

Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache

Dorien Cools & Lies Sercu

Dorien Cools hat 2005 den akademischen Grad 'Lizentiat der Linguistik und Literaturwissenschaft (Deutsch und Englisch)' erworben, und studiert jetzt 'Methodik/Didaktik Deutsch und Englisch als Fremdsprache'.

Lies Sercu ist seit Oktober 2003 Lehrbeauftragte für Zweit- und Fremdsprachenforschung und Methodik/Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an der K.U.Leuven (Katholieke Universiteit Leuven) (Belgien). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte betreffen den Effekt von expliziten und impliziten Unterrichtsverfahren auf den Erwerb von interkultureller Kompetenz und Wortschatz in einer fremden Sprache. Sie leitet die Forschungsgruppe 'Foreign Language and Education' (<http://www.ling.arts.kuleuven.be/flae/>).

Erschienen online: 1. September 2006

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2006

Abstract. 2001 wurde vom Europarat der 'Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen' (GER) veröffentlicht. In diesem Beitrag gehen wir der Frage nach, inwieweit zwei kürzlich erschienene Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, die für sich in Anspruch nehmen, den Richtlinien des GERS zu folgen, dem Rahmen wirklich angepasst sind. Unsere Analyse hat aufgezeigt, dass *Geni@l* den Anforderungen des GERS besser entspricht als *Delfin*, aber auch, wie schwierig ein solcher Vergleich anzustellen manchmal war, teilweise deswegen, weil die Deskriptoren des Europäischen Rahmens nicht immer eindeutig und spezifisch erläutern, über welche Fertigkeiten und Kompetenzen die Lernenden auf den jeweiligen Niveaustufen verfügen müssen.

1. Einführung

Im Jahr 2001 wurde der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen* (GER) vom Europarat veröffentlicht. In diesem Rahmen werden die verschiedenen Teilkompetenzen, die einen Fremdsprachenbenutzer in der fremden Sprache handlungsfähig machen, mit Hilfe von

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

sechs Niveaustufen sowie deskriptiver Kategorien für jede Stufe beschrieben. Primäres Ziel des vom Europarat in Auftrag gegebenen GERs ist es, die Mehrsprachigkeit zu fördern und eine Vergleichbarkeit von Sprachqualifikationen durch die Beschreibung von globalen Lernzielen zu erlangen. Den Autoren nach¹ zielt der GER primär auf „Transparenz und Kohärenz in Bezug auf Ziele, Evaluation und Zertifizierung im Sprachenlernen in Europa“² ab. Er soll unter anderem aber auch den folgenden Zwecken dienen: „der Planung von Sprachlernprogrammen unter Berücksichtigung von vorausgegangenem Sprachenlernen und von Vorkenntnissen“, vor allem auf den höheren Niveaustufen. Ferner kann der GER für die Entwicklung von Sprachzertifikaten hinsichtlich der Prüfungsinhalte und der Beurteilungskriterien eingesetzt werden. Drittens kann der Referenzrahmen zur Planung von selbstbestimmtem Lernen dienen, was mit einschließt, das Bewusstsein der Lernenden für den Kenntnisstand zu entwickeln, den sie erreicht haben, sowie auch die Kompetenz zu steigern, erreichbare und sinnvolle Lernziele selbst fest zu legen. Schließlich möchte der Rahmen richtungsgebend für die Auswahl von Lernmaterialien sein.³

Zusammenfassend kann man sagen, dass der Referenzrahmen ein Hilfsmittel für Curriculums-Entwickler, Leiter von Institutionen, Lehrbuchautoren, Prüfungsspezialisten, Lehrende und Lernende sein möchte, indem er dabei hilft, Lernziele in der gemeinsamen Sprache des GERs explizit darzustellen und auch konkrete Lernwege zum Erreichen dieser Ziele zu entwickeln.

In diesem Beitrag untersuchen wir die ersten Lektionen zweier kürzlich erschienener Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, die den Anspruch erheben, sich an den Niveaustufen A1 - B1 des Europarats zu orientieren, nämlich Lektionen 1 bis 40 von *Geni@l* (Langenscheidt) und Lektionen 1 bis 20 von *Delfin* (Hueber). Während *Geni@l* ein Lehrwerk für Jugendliche ab 12 Jahren ist, richtet sich *Delfin* an Erwachsene und bezieht sich auf das „Orientierungsmuster für Deutschkurse des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge“.⁴

Wir gehen also der Frage nach, inwieweit diese Lehrwerke den Rahmen wirklich in die Praxis umsetzen. Die Ergebnisse einer solchen Analyse sind nicht nur Lehrwerkverfassern von Nutzen; sie können für jeden, der mit Lehrwerken zu tun hat, wie z.B. erziehungswissenschaftliche Forscher und Lehrer, interessant sein.

1. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen

1.1 Kommunikative Kompetenz im GER: eine vertikale und eine horizontale Dimension

Für sechs unterschiedliche Niveaustufen beschreibt der GER, welche Kenntnisse

Dorien Cools & Lies Serçu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

und Fertigkeiten Lernende erwerben müssen, damit sie eine Sprache erfolgreich benutzen können. Die deskriptiven Kategorien stellen die horizontale Dimension des Rahmens dar, die sechs Niveaustufen die vertikale. Die Kombination dieser beiden Dimensionen resultiert in einem Profiltraster für jede Teilkompetenz, in dem angegeben wird, was auf den einzelnen Niveaus von den Lernenden zumutbar erwartet werden kann. In der folgenden Tabelle werden diese sechs Niveaus näher beschrieben.

| | | |
|--------------------------------------|-----------|--|
| Kompetente Sprachverwendung | C2 | Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. |
| | C1 | Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden. |
| Selbständige Sprachverwendung | B2 | Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben. |
| | B1 | Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben. |

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

| | | |
|------------------------------------|-----------|---|
| Elementare Sprachverwendung | A2 | Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. |
| | A1 | Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen. |

Tabelle 1: Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala⁵

Die horizontale Dimension des GERs verdeutlicht, über welche Kompetenzen—sprachliche und allgemeine—die Lernenden verfügen müssen, damit sie sich auf den jeweiligen Niveaus an kommunikativen Aktivitäten beteiligen können. Jede Niveaustufe erwartet von den Lernenden von einer zur nächsten Stufe jedes Mal gründlichere und weiter automatisierte, spontan einsetzbare Sprachkenntnisse. Die sprachliche oder kommunikative Sprachkompetenz umfasst eine linguistische, soziolinguistische und pragmatische Komponente. Neben den sprachlichen Fertigkeiten spricht der GER auch einige allgemeine Kompetenzen an, über die der Lernende verfügen muss. Diese allgemeinen Kompetenzen schließen das soziokulturelle Wissen, die Lernfähigkeit und einige Problemlösungsstrategien ein, sind aber nicht nach Niveaustufen gegliedert. Soziokulturelles Wissen beinhaltet das Wissen über die Gesellschaft und die Kultur der Gemeinschaft oder der Gemeinschaften, in denen die Zielsprache gesprochen wird. Lernfähigkeit schließt neben Lerntechniken auch Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeine phonetische Fertigkeiten und heuristische Fertigkeiten ein. Problemlösungsstrategien schließlich sind Strategien, die der Lernende entwickeln muss, damit er seine mangelnden Sprachkenntnisse ausgleichen kann. Beispiele dafür sind: mittels einer Gebärde verdeutlichen, was man aussagen will, oder ein Wort umschreiben, das man nicht kennt. Zusammen ermöglichen es die allgemeinen und sprachlichen Kompetenzen den Lernenden, Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen.

