

## **WIE TIEF GREIFT DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GER) IN DIE AKTUELLE LEISTUNGSMESSUNG DER SCHREIBKOMPETENZ IM DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE? – ZUM STAND IN SLOWENIEN**

### **1 EINLEITUNG**

Der 2001 vom Europarat veröffentlichte Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen hat in der letzten Dekade einen starken Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht in Europa ausgeübt. In Slowenien wurde er schon kurz nach seiner Veröffentlichung den Fremdsprachenlehrenden vorgestellt. Die Niveaustufen des GER hatten Einfluss auf die Art und Weise der Qualitätskontrolle im Fremdsprachenunterricht. Als Folge dieser Entwicklung hat die fremdsprachliche Didaktik im letzten Jahrzehnt auf dem Gebiet der Forschung gewiss Vieles geleistet. Die Frage, in welchem Ausmaß die Forschungsergebnisse auf die Praxis eingewirkt haben, steht jedoch weiterhin im Raum. Manchmal wird den Lehrkräften einfach zu viel zugemutet, wenn man von ihnen erwartet, dass sie automatisch verstehen, was alles in den einzelnen Kapiteln des GER auf sie zukommt und wie sie die Inhalte bewältigen bzw. wie sie sie in ihren fremdsprachlichen Unterricht implementieren können. Es geht hierbei nicht nur um die Kann-Beschreibungen, sondern um Vieles mehr, was dem Referenzrahmen, „den man ohne Hintergrundwissen über den historischen Kontext, in dem er entstanden war, nur als einen bildlosen Rahmen verstehen könnte“ (Skela 2011: 5)<sup>1</sup>, entnommen werden kann.

Wie in vielen anderen europäischen Ländern hat der GER auch im slowenischen Bildungssystem seine Rolle bestätigt. Seine Empfehlungen und Anregungen werden überall dort beachtet, wo es um handlungsorientiertes Fremdsprachenlernen, -lehren und -beurteilen geht. Nicht zuletzt wird er auch bei nationalen Tests für Fremdsprachen beachtet oder es werden die Aufgaben der einzelnen Prüfungsteile in bestimmte Niveaustufen eingereiht, wodurch in Form von Sprachzertifikaten europaweit gültige Abschlüsse ermöglicht werden.

Auch aus den verschiedenen Curricula für Deutsch als Fremdsprache ist evident, dass sie vom GER beeinflusst worden sind, wie z. B. das Curriculum für Deutsch als

---

\* *Die Adresse der Autorin:* Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slowenien. E-mail: brigita.kosevskipuljic@ff.uni-lj.si.

1 Zu diesem Thema wird den slowenischen Lesern empfohlen, das aufschlussreiche Nachwort in der slowenischen Fassung des GER (2011) von Janez Skela zu lesen.

Fremdsprache an Gymnasien: „Das Definieren der kommunikativen Fertigkeit geht aus dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen hervor“ (Holc et al. 2008: 4). Im Weiteren werden die kommunikativen Fertigkeiten nach dem GER zitiert und erläutert. Genauso richten sich die Bildungsstandards nach den einzelnen Niveaustufen. Es ist also klar, dass zumindest der Fremdsprachenunterricht dem GER „unterworfen“ ist. Dabei stellt sich aber die folgende Frage: Wird der Referenzrahmen folglich auch als Hilfsmittel bei der schulischen Leistungsmessung eingesetzt? Im Unterrichtsalltag kann man nämlich beobachten, dass häufig nach dem einen Prinzip unterrichtet, jedoch nach einem anderen benotet wird, obwohl die Standards als ein wichtiger Faktor der Qualitätssicherung in Bildungssystemen allen Beteiligten ermöglichen zu wissen, in welche „Richtung sie sich bewegen sollen und an welche Regeln sie sich halten müssen“ (Pižorn 2012: 113).

## 2 DAS SCHREIBEN IM DAF-UNTERRICHT UND DIE BEWERTUNG

Unser Interesse gilt vorwiegend der Bewertung der Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht, die – das zeigt auch die Praxis – im Fremdsprachenunterricht mehr oder weniger vernachlässigt wird.

Dabei geht es um die komplexeste sprachliche Produktionsfertigkeit. Das Schreiben beim Fremdsprachenunterricht ist nicht nur ein Mittel, mit dem wir ein Ziel erreichen, sondern vor allem ein Prozess, der beim Fremdsprachenlernen durchlebt und allmählich bewusst gemacht wird (Kosevski Puljić 2009: 91–92).

