

## **DIE BEURTEILUNG VON LEHRWERKEN FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE ANHAND DES GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS FÜR SPRACHEN: EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ÜBER DIE ENTWICKLUNG DER LEXIKALISCHEN KOMPETENZ**

### **1 EINLEITUNG**

Der Erwerb der lexikalischen Kompetenz spielte in der Forschung bis 1990 eine nebensächliche Rolle (Milton 2009). Erst später wurde diesem Bereich größere Aufmerksamkeit geschenkt, welche in zahlreichen Studien resultiert. Das gilt jedoch vor allem für Englisch als Fremdsprache, der Erwerb des deutschen Wortschatzes blieb dagegen noch ziemlich unerforscht. Um diese Forschungslücke ein wenig zu schließen, wird in diesem Beitrag eine Analyse der häufigsten DaF-Lehrwerke in Slowenien aus der Sicht der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz präsentiert. Dazu wird erstens der Einfluss des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (weiter: GeR) auf den DaF-Unterricht in Slowenien thematisiert, zweitens wird der Begriff der lexikalischen Kompetenz erschlossen und der aktuelle Forschungsstand aus diesem Bereich geklärt, anschließend wird die Analyse der ausgewählten Lehrwerke präsentiert.

### **2 DER EINFLUSS DES GER AUF DEN DAF-UNTERRICHT IN SLOWENIEN**

Der DaF-Unterricht in Slowenien erlebte im letzten Jahrzehnt starke Veränderungen. Der kommunikative und handlungsorientierte Unterricht, der Lernende dazu führen soll, sich möglichst schnell in einer Fremdsprache zurechtzufinden, bewirkte die Neusetzung der Unterrichtsziele, die Rollenveränderung der Lehrenden und Lernenden sowie die Veränderungen der Lehrwerke und anderer Begleitmaterialien. Der heutige Unterricht soll lernerzentriert und nicht lehrerzentriert sein, das heißt, eine aktive Rolle der Lernenden soll folgendermaßen gefördert werden, so dass die Lernenden schrittweise kommunikative und andere Kompetenzen entwickeln können. Lernende werden als sozial Handelnde gesehen, die fähig sind, in verschiedenen Kontexten und Lebensbereichen ihre kommunikativen Absichten schriftlich und mündlich zu verwirklichen.

Das wichtigste Dokument, das zu diesen Veränderungen am meisten beitrug, ist der im Jahr 2001 erschienene Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen. Der GeR als Grundlage zur Beschreibung der Sprachkompetenz von Fremdsprachenlernenden

---

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

geht von einem handlungsorientierten Ansatz aus und beeinflusste Curricula, Lehrpläne, Lehrwerke und Prüfungsformate sowie den Unterrichtsverlauf selbst. Der kommunikative und handlungsorientierte Ansatz stellt das Lehren und das Lernen einer Fremdsprache zu kommunikativen Zwecken in den Mittelpunkt des modernen Fremdsprachenunterrichts. Die Lernenden sollen beim kommunikativen und handlungsorientierten Unterricht fünf Fertigkeiten schrittweise entwickeln. Gemäß dem GeR sind das folgende Fertigkeiten: *Hören und Lesen, zusammenhängend Sprechen, an Gesprächen teilnehmen, Schreiben*. Die Beherrschung dieser Fertigkeiten kann mithilfe der Deskriptoren für jede einzelne Fertigkeit, die sich im GeR befindet, festgelegt und nach den Stufen von A1 bis C2 eingeordnet werden.

Für den modernen DaF-Unterricht in Slowenien bestimmende Lehrpläne für alle Schultypen und -ebenen beruhen auf dem GeR. Neben dem kommunikativen und handlungsorientierten Ansatz und der Lernerzentriertheit werden noch Lernerautonomie, Selbsteinschätzung, Kompetenzorientierung, Entwicklung von Lernstrategien, Individualisierung und Differenzierung und Entwicklung von Interkulturalität und Mehrsprachigkeit als die wichtigsten Ziele des DaF-Unterrichts gesetzt.

### **3 LEXIKALISCHE KOMPETENZ IN THEORIE UND PRAXIS**

Die lexikalische Kompetenz bildet zusammen mit grammatischer, semantischer und phonologischer Kompetenz linguistische Kompetenzen (GeR 2001: 110). Der GeR definiert die lexikalische Kompetenz als „Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, die aus lexikalischen und grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden“ (GeR 2001: 111). Zu den lexikalischen Elementen gehören feste Wendungen wie Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster, feststehende Phrasen, Kollokationen und Einzelwörter (ebd.: 111–112). Grammatische Elemente umfassen „geschlossene Wortklassen“ wie Artikel, Pronomen, Präpositionen, Hilfsverben, Modalverben, Konjunktionen und Modalpartikel (ebd.: 112). Laut dem GeR umfasst die lexikalische Kompetenz also die Kenntnis und die Beherrschung von lexikalischen und grammatischen Elementen. Zur Beschreibung der lexikalischen Kompetenz bietet der GeR zwei Skalen an, eine zur Beschreibung des Wortschatzspektrums und eine zur Beschreibung der Wortschatzbeherrschung. Gleichzeitig wird aber hervorgehoben, die Benutzer des GeR sollten selber über die Auswahl der lexikalischen Elemente, Anforderungen an Lernende, rezeptive oder produktive Art der Beherrschung einzelner lexikalischer Elemente und über die Art, wie sie den Lernenden beigebracht werden, nachdenken und selbst eine Entscheidung treffen. Einerseits versucht der GeR mit beiden Skalen, die lexikalische Kompetenz auf den Stufen von A1 bis C2 zu beschreiben, einzustufen und eine gewisse Ordnung und Transparenz einzuführen, andererseits bleibt gerade diese Kompetenz noch ziemlich ungenau definiert und meistens völlig den Benutzern des Referenzrahmens überlassen. Der GeR befasst sich nicht genau damit, was es eigentlich heißt, ein Wort zu kennen, und welche Vokabeln Lernende auf einer bestimmten Niveaustufe beherrschen sollten, obwohl gerade diese Kompetenz als Kernkompetenz für die Entwicklung aller anderen linguistischen Kompetenzen nach dem GeR gilt und eine genauere Festlegung eigentlich sinnvoll wäre. Lehrende und Lernende sind hier auf sich allein gestellt.