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

2. Vorgehensweise

2.1 Korpus

Das Ziel unserer Studie war, zu untersuchen, inwieweit die folgenden beiden Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache den Anforderungen des GERs genügen. Dabei haben wir uns auf zwei Lehrwerkserien beschränkt, die vor kurzem in Deutschland erschienen sind und die für sich in Anspruch nehmen, die Lernenden dazu zu befähigen, die Anforderungen der Niveaustufen A1 bis B1 des GERs zu erreichen.

Geni@l ist ein Lehrwerk in drei Bänden. Der erste Band, so geben die Autoren an, zielt auf das Erreichen der Stufe der elementaren Sprachverwendung ab, d.h. Niveau A1. Der zweite Band führt zum Niveau A2, der dritte zum Niveau B1 des GERs.

Delfin ist wahlweise erhältlich in einem Band, in zwei oder drei Bänden; der Inhalt der verschiedenen Ausgaben ist jedoch gleich. Unsere Analyse bezieht sich auf die Ausgabe in drei Bänden. Die ersten sieben Lektionen sollen zum Niveau A1 führen, die Lektionen 8 bis 14 zum Niveau A2 und die Lektionen 15 bis 20 schließlich zum Niveau B1 des GERs.

2.2 Das Analyseinstrument

Bei der Erstellung unseres Analyseinstruments sind wir vom handlungsorientierten Ansatz des GERs ausgegangen, wobei

Sprachverwendung—und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein—[...] die Handlungen von Menschen umfasst, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen.⁶

Lernende “greifen in verschiedenen **Kontexten** und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um **Texte** über bestimmte **Themen** aus verschiedenen **Lebensbereichen** (Domänen) zu **produzieren** und/oder zu **rezipieren**. Dabei setzen sie **Strategien** ein, die für die Ausführung dieser **Aufgaben** am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen”.⁷

Wie aus Tabelle 2 hervorgeht, wurden sechs Analysekatgorien unterschieden: Übungstypus, Textsorte, Thema, Raum und Ursprung.

Dorien Cools & Lies Serçu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

| Identifikation | Übungstypus | Textsorte | Thema | Sprechakte | Raum | Ursprung |
|------------------|-----------------|-----------|---------------------------------------|---|------|----------|
| GEN KB1 E1 Ü1 | SPR REZPR BB | BES | Personen und Sachen beschreiben | Sprechakt: Beschreibung von Personen/ Sachen | 200 | NA |
| GEN KB1 E1 Ü2 | HÖR REZ ZO | BES | Personen und Sachen beschreiben | Sprechakt: Beschreibung von Personen/ Sachen | 50 | NA |
| GEN KB1 E1 Ü3 | HÖR REZ GV | DIA | Beziehungen | Hören: Be- grüßen und Verabschieden | 80 | NA |
| GEN KB1 E1 Ü3 | LES REZ LE | DIA | Beziehungen | Lesen: Be- grüßen und Verabschieden | 80 | NA |

Tabelle 2: Analyseinstrument

Die erste Spalte enthält Angaben zur *Identifikation* der analysierten Übung oder Aktivität, die von den Lernenden bewältigt werden soll. So geht aus *GEN KB1 E1 Ü1* hervor, dass es sich um die erste Übung (Ü1) aus dem Abschnitt E1 (E1) in *Geni@l (GEN)*, Kursbuch 1 (KB1) handelt. Diese Informationen sollen vor allem das schnelle Wiederauffinden einer bestimmten Passage oder Übung erlauben.

In der Spalte *Übungstypus* erscheinen Codes, die drei Sorten von Informationen zusammen gruppieren. Die erste Komponente jedes Codes zeigt, welche Fertigkeit oder welche Sprachkenntnisse in einer Übung angewendet werden müssen. So steht, z.B. ‚GR‘ für ‚Grammatik‘ und ‚SPR‘ für ‚Sprechfertigkeit‘. Die zweite Komponente des Codes zur Markierung des Übungstypus läßt erkennen, ob es sich um eine rezeptive (REZ), rezeptiv-produktive (REZPR) oder produktive (PR) Übung handelt. Eine Übung wurde als rezeptiv bezeichnet, wenn der Lernende selber keine Sprache produzieren muss. Bei rezeptiv-produktiven Übungen muss der Lernende nur in beschränktem Maße Sprache produzieren, und der Schwerpunkt liegt auf dem Verstehen von Sprache. Produktive Übungen schließlich fordern die Lernenden dazu auf, selbst Sprache zu produzieren. Die dritte Komponente innerhalb jedes Codes in dieser Spalte markiert dann die genaue Art der Übung. Dabei kann es sich zum Beispiel um eine Bildbeschreibung (BB), eine Zuordnungs- (ZO) oder Lückenübung (LÜ) handeln. Ein vollständiger Code wie SPR REZPR BB bezieht sich somit auf eine rezeptiv-produktive (REZPR) Sprechübung (SPR), in der die Lernenden ein Bild beschreiben müssen (BB). Mit Hilfe dieses Kriteriums wollen wir erstens einen Einblick gewinnen in die Art der sprachlichen Aktivitäten, die die Lernenden auf einer bestimmten Niveaustufe schwerpunktmäßig ausführen können müssen. Zweitens wollen wir prüfen, ob sich hier eine gewisse Progression über die

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

verschiedenen Niveaustufen hinweg feststellen läßt, und schließlich wollen wir auch die beiden Lehrwerke in dieser Hinsicht mit einander vergleichen.