Um die Bewusstmachung von Schreibprozessen durchführen zu können, sollen bei den Lernenden auch in Anlehnung an den GER von Anfang an alle rezeptiven und produktiven sprachlichen Aktivitäten, die letztendlich zu einer erfolgreichen Schreibkompetenz führen<sup>2</sup>, gefördert werden. Sehr wichtig dabei erscheint die Textkompetenz, da der Wissenserwerb auch im Fremdspracherwerb vor allem auf der Basis von Texten verläuft. Ein textkompetenter Mensch kann Texte lesen und verstehen und mittels Texten sprachlich handeln und lernen (vgl. Portmann-Tselikas 2005). Das bedeutet, dass Lernende, die über eine hohe Textkompetenz verfügen, ihre Aufmerksamkeit abwechselnd auf die lokale und auf die globale Ebene eines Textes richten. Der Focus liegt also nicht nur auf der Grammatik, Syntax oder Orthographie, sondern auch im Bereich der Textkohärenz oder der Stilistik. Dabei spielt z. B. auch die Phraseodidaktik eine wichtige Rolle. Phraseme kann man schon im Anfängerunterricht einführen, denn

[sie] machen aus der Kombination von Sätzen eine semantisch kohärente Folge, sind strukturbildender Faktor der Kommunikationsstrategie und tragen zur Verwirklichung der Sprecherintention [oder der Schreiberintention] bei. Phraseme können je nach Textsorte verschiedene Funktionen ausüben (Valenčič Arh 2014: 79).

---

2 Die schriftliche Produktionskompetenz entwickelt sich immer im Ensemble mit allen anderen sprachlichen Fertigkeiten, wie Hörverstehen, Leseverstehen, produktives und interaktives Sprechen, nicht zuletzt auch sehr mit innerem Sprechen bzw. Monologien.

Im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig alle Arten des Schreibens zu fördern, vom freien, kreativen bis zum gelenkten Schreiben. Das Verfassen von verschiedenen Texten unterliegt (außer beim kreativen Schreiben) auch der Leistungsmessung, die auf bestimmten Kriterien basiert. Auf jeden Fall sollte zu den schriftlichen Produkten der Lernenden eine entsprechende Rückmeldung seitens der Lehrenden erfolgen. Bei der Bewertung sollte man nicht nur die Fehler sanktionieren, sondern auch eine Positivkorrektur miteinbeziehen.

Im GER gibt es zwar zu produktiven schriftlichen Aktivitäten zusammenfassende Informationen, wie u. a., welche Textsorten produziert werden können (Formulare und Fragebögen, Artikel für Zeitungen, Zeitschriften, Plakate, Berichte, Mitteilungen, Notizen, persönliche Briefe oder Geschäftsbriefe usw. und sogar Kreatives Schreiben). Aber als Lehrende/Lehrender muss man sich selbst die entsprechenden Deskriptoren aussuchen, um daraus Kriterien für die Leistungsmessung der einzelnen Textsorten zu erstellen, was mit großem Aufwand verbunden ist. Die Darstellung der Deskriptoren für schriftliche Produktion ist sehr allgemein vorgestellt:

Niveau	Schriftliche Produktion allgemein
B2	Kann klare detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus seinem/ihrer Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> oder <i>weil</i> verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

GER (2011: 67)

Bei der Schreibfertigkeit sollten einzelne Teilfertigkeiten wie Orthographie, Vokabular, sprachliche Korrektheit, inhaltliche Gestaltung, Kommunikationsangemessenheit u. a. separat getestet und, wenn nötig, bewertet werden. Diese Teilfertigkeiten unterscheiden sich für die verschiedenen Schreibformen wie Argumentieren, Appellieren, Gestalten, Informieren und Untersuchen. Die Kann-Beschreibungen für die oben aufgezählten Teilfertigkeiten sind im GER auf verschiedenen Seiten verstreut und manchmal auch unpräzise formuliert. Was heißt z. B., wenn jemand *einfache isolierte Wendungen und Sätze schreiben* oder *gewöhnliche Alltagsthemen verstehen kann*? Hierbei kann zum Teil *Profile Deutsch* (Glaboniat u. a. 2002) zur Hilfe herangezogen werden, wo man Kann-Beschreibungen mit Beispielen findet und wo oftmals die Antworten auf jene Fragen zu finden sind, welche beim Nachschlagen im GER aufgetaucht sind. Slowenische DaF-Lehrende können zur Leistungsbewertung der Textsorten auch andere Dokumente zur Hilfe ziehen, wie z. B. die Kriterien für den gelenkten Aufsatz im Prüfungskatalog für das allgemeine Abitur DaF (Predmetni izpitni katalog za

splošno maturo 2015 – nemščina [Der Prüfungskatalog für das allgemeine Abitur 2015 – Deutsch als Fremdsprache]).