Die theoretischen Grundlagen des kommunikativen Ansatzes und des GeR geben keine genauen Richtlinien oder Anweisungen, wie der Wortschatz beigebracht werden soll und wie die lexikalische Kompetenz entwickelt wird. Zahlreiche Autoren (z. B. Laufer 1997; Schmitt 2000; Read 2000; Milton 2009, 2010) stellen fest, dass das Wortschatzlehren noch immer größtenteils auf den subjektiven Theorien der Lehrenden basiert und instinktiv und unsystematisch verläuft. Eine der größten Rollen beim Wortschatzerwerb spielen einerseits persönliche Werte der Lehrenden und andererseits die Lehrwerke, die im Unterricht verwendet werden.

Das Wortwissen wurde lange nur auf die Bedeutungskomponente reduziert. Die lexikalische Kompetenz dagegen umfasst nicht nur das Wissen über die Bedeutung eines Wortes, sondern auch die Fähigkeit, das Wort passend anzuwenden. Forscher versuchten, die lexikalische Kompetenz entweder allgemein als „Wortwissen“ zu definieren oder ein Modell der lexikalischen Kompetenz aufzubauen, das auf diverse Aspekte eingeht. Henriksen (1999) hebt hervor, die lexikalische Kompetenz bestehe aus drei Dimensionen, die das partielle bis vollständige Wortwissen, die Tiefe des Wortwissens und das rezeptive bis produktive Wortwissen umfassen. Jede Dimension muss als ein Kontinuum gesehen werden und das Wortwissen eines Einzelnen in einem bestimmten Moment dagegen als ein Stadium in der Entwicklung. Ein Wort zu kennen, bedeutet laut Nation (2001: 27) die Form, den Inhalt und die Verwendung zu kennen. Weiter wird jede Kategorie noch genauer in Unterkategorien aufgeteilt, wobei bei jeder Unterkategorie die rezeptive oder produktive Seite des Wortwissens zu unterscheiden ist. Insgesamt präsentiert Nation 18 Unterkategorien, die hier tabellarisch dargestellt werden.

<b>Form</b>	Lautliche Form	R	Wie hört sich ein Wort an?
		P	Wie wird das Wort ausgesprochen?
	Grafische Form	R	Wie sieht die grafische Form aus?
		P	Wie wird das Wort geschrieben und buchstabiert?
	Wortteile	R	Welche Wortteile kann man erkennen?
		P	Welche Wortteile weisen die Bedeutung auf?
<b>Inhalt</b>	Bedeutung	R	Welche allgemeine Bedeutung hat das Wort?
		P	Welches Wort soll allgemein zu einer Sprechintention ausgewählt werden?
	Konzept und Referenten	R	Welche Bedeutung hat ein Wort in einem bestimmten Kontext?
		P	Welches Wort soll in einem bestimmten Kontext ausgewählt werden?
	Assoziationen	R	Welche Assoziationen ruft ein Wort hervor?
		P	Mit welchen Assoziationen wird das Wort in einem konkreten Kontext verbunden?

Verwendung	Grammatische Kategorie	R	In welchen Mustern kommt ein Wort vor?
		P	In welchen Mustern soll ein Wort verwendet werden?
	Kollokationen	R	Welche Worte passen zu einem Wort?
		P	Mit welchen Worten kann ein Wort verbunden werden?
	Registerrestriktionen	R	Wann, wo und wie häufig kommt ein Wort vor?
		P	Wann, wo und wie häufig kann ein Wort verwendet werden?

Tabelle 1: Aspekte des Wortwissens nach Nation 2001: 27

Häussermann und Piepho (1996: 79) heben hervor, der kommunikative Erfolg des Wortschatzlernens gelinge nicht nur durch den Besitz eines äußerst breiten Wortschatzes, sondern „[n]ötig ist: frühzeitig die Distanz und Selektionsfähigkeit zu entwickeln, die der Lernende braucht, um *seinen* aktiven Wortschatz zu ordnen, zu sichern[,] den intelligenten Umgang mit dem latenten Wortschatz zu lernen.“ Damit Lernende diese Kompetenzen entwickeln könnten, benötigen sie auch einen solchen Unterricht, der ihnen ermöglicht, diverse Strategien zum Wortschatzlernen kennenzulernen und selber auszuprobieren.

Einige Forscher (z. B. Lewis 1993) sind überzeugt, dass die lexikalische Kompetenz Hand in Hand mit der grammatischen Kompetenz geht und dass die beiden voneinander nicht zu trennen sind.