Das zweite Analysekriterium betrifft die Bestimmung der *Textsorte*. Um Sprachproduktion zu vertiefen und zu automatisieren, empfiehlt der GER die wiederholte Konfrontation mit denselben Textsorten, die jedoch jedes Mal von konkreten Texten mit einem höheren sprachlichen und inhaltlichen Niveau vertreten werden (vgl. z.B. S. 230 in der Buchfassung des GERs, wo Textsorten wie Sachtexte, Briefe oder Gebrauchsanweisungen in der Beschreibung der Anforderungen bezüglich der Lesefertigkeit wiederholt auf den verschiedenen Niveaustufen auftauchen.) Insgesamt wurden 33 verschiedene Codes zum Kodieren der Textsorte entwickelt, wie z.B. Beschreibung (BES), Dialog (DIA), Lied (LIE) oder Telefongespräch (TEL). Unsere Codes basieren zum Teil auf den im GER erwähnten Textsorten (GER 2001: 97). Mit unserer Analyse wollen wir überprüfen, ob sich *Geni@l* und *Delfin* in dieser Hinsicht unterscheiden. Darüber hinaus wollen wir untersuchen, ob Textsortenvielfalt den mittleren Sprachniveaus vorbehalten bleibt und also auf den niedrigeren Niveaus, nämlich A1 und A2, nicht vorhanden ist.

Neben dem Übungstypus und der Textsorte wird auch jedes Mal das in der Übung angesprochene *Thema* kodiert. Dabei handelt es sich um die inhaltlichen Themen, die häufig in Lehrwerken angesprochen werden, wie Freundschaft, Freizeitaktivitäten, Kleidung oder Umwelt.

Mit dem Label *Sprechakte* geben wir an, auf welche sprachlichen Handlungen—wie jemandem danken, sich verabschieden, jemanden begrüßen—die Übungen abzielen. Dies geht aus der fünften Spalte von Tabelle 2 hervor. Im GER wird angegeben, dass sich Lernende allmählich zu einem breiteren Spektrum an Themen äußern können müssen und dass sie sich auch allmählich in unterschiedlicheren Situationen zu Recht finden können müssen.⁸ Unter Zuhilfenahme dieses Analysekriteriums wollen wir ermitteln, ob und inwieweit die Lehrwerke Lernenden bei dem Erwerb von funktionalen Sprachkenntnissen behilflich sein können.

Anhand des Kriteriums *Raum* wollen wir einen genaueren Eindruck gewinnen von der Wichtigkeit, die jedem Thema, jeder Textsorte und jedem Übungstypus in den Lehrwerken eingeräumt wird. Die Länge der Übungen oder der Texte wird damit berechnet, wie viel Prozent einer Textseite sie einnehmen. ‘100’ bedeutet, dass eine Übung oder ein Text eine volle Seite im Textbuch oder im Arbeitsbuch einnimmt; ‘50’, dass einem Text oder einer Übung eine halbe Seite gewidmet wird, usw. Diese Daten vermitteln ein genaueres Bild als reine Zählungen der Häufigkeit des Vorkommens von bestimmten Übungstypen oder Textsorten, aber verständlicherweise kein mathematisch exaktes Bild.

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

In der letzten Spalte von Tabelle 2 wird angegeben, ob der Zubringertext sich als authentisch (A), nicht authentisch (NA) oder semi-authentisch (SA) charakterisieren lässt. Als ‘authentisch’ wurden Texte betrachtet, die im Original erschienen. Semi-authentische Texte sind Texte, die im Prinzip so in einem deutschsprachigen Land hätten produziert werden können, aber trotzdem wahrscheinlich teils erfundene, teils didaktisierte Texte sind, u.a. weil keine genauen Angaben zu ihrem Ursprung geliefert wurden. Nicht-authentische Texte sind echte Lehrwerktexte, also Texte, die spezifisch in Hinblick auf die Verdeutlichung oder Einübung eines bestimmten Aspektes der deutschen Sprache erstellt wurden. Dieser Aspekt der Analyse soll Informationen zur Wirklichkeitsnähe der verwendeten Materialien liefern. Es wird erstens davon ausgegangen, dass authentische Texte—weil sie den funktionellen Sprachgebrauch in der fremdsprachlichen Gesellschaft widerspiegeln—die Lernenden schneller zum funktionellen Sprachgebrauch befähigen als nicht-authentische oder semi-authentische Texte, und zweitens, dass authentische Texte den Lernenden erlauben, einen wahrheitsgemäßen Einblick in die fremden Kulturen zu gewinnen, in denen die Fremdsprache verwendet wird. Dies soll nun aber nicht heißen, dass nicht-authentische Texte aus dem Fremdsprachenunterricht verbannt werden sollten. Für das Erreichen bestimmter Lernziele, sicherlich auf den unteren Niveaustufen, sind sie sehr gut einsetzbar. Im GER wird explizit ausgesagt, dass “ ‘authentische’ Texte und didaktische Texte für Unterrichtszwecke, Texte in Lehrbüchern oder Texte, die die Lernenden erstellen, auch nur Texte unter anderen” sind.⁹ Ein Lehrwerk ohne authentische Texte wäre jedoch im Hinblick auf den aktuellen Stand der Fremdsprachendidaktik nicht mehr akzeptabel.

2.3 Datenaufbereitung

Für jedes Niveau (A1, A2 und B1) und für jedes Lehrwerk (*Geni@l* und *Delfin*) wurde errechnet, wie häufig bestimmte Übungstypen und Textsorten auftreten, und wie viel Raum sie in Anspruch nehmen. Für jede Fertigkeit, einschließlich der allgemeinen Kompetenzen, wurde weiter differenziert zwischen rezeptiven, rezeptiv-produktiven und produktiven Übungen. Das gleiche geschah für die Wissensdomänen ‘Grammatik’ und ‘Wortschatz’. Auch wurden Raum- und Häufigkeitsdaten für die angesprochenen Themen gewonnen.

3. Lernziele, Themenbereiche und Textsorten: Ergebnisse der Analyse

Der GER verlangt bei der Entwicklung von Lehrmitteln für das Fremdsprachenlernen die Wahl von Zielen, entsprechenden Inhalten und methodischen Vorgehensweisen.¹⁰ Das Hauptziel des Fremdsprachenlernens kann zum Beispiel die Beherrschung der linguistischen Komponente einer Sprache sein (Kenntnis ihres phonetischen Systems, des Wortschatzes und der Syntax) ohne viel Rücksicht auf soziolinguistische Nuancen oder pragmatische Effizienz. In anderen Fällen kann das Lernziel in erster Linie pragmatisch orientiert sein und konzentriert

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

sich dann auf die Entwicklung der Fähigkeit, mit Hilfe der beschränkt verfügbaren sprachlichen Ressourcen und ohne besondere Berücksichtigung des soziolinguistischen Aspekts in einer Fremdsprache agieren zu können.¹¹ Das Hauptziel des Fremdsprachenlernens kann auch darin bestehen, eine bestimmte berufliche Aufgabe besser ausführen zu können, eine Studienhilfe zu sein, oder das Leben im Ausland zu erleichtern. Weiterhin können Lehr- und Lernziele in Hinblick auf ein optimales funktionales Handeln in einem bestimmten Lebensbereich konzipiert werden, und somit in Bezug auf den öffentlichen Bereich, den beruflichen Bereich, den Bildungsbereich oder den privaten Bereich.