Andererseits gibt es aber im GER (2001: 67–68) sogar Kann-Beschreibungen für Kreatives Schreiben, was eigentlich im Gegensatz zu den Prinzipien des Kreativen Schreibens steht, da dieses frei von Bewertung sein sollte, weil die Betonung mehr auf dem freien kreativen Schaffen der einzelnen Schreiber oder Schreiberinnen liegt, die anhand von verschiedenen Impulsen originelle Texte verfassen. Diese Kann-Beschreibungen eignen sich mehr für Aufsätze oder sogar dafür, wozu sie eigentlich gedacht sind (z. B. Buch-, Theaterstück-, Filmrezensionen) und wo die geltenden Konventionen beachtet werden müssen, also anders wie „beim Kreativen Schreiben, wo sie auch gebrochen werden dürfen“ (Kosevski Puljić 2003).

Wie sehen Lehrende den GER heute, wodurch haben sie seinen Nutzen erkannt und inwiefern hat er einen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung der Textproduktion im DaF-Unterricht ausgeübt? Das sind Fragen, auf die im folgenden Kapitel des Beitrags versucht wird, Antworten zu finden.

### 3 METHODOLOGIE

Die Datenerhebung erfolgte durch einen Fragebogen mit teilweise skalierten Antworten und teilweise Einstufungsantworten (insgesamt 7 Items). Die Fragen, die die Lehrkräfte beantworten sollten, waren folgende:

*Frage 1: Wie lange unterrichten Sie Deutsch als Fremdsprache?*

Es wurden folgende Skalen angegeben: A (bis 5 Jahre), B (5 bis 10 Jahre), C (10 bis 20 Jahre) und D (20 Jahre und mehr):

*Frage 2: Wie nützlich finden Sie den GER als Hilfe bei der Förderung der Schreibfertigkeit beim DaF-Unterricht nach folgenden Tätigkeiten? Bewerten Sie auf der Skala von 1 bis 5 (1-am wenigsten wichtig; 5-am wichtigsten).*

Die Tätigkeiten waren folgende: das Planen der Schreibförderung im Jahresplan, das Ausarbeiten der Kriterien für das Bewerten der schriftlichen Produkte von Lernenden, Selbstevaluierung der Lernenden, das Benoten der Produkte, die Auswahl der Textsorten, der Erwerb der Schreibfertigkeit allgemein.

*Frage 3: Was empfinden Sie als größte Stütze bei der Erstellung von Kriterien für die Leistungsmessung der schriftlichen Produkte der Lernenden?*

Hier sollten sich die Befragten für die folgenden drei Dokumente entscheiden: das Curriculum für DaF, GER, den Prüfungskatalog für das allgemeine Abitur für DaF.

*Fragen 4, 5 und 6: Wie wichtig finden Sie die folgenden Kategorien für die Leistungsmessung der schriftlichen Produkte? Bewerten Sie sie auf der Skala von 1 bis 5 nach der Wichtigkeit.*

Hier wurde die gleiche Skalierung wie bei Frage 2 eingesetzt. Die Lehrenden sollten folgende Kategorien separat nach den Niveaus A1, A2 und B1<sup>3</sup> bewerten: Inhalt, Kommunikative Angemessenheit, Wortschatz, sprachliche Richtigkeit, Argumentieren und Originalität.

*Frage 7: Welche Niveaustufe eignet sich am besten zur Einführung folgender Textsorten? Markieren Sie bitte in der Tabelle.*

Die Befragten sollten 22 Textsorten in die Niveaustufen von A1 bis B2 einreihen. Die Textsorten sind aus der Tabelle ersichtlich.

Der Fragebogen wurde 70 DaF-Lehrenden ausgehändigt. Die Befragung fand nach der externen Bewertung von schriftlichen Aufgaben des allgemeinen Abiturs im Juni 2014 statt. 54 DaF-Lehrende (3 Lehrer und 51 Lehrerinnen) haben den Fragebogen beantwortet und ihn der Autorin ausgehändigt.

#### 4 ERGEBNISSE DER BEFRAGUNG

Die an der Befragung teilnehmenden Lehrpersonen sind durchschnittlich über mehr als 18 Jahre im DaF-Unterricht tätig. Zwanzig Lehrpersonen sind über zwanzig Jahre an der Schule tätig, siebenundzwanzig von zehn bis zu zwanzig Jahren und nur sieben sind weniger als zehn Jahre an der Schule tätig. Es wird vermutet, dass auch sie sich in der letzten Dekade mit dem Referenzrahmen vertraut gemacht haben (Frage 1).