#### 4 DIE ROLLE DER LEHRWERKE IM UNTERRICHT

Richards (2012) stellt fest, dass Lehrwerke den Schlüsselfaktor in den meisten Sprachprogrammen darstellen. Lehrwerke stellen die Grundlage für den größten Teil des sprachlichen Inputs und die Basis für Klassenaktivitäten dar. Mithilfe eines Lehrwerks werden Inhalte dargestellt, thematisiert und bearbeitet, durch Aufgaben und Übungen werden diese Inhalte gefestigt sowie auch sprachspezifische Ziele erreicht und nicht zuletzt verschiedene sprachliche und andere kommunikative Kompetenzen entwickelt.

Lehrwerke sind vor allem für angehende Lehrer nicht nur eine Ideenquelle für die Unterrichtsplanung, sondern oft auch eine Leitlinie ihres eigenen Unterrichtsverlaufs. Eine große Rolle spielen Lehrwerke vor allem bei denjenigen Fremdsprachen, wo den Lernenden ein weiterer Kontakt mit der Zielsprache fehlt. Neben dem DaF-Lehrer sind Lehrwerke auch in Slowenien oft die einzige tägliche Sprachbrücke, die dem Lernenden den Kontakt mit einer Fremdsprache ermöglicht. Der kommunikative und handlungsorientierte Ansatz wird ebenfalls von Lehrwerkautoren verwirklicht, deren Lehrwerke eine authentische Sprache in verschiedenen Kontexten und Lebensbereichen vermitteln und Lernende zum Gebrauch der authentischen Sprache vorbereiten.

Richards (2012) hebt hervor, dass gute Lehrwerke viele Vorteile haben, da sie den Lehrenden und Lernenden einen klaren Überblick über den Unterrichtsstoff, über

sprachliche Mittel und über Ziele des Fremdsprachenunterrichts ermöglichen. Sie können die Grundlage des Unterrichtsverlaufsplans darstellen, sie tragen dazu bei, eine größere Standardisierung in den Unterricht einzuführen, bringen eine Methodenvielfalt, sorgen für einen reichen sprachlichen Input, helfen den Lehrenden Klassenaktivitäten zu planen und unterstützen die Visualisierung im Unterricht. Als Nachteile erwähnt Richards (ebd.) die Unechtheit der Sprache, wenn Texte nur zur Erreichung der grammatikalischen Strukturen verfasst werden. Oft werden Themen behandelt, die keinen Realitätsbezug haben und nicht zur kritischen Meinungsbildung beitragen. Lehrwerke werden oft für den Weltmarkt geschrieben, demzufolge erfüllen sie nicht alle gesellschaftsbedingten Bedürfnisse der Lernenden. Richards (2012) behauptet auch, Lehrwerke und deren Begleitmaterial könnten die Rolle der Lehrenden so stark verringern, dass sie nur noch mit dem Material unterrichten, das von anderen ausgewählt wurde.

Die DaF-Lehrwerke, die in Slowenien an staatlichen Schulen verwendet werden, werden von der Kommission für Lehrwerke beim Schulamt bestätigt. Lehrwerke werden zugelassen, wenn sie mit den Richtlinien und Lehrzielen im slowenischen Curriculum für Deutsch als Fremdsprache übereinstimmen. Aus der Sicht der lexikalischen Kompetenz heißt das, erstens, in den Lehrwerken werden Themen behandelt, die in den Lehrplänen vorgeschlagen werden, und zweitens, die Auswahl des Wortschatzes ermöglicht den Lernenden die kommunikativen Absichten in alltäglichen und beruflichen Situationen zu realisieren.

## **5 EMPIRISCHER TEIL**

### **5.1 Ziele der Untersuchung**

Die vorliegende Untersuchung soll die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz anhand der ausgewählten DaF-Lehrwerke analysieren. Mit dieser Recherche wollten wir herausfinden, welche Aspekte der lexikalischen Kompetenz auf den einzelnen Niveaustufen nach dem GeR anhand der Wortschatzaufgaben und Wortschatzübungen entwickelt werden und was für ein Wortschatzspektrum die Lernenden mit den ausgewählten Lehrwerken erreichen könnten.

Die Lehrwerkanalyse, die nachfolgend dargestellt wird, ergibt ein Bild darüber, was eigentlich mit dem Wortschatzlehren und Wortschatzlernen aus Sicht der lexikalischen Kompetenz geschieht. Es muss betont werden, dass die Analyse selbst keine endgültigen Schlussfolgerungen ermöglicht, denn außer dem Lehrwerk spielten bei dem Wortschatzerwerb auch Lehrende mit ihren subjektiven Theorien (Laufer 1997) und Lernende mit ihrer Motivation für das Wortschatzlernen sowie Kontakte mit der Zielsprache eine große Rolle.