In der Regel haben die Optionen nie einen derart ausschließlichen Charakter wie eben dargestellt, und “harmonische Fortschritte [werden] in allen Komponenten angestrebt.”¹² Dennoch gibt es zahlreiche Lehrwerke, die sich auf die eine oder die andere Komponente der kommunikativen Kompetenz konzentrieren.

In Abschnitt 3.1 gehen wir nun der Frage nach, welche Lernziele die beiden Lehrwerke hauptsächlich anstreben. Danach wird in Abschnitt 3.2 dargestellt, inwieweit sich diese Ziele in den in *Geni@l* und *Delfin* angesprochenen Themenbereichen, Textsorten und den damit verbundenen sprachlichen Handlungen widerspiegeln.

3.1 Lernziele der beiden Lehrwerke

Geni@l präsentiert sich als ein Lehrwerk für Jugendliche ab 12 Jahren.

Im Mittelpunkt stehen die Haupteinsatzbereiche der Jugendlichen selbst: Schule, Freizeit, Hobbys, Familie und Freunde. Diese Themen werden verbunden mit landeskundlichen Informationen über die deutschsprachigen Länder. Die Themen richten sich nach den Vorgaben des 'Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen'. Die Niveaustufen entsprechen den Anforderungen des 'Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen': Band 1: A1, Band 2: A2, Band 3: B1.¹³

Auf seiner Webseite präsentiert sich *Delfin* wie folgt:

Delfin, dreibändige Ausgabe, passt zu neuen Kursstrukturen, die sich am Europäischen Referenzrahmen und/oder am Orientierungsmuster für Deutschkurse des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge orientieren. (...) Teil 1 führt zum Niveau A1 nach dem Referenzrahmen des Europarates (...); Teil 2 führt zum Niveau A2 nach dem Referenzrahmen des Europarates (...); Teil 3 führt zum Niveau B1 nach dem Referenzrahmen des Europarates (Prüfung Zertifikat Deutsch).¹⁴

Aus dem Inhaltsverzeichnis können die angesprochenen Themen—ein Thema pro Lektion—abgeleitet werden. Wir geben ein paar Beispiele: *Essen & Trin-*

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

ken; Einkaufen; Umzug und Einrichtung; Kultur und Freizeit; Sport und Gesundheit; Politik, Geschichte und Zukunft.

Aus Tabelle 3 geht hervor, inwieweit diese Ziele in den verschiedenen Bänden realisiert werden.

| Hauptziel | | | Geni@l | Delfin |
|-------------------------------|--------------------------|--|--|---|
| Kommunikative Sprachkompetenz | Sprachliche Fertigkeiten | | Allroundfertigkeitstraining: vor allem rezeptiv (-produktive) Übungen auf den Niveaus A1 und A2; auf B1: produktive Übungen | Vor allem produktives Sprachverwenden, ab Niveau A1 |
| | Allgemeine Fertigkeiten | Interkulturelle Fertigkeiten | Beträchtliche Zahl an landeskundlichen Übungen und Themen, vor allem auf dem Niveau B1 | Geringe Zahl an landeskundliche Übungen und Themen. |
| | | Lern-, Vermeidungs- und Problemlösungsstrategien | Beträchtliche Zahl an Übungen, besonders an Lern- und Vermeidungsstrategien. Problemlösungsstrategien werden kaum berücksichtigt | Werden kaum berücksichtigt |

Tabelle 3: Lernziele

Unsere Analyse hat also aufgezeigt, dass sich die beiden Lehrwerke als kommunikative Lehrwerke charakterisieren lassen, die die produktive Beherrschung der deutschen Sprache anstreben. Während *Delfin* ab dem ersten Niveau in zahlreichen Wortschatz- und Grammatik-übungen auf produktive Sprachverwendung ansetzt und dem integrierten Fertigkeitstraining vergleichsweise weniger Platz einräumt, bietet *Geni@l* dem Lernenden ein breiter gefächertes Allroundfertigkeitstrainingsangebot mit vor allem rezeptiven und rezeptiv-produktiven Übungen in den ersten zwei Bänden, jedoch mit mehr produktiven im dritten Band. Dies läßt sich aus den folgenden Abbildungen 1 bis 6 ablesen, die die Gewichtung pro Übungstypus in den verschiedenen Teilen der Lehrwerke angeben. Bezüglich allgemeiner Kompetenzen, wie interkultureller Fertigkeit und des Gebrauchs von Lern- und Vermeidungsstrategien, wurde festgestellt, dass dazu in *Geni@l* beträchtlich mehr Übungen vorhanden sind als in *Delfin*. So fehlen in *Delfin* unter anderem bestimmte landeskundliche Themen, die in *Geni@l* ausführlich behandelt werden. Problemlösungsstrategien wird in keinem der beiden Lehrwerke viel Aufmerksamkeit gewidmet.

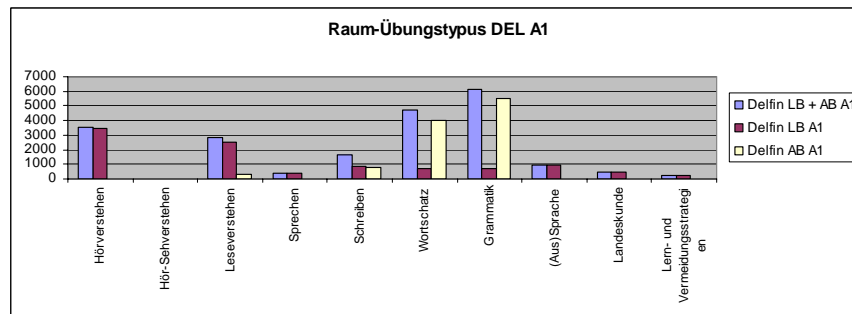


Abb. 1: Raum und Übungstypus in Delfin A1 (Lehrbuch (LB) und/oder Arbeitsbuch (AB))

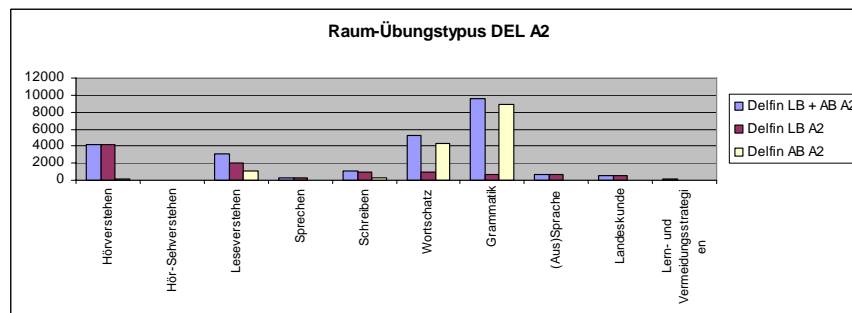


Abb. 2: Raum und Übungstypus in Delfin A2 (Lehrbuch (LB) und/oder Arbeitsbuch (AB))