Bei Frage 2 mussten die Lehrenden entscheiden, bei welchen Tätigkeiten im DaF-Unterricht der Referenzrahmen als geeignete Hilfe anzusehen ist (Tabelle 1).

GER als Stütze zum	MW
Planen der Schreibfertigkeitförderung	3,8
Bildung von Kriterien	4,2
Portfolio	3,9
Benoten	4,1
Textauswahl	4,3
Schreiberwerb – allgemein	4,1

Tabelle 1: GER als Stütze bei verschiedenen Aktivitäten

Die Mittelwerte zeigen, dass man sich der Nützlichkeit des GER bewusst ist. Es wird festgestellt, dass sich gerade die Bildung von Kriterien und die Textauswahl als am nützlichsten erweisen. Die Kriterien für die Leistungsmessung werden meistens von der Schule oder von den einzelnen Lehrpersonen festgelegt. Welcher Hilfen sich die Lehrenden dabei bedienen, wird aus der Tabelle 2 ersichtlich.

<sup>3</sup> Wir haben uns für die Niveaus bis B1 entschieden, da die Mehrheit der Lernenden nach dem Abschluss die Fremdsprachenkenntnisse bis zum Niveau B1 nach dem GER erreicht.

Hilfen zur Erstellung von Kriterien	f
Curriculum	22
GER	8
Prüfungskatalog Abitur	24

Tabelle 2: Hilfen zur Erstellung der Kriterien für die schriftliche Produktion

Die Mehrzahl der Befragten hat sich für den Prüfungskatalog für das allgemeine Abitur und für das Curriculum entschieden. Nur acht Personen sehen den GER als die größte Stütze bei der Erstellung der Kriterien für die Leistungsmessung der schriftlichen Produktion.

Jedoch muss hierbei erwähnt werden, dass die Werte in der Tabelle 2 nicht im Einklang mit den Werten in der Tabelle 1 stehen. Was die Befragten unter Textauswahl verstehen, kann nicht deutlich erklärt werden, da der GER dies nicht sehr ausführlich erörtert. Was das Benoten angeht, ist auch fraglich, inwiefern sich die Lehrenden darüber bewusst sind, den Empfehlungen im GER nachzugehen, da sich bei der Frage nach der Nützlichkeit des GER bei der Erstellung von Kriterien für die Leistungsmessung nur 14% der befragten Lehrenden für den Referenzrahmen entschieden haben.

Der Grund dafür, dass die meisten Lehrenden sich für den Prüfungskatalog entschieden haben, kann auch an den im Katalog ausgearbeiteten Kriterien für die Bewertung der schriftlichen Produkte liegen. Die meisten DaF-Lehrenden arbeiten mit den Kriterien schon seit 1994, als das externe Abitur eingeführt worden ist. Inzwischen haben sie sich daran gewöhnt, da er auch immer zur Hand ist und schnell eingesetzt werden kann. Zur Illustration werden hier die Kriterien für die kommunikative Angemessenheit und die entsprechenden Leistungspunkte aus dem Prüfungskatalog angegeben. Sie sind in all den Jahren ausgearbeitet worden und dienen als große Hilfe bei der Leistungsmessung der gelenkten Textsorten. Natürlich gibt es auch Kriterien für die sprachliche Richtigkeit und die Beurteilung des Wortschatzes, was aber hier nicht erläutert wird.

5	Der Aufsatz entspricht vollkommen dem Thema und der kommunikativen Absicht der Textsorte. Die Mitteilung ist klar formuliert. Die Textsorte und ihre Merkmale sowie das sprachliche Register werden berücksichtigt. Alle geforderten Informationen werden ausführlich angeführt. Der Aufsatz wirkt sehr überzeugend. <sup>4</sup>
4	Der Aufsatz entspricht dem Thema und der kommunikativen Absicht, die erreicht wird. Die Textsorte und ihre Merkmale sowie das sprachliche Register werden berücksichtigt. Die Mitteilung ist zwar klar, die Ausgangspunkte sind gesetzt, doch die Informationen sind zu knapp formuliert, bzw. der Aufsatz enthält weniger als 100 Wörter.
3	Der Aufsatz entspricht dem Thema und der kommunikativen Absicht. Die Mitteilung ist nicht immer ganz klar formuliert und zwei Merkmale der Textsorte werden nicht beachtet oder es fehlt eine Information bzw. eine inhaltlich unpassende Information wird eingefügt. Der Aufsatz bildet eine in sich geschlossene Einheit, jedoch sind die Textverbindungen zwischen den einzelnen Elementen wenig geschickt ausgedrückt, bzw. der Aufsatz enthält weniger als 80 Wörter.

<sup>4</sup> Die vorgeschriebene Mindestlänge beträgt 100 Wörter.