### **5.2 Korpus**

Analysiert wurden behandelte Themen, Aufgaben und Übungen zum Wortschatzlernen in fünf Kursbüchern und den begleitenden Arbeitsbüchern, welche an slowenischen Gymnasien für Deutsch als zweite Fremdsprache geläufig sind. Die Informationen zum Gebrauch der Lehrwerke wurden von den offiziellen Internetseiten von

30 Gymnasien entnommen. In die Analyse wurden folgende Lehrwerke einbezogen: *Ideen 1, Ideen 2, Studio d A1, Studio d A2, Studio d B1, Themen aktuell 1, Themen aktuell 2, Optimal A1, Optimal A2, Optimal B1, Alles stimmt! 1 und Alles stimmt! 2*. Zu allen Lehrwerken stehen noch zahlreiche Zusatzmaterialien zur Verfügung, die aber in die Analyse nicht miteinbezogen wurden. Bei der Auswahl wurden einige von Skela (2008) vorgeschlagene Kriterien befolgt und zwar:

- Häufigkeit: Zur Analyse wurden die häufigsten Lehrwerke für Deutsch als zweite Fremdsprache an Gymnasien ausgewählt. Alle Lehrwerke wurden vom Schulamt bestätigt.
- Herkunftsland: Da nur die bestätigten Lehrwerke in Frage kamen, sind in der Analyse hauptsächlich nur Lehrwerke deutscher Herkunft vorhanden. Nur ein Lehrwerk wurde von einem slowenischen Autorenteam geschrieben.
- Zielgruppe: Als Zielgruppe wurden Lehrwerke genommen, die für Deutsch als zweite Fremdsprache in Frage kommen.
- Stufe nach dem GeR: von A1 bis B1
- Didaktischer Ansatz: kommunikativer und handlungsorientierter Ansatz.

Um das Wortschatzspektrum festzulegen, wurden in allen ausgewählten Lehrwerken behandelte Themen ausgeschrieben und mit den Vorschlägen aus dem Lehrplan für Deutsch (Holc 2008) und GeR (2001) verglichen.

### 5.3 Vorgehensweise

Die erste Phase der Analyse befasst sich mit dem Wortschatzspektrum anhand der in den Lehrwerken bearbeiteten Themen.

Weiterhin wurden dann in jedem Lehrwerk und in dem dazugehörigen Arbeitsbuch alle Aufgaben und Übungen, die das Vokabellernen unterstützen, identifiziert. Danach wurden die Aufgaben kategorisiert. Dabei wurden das dargestellte Modell des Wortwissens von Nation (2001) und die Aufgabenklassifizierung von Brown (2011) übernommen.

Um die Aufgaben und Übungen zu einzelnen von Nation (2001) vorgeschlagenen Unterkategorien des Wortwissens einzuordnen, erarbeitete Brown (2011: 88) eine Klassifikation der Aktivitäten, die er selber in seiner Untersuchung für englische Lehrwerke benutzte.

Aspekte des Wortwissens nach Nation (2001)	Klassifikation der Aufgaben zu den Aspekten des Vorwissens nach Brown (2011: 88)
Lautliche Form	Wahrnehmen der lautlichen Wortform Produktion der lautlichen Form Zuordnung der lautlichen Form zu der schriftlichen Form
Grafische Form	Buchstabieren Aktivitäten, die die Schreibweise innerhalb von anderen Aktivitäten unterstützen
Wortteile	Erkennen einzelner Wortteile (Wortbildung im Kontext, trennbare Verben im Kontext ...) Üben mehrteiliger Lexeme

<b>Aspekte des Wortwissens nach Nation (2001)</b>	<b>Klassifikation der Aufgaben zu den Aspekten des Vorwissens nach Brown (2011: 88)</b>
Bedeutung	Zuordnung der Bedeutung und Form (z. B. Bild und Wort zuordnen) die Form anhand der Bedeutung oder umgekehrt hervorrufen Erklärung der Bedeutung das Wort anhand des Kontextes hervorrufen
Konzept und Referenten	Aufgaben, die konzeptuelle und referentielle Ebenen eines Wortes ansprechen
Assoziationen	Verbindung des Wortes mit seinem Synonym, Antonym, Oberbegriff Bildung eines Synonyms, Antonyms oder Oberbegriffs zu einem bestimmten Wort Wortgruppierungen
Grammatische Kategorien	Sätze aus einzelnen Wörtern bilden Wortflexion im Kontext Lückentexte anhand grammatischer Eigenschaften
Kollokationen	Bildung eines Lexems Verbindung einzelner Teile eines Lexems Ergänzen fehlender Teile eines Lexems
Registerrestriktionen	Klassifizierung der Wörter anhand des Registers (z. B. dialektale Ausdrücke, Fachausdrücke, Umformungen ...) Aufgaben zur Identifizierung der Registerrestriktionen

Tabelle 2: Aspekte des Wortwissens nach Nation (2001) und Aufgabenklassifizierung zu den Aspekten des Wortwissens nach Brown (2011)

## 6 RESULTATE

Im ersten Teil folgt die Analyse der in den Lehrwerken bearbeiteten Themen und daraus werden die Schlussfolgerungen zum Wortschatzspektrum herausgearbeitet. Dieser folgt die Analyse der Aufgaben hinsichtlich der Aspekte des Wortwissens und der Aufgabentypologie.

### 6.1 Wortschatzspektrum

Alle analysierten Lehrwerke sind themenbezogen aufgebaut. Themen werden in einzelnen Lektionen bearbeitet. Die Mehrheit der Themen stimmt mit den Vorschlägen aus dem Lehrplan für Deutsch für Gymnasien (Holc 2008) und mit GeR (2001) überein. Der rote Faden einer Lektion kann schon anhand der Lektionsbenennung erkannt werden.