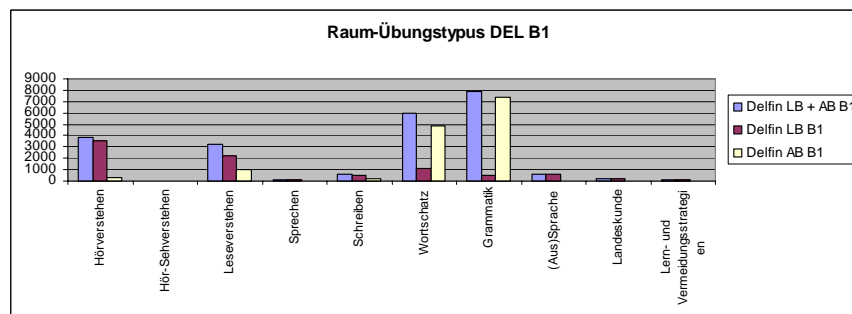


Abb. 3: Raum und Übungstypus in Delfin B1 (Lehrbuch (LB) und/oder Arbeitsbuch (AB))

Dorien Cools & Lies Serçu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

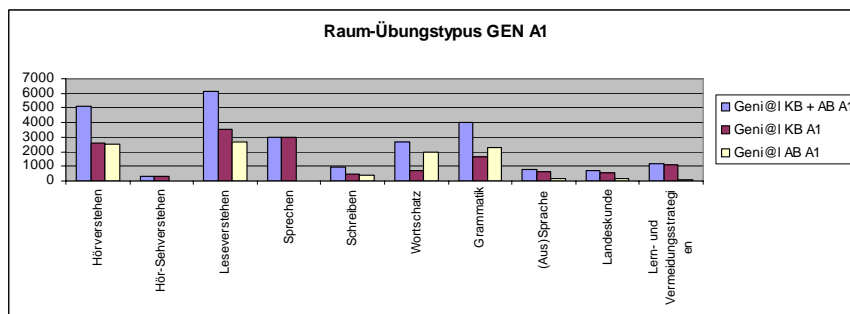


Abb. 4: Raum und Übungstypus in Geni@I A1 (Kursbuch (KB) und/oder Arbeitsbuch (AB))

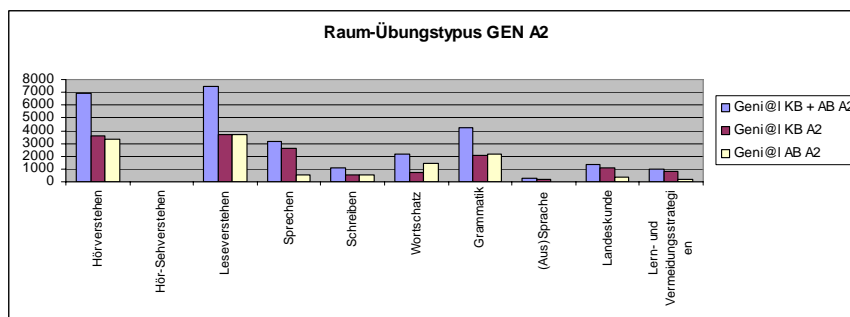


Abb. 5: Raum und Übungstypus in Geni@I A2 (Kursbuch (KB) und/oder Arbeitsbuch (AB))

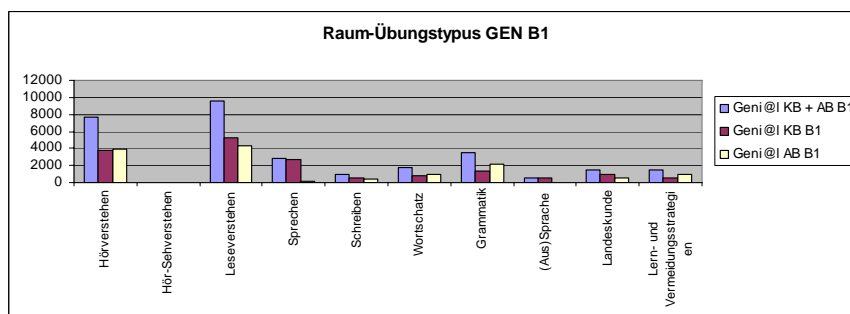


Abb. 6: Raum und Übungstypus in Geni@I B1 (Kursbuch (KB) und/oder Arbeitsbuch (AB))

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

3.2 Themen und Textsorten in den beiden Lehrwerken

Aus der nachstehenden Tabelle läßt sich erkennen, inwieweit sich diese Ziele in den in *Geni@l* und *Delfin* angesprochenen Themenbereichen, den Textsorten und den damit verbundenen sprachlichen Handlungen widerspiegeln.

| | | <i>Geni@l</i> | <i>Delfin</i> |
|------------------------------------|------------------------------------|--|--|
| Einüben der sprachlichen Kompetenz | Bezüglich sprachlicher Kompetenzen | Integriertes Fertigkeitstraining | Wortschatz- und Grammatikübungen |
| Themen | Themenvielfalt | Große Themenvielfalt | Große Themenvielfalt |
| Texte | Textsortenvielfalt | Größere Vielfalt an Textsorten als in <i>Delfin</i> | Weniger große Textsortenvielfalt als in <i>Geni@l</i> |
| | Authentisch/nicht-authentisch | Auf Niveau A1: 90 % nicht-authentische Texte; auf Niveau B1: etwas mehr (semi-) authentische Texte als in <i>Delfin</i> (insgesamt 14 %) | Auf Niveau A1: 90 % nicht-authentische Texte; auf Niveau B1: kaum (semi-) authentische Texte (insgesamt 3 %) |
| Progression | | Deutliche Progression: allmählich andere Ziele, Übungstypen, Textsorten, authentische Texte, Aufmerksamkeit für Lernstrategien | eher beschränkte Progression in Bezug auf Ziele, Textsorten, Übungstypen und Authentizität der Übungen und Texte |

Tabelle 4: Konkrete Vorgehensweise

Tabelle 4 zeigt, dass die beiden Lehrwerke in ihrer spezifischen Vorgehensweise Übereinstimmungen, jedoch auch beträchtliche Unterschiede, aufzeigen. So kommen z.B. bestimmte thematische Übungen innerhalb unterschiedlicher Niveaustufen vor oder sind bestimmte Themen nur in einem der beiden Lehrwerke anzutreffen. In den Tabellen 5 und 6 geben wir beispielhaft wieder, zu welchen Themen *Delfin* und *Geni@l* in ihrem Lehrwerk für Niveaustufe A1 Sprechfertigmateriale anbieten. Ins Auge fällt, dass *Geni@l* bedeutend mehr Themen und Sprechakte anspricht als *Delfin*.