2	Der Aufsatz entspricht teilweise dem Thema und der kommunikativen Absicht, die Mitteilung ist an einigen Stellen unklar formuliert oder nicht ganz verständlich. Die Berücksichtigung der Textsorte ist mangelhaft. Einige thematisch nicht entsprechende Informationen werden eingefügt oder einige der geforderten Informationen werden ausgelassen. Die verschiedenen Aussagen sind schlecht miteinander verknüpft.
1	Der Aufsatz entspricht nur teilweise dem Thema und der kommunikativen Absicht. Die Aussage ist weitgehend unklar, das sprachliche Register entspricht nur teilweise den Anforderungen. Die Merkmale der Textsorte werden nicht berücksichtigt, mehrere geforderte Informationen werden ausgelassen oder mehrere thematisch nicht entsprechende Informationen werden eingefügt.
0	Der Aufsatz entspricht nicht dem Thema und der kommunikativen Absicht oder er wurde überhaupt nicht geschrieben.

Tabelle 3: Die Kriterien für die Benotung der kommunikativen Angemessenheit (PIK SM 2015 – nemščina)

Anschließend wurden die Lehrenden gefragt, für wie wichtig sie die einzelnen Kategorien zur Leistungsmessung der schriftlichen Produkte ihrer Lernenden in Bezug auf die Niveaustufen von A1 bis B1 halten.

A1	MW	A2	MW	B1	MW
Inhalt	4,5	Inhalt	4,6	Inhalt	4,8
Kommunikative Angemessenheit	4,4	Kommunikative Angemessenheit	4,5	Kommunikative Angemessenheit	4,7
Wortschatz	4,3	Wortschatz	4,5	Wortschatz	4,7
Sprachliche Richtigkeit	3,6	Sprachliche Richtigkeit	3,9	Sprachliche Richtigkeit	4,4
Argumentieren	3,5	Argumentieren	3,9	Argumentieren	4,5
Originalität	3,8	Originalität	4	Originalität	4,4

Tabelle 4: Die Relevanz der angegebenen Kategorien bei den Bewertungskriterien der schriftlichen Schülerarbeiten (Skala von 1 bis 5; 5 am wichtigsten)

Aus der Tabelle 4 wird ersichtlich, welchen Kategorien auf den einzelnen Niveaustufen die Lehrenden die größte Relevanz zumessen. Man kann beobachten, dass die Werte bei allen Kategorien von Niveau zu Niveau steigen. Innerhalb jedes Niveaus kann man bei den Kategorien *Inhalt*, *Kommunikative Fertigkeit* und *Wortschatz* fast gleiche Mittelwerte bei den Kategorien beobachten. Sehr wichtig finden die Lehrkräfte auch die Kategorie *Originalität*, was jedoch bei der Bewertung problematisch sein könnte, besonders dann, wenn keine entsprechenden Kriterien dafür vorhanden sind. Die Ergebnisse bei der Kategorie *Argumentieren* sind beim Niveau A1 und A2 ebenso erstaunlich, denn zu diesem Zeitpunkt beherrschen die Lernenden noch fast keine

sprachlichen Mittel zur wirklichen Argumentation. Auch bei den Kann-Beschreibungen wird die Fähigkeit zu argumentieren erstmals beim Niveau B1 erwähnt. Die sprachliche Richtigkeit hat ihre Position bezüglich ihrer Bedeutung in den letzten Jahren verändert (wahrscheinlich unter dem Einfluss des kommunikativen Ansatzes und folglich auch des Referenzrahmens). Für die Lehrenden ist sie nicht mehr so wichtig wie noch vor einigen Jahren zu beobachten war, als die Lehrenden in den Fortbildungsseminaren immer wieder betonten, die grammatischen Kenntnisse seien am wichtigsten beim Fremdspracherwerb<sup>5</sup>.

In Bezug auf die Frage, ab welchem Niveau es passend sei, die angegebenen Textsorten beim Schreibunterricht in der Fremdsprache einzusetzen bzw. zu üben, mussten die Lehrenden sich entscheiden, auf welcher Niveaustufe des GER eine bestimmte Textsorte eingeführt wird. Sie stuften die Textsorten in ein Raster auf der Skala von A1 bis B2 ein.

