zu integrieren, so wie das bei der Offiziersausbildung bereits der Fall ist. Und dieses Ausbildungssystem funktioniert, wie nachfolgende Tabelle, die dankenswerterweise von Oberst Mag. Bruno Nestler, der gerade an seiner Dissertation zum Thema Mehrsprachigkeit in den Streitkräften arbeitet, zur Verfügung gestellt wurde, verdeutlichen soll:

Sprachkenntnisse Offiziere 2010 (große europäische Sprachen)

Sprache 2010	Anzahl Offiziere	Prozent
Englisch	2847	99,5%
Französisch	906	31,66%
Italienisch	293	10,24%
Russisch	204	7,13%
Spanisch	83	2,90%
Balkansprachen	37	1,29%

Aus dieser Tabelle lässt sich zum Einen herauslesen, dass Englisch unbestreitbar die Nummer 1 im ÖBH ist und zum Anderen, dass bereits mindestens ein Drittel der Offiziere neben Deutsch und Englisch eine weitere Sprache gelernt hat. Der Umstand, dass Englisch so deutlich vor allen anderen Fremdsprachen rangiert, lässt sich auch dadurch erklären, dass Englisch bereits seit einigen Jahren ein Aufnahmekriterium an der Theresianischen Militärakademie ist und die angehenden Offiziere mindestens die Leistungsstufe B laut ÖBH Prüfungsordnung erreichen müssen, um an der Militärakademie studieren zu dürfen. Seit 2010 gilt auch ein Abschlusskriterium, welches mit inC/inC/inC/inC festgelegt wurde. Ohne dieses Ergebnis dürfen die Offiziersanwärter nicht ausgemustert werden.

Vor Antritt des Generalstabslehrganges, dem höchsten Ausbildungskurs des ÖBH, müssen die Offiziere dann die Leistungsstufe C nachweisen, da Englisch bereits Kurssprache ist und nicht mehr begleitend ausgebildet wird. Es wird jedoch eine andere Sprache, wie z.B. Französisch, Chinesisch, Arabisch oder Russisch, je nach

Bedarf oder Personalplanung, ausgebildet, um für die zukünftigen Entscheidungsträger dem Konzept der Mehrsprachigkeit Genüge zu tun.

Dennoch ist es aus den bereits erwähnten Gründen enorm wichtig, Mehrsprachigkeit auch im Unteroffizierskorps sowie bei den Chargen<sup>146</sup> zu forcieren.

---

<sup>146</sup> Als Chargen werden jene Personen zusammen gefasst, die den Dienstgrad „Gefreiter“, „Korporal“ oder „Zugführer“ inne haben.

## 6. Zusammenfassende Darstellung und Schlussfolgerung

Obwohl die meisten Streitkräfte dieser Welt in vielen Bereichen fast immer eigene Wege bestreiten und sich oft sehr ungern in ihre Karten schauen lassen, hat die vorliegende Arbeit anhand des Bereiches der Sprachausbildung doch gezeigt, dass einige Entwicklungen im militärischen und zivilen Bereich parallel verlaufen und zu sehr ähnlichen Ergebnissen führen können.

Das trifft besonders auf die Entstehung der NATO STANAG 6001 und der Entwicklung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen zu. Zwar ging es bei dem militärischen Referenzsystem anfangs darum, eine gemeinsame Basis im Bereich der Englisch-Kenntnisse jener Streitkräfteangehöriger zu finden, die sich in den multinational besetzten Kommandostrukturen der NATO bzw. der NATO Partnerschaft für den Frieden um einen Arbeitsplatz bewarben, doch war recht schnell klar, dass es von Vorteil war, sich nicht nur auf Englisch als einzige Führungssprache zu konzentrieren, sondern auch die anderen großen Sprachen in das System einzubetten. Der Leitgedanke, der diesem Projekt, das Ende der 60er bzw. Anfang der 70er seinen Ausgang nahm, zu Grunde liegt, ist die Schaffung von „Interoperabilität“ zwischen den NATO-Staaten und dem erweiterten Kreis der Partnerschaft für den Frieden. Interoperabilität lässt sich in etwa so definieren: Interoperabilität ist die Fähigkeit, mit den jeweils anderen (Nationen) zusammen arbeiten zu können und geforderte Aufgaben gemeinsam zu lösen. Vor allem im Bereich der Ausrüstung und der Arbeitsmethode ist es sehr wichtig Interoperabilität herzustellen, damit nicht unnötig Ressourcen, z.B. im logistischen Bereich, wenn aufgrund unterschiedlicher Kaliber in derselben Waffenkategorie doppelte Versorgungsfahrten organisiert werden müssen, gebunden werden. Interoperabilität bildet sich aber auch im Bereich der Verständigung zwischen den einzelnen Personen ab, da sie in einer vorher festgelegten Sprache miteinander kommunizieren sollen, um sich den „Umweg“ über Dolmetscher zu ersparen. Für Personalchefs und Vorgesetzte war es daher wichtig, erkennen zu können, welche Fertigkeiten ein Kandidat auf einen Posten hatte und welche ihm noch fehlten. Das Instrument zur Überprüfung dieser Kenntnisse war die anfangs erwähnte STANAG 6001, die aus diesem Grunde auf die Bedürfnisse der Arbeitgeber innerhalb der NATO zugeschnitten wurde.

Österreich ging diesen Weg mit und schuf ein eigenes System, das im Grunde genommen, auf dem System der NATO aufbaute. Die aktive Teilnahme an den Aktivitäten des „Bureau of International Language Coordination“ (BILC) zeigt, dass Österreich gewillt ist, auch weiterhin diesen Weg zu beschreiten, selbst wenn ein NATO-Beitritt nach der derzeitigen politischen Lage als unrealistisch einzustufen ist.

Die Mitwirkung von Angehörigen des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport in dem weit gefassten Bereich der Militärdiplomatie sowie im Rahmen der Auslandseinsätze des Bundesheeres zeigt, dass es besonders in der letzten Zeit nicht mehr nur um die Bedürfnisse der Arbeitgeber im Bereich Sprachkenntnisse ging, sondern dass sich die kommunikativen Aktivitäten und Situationen mehr und mehr veränderten. Es ging nicht mehr nur um den simplen Austausch von Informationen, sondern auch um den Transfer von kulturellen Werten oder Traditionen, der oft in der Sprachausbildung vonstatten ging und eine Voraussetzung für den Aufbau von Vertrauen zwischen den Soldaten im Auslandseinsatz und der Bevölkerung im Einsatzgebiet darstellt. Für diesen Bereich bietet die STANAG jedoch keine Hilfestellung an.

### ***6.1. Die Unterschiede der beiden Referenzsysteme***

Sieht man sich die Entwicklung des GERS an, so ist in Bezug auf den Zweck deutlich zu erkennen, dass sich die Schöpfer oder Herausgeber des GERS nicht nur allein nach den Bedürfnissen von Firmenchefs oder Vorgesetzten richten wollten, sondern dass für sie in einem Sprachausbildungsprozess auch der Lehrende sowie der Lernende eine zentrale Rolle spielen. Diese doch deutliche Unterscheidung in der Ausrichtung der beiden Systeme, ließ anfangs den Schluss zu, dass man die beiden Systeme nicht zusammenführen könnte und daher die Sprachausbildung im militärischen Bereich dem zivilen Bereich angepasst werden müsste, um zivil anerkannte Sprachzertifikate ausgeben zu können.

Im Kapitel zwei habe ich daher versucht, durch die Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der STANAG bzw. des GERS sowie deren Einbettung in die Strukturen ihrer jeweiligen Dachorganisation, im einen Fall die NATO im anderen die Europäische Union, Rückschlüsse auf deren Unterschiede und/oder

Gemeinsamkeiten zu ziehen. Es hat sich überraschenderweise gezeigt, dass die Entstehung der beiden Metasysteme zwar unabhängig von einander erfolgte, aber durchaus gleiche Ergebnisse erzielte, da, zum Beispiel bei Prüfungen, gleiche Prinzipien beachtet wurden.

Es ließen sich folgende große Unterschiede herausfiltern:

STANAG/ÖBH	GERS
Zielt auf die Bedürfnisse der Arbeitgeber ab	Berücksichtigt auch Aspekte der Lehrenden und Lernenden
Beschränkt sich auf kommunikative Aktivitäten und Situationen, die vor allem im Berufsumfeld vorkommen	Versucht umfassend alle kommunikativen Aktivitäten und Situationen des öffentlichen, privaten, beruflichen und Bildungsbereichs zu erfassen
Eine festgelegte Anzahl an Deskriptoren	Es können, je nach Bedarf und Kontext, zusätzliche Deskriptoren in die Leistungsstufen eingebettet werden.

Besonders der letzte Unterschied ist in Wahrheit keiner, denn er impliziert, dass die Deskriptoren des STANAG/ÖBH-Systems, dem GERS zugeordnet werden könnten, um ihren Platz in den Leistungsstufen des Referenzrahmens einzunehmen.

Theoretisch scheint es möglich und praktisch wurde es in Kapitel 4 versucht. Die große Schwierigkeit dabei war die Vielzahl an Deskriptoren im GERS zu sichten und sie in Bezug zu den Deskriptoren des ÖBH zu stellen, denn beide Systeme haben einen unterschiedlichen Zugang zur Komplexität der Sprache. Während der GERS für die meisten Kompetenzen, also auch soziolinguistische oder pragmatische Kompetenzen, Beispielskalen bereitstellt, so gehen die Verantwortlichen des militärischen Systems eher minimalistisch mit ihren Deskriptoren um. Als ein wichtiges Ziel der STANAG gilt auch die Standardisierung der Prüfungen und man ist sich der Tatsache bewusst, dass zu viele Deskriptoren einen zu großen Aufwand für Prüfer von standardisierten Tests darstellen würden.

Die erste Variante der militärischen Leistungsstufenbeschreibung war eine sehr minimalistische, wobei hier der Effekt eintrat, dass die Prüfer einen zu hohen

Interpretationsspielraum hatten und sich das Bureau of International Language Coordination gezwungen sah, „Interpretationen“ zu den Leistungsstufen zu veröffentlichen, die dann in der Prüfungsordnung des ÖBH Eingang gefunden hatten.

## **6.2. Probleme der Zuordnung von Deskriptoren**

In Kapitel 4 wurden dann die Deskriptoren des ÖBH den entsprechenden Deskriptoren des GERS gegenübergestellt, wobei pro Leistungsstufe mehrere Skalen herangezogen wurden, z.B. beim „Mündlichen Gebrauch“ (ÖBH) wurden die Skalen „Mündliche Produktion allgemein“, Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben“ bzw. „Argumentieren“, „Öffentliche Ankündigungen/Durchsagen machen“, „Vor Publikum sprechen“, aber auch die Skalen, die der „Mündlichen Interaktion“ zuzurechnen sind, berücksichtigt.

Von den insgesamt 230 Deskriptoren in den Bereichen „Mündlicher Gebrauch“(MG), „Leseverstehen“(LV), „Schriftlicher Gebrauch“(SG) und „Hörverstehen“(HV) konnten 52 nicht zugeordnet werden.

Der Grund hierfür lag in der Prämisse bei der Erstellung von GERS-Deskriptoren, die unter anderem vorsah, negative Konzepte nicht in den Deskriptoren zu formulieren. Für einen Arbeitgeber kann es jedoch interessant sein, auch zu wissen, was der Bewerber noch nicht kann und daher findet man im militärischen System auch negative Deskriptoren, wie z.B. „Kann zusammenhängenden Prosatext nicht lesen“ oder Deskriptoren, die nur schwer interpretierbar sind, wie z.B. „Lesen und Verstehen des Textes erfolgt ohne Einschalten eines gedanklichen Übersetzungsprozesses.“

Bei der Analyse fiel außerdem auf, dass sich die Deskriptoren des „Mündlichen Gebrauchs“ weitaus besser in den GERS integrieren ließen, da nur etwa 9,5% nicht zuordenbar waren, und dass beim „Schriftlichen Gebrauch“ eine signifikant hohe Anzahl an Deskriptoren, etwa 39,2%, nicht berücksichtigt werden. Diese 9,5% gewinnen außerdem noch durch den Umstand an Bedeutung, dass der MG mit insgesamt 74 Deskriptoren (etwa 33%) den größten Anteil stellte. Dies mag als Indiz dafür gewertet werden, dass diesem Bereich ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt wird.

### **6.3. Das Ergebnis der Untersuchung**

Die den Kapiteln 2 und 4 zu Grunde gelegte Hypothese, dass **die in der Sprachausbildung im ÖBH verwendeten, von der NATO STANAG 6001 abgeleiteten Leistungsstufen sich deutlich von den ähnlich lautenden Sprachniveaus des GERS unterscheiden**, kann nur teilweise bestätigt werden, da vor allem die Anfängerstufen „inA“ und „A“ sich sehr genau mit den Anfängerstufen des GERS („A1“ und „A2“) deckten. Auch die Stufe „B1“ entspricht in etwa der Stufe „B“ (ÖBH), aber dann ließen sich die Deskriptoren nicht mehr genau der einen oder anderen Stufe zuordnen, denn die ÖBH Stufe „C“ muss wohl irgendwo zwischen der Stufe „B2“ bzw. „C1“ (GERS) und die Stufe „D“ bei „C1“ bzw. „C2“ angesiedelt werden, wobei da jedoch auch Schwankungen innerhalb der 4 Fertigkeiten beobachtet werden konnten. Das macht es daher besonders schwierig, genaue Entsprechungen im Bereich der „Kompetenten Sprachverwendung“ (GERS) zu finden.

Zusammenfassend gesehen, ist es sehr wohl möglich, die ÖBH Leistungsstufen mit dem GERS in Einklang zu bringen, es bedarf jedoch einer Änderung bzw. Streichung oder Neuformulierung der militärischen Deskriptoren im Bereich der obersten Leistungsstufen.

Das dritte Kapitel hat den Zweck, die theoretischen Aspekte der militärischen Fremdsprachenausbildung in Österreich in Bezug auf Aufbau, Organisation und Systematik zu beleuchten. Nach einer kurzen geschichtlichen Einführung in den Umgang der österreichischen Armee mit Sprache, werden die Aufgaben und Ziele der mit der Sprachausbildung und Sprachmittlung beauftragten Institutionen des BMLVS dargelegt, um einerseits den Bekanntheitsgrad zu steigern, damit vermehrt Kooperationen und Projekte mit relevanten Ausbildungseinrichtungen im zivilen Sektor ermöglicht oder gefördert werden<sup>147</sup>, und andererseits um Rückschlüsse auf die Unterschiede oder Gemeinsamkeiten im Bereich der Kursorganisation und der Evaluationen zu ziehen.

---

<sup>147</sup> Es besteht z.B. bereits eine Kooperation zwischen dem Sprachinstitut des Bundesheeres und dem Zentrum für Translationswissenschaften der Universität Wien.

Die österreichischen Streitkräfte der Habsburgermonarchie bildeten ein komplexes Gebilde von verschiedenen Volksgruppen und deren Sprachen. Zwar war die Kommandosprache Deutsch, aber oft half es nicht, wenn die Untergebenen, die nicht Deutsch sprachen, ihren Offizier nicht verstanden. Der Fremdsprachenunterricht als Teil der Offiziersausbildung war daher seit Kaiserin Maria Theresia eine logische Konsequenz.

Das Bundesheer der 2. Republik kannte dieses Problem nicht im gleichen Ausmaß, da sich die früheren nichtdeutschsprachigen Provinzen von der Monarchie Österreich-Ungarn lossagten und in den meisten Fällen zu eigenen Staaten heranwuchsen.

Daher gab es nach der Aufstellung des neuen Bundesheeres 1955 fast keine Soldaten, die eine andere Muttersprache als Deutsch hatten. Doch Ende der 60er Jahre kam für das ÖBH mit dem Einsatz im Kongo ein neuer Auftrag hinzu, und der „Auslandseinsatz“ etablierte sich als feste Größe im Aufgabenspektrum des ÖBH. Um den sprachlichen Anforderungen zu genügen, wurde Anfang der 70er Jahre eine Organisation aufgebaut, die sich mit der Sprachmittlung und später der Sprachausbildung beschäftigen sollte.

Mit der Anzahl der Auslandseinsätze, sowie der Vielzahl an Kooperationen zwischen den Streitkräften nach dem Fall des Eisernen Vorhanges, stieg auch die Zahl der Sprachmittlungen und des Sprachausbildungsbedarfs. Am Ende dieser Entwicklung stand die Gründung des Sprachinstitut des Bundesheeres, welches heute etwa 15 Sprachen ausbildet und Sprachmittlung in mehr als 20 Sprachen durchführt.

Im Bereich der Französischausbildung werden Kurse in den Leistungsstufen „A“, „B“ und „C“ angeboten, wobei für eine Leistungsstufe in etwa 300 bis 360 Unterrichtsstunden veranschlagt wird. Grob unterscheidet man zwischen einem Kurs, der in geblockter (2x3 Wochen zu je 180 Unterrichtseinheiten UE) oder fortlaufender Form (4UE pro Woche, verteilt über ein Jahr) stattfinden kann, und Fortbildungsseminaren (3-5 Tage zu je 8 UE).

In einer vergleichbaren zivilen Ausbildungseinrichtung, z.B. dem Sprachenzentrum Wien, werden weitaus weniger Stunden für die Leistungsstufen des GERS veranschlagt.<sup>148</sup> Die Diskrepanz ist jedoch dadurch zu erklären, dass ein

---

<sup>148</sup> vgl. <http://sprachenzentrum.univie.ac.at/content/site/spzuw/de/niveaustufen/index.html>, 28.01.2011, 18:12.

erklecklicher Anteil der militärischen Fremdsprachenausbildung für die Fachsprache aufgewendet werden muss.

Bei den Prüfungen sieht es wieder anders aus, da sowohl die militärischen Leistungsstufentests als auch die Tests gemäß GERS auf die Beurteilung der Sprachkompetenz in realen Kontexten, die nicht an Lehrwerke gebunden sind, abzielen: sogenannte Qualifikationsprüfungen<sup>149</sup> („Proficiency test“). Die kurze Darstellung der im ÖBH verwendeten Tests soll verdeutlichen, dass diese auch den Forderungen des GERS in Bezug auf die objektive Beurteilung folgen, obgleich hier die bereits im GERS beschriebene Gratwanderung zwischen „möglichst“ objektiven Tests und „überbetont objektiven“ Tests eine ständige Qualitätsprüfung der verwendeten Tests durch das Sprachinstitut des Bundesheeres erfordert.

Die dem Kapitel 3 zu Grunde gelegte Hypothese, dass sich **die Kurssystematik in der Fremdsprachenausbildung im ÖBH deutlich von jenen in zivilen Ausbildungseinrichtungen unterscheidet**, kann nicht bestätigt werden, da Kurse und Prüfungen ähnlich wie in der zivilen Sprachausbildung durchgeführt werden.

Doch weitaus wichtiger als die Frage nach der Kurssystematik ist wohl die Frage der Methode, die sich zwangsläufig stellen muss. Zur Bildung der theoretischen Grundlagen für die in diesem Kapitel behandelte Methodendiskussion, werden anfangs die für das ÖBH relevanten Methoden im Überblick dargestellt. Obwohl es „typisch militärische“ Methoden, wie z.B. die audio-linguale Methode, die sich mit der „drillmäßigen“ Einübung von Dialogen und festen Satzmustern befasste, gibt, so verschloss sich das Lehrpersonal des SIB keineswegs den neueren, man muss schon sagen zeitgemäßerer Methoden. Der Umstand, dass im SIB nicht nur Militärpersonen unterrichten, sondern auch Personen, die aus dem zivilen Umfeld kommen, führt dazu, dass auch die am zivilen Markt vorkommenden Neuerungen, ihren Eingang ins SIB finden. Zurzeit erlebt die „interkulturelle Methode“ einen Aufschwung, da sich das Konzept der Mehrsprachigkeit, die ja vom EU-Rat propagiert und vom GERS als anzustrebendes Ziel empfohlen wird, immer mehr in den Streitkräften etabliert.

---

<sup>149</sup> vgl. Quetz, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, S. 179.

Englisch bleibt zwar weiterhin Pflichtsprache für alle Führungskräfte im ÖBH, aber nach und nach hat man erkannt, dass es auch ratsam sein kann, die negativen Effekte der kulturellen Unterschiede durch mehr Verständnis zu minimieren. Dies kann vor allem in Einsatzgebieten, in denen die dort ansässige Bevölkerung Vorbehalte gegenüber den österreichischen Friedenstruppen bzw. Friedenstruppen allgemein hegt, lebensrettend sein. Da kulturelle Eigenheiten sehr gut durch den jeweiligen Fremdsprachenunterricht erklärt und transportiert werden können, sollte diese Form der Ausbildung einen höheren Stellenwert erhalten.

Das Prinzip der Mehrsprachigkeit beeinflusst daher nicht nur den zivilen Sektor, sondern auch die militärische Fremdsprachenausbildung, die insgesamt gesehen, bereits die ersten Schritte in Richtung Mehrsprachigkeit der eigenen Bediensteten umgesetzt hat, da schon mehr als ein Drittel der Offiziere neben Deutsch und Englisch noch eine weitere Fremdsprache beherrschen.

Daher kann die dem Kapitel 5 zu Grunde gelegte Hypothese, dass **die Unterrichtsmethode in der Französischausbildung im ÖBH nicht der im Referenzrahmen propagierten Methode entspricht, da für den militärischen Bereich eigene Richtlinien gelten**, in keinster Weise bestätigt werden.

Obwohl ich vor Beginn dieser Arbeit noch davon ausgegangen bin, dass sich die militärische Fremdsprachenausbildung aufgrund der eigenen, militärischen Richtlinien in völlig anderen Bahnen als die Fremdsprachenausbildung an zivilen Ausbildungseinrichtungen entwickelt, wurde mir während der Auseinandersetzung mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen klar, wie wenig sich die beiden Systeme eigentlich unterscheiden und wie sehr sich die großen Ziele, die sich der EU-Rat gesetzt hat, wie z.B. mehr Verständnis zwischen den verschiedenen Kulturen, auch auf militärische Zielsetzungen übertragen lassen und effektiv zum Schutz von Soldaten beitragen können.

In Bezug auf **Methodik, Ausbildungsinhalte und Evaluation** sind **keine Veränderungen** in der Fremdsprachenausbildung im ÖBH notwendig, um den Empfehlungen des Referenzrahmens zu entsprechen, da bereits die meisten Richtlinien des GERS, ob bewusst oder unbewusst, umgesetzt wurden oder

umgesetzt werden. Um jedoch den Bediensteten des BMLVS ein zivil anerkanntes Sprachdiplom aufgrund eines Qualifikationstests gemäß Leistungsstufen des ÖBH aushändigen zu können, müssen zuerst noch einige Deskriptoren genauer definiert und zugeordnet werden, um dann, im nächsten Schritt, anhand von Testergebnissen eine empirische Untersuchung der Deskriptoren durchzuführen, die klären soll, ob sie tatsächlich den zugeordneten Leistungsstufen entsprechen.

## 7. Bibliographie

### 7.1. Primärliteratur

BMLVS GZ S92016/3-FGG7/Vor/2006.

BMLVS GZ S93726/19-AusbA/2009, Durchführungsbestimmungen für die Sprachausbildung 2010.

BMLVS GZ: S93726/1-AusbA/2002 Durchführungsbestimmungen für die Sprachausbildung im österreichischen Bundesheer.

BMLVS GZ 32600/746-3.2/98 vom 4. Dezember 1998, Verlautbarungsblatt I des BMLV (VBI I) 6/1999.

BMLVS GZ 32.601/12-AusbB/Refa/2002.

BMLVS GZ S92011/107-FGG7/Vor/2005, Dienstvorschrift des Bundesheeres (DVBH) Führungsbegriffe.

Memorandum of the Ministry of Defence of the United Kingdom, DS 15/160/7 vom 26. Juli 1966.

Quetz Jürgen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. (Berlin 2001).

NATO STANAG 6001 (Ed. 4) unter:

[http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/doc/STANAG\\_6001\\_Edition\\_3-eng.pdf](http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/doc/STANAG_6001_Edition_3-eng.pdf), 07.02.11, 11:37.

### 7.2. Sekundärliteratur

Baumgartner Gerhard, Perchinig Bernhard, Minderheitenpolitik in Österreich – die Politik der österreichischen Minderheiten:

<http://minderheiten.at/stat/Service/volksgruppen.htm>, 11.03.11, 17:25.

Ek Jan Ate van, Trim John Leslie Melville, Threshold Level 1990 (Cambridge 1998).

Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht, (Tübingen<sup>5</sup> 2007).

Edmondson Willis, House Juliane, Einführung in die Sprachlehrforschung (Tübingen und Basel<sup>2</sup> 2000).

Ernst Josef, Aspekte der tschechischen Militärsprache, (Wien 1995).

Ernst Josef, Über alle Barrieren hinweg, Die Internationalisierung in der Sprachenausbildung, in: Truppendienst, Wien Jahrgang 4/2004, S. 345-347.

Flor Roland, Kriterien und Zielsetzung der militärischen Sprachmittlung in Österreich, in: Österreichische Militärische Zeitschrift, Wien Jahrgang 2/1977, S. 136-138.

Hauser Gunther, Österreich - Zehn Jahre Mitgliedschaft in der NATO-Partnerschaft für den Frieden, in: Österreichische Militärische Zeitschrift 6/2005, Wien 2005, S. 749-758.

Jambon Krystelle, Schauf Susanne, Sword Jacqueline, Voyages 1. Französisch für Erwachsene (Stuttgart<sup>1</sup> 2006).

Krulak Charles C., The Strategic Corporal: Leadership in the Three Block War, in: Marines Magazine, January 1999, S. 28-34.

Liebhard Fritz, Das militärische Fremdsprachenwesen, Truppendienst, Wien Jahrgang 4/1985, S. 364-368.

NATO Handbook, hrsg. NATO Public Diplomacy Division, Brüssel 2006.

NATO-Handbuch, hrsg. Bureau de l'information et de la presse, Brüssel 2001.

NATO Public Diplomacy Division (Hrsg.), Enhancing security and extending stability through NATO enlargement, Brüssel 2004.

Nestler Bruno (Hrsg), Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit, Sammelband der Vorträge zum sprachwissenschaftlichen Symposium der LVAK 2009, Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie – Sonderpublikation 7/2010 (Wien 2010).

Neuner Gerhard, Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, in: Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht, (Tübingen<sup>5</sup> 2007), S. 225-234.

Newerkla Stefan Michael, Post factum nullum consilium – Die Sprachengesetzgebung in der Habsburgermonarchie am Beispiel Pilsen (1740 – 1918), Österreichische Osthefte, Wien Jahrgang 3/2001, S. 351-382.

OS, Yes, no, Marlboro! – und was weiter?, Sprachausbildung, ein Gebot der Stunde, Truppendienst, Wien Jahrgang 1/1999, S. 37.

Palmisano Simon, Die Sprachausbildung im österreichischen Bundesheer, in: Truppendienst, Wien Jahrgang 4/1971, S. 326-327.

Prader Robert, Englisch als Führungssprache in multinationalen Einsätzen, in: Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit, Sammelband der Vorträge zum sprachwissenschaftlichen Symposium der LVAK 2009, Nestler Bruno (Hrsg), Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie – Sonderpublikation 7/2010 (Wien 2010), S. 145-153.

Rall Marlene, Grammatikvermittlung, in: Helbig Gerhard, Götze Lutz, Henrici Gert, Krumm Hans-Jürgen (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch (Berlin 2001), S. 880-886.

Rehrl Jochen, Mehrsprachigkeit in der Militärdiplomatie, in: Mehr Sicherheit durch Mehrsprachigkeit, Sammelband der Vorträge zum sprachwissenschaftlichen Symposium der LVAK 2009, Nestler Bruno (Hrsg), Schriftenreihe der Landesverteidigungsakademie – Sonderpublikation 7/2010 (Wien 2010), S.136-144.

Roche Jörg, Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik (Tübingen<sup>2</sup> 2008).

Rösler Dietmar, Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache: Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 19, 1993. S. 77-99.

Sprachinstitut des Bundesheeres, in: Die Landesverteidigungsakademie seit 1967, ISBN 978-3-85333-139-2. S.60-70.

Vielau Axel, Die aktuelle Methodendiskussion, in: Bausch, Christ, Krumm (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht, (Tübingen<sup>5</sup> 2007), S.238-241.

Viëtor Wilhelm, Der Sprachgebrauch muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem (Leipzig<sup>3</sup> 1905).

Wall Dianne und Green Rita, Language Testing in the military: Problems, Politics and Progress, in: Language Testing 22(3), (London 2005), S. 379-398.

### **7.3. Tertiärliteratur**

Duden Fremdwörterbuch (Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich<sup>8</sup> 2005).

### **7.4. Internetadressen**

<http://de.wikipedia.org/wiki/Interoperabilität>, 07.02.11, 15:34.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Rasch-Modell>, 10.10.07, 07:43.

<http://de.wikipedia.org/wiki/Wissen>, 07.02.11, 14:26.

<http://minderheiten.at/stat/Service/volksgruppen.htm>, 11.03.11, 17:25.

<http://reese.linguist.de/Laender/tschad.html>, 22.01.2011, 18:30.

<http://sprachenzentrum.univie.ac.at/content/site/spzuw/de/niveaustufen/index.html>, 28.01.2011, 18:12.

[http://statmath.wu.ac.at/research/talks/resources/strobl\\_vortrag.pdf](http://statmath.wu.ac.at/research/talks/resources/strobl_vortrag.pdf), 24.01.2011, 17:21.

<http://www.bilc.forces.gc.ca>, 04.02.11, 14:26.

<http://www.bilc.forces.gc.ca/conf/theme-doc/confthemes.pdf>, 07.02.11, 11:47.

[http://www.bilc.forces.gc.ca/org/doc/BILC\\_Constitution\\_2007-eng.pdf](http://www.bilc.forces.gc.ca/org/doc/BILC_Constitution_2007-eng.pdf), S.6, 04.02.11, 14:32.

<http://www.bilc.forces.gc.ca/stanag/index-eng.asp>, 07.02.11, 11:25.

<http://www.bmlv.gv.at/ausle/kfor/index.shtml>, 18.01.2011, 09:30.

<http://www.campaignmilitaryenglish.com/Course/Documents/9-teacher2.doc>, 26.01.2011, 14:45.

[http://www.coe.int/T/D/Kommunikation\\_und\\_politische\\_Forschung/Presse\\_und\\_Online\\_Info/Presseinfos/2007/20070205-082-CEFR.asp](http://www.coe.int/T/D/Kommunikation_und_politische_Forschung/Presse_und_Online_Info/Presseinfos/2007/20070205-082-CEFR.asp), 07.02.11, 14:24.

[http://www.coe.int/T/DC/Press/news/20070206\\_disc\\_sg\\_en.asp](http://www.coe.int/T/DC/Press/news/20070206_disc_sg_en.asp), 07.02.11, 14:25.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Division_EN.asp), 12.01.11, 17:34.

<http://www.linguapeace.net/>, 14.03.11, 17:27.

[http://www.nato.int/issues/study\\_on\\_enlargement/index-f.html](http://www.nato.int/issues/study_on_enlargement/index-f.html), 11.11.06, 11:04

[http://www.nato.int/nsa/nsa\\_home.htm](http://www.nato.int/nsa/nsa_home.htm), 07.02.11, 15:33.

<http://www.nato.int/shape/about/overview.htm>, 07.02.11, 15:36.

<http://www.nato.int/structur/ntg/home.htm>, 07.02.11, 15:49.

<http://www.uibk.ac.at/theol/leseraum/bibel/gen11.html>, 13.01.11, 14:17.

<http://www.un.org/en/documents/charter/chapter7.shtml>, 22.01.2011, 18:15.

<http://www.utm.edu/staff/globeg/ilrhome.shtml>, 07.02.11, 11:20.

<http://www.verfassungen.de/at/stgg67-2.htm>, 07.02.11, 15:59.

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601630&SecMode=1&DocId=676400&Usage=2>, 07.02.11, 14:19.

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>, 07.02.11, 14:22.

## 8. ANHANG

NATO/PFP UNCLASSIFIED



- Chairman -

NATO TRAINING GROUP STAFF ELEMENT  
 OPERATIONS DIVISION – Ex & Trg Branch  
 INTERNATIONAL MILITARY STAFF  
 NATO Headquarters  
 Boulevard Leopold III - B-1110 Brussels  
 Tel: 0032 2 707 5434 / Fax: 5988 – E-mail: ops.ntg@hq.nato.int



13 June 2002

NTG-020-03

SEE DISTRIBUTION

**STANAG 6001 (EDITION 2) - LANGUAGE PROFICIENCY LEVELS**Reference

A. JSSG Minutes NTG-030-02, 11 Oct 02

1. The Bureau of International Language Co-ordination (BILC) is a consultative and advisory body within the NATO Training Group (NTG) concerned with language training matters.
2. In August 2001, at the request of the NATO Standardisation Agency (NSA), BILC accepted responsibility over the sponsorship of STANAG 6001. During the review of the STANAG 6001, BILC clarified some ambiguities in the agreement and produced an Interpretation Document. The Interpretation Document was approved by the BILC Steering Committee and reported to the Joint Service Sub Group (JSSG) at the 2/02 meeting in Berlin (Reference A).
3. The Interpretation Document became a non-substantive appendix of Annex A at STANAG 6001 (EDITION 2)
4. The STANAG 6001 (EDITION 2) was developed to assist nations with a common and uniform application of the language proficiency levels.

*K. Bartels*  
 K. BARTELS  
 Major General, DAAR  
 Chairman NATO Training Group

*R.J. van Vels*  
 BG, NLAR

Enclosures

1. NSA/0524-6001 (STANAG 6001 (Edition 2) English version
2. NSA/0524- 6001 (STANAG 6001 (Edition 2) French version

Distribution (See attached)Action Officer Col J. Kaszper, OPS (5434)

Emailed

UNSC Control No. 4463

## Zusammenfassung (Abstract)

Im Laufe der Geschichte der 2. Republik durchlief das Österreichische Bundesheer (ÖBH) viele Höhen und Tiefen, angefangen von der ersten großen Bewährungsprobe bei der sogenannten „Ungarn-Krise“ 1956, über den von der Bevölkerung aufgrund diskussionswürdiger politischer Entscheidungen durchaus ambivalent gesehenen Einsatz während der „Tschechen-Krise“ 1968 bis hin zur „Eurofighter-Debatte“ und der jetzigen sehr hitzig geführten Auseinandersetzung über Sinn und Zweck der Wehrpflicht.

Ein sehr unbekannter Bereich ist die Sprachausbildung im ÖBH, die in den letzten beiden Jahrzehnten einen deutlichen Aufschwung erlebt hat, da das ÖBH laut Verfassung ja nicht nur Aufgaben im Inland, sondern auch im Ausland zu erfüllen hat. Als Meilenstein kann da der Beitritt zur EU 1995 gesehen werden, der die Einrichtung einer ständigen Militärvertretung Österreichs in Brüssel ermöglichte.

Doch österreichische Militärpersonen sind nicht nur in Organisationen der EU zu finden, sondern beteiligen sich auch intensiv an Programmen der NATO Partnerschaft für den Frieden, in der Österreich ebenfalls Mitglied ist.

Die in diesen Organisationen zu besetzenden Dienstposten werden mit hochrangigen Offizieren, bestens ausgebildeten Unteroffizieren oder zivilen Experten, die Angehörige des Bundesministeriums für Landesverteidigung und Sport (BMLVS) sind, besetzt. Logischerweise sind neben den allgemeinen fachlichen Voraussetzungen für solche Posten auch Sprachkenntnisse erforderlich, um die alltäglichen, kommunikativen Aufgaben und Situation gut bewältigen zu können. Zur Erlangung eines Postens sind außerdem immer wieder Sprachfertigkeiten gefordert, welche die NATO in einem Standardization Agreement (STANAG) mit der Nummer 6001 definiert hat. Um den sprachlichen Anforderungen zu entsprechen und den österreichischen Vertretern im Ausland ein Dokument in die Hand zu geben, das Aussagekraft in Bezug auf die STANAG hat, hat Österreich eine Prüfungsordnung erstellt, die im Großen und Ganzen auf der STANAG 6001 basiert.

Die Verantwortung für die Sprachausbildung trägt dabei das Sprachinstitut des Bundesheeres, das neben der Sprachausbildung noch die Bereiche Sprachmittlung,

Prüfungswesen und Terminologearbeit zu seinen Kernprozessen zählt und an der Landesverteidigungsakademie in Wien, der höchsten Ausbildungsinstitution des Österreichischen Bundesheeres (ÖBH) angesiedelt ist.

Die theoretische Grundlage bildet das Fremdsprachenkonzept des ÖBH in Verbindung mit der Beschreibung der sprachlichen Leistungsstufen, die sich wiederum auf ein Standardisierungsabkommen der NATO (STANAG 6001 – Standardization Agreement 6001) beziehen, welches in Entstehung und Aufbau gewisse Parallelen zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) aufweist.

Obwohl beide Metasysteme mit ähnlich lautenden Deskriptoren und Leistungsstufen arbeiten, werden deren Sprachzertifikate nicht überall anerkannt. Für fast alle international arbeitenden Militärinstitutionen gelten die Prüfungen gemäß STANAG 6001, die jedoch in keinen zivilen Institutionen anerkannt werden. Dementsprechend werden Prüfungen gemäß GERS in zivilen internationalen Organisationen anerkannt, jedoch nicht in militärischen.

Um Anreize für jene zu schaffen, die sich für den Militärdienst entscheiden, wäre es dennoch sinnvoll, Sprachzertifikate auszustellen, die nicht nur im militärischen Bereich, sondern auch international anerkannt werden. Daher beschäftigt sich diese Arbeit mit der Frage, ob Deskriptoren, Methodik, Ausbildungsinhalte und Evaluation im ÖBH verändert werden müssen, um ein Sprachzertifikat gemäß den Empfehlungen des GERS ausstellen zu können.

Abgerundet wird die Frage mit der Betrachtung der Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit im ÖBH, die sowohl bei internationalen Einsätzen, als auch im Bereich der Militärdiplomatie immer mehr an Bedeutung gewinnt.

## Résumé en français

Au cours de l'histoire de la 2<sup>nde</sup> République, l'Armée fédérale autrichienne (*ÖBH – Österreichisches Bundesheer*) a traversé de nombreuses crises et connu des hauts et des bas en commençant par sa première grande épreuve lors de la dite « crise hongroise » en 1956, passant par la crise en Tchécoslovaquie en 1958 où l'engagement de l'Armée fut perçu de manière ambivalente par une partie de la population en raison des décisions politiques et la discussion concernant l'acquisition de l'avion-intercepteur « Eurofighter » et aboutir à l'actuelle discussion « mouvementée » au sujet d'une possible suspension du service militaire.

En lisant les commentaires des lecteurs dans les divers médias, il apparaît rapidement que la plupart des gens pensent que les soldats autrichiens sont des « Rambos » ou des « passésistes incurables ». On oublie toutefois très souvent que l'Armée a également pour mission de former ceux et celles qui s'engagent et qu'elle met tout en œuvre pour le faire, que cela concerne son personnel militaire ou civil.

L'enseignement des langues au sein de l'Armée autrichienne est un domaine peu connu auprès de la population. Ces 20 dernières années, il a connu un réel essor étant donné que, selon la constitution, l'Armée fédérale autrichienne n'a pas seulement des missions à honorer sur le territoire autrichien, elle en a également à l'étranger. L'adhésion à l'UE en 1995 peut, à ce sujet, être reconnue comme point de départ étant donné qu'elle permet l'établissement/l'ouverture d'une mission militaire autrichienne permanente à Bruxelles.

Il faut en outre savoir que les personnels militaires ne travaillent pas uniquement pour les organisations de l'UE, ils participent également intensément aux programmes de Partenariat pour la Paix de l'OTAN auxquels l'Autriche participe.

Les postes vacants dans ces organisations sont pourvus d'officiers hautement gradés, de sous-officiers les mieux formés ou d'experts civils membres du Ministère de la Défense et des Sports (*BMLVS – Bundesministerium für Landesverteidigung und Sport*). Très logiquement, parallèlement aux conditions professionnelles générales, des connaissances de langues sont nécessaires à de tels postes afin de surmonter facilement les tâches et situations de communication quotidiennes. Pour

l'obtention d'un poste, certaines compétences linguistiques sont en outre exigées, compétences définies par l'OTAN dans un accord de standardisation OTAN (*STANAG – Standardization Agreement*) portant le numéro 6001. Afin de correspondre au profil linguistique et de remettre un document au représentant autrichien à l'étranger ayant une valeur aux vues du STANAG, l'Autriche a établi un règlement d'examen, plus ou moins basé sur le STANAG 6001.

Peu de temps après la naissance de l'Armée fédérale autrichienne de la 2<sup>nde</sup> République en 1955, on a commencé à intensifier la formation en langues afin de préparer des soldats autrichiens pour les opérations extérieures (OPEX).

La formation des langues au sein de l'Armée qui, à ses débuts, n'était qu'une « entreprise réduite à une seule personne », se développa et devint un facteur important de la formation des personnels du BMLVS en raison des participations toujours plus importantes aux OPEX et des nombreuses coopérations avec les autres forces armées.

L'Institut des langues de l'Armée fédérale autrichienne (*SIB – Sprachinstitut des Bundesheeres*) est responsable de la formation des langues. À côté de celle-ci, il compte également à son actif les domaines de la traduction et de l'interprétariat, le centre d'examens et les travaux de terminologie. Il se trouve à Vienne dans l'Académie de Défense nationale (*LVAk - Landesverteidigungsakademie*), la plus grande institution de formation de l'Armée.

La base théorique est formée par le concept des langues étrangères de l'ÖBH en relation avec la description des niveaux de compétences linguistiques, elles-mêmes se basant sur un accord de standardisation OTAN (STANAG 6001) qui présente certains parallèles avec le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) lors de sa création et son instauration.

Bien que ces deux métasystèmes travaillent avec des descripteurs et des niveaux de langues, leurs certificats de langues ne sont pas reconnus partout. Pour presque toutes les institutions militaires travaillant à un niveau international, les examens selon le STANAG 6001 sont valables, alors qu'aucuns examens selon le CECRL ne

sont reconnus. Pour tous les domaines civils, la situation est exactement à l'inverse de celle-ci.

Afin de stimuler le personnel s'étant décidé pour une carrière militaire, il serait peut-être toutefois sensé d'établir des certificats de langues n'étant pas uniquement reconnu dans le milieu militaire, mais également à un niveau international. C'est donc la question sur laquelle ce travail se penche, à savoir : les descripteurs, la méthode, les contenus de formation et l'évaluation doivent-ils être revus et modifier au sein de l'ÖBH afin de correspondre aux recommandations du CECRL.

3 hypothèses posent les fondements de cette question scientifique :

1. Les niveaux de langues utilisés dans la formation de langue au sein de l'ÖBH découlant du STANAG 6001 de l'OTAN se distinguent nettement des niveaux de langues de même dénomination provenant du CECRL.
2. La systématique des cours de la formation de langue étrangère dispensée au sein de l'ÖBH se distingue nettement de celle dispensée dans les institutions civiles de formation.
3. Les méthodes d'enseignement appliquées dans le cadre de l'enseignement du français au sein de l'ÖBH ne correspondent pas à la méthode prônée par le cadre de référence étant donné que le domaine militaire à ses propres directives.

La première hypothèse sera traitée dans le chapitre 2 ayant pour contenu la création et le développement du STANAG 6001 et du CECRL, ainsi que dans le chapitre 4 qui apportera une opposition détaillée des descripteurs militaires (STANAG 6001) et civils (CECRL).

Bien que les deux métasystèmes aient eu une évolution très semblable, ils ont, en raison de la destination de leur emploi, des orientations complètement différentes. Alors que le CECRL se comprend comme un outil de travail universel pour les enseignants et les apprenants, poursuivant un objectif « axé sur l'action » et ayant pour mission principale le soutien du Conseil de l'Europe afin que celui-ci atteigne

ses objectifs de politique linguistique avec pour mot clé le « plurilinguisme », le STANAG, lui, s'adresse de prime abord aux services de recrutement devant sélectionner des personnels militaires issus des divers pays pour toute une série de postes à pourvoir dans des organisations militaires internationales. C'est la raison pour laquelle il n'est pas seulement important pour l'employeur de savoir ce qu'un candidat est capable de faire à un certain niveau de langue, mais il lui faut aussi savoir ce qu'il ne peut pas encore faire. De ce fait, il existe également dans le STANAG toute une série de descripteurs négatifs, qui ne peuvent être conciliés à ceux du CECRL étant donné que ce dernier évite de tels descripteurs. La raison à cela tient aux exigences du CECRL qui favorise également les apprenants à la création de cours (par ex. lors de la formulation de curricula, de contenus ou objectifs d'apprentissage). Les descripteurs formulés négativement ne s'y prêtant pas étant donné qu'ils ne peuvent pas être formulés en tant qu'objectifs d'apprentissage.

De prime abord, ce fait étaye certes la déclaration de la première hypothèse. Toutefois afin d'obtenir un résultat plus nuancé, les descripteurs des deux descriptions de niveaux de langue doivent être confrontés et analysés.

Cette analyse qui se trouve au chapitre 4 montre qu'environ 23% de l'ensemble des 230 descripteurs militaires examinés des niveaux de langues « en A », « A », « B », « C » et « D » n'ont pas de correspondance avec le CECRL. Ceci est certainement dû au fait que ces descripteurs sont formulés de manière négative et qu'ils ne sont ainsi pas classables. Certains d'entre-eux ont d'autres caractéristiques, telles que « avec du bruit » qui ne jouent aucun rôle pour le CECRL et de ce fait également non classés.

Si l'on observe la classification des descripteurs séparés en compétences linguistiques, soient compréhension écrite (CÉ), compréhension orale (CO), expression orale (EO) et expression écrite (EÉ), on peut voir que bien plus de descripteurs ne sont pas classables en CÉ et EÉ (31,25% et 39,21%) qu'en CO (17,54%) et EO (9,46%). Dans ces deux derniers domaines, les descripteurs ont été décrits plus précisément et bien plus dans le détail, de manière qu'une classification était plus simplement réalisable. On peut ainsi en déduire que ces deux

compétences linguistiques ont une bien plus grande importance dans le système militaire de niveaux de langues.

En ce qui concerne la comparaison entre les systèmes civil et militaire de niveaux de langues, on peut constater que les faibles niveaux de langues sont plus facilement comparables au CECRL.

Concernant le CO, les descripteurs des niveaux « in A », « A » et « B1 » sont comparables de 50 à 70% avec les niveaux équivalents « A1 », « A2 » et « B2 ». Pour le niveau « C », certes plus de 50% ont été affecté au niveau « B2 » du CECRL, mais environ un tiers des descripteurs ont été classés dans le niveau supérieur « C1 ». Le niveau « B2 » peut toutefois être utilisé comme niveau de référence pour le niveau « C » militaire. Les descripteurs du niveau de langue « D » ont presque complètement été affectés au niveau « C1 » et « C2 », il en résulte donc que ce niveau de langue ne peut pas clairement être défini dans le cadre du CECRL.

Dans le domaine de l'EO, la situation est tout autre étant donné que les descripteurs des divers niveaux de langue peuvent être, pour un grand nombre, affectés aux niveaux du CECRL respectifs. Seul le niveau « C2 » n'est que faiblement représenté.

Dans le domaine de la CÉ, le problème vient du grand nombre des descripteurs, environ un tiers, qui ne pouvaient être affectés et ont, de ce fait, fortement influencés le résultat. Ici également, on peut observer le fait que les quatre premiers niveaux de langue militaires de « in A » à « C » peuvent très clairement être affectés au niveau de langue correspondant du CECRL. Au contraire du domaine du EO, ici le niveau « C1 » n'est que faiblement représenté. Il apparaît donc qu'il existe un bien plus grand écart entre le niveau de langue « C » et « D » que dans le cadre de l'EO. Il faut toutefois signaler que les descripteurs du niveau de langue « D » qui ne pouvaient être classés étaient aussi nombreux que ceux qui ont pu être affectés au niveau « C2 » du CECRL. De ce fait, le niveau de langue « D » de la CÉ n'est pas clairement classifiable.

Dans son ensemble, l'EÉ est encore plus difficilement comparable au CECRL étant donné que le nombre des descripteurs non classifiables est le plus élevé de tous avec un taux de presque 40%. C'est le niveau « A2 » qui est le plus problématique

vu qu'un seul descripteur n'a pu être classé. Ceci signifie que le niveau « A » militaire de l'EE ne peut pas clairement être comparé au niveau « A2 » du CECRL, mais serait contrairement à toutes les autres compétences à classer au niveau « A1 » inférieur. C'est également en EE qu'il y a des problèmes au niveau de langues « D » dont les descripteurs peuvent être classés au niveau « C1 » du CECRL tout comme au niveau « C2 ».

Les résultats de l'analyse des descripteurs montrent ainsi qu'il n'est certainement pas simple de faire correspondre les descripteurs de langue militaires à ceux du CECRL. Le fait que le système de référence militaire travaille souvent avec des formulations négatives qui n'apparaissent pas dans le CECRL complique souvent la tâche. Les résultats montrent toutefois qu'une telle tâche n'est pas impossible étant donné que les premiers niveaux de langue, à exception de l'EE sont très similaires à ceux du CECRL.

Il serait cependant nécessaire de réévaluer certains descripteurs militaires afin d'obtenir un meilleur résultat. Non seulement afin de formuler les choses positivement, ce qui permettrait une meilleure classification par rapport au CECRL, mais également une formulation en tant qu'objectif d'apprentissage.

Il faut toutefois savoir que l'on évolue ici sur un terrain glissant. Une reformulation des descripteurs militaires signifieraient un éloignement du système de référence international « STANAG 6001 ». Dans le pire des cas, un examen de langue passé en Autriche ne serait plus reconnu par les organisations militaires internationales. Une adaptation ne pourrait avoir lieu qu'à un niveau international, l'organisation de l'OTAN compétente serait le BILC (*Bureau of international language coordination*).

La 1<sup>ère</sup> hypothèse qui part du principe que les niveaux de langue dérivés du STANAG 6001 de l'OTAN et utilisés dans la formation de langue dispensée au sein de l'Armée fédérale autrichienne diffèrent nettement des niveaux de langues similaires du CECRL, ne peut être vérifiée que partiellement étant donné que les premiers niveaux coïncident très exactement avec ceux du CECRL. Une différence ne se constate que dans le domaine des deux derniers niveaux, « C » et « D », sachant en outre que c'est surtout le niveau « D » qui pose problème.

Le troisième chapitre a pour but d'aborder les aspects théoriques de la formation militaire en langue étrangère en Autriche au regard de sa structure, son organisation et sa systématique. Les tâches et les objectifs des institutions du Ministère de la Défense et des Sports chargées de la formation des langues et des missions d'interprétariat et de traduction seront expliquées après une petite introduction historique sur le rapport de l'Armée autrichienne avec les langues afin de pouvoir tirer des conclusions sur les différences ou les similitudes dans le domaine de l'organisation des cours et de l'évaluation.

Les forces armées autrichiennes de la monarchie des Habsbourg ont été constituées d'une formation complexe des divers groupes ethniques et de leurs langues. Certes, l'allemand était la langue de commandement, ce qui ne servait malgré tout pas toujours, surtout lorsque les subordonnés qui ne parlaient pas forcément l'allemand ne comprenaient pas leurs officiers. L'enseignement des langues étrangères dans le cadre de la formation des officiers d'active fut une conséquence logique à cet état de fait depuis le règne de l'impératrice Marie-Thérèse.

L'Armée fédérale de la 2<sup>nd</sup>e République ne connut pas ce problème dans cette même mesure étant donné que les anciennes provinces de la monarchie austro-hongroise ne parlant pas allemand coupèrent les ponts et, dans la plupart des cas, devinrent des états autonomes.

Ainsi, en 1955, lors de la composition de la nouvelle armée fédérale, il n'y eut, quasiment plus de soldats ayant une autre langue maternelle que l'allemand.

A la fin des années 60, en sus de la simple défense du pays, l'Armée fédérale autrichienne eut une nouvelle mission avec la première opération extérieure au Congo.

Suite à cela, les « opérations extérieures » s'établirent en tant qu'importante partie du spectre des missions et, afin de satisfaire aux exigences linguistiques en résultant, une organisation devant s'occuper de l'interprétariat et de la traduction, puis plus tard de l'enseignement des langues, fut créée aux débuts des années 70.

Avec la croissance du nombre des opérations extérieures ainsi que la multitude des coopérations entre les forces armées après la chute du rideau de fer, le nombre des interprétariats et traductions ainsi que celui des besoins en formations linguistiques augmentèrent. L'Institut des langues de l'Armée fédérale autrichienne naquit au terme de ce développement. Il dispense aujourd'hui l'enseignement d'environ 15 langues et réalise des interprétariats et traductions dans plus de 20 langues.

Dans le domaine de la formation du français, des cours de niveau « A », « B » et « C » sont proposés. Il faut toutefois savoir qu'il faut prévoir de 300 à 360 heures pour un niveau de langue. On différencie surtout les cours par leur forme, soit de manière bloquée (2 blocs de 3 semaines, ayant chacun 180 unités de cours), soit de manière continue (4 unités de cours par semaine réparties sur un an), il existe également les séminaires de perfectionnement (de 3 à 5 jours de 8 unités chacun).

Dans un établissement civil comparable, tel que le Centre des langues de Vienne, le nombre d'heures proposées par niveau de langue du CECRL est bien moindre. La divergence s'explique cependant par le fait qu'une part considérable de l'enseignement militaire des langues doit être utilisée pour l'enseignement de la terminologie spécifique.

Il y va autrement en ce qui concerne les examens étant donné que les tests de niveaux de langues militaire ainsi que les tests du CECRL visent l'évaluation des compétences linguistiques dans des situations contextuelles réelles qui ne sont pas liées à une méthode de langue : les dits tests d'aptitude (« *Proficiency test* »). La courte présentation des tests utilisés par l'Armée fédérale autrichienne doit clarifier le fait que ceux-ci suivent également les exigences du CECRL concernant l'évaluation objective bien que la frontière déjà décrite dans le CECRL entre les tests « les plus objectifs possibles » et les tests « objectifs à l'extrême » exige un contrôle permanent de la qualité des tests utilisés par l'Institut des langues de l'Armée fédérale autrichienne.

L'hypothèse posée au chapitre 3, disant que la systématique des cours dans la formation des langues au sein de l'Armée fédérale autrichienne diffère nettement de celle dispensée dans les établissements de formation civils ne peut pas être

confirmée étant donné que les cours et les examens sont réalisés de la même manière, que ce soit dans le cadre militaire ou civil.

La question que l'on doit se poser sur le choix de la bonne méthode est bien plus importante que la question concernant la systématique des cours. Au début de ce chapitre traitant la discussion des méthodes de l'enseignement des langues, les méthodes importantes pour l'Armée fédérale autrichienne sont brièvement présentées afin de permettre le développement des principes théoriques.

Bien que des méthodes « purement militaire » telle que la méthode audio-linguale qui traite l'apprentissage des dialogues et des structures de phrases fixes par des exercices répétitifs existent, le personnel enseignant du SIB n'ignore cependant pas les nouvelles méthodes, qu'il faut d'ailleurs qualifier de « plus actuelles ».

Le fait qu'il n'y ait pas seulement des militaires qui travaillent au SIB, mais également des personnes formées dans un milieu civil, a pour conséquence que les nouveautés du marché civil dans le domaine de l'enseignement des langues seront également évaluées au niveau des cours de langues.

Actuellement, la méthode dite « interculturelle » connaît un certain succès, car le concept du plurilinguisme propagé par le conseil européen et recommandé en tant qu'objectif primordial par le CECRL gagne de plus en plus de l'importance au sein des forces armées autrichiennes.

Même si l'anglais reste la langue obligatoire pour tous les cadres supérieurs de l'Armée fédérale, il est également conseillé de minimiser les effets négatifs des différences culturelles par une augmentation de la compréhension envers une autre culture. Ceci peut effectivement sauver les vies des soldats qui, en opération extérieure, se retrouvent dans une région où la population locale émet de sérieuses réserves face à l'engagement des forces internationales ou autrichiennes de maintien de la paix. L'individualité culturelle peut très bien être expliquée et transmise par le biais de l'enseignement des langues et c'est la raison pour laquelle cette forme de formation devrait jouer un rôle beaucoup plus important au sein des forces armées.

Le principe du plurilinguisme n'influence donc pas seulement le secteur civil, mais également l'enseignement militaire des langues qui a, en général, déjà effectué ses

premiers pas vers un plurilinguisme parmi ses fonctionnaires. En effet, plus d'un tiers des officiers parle anglais voire une troisième langue en sus de l'allemand.

Cela signifie que l'hypothèse posée au chapitre 5, qui dit que les méthodes de l'enseignement du français utilisées au sein de l'Armée fédérale ne correspondent pas aux méthodes recommandées par CECRL, vu qu'il existe d'autres règles pour le domaine militaire, ne peut pas être confirmée.

Bien que j'étais, au début de ce travail, encore convaincu que l'enseignement militaire des langues se distinguait par ses propres principes militaires de l'enseignement au sein des institutions civiles, j'ai dû constater en travaillant avec le CECRL que les deux systèmes se ressemblent dans beaucoup de domaines et que les grands objectifs du Conseil européen, telle que la meilleure compréhension entre les différentes cultures, pouvaient facilement être transférés aux objectifs militaires et contribuer à la protection des forces armées.

En ce qui concerne la méthodologie, les contenus de la formation et l'évaluation, aucun changement ne sera nécessaire dans l'enseignement des langues étrangères dispensé au sein de l'Armée fédérale autrichienne pour satisfaire aux recommandations du CECRL étant donné que la plupart des réglementations du cadre européen ont déjà été appliquées ou sont en train de l'être. Toutefois, pour délivrer un certificat de langues reconnu dans le secteur civil aux fonctionnaires du Ministère de la Défense et des Sports, il faudrait d'abord établir une définition encore plus détaillée de certains descripteurs et les classer pour ensuite entamer une étude empirique qui évaluerait la classification correcte des descripteurs au sein des différents niveaux de langues.

## LEBENS LAUF

### Persönliche Daten

Name: **Andreas PRUTSCH**  
 Staatsangehörigkeit: Österreich, Schweiz  
 Geburtsdaten: 17. Dezember 1973 in GRAZ

### Publikationen

2002 Andreas Prutsch, Martina Lenz, *Katholischer Fundamentalismus - Eine Internetrecherche für den GS/P-Unterricht*, in: Historische Sozialkunde 3/2002.

### Berufliche Qualifikation

Jan – Mai 2008 Stabslehrgang für Berufsoffiziere der französischen Streitkräfte, COMPIEGNE, FR  
 Dez 2004 2-wöchige Ausbildung hinsichtlich Struktur, Aufgaben und Organisation der französischen Streitkräfte im Kommando der Landstreitkräfte FRANKREICH (CFAT) in LILLE, FR  
 Aug 2002 Stabslehrgang für Reserveoffiziere der französischen Streitkräfte, PARIS, FR  
 Jul 2000 Lehrgang 2 für Französischlehrer in ROYAN, FR  
 Aug 1999 Lehrgang 1 für Französischlehrer in ROYAN, FR  
 Jan – Jul 1996 Lehrgang der französischen Streitkräfte für Französischlehrer alliierter und befreundeter Streitkräfte am Ausbildungszentrum (CIFR) in ROCHEFORT, FR  
 Okt 1992 – Sep 1993 EF-Ausbildung beim LWSR 54 in GRAZ

### Berufliche Erfahrungen

Seit 2003 Leiter Referat Französisch (mit der Führung betraut) am Sprachinstitut des Österreichischen Bundesheeres (SIB), Landesverteidigungsakademie (LVAK), WIEN  
 Seit 1996 HLO (Lehrtätigkeit an der TherMilAk, an der LVAK sowie bei Einzelausbildungen und dezentralen Sprachkursen), Dolmetscher und Übersetzer im Referat Französisch am SIB, LVAK, WIEN  
 2006, 2008, 2009 Lektor für österreichische Militärterminologie an den französischen Militärakademien von Coëtquidan, GUER, FR  
 Aug 2008 Lehrer und Ausbilder beim Stabslehrgang für Reserveoffiziere der französischen Streitkräfte in PARIS, FR  
 1993 – 1996 Ausbilder im Bereich Französisch sowie fremde Heere beim LWSR 54 in GRAZ

### Schulische Ausbildung/Studium

Seit 1996 Berufsbegleitendes Lehramtsstudium Französisch und Geschichte an der Universität WIEN (derzeit Fertigstellung der Diplomarbeit)

1994 – 1996 Studium Europasprachen, Wirtschaft und Recht an der  
Karl-Franzens-Universität in GRAZ  
1984 – 1992 Mathematisches Realgymnasium Keplerstrasse in  
GRAZ  
1980 – 1984 Volksschule in ST. STEFAN IM ROSENTAL

**Sprachkenntnisse**

Französisch perfekt in Wort und Schrift  
Englisch in Wort und Schrift  
Spanisch Grundkenntnisse