SPRECHEN

| | <i>Delfin</i> LB+AB A1 |
|--|------------------------|
| Alltagsgegenstände/ Alltagssituationen | 4 |
| Begrüßen und Verabschieden/ sich vorstellen/ jemanden vorstellen | 2 |
| Beschreibung Personen/ Tiere/ Sachen | 1 |
| Einkaufen | 1 |
| Ländernamen | 1 |
| Positions- und Richtungsangaben/ Wegbeschreibung | 1 |
| (Satz mit) Frequenzangaben | 1 |
| Verabredung | 3 |
| Zahlen | 2 |
| Zeitangaben/ Uhrzeiten | 2 |

Dorien Cools & Lies Serçu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

Tabelle 5: Sprechfertigkeit: Themen und Sprechakte in Delfin A1 (Lehrbuch (LB) und Arbeitsbuch (AB))

| SPRECHEN | Geni@l KB+AB A1 |
|--|------------------------|
| Alltagsgegenstände | 5 |
| Begrüßen u. verabschieden/ sich (jem) vorstellen | 1 |
| Beschreibung Personen/ Tiere/ Sachen | 26 |
| Entschuldigungen | 2 |
| Essen/ Restaurant | 9 |
| Familie | 1 |
| Farben | 10 |
| Feiertage | 8 |
| Freundschaft | 13 |
| Gefühle | 6 |
| Geld | 8 |
| Hobbys/ Interessen | 11 |
| Kleidung | 16 |
| Krankheit | 3 |
| Ländernamen | 1 |
| Medien | 8 |
| persönliche Meinung | 3 |
| Positions- und Richtungsangaben/ Wegbeschreibung | 6 |
| Redensart | 2 |
| Reise | 1 |
| Schule | 3 |
| Sport | 6 |
| Tagesablauf/ Wochenplan | 2 |
| Wetter | 1 |
| wohnen | 3 |
| Wünsche | 1 |
| Zahlen | 3 |
| Zeitangaben/ Uhrzeiten | 1 |

Tabelle 6: Sprechfertigkeit: Themen und Sprechakte in Geni@l A1 (Kursbuch (KB) und Arbeitsbuch (AB))

Im Durchschnitt ist in *Geni@l* im Vergleich zu *Delfin* eine größere Vielfalt an Textsorten vorhanden. Beide Lehrwerke unterstützen die Lernenden an Hand von Fotos, Zeichnungen und sonstigen bildlichen Unterstützungsmitteln. Textsorten, die auf dem Niveau A1 in *Geni@l* sowie in *Delfin* in großer Zahl vorkommen, sind Übungen, Beschreibungen, Dialoge und Tabellen. Auf den Niveaus A2 und B1 ist die Textsortenvielfalt in *Geni@l* bedeutend größer als in *Delfin*. So arbeiten die Lernenden auf dem Niveau B1 in *Delfin* mit nur 17 verschiedenen Textsorten, in *Geni@l* aber mit 27.

Dorien Cools & Lies Serçu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

Was den authentischen Charakter der Lehrwerke betrifft, lässt sich feststellen, dass sich *Geni@l* und *Delfin* auf der Stufe A1 ähneln, wo etwa 90 % der Übungen und Texte einen nicht-authentischen Charakter haben, sich jedoch auf der Stufe B1 beträchtlich voneinander unterscheiden. Während sich 8 % der Texte und Übungen in *Geni@l* als 'authentisch' bezeichnen lassen und 6 % als semi-authentisch, ist dies nur für 1 % bzw. 2 % der Texte und Übungen in *Delfin* der Fall (vgl. Abbildungen 7 und 8).

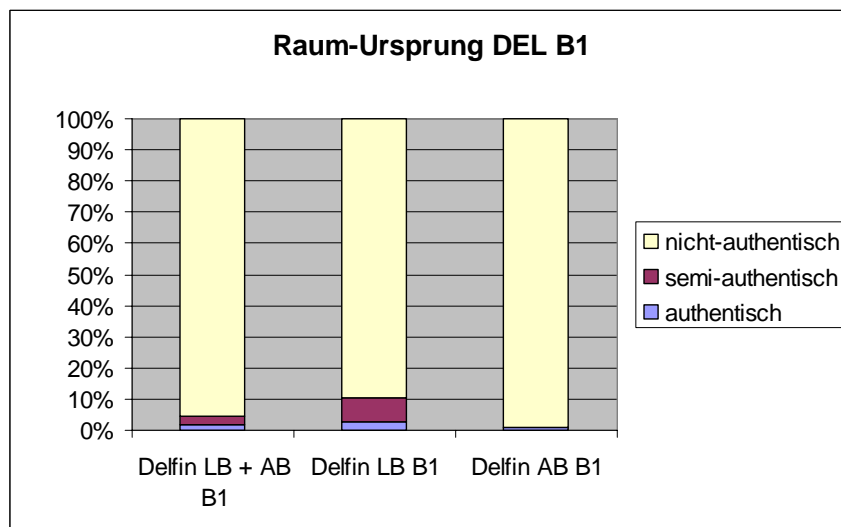


Abb. 7: Authentische vs. semi- und nicht-authentische Texte: *Delfin B1* (Lehrbuch und/oder Arbeitsbuch)

Schließlich unterscheiden sich die beiden Lehrwerke deutlich in Hinblick auf die eingebaute Progression, was sich schon teilweise aus dem Vergleich von Abbildungen 1 bis 3 bzw. 4 bis 6 ergeben hat.

Was die sprachlichen Fertigkeiten anbetrifft, zeigt unsere Analyse auf, dass *Geni@l* ein Lehrwerk ist, das sowohl im ersten als auch im zweiten und im dritten Band vor allem viele Grammatik-, Lese- und Hörübungen enthält, obwohl auch der Sprech- und in geringerem Maße der Schreibfertigkeit Aufmerksamkeit gewidmet wird. Hör-Sehverstehen kommt im ersten, nicht aber im zweiten oder im dritten Band an die Reihe. Dagegen wird im dritten Band der Leseverstehen und den Lern- und Vermeidungsstrategien deutlicher Aufmerksamkeit gewidmet. Das Lehrwerk zeigt auch eine deutliche Progression in Bezug auf Übungstypen und Textsorten auf. So sind im dritten Band mehr produktive Übungen und ein breiterer Fächer von Textsorten vorhanden. Im dritten Band schließlich gibt es mehr Texte mit einem authentischen Charakter im Vergleich zu den ersten zwei Bänden. Was dagegen die Progression in *Delfin* angeht, zeigt

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

unsere Analyse auf, dass diese in Bezug auf Textsorten, Übungstypen und Authentizität der Übungen eher beschränkt ist. In den drei Bänden wird vor allem Grammatik- und Wortschatztraining betont. Ferner enthält der dritte Band weder bedeutend mehr authentische Texte noch eine größere Textsortenvielfalt als der erste oder zweite Band. Übungen zu Landeskunde, Lern-, Vermeidungs- und Problemlösungsstrategien sind in *Delfin* kaum vorhanden.