Fast alle Lehrwerke weisen eine ähnliche Themenverteilung auf. Auf der Stufe A1 werden Themen bearbeitet, die sehr konkret sind und stark mit dem Alltag eines Lernenden verbunden sind. Dies sind: Erste Kontakte, Länder, Gegenstände, Lebensmittel und Getränke, Wohnen, Alltagsaktivitäten, Körper und Gesundheit. Die Vokabelauswahl basiert auf konkreten Wörtern und Ausdrücken, die oft durch Visualisierung

dargestellt werden können. Aufgaben stimulieren Lernende dazu, Gegenstände zu benennen und in kurzen Sätzen zu beschreiben. Auf der Stufe A2 werden schrittweise Themen eingeführt, die schon eine Diskussion ermöglichen und dementsprechend folgt auch die Auswahl einer passenden Wortwahl. Auf dem Niveau A2 kommen meistens folgende Themen vor: Reisen, Medien, Arbeit und Berufe, Leben in der Stadt oder auf dem Land, Aussehen und Persönlichkeit, Mode, Umwelt, Verkehr. Und auf dem Niveau B1 kommen noch zwischenmenschliche Beziehungen, Generationsunterschiede, Geschichte, kulturelle Unterschiede, Politik, Landeskunde und auch Teile literarischer Texte dazu. Bei dem Lehrwerk Optimal, das über einen zyklischen Aufbau verfügt, kommen einige Themen mehrmals vor, wobei sie auf jeder weiteren Stufe nach dem GeR genauer und umfangreicher bearbeitet werden.

Die Analyse der Lehrwerke zeigte, dass es zwischen den ausgewählten Lehrwerken nur minimale Unterschiede bei der Themenauswahl gibt. Betreffend des Wortschatzspektrums könnten Lernende mit den in den Lehrwerken bearbeiteten Themen die im GeR angegebenen Deskriptoren von A1 bis B1 erreichen. In den online gestellten Lehrwerklisten für Deutsch als zweite Fremdsprache steht meistens ein Lehrwerk auf Stufe A1 und eins auf Stufe A2, deswegen vermuten wir, dass Lehrer oft mit Kopien und selbstgestellten Arbeitsblättern arbeiten und dadurch fehlende Themen decken.

## 6.2 Aspekte des Wortwissens

Der zweite Schritt in unserer Untersuchung war die Analyse der Aspekte des Wortwissens. Anhand der Kategorisierung nach Brown (2011) wurden zuerst Aufgaben zur Festigung einzelner Aspekte nach Nation (2001) identifiziert. Die Analyse ergibt Resultate, die tabellarisch nach den GeR-Stufen von A1 bis B1 dargestellt werden.

Die Tabelle 3 zeigt die Zahl (N) und die Prozentzahl (%) der Aufgaben, die zu einem einzelnen Aspekt auf der Stufe A 1 identifiziert wurden.

Lehrwerk auf der Stufe A 1	Ideen 1		Studio d A1		Themen aktuell 1		Optimal A1		Alles stimmt! 1	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Aspekt des Wortwissens	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lautliche Form	14	32	32	18	8	4	12	11	10	6
Grafische Form	4	7	10	6	8	4	4	4	8	5
Wortteile	3	5	3	2	11	6	5	5	13	8
Bedeutung	24	40	58	33	79	42	50	48	64	40,5
Konzept und Referenten	0	0	2	1	0	9	0	0	0	0
Assoziationen	3	5	25	14	6	3	9	8	6	4
Grammatische Kategorien	12	20	42	24	61	32	22	21	55	34,5
Kollokationen	0	0	2	1	12	6	3	3	1	0,5
Registerrestriktionen	0	0	0	0	3	2	0	0	2	1
Gesamtzahl der Aufgaben	60	100	174	100	188	100	105	100	159	100

Tabelle 3: Aspekte des Wortwissens anhand der Aufgaben in den Lehrwerken auf der Stufe A1

In der Tabelle 4 werden Resultate der Aufgabenanalyse für die Stufe A 2 präsentiert. Wieder stehen Bedeutung und grammatische Kategorie stark im Vordergrund. Es gibt deutlich weniger Aufgaben, welche die Festigung der lautlichen Form des Wortes unterstützen. Die Zahl der Aufgaben, die die Schreibweise fördern, variiert von Lehrwerk zu Lehrwerk mit der Tendenz zur Senkung. Auf der Stufe A 2 gibt es etwas mehr Übungen zu den Wortteilen, aber noch immer ist ihre Anzahl sehr niedrig. Das Konzept und den Referenten sprechen nur drei Aufgaben in einem Lehrwerk an. Leicht steigende Tendenzen sind auch bei den Assoziationen, Kollokationen und den Registerrestriktionen zu erkennen.

Lehrwerk auf der Stufe A 1	Ideen 1		Studio d A1		Themen aktuell 1		Optimal A1		Alles stimmt! 1	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lautliche Form	4	4	4	4	0	0	6	7	2	2
Grafische Form	9	9	5	5	2	1	0	0	2	2
Wortteile	7	7	5	5	17	7	5	5	8	6
Bedeutung	43	43	28	26	112	48	42	47	55	44
Konzept und Referenten	0	0	3	3	0	0	0	0	0	0
Assoziationen	5	5	17	16	26	11	9	10	5	4
Grammatische Kategorien	29	29	36	34	52	22	25	28	52	42
Kollokationen	1	1	6	6	11	5	3	3	1	1
Registerrestriktionen	3	3	2	2	15	6	0	0	0	0
Gesamtzahl der Aufgaben	101	100	106	100	235	100	90	100	125	100

Tabelle 4: Aspekte des Wortwissens anhand der Aufgaben in den Lehrwerken auf der Stufe A2

Auf der Stufe B1 wurden nur 2 Lehrwerke analysiert, da an den meisten Schulen in zwei Schuljahren nur ein Lehrwerk verwendet wird, welches mit zusätzlichen Materialien kombinierend erweitert wird. Nur sehr wenige Schulen hatten auf der Lehrwerkliste ein Lehrwerk auf dem Niveau B1. Genauso wie auf den Stufen A1 und A2 werden die Aspekte Bedeutung und grammatische Kategorien bevorzugt. Auch andere Aspekte werden in Betracht genommen, jedoch mit einer viel geringeren Intensität.

Lehrwerk auf der Stufe B 1	Studio d B1		Optimal B1	
Aspekt des Wortwissens	N	%	N	%
Lautliche Form	9	8	3	3
Grafische Form	1	1	1	1
Wortteile	16	14	5	5
Bedeutung	36	32	55	51

Lehrwerk auf der Stufe B 1	Studio d B1		Optimal B1	
Konzept und Referenten	2	2	1	1
Assoziationen	14	12	9	9
Grammatische Kategorien	26	23	24	23
Kollokationen	4	4	6	6
Registerrestriktionen	5	4	1	1
Gesamtzahl der Aufgaben	113	100	105	100

Tabelle 5: Aspekte des Wortwissens anhand der Aufgaben in den Lehrwerken auf der Stufe B1

Das Lehrwerk *Studio d* betont vor allem drei Aspekte, und zwar Bedeutung, grammatische Kategorien und Assoziationen. Im Vergleich zu anderen Lehrwerken gibt es auf der Stufe A1 wesentlich mehr Aufgaben, die das Üben der lautlichen Form des Wortes unterstützen. Auch die Anzahl der Übungen, die den Aspekt Wortteile entwickeln, steigt nach den GeR-Niveaustufen. Es gibt sehr wenige Übungen zu den Aspekten Konzept und Referenten, Registerrestriktionen und Kollokationen. Obwohl dieses Lehrwerk ein sehr vielfältiges Repertoire an einteiligen und mehrteiligen Kollokationen hat, ist dieser Aspekt nicht zum expliziten Üben gedacht. Das Lehrwerk *Alles stimmt!* legt Wert auf Bedeutung und grammatische Kategorien. Die lautliche und grafische Form wird mit einer sehr beschränkten Anzahl an Übungen unterstützt. Im Vergleich zu anderen Lehrwerken gibt es einige mehrere Übungen, die den Aspekt Wortteile fördern. Alle anderen Aspekte sind eher Ausnahmen als ein Bestandteil des Aufgabenangebots. Obwohl das Lehrwerk *Themen aktuell* am längsten auf dem Markt ist, legen die Autoren großen Wert auf die lexikalische Kompetenz, jedoch überwiegend auf zwei Aspekte, und zwar die Bedeutung und die grammatischen Kategorien. Teilweise gibt es auch Übungen, die das Lernen durch Wortteile, Assoziationen und Kollokationen unterstützen. Hier wurden auch Übungen identifiziert, die den Aspekt Registerrestriktionen fördern, vor allem auf Grund der Umformungen, die in anderen Lehrwerken eher bescheiden vertreten sind. Die Bedeutung und die grammatischen Kategorien stehen auch im Lehrwerk *Ideen* im Vordergrund. Auf der Stufe A1 sind auch Übungen stark vertreten, die das Lernen der Lautform und der Schreibweise unterstützen. Andere Aspekte sind nicht so präsent. Das Lehrwerk *Optimal* bietet nicht so viele Übungen, mit denen die lexikalische Kompetenz entwickelt wird. Von den Wortschatzaufgaben, die im Lehrwerk vorhanden sind, werden die Aspekte Bedeutung und grammatische Kategorien bevorzugt. Andere Aspekte sind fast nicht präsent.

## 7 SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die Analyse der Lehrwerke, die an slowenischen Gymnasien für Deutsch als zweite Fremdsprache gebraucht werden, ergibt ein ähnliches Bild wie Browns Analyse der englischen Lehrwerke aus dem Jahr 2011. In der Regel liegt die Betonung nur

auf einigen Aspekten des Wortwissens. Die lautliche und die grafische Form eines Wortes werden meistens nur auf der Stufe A1 geübt, später werden beide Aspekte völlig ignoriert, bzw. dem zufälligen Lernen überlassen. Die Bedeutung eines Wortes wird in den Übungen meistens anhand der Bilder erklärt und im Lehrwerk *Alles stimmt!* mit einer entsprechenden Übersetzung auf Slowenisch. Dem Aspekt Bedeutung werden die meisten Übungen gewidmet. Es muss noch betont werden, dass in den meisten Fällen die Bedeutung einzelner Lexeme geübt wird, nur selten jedoch die der mehrteiligen Lexeme. Auf der Verwendungsebene gibt es in den Lehrwerken sehr wenige Übungen, die den richtigen Gebrauch der Wörter unterstützen. Da die lexikalische Kompetenz nicht nur auf die Bedeutungsebene beschränkt ist, sondern auch die richtige Anwendung der Wörter umfasst, konnte man anhand der Übungen feststellen, dass der Weg zur richtigen Anwendung der Wörter fast gar nicht angesprochen wird. In einigen Lehrwerken wurden Übungen zur Festigung der Kollokationen gefunden, die aber meistens nur auf die Bedeutung beschränkt bleiben und keine weiteren Impulse zur aktiven Anwendung geben.

Die Aufgabentypologie und die Aspekte des Wortwissens, die in den Lehrwerken bevorzugt werden, weisen darauf hin, dass laut Definition der lexikalischen Kompetenz nach dem GeR fast ausschließlich Vokabelkenntnisse vermittelt werden. Die Anwendung des Wortschatzes wird dagegen in den Wortschatzaufgaben kaum gelehrt. Einige Defizite könnten mit den Aufgaben für das Schreiben ausgeglichen werden, aber dafür gibt es in allen Lehrwerken nur im geringen Maße Aufgaben, die meistens auch kein geleitetes Schreiben fördern und nicht mit anderen Übungen verbunden sind. Kosevski Puljić (2009: 99–100) stellt fest: „Die einzelnen Sprachhandlungen können nicht wahllos getrennt voneinander geübt und dann bei Bedarf zu einem guten Text verbunden werden und es ist wichtig, dass die Lernenden auf jeder Niveaustufe ihrer Fremdsprachenkompetenz Textprozesse von Anfang bis Ende durchlaufen und dabei alle Prozeduren der (fremdsprachlichen) Texterstellung in einem Zuge und aufeinander abgestimmt entwickeln.“

Um die lexikalische Kompetenz im Unterricht erfolgreicher zu entwickeln, müsste also auch die Anwendung des Vokabulars dringend systematischer durch passende Übungen gefördert werden, die Lernende dazu motivieren mündlich und schriftlich den Wortschatz anzuwenden. Wortschatzaufgaben sollten deswegen nicht nur auf der Festigung der Wortschatzkenntnisse basieren, sondern auch in Übungen integriert werden, die primär andere Fertigkeiten fördern. Dadurch könnte man gleichzeitig auch einen Beitrag zu allen anderen linguistischen Kompetenzen leisten, denn die lexikalische Kompetenz ist letztendlich ein Bestandteil aller anderen Kompetenzen.

## Literatur

### *Untersuchte Lehrwerke*

- AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. (2006) *Themen aktuell 2. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- AUFDERSTRASSE, Hartmut et al. (2012) *Themen aktuell 1. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.

- AUFDERSTRASSE, Hartmut/Heiko BOCK/Jutta MÜLLER (2008) *Themen aktuell 2. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- BOCK, Heiko et al. (2008) *Themen aktuell 1. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- FUNK, Hermann et al. (2007) *Studio d A2: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- FUNK, Hermann et al. (2008) *Studio d B1: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining*. Berlin: Cornelsen.
- FUNK, Hermann et al. (2012) *Studio d A1: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.
- KRENN, Wilfried/Herbert PUCHTA (2008) *Ideen: Deutsch als Fremdsprache 1. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- KRENN, Wilfried/Herbert PUCHTA (2008) *Ideen: Deutsch als Fremdsprache 1. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- KRENN, Wilfried/Herbert PUCHTA (2008) *Ideen: Deutsch als Fremdsprache 2. Kursbuch*. Ismaning: Hueber.
- KRENN, Wilfried/Herbert PUCHTA (2010) *Ideen: Deutsch als Fremdsprache 2. Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.
- MÜLLER, Martin et al. (2004) *Optimal A1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- MÜLLER, Martin et al. (2004) *Optimal A1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- MÜLLER, Martin et al. (2005) *Optimal A2: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- MÜLLER, Martin et al. (2005) *Optimal A2: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- MÜLLER, Martin et al. (2008) *Optimal B1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Lehrbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- MÜLLER, Martin et al. (2008) *Optimal B1: Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- SANDER, Ilse et al. (2013) *Alles stimmt! 1. Učbenik za nemščino v 1. letniku gimnazije ter v 1. in 2. letniku srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.
- SANDER, Ilse et al. (2013) *Alles stimmt! 1. Delovni zvezek za nemščino v 1. letniku gimnazije ter v 1. in 2. letniku srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.
- SANDER, Ilse et al. (2013) *Alles stimmt! 2. Učbenik za nemščino v 2. letniku gimnazije ter v 2. in 3. letniku srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.
- SANDER, Ilse et al. (2013) *Alles stimmt! 2. Delovni zvezek za nemščino v 2. letniku gimnazije ter v 2. in 3. letniku srednjih strokovnih šol*. Ljubljana: Rokus Klett.

### **Sekundärliteratur**

- BROWN, Dale (2011) „What aspects of vocabulary knowledge do textbooks give attention to?“ *Language Teaching Research* 15/1, 83–97.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001). Berlin/München: Langenscheidt.

- HENRIKSEN, Birgit (1999) „Three dimensions of vocabulary development.“ *Studies in Second Language Acquisition* 21, 303–317.
- HOLC, Nada et al. (2008) *Učni načrt Nemščina Gimnazija*. 12 Juli 2014. [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).
- HÄUSSERMANN, Ulrich/Hans-Eberhard PIEPHO (1996) *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium.
- KOSEVSKI PULJIĆ, Brigita (2009) „Der Erwerb der Schreibkompetenz im Deutsch als Fremdsprache – zwischen Konzepten und Modellen.“ *Glottodidactica* XXXV, 91–101.
- LAUFER, Batia (1997) „What’s in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition.“ In: M. McCarthy/N. Schmitt (Hrsg.), *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 140–155.
- LEWIS, Michael (1993) *Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward*. Hove: Language Teaching Publications.
- MILTON, James (2009) *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol/ Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- MILTON, James (2010) „The development of vocabulary breadth across CEFR levels. A common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guideline, examinations and textbooks across Europe.“ In: I. Bartning/M. Martin/I. Vedder (Hrsg.), *Communicative proficiency and linguistic development*. Eurosla Monographs Series 1, 211–232.
- NATION, Paul (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- READ, John (2000) *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP.
- RICHARDS, Jack C. (2006) *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- RICHARDS, Jack C. (2012) *The role of textbooks in a language program*. 12 Juli 2014. <http://www.cambridge.org.br/authors-articles/articles?id=337>.
- SCHMITT, Norbert (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- SKELA, Janez (2008) „Vrednotenje učbenikov angleškega jezika z vidika kognitivne teorije učenja.“ In: J. Skela (Hrsg.), *Učenje in poučevanje tujih jezikov na Slovenstem: pregled sodobne teorije in prakse*. Ljubljana: Tangram, 154–178.
- Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje* (2011). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva. 12 Juli 2014. <http://www.europass.si/files/userfiles/europass/SEJO%20komplet%20za%20splet.pdf>.
- TOMLINSON, Brian (1989) *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Zusammenfassung  
DIE BEURTEILUNG VON LEHRWERKEN FÜR DEUTSCH ALS  
FREMDSPRACHE ANHAND DES GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN  
REFERENZRAHMENS FÜR SPRACHEN: EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG  
ÜBER DIE ENTWICKLUNG DER LEXIKALISCHEN KOMPETENZ

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (weiter: GeR) gilt seit der Erscheinung im Jahr 2001 als ein Hilfsmittel nicht nur für Lehrende und Lernende, sondern auch für Curricula-Entwickler und Prüfungsentwickler und nicht zuletzt auch für Lehrbuchautoren. Das wesentliche Prinzip des GeR ist die Handlungsorientierung, welches die sprachliche Kommunikation als Handlung auffasst und sie weiter nach den Fertigkeiten *Hören und Lesen, zusammenhängend Sprechen, an Gesprächen teilnehmen, Schreiben* kategorisiert. Jede Fertigkeit wird mit Handlungsdeskriptoren in Skalen in sechs Referenzniveaus (A1 bis C2) beschrieben. Dadurch soll eine größere Transparenz im Lehr/Lernprozess und zugleich ein Weg zur Bildung der kommunikativen Sprachkompetenz geschaffen werden. Da die Lehrwerke einen großen Teil des Fremdsprachenunterrichts bestimmen, werden in diesem Beitrag die in den letzten Jahren an slowenischen Gymnasien am häufigsten gebrauchten Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache anhand des GeR hinsichtlich der Entwicklung der lexikalischen Kompetenz untersucht.

**Schlüsselwörter:** lexikalische Kompetenz, GeR, Lehrwerke für DaF, Aspekte des Wortwissens.

Abstract  
EVALUATION OF TEXTBOOKS FOR GERMAN AS A FOREIGN  
LANGUAGE IN THE BASIS OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK  
OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT

The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) has since its inception in 2001 served as a guideline not only for teachers and students, but also for curriculum writers, test developers, and textbook authors. CEFR was only translated into Slovenian in 2011. The key principle of CEFR is an action-oriented approach that defines the communicative competence of an individual on the basis of the language activities of reception (listening, reading), production (spoken and written), interaction (spoken), and mediation. Each individual skill is defined by descriptors for levels A1-C2. The aim is to ensure more transparency in the process of language teaching and learning and at the same time to enable students to develop their foreign-language communication competence in an efficient way. Given that foreign language textbooks greatly influence the way a foreign language is taught, the article tries to determine how the students' lexical competence at different levels (as defined by CEFR) is developed with the aid of some of the most commonly used German language textbooks.

**Keywords:** lexical competence, CEFR, German coursebooks, aspects of lexical knowledge.

Povzetek

VREDNOTENJE UČBENIKOV ZA NEMŠČINO GLEDE NA SKUPNI  
EVROPSKI REFERENČNI OKVIR: UČENJE, POUČEVANJE: EMPIRIČNA  
RAZISKAVA O RAZVOJU LEKSIKALNE ZMOŽNOSTI

Skupni evropski jezikovni okvir: učenje, poučevanje, ocenjevanje (dalje SEJO) se je od njegovega izida leta 2001 uveljavil kot pripomoček ne samo za učitelje in učence, marveč tudi za snovalce kurikula, sestavljavce testov in navsezadnje tudi za avtorje učbenikov. Slovenski prevod tega dokumenta smo dobili šele leta 2011. Poglavitno načelo SEJO je akcijski pristop, ki sporazumevalno jezikovno zmožnost posameznika opredeljuje z jezikovnimi dejavnosti sprejemanja (slušno in bralno razumevanje), tvorjenja (govorno in pisno sporočanje) interakcije (govorno sporazumevanje) in posredovanja. Vsako posamezno spretnost opredeljujejo opisniki po lestvicah od A1 do C2. Na ta način naj bi se zagotovila večja transparentnost v procesu poučevanja in učenja ter hkrati ustvarila pot za izgradnjo sporazumevalne zmožnosti v tujem jeziku. Ker učbeniki za tuje jezike pomembno zaznamujejo pouk tujega jezika, smo v prispevku želeli ugotoviti, kako se na podlagi najpogosteje uporabljenih učbenikov za nemščino na različnih stopnjah po SEJO razvija leksikalna zmožnost.

**Ključne besede:** leksikalna zmožnost, SEJO, učbeniki za nemščino, vidiki leksikalnega znanja.