Einsatz der Textsorte	MW	Niveau	Einsatz der Textsorte	MW	Niveau
Grußkarte	2,1	A1	Reflexion	4,6	B1
Anleitung	2,8	A1+	Zeitungsartikel	4,4	B1
Essay	5,1	B2+	Szenario	4,9	B1+
Aufsatz	2,9	A1+	Tagebuch	3,6	A2
E-Mail	2,4	A1	Anzeige	3,0	A2
Persönlicher Brief	2,8	A1+	Reklamation	3,7	A2+
Lebenslauf	3,5	B1	Bewerbung	3,7	A2+
Beschreibung	2,7	A1+	Beschwerde	3,9	A2+
Bericht	3,8	A2+	Leserbrief	3,4	A2
Notizen	3,2	A2	Grafik beschreiben	4,1	B1
Interview	3,2	A2	Fachartikel	5,4	B2

Tabelle 5: Die am meisten geeigneten Niveaustufen nach GER zur Einführung einer bestimmten Textsorte.

Aus der Tabelle wird ersichtlich, welchen Niveaustufen die Lehrenden die einzelnen Textsorten zugeordnet haben, und zwar in dem Sinne, auf welcher Stufe es sich empfiehlt, die einzelnen Textsorten in den Unterricht einzuführen. Die einzelnen Niveaus sollten sie nur mit Zahlen bestimmen. Aus den Mittelwerten konnte man später die durchschnittlichen Werte für die Niveaustufen festlegen.

Den globalen Kann-Beschreibungen auf verschiedenen Niveaus des GER kann entnommen werden, wann man eine bestimmte Textsorte einsetzen könnte, wie z. B. auf dem Niveau A1, wo die Lernenden kurze, einfache Texte schreiben können. Doch hieraus lässt sich nur schwer entschlüsseln, welche Textsorte da gemeint sein könnte.

<sup>5</sup> Die Aussagen der Lehrenden aus den Evaluationen der Fortbildungsseminare, die von der Autorin geleitet worden sind.

Die Mittelwerte in der Tabelle 5 weisen auf, dass die Entscheidungen der Befragten oftmals mit den kommentierten Kann-Beschreibungen in Profile Deutsch übereinstimmen. Manchmal aber werden bestimmte Textsorten nach Aussagen der befragten Lehrenden schon früher eingesetzt. Das ist auf jeden Fall positiv, da man weiß, dass schon mit geringen sprachlichen Mitteln einfache Texte verfertigt werden können.

Zuletzt gilt das Interesse auch dem potentiellen Unterschied in der Wertung des GER als Stütze hinsichtlich der Lebensarbeitszeit im Schulwesen der beteiligten Lehrkräfte.

	Planen	Kriterien	Portfolio	Benoten	Textauswahl	Schreiben-allgemein
Unter 10 AJ <sup>5</sup>	3	3,7	3,7	3,7	4	3,7
10 oder mehr AJ	3,9	4,4	3,9	4,2	4,3	4,2

Tabelle 6: GER als Stütze bei verschiedenen Aktivitäten in Bezug auf die Arbeitsjahre der Befragten

Beim Vergleich der Nützlichkeit des GER im Bezug auf die Länge der Unterrichtstätigkeit kann festgestellt werden, dass die Mittelwerte der einzelnen Tätigkeiten bei den Lehrenden, die weniger als zehn Jahre unterrichten, niedriger liegen. Über die Ursache kann eigentlich nur spekuliert werden: Entweder haben die jüngeren Lehrenden nicht genügend hilfreiche Informationen über den Referenzrahmen, da wir uns dessen bewusst sein sollen, dass die Verbreitung des Referenzrahmens in den ersten Jahren sehr intensiv verlief, später aber immer weniger; oder, sie haben noch andere Quellen, aus denen sie, wenn nötig, Hilfe schöpfen können.

## 5 SCHLUSSBEMERKUNGEN UND AUSBLICK

Die Befragungsergebnisse im vorliegenden Beitrag zeigen, dass sich DaF-Lehrende zwar auf den Referenzrahmen als Hilfsmittel für die Leistungsmessung beziehen, sich aber bei dem Erstellen ihrer Kriterien für das Prüfen und Benoten der schriftlichen Produkte der Lernenden andere Dokumente zur Hilfe nehmen oder für andere Kriterien entscheiden. Das sind in den meisten Fällen die Kriterien für den gelenkten Aufsatz und Essay aus dem Prüfungskatalog für das allgemeine Abitur. Der GER wird also nicht als eine große Stütze bei der Leistungsmessung der Schreibfertigkeit im Bereich des Deutschen als Fremdsprache anerkannt. Warum bedienen sie sich nicht öfter des Referenzrahmens, kann möglicherweise auch an den Deskriptoren im GER liegen. Sie erläutern nämlich nicht immer eindeutig, über welche Fertigkeiten und Kompetenzen die Lernenden verfügen müssen, und wozu sie imstande sein sollen (Cools/Sercu 2006: 17). Manchmal fehlen auch die Beschreibungen der niedrigeren Niveaus, wie z. B. bei „Berichte und Aufsätze

6 AJ ist die Abkürzung für Arbeitsjahre.

schreiben“, wo keine Deskriptoren für die Niveaustufen A1 und A2 verfügbar sind, obwohl die Lehrenden bei der Befragung angegeben haben, dass Berichte und Aufsätze schon auf diesen Niveaustufen im Unterricht eingesetzt werden. Natürlich erfolgt dies gemäß den bis zu diesem Zeitpunkt erworbenen produktiven Schreibkompetenzen der Lernenden.