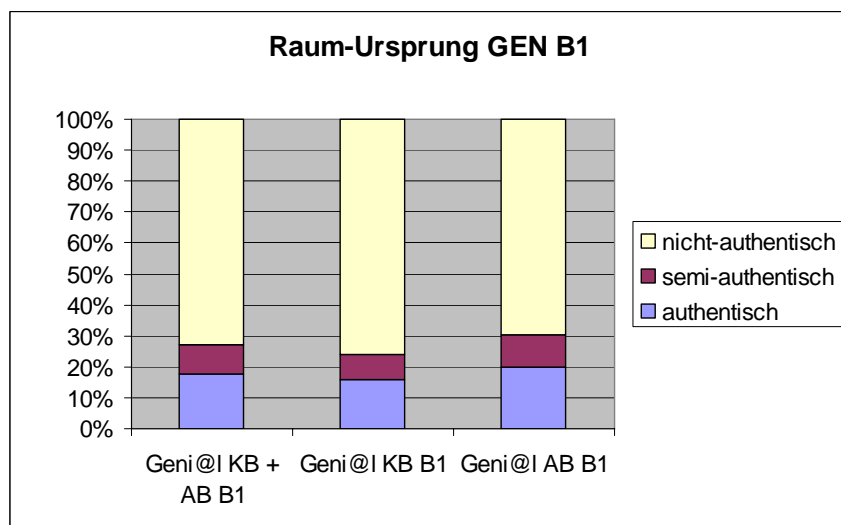


Abb. 8: Authentische vs. semi- und nicht-authentische Texte: Geni@l B1 (Kursbuch und/oder Arbeitsbuch)

4. Diskussion

Unsere Untersuchung betraf die Implementierung des GERS in zwei neu erschienenen Lehrwerkreihen für Deutsch als Fremdsprache. Unsere Analyse hat aufgezeigt, dass *Geni@l* den Lernenden ein viel reichhaltigeres Angebot macht als *Delfin*. *Geni@l* bietet bedeutend mehr verschiedene Textsorten, Themen, und Übungen an und zielt auf ein Allroundfertigkeitstraining ab, wobei *Delfin* in all diesen Bereichen hinter *Geni@l* zurückbleibt.

Daraus könnte man schließen, dass Lernende, die mit *Geni@l* arbeiten, tatsächlich dazu befähigt werden, das Niveau B1 des GERS zu erreichen, im Gegensatz zu Lernenden, die mit *Delfin* die deutsche Sprache erwerben möchten. Unseres Erachtens wäre dies ein Fehlschluss. Auch wenn die erstere Gruppe sich in etwa 80 bis 100 % der auf der Niveaustufe B1 erwähnten Kontexten in der Sprache zurechtfinden kann, so wird die zweite Gruppe die Fremdsprache in etwa 50 % oder 60 % dieser Kontexte verständlich einsetzen können. Daher erlauben es beide Lehrwerke den Lernenden, das Niveau B1 des GERS zu erlangen. In die-

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

ser Hinsicht hat unsere Analyse aufgezeigt, welche Lücken in *Delfin* und ähnlichen Lehrwerken behoben werden müssten, damit die Schüler besser auf der 50%-100 % Skala abschneiden können.

In methodologischer Hinsicht hat unsere Analyse gezeigt, dass an Hand der wichtigsten im GER verwendeten Deskriptoren—nämlich Sprachkompetenzen und Sprachlernstrategien, Themen der Kommunikation, Übungstypen und Textsorten, einschließlich ihres (semi-/nicht-) authentischen Charakters—das Ziel einer globalen Einschätzung der Eignung eines Lehrwerks zu erreichen, die Lernenden dazu zu befähigen, die auf einer bestimmten Niveaustufe zu bewältigenden sprachlichen Aktivitäten auszuführen. Wir würden uns wünschen, dass andere Lehrwerke auch auf diese Weise untersucht würden, damit das hier angewandte Untersuchungsverfahren, wenn nötig, verfeinert werden könnte.

Auf der Grundlage unserer Arbeit mit dem GER möchten wir auch die Benutzerfreundlichkeit und Brauchbarkeit des GERS für unsere Zwecke kommentieren. An Hand der Analyse haben wir feststellen können, dass der GER sicherlich dazu beitragen kann, bestimmte Lücken in Lehrwerken—z.B. in Sachen der Variation an Textsorten oder Übungstypen, des Erläuterns und Einübens von Lernstrategien, oder in Bezug auf explizites landeskundliches und interkulturelles Training—aufzudecken, aber dass mehrere Schwierigkeiten ausgeräumt werden müssen, ehe ein solcher Vergleich angestellt werden kann. Dies hat teilweise damit zu tun, dass die Deskriptoren des Europäischen Rahmens nicht immer eindeutig und genau erläutern, über welche Fertigkeiten und Kompetenzen die Lernenden verfügen müssen, und wozu sie imstande sein sollen. Vor allem für die niedrigsten Niveaus fehlen manchmal Deskriptoren oder sind die Angaben in Bezug auf bestimmte Fertigkeiten und Kompetenzen eher beschränkt. In Bezug auf die Analyse war daher z.B. nicht immer klar, welche Übungstypen, Textsorten oder Themen empfohlen werden, damit die Lernenden die Anforderungen ein gewisses Niveau erreichen können. Vor allem hinsichtlich der Grammatik sind, wie auch in der Literatur erwähnt wird (Morrow 2004), detaillierte Informationen im GER nur in sehr beschränktem Maße verfügbar.¹⁵ Dieser Mangel an konkreten Angaben hat die Analyse der Lehrwerke und den Vergleich mit dem Rahmen bedeutend erschwert. Auch bezüglich der interkulturellen Kompetenzen wird von den Autoren des Rahmens so gut wie nichts über Übungstypen, Textsorten und Ursprung der Texte ausgesagt. Ähnliches gilt hinsichtlich der zwei anderen allgemeinen Kompetenzen, nämlich der Lern- und Vermeidungsstrategien und Problemlösungsstrategien. Den Fertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hörverstehen und Lesen wird im GER ziemlich viel Aufmerksamkeit gewidmet, da für jede Niveaustufe immer zumindest einige Themen, Textsorten und Übungstypen aufgelistet werden. Leider wird aber nirgendwo angegeben, wie das Verhältnis zwischen den verschiedenen Fertigkeiten ungefähr aussehen soll.

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

Nebst dem Mangel an konkreten Angaben bezüglich der Implementierung des GERS in Lernmaterialien oder Curricula haben Kritiker des Rahmens auch den unübersichtlichen, nicht benutzerfreundlichen und manchmal undurchschaubaren Charakter dieses Richttextes beklagt. Die benutzte Terminologie ist nicht für jeden verständlich, weil sie nicht konsequent ist und auch nicht immer ausreichend erklärt wird (vgl. dazu u.a. Little 2003; Morrow 2004; Quetz 2001, 2003). Außerdem ist weder ein Glossar noch ein systematisches Sachregister vorhanden.

Dazu kommt noch, dass es der GER unterlässt, Deskriptoren anzuführen, die erlauben würden, den Sprachlernprozess unter Berücksichtigung von kontextuellen oder Lernermerkmalen zu betrachten. Obwohl generell wohl darauf hingewiesen wird, dass die Benutzer des Rahmens auch diese Merkmale in Betracht ziehen müssen (vgl. z.B. GER 2001: 53), wenn sie den GER für Entwicklungs- oder Prüfungszwecke oder für die Beurteilung von Lernmaterialien benutzen, fehlen weitgehend konkrete Hinweise, die dieses Anliegen unterstützen könnten.

Wie im GER selbst Verbesserungen erzielt werden könnten, bezieht sich also auf die Art und Weise, wie den Lernercharakteristiken besser Rechnung getragen werden könnte. Neben der Reichhaltigkeit wären dann sicherlich auch die Abstimmung der Lernziele, Aufgaben, Texte und Themen auf das Sprachlernvermögen, den Lernstil und die Lernziele der spezifischen Lernergruppe, sowie auch auf den spezifischen Unterrichtskontext—wichtige Beurteilungskriterien, die mittels Deskriptoren in die Analyse eingebracht werden sollten. In unserer Analyse haben wir die beiden Lehrwerke als international verbreitete Lehrwerke, die in verschiedenen Kontexten verwendbar sein möchten, betrachtet, aber nicht ihr Funktionieren in einem bestimmten Unterrichtskontext beurteilen wollen.

Der Europarat hat mit dem Rahmen nicht beabsichtigt, starre Normen einzuführen, sondern will sich in erster Linie vor allem darum bemühen, Mehrsprachigkeit zu fördern und eine Vergleichbarkeit von Sprachqualifikationen durch die Beschreibung von globalen Lernzielen zu erlangen. Somit lässt er den Lehrwerkautoren und Curriculumsentwicklern ziemlich viel Freiraum. Wenn Freiraum aber Richtungslosigkeit gleichkommt, etwa weil der GER als Dokument eher unzugänglich und unüberschaubar als leicht zugänglich ist, werden auch diese übergeordneten Ziele nicht erreicht werden.

Die Zukunft wird zeigen, ob der GER auch tatsächlich zum Erreichen dieser Ziele beiträgt. Eine genaue Beschreibung der fremdsprachlichen Kompetenz, die von Lernern erreicht wird, die *Geni@l* oder *Delfin* im Unterricht benutzt haben, wäre in dieser Hinsicht sehr interessant, denn dann könnte man wirklich die Qualität dieser beiden Lehrwerke vergleichen. Gleichzeitig könnte diese Art von Analysen dazu beitragen, den GER als Richtinstrument für die Entwicklung von Curricula und Lernmaterialien seinen richtigen Stellenwert einnehmen zu lassen.

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

Literaturverzeichnis

- Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta & Storz, Thomas (2001), *Delfin. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Einbändige Ausgabe. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Cools, Dorien (2005), *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen. Eine Untersuchung seiner Implementierung in zwei neulich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. K.U.Leuven: Unveröffentlichte Abschlussarbeit.
- Council of Europe (Hrsg.) (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Die deutsche Fassung des Referenzrahmens ist auf der Homepage des Goethe-Instituts vorhanden: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>. Eine Fassung in Buchform ist 2001 erschienen beim Langenscheidt Verlag.
- Funk, Hermann; Koenig, Michael & Koithan, Ute (2004), *Geni@l B1. Zertifikatsniveau. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Berlin/ München: Langenscheidt.
- Funk, Hermann; Koenig, Michael; Koithan, Ute & Scherling, Theo (2002), *Geni@l A1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Berlin/ München: Langenscheidt.
- Funk, Hermann; Koenig, Michael; Koithan, Ute & Scherling, Theo (2003), *Geni@l A2. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Berlin/ München: Langenscheidt.
- Little, David (2003), The Common European Framework: principles, challenges, issues. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 56: 3, 130-140.
- Morrow, Keith (Hrsg.) (2004), *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
- Quetz, Jürgen (2001), Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. *Info DaF* 28: 6, 553-563.
- Quetz, Jürgen (2003), A1-A2-B1-B2-C1-C2, Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen. *Deutsch als Fremdsprache* 40: 1, 42-48.

Dorien Cools & Lies Sercu, Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*: Eine empirische Untersuchung von zwei kürzlich erschienenen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 2006, 20 S.

Anmerkungen

- ¹ Wir benutzen in diesem Artikel immer nur männliche Formen, schließen damit aber auch Frauen ein.
- ² Siehe <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/104.htm>. Neben der Veröffentlichung des GERS in Buchform, 2001 erschienen beim Langenscheidt Verlag, gibt es im Internet eine vollständige Fassung des GERS. - "104" in dieser bibliographischen Angabe steht für 'Kapitel 1, Seite 4' in der Internetfassung. Leider stimmen in den beiden Fassungen nur die Kapitel, nicht aber die Seiten überein.
- ³ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/105.htm>.
- ⁴ http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=info_del.
- ⁵ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>.
- ⁶ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm>.
- ⁷ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm>.
- ⁸ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/306.htm>.
- ⁹ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/20105.htm>.
- ¹⁰ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/60104.htm>.
- ¹¹ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/60104.htm>.
- ¹² <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/60104.htm>.
- ¹³ <http://www.langenscheidt.de/deutsch/lehrwerke/daf/genial/konzept.html>.
- ¹⁴ http://www.hueber.de/sixcms/list.php?page=info_del.
- ¹⁵ Wir hatten erwartet, dass die deutsche Fassung des GERS auch konkrete Angaben zur deutschen Grammatik enthalten würde. Diese Fassung bietet aber bloß eine genaue Übersetzung des ursprünglichen englischsprachigen Textes, der einen Referenzrahmen für den Unterricht von sehr viel verschiedenen Fremdsprachen darstellen möchte.