

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav germánských studií

Ludmila Nosková

**DER GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN
UND DESSEN UMSETZUNG IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT DaF UNTER
TSCHECHISCHEN BEDINGUNGEN**

Common European Framework of Reference for Languages and its Application
in Teaching German as a Foreign Language in Czech Conditions

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Eva Berglová

Odborný konzultant: Prof. Dr. Jürgen Quetz

(Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main)

Praha 2006

P r o h l a š u j i,

že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a cituji v ní veškeré prameny, kterých jsem použila.

V Praze dne 30. 11. 2006

Moskova' Ludmila

.....
podpis diplomanta

Za podporu, cenné komentáře, materiály a metodické připomínky, které mi pomohli při zpracovávání diplomové práce, bych chtěla poděkovat zvláště PhDr. Evě Berglové a Prof. Dr. Jürgenu Quetzovi.

Für die Unterstützung, wertvolle Bemerkungen, Materialien und methodische Hinweise, die mir bei der Erstellung meiner Diplomarbeit geholfen haben, möchte ich mich besonders bei PhDr. Eva Berglová und bei Prof. Dr. Jürgen Quetz bedanken.

INHALTSVERZEICHNIS

0.	DARSTELLUNG DES ZIELS DER DIPLOMARBEIT, HYPOTHESENAUFSTELLUNG..	4
1.	SPRACHENPOLITIK.....	7
2.	BEGRIFFSDEFINITION: GER.....	10
2.2.	SCHWERPUNKTE DES GERS.....	22
2.2.1	SCHWERPUNKT: LERNEN.....	22
2.2.2	SCHWERPUNKT: LEHREN.....	24
2.2.3	SCHWERPUNKT: BEURTEILEN.....	26
3.	BEURTEILUNG DES GERS.....	29
3.1.	VORTEILE DES GERS.....	29
3.1.1.	DOKUMENT ALLGEMEIN.....	29
3.1.2.	FORM.....	31
3.1.3.	TERMINOLOGIE.....	31
3.1.4.	SCHWERPUNKTE.....	31
3.1.5.	SCHWERPUNKT LERNEN.....	31
3.1.6.	SCHWERPUNKT LEHREN.....	32
3.1.7.	SCHWERPUNKT BEURTEILEN.....	32
3.1.8.	SELBSTEINSCHÄTZUNG.....	33
3.1.9.	DESKRIPTOREN UND SKALEN.....	33
3.1.10.	MEHRSPRACHIGKEIT UND INTERKULTURALITÄT.....	35
3.1.11.	LEBENSLANGES LERNEN.....	37
3.1.12.	KOMMUNIKATIVER ANSATZ.....	37
3.1.13.	SCHULWESEN.....	37
3.1.14.	SPRACHENPORTFOLIO.....	39
3.2.	KRITIK AM GER.....	39
3.2.1.	DOKUMENT ALLGEMEIN.....	39
3.2.2.	FORM.....	41
3.2.3.	TERMINOLOGIE.....	42
3.2.4.	SCHWERPUNKTE.....	42
3.2.5.	SCHWERPUNKT LEHREN.....	43
3.2.6.	SCHWERPUNKT LERNEN.....	43
3.2.7.	SCHWERPUNKT BEURTEILEN.....	43
3.2.8.	SELBSTEINSCHÄTZUNG.....	44
3.2.9.	DESKRIPTOREN UND SKALEN.....	44
3.2.10.	MEHRSPRACHIGKEIT UND INTERKULTURALITÄT.....	48
3.2.11.	LEBENSLANGES LERNEN.....	49
3.2.12.	SCHULWESEN.....	49

3.2.13. MÄNGEL.....	51
4. FREMDSPRACHENUNTERRICHT UND DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE	53
4.1. SITUATION IM TSCHECHISCHEN SCHULWESEN	56
4.2. TERTIÄRSPRACHENDIDAKTIK	60
5. VORBEREITUNG UND WEITERBILDUNG DER LEHRKRÄFTE	63
5.1. VORBEREITUNG DER LEHRKRÄFTE.....	65
5.2. WEITERBILDUNG DER LEHRKRÄFTE.....	69
5.3. LEHRKRÄFTE UND DER GER	73
5.3.1. <i>PROFILE DEUTSCH</i>	74
6. LEHRWERKE	79
6.1. LEHRWERKANALYSE.....	80
6.1.1. <i>SPRECHEN SIE DEUTSCH?</i>	82
6.1.2. <i>STUDIO D A1</i>	85
6.1.3. <i>DIREKT 1</i>	90
6.1.4. <i>SCHRITTE INTERNATIONAL</i>	93
6.1.5. <i>TANGRAM AKTUELL</i>	97
6.2. FAZIT DER LEHRWERKANALYSE.....	102
6.3. ANDERE UNTERRICHTSMATERIALIEN	104
6.3.1. <i>DaF-SÜDOST-NETZWERK</i>	105
7. SELBSTEINSCHÄTZUNG	107
7.1. EUROPÄISCHES SPRACHENPORTFOLIO	109
7.2. ESP UND DIE REALITÄT.....	115
8. EXPLORATIVE STUDIE ZUM GER UND ESP	118
8.1. ALLGEMEINE AUSWERTUNG	119
8.2. ERGEBNISSE DER STUDIE - GER.....	122
8.3. ERGEBNISSE DER STUDIE - ESP	127
8.4. ERGEBNISSE DER STUDIE	132
9. EIGENE VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE	133
10. ZUSAMMENFASSUNG.....	136
11. TSCHECHISCHES RESÜMEE	141
12. ENGLISCHES RESÜMEE	150
13. AUSFÜHRLICHE BIBLIOGRAPHIE	151
13. 1. PRIMÄRLITERATUR	151
13. 2. SEKUNDÄRLITERATUR.....	152

13.3. INTERNETQUELLEN.....	164
13.4. LEHRBÜCHER (NACH DEM TITEL)	167
13.5. WEITERFÜHRENDE LITERATUR	168
ANHÄNGE.....	169
Anhang Nr. 1: Arbeitsblätter zum GER	
Anhang Nr. 2: Teile des Lehramtsportfolios	
Anhang Nr. 3: Beispiele aus den analysierten Lehrwerken	
Anhang Nr. 4: Fragebogen	
Anhang Nr. 5: Zertifikatsliste nach den Referenzniveaus	
Anhang Nr. 6: Prinzipien der Arbeit mit Portfolios	

0. DARSTELLUNG DES ZIELS DER DIPLOMARBEIT, HYPOTHESENAUFSTELLUNG

Mit dem Beitritt zur Europäischen Union wurde die Tschechische Republik zu einem Teil einer Gemeinschaft, innerhalb der man nicht nur eine offizielle Sprache zur Verständigung benutzt. Alle Sprachen der Mitgliedstaaten werden als gleichwertig angesehen. Deshalb ist es wünschenswert, dass auch Mitglieder dieser Gemeinschaft fähig sind, in mehreren Sprachen zu kommunizieren. Das Studium einer Fremdsprache ist nicht genügend, man sollte mindestens zwei Sprachen beherrschen, in denen man fähig ist, sich zu verständigen.

Der Erwerbsprozess von Sprachkompetenzen sollte lebenslang stattfinden. Der erste Kontakt mit dem Fremdsprachenlernen erfolgt meistens in den Schulen, die ihre Schüler deshalb zum Sprachenlernen motivieren sollten. Es ist von großer Wichtigkeit, dass nicht nur der Fremdsprachenunterricht gut ist, sondern dass auch die Fremdsprachenlehrenden über eine entsprechende und hochwertige Qualifizierung verfügen.

Warum die Sprachkompetenz für unsere Gesellschaft eine so große Rolle spielt, wird von Raasch (2003, 111) in seinem Referat über das Europäische Jahr der Sprachen beschrieben:

„Sprachkompetenz ist eine Chance: für den Einzelnen wie für eine Gesellschaft; sie schafft Möglichkeiten der Verbesserung des (politischen, wirtschaftlichen, kulturellen, sozialen...) Standortes und sie schafft Möglichkeiten für den Einzelnen, seinen (intellektuellen, emotionalen, beruflichen...) Wirkungskreis zu erweitern. Die „Philosophie“, die ich hinter dieser Initiative sehe, ist die „Erziehung“ der Europäer zum „citoyen“; „citizenship“ ist der zentrale Begriff, also die Qualität des mündlichen, selbstverantwortlichen, für die Gemeinschaft mitverantwortlichen, aktiven Bürgers.“

Im Bezug darauf entstand der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* (nachfolgend nur *GER* genannt), der vom Europarat herausgegeben wurde, und in dem sich die Hauptgedanken und Prinzipien des Fremdsprachenlernens und -lehrens widerspiegeln. Der *GER* stellt eine Grundlage für die Erstellung von sprachdidaktischen Konzepten und sprachpolitischen Dokumenten in Europa dar und

ist für diejenigen bestimmt, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Die zentralen Themen des *Referenzrahmens* sind Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz.

Einen Bestandteil des *Referenzrahmens* bildet das Skalierungssystem für Sprachkompetenzen, auf dessen Grundlage die sprachlichen Kenntnisse auch in anderen Staaten Europas verglichen werden können. Dazu dient vor allem das *Europäische Sprachenportfolio* (nachfolgend nur *ESP* genannt).

Meines Erachtens mangelt es zu diesem Thema in Tschechien an entsprechenden Untersuchungen und wissenschaftlichen Arbeiten. Deshalb wählte ich dieses Thema aus, um mit meiner Diplomarbeit einen Beitrag zum Ausfüllen dieser Lücke zu leisten. Bei Verfassung der Diplomarbeit konnte ich mich auf eigene Erfahrungen, die ich im Rahmen meines Studienaufenthalts an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt am Main erworben habe, stützen. Dank diesem Aufenthalt hatte ich Zugang zu erforderlichen Literaturquellen, die in Tschechien nicht erhältlich sind. Ohne diese Quellen wäre es nicht möglich gewesen, die vorliegende Diplomarbeit in einem solch umfassenden Umfang zu erarbeiten.

Das Ziel dieser Diplomarbeit besteht in der Auseinandersetzung mit dem oben erwähnten Dokument und seinem wichtigen Nebenprodukt, dem *Europäischen Sprachenportfolio*. Ferner wurde die Beschreibung der gegenwärtigen Lage in der Tschechischen Republik - und vor allem an den tschechischen Schulen - die nach der Veröffentlichung des vorstehenden Dokumentes herrscht, verfolgt. Ich konzentriere mich auf die Informiertheit der Lehrenden, was den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* und das *Europäische Sprachenportfolio* betrifft, und ihre Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht.

In der Diplomarbeit wird das Augenmerk zuerst kurz auf die Sprachenpolitik der Europäischen Union und des Europarats gerichtet, mit der die Veröffentlichung der beiden Dokumente eng zusammenhängt. Im zweiten Kapitel widme ich mich dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, seinem Aufbau und seiner Struktur. Des Weiteren wende ich mich den drei Schwerpunkten (Lehren, Lernen, Beurteilen) des *GERs* zu.

Im dritten Kapitel bemühe ich mich um eine Beurteilung des *GERs*. Ausführlich werden dabei die jeweiligen Vorteile und Nachteile *des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* dargelegt.

Im Anschluss daran setze ich mich mit der Frage der Lehrerbildung und Weiterbildung unter tschechischen Bedingungen sowie mit der heutigen Situation im tschechischen Schulwesen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht auseinander. Insbesondere konzentriere ich mich auf das Fach Deutsch als Fremdsprache.

Im Zusammenhang mit dem *GER* und dem *ESP* richte ich mein Augenmerk auf ausgewählte Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache, die heutzutage im Fremdsprachenunterricht verwendet werden. Bei der Lehrwerkanalyse konzentriere ich mich darauf, ob der Inhalt der Lehrwerke in Übereinstimmung mit den oben genannten Dokumenten steht. Es wird ebenfalls die eventuelle Benutzung von anderen Unterrichtsmaterialien als Lehrwerke im Unterricht untersucht.

Das siebte Kapitel ist einem der wichtigsten Schwerpunkte des *GERs* gewidmet, der Selbsteinschätzung. Ich konzentriere mich dabei ebenfalls auf das *ESP*, da dieses Dokument mit dem Thema der Selbsteinschätzung eng zusammenhängt sowie auf die heutige Situation im tschechischen Schulwesen hinsichtlich dieses Dokuments.

Die ermittelten Ergebnisse der explorativen Studie, die ich im Rahmen meiner Diplomarbeit an tschechischen Schulen vornahm, werden im achten Kapitel erläutert. Im Anschluss daran versuche ich meine eigenen Verbesserungsvorschläge darzustellen, wobei ich von der explorativen Studie ausgehe.

Ich nehme an, dass trotz der wenigen Fachbücher und -arbeiten, die in Tschechien zu diesem Thema zu finden sind, die wichtigsten Ziele und Ideen des *GERs* und des *ESPs* als bekannt gelten und dass die informierten Lehrenden versuchen, ihre Ziele im Unterricht umzusetzen. Meinen Vermutungen nach verfügen die Lehrenden allerdings nicht über ausreichende Informationen, wie diese zwei Publikationen zu benutzen sind oder wie sie für den Unterricht optimal genutzt werden können. Diese Diplomarbeit soll in dieser Hinsicht informierend sein, sie soll den Hintergrund der Entstehung der zwei erwähnten Dokumente erklären, des Weiteren sowohl auf Vorteile als auch auf Nachteile beider Dokumente hinweisen, wobei auf die durchgeführte explorative Studie zurückgegangen wird.

1. SPRACHENPOLITIK

Um besser zu verstehen, warum die zwei oben erwähnten Dokumente entstanden sind, sollte man sich zunächst mit dem Thema der Sprachenpolitik kurz beschäftigen und dies um so mehr, weil - wie Bausch, Christ, Krumm (2003b, 103) ausführen – wir alle und sämtliche staatlichen und privaten Einrichtungen Akteure der Sprachenpolitik sind.

„Sprachenpolitik hat generell Verbesserung und Absicherung der innersprachlichen und der zwischensprachlichen Kommunikation – so weit sie öffentlich relevant ist – zum Ziel, wo, zwischen welchen Teilhabern, in welchen Zusammenhängen und wie auch immer stattfindet“ (Bausch, Christ, Krumm 2003b, 104).

„Indem es an der EU ist die Politik zu formulieren bezüglich der letzteren Situation, hat sie keine Autorität bezüglich der Bildungspolitiken der Mitgliedstaaten im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Es ist an den individuellen Mitgliedstaaten, um zu entscheiden, wieweit die Sprachensituation der EU und, im besonderen, die diesbezügliche EU Politik ihre eigene Fremdsprachenunterrichtspolitik beeinflussen sollen“ (Van Els, 2003, 56).

Trotzdem gibt es Bemühungen, den Bereich der Sprachenpolitik einigermaßen zu vereinheitlichen und allgemeine Konzepte für das Sprachenlernen und -lehren vorzuschlagen.

Die Sprachenpolitik gehört zu einem der Schwerpunkte, mit denen sich der Europarat¹ (nachfolgend nur ER genannt) eingehend beschäftigt. Den ER mit seinem Sitz in Straßburg sollte nicht mit den Institutionen der EU verwechselt werden, obwohl beide Institutionen dieselbe Flagge und Hymne verwenden. Der ER ist die älteste zwischenstaatliche politische Organisation, die seit dem Jahre 1949 existiert und die fast alle Staaten Europas umfasst (zur Zeit hat er 46 Mitglieder²).

¹ Auf Englisch Council of Europe genannt.

² Albanien, Andorra, Armenien, Aserbaidschan (suspendiert 1967 – 74), Belgien, Bosnien und Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Großbritannien, Irland, Island, Italien, Kroatien, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Mazedonien, Moldawien, Monaco, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Rumänien, Russland, San Marino, Schweden, Schweiz, Serbien, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tschechien, Türkei, Ukraine, Ungarn, Zypern.

„Der Europarat ist ein Forum für Debatten über allgemeine europäische Fragen. In seinem Rahmen werden zwischenstaatliche, völkerrechtlich verbindliche Abkommen (Europarats-Konventionen) abgeschlossen mit dem Ziel, das gemeinsame Erbe zu bewahren und wirtschaftlichen und sozialen Fortschritt zu fördern.“ (<http://de.wikipedia.org/wiki/Europarat>)

Als seine Aufgaben setzte sich der Europarat besonders den Einsatz für die Menschenrechte, die Sicherung demokratischer Grundgesetze und rechtsstaatliche Grundprinzipien. Zu den Brennpunkten des Europarats gehören Menschenrechte; Medien und Demokratie; rechtliche Zusammenarbeit; sozialer Zusammenhalt; Kultur und Kulturerbe; Erziehung und Bildung usw. (vgl. http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/). Die Sprachenpolitik bildet dabei einen Teil des Punktes „Erziehung und Bildung“.

Die Sprachenpolitik des Europarats macht sich zum Ziel, auf die Bedeutung einer interkulturellen Erziehung hinzuweisen, die das europäische Demokratieverständnis fördert. Der vielfältige und lebenslange Sprachenunterricht spielt dabei eine große Rolle, da er Arbeitschancen erhöht und deshalb zu einer eventuellen Mobilität führen und diese fördern kann. Der ER unterstützt und hilft bei der Reformeneinführung und regt zu Innovationen beim Sprachlehren und bei der Lehrerausbildung an.

Im Jahre 1994 wurde zusätzlich auf die Initiative Österreichs, Frankreichs und der Niederlande das Europäische Zentrum für Fremdsprachen in Graz eröffnet, das sich mit der Umsetzung und Innovation von Sprachenpolitik befasst und das ^{als} wie ein Fachforum für Experten, Interessierte und andere dient (vgl. <http://www.ecml.at>). Da die Sprachen vom Europarat so hoch geschätzt werden, wurde der 26. September zum „Europäischen Tag der Sprachen“ ^{er} genannt.

„Im Jahr 2001, dem Jahr der Sprachen¹, wurden auf Initiative der EU-Kommission die Europäer zu ihren Sprachkenntnissen befragt. Dabei zeigte sich unter anderem, dass der Durchschnittseuropäer das Beherrschen von mehreren Fremdsprachen als sehr wichtig einschätzt. Außerdem wurde das möglichst frühe Erlernen von Fremdsprachen betont“ (Piri 2003, 165).

¹ Europäisches Jahr der Sprachen wird seit 2002 regelmäßig jedes Jahr gefeiert.

Bei dieser Umfrage kam heraus, dass sich die Meinungen der Europäer mit den Auffassungen von Fremdsprachenpolitik mit denen des Europarats sowie der Europäischen Union decken.

Von Anfang an sind nämlich alle Sprachen der Mitgliedstaaten der EU gleichwertig, und die EU bemüht sich ebenfalls um die Bewahrung sowohl der kulturellen als auch der sprachlichen Vielfalt. Die Sprachenpolitik der EU konzentriert sich vor allem auf die Mehrsprachigkeit.

„Sprachkenntnisse sind somit ein Kernstück der „Einheit in Vielfalt“ Europas und der Gesellschaft des Wissens um Wettbewerb und Wirtschaftsdynamik, (...)“ (Vlaeminck 2003, 41).

Little (2003b, 302) erwähnt, dass bei der Umsetzung der genannten Ziele des Europarats und der EU auf Probleme ^{man} gestoßen werden kann:

„Wenn wir die sprachlichen Ziele der EU und des Europarats erreichen wollen, müssen wir zuerst zwei Probleme auf europäischer Ebene lösen: die Vielfalt der Zertifikationssysteme und den auf breiter Ebene wahrgenommenen Mißerfolg des Sprachunterrichts. Dieser Artikel tritt dafür ein, dass der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* das erste Problem und das *Europäische Portfolio der Sprachen (EPS)* das zweite Problem lösen kann.“

Ob diese zwei Dokumente, die von der Sprachenpolitik des Europarats ausgehen, diese Probleme tatsächlich lösen können, wird in den folgenden Kapiteln analysiert.

2. BEGRIFFSDEFINITION: GER

Die Entwicklung dieses apolitischen Dokumentes dauerte mehrere Jahre¹ und es geht auf andere Arbeiten des Europarates zurück, die vorher im Rahmen verschiedener Projekte des Europarates entstanden sind. Es handelt sich vor allem um Fragen:

„der Entwicklung eines Unit-Credit-Systems für Sprachen (Trim 1980), der Erforschung von Sprach(lern)bedürfnissen (Richterich/Chancerel 1977), Untersuchungen zur Autonomie des Lernens (Holec 1981), der Beschreibung von Schwellen-Niveaus (Baldegger/Müller/Schneider 1981), den Ergebnissen des Symposiums von Rüschtikon² (Council of Europe 1992), den Vorarbeiten für ein *europäisches Sprachenportfolio* und Forschungen zur Skalierung von Fremdsprachenkenntnissen (Schneider/North 2000)“. (Bausch, Christ, Krumm 2003b, 10)

Im Jahre 1996 erschien (vgl. Schneider 2003a, 87) die erste Entwurfsfassung des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*, die – wie Trim (2003, 242) schreibt – nach einer Umfrage bei potenziellen Benutzern anhand ihrer Anmerkungen verbessert wurde. Im Jahre 1998 wurde die zweite angepasste Fassung veröffentlicht, die wiederum weiterhin seitens der Benutzer auf Richtigkeit, Lesbarkeit, Benutzbarkeit usw. geprüft wurde. Im 2001, im Jahre der Sprachen, wurde dann offiziell die bisher letzte umgearbeitete Version vom Europarat veröffentlicht, und zwar die englische Version mit dem Titel *A Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment*. Die deutsche Version heißt *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen*, abgekürzt als *Referenzrahmen* oder *GER*³ genannt, und wurde vom Goethe-Institut Inter Nationales herausgegeben. Auf Tschechisch wurde die Publikation unter dem Namen *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. vom Verlag der Palacký-Universität in Olmütz (Olomouc) im

¹ Morrow (2004, 3) führt eine 40-jährige Periode der Entwicklung dieses Dokumentes ein.

² Nach Trim (2003, 240 – 241) wurde dieses Symposium auf Initiative der Schweizer Bundesregierung veranstaltet, um einen *gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachenlernen und -lehren* und Leistungsbewertung zu entwickeln. Im Abschlussbericht sprachen sich die Teilnehmer für die Entwicklung eines *gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* aus. Aufgrund des Berichts wurde dann eine Arbeitsgruppe vom Europarat beauftragt, einen *Referenzrahmen* zu entwerfen.

³ In dieser Arbeit benutze ich die Abkürzung für die ersten drei Titelwörter *GER*, an die man sich nach Schneider (2003, 87) schon gewöhnte (sowie an die englische Abkürzung *CEF*). In der Literatur findet man auch folgende Abkürzungen: *GeR*, *GERS* und *RR*. Im Tschechischen wird die Abkürzung *SERR* benutzt.

Jahre 2002 herausgegeben. Alle drei Publikationen stehen den Benutzern im Internet kostenlos zur Verfügung¹.

Die Gründe, die zur Entstehung des *GERs* führten, nennt Quetz (2001, 554) in seinem Beitrag in Info DaF: es herrschte nämlich eine Nachfrage nach einer

„Art „internationaler Standardisierungsausschuß“, der den Fremdsprachendidaktikern zu einem konzeptuellen Rahmen verhilft, auf den sie sich beziehen können, wenn sie unterschiedliche Produkte oder auch Theorien, curriculare Ansätze, Lehr- und Lernmaterialien, Methoden, Prüfungen usw. beschreiben und vergleichen wollen.“

Eine Lösung dieser Nachfrage kann der *GER* darstellen. Der *GER*

„soll Praktiker aller Art im Sprachenbereich (und das schließt die Lernenden mit ein!) ermutigen, über alle Fragen des Fremdsprachenunterrichts nachzudenken; dies umfasst sprachenpolitische und curriculare Aspekte des Sprachenlernens und des Sprachgebrauchs. Und er soll es Praktikern erleichtern, sich untereinander auszutauschen und ihren Lernenden zu erläutern, welche Ziele sie ihnen zu erreichen helfen wollen und wie sie dies zu tun versuchen.“ (Quetz 2001, 556)

Im *GER* ist die folgende Charakteristik zu finden:

„Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachigen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der *Referenzrahmen* definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf

¹ Englische Version:

http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Deutsche Version:

<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>

Tschechische Version:

http://www.msmt.cz/_DOMEK/Default.asp?ARI=101945&CAI=2968&EXPS=%22SPOLE%20C8N%22*%22%20AND%20%22EVROPSK%22*%22

jeder Stufe des Lernprozesses messen kann“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen, 2001, 14).

Um den *GER* noch präziser zu definieren und sich eine genauere Vorstellung verschaffen zu können, sollte erläutert werden, was der *GER* keinesfalls ist. Er ist nichts grundsätzlich Neues.

„Er will den Fremdsprachenunterricht nicht revolutionieren. Es ist einfach ein Dokument, das möglichst viele Parameter, die das Lernen und Lehren von Sprachen beeinflussen, zu erfassen, darzustellen und zu systematisieren versucht. Auf einigen Gebieten allerdings ist das, was mehr oder minder bekannt war, so gut und schlüssig und auf so viel besser empirischer Basis dargestellt, dass es fast doch schon etwas Neues ist: Ich meine hier die Beschreibungen von Kompetenzniveaus, die Skalen mit Deskriptoren von Sprachkompetenz“ (Quetz 2001, 555).

Er ist kein Curriculum, sondern ein Rahmen für alles, was mit dem Lehren, Lernen und Beurteilen zusammenhängt. Er hat einen deskriptiven Charakter und will keine Normen und Verpflichtungen vorschreiben, die zu erfüllen sind (vgl. Quetz 2001, 555).

An dieser Stelle möchte ich noch kurz die wichtigsten Ziele des *GERs* zusammenfassen, zu denen gehören:

- a) „die Entwicklung einer Skala von sechs Kompetenzstufen bzw. Referenzniveaus zur Erfassung des Sprachstandes und des Lernfortschritts
- b) der Paradigmawechsel im Bereich des Sprachunterrichts und dessen Ziele, bzw. dessen inhaltlichen Zielsetzung“ (Baur, Iordanidou o.J., 3).

Die Beschreibung des Systems der Deskriptoren wird von vielen als der Kern des *GERs* angesehen. Diese sechs Niveaustufen, die aus den sog. KANN-Deskriptoren bestehen, dienen zur Beurteilung der Sprachkompetenz der Lernenden und auch zur Beurteilung des Lernfortschrittes. Diese Deskriptoren können auch zum objektiven Vergleich einzelner Lernende, Prüfungen usw. helfen (siehe Kapitel 3.1.9.; 3.2.9.). Dem Anhang Nr. 5 ist eine Zertifikatsliste nach den Referenzniveaus zu entnehmen.

Mit diesem Anspruch ist der *GER* für eine breite Öffentlichkeit bestimmt, die sich mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigt, aber nicht nur für die Fremdsprachenlehrenden, sondern auch für Autoren und Herausgeber von Lehrwerken,

für Prüfer, Schulen, Ministerien usw. und nicht zuletzt für Lernende selbst. Wozu der GER dienen kann, wird von Morrow (2004, 8) beschrieben: er vergleicht das Sprachenlernen oder auch -lehren mit einer Reise, bei der durch den GER nicht festgelegt wird, welcher Weg eingeschlagen werden soll. Vielmehr werden topographische Details unterbreitet, so dass jeder den eigenen Weg planen, anschauen und sich ggf. vergewissern kann, ob immer noch der beste Weg befolgt wird. Dass vom GER alle, die mit dem Fremdsprachenlernen oder -lehren befasst sind, Nutzung ziehen können, macht diese Publikation meines Erachtens interessant und auch ganz einzigartig.

Vom Europarat wurden zusätzlich noch einige Arbeiten zu dieser Problematik vorgelegt, bisher leider nur auf Englisch und Französisch. Aber es ist vom großen Vorteil, dass sie auf den Web-Seiten des Europarats abrufbar sind. Diese Dokumente, besser gesagt Wegweiser, sind wieder für die Benutzer des GERs bestimmt. Für die Benutzer des GERs finde ich folgende Wegweiser wichtig und hilfreich: *A Guide for Users*, der 2002 veröffentlicht wurde und auf den auch die Leser des GERs im Kapitel Hinweise für Benutzer aufmerksam gemacht werden. Die andere Publikation *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education* (2003) beschäftigt sich mit dem Referenzrahmen nur sehr kurzgefasst, aber man kann hier viel über das Thema Sprachenpolitik erfahren. Wichtige Informationen zum Thema Prüfen und Testen sind der Publikation *Language examining and test development* (2002) zu entnehmen. Im GER wird diesem Thema auch ein ganzes Kapitel gewidmet. Ich möchte hervorheben, dass auf den Web-Seiten des Europarats noch mehrere Arbeiten und Hinweise zu finden sind, die sich mit den Themen des GERs, der Sprachenpolitik und des Europäischen Sprachenportfolios eingehender beschäftigen.

Diese Arbeiten des Europarates haben nach Schneider (2003a, 87) bis jetzt im deutschsprachigen Raum leider nicht viel Interesse erregt. In den in Tschechien publizierten Texten, die ich zu dem behandelnden Thema fand und die in der Literaturliste erwähnt sind, steht auch leider keine Bemerkung zu diesen Veröffentlichungen, obwohl sie für die Benutzer des GERs hilfreich sein könnten.

Der GER „ist inzwischen schon in vielen Ländern Europas als Grundlage für Reformen im Fremdsprachenunterricht und für die Entwicklung neuer

Curricula, Lehrwerke, Prüfungen oder Selbstbeurteilungsinstrumente genutzt worden“ (Schneider 2003a, 87).

Im 4. und 5. Kapitel wird verfolgt und untersucht, wie die Situation in Tschechien in Bezug auf die Reformen im Fremdsprachenunterricht aussieht.

Allem Anschein nach wurde allerdings eine andere Publikation vor allem bei den Fremdsprachenlehrenden in Europa bekannter und zwar das *Europäische Sprachenportfolio*, „in dem zentrale Aspekte des Referenzrahmens umgesetzt sind“ (Schneider 2003a, 87). Das *ESP* wird ausführlicher im 7. Kapitel analysiert und erläutert.

2.1. AUFBAU UND STRUKTUR DES REFERENZRAHMENS

Da das Dokument wegen seines Umfangs ~~als~~ ^{schwierig} unübersichtlich vorkommen mag, finde ich es deshalb wichtig, mich zuerst orientierungshalber mit dem Aufbau und der Struktur des *GERs* zu beschäftigen.

Das Werk ist in neun Kapiteln eingeteilt, die noch in Unterkapiteln gegliedert sind. Zur Illustrierung sind noch vier Anhänge hinzugefügt, die zur Vervollständigung des *GERs* dienen sollen.

Die Autoren selbst wollten allem Anschein nach den Lesern die Arbeit mit dem Werk erleichtern, denn dem eigentlichen Text geht noch ein informativer Teil voraus, in dem sich die Autoren um die Vorstellung des *GERs* bemühten. Man erfährt, wer an der neuesten Version des *GERs* mitarbeitete usw. In diesem Teil sind auch Hinweise für Benutzer zu finden. Es werden ebenfalls Ziele und Prinzipien des Europarates hinsichtlich des Sprachenlernens und Sprachenlehrens beschrieben. Es wird jedoch hervorgehoben, dass dabei die Absicht nicht verfolgt wird, den Lehrenden und Lernenden vorzuschreiben, „was sie tun sollen oder wie sie etwas tun sollen. Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten“ (GER 2001, 8). Es werden auch kurz einzelne Kapitel und Anhänge vorgestellt. Zu einer schnelleren Orientierung steht eine kurze Übersicht zur Verfügung, die von den Autoren zusammengestellt wurde.

Im ersten Kapitel wird der *GER* allgemein präsentiert und es werden seine Ziele, Funktionen, Kriterien und Hauptgedanken gesetzt. Der *GER* wird im Kontext der sprachpolitischen Ziele des Europarats dargestellt (siehe das 1. Kapitel), wobei man sich auf das Konzept der Mehrsprachigkeit konzentriert. Die Mehrsprachigkeit gehört zu einem der zentralen Themen des *GERs* und wird folgendermaßen definiert:

Mehrsprachigkeit „betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker“ (GER 2001, 17).

Es ist zu betonen, dass es sich bei der Mehrsprachigkeit um die Interaktion zwischen den erworbenen Spracherfahrungen und Sprachkenntnissen handelt, sie werden nicht isoliert behandelt, sondern stehen in einer ständigen gegenseitigen Beziehung.

Um alle vom *GER* gesetzten Aufgaben und Ziele zu erfüllen, müssen noch folgende Kriterien beachtet werden, die auch im ersten Kapitel erwähnt werden. Das Dokument muss umfassend, transparent und kohärent sein. Umfassend im Sinne des *GERs* bedeutet aber nicht, dass alle Möglichkeiten der Sprachverwendung in allen denkbaren Situationen behandelt werden. *Umfassend* im Rahmen des *GERs* heißt:

„ein möglichst breites Spektrum von Sprachkenntnissen, Fertigkeiten und Sprachverwendung so detailliert wie möglich aufzuführen. (...) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen* sollte zwischen den verschiedenen Dimensionen der Beschreibung sprachlichen Könnens unterscheiden und eine Reihe von Bezugspunkten anbieten (Niveaustufen), mit deren Hilfe man Lernfortschritte kalibrieren kann“ (GER 2001, 19).

Unter dem Begriff *transparent* versteht man explizite und klare Formulierungen, die der Leser ohne Mühe und zusätzliche Erklärungen versteht. *Kohärent* bedeutet, dass die Beschreibung ohne innere Widersprüche sein muss und einzelne Komponente ~~in~~ Einklang stehen sollten (vgl. Trim 2003, 241).

Wie schon erwähnt wurde, weist der *GER* einen deskriptiven Charakter auf. Er will nicht vorschreiben, was zu tun ist, sondern *flexibel*, *offen* und *undogmatisch* sein. Seine weiteren Charakteristika sind *Dynamik*, *Benutzerfreundlichkeit* und *Multi-Funktionalität*. Auf die Absicht dynamisch zu sein deutet auch die Forschung¹ hin, die vom Europarat mit dem Ziel initiiert wurde, sich einen generellen Überblick über die Reichweite des *GERs* zu verschaffen – in Bezug auf seine Bekanntheit, Anwendungsweise sowie welche Erfahrungen von Benutzern bei seiner Umsetzung in der Praxis gemacht werden. Die Ergebnisse wurden ausgewertet und analysiert. Als Ergebnis wurde ein zusammenfassender Bericht veröffentlicht, der auf den Web-Seiten

¹ Vgl. <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Surveyresults.pdf>.

des Europarats frei zugänglich ist. Meines Erachtens ist das ein wichtiger Schritt, da das Dokument sich auf diese Weise in einer kontinuierlichen Weiterentwicklung befindet und immer vervollkommen werden kann.

Im zweiten Kapitel wird der für dieses Dokument ausgewählte Ansatz definiert. Es handelt sich um den handlungsorientierten Ansatz,

„weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet. (...) Der handlungsorientierte Ansatz berücksichtigt deshalb auch die kognitiven und emotionalen Möglichkeiten und die Absichten von Menschen sowie das ganze Spektrum der Fähigkeiten, über das Menschen verfügen und das sie als sozial Handelnde (soziale Akteure) einsetzen“ (GER 2001, 21).

Sowohl bei der Sprachverwendung als auch bei dem Spracherwerb entwickelt man eine Vielzahl von Kompetenzen und unter denen besonders die kommunikative Sprachkompetenz. Mit Hilfe von diesen Kompetenzen beteiligt man sich an zahlreichen sprachlichen Aktivitäten, die in verschiedenen Kontexten ablaufen, wobei auf einige Bedingungen und Beschränkungen gestoßen werden kann. Man versucht sie beim Einsatz von verschiedenen Strategien zu lösen.

„Dieses linguistische, soziolinguistische, pragmalinguistische und sprachdidaktische Gefüge bildet – und deshalb ist es nützlich – den konzeptuellen Rahmen für alles, was folgt“ (Quetz 2001, 557).

In diesem Kapitel wird auch die wichtigste Terminologie zu diesem Thema erläutert.

Im dritten Kapitel werden die Gemeinsamen Referenzniveaus dargestellt, die wie schon erwähnt als der Kern des *GERs* betrachtet werden. Mit Hilfe dieser Referenzniveaus kann der Fortschritt der Lernenden hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz festgestellt werden. Diese Aufteilung ist aber nicht neu. Die Deskriptoren wurden im Rahmen eines schweizerischen Projekts entwickelt. Einige Elemente dieser Referenzniveaus sind aber schon seit den 70er Jahren bekannt. Sie beziehen sich auf die damals entstandenen Curricula des Europarats wie z. B. Threshold Level u. a. und man bezieht sich ebenfalls auf die can-do-statements der ALTE (vgl. Quetz 2001, 557 und Quetz 2003a, 44). Es handelt sich um drei „Hauptniveaus“, die der klassischen Aufteilung in die Grund-, Mittel- und Oberstufe entsprechen. Diese werden mit den ersten Buchstaben des Alphabets bezeichnet und weiter in eine niedrigere und eine höhere Stufe gegliedert (siehe Abbildung Nr. 1, vgl. gl

GER 2001, 34). Nach den Autoren des *GERs* (2001, 41) ist dank dieser Nummerierung eine weitere Unterteilung möglich, ohne den Bezug zum übergeordneten Ziel zu verlieren. Es geht um das sog. „flexible Verzweigungsmodell“ (GER 2001, 40). In diesem Fall werden die „Kriterien-Grundniveaus“ um sog. „Plus-Niveaus“ ergänzt, die man horizontal abgrenzt. Nach den Autoren hat die Möglichkeit der Unterteilung den Vorteil, dass die Niveaus den konkreten Bedürfnissen der Benutzer ^{anpasst} werden können (vgl. GER 2001, 40 – 45).

Abbildung Nr. 1:

A	1.1	1.2 B	C
(Grundstufe/„beginners“)		(Mittelstufe/„intermediate“)	(Oberstufe/„advanced“)
Elementare		Selbständige	3 Komplette
Sprachverwendung		Sprachverwendung	Sprachverwendung
/	\	/	\
A 1	A 2	B 1	B 2
	A 2 +	B 1 +	B 2 +
(Breakthrough)	(Waystage)	(Threshold)	(Vantage)
			(Effektive Operational Proficiency)
			(Mastery)

In diesem Kapitel werden die Merkmale der Sprachverwendung in drei Tabellen dargestellt, darunter auch die Globalskala, die als die zentrale und wichtigste Skala angesehen wird, weil die anderen, in den nächsten Kapiteln behandelten Skalen (mehr als 50¹), von ihr ausgehen. Des Weiteren werden das Raster zur Selbstbeurteilung und das Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation dargestellt. Alle Deskriptoren sind positiv, was hoch geschätzt wird. So wird nämlich gezeigt, dass auch die geringsten Sprachkenntnisse wertvoll sind und dies wird von Lernenden als motivierend empfunden.

¹ Nach Schneider (2003, 98) handelt es sich um folgende Skalen:

„**Kommunikative Aktivitäten:** 37 Skalen

- **Rezeption:** 11 Skalen (z. B. Radiosendungen verstehen, schriftliche Anweisungen verstehen)
- **Interaktion:** 15 Skalen (z. B. Informelle Diskussion, Korrespondenz)
- **Produktion:** 11 Skalen (z. B. mündliche Erfahrungen beschreiben, Berichte und Aufsätze schreiben)

Kommunikationsstrategien: 7 Skalen (z. B. um Klärung bitten, Kontrolle und Reparaturen)

Kommunikative Sprachkompetenz: 13 Skalen (z. B. Grammatische Korrektheit, Flüssigkeit)

Wozu können die Referenzniveaus benutzt werden? Der GER gibt uns folgende Antwort:

„Die Gemeinsamen Referenzniveaus können in sehr vielfältigen Formaten und unterschiedlich detailliert dargestellt werden. Jedoch sorgt schon das Vorhandensein von festen gemeinsamen Referenzpunkten für Transparenz und Kohärenz und ist ein Werkzeug für zukünftige Planungen und eine Basis zukünftiger Entwicklungen. Dieses System von Deskriptoren soll – zusammen mit den Kriterien und Methoden für die weitere Entwicklung von Deskriptoren – Entscheidungsträgern helfen, Umsetzungen zu entwerfen, die ihren Arbeitskontexten entsprechen“ (GER 2001, 45).

„Diese Tabellen wurden inzwischen schon in weiten Kreisen als Grundlage für eine internationale Kalibrierung von Sprachkompetenz übernommen“ (Trim 2003, 242).

Vor allem das Raster zur Selbstbeurteilung ist als ein obligatorischer Teil aller *Europäischen Sprachenportfolios* bekannt, die offiziell anerkannt wurden (siehe das 7. Kapitel). Dieses Raster ist für die Selbstbeurteilung bestimmt und beschreibt die Sprachkompetenz des Lernenden auf sechs Referenzniveaus für die Fertigkeitsbereiche: Verstehen (Lesen, Hören), Sprechen (Gesprächsteilnahme, zusammenhängendes Sprechen) und Schreiben. Die Deskriptoren werden in kurzen Kann-Beschreibungen zusammengefasst.

Nach den drei einführenden und erklärenden Kapiteln wird weiter detailliert fortgefahren. *Im vierten Kapitel* wird das Categoriesystem zur Beschreibung der Sprachverwendung und der Sprachverwendenden präsentiert, dabei wird von den Autoren an das Prinzip der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität appelliert. Ab dem vierten Kapitel werden am Ende jedes Abschnittes Fragekästen hinzugefügt, die mit dem Satz: „Die Benutzer *des Referenzrahmens* sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, (...)“ (GER 2001, 53) angeführt werden. In diesen Fragekästen werden einige Fragen von den Autoren gestellt, die sich auf das Lehren, Lernen und Beurteilen beziehen und die zum Nachdenken anregen sollen, falls sich die Leser von dem jeweiligen Thema angesprochen fühlen.

Dieses Kapitel konzentriert sich auf den Kontext der Sprachverwendung, weil die Anwendung der Sprache stets vom dem jeweiligen Kontext abhängt. Man beschäftigt sich mit den privaten, öffentlichen, beruflichen und Bildungsbereichen, an

denen man sich beteiligt und sprachlich handelt. Dazu werden auch alle möglichen Situationskontexte beschrieben, bei denen verschiedene Einschränkungen eintreten können. Zusammengefasst werden auch Kommunikationsthemen, an denen man sich beteiligt sowie auch kommunikative Aktivitäten und Strategien, die im Alltag benutzt werden usw.

Im fünften Kapitel werden die Kompetenzen der Sprachverwendenden, bzw. Lernenden behandelt. Diese Kompetenzen werden in zwei Kategorien geteilt: in die allgemeinen (außersprachlichen) und in die kommunikativen Sprachkompetenzen. Unter die allgemeinen Sprachkompetenzen sind z. B. Weltwissen, soziokulturelles Wissen, individuelle Persönlichkeit, Lernfähigkeit usw. einzuordnen. In die Kategorie der kommunikativen Sprachkompetenzen gehören die linguistischen (Wortschatz, Syntax, Phonologie, Orthographie u. ä.), soziolinguistischen (Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Zitate, Sprachvarietäten usw.) und pragmatischen (Diskurskompetenz, Sprechaktenkenntnis usw.) Kompetenzen.

„In den beiden Kapiteln 4 und 5 wird versucht, für jeden Parameter nicht nur Kategorien, sondern auch wo möglich sechsstufige Kompetenzskalen zu erstellen“ (Trim 2003, 244).

Im sechsten Kapitel werden das Lernen und Lehren von Fremdsprachen behandelt. Es werden methodische Fragen bezüglich des Spracherwerbs und –erlernens erläutert, wie dieser Prozess erleichtert werden kann, auf welche Art und Weise und welche Kompetenzen (allgemeine, sprachliche, pragmatische) entwickelt werden können usw. Es wird keine Methode hervorgehoben oder empfohlen, weil der *GER* nicht präskriptiv sein will. Dem Nutzer wird völlig frei überlassen, welche der dargestellten Methoden er für die beste hält und benutzt.

„Er wird nur aufgefordert, über die Alternativen nachzudenken, die getroffenen Entscheidungen klar und deutlich zu formulieren und sie allen Betroffenen bekannt zu geben. Damit kann der Informations- und Meinungsaustausch mit anderen Entscheidungsträgern erleichtert werden“ (Trim 2003, 244).

Quetz (2001, 559 – 560) kritisiert, dass man in diesem Kapitel keine Empfehlungen findet, welche Methoden die besten Ergebnisse aufweisen.

„Die Parameter, mit denen Sprachlehre beschrieben wird, sind allerdings so allgemein und abstrakt gehalten, dass man damit alles erfassen kann –

veraltete Ansätze wie auch aktuelle Trends. Nichts davon wird als „gute Praxis“ explizit erwähnt“ (Quetz 2001, 559).

Es werden nur verschiedene Möglichkeiten angeboten und die Benutzer dadurch so zum Nachdenken aufgefordert.

Das siebte Kapitel behandelt die Rolle der kommunikativen Aufgaben („tasks“) beim Sprachenlernen und Sprachenlehren. Im alltäglichen Leben begegnen wir einer hohen Zahl von kommunikativen Aufgaben, zu deren Bewältigung „strategische Aktivierung spezieller Kompetenzen“ (GER 2001, 153) benötigt werden. Es handelt sich um Aufgaben,

„bei denen die Teilnehmenden mit Interaktion, Produktion, Rezeption oder Sprachmittlung oder einer Kombination aus zwei oder mehreren dieser Bereiche befasst sind“ (GER 2001, 153).

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Kompetenzen, Strategien usw., deren man zur Bewältigung dieser Aufgaben bedarf.

Im achten Kapitel wird die Sprachenvielfalt zum Thema, die Aufmerksamkeit wird dabei auf die mehrsprachigen Curricula gelenkt. Es wird ebenfalls der Aspekt der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität in unserer Gesellschaft erwähnt, der in der Zeit der EU-Erweiterung eine grundsätzliche Rolle spielt. Diese Themen bilden die sprachpolitischen Ziele des Europarats (siehe das 1. Kapitel). Im *GER* wird der Begriff „mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz“ folgendermaßen erklärt: es handelt sich um

„die Fähigkeit, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird“ (GER 2001, 163).

Im Zeitalter des Englischen, das als Mittel zur internationalen Verständigung verwendet und verstanden wird, scheinen die Ziele der Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität äußerst wichtig zu sein. Denn man kann auch die Gefahr vonseiten der englischen Sprache spüren, dass diese andere nicht so verbreitete Sprachen verdrängt, und dies will der Europarat verhindern (vgl. Hüllen 2003, 121). Deshalb wird von den Autoren in diesem Kapitel auf Curricula, Lehrziele und verschiedene Möglichkeiten im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenangebot eingegangen.

Im neunten und letzten Kapitel wird die Funktion des Prüfens und die Frage des Beurteilens sowie auch der Leistungsmessung zum Thema, denn es sollte ein wichtiger

Anlass zum Nachdenken insbesondere für die Lehrenden sein. Es wird auf die drei bekannten Schlüsselwörter im Bereich des Beurteilens hingewiesen und zwar auf die Validität, Reliabilität und Durchführbarkeit. Es folgt eine ausführliche Aufzählung verschiedener Formen der Leistungsmessung. Dieses Kapitel

„erläutert [ebenfalls] die Relevanz *des Referenzrahmens* für die Beurteilung des sprachlichen Könnens und des Lernerfolgs“ (Quetz 2001, 560).

Die im *GER* beschriebenen Skalen tragen auch dazu bei, dass sie beim Vergleich der Lernenden oder der Prüfungen angewendet werden können.

„Die Skalen der Deskriptoren bilden ein Begriffsraster, das man benutzen kann, um:

- a) nationale und institutionelle Systeme *vermittels des Referenzrahmens* aufeinander zu beziehen;
- b) die Ziele bestimmter Prüfungen und Kursmodule *vermittels der skalierten Referenzniveaus* abzubilden“ (GER 2001, 177).

Wichtige Informationen zu diesem Thema sind auch im Wegweiser *Language examining and test development*¹ zu finden, der vom Europarat im Jahre 2002 veröffentlicht wurde.

Den Kapiteln folgt eine ausführliche Bibliographie, wo man weitere Publikationen zu dieser Problematik findet, falls man sich für ein Thema tiefer interessiert.

Zum Schluss werden vier *Anhänge* hinzugefügt, die die Entwicklung der Deskriptoren der Sprachkompetenz beschreiben. Im *Anhang A* werden die Leser in die Skalen- und Skalierungsproblematik eingeführt. Der *Anhang B* informiert über das Projekt des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF), dessen Aufgabe unter anderem in der Entwicklung von Gemeinsamen Referenzniveaus und Beispieldeskriptoren bestand. Im Anhang C und D werden zwei europäische Projekte präsentiert, die ähnliche Methoden benutzen, „um Deskriptoren in Bezug auf junge Erwachsene zu entwickeln und zu validieren“ (GER 2001, 33). Im *Anhang C* erfährt man von dem DIALANG-Projekt, in dem die Deskriptoren vom *GER* für die Selbstbeurteilung entwickelt und validiert wurden. Der

¹ Siehe:

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide%20October%202002%20revised%20version1.doc>

Anhang D informiert uns über die Kann-Beschreibungen (can-do-Projekt) der ALTE (Association of Language Testers in Europe). In diesem Projekt wurden auch die Deskriptoren weiterentwickelt und validiert. Die ALTE spezialisierte sich im Gegensatz zu anderen Projekten auf die Lebensbereiche der Erwachsenen, so dass dieser Projekt die Deskriptoren des *GERs* ergänzen kann.

2.2. SCHWERPUNKTE DES GERs

Der *GER* ist für diejenigen bestimmt, die am Sprachenlernen partizipieren. Gemeint sind nicht nur Lehrende, Lehrwerkautoren, Mitarbeiter der Ministerien usw., sondern auch die Lernenden selbst. Der Lernende steht neben dem Lehrenden im Zentrum des Fremdsprachenunterrichts, deshalb ist es wichtig, dass er miteinbezogen wird.

Die Reichweite des *GERs* sowie auch dessen Schwerpunkte, auf die sich die Autoren vor allem konzentrieren und die schon vom Titel ablesbar sind, machen die Publikation noch interessanter. Mit den Schwerpunkten Lernen, Lehren und Beurteilen möchte ich mich in den folgenden drei Kapiteln befassen.

2.2.1 SCHWERPUNKT: LERNEN

Im Mittelpunkt des Interesses des *GERs* steht der Lernende selbst. Man konzentriert sich auf die Optimierung des Lernprozesses und auf die erworbenen Kenntnisse, unter denen die kommunikativen Kenntnisse die größte Rolle spielen (vgl. Deliřová 2002/2003, 127). Obwohl sich der *GER* unter anderem auch auf die Lernenden richtet, nehmen die Verfasser der vom Europarat herausgegebenen Publikation *A Guide for Users* an, dass es höchst unwahrscheinlich ist, dass Lernende eine Möglichkeit haben werden, sich mit dieser Publikation zu befassen, obwohl sie darin bestimmt interessante Themen finden könnten (vgl. Devitt 2002, 73).

Der Vermittler der Hauptideen des *GERs* sollte der Lehrende sein, der den Lernenden auch eine Einsicht in die Prozesse des Fremdsprachenlernens gewähren sollte. Die Lernenden können

„become increasingly aware of the choices open to them. (...) It is important that learners learn to analyse their own needs and map out their own learning routes. With the tools provided by the *CEF*, they will find this task more accessible and comprehensible. They will then be in a

position to articulate more clearly the kind of teaching/learning programme they require to meet their needs and achieve their aims¹” (Fitzpatrick 2001, 18).

Gleich im ersten Kapitel des *GERs* wird die Planung von selbständigem Lernen als einer der Zwecke des *GERs* angesehen. Stoldt (2001, 40) fasst die wichtigsten Gedanken folgendermaßen zusammen:

- „dass den Lernenden eine realistische Vorstellung von dem vermittelt wird, was sie erreicht haben,
- dass sinnvolle und vor allem erreichbare Lernziele durch die Lernenden selbst festgelegt werden,
- dass Lernmaterialien von den Lernenden mit ausgewählt werden und
- dass sie das Instrumentarium der Selbstbeurteilung anwenden können, das der *GER* in übersichtlicher tabellarischer Form zur Verfügung stellt.“

Der Lernende wird durch das selbständige Lernen autonomer und auch verantwortlicher für seine Sprachkenntnisse. Dazu führt auch die Selbsteinschätzung der Lernenden anhand der Skalen. Als mögliche Folge sehe ich die Steigerung der Motivation zum selbständigen Lernen und ebenfalls die Steigerung des Selbstbewusstseins der eigenen Sprachkompetenz der Lernenden, was durch die positiv beschriebenen „can-do-statements“ erreicht werden kann. Dabei kann ebenfalls die Einführung vom *Europäischen Sprachenportfolio* helfen (Näheres zum *ESP* siehe im 7. Kapitel).

Die Autoren des *GERs* heben hervor, dass das Fremdsprachenlernen nicht nur auf die Schule beschränkt ist, sondern dass es auch nach dem Schulabschluss fortgesetzt werden sollte. „Das Fremdsprachen-Schulcurriculum sollte sich als Teil eines umfassenderen Curriculums vorstellen (Stoldt 2001, 39)“. Das Fremdsprachenlernen wird für Lernende zu einem lebenslangen Begleiter.

¹ „immer mehr und mehr wahrnehmen, welche Auswahl sie zur Verfügung haben. (...) Es ist wichtig, dass Lernende ihre eigenen Bedürfnisse analysieren und ihre eigenen Lernwege planen lernen. Mit den *GER*-Instrumenten werden sie diese Aufgaben erreichbarer und begreifbarer finden. Sie werden dann in der Lage sein, sich klarer auszusprechen, welche Art der Lehr-/Lernprogramme erforderlich ist, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen und ihre Ziele zu erreichen.“ (Übersetzung: LN)

2.2.2. SCHWERPUNKT: LEHREN

Die wichtigsten Ziele des *GERs* im Bereich des Lehrens werden nach Baur und Iordanidou (o. J., 3) folgendermaßen zusammengefasst:

„Für Verantwortliche im Bildungswesen, wie z. B. Lehrwerkautoren, Lehrende, Lehrerausbilder, Prüfungsanbieter usw. soll sichergestellt werden, dass sie ihre Handlungen und Bemühungen koordinieren und reflektieren und dass sie den Bedürfnissen ihrer Lernergruppen gerecht werden. Entsprechend diesen Forderungen stellt der *GER* die nötigen Werkzeuge zur Verfügung und stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von Curricula und die Beschreibung von Lehr- und Lernzielen, Methoden und Verfahren zur Evaluation dar. Dies soll zur nötigen Transparenz und Kohärenz von Lehrplänen und curricularen Richtlinien beitragen und soweit es möglich ist, die Barrieren und Hindernisse, die aus den unterschiedlichen europäischen Bildungssystemen resultieren, aus dem Weg räumen.“

Hinzuzufügen und zu betonen ist, dass der *GER* Raum für nationale, regionale, lokale usw. Eigenheiten im Bereich des Fremdsprachenlernens gewährt, weil er nicht präskriptiv ist und meines Erachtens auch die Besonderheiten jedes einzelnen Landes im Bereich des Fremdsprachenlernens berücksichtigen will, was den Zielen des Europarats entspricht. Den Beteiligten am Prozess des Fremdsprachenlehrens aller Nationen bietet der *GER* eine einheitliche Terminologie mit Definitionen, die bestimmt die gegenseitige Kommunikation erleichtern und sich für einen Erfahrungsaustausch als hilfreich erweisen.

Die Lehrenden sollten sich vor allem mit dem sechsten Kapitel „Fremdsprachenlernen und –lehren“ beschäftigen, in dem auf folgende Fragen eingegangen wird:

- „Auf welche Weise erreichen Lernende die Fähigkeit, kommunikative Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse auszuführen und die dafür benötigten kommunikativen Kompetenzen aufzubauen?“

- Wie können Lehrende, unter Zuhilfenahme der verschiedenen Serviceeinrichtungen, mit denen sie zusammenarbeiten, diese Prozesse erleichtern?
- Wie können Behörden und Verwaltungen des Bildungswesens und andere Entscheidungsträger am besten Curricula für den Unterricht in modernen Sprachen entwickeln? (GER 2001, 131)“

Meines Erachtens sollte jeder Lehrende in der Lage sein, diese Fragen zu beantworten, um auf die Bedürfnisse der Lernenden entsprechend eingehen zu können.

Der Unterricht nach den *GER*-Prinzipien ist in dem Sinne innovativ, dass er sich auf die kommunikativen Fertigkeiten orientiert und einen Akzent auf die Mehrsprachigkeit und Interkulturalität legt. In Bezug auf den Lernenden wird er anhand der ausformulierten Kompetenzskalen positiv bewertet. Diese Positivität wirkt ermutigend und wird von beiden Seiten, sowohl von den Lernenden als auch den Lehrenden, gut angenommen.

Die Skalen bieten „eine bisher nicht da gewesene Differenziertheit, Transparenz und Vergleichbarkeit“ (Stoldt 2001, 39) an, die „größere Klarheit über die in zeitlich überschaubaren Abschnitten zu erreichenden sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten zu gewinnen“ (Stoldt 1999, 21) helfen. Für den Lehrenden sehe ich darin mehrere Vorteile, z. B.:

- er gewinnt schnell eine bessere Übersicht darüber, über welche Kenntnisse seine Lernenden zu verschiedenen Prüfungen verfügen sollten
- er kennt sich besser in den zahlreichen Lehrbüchern aus, denn die neueren sind schon in Bezug auf die Skalen markiert
- er kann sich eine bessere Vorstellung von seinen neuen Lernenden machen (z. B. anhand des *ESPs*) usw.

Der *GER* bietet viele Gedanken, Ideen usw. an, aber es bleibt dem Lehrenden frei überlassen, was oder welche Teile er aus dem *GER* für seine Arbeit auswählt und benutzt. Vom Europarat wurde ein Handbuch für Benutzer des *GERs* herausgegeben (*A Guide for Users*), das eine Anregung für die Lehrenden sein kann. In einigen Kapiteln dieser Publikation, die sich das Lehren zum Gegenstand machen, versuchen die Autoren, den Lehrenden den Inhalt des *GERs* einfacher darzustellen und es werden auch einige Vorschläge unterbreitet, wie man den Lernenden die Ideen und Konzepte des *GERs* näher bringen kann.

Man findet hier „worksheets“¹, die den Lehrenden zur Verfügung stehen. Sie sind für den Unterrichtseinsatz bestimmt. Es ist wichtig zu erwähnen, dass man diese Arbeitsblätter nach eigenem Bedarf bearbeiten sollte (Beispiele der Arbeitsblätter siehe im Anhang Nr. 1). Die Arbeitsblätter ermöglichen dem Lehrenden den Lernenden verstehen zu helfen, wie sie selbst vorgehen, wenn sie eine Fremdsprache benutzen, wie man eine Fremdsprache lernt, welche Strategien man benutzt usw. (vgl. Devitt 2002, 73). Einige von diesen Kenntnissen kann der Lernende auch fachübergreifend anwenden.