Der Referenzrahmen kann folglich trotz seiner umfangreichen Hinweise, Begründungen (die zwar nicht immer genügend wissenschaftlich fundiert sind), Erläuterungen und der Kann-Beschreibungen nicht als große Stütze für die Leistungsmessung und Benotung der schriftlichen Produktion betrachtet werden. Seine Verdienste können aber nicht geleugnet werden. Er setzte den wichtigsten Rahmen bisher, in dem sich die Sprachtheoretiker und Sprachpraktiker bewegen, wenn sie sich mit dem Fremdspracherwerb und seinen wichtigsten Komponenten auseinandersetzen. Nach der Dissemination des GER entstanden zahlreiche Dokumente, Werke und Beiträge, die den GER aus verschiedenen Perspektiven aufschlüsselten. Hier sollen auf jeden Fall auch die Lehrwerke der neueren Generation für Fremdsprachen erwähnt werden. Das sind Lehrwerke, die mit dem GER und den Niveaustufen „aufgewachsen“ sind. In der letzten Dekade erlebten wir eine Hyperproduktion von solchen Lehrwerken; viele davon wurden explizit nach den Empfehlungen und Anregungen des Referenzrahmens geschaffen. Auch in Slowenien entstanden gute Lehrwerke, die nach dem handlungsorientierten Ansatz zum Fremdspracherwerb und Fremdsprachengebrauch verfasst wurden (z. B. *Prima* von DZS oder *Alles stimmt!* von Rokus-Langenscheidt).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass gerade die Lehrwerke, die anhand des didaktisch-methodischen Rahmens des GER entstanden sind, eigentlich die Paradigmen des GER verwirklichen. In den Lehrwerken werden die einzelnen zu bearbeitenden Themen meistens mit entsprechenden zielorientierten Kann-Beschreibungen eingeleitet. Damit bedeuten sie auch für die Lernenden eine Stütze zur Bewusstmachung der eigenen Lernziele und dadurch können sie auch als Motivation zum weiteren Lernen dienen. Unter diesen Kann-Beschreibungen befinden sich auch Aussagen zu schriftlichen Kompetenzen, die man natürlich später auch in seine eigenen Kriterien für die Leistungsmessung der Schreibprodukte miteinbeziehen kann.

## Literatur

- COOLS, Dorien/Lies SERCU (2006) „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, 1–17.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001). Berlin/München: Langenscheidt.
- GLABONIAT, Manuela u. a. (2002) *Profile Deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kann-Beschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin: Langenscheidt.

- GLIHA, Nadja u. a. (2013) *Predmetni izpitni katalog za splošno matura – nemščina*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- HOLC, Nada et al. (2008) *Učni načrt Nemščina - Gimnazija*. 12 Juli 2014. URL:[http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/old\\_bkp/pdf/ucni\\_nacrti/UN\\_NEMSCINA\\_gimn.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/old_bkp/pdf/ucni_nacrti/UN_NEMSCINA_gimn.pdf) (12. 7. 2014).
- KOSEVSKI PULJIČ, Brigita (2003) *Sozvočje prostega in vodenega: pisanje pri pouku (tujih) jezikov*. Ljubljana: DZS.
- KOSEVSKI PULJIČ, Brigita (2009) „Der Erwerb der Schreibkompetenz im Deutsch als Fremdsprache – zwischen Konzepten und Modellen.“ *Glottodidactica* XXXV, 91–101.
- PIŽORN, Karmen (2012) „Tujejezikovni standardi – prijatelji ali sovražniki?“ In: A. Žakelj/M. Borstner (Hrsg.), *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 106–115.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2005) *Was ist Textkompetenz?* 12 Juli 2014. [http://www.austriaco.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf\\_2010/bewertung\\_dfu/textkompetenz\\_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf](http://www.austriaco.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf).
- SKELA, Janez (2011) „Spremna beseda.“ In: *Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva, 5–14.
- VALENČIČ ARH, Urška (2014) *Ein Prinz auf der Erbse. Phraseologie und Übersetzung. Am Beispiel der Kinder- und Jugendliteratur von Christine Nöstlinger im Deutschen und Slowenischen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

#### Zusammenfassung

### WIE TIEF GREIFT DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (GER) IN DIE AKTUELLE LEISTUNGSMESSUNG DER SCHREIBKOMPETENZ IM DEUTSCHEN ALS FREMDSPRACHE? – ZUM STAND IN SLOWENIEN

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen wurde auch in Slowenien innerhalb des letzten Jahrzehnts als eines der bestimmenden Kompetenzmodelle für den Fremdsprachenunterricht etabliert. Da sich in slowenischen Schulen auch die Curricula für den DaF-Unterricht darauf beziehen, hatten folglich die Niveaustufen des GER Einfluss auf die Art und Weise der Qualitätskontrolle im Fremdsprachenunterricht. Im vorliegenden Beitrag wurde anhand einer Befragung der DaF-Lehrkräfte der aktuelle Einfluss des GER auf die Leistungsmessung der Fertigkeit Schreiben im Unterricht untersucht. Die befragten Lehrenden haben sich unter anderem zur Nützlichkeit des GER bei der Förderung der Schreibfertigkeit geäußert und haben die Wichtigkeit einzelner Kategorien und der Textsorten bei der Leistungsmessung der schriftlichen Kompetenz auf den Niveaustufen von A1 bis B1 bewertet.

Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass der GER als Stütze bei der Leistungsmessung der Schreibfertigkeit im Bereich des Deutschen als Fremdsprache eher einen

geringeren Einfluss ausübt. Die Gründe dafür könnte man in den bereits existierenden Kriterien für die Bewertung der Schreibprodukte beim Abitur, eigenen Kriterien oder in verschiedenen persönlichen Gründen finden.

**Schlüsselwörter:** DaF, GER, Kriterien, Leistungsmessung, Niveaustufen, Schreibprodukte.

#### Abstract

### THE IMPACT OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE (CEFR) ON THE ASSESSMENT OF THE WRITING SKILLS IN GERMAN LANGUAGE TEACHING IN SLOVENIA

CEFR is a didactic framework used to describe foreign language competencies. All foreign language curricula in Slovenia refer to this framework. CEFR language proficiency levels have an influence on the testing and assessment of writing competence. In order to quantify this impact, a study using a questionnaire was conducted among teachers of German as a foreign language. It comprised questions about the usefulness of the CEFR in teaching students how to improve their writing ability and in setting the criteria for the evaluation of writing assignments. Furthermore, questions were asked about the importance of selected categories for the evaluation of writing assignments at levels A1-B1 as well as about an appropriate classification of various text types at levels A1-B2 in the context of using the CEFR to teach German.

The results of the study showed that German language teachers do not consider the CEFR to be an important teaching aid when setting the criteria for the evaluation of written assignments. The teachers may have reached this conclusion on the basis of the existing criteria used in the external evaluation of writing assignments, on the basis of personal criteria as well as of other circumstances.

**Keywords:** German as a foreign language, CEFR, assessment, criteria, written outputs, proficiency level.

#### Povzetek

### KAKŠEN VPLIV IMA SKUPNI EVROPSKI JEZIKOVNI OKVIR (SEJO) NA VREDNOTENJE ZNANJA PISNE ZMOŽNOSTI PRI POUKU NEMŠČINE V SLOVENIJI?

SEJO je okvirni didaktični dokument za opisovanje tujejezičnih kompetenc. Nanj se sklicujejo vsi učni načrti za tuje jezike. Tako imajo tudi stopnje znanja po SEJO vpliv na način preverjanja in vrednotenja znanja pisne zmožnosti. Da bi ugotovili, kakšen je ta vpliv, smo med učitelji in učiteljicami nemščine izvedli raziskavo v obliki vprašalnika.

Vprašalnik je vseboval vprašanja o koristnosti SEJO pri poučevanju pisne zmožnosti in pri sestavljanju kriterijev za ocenjevanje pisnih izdelkov, o pomembnosti posameznih kategorij za ocenjevanje pisnih izdelkov na stopnjah od A1 do B1 in o ustreznem razvrščanju besedilnih vrst glede na stopnje od A1 do B2 po SEJO pri pouku nemščine.

Iz rezultatov je razvidno, da učitelji in učiteljice nemščine ocenjujejo SEJO kot nepomemben pripomoček pri sestavljanju kriterijev za vrednotenje pisnih izdelkov. Vzroki za to so lahko obstoječi kriteriji za zunanje ocenjevanje pisnih izdelkov na maturi, lastni kriteriji in drugi razlogi.

**Ključne besede:** nemščina kot tuji jezik, SEJO, preverjanje in ocenjevanja, pisni izdelki, kriteriji, stopnje znanja.