Die Verfasser des „Guides“ sind realistisch, indem sie vermuten:

„It is possible that there will be many teachers who will not have the time to read *CEF*, or who feel that *CEF* is just too complex. It may also be the case that they simply do not have the time to reflect on their own language teaching, on what they are doing, or on how or why they are doing it“² (Devitt 2002, 73).

In der Zeit, da das Fremdsprachenlernen ständig an Wichtigkeit gewinnt, ist es wünschenswert, dass auch der Prozess des Fremdsprachenlernens effektiv erfolgt. Leider wissen wir über den Fremdsprachenerwerb nicht genug, und deshalb ist es wichtig, die Lernenden als Experten in diesem Bereich zu betrachten und mit ihnen am Prozess des Sprachenlernens teilzunehmen. Nicht nur Publikationen wie der *GER*, sondern auch der gegenseitige Austausch können dazu führen, beides – sowohl das Lernen als auch das Lehren – wirkungsvoller zu gestalten (vgl. Devitt 2002, 99).

2.2.3. SCHWERPUNKT: BEURTEILEN

Mit dem Schwerpunkt „Beurteilen“ beschäftigt man sich im letzten, neunten Kapitel des *GERs*. Zusammenfassend beinhaltet dieses Kapitel folgende Verwendungszwecke des *GERs*:

1. „Er kann inhaltliche Spezifizierungen für Tests und Prüfungen liefern.“

¹ Arbeitsblätter

² „Es ist möglich, dass viele Lehrende keine Zeit zum Lesen des *GERs* haben oder das Gefühl haben, dass der *GER* für sie zu komplex ist. Es mag sein, dass sie einfach keine Zeit haben, über ihr eigenes Fremdsprachenlehren nachzudenken, woran sie arbeiten oder wie oder warum sie es machen.“ (Übersetzung: LN)

2. Er kann Kriterien bereitstellen, mit deren Hilfe man bei der Beurteilung einer bestimmten mündlichen oder schriftlichen Leistung feststellen kann, ob ein Lernziel erreicht wurde oder nicht, und er kann dies sowohl für die kontinuierliche Beurteilung durch Lehrende oder die Lerngruppe tun als auch für die Selbstbeurteilung.
3. Er kann helfen, die Kompetenzniveaus von bereits existierenden Tests und Prüfungen zu beschreiben und dadurch den Vergleich zwischen unterschiedlichen Qualifikationssystemen ermöglichen“ (GER 2001, 30).

Detailliert werden verschiedene Formen der Beurteilung erörtert, definiert und auf Vorteile und Nachteile geprüft. Für die Lehrenden stellt dieses Kapitel eine übersichtliche Zusammenfassung im Bereich des Beurteilens dar. Betont wird auch die Selbstbeurteilung der Lernenden (siehe das 7. Kapitel), die meistens im heutigen Unterricht vernachlässigt wird.

„Sei es, um Pläne für ihr weiteres Lernen zu entwerfen oder um ihre Kenntnisse in Sprachen zu dokumentieren, die sie außerhalb des Bildungssystems erworben haben, die aber zur Entwicklung ihrer Mehrsprachigkeit beitragen“ (GER 2001, 31).

Devitt (2002, 98) schreibt, dass Lernende vom Erlernen der Selbstbeurteilung profitieren können:

„Research has shown that learners can be as good judges of their own progress as their teachers, provided (i) standards of proficiency are clearly described; (ii) assessment is related to a specific experience, (even a formal test); and (iii) they receive some training in self-assessment. The basic principle for this training in self-assessment involves comparing one's impressions of what one can do with the reality (...)”¹.

Dank der Selbstbeurteilung wird die Unabhängigkeit des Lernenden entwickelt. Der Lernende weiß am besten, auf welche Aspekte der jeweiligen Fremdsprache er

¹ “Die Forschung hat nachgewiesen, dass Lernende genauso gute Beurteiler ihrer eigenen Entwicklung wie ihre Lehrer sein können, vorausgesetzt, dass (i) Standards der Kompetenzen klar beschrieben sind, (ii) die Beurteilung auf eine bestimmte Erfahrung bezogen ist, (sogar auch formaler Test); und (iii) Lernende ein Training in Selbstbeurteilung erhalten. Die Basis für dieses Training in der Selbstbeurteilung schließt Eindrücke der Einzelnen ein, wie die Realität wahrgenommen werden kann.“ (Übersetzung: LN)

sich konzentrieren möchte und welches Niveau er erreichen will (vgl. Devitt 2002, 97 – 98).

Stoldt (2001, 36) erwähnt, dass die Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht „von einigen Ländern als lohnender Bereich der Nutzung des *GER* ausgewiesen wurde.“ Mariani (2004, 34) bezeichnet die Selbstbeurteilung sogar als einen spezifischen Teil der Lernfähigkeit.

Eine der Möglichkeiten der Selbstbeurteilung stellt das *Europäische Sprachenportfolio* dar. Das *Sprachenportfolio* ermöglicht, die lebenslange Selbstbeurteilung durchzuführen und sich dabei auf die mehrsprachigen Kompetenzen zu konzentrieren. Denn das *ESP* ist ein Dokument, das den Lernenden eine Selbstreflexion über ihre Spracherfahrungen gewährt (siehe das 7. Kapitel). Beim Formulieren der Selbsteinschätzungsbögen müssen die Aspekte des Alters sowie die jeweiligen Spezifika der einzelnen Schulinstitutionen miteinbezogen werden.

3. BEURTEILUNG DES GERS

In den nächsten zwei Kapiteln möchte ich mich mit den Vorteilen sowie mit der Kritik am *GER* befassen. Ich gehe dabei vor allem von der Publikation *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (2003) aus. Diese Publikation beinhaltet Beiträge, die auf der Konferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts vorgetragen wurden. Zum ersten Mal in der Geschichte dieser Frühjahrskonferenzen wurde nur eine einzige Publikation zum Thema der Diskussion: *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*.

„Noch nie zuvor war die Diskrepanz der Meinungen über ein Thema der Frühjahrskonferenz so groß wie bei der Einschätzung *des Referenzrahmens*,“ schreibt Freudenstein (2003, 77) über diese Konferenz. Wichtig ist, dass Fremdsprachen und Fremdsprachenunterricht zum „bildungs- und sprachpolitisch(en)“ (Freudenstein 2003a, 77) diskutierten Thema wurden.

Ich habe mich in der Beurteilung des *GERs* vor allem auf folgende Schwerpunkte konzentriert: auf das Dokument allgemein, die Form des *GERs*, die Terminologie, Schwerpunkte des *GERs*, das Problem der Selbsteinschätzung, die Deskriptoren und Skalen, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, lebenslanges Lernen, den im *GER* vertretenen kommunikativen Ansatz, das Schulwesen und die Rolle des *Sprachenportfolios*. Erwähnenswert ist, dass zu jedem Thema sowohl Vorteile als auch Kritik zu finden sind. Nur das *Sprachenportfolio* wird im allgemeinen positiv bewertet. Ich bin mir dessen bewusst, dass die Aufzählung von Vorteilen sowie der kritischen Aspekte nicht vollständig sein mag und auch nicht sein kann, denn jeder Benutzer würde noch andere Vorteile und Mängel hinzufügen. Meines Erachtens werden jedoch die wichtigsten Punkte erwähnt, die auch von mehreren Experten aufgeführt werden.

3.1. VORTEILE DES GERS

3.1.1. DOKUMENT ALLGEMEIN

Der *GER* ist aus der Initiative des Europarats entstanden. Er versucht, „Angebote zur gemeinsamen Verständigung, Planung und Zusammenarbeit aller Bildungseinrichtungen zu machen, damit es eine

deutliche Annäherung der beteiligten Staaten/Institutionen/Entscheidungsträger, eine gegenseitige Anerkennung und gemeinsame Perspektiven im Bereich des Lehrens, Lernens und Bewertens von Fremdsprachen in einem sich einigenden Gesamteuropa geben kann“ (Vollmer 2003, 193).

Er „beansprucht, diese Grundlage für „alle, die professionell im Bildungsbereich tätig sind“ (Europarat 2001, 3) anzubieten, damit Sprachenlernende europaweit auf ihre (sprachliche) Handlungsfähigkeiten in einem mehrsprachigen und plurikulturellen Europa vorbereitet werden“ (Schocker-v.Ditfurth 2003, 164).

Der *GER* soll ein „vereinendes Dokument“ (House 2003, 102), „ein Orientierungsrahmen für die Planung und Durchführung von Fremdsprachenunterricht“ (Königs 2003, 115) werden. Sein Hauptgedanke ist,

„mehr Übersichtlichkeit zu erzielen über die Vielzahl von Faktoren, die bekanntlich beim Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielen. Zu erwähnen ist auch die mögliche Auswirkung auf Kräfte der Innovation bei Curriculumplanung und Durchsetzung“ (House 2003, 102).

Trotzdem erhebt der *GER* keinen Anspruch darauf, präskriptiv zu sein. Er will nichts untersagen, vorschreiben oder anordnen. Die Entscheidungen selbst sind dem Benutzer überlassen, indem ihm Fragen als Anregungen zum Nachdenken vorgeschlagen werden. Trotzdem ist z. B. Christ (2003, 57) der Ansicht, dass der *GER* ein normsetzendes Dokument ist.

Das lässt sich davon ableiten, dass der *GER* in den 49 beteiligten Ländern zwar unterschiedlich aufgefasst wurde, aber eines überwiegt - nationale Lehrpläne und einzelne Curricula werden nach dem *GER* geändert, vor allem kommen immer wieder die Niveaubeschreibungen vor (vgl. Raupach 2003, 156). Das heißt, dass einige Aspekte des *GERs* als Norm aufgenommen wurden, obwohl es von den Autoren nicht beabsichtigt wurde.

Erwähnenswert ist, dass das Dokument dank zahlreichen Veröffentlichungen im Internet und dank einer Erprobungsfassung von 1997 in Fachkreisen schon vor seiner Herausgabe bekannt und anerkannt wurde. Das ganze Dokument oder seine Teile können vom Internet heruntergeladen werden und zwar nicht nur auf Englisch, sondern auch in anderen übersetzten Sprachen. Da das Dokument für diejenigen bestimmt ist,

die sich mit Fremdsprachen beschäftigen, finde ich gut, dass das ganze Dokument im Internet gebührenfrei zugänglich ist. Für positiv halte ich die Veröffentlichungen von verschiedenen Handbüchern (*User Guides*) für unterschiedliche Benutzergruppen, für die sie eine Erleichterung im Umgang mit dem *GER* darstellen können. Leider sind sie bis jetzt nur auf Englisch verfügbar.

Der *GER* will gegen Vorurteile, Rassismus und durch die Erziehung zur Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität für gegenseitiges Verständnis und Toleranz kämpfen, was ich sehr hoch schätze, denn Toleranz und Verständnis spielen in der heutigen multikulturellen Gesellschaft eine wichtige Rolle, die auch weiterhin geachtet werden sollte.

Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass zum ersten Mal in der Geschichte ein Dokument so viel Aufsehen und zahlreiche Fachdiskussionen zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und zu den Fremdsprachen überhaupt erregte. So bleibt der *GER* wahrscheinlich noch in den nächsten Jahren „ein für die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts zentrales und nützliches Dokument“ (Krumm 2003, 120).

3.1.2. FORM

Der *GER* ist in 9 Kapitel gegliedert, die in einem kurzen Überblick charakterisiert werden, der zur schnelleren Orientierung der Benutzer beiträgt.

Nach Abel (2003, 9) weist der *GER* Charakteristika einer Enzyklopädie der Fremdsprachendidaktik auf.

3.1.3. TERMINOLOGIE

Positiv wird die einheitliche Terminologie bewertet, die die Kommunikation unter den Benutzern, Fachleuten, Lehrenden usw. erleichtert (vgl. Quetz 2001, 553f.).

3.1.4. SCHWERPUNKTE

Interessant am *GER* ist, dass alle Beteiligten innerhalb des Prozesses des Fremdsprachenlernens miteinbezogen werden. Mehr siehe im Kapitel 2.2.

3.1.5. SCHWERPUNKT LERNEN

Es kommt selten vor, dass ein theoretisches Dokument auch für Lernende bestimmt ist. Die Lernenden können im *GER* mehr von der Entstehung des

Dokuments, von den sich im *GER* widerspiegelnden Prioritäten des Europarats sowie vom Lernprozess überhaupt und von der Entwicklung der Skalen usw. erfahren.

3.1.6. SCHWERPUNKT LEHREN

Nach Barkowski (2003, 25) werden im *GER* fortschrittliche Empfehlungen für den Umgang mit den Lernenden sowie für die Gestaltung des Unterrichts erwähnt.

Der *GER* gibt den Lehrenden zahlreiche Anregungen zum Fremdsprachenunterricht, wobei dem Lehrenden jedoch frei überlassen wird, was er für seinen Unterricht auswählt. Abel (2003, 17) denkt, dass diese Freiheit der Lehrenden von großer Wichtigkeit ist und dass sich die Lehrenden nicht ohne Nachdenken an den europäischen Normen orientieren sollten. Diese Freiheit der Lehrenden sollte aber nicht „als Alibi für einen ineffizienten Unterricht missbraucht werden“ (Abel 2003, 17).

3.1.7. SCHWERPUNKT BEURTEILEN

Beurteilung gehört zum Unterricht, sie zeigt beiden Seiten - den Lehrenden sowie den Lernenden - was sie im Lernprozess erzielt haben. Deshalb gehört auch das Beurteilen zu den Schwerpunkten des *GERs* (vgl. Christ 2003, 61).

Im *GER* werden zwei Möglichkeiten der Beurteilung - die Fremd- und die Selbstbewertung (siehe das 7. Kapitel und Kapitel 3.1.8.; 3.2.8) - verknüpft.

Der *GER* bietet positive Veränderungen

„in der schulischen Praxis hinsichtlich der Leistungsmessung [an] (...), weil sich auf seiner Grundlage die schulische Notengebung kritisch hinterfragen und neu überdenken lässt. Das Kompetenzstufensystem böte rein theoretisch die Möglichkeit, klassen-, schule-, länder- und staatenübergreifende Maßstäbe bei der Beurteilung einer fremdsprachlichen Kompetenz anzulegen“ (Freudenstein 2003a, 80).

Zur Bewertung könnte man das Konzept der Kann-Beschreibungen anwenden, das Christ (2003, 62) revolutionär findet.

Bis jetzt wurden in der Praxis eher negative leistungsbezogene Feststellungen geltend gemacht, es wurde auf Fehler und Defizite in der Fremdsprachenkenntnis hingewiesen, während der positive Leistungsaspekt der Lernenden außer Acht gelassen

wurde. Eine solche Bewertung wirkt demotivierend und eher abschreckend, weil der Lernende nur von seinem Unvermögen, bzw. Misserfolgen und Mängeln erfährt.

3.1.8. SELBSTEINSCHÄTZUNG

Die Selbsteinschätzung, die vom *GER* gefördert wird, wirkt auf Lernende motivierend und stellt eine interessante Alternative der klassischen Bewertung oder eine Zusatzbewertung dar. Da die Selbsteinschätzung zu einem der wichtigsten Themen des *GERs* gehört, wird daran auch bei den Globalskalen gedacht, die in den Ich-Kann-Deskriptoren beschrieben werden.

Diese Fähigkeit, sich selbst einschätzen zu können, ist lernbar, muss aber im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden und zwar kontinuierlich und systematisch (vgl. Königs 2003, 113; Raupach 2003, 162; Schneider 1999, 26).

Die Lehrenden sollten im Unterricht Übungen zur Selbsteinschätzung einbauen. Es können auch verschiedene Projektarbeiten, Werkstattunterricht, Tandemlernen usw. sein. Auch in den Lehrbüchern sollten seitens der Autoren Übungen zur Selbsteinschätzung mitberücksichtigt werden und es ist wichtig, dass die Lehrenden darin Ideen und Vorschläge für selbständiges Lernen der Schüler finden (vgl. Schneider 1999, 26).

„Denn wenn man selbständiges Lernen fördern will und es wirklich ernst damit meint, die Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihr Lernen übernehmen zu lassen, dann muss man ihnen auch ermöglichen, ihr Lernen und ihr Können selbst zu beurteilen. Die Einführung des *Sprachenportfolios* [siehe auch Kapitel 3.1.14.] würde den Lernenden die Möglichkeit geben, ihre Selbstbeurteilung auch nach aussen [sic!] sichtbar zu machen“ (Schneider 1999, 26).

3.1.9. DESKRIPTOREN UND SKALEN

Die Skalen werden von Bausch (2003, 30) als Herzstück des *GERs* angesehen. Ebenfalls Abel (2003, 9) hält die skalierten Deskriptoren für die wichtigste Leistung des *GERs*, die die Transparenz bei der Zertifizierung von Sprachenkenntnissen, die Anerkennung von verschiedensten Schulabschlüssen und Sprachprüfungen und auch den Arbeitsmarkt unterstützen können.

Die Skalen können als eine Grundlage nicht nur für nationale oder regionale, sondern auch für die internationalen Vergleiche der einzelnen Zertifikate, Prüfungen u. ä. angesehen werden

„Diese Vergleichbarkeit gilt als wichtige Voraussetzung für die bildungspolitisch und wirtschaftlich gewünschte Förderung der Bereitschaft zu grenzüberschreitender Mobilität in der Arbeits- und Berufswelt“ (Raupach 2003, 156).

Die einzelnen Skalen des *GERs* bieten sich nämlich

„als Instrument zur differenzierten Planung, Beschreibung und Bestimmung der (fremd)sprachlichen Handlungskompetenz am Arbeitsplatz an, zumal er [der *GER*] in den Kannbeschreibungen der Globalskalen explizit oder implizit Bezug auf die berufliche Verwendung der Fremdsprache nimmt“ (Funk, Kuhn 2003, 195f.).

Die Skalen sind positiv formuliert, so dass der Lernende dadurch motiviert wird. Es spielt ebenfalls keine Rolle, auf welchem Niveau sich der Lernende befindet, jedem kann ein bestimmtes Niveau der Sprachenkenntnis zugeschrieben werden. Durch die Deskriptoren lässt sich auch bestimmen, was im Unterricht gelernt und welche Ergebnisse erreicht werden usw. Bausch (2003, 31) gibt an, dass die Niveaustufen als „Orientierungswerte“ nicht als normgesetzte Kategorien zu verstehen sind. Man sollte die einzelnen Niveaustufen den konkreten Adressaten anpassen.

Kleppin (2003, 109) beschreibt zusammenfassend die wichtigsten Vorteile der Sprachkompetenzskalen:

- „Sie bilden ein Referenzsystem, mit dem für Beteiligte (Fremd- und Selbsteinschätzung) klar wird, welcher Sprachstand erreicht wurde.
- Sie setzen einen neuen Standard für subjektive Einschätzungen.
- Sie bieten eine verständliche Erklärung für Ergebnisse von Prüfungen, Tests, Lehrerbeurteilungen und Selbsteinschätzungen.
- Sie bilden Prototypen, über die sich Lerner selbst einschätzen können.
- Sie lassen, wenn die Abstufungen klein genug sind, Lernfortschritte deutlich werden.
- Sie sind, wenn sie einfach sind, ohne Training verwendbar.
- Sie können als Leitlinie für Testkonstrukteure gelten.

- Sie bieten Vergleichbarkeit zwischen Institutionen, Lernergruppen und Individuen.“

Nach Neuner (2003, 142f.) eröffnet die Skalierung des *GERs* die Möglichkeit zur Curriculumentwicklung, Kursplanung und Lehrmaterialentwicklung und ein Umdenken bei der Leistungsmessung u. ä.

3.1.10. MEHRSPRACHIGKEIT UND INTERKULTURALITÄT

Europa fordert Mehrsprachigkeit, und zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit trägt auch der *GER* des Europarats mit seinem Mehrsprachigkeitskonzept bei.

Der *GER* fordert Sprachkenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen, die aber nicht isoliert gelernt werden sollten. Die erste Vermittlungsinstanz sollte in dieser Hinsicht die Schule sein, wo die meisten Lernenden zum ersten Mal einer Fremdsprache begegnen. Deshalb sollte die Hauptaufgabe der Schule im Fremdsprachenunterricht sein,

„junge Menschen mit der Vielfalt von Sprachen und mit unterschiedlichen Kommunikationskonventionen auf dieser Welt vertraut zu machen, ihnen exemplarische Sprachkenntnisse einer kleinen Anzahl ganz unterschiedlicher Sprachen zu vermitteln und somit eine Sprachlernbewusstheit zu trainieren. Solide Grundkenntnisse des Englischen als lingua franca gehören ebenso zu diesem fremdsprachlichen Programm wie Einsichten in die deutsche Sprache“ (Edmondson 2003, 69f.).

In der Förderung der Sprachsensibilität und des Sprachbewusstseins, und zwar nicht nur bei den Lernenden, sondern auch bei den Lehrenden, sieht Gogolin (2003, 89) das Innovationspotential des *GERs*. Nach Gogolin (2003, 89) kann der *GER* „als Instrument einer auf Förderung und auf die Lernbedürfnisse der einzelnen Lernenden ausgerichteten Konzeption fremdsprachlichen Lehrens und Lernens fungieren.“

Es ist zu erwähnen, dass das Konzept der Mehrsprachigkeit nicht auf die perfekte Beherrschung einer Fremdsprache oder vollkommene grammatische Korrektheit orientiert ist, sondern auf den Erwerb der Kommunikationsfähigkeit.

Das Konzept der Mehrsprachigkeit sollte noch durch den Einsatz des *ESPs* unterstützt werden, das jeden Lernenden lebenslang begleiten soll und in dem die

Beziehungen zwischen den gelernten und für den Lernenden höchstwahrscheinlich interessanten Sprachen sichtbar gemacht werden können (vgl. Gogolin 2003, 89).

Obwohl im Rahmen des *GERs* auf den Paradigmawechsel (von der Vielsprachigkeit zur Mehrsprachigkeit) eingegangen wird, sieht die Realität in der Praxis leider noch ganz anders aus, die Fremdsprachen werden isoliert gelernt, es wird auf fast keine Zusammenhänge, ggf. Einheitlichkeiten zwischen den Sprachen hingewiesen.

Im *GER* verknüpfen die Autoren den Begriff Mehrsprachigkeit mit der Plurikulturalität, weil sie eng zusammenhängen und fast nicht voneinander trennbar sind, denn die Sprache und Kultur sind zusammen verbunden. In dieser Hinsicht werden die Lernenden auf das Leben in einer multilingualen und multikulturellen Gesellschaft gut vorbereitet (vgl. Freudenstein 2003a, 78).

Nach Schneider (2003a, 94) sind mit der Verbreitung von Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität folgende positive Effekte verbunden:

- „Sie ermöglichen es, vorhandene soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen zu nutzen und zugleich weiter zu entwickeln.
- Sie tragen zur Entwicklung des Sprachbewusstseins, der interkulturellen Bewusstheit und metakognitiver Strategien bei. (GER, S. 133)
- Sie fördern die Lernfähigkeit, die Fähigkeit zum Erwerb weiterer Sprachen.
- Sie können zu mehr Offenheit gegenüber neuen kulturellen Erfahrungen führen.
- Sie tragen „zur Entwicklung einer reicheren, komplexeren Persönlichkeit“ bei (GER, S. 51)“ (Schneider 2003a, 94).

Interkulturalität heißt auch Erziehung zur Toleranz, gegenseitiges Verständnis für andere Leute, für Kulturen allgemein und für eigene Kultur, Abbau von Vorurteilen und kulturellen Unterschieden, Kampf gegen Diskriminierung. Wie Christ (2003a, 6) zusammenfasst, „Sprachen sollen Brücken sein, damit die Bürger einander verstehen, und sollen Türen zu anderen Kulturen öffnen.“

3.1.11. LEBENSLANGES LERNEN

Hervorgehoben wird auch das lebenslange Lernen der Fremdsprachen.

3.1.12. KOMMUNIKATIVER ANSATZ

Der *GER* baut auf dem kommunikativen Ansatz. Dies wird meines Erachtens positiv bewertet, weil kommunikatives Handeln im Fremdsprachenunterricht leider oft vernachlässigt wird, obwohl es im wirklichen Leben eine enorm große Rolle spielt (die Kommunikation in Fremdsprachen brauchen wir nicht nur im privaten Leben (z. B. im Urlaub), sondern auch zunehmend in der beruflichen Sphäre. Die Kenntnisse von mehreren Sprachen tragen zur Erhöhung unserer beruflichen Qualifikation bei.

3.1.13. SCHULWESEN

Da sich der *GER* mit dem Fremdsprachenunterricht beschäftigt und als eine Basis für Lehrende, Lehrwerkautoren, Mitarbeiter der Bildungsverwaltung usw. (vgl. *GER* 2001, 8) angesehen wird, sollten sich seine Hauptprinzipien im Schulwesen auf irgendwelche Art und Weise widerspiegeln.

Abel (2003, 17) sagt, dass der *GER* mit seinen Hauptgedanken einen Gewinn für das Schulwesen bedeutet. Es kommt langsam zur „Überarbeitung von Lehrplänen, Lehr- und Lernmaterialien und Prüfungen“ (Krumm 2003, 120). Meistens werden die Niveaubeschreibungen in Dokumente eingearbeitet (Christ 2003, 63) und das begründet eine Modernisierung vom Fremdsprachenunterricht, die der Fremdsprachenunterricht benötigt, um den heutigen Ansprüchen nachzukommen. Es ist von großer Bedeutung, dass das Thema „Schulfremdsprachen“ in die Experten- und Wissenschaftlerdiskussion durchgesetzt wurde.

„Hinzu tritt, dass die Einheitlichkeit der Niveaubeschreibungen immer stärker Einfluss nimmt auf die (Neu-)Entwicklung bzw. Anpassung von Zertifizierungssystemen, von Curricula, Lehrplänen und Lehrmaterialien“ (Bausch 2003, 30), worauf die Lehrenden im Unterricht reagieren sollten.

Alle Veränderungen im Schulwesen sind wichtig und nötig, weil der Ansatz, der im *GER* vertreten wird, im Gegensatz zum traditionellen Unterricht steht. Betont werden nicht mehr das Ideal der Muttersprachler und die Suche nach Fehlern.

Vielmehr das, was der Lernende kann und zwar ohne Hervorhebung der Vollkommenheit. Bleyhl (2003, 39) schreibt dazu:

„Der Blick ist – makroskopischer – auf die Fähigkeit zu richten, ob und wie der Lerner sich in der fremden Sprachkultur zu bewegen und zu behaupten weiß, ob und wie er mittels seines Sprachvermögens *Inhalte erschließen und darlegen kann*“.

Krumm (2002, 104) bezeichnet einen solchen Lernenden als den sog. „interkulturellen Sprecher“. Innovativ ist ebenfalls, dass sich der Lernende auf unterschiedliche Kompetenzen in jeder konkreten Fremdsprache konzentrieren kann (z. B. nach dem Berufsbedarf).

Man spricht von einem Paradigmenwechsel, zu dem wahrscheinlich meiner Meinung nach noch ein langer Weg führen wird, vor allem was das Schulwesen betrifft. Die ersten Schritte zur Veränderung und Verbesserung der heutigen Lage im Bereich der Fremdsprachen wurden getan, hoffentlich werden andere bald folgen.

Nach Gogolin (2003, 89f.) sollte der Ansatz der Innovationen im Fremdsprachenunterricht mit Maßnahmen der Lehrerbildung intensiv und kontinuierlich verbunden werden, sonst droht es, dass der Effekt sehr gering ist. Denn, wie Gogolin (2003, 91) erwähnt,

„das Instrumentarium *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen* setzt also nicht unmittelbar am Können und den tiefsitzenden Berufsroutinen von Lehrkräften an; im Gegenteil: es setzt in mancher Hinsicht geradezu eine radikale Abkehr von gewohnten Auffassungen und geübten Praktiken voraus. Das ist sicherlich für die Einschleusung des Instruments in die schulische Praxis eine Erschwernis, aber es macht sie nicht unmöglich.“

Aus diesem Grund empfiehlt Gogolin (2003, 93) die Entwicklung von verschiedenen Programmen oder Fortbildungskursen, in denen die Lehrenden mit den Prinzipien des *GERs* konfrontiert werden und lernen, wie man sie in den Unterricht einsetzen kann. Das heißt, dass die Lehrenden den *GER* akzeptieren und seine Wichtigkeit für den Fremdsprachenunterricht verstehen werden. Sie werden dann fähig sein, ihre Schüler mit den Hauptgedanken des *GERs* bekannt zu machen. „Ohne solche Investitionen wird diese Innovation, wie schon so manche, die Praxis nie erreichen“ (Gogolin 2003, 93).

Daneben will der *GER* noch dazu helfen

„die Barrieren zu überwinden, die aus den Unterschieden zwischen den Bildungssystemen in Europa entstehen und die der Kommunikation unter Personen, die mit der Vermittlung moderner Sprachen befasst sind, im Wege stehen“ (GER 2001, 14).

Meines Erachtens kann die Kommunikation zwischen den Fachleuten, Lehrenden u. a. im Bereich der Fremdsprachen hilfreich sein und der Vergleich der einzelnen Bildungssysteme kann Verbesserungen oder Ideen zur Veränderungen für die anderen Länder bringen. Eine völlige Vereinheitlichung der Bildungssysteme sehe ich aber nicht als optimal. Nicht nur die Tradition des Fremdsprachenunterrichts des jeweiligen Landes, sondern auch die Ausgangslage sind häufig unterschiedlich. Die Länder verfügen über einen anderen Erfahrungsstand und andere Möglichkeiten. Die Bildungspolitik der einzelnen Länder sollte meiner Meinung nach mit viel Verständnis und Kenntnis der lokalen Lage geändert werden. Man kann den ganzen Fremdsprachenunterricht nicht über die Nacht ändern, die Veränderungen sollten nur Schritt für Schritt erfolgen. (vgl. Kedde 2004, 48).

3.1.14. SPRACHENPORTFOLIO

Das *Europäische Sprachenportfolio* ist ein Nebenprodukt des *GERs*, das auf den Prinzipien des *GERs* aufgebaut wurde (siehe das 7. Kapitel) . Es geht vor allem um Weiterentwicklung und Benutzung der Kann-Beschreibungen für die Selbsteinschätzung. Es fördert außerdem auch das lebenslange, autonome und selbständige Lernen, das von den Autoren des *GERs* gefordert wird.

Die Kann-Beschreibungen machen nach Kleppin (2003, 11) die „Lernziele transparent, konkretisieren sie und helfen dabei zu entscheiden, wie man weiterlernen will; sie machen das Lernen bewusst, Lernerfolge sind greifbar und können besprochen werden; sie helfen, Beurteilungskriterien durchschaubar zu machen und helfen, den Lernfortschritt ständig nachzuvollziehen“ (Kleppin 2003, 110).

3.2. KRITIK AM GER

3.2.1. DOKUMENT ALLGEMEIN

Nach der Veröffentlichung wurde das Dokument oft kritisch betrachtet. Interessant ist, dass Experte^M zur Kritik und Kommentaren noch vor der Herausgabe,

während der langen Entwicklungsphase des *GERs*, ersucht wurden. Leider mit wenig Erfolg oder mit ganz anderen Rückmeldungen, die denen von heute widersprechen. Es wurde belegt, dass sich im Jahre 1996 nach einer Umfrage mit verschiedenen Experten, Praktikern, Wissenschaftlern u. a. zeigte, dass sich weniger als 1,5 % der Befragten gegen die Skalierungen und Deskriptoren äußerten (vgl. Bausch 2003, 29). Heutzutage werden im Gegenteil dazu die Skalen oft kritisiert (siehe Punkt Deskriptoren und Skalen in diesem Kapitel).

Der *GER* soll keine Norm für den Fremdsprachenunterricht werden, wie wir beim Lesen erfahren. Diese „offensichtliche Abneigung gegen Normierung und Kanonisierung entspricht zwar dem Zeitgeist, doch ist dieses Sich-Nicht-Festlegen einem Orientierungsrahmen eher abträglich,“ meint House (2003, 103). Ich bin der Ansicht, dass ein solches Verhalten die Lage der Lehrenden erschwert, weil sie sich selbst z. B. in den zahlreichen Methoden die beste aussuchen sollten. Eine Empfehlung vonseiten des *GERs* würden die Lehrenden bestimmt begrüßen. Eine ähnliche Meinung wird auch von Tönshoff (2003, 187) vertreten, der findet,

„dass der *GERR* hier keine Entscheidungshilfen bereitstellt. Im Ganzen gesehen genügt er an zentralen Punkten den eigenen Ansprüchen nicht und enttäuscht die Erwartungen vieler – vor allem nicht-kommerzieller – Nutzer/Adressaten.“

Dem Dokument ist am Ende ein Literaturverzeichnis zu entnehmen, in dem man mehrere Literaturtips zu den einzelnen Themen findet. Im Verzeichnis sind aber fast nur englische oder französische Texte zu finden, ab und zu erscheint auch eine deutsche Publikation, obwohl wertvolle Lektüren zu den im *GER* besprochenen Themen sicher auch in anderen Ländern und Sprachen existieren, „...und dies obwohl eines der Schlüsselwörter des *GERR* *Mehrsprachigkeit* und damit eng verbundenen *Plurikulturalität* ist“ (Christ 2003, 58). Einige (z. B. House 2003, 102) beschwerten sich:

„Wo bleibt im *Referenzrahmen* die auch international wirksame deutsche Literatur, das Handbuch Fremdsprachenunterricht, die Einführung in die deutsche Sprachlehrforschung, (...). Wenn schon sog. europäische Kooperation, dann bitte auch mit sichtbarer Beteiligung aus anderen Ländern.“

3.2.2. FORM

Der *GER* in seiner gedruckten Version ist nicht besonders leserfreundlich, denn „the print is small, the layout dense and „heavy“, the language itself is ponderous and often convoluted; specialist terminology abounds, and is often used in ways which seem idiosyncratic – and there are seemingly endless tables and descriptors whose relationship to one another is very difficult to discern¹“ (Morrow 2004, 7).

Komorowska (2004, 55ff.) beschreibt ihre eigenen Erfahrungen, die sie mit ihren Studenten sammelte. Die Studenten fanden die Sprache des Dokuments sehr kompliziert, so dass das Lesen und Verstehen dadurch erschwert wurden. Dabei wurden die Länge, die Struktur des Dokuments, zu lange Typologien und Verzeichnisse kritisiert.

Der *GER* beabsichtigt, sehr umfangreich zu sein und alle Ergebnisse der Forschung auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik zusammenfassend und deshalb manchmal auch reduziert darzustellen. Es ist jedoch unmöglich Details oder Erklärungen auf 200 Seiten aufzuführen.

„Die Aussagen fallen daher für viele Faktoren zu oberflächlich aus. Darüber hinaus werden mehrere Benutzergruppen angesprochen. Dies führt zum Teil zu Adressatenvermischungen bei Empfehlungen. Nicht immer wird klar, ob gerade Lehrer, Curriculumentwickler, Lehrwerkautoren oder gar – zumindest implizit – die Lernenden selbst angesprochen werden“ (Kleppin 2003, 105).

Diese Überblickdarstellung verursacht nach Raupach (2003, 159) Verwirrung bei den Benutzern und stellt darum keine große Hilfe dar, weil es im *GER* an Konkretisierungen z. B. Umsetzung der Theorie in die Praxis mangelt (vgl. Legutke 2003, 129).

Zur besseren und schnelleren Orientierung im *GER* und zur Erleichterung der Suche nach bestimmten Begriffen usw. wären ein Glossar mit Definitionen oder Erklärungen und ein Wörterverzeichnis nützlich, beide fehlen leider.

¹ „Die Schriftgröße ist klein, die Gestaltung dicht und „schwer“, die Sprache selbst ist unverdaulich und kompliziert; die Fachterminologie kommt oft vor und wird häufig auf solche Art und Weise benutzt, die offensichtlich individuell zu sein mag – und es gibt dort unendlich viele Tabellen und Deskriptoren, deren Beziehungen miteinander sehr schwierig zu erkennen sind.“ (Übersetzung: LN)

Der Text ist auf der anderen Seite so geschrieben, dass jeder darin nach Bleyhl (2003, 37) etwas findet - das heißt, dass nichts hervorgehoben wird und jeder seine eigenen Methoden, Praxis u. ä. mithilfe vom *GER* rechtfertigen kann, was ich nicht für besonders gelungen halte.

Der *GER* wurde auf Englisch verfasst und schrittweise in andere Sprachen übersetzt¹. Allerdings wurde vermutlich keine „Kontrolle“ der Übersetzungen in Bezug auf ihre Richtigkeit vorgekommen, so können auch einzelne Publikationen eventuelle Differenzen untereinander aufweisen (vgl. Krumm 2003, 126).

3.2.3. TERMINOLOGIE

Nach Schneider (2003a, 92) beinhaltet der *GER* „unscharfe Terminologie“ und manchmal ist die verwendete Terminologie uneinheitlich. Edmondson (2003, 72) kritisiert, dass manchmal mit einigen Begriffen (wie z. B. „Fertigkeit“, „Fähigkeit“, „deklaratives und prozedurales Wissen“) verwirrend umgegangen wird (vgl. Krumm 2003, 123).

Komorowska (2004, 60ff.) erwähnt, dass ab und zu eine andere Terminologie im *GER* zu finden ist als die, die z. B. an den Universitäten gelehrt wird - dies kann zur Verwirrung der Benutzer führen (z. B. „skills“ (Fertigkeiten), die im *GER* als „activities“ (Aktivitäten) genannt werden).

3.2.4. SCHWERPUNKTE

Bredella (2003, 55) sieht ein Problem darin, dass der Untertitel drei Schwerpunkte: „lernen, lehren, beurteilen“ enthält, die im *GER* sehr unterschiedlich besprochen werden (vgl. Tönshoff 2003, 182). Diese Meinung vertritt auch Kleppin (2003, 108), sie sieht das Problem des *GERs* gerade in der Absicht viele Benutzer anzusprechen zu wollen. Es kommt oft zu einer Vermischung der Ebenen, so dass zuerst entziffert werden muss, wer von den Benutzern gemeint wird.

Der größte Raum wird dem Schwerpunkt *beurteilen* eingeräumt. „Hier werden sehr präzise Vorgaben gemacht, und man gewinnt den Eindruck, dass das Beurteilen das Kernstück *des Referenzrahmens* ist“ (Bredella 2003, 55).

¹ Das Verzeichnis der Übersetzungen ist auf der folgenden Web-Seite zu finden:
http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html.

3.2.5. SCHWERPUNKT LEHREN

Obwohl zu den Schwerpunkten des *GERs* - wie schon im Titel angedeutet wird - auch das Lehren gehört, spielt die Perspektive des Lehrens im Dokument nur eine geringe Rolle.

Es fehlt an Konkretisierungen, Beispielen, Fallstudien usw. Aber der *GER* rechtfertigt sich, indem darin steht: „Wir wollen Praktikern NICHT sagen, was sie tun sollen oder wie sie etwas tun sollen“ (GER 2001, 8). Die Autoren empfehlen nicht, sie geben nur Anregungen. Meines Erachtens wird aber von den Lehrenden bei einem solchen Dokument eher das Gegenteil erwartet.

3.2.6. SCHWERPUNKT LERNEN

Im *GER* wird zu wenig zur Person der Lernenden erwähnt. Man könnte sich nach Abel (2003, 17) z. B. mehr mit dem Prozess der Leistungsmessung beschäftigen. Meines Erachtens ist der *GER*-Text für Lernende als Lesetext zu schwierig. Es bleibt auch offen, ob die Lernenden tatsächlich Lust haben werden, sich mit einem solchen Dokument zu beschäftigen.

3.2.7. SCHWERPUNKT BEURTEILEN

Christ (2003, 61) schreibt,

„dass der gesamte Bereich „Beurteilen“ des *GER* der Mehrzahl der Teilnehmer [der Frühjahrskonferenz] als problematisch, wenn nicht gar „gefährlich“ erschien und damit auch die KANN-Beschreibungen unter Generalverdacht fielen.“

Freudenstein (2003, 80) vertritt den Standpunkt, dass es schon mehrmals in der Geschichte belegt wurde, dass sich die Lehrenden nicht von den benutzten Formen der Bewertung loslösen wollen, die sie in den meisten Fällen einwandfrei und normgerecht finden (vgl. auch Leupold 2003, 138).

„Schon mehrfach hätte sich nämlich die Chance ergeben können, das ungerechte Beurteilungssystem, das auf einer bis zur Willkürlichkeit reichenden Grundlage beruht, durch eine objektive Notengebung zu ersetzen“ (Freudenstein 2003a, 80),

aber niemals ist es dazu gekommen. Deshalb finde ich das Kapitel „Beurteilen“ zu wenig überzeugend, als dass es das gewohnte System in den Schulen ändern könnte.

3.2.8. SELBSTEINSCHÄTZUNG

Im Bereich Beurteilen wird auch die Dimension der Mehrsprachigkeit nicht erwähnt, obwohl sie zu den Hauptthemen des *GERs* gehört.

Die Autoren des *GERs* beschäftigen sich ziemlich viel mit der Frage der Selbsteinschätzung und finden diese Form der Bewertungen sehr positiv. Im *GER* „finden sich [aber] keine Argumente zu der gerade für Praktiker eminent wichtigen Frage, inwieweit sich der zusätzliche Aufwand an Zeit und Lernressourcen, der mit der Schulung der Selbstevaluationsfähigkeit verbunden ist, vor dem Hintergrund gewandelter Lernziele rechtfertigen kann“ (Tönhoff 2003, 189).

Legutke (2003, 131) schreibt, dass die Einführung von Selbstbeurteilung an den Grundschulen eine Stärkung des Selbstbewusstseins bei den Schülern mit sich bringen kann. So äußern sich wenigstens die Grundschullehrenden, die sich an einem Projekt in Hessen beteiligt haben, was

„sich möglicherweise negativ und demotivierend für die Schüler auswirken könnte, wenn ihre subjektive Perspektive von den Lehrkräften der weiterführenden Schulen nicht nur nicht erstgenommen, sondern als Verzerrung „wirklicher, objektivierbarer Leistungen“ wahrgenommen wird“ (Legutke 2003, 131).

3.2.9. DESKRIPTOREN UND SKALEN

Auf eine heftige Kritik stießen auch die Deskriptoren und Skalen des *GERs*. Oft werden die Formulierungen der Deskriptoren kritisiert, dass sie nicht präzise genug sind und dass ihnen an Intersubjektivität fehlt (vgl. Barkowski 2003, 27). Von anderen wird für mangelhaft gehalten, dass einige Deskriptoren zu vage beschrieben sind (z. B. der Begriff „Flüssigkeit“) (vgl. House 2003, 101), dass nicht alle Möglichkeiten der Sprachenkenntnisse bedeckt werden (vgl. Abel 2003, 11f.) und dass die Kategorien im *GER* zu selektiv sind und deshalb viele Kategorien in den *GER* nicht aufgenommen wurden (z. B.: E-Mailkommunikation, Codeswitsching – fremdsprachenspezifisch kommunikative Fähigkeiten usw.) (vgl. Edmondsons 2003, 73). Von Barkowski (2003, 28) wird ebenfalls kritisiert, dass manche Deskriptoren selbst von Muttersprachlern

nicht erfüllbar sein können, so dass solche Deskriptoren nichts über die Sprachbeherrschung aussagen.

Bei der Stufe A1, manchmal auch bei der Stufe A2, fehlen manchmal sogar Deskriptoren: „Keine Deskriptoren verfügbar.“ (GER 2001, 89) heißt es dann in solchen Fällen. Die Autoren des *GERs* bemerken zu diesem Mangel: „Es ist schwieriger, auf den niedrigeren Niveaus der Sprachkompetenz zu sagen, was der Lernende tun kann, als zu sagen, was er nicht tun kann“ (GER 2001, 200). Christ (2003, 63) vertritt eine andere Meinung und zwar, dass es bis jetzt eher umgekehrt war: man fand schwieriger, die höheren Stufen der Sprachenkenntnis zu testen, als die niedrigeren.

Es wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass

„die Kategorien bzw. Merkmale, mit denen die Autoren Schwierigkeitsgrade zu fassen suchen, ganz verschiedene Komponenten der Deskriptoren variieren. Für die Stufung benutzt werden:

- quantifizierte Merkmale („ein großes Repertoire“)
- qualifizierte Merkmale („korrekt/auf einfache Art/relativ leicht“)
- Einschränkungen („sofern die Gesprächspartner langsam sprechen/sich anpassen/wiederholen“)
- Merkmale von Themen („vertraute/routinemäßige/unmittelbare Bedürfnisse/komplexe Themen/...“)
- Merkmale von Textsorten oder Situationen („klar strukturiert“)

und dies alles in unsystematischer Weise ober- und unterhalb des jeweiligen Anker-Items in der Skala, das meist auf einem der mittleren Niveaus steht“ (Quetz 2003b, 151).

Nach Quetz (2003b, 152) lassen die Formulierungen von Deskriptoren einen freien Raum für subjektive Interpretationen. „Der Schwierigkeitsbegriff, der sich hinter den Skalierungen verbirgt, ist z. B. in verschiedenen kulturellen Kontexten fragwürdig“ (Quetz 2004, 218). Als Beispiel wird z. B. das Einkaufen erwähnt. In einem deutschen Supermarkt braucht man beim Einkaufen kaum ein Wort zu sagen im Gegenteil zu vielen Ländern in Europa, wo um Preise gefeilscht wird und man über eine hoch entwickelte Sprachkompetenz verfügen muss (vgl. Quetz 2004, 218). So betrachtet ist der *GER* nicht auf die ganze Welt anwendbar, solche Anstrengungen können die Autoren gar nicht beabsichtigen, meint Kleppin (2003, 106).

Barkowski (2003, 28) fasst die Mängel der Deskriptoren folgendermaßen zusammen:

„Die KANN-Formulierungen des *GER* genügen weder linguistischen noch methodisch-didaktischen Anforderungen an eine intersubjektive, einzelsprachlich substantiierbare Grundlage für die Festlegung von Lehr-/Lernzielen und die sprachübergreifende Kalibrierung von Niveaus der Sprachvermittlung und Sprachbeherrschung.“

Nach Krumm (2003, 124) droht es, dass die Deskriptoren trotz ihrer Mängel als eine Norm aufgenommen werden. Hier muss aber darauf hingewiesen werden, dass das nicht die Absicht der Autoren des *GERs* ist. Deshalb ist noch ein Mal zu betonen,

„dass die Niveaubeschreibungen nicht einschränkend gemeint sind, sondern für unterschiedliche didaktische Traditionen und Schwerpunkte Spielraum lassen“ (Krumm 2003, 124). Das wird in der Praxis meines Erachtens leider oft vergessen und die gegebenen Deskriptoren werden als die einzigen richtigen genommen. Dabei geht es nur um einen Vorschlag des Niveausystems (vgl. Schneider 1999, 16),

denn „innerhalb nationaler Bildungssysteme und innerhalb der einzelnen Bildungsinstitutionen ist jedoch oft eine Unterscheidung von mehr Niveaustufen nötig. Auch aus der Sicht der Lernenden ist es hilfreich, feinere, in nicht allzu langen Zeitabschnitten erreichbare Niveaus zu unterscheiden“ (Schneider 1999, 16).

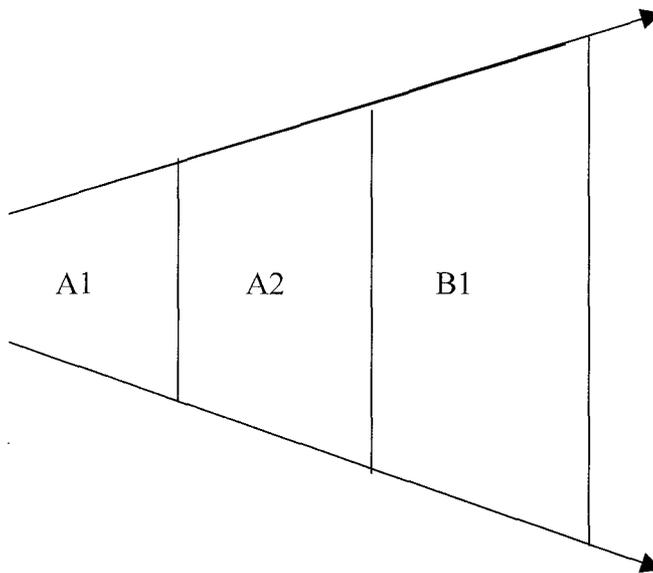
Eine weitere Differenzierung und Ergänzung ist vor allem den Lehrenden überlassen. Keddle (2004, 51) macht aber auf ein folgendes Problem aufmerksam: obwohl die Lehrenden ihre eigenen Deskriptoren in die Skalen ergänzen können, werden sich die durchschnittlichen Lehrenden dessen wahrscheinlich nicht bewusst oder sie werden der Ansicht sein, dass eine weitere Ergänzung nicht erforderlich ist, da der Text des *GERs* so erscheint, als ob er in dieser Hinsicht erschöpfend wäre. Eine Erweiterung der Skalen könnte deshalb zur Desorientierung und Enttäuschung der Lehrenden führen, weil die erweiterten Verzeichnisse sowie die unerweiterten gültig sind (Keddle 2004, 51). Es wird so kein Stützpunkt vorgesehen.

Schocker-v. Ditfurth (2003, 165) findet, dass von der Kategorisierung der kommunikativen Kompetenzen vor allem nicht die Sprachverwendenden profitieren, sondern die jeweiligen Anbieter im Sprachlernbereich:

„Lehrbuchverlage, kommerzielle Sprachlernschulen, Testanbieter. Sie werden davon profitieren, wenn sie sich bei der Vermarktung ihrer Produkte auf die Autorität *eines europäischen Referenzrahmens* berufen, der die Anforderungen so präzisiert, dass sie als Maßstab für entsprechende „Sprachprüfungen und bei Qualifikationsnachweisen“ (Europarat 2001, 12) herangezogen werden können“ (Schocker-v. Ditfurth 2003, 165).

Zu erwähnen bleibt noch die Ansicht von Perclová (2004/2005, 4f.), die glaubt, dass eine irrtümliche Vorstellung bei den Benutzern des *GERs* entstehen kann und zwar in der Hinsicht, dass jedes Niveau genauso umfangreich ist. Es gilt aber, dass zum Erreichen eines höheren Niveaus immer mehr Mühe und Kenntnisse erforderlich sind. Deshalb dauert es länger, ein höheres Niveau zu erreichen. Perclová (2004/2005, 4f.) vergleicht den Umfang der Referenzniveaus mit einer immer sich weiter öffnenden Schere (siehe Abbildung Nr. 2).

Abbildung Nr. 2 (nach Perclová (2004/2005, 4):



Man sollte zur Verteidigung der Deskriptoren und Skalen aber ergänzen, dass „natürlich (...) es nicht unproblematisch [ist], das Können schematisch darzustellen, es in eine Reihe von Kompetenzbereichen aufzuteilen und in diesen jeweils auf 6 Stufen zu beschreiben. (...)Über die Sinnhaftigkeit der Festlegung der Maßstäbe ist zu diskutieren und streiten. (...) Die Maßstäbe müssen in der Praxis erprobt werden. (...) Erst nach gründlichen

kontrollierten Praxistests in vielen Ländern und mit unterschiedlichen Zielgruppen und mit Blick auf verschiedene Sprachen kann über ihre Validität geurteilt werden“ (Christ 2003, 62).

3.2.10. MEHRSPRACHIGKEIT UND INTERKULTURALITÄT

Wie ich schon in den früheren Kapiteln erwähnte, gehören zu den Hauptthemen des *GERs* Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Im *GER* findet man nach Christ (2003, 61) aber nicht viel Konkretes über die Entwicklung von Mehrsprachigkeit oder Interkulturalität, auch in den Deskriptoren fehlt es an entsprechenden Beschreibungen zur Mehrsprachigkeit (z. B. Fremdwörter, Internationalismen usw.) oder zu den sprachübergreifenden (z. B. Lernstrategien) oder interkulturellen Kompetenzen (z. B. die Thematisierung von Multikulturalität) (vgl. auch Barkowski 2003, 23). Meiner Meinung nach würden vor allem die Lehrenden konkrete Vorschläge für den Unterricht begrüßen. Und dies um so mehr, da Mehrsprachigkeit bis jetzt in den Lehrwerken nicht häufig angesprochen wird, so dass konkrete Aufgaben für die Schüler nicht vorliegen. Denn es wird z. B. gesagt, was man von den anderen Kulturen (Heirat, Gebräuche usw.) wissen soll, aber es werden keine Hinweise dazu gegeben, wie dies zu vermitteln sei (vgl. Bredella 2003, 55).

Mit der Mehrsprachigkeit hängt auch die Frage zusammen, was der *GER* unter den Begriffen „europäische Sprachen“ und unter den „Sprachen in Europa“ versteht. Damit beschäftigt sich Edmondson (2003, 68), der der Ansicht ist, dass dies im *GER* nicht genau definiert ist. Es bleibt unklar, ob darunter Nationalsprachen in Europa oder Sprachen, die in verschiedenen Ländern Europas in unterschiedlichem Maß gesprochen werden, zu verstehen sind (vgl. *GER* 2001, 14ff.). Es wird aber hervorgehoben, dass alle Sprachen gleichwertig sind, es herrscht Gleichberechtigung, was die Sprachen in Europa betrifft,

„was ja schon für die erwähnte sehr unterschiedliche kommunikative Reichweite verschiedener Sprachen nicht zutrifft, noch weniger gilt dies aber, wenn man die affektive, identifikatorische, sozialisierende und enkulturierende Rolle einer oder mehrerer Muttersprachen bedenkt“ (House 2003, 100).

Eines kann hingegen nicht bestritten werden und zwar, dass das Englische die führende Fremdsprache sowohl in Europa als auch weltweit ist. Darüber finden wir im

GER aber keine einzige Erwähnung. Die Sprachenlernenden in Europa sollten von diesem Zustand erfahren, sie sollten wissen, was die Verbreitung einer Sprache mit sich bringt, welche positiven und negativen Aspekte damit verbunden werden. Das sollte ein untrennbarer Teil der Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik werden und die Experten und Lehrenden sollten davon ausgehen (vgl. House 2003, 99f.; Abel 2003, 15; Vollmer 2003, 195), denn die „Mehrsprachigkeitsplanung ohne oder bewusst gegen die englische Sprache – oder unter Verschleierung ihrer global akzeptierten Rolle als „Kommunikationssprache“, nicht aber als „Identifikationssprache“ (Hüllen 1992) durchsetzen zu wollen, halte ich für verfehlt“ (House 2003, 99f.).

Edmondson (2003, 69) rechtfertigt, dass das Englische als lingua franca im *GER* nicht zum Thema wurde damit, dass Englisch in Europa zu den Nationalsprachen gehört.

Unerwähnt bleibt ebenfalls das Thema der Migrantensprachen, das z. B. in Deutschland höchst aktuell ist.

3.2.11. LEBENSLANGES LERNEN

Es bleibt eine Frage, wie man Leute zum Erlernen anderer Sprachen außerhalb des schulischen Gebietes motivieren kann und wie viele es sind, die freiwillig eine andere Sprache lernen. Mit der Motivation für das lebenslange Lernen sollte man schon an der Grundschule beginnen. Der größte Teil des *GERs* ist aber auf die Erwachsenenbildung ausgerichtet.

3.2.12. SCHULWESEN

Ein Dokument wie *GER* könnte eine bedeutende Rolle bei Veränderungen und Verbesserungen des schulischen Fremdsprachenunterrichts spielen, die wichtig sind, damit er den heutigen Erwartungen der Lernenden und Forderungen des Europarats und der EU entsprechen kann. Leider ist der *GER* in dieser Hinsicht nicht vollkommen. Nach Keddlé (2004, 52) konzentriert sich der *GER* insbesondere auf erwachsene Lernende. Von den Interessen der Jugendlichen oder Kinder ist darin wenig zu finden. Über die Schulrealität, also über den schulischen Fremdsprachenunterricht, ist im *GER* nichts zu finden.

Im *GER* erfährt man ebenfalls zu wenig über die Umsetzung der Ziele in der Praxis (Mehrsprachigkeit, Spracherwerb usw.). Mangelhaft ist auch, dass keine konkreten Anregungen im *GER* zu finden sind (vgl. Edmondson 2003, 72f. und Schocker-v. Ditfurth 2003, 165), die vor allem die Lehrenden in ihrer eigenen Praxis ausnutzen oder variieren könnten und die eine Grundbasis darstellen, von der sich die Lehrenden abstoßen.

Außer dem aufgabenorientierten Ansatz (siehe Kapitel 7 des *GERs*) werden im *GER* keine bestimmten Methoden hervorgehoben, die von den Benutzern einzusetzen sind. Meiner Meinung nach kann das die Lehrenden entmutigen, weil von einem solchen Dokument mit höchster Wahrscheinlichkeit bestimmte Ratschläge oder Tipps für den Unterricht erwartet werden.

Auch in den grammatischen Hauptbereichen vermisst Keddle (2004, 50) entsprechende Ratschläge, was nicht nur den Lehrenden, sondern auch den Curriculumentwicklern ihre Situation erschwert, da im *GER* nicht spezifiziert ist, wie Curricula sein und was sie beinhalten sollten (vgl. Little 2003a, 132f.).

House (2003, 96) hat im *GER* eine Lücke entdeckt. Von den Autoren des *GERs* wird überhaupt nicht die sog. Multimedialität und Multimodalität (E-Mail, Chatroom usw.) beachtet, obwohl diese Bereiche zu einem integrierten Teil des heutigen Lebens wurden, vor allem bei der jüngeren Generation.

„Gerade das Internet hilft, viele Sprachen in die ganze Welt zu transportieren und umgekehrt: mit dem Internet, mit dem Satellitenfernsehen, mit der beruflichen und Freizeitmobilität unserer Gesellschaft begegnen auch jüngere Kinder schon früh anderen Sprachen und Kulturen“ (Krumm 2002, 92).

Deshalb sollte man sich mit einem solch verbreiteten Bereich auch in einem Dokument wie der *GER* beschäftigen, zumal auch verschiedene Medien langsam ein Teil des Fremdsprachenunterrichts werden.

Bis jetzt werden in den Bildungsstandards und ähnlichen Dokumenten nur zwei Aspekte des *GERs* berücksichtigt und zwar die sechs Referenzniveaus und die kommunikativen Aktivitäten (vgl. Quetz 2004, 213). Meines Erachtens ist dies zu mangelhaft, denn die Hauptthemen wie Mehrsprachigkeit oder Interkulturalität werden dadurch beiseite geschoben, obwohl sich gerade der schulische Fremdsprachenunterricht nach ihnen richten sollte.

3.2.13. MÄNGEL

Der *GER* weist noch andere Mängel auf, die in keine der oben genannten Kategorien passen und trotzdem wichtig zu erwähnen sind. Deshalb sind sie unter dem Punkt Mängel zusammengefasst.

Im *GER* fehlt es nach Abel (2003, 14 – 15) an der Nennung der Asymmetrie zwischen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten. Man benutzt eher mehr die rezeptiven Fertigkeiten und zwar auch in der Muttersprache. Das sollte beim Fremdsprachenlernen auch berücksichtigt und im *GER* vermerkt werden.

Barkowski (2003, 25) ist der Ansicht, dass sich der *GER* manchmal unsystematisch auf einige sowohl praktische als auch theoretische Positionen bezieht. Auch die biologische Grundausstattung, die zum Erwerb und Lernen der Sprache als Voraussetzung gilt, wird im *GER* nicht berücksichtigt. Ebenfalls „wesentliche psycholinguistische Begrifflichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens, Speicherns, Abrufens, Produzierens usw. beim Erwerb sprachlichen Handelns [werden] nicht angesprochen“ (House 2003, 98). Vernachlässigt wird nach Tönshoff (2003, 182) auch die Rolle der nonverbalen Kommunikation und zu wenig erfahren wir über die Lernstrategien (vgl. Kleppin 2003, 107f.).

Nach Raupach (2003, 160) orientiert sich der *GER* in den Beschreibungen fast ausschließlich auf die linguistisch definierte Kategorien, wobei soziolinguistische oder pragmatische Kategorien außer Sicht gelassen werden. Er schreibt auch, dass „ganze Bereiche, die für das schulische Fremdsprachenlernen relevant sind, wie etwa die Literatur oder die Landeskunde, nur in Form allgemeiner Kompetenzbeschreibungen vorkommen“ (Raupach 2003, 160).

Schwerdtfeger (2003, 177f.) sieht die ganze Lage des Sprachlernens eher pessimistisch, weil es nach ihm *ihm*

„heute nur einem Zwecke dienen [soll], die Lernenden zu ganz schnellen Lernenden zu machen. Der gesamte *Referenzrahmen* wird verstanden im Sinne einer stromlinienförmig ausgerichteten **Lerneffizienz**, die die sprachlichen Lernergebnisse **kalkulierbar**, sie **vorhersagbar** macht und schließlich klare **Kontrollmaßnahmen** über den Lernprozess ermöglicht. Hiermit ist die perfekte *McDonaldisierung* (vgl. Ritzer 2000) des

Sprachenunterrichts und damit seine vollständige Entmenschlichung erreicht.“

Es ist schwierig, sich eine ausgeprägte Meinung zu diesem Thema zu bilden. Auch die Experten sind sich in dieser Hinsicht nicht einig, es herrscht sogar kein Einvernehmen in der Beurteilung der Hauptgedanken des *GERs*, wie z. B. Skalen, Mehrsprachigkeit usw. Das belegen auch Funk und Kuhn (2003, 190):

„Die Reaktionen der Sprachwissenschaft, Sprachdidaktik und der schulischen Bildungsplaner reichen von heftiger Ablehnung der Sprachenpolitik des Europarats über fundierte Kritik an der Terminologie des *GER* bis hin zu einer vorsichtig positiven Einschätzung und Würdigung seines Beitrags zur fachdidaktischen und sprachendidaktischen Diskussion.“

Trotz aller Kritik ist der *GER* meines Erachtens ein nützliches Dokument, das sinnvoll ist und mit dem sich alle, die mit dem Fremdsprachenunterricht etwas zu tun haben, auf jeden Fall vertraut machen sollten.

4. FREMDSPRACHENUNTERRICHT UND DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Am Anfang möchte ich einige statistische Daten hinsichtlich der Stellung der deutschen Sprache in der Welt erwähnen, denn diese Daten können die Position von Deutsch als Fremdsprache beeinflussen. Deutsch als Muttersprache wird weltweit von ca. 101 Mio. Menschen gesprochen. Mit dieser Zahl nimmt Deutsch den 12. Platz in der Liste der meistgesprochenen Sprachen ein. Bemerkenswert ist, dass 96 % dieser Menschen in Europa leben. In sieben Ländern wird Deutsch als Amtssprache verwendet (vgl. Giersberg 2004, 10ff.).

„Schätzungsweise zufolge lernen über 17 Mio. Schüler bei etwa 194.000 Lehrerinnen und Lehrern an allgemein bildenden Schulen außerhalb der deutschsprachigen Länder Deutsch. Hinzu kommen etwa 19.000 Hochschullehrer, die knapp 500.000 Studierenden der Germanistik Deutsch beibringen und 2 Mio. weiteren Studierenden im Rahmen von Sprachkursen an Hochschulen. Im Jahr 2000 haben etwa 673.000 Menschen an Sprachinstituten weltweit Deutsch gelernt; die Zahl der Selbstlerner wird auf über 5 Mio. geschätzt¹“ (Giersberg 2004, 10).

Interessant ist, dass die meisten Deutschlernenden aus Europa kommen. Nach Giersberg (2004, 12) findet man die meisten Deutschlernenden in der ehemaligen Sowjetunion (ca. 8, 1 Mio., dies entspricht ungefähr 40 %), in Tschechien wird die Zahl auf 799.071 Lernende (ca. 4 % der Gesamtzahl) geschätzt. Die Tschechische Republik nimmt so den sechsten Platz in der Liste von Ländern ein, in denen die meisten Lernenden Deutschlernende sind. Einer der Gründe, warum die Zahl der Deutschlernenden in Tschechien so hoch ist, kann auch die Landesnähe sein. Tschechien hat nämlich mehr als 55 % der Landesgrenzen mit deutschsprachigen Ländern (Deutschland und Österreich), so sind die meisten Nachbarn und wahrscheinlich die öftesten Besucher in Tschechien die Deutschen oder die Österreicher. Das Lernen der Nachbarsprache wird auch vom Europarat unterstützt und die Mitgliedsstaaten wurden dazu sogar von dem Europarat aufgefordert (vgl. Simon-Pelanda 2005/2006, 123; Krumm 2002, 97).

¹ Insgesamt sind es nach Einschätzungen über 20 Mio. Deutschlernende. Englisch wird im Vergleich dazu von ca. 120 Mio. Menschen weltweit gelernt.

Bei der Stellung einer Sprache in der Welt spielen folgende Faktoren eine wichtige Rolle: politische und wirtschaftliche Faktoren, Rolle der Sprache im Wissenschaftsbereich und Rolle der Sprache in den internationalen Institutionen und Organisationen. Deshalb wird Deutsch meistens auch als eine der gelernten Fremdsprachen von den Lernenden ausgewählt. Weitere Gründe, die Einfluß auf die Entscheidung ausüben können, nennt Giersberg (2004, 19f.): kulturelles Interesse, berufliche Gründe, Tourismus, positives Bild des deutschsprachigen Raums usw. Im Gegensatz dazu gilt Deutsch als eine schwierige Sprache und von manchen wird sie sogar als häßlich empfunden.

Zu erwähnen ist, dass in den letzten zehn Jahren die Zahl der Deutschlernenden deutlich zurückgegangen ist, zu Gunsten des Englischen (vgl. Götze, Grub, Pommerin 2003, 521), das heutzutage die führende Fremdsprache ist.

Götze, Grub, Pommerin (2003, 524) sehen in folgenden drei Möglichkeiten die Lösung, wie man diesen Verlust an Deutschlernenden bekämpfen könnte:

- „die Entwicklung spezifischer Sprachprogramme und die Durchführung von Spezialkursen für ausgewählte Adressatengruppen im Ausland statt der bisherigen nicht differenzierenden Strategie;
- die Förderung des Fremdsprachenunterrichts und die Erweiterung des Sprachenkatalogs im Sekundar- und Erwachsenenbildungsbereich der deutschsprachigen Länder, um andere Länder zu ermutigen, ihrerseits ihren Fremdsprachenkanon zu erweitern und Deutsch erneut oder erstmals aufzunehmen. Die Kenntnis mindestens zweier Fremdsprachen sollte ein Merkmal einer entwickelten Kulturnation sein;
- die gezielte Pflege des Deutschen als Sprache renommierter Wissenschaft und Technik durch den Einsatz besonderer Stipendienprogramme für an deutschsprachigen Hochschulen studierende Ausländer. Über diese Gruppen kann zugleich der Bestand des Deutschen als Kultursprache gesichert werden.“

Auch das Goethe-Institut selbst „kämpft“ für die Erhaltung der Deutschlernenden. Es veröffentlichte auf seinen Web-Seiten folgende „10 Gründe für Deutsch“:

1. „Deutschland ist das wichtigste Exportland der Welt.
2. Deutsch ist die meistgesprochene Sprache in der EU.
3. 18 % aller Bücher weltweit erscheinen in Deutschland.
4. Viele internationale Unternehmen haben ihren Sitz in Deutschland.
5. Deutsch lernen und sprechen ist nicht schwerer als andere Sprachen.
6. Deutsch ist die zweithäufigste Sprache in der Wissenschaft.
7. Deutsch ist die Sprache Goethes, Nietzsches und Kafkas. Auch Mozart, Bach, Beethoven, Freud und Einstein sprachen Deutsch.
8. Wer Deutsch spricht und versteht, lernt die Kultur besser kennen und verbessert seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt.
9. Wer Deutsch lernt, erschließt sich einen wichtigen geistigen, wirtschaftlichen und kulturgeschichtlichen Bereich Zentraleuropas.
10. Deutsche sind in vielen Ländern die wichtigsten Touristen“
(www.goethe.de/ins/de/ler/deu/deindex.htm, vom 12. 8. 2006).

Das Fremdsprachenlernen stellt einen untrennbaren Bestandteil der Grundbildung der Menschen dar, deshalb bilden die Fremdsprachen auch ein „unverzichtbares Angebot der Grundschule“ (Legutke 2003, 127). Das spiegelt sich auch in der Bildungspolitik jedes Landes wider.

Die Bildungspolitik vieler Länder beeinflusste nach 2001 die Erscheinung des vom Europarat herausgegebenen *GERs*. Auch in Tschechien werden die methodischen Vorgehensweisen immer wieder modernisiert, damit sie im Einklang mit den Empfehlungen, Dokumenten und Projekten der Sprachenpolitik der EU und des Europarats stehen (vgl. Národní plán výuky cizích jazyků¹). Demzufolge wurden nach Mašková (2003/2004, 128) die Prinzipien des *GERs* in allen relevanten Dokumenten im Unterrichtsbereich und bei der Sprachenbeurteilung, vor allem im Rahmenbildungsprogramm und in der Entwicklung der neuen Abiturprüfungen eingearbeitet. Neuerdings werden die Sprachenkenntnisse der Schüler nach den Niveaustufen des *GERs* beschrieben. Es ist von der Mehrsprachigkeit die Rede, von der Forderung an die Bürger Europas, mindestens in zwei Fremdsprachen kommunizieren zu können. Eines der wichtigsten Instrumente bei der Beherrschung

¹ Nationalplan des Fremdsprachenunterrichts (Übersetzung: LN)

und Evaluation der Fremdsprachen soll dabei das *Europäische Sprachenportfolio* werden. Das deutet darauf hin, wie groß der Einfluss des *GERs* auf die Bildungspolitik nicht nur in Tschechien ist.

4.1. SITUATION IM TSCHECHISCHEN SCHULWESEN

Im Folgenden möchte ich mich damit befassen, wie die Organisation des Fremdsprachenunterrichts in Tschechien genau aussieht. Die erste Fremdsprache setzt im Schuljahr 2006/2007 obligatorisch in der 3. Klasse ein, mit der Stundendotation 3 Stunden pro Woche. In den Schulen mit erweitertem Sprachenunterricht beginnt man mit der ersten Fremdsprache auch in der 3. Klasse, mit der zweiten Fremdsprache dann in der 6. Klasse. Die tschechischen Schüler haben die Möglichkeit, während des Grundschulbesuchs noch eine zweite Fremdsprache zu lernen - im Rahmen des Wahlfaches Fremdsprache - und zwar ab der 7. Klasse mit der Stundendotation 2 Stunden pro Woche. Spätestens aber ab der 8. Klasse und dann mit einer erhöhten Stundendotation. Als die zweite Fremdsprache muss obligatorisch Englisch gelernt werden, falls es früher nicht gelernt wurde (vgl. Soubor pedagogicko-organizačních informací pro mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a školská zařízení na školní rok 2006/2007¹).

Dass der Staat zu seinen Prioritäten das Fremdsprachenlernen rechnet, zeigt sich in der erhöhten Stundendotation gerade ab dem 1. September 2006. In den 1. bis 5. Jahrgängen wird die Stundendotation um 3 Stunden pro Woche erhöht und soll als Pflichtunterricht der ersten Fremdsprache ausgenutzt werden. Im 6. Jahrgang steigt die Stundenzahl um 1 Stunde wöchentlich als die sog. disponible Zeitdotation, von deren Ausnutzung der Direktor jeder Schule selbst entscheidet. Sie kann aber auch zum Fremdsprachenlernen ausgenutzt werden. Um eine Stunde wird auch der Stundenplan in dem 7. bis 9. Jahrgang erweitert, die als die sog. disponible Zeitdotation für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden soll. Die Art und Weise der Nutzung wird von dem Schuldirektor festgelegt (vgl. Vyhlášení rozvojového programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 17. ledna 2006, čj. 31042/2005-22. Rozšíření

¹ Pädagogisch-organisatorisches Informationswerk für Kindergärten, Grundschulen, Mittelschulen, Konservatorien, Fachhochschulen, Grundkunstschulen, akkreditierte Sprachschulen und für Schulinstitutionen für das Schuljahr 2006/2007 (Übersetzung: LN)

učebních plánů vzdělávacích programů pro základní vzdělávání o 5 vyučovacími hodin od školního roku 2006/07¹).

Jede Schule kann noch ein freiwilliges Wahlfach „Fremdsprache“ den Schülern anbieten, wenn es Interesse bei den Schülern gibt und die Schule dieses Fach mit einer qualifizierten Lehrkraft besetzen kann. Die Schulen haben auch die Möglichkeit, einige Fächer in einer Fremdsprache zu unterrichten. Dafür muss um eine Genehmigung bei dem Ministerium für Schulwesen im Voraus ersucht werden.

Unerwähnt sollte nicht bleiben, was von den Schülern hinsichtlich der Fremdsprachenkenntnisse zu erwarten ist. Im 5. Jahrgang wird gemäß dem GER das Austrittsniveau auf der Niveaustufe A1 vorgesehen, im 9. Jahrgang dann auf A2. Die Sprachkompetenzen der Abiturienten sollten bei der Stufe B2 liegen.

Das Lernen von zwei Fremdsprachen entspricht den Forderungen des Europarats, dass jeder Bürger mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen sollte. Die Auswahl von Fremdsprachen soll im Einklang mit der Mehrsprachigkeit so breit wie möglich sein, vor allem soll sich die Auswahl auf die Sprachen der Nachbarländer richten (Polnisch, Deutsch²).

Nach Giersberg (2004, 7) spielt eine bedeutende Rolle, ob in den Schulen zwei Fremdsprachen zu erlernen sind. Denn in den Ländern, wo Englisch nicht die Landessprache ist, wird das Englische als die erste Fremdsprache gelernt oder von den Schülern meistens ausgewählt. Das ist auch in Tschechien der Fall. Deshalb ist für das Deutsche wichtig, dass zwei Fremdsprachen in den Schulen gelernt werden. So gesehen hat Deutsch eine größere Chance als die zweite Fremdsprache. Denn obwohl das Deutsche nicht als die erste Fremdsprache in den meisten Fällen ausgewählt wird, zählt es trotzdem zu den großen und wichtigen Weltsprachen.

Was die Wahl der Fremdsprachen betrifft, können sich die Schüler in Tschechien selbst entscheiden, welche Sprache sie lernen möchten. Man sollte aber betonen, dass ihnen von Seiten der Bildungspolitiker Englisch als die erste Fremdsprache empfohlen wird. Den Eltern sollte erklärt werden, dass man ihnen bei einer anderen Wahl der ersten Sprache nicht garantieren kann, dass es eine

¹ Verkündigung des Entwicklungsprogramms des Ministeriums für Schulwesen vom 17. Januar 2006, Nr. 31042/2005-22. Erweiterung der Lehrpläne der Bildungsprogramme für die Grundbildung um 5 Unterrichtsstunden ab dem Schuljahr 2006/07 (Übersetzung: LN)

² Slowakisch wird nicht in die Fremdsprachenliste miteingeordnet, weil man sein Beherrschen im Rahmen der Methode „napříč předměty základní školy“ („querhin durch die Fächer in der Grundschule“) bewältigen kann.

kontinuierliche Anknüpfung bei dem eventuellen Schulwechsel gewährleistet wird (vgl. *Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005 – 2008*¹). Meistens wird demzufolge Englisch von den Schülern gewählt. Es scheint, dass sich die Schüler

„bei ihrer Wahl überwiegend an die am weitesten verbreiteten Sprachen (...) halten. Dies könnte zum Teil auf den Einfluss der Eltern, zum Teil aber auch auf einen Mangel an für andere Sprachen qualifizierten Lehrkräften zurückzuführen sein“ (Schlüselfragen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2005, 11).

Die meistgelernte Sprache in fast allen Ländern ist Englisch, die zweite Position nehmen Deutsch oder Französisch ein (vgl. *Schlüselfragen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2005, 11*). Das gilt auch für Tschechien, wo die am häufigsten unterrichtete Fremdsprache Englisch ist. Nach Eurostat, *New Cronos 2004* (*Schlüselfragen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2005, 49*) lernen 67,4 % der Schüler in Tschechien Englisch, den zweiten Platz nimmt Deutsch mit 42,7 % der Schüler ein. Nach dem Institut *Ústav pro informace ve vzdělání*² (2005, Tab. C1.5) lernen im Grundschulwesen 497.635 Schüler Englisch und 187.484 Schüler Deutsch. In der Mittelschule lernen 388.840 Schüler Englisch und 298.709 Deutsch. Insgesamt im Schulnetz sind es 987.614 Englischlernende und 534.378 Deutschlernende. Hier ist sehr deutlich zu sehen, wie groß der Unterschied zwischen diesen zwei Fremdsprachen ist. House (2003, 100) nennt das Englische „als den Mehrsprachigkeits-Killer Nr. 1“. Man kann sich nicht wundern, denn meiner Meinung nach sinkt die Motivation der Schüler für das Lernen einer anderen Fremdsprache rapid, wenn sie erfahren, dass das Englische selbst zur Verständigung in beinahe allen Ländern genügt.

Nach dem Plan *Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005 – 2008*³ werden die Austausche der Schüler, die Mobilität der Gruppen, Klassen und Pädagogen unterstützt, wodurch eine bessere Beherrschung von Fremdsprachen erzielt werden kann.

Es wird auch darüber nachgedacht und in den Fachkreisen diskutiert, ob man mit dem Fremdsprachenlernen nicht früher anfangen sollte. Nach dem Plan *Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005 – 2008*⁴ heißt es: Man spricht hier von positiven

¹ Aktionsplan des Fremdsprachenunterrichts für den Zeitraum 2005 – 2008 (Übersetzung: LN)

² Institution für die Informationen in der Bildung (Übersetzung: LN)

³ Aktionsplan des Fremdsprachenunterrichts für den Zeitraum 2005 – 2008 (Übersetzung: LN)

⁴ Ebenda.

Einflüssen des frühen Fremdsprachenlernens. Fremdsprachenbildung in den Kindergärten und in den Grundschulen entwickelt Schlüsselstellungen zu den Sprachen und Kulturen. Der frühzeitige Fremdsprachenunterricht wird nicht klassisch betrachtet, sondern vor allem als eine Vorbereitung auf die Sprachenaneignung. In den ersten zwei Jahren der Grundschule kann das Fremdsprachenlernen für Freiwillige fortgesetzt werden. Für einen frühzeitigen Fremdsprachenunterricht braucht man qualifizierte Lehrende, die speziell darauf vorbereitet werden.

Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Kommunikation, aber die Schüler werden dazu meistens noch nicht kontinuierlich geleitet. Im Unterricht wird die Fremdsprache nicht im genügenden Maß benutzt und so entspricht der Unterricht nicht den Bedürfnissen der Schüler. Damit man den heutigen Bedürfnissen nachkommt, ist es nötig, die Qualität des Fremdsprachenunterrichts zu verbessern.

Hendrich (2001/2002, 74) schlägt vor, sich mit folgenden Prioritäten zu beschäftigen, die zur Verbesserung der heutigen Situation hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts führen können: alle Schulen mit der modernsten didaktischen Technik, einschließlich Internet, auszustatten; *das Europäische Sprachenportfolio* in den Schulen einzusetzen; die Fachmitarbeit der Fremdsprachenlehrenden zu entwickeln und zu unterstützen; zuständige Gehaltbedingungen für alle Lehrenden und Facharbeiter in verschiedensten Schulinstitutionen zu schaffen; solche Maßnahmen zu ergreifen, die eine bessere Vorbereitung und Erhöhung der Zahl der künftigen Lehrenden erzielen und die lebenslange Weiterbildung für sie sichern. Zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts könnte auch die Beantwortung folgender Fragen einen gewissen Beitrag leisten:

- „Was lässt sich tun, damit wertvolle Lernzeit für den Spracherwerb effektiver genutzt wird?
- Müssen zweite und dritte Fremdsprachen so gelernt werden wie die erste“ (Behler 1999, 8)?

Eine mögliche Antwort können den Lehrenden die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik geben, mit der ich mich im nächsten Kapitel beschäftige.

4.2. TERTIÄRSPRACHENDIDAKTIK

In vielen Ländern Europas gilt im Schulbereich das Konzept: Englisch als die erste Sprache, Deutsch als die zweite, bzw. dritte Sprache, als Folgesprache. Man spricht in diesem Fall von der Tertiärsprache oder von der L3 oder einfach auch von Deutsch nach Englisch (DnE) (vgl. Neuner, Hufeisen 2001a, 14). In Tschechien ist dieses Konzept auch verbreitet. Englisch wird meistens als die erste Sprache ab dem 3. Jahrgang gelernt, die zweite Sprache folgt ab dem 6., spätestens ab dem 8. Jahrgang. Die Fachleute versuchen deshalb Grundlagen der Tertiärsprachendidaktik zu entwickeln, die diese Tatsache bei der Unterrichtsplanung und –gestaltung berücksichtigt (vgl. Neuner, Hufeisen 2003, 25). Denn, wie Neuner, Hufeisen (2003, 25) schreiben, „mehrere Sprachen, die im Schulbereich zeitlich nacheinander einsetzen und über längere Zeit parallel angeboten werden, sollten so gelehrt werden und erlernt werden, dass sie nicht isoliert voneinander bleiben, sondern aufeinander bezogen sind und aufeinander aufbauen und so die sprachliche Kommunikationsfähigkeit der Lernenden insgesamt beständig erweitern.“

Die Tertiärsprachendidaktik kann den Fremdsprachenlehrenden, die einer solchen Situation täglich in der Schule begegnen, wichtige Impulse geben, wie und warum sie ihre Unterrichtsstunden neu nach diesen Prinzipien gestalten sollten. Neuner, Hufeisen (2003, 25) erwähnen drei Grundaspekte der Tertiärsprachendidaktik:

- a) „Erweiterung des Sprachwissens und des Sprachbewusstseins (deklaratives sprachliches Wissen; Sprachaufmerksamkeit/language awareness).
- b) Entfaltung des Sprachlernbewusstseins (prozedurales Wissen: „Lernen lernen“; Sprachlernaufmerksamkeit/language learning awareness).
- c) Die Begegnung mit einer neuen Soziokultur in der Auseinandersetzung mit der neuen Sprache.“

Die Situation von Englisch und Deutsch ist spezifisch und deshalb sind sie für die „Applikation“ von der Tertiärsprachendidaktik besonders geeignet. Beide gehören zur germanischen Sprachenfamilie, sie sind miteinander nah verwandt und davon kann man auch beim Fremdsprachenunterricht ausgehen und profitieren. Man kann sich mit den Vergleichen der Strukturen von den Sprachsystemen befassen und die Kenntnisse aktivieren, die beim Erlernen der ersten Fremdsprache erworben wurden (Lerntechniken, Lernstrategien, grammatische Termini und Strukturen u. ä.). Diese

Aspekte und Prinzipien verstecken sich auch unter dem Begriff Mehrsprachigkeit, die vom *GER* gefordert wird.

Wie ein solcher Unterricht in der Schule aussehen kann, beschreibt Krumm (2002, 101): „Die erste Fremdsprache muss das Lernen weiterer Sprachen mit vorbereiten, zum Beispiel, indem Lernstrategien für das Lernen von Wörtern, das Verstehen von Texten entwickelt werden und generell die Wahrnehmung von Sprachen trainiert wird: Der Sprachunterricht in der ersten Sprache öffnet Fenster auf weitere Sprachen, schafft Sprachaufmerksamkeit, language awareness. Der Unterricht in den weiteren Fremdsprachen muss dann allerdings systematisch aufgreifen, was schon gelernt wurde.“

Natürlich gibt es aber auch deutliche Unterschiede zwischen diesen zwei Sprachen, auf die die Lernenden hingewiesen werden sollten. Die Interferenzen sollten besprochen und in verschiedenen Übungen noch angesprochen werden (vgl. Neuner, Hufeisen 2003, 42).

„Daraus ergibt sich die grundlegende Aufgabe für die Tertiärsprachendidaktik, nämlich:

den Unterricht so zu planen und zu gestalten, dass die Lernenden das, was sie

- a) an Kenntnissen
- b) an Erfahrungen
- c) an Lernvoraussetzungen

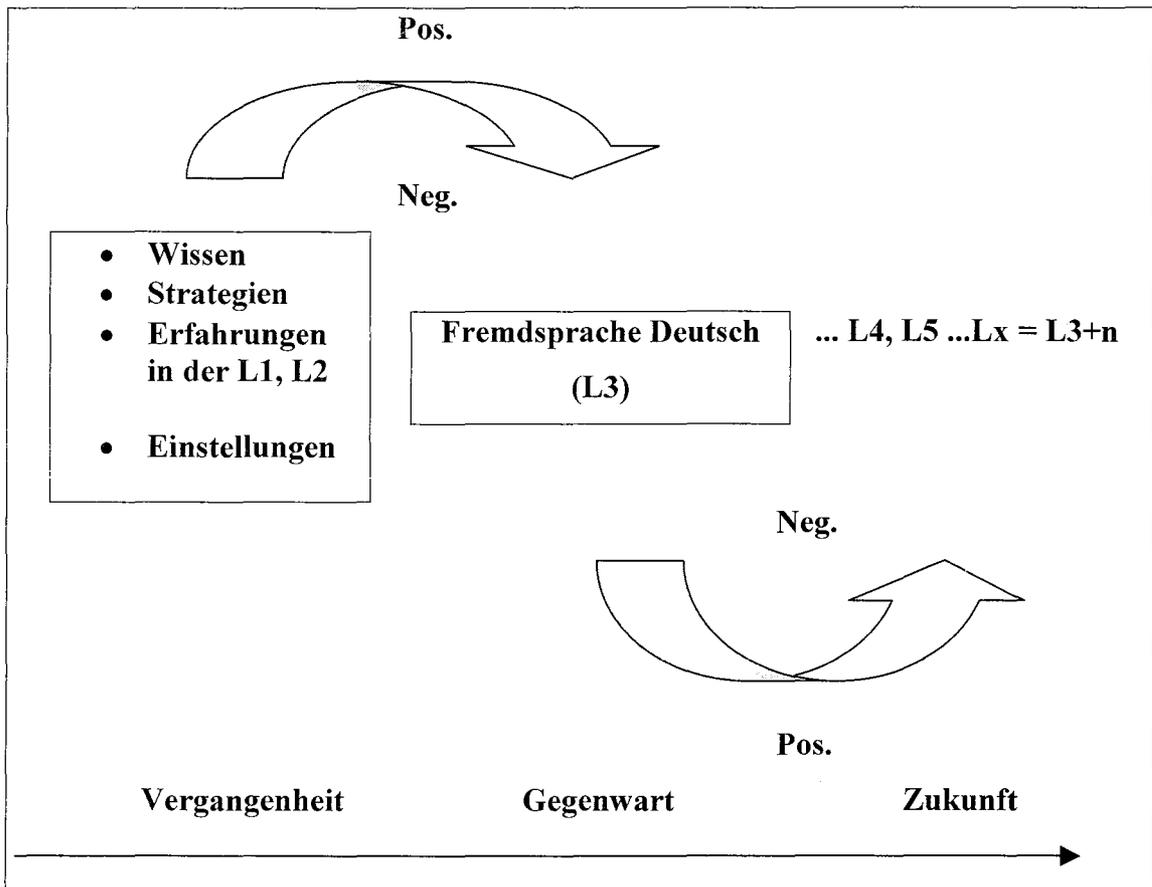
in den Lernprozess einbringen, im Hinblick auf das Ziel des effizienten und selbständigen Fremdsprachenlernens aufgegriffen, gefördert und erweitert wird“ (Neuner, Hufeisen 2003, 48).

Meines Erachtens ist es wichtig, dass sich die Lehrenden dessen bewusst werden, dass sie die Vorkenntnisse der Lernenden ausnutzen können. Es kann eine große Hilfe für den Unterricht sein, wenn man schon eine Grundlage hat, auf der man bauen kann. Für die Lernenden sind solche Anregungen bestimmt hilfreich, sie sehen nämlich, dass sie ihre Kenntnisse auch in anderen Fächern nutzen können und das Erlernen einer weiteren Sprache wird ihnen nicht mehr so schwierig vorkommen. Darin sehe ich einen großen Vorteil der Tertiärsprachendidaktik ebenso wie jenen der Mehrsprachigkeit.

Auf der Abbildung Nr. 3 ist ein solches System anschaulich dargestellt. Die in der Vergangenheit gelernte Sprache, in unserem Fall meistens Englisch, hat

Auswirkungen auf die aktuell gelernte Fremdsprache, Deutsch. Von der Vergangenheit bringt sich der Lernende schon einen gewissen Umfang von Wissen und Kenntnissen aus seiner Muttersprache und der ersten Fremdsprache sowie verschiedene Strategien usw. mit. Der Lernende gewann schon wertvolle Erfahrungen, die er auf die neu gelernte Sprache anwenden kann. Es geht sowohl um die positive (z. B. Lernstrategien), als auch um die negative Anwendung (z. B. „falsche Freunde“).

Abbildung Nr. 3 (nach Kuhn 2003, 230):



5. VORBEREITUNG UND WEITERBILDUNG DER LEHRKRÄFTE

Tschechien hat hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts eine Besonderheit, ähnlich wie auch andere Staaten des ehemaligen Ostblocks. Nach der Wende 1989 und dem zusammenhängenden politischen Wandel kam es plötzlich zu einer Veränderung des bisherigen Fremdsprachenunterrichts. Es bedeutete z. B. einen Mangel an Lehrenden einiger Fremdsprachen, an Lehrmaterial, Lehrplänen usw. und andererseits eine Überzahl der Russischlehrenden, da Russisch bis zum Jahre 1989 als eine Pflichtfremdsprache in den Schulen unterrichtet wurde (vgl. Hendrich 1991/1992, 4f.; Keilholz-Rühle 1994, 16ff.). „Tausende von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern (müssen) [mussten] möglichst schnell ausgebildet werden, um der wachsenden Nachfrage nach Deutsch in Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildung gerecht zu werden“ (Keilholz-Rühle 1994, 16). Diese Situation versuchten auch die österreichische und deutsche Seite mitzulösen, indem sie bei der Umschulung der Russischlehrenden auf Deutschlehrende geholfen haben (vgl. Houska 1992/1993, 307).

Nach Houska (2003/2004, 5) ist der Fremdsprachenunterricht in Tschechien bis jetzt in einer kritischen Situation, was auch in Musils Beitrag erwähnt wird, den Houska zitiert. Obwohl die Kommunikation in den Fremdsprachen zu den Schlüsselfertigkeiten heutzutage gehört, kommt diesem Anforderungskonzept die heutige Situation im tschechischen Schulwesen nicht nach. Fast 60 % der Lehrenden sind unqualifiziert. Als Beweis führt Houska (2003/2004, 5) die Studie von *Linguae* an. Nach dem Plan *Akční plán jazyků pro období 2005 – 2008*¹ verbessert sich langsam die Situation im Bereich der fachlichen Qualifikation der Lehrenden, trotzdem kann man den heutigen Zustand noch immer nicht als befriedigend bezeichnen.

Ebenfalls Kovařovicová, Masaříková (1998/1999, 17f.) beschreiben Ergebnisse einer Studie, die von dem Institut „Výzkumný ústav pedagogický“² durchgeführt wurde. Es wurde ebenfalls festgestellt, dass die Situation in den Grundschulen hinsichtlich der Lehrerqualifikation kritisch ist. Die Prozentzahl der unqualifizierten Lehrenden an den Grundschulen beträgt 76 % im Gegensatz zu 24 % der qualifizierten Lehrenden. Global² dass⁴ heißt in der gesamten Übersicht, wozu auch die anderen

¹ Aktionsplan des Fremdsprachenunterrichts für den Zeitraum 2005 – 2008 (Übersetzung: LN)

² Pädagogisches Forschungsinstitut (Übersetzung: LN)

Schulen gehören, sind es 77,9 % unqualifizierte Lehrende. Obwohl sich die vorstehenden Daten auf das Schuljahr 1997/98¹ beziehen, hat sich die Situation meiner Meinung nach leider nicht wesentlich verändert. Eine Lösung dieser kritischen Situation könnte eine hochwertige Vorbereitung der Lehrkräfte, eine folgende Weiterbildung und eine Erhöhung der Zahl der Studienplätze an den zuständigen Fakultäten darstellen. Die Qualifikation der Studierenden und der Lehrenden könnte durch die ausländischen Studienaufenthalte erhöht werden. Alle Lehrenden sollen nach dem Plan *Národní plán výuky cizích jazyků*² die Chance bekommen, sich weiter zu bilden. Von den qualifizierten Lehrenden hängt die Verbesserung der Sprachkenntnisse der Schüler und Studenten ab. Damit aber auch andere Fächer in einer Fremdsprache unterrichtet werden können, sind motivierte Lehrende nicht nur aus den Reihen der Fremdsprachenlehrenden erforderlich, die sich in den Fremdsprachen weiterbilden werden (vgl. *Národní plán výuky cizích jazyků*³).

„Um die Qualität des Sprachunterrichts zu verbessern, müssen also Schritt für Schritt Konzepte ausgearbeitet und auch in die Praxis umgesetzt werden, die auf die Verhältnisse vor Ort zugeschnitten sind und den zunehmenden Anforderungen, die Studium und Arbeitsleben an die Schulabgänger stellen, gerecht werden können.“ (Piri 2003, 171)

Die Lehrenden haben eine wichtige Aufgabe: ihre Schüler von der Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens zu überzeugen, sie zum weiteren und selbständigen Lernen zu motivieren, zum Gebrauch der neuen Sprache anzulassen (Projekte, Brieffreundschaften, Austausch der Schüler usw.), andere Kollegen zu suchen, die fachübergreifend arbeiten möchten. Von den Lehrkräften erwartet man nach dem GER,

„dass sie die Fortschritte der Schüler/Studierenden kontrollieren und Wege finden, Probleme, die beim Lernen auftauchen, zu erkennen, zu analysieren und zu beheben; außerdem ist es Aufgabe von Lehrenden, die individuellen Lernfähigkeiten ihrer Schüler/Studierenden weiterzuentwickeln. Es ist erforderlich, dass Lehrende die Vielfältigkeit der Lernprozesse verstehen“ (GER 2001, 139).

¹ Aktuelle Angaben wurden in den angeführten Quellen nicht gefunden.

² Nationalplan des Fremdsprachenunterrichts (Übersetzung: LN)

³ Ebenda.

Nach dem Plan *Národní plán výuky cizích jazyků*¹ ist es von großer Wichtigkeit, dass die Disziplin „Fremdsprachendidaktik“ in die wissenschaftlichen Teilgebiete eingeschlossen wird, in der man Dokortitel, Habilitation und Professur erreichen kann. Das ist die Bedingung für die weitere Entwicklung dieses Faches.

5.1. VORBEREITUNG DER LEHRKRÄFTE

Die Vorbereitung der Lehrkräfte wird als der Anfang des Prozesses zum Lehrerwerden verstanden, so Jelínek (2003/2004, 50). Die Lehrkräfte werden in Tschechien an Pädagogischen Fakultäten, an Hochschulen und an Universitäten ausgebildet. In diesen Institutionen werden Lehrkräfte für die 1. Stufe² (1. – 5. Jahrgang), für die 2. Stufe³ (6. – 9. Jahrgang) und für Mittelschulen⁴ (ab dem 10. Jahrgang, d. h. ab dem 15. Lebensjahr) für den Beruf vorbereitet.

Vom Ministerium für Schulwesen wurde das Konzept *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*⁵ herausgegeben, die die heutige Lage hinsichtlich der Vorbereitung der Lehrkräfte beschreibt. Es wird konstatiert, dass jede Fakultät die einzelnen Bestandteile der Lehrerausbildung selbst festsetzt und dass sich die pädagogisch-psychologische Vorbereitung der Studierenden sehr unterscheidet. Manchmal hat der Absolvent sogar kein Staatsexamen oder Zwischenprüfung in diesem Gebiet. Oft wird in der Ausbildung der Lehrkräfte „das Fehlen eines deutlichen Berufsfeld- bzw. Praxisbezugs“ (Bausch, Christ, Krumm 2003a, 475) kritisiert. Diese Lage wird als ungenügend bezeichnet. Deshalb wurde festgelegt, dass eine Rahmenkonzeption für die prägraduale Bildung der Lehrenden vorgelegt werden muss, wo man die Rahmenforderungen für die Lehrervorbereitung definieren sollte, die zur professionellen Vorbereitung der Hochschulabsolventen führen. Die Vorbereitung der zukünftigen Lehrenden muss personal sichergestellt werden und sie soll sich aus dem pädagogisch-psychologischen Teil, der Fachdidaktik und dem Schulpraktikum, das minimal 4 Wochen dauern soll, zusammensetzen. In dem Konzept wird Platz für die Konkretisierung, durchgängige Innovation und für die Spezifika der Fakultäten oder der Region gelassen. Es wird auch die Einführung von einem strukturierten Studium

¹ Ebenda.

² 1. stupeň

³ 2. stupeň

⁴ střední školy

⁵ Konzept der prägradualen Vorbereitung von Lehrern der Grund- und Mittelschulen (Übersetzung: LN). Unter <http://www.msmt.cz/Files/AK/koncepce1.htm> zum Herunterladen.

empfohlen, indem das fünfjährige Studium in zwei Teile getrennt gegliedert werden soll, in ein dreijähriges BA-Studium und ein anschließendes zweijähriges MA-Studium.

Bis jetzt wurden in Tschechien keine Bildungsstandards für die Lehrkräfte entwickelt. Jede Institution bereitet ihre Studenten nach ihren eigenen Vorstellungen vor. Ich bin der Meinung, dass es keine Normen für die Ausbildung der Lehrenden geben sollte. Vernünftig finde ich aber, dass ein vorher festgelegtes Kenntnis-Minimum vorliegen sollte, das jeder künftige Lehrende bewältigen müsste. Dieses Kenntnis-Minimum sollte Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik einschließen. Für die Fremdsprachenlehrenden gilt noch eine zusätzliche Voraussetzung und zwar, dass sie schon vor dem Studienanfang über umfassende Kenntnisse von Fremdsprachen verfügen, die sie zu studieren beabsichtigen.

Auf eine Kritik bezüglich der Vorbereitung von Fremdsprachenlehrenden in Europa wird von Freudenstein (2003/2004, 11f.) eingegangen. Er ist der Ansicht, dass heutzutage immer noch die Meinung des 19. Jahrhunderts herrscht, dass ein guter Lehrende auch Wissenschaftler sein sollte. Die Praxis zeigt aber, dass es nicht stimmt: immer sind die meisten Schüler nach dem Schulunterricht nicht fähig, ohne Angst, d. h. frei und spontan zu kommunizieren, was zu den Zielen des Schulunterrichts gehören sollte. Nach Freudenstein (2003/2004, 11) sollte der Fremdsprachenlehrende unter folgenden drei Gesichtspunkten vorbereitet werden:

1. Der sprachliche Gesichtspunkt: Gute Fremdsprachenlehrende beherrschen die Sprache, die sie unterrichten, hervorragend und haben keinerlei Probleme im Laufe des Unterrichts in der jeweiligen Fremdsprache spontan und richtig zu reagieren.
2. Der methodische Gesichtspunkt: Gute Fremdsprachenlehrende wissen, dass es außer dem üblichen Frontalunterricht noch eine Menge von verschiedenen, alternativen und motivierenden Methoden und Unterrichtstechniken gibt. Sie gehen mit ihnen natürlich und sicher um.
3. Der pädagogisch-psychologische Gesichtspunkt: Gute Fremdsprachenlehrende praktizieren einen pädagogisch relevanten Stil der Schülerleitung. Sie meiden den autoritativen Stil und im Unterricht orientieren sie sich auf den Schüler und den Unterrichtsvorgang. Sie respektieren unterschiedliche Lernverfahren ihrer Schüler.

Diese drei wichtigen Gebiete sollten in der Lehrerausbildung entwickelt werden. Der zukünftige Fremdsprachenlehrende sollte im Rahmen seiner Vorbereitung auf den Beruf obligatorisch mindestens ein Jahr im Ausland verbringen. Er sollte eine Menge von methodischen und didaktischen Verfahren kennen, auf deren Grundlage man eine Fremdsprache unterrichten kann. Er muss wissen, welche technische Hilfsmittel und Medien den Lernprozess positiv beeinflussen und ständig praktische Erfahrungen sammeln. Er sollte Kenntnisse in Pädagogik und Psychologie haben, die einen Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht und dem Fremdsprachenlernen haben (vgl. Freudenstein 2003/2004, 11f.).

Die Lehrerausbildung befindet sich heutzutage im Zustand einer Umstrukturierung (Modularisierung der Lehrerstudiengänge laut Bologna-Konferenz in 1999¹). Bis zum Jahre 2010 soll diese Angleichung abgeschlossen werden (vgl. Burwitz-Melzer 2004, 143).

„Sowohl die für die erste Phase der Lehrerausbildung verantwortlichen Hochschulen als auch die Studienseminare, die die zweite Phase betreuen, sehen weitreichenden Veränderungen entgegen. Im Zentrum der Umstrukturierung stehen Fragen wie die Anteile der Fachwissenschaften und der Fachdidaktik an der Ausbildung der angehenden Lehrkräfte und die Gewichtung der universitären bzw. praxisorientierten, schulischen Anteile bei ihrer Vorbereitung auf den Beruf“ (Burwitz-Melzer 2004, 143).

Bei der Vorbereitung auf den Lehrerberuf könnte das Lehramtsportfolio hilfreich sein, das

„Theorie- und Praxisanteile der Lehrerausbildung in sich verbindet, Wissenschaftlichkeit und alltägliche Lehrpraxis miteinander vereinbart, Lehramtsstudierende zur Selbstanalyse und –evaluation einlädt und gleichzeitig einen Überblick über den individuellen Ausbildungs- und Lernprozess jedes Lehramtsstudierenden bietet“ (Burwitz-Melzer 2004, 144).

Das Lehramtsportfolio ist in Europa „als Instrument der Lehrerausbildung“ (Burwitz-Melzer 2004, 145) leider nicht sehr verbreitet, im Gegensatz zu den Staaten wie Kanada oder die USA. Burwitz-Melzer (2004, 149) sieht in den Lehramtsportfolios

¹ Mehr siehe unter: <http://www.bologna.msmt.cz/?id=BolognaProcess>

eine Möglichkeit, wie man auf die Einführung der Modularisierung der Ausbildung zum Lehrerberuf reagieren kann. Ich finde das Lehramtsportfolio sehr nützlich, zumal es alle Teile des Europäischen Portfolios der Sprachen einschließt. Der Lehrende selbst kann erfahren, wie man mit einem Portfolio umgeht und kann seine Erfahrungen in der Praxis umsetzen. Aus welchen Teilen ein solches Lehramtsportfolio bestehen kann, ist dem Anhang Nr. 2 zu entnehmen.

„Es setzt also ein Prozess der zunehmenden Lernerautonomie ein, der es Studenten und Referendaren ermöglicht, ein großes Stück Eigenverantwortlichkeit in ihrem beruflichen Werdegang zunächst einzuüben und dann zu übernehmen. (...) Das Portfolio vermag wahrscheinlich besser als jedes Seminar, Brücken zu schlagen zwischen Theorie und Praxis, zwischen den einzelnen Ausbildungsphasen und Lehr-/Lernsituationen, die durch Selbstreflexion miteinander verbunden werden“ (Burwitz-Melzer 2004, 150).

Bei der Vorbereitung der Studenten auf den Lehrerberuf sollte Vorstehendes im gänzlichen Umfang genutzt werden, weil qualifizierte Lehrende im Fremdsprachenunterricht unerlässlich sind. Denn wie Freudenstein (2003/2004, 12) schreibt:

„Čím jistěji budou [učitelé] cizími jazyky hovořit, čím více budou vědět o tom, jak učit, a čím lépe budou vědět, co se děje v lidech, kteří se od nich cizí jazyk učí, o to úspěšnější budou ve svém snažení vyučovat jazyky tak, aby je člověk mohl skutečně využít – od hraní v dětství přes komunikativní soužití ve všední den až po odborný rozhovor na pracovišti. Aby toho bylo dosaženo (...) [potřebujeme] učitelky a učitele, kteří jsou profesionálně co nejperfektněji připraveni na své povolání. Toho lze dosáhnout pouze tehdy, když budou naše vzdělávací koncepce změněny od základu a ne pouze nadále částečně upravovány¹.“

¹ „Je sicherer sie [die Lehrenden] die Fremdsprachen beherrschen, je mehr sie über die Unterrichtsverfahren wissen und je besser sie wissen werden, was in den Leuten geschieht, den sie eine Fremdsprache beibringen, desto erfolgreicher werden sie in ihren Bemühungen, Sprachen so zu lehren, dass man sie tatsächlich nutzen könnte – vom Spielen in der Kindheit über kommunikatives Zusammenleben im Alltag bis zum Fachgespräch auf dem Arbeitsplatz - sein. Um dies zu erreichen (...) [brauchen wir] Lehrerinnen und Lehrer, die auf ihren Beruf professionell so perfekt wie möglich vorbereitet sind. Das kann nur dann erzielt werden, wenn unsere Bildungskonzeptionen von Grund auf geändert und nicht nur teilweise angepasst werden.“ (Übersetzung: LN)

5.2. WEITERBILDUNG DER LEHRKRÄFTE

In der Literatur sind zwei Begriffe, die die weitere Bildung der Lehrkräfte bezeichnen, die sog. Weiterbildung und Fortbildung (z. B. bei Bebermeier 2003, 2). Beide Begriffe werden von Raasch (2003, 487) folgendermaßen definiert:

„Fortbildung setzt eine Ausbildung voraus und bezeichnet den Prozess der Fortentwicklung von in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen und Kenntnissen mit dem Ziel der Anpassung an veränderte (gesellschaftliche) Bedarfe, (individuelle) Bedürfnisse, Gegenstandsbereiche und Methoden (...). Fortbildung ist Inflationsausgleich, keine zusätzliche Wertschöpfung.“

„Weiterbildung lässt sich als Prozess des Erwerbs zusätzlicher Qualifikationen definieren, die neue berufliche Einsatzmöglichkeiten eröffnen; wir verstehen darunter außerdem die Prozesse, die das Ausbildungs-Kompetenzprofil um neue Komponenten bereichert. Weiterbildung setzt die initiative Intention um, neue Qualität zu schöpfen.“

Die Fortbildung und Weiterbildung müssen einen untrennbaren Bestandteil des Lehrerberufs werden,

„da in der Wissensgesellschaft das in der Ausbildung erworbene Wissen ohne Fortbildung rasch veraltet, (...) Lehrende, die Jahrzehnte ohne angemessene Fortbildung bleiben, büßen in erheblichem Maße an Lehrkompetenz ein“ (Meißner, Königs, Leupold, Reinfried, Senger 2001, 212f.).

Die Fort- und Weiterbildung verlaufen parallel zur Ausübung des Berufs und sind von großer Wichtigkeit, weil

„die Lehrkräfte die Chance haben, die Unterrichtstätigkeit zur Kontrolle der Relevanz der Fortbildung zu nutzen und umgekehrt die Fortbildung als Quelle von Kriterien zur Beobachtung der eigenen beruflichen Tätigkeit zu verwenden“ (Raasch 2003, 487).

Im Jahre 2004 wurde der Rahmenplan *Rámcový plán systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky*¹ vom Ministerium für

¹ Rahmenplan des Kursensystems zur Weiterbildung der Pädagogen für Fremdsprachen (Übersetzung: LN)

Schulwesen herausgegeben, mit dem auf die neuen spezifischen Anforderungen auf die Lehrenden reagiert wird, die der Beitritt der Tschechischen Republik zur EU mit sich gebracht hat. Mit der professionellen Entwicklung hängt die systematische und kohärente Bildung zusammen und dieser Plan soll einen Rahmen der Kurse für die Pädagogen hinsichtlich der Fremdsprachen bilden. Der Rahmenplan steht im Einklang mit dem GER und steht in vier Stufen aufgeteilt:

- Sprachkurse für Lehrende anderer Fächer als der gegebenen Fremdsprache
- Sprachkurse und methodische Kurse für Lehrende ohne Fachqualifikation für den Unterricht der gegebenen Fremdsprache
- Sprachkurse und methodische Kurse für Lehrende mit Fachqualifikation für den Unterricht der gegebenen Fremdsprache
- Spezialisierte Kurse für erfahrene Lehrende mit Fachqualifikation für den Unterricht der gegebenen Fremdsprache.

Der Rahmenplan bestimmt die Charakteristik der Antritts- und Austrittssprachebenen, den groben Inhalt des Kurses, die minimale Stundendotation, die Beurteilungsverfahren der Beteiligten, die Evaluationsmittel der Qualität der Kurse u. ä. (vgl. *Rámcový plán systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky*¹, 2004). Alle Beteiligten werden auch zur ständigen Selbstbeurteilung herausgefordert, wozu auch das *ESP* für Erwachsene Hilfe leisten kann.

Im § 24 des *Gesetzes vom 24. September 2004 über Pädagogische Lehrkräfte und über die Änderung einiger Gesetze tsch. GBl. Nr. 563/2004*² wird die Weiterbildung der Pädagogen festgelegt. Die Lehrkräfte sind während der Berufsausübung verpflichtet, sich weiterzubilden, um ihre Qualifikation zu erhöhen, zu festigen und zu ergänzen. Jedem Pädagogen stehen zwölf freie Arbeitstage zu, die der Weiterbildung gewidmet werden sollten.

Im November 2005 wurde im Rahmen der lebenslangen Bildung das Projekt „Brána jazyků³“ eröffnet, mit dem auf die unbefriedigende Situation auf dem Gebiet der Fremdsprachen im Schulwesen reagiert wurde. Denn die heutige Situation im Schulwesen entspricht nicht den Anforderungen der EU, z. B. was das Niveau der Kenntnisse der Pädagogen betrifft, die keine Fremdsprachen unterrichten. Es ist erforderlich, ihre Sprachkenntnisse deutlich zu verbessern. Es ist nötig, dass die

¹ Ebenda.

² *Zákon ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů Sb. č. 563/2004*

³ Sprachenpforte (Übersetzung: LN)

Pädagogen in ihrem Fach mit ausländischen Partnern kommunizieren und kooperieren können. Deshalb werden Sprachkurse angeboten, die zur Erhöhung der sprachlichen Qualifizierung der Lehrenden führen sollten, was den Anforderungen der EU entspricht und was auch in der heutigen Situation im Schulwesen nötig ist.

Dieses Projekt folgt dem Nationalprojekt JAME (Jazyk a metodika¹), das für die qualifizierten Lehrenden ohne zuständige Qualifikation zum Fremdsprachenunterricht bestimmt war. An diesen Kursen haben insgesamt 4.500 Lehrende aus der Tschechischen Republik teilgenommen, einschließlich der Lehrenden der 1. Stufe. Da aus dem Projekt „Brána jazyků“ die Lehrenden der 1. Stufe ausgeschlossen sind, werden deshalb vom Ministerium für Schulwesen und dem Institut „Národní institut pro další vzdělávání“ (NIDV)² im Rahmen des Programms MEJA (metodické a jazykové kurzy³) Kurse für diese Gruppe organisiert. Die Kurse sind vor allem in dieser Zeit erforderlich, weil der Fremdsprachenunterricht in den Schulen ab September 2006 schon ab der 3. Klasse eingeleitet wird und weil es an qualifizierten Lehrenden mangelt (vgl. Kameníčková 2006).

Für die Fremdsprachenlehrenden spielt die Fort- und Weiterbildung eine äußerst wichtige Rolle. Es ist nötig, dass eine lebenslange Pflichtausbildung der Lehrenden gefordert wird, und zwar sowohl eine sprachliche und didaktische als auch kulturelle (vgl. Hendrich 1991/1992, 12f.). Die Lehrenden müssen nämlich vor allem ihre sprachlichen Kenntnisse ständig verbessern, erweitern und erhalten, deshalb sollten sich die Fremdsprachenlehrenden nicht nur theoretisch weiterbilden, sondern auch praktisch. Die praktischen Kenntnisse sind am leichtesten in dem jeweiligen Land zu erwerben. Es werden Feriensprachkurse, verschiedene Studienaufenthalte und andere Sprachseminare angeboten, die von den Muttersprachlern oder von den einheimischen Lektoren geführt werden. Hendrich (1991/1992, 12f.) schlägt vor, dass die Lehrenden sich einer solchen Art der Weiterbildung mindestens jeweils 5 bis 7 Jahren unterziehen sollten.

„Gute Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer zeigen folgende fachspezifische Qualifikationsmerkmale, die nicht vollständig sind, weil

¹ Abkürzung von: Sprache und Methodik (Übersetzung: LN);

<http://www.nidv.cz/projekty.php?projekt=brana>

² Nationalinstitut für Weiterbildung (Übersetzung: LN); mehr siehe unter: <http://www.nidv.cz>

³ Methodische und sprachliche Kurse (Übersetzung: LN); <http://www.meja.cz/>

die Fremdsprachenlehrer noch weitere Qualifikationen wie andere Lehrer haben müssen:

1. eine muttersprachliche Kenntnis der Zielsprache
2. Kenntnisse der Fremdsprachenutzung in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (Mobilität in der Arbeitswelt, Informationsbeschaffungsmedium, neue Technologien, Wissenschaft, Wirtschaft usw.)
3. fremdsprachendidaktisch-methodische Kenntnisse und Handlungsfähigkeit (Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht)
4. Beratungsfähigkeit für Schülerinnen und Schüler in Bezug auf das Fremdsprachenlernen und den Umgang mit anderen Kulturen
5. Kenntnis von Konzepten, Zielsetzungen, Inhalten und Methoden für ein interkulturell vertretbares Lernen
6. Kenntnisse über gesteuertes und ungesteuertes Fremdsprachenlernen
7. Kenntnisse über die Kultur der Bezugsländer der Sprachen
8. Lebenserfahrungen in der jeweiligen Kulturen auf der Grundlage von Auslandsaufenthalten
9. Unterrichtserfahrungen mit multilingualen Klassen
10. Fähigkeit, sich in einem Sachbereich in der Fremdsprache ausdrücken zu können (bilinguales Qualifikationsprofil, Fremdsprache als Arbeitssprache) als Zusatzqualifikation
11. Kenntnisse über schulform- und schulstufenspezifische Sprachlehrprozesse
12. Kenntnis der Sprachstrukturen, um „horizontales“ Fremdsprachenlernen zu ermöglichen
13. Beurteilungsfähigkeit in Bezug auf die Fremdsprachenleistungen von Schülerinnen und Schülern
14. Teamfähigkeit für die Kooperation im fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht mit den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen

15. Teamfähigkeit in der Zusammenarbeit zielkultureller Partnerschaften“ (Meißner, Königs, Leupold, Reinfried, Senger 2001, 224f.).

Zur Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte empfehlen Meißner, Königs, Leupold, Reinfried, Senger (2001, 226) folgende Themenkomplexe, die zur Zeit höchst aktuell sind: Erwerb und Förderung von Medienkompetenz im Bereich der neuen Technologien; Nutzung der Möglichkeiten des international vernetzten Lernens im zunehmend offenen Klassenzimmer; Anleitung zum Lernen-Lernen von Fremdsprachen (Erwerb von Lernstrategien und Lerntechniken); Sprachen- und Sprachlernberatung; Lehren von Sprachen in unterschiedlichen Kursprofilen; Lehren im bilingualen Sachfachunterricht; Lehren nach mehrsprachigkeitsdidaktischen und fächerübergreifenden Ansätzen; Auseinandersetzung mit Dokumenten und Initiativen zum Fremdsprachenlernen in Europa u. ä.).

5.3. LEHRKRÄFTE UND DER GER

In die Vorbereitung und Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sollte auch der *GER* miteinbezogen werden, denn er beinhaltet nicht nur ein Bewertungsraster für die sprachliche Kompetenz, sondern auch methodische und didaktische Vorschläge für die Vermittlung von Fremdsprachen. Dieses Dokument gehört zu den wichtigsten Dokumenten der europäischen Sprachenpolitik dieser Zeit und deshalb sollte jeder, der sich mit den (Fremd)sprachen beschäftigt, wenigstens über Grundkenntnisse von ihm verfügen. Obgleich der *GER* sowohl auf Lob als auch auf Kritik gestoßen ist, bietet er

„die Chance, dass das Lernen von Fremdsprachen in allen Bereichen des Bildungssystems europaweit unterstützt und gefördert wird, wenn es gelingt, sich auf die gemeinsamen Zielperspektiven zu verständigen und das Papier nicht als reines Bewertungsinstrument zu missbrauchen. Dies setzt allerdings voraus, dass die Initiative des Europarates durch eine entsprechende Professionalisierung der Lehrerbildung begleitet wird, die die vagen Konzepte konkretisiert und (angehende) Lehrer/innen zu Innovationsexperten/innen qualifiziert, sodass die ständige Weiterentwicklung vorgefundener Lehr/Lern-Praxis Teil ihres beruflichen Selbstverständnisses wird“ (Schocker-v. Ditfurth 2003, 171).

Die möglichen Konsequenzen des Einsatzes vom *GER* in der Praxis hängen demnach mit der Lehrerausbildung und –weiterbildung eng zusammen. Nach Raupach (2003, 157) ist der Kenntnisstand über den *GER* bei den Lehrenden bis heute aber ungenügend. Über erforderliche Kenntnisse verfügen nur diejenigen Lehrenden, die das Angebot verschiedener Weiterbildungsveranstaltungen in Anspruch nehmen. Ebenfalls die Kenntnisse über das *ESP* sind eher gering. Keddle (2004, 52) hat die Erfahrung gemacht, dass einige Lehrende sogar den *GER* mit dem *ESP* verwechseln. Zugleich ist sie auf Meinungen gestoßen, dass der *GER* von den Lehrenden als eine Konspiration angesehen wird, die in ihr Lehrsystem eingreift. Deshalb ist es erforderlich zu zeigen, dass die Einarbeitung der *GER*-Prinzipien in die Lehrpläne und Lehrwerke vorteilhaft ist und dass sich diese Eingriffe lohnen, indem das Lehren erleichtert und ein größerer Akzent auf die Leistung des Lernenden gelegt wird.

Bereits heutzutage können einige Verbreitungsversuche des *GERs* als auch der zusammenhängenden Publikation, des *ESPs*, verzeichnet werden. Der *GER* wird eher von oben, von den staatlichen Institutionen, gefordert. Im Gegensatz dazu hängt die Einsetzung des *ESPs* von einzelnen Schulen und anderen Bildungsinstitutionen ab. Je mehr es gelingt, beide Publikationen zu verbreiten, desto mehr kann auch der Unterricht davon profitieren.

5.3.1. PROFILE DEUTSCH

Eine Hilfe für die Lehrenden bei der Umsetzung des *GERs* in der Praxis könnte die Publikation *Profile deutsch* sein. *Profile deutsch* stellt die erste Umsetzung des *GERs* für eine Einzelsprache dar, und zwar für Deutsch. Es lässt sich vermuten, dass die anderen Sprachen folgen werden. Es ist schon die französische Version (2004) erschienen, eine englische Version gibt es bis jetzt noch nicht (vgl. Funk 2005, 121).

Profile deutsch ist aus der Initiative des Goethe-Instituts Inter Nationales und des Europarats in der Zusammenarbeit von drei Ländern (Deutschland, Österreich und der Schweiz) entstanden und bildet ein modernes Arbeitsinstrument zum Fremdsprachenlernen und -lehren. *Profile deutsch* richtet sich auf alle, die sich mit dem Lehren oder Lernen von Deutsch als Fremdsprache beschäftigen. Das

„Ziel des Projekts ist, die Bestimmungen und Empfehlungen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ für das Deutsche zu konkretisieren und detaillierte Niveaubeschreibungen für die

Niveaus A1, A2, B1, B2 zu erstellen“ (Glaboniat, Müller, Wertenschlag 2003, 247).

Es ist hervorzuheben, dass im Jahre 2005 eine zweite erweiterte Ausgabe veröffentlicht wurde, die die erste Ausgabe (2002) um die Niveaustufen C1 und C2 ergänzt, so dass man jetzt die Publikation für Lernende aller Niveaustufen benutzen kann.

Den Kern dieser Publikation bildet erstaunlicherweise eine CD-ROM, eine Datenbank, die „auf vielfältige Weise verwendbar ist“ (Altmayer 2004). Nach Glaboniat, Müller, Wertenschlag (2003, 253f.) kann uns die CD-ROM die Arbeit erleichtern. Man kann ohne Probleme die gesuchten Informationen finden und für Lernende verschiedene Unterlagen generieren (z. B. Wortschatz für eine spezifische Gruppe von Lernenden). Der CD-ROM ist ein 170-seitiges Begleitbuch beigelegt, in dem man über die Entwicklung des Projekts *Profile deutsch* erfährt, eine detaillierte Beschreibung der einzelnen Niveaus findet und einen Überblick über die verschiedenen Listen, die die CD-ROM beinhaltet, gewinnt. Es gibt hier ebenfalls eine Anleitung, wie mit der CD-ROM umzugehen ist.

„In *Profile* werden die globalen durch detaillierte Kannbeschreibungen weiter ausgeführt, funktionale und systematische Grammatikelemente zugeordnet, Sprachlernstrategien benannt und klassifiziert, Wortschatz und Grammatik auf den verschiedenen Niveaustufen skaliert und den Kompetenzbeschreibungen zugeordnet“ (Funk und Kuhn 2003, 188).

Nicht zu vergessen ist, dass die CD-ROM den ganzen GER-Text enthält, so dass die Benutzer auch gewünschte Stellen im Text immer wieder nachschlagen können. Es wird auch ein Glossar angehängt, in dem wichtige Begriffe erläutert werden.

Zusammenfassend beinhaltet die Publikation folgende Teile:

„Kannbeschreibungen

- globale Kannbeschreibungen
- detaillierte Kannbeschreibungen

sprachliche Mittel

- Sprachhandlungen und kulturelle Aspekte
- Allgemeine Begriffe
- Thematischer Wortschatz

Grammatik

Niveauübergreifend sind die Komponenten

- Textarten und Textmuster
- Lern- und Prüfungsstrategien
- Sprachhandlungsstrategien“ (Glaboniat, Müller, Wertenschlag 2003, 249f.).

Ein Überblick über die wichtigsten Teile von *Profile deutsch* ist in der Abbildung Nr. 4 nachzuvollziehen.

Abbildung Nr. 4 (nach Profile deutsch 2005, 44):

Niveaubeschreibungen A1 – A2 – B1 – B2	
Kannbeschreibungen	Globale Kannbeschreibungen – detaillierte Kannbeschreibungen Konkrete Beispiele zu den detaillierten Kannbeschreibungen Interaktion – Rezeption – Produktion – Sprachmittlung
Sprachliche Mittel	Sprachhandlungen – kulturspezifische Aspekte Thematischer Wortschatz – allgemeine Begriffe
Grammatik	Systematische Darstellung – funktionale Darstellung
Texte	Textsorten - Textmuster
Strategien	Kommunikative Strategien – Lern- und Prüfungsstrategien

Einen Vorteil von *Profile deutsch* sehe ich darin, dass hier die Möglichkeit vorliegt, „die bestehenden Vorgaben zu ergänzen. Damit wird *Profile deutsch* ein flexibles und offenes System, das von den Benutzern – ganz im Sinne des *Referenzrahmens* – weiterentwickelt werden soll“ (Glaboniat, Müller, Wertenschlag 2003, 254). Ebenfalls wie der GER enthält *Profile deutsch* keine Arbeitsblätter, Tests usw., den Benutzern wird frei überlassen, „ihre eigenen didaktischen Ideen und Erfahrungen einzubringen oder Tests und Prüfungen der Lerngruppe anzupassen“ (Glaboniat, Müller, Wertenschlag 2003, 254).

„*Profile deutsch* kann als Nachschlagewerk, Checkliste, Fundgrube oder Datenbank benutzt und den regionalen Gegebenheiten und/oder spezifischen Bedürfnissen angepasst werden“ (Schmitz, Simon-Pelanda 2002, 389). Müller, Schmitz, Wertenschlag (2001, 220) machen auf eine Besonderheit der „Plurizentrik“ von *Profile deutsch* aufmerksam. In *Profile deutsch* werden nämlich die sprachlichen Standardvarietäten der deutschen Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz berücksichtigt (z. B. Sonnabend und Samstag usw.).

Im Gegensatz dazu gibt es auch einige kritische Stimmen. Krumm (2003, 124) zum Beispiel sieht folgendes Problem:

„Werden nun bereits die Lernziele in Form von Kann-Beschreibungen operationalisiert, droht ein Backwash-Effekt derart, dass nur noch das in den Lehrplänen und Lehrwerken Platz findet, was in diesem Sinne durch die Kann-Beschreibungen fixiert und abprüfbar wird. Dieser Effekt ist bei der Lehrwerkentwicklung bereits jetzt abzulesen, versuchen doch die Verlage bereits, die einzelnen Niveaus anzugeben und ihre Lehrwerke durch die Prüfungsinstanzen „zertifizieren“ zu lassen.“

Dazu sieht er noch einen weiteren Nachteil und zwar darin, dass *Profile deutsch* als eine Norm gelten könnte, von der man nicht abweichen darf.

„Wenn z. B. für das Textmuster Bericht die Form der Redewiedergabe mündlich und schriftlich mit „indirekte Rede, Konjunktiv I“ festgelegt ist, wird kein Lehrwerk es in Zukunft mehr wagen, auch Berichte mit (historischem) Präsens zu präsentieren“ (Krumm 2003, 124).

Profile deutsch sollte deshalb nicht als die einzige Norm angesehen werden, sondern als ein Hilfsmittel im Bereich Fremdsprachenlernen und -lehren. Altmayer (2004) kritisiert die angegebenen kulturspezifischen Aspekte. Nach seiner Meinung geht es hier nur um die Etikette, um die Höflichkeitsfloskeln. Die kulturspezifischen Aspekte werden nach ihm nicht beschrieben. Meines Erachtens können die Lehrenden von diesen Höflichkeitsfloskeln ausgehen und sie um die kulturspezifischen Aspekte, die im *Profile deutsch* tatsächlich fehlen, ergänzen.

Wozu kann *Profile deutsch* trotz diesen kritischen Stimmen genau benutzt werden? Es bieten sich zahlreiche Anwendungsgebiete, Funk (2005, 122) fasst sie in fünf folgende Punkte zusammen. Es geht um:

- „Fundgrube zur Zusammenstellung von Material für Tests und Prüfungen auf einer bestimmten Stufe
- Fundgrube für die Wiederholung von Wortschatz und sprachlicher Mittel
- Fundgrube zum Einbauen von Strategietraining in den Unterricht
- Checklisten für Lernende zur Evaluation der Fortschritte
- Arbeitshilfe zur curricularen Planung für Lehrkräfte“.

Einige konkrete Arbeitsmöglichkeiten stellen Schmitz, Simon-Pelanda (2002, 388f.) dar. Es handelt sich um folgende Schwerpunkte:

„Anregungen und Ideen suchen (Welche Lerntechniken zum Wortschatz-Memorieren sollen im Unterricht systematisch trainiert werden? Sie können ein Arbeitsblatt mit Vorschlägen erstellen.)“ oder „Material zusammenstellen und kombinieren (Welche Formen des Relativpronomens sind auf dem Niveau A2 sinnvoll? Exportieren Sie die relevanten Beispielsätze und die Erklärung für ihre Lerngruppe. Welches sind die fünfzehn wichtigsten Wörter für das Niveau A2 aus dem Thematischen Wortschatz und den Allgemeinen Begriffen, um ein Haus zu beschreiben? Sie können Sprachmaterial für ein Arbeitsblatt zusammenstellen.).“

Auf weitere Ideen kommen bestimmt die Lehrenden selbst, wenn sie sich mit *Profile deutsch* eingehender beschäftigen. Die möglichen Anwendungsgebiete liegen dann in ihren Händen.

6. LEHRWERKE

Zuerst möchte ich definieren, was ein Lehrwerk eigentlich ist. Nach Freudenstein (2003b, 399) besteht ein Lehrwerk aus mehreren Lehrwerkteilen (Schülerbuch, Glossar, auditive Medien, Zusatztexte usw.),

„deren Einsatz in Lehrerhandreichungen dargestellt wird.“ Das Lehrbuch ist dagegen abgeschlossen und alle Materialien, bzw. Hilfsmittel bilden einen integrierten Bestandteil des Buches. Weiter erfahren wir, dass „das Lehrwerk (ist) also das zentrale Instrument der Unterrichtssteuerung [ist], das nachhaltig das Verhalten von Lehrenden und Lernenden beeinflusst“ (Freudenstein 2003b, 400).

Die Frage, warum Lehrwerke unter den Lehrenden so beliebt sind (wenn nicht beliebt, so jedenfalls von der Mehrheit der Lehrenden ständig benutzt), beantworten Burwitz-Melzer, Quetz (2000, 3). Sie sind der Ansicht, dass die Lehrwerke den Lehrenden ihre Arbeit erleichtern, indem sie Arbeitsvorschläge, Texte und Übungen beinhalten, die für die Lernenden auf ein bestimmtes Niveau angepasst werden. Das erspart viel Arbeits- und Zeitaufwand bei Erstellung von eigenen Materialien.

Nach Krovová und anderen (2002/2003, 131) ist es interessant, dass Schulen (vor allem Grundschulen) in der Auswahl von Lehrwerken sehr konservativ sind. Obwohl es eine breite Auswahl an Büchern bei uns gibt, werden oft ältere Titel benutzt, die manchmal nicht den heutigen Tendenzen entsprechen. Auch Burwitz-Melzer, Quetz (2000, 89) sind der Meinung, dass es im Schulwesen viele Probleme mit der Einführung neuer Lehrwerke gibt.

„Manche Kollegen wollen ihre in langen Jahren entstandenen Unterrichtsentwürfe und Materialsammlungen nicht aufgeben oder verändern, die Schulleitung meint, dass das alte Buch noch gut und gerne ein paar Jahre weiter laufen kann. Auch wenn Sie und andere gerne zu einem neuen Lehrwerk wechseln möchten – das Beharrungsvermögen der Institutionen ist oft groß“ (Burwitz-Melzer, Quetz 2000, 89).

Auch die Geldfrage spielt gewiss eine große Rolle. Die Preise der neuen Bücher sind nicht gering. Es sollte aber berücksichtigt werden, was ein neues Lehrwerk zum gegebenen Preis anbietet. Meistens sind es ein integriertes Arbeitsbuch und eine CD.

Es sollte ebenfalls der Inhalt miteinbezogen werden, der Interesse und Lust zum Lernen bei den Lernenden erregt.

Abel (2003, 14) hält die heutige Situation hinsichtlich der Lehrwerke für kritisch.

„Der Unterricht schuldet [nach ihm] den Schülern eine Vorbereitung auf Situationen, in denen sie vermutlich ihre Sprachkenntnisse einsetzen werden. Es ist entschieden zu bedauern, dass die Lehrwerke ihrer Funktion als Sprachführer zu wenig gerecht werden.“

Es ist hervorzuheben, dass seine Thesen für die neu herausgegebenen Bücher meistens nicht gelten.

6.1. LEHRWERKANALYSE

Die DaF-Lehrwerkverlage versuchen so bald wie möglich, auf die Entwicklung im Bereich der Bildungspolitik in den entstandenen Lehrwerken zu reagieren oder den aktuellen Stand bei den neuen Auflagen der schon existierenden Lehrwerke zu berücksichtigen. Meistens sind bei den verfügbaren Lehrwerken einige Hinweise auf den GER schon auf den ersten Blick erkennbar. In den meisten Fällen geht es um die Niveaustufen A1, A2 usw., die zu erreichen sind. Funk und Kuhn (2003, 192) sind der Ansicht, dass irgendwelcher Hinweis auf GER verkaufsfördernd wirkt, obwohl der Kaufende nicht weiß, „welchen Wahrheitsgehalt oder welche Bedeutung solche Hinweise haben“ (Funk, Kuhn 2003, 192). Deshalb haben Funk und Kuhn (2003, 192) eine Liste mit acht Punkten angefertigt, die zur schnelleren Orientierung dienen soll, ob sich ein Lehrwerk nach den Grundprinzipien des GERs richtet, ob es also den neuen Prinzipien der Bildungspolitik entspricht. In den Lehrwerken sollte man Antworten auf folgende Fragen suchen:

1. „Wird im Lehrerhandbuch erklärt, wie man auf die Niveaustufen eingegangen ist?
2. Sind GER und sind *Profile* auf der Lernzielebene erkennbar zitiert?
3. Sind die „Kannbeschreibungen“ auch für die Lernenden transparent?
4. Werden sie Gegenstand von (ausreichenden) Übungen?
5. Sind sie zur Grundlage der Selbstevaluation und der Testgestaltung gemacht worden?

6. Ist die „Unterrichtsphilosophie“ von GER und *Profile* auf der Lehrwerkoberfläche durchgängig erkennbar (Lernerautonomie, Transparenz, Automatisierung, Kompetenzprofile)?
7. Gibt es Hinweise auf Portfolioarbeit?
8. Ist das Prinzip „Mehrsprachigkeit“ und „Multikulturalität Europas“ in Didaktik und Themenwahl erkennbar?“ (Funk 2005, 122)
9. Wird das Lehrbuch berufsorientiert gestaltet?

Des Weiteren möchte ich mich mit der Analyse der folgenden fünf Lehrwerke nach den vorstehenden Grundprinzipien befassen. Unter Berücksichtigung des Umfangs der Diplomarbeit konnten die Lehrwerke nicht tiefgreigend analysiert werden. Im Zusammenhang mit dem Thema der Diplomarbeit wird die Lehrwerkanalyse nur unter dem Gesichtspunkt der Umsetzung des GERs und der zusammenhängenden Dokumente und deren Prinzipien durchgeführt. Dabei wird nicht nur das Ziel verfolgt, das ganze Lehrwerk eingehend zu analysieren. Vielmehr habe ich die Absicht zu erfahren, wie die Autoren mit den Empfehlungen des Europarats umgehen und ob sie in den Lehrwerken überhaupt vorkommen. Die Lehrwerkanalyse wird mit einer kurzen Beschreibung des Lehrwerks und seinem Komponenten eingeleitet.

Im Rahmen der Analyse wurden die neuen herausgegebenen Lehrwerke *Direkt* vom Klett-Verlag, *Studio d* vom Fraus-Verlag und *Schritte international* vom Max Hueber Verlag untersucht, bei denen man vermuten kann, dass die Autoren neue Konzepte, Richtlinien usw. bereits eingearbeitet haben. Es wurden auch längst vorhandene Bücher zum Vergleich herangezogen, *Tangram aktuell* vom Max Hueber Verlag und das tschechische Lehrwerk *Sprechen Sie Deutsch* vom Polyglot-Verlag, weil dieses Lehrwerk zu den meist verkauften und benutzten Lehrwerken bis jetzt gehört¹.

Bei der Auswahl wollte ich sowohl die tschechischen (Polyglot, Fraus) als auch die deutschen Verlage (Max Hueber Verlag, Klett Verlag) berücksichtigen. Zur Analyse wurden sowohl ältere Titel (*Tangram*, *Sprechen Sie Deutsch*) als auch die neuesten Titel (*Direkt*, *Studio d*, *Schritte international*) ausgewählt, damit sie von diesem Standpunkt auch verglichen werden können. Sämtliche Buchtitel sind für

¹ Z. B. auf den Web-Seiten eines der größten Bücherkaufhäuser steht dieses Lehrwerk auf der Liste der meist gekauften Büchern. Siehe unter <http://www.kanzelsberger.cz/katalog.asp> (Top 20).

Lernende ab dem 15. Lebensjahr bestimmt und werden für die Mittelschulen empfohlen. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass alle genannten Lehrwerke die Lernenden bis zum Abitur begleiten sollen. Bei allen Lehrwerken ist die beabsichtigte Niveaustufe der Sprachbeherrschung die Niveaustufe B1, mit der Ausnahme von *Sprechen Sie Deutsch?*, wo das Ziel die Niveaustufe C1 ist. Analysiert wurde immer nur der erste Band des Lehrwerkes, der zur Niveaustufe A1 (bei *Sprechen Sie Deutsch* zu A2) führen soll, weil andere Bände zum Zeitpunkt der Vorbereitung der Diplomarbeit noch nicht verfügbar waren¹.

Es ist zu vermuten, dass die Lehrwerke, die vor 2002 entstanden sind, keine Beziehung zu den Dokumenten wie GER oder *ESP* haben werden, weil in der Vorbereitungsphase dieser Lehrwerke die oben genannten Dokumente noch nicht bekannt waren.

6.1.1. SPRECHEN SIE DEUTSCH?

(Učebnice pro střední a jazykové školy² 1)

Das Lehrwerk *Sprechen Sie Deutsch?* wird seit 1997 vom Polyglot-Verlag herausgegeben (die letzte - zweite - überarbeitete Auflage wurde im Jahre 2002 veröffentlicht) und in Zusammenarbeit von mehreren tschechischen und deutschen Autoren (Doris Dusilová, Vladimíra Kolocová, Lucie Brožíková, Ralf Goedert, Mark Schneider, Lenka Vachalovská, Jens Krüger) ausgearbeitet, die Erfahrungen mit tschechischen Lernenden haben. Das Lehrwerk ist für Gymnasien, Mittelschulen und Sprachkurse bestimmt.

Es geht von der Tradition der tschechischen linguodidaktischen Schule und auch von anderen positiv bewerteten Methoden und Konzepten aus. Als Ziel setzen sich die Autoren, eine gute und gründliche Erklärung der Grammatik und praktische Sprachbeherrschung. Es wird ebenfalls das kommunikative Prinzip berücksichtigt. Die Grammatik wird auf Tschechisch erklärt und in den Übungen werden zweisprachige Beschreibungen benutzt.

¹ An dieser Stelle möchte ich den Mitarbeitern einzelner Verlage für die Ausleihe der Lehrwerke danken. Nur der Polyglot-Verlag ist meiner Bitte um Ausleihe des Lehrwerks nicht entgegengekommen, so dass die Analyse des Lehrwerks nicht vollständig sein konnte (ich hatte kein Methodisches Buch zur Hand).

² Lehrwerk für Mittel- und Sprachschulen (Übersetzung LN)

Es geht um ein 4-teiliges Lehrbuch, der erste Teil ist für völlige Anfänger gedacht. Welche Niveaustufe mit den einzelnen Bänden erzielt wird, ist der Abbildung Nr. 5 zu entnehmen:

Abbildung Nr. 5:

Bände	Niveaustufe nach dem GER
<i>Sprechen Sie Deutsch?</i> 1. Teil (1. – 7. Lektion) (7. – 14. Lektion)	A1 A2
<i>Sprechen Sie Deutsch?</i> 2. Teil	B1
<i>Sprechen Sie Deutsch?</i> 3. Teil	B2
<i>Sprechen Sie Deutsch?</i> 4. Teil	C1

Das Lehrbuch besteht aus einem Arbeitsheft mit einem Schlüssel, einer Grammatikübersicht, einem Glossar mit den im Buch vorkommenden Wörtern und einer Liste mit Übersetzungen von ausgewählten grammatischen Begriffen.

Der erste Teil beinhaltet eine „Vorlektion“ für Anfänger und 14 Lektionen, aus denen zwei Wiederholungslektionen sind, jeweils nach 6 Lektionen. Das Lehrwerk wird in ca. 160 Unterrichtseinheiten durchgenommen. Die einzelnen Lektionen sind in drei Teile gegliedert (Teil A: Text, Wortschatz, Grammatik mit Übungen; Teil B: Übungen, Diskussionsthemen, Spiele usw.; Teil C: Texte über Landeskunde der deutschsprachigen Länder).

Es wurde ein Lehrbuch speziell für Lehrende herausgegeben, das identisch mit dem Kursbuch ist, aber um einen Lösungsschlüssel für sämtliche Übungen und einige Unterrichtstipps erweitert ist. Die Bemerkungen für Lehrende sind auf den Rändern markiert. Am Ende des Buches sind Teste zu einzelnen Lektionen angehängt. Einen Nachteil sehe ich in dem großen Umfang des Lehrbuches.

Zum Lehrbuch wurden 5 CDs mit den Textaufnahmen, audiooralen Übungen für Aussprache und Grammatik herausgegeben, die von den Muttersprachlern aufgesprochen wurden. Dasselbe Material ist auch auf 6 Kassetten erhältlich.

Für die Lehrenden wurde noch ein Methodisches Handbuch herausgegeben, in dem das Lehrwerk vorgestellt ist und wo verschiedene methodische Ideen für den Unterricht vorgeschlagen werden. Einen Bestandteil dieses Buches bilden Bilderbeilagen (Spiele und Übungen).

Eine moderne Lernvariante stellt ein Multimediales Programm auf der CD-ROM dar, das nicht nur für den Unterricht gedacht ist, sondern auch für die selbständige Arbeit der Lernenden zu Hause, denn ein Teil der CD-ROM bietet eine

sofortige Kontrolle an. Dieses Programm kann auch für das Üben der Aussprache benutzt werden, es beinhaltet ebenfalls Grammatikübungen, Texte usw. Alle Übungen und Texte werden akustisch aufgezeichnet. Eine nähere Übersicht der Lehrwerkskomponenten ist der Abbildung Nr. 6 zu entnehmen.

Für registrierte Benutzer gibt es auf den Web-Seiten vom Polyglot-Verlag (<http://www.polyglot.cz>) einige Materialien zum Herunterladen, es geht vor allem um verschiedene Spiele und zusätzliche Übungen zu einzelnen Lektionen. Bis jetzt wurden vollständige Materialien nur für den zweiten Teil angefertigt. Für den ersten Teil stehen nur Wortschatzübungen für einzelne Lektionen zur Verfügung. An der Erweiterung der Zusatzmaterialien wird vom Team des Polyglot-Verlags gearbeitet.

Abbildung Nr. 6:

Komponente (Erscheinungsjahr)	Preis	Seitenzahl/ Länge	Zahl der Lektionen
Kursbuch (KB) + Arbeitsbuch (AB) (2002)	258 CZK	265 Seiten (12 Seiten pro Lektion im KB + 5 Seiten im AB)	Vorlektion 14 Lektionen (davon 2 Wiederholungslektionen)
Kursbuch + Arbeitsbuch für Lehrende (2000)	358 CZK	350 Seiten	
5 CDs (2003)/ 5 Kassetten (2000)	778 CZK/ 678 CZK		
Methodisches Handbuch (2002)	498 CZK		
Multimediales Programm auf der CD-ROM (2003)	998 CZK		

Das Lehrwerk wurde vor dem Jahre 2000 vorbereitet, deshalb ist nicht überraschend, dass die neuen Tendenzen im Lehrwerk noch nicht berücksichtigt werden. Es gibt da keinen Bezug auf den GER, das *ESP* usw. Es ist aber erstaunlich, dass in der 2. Auflage gar keine Veränderungen in dieser Hinsicht vorgenommen wurden, es wurden nicht einmal neue Aspekte der Bildungspolitik eingearbeitet. Das Lehrwerk selbst bietet keine Informationen über die einzelnen Niveaustufen oder Kann-Beschreibungen. Nur auf den Web-Seiten des Verlags findet man eine Übersicht mit der Zuordnung der einzelnen Bände zu den Niveaustufen, leider ohne irgendeine Erklärung, wozu diese Zuordnung nützlich ist.

Meines Erachtens ist das ganze Lehrwerk mehr auf die Grammatik orientiert und zwar auch mit sämtlichen grammatischen Ausnahmen. Für die Lernenden ist aber das Beherrschen der kommunikativen Seite der Sprache wichtiger als die perfekte

Grammatik. Obwohl die Autoren behaupten, dass sie sich auf die praktische Sprachbeherrschung unter anderem konzentrieren, kann ich mit dieser These nicht einverstanden sein.

Das Lehrwerk wirkt auf den ersten Blick bunt, ist aber ziemlich unübersichtlich und wenig authentisch gestaltet (keine Photos, keine authentischen Texte). Das Buch enthält illustrierte Bilder, die ich persönlich für nicht sehr gelungen halte.

Auch die Mehrsprachigkeit wird nicht gefordert. Im Lehrwerk sind zwar an einigen Stellen Varianten der deutschen Sprache erwähnt und die Lernenden werden darauf aufmerksam gemacht, aber es kommen keine weiteren Übungen dazu. In jeder Lektion gibt es Übungen zum Übersetzen, leider werden keine weiteren Anlässe zum Vergleich der beiden Sprachen oder zum Nachdenken über jeweilige sprachliche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede gegeben.

Die Selbstbeurteilung und autonomes Lernen können durch die vorhandenen Übungen geübt werden, da es im Lehrwerk einen integrierten Lösungsschlüssel gibt. Eine Variante könnte das 2003 herausgegebene Multimediale Programm auf der CD-ROM darstellen, das für das individuelle Lernen gedacht ist. Es sei eine Frage, wie viele Lernende sich eine so teure CD-ROM leisten können.

Obwohl das Lehrwerk zur Zeit noch an vielen Schulen benutzt und in großem Umfang verkauft wird, entspricht es nicht den heutigen Anforderungen der europäischen Sprachenpolitik an ein Lehrbuch.

6.1.2. STUDIO D A1

(Učebnice s pracovním sešitem, audionahrávkami a vyjímateľným slovníkem. Němčina pro jazykové a střední školy zpracovaná podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky¹)

Studio d A1 wurde im Jahre 2005 vom Fraus-Verlag herausgegeben und in Zusammenarbeit von Hermann Funk, Christina Kuhn, Silke Demme ausgearbeitet, die Autorin der tschechischen Ausgabe ist Věra Janíková. Das Lehrwerk ist nach einzelnen Niveaustufen des GERS in mehrere Teile gegliedert - von völligen Anfängern bis zu Fortgeschrittenen auf der Niveaustufe B1 - und sollte Lernende bis zum Abitur oder zur Sprachprüfung „Zertifikat Deutsch“ begleiten. Das Lehrwerk ist für Schüler ab 15

¹ Lehrwerk mit einem Arbeitsbuch, Audioaufnahmen und selbstständigem Wörterbuch. Deutsch für Sprach- und Mittelschulen nach dem GER erstellt (Übersetzung von LN)

Jahren und Erwachsene bestimmt. Der folgenden Übersicht ist die Zuordnung der einzelnen Teile den entsprechenden Niveaustufen zu entnehmen.

Abbildung Nr. 7:

Bände	Niveaustufe nach dem GER	Bemerkung
<i>Studio d A1</i> (1. – 12. Lektion)	A1	2005
<i>Studio d A2¹</i> (1. – 6. Lektion)	A2	2006
<i>Studio d A2</i> (7. – 12. Lektion)	A2	Erscheint im Januar 2007
<i>Studio d B1</i> (1. – 6. Lektion)	B1	Im Schuljahr 2007/2008 verfügbar
<i>Studio d B1</i> (7. – 12. Lektion)	B1	Im Schuljahr 2007/2008 verfügbar

Leider haben die Lehrenden zur Zeit keinen gesamten Überblick über alle Bände des Lehrwerks, denn drei Teile des Lehrwerks sind bisher noch nicht erschienen. Es ist aber zu vermuten, was man von den nächsten Teilen des Lehrwerkes erwarten kann, z. B. ähnliche Struktur der einzelnen Lektionen, Akzent auf die Prinzipien des GERS usw.

Der erste Teil des Lehrwerks beinhaltet: ein Kursbuch mit eingearbeitetem Arbeitsbuch, einen Modelltest „Start Deutsch 1“, eine Grammatikübersicht, eine Übersicht der Aussprache, ein alphabetisches Wörterbuch, ein Verzeichnis der unregelmäßigen Verben, transkribierte Hörtexte und einen Lösungsschlüssel. Dazu sind noch eine CD mit Hör- und Phonetikübungen und ein selbständiges Wortschatzheft vorhanden.

Der erste Teil enthält eine „Vorlektion“, die für völlige Anfänger bestimmt ist, und soll zum primären Kennen lernen der deutschen Sprache führen, ferner 12 Lektionen und 3 sog. „Stationen“, die zur Wiederholung und Vertiefung des Gelernten dienen sollen und in denen Übungen zum Videoansatz zu finden sind. Das Lehrwerk umfasst Lernmaterial für ca. 120 bis 150 Unterrichtsstunden.

Es ist interessant, dass das Lehrwerk kein selbständiges Arbeitsbuch enthält. Das Arbeitsbuch bildet einen Teil jeder Lektion, wobei es neben verschiedenen Übungen auch eine einseitige Übersicht der kommunikativen Fertigkeiten, Grammatik und Aussprache enthält - unter der Überschrift „Ich kann auf Deutsch“ (siehe Anhang

¹ Unter Berücksichtigung der Empfehlungen der Benutzer wurden bei der vorgesehenen Herausgabe der weiteren Lehrwerksbände Änderungen vorgenommen. Statt weiterer zwei Teile werden vier Teile herausgegeben, für jedes Niveau zwei Teile je 6 Lektionen, um so mehr Flexibilität gewährleisten zu können.

Nr. 3/1). Es geht um eine kurze Zusammenfassung für Lernende, die summarisiert, was sie nach der erfolgreichen Bewältigung der Lektion kennen sollten und ist auf dem Selbstbeurteilungsprinzip aufgebaut.

Alle Anweisungen im Lehrwerk sind zweisprachig und im Arbeitsbuch sind auch Übersetzungsübungen zu finden. In jeder Lektion wird ebenfalls Tschechisch zur Darlegung und Zusammenfassung der durchgenommenen grammatischen Aspekte angewendet, die in kommunikativen Situationen erklärt werden.

Als zusätzliche Komponenten wurden 2 CDs oder 2 Kassetten herausgegeben, die Texte zu Hörübungen und phonetische Übungen im Umfang von 140 Minuten beinhalten. Des Weiteren erschien ein Lehrerhandbuch, das eine Erläuterung zur Absicht der Autoren abgibt und die Grundtermini der europäischen Sprachenpolitik erläutert und erklärt. Der Lehrende kann auf dieser Art und Weise erfahren, wie das Lehrbuch konzipiert wurde und welches Ziel dabei verfolgt wird. Dem Lehrerhandbuch sind methodische Verfahren, Kommentare, Anweisungen und Ideen für die Arbeit mit den Lernenden in Bezug auf einzelne Lektionen zu entnehmen. Ebenfalls sind hier Kopiervorlagen, Schlüssel zu einzelnen Übungen im Lehrbuch, Tests zu jeweiligen Lektionen sowie eine Übersicht zur Selbstbeurteilung für die Niveaustufe A1 vorhanden.

Es ist ebenfalls ein Lehrerhandbuch auf der CD-ROM verfügbar, die einen einzigartigen Zugang zum Unterricht und zur Vorbereitung der Lehrenden darstellt. Es geht um ein interaktives Hilfsmittel, das den Lehrenden mit seinem Angebot an didaktischen Kommentaren, ergänzenden Übungen, Kopiervorlagen usw. die Vorbereitung auf den Unterricht wesentlich erleichtert. Für den Benutzer besteht auch die Möglichkeit zur Erstellung zusätzlicher Arbeitsblätter. Für die Lehrenden, die im Umgang mit der modernen Technik geläufig sind, wurde ein Lehrerhandbuch herausgegeben, das methodische Verfahrensweisen, Tests, Kopienvorlagen und Schablonen beinhaltet, die identisch mit der CD-Version sind.

Als zusätzliches Material zum individuellen und intensiven Üben oder zum Selbststudium kann das Übungsbuch angewendet werden, das noch extra herausgegeben wurde.

Eine Neuigkeit auf dem Markt stellt die 35 minutenlange Videoaufnahme dar, die kurze Aufnahmen unter anderem aus Berlin und Jena umfasst, die bei der Arbeit mit dem Lehrwerk benutzt werden sollten. Es geht um kurze reale Aufnahmen, bei

deren Verfolgung der Lernende auf eine unterhaltsame Art viele Informationen über die Landeskunde der deutschsprachigen Länder erhält. Er lernt auch das Leben der Jugendlichen z. B. im Bereich: Universität, Praktikum, Arbeit und Freizeit kennen. Die Übungen zum Videoeinsatz sind in den sog. „Stationen“ im Lehrwerk zu finden.

Eine genauere Übersicht der Komponenten, die der Lehrwerkkomplex enthält, ist der Abbildung Nr. 8 zu entnehmen:

Abbildung Nr. 8:

Komponente (Erscheinungsjahr)	Preis	Seitenzahl/ Länge	Zahl der Lektionen
Kursbuch mit integriertem Arbeitsbuch + CD, Wortschatzheft	329 CZK	288 Seiten (14 Seiten pro Lektion: 8 Seiten + 6 Seiten Übungen)	Vorlektion 12 Lektionen 3 Stationen
2 CDs/ 2 Kassetten	389 CZK/ 329 CZK	140 Minuten	
Lehrerhandbuch	299 CZK	128 Seiten	
Lehrerhandbuch auf der CD-ROM	890 CZK		
Übungsbuch	129 CZK	96 Seiten	
Video	990 CZK	35 Minuten	

Einige zusätzliche Materialien zum Lehrwerk und andere Hinweise, z. B. auf die im Lehrwerk angegebenen Web-Seiten usw. stehen auf <http://www.fraus.cz/> in der Sektion „Online Unterstützung“ kostenlos zur Verfügung.

Wie schon im Vorwort des Lehrwerks erwähnt wird, wurde das Lehrwerk von Anfang an im Einklang mit dem GER ausgearbeiteterstellt. Das Lehrwerk wird nach den Prinzipien des GERs konzipiert, was nicht nur vom Buchumschlag offenbar, sondern auch vom Inhalt her erkennbar ist.

Sehr gelungen finde ich die kurz und prägnant beschriebenen theoretischen Grundlagen im Lehrerhandbuch, nach denen sich die Autoren bei der Erstellung des Lehrwerks gehalten haben. Der Benutzer des Lehrwerks erfährt über alle aktuellen Publikationen im Bereich der Fremdsprachendidaktik und deren Prinzipien, die gleich durch Hinweise auf das Lehrwerk belegt werden, wo diese Prinzipien in die Praxis umgesetzt wurden. Die Rede ist vom GER (Kann-Beschreibungen, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Selbstbeurteilung usw.), vom *ESP* und *Profile deutsch*. Für Lehrende, die nur über wenige oder gar keine Informationen hinsichtlich dieser Themen verfügen,

stellt diese Übersicht eine Grundlage zur weiteren Arbeit mit dem Lehrwerk dar. Erstaunlich finde ich nur, dass auf den Seiten 9 und 10 tschechischer Text vorkommt, obwohl das ganze Lehrerhandbuch auf Deutsch geschrieben ist. Zur leichteren Orientierung in der deutschen Terminologie wäre eine Übersetzung der Grundbegriffe ins Tschechische wünschenswert.

Der Schwerpunkt des Lehrwerks besteht in Übereinstimmung mit den GER-Anforderungen in der kommunikativen Kompetenz, die auf festen grammatischen Grundlagen aufgebaut wird. Das Lehrwerk ist so konzipiert, dass der Lernende eine Möglichkeit hat, die Fremdsprache in jeder Unterrichtsstunde zu verwenden und dass er von Anfang an eine Ahnung über die gesetzten Ziele hat ggf. darüber, was er in jeder Lektion bewältigen sollte. Am Anfang jeder Lektion erscheint nämlich immer eine kurze Zusammenfassung, die Informationen über den vorgesehenen Lernstoff enthält (siehe Anhang Nr. 3/5). Diese Informationen sind ebenfalls im übersichtlichen Inhalt des Lehrwerks zu finden, der in mehrere Bereiche geteilt wird: Themen und Texte, sprachliche Fertigkeiten, Grammatik, Aussprache und Tipps zum Lernen.

Die Autoren gehen nach eigenen Angaben von den neuen didaktischen Erkenntnissen im Bereich der Fremdsprachenerwerbsforschung aus. Den Lernenden wird das Lernen dadurch erleichtert, dass z. B. der Wortschatz auch im Kontext aufgeführt wird (siehe das selbständige Wörterbuch). Leider wird am Ende des Wörterbuchs die Schilderung des Kontextes nicht strikt eingehalten. Auch die Grammatik wird anhand der Methode des selbständigen Entdeckens erläutert und grammatische Aspekte werden immer kurz in übersichtlichen Tabellen zusammengefasst.

Die Selbstbeurteilung der Lernenden, die heutzutage hoch geschätzt wird, ist mittels verschiedener Übungen unterstützt und entwickelt. Die Lernenden können ihre Kenntnisse im Arbeitsbuch selbst üben und mit dem Lösungsschlüssel vergleichen. Der Lernende beurteilt sich selbst in der Sektion „Ich kann auf Deutsch“ auf der letzten Seite jeder Lektion. Auf dieser Art und Weise wird er sich so besser seiner Kenntnismängel bewusst.

Im Lehrbuch gibt es eine Reihe von Übungen mit der Überschrift „Ich-Texte schreiben“. Diese kurzen Texte, die der Lernende selbst erstellt, können ins *ESP* als selbständige Arbeit des Lernenden eingeordnet werden

Es kommen Lerntipps vor, die für die Lernenden wertvolle Informationen und Anregungen fürs weitere Lernen nicht nur der deutschen Sprache geben (siehe Anhang Nr. 3/2). Bisher wurden die Lernstrategien und -techniken eher unberücksichtigt. Leider gibt es im Lehrwerk keinen Test zu Lerntypen, der den Lernenden zeigen könnte, zu welchem Lerntyp sie gehören und wie sie besser lernen können.

Im Lehrwerk erscheint oft das Thema der Mehrsprachigkeit, das zu einem der Schwerpunkte des GERs gehört. Schon in der „Vorlektion“ lernen die Schüler eigene Sprachkenntnisse zu benutzen, d. h. auch ihre Kenntnisse der Muttersprache. Der Lernende wird z. B. auf die Internationalismen sowie auf die mögliche Ableitung der Wörter in der Fremdsprache hingewiesen. Einige Übungen sind auf dem Vergleich der Sprachen aufgebaut (Tschechisch – Deutsch – Englisch) (siehe Anhang Nr. 3/3).

Die Autoren gehen davon aus, dass Deutsch als die zweite Fremdsprache in den meisten Fällen unterrichtet wird und die Lernenden schon meistens Kenntnisse im Englischen haben, die dann positiv im Deutschunterricht ausgenutzt werden können. Nicht einmal wird die Interkulturalität außer Acht gelassen. Auf der Grundlage von Texten und Übungen erfahren die Lernenden, welche Unterschiede es zwischen Kulturen in verschiedenen Bereichen gibt (siehe Anhang Nr. 3/4).

Die Autoren haben durchgehend auch Themen ins Lehrwerk eingeordnet, die auf den Berufsbereich orientiert sind, was völlig im Einklang mit dem GER steht. Die Lernenden lernen Termine vereinbaren, Erfahrungen austauschen und sammeln, eine Diskussion leiten usw. (siehe Anhang Nr. 3/4 und 3/5).

Insgesamt ist das Lehrwerk sehr übersichtlich gestaltet und schön farbig ausgearbeitet, es enthält eine Menge von farbigen Photos, die das Leben in den deutschsprachigen Ländern illustrieren.

Das Lehrwerk *Studio d A1* entspricht den heutigen Anforderungen der europäischen Sprachenpolitik und ich persönlich würde es für den Unterricht empfehlen.

6.1.3. DIREKT 1

(Němčina pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit¹)

Bis jetzt wurde nur der erste Teil des dreiteiligen Lehrwerkes herausgegeben, das in Zusammenarbeit von Giorgio Motta, Beata Ćwikowska und Olga Vomáčková

¹ Deutsch für Mittelschulen. Kursbuch und Arbeitsbuch.

entstanden ist. Der zweite Teil des Lehrwerkes wird für das Jahr 2007 vorgesehen. Jeder Teil ist bei der Stundendotation von 2 bis 3 Wochenstunden für ein Schuljahr gedacht. Das Lehrwerk ist für Lernende ab dem 15. Lebensjahr bestimmt und soll die Lernenden von den Anfängern bis zum Niveau B1 führen (die genaue Übersicht der einzelnen Bände siehe in der Abbildung Nr. 9). Die Autoren erwähnen, dass im Lehrwerk sowohl die GER-Kriterien als auch der Forderungskatalog zum neuen Abitur berücksichtigt werden.

Abbildung Nr. 9:

Bände	Niveaustufe nach dem GER	Bemerkung
<i>Direkt 1</i>	A1 (teilweise A2)	2006 erschienen
<i>Direkt 2</i>	A2	Erscheint im April 2007
<i>Direkt 3</i>	B1	Keine Angaben

Das Lehrwerk enthält ein Lehrbuch mit 10 Lektionen, ein integriertes Arbeitsbuch und eine CD mit phonetischen Übungen und Hörtexten zum Arbeitsbuch. Einen Bestandteil des Lehrwerks bildet das Portfolio. Leider gibt es im Lehrwerk keine Erklärung, was ein Portfolio ist, welche Teile es hat und welches Ziel damit verfolgt wird. Die Autoren haben für das Lehrwerk nur einen Teil des *ESPs* ausgewählt, das Raster zur Selbstbeurteilung zur Niveaustufe A1. Der Lernende soll seine Kenntnisse selbst beurteilen, indem er verschiedene Fragen hinsichtlich seiner Sprachkenntnisse beantwortet. Zur Erleichterung und besserem Verständnis werden zu jeder Beschreibung noch konkrete Situationen angeführt. Leider gibt es zu diesem Fragebogen weder im Lehrerhandbuch noch im Lehrwerk nähere Informationen. Eine Erklärung könnte sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden verständlich machen, warum ein Portfolio hinzugefügt wurde. Am Ende des Lehrwerkes sind noch deutsch-tschechische Wortlisten zu den einzelnen Lektionen angehängt.

Jede Lektion des Kursbuches wird mit einer kurzen Einleitung über die Ziele der jeweiligen Lektion („V této lekcí se naučíš¹“) sowie über die Abiturziele („Připravuješ-li se na maturitu²“) eröffnet (siehe Anhang Nr. 3/6) und mit einem kurzen grammatischen Überblick „Blitzgrammatik“ abgeschlossen. Die Autoren halten sich an den GER-Prinzipien, es werden nur die wichtigsten grammatischen Aspekte in

¹ „Du lernst in dieser Lektion“ (Übersetzung: LN)

² „Fürs Abitur“ (Übersetzung: LN)

der Muttersprache erklärt, nach dem Motto, wie die Autoren schreiben: „So wenig Grammatik wie möglich. So viel Grammatik wie nötig“ (Motta, Vomáčková 2006, 4). Einen Bestandteil des Lehrbuches bilden zwei (ABI)Fertigkeitstrainings, in denen alle vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) geübt werden. Diese Teile dienen zur Vorbereitung fürs neue Abitur und zur Vertiefung und Wiederholung des Gelernten (siehe Anhang Nr. 3/7).

Im Arbeitsbuch sind zwei Teste „Wie weit bist du jetzt?“ je nach fünf Lektionen eingereiht, die zur Selbstbewertung dienen sollen. Man findet hier auch Übersetzungsübungen, bei denen man beide Sprachen vergleichen kann. Alle Anweisungen zu den Übungen im Lehrbuch sind zweisprachig, so können die Lernenden kurzfristig auch selbst das Lernen fortsetzen.

Am Anfang des Lehrwerks gibt es ein übersichtliches Inhaltsverzeichnis, in dem die durchgenommenen Themen und die grammatischen Aspekte nach den jeweiligen Lektionen zusammengefasst werden. Zu jeder Lektion gibt es im Inhaltsverzeichnis einen Hinweis auf Übungen im Arbeitsbuch.

Das Lehrwerk bestrebt das Beherrschen sämtlicher Sprachfertigkeiten – Sprechen, Schreiben, Lesen, Hören. Im Lehrwerk kommen auch Informationen über Geschichte, Landeskunde und Leben der Leute in den europäischen Ländern vor, so dass die Lernenden das Leben in den deutschsprachigen Ländern besser kennen lernen können. Das Lehrwerk ist farbig und übersichtlich gestaltet und zur Illustration werden viele Photos und Bilder hinzugefügt. Auf den Photos werden oft Jugendliche dargestellt. Meiner Meinung nach könnten die Photos eher zur Illustrierung der Landeskunde ausgenutzt werden.

Im September 2006 wurde das Methodenhandbuch für Lehrende herausgegeben. Dieses Handbuch beinhaltet Ideen für die Umsetzung jeder Lerneinheit, Transkription der Hörtexte, Lösungsschlüssel zu den Übungen im Buch. Für jede Lektion gibt es noch einen zusätzlichen Test und einen Abschlusstest nach jeder fünften Lektion, dazu wird auch ein Lösungsschlüssel hinzugefügt.

Als Zusatzmaterialien wurden 2 CDs herausgegeben, die 130 Minuten lange Audioaufnahmen enthalten. Die CDs beinhalten sämtliche Hörtexte, phonetische Übungen und Hörtexte zu den Abschlusstesten, die im Methodenhandbuch zur Verfügung stehen. Die CDs werden von den Muttersprachlern aufgesprochen. Nähere

Informationen zu den Komponenten dieses Lehrwerkkomplexes siehe in der Abbildung Nr. 10.

Abbildung Nr. 10:

Komponente (Erscheinungsjahr)	Preis	Seitenzahl/ Länge	Zahl der Lektionen
Kursbuch + Arbeitsbuch + CD	250 CZK	212 Seiten (im KB: 8 – 10 Seiten, im AB: 6 Seiten pro Lektion)	10 Lektionen 2 x (ABI)Fertigkeitstraining Portfolio
2 CDs	450 CZK	130 Minuten	
Methodenhandbuch für Lehrende	290 CZK	84 Seiten	

Die Autoren orientierten sich an den Prinzipien des GERS, was auf den ersten Blick auf dem Buchumschlag zu sehen ist. Die Autoren konzentrieren sich vor allem auf die kommunikative Kompetenz und Selbstbeurteilung, aber die Benutzer finden im Lehrwerk oder im Methodenbuch für Lehrende leider keine Informationen zu den Publikationen wie z. B. das *ESP* oder *Profile deutsch*.

Meiner Meinung nach fehlen im Lehrwerk das Vorwort für die Benutzer, wo die wichtigsten Ziele des Lehrwerks definiert werden sollten sowie der Lösungsschlüssel, der für die Forderung des autonomen Lernens relevant ist. Im Lehrwerk sind auch keine Tipps zum Lernen, die ich für sehr wichtig halte. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität werden in den Übungen und Texten nicht zu oft thematisiert.

Das Lehrwerk orientiert sich an den GER-Prinzipien, aber im Vergleich zu anderen Lehrwerken wie z. B. *Studio d* oder *Schritte international* werden hier wichtige Schwerpunkte wie z. B. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität nicht eingehend thematisiert. Es fehlt ebenfalls der berufsorientierte Ansatz. Im Gegensatz zu anderen Lehrwerken (*Studio d A1*, *Schritte international* oder *Tangram aktuell*) ist auch die Zahl der zusätzlichen Komponenten eher gering und im Internet ist noch keine Online-Unterstützung mit zusätzlichen Materialien verfügbar.

6.1.4. SCHRITTE INTERNATIONAL

Das Lehrwerk *Schritte international* ist ein 6-teiliges Lehrwerk einschließlich CDs, das von Daniela Niebisch, Sylvette Penning-Hiemstra, Franz Specht, Monika Bovermann und Monika Reimann ausgearbeitet wurde. Das Lehrwerk ist für Lernende ab 15 Jahren ohne Vorkenntnisse gedacht. Für jede Niveaustufe des GERS gibt es zwei

Teile (Näheres siehe in der Abbildung Nr. 11). Ähnlich wie bei den anderen neu entstehenden Lehrwerken wurden noch nicht alle Teile des Lehrwerkkomplexes herausgegeben.

Schritte international will auf die Prüfungen Start Deutsch 1 (Niveaustufe A1), Start Deutsch 2 (Niveaustufe A2) und Zertifikat Deutsch (Niveaustufe B1) oder auf das Abitur vorbereiten, deshalb werden die Lernenden auch mit den Prüfungen vertraut. Sie erfahren nicht nur, was die einzelnen Prüfungsteile beinhalten, sondern auch Tipps und Ratschläge zur Prüfungsvorbereitung.

Abbildung Nr. 11:

Bände	Niveaustufe nach dem GER	Bemerkung
<i>Schritte international</i> 1 (1. – 7. Lektion) <i>Schritte international</i> 2 (8. – 14. Lektion)	A1/1 A1/2	2006 erschienen
<i>Schritte international</i> 1 <i>Schritte international</i> 2	A2/1 A2/2	2006 erschienen In Vorbereitung
<i>Schritte international</i> 1 <i>Schritte international</i> 2	B1	In Vorbereitung

Jeder Teil mit dem Umfang von 7 Lektionen ist für 50 – 80 Stunden gedacht. Das Lehrwerk beinhaltet ein Kursbuch mit einem integrierten Arbeitsbuch, eine Grammatikübersicht, eine Wortliste und eine CD mit Hörtexten zum Arbeitsbuch und interaktiven Computerübungen. Die Lektionen bestehen jeweils aus einer Einstiegsdoppelseite mit einer Photogeschichte, fünf Lernschritten von A bis E (im Teil A – C werden Grammatik und neue Strukturen erklärt und geübt, im Teil D – E werden die vier Fertigkeiten – Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben – in authentischen Situationen geübt), einer Grammatikübersicht mit wichtigen lexikalischen Phrasen zum Thema der Lektion und Strategien und einem Zwischenspiel, in dem besonders landeskundliche Themen über Deutschland, Österreich und der Schweiz angesprochen werden (siehe Anhang Nr. 3/8).

Im Arbeitsbuch sind grammatische und phonetische Übungen, Anregungen zum selbständigen Lernen in Form eines Lerntagebuches, Schreibtraining, Lernwortschatzlisten und Übungen zum selbständigen Entdecken grammatischer Regelmäßigkeiten („Grammatik entdecken“) zu finden. Im Arbeitsbuch werden Übungen nach farbigen Anweisungen weiter unterschieden (Basisübungen, vertiefende Übungen, erweiterte Übungen als Zusatzübungen). Der Lernende kann einige Übungen

selbst zu Hause machen, aber es gibt leider keinen Lösungsschlüssel im Buch, so kann der Lernende die ausgearbeiteten Übungen nicht allein kontrollieren. Zur Zeit, wann die Selbstbeurteilung an Gewicht gewonnen hat, sollte ein Lösungsschlüssel vorhanden sein.

Besonders gelungen finde ich den speziellen Inhalt für das Arbeitsbuch, das nicht jedes Lehrwerk enthält, aber zur schnellen Orientierung beiträgt. Der Inhalt jeder Lektion ist in mehrere Teile gegliedert (Schritt A-E), Phonetik, Lerntagebuch und Lernwortschatz, so dass die Lernenden schnell das Gewünschte finden können. Zu jeder Lektion im Arbeitsbuch gibt es eine Wortschatzliste, die nur deutsche Vokabeln enthält. Durch die Ergänzung von Äquivalenten in der Muttersprache werden die Lernenden in den Lernprozess miteinbezogen und durch solch eine aktive Teilnahme erfolgt dann der Lernvorgang schneller und intensiver.

Zum Lehrwerk gehört noch eine Publikation *Schritte international* Glossar XXL Deutsch – Tschechisch, das ein Wörterbuch, deutsch-tschechische Übersetzungen der Arbeitsanweisungen enthält, die im Kurs- und Arbeitsbuch verwendet werden. Dazu kommen noch die einfach dargestellte Grammatik, Konversationsthemen und Landeskunde. Es gibt hier auch Lerntipps in Form von zahlreichen Hinweisen auf Lernstile und Lernstrategien mit konkreten Beispielen (siehe Anhang Nr. 3/9). Am Anfang wird sogar ein Test angeboten, auf dessen Grundlage die Zugehörigkeit des Lernenden zum bestimmten Lerntyp sowie die entsprechende Vorgehensweise beim Lernen ermittelt werden (siehe Anhang Nr. 3/10). In jeder Lektion gibt es auch Tipps für die Projektarbeit für den Lehrenden. Die Lernenden werden z.B. auf das praktische Leben vorbereitet (Herstellung der Visitenkarten, Ausfüllen verschiedener praxisnaher Formulare – z. B. ein Formular um einen Stipendiumsplatz vom DAAD usw.- siehe Anhang Nr. 3/9).

Für die Lehrenden wurde ein Methodisches Lehrerhandbuch herausgegeben, das neben den methodischen Anweisungen Vorschläge für Unterrichtsstunden, Tests zu jeder Lektion, Zusatzübungen, Spiele und Kopiervorlagen enthält. Die Lehrenden finden hier bündige Informationen zur Konzeption des Lehrwerkes. Es ist zu erwähnen, dass der Lehrende im Buch neben den praktischen Anweisungen zum Unterricht noch zusätzliche zahlreiche Tipps für den eigenen Unterricht findet (z. B. wie man Lernende zum Schreiben motiviert usw.).

Weitere Zusatzmaterialien zu diesem Lehrwerk stellen zwei CDs oder drei Kassetten mit komplettem Material des Lehr- und Arbeitsbuches dar. Es erschienen auch Plakate zur Photogeschichte, die jede Lektion eröffnet.

Es gibt eine Internetunterstützung auf <http://www.hueber.de/schritte-international>, wo man Zusatzübungen, weitere Texte, Diktate, Kopiervorlagen usw. kostenlos herunterladen kann.

Abbildung Nr. 12:

Komponente (Erscheinungsjahr)	Preis	Seitenzahl/ Länge	Zahl der Lektionen
Kursbuch + Arbeitsbuch + CD	264 CZK	168 Seiten (im KB: 10 Seiten + im AB: 10 Seiten pro Lektion)	1. Stunde im Kurs 7 Lektionen
Glossar XXL Deutsch – Tschechisch	115 CZK	46 Seiten	
Methodisches Lehrerhandbuch (für Niveau A1/1)	434 CZK	152 Seiten	
2 CDs/ 3 Kassetten	621 CZK		
Plakate zur Photogeschichte	Vom Verlag als Bonus gegeben		

Die Autoren erwähnen, dass sich das Lehrwerk am GER orientiert. Kurz werden die Kann-Beschreibungen erklärt und es wird ein großer Wert auf Selbstbeurteilung und Lernerautonomie gelegt. Zum *Profile deutsch* und *ESP* gibt es im Lehrerhandbuch leider keine Hinweise. Obgleich das *ESP* nicht explizit angesprochen wird, findet man im Lehrwerk Übungen, die Ähnlichkeiten mit dem *ESP* aufweisen, z. B. das Lerntagebuch in der Form des *ESPs*. Es geht um einen Ringbuchordner, in dem verschiedene Arbeiten gesammelt werden sollen, um die Lernfortschritte der Lernenden zu dokumentieren. In jedem Band sind Fragebögen zur Selbstevaluation vorhanden (siehe Anhang Nr. 3/11).

Von den Autoren des Buches wird deutlich gemacht, dass Deutsch als die Tertiärsprache verstanden und dass auf Vorkenntnissen der Lernenden gebaut wird. Im Lehrerhandbuch sind einige Übungen zu „language awareness“¹ vorhanden. Die Lernenden werden anhand der Wortschatzlisten, die der Lernende in Englisch, in der Muttersprache und in der gelernten Sprache (Deutsch) anfertigen soll, für die einzelnen Sprachen sensibilisiert (siehe Anhang Nr. 3/12). Es wird auch auf Unterschiede

¹ Sprachbewusstheit

zwischen den einzelnen deutschsprachigen Ländern hingewiesen, wodurch die Mehrsprachigkeit gefordert wird. Im Lehrbuch gibt es Übungen, die Anregungen zum interkulturellen Vergleich (ein typisches Wochenende usw.) geben. Die Interkulturalität wird vor allem in Zwischenspielen angesprochen.

Im Lehrbuch sind ebenfalls berufsbezogene Themen eingeordnet, z. B. die achte Lektion in *Schritte international* A1/2. In Glossar XXL Deutsch-Tschechisch werden sogar einige berufsbezogenen Projekte angeführt, z. B. Projekt Visitenkarten (Glossar XXL 2006, 9), Bewerbung um ein Stipendium (Glossar XXL 2006, 13) usw. Diese praktischen Aufgaben können den Lernenden bei späterer Arbeitssuche im Ausland sehr hilfreich sein.

Das Lehrwerk ist sehr übersichtlich gestaltet, dem Lernenden wird klar gemacht, welche Ziele er in jeder Lektion erfüllen soll. Es gibt ebenfalls ein Inhaltsverzeichnis, das die Ziele der Stunden klar darstellt, indem jede Lektion in mehrere Teile gegliedert wird: Foto-Hörgeschichte, Schritt A, B, C, D, E, Übersicht – Grammatik und wichtige lexikalische Phrasen, Zwischenspiel. Im Lehrbuch wird viel mit verschiedenen Photos gearbeitet und im Arbeitsbuch dagegen mehr mit Bildern.

Obgleich es im Lehrerhandbuch keine Erwähnung von *Profile deutsch* und dem ESP gibt, erfüllt das Buch die Forderungen der europäischen Fremdsprachendidaktik.

6.1.5. TANGRAM AKTUELL

Tangram aktuell ist ein 6-teiliges Lehrbuch einschließlich einer CD, das im Jahre 2005 vom Max Hueber Verlag herausgegeben wurde und an dessen Herstellung sich Rosa-Maria Dallapiazza, Eduard von Jan und Til Schröder beteiligt haben. Es geht um eine Überarbeitung eines schon existierenden Lehrwerkkomplex *Tangram*, der seit 1998 auf dem Markt ist. An der Entwicklung dieses Lehrwerks ist zu sehen, wie die Autoren auf neue Erkenntnisse und Publikationen im Bereich der Fremdsprachendidaktik reagieren und wie ein aktuelles Lehrwerk aus einem veralteten entstehen kann.

Das Lehrwerk ist für Lernende ab 15 Jahren gedacht und es soll Anfänger bis zur Niveaustufe B1 oder bis zum Abitur begleiten. Zu jeder Niveaustufe gibt es zwei Teile, jeweils mit 4 Lektionen des Kursbuchs und des Arbeitsbuchs in einem Band. Jede Niveaustufe beinhaltet eine intensive Vorbereitung auf die Prüfungen Start Deutsch 1 (A1) und Start Deutsch 2 (A2) und Zertifikat Deutsch (B1).

Der Abbildung Nr. 13 ist die Verteilung der einzelnen Bücher und Niveaustufen übersichtlich zu entnehmen.

Abbildung Nr. 13:

Bände	Niveaustufe nach dem GER	Bemerkung
<i>Tangram aktuell 1</i> (1. – 4. Lektion) <i>Tangram aktuell 2</i> (5 – 8. Lektion)	A1/1 A2/2	2004
<i>Tangram aktuell 1</i> (1. – 4. Lektion) <i>Tangram aktuell 2</i> (5 – 8. Lektion)	A2/1 A2/1	2005 erschienen
<i>Tangram aktuell 1</i> (1. – 4. Lektion) <i>Tangram aktuell 2</i> (5 – 8. Lektion)	B1/1 B1/2	2005 erschienen

Jeder Teil mit seinen 4 Lektionen ist ca. für 50 – 80 Unterrichtseinheiten gedacht. Jeder Band enthält ein Kursbuch und ein Arbeitsbuch, eine integrierte CD mit Hörtexten und Übungen zur Phonetik, das zum selbständigen Lernen führen soll. Am Ende des Lehrwerks finden die Lernenden einen Lösungsschlüssel zu den Übungen im Arbeitsbuch und eine Grammatikübersicht.

Im Lehrbuch wird Akzent auf Kommunikation, sprachliche Handlungsfähigkeit, authentische Aussprache, phonetische Kompetenz und selbstentdeckendes Lernen gesetzt. Am Ende jeder Lektion findet man einen Cartoon, der als ein kreativer Sprech Anlass zum Wiederholen dienen soll. Jede Lektion wird mit einer Zusammenfassung der durchgenommenen Grammatik abgeschlossen, die „kurz & bündig“ heißt. Auf diese Weise wird die Grammatik auch erklärt.

Im Arbeitsbuch wird am Ende jeder Lektion der ganze Wortschatz der Lektion zusammen gefasst. Man muss sich am Wortschatz aktiv beteiligen, da die Übersetzungen in der Muttersprache fehlen, wodurch die Lernenden zum Vokabeltraining gezwungen werden. Interessant ist, dass im Lernwortschatz einige Wörter kursiv geschrieben werden, die den Wortschatz einer anderen Niveaustufe darstellen und dadurch für die Prüfung Start Deutsch 1 nicht erforderlich sind.

Im Arbeitsbuch sind noch weitere Übungen vorhanden, die die Selbständigkeit und Selbstbeurteilung der Lernenden in Anspruch nehmen. Es geht um zwei Einheiten: „Testen Sie sich!“ und „Selbstkontrolle“. „Testen Sie sich!“ ist ein Selbsttest, in dem sich die Lernenden selbst beurteilen sollen. Die „Selbstkontrolle“ dient zur Evaluation der Lernenden, die selbständig von jedem ausgeführt wird, wodurch auch das

autonome Lernen gefordert wird (siehe Anhang Nr. 3/13). In den Aussagen, die sich an den „Kann-Beschreibungen“ des GERs orientieren, kann der Lernfortschritt gemessen werden.

Eine weitere Komponente, die eine Hilfe für die Lernenden darstellt, ist das Glossar XXL, in dem nicht nur ein kleines deutsch-tschechisches Wörterbuch, sondern auch eine Grammatikübersicht, Kommunikationsmittel und einige Lerntipps vorhanden sind (siehe Anhang Nr. 3/14). Im Glossar finden die Lernenden auch deutsch-tschechische Übersetzungen der Arbeitsanweisungen, die im Kurs- und Arbeitsbuch verwendet werden.

Für die Lehrenden wurde ein methodisches Lehrerhandbuch herausgegeben, in dem kurz die Absicht der Autoren beschrieben wird. Es wird erklärt, dass *Tangram aktuell* eine überarbeitete und am GER angepasste Variante vom Lehrbuch *Tangram* darstellt. Das Lehrerhandbuch ist sehr praktisch angefertigt, man kann einzelne Seiten wie aus einem Block herausreißen und in das Kursbuch einlegen. Farblich werden verschiedene Teile des Lehrerhandbuches voneinander unterschieden. Das Buch enthält Tipps und genaue Anleitungen für einzelne Unterrichtseinheiten, es werden verschiedene Methoden der Fremdsprachendidaktik erklärt und anhand von Beispielen dargestellt. Die Lehrenden erweitern ihre Kenntnisse und gewinnen neue Impulse für den eigenen Unterricht. Im Lehrerhandbuch findet man auch zusätzliche Informationen zur Landeskunde. Weiter stehen hier zahlreiche Kopiervorlagen, Spielideen und Transkription der Hörtexte zur Verfügung.

Ein zusätzliches Material zum Hörverstehen und zur Phonetik stellen auch eine Audio-CD oder eine Kassette zum Kursbuch dar. Für die Lernenden gibt es noch ein Übungsheft (für die Niveaustufe A1) mit dem Lösungsschlüssel, das zusätzliche Übungen zum Lehrbuch enthält. Kostenlose Zusatzmaterialien gibt es auf den Webseiten <http://www.hueber.de/tangram-aktuell> zum Herunterladen.

In der Abbildung Nr. 14 ist eine Übersicht der herausgegebenen Komponenten zum Lehrwerk *Tangram aktuell* zusammengestellt.

Abbildung Nr. 14:

Komponente (Erscheinungsjahr)	Preis	Seitenzahl/ Länge	Zahl der Lektionen
Kursbuch + Arbeitsbuch + CD	266 CZK	144 Seiten (jede Lektion: 14 Seiten im KB 14 – 16 Seiten im AB)	4 Lektionen Wiederholungsspiel
Glossar XXL Deutsch- Tschechisch	133 CZK	51 Seiten	
Methodisches Lehrerhandbuch	307 CZK	112 Seiten	
Übungsheft	163 CZK	75 Seiten	
CD/ Kassette	315 CZK		

Auf den ersten Blick (Buchumschlag) ist zu sehen, dass das Lehrwerk nach den Prinzipien des GERS konzipiert ist. Im Lehrwerk wird kurz der GER vorgestellt, wobei sich die Autoren vor allem auf die Niveaustufen und kommunikative Kompetenzen konzentrieren. Vom Begriff Mehrsprachigkeit oder Interkulturalität erfährt der Leser leider nichts und vom *ESP* oder *Profile deutsch* gibt es ebenfalls keine Erwähnung. Trotzdem findet man im Lehrbuch noch weitere Schwerpunkte, die vom GER gefordert werden (z. B. Selbstbeurteilung, berufsbezogene Themen – z. B. in der achten Lektion: Beruf und Arbeit usw.).

Man kann nicht erwarten, dass alle Lehrenden über Kenntnisse vom GER, *ESP* oder *Profile deutsch* verfügen, deshalb vermisse ich in diesem Lehrwerk eine Erklärung, warum diese Publikationen entstanden sind sowie eine kurze Übersicht mit den wichtigsten Themen und Schwerpunkten.

Im Lehrwerk werden vor allem autonomes Lernen und Selbstbeurteilung gefordert. In jeder Lektion können die Lernenden ihre Kenntnisse nach den „Kann-Beschreibungen“ des GERS selbst evaluieren und selbst testen. Die Evaluation kann man mit den Skalen, die das *ESP* enthält, vergleichen. Leider fehlen irgendwelche Hinweise auf das *ESP*.

Einen Bestandteil des Buches bildet eine CD, die auch zur selbständigen Arbeit zu Hause ausgenutzt werden kann, so wie das Arbeitsbuch, das einen Lösungsschlüssel enthält. Im Arbeitsbuch wird optisch dargestellt, welche Übungen dieselbe Struktur wie die Übungen in der Prüfung Start deutsch haben, so dass die Lernenden wissen, welche Aufgabetyper bei der Prüfung vorkommen und sich dementsprechend darauf

vorbereiten können. In jedem zweiten Teil können die Lernenden ihre Kenntnisse in einem Modelltest prüfen.

Im Lehrwerk finden sie zahlreiche Tipps, wie sie bei der Prüfung vorgehen sollen, was ich sehr gut finde. Verschiedene Lerntipps findet man daneben auch im ganzen Kurs- und Arbeitsbuch, z. B. wie man Vokabeln lernen soll usw. Diese Tipps kann man auch beim Lernen anderer Sprachen anwenden. Meines Erachtens sind diese Tipps sehr wichtig und die Lernenden können verschiedene Methoden beim Vokabellernen testen und herausfinden, was ihnen am besten passt usw.

Den Lernenden wird das Lernen erleichtert, indem die Autoren Akzent auf selbstentdeckendes Lernen legen. Eine Erleichterung stellen auch die Infoboxen dar, in denen die wichtigsten kommunikativen Strukturen zusammengefasst werden. Die Ziele der einzelnen Lektionen findet man im übersichtlichen Inhaltsverzeichnis, in dem jede Lektion auf folgende Bereiche geteilt wird: Kommunikation, Grammatik, Wortfeld, Wortbildung, Lerntechnik und Phonetik, so können sich die Lernenden eine Vorstellung verschaffen, was sie erwartet und was sie im Rahmen der jeweiligen Lektion bewältigen sollten. Es ist interessant, dass einen Teil jeder Lektion die Wortbildung bildet, die zum Experimentieren mit der Sprache anregt.

Positiv muss man die Orientierung auf Authentizität bewerten. Im Lehrbuch findet man authentische Texte zum Lesen und Hören, deshalb werden die Lernenden auch nicht vor der Alltagssprache „geschützt“ und können sich so am besten auf die praxisnahe Verwendung der Sprache im Leben vorbereiten. Auch die Aussprache wird intensiv trainiert, oft mittels verschiedener Lieder. Im Arbeitsbuch werden auch Photos benutzt, anhand deren die Aussprache erläutert wird.

Im Kursbuch *Tangram aktuell 1 A1/2* werden Anregungen für Kursprojekte angegeben (z. B. Sich über eine Stadt informieren – Städte der deutschsprachigen Länder mit ihren Sprachvarietäten kennen lernen usw.). Durch diese Projekte werden ebenfalls Mehrsprachigkeit und Interkulturalität gefordert. Meines Erachtens könnten die Autoren mehr Übungen zum Sprachvergleich und zur Interkulturalität ins Buch einbeziehen.

Einige Themen im Lehrwerk z. B. Terminvereinbarung, Briefschreiben usw. sind berufsorientiert, das entspricht den heutigen Vorstellungen von einem modernen Lehrwerk.

Das ganze Lehrwerk ist sehr übersichtlich gestaltet und mit vielen realen Photos und Bildern ausgestattet, die zur besseren Vorstellung über das Leben in den deutschsprachigen Ländern beitragen können.

Das Lehrwerk orientiert sich an den wichtigsten Schwerpunkten der heutigen europäischen Fremdsprachendidaktik. Leider werden die Themen wie Mehrsprachigkeit oder Interkulturalität meiner Meinung nach nicht genügend in die Übungen eingearbeitet. Trotzdem finde ich das Lehrbuch gelungen und bei Erweiterung um eigene Materialien, die das Fehlende ergänzen, kommt es den heutigen Forderungen nach.

6.2. FAZIT DER LEHRWERKANALYSE

Es hat sich bestätigt, dass die vor dem Jahre 2000 entstandenen Lehrwerke keinen Bezug zum GER oder anderen Publikationen der europäischen Fremdsprachendidaktik haben. Obwohl diese Lehrwerke (*Sprechen Sie deutsch?*) neu erschienen, wurden trotzdem keine neuen Prinzipien der europäischen Fremdsprachenpolitik miteinbezogen. Einige Bemühungen des Verlags um Modernisierung des Lehrwerkkomplexes sind sichtbar, wenigstens in der Zuordnung der einzelnen Teile des Lehrwerks den einzelnen Niveaustufen des GERS, die auf den Web-Seiten des Verlags zu finden ist. Es ist erstaunlich, dass das Lehrwerk trotz des veralteten Inhalts bis jetzt zu den meist verwendeten Lehrwerken an den Schulen gehört.

Die Autoren der neu entstehenden Lehrwerke orientieren sich am GER und bemühen sich um die Mitberücksichtigung der neuen Prinzipien. In den Lehrerhandbüchern werden der GER sowie die Niveaubeschreibungen erwähnt, die zur Aufteilung der Lehrwerke gemäß den Niveaustufen geführt haben. Diese Einleitung zum Konzept der Lehrwerke ist unterschiedlich ausführlich, von ein paar Sätzen (*Direkt*) zu einer mehrseitigen Erklärung (*Studio d*). Weitere Publikationen (*ESP*, *Profile deutsch*), die auf den GER anknüpfen und deren Inhalt bei der Ausarbeitung der Lehrwerke berücksichtigt werden sollte, werden nur in *Studio d* beschrieben. Es ist erstaunlich, dass der Inhalt dieser Publikationen von den Autoren nicht berücksichtigt wurde (wenigstens ist in den Büchern keine Erwähnung davon zu finden). Denn *Profile deutsch* ist besonders für die Lehrwerkautoren gedacht und da die Publikation z. B. den Wortschatz oder Themen umfasst, die nach den Niveaustufen eingeteilt werden,

konnten die Autoren aus dieser Publikation ausgehen. Das *ESP* wird schon in den Lehrplänen beinhaltet, so dass es die Arbeit der Lehrenden erleichtern könnte, falls einige Hinweise, Erklärungen usw. in den Lehrwerken verfügbar wären.

Meines Erachtens haben die Lehrwerkautoren trotzdem Inspiration z. B. im *ESP* gesucht, weil z. B. in *Direkt* ein Teil, das Portfolio (*Direkt* 2006, 197ff.) heißt, zu finden ist (siehe Anhang Nr. 3/15). In *Schritte international* A1/2 gibt es ebenfalls einen Fragebogen: „Was kann ich schon?“ (*Schritte international* 2006, 78f.), der Ähnlichkeiten mit dem Beurteilungsraster aufweist.

Ich gehe von der Annahme aus, dass die methodischen Lehrerhandbücher von den meisten Lehrenden benutzt werden. Deshalb ist es wichtig, dass diese Publikationen viele Informationen über die heutige Situation im Fremdsprachenunterricht und in der europäischen Sprachenpolitik miteinschließen. In keinem der analysierten Bücher habe ich empfohlene Lektüre, Hinweise auf mit dem Thema zusammenhängende Web-Seiten usw. gefunden. Das ist ein großer Mangel der analysierten Lehrwerke, denn die Lehrenden bekommen unvollständige Informationen über den GER und seine Schwerpunkte. Nach der Gestaltung der Lehrwerke sieht es so aus, als ob der GER nur die Niveaustufen mit Deskriptoren beinhalten würde. Man sollte den Lehrenden den ganzen GER vorstellen, nicht nur einen ausgewählten Teil davon. Eine Ausnahme stellt das Lehrwerk *Studio d* dar, da im Lehrerhandbuch die Prinzipien des GERs erklärt werden. Man sollte in den Lehrwerken auf die Web-Seiten hinweisen, wo der GER kostenlos heruntergeladen und vollständige Informationen abgerufen werden können. Im Internet anderer Staaten findet man auch verschiedene Tipps zur Arbeit mit dem *ESP*, wo die Lehrenden Inspiration für ihren eigenen Unterricht schöpfen können. Auf diese Weise würden sie ebenfalls an ihrer Weiterbildung arbeiten.

Es hat sich gezeigt, dass nicht alle Schwerpunkte des GERs in den Lehrwerken im gleichen Maße thematisiert werden. Vor allem kommt das Thema der Selbstbeurteilung vor, das beim autonomen Lernen behilflich sein kann. Im Gegensatz dazu wird das Thema Mehrsprachigkeit und Interkulturalität nicht oft thematisiert. Gerade diese Themen könnten aber das Lernen der Fremdsprachen erleichtern. Man könnte davon Gebrauch machen, dass Deutsch als die Tertiärsprache gelernt wird und viele Übungen könnten aus dieser Sicht gestaltet werden (z. B. Vergleiche der Wortstellung in den Sätzen der einzelnen Sprachen, Ähnlichkeiten der Sprachen

ermitteln, Vergleiche im Bereich der Interkulturalität). Zu diesen Vergleichen könnte man die Projektarbeit empfehlen.

In den neu entstandenen Lehrwerken wird auf die berufsbezogenen Themen Akzent gesetzt, was den heutigen Anforderungen entspricht und die mögliche zukünftige Mobilität der Lernenden wesentlich erleichtert.

Wenn man die analysierten Lehrwerke aus der Sicht der heutigen europäischen Fremdsprachendidaktik betrachtet, hat sich herausgestellt, dass die Prinzipien der europäischen Fremdsprachenpolitik am besten in *Studio d* eingearbeitet wurden.

6.3. ANDERE UNTERRICHTSMATERIALIEN

Ogleich die heutigen Lehrwerke und ihre zusätzlichen Komponenten viel Material für den Unterricht anbieten, kämpfen die Lehrenden oft damit, dass sie die Angebote des Lehrwerks unzureichend finden oder dass ihre Vorstellungen mit dem angebotenen Material nicht befriedigt werden. „Mal sind es die Übungen, die zu schwer oder zu leicht sind, mal sind es die Texte oder Inhalte, die einem nicht gefallen. Dann gibt es Alternativen auszudenken“ (Burwitz-Melzer, Quetz 2000, 60).

Am leichtesten können die Lehrenden die gewünschten Materialien in anderen verfügbaren Lehrwerken finden. Meistens beinhalten diese Lehrwerke ähnliche Themen und Grammatikproblematik. Es besteht auch die Möglichkeit, dass man einige Materialien selbst erstellt. Da sollte erwähnt werden, dass „nicht jede Lehrerin und jeder Lehrer (sind) darin geübt [sind], eigene Materialien zu erstellen, und außerdem fehlt meistens die Zeit dafür“ (Burwitz-Melzer, Quetz 2000, 3).

Es existiert ebenfalls eine Reihe von Materialien, die man kostenlos vom Internet herunterladen kann. Viele sind auf den Web-Seiten der einzelnen Verlage zu finden, die sich auf die Lehrbücher spezialisieren (einige Tipps siehe im Kapitel 6.1.). Eine große Materialsammlung sowie auch andere zusammenhängende Links, sind auf den Web-Seiten vom Goethe-Institut (<http://www.goethe.de/lrn/duw/deindex.htm>) abrufbar. Das Angebotsspektrum auf diesen Seiten ist riesengroß, von grammatischen Übungen zur Landeskunde, von authentischen Texten bis zu Seiten, wo man mittels authentischer Texte und anderer Materialien Übungen selbst gestalten kann.

„Authentizität fordert die Persönlichkeit der Schüler heraus und motiviert sie so, dass sie sich von dem angebotenen Stoff stark angesprochen fühlen, mit dem dargestellten Inhalt identifizieren und sich bei der Lösung der

gestellten Aufgabe engagiert einbringen wollen“ (Burwitz-Melzer, Quetz 2000, 65).

Die authentischen Texte stellen meistens die erste Konfrontation der Lernenden mit der Realität dar.

Es ist hervorzuheben, dass in diesem Kapitel nicht alle möglichen Varianten erwähnt werden, wo die Unterrichtsmaterialien zu finden sind. Es wurden nur einige Tipps gegeben, wo man Material und andere Informationen zu diesem Thema erhalten kann. Es ist von großer Wichtigkeit, dass die Lehrenden von diesem Angebot eine Ahnung sowie auch Mut und Lust haben, auf etwas Neues einzugehen.

Des Weiteren wird das DaF-Südost-Netzwerk dargestellt, dessen Angebot ich persönlich sehr gelungen finde, besonders auch hinsichtlich der Berücksichtigung der neuesten Dokumente im Bereich der Bildungspolitik.

6.3.1. DaF-SÜDOST-NETZWERK

Die Lehrenden können auch im Internet verschiedene Vorschläge finden, wie man den *GER* im Bereich Deutsch als Fremdsprache berücksichtigen kann, womit sich z. B. das Projekt „DaF-Südost-Netzwerk“¹ beschäftigt. Dieses Netzwerk wird von der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms COMENIUS 3 gefördert. Es beabsichtigt, Beteiligte im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu vernetzen, um Informationen, Erfahrungen, Ideen usw. auszutauschen. Es werden auch berufliche Weiterentwicklung, Interaktion usw. unterstützt.

„Das DaF-Netzwerk Südost ist das einzige deutschsprachige C-3-Netzwerk, das gegenwärtig von der EU gefördert wird. Primäres Ziel ist die Förderung der Verbreitung und Wahrnehmung bereits bestehender DaF-Projekte und Unterrichtskonzepte und die Vernetzung von Akteuren im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Beteiligt sind insgesamt 15 Institutionen aus 9 Ländern (Schulen, Lehreraus- und Fortbildungsinstitutionen, Hochschulen und Verlage aus Bulgarien, Deutschland, Griechenland, Italien, Polen, Portugal, Slowenien, Spanien und Ungarn). Die Laufzeit des Projektes beträgt drei Jahre von Oktober 2003 bis September 2006 mit einem Gesamtbudget von 860.000 Euro bei einer Ko-Finanzierung von 50 %, d. h. die Hälfte der geplanten

¹ Siehe: <http://www.daf-netzwerk.org>

Finanzmittel werden von den beteiligten Institutionen selbst aufgebracht“ (Riechert, 2005, 506).

Zu den Kernzielen des Netzwerkes gehören:

- „Bereitstellung von DaF-Unterrichtsmaterialien und –hilfen, die in der Praxis erprobt wurden und vom Netzwerkteam begutachtet wurden.
- Aufbau eines Online-Dokumentationszentrums für internationale DaF-Projekte innerhalb und außerhalb des Comenius-Programms.
- Entwicklung und Bereitstellung von Evaluationsmaterialien zur Qualitätssicherung im Projekt und zur Qualitätssteigerung von Unterrichtsprozessen und Lehreraus- und fortbildungen.
- Vernetzung von DaF-Interessierten auf allen Ebenen.

Die Arbeit des Netzwerkes ist in 4 Arbeitsgruppen geteilt:

- Lern- und Unterrichtsszenarien
- Interkulturelles Lernen
- Ressourcen für DaF
- Lehren, Lernen und Beurteilen (diese Gruppe orientiert sich auf das Thema des *GERs* und seine Umsetzung in die Praxis)“.

Unter <http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen> findet man die zusammengestellten Materialien, nach den Arbeitsgruppen verteilt. Die Lehrenden können hier nicht nur Theorie oder wissenschaftliche Beiträge finden, sondern vor allem verschiedene Ideen, Tipps und Arbeitsblätter für den eigenen Unterricht kostenlos herunterladen.

7. SELBSTEINSCHÄTZUNG¹

Selbsteinschätzung ist jede Art von Bewertung, die seitens der Lernenden erfolgt. Die Selbstbeurteilung gehört zu einem der meist besprochen Themen des *GERs*. Im *GER* (2001, 186) wird erwähnt, dass die Selbstbeurteilung Tests und die Beurteilung der Lehrenden ergänzen kann. Nach der Ansicht der Autoren des *GERs* (2001, 186) hat die Selbstbeurteilung die größte Bedeutung „als ein Instrument für die Motivation und für ein bewussteres Lernen: So kann sie den Lernenden helfen, ihre Stärken richtig einschätzen zu lernen, ihre Schwächen zu erkennen und ihr Lernen effektiver zu gestalten“. Die Selbsteinschätzung ist zugleich eine Voraussetzung für das autonome Lernen, das heute von der Bildungspolitik erfordert wird.

Die Selbsteinschätzung stimmt mit den Prinzipien des modernen Unterrichts überein. Der Lernende soll sich am Unterricht aktiv beteiligen, er soll mehr über den Lernprozess erfahren und über Aufgaben, Lernverfahren, Lernstrategien nachdenken lernen. So lernt er Verantwortung für sein Lernen übernehmen (vgl. Christ 2003b, 160; Neuner, Hufeisen, 2001b, 21)

„Mit den neuen Instrumenten werden Fremd- und Selbstevaluation aufeinander bezogen. In der Schule erworbene Kenntnisse werden ebenso wie außerschulische erworbenen betrachtet, das berührt das Beurteilungsmonopol der Schule (oder anderer Institutionen). Neben der Einschätzung des Lehrenden gewinnt die Selbsteinschätzung des Lernenden zunehmend konkrete Form und Gewicht. Es wird nun darum gehen, vorliegende positive Erfahrungen weiter zu vermitteln, so dass beide Formen der Evaluation nicht zu Konflikten führen, sondern vielmehr zu einem wirkungswollen Miteinander“ (Christ 2003b, 166).

Zur Selbsteinschätzung sollten die Lernenden von den Lehrenden von Anfang an geführt werden, sie soll ein unvergesslicher Bestandteil des Unterrichts werden. Wie sollte es verwirklicht werden? Eine Antwort darauf geben Neuner, Hufeisen (2001b, 33ff.). Sie sind der Ansicht, dass im Unterricht folgende Prinzipien berücksichtigt werden sollten:

- Lernziele klar definieren

¹ Ebenfalls Selbstkontrolle, Selbsteinstufung, Selbstbeurteilung, self-assessment.

(am Anfang jeder Lerneinheit sollten die Lernziele klar und verständlich definiert werden, damit die Lernenden wissen, was sie erwartet und was sie bewältigen müssen)

- Reflexion über das eigene Lernen von Anfang an einbeziehen
(meistens in Form von Checklisten und Fragebögen, durch die die Lernenden aufgefordert werden, über ihr eigenes Lernen zu reflektieren (Lernstil, Lerntechniken, Lernerfahrungen usw.)
- Kontinuierlich zu Reflexionen über den Lernprozess anleiten
(die Initiation sollte vom Lehrenden ausgehen – z. B. durch Fragen: was und wie gemacht wurde)
- Rückblick mit der Möglichkeit zur Einschätzung des Gelernten anbieten
- Raum für individuelle Wiederholungen geben
- Selbsteinschätzung im Rahmen der Prüfungen und Lernkontrollen
(Selbsteinschätzung sollte auch in den Bereich der Lernkontrollen einbezogen werden, damit der Fremdsprachenunterricht nicht entfremdend und demotivierend wird. Durch die Einbeziehung der Selbsteinschätzung werden die Lernenden zur größeren Mitverantwortung für ihre Sprachkenntnisse herausgefordert. Wenn die Lernenden dazu geführt werden (z. B. durch das *Sprachenportfolio*), können sie auch Testaufgaben selbst vorbereiten, was dem Lehrenden Arbeit erspart (vgl. Neuner, Hufeisen 2001b, 33ff.).

Mit der Frage, ob die Selbstbeurteilung in den heute benutzten Lehrwerken gefordert wird, befasse ich mich im Kapitel 6.1.

Die von den neuen Dokumenten des Europarats geforderte Selbstbeurteilung hat viel Interesse sowohl an den Seiten der Lernenden, als auch der Lehrenden erregt. Es geht um eine ganz neue Erfahrung, mit der wir erst umgehen lernen müssen. Allgemein wird aber von den Lernenden geschätzt, dass sie ihre Selbstbeurteilung mit der Beurteilung der anderen vergleichen können (vgl. Schneider 2003b, 268).

Nach Andrášová (2000/2001, 49f.) ist es aber sehr wichtig, dass die Lernenden die Selbsteinschätzung erst lernen. Dass die Lernenden tatsächlich lernen können, sich selbst zu beurteilen, weiß sie aus eigener Erfahrung. Der Lernende muss aber in den Prozess der Beurteilung von Anfang an einbezogen werden, z. B. dadurch, dass man gemeinsam bestimmte Regeln für die Beurteilung feststellt, nach denen sich die ganze Klasse richten muss. Es ist wichtig, dass sich die Lernenden mit diesen Regeln

identifizieren und nach ihnen handeln. Trotz diesen positiven Erfahrungen gibt es viele Lehrende, die gegen die Selbsteinschätzung auftreten, weil sie der Ansicht sind, die Lernenden seien zur Selbstbeurteilung nicht fähig.

In der Literatur sind noch andere Instrumente zu finden, mit denen man die Selbsteinschätzung üben kann und die belegen, dass diese zu erlernen sei: z. B. Lösungsschlüssel in den Lehrwerken - die Lernenden können die von ihnen gelösten Übungen selbst beurteilen; verschiedene Fragebögen; Checklisten und Raster; selbständige Erstellung der Übungen von den Lernenden; Interviews; Lerntagebücher; Video- und Audioaufzeichnungen usw. (vgl. Neuner, Hufeisen 2001b, 22f.). Zu diesen Instrumenten kommt in den letzten Jahren noch das *Europäische Sprachenportfolio*, in dem die Selbsteinschätzung eine Schlüsselrolle trägt. Im Sprachenpass werden die Lernenden durch Checklisten zur Selbsteinschätzung geführt. In der Sprachenbiographie beurteilen sie sich selber, sie setzen sich Ziele für die Zukunft und im Dossier werden die von den Lernenden ausgewählten Arbeiten zum *Europäischen Sprachenportfolio* hinzugefügt (mehr siehe im Kapitel 7.1.).

„Sebehodnocení tak, jak ho vyžaduje *EJP*, nemá v žádném případě nahradit hodnocení žáků učiteli, školami, univerzitami či oficiálními zkušebními komisemi: jazykový pas obsahuje hodnocení úrovně ovládnutí jazyka provedené svým vlastníkem, ale zároveň dává i prostor pro záznamy o vykonaných zkouškách a získaných vysvědčeních. Ideálně by se samozřejmě sebehodnocení a hodnocení měla doplňovat. Sebehodnocení vychází z rozvíjející se schopnosti žáka přemýšlet o jeho vědomostech, dovednostech a výkonech. Hodnocení provedené jinými osobami poskytuje vnější, objektivní měření týchž vědomostí, dovedností a výkonů¹“ (Little, Perclová 2001, 57).

7.1. EUROPÄISCHES SPRACHENPORTFOLIO

¹ Die Selbsteinschätzung, wie sie vom ESP gefordert wird, soll keinesfalls die Bewertung der Schüler durch Lehrer, Schulen, Universitäten oder durch offizielle Prüfungskommissionen ersetzen: der Sprachenpass beinhaltet die Beurteilung des Sprachniveaus, die durch den Besitzer selbst durchgeführt wird. Zugleich gibt es aber auch Raum für Einträge über abgelegte Prüfungen und erworbene Zeugnisse. Idealerweise sollten sich natürlich die Selbstbeurteilung und die Fremdbewertung ergänzen. Die Selbsteinschätzung geht von der sich entwickelnden Fähigkeit des Schülers aus, über seine Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungen nachzudenken. Die Bewertung, die von anderen durchgeführt wird, gewährleistet äußere, objektive Messungen derselben Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungen. (Übersetzung: LN)

„Das „*Europäische Portfolio der Sprachen*“ baut auf dem „*Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*“ auf. Während der *Referenzrahmen* ein wissenschaftliches Bezugswerk ist, stellt das *Sprachenportfolio* ein pädagogisches Instrument auf der Grundlage der im *Referenzrahmen* erarbeiteten Kriterien dar“ (Christ 2003b, 160).

Das *ESP* wurde vom ER von 1998 bis 2000 entwickelt (vgl. Benndorf-Helbig 2005, 24). Offiziell wurde es vom Europarat im Jahr der Sprachen¹ veröffentlicht, seitdem erschienen viele Versionen und das *ESP* genießt eine große Aufmerksamkeit. Das *ESP* „basiert auf dem im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* entwickelten System der sechs Niveaustufen und beinhaltet eine Umsetzung der im *Referenzrahmen* enthaltenen Deskriptoren („Ich kann-“, bzw. „Can-Do“-Deskriptoren)“ (Benndorf-Helbig 2005, 25).

Was kann man sich unter dem Begriff *Europäisches Sprachenportfolio* genau vorstellen? Ein Portfolio ist eine Sammlungsmappe, die vom Besitzer verwaltet und erweitert wird. Es erfüllt die Vorzeige- und Vorstellungsfunktion. Im Fall des *ESPs* handelt es sich um das Sprachenlernen, Sprachen usw. Nach Schneider (2003b, 257ff.) hat das *ESP* zwei Hauptfunktionen. Es soll „als Vorzeigeeinstrument dienen (Dokumentationsfunktion)“ und es soll auch „Lernbegleiter und Lernhilfe sein (pädagogisch-didaktische Funktion)“. Siehe Abbildung Nr. 15:

Abbildung Nr. 15 (Schneider 2001, 201):

Unter dem Gesichtspunkt der Dokumentation stehen im Zentrum	Unter pädagogisch-didaktischem Gesichtspunkt stehen im Zentrum
<ul style="list-style-type: none"> - Lernresultate/ -produkte - Summative Evaluation - Transparenz - Vergleichbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Lernprozesse - Formative Evaluation - Lernmöglichkeiten - Lernautonomie

Die Grundprinzipien des *ESPs* werden (Schneider 2003a, 102) folgendermaßen zusammen gefasst:

„Das *Sprachenportfolio*...

- ist grundsätzlich ein Instrument zur Förderung der Mehrsprachigkeit; nach den Richtlinien für *Europäische*

¹ 2001

Sprachenportfolios werden keine Portfolios für Einzelsprachen akkreditiert;

- es ist gleich offen für alle Sprachen;
- die Niveau- und Kompetenzbeschreibungen gelten für alle Sprachen;
- es soll helfen, transferierbare Fertigkeiten auszubilden (z. B. Lernstrategien und die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung);
- es erfordert und fördert Zusammenarbeit der verschiedenen Sprachenfächer und der Sprachenlehrer und –lehrerinnen.“

Obgleich jeder Staat seine eigenen Versionen vom *ESP* entwickelte, hat es eine feste einheitliche Struktur und definierte Prinzipien¹, ohne die kein *ESP* vom Europarat validiert wird. Alle Portfolios, die den Titel *Europäisches Sprachenportfolio* tragen möchten, müssen akkreditiert werden und bis jetzt wurden mehr als hundert akkreditiert². Die Portfolios unterscheiden sich sowohl in der äußeren Form als auch im Inhalt. Weitere Unterschiede gibt es zwischen den einzelnen Stufen des *ESPs*. Für Kinder werden die Checklisten in eine zugänglichere Form umgeschrieben. Die Gestaltung ist meistens sehr bunt und weist viele Bilder auf - im Gegensatz zu den *ESPs* für Erwachsene, die etwas nüchtern gestaltet werden. Vom Europarat wird empfohlen, dass in allen Versionen des *ESPs* für Erwachsene eine Standardform des Sprachenpasses benutzt werden soll. Der Grund dafür ist die mögliche Mobilität des Besitzers und die Vorzeigefunktion des *ESPs* bei der Arbeitssuche. Die *Sprachenportfolios* sind in der Muttersprache des Besitzers auszufüllen. Da im *ESP* Mehrsprachigkeit gefördert wird, sollte keine gelernte Fremdsprache hervorgehoben werden.

Nach Mašková wurde (2003/2004, 126) die Entstehung der tschechischen Versionen vom Ministerium für Schulwesen initiiert. In Tschechien wurden vier Versionen des *Sprachenportfolios* erstellt und vom Europarat validiert. Es handelt sich um das vom Fraus Verlag herausgegebene *Evropské jazykové portfolio. Pro žáky do 11 let v České republice*³, *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 – 15*

¹ Mehr siehe unter http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html.

² Mehr zu den akkreditierten Portfolios siehe unter http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html.

³ *Europäisches Sprachenportfolio für Schüler bis 11 Jahre in der Tschechischen Republik.*

*let v České republice*¹ vom Fortuna Verlag und das *Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15 – 19 let*² vom Scientia Verlag. Das vierte *Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty*³ wurde ebenfalls von Scientia Verlag herausgegeben. Nach Slabochová (2004/2005, 115) wird zur Zeit in der Zusammenarbeit der Hochschulsprachzentren die tschechische akkreditierte Version für Universitätsstudenten entwickelt. Nicht alle Länder haben so viele *Sprachenportfolios*, Deutschland zum Beispiel hat nur drei Versionen des *ESPs*.

Die Grundstruktur des *ESPs* besteht aus drei Teilen: aus dem Sprachenpass, der Sprachenbiographie und dem Dossier. Der Sprachenpass gibt uns Informationen über die Sprachkenntnisse des Besitzers, über die erworbenen Zertifikate und Diplome u.ä. Die *ESP* für Jugendliche und Erwachsene beinhalten einen

„standardisierten gesamteuropäischen Sprachenpass. Er enthält:

- ein Profil der Sprachkenntnisse bezogen auf die Referenzniveaus des Europarats; die Auffächerung nach Fertigungsbereichen ermöglicht es, ein differenziertes Kompetenzprofil zu zeigen (...) und auch Teilkompetenzen anzugeben (...);
- einen Raster zur Selbstbeurteilung, verfügbar in verschiedenen Sprachen (...);
- eine Liste erworbener Zertifikate und Diplome mit Zuordnung zu den Referenzniveaus Europas;
- einen Überblick über Art und Dauer von Sprachunterricht, Sprachkontakten und interkulturellen Erfahrungen“ (Schneider 2003b, 259).

„Der Sprachenpass, verschiedentlich auch als die „härteren Seiten“ des Portfolios bezeichnet (vgl. u.a. Gerling/Thürmann 1999:40), dient – wie bereits erwähnt – vorrangig der Dokumentation der fremdsprachlichen Teilkompetenzen mit dem Ziel ihrer Präsentation gegenüber Dritten. Aus diesem Grund ist es ein im DIN-A5-Format gestaltetes Heft, das sich unabhängig von den übrigen Portfolioelementen benutzen lässt“ (Helbig-Reuter, 2004a, 107).

¹ *Europäisches Sprachenportfolio für Schüler von 11 bis 15 Jahren in der Tschechischen Republik.*

² *Europäisches Sprachenportfolio für Studenten von 15 bis 19 Jahren.*

³ *Europäisches Sprachenportfolio für Erwachsene.*

In der Sprachenbiographie findet man in der Regel Checklisten zur Selbsteinschätzung, Planungsinstrumente als Hilfe für Lernende, ihre eigenen Ziele zu formulieren, Motive zum Sprachenlernen, Spracherfahrungen usw. (vgl. Schneider 2003b, 260). Nach Benndorf-Helbig (2005, 25) bildet die Sprachenbiographie den Kern des *ESPs*. Dieser Teil wird für die Lehrenden als eine Informationsquelle über das Fremdsprachenlernen ihrer Lernenden benutzt, da man hier die wichtigsten Informationen über alle sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen sammelt (vgl. Helbig-Reuter, 2004a, 108f.).

In diesen zwei Teilen sind die Kann-Beschreibungen zu finden, im Raster zur Selbstbeurteilung, der einen Teil des Sprachenpasses bildet und die Checklisten in der Sprachenbiographie. Schneider (2001, 206f.) äußert seine Meinungen zu der Wichtigkeit der Kann-Beschreibungen folgendermaßen:

- „durch sie wird die Verbindung zum „*Europäischen Referenzrahmen*“ hergestellt;
- sie ermöglichen dadurch Transparenz und Vergleichbarkeit;
- sie ermöglichen den Vergleich von Selbst- und Fremdbeurteilung.“

Im dritten Teil des *ESPs*, im Dossier, sind verschiedenste persönliche Arbeiten gesammelt. Es müssen nicht nur schriftliche Texte sein, sondern auch Videoaufnahmen usw.

„Es ist dies eine Mappe mit eigenen Arbeiten der Schüler, die ihre sprachlichen Lernwege und Lernfortschritte an konkreten Beispielen zeigen. Sie können gelungene Arbeiten nach eigener Wahl einbringen, je nach Lernstand beispielsweise eine Bildgeschichte, einen Aufsatz, einen Hörtext (...) Die Praxis hat gezeigt, dass eine Ergänzung der Sammlung ein- oder zweimal im Schulhalbjahr sinnvoll ist“ (Christ 2003b, 160).

Bis jetzt hat das *ESP* große Aufmerksamkeit besonders bei den Fachleuten erregt.

„Das große Interesse ist [aber] eigentlich erstaunlich, denn das *Sprachenportfolio* passt nicht recht in vertraute Kategorien und liegt quer zur üblichen Aufteilung in einzelne Sprachfächer. Es ist kein Lehrmittel, kein Sprachdiplom, kein Ratgeber für Anfänger oder für Fortgeschrittene, kein Instrument für diese oder jene Fremd- oder Zweitsprache“ (Schneider 2003b, 256).

Das *ESP* bietet etwas anderes an. Es unterstützt die lebenslange Sprachenbildung und hilft allen ihre eigenen Sprachfertigkeiten zu bewerten und zu entwickeln. Es ist für Lernende aller Altersstufen gedacht. Es fördert Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, Selbstbeurteilung und autonomes Lernen, lebenslanges Lernen, soll motivierend sein, Sprachkompetenzen erweitern und vertiefen, Mobilität erleichtern usw. Es lehrt die Lernenden die Verantwortung und die Initiative übernehmen (die Lernenden können Lernmaterialien, Tests selbst entwickeln, andere und sich selbst beurteilen usw.). Es ist von großer Wichtigkeit, dass das *ESP* das Eigentum der Lernenden ist. Denn nur sie entscheiden, welche Informationen und Arbeiten das *ESP* beinhaltet wird.

Das *ESP* ist sprachübergreifend und der Erfolg hängt auch davon ab, ob die einzelnen Lehrenden zusammen arbeiten werden. Im *ESP* geht es in erster Linie um die Förderung der Mehrsprachigkeit.

„Daher müssen von Beginn an alle an der Schule vertretenen Sprachen sowie – wenn möglich – die Lehrkräfte des muttersprachlichen Unterrichts in die Arbeit mit dem Portfolio einbezogen werden. Nur wenn enge Fachgrenzen überwunden werden und alle Sprachenlehrerinnen und –lehrer davon überzeugt sind, dass das Portfolio den Unterricht bereichern und weiterentwickeln kann und somit letztendlich die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im sprachlichen Bereich steigert, sollte es eingeführt werden“ (Blasberg-Bense 2003, 154f.).

Die Absprache zwischen den einzelnen Kollegen ist von großer Wichtigkeit, weil so Redundanzen vermieden werden und der Arbeitsaufwand der Kollegen wird ebenfalls kleiner (vgl. Blasberg-Bense 2003, 154f.). Es darf nicht vergessen werden, dass im *ESP* nicht nur schulisches, sondern auch außerschulisches Lernen der Fremdsprachen dokumentiert wird. Dem Anhang Nr. 6 sind Prinzipien der Arbeit mit dem *ESP* zu entnehmen.

Leider sind „bislang (sind) das Portfolio und darin die Kompetenzstufen des *GeR* allem Anschein nach, z. B. in kleineren und mittleren Unternehmen, noch weitgehend unbekannt“ (Helbig-Reuter, 2004b, 176). Diese Situation muss geändert werden, um Nutzen von der Existenz des *ESPs* zu ziehen. Das *ESP* soll unter anderem Vergleichbarkeit und Transparenz bei der Arbeitssuche gewährleisten. Den ersten Schritt hat in dieser Hinsicht in Deutschland der Deutsche Industrie- und

Handelskammertag getan, indem er eine Broschüre¹ mit den Informationen über die Kompetenzstufen, den *GER* und das *ESP* veröffentlichte, die sich auf die Arbeitsgeber richtet. Die Autoren haben die Kann-Beschreibungen einzelner Niveaustufen den entsprechenden beruflichen Bedürfnissen angepasst.

7.2. ESP UND DIE REALITÄT

Die Benutzung des *ESPs* in den Schulen ist in Tschechien, so wie in anderen Staaten, fakultativ, aber es wird von den Staatsorganen wie z.B. vom Ministerium für Schulwesen empfohlen. Es hängt vom Lehrenden ab, ob er das *ESP* in seinen Unterricht einbezieht. Einen Nachteil könnte der Preis des *ESPs* vorstellen. Meines Erachtens ist der Preis, der sich um 100 Kronen bewegt, nicht zu hoch. Dabei sollte man noch bedenken, dass das *ESP* für mehrere Jahre gedacht ist.

Die Lehrenden, die sich für die Anwendung des *ESPs* in ihren Stunden entschieden haben, äußern meistens positive Bewertungen (vgl. z.B. Cihlářová 2000/2001, 146; Novotná 2000/2001, 78; Little, Perclová 2001, 17ff.). Es wird hervorgehoben, dass durch das *ESP* nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrenden bereichert werden. Seitens der Lehrenden geht es vor allem um Verbesserung der Lehrfähigkeiten (mehr Kommunikation mit den Lernenden, mehr Geduld und Toleranz, Feedback ihrer eigenen Arbeit usw.). Die Eltern selbst können daraus auch profitieren, indem sie eine bessere Übersicht haben, welche Fortschritte ihr Kind auf dem Gebiet der Fremdsprachen macht. Auf der Seite der Lernenden geht es vor allem darum, dass sie etwas Eigenes haben, wodurch sie ihre Erfolge und Kenntnisse ohne Notenbewertung nachweisen können, so dass auch schwächere Schüler Erfolg erleben. Die Lernenden sind dadurch auch zur Selbständigkeit geführt. Nach Perclová, Little (2001, 17f.) wirkt das *ESP* auf die Schüler motivierend, es führt zur Erhöhung des Selbstvertrauens (z. B.: durch die hergestellten Listen mit ihren wirklichen Kenntnissen), zum autonomen Lernen und zum Nachdenken über die Erwerbung der Sprache, Sprachkenntnisse usw. Es ist wichtig, dass die Lernenden freiwillig arbeiten. Das *ESP* konzentriert sich auf die kommunikative Seite der Sprachen, nicht auf die perfekte Beherrschung der Sprache, was auch im *GER*

¹ *Arbeitsplatz Europa. Sprachkompetenz wird messbar. A Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching (CEF)*. (2004) O. O.: DIHK.

hervorgehoben ist. Nicht zuletzt können auch die Beziehungen zwischen den Lernenden und Lehrenden verbessert werden.

Die Vorteile des *ESPs* für die Lernenden wurden im vorigen Kapitel beschrieben. Ebenfalls für die Lehrenden kann das *ESP* vorteilhaft sein. Nach Neubauerová, Píšová (2003/2004, 47) hilft das *ESP* den Lehrenden mit der Stundenplanung, weil die einzelnen Deskriptoren als Teilziele genommen werden können. Meistens sind auch die Lehrwerke der Fremdsprachen so konzipiert, dass sie den Deskriptoren entsprechen. Es hilft auch das Gleichgewicht in der Entwicklung aller Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) zu erhalten. Das *ESP* kann als eine Informationsquelle über die Lernenden dienen, z. B. beim Schulwechsel u. a.

Die Lehrenden befürchten aber, dass der Einsatz des *ESPs* viel Zeitaufwand erfordert und zu keinem Einklang zwischen dem *ESP* und den Lehrwerken beitragen wird. Sie befürchten auch mangelndes Interesse seitens der Lernenden und dass sie sich selbst nicht objektiv genug beurteilen können (vgl. Neubauerová, Píšová 2003/2004, 47). Zur Befürchtung des vergrößerten Zeitaufwands äußern sich Perelová, Little (2001, 25ff.), die Erfahrungen von Lehrenden sammelten. Sie wollen nicht vortäuschen, dass die Einführung des *ESPs* ohne Mühe und Ansprüche an die Lehrenden erfolgt. Sie heben aber hervor, dass sich die Investition aus den oben genannten Gründen lohnt. Das *ESP* unterstützt auch alle Lehrpläne, deren Ziel es ist, die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu entwickeln.

„Andererseits ist auch das Portfolio kein Allheilmittel, erfordert genaue Kenntnisse seines Potenzials und seiner Grenzen, wenn nicht Enttäuschungen eintreten sollen, und bedeutet für den, der es entwickelt, wie den, der es auswerten will oder muss, oft einen erheblichen Arbeitsaufwand“ (Rebel, Wilson 2002 ,264).

Damit das *ESP* in die Praxis erfolgreich eingeführt werden kann, ist es sehr wichtig, dass das Thema des *ESPs* in der Lehrerbildung und Weiterbildung vorkommt. Nach dem Plan *Akční plán pro výuku cizích jazyků pro období 2005 – 2008*¹ wird vorgesehen, dass die Lehrenden für die Arbeit mit dem *Europäischen Sprachenportfolio* im Rahmen der Weiterbildung durchgeschult werden. Durch die praxisbezogenen Seminare, auf denen die Erfahrungen von anderen Lehrenden

¹ Aktionsplan des Fremdsprachenunterrichts für den Zeitraum 2005 – 2008 (Übersetzung: LN)

präsentiert werden könnten, würde sich die Zahl der Gegner wahrscheinlich verkleinern. Interessierte können dazu noch nützliche Informationen in den folgenden publizierten Leitfäden finden, wie in *Příručka pro učitele a školitele*¹ von Little und Perclová (2001) und in *Guide for Developers of a European Language Portfolio* von Schneider/Lenz (2000) (bis jetzt nur auf Englisch erhältlich).

„In der Praxis beobachtet man immer wieder und immer noch, dass zwar der Portfolio-Gedanke bekannt, dass jedoch keineswegs immer auch im Bewusstsein ist, welche unterrichtlichen (methodischen wie didaktischen) Implikationen damit verbunden sind. Auch die Tatsache, dass viele Lehrpläne und Curricula den Portfolio-Gedanke aufgenommen haben, ändert an dieser Einschätzung nur wenig. So trifft man in der Praxis z. B. auf ganz unterschiedliche Vorstellungen darüber, in welcher Form, wie oft und mit welcher Intensität Lernertagebücher als ein Element des Europäischen Portfolios für Sprachen eingesetzt und zum Thema des Unterrichts werden sollen“ (Königs 2003, 117f.).

¹ Handreichung für Lehrpersonen Lehrkräfte und Lehrerfortbilder

8. EXPLORATIVE STUDIE ZUM GER UND ESP

Die durchgeführte explorative Studie ist auf den Fremdsprachenunterricht in Tschechien ausgerichtet. Den Mittelpunkt der Studie bilden zwei Dokumente - der *GER* und das *ESP* -, deren Veröffentlichung vom Europarat initiiert wurde. Es wurde dadurch beabsichtigt zu erfahren, in wie weit diese zwei Dokumente in den Lehrerkreisen bekannt sind, wo Informationen zu dieser Problematik erworben werden und welche Vorteile und Nachteile beide Dokumente nach den Meinungen der Fremdsprachenlehrenden aufweisen. Und zwar einerseits ganz allgemein und andererseits konkret auf den eigenen Unterricht bezogen.

Es wurde vorausgesetzt, dass Fremdsprachenlehrende über Kenntnisse von diesen Dokumenten verfügen, aber dass sie sie nicht im praktischen Unterricht anwenden können. Deshalb sind mehrere Informationen zu den Dokumenten seitens der Lehrenden erforderlich. Die weiteren Hypothesen wurden auf die Kenntnisse der Lehrenden bezogen und zwar in der Hinsicht, dass sie die Dokumente kritisch ansehen können, indem sie ihre Vorteile und Nachteile identifizieren. Ausgehend von der Ergebnisanalyse der durchgeführten explorativen Studie versuche ich eigene Verbesserungsvorschläge für den *GER* im 9. Kapitel darzustellen.

Zum Zweck der explorativen Studie wurden ursprünglich Schulen in Prag ausgewählt, wo es zahlreiche Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung für Lehrende gibt und deshalb auch Kenntnisse über beide Dokumente vermutet wurden. Da aber der Rückfluss der Fragebögen von den Prager Schulen sehr gering war, wurde die explorative Studie zusätzlich noch um Schulen in Südböhmen und Sprachschulen ergänzt.

Als die geeignetste Methode bezüglich der Datensammlung wurde die Fragebogenform festgelegt (siehe Anhang Nr. 4). Der Fragebogen wurde auf Tschechisch konzipiert, um den Lehrenden die Möglichkeit zu geben, sich zum gegebenen Thema in der Muttersprache zu äußern. Mittels der geschlossenen, halboffenen und offenen Fragen wurden die gewünschten Informationen gesammelt. Der Fragebogen enthält 21 Fragen und den Befragten wurde am Ende des Fragebogens die Möglichkeit gegeben, sich zu der ganzen Problematik zu äußern. Die Fragebögen wurden mittels des Programms Microsoft Excel ausgewertet.

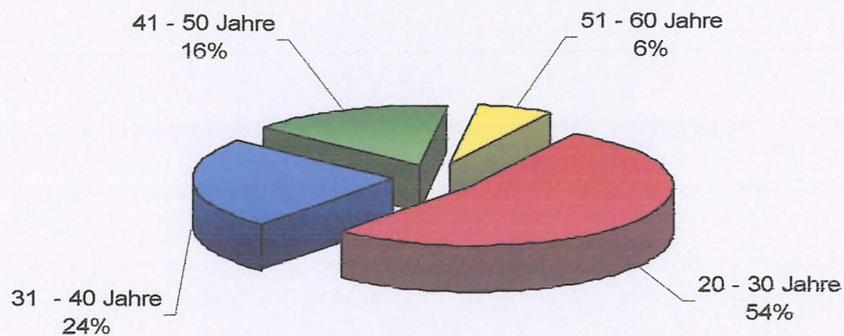
Aus zeitlichen und finanziellen Gründen wurde die Methode der elektronischen Befragung per E-Mail gewählt, wobei ebenfalls an die Schnelligkeit der möglichen Antworten gedacht wurde. Insgesamt wurden 250 Fragebögen per E-Mail versendet, es sind 50 Fragebögen (25 Fragebögen seitens der Schulen und 25 seitens der Sprachschulen) zurückgekommen - der Gesamtrücklauf liegt so bei 20 %. Der kleine Rückfluss kann auf die Art der Zusendung zurückgeführt werden, bei der die beabsichtigte und zugesagte Anonymität nicht völlig eingehalten werden konnte. Ein weiterer Grund kann auf Seite der jeweiligen Lehrenden liegen (Zeitgründe, Interesselosigkeit, Scham wegen der Unkenntnis der Dokumente, Anonymität/Distanz der elektronischen Befragung gegenüber der persönlichen Austeilung der Fragebögen usw.).

Es muss hervorgehoben werden, dass wegen dem niedrigen Rücklauf der Fragebögen hier nur ein grober Überblick über die jeweilige Problematik dargestellt werden kann und die ermittelten Ergebnisse nur einer Orientierung dienen sollten. Trotzdem vertrete ich die Ansicht, dass einige ermittelte Ergebnisse generalisiert werden können.

8.1. ALLGEMEINE AUSWERTUNG

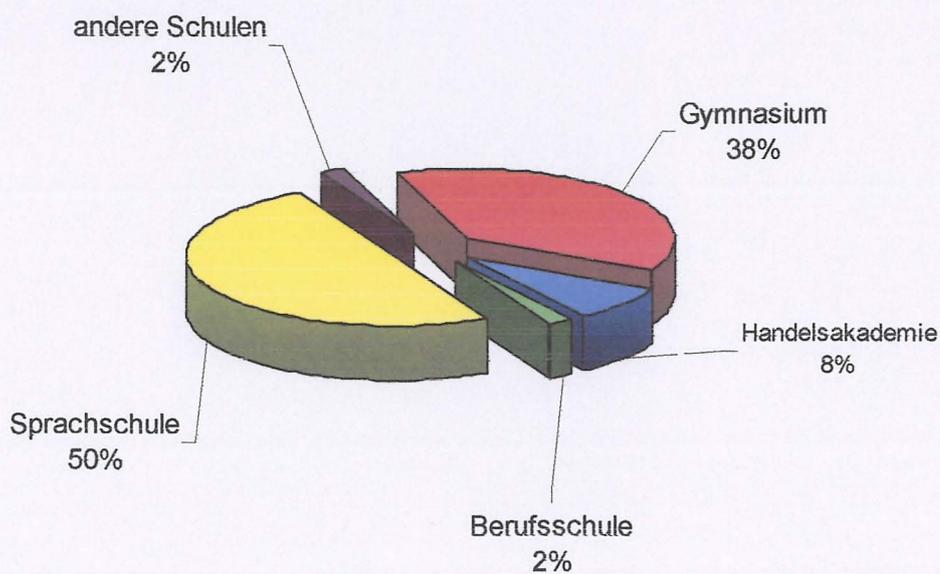
Die Gruppe der Befragten bilden 50 Lehrende, davon 90 % Frauen und 10 % Männer. Das ist nicht erstaunlich, zumal auf die Feminisierung im tschechischen Schulwesen ständig hingewiesen wird. Die meist vertretene Altersgruppe ist die Gruppe im Alter von 20 bis 30 Jahren (54 %). Die Altersverteilung ist dem Graph Nr. 1 zu entnehmen. Da die Respondenten Fremdsprachenlehrende waren, wurde auch nach dem Unterrichtsfach gefragt: bei 66 % war es Deutsch als Fremdsprache und bei 34 % eine andere Fremdsprache. Die meisten Befragten unterrichten in Prag (86 %), der Rest (14 %) in den Städten in Südböhmen.

Graph¹ Nr. 1 – Altersverteilung der Befragten:



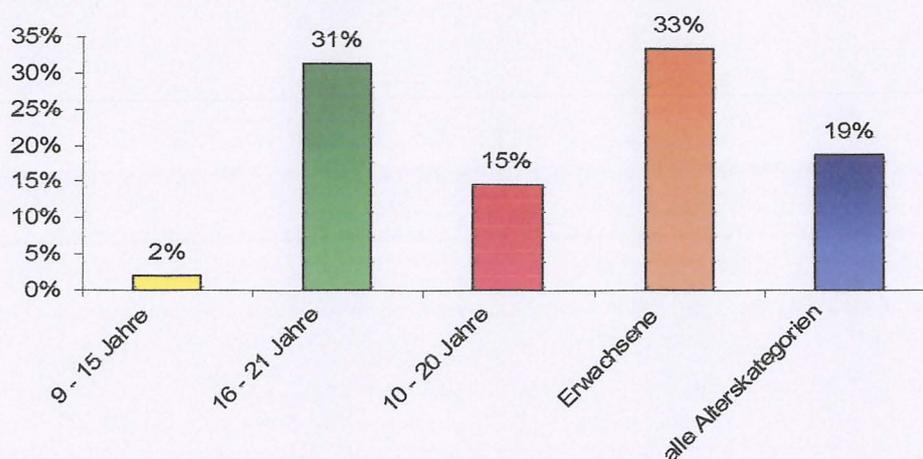
50 % der Befragten unterrichten an einer Sprachschule, die andere Hälfte ist im Schulwesen tätig, wobei die meisten am Gymnasium (38 %) lehren – mehr siehe Graph Nr. 2. Dem Schultyp entspricht auch die Altersverteilung der Lernenden, die dem Graph Nr. 3 zu entnehmen ist.

Graph Nr. 2 –Schultyp:



¹ Es ist hervorzuheben, dass alle in Graphen vorkommenden Werte auf ganze Zahlen aufgerundet sind.

Graph Nr. 3 – Altersverteilung der Lernenden:

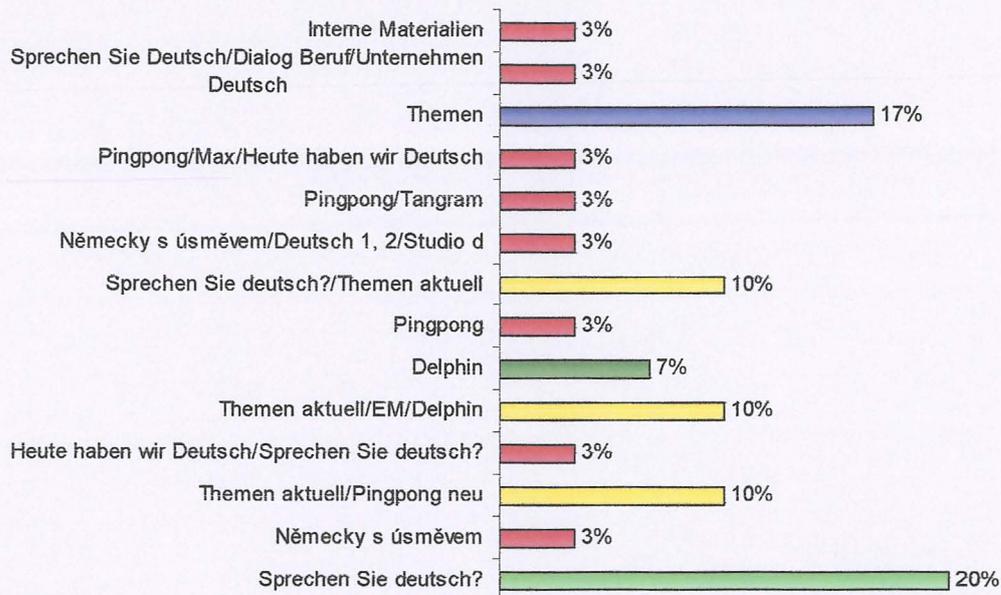


Die Deutschlehrenden wurden nach den im Unterricht benutzten Lehrwerken befragt. Es ist von großer Wichtigkeit, welche Lehrwerke für den Unterricht verwendet werden, weil nicht alle auf die neuesten Erkenntnisse im Fremdsprachenbereich reagieren. Es hat sich bestätigt, dass das meist benutzte Lehrwerk *Sprechen Sie deutsch?* ist, das den heutigen Anforderungen an ein modernes Lehrwerk nicht mehr entspricht (siehe Kapitel 6.1.1.). Das zweite meist verbreitete Lehrwerk ist das Lehrwerk *Themen* (siehe Graph Nr. 4).

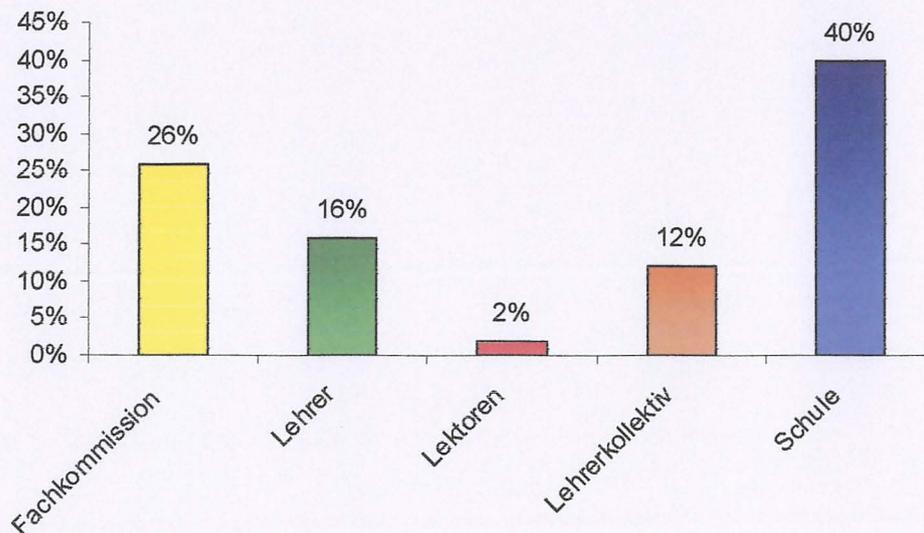
Es hat sich herausgestellt, dass viele Lehrende nicht nur ein einziges Lehrwerk zum Unterricht benutzen. Das kann darin liegen, dass ein Lehrender unterschiedliche Altersgruppen unterrichtet oder dass zusätzliche Materialien aus anderen Lehrwerken im Unterricht benutzt werden, was ich positiv schätze.

Die nächste Frage wurde darauf ausgerichtet, wer der Entscheidungsträger bei der Wahl des Lehrwerks war – in den meisten Fällen (40 %) war es die Schulleitung und in 26 % die Fachkommission (siehe Graph Nr. 5).

Graph Nr. 4 – Benutzte Lehrwerke:



Graph Nr. 5 – Entscheidungsträger – Wahl der Lehrwerke:

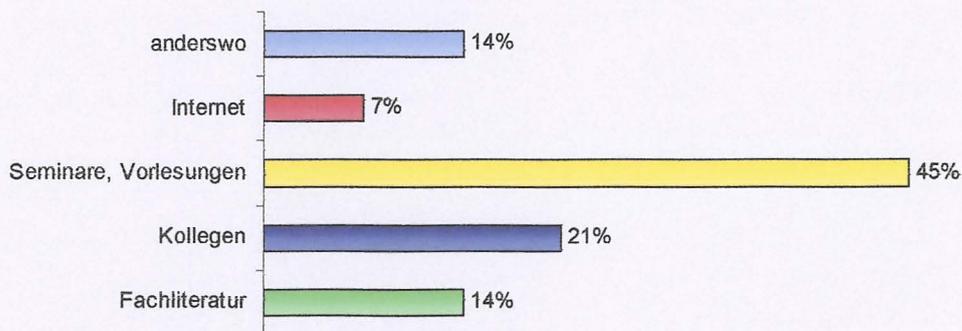


8.2. ERGEBNISSE DER STUDIE - GER

In den Fragen 8 bis 13 wurde nach der Kenntnis des *GERs* und seinen Vorteilen sowie Nachteilen gefragt. Es hat sich herausgestellt, dass mehr als die Hälfte der Respondenten (58 %) über Kenntnisse vom *GER* verfügen. Nur 4 % der Befragten bewerten ihre Kenntnisse als umfangreich. 42 % der Lehrenden haben keine Kenntnisse, obwohl der *GER* 2001 veröffentlicht wurde und viele Lehrwerke von dieser Grundlage bereits ausgehen. Die meisten Lehrenden (42 %) haben vom *GER* auf

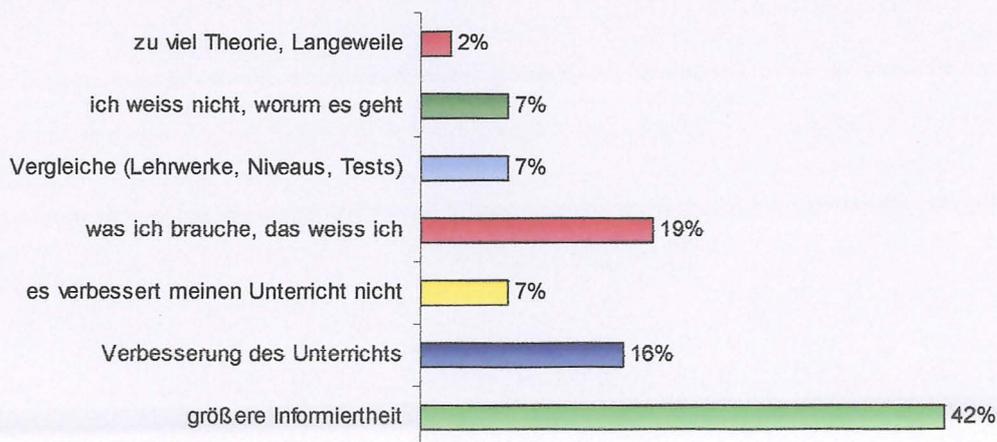
einem Seminar/Vorlesung erfahren. Es werden vor allem Seminare vom Goethe-Institut in Prag, CERMAT, NIDV, Fraus-Verlag, Max-Hueber Verlag erwähnt, des Weiteren dann auch die Seminare zur Fachdidaktik an den philosophischen und pädagogischen Fakultäten (siehe Graph Nr. 6). Es ist überraschend, dass nur 7 % der Lehrenden ihre Kenntnisse im Internet erworben haben.

Graph Nr. 6 – Erwerb der Kenntnisse über den GER:



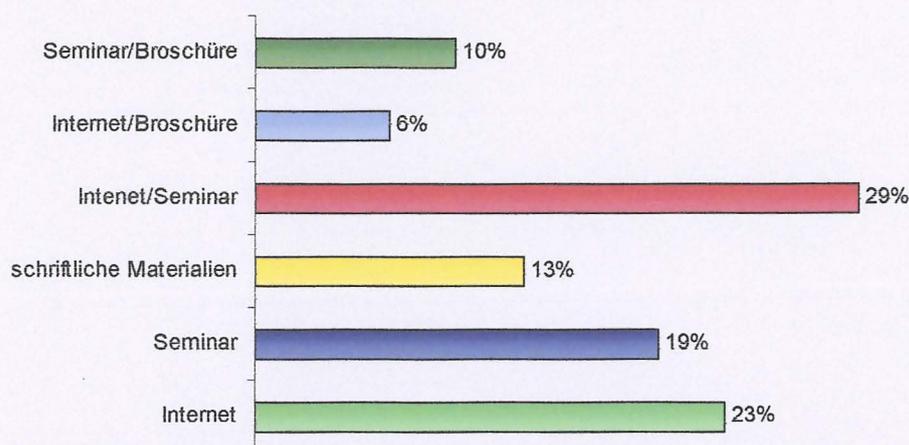
Die Prozentzahl der Lehrenden, die mehrere Informationen zum GER wollen, beträgt 63 %. Im Gegensatz dazu wollen 18 % der Lehrenden keine Informationen und in 18 % ist es den Lehrenden gleichgültig. Die Gründe dafür sind dem Graph Nr. 7 zu entnehmen. Als Gründe für mehrere Informationen werden von den Lehrenden das Bedürfnis nach größerer Informiertheit (42 %) und der Glaube an Verbesserung des eigenen Unterrichts angegeben. Im Gegensatz dazu äußern sich 19 % der Befragten dahingehend, dass sie keiner Informationen mehr bedürfen, weil sie schon alles Erforderliche wissen.

Graph Nr. 7 – Warum will ich mehrere/keine Informationen zum GER?:



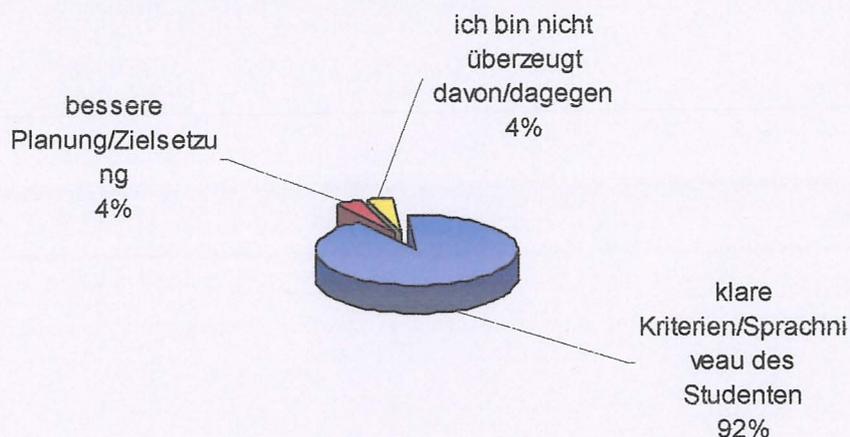
Als die Informationsquelle werden in 29 % Internet und Seminare bevorzugt, es folgt Internet mit 23 % und Seminare mit 19 % der Befragten (siehe Graph Nr. 8). Das Internet als eine schnelle Informationsquelle sollte bestimmt ausgenutzt werden. Leider stehen bis jetzt nicht viele Informationen über den GER auf den tschechischen Webseiten zur Verfügung. Allgemeine verfügbare Informationen über den GER sind nicht ausreichend.

Graph Nr. 8 – Gewünschte Informationsquellen zum GER:



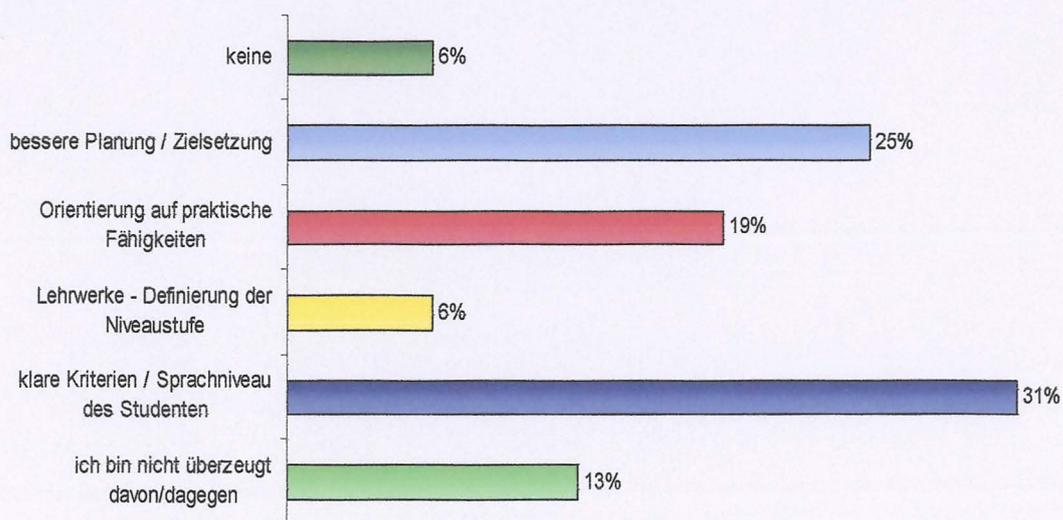
In den Fragen Nummer 12 und 13 wurden die Lehrenden, die über Kenntnisse vom GER verfügen, nach ihren Meinungen zu Vorteilen und Nachteilen des GERs befragt. Hinsichtlich der allgemeinen Vorteile haben die meisten (92 %) klare international definierte Kriterien/Sprachniveaus der Studenten erwähnt. Bei 4 % waren es bessere Planung und Zielsetzung für den Unterricht (siehe Graph Nr. 9). Es ist zu bedenken, dass nur eine Meinung stark vertreten ist. Meines Erachtens droht es, dass der GER nur mit den Sprachniveaus verbunden wird und andere wichtige Aspekte nicht berücksichtigt werden. Das sollte vermieden werden, in dem die Lehrenden und die Öffentlichkeit auch über andere Schwerpunkte des GERs informiert werden (wie z. B. Mehrsprachigkeit, Selbstbeurteilung, Interkulturalität usw.).

Graph Nr. 9 – Vorteile des *GERs* – allgemein:



Als Vorteile für den eigenen Unterricht werden ebenfalls klare Kriterien/Sprachniveaus der Studenten aufgeführt (31 %), es folgen bessere Planung und Zielsetzung für den eigenen Unterricht (25 %) und Orientierung auf praktische Fähigkeiten (19 %). Mehr siehe im Graph Nr. 10.

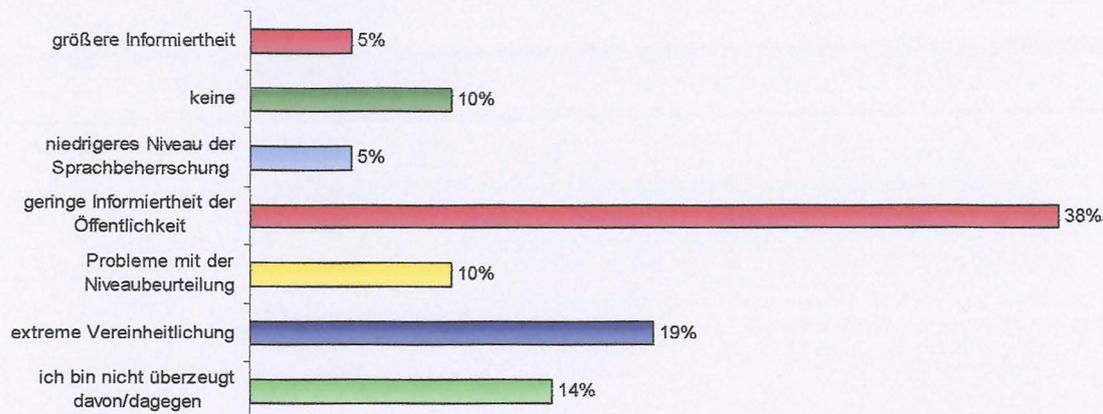
Graph Nr. 10 – Vorteile des *GERs* – für den eigenen Unterricht:



Zu den Nachteilen des *GERs* gehört nach der Meinung der Befragten geringe Informiertheit der Öffentlichkeit (38 %). Ich bin derselben Ansicht und glaube, dass die Öffentlichkeit vor allem von den Lehrenden informiert werden sollte. Es sollten auch die Arbeitsgeber von der Möglichkeit wissen, dass sie selbst die Sprachkenntnisse der Bewerber nach bestimmten Kriterien beurteilen können. Die Befragten sind der Ansicht, dass der *GER* eine extreme Vereinheitlichung mit sich bringt (19 %) und dass die regionalen Besonderheiten nicht verdrängt werden sollten. 10 % der Befragten führen an, dass die Beurteilung der Sprachniveaus Probleme mit sich bringen kann. 10

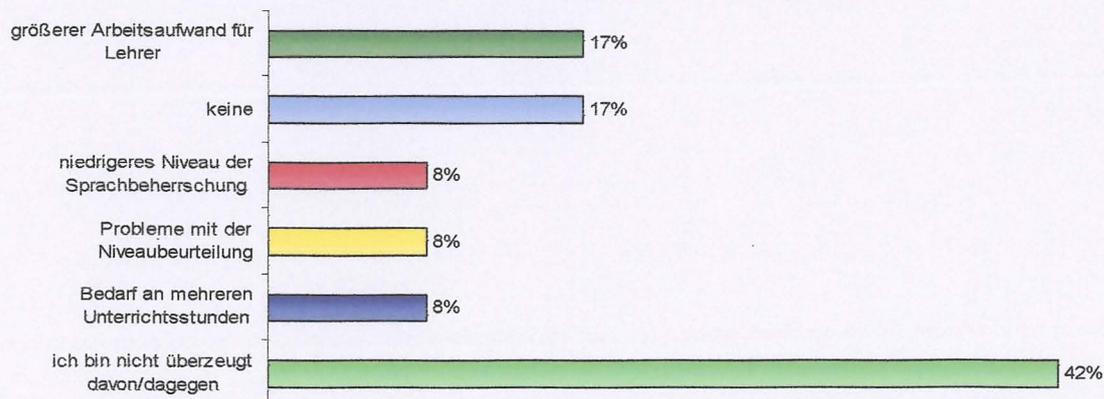
% der Befragten geben an, dass der GER keine Nachteile aufweist (siehe Graph Nr. 11).

Graph Nr. 11 – Nachteile des GERs - allgemein:



17 % der Befragten sehen in Bezug auf den eigenen Unterricht keine Nachteile am GER, 42 % sind von den Vorteilen oder Nachteilen nicht überzeugt. 17 % der Respondenten erwähnen, dass der GER einen größeren Arbeitsaufwand für Lehrende bedeutet und 8 % glauben, dass die Umsetzung des GERs in den Unterricht einen Bedarf an mehreren Unterrichtsstunden begründet (siehe Graph Nr. 12).

Graph Nr. 12 - Nachteile des GERs – für den eigenen Unterricht:



An dieser Stelle möchte ich noch einige Meinungen der Lehrenden zum Thema anführen:

„In Zukunft möchte ich mich im Unterricht auf den GER stützen. Er beinhaltet viele anregende Ideen und man kann dann den Unterricht besser organisieren.“

„Der GER ist ein Nachfolgesystem, nach dem sich alles richten und der alles bestimmen wird. Es ist gut eine Ahnung davon zu haben, wenn ich als Lehrer ein Bestandteil dieses Systems bin.“

„Der GER ist eine gute Sache, aber für Gymnasien – doch die Praxis ist anders als Theorie. Wir sind froh, dass wir unseren Lernenden überhaupt etwas beibringen.“

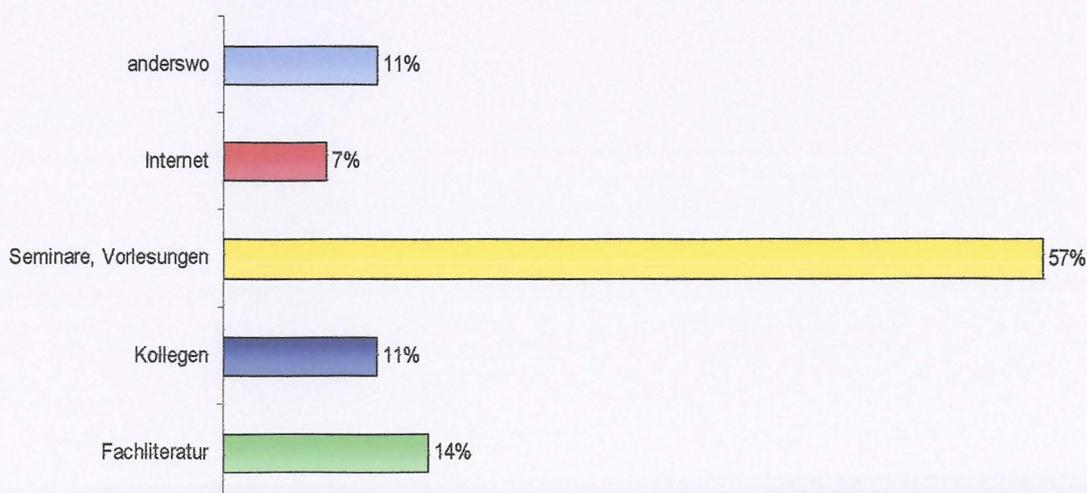
„Es bedeutet viel Arbeit beim Unterricht. Bei der Einführung von GER und ESP wäre noch ein größerer Arbeitsaufwand nötig, darüber hinaus unter Verzicht auf jegliche finanzielle Vergütung¹.“

8.3. ERGEBNISSE DER STUDIE - ESP

Die Fragen Nummer 14 bis 21 wurden auf das *ESP* bezogen. Es kommen dieselben Fragen wie im Falle des *GERs* vor. Darüber hinaus wurden noch zusätzliche Fragen hinsichtlich der Arbeit mit dem *ESP* im eigenen Unterricht gestellt. Diese Fragen wurden nicht selbständig ausgewertet, weil es sich herausgestellt hat, dass nur vier Befragte mit dem *ESP* arbeiten, was 8 % der Befragten entspricht.

Es hat sich gezeigt, dass 58 % der Lehrenden über Kenntnisse vom *ESP* verfügen, aber nur 2 % davon glauben, dass ihre Kenntnisse über das jeweilige Thema umfassend sind. Mehr als die Hälfte der Befragten (57 %) haben ihre Kenntnisse auf verschiedenen Seminaren und Vorlesungen erworben, die vor allem vom Goethe-Institut in Prag veranstaltet wurden. 14 % der Lehrenden haben Informationen zum Thema in der Fachliteratur gefunden, der geringste Kenntnisgrad wurde im Internet erworben. Das mag erstaunlich sein, denn der Internet das verbreitetste Informationsmedium ist (siehe Graph Nr. 13).

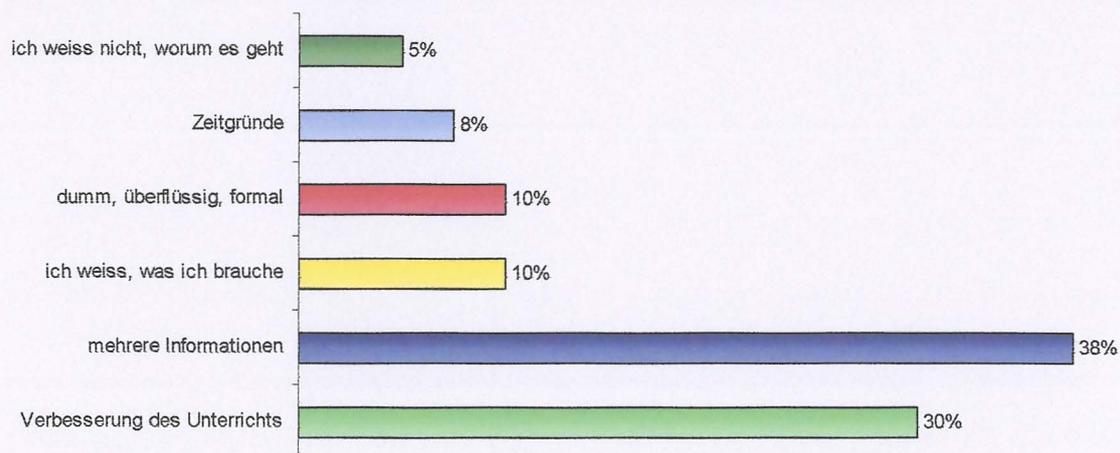
Graph Nr. 13 - Erwerb der Kenntnisse über das *ESP*:



¹ Übersetzung: LN

68 % der Befragten würden mehrere Informationen zum Thema begrüßen, im Gegensatz zu den 20 % der Befragten, die keine Informationen mehr erhalten wollen. 12 % der Respondenten erwähnen, dass es ihnen gleichgültig ist. Die Gründe für mehrere Informationen bestehen im größeren Informationsbedarf (37,5 %) und in der Hoffnung auf Verbesserung des Unterrichts (30 %). Der Rest der Befragten will keine Informationen mehr erhalten, weil sie nach ihrer Meinung bereits über die notwendigen Informationen verfügen (10 %). Weitere 10 % sind der Ansicht, dass das *ESP* nicht sinnvoll, überflüssig und zu formal sei und deshalb seien auch keine zusätzlichen Informationen erforderlich. 7,5 % der Lehrenden glauben, dass es ihnen an erforderlicher Zeit zum Informationserwerb mangelt. Meiner Meinung nach zeugt es von ihrer Interesslosigkeit, denn die Weiterbildung sollte ein Bestandteil der Arbeit der Lehrenden werden. Überraschend ist, dass 5 % der Befragten nach keinen zusätzlichen Informationen streben, obwohl sie in dieser Hinsicht überhaupt nicht informiert sind. Die Lehrenden sollten meiner Meinung nach dazu geführt werden, sich neue Informationen zum Fremdsprachenunterricht aktiv zu verschaffen (siehe Graph Nr. 14).

Graph Nr. 14 – Warum will ich mehrere/keine Informationen zum *ESP*?



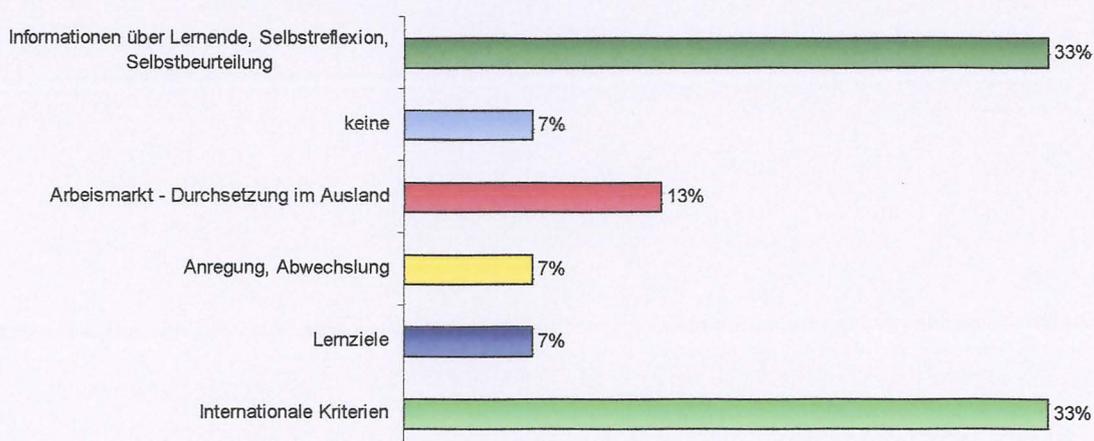
Die Befragten, die Interesse an Informationserwerb zeigen, wollen mehr mit Hilfe des Internets und verschiedener Seminare erfahren (30 %). Weitere 30 % bevorzugen ein Seminar als Informationsquelle (siehe Graph Nr. 15). Diese Informationsquellen werden wahrscheinlich wegen der praktischen Anwendung des *ESPs* gewählt.

Graph Nr. 15 - Gewünschte Informationsquellen zum ESP:



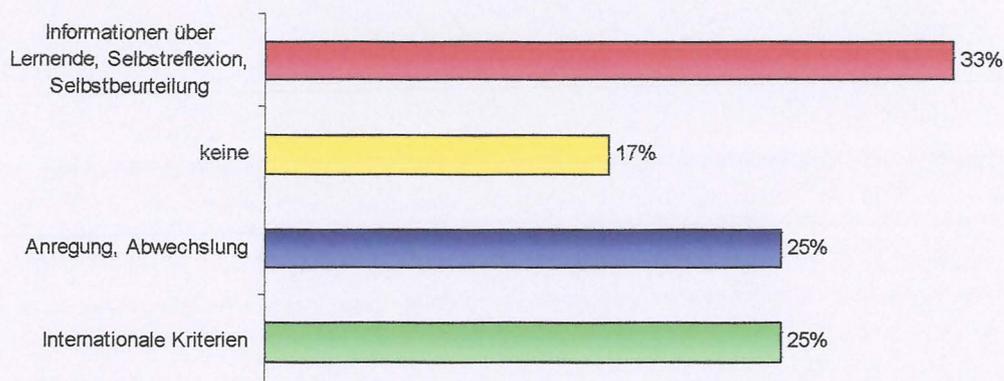
In der Frage Nr. 20 wurde nach den allgemeinen Vorteilen des ESP gefragt. Es hat sich herausgestellt, dass 33 % der Lehrenden die internationalen ins ESP eingearbeiteten Kriterien positiv bewerten, für weitere 33 % ist es von großem Vorteil, dass sie durch das ESP Informationen über Lernende gewinnen können. Positiv wird das Erlernen der Selbstbeurteilung und Selbstreflexion bewertet. 13 % der Lehrenden glauben, dass das ESP wichtig für den Arbeitsmarkt ist, vor allem der Sprachenpass kann bei der Durchsetzung im Ausland behilflich sein (siehe Graph Nr. 16).

Graph Nr. 16 - Vorteile des ESP – allgemein:



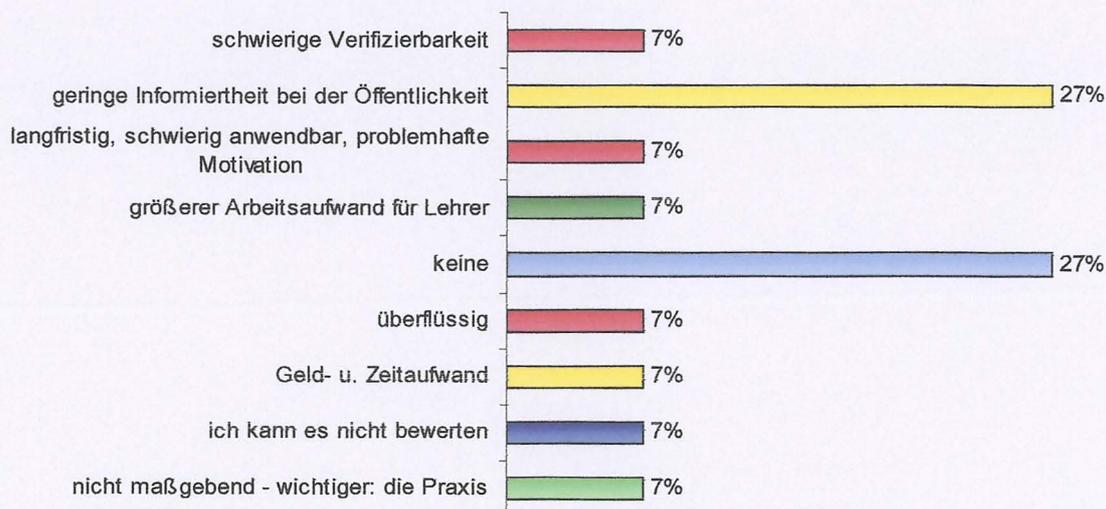
33 % der Lehrenden sehen Vorteile des ESPs für den eigenen Unterricht darin, dass sie dadurch Informationen über Lernende erhalten und dass Lernende bei dem Umgang mit dem ESP Selbstbeurteilung und Selbstreflexion lernen und üben. 25 % der Befragten finden im ESP Anregung und Abwechslung für den eigenen Unterricht. Vorteilhaft sind nach den Befragten auch die internationalen Kriterien, die ins ESP eingearbeitet wurden (25 %). Mehr ist dem Graph Nr. 17 zu entnehmen.

Graph Nr. 17 - Vorteile des ESPs – für den eigenen Unterricht:



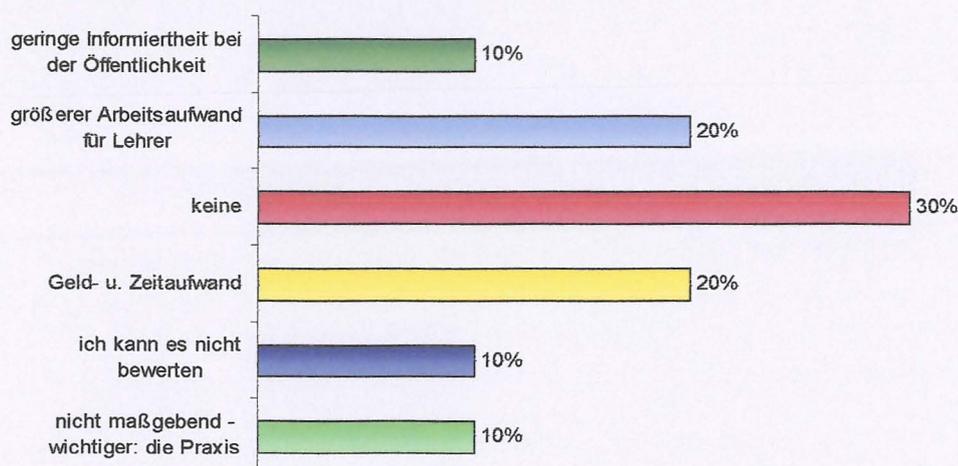
Hinsichtlich der Nachteile des ESPs wird von 27 % der Lehrenden eine geringe Informiertheit bei der Öffentlichkeit erwähnt. Weitere 27 % geben an, dass das ESP keine Nachteile aufweist. Andere Meinungen sind nur im kleinen Maß vertreten, so dass sie nicht generalisiert werden können.

Graph Nr. 18 - Nachteile des ESPs - allgemein:



Bezüglich der Nachteile des ESPs für den eigenen Unterricht sind 30 % der Befragten der Ansicht, dass das ESP keine Nachteile aufweist. Als Nachteil wird angegeben, dass das ESP einen großen Arbeitsaufwand für die Lehrenden bedeutet (20 %) und dass seine Anwendung kosten- und zeitintensiv ist (20 %). Sonstige Meinungen wurden nicht markant vertreten. Zu erwähnen ist, dass 10 % der Befragten negativ finden, dass die Öffentlichkeit über das ESP fast nicht informiert ist.

Graph Nr. 19 – Nachteile des ESPs – für den eigenen Unterricht:



An dieser Stelle möchte ich noch einige Meinungen der Lehrenden zum Thema anführen:

„Das ESP ist meines Erachtens heutzutage ein unentbehrlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts. Da der Kommunikationsaspekt zunehmend bevorzugt und die Lernerautonomie hervorgehoben werden, ist es wichtig, dass man mit diesem Dokument umgehen kann. Das ESP informiert über erreichte Ziele und Sprachfortschritte.“

„Meiner Meinung nach ist es sehr wichtig, dass Lernende wissen, welche Erfolge sie im Unterricht erreicht haben, wie weit sie in der Fremdsprache fortgeschritten sind und was sie verbessern sollen.“

„Das ESP ist eine gute Motivation für Lernende und eine wichtige Informationsquelle über ihre Fähigkeiten und Wissen in verschiedenen Sprachen.“

„Wahrscheinlich würden das ESP eher jüngere Schüler begrüßen. Jeder Schüler sollte fähig sein, sich selbst beurteilen und eine Übersicht darüber verschaffen zu können, was er alles in der jeweiligen Fremdsprache gelernt hat. Es bedeutet auch Optimierung des Unterrichts. Der Lehrende muss aber mehr Zeit der Vorbereitung widmen, da der Informationsgrad in dieser Hinsicht sehr gering ist – der Lehrende muss zuerst das ESP kennen lernen.“

„Die Schüler sind für ihre Sprachentwicklung und ihren Fortschritt selbst verantwortlich, sie lernen für sich, nicht für die Schule.“

„Heutzutage stellt das ESP keine gute Lösung dar. Es fehlt an finanzieller Unterstützung seitens des Ministeriums für Schulwesen - die verbale gibt es schon. Das ESP weist ein ungünstiges Format auf.“

„Den Fragebogen betrachte ich als frühzeitig – ich kenne niemanden, der mit dem ESP arbeitet, die Lehrenden lernen es nur kennen. Sind Studenten der Karlsuniversität von seinen Vorteilen überzeugt? Dann sollten sie es in der Schulpraxis umsetzen!¹“

8.4 ERGEBNISSE DER STUDIE

Auf Grundlage der durchgeführten explorativen Studie kann folgendes Fazit festgestellt werden :

- mehr als Hälfte der Lehrenden verfügen über Informationen von *GER* und *ESP*
- diese Informationen wurden meistens auf verschiedenen Seminaren und Vorlesungen erworben
- es sind noch mehrere Informationen zum Thema erforderlich – die bevorzugte Informationsquelle sind Seminare ergänzt um Informationen vom Internet
- als Gründe dafür werden das Bedürfnis nach größerem Informationsgrad zum jeweiligen Thema sowie der Wunsch nach Optimierung des Unterrichts angegeben
- bei dem *GER* wird fast von allen Respondenten als positiv betrachtet, dass er klare Kriterien mit internationalem Geltungsbereich definiert, nach denen man das Sprachniveau der Lernenden bewerten kann
- als die größte Schwäche wird von den Respondenten der geringe Informationsgrad hinsichtlich des *GERs* bei der Öffentlichkeit bezeichnet
- im Zusammenhang mit dem *ESP* werden ebenfalls die klaren internationalen Kriterien sowie das Dokumentcharakter als eine relevante Informationsquelle über die Lernenden hervorgehoben, die eine erforderliche Rückmeldung auch den Lernenden selbst ermöglicht (Selbstreflexion, Selbstbeurteilung)
- als Nachteile des *ESPs* werden wie beim *GER* der geringe Informationsgrad bei der Öffentlichkeit sowie der große Zeitaufwand genannt

¹ Übersetzung: LN

9. EIGENE VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE

Man kann sich nicht wundern, dass nach der Veröffentlichung des *GERs* und anderen von ihm ausgehenden Publikationen auch kritische Stimmen ertönen. Meiner Meinung nach kann diese Kritik positiv bewertet werden. Sie zeigt, dass das Dokument viel Aufsehen erregt hat. Viele Fachleute beschäftigen sich mit diesem interessanten Dokument intensiv und das deutet darauf hin, dass das Dokument ernst genommen wird. In diesem Zusammenhang ist zu erwarten, dass man am *GER* einige Mängel findet, an deren Beseitigung gearbeitet werden muss. Meines Erachtens ist der *GER* etwas Positives, auf dem man im Fremdsprachenunterricht bauen kann, der aber noch verbessert werden muss. Die ermittelten Defizite entsprechen nach Abel (2003, 18) „Forschungslücken und müssen als Herausforderung an die Weiterentwicklung der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in Europa angenommen werden.“

Die Autoren des *GERs* betonen, dass sie verschiedenen Veränderungen und Verbesserungen offen sind, denn der *GER* wird vom ER für kein abgeschlossenes Dokument gehalten. Er „fördert (selbst) die wissenschaftliche und praktische Weiterentwicklung sowie die Adaptation dieses Rahmens durch/für verschiedene Nutzergruppen. (...) Schließlich hat der Europarat selbst ein differenziertes System von Erprobungen, Rückmeldungen, Befragungen sowie von Angeboten zur Nachbesserung und Präzisierung entwickelt, das beachtlich ist und im Prinzip eine Art begleitender Handlungsevaluation darstellt.“ (Vollmer 2003, 198f.).

Der *GER* hat eine europaweite Anwendungsmöglichkeit und es hängt von jedem Staat sowie von den einzelnen Schulinstitutionen ab, in welchem Maß sie sich an den Prinzipien des *GERs* halten werden. Meiner Meinung nach spiegelt der *GER* die heutige Entwicklung und Ergebnisse einer langen Forschung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts wider. Deshalb sind die beschriebenen Prinzipien modern und gebrauchsgerecht.

Für eine leichtere Orientierung im ganzen Dokument sollten ein Glossar und ein Wörterverzeichnis hinzugefügt werden. Da das Dokument in verschiedene Sprachen übersetzt wurde und manchmal von den Nicht-Muttersprachlern benutzt wird, könnte noch eine Terminologieübersicht in verschiedenen Sprachen angehängt

werden. So könnte man Missverständnisse vermeiden und eine einheitliche Übersetzung der Terminologie im Bereich der Fremdsprachendidaktik einführen.

Bei den Deskriptoren kommt ein großer Mangel vor, indem die Niveaustufe A1, manchmal auch die Niveaustufe A2, nicht beschrieben werden, weil keine Deskriptoren vorhanden sind. Um die Kenntnisse nach diesen Niveaustufen beurteilen zu können, ist es erforderlich, dass eine genaue Beschreibung der Niveaustufen der Basiskennntnis vorliegt. Die Beschreibung der Deskriptoren sollte ebenfalls systematisiert werden.

Das Dokument ist nicht besonders leserfreundlich, so würde ich eine Erleichterung des Textes empfehlen. Nach jedem Kapitel könnten praktische Beispiele wie Übungen, Texte usw. angeführt werden. Eine andere graphische Gestaltung wäre ebenfalls empfehlenswert.

Es ist zwar erfreulich, dass sich ein Dokument auch an die Lernenden wendet, aber ich finde, dass nur eine geringe Zahl der Lernenden Interesse an einem solchen Dokument findet. Für die Lernenden sind die Gestaltung, die Effektivität, die kommunikative Seite des Unterrichts usw. von großer Wichtigkeit. Der theoretische Hintergrund ist für die meisten Lernenden nicht attraktiv. Deshalb sollte sich der *GER* vor allem auf die Lehrenden orientieren und viele Beispiele einer praktischen Umsetzung von Hauptprinzipien in die Praxis anführen. Denn wenn sich die Lehrenden mit den Prinzipien identifizieren, werden sie sie in ihren eigenen Unterricht miteinbeziehen. Die Lernenden sollten die gewünschten Informationen von den Lehrenden - Vermittlern erhalten.

Die Lehrenden sollten für ihren Unterricht entsprechendes und aktuelles Material benutzen. Das heißt, dass sie keine veralteten Lehrbücher verwendet sollten, die die gewünschten Anforderungen nicht entwickeln, wie z. B. autonomes Lernen, Selbstbeurteilung, Mehrsprachigkeit usw. Die ermittelten Ergebnisse von der explorativen Studie haben bewiesen, dass die veralteten Lehrwerke immer noch zu den meist benutzten gehören. Aber wie aus dem Kapitel 6.1. „Analyse der Lehrwerke“ hervorgeht, sind auf dem Markt Lehrwerke vorhanden, in denen die neuesten Prinzipien der europäischen Sprachenpolitik eingearbeitet wurden. Diese Lehrwerke sind für den Unterricht geeignet.

In Tschechien sollte man sich um eine bessere Verbreitung der Informationen hinsichtlich der neuesten Publikationen im Bereich der Fremdsprachendidaktik

bemühen. Zum Thema des *GERs* gibt es keine Publikationen, nur einige Artikel. Im Vergleich zu Deutschland, wo zahlreiche Konferenzen zu diesem Thema stattfinden und viel publiziert wird, ist die fachliche Öffentlichkeit bei uns eher passiv. Im Internet sind ebenfalls nicht ausreichende Informationen zu finden. Das sollte geändert werden, zumal von der explorativen Studie ausgeht, dass das Internet als Informationsquelle erfordert wird. Im Internet könnten die Lehrenden außer der theoretischen Grundlage auch ihre praktischen Erfahrungen austauschen.

Die Informationen über den *GER* und das *ESP* sollten in die Fortbildungsprogramme für Fremdsprachenlehrende sowie in die Vorbereitung der Lehramtstudierenden miteinbezogen werden. Es ist erforderlich, dass die Lehrenden von der Wichtigkeit der Mehrsprachigkeit, des autonomen Lernens, der Selbstbeurteilung, der Interkulturalität usw. erfahren, damit der *GER* nicht nur mit den Sprachniveaus verbunden wird. Alle diese Prinzipien sollten von den Lehrenden in ihrem eigenen Unterricht berücksichtigt werden.

Die Reichweite des *GER*- und *ESP*-Einflusses auf den Unterricht wird erst in der Zukunft sichtbar. Die Ergebnisse der durchgeführten explorativen Studie zeigen, dass der *GER* in den Lehrerkreisen bereits bekannt ist, dass aber noch mehrere Informationen gefordert werden. Hoffentlich wird sich die Informiertheit der Lehrenden vor allem auf der Grundlage der Weiterbildung und verschiedener Informationsquellen (Seminare, Publikationen, spezielle Web-Seiten usw.) verbessern.

10. ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel der vorliegenden Diplomarbeit bestand darin, die vom ER veröffentlichte Publikation - den *GER* - auf Vorteile und Nachteile kritisch zu betrachten und die Umsetzung des *GERs* in den tschechischen Bedingungen zu beschreiben. Dabei wurde das Augenmerk ebenfalls auf das wichtige Nebenprodukt - das *ESP* - gerichtet.

Da der *GER* als ein Dokument des ERs veröffentlicht wurde, hielt ich es für wichtig, mich mit der heutigen Sprachenpolitik zu beschäftigen, um von den Hintergründen der Entstehung des *GERs* zu erfahren. Das Fremdsprachenlernen spielt heutzutage eine sehr wichtige Rolle und ist ein untrennbarer Bestandteil der allgemeinen Bildung. Mit der Erweiterung der EU gehört die Fähigkeit zum Kommunizieren in fremden Sprachen zu den unentbehrlichen Grundfertigkeiten jedes Menschen. Deshalb sollte ständig nach Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse gestrebt werden. Zur Zeit sind die Bemühungen des ERs hinsichtlich des Fremdsprachenlernens markant zu sehen, die zuletzt herausgegeben Publikationen (der *GER* und das *ESP*) haben viel Aufsehen erregt und wurden zum Anlass zahlreicher Diskussionen.

Des Weiteren wurden die Struktur und der Aufbau des *GERs* beschrieben und es wurde versucht den *GER* zu bewerten, wobei ich mich auf den *GER* allgemein (Form des *GERs*, Terminologie, Schwerpunkte des *GERs*) und konkret auf seine Schwerpunkte (Selbsteinschätzung, Deskriptoren und Skalen, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, lebenslanges Lernen, *ESP* usw.) konzentriert habe. Es hat sich herausgestellt, dass zu jedem Punkt sowohl Vorteile als auch Nachteile zu finden sind. Ebenfalls die Fachleute sind sich in dieser Hinsicht nicht einig. Dementsprechend ist es schwierig, eine ausgeprägte Meinung zu vertreten. Meines Erachtens stellt der *GER* ein nützliches Dokument dar, das in die Sprachenpolitik und in den Fremdsprachenunterricht der europäischen Länder eingearbeitet werden sollte. Es ist aber hervorzuheben, dass der *GER* kein abgeschlossenes Dokument ist. Die Experten müssen stets seine Verbesserung, Ergänzung um neue Erkenntnisse sowie die Beseitigung von ermittelten Mängeln bestreben. Diese offene Form des Dokumentes bewerte ich sehr positiv.

Ferner habe ich mich mit der gegenwärtigen Lage hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts in Tschechien beschäftigt, wobei insbesondere Deutsch als Fremdsprache und seine Stellung im Vergleich zu den anderen gelernten Fremdsprachen fokussiert wird. Es hat sich herausgestellt, dass im tschechischen Schulwesen auf die Anforderungen der europäischen Sprachenpolitik eingegangen wird. Die Stundendotation für das Fremdsprachenlernen wurde erhöht, jeder Schüler soll mindestens zwei Fremdsprachen während des Schulbesuchs lernen und die Fremdsprachenauswahl soll im Einklang mit der Mehrsprachigkeit so breit wie möglich sein. Vor allem soll sich die Auswahl auf die Sprachen der Nachbarländer richten. Die Sprachkenntnisse der Schüler werden nach den einzelnen Niveaustufen bewertet. Trotz diesen Bemühungen könnte die Situation im tschechischen Schulwesen noch verbessert werden (Konzentration auf die kommunikative Seite des Unterrichts, bessere technische Ausstattung in den Schulen – dadurch die Möglichkeit, moderne Methoden im Fremdsprachenunterricht anzuwenden usw.).

Es hat sich gezeigt, dass Deutsch als Fremdsprache meistens erst nach Englisch gelernt wird, wobei Englisch obligatorisch während der Schulzeit gelernt werden muss. Man spricht in diesem Falle von der sog. Tertiärsprache. Diese Tatsache sollte beim Fremdsprachenunterricht ausgenutzt werden, Lernende sollten von dieser Tatsache ausgehen, indem die Lernenden auf Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen aufmerksam gemacht sollten.

Im Anschluss daran beschäftige ich mich mit der Vorbereitung und Weiterbildung der tschechischen Lehrenden. Nicht nur die Fremdsprachenlehrenden sollten mit den Fremdsprachenkenntnissen ausgestattet werden, deshalb wird nach der Verbesserung des Sprachniveaus nicht nur der Fremdsprachenlehrenden gestrebt. Von den Fremdsprachenlehrenden wird nicht nur das Beherrschen der jeweiligen Fremdsprache verlangt. Sie sollten fähig sein, ihre Schüler von der Wichtigkeit des Fremdsprachenlernens zu überzeugen, sie zum weiteren und selbständigen Lernen zu motivieren, zum Gebrauch der neuen Sprache anzulassen (Projekte, Brieffreundschaften usw.), fachübergreifend zu arbeiten usw. Damit die Lehrenden diese un leichte Aufgabe meistern können, sollte eine gute Vorbereitung dem Lehrerberuf vorausgehen. Es hat sich gezeigt, dass in Tschechien keine Standards hinsichtlich der Lehrervorbereitung vorliegen. Meiner Meinung nach sollte diese Situation geändert werden, indem man ein obligatorisches „Lehrerminimum“ einführt.

Lehrende sollten sich ebenfalls ständig um Erweiterung ihrer Kenntnisse bemühen, die Weiterbildung sollte einen Bestandteil des Lehrerberufs bilden, zumal sie gesetzlich auch vorgesehen wird (§ 24 des Gesetzes vom 24. September 2004 über Pädagogische Lehrkräfte über die Änderung einiger Gesetze tsch. GBl. Nr. 563/2004).

In die Vorbereitung und Weiterbildung der Lehrenden sollte auch der *GER* miteinbezogen werden, der die wichtigsten Schwerpunkte des Fremdsprachenlernens beinhaltet. Die Lehrenden sollten sich auch mit einer anderen Publikation vertraut machen, die ihnen bei der Unterrichtsplanung behilflich sein könnte und zwar mit *Profile deutsch*. *Profile deutsch* stellt ein modernes Arbeitsinstrument zum Fremdsprachenlernen und -lehren dar, und zwar in Form einer CD-ROM. *Profile deutsch* versucht die Empfehlungen des *GERs* zu konkretisieren. Einen Bestandteil der CD-ROM bilden detaillierte Niveaubeschreibungen des *GERs*.

Des Weiteren habe ich mich der Analyse von fünf ausgewählten Lehrwerken gewidmet, die heutzutage an Schulen benutzt werden (*Sprechen Sie deutsch?*, *Studio d*, *Direkt*, *Schritte international*, *Tangram aktuell*). In der Lehrwerkanalyse konzentriere ich mich darauf, ob in den Lehrwerken die Kriterien der heutigen europäischen Fremdsprachenpolitik eingehalten werden. In der Lehrwerkanalyse haben sich die Vermutungen bestätigt, dass in den Lehrwerken, die vor 2001 entstanden sind, kein Bezug auf die europäische Sprachenpolitik hergestellt wird. Erstaunlich ist, dass die neuen Erkenntnisse in den aktuellen Ausgaben nicht berücksichtigt wurden. In anderen Lehrwerken bemühen sich die Autoren um die Einarbeitung der Prinzipien der europäischen Fremdsprachenpolitik in die Lehrwerke.

Näher habe ich mich mit einem der Hauptprinzipien des *GERs* befasst und zwar mit der Selbsteinschätzung, die heutzutage zu den meist diskutierten Themen gehört. Die Selbsteinschätzung ist zugleich die Voraussetzung des autonomen Lernens und bildet einen untrennbaren Bestandteil des aus dem *GER* ausgehenden *ESPs*. Das *ESP* unterstützt die lebenslange Sprachenbildung, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. Ebenfalls werden die Selbstbeurteilung, das autonome und lebenslange Lernen vom *ESP* gefördert. Wichtig ist, dass das *ESP* die Lernenden dazu führt, die Verantwortung und die Initiative für ihr eigenes Sprachenlernen zu übernehmen. Das Benutzen des *ESPs* im Schulunterricht ist fakultativ und in Tschechien wird es eher ausnahmsweise in Anspruch genommen. Lehrende verfügen meistens über keine Informationen, wie sie das *ESP* in ihren Unterricht miteinbeziehen können sowie auch über keine

zusammenhängenden Kenntnisse. Meiner Meinung nach ist die Änderung dieser Lage unentbehrlich, denn das *ESP* und seine Prinzipien sollten einen Bestandteil eines modernen Unterrichts bilden. Deshalb ist es erforderlich, dass die Lehrenden von der Wichtigkeit des *ESPs* überzeugt werden. Dies kann seitens der Lehrenden erfolgen, die positive Erfahrungen mit dem *ESP* erworben haben.

In der durchgeführten explorativen Studie habe ich mich auf die Informiertheit der Lehrenden hinsichtlich des *GERs* und des *ESPs* gerichtet. Einen Bestandteil der Studie bildet die Ermittlung von Meinungen der Lehrenden zu den Vorteilen und Nachteilen beider Dokumente. Von der Studie geht hervor, dass die Fremdsprachenlehrenden über Informationen vom *GER* und *ESP* verfügen (mehr als die Hälfte der Befragten). Diese Informationen werden seitens der Lehrenden als lückenhaft empfunden und deshalb sind mehrere Informationen zum Thema gewünscht.

Im Bezug auf die ermittelten Ergebnisse der explorativen Studie habe ich versucht eigene Verbesserungsvorschläge des *GERs* zu formulieren:

- ein Glossar und ein Wörterverzeichnis sollten hinzugefügt werden
- eine Liste mit den Übersetzungen der im *GER* benutzten Terminologie in verschiedenen Sprachen ist erforderlich (einheitliche Übersetzung, Vermeidung der Missverständnisse)
- fehlende Deskriptoren zu der Niveaustufe A1 und A2 sollten ergänzt werden
- die Beschreibung der Deskriptoren sollte systematisiert werden
- eine Erleichterung des Textes ist wünschenswert
- der Text sollte um möglichst viele Beispiele und Übungen ergänzt werden
- eine andere graphische Gestaltung ist wünschenswert
- der *GER* sollte sich auf Lehrende konzentrieren (praktische Umsetzung der Hauptprinzipien)
- im Unterricht sollte entsprechendes Material benutzt werden, in dem die Prinzipien des *GERs* eingearbeitet sind
- mehrere Informationen zum *GER* und *ESP* in die Vorbereitung und Weiterbildung der Lehrenden miteinbeziehen
- Informationsquellen erweitern, ergänzen, verbessern, vor allem Internet als Informationsquelle benutzen

Es ist zu erwähnen, dass erst die Praxis zeigt, was im *GER* geändert und ergänzt werden muss. Je mehr der *GER* in die Fremdsprachenpolitik der einzelnen Staaten und in den Fremdsprachenunterricht eingearbeitet wird, desto mehrere Mängel, Lücken und Verbesserungsvorschläge können gefunden werden. Die Reichweite des *GER*-Einflusses wird erst in der Zukunft sichtbar.

Zum Schluss möchte ich die Worte von Trim (2003, 245) zitieren, mit denen ich übereinstimme:

„Es wird wohl noch einige Jahre dauern, bis man die Verwendung dieses meiner Meinung nach glänzend gelungenen Produkts [das *ESP* gemeint] (wie auch des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* überhaupt) in der Alltagspraxis der Lehrkräfte, der Lehrbuchautoren und der politischen Entscheidungsträger beurteilen kann. Es ist eine große, aber äußerst wertvolle Herausforderung für den gesamten Lehrberuf DaF, deren Ergebnisse mit großer Spannung erwartet werden können.“

11. TSCHECHISCHES RESÜMEE

Tématem této diplomové práce je *Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SEERR)*, který byl vydán Radou Evropy (RE) v roce 2001, jeho charakteristika, analýza a kritické zhodnocení. Určitá pozornost je také věnována důležitému vedlejšímu produktu - *Evropskému jazykovému portfolio (EJP)*. V rámci diplomové práce popisují situaci v českém školství, která nastala po zveřejnění tohoto dokumentu. Zaměřuji se na informovanost učitelů z hlediska *SEERR* a *EJP* a dále na vliv těchto dokumentů na samotnou výuku.

Jelikož *SEERR* představuje dokument zveřejněný RE, snažím se také o zachycení a nástin současné jazykové politiky a o přiblížení pozadí vzniku tohoto dokumentu. Jazyková politika je jedním z hlavních bodů, kterými se RE zabývá. Jazyková politika RE si klade za cíl poukazovat na důležitost výchovy zaměřené na interkulturalitu, která je základem pro demokratické porozumění v Evropě. Celoživotní jazykové vzdělávání přitom hraje velmi důležitou roli, protože zvyšuje pracovní šance, a proto může vést a napomáhat k eventuální pracovní mobilitě. RE podporuje a napomáhá k zavedení reformy a dává podněty k inovacím jak v oblasti vzdělávání učitelů, tak v oblasti výuky cizích jazyků.

Se vstupem do Evropské unie se Česká republika stala součástí společenství, ve kterém neexistuje pouze jeden oficiální jazyk. Jazyky všech členských zemí jsou považovány za rovnocenné, a proto je žádoucí, aby členové tohoto Společenství byli schopni komunikovat ve více jazycích. Studium cizích jazyků zatím není dostatečné - každý občan EU by měl ovládat nejméně dva cizí jazyky na komunikativní úrovni a studiu cizích jazyků se věnovat celý život.

K prvotnímu kontaktu s cizím jazykem dochází většinou ve školách, které by měly žáky k učení cizích jazyků motivovat. Je velmi důležité, aby byla na vysoké úrovni nejen výuka cizích jazyků, ale také aby byl zajištěn dostatek kvalifikovaných učitelů.

Na tomto základě byl vytvořen Společný evropský referenční rámec (*SEERR*), ve kterém se odrážejí základní myšlenky a principy učení a výuky cizích jazyků. *SEERR* představuje základ pro vypracování jazykově-didaktických koncepcí a jazykově-politických dokumentů v Evropě. Dokument je určen široké veřejnosti, která se zabývá výukou cizích jazyků, avšak nejen učitelům cizích jazyků, ale také autorům a

vydavatelům jazykových učebnic, školám, ministerstvům apod. a v neposlední řadě samotným žákům. Rozsah *SERR*, tak jako jeho hlavní body, na které se autoři dokumentu koncentrují a které jsou zřejmé již z titulu (jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme), dělají *SERR* velmi zajímavým a pozoruhodným dokumentem.

Stěžejním tématem tohoto dokumentu je vícejazyčnost a kulturní kompetence. Součástí *SERR* je škálovací systém jazykových kompetencí, na jehož základě je možné porovnávat jazykové znalosti jednotlivců v různých evropských státech.

K tomuto tématu chybějí v České republice v současné době výzkumy a odborné práce. Odborná veřejnost je s danými dokumenty průběžně seznamována, avšak obecné povědomí o nich není zatím příliš vysoké.

V úvodních kapitolách popisují strukturu a stavbu *SERR* a také předkládám kritické posouzení dokumentu. *SERR* zkoumám jednak z hlediska obecného (forma, použitá terminologie apod.), dále pak na základě zcela konkrétních tematických celků (sebehodnocení, deskriptory a škály, vícejazyčnost a interkulturalita, celoživotní učení, *ESP* apod.). Lze konstatovat, že každý celek vykazuje určité přednosti, ale i jisté nedostatky. Rovněž pohledy jednotlivých odborníků se v tomto ohledu rozcházejí. Proto je poměrně těžké utvořit si na *SERR* jednotný názor. Podle mého hlediska představuje *SERR* užitečný dokument, jehož principy by měly být implementovány do jazykové politiky a výuky jazyků v evropských zemích. Považuji za důležité zdůraznit, že současná podoba *SERR* není definitivní a ucelená. Je proto nutné neustále usilovat o jeho zlepšování, doplňovat nové poznatky a odstraňovat zjištěné nedostatky. Tento aspekt „otevřenosti a přístupnosti“ hodnotím velmi pozitivně.

Je důležité zmínit, že RE vydala dodatečně ještě některé práce zabývající se *SERR*, které byly zatím vydány bohužel pouze v angličtině a francouzštině. Je ale velkou výhodou, že tyto práce jsou zdarma k dispozici na webových stránkách RE. Tyto dokumenty, přesněji řečeno průvodce, mají být nápomocny uživatelům *SERR* a podávají dodatečný výklad tohoto dokumentu. Pro uživatele *SERR* je k dispozici *A Guide for Users* (2002). Publikace *Guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education* (2003) se *SERR* zabývá jen velmi krátce, ale podrobně se zabývá jazykovou politikou. Důležité informace o tématu zkoušení a testování jsou k nalezení v publikaci *Language*

examining and test development (2002). V *SERR* je tomuto tématu věnována celá kapitola. Na webových stránkách RE jsou k dispozici ještě další práce a odkazy, jejichž tematika souvisí se *SERR*, jazykovou politikou a *EJP*.

Dále se zabývám současnou situací v oblasti výuky cizích jazyků v České republice. Zaměřuji se zejména na němčinu jako cizí jazyk a její postavení mezi ostatními cizími jazyky, které se na školách vyučují. S potěšením lze konstatovat, že české školství reflektuje a zohledňuje požadavky evropské jazykové politiky. Hodinová dotace cizích jazyků byla navýšena, každý žák by se měl během školní docházky učit nejméně dva cizí jazyky a výběr jazyků by měl probíhat v souladu s principem vícejazyčnosti. Při vytváření jazykové nabídky by však měla být věnována zvláštní pozornost zejména jazykům sousedních zemí. V českém školství jsou znalosti žáků již také hodnoceny podle jednotlivých referenčních úrovní. S přihlédnutím k těmto dosavadním snahám je nutné i nadále usilovat o zlepšení situace v českém školství (důraz na komunikativní aspekt při výuce cizích jazyků; zlepšení technického vybavení škol, jež by umožnilo používání moderních vyučovacích metod při výuce cizích jazyků).

Bylo zjištěno, že němčina jako cizí jazyk se nejčastěji vyučuje až jako druhý jazyk – a sice po angličtině. Výuka anglického jazyka je pro žáky během školní docházky povinná. V takovém případě mluvíme o němčině jako o tzv. druhém cizím jazyku. Z této skutečnosti by měli učitelé při jazykovém vyučování vycházet a rovněž ji při samotné výuce efektivně využít, např. upozornit žáky na případné podobnosti či rozdíly obou jazyků.

V rámci diplomové práce se dále zabývám odbornou přípravou učitelů cizích jazyků na vykonávání budoucího povolání a dalším vzděláváním učitelů v České republice. Je však žádoucí, aby jazykově byli vybaveni nejen učitelé cizích jazyků. Proto by se mělo neustále usilovat o zdokonalování jazykových dovedností všech učitelů. Učitelé cizích jazyků by měli prokázat samozřejmé a perfektní zvládnutí daného cizího jazyka, ale měli by také disponovat odbornými znalostmi i v dalších oblastech. Měli by být schopni přesvědčit žáky o důležitosti výuky cizích jazyků a motivovat je k samostatnému učení. Výuka by měla být přizpůsobena praktickému využití vyučovaného cizího jazyka (projektová práce, dopisování si s lidmi ze zahraničí apod.). Ve školách by také měla probíhat mezioborová spolupráce mezi učiteli, tzn. že dovednosti a vědomosti získané v rámci výuky jiných předmětů by měly být využívány

při jazykovém vyučování a naopak (např. lze navázat na techniky učení probrané již v rámci hodin angličtiny; při výtvarné výchově např. vytvářet plakáty k projektové práci apod.). Důležitá je v tomto případě také nezbytná kooperace a komunikace mezi učiteli.

Aby učitelé tuto nelehkou úlohu zvládli, měla by výkonu učitelského povolání předcházet kvalitní a důkladná odborná příprava. V České republice dosud neexistují standardy, které by definovaly a upravovaly povinnou přípravu učitelů. Podle mého názoru by se tato situace měla co nejdříve změnit zavedením povinného učitelského minima.

Učitelé by se neustále měli snažit rozšiřovat své znalosti. V roce 2004 byl Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy vydán *Rámcový plán systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky*. Tím je reagováno na specifické požadavky, které na učitele klade vstup České republiky do Evropské unie. S profesionálním vývojem souvisí systematické a koherentní vzdělávání a tento plán má vytvořit rámec kurzů pro pedagogy ohledně vzdělávání v oblasti cizích jazyků. Tento rámcový plán je v souladu s *SEER*.

Další vzdělávání je přirozenou a neoddelitelnou součástí činnosti pedagogických pracovníků a je dokonce i legislativně upraveno (§ 24 Zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů Sb. č. 563/2004 ze dne 24. září 2004).

Součástí odborné přípravy učitelů na výkon budoucího povolání i jejich dalšího vzdělávání by měl být také *SEER*, který obsahuje nejdůležitější aspekty související s výukou cizích jazyků, metodické a didaktické návrhy a hodnotící škály pro jazykové dovednosti. Tento dokument patří k nejdůležitějším dokumentům současné evropské jazykové politiky a ačkoliv *SEER* naráží jak na chválu, tak kritiku, přesto by měl každý, kdo se (cizími) jazyky zabývá, mít o tomto dokumentu alespoň základní znalosti.

Učitelé by se měli rovněž důkladně obeznámit s další publikací, kterou by mohli efektivně využívat při plánování výuky - *Profile deutsch. Profile deutsch* představuje moderní pracovní nástroj určený k učení a výuce cizích jazyků. Publikace je dostupná ve formě CD-ROM a konkretizuje doporučení stanovená *SEER*. Součástí CD-ROM je také detailní popis jednotlivých jazykových úrovní dle *SEER*.

Předmětem diplomové práce je rovněž analýza pěti vybraných jazykových učebnic, které jsou v současné době používány na školách při výuce německého jazyka (*Sprechen Sie deutsch?*, *Studio d*, *Direkt*, *Schritte international*, *Tangram aktuell*). V rámci analýzy zkoumám, zda jsou v daných učebnicích dodržována kritéria současné evropské jazykové politiky. Zjištěné výsledky jen potvrzují domněnku, že do učebnic zpracovaných před rokem 2001 nebyly implementovány základní principy evropské jazykové politiky. Překvapující je rovněž fakt, že nové poznatky nebyly zapracovány ani do aktualizovaných vydání (např. *Sprechen Sie deutsch?*). V ostatních analyzovaných učebnicích lze vypozařovat snahu autorů o zohlednění principů evropské jazykové politiky a jejich integrace do obsahu učebnic.

Autoři nově vydávaných učebnic se snaží řídit podle *SEER* a zohlednit jeho hlavní principy při přípravě učebnic. V nových učebnicích jsou jak *SEER*, tak popisy jednotlivých jazykových úrovní popsanych v *SEER* zmiňovány. Ty vedly k rozdělení učebnic podle jednotlivých úrovní. Ukázalo se, že ne všechny hlavní body *SEER* jsou v učebnicích ve stejné míře tematizovány. Především se objevuje téma sebehodnocení, které napomáhá autonomnímu učení. Oproti tomu téma vícejazyčnosti a interkulturality není často tematizováno. Právě tato témata mohou ale ulehčit učení cizím jazykům.

Ačkoliv učebnicové komplexy nabízejí v současné době mnoho materiálu pro výuku, bojují někteří učitelé s tím, že nabízený materiál považují při své výuce za nedostatečný a jejich představy o výuce tento materiál nenaplnuje. Učitelé hledají další materiál v ostatních učebnicích němčiny nebo si vytvářejí vlastní materiál. Také na internetu jsou k nalezení různé materiály, které jsou zdarma ke stažení. Často učební materiál nabízejí jednotlivá nakladatelství, která se specializují na učebnice cizích jazyků (např. Max Hueber Verlag apod.).

Učitelé na internetu také mohou nalézt různé návrhy, jak zohlednit *SEER* při výuce cizích jazyků. V oblasti němčiny jako cizího jazyka se na danou problematiku zabývají stránky projektu s názvem *DaF-Südost-Netzwerk*¹. Cílem tohoto projektu je zapojení všech účastníků v oblasti němčiny jako cizího jazyka, aby mohlo docházet k vzájemné výměně zkušeností, nápadů apod.

Velká pozornost je věnována jednomu z hlavních principů *SEER* - sebehodnocení -, které v současnosti náleží k velmi diskutovaným tématům.

¹ Siehe: <http://www.daf-netzwerk.org>

Sebehodnocení je předpokladem autonomního učení a tvoří neoddělitelnou součást *EJP*, který ze *SERR* vychází. *EJP* podporuje celoživotní jazykové vzdělávání, vícejazyčnost, interkulturalitu, ale také dovednosti jako sebehodnocení a autonomní učení. Důležitým aspektem je, že *EJP* vede žáky k převzetí iniciativy a odpovědnosti za vlastní proces učení. Používání *EJP* je ve školní výuce fakultativní a v České republice zatím představuje spíše jen výjimečný jev. Učitelé většinou nedisponují potřebnými informacemi o tom, jak zahrnout *EJP* do výuky ani dostatečnými znalostmi o samotném *EJP*. Domnívám se, že by se tato situace měla změnit, neboť *EJP* a jeho principy by měly tvořit součást moderního vyučování. Proto je nutné, aby byli učitelé o opodstatnění existence *EJP* a nezbytnosti jeho využití přesvědčeni. Velmi přínosnou a motivující by v tomto ohledu byla aktivita ze strany učitelů, kteří mají s aplikací *EJP* pozitivní zkušenosti.

Aby *EJP* bylo úspěšně zavedeno do praxe, je velmi důležité, aby se stejně jako *SERR* stalo součástí přípravy učitelů na povolání a dalšího vzdělávání vyučujících. V *Akčním plánu pro výuku cizích jazyků pro období 2005 – 2008* je již stanoveno, že učitelé cizích jazyků mají být v práci s *EJP* v rámci dalšího vzdělávání proškoleni. Skrze seminářů orientovaných na praxi, na kterých by mohly být prezentovány zkušenosti jiných učitelů, by se pravděpodobně snížil počet odpůrců *EJP*.)

V provedené explorativní studii jsem se zaměřila na informovanost učitelů v oblasti *SERR* a *EJP*. Součástí studie tvoří lokalizace a následné porovnání silných a slabých stránek těchto dvou dokumentů. Ze studie je patrné, že učitelé cizích jazyků disponují vědomostmi o *SERR* a *EJP* (více jak polovina dotazovaných). Sami učitelé však tyto informace považují za nedostatečné a vyžadují k danému tématu více informací.

Na základě provedené explorativní studie může být konstatováno následující shrnutí:

- více jak polovina učitelů má informace o *SERR* a *EJP*
- tyto informace byly většinou získány na různých seminářích a přednáškách
- k tématu je žádáno ze strany učitelů ještě více informací – upřednostňovaným informačním zdrojem jsou semináře – doplněny o informace z internetu

- jako důvody pro tento požadavek je uváděna potřeba větší informovanosti k danému tématu a optimalizace vyučování
- u *SEER* je skoro všemi respondenty pozitivně hodnoceno, že definuje jasná kritéria s mezinárodní oblastí platnosti, podle kterých se může hodnotit jazyková úroveň žáků
- jako největší slabá strana je respondenty označena malá informovanost veřejnosti ohledně *SEER*
- v souvislosti s *EJP* jsou také vyzdvihována jasně definovaná kritéria tak jako dokumentační charakter, který je možné využít jako zdroj informací o žácích; umožňují také samotným žákům potřebnou zpětnou vazbu (sebereflexe, sebehodnocení)
- jako nevýhody jak *EJP*, tak *SEER* je zmiňována malá informovanost veřejnosti tak jako velká časová náročnost

Nemůžeme se divit, že po zveřejnění *SEER* a jiných z něho vycházejících publikací zaznívají také kritické hlasy. Podle mého mínění může být tato kritika hodnocena pozitivně. Ukazuje na to, že tento dokument vzbudil hodně rozruchu. Mnoho odborníků se tímto zajímavým dokumentem intenzivně zabývá a to svědčí o tom, že je tento dokument brán vážně. V této souvislosti se dá očekávat, že budou na *SEER* nalezeny některé nedostatky, na jejichž odstranění se musí pracovat. Podle mého názoru je *SEER* základní dokument v oblasti cizích jazyků, na kterém se může stavět při jazykovém vyučování, který ale musí být ještě zdokonalen. Proto jsem na základě zjištěných výsledků explorativní studie formulovala několik vlastních návrhů na zdokonalení *SEER*:

- vytvoření glosáře a seznamu klíčových slov
- vypracování seznamu s překlady terminologie používané v *SEER* do různých jazyků (jednotnost překladů, zamezení nedorozuměním)
- doplnění deskriptorů pro úroveň A1 a A2
- systematizace popisu deskriptorů
- zjednodušení textu
- doplnění textu o dostatek příkladů a cvičení využitelných v praxi
- optimalizace grafického znázornění
- zaměření *SEER* zejména na potřeby učitelů (konkretizace a názorné objasnění realizace těchto principů v praxi)

- používání odpovídajícího výukového materiálu, ve kterém jsou zohledněny principy *SERR*
- zprostředkování dostatečných informací o *SERR* a *EJP* učitelům připravujícím se na vykonávání budoucího povolání i v rámci dalšího vzdělávání učitelů

Je nezbytné zdůraznit, že teprve praxe ukáže, jaké změny bude třeba v *SERR* provést. Čím důkladněji bude *SERR* implementován do jazykové politiky a výuky jazyků jednotlivých států, tím více bude návrhů na zlepšení a doplnění případných nedostatků a mezer. Jak velký však bude vliv *SERR* na kvalitu a výsledný efekt výuky cizích jazyků, je otázkou budoucnosti. Budoucnost také ukáže, jak přínosný pro žáky a učitele bude praktičtěji podaná publikace, *EJP*. *EJP* je zpracováno přímo pro využití ve výuce, ale záleží pouze na samotných učitelích, zda se objeví v plánu jejich výuky, jeho použití není zákonem stanoveno, je dobrovolné.

O možných přínosech při využití *SERR* a *EJP* při organizaci výuky a při samotné výuce nemůže být pochyb. Mnoho ale záleží na samotných učitelích, jak dané dokumenty ve výuce využijí a zda se jejich principy dostanou až k samotným žákům.

Na závěr si dovoluji citovat slova Johna L. M. Trima (2003, 245), se kterými plně souhlasím:

„Es wird wohl noch einige Jahre dauern, bis man die Verwendung dieses meiner Meinung nach glänzend gelungenen Produkts [das *ESP* gemeint] (wie auch des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* überhaupt) in der Alltagspraxis der Lehrkräfte, der Lehrbuchautoren und der politischen Entscheidungsträger beurteilen kann. Es ist eine große, aber äußerst wertvolle Herausforderung für den gesamten Lehrberuf DaF, deren Ergebnisse mit großer Spannung erwartet werden können¹.“

¹ „Bude trvat ještě několik let, než bude možné posoudit využití tohoto - dle mého názoru mimořádně zdařilého – dokumentu [tj. *EJP*] (stejně tak jako Společného evropského referenčního rámce vůbec) v každodenní praxi učitelů, autorů učebnic i politiků. Je to velká, ale velmi významná výzva pro všechny učitele němčiny, jejíž výsledky budou očekávány s velkým napětím.“

12. ENGLISCHES RESÜMEE

The aim of this diploma thesis is to analyze the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF)* and its important by-product, the *European Language Portfolio (ELP)*. Also the current situation of foreign language teaching in the Czech Republic after the release of the above-mentioned documents will be dealt with.

The scope of this thesis will be focused mainly of German as a foreign language and its position among other foreign languages taught in the Czech Republic.

An analysis of chosen German language textbooks used in current language education is included. The analysis is focused on the textbooks' fulfilling the criteria of current European language policy.

The explorative study included in this thesis focuses on the language teachers' awareness of the issue of *CEF* and *ELP* and their opinions on advantages and disadvantages of the two documents concerned. Using the outcome of the study, we try to articulate our own suggestions on improving the *CEF*.

13.AUSFÜHRLICHE BIBLIOGRAPHIE

13. 1. PRIMÄRLITERATUR

1. Bohuslavová, Libuše (2001): *Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15 – 19 let*. Praha: Scientia.
2. Bohuslavová, Libuše, Janíková, Věra, Táborská Jana (2004): *Evropské jazykové portfolio pro dospělé studenty*. Praha: Scientia.
3. Europarat Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
4. Glaboniat, Manuela, Müller, Martin, Rusch, Paul u. a. (2005): *Profile deutsch*. Berlin & München: Langenscheidt.
5. Nováková, Sylva, Karásková, Miluška, Perclová, Radka, Zbranková, Milena (2002): *Evropské jazykové portfolio. Pro žáky do 11 let v České republice*. Plzeň: Fraus.
6. Perclová, Radka (2001): *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 – 15 let v České republice*. Praha: Fortuna.
7. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. [online] [citováno 24. října 2006]. Dostupné z URL: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
8. *Evropský referenční rámec pro jazyky*. [online] 7. červen 2006 [citováno 25. června 2006]. Dostupné z URL: http://www.msmt.cz/Files/MezinarodniSpoluprace/Dokumenty/evropskyreferencni_ramec.zip.
9. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lehren, lernen, beurteilen*. [online] [citováno 30. června 2006]. Dostupné z URL: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i3.htm>.

13. 2. SEKUNDÄRLITERATUR

1. Abel, Fritz (2003): *Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, - nicht mehr*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 9 – 21.
2. *Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005 – 2008¹* (2005/2006). In: *Cizí jazyky* 1. S. 4 – 7.
3. Andrášová, Hana (2000/2001): *K sebehodnocení žáků v hodinách cizího jazyka*. In: *Cizí jazyky* 2. S. 49 – 50.
4. Barkowski, Hans (2003): *Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 22 – 28.
5. Bausch Karl-Richard, Christ Herbert, Krumm Hans-Jürgen (2003a): *Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 475 – 481.
6. Bausch, K.-Richard (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber...!* In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 29 – 35.
7. Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

¹ Aktionsplan des Fremdsprachenunterrichts für den Zeitraum 2005 – 2008 (Übersetzung: LN)

8. Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm Hans-Jürgen (Hg.) (2003b): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 6, 10, 102 – 109, 117 – 119, 221, 368f., 385, 392, 395 - 402, 475 – 481, 486 – 491, 521 – 525, 537, 588.
9. Bebermeier, Hans (2003): *Fremdsprachliches Lehren und Lernen in der Primarstufe und in den Eingangsklassen der Sekundarstufe I: Positionspapier (Kurzfassung)*. In: Neusprachlicher Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 1. S. 2 – 4.
10. Behler, Gabriele (1999): *Sprachenlernen für Europa: Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bereich fremdsprachlichen Lernens*. In: Gerling, Ursula, Thürmann, Eike (Hg.) Wege zur Mehrsprachigkeit. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im fremdsprachlichen Bereich – Maßnahmen zur Intensivierung des Sprachenlernens: Europäisches Portfolio der Sprachen. Europäischer Referenzrahmen. Dokumentation der bundesweiten Fachtagung am 18. 2. 1999 in der nordrhein-westfälischen Landesvertretung, Bonn. Heft 5. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. S. 7 – 11.
11. Benndorf-Helbig, Beate (2005): *Das Europäische Sprachenportfolio für Erwachsene. Bereicherung oder Belastung für Sprachenlernende und Kursleitende?* In: Deutsch als Zweitsprache 2. S. 24 – 31.
12. Blasberg-Bense, Susanne (2003): „*Es geht auch ohne, aber es geht besser mit!*“ *Das Europäische Portfolio der Sprachen im Unterricht*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 3. S. 154 – 157.
13. Bredella, Lothar (2003): *Lesen und Interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 45 – 56.
14. Burwitz-Melzer, Eva, Quetz, Jürgen. (2000) *Lehrmaterialanalyse und die Erstellung eigenen Materials für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Studienbrief Fachdidaktik*. Koblenz: Universität Koblenz-Landau.

15. Burwitz-Melzer, Eva. (2004) *Das Lehramtsportfolio für Fremdsprachenkräfte (LAPF): Auf dem Weg zum „reflective practitioner“*. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 15, 1. S. 143 – 157.
16. Christ, Herbert (2003): *Was leistet der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“?* In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 57 – 66.
17. Christ, Ingeborg (2003a): *Der EUROPARAT fördert das Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 1. S. 5 – 15.
18. Christ, Ingeborg (2003b): *Auf dem Wege zu einer neuen Evaluationskultur im Fremdsprachenunterricht*. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 3. S. 157 – 169.
19. Cihlářová, Vítězslava (2000/2001): *Práce s jazykovým portfoliem*. In: Cizí jazyky 5. S. 146.
20. Deliřová, Jaroslava (2002/2003): *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. In: Cizí jazyky 4. S. 127.
21. Devitt, Sean (2002): *Guidance to Teachers and Learners*. In: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment. A guide for Users. Straßburg: Language Policy Division. S. 73 – 100.
22. Edmonson, Willis (2003): *Bildungspolitik und Referenzrahmen*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 67 – 74.
23. Fitzpatrick, Antony. (2001): *Learning, Teaching, Assessment: A Common European Framework of Reference*. In: Sprachenkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 11. und 12. Juni 2001. Hamburg: Amt für berufliche Bildung und Weiterbildung. S. 11 - 30.
24. Freudenstein, Reinhold (2003a): *Richtlinien gehen, der Referenzrahmen kommt... Wie sich ineffektives Sprachenlernen durch neue Begriffe perpetuieren lässt*. In:

- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 75 – 84.
25. Freudenstein, Reinhold (2003/2004): *K přípravě učitelů cizích jazyků v Evropě*. In: *Cizí jazyky* 1. S. 11 – 12.
26. Freudenstein, Reinhold (2003b): *Lehr- und Lernmaterialien und Unterrichtsmedien*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 395 – 402.
27. Funk, Hermann (2005): *Wortschatz im Europäischen Referenzrahmen und in „Profile deutsch“ – nützliche Planungshilfe oder lexikalische Planwirtschaft?* In: Heine, Antje, Hennig, Mathilde, Tschirner, Erwin. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches (Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag)*. München: Iudicium Verlag. S. 119 – 132.
28. Funk, Hermann, Kuhn, Christina (2003): *Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen & Profile Deutsch – „McDonaldisierung“ des Fremdsprachenunterrichts oder neue Qualität der Planung fremdsprachlichen Lehrens und Lernens?* In: Petzold, Klaus, Woest, Volker (Hg.) *Leistung und Leistungsbewertung. Beiträge des Zentrums für Didaktik ZfD*. Jena: Zentrum für Didaktik. S. 187 – 201.
29. Gerling, Ursula, Thürmann, Eike (Hg.) (1999): *Wege zur Mehrsprachigkeit. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im fremdsprachlichen Bereich – Maßnahmen zur Intensivierung des Sprachenlernens: Europäisches Portfolio der Sprachen. Europäischer Referenzrahmen. Dokumentation der bundesweiten Fachtagung am 18. 2. 1999 in der nordrhein-westfälischen Landesvertretung, Bonn*. Heft 5. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
30. Giersberg, Dagmar (2004): *Deutsch unterrichten weltweit. Ein Handbuch für alle, die im Ausland Deutsch unterrichten wollen*. Bielefeld: Bertelsmann.
31. Glaboniat, Manuela, Müller, Martin, Wertenschlag, Lukas (2003): *„Profile Deutsch“ – Lernzielbeschreibungen und sprachliche Mittel für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache auf vier Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens*. In: Schneider, Günther, Clalüna, Monika (Hg.) *Mehr Sprache –*

- mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. München: IUDICIUM Verlag GmbH. S. 247 – 255.
32. Gogolin, Ingrid (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 85 – 94.
 33. Götze, Lutz, Grub, Frank Thomas, Pommerin, Gabriele (2003): *Deutsch als Fremdsprache*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm Hans-Jürgen (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 521 – 525.
 34. Helbig-Reuter, Beate (2004a): *Das Europäische Portfolio der Sprachen (I)*. In: *Deutsch als Fremdsprache 2*. S. 104 – 110.
 35. Helbig-Reuter, Beate (2004b): *Das Europäische Portfolio der Sprachen (II)*. In: *Deutsch als Fremdsprache 2*. S. 173 – 176.
 36. Hendrich, Josef (1991/1992): *Učitel cizího jazyka*. In: *Cizí jazyky 1*. S. 5 – 13.
 37. Hendrich, Josef (2001/2002): *Evropský rok jazyků a jak dál*. In: *Cizí jazyky 3*. S. 74.
 38. House, Juliane (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Anspruch und Realität*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 95 – 104.
 39. Houska, Leoš (1992/1993): *Další vzdělávání učitelů němčiny. Stručná polistopadová bilance*. *Cizí jazyky 7 - 8*. S. 307 - 308.
 40. Houska, Leoš (2003/2004): *Cizí jazyky ve školách a mezi obyvateli ČR 2002 – 2003. Jazyk sousedů jako součást mnohojazyčné (multilingvní) společnosti*. In: *Cizí jazyky 1*. S. 3 – 5.
 41. Hüllen, Werner (2003): *Global English – Desired and Dreaded*. In: Ahrens, Rüdiger (Hg.) *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH. S. 113 - 122.

42. Jelínek, Stanislav (2003/2004): *Vyučovací dovednosti z hlediska budoucích učitelů cizích jazyků*. In: *Cizí jazyky* 2. S. 50 – 52.
43. Jones, Barry (2002): *Guidance for Teachers and Teachers Trainers (Primary and Secondary)*. In: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment. A guide for Users*. Straßburg, Language Policy Division. S. 101 - 135.
44. Jung, Lothar (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag. S. 112 – 118.
45. Keddle, Julia Starr (2004): *The CEF and the secondary school syllabus*. In: Morrow, Keith. (Hg.) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. S. 43 – 54.
46. Keilholz-Reihle, Nikky (1994): *Deutschlehrermangel. Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in der Tschechischen Republik*. In: *Fremdsprache Deutsch. Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung*. Sondernummer. S. 16 – 21.
47. Kleppin, Karin (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Ärgernis oder Fortschritt*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 105 – 112.
48. Kniffka, Gabriele, Rissom, Ingrid (2002): *Die Niveaustufen des Europarates als Basis für die Entwicklung studienrelevanter Tests: TestDaF*. In: Wolff, Armin, Lange, Martin. (Hg.) *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Heft 65. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 408 – 421.
49. Komorowska, Hanna (2004): *The CEF in pre- and in-service teacher education*. In: Morrow, Keith. (Hg.) *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press. S. 55 – 63.
50. Königs, Frank G. (2003): *(K)Eine Referenz für den Referenzrahmen? Überlegungen zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 113 – 119.

51. Krovová Eva u. a. (2002/2003): *Další vzdělávání učitelů němčiny v Ústeckém kraji*. In: *Cizí jazyky* 4. S. 130 - 131.
52. Krumm, Hans-Jürgen (2002): *Fremdsprachenunterricht im Europa des 21. Jahrhunderts und die Rolle, die Deutsch als Fremdsprache dabei spielt und spielen sollte*. In: Wolff, Armin, Lange, Martin. (Hg.) *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Heft 65. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 89 – 109.
53. Kuhn, Christina (2003): *Aspekte von Mehrsprachigkeit in neueren Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache (DaF)*. In: *Neusprachlicher Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4. S. 229 -235.
54. Legutke, Michael K. (2003): „*Das begonnene Sprachenlernen weiterführen...*“ *Was leistet der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen im Schnittfeld von Grundschule und weiterführenden Schulen?* In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 127 – 134.
55. Leupold, Eynar (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: On peut vivre sans, mais vivra-t-on mieux avec?* In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 135 – 139.
56. Little, David (2003a): *The Common European Framework? Principles, challenges, issues*. In: *Neusprachlicher Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 3. S. 130 – 149.
57. Little, David, Perclová, Radka (2001): *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele*. Praha: Tauris.
58. Little, David. (2003b): *The European Language Portfolio, Reflective Language Learning and the Assessment of Communicative Proficiency*. In: Ahrens, Rüdiger (Hg.) *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH. S. 291 - 302.

59. Mariani, Luciano (2004): *Learning to learn with the CEF*. In: Morrow, Keith. (Hg.) Insights from the Common European Framework. Oxford: Oxford University Press. S. 32 – 41.
60. Mašková, Irena (2003/2004): *Jazykové vzdělávání v kontextu Lisabonského procesu*. In: Cizí jazyky 4. S. 126 – 128.
61. Meißner, Franz-Josef, Königs, Frank G., Leupold, Eynar u. a. (2001): *Zur Ausbildung von Lehrenden moderner Fremdsprachen. Ergebnisse einer Reflexionstagung zur Lehrerbildung (23./24. März 2000, Schloss Rauischholzhausen)*. In: Französisch heute 2. S. 212 – 227.
62. Morrow, Keith (2004): *Background to the CEF*. In: Morrow, Keith. (Hg.) Insights from the Common European Framework. Oxford: Oxford University Press. S. 3 – 11.
63. Morrow, Keith (Hg.) (2004): *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
64. Müller, Martin, Schmitz, Helen, Wertenschlag, Lukas. (2001): *Zur Entwicklung von Niveaubeschreibungen für DaF*. In: Kuri, Sonja (Hg.) Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhunderts: zukunftsorientierte Konzepte und Projekte. Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck: Studienverlag. S. 197 – 210.
65. *Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem (2005 – 2006)*. In: Cizí jazyky 3. S. 92 - 93.
66. Neubauerová, Jana, Pišová, Eva. (2003/2004): *Cesta Evropského jazykového portfolia do škol*. In: Cizí jazyky 2. S. 46 - 47.
67. Neuner, Gerd, Hufeisen, Britta (Hg.) (2001a): *Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen. Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel Deutsch nach Englisch, Teil 2. Curriculumentwicklung für den Tertiärunterricht. Erprobungsfassung*. München: Goethe-Institut Inter Nationes.
68. Neuner, Gerhard, Hufeisen, Britta (2003): *Deutsch im Kontext anderer Sprachen Tertiärsprachendidaktik: Deutsch nach Englisch Fernstudieneinheit*. München: Langenscheidt (Erprobungsfassung).
69. Neuner, Gerhard, Hufeisen, Britta (Hg.) (2001b): *Mehrsprachigkeit und Tertiärsprachenlernen. Tertiärsprachen lehren und lernen – Beispiel Deutsch nach*

- Englisch. Teil 4. Prüfungen und Lernkontrollen im Tertiärsprachenunterricht. Erprobungsfassung.* GI Inter Nationales: München.
70. Novotná, Hana (2000/2001): *Práce s portfoliem jako sebezpoznání.* In: Cizí jazyky 3. S. 78.
71. Perclová, Radka. (2004/2005): *Vymezení společných referenčních úrovní.* In: Cizí jazyky 1. S. 3 – 5.
72. Petzold, Klaus, Woest, Volker (Hg.) (2003): *Leistung und Leistungsbewertung. Beiträge des Zentrums für Didaktik ZfD.* Jena: Zentrum für Didaktik.
73. Piri, Riitta. (2003): *Europäische Sprachenpolitik und nordische Dimension.* In: Ahrens, Rüdiger (Hg.) Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH. S. 165 – 174.
74. Quetz, Jürgen (2001): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen.* In: Info DaF (Informationen Deutsch) 28, 6. S. 553-563.
75. Quetz, Jürgen (2003a): *A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen.* In: DaF 1. S. 42-48.
76. Quetz, Jürgen (2003b): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten.* In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G., Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 145 – 155.
77. Quetz, Jürgen. (2004): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen als ein Modell kommunikativer Kompetenz.* In: Quetz, Jürgen, Solmecke, Gerd (Hg.) Brücken schlagen. Dokumentation zum 20. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF 2003 in Frankfurt am Main. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag. S. 211 – 223.
78. Raasch, Albert (2003): *Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern.* In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Krumm Hans-Jürgen (Hg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 486 – 491.
79. Raasch, Albert. (2002): *Das europäische Jahr der Sprachen – was soll es leisten – was kann es leisten?* In: Wolff, Armin, Lange, Martin. (Hg.) Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa. Heft 65. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 110 - 115.

80. Raupach, Manfred (2003): „*Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten.*“ *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: ist da mehr drin als man denkt?* In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 156 – 163.
81. Rebel, Karlheinz, Wilson, Sybil (2002): *Das Portfolio in Schule und Lehrerbildung (I). Das europäische und kanadische Portfolio.* In: *Fremdsprachenunterricht* 4. S. 263 - 267.
82. Rhode-Jüchtern, Tilman (2003): *Schule ohne Noten? Alternative Leistungsbewertung und Schulerfolg.* In: Petzold, Klaus. Woest, Volker (Hg.) *Leistung und Leistungsbewertung. Beiträge des Zentrums für Didaktik ZfD.* Jena: Zentrum für Didaktik. S. 13 – 45.
83. Riechert, Rüdiger (2005): *Qualitätssicherung mit und in EU-Projekten: Das Beispiel „DaF-Netzwerk Südost.* In: Wolff, Armin, Riemer, Claudia, Neubauer, Fritz (Hg.) *Sprache lehren – Sprache lernen.* Regensburg: Fachverband DaF. S. 501 – 512.
84. Schmitz, Helen, Simon-Pelanda Hans (2002): „*Profile deutsch*“ und der „*Gemeinsame europäische Referenzrahmen*“. In: Wolff, Armin, Lange, Martin (Hg.) *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa.* Heft 65. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 384 – 397.
85. Schneider, Günther (2001): *Mehrsprachigkeit sichtbar machen. Funktionen und Merkmale des Europäischen Sprachenportfolios.* In: Kuri, Sonja (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhunderts: zukunftsorientierte Konzepte und Projekte. Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache.* Innsbruck: Studienverlag. S. 197 – 210.
86. Schneider, Günther (2003a): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit.* In: Neuner, Gerhard, Koithan, Ute (Hg.) *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache. II. Tagungsdokumentation. Tagesdokumentation 2003 „Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache“.* Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema: „Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache“ 27. – 29. Juni 2003. Kassel: Kassel university press. S. 87 – 108.

87. Schneider, Günther (2003b): *Das Europäische Sprachenportfolio – Gündee, Modelle, Erfahrungen*. In: Schneider, Günther, Clalüna, Monika (Hg.) *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: IUDICIUM Verlag GmbH. S. 256 - 273.
88. Schneider, Günther, North, Brian (1999): „*In anderen Sprachen kann ich...*“ *Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Umsetzungsbericht*. Berun und Aaran: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
89. Schocker-v.Ditfurth, Marita (2003): *Die Bedeutung des europäischen Referenzrahmens für die Qualität der Lehr/Lern-Erfahrungen in Schule und Lehrerbildung*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 164 – 172.
90. Schröder, Konrad (2003): *Die Konsequenzen der europäischen Sprachenpolitik für die Planung und Durchführung des Fremdsprachenunterrichts an unseren Schulen*. In: Ahrens, Rüdiger (Hg.) *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH. S. 267 - 290.
91. Schwertfeger, Inge C. (2003): *Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernens?* In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 173 – 179.
92. Simon-Pelanda, Hans (2005/2006): *Deutsch öffnet die Türen nach Europa*. In: *Cizí jazyky* 3. S. 123.
93. Slabochová, Dana (2004/2005): *Práce s českou pilotní verzí Evropského jazykového portfolia v Brusehu*. In: *Cizí jazyky* 4. S. 115.
94. *Statistická ročenka školství 2004/2005. Výkonné ukazatele*. (2005). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
95. Stoldt Peter (2001): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Umsetzung in den Ländern in der Bundesrepublik: Realität und Zukunftschancen*. In: *Sprachenkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg

11. und 12. Juni 2001. Hamburg: Amt für berufliche Bildung und Weiterbildung. S. 36 - 42.
96. Stoldt, Peter H. (1999): *Der Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für die Qualitätsentwicklung des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*. In: Wege zur Mehrsprachigkeit – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens. Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung im fremdsprachlichen Bereich – Maßnahmen zur Intensivierung des Sprachenlernens: Europäisches Portfolio der Sprachen, Europäischer Referenzrahmen. Dokumentation der bundesweiten Fachtagung am 18. Februar 1999 in der nordrhein-westfälischen Landesvertretung, Bonn. Heft 5, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung: Soest. S. 19 – 47.
97. Tönshoff, Wolfgang (2003): *Referenzrahmen: Zwischen Ansprüchen und Erwartungen*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 180 – 191.
98. Trim, John L. M. (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Struktur und Gebrauch*. In: Schneider, Günther, Clalüna, Monika (Hg.) Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven. München: IUDICIUM Verlag GmbH. S. 239 – 245.
99. Van Els, Theo (2003): *Language Policy of and for the European Union: Consequences for Foreign Language Teaching in the Member States*. In: Ahrens, Rüdiger (Hg.) Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH. S. 45 - 56.
100. Vlaeminck, Sylvia (2003): *A European Strategy for Linguistic Diversity and Language Learning*. In: Ahrens, Rüdiger (Hg.) Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH. S. 33 – 44.
101. Vollmer, Helmut J. (2003): *Ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Nicht mehr, nicht weniger*. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. u. a. (Hg.) Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur

Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 192 – 206.

13.3. INTERNETQUELLEN

1. [online] [citováno 18. října 2006]. Dostupné z URL: <http://www.hueber.de>.
2. [online] [citováno 18. října 2006]. Dostupné z URL: <http://www.klett.cz>.
3. [online] [citováno 20. října 2006]. Dostupné z URL: <http://www.hueber.cz>.
4. [online] [citováno 20. října 2006]. Dostupné z URL: <http://www.polyglot.cz>.
5. [online] [citováno 23. října 2006]. Dostupné z URL: <http://www.fraus.cz>.
6. [online] [citováno 24. května 2006]. Dostupné z URL: <http://www.ecml.at>.
7. [online] [citováno 30. června 2006]. Dostupné z URL: <http://www.hueber.de/schritte-international>.
8. [online] [citováno 30. června 2006]. Dostupné z URL: <http://www.hueber.de/tangram-aktuell>.
9. [online] [citováno 30. června 2006]. Dostupné z URL: <http://www.kanzelsberger.cz/katalog.asp>.
10. [online] [citováno 30. června 2006]. Dostupné z URL: <http://www.meja.cz>.
11. [online] c2005 [citováno 30. června 2006]. Dostupné z URL: <http://www.nidv.cz>.
12. [online] c2005. [citováno 30. července 2006]. Dostupné z URL: <http://www.nidv.cz/projekty.php?projekt=brana>.
13. *10 Gründe für Deutsch*. [online] c2006. [citováno 12. srpna 2006]. Dostupné z URL: <http://www.goethe.de/ins/de/ler/deu/deindex.htm>.
14. *A Common European Framework of Reference for Languages*. [online] [citováno 17. srpna 2006]. Dostupné z URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html.
15. Altmayer, Claus (2004): *Sprachkultur und Mehrsprachigkeit: Neuerscheinungen zur europäischen Sprachenpolitik (Teil 3)*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. [online] c2004. [citováno 2. dubna 2006]. Dostupné z URL: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-09-2/beitrag/Sprachenpolitik2.htm. S. 1 - 10.
16. Bailly, Sophie, Devitt, Sean, Gremmo, Marie-José u. a. (Hg.) (2002): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment*.

- A guide for Users.* [online] [citováno 2. dubna 2006]. Dostupné z URL: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-for-Users-April02.doc>.
17. Baur, Rupprecht S., Iordanidou, Charitini (2004): *Was ist der Gemeinsame Referenzrahmen? Entstehung, Zielsetzung und Inhalt.* [online] 6. května 2004. [citováno 15. května 2006]. Dostupné z URL: <http://www.daf-netzwerk.org/intern/dokumentenmanagement/dokument.index.php?downloadid=216>. S. 1 – 9.
18. *Boloňský proces. Vytváření evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání.* [online] [citováno 20. září 2006]. Dostupné z URL: <http://www.bologna.msmt.cz/?id=BolognaProcess>.
19. *Deutsch lernen: Deutsch üben im Web.* [online] [citováno 30. června 2006]. Dostupné z URL: <http://www.goethe.de/lrn/duw/deindex.htm>.
20. *Documentation.* [online] [citováno 21. září 2006]. Dostupné z URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/documents.html.
21. *Europäisches Netzwerk Deutsch als Fremdsprache.* [online] c2003 – 2006. [citováno 24. května 2006]. Dostupné z URL: <http://www.daf-netzwerk.org>.
22. *Europarat – in Kürze.* [online] Srpen 2005. [citováno 21. května 2006]. Dostupné z URL: http://www.coe.int/T/D/Com/Europarat_kurz/.
23. *Europarat.* [online] [citováno 21. května 2006]. Dostupné z URL: <http://de.wikipedia.org/wiki/Europarat>.
24. *Historie a současnost.* [online] [citováno 23. srpna 2006]. Dostupné z URL: <http://www.pedf.cuni.cz/fakulta/fakulta.php>.
25. Kameníčková, Anna. (2006) *Projekt Brána jazyků zahájen.* [online] 25. ledna 2006. [citováno 23. srpna 2006]. Dostupné z URL: In: http://www.nidv.cz/soubory_zobrazit.php?id_soubory=592.
26. *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol.* [online] [2005?] [citováno 23. srpna 2006]. Dostupné z URL: <http://www.msmt.cz/Files/AK/koncepce1.htm>.
27. *Language examining and test development.* [online] 2002 [citováno 2. dubna 2006]. Dostupné z URL: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide%20October%202002%20revised%20version1.doc>.

28. *Material für Lehrende im DaF-Netzwerk*. [online] c2003 – 2006. [citováno 24. května 2006]. Dostupné z URL: <http://www.daf-netzwerk.org/arbeitsgruppen.>"
29. *Metodický pokyn k realizaci rozvojového programu. Rozšíření učebních plánů vzdělávacích programů pro základní vzdělávání o 1 vyučovací hodinu od školního roku 2005/06*. [online] 13. 5. 2005 [citováno 15. srpna 2006]. Dostupné z URL: http://www2.msmt.cz/Files/PDF/SPPokyn_4h_final.pdf.
30. *Národní plán výuky cizích jazyků*¹. [online] 18. 1. 2006. [citováno 28. července 2006] Dostupné z URL: <http://www.msmt.cz/Files/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>.
31. *Portfolios*. [online] [citováno 21. září 2006]. Dostupné z URL: http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/portfolios.html.
32. *Rámcový plán systému kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro cizí jazyky*. Schváleno MŠMT ČR, č.j. 17 245/2004-25. [online] 3. 2. 2006. [citováno 23. srpna 2006] Dostupné z URL: [http://www2.msmt.cz/_DOMEK/Default.asp?ARI=103884&CAI=2966&EXPS="17*"%20AND%20"245/2004-25*](http://www2.msmt.cz/_DOMEK/Default.asp?ARI=103884&CAI=2966&EXPS=).
33. *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa (2005)* Eurydice. . [online] [citováno 10. června 2006] Dostupné z URL: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/PubContents?pub=049DE>
34. *Soubor pedagogicko-organizačních informací pro mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky a školská zařízení na školní rok 2006/2007*. [online] 6. 6. 2006. [citováno 5. srpna 2006] Dostupné z URL: http://www2.msmt.cz/Files/HTM/VK_SPOI_060606_www.htm.
35. *Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) Synthesis of results*. [online] 2005 [citováno 2. dubna 2006]. Dostupné z URL: <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Surveyresults.pdf>.
36. *Vyhlášení rozvojového programu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ze dne 17. ledna 2006, čj. 31042/2005-22. Rozšíření učebního plánu vzdělávacích programů pro základní vzdělávání o 5 vyučovacích hodin od školního roku 2006/07*. [online] [citováno 23. srpna 2006] 25. 1. 2006. Dostupné z URL: http://www2.msmt.cz/Files/PDF/SPRP9h_vyhlasi_final.pdf.

¹ Nationalplan des Fremdsprachenunterrichts (Übersetzung: LN)

37. Zákon ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Sbírka zákonů č. 563/2004. [online] 19. listopadu 2004. [citováno 23. srpna 2006]. Dostupné z URL: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>.

13.4. LEHRBÜCHER (nach dem Titel)

1. *Direkt 1. Němčina pro střední školy. Metodická příručka pro učitele.* (2006) Motta, Giorgio. Vomáčková, Olga. Praha: Klett nakladatelství s.r.o.
2. *Direkt 1. Němčina pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit.* (2006) Motta, Giorgio, Ćwikowska, Beata, Vomáčková, Olga. Praha: Klett nakladatelství s.r.o.
3. *Schritte international 1.* (2006) Niebisch, Daniela, Penning-Hiemstra, Sylvette, Specht, Franz, Bovermann, Monika, Reimann, Monika. Max Hueber Verlag: Ismaning.
4. *Schritte international 2.* (2006) Niebisch, Daniela, Penning-Hiemstra, Sylvette, Specht, Franz, Bovermann, Monika, Reimann, Monika. Max Hueber Verlag: Ismaning.
5. *Schritte international. Glossar XXL. Deutsch – Tschechisch.* (2006) Mackensen, Andrea. Max Hueber Verlag: Ismaning.
6. *Schritte international. Lehrerhandbuch.* (2006) Klimaszyk, Petra, Krämer-Kienle, Isabel. Max Hueber Verlag: Ismaning.
7. *Sprechen Sie Deutsch? 1.* (2000) Dusilová, Doris, Kolocová, Vladimíra, Brožíková, Lucie, Goedert, Ralf, Schneider, Mark, Vachalovská, Lenka, Krüger, Jens. Polyglot Verlag: Praha.
8. *Studio d A1. Příručka pro učitele. Němčina pro jazykové a střední školy zpracovaná podle Společného evropského referenčního rámce.* (2005) Bettermann, Christel, Werner, Regina, Funk, Hermann, Kuhn, Christina, Demme, Silke. Plzeň: Fraus.
9. *Studio d A1. Učebnice s pracovním sešitem, audionahrávkami a vyjímáním slovníkem. Němčina pro jazykové a střední školy zpracovaná podle Společného evropského referenčního rámce.* (2005) Funk, Hermann, Kuhn Christina, Demme Silke. Plzeň: Fraus.
10. *Tangram aktuell 1. Glossar XXL. Deutsch - Tschechisch. 1 – 4 Lektion.* (2005) Všetíček, Martin, Mackensen, Andrea. Max Hueber Verlag: Ismaning.

11. *Tangram aktuell 1. Glossar XXL. Deutsch - Tschechisch. 5 – 8 Lektion.* (2006) Všetíček, Martin, Mackensen, Andrea. Max Hueber Verlag: Ismaning.
12. *Tangram aktuell 1. Lehrerhandbuch. 5 – 8 Lektion.* (2005) Elke, Ina, Dallaiazza, Rosa-Maria, Von Jan, Eduard, Maenner, Dieter, Ochmann, Nana. Max Hueber Verlag: Ismaning.
13. *Tangram aktuell 1. Lektion 1 – 4.* (2004) Dallapiazza, Rosa-Maria, Von Jan, Eduard, Schröder, Til. Max Hueber Verlag: Ismaning.
14. *Tangram aktuell 1. Lektion 5 – 8.* (2004) Dallapiazza, Rosa-Maria, Von Jan, Eduard, Schröder, Til. Max Hueber Verlag: Ismaning.

13.5. WEITERFÜHRENDE LITERATUR

1. Ahrens, Rüdiger (Hg.) (2001): *Europäische Sprachenpolitik. European Language Policy.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.
2. Arbeitsplatz Europa. Sprachkompetenz wird messbar. A Comon European Framework of Reference for Language Learning und Teaching (CEF). (2004) O. O.: Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK).
3. Jenkins, Eva-Maria. Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen, Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.) *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch 1/1997.* Innsbruck: Studienverlag 1997. S. 182 – 193.
4. Nešporová, Marie. *Základní vzdělávání a další vzdělávání učitelů jazyků.* In: Kubík, Miloslav, Schmidt, Wilhelm. (Hg.) *Jazykověda a příprava učitelů jazyků. Teoretické problémy II.* Praha: Univerzita Karlova 1980.

ANHÄNGE

WORKSHEETS¹:

Worksheet 1a – How you use your own language

In this table, the first column lists seven different aspects of communication. Column 2 gives an example of the seven aspects involved in one communicative act, – explaining to the head teacher about a broken window. Fill in each of the other columns for different contexts. Some cells have been filled in to restrict your choice! Then, for each column indicate what kinds of changes in language would be involved.				
	Context 1	Context 2	Context 3	Context 4
Where?	School			
Your role?	Pupil		Customer	
Interlocutor? (the person you are talking to)	Head teacher			
Doing what?	Explaining	Asking permission		
About what?	Breakage			
Involvement in communication?	Interactive			Mediating (for instance, passing notes)
Medium?	Spoken			
Changes in language				
	Context 1	Context 2	Context 3	Context 4

¹ Bailly, Sophie, Devitt, Sean, Gremmo, Marie-José u. a. (Hg.) (2002): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment. A guide for Users*. [online] [citováno 2. dubna 2006]. Dostupné z URL: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-for-Users-April02.doc>.

Worksheet 1b – How you use your new language

This worksheet is essentially similar to Worksheet 1. In Columns 2 and 3 you fill in the different aspects involved in two communicative acts that you feel you are able to perform in your new language.

Fill in each of the columns for different contexts. Then, for each column indicate: (i) what you can do, and (ii) what kinds of problems you feel you would have.

	Context 1	Context 2
Where?		
Your role?		
Interlocutor?		
Doing what?		
About what?		
Involvement in communication?		
Medium?		
What you can do with reasonable ease		
	Context 1	Context 2
Problems you think you will have with language		
	Context 1	Context 2
How you would get around the problem right now		
	Context 1	Context 2

Worksheet 1c – How you get help in your new language and how you talk about language

<p>This worksheet is again similar to Worksheet 1. This time both columns are filled in for you. For each column indicate: (i) how much you can already do in the new language, and (ii) what you feel you need to learn.</p>		
	Context 1	Context 2
Where?	Classroom	Classroom
Your role?	Learner	Learner
Interlocutor?	Teacher (or other learner)	Teacher (or other learner)
Doing what?	Asking for help (such as asking what something means)	Discussing language
About what?	Your use of language	Forms of language (sentences, nouns and verbs, etc.)
Involvement in communication?	Interactive	Interactive
Medium?	Spoken (or written)	Spoken (or written)
What you can do with reasonable ease		
	Context 1	Context 2
What you would need to learn		
	Context 1	Context 2
How you I would get around the problem right now		
	Context 1	Context 2

Worksheet 2a**Part 1: Your skill of using your general knowledge when reading**

Take a look at a newspaper or magazine that you have bought recently.

- Pick an item that you have not yet read, but one you know a bit about.
- Write down what you know about the subject matter in advance.
- Try to create a mind-map for what one article is about.
- Read the article and see if you were right.

Part 2: Your skill of using your knowledge when reading in another language

In the language you are learning find a short text about a topic with which you are familiar. This may be a newspaper or Internet text about an event or person of international importance, or a fairy tale, or even a religious text or prayer.

- Highlight or underline any words you already know, including names of places or people.
- Draw a mind-map or schema of what the text is about.
- Using the words you know and the schema you have drawn, try to work out the meaning of any other words in the text.
- Look at the way the words are combined. Do you notice any patterns? Can you work out rules?

You should try to develop this strategy of making the most of what you already have in dealing with texts in another language.

Worksheet 2b: Your knowledge of how to organise your language

Imagine you have to explain a minor disaster (such as breaking a window) to a person in authority (such as a school principal).

With a friend,

- write out the actual dialogue you have with the principal in that context;
- make the necessary changes for leaving the message on an answering machine;
- rewrite the message as a fax.

Worksheet 2c1: Looking at your specific knowledge of your own society

List the following for your country:

- the means of identification you carry around with you (if any);
- what racial and religious groups are to be found in your country;
- what time meals are taken;
- what kind of present is acceptable when you are asked to dinner.

These may be banal and ordinary things for you, but when you see the problems foreigners have with them you begin to realize that they can be quite important. The same will hold for geographical, historical and political information.

Worksheet 2c2: Looking at your knowledge of the society of your new language

Try writing out, in the language you are learning, the same dialogue as in Worksheet 2b – explaining a minor disaster (such as breaking a window) to a person in authority (such as a school principal). Then answer the following questions:

- Did you have any problems in the area of appropriateness of language (for example, in greeting the principal, in apologizing, etc.)?
- If you had to leave a phone message instead, would you know how to begin and end it?
- If you had to send a fax or email, would you know what changes to make?
- Do you know what would be the appropriate attitude of a pupil of your age towards a school principal in the community whose language you are learning?
- How would you go about learning these things?

Worksheet 2d: Looking at your knowledge of the sounds of your language

Try the following task to find out more about the sounds of your own language.

- List the combinations of consonants that can start words in your language. What pattern is there in these combinations (for instance, in English, *cl*, *cr*, *gl*, *gr*, *pl*, *pr*, *bl*, *br*, *tr*, *dr* all have the letters *l* or *r* after the first consonant, which is itself of a certain type).
- List any combinations of consonants that cannot start words in your language (such as *pf* in English).
- What is the largest number of consonants that can be found at the beginning of a word in your language? (Three in English, provided the first one is *s*).
- Are there any consonants, or combinations of consonants, in your language that certain foreigners have difficulty with? (such as *th* in English)? Why do you think this is?
- Are there any vowel sounds in your language that certain foreigners have difficulty with?
- Do foreigners have problems with stress, rhythm, intonation, etc., in your language?

Worksheet 3a: Looking at how words are stored in your memory

See for yourself how you store words in your native language.

In the space of sixty seconds for each set below, count all the words you can think of that:

- belong to the meaning group “**food**”;
- are associated in your mind with *chair*, (or *chaise* in French);
- begin with the sound *pl...*;
- have the rhythm/stress pattern of *bicycle*, (or *télévision* in French).

Were there any words that occurred in more than one set? Compare your results with those of others in your group. Were the numbers of words in each set roughly equivalent? Were there similarities of choice?

Now do the same activity for the language you are learning.

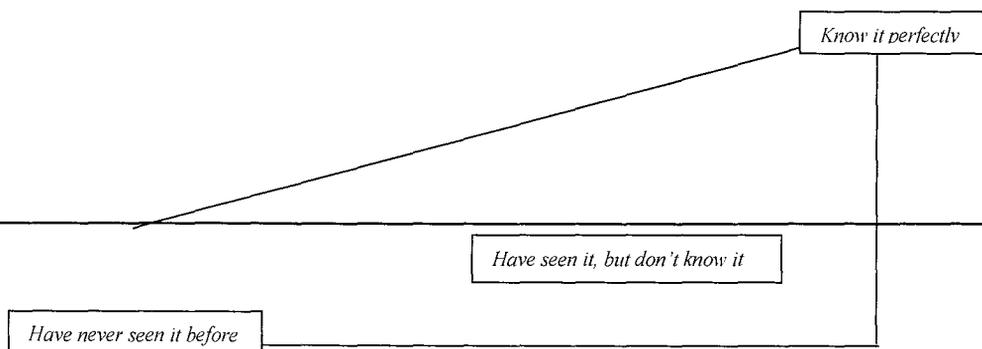
Worksheet 3b: Looking at the levels of your knowledge of words

Try to classify your knowledge of the following words (taken from a linguistics book):

acoustic, articulatory, proposition, complement, words, context

Arrange them in a graph, those you know least well at bottom left, those you know best at top right.

Then do a similar graph for words in your new language



Worksheet 3c: Looking at your knowledge of different aspects of word meaning

- Take the word *soft* in English, or *doux* in French.
- Combine it with as many words as you can. (Two examples: *a soft chair, un temps doux*.)
- What is the opposite of *soft* or *doux* in each case?
- What is common to the meanings of *soft* or *doux* in the combinations you have thought of?
- If you ask someone in English: "Is the ice-cream soft yet?" what are you implying?

What kinds of knowledge did you need to be able to do this task?

Worksheet 3d: Looking at your knowledge of the grammar of your own language

For the sentence: *The visiting student came to school this morning on a motorbike, or Mon frère a acheté un nouveau vélo*

- Without changing the sense, try putting the words in a different order.
- Create as many sentences as you can with any or all of the words in the sentence, and no others. (Obviously the sense will be different!)
- Put the words in an order that is not allowable in English, or French, as appropriate.
- Then try to make up a rule for word order in the language.
- Make a series of question based on this sentence. What kinds of changes did you have to make in order to create the questions?
- Then try to write out the rule for making a question.
- How many different forms can you think of for the verb *walk* or *acheter*?
- Can you think of any other verbs that have forms similar to *walk* or *acheter*?

Worksheet 4: Looking at the skills involved in reading and writing

The International Phonetic Alphabet is a set of symbols designed to represent sounds as they actually occur in spoken language.

Below is a sentence in English with its phonetic equivalent.

Reading the guide is sheer drudgery and a waste of thinking time.

[rɪdɪŋ ðə ɡaɪd ɪz ʃiːə drʌdʒəri ʌnd ə weɪst əv θɪŋkɪŋ taɪm]

- With this information write out the English words the phonetic symbols stand for:

θəʊzənd _____ rɪʃ _____ læŋɡwɪdʒ _____ brʌðə _____

- List the problems you had in deciphering these words.
- Now try **writing** the following words in phonetic script:
- *Shaving* _____ *with* _____ *this* _____
- How was writing in phonetic script different for you?

In writing or reading in normal script, you generally use skills that are second nature to you.

Doing this task was like having these skills work in slow motion.

Worksheet 4a: Looking at the kinds of texts that you have produced today

List as many as you can of the different texts that you have processed so far today. Then try to group them according to

- whether they were spoken, written, signed or touched;
- where they occurred;
- who else was involved in producing and/or receiving them;
- what physical medium was used;
- what their purpose was.

Worksheet 4b: Looking at the texts involved in taking public transport from A to B

- Make a list of **all** the texts that are involved in using public transport in a city in your country. Where possible collect real samples.
- With a group of friends, write out each of these texts in full.
- Make a list of the potential sources of difficulty that these texts might cause for someone who does not know your language very well.
- For each potential source of difficulty, list the added tasks the visitor may have to perform in order to solve the problem.
- For each of these added tasks, imagine the text that the visitor must produce and/or receive.

Worksheet 4c: Looking at your ability to process texts in the new language

- Choose **three** common tasks you perform in the real world every day.
- Break each one down into its different bits.
- List the texts that have to be processed for each subtask.
- Of the three tasks, which one would you be able (a) to perform most successfully in the new language, and (b) to perform least successfully. Evaluate your ability to use correct and appropriate language for each of the tasks chosen.

Worksheet 5a: Looking at the sounds, words and grammar of your new language

Try the following task for the language you are learning.

Get a native (or a fluent non-native) speaker of the language you are learning to record an interview with you in which you talk a bit about yourself, and tell a story. Transcribe five minutes of the interview.

- Listen to yourself, and note the sounds that caused you problems.
- List the types of words that caused you problems.
- Look at the transcript. Were there rules you followed for the different verb forms you used?
- What were the main things you succeeded in doing in the interview?

Worksheet 5b: Looking at your language needs, course book, and syllabus

- Make a table for your new language, similar to the one in Worksheet 1, but larger, on which you specify the places where you hope to be able to use the new language, who you will be communicating with and in what role, what you will be doing through the communication, what you will be communicating about, what kinds of involvement you will have in the communication and in what media.
- Create a similar table for your language learning course book or other materials. Try to work out on what principles the materials are organized, using, where possible, the categories of language use given in CEF.
- Finally, create a similar table for the language syllabus you have to follow.
- Compare the three tables. How closely do they correspond?

Worksheet 5c: Reflecting on your learning of a new language

Try the following activities, which involve reflection on the learning process as it affects you.

- Examine your use of the foreign language over a period of time.
- Does it show any of the features of the type listed in Unit 3 above for beginner or intermediate learners? Is your use of verbs, for example, consistent, or do you find that it varies all the time? Are there any contexts in which it varies more than others? Why would this be so?
- Keep a record over a period of time of the strategies you use for learning. Which approach do you prefer, reading and listening to large amounts of the language, or studying a textbook or grammar and learning the system in a formal way? Do you use a mixture of both approaches?
- Examine how dependent you are on textbooks and teachers for guidance in your learning. Are there any decisions you consistently make on your own initiative, because you know that certain things work or do not work for you?
- How important for you are tests and examinations?
- What motivates you to continue learning the new language?
 - Your interest in the language and the people who speak it?
 - Your interest in languages generally?
 - Your success to date in learning languages?
 - The enthusiasm of your teacher, parents, friends?

Mögliche Teile des Lehramtsportfolios für Fremdsprachenlehrkräfte (LAPF)

„In der ersten Ausbildungsphase (Studium an der Universität oder einer Pädagogischen Hochschule) sollte ein Studierender der Fremdsprachendidaktik folgende Dokumente und Schriften in seinem Portfolio sammeln:

1. Inhaltsverzeichnis;
2. Formalien: Foto, aktueller Lebenslauf, Dokumente über Leistungen des Einstufungstests, später auch die Beurteilung der Zwischenprüfung oder der Modul-Abschlussprüfungen und andere Fremdbeurteilungen;
3. Lernbiographie und eine Selbsteinstufung der eigenen Sprachkenntnisse;
4. einen Kurzbericht über die Studienmotivation;
5. Nachweis von Kenntnissen in Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, und von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen belegt durch Seminararbeiten bzw. Ausarbeitungen von Referaten, die selbst zu wählen sind;
6. Unterrichtsproben, -vorbereitungen und –reflexionen aus den Praktika, die selbst zu wählen sind; sowie aus den Praktika erwachsene Wünsche für das weitere Studium;
7. Reflexionen über Erfahrungen, an sich selbst beobachtete Lernfortschritte oder Lerndefizite, sowie Vorschläge zum Ausgleich dieser Defizite, die nach jedem Semester angefertigt werden sollten;
8. ein individuelles Literaturverzeichnis, das die tatsächlich gelesene Fachliteratur, mit Kurzkomentaren versehen, auflistet.

(In der 2. Ausbildungsphase wird das Lehramtportfolio weiter benutzt und erweitert, zu den acht oben genannten und obligatorischen Teilen werden folgende Teile hinzugefügt:)

9. Beschreibung und Reflexion einiger zentraler Hospitationen im Referendariat, die selbst ausgewählt werden;
10. Aufzeichnungen und Reflexion von mindestens drei Unterrichtsbesuchen in einem Unterrichtsfach, die selbst zu wählen sind;
11. ausgewählte, selbst erstellte und erprobte Unterrichtsmaterialien;

12. Aufzeichnungen und Reflexionen zu besonderen Veranstaltungen in der Schule (Klassenfahrten, Schulferien, Versetzungskonferenzen, pädagogischen Konferenzen etc.), die selbst zu wählen sind;
13. eine Selbstbeurteilung, die in den einzelnen Phasen des Referendariats Lernfortschritte bzw. Lerndefizite feststellt und auch auf das Beratungsgespräch in der Mitte des Referendariats vorbereitet;
14. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Literatur, die für den Kandidaten während dieser Ausbildungsphase wichtig war und mit eigenen Kommentaren versehen wird.

(Bei der Berufsausübung kann jeder nach seinem Willen weiter mit der Portfolioarbeit fortsetzen oder nicht. Die Fremdbeurteilung fällt aber in den meisten Fällen ab. Mögliche Zusatzteile:)

15. Fortbildungsveranstaltungen, die die Lehrkraft besucht hat, ergänzt mit eigenen Kommentaren und Reflexionen;
16. ausgewählte, erprobte und selbst erstellte Unterrichtsmaterialien;
17. Daten und Reflexionen im Sinne der Aktionsforschung, die bei Hospitationen entstanden sind;
18. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Literatur mit Kommentaren“ (Burwitz-Melzer 2004, 147ff.).

BEISPIELE AUS DEN ANALYSIERTEN LEHRWERKEN

- 3/1 Schritte international A1/1. (Ich kann auf Deutsch)
- 3/2 Studio d. (Lerntipps)
- 3/3 Studio d. (Übungen zur Mehrsprachigkeit)
- 3/4 Studio d (Übung zur Interkulturalität)
- 3/5 Studio d. (berufsorientierte Übung)
- 3/6 Direkt. (Einleitungsseite der 6. Lektion)
- 3/7 Direkt. (Wiederholung zum Abitur)
- 3/8 Schritte international A1/1. (landeskundliche Thema, Mehrsprachigkeit)
- 3/9 Schritte international A1/1. Glossar XXL. (Lerntipps, berufsorientierte Übung)
- 3/10 Schritte international A1/1. Glossar XXL. (Lerntyp-Test + Auswertung)
- 3/11 Schritte international A1/2. (Fragebogen: Was kann ich schon?)
- 3/12 Schritte international A1/1. Methodisches Lehrerhandbuch (Übung zur Mehrsprachigkeit)
- 3/13 Tangram aktuell 1. – 4. Lektion. (Selbstkontrolle)
- 3/14 Tangram aktuell 5. 8. Lektion. (Lerntipps)
- 3/15 Direkt. (Portfolio)

Umím německy:▶ **zeptat se na povolání a nazvat své povolání**

- Was sind Sie von Beruf? / ♦ Ich bin Lehrerin/Pilot/Automechaniker von Beruf.
- Was machst du beruflich? ♦ Ich arbeite als Taxifahrerin/Kellner/Sekretärin.

▶ **představit se a předat vizitku**

Guten Tag, mein Name ist Muhammad al Thani. Ich bin Programmierer bei Efes-Soft in Karlsruhe. Hier ist meine Karte.

▶ **říci, co lidé dělají**

Ein Automechaniker / eine Automechanikerin repariert Autos in einer Werkstatt.
Der Verkäufer / die Verkäuferin verkauft Schuhe im Schuhgeschäft.

slovní zásobu k tématům:

- ▶ **povolání** Programmierer/in, Arzt/Ärztin, Krankenpfleger/Krankenschwester, Kaufmann/Kauffrau, Frisör/in ...
- ▶ **činnosti** informieren, telefonieren, organisieren, planen, reparieren, verkaufen, untersuchen, Haare schneiden ...
- ▶ **pracoviště** in einer Werkstatt, im Krankenhaus, im Call-Center, im Fitnessstudio, im Büro ...

gramatiku:▶ **způsobová slovesa können, müssen**

větný rámec: způsobové sloveso v určitém tvaru + infinitiv významového slovesa

Um 16 Uhr **muss** ich meinen Sohn vom Kindergarten **abholen**. / Ich **muss** beruflich oft **telefonieren**.

Wir **können** um zwölf Uhr in der Kantine **essen**. / Er **kann** bis neun Uhr **schlafen**.

▶ **přivlastňovací zájmena ve 4. pádě**

Ich mag **meinen** Chef. / Dirk hasst **seinen** Computer. / Silke sucht **ihre** Brille.

právně vyslovovat:▶ **souhlásky n, ng, nk**

Bringen Sie bitte die Rechnung! / Die Bücher stehen im Schrank.

teme nahlas a učíme se:

h muss um acht im Büro sein. / Ich habe keine Zeit. / Ich muss gleich weg!

6 Wortschatz systematisch lernen

- 1** Vyzkoušejte si různé strategie učení se slovíčkům. Přečtěte si jednotlivé tipy pro lepší zapamatování a diskutujte o nich s ostatními.



TIP 1

Učte se slovíčkům doma s pomocí kartiček.



Wohnung und Möbel

das Wohnzimmer

der Fernseher

die Küche

der Tisch

TIP 2

Shromážďujte si slova k tématům.

TIP 3

Vytvářejte si kartičky se slovy a ukládejte je ve své kartotéce.

Plural —————→
 Artikel —————→ *das Wörterbuch, "-er*
 Wortakzent —————→
 Beispielsatz —————→ *Arbeiten Sie mit dem Wörterbuch.*

2 Themen und Texte

- 1** Begrüßung – internationale und regionale Varianten. / Pozdravy – mezinárodní a regionální varianty. Vytvořte tabulku a napište, co se kde říká a dělá.

Begrüßung international

In Deutschland und in Österreich gibt man meistens die Hand. Aus Frankreich, Spanien und Italien kommt eine andere Tradition: Man küsst Bekannte einmal, zweimal oder dreimal. Und in Ihrem Land?



Begrüßung und Verabschiedung regional

„Guten Morgen“, „Guten Tag“, „Guten Abend“ (ab 18 Uhr) und „Auf Wiedersehen“ sind neutral. „Hallo“ und „Tschüss“ hört man sehr oft. Das ist nicht so formal. In Österreich sagt man auch „Servus“ und in der Schweiz „Grüezi“ und „Auf Wiederluege“. In Norddeutschland sagen viele Menschen nicht „Guten Tag“, sie sagen „Moin, Moin“. In Süddeutschland grüßt man mit „Grüß Gott“.



Begrüßung und Verabschiedung in ... / Pozdravy a rozloučení v ...

Deutschland / Österreich / der Schweiz	Tschechien
.....

- 2** Sich vorstellen: Ort, Sprachen, Wohnen. / Představit se: místo, řeči, bydlení.



Ich-Texte
schreiben /
Psaní
textů
o sobě

Antworten Allen antworten Weiterleiten Posteingang

Liebe ...

Ich heiße ... Ich komme aus ... Das liegt (bei) ...

Ich bin ... Ich spreche ...

Ich wohne ... Und du? Bitte antworte.

Tagesablauf und Termine international. / Denní program a termíny mezinárodně.

a) Přiřaďte obrázky k větám.

1. Viele Deutsche frühstücken um neun Uhr im Büro.
2. In Spanien macht man von 14 bis 16 Uhr eine Mittagspause.
3. In China isst man um sieben Uhr zum Frühstück eine Suppe.
4. In Japan isst man um zwölf Uhr zu Mittag.

Und Sie?



a



b



d



b) Srovnejte s Čechy. (Viele Tschechen)

einen Arzttermin machen. / Sjednání termínu u lékaře. Da Qui ruft in der Praxis Dr. Glas an. / Da Qui telefonuje panu Dr. Glasovi.

c) Ergänzen Sie den Dialog. / Doplněte chybějící výrazy v rozhovoru.

m - bis - um - um - wann

- Hier Praxis Dr. Glas, Schwester Christiane, guten Tag.
 Guten Tag. Hier ist Da Qui. ist am Freitag Sprechstunde, bitte?
 Am Freitag? Von acht Uhr zwölf Uhr.
 Ich hätte gern einen Termin. Geht es elf Uhr?
 Ja, elf ist es okay.
 Gut, dann komme ich Freitag um elf.



d) Lesen Sie den Dialog laut. / Čtěte rozhovor nahlas.



Sjednáváte si termín u lékaře. Na co se Vás zeptá sestra? Zakřížkujte.

1. Waren Sie schon einmal hier?
2. Wann stehen Sie am Mittwoch auf?
3. Geht es am Donnerstag um elf Uhr?
4. Haben Sie ein Visum?
5. Welche Krankenkasse haben Sie?
6. Wann können Sie kommen?

V této lekci se naučíte:

- hovořit o povoláních,
- popsat denní program a činnosti,
- někoho představit (v zaměstnání),
- způsobová slovesa *müssen, können* a větný rámec,
- přivlastňovací zájmena a záporné zájmeno *kein* ve 4. pádě,
- interpretovat statistiku,
- výslovnost souhlásek *n, ng* a *nk*.



A Vy?
Ptejte se
a odpovídejte
si navzájem.



Zapamatujte si!

Následující výrazy použijeme, když se ptáme partnera na povolání nebo své povolání představujeme.

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| Was sind Sie von Beruf? | Ich bin ... |
| Was machen Sie beruflich? | Ich bin ... von Beruf. |
| Was machst du beruflich? | Ich arbeite als ... |
| Was ist dein Beruf? | |
| Und was machst du? | |



Was man im Beruf hört. / Co slyšíte v zaměstnání.

Čtěte nahlas. Dávejte pozor
na výslovnost *ng* a *nk*.

Frau Reimann, bringen Sie bitte die Basler Zeitung.

Bringen Sie bitte das Geld auf die Bank.

Sind die Videos im Schrank?

Bringen Sie bitte die Rechnung.

Hängen Sie bitte das Bild an die Wand.

Všimněte si!

Skupina *ng* se
vyslovuje přibliž-
ně jako v češtině
n před *k* (např.
banka).

Guten Appetit!



V této lekci se naučíš

- názvy potravin a hotových jídel
- vyslovit, čemu dáváš přednost
- vyprávět o svých stravovacích návycích
- objednávat v restauraci
- vyjádřit svůj názor na pokrmy
- vyhledávat v textu informace, které tě zajímají

Připravuješ-li se na maturitu

- zpracováváš otázky z tematických okruhů:
každodenní život (potravinářské zboží, jídla)
a svět kolem nás (stravovací zařízení)
- procvičíš si řízený rozhovor:
získávání a sdělování informací
- seznámíš se a procvičíš si:
řízený rozhovor s argumentací



SPRECHEN

(ABI)FERTIGKEITSTRAINING

3 • Lies den Wortschatz zum Thema „Tagesablauf“ und ergänze ihn.
 A Přečti si nejprve slovní zásobu k tématu „Průběh dne“ a doplň ji.

Tagesablauf

Dein Wortschatz:

Dein Wortschatz:

Dein Wortschatz:

Dein Wortschatz:

Dein Wortschatz:

Schule

Mit dem Bus? Zu Fuß? ...
 Wie viele Stunden Unterricht?
 Von ... bis ... Uhr.
 Wie viele Pausen?
 Klassenarbeiten?
 Hausaufgaben?

Haushalt

Hilfst du im Haushalt?
 Deckst du den Tisch (ab)?
 Räumst du dein Zimmer auf?
 Gehst du einkaufen?

Alltägliches

... waschen, duschen, frühstücken,
 ... mit dem Bus fahren, von der Schule
 zurückkommen,
 ... zu Mittag/Abend essen,
 ... für die Schule lernen,
 ... die Eltern anrufen, sich treffen, ...
 ... ins Kino, in die Disko ...
 ... schlafen gehen

Wann?

Am Morgen/morgens
 Am Mittag /Nachmittag
 Am Abend
 Um ... Uhr
 Nach der Schule
 Nach den Hausaufgaben

Dein Wortschatz:

Dein Wortschatz:

Wie oft? Wie lange?
 1 Stunde, 2 Stunden ...
 oft, manchmal, immer, nie ...
 jeden Tag,
 einmal/zweimal die Woche/
 im Monat

Freizeit

Viel/wenig/keine Freizeit,
 Sport treiben: Fußball,
 Tennis, ...
 Kurse: Musikkurs,
 Sprachkurs, Tanzkurs ...
 fernsehen

Dein Wortschatz:

Sestav plán výpovědi.
 Promysli a zapiš si
 slovní zásobu.

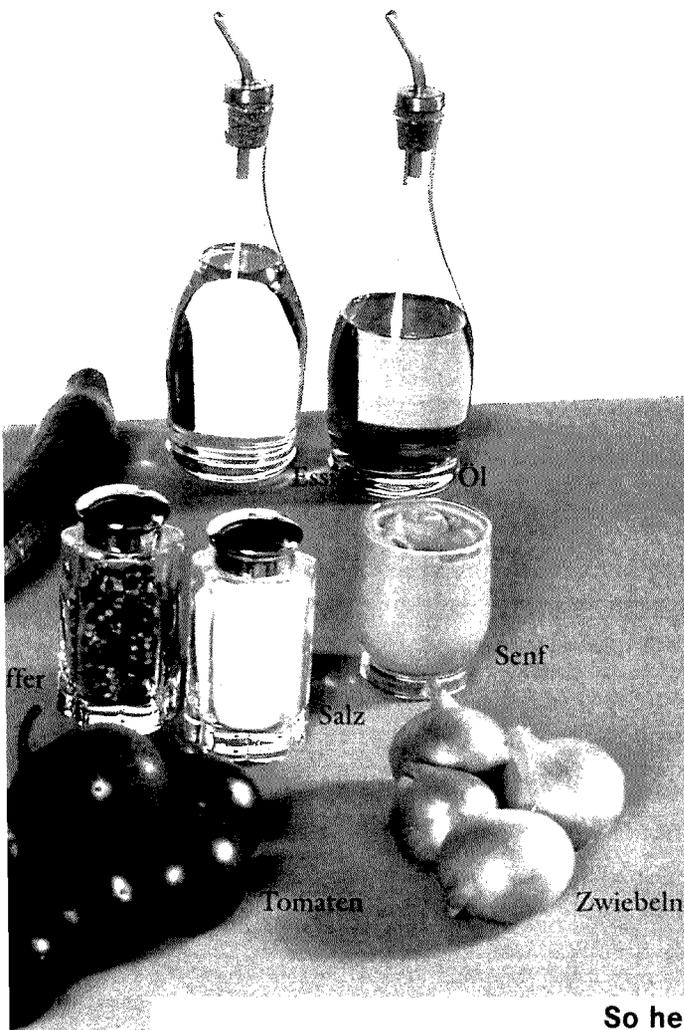
3 • Wähl ein Thema: Haushalt, Alltägliches, Schule oder Freizeit und erzähl.
 B Zvol si téma: **domácnost, všední starosti, škola, volný čas a vyprávěj.**

Was will ich sagen?	Welchen Wortschatz brauche ich?
1. ...	
2. ...	
3. ...	

Kartoffelsalat mit Gurke

Sie brauchen:
 3 Pfund Salatkartoffeln
 1 Salatgurke
 2 Zwiebeln
 4 EL Pflanzenöl
 4 EL Apfelessig
 etwa 1 l Wasser
 1 EL Senf, Salz, Pfeffer

Die Kartoffeln weich kochen, kalt werden lassen, schälen und in Scheiben schneiden. Die Gurke in feine Scheiben schneiden. Die Zwiebeln in sehr feine Würfel schneiden. Kartoffeln, Gurke und Zwiebeln zusammen mit den anderen Zutaten in einer Schüssel sehr gut mischen. Den Salat eine Stunde stehen lassen. Dann noch einmal mischen und servieren. Guten Appetit!



So heißt das ...

in Norddeutschland

Wiener Würstchen

Tomate

Kartoffel, Tüfte,
Erdapfel

Frikadelle, Bulette

Brötchen, Rundstück,
Schrippe

Kasseler Rippchen

in Süddeutschland

Wienerle, Wiener

Tomate

Kartoffel, Erdapfel,
Krumbir

Fleischküchle,
Fleischpflanzerl

Semmel, Weckerl,
Labla, Bemme

Ripperl, Ripple

in Österreich

Frankfurter

Paradeiser, Tomate

Erdapfel, Grundbirn

Faschiertes Laibchen,
Faschiertes Laberl

Semmel, Weckerl

Selchkaree, Selchripperl

in der Schweiz

Wienerli

Tomate

Kartoffel, Herdöpfel,
Gumeli, Grumpere

Hackplätzchen,
Hacktätschli

Semmel, Weggli

geräuchertes Rippli

Jak se učit a opakovat slovíčka: obrázky

Zapamatovat si izolovaná slovíčka bez kontextu je příliš těžké. Když se budete chtít plynule vyjadřovat v němčině, může se stát, že budete mít potíže spontánně si na „izolované“ slovíčko vzpomenout.

Jednou z možností, jak se slovíčka učit a opakovat v kontextu, je práce s různými obrázky. Vystříhněte si obrázky z časopisů, novin, reklamních letáků nebo použijte vlastní fotografie. Nalepte si obrázek do slovníčku – pozor, slovníček by měl být velký sešit – a okolo obrázku si poznamenejte slovíčka a spojte je s odpovídajícími částmi obrázku jednoduchou čarou. Později si k jednotlivým slovíčkům můžete doplňovat další informace podlo toho, co už jste se naučili, např. vhodná adjektiva, slovesa a celé věty.



Nalepte si do slovníčku nebo na větší papír fotografii své rodiny a popište ji podle vzoru.

Žádost o stipendium na letní jazykový kurz

- 1 Představte si, že chcete podat žádost o stipendium na letní jazykový kurz u DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*). Jednou z podmínek žádosti je vyplnění formuláře. Ten najdete v internetu na adrese <http://www.daad.de/deutschland/down/oad/03118.de.html>

Pod nadpisem „Weitere Formulare zum Download“ a dále pod „Antrag zum Sommerkursstipendium“ si vyberte a otevřete odpovídající soubor (buď Word nebo PDF). Ytiskněte první stranu formuláře a pokuste se jej ve dvojicích vyplnit. Přineste vyplněný formulář do třídy a srovnějte s ostatními spolužáky.

- 2 Pokuste se ve třídě k jednotlivým bodům formuláře vytvořit otázky.

Víte, jaký učební typ jste?

Víte, jaký učební typ jste?

Jak se Vám nejlépe učí? Zabýváte se raději nejdříve „teorií“, nebo si chcete všechno nejraději hned „vyzkoušet“?

Člověk získává nové informace různými způsoby: zrakem, poslechem, hmatem atd. Někdo si lépe pamatuje informace, které slyšel, pro někoho je důležitější poslech a někdo si nejlépe pamatuje věci, na které si také mohl sáhnout a ohmatat je.

Označte odpovědi, které nejlépe odpovídají Vašemu učebnímu stylu.

1 Jak si nejlépe pamatujete nové informace?

- a Nejlépe si pamatuji informace, které jsem slyšel(a).
- b Nejlépe si pamatuji informace, které jsem četl(a).
- c Nejlépe si pamatuji to, co si můžu sám/sama prakticky vyzkoušet.

2 Jak se učíte a procvičujete si nová slovíčka?

- a Nová slovíčka vyslovuji několikrát za sebou nahlas nebo si je namluvím na kazetu a často je poslouchám.
- b Nová slovíčka si opakovaně čtu ve slovníčku a opakuji si je např. pomocí asociogramu, tzn. že si přehledně poznamenám všechna slovíčka k určitému tématu.
- c Nová slovíčka si napíšu na lístky a řadím je podle různých kritérií (např. synonyma, antonyma, slova nadřazená a podřazená apod.).

3 Jak si opakujete novou gramatiku?

- a Polohlasně si přeřikávám pravidla, často v rýmech nebo pomocí tzv. mnemotechnických pomůcek.
- b V učebnici si gramatická pravidla podtrhávám a vypisuji si je do vlastních přehledů.
- c Dělán si vlastní přehledy gramatiky a zkouším nová pravidla hned používat ve vymyšlených rozhovorech.

4 Jak si procvičujete mluvený projev?

- a Poslouchám nahrávky na kazetě a opakuji celé věty.
- b Nejdříve si poznamenám strukturu rozhovoru a pak ústně formuluji jednotlivé repliky.
- c Při mluvení se snažím napodobovat rodilé mluvčí – intonaci, výslovnost, gestikulaci apod.

5 Jak čtete nový text?

- a Text si nejdříve přečtu nahlas. Občas u toho také poslouchám hudbu.
- b Při čtení si barevně označuji slova a věty, které se mi zdají být důležité.
- c Při čtení se často procházím po pokoji. Text rozčlením na části a ke každé části si dělám poznámky.

6 Jak si prohlubujete a procvičujete své znalosti mimo vyučování?

- a Poslouchám zajímavá vysílání na německých stanicích v rádiu.
- b Snažím se často číst německé texty – časopisy, noviny, knížky, texty na internetu.
- c Doma se snažím prakticky vyzkoušet to, co jsme probírali ve vyučování – zkouším hrát dialogy, přednášet texty apod.

Vyhodnocení najdete na straně 46.

Vyhodnocení: Víte, jaký učební typ jste?

Převažují u Vás odpovědi a?

Pak patříte k tzv. **auditivnímu typu**. Rádi posloucháte a dobře si pamatujete informace, které jste slyšel(a). Učíte se především poslechem a mluvením. Při učení rád(a) pohybuje rty a přeříkáváte si učební látku nahlas.

Měl(a) byste proto často číst texty nahlas, aby se Vám obsah a melodie lépe vryly do paměti. Učte se slovíčka pomocí zvukového nosiče. Slovíčka si opakujte se spolužáky a „zkoušejte“ se navzájem. Pokuste se formulovat gramatická pravidla pomocí krátkých rýmů nebo jiných mnemotechnických pomůcek a pravidelně si je polohlasně přeříkávejte. Také příjemná hudba v pozadí podporuje u auditivních typů produktivitu učení. Pokud možno poslouchejte často německé rádio a dívejte se na německou televizi.

Převažují u Vás odpovědi b?

Pak patříte k tzv. **vizuálnímu typu**. Dobře si pamatujete vše, co jste viděl(a). Často si pamatujete celé obrázky, přehledy nebo stránku, na které určité informace stály. Rád(a) a hodně čtete.

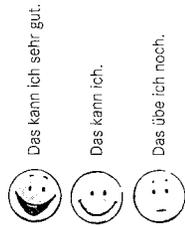
Shrňte si učební látku vždy do vlastních přehledů, pomocí různých barev vyznačte nejdůležitější informace popř. doplňte jednoduchými obrázky nebo skicami. Během vyučování byste si měl(a) slyšené informace písemně zaznamenávat, abyste si vytvořil(a) „most“ mezi poslechem a vizuálním vjemem. Hodně čtete německé texty – noviny a časopisy, reklamní letáky, internetové stránky či knížky.

Převažují u Vás odpovědi c?

Pak patříte k tzv. **motorickému typu**. Rádi se zabýváte praktickými činnostmi a dobře si pamatuje to, co jste sám/sama vyrobil(a) a udělal(a). Vlastně vyrobené přehledy, koláže, modely apod. podporují zapamatování si informací, se kterými jste pracoval(a). Lidé, kteří patří k motorickému typu, se často rádi během učení pohybují a přecházejí tam a zpět.

Opakujte si učební látku nahlas, gestikulujte při tom a snažte se hned vše nové prakticky vyzkoušet: veďte např. rozhovor mezi dvěma osobami a převezměte obě role; postavte si do pokoje předměty (nebo jejich obrázky) k novým slovíčkům a popište je, pak je řaďte do různých skupin; namalujte si gramatická pravidla jako plakát a pověste si jej doma apod. Dívejte se pravidelně např. na německé seriály a písemně shrňte jejich obsah.

Tyto charakteristiky jsou samozřejmě zjednodušené. Učební proces je podstatně komplikovanější a mezi těmito třemi základními typy existují různé smíšené typy. Každý z nás ale většinou tíhne k jednomu určitému typu.

**Hören**

Ich kann Fragen zu meiner Person verstehen: *Wann haben Sie das Diplom gemacht?*

Wie lange arbeiten Sie schon bei „Föbis“? Seit wann machen Sie ein Praktikum?

Ich kann Anweisungen verstehen: *Zum Schluss muss man die Fahrkarte stempeln. / Reservieren Sie dort die Tickets.*

Ich kann Ratschläge und Empfehlungen verstehen: *Geh doch mal wieder ins Kino. / Mein Mann soll jeden Tag drei Tabletten nehmen.*

Ich kann einfache Wegbeschreibungen verstehen: *Gehen Sie immer geradeaus!*

Ich kann einfache Durchsagen am Bahnhof und am Flughafen verstehen: *Achtung, eine Durchsage ...*

Ich kann die Informationen einer Reiseleitung verstehen: *Nach dem Mittagessen machen wir eine Stadtrundfahrt.*

Ich kann Nachrichten auf dem Anrufbeantworter verstehen: *Bitte reservieren Sie einen Tisch für sechs Personen.*

Ich kann Telefonansagen verstehen: *Guten Tag. Sie sind verbunden mit ...*

Lesen

Ich kann Stellenanzeigen verstehen: *Wir suchen Praktikanten mit guten Wirtschaftskennnissen ...*

Ich kann Informationsbroschüren verstehen: *Öffnungszeiten Dom: Montag bis Freitag ...*

Ich kann in Fahrplänen wichtige Informationen suchen: *Abfahrt – Ankunft – Umsteigeort*

Ich kann Informationstexte verstehen: *Am Fahrradschloss sehen Sie ein Licht ...*

Ich kann einfache Zeitungsartikel lesen: *Ungewöhnliche Berufe / Weltrekord im „Fahrrad-Rückwärts-Geigen“*

Ich kann auf der Übersichtstafel in einem Kaufhaus Informationen suchen: *Erdgeschoss: Drogerie, ...*

Ich kann Einladungen zu unterschiedlichen Anlässen verstehen: *Es ist soweit. Wir heiraten ...*

Ich kann Zu- und Absagen verstehen: *Ich komme gern. / Leider kann ich nicht kommen, denn ...*

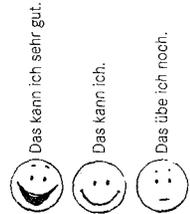
Sprechen

Ich kann meinen Beruf nennen und andere nach ihrem Beruf fragen: *Ich bin Lehrerin von Beruf. / Ich arbeite als Verkäuferin. / Was sind Sie von Beruf?*

Ich kann über meine Ausbildung sprechen: *Ich habe Informatik studiert. / Ich mache eine Ausbildung als Hotelfachfrau.*

Ich kann Zeitangaben machen: *Das war vor 15 Jahren. / Ich wohne seit drei Monaten in München. / Ich habe im Januar geheiratet. / Im Sommer war ich bei meinen Eltern auf dem Land.*

Ich kann Informationen in der Touristeninformation / an der Hotelrezeption einholen: *Ich möchte heute eine Stadtführung machen. / Haben Sie ein Zimmer frei?*



Ich kann über meine Pflichten sprechen: *Ich muss mein Zimmer aufräumen.*

Ich kann Ratschläge geben: *Trink doch ein Glas Wasser.*

Ich kann um Erklärung bitten: *Was heißt/bedeutet ...? Können Sie das bitte erklären?*

Ich kann über Schmerzen sprechen: *Ich habe Kopfschmerzen. / Mein Bauch tut weh.*

Ich kann einen Termin vereinbaren: *Ich brauche bitte einen Termin.*

Ich kann nach dem Weg fragen und Wege beschreiben: *Entschuldigung, ich suche den Bahnhof. / Gehen Sie die zweite Straße rechts.*

Ich kann am Schalter Auskünfte erfragen und eine Fahrkarte kaufen: *Entschuldigung, ich brauche eine Auskunft. / Eine Fahrkarte nach Salzburg, bitte.*

Ich kann Probleme mit Geräten beschreiben und den Kundendienst um Hilfe bitten: *Mein Handy funktioniert nicht mehr. Reparieren Sie auch Handys?*

Ich kann höflich um etwas bitten: *Könnten Sie bitte das Fenster zumachen?*

Ich kann eine Nachricht auf den Anrufbeantworter sprechen: *Hier spricht ... Bitte rufen Sie mich zurück unter ...*

Ich kann sagen, wie mir etwas gefällt: *Die Hose finde ich nicht so schön. / Der Pullover gefällt mir nicht.*

Ich kann sagen, was meins ist: *Diese Brille gehört mir (nicht).*

Ich kann über meine Vorlieben sprechen: *Ich fahre nicht gern Auto. Ich fahre lieber Fahrrad.*

Ich kann Kleidung kaufen: *Haben Sie den Rock auch in Größe ...? / Die Hose passt mir nicht. Sie ist zu klein.*

Ich kann das Datum und mein Geburtsdatum nennen: *Heute ist der 31. Dezember. / Ich habe am 10. Januar Geburtstag.*

Ich kann Gründe nennen: *Ich mache gern Sport, denn ich will fit bleiben.*

Ich kann Glückwünsche aussprechen: *Alles Gute zum Geburtstag!*

Schreiben

Ich kann eine Anfrage schreiben: *Sehr geehrte Damen und Herren, ich habe Ihre Anzeige ...*

Ich kann ein Formular ausfüllen: *Name, Adresse, Ankunft ...*

Ich kann schriftlich zu- oder absagen: *Lieber ..., vielen Dank für die Einladung.*

Ich komme ...

Ich kann eine Einladung schreiben: *Liebe ..., ich feiere meinen Geburtstag ... Herzliche Grüße ...*

Ich kann eine einfache Postkarte aus dem Urlaub schreiben: *Lieber ... Ich bin in Wien.*

Die Stadt gefällt mir sehr gut. Jeden Tag ...

Ich kann einen einfachen Brief über meinen Job und über meinen Tag schreiben: *Liebe ..., vielen Dank für deinen Brief. Seit drei Monaten arbeite ich nun schon ...*

Ich kann eine einfache E-Mail über ein Fest schreiben: *Hier feiern wir Silvester*

meistens mit Freunden oder mit der Familie.



Wie heißen die Wörter auf Englisch? In anderen Sprachen? In Ihrer Sprache? Ergänzen Sie.

Deutsch	Englisch	Andere Sprache(n), die ich spreche	Meine Sprache
Apfel
Banane
Bier
Brot
Fisch
Joghurt
Käse
Kiwi
Milch
Orange
Reis
Salat
Salz
Tee
Tomate
Wasser
Wein

Selbstkontrolle

1 Ich

Ich komme aus Ich bin 19 in geboren.

Meine Staatsangehörigkeit:

Ich bin (von Beruf) und arbeite bei

Ich bin und habe Kinder.

Ich buchstabiere meinen Namen:

.....

Meine Adresse ist:

.....

Meine Telefonnummer ist

(Vorwahl) (Rufnummer)

2 Antworten Sie. („Ich auch.“ / „Ich nicht.“ / „Ich auch nicht.“ / „Aber ich.“)

Ich lebe in Deutschland.

Ich bin verheiratet.

Ich habe zwei Kinder.

Ich spreche Englisch.

Ich esse gerne Kuchen.

Ich trinke gerne Cola.

Ich trinke nicht gerne Bier.

Ich esse kein Eis.

3 Ich bestelle im Lokal (nehmen/möchten + Akkusativ)

.....
.....

Ergebnis:

	✓✓	✓	-
1 Angaben zur Person machen			
- den Namen buchstabieren			
- die Adresse nennen			
- die Telefonnummer nennen			
2 zustimmen und verneinen			
3 im Restaurant bestellen			
Außerdem:			
ein Formular ausfüllen			
Zahlen von 0 bis 1000			

Und ein paar Lerntipps

Perfektformen

Lernen Sie die unregelmäßigen Verben und die Verben mit „sein“ immer mit dem Partizip Perfekt, also:

essen – gegessen

fahren – (ist) gefahren

passieren – (ist) passiert

usw.

Sie finden diese Informationen auch im Wörterbuch.

Vokabeln lernen und wiederholen (1): Die Wortgruppen-Methode

Lernen Sie neue Wörter in Wortgruppen. Sortieren Sie die Wörter nach Themen (z. B. Supermarkt, Restaurant etc.). Ergänzen Sie andere Wörter, die Sie schon kennen.

Haben Sie eine Vokabelkartei? Suchen Sie alle Karten zu einem Thema (z. B. Supermarkt) und üben Sie die Wörter. Dann wählen Sie ein neues Thema (Sportarten, Berufe, Familie etc.) und üben Sie.

Vokabeln lernen und wiederholen (2): Die Geschichten-Methode

Machen Sie mit den neuen Vokabeln kurze Geschichten.

Probieren Sie es gleich aus! Notieren Sie sieben Wörter und schreiben Sie eine kleine Geschichte.

Wiederholen Sie diese Geschichte immer wieder: beim Spülen, beim Kochen ...

Vokabeln lernen und wiederholen (3): Die Gegensatz-Methode oder Synonym-Methode

Finden Sie zu neuen Wörtern den passenden Gegensatz oder ein Synonym, z. B.:

Gegensätze: geöffnet – geschlossen
neue (Adresse) – alte (Adresse)

Synonyme: geöffnet – offen
geschlossen – zu

Několik tipů, jak se učit

Tvary minulého času perfekta

Učte se nepravidelná slovesa a slovesa s pomocným slovesem „sein“ vždy spolu s tvarem minulého přičestí:

essen – gegessen

fahren – (ist) gefahren

passieren – (ist) passiert

atd.

Tyto údaje najdete také ve slovníku.

Jak se učit a opakovat slovíčka (1): metoda „slovníků skupin“

Učte se nová slovíčka ve skupinách. Roztřídíte si slovíčka podle témat (např. obchod/supermarket, restaurace atd.). Doplňte další slovíčka, která už znáte.

Zapisujete si slovíčka na lístečky? Vyhledejte všechny lístky k jednomu tématu (např. obchod/supermarket) a procvičte si je. Pak si zvolte jiné téma (druhy sportu, povolání, rodina atd.) a procvičujte.

Jak se učit a opakovat slovíčka (2): metoda „příběhů“

Vymýšlejte si s novými slovíčky krátké příběhy.

Zkuste to teď hned! Poznamenejte si sedm slov a napište s nimi krátký příběh.

Opakujte si tento příběh stále znovu: při mytí nádobí, při vaření ...

Jak se učit a opakovat slovíčka (3): metoda „opaků“ nebo „synonym“

Najděte k novým slovíčkům vhodný opak (antonymum) nebo slovo s podobným významem (synonymum), např.:

opaky: geöffnet – geschlossen
neue (Adresse) – alte (Adresse)

synonyma: geöffnet – offen
geschlossen – zu

Wörter lernen und wiederholen (4): Mind Map

Lernen Sie neue Wörter mit bekannten Wörtern in
Mind Map, z. B.:
„eigen“ ist das Ausgangswort.
Welche Anzeigen kennen Sie? Schreiben Sie um das
herum. Ergänzen Sie dann weitere passende
er.
n und schreiben Sie die Mind Map in den
ten Tagen zur Wiederholung immer wieder auf.

persönliches Vokabular

Lernen Sie nicht nur Wörter aus dem Lehrbuch. Lernen
ich Wörter, die für Sie wichtig sind, z. B.
Aktivitäten:
Im Buch gibt es „zum Fußball gehen, Musik
...“
Was machen Sie gerne? Suchen Sie im Wörterbuch Ihre
Hobbyaktivitäten.

Verben mit Präposition

Verben können weitere Ergänzungen mit
Präpositionen (Präpositionalergänzungen) haben.
Lernen Sie Verben immer mit den passenden
Präpositionen und schreiben Sie Beispielsätze auf die
Karten, z. B.:
sprechen + mit DAT + über AKK
Abends spreche ich mit den Kindern über den Tag.

Jak se učit a opakovat slovíčka (4): mind map

Sestavte z nových slovíček a již známých slov tzv. mind
map, např.:
Výchozím slovem je slovo „Anzeigen“.
Jaké inzeráty znáte? Poznamenejte si je okolo
výchozího slova. Doplňte pak další vhodná slova.
Pro zopakování si mind map malujte a pište příští dny
stále znovu.

Vaše osobní slovní zásoba

Neučte se pouze slovíčka z učebnice. Učte se také
slovíčka, která jsou důležitá pro vás, např. aktivity ve
volném čase:
V této učebnici najdete „zum Fußball gehen, Musik
hören ...“
Co děláte rádi vy? Vyhledejte ve slovníku své oblíbené
zájmy.

Slovesa s předložkou

Velké množství sloves může mít doplnění s předložkou
(„Präpositionalergänzungen“).
Učte se slovesa vždy s odpovídajícími předložkami a
napište si příkladové věty na lístečky, např.:
sprechen + mit DAT + über AKK
Abends spreche ich mit den Kindern über den Tag.

Kontrolní dotazník

Chceš se přesvědčit, zda jsi zvládl/a úroveň A1? Prověř si své schopnosti tímto *dotazníkem*: v každém oddíle nalezeš popis toho, co bys měl/a zvládnout, v závorce je pak kurzivou uvedena konkrétní situace, se kterou ses setkal/a v učebnici. To, co bys dokázal/a, označ křížkem do příslušného čtverečku vpravo. Pokud jsi vyplnil/a všechny položky, získal/a jsi znalosti úrovně A1.

Nezapomeň vždy poznamenat v záhlaví nového sloupečku datum, kdy si své dovednosti ověřuješ.

Ústní interakce

Co umím:

dokážu podle situace vhodně používat jednoduchých pozdravů při přivítání a rozloučení a rozumím jim
(*pozdravím přítele, učitele, případně další osoby*)

dokážu se vyjadřovat při formálním i neformálním představování
(*řeknu, jak se jmenuji, odkud pocházím, kde bydlím, a dokážu klást podobné otázky ostatním*)

umím se ptát, jak se daří různým osobám, a říci, jak se mám já
(*spolužáků, učitele, případně dalších osob*)

dokážu jednoduše odpovídat na otázky, které mi jsou kladeny
(*jakými jazyky hovořím, čím bych chtěl/a být, jaké mám zájmy, jak vypadá má rodina, jaký je můj oblíbený předmět, co si přeji k jídlu či pití*)

jednoduše vyjádřím, co se mně či jiné osobě líbí, anebo co mám já či ostatní rád,
na tytéž věci se dokážu ptát
(*řeknu, že mi je někdo milý, že mi určité jídlo chutná nebo nechutná, že mám rád/a nějaký předmět ve škole, a na totéž se zeptám ostatních*)

umím se ptát a odpovědu při běžném styku s lidmi o něco požádat, pochopím, když o obdobné věci
někdo žádá mne
(*navrhnu, aby se něco koupilo, objednám jídlo v jídelně či restauraci*)

umím poskytovat jednoduché číselné informace i se na ně ptát
(*řeknu, jak dlouho, jak dlouho, čas, rozvrh hodin, vyučovací doba, telefonní číslo, ceny, vzdálenosti*)

umím požádat, aby mi někdo něco zopakoval
(*řeknu, jak dlouho, jak dlouho, čas, rozvrh hodin, vyučovací doba, telefonní číslo, ceny, vzdálenosti*)

oslech s porozuměním

Co umím:

umím rozumět číselným údajům, vlastním jménům, mezinárodním slovům v krátkých
omluvách, mluví-li lidé pomalu a vyslovují-li správně
(*řeknu, jak dlouho, jak dlouho, čas, rozvrh hodin, vyučovací doba, trvání přestávky, telefonní čísla, ceny, vzdálenosti*)

umím rozumět známých situacích rozumím základním informacím o čase a místu
místa a čas schůzky)

umím rozumět v promluvě nejběžnějším frázím vyjadřujícím pozdrav, rozloučení či omluvu
(*řeknu, jak dlouho, jak dlouho, čas, rozvrh hodin, vyučovací doba, trvání přestávky, telefonní čísla, ceny, vzdálenosti*)

DATUM			
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Čtení s porozuměním

Co umím:

rozumím krátkým a jednoduchým textům týkající se nejběžnějších každodenních situací, vlastním jménům, číselným údajům, jednotlivým slovům a základním spojením
(inzeráty týkající se prodeje předmětů, hledání přátel pro dopisování či nabídek domácích zvířat, reklamní inzeráty nabízející kulturní vyžití, reklamní inzeráty restaurací)

rozumím informativnímu obsahu velmi jednoduchých textů o tématech, která mi jsou známá, zejména pokud je text přehledový a/nebo doplněný obrázky
(jídelní lístek)

v krátkém textu rozumím informacím o osobách a místech
(proč někdo pobývá v Německu, jak vypadá jeho rodina, zda má nějaká zvířata)

rozumím jednoduchým pokynům a informačním tabulím
(nejzákladnější instrukce ke cvičením, označení oddělení v obchodním domě)

Ústní projev

Co umím:

v jednotlivých jednoduchých větách o sobě poskytnu informace
(jméno, věk, adresa, národnost, zaměstnání, cizí jazyky, koníčky, záliby)

jednoduchými výrazy popíši osoby a okolní prostředí
(svou rodinu, místnosti v domě, svou školu, předměty, které denně používám, fotografie)

poskytnu číselné údaje
(věk, čas, telefonní číslo, cenu)

Písemný projev

Co umím:

dokáži napsat jména, jednotlivá slova či více slov
(umím opisovat text z tabule, zvládnu doplňovací cvičení v pracovním sešitě, vytvořím věty z předem daných prvků)

umím doplňovat činnosti či schůzky do rozvrhu
(zapíši do tabulky svůj rozvrh hodin)

písemně zaznamenám jednoduché informace o sobě i jiných
(jméno, věk, zaměstnání, záliby, moje škola)

umím napsat, co mi někdo nadiktuje
(jména, adresy, telefonní čísla)

poskytnu písemně informace o sobě i ostatních a obdobné informace si písemně vyžádám
(odpovím na inzerát svého vrstevníka, který hledá přítele pro dopisování, napíši něco o sobě)

napíši stručnou zprávu
(inzerát, že hledám pronájem bytu)

dokáži napsat pohlednici nebo jednoduchý e-mail
(napíši e-mail, že hledám přítele pro dopisování)

DATUM



Chceš se přesvědčit, že jsi zvládl/a úroveň A2, resp. její část? Prověř si své schopnosti tímto dotazníkem: v každém oddíle naleznешь popis toho, co bys měl/a zvládnout, v závorce je pak kurzivou uvedena konkrétní situace, se kterou ses setkal/a v učebnici. To, co bys dokázal/a, označ křížkem do příslušného čtverečku vpravo. Část dotazníku budeš schopen/schopna vyplnit až po probrání dalšího dílu učebnice Direkt.

Nezapomeň vždy poznamenat v záhlaví nového sloupečku datum, kdy si své dovednosti ověřuješ.

Ústní interakce

Co umím:

jsem schopen zjistit jednoduché informace o cestě a veřejných dopravních prostředcích

(zeptám se, jak se dostat pěšky či hromadnou dopravou na určité místo, vysvětlím cestu na mapě)

zvládnu jednoduchou výměnu informací o všedních tématech

(kam půjdeme na nákup, co budeme dělat během dne, jaké máme koníčky, jaká je naše rodina, komu patří určitý předmět)

zvládnu všední situace v obchodě a v každodenních situacích

(zeptám se, zda mají určité zboží a kde je lze koupit, kde najdu nějaký předmět v bytě, dokáži odpovědět, ve kterém poschodí obchodního domu se nachází jaké oddělení a co tam prodávají)

při všední konverzaci vyjádřím jednoduchým způsobem svůj názor či své preference

(vyjádřím názor na nějakou osobu, popíšu její vlastnosti)

při konverzaci dokáži odpovědět na jednoduché otázky a reagovat na jednoduchá tvrzení

(vysvětlím, kde se nachází ve městě obchod či budova, řeknu, jak se mám, a na totéž se zeptám, dotáží se, kam se poděl určitý předmět, a obdobnou otázku zodpovím)

dovedu poskytovat informace, které se zakládají převážně na číslech, a na obdobné informace se zeptám

(čas, časové rozpětí, věk, cena výrobku)

dokáži v běžné situaci něco navrhnout, přijmout a odmítnout návrhy ostatních, navrhnout alternativu

(dokáži pozvat někoho do kina, dohodnout schůzku, odmítnout pozvání a zdůvodnit proč)

Poslech s porozuměním

Co umím:

ve známých situacích rozumím jednoduchým informacím a číselným údajům

(cena, objednávka v restauraci, místo a doba schůzky, otvírací a zavírací doba obchodního domu či restaurace)

rozumím jednoduchým pokynům v každodenních situacích

(rozumím, když někdo popisuje jak se kam dostat pěšky či veřejnými prostředky)

dokáži pochopit téma konverzace, mluví-li se pomalu a standardním jazykem

(rozumím, co jistá osoba dělá ve městě a jak se jí město líbí, co dělá během dne, jak se žije na koleji, jaké vztahy panují ve skupině lidí, jaké mají tyto osoby zájmy)

DATUM

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Čtení s porozuměním

Co umím:

z textu s obrázky dokáži pochopit hlavní informaci
(popis určité trasy, plánek města, popis činnosti)

rozumím běžným informačním tabulkám, které se vyskytují na veřejných místech
(označení oddělení v supermarketu)

dokáži získat relevantní informace ze článků v novinách či časopisech,
přičemž se soustřeďuji zejména na jména, čísla, titulky a obrázky
(jaké aktivity nabízí Jugendzentrum, proč je slavný KaDeWe, informace z inzertní nabídky)

v hrubých rysech rozumím obsahu krátkého příběhu
(jak si přivydělává student, co dělá nezaměstnaný otec rodiny, jak žijí dvojčata)

rozumím jednoduchým pokynům, pokud jsou formulovány v postupných krocích
a případně i doplněny obrázky
(pokynům v učebnici)

Ústní projev

Co umím:

dokáži popsat jednoduchým způsobem známé osoby a situace
(sebe, svou rodinu, přátele, obchodní dům, své stravovací zvyky, své město)

jsem schopen stručně a jednoduchým způsobem hovořit o osobních zkušenostech
(vyprávět o tom, co dělám během dne, hovořit o svých zvycích, o aktivitách provozovaných
ve volném čase, vysvětlit situaci zachycenou na fotografii)

zvládnou vyjádřit jednoduchým způsobem svůj názor na všední témata
(jaké sporty se mi líbí, co dělám rád ve volném čase)

umím jasně vyjádřit číselné údaje
(čas, své telefonní číslo, svůj věk, dobu vyučovacích předmětů, cenu)

dokáži podat stručně a jednoduchými výrazy základní informace ke známému tématu
(pomocí mapky představím své rodné město, vysvětlím uspořádání obchodního centra)

umím popsat jednoduchými výrazy, jak něco udělat
(popíši, jak se dostat z jednoho místa na druhé)

Písemný projev

Co umím:

dokáži popsat srozumitelným způsobem známé osoby či věci
(osoby, které dobře znám, svůj koníček, město, obrázek)

jednoduchými výrazy popíši každodenní aspekty svého života
(napíši o své škole, o svých stravovacích návycích a aktivitách svých i svých přátel)

dokáži vytvořit krátké sdělení či podat stručnou informaci
(písemné pozvání kamaráda na určitou akci, včetně místa a doby setkání,
popis trasy, popis svého průběhu dne)

poskytnu písemně stručné informace o známých tématech a obdobné informace
si písemně vyžádám
(písemně vysvětlím, kde bydlím a jak se tam člověk dostane)

zvládnou psát velmi jednoduché osobní dopisy, pohledy či e-maily o sobě
(přijmu pozvání na koncert, napíši něco o svých zájmech)

DATUM

DOTAZNÍK**Dobrý den,**

jsem studentkou 5. ročníku oboru germanistika na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. V rámci své diplomové práce se zajímám o „Společný evropský referenční rámec“ a o využití „Evropského jazykového portfolia“ na rozdílných typech škol. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění následujícího dotazníku, jehož vyhodnocení je součástí mé diplomové práce.

U většiny otázek jsou možné odpovědi již uvedeny, stačí, když označíte odpověď, která odpovídá nejlépe Vašemu mínění nebo Vaší situaci. U každé odpovědi označte jen jednu odpověď. U některých otázek je třeba popsat Váš názor nebo Vaši situaci, u těchto otázek máte neomezený prostor pro Vaši odpověď.

Dotazník je anonymní, a proto se nemusíte podepisovat. Výsledky slouží pouze pro účely mé diplomové práce. Jde mi o to popsat dnešní situaci a zjistit názory vyučujících k dané problematice.

Prosím o zodpovězení všech otázek a zaslání vyplněného dotazníku na e-mailovou adresu: ludmila.noskova@seznam.cz nejlépe do 2006.

Předem Vám děkuji za vyplnění!
Nosková

Ludmila

-
1. Pohlaví:
 2. Věk:
 3. Typ školy/město:
 4. Aprobace:
 5. Věk mých žáků:
 6. Učebnice, které při výuce používám:
 7. Kdo rozhodl o jejich výběru a z jakého důvodu:
 8. Mám znalosti o **Společném evropském referenčním rámci**:
 - a) Ano, mnoho
 - b) Ano, nějaké
 - c) Ne, vůbec žádné
 9. Jestliže ano, kde jsem získal/a informace:
 - a) v odborné literatuře (kde přesně?)
 - b) od svých kolegů
 - c) na seminářích, přednáškách (kým byly nabídnuty?, kde se konaly?,...; popište prosím co nejpřesněji)

- d) na internetu (kde přesně?)
- e) jinde - kde přesně? (co možná nejpřesnější popis)
10. Chtěl/a bych získat více informací:
- a) ano – z jakého důvodu?
- b) ne - z jakého důvodu?
- c) je mi to jedno - z jakého důvodu?
11. Jestliže ano, kde bych chtěl/a tyto informace získat? (Popište co možná nejpřesněji!)
12. Jaké vidím výhody/přednosti Společenského evropského referenčního rámce?
- Všeobecně:
 - Konkrétně pro mou výuku:
13. Jaké vidím nevýhody/nedostatky Společenského evropského referenčního rámce?
- Všeobecně:
 - Konkrétně pro mou výuku:
14. Mám znalosti o **Evropském jazykovém portfoliu**:
- a) ano, hodně
- b) ano, nějaké
- c) ne, žádné
15. Jestliže ano, kde jsem získal/a tyto informace:
- a) v odborné literatuře (kde přesně?)
- b) od svých kolegů
- c) na seminářích, přednáškách (kým byly nabídnuty?, kde se konaly?...; popište prosím co nejpřesněji)
- d) na internetu (kde přesně?)
- e) jinde - kde přesně? (co možná nejpřesnější popis)

16. Chtěl/a bych o Evropském jazykovém portfoliu a jeho využití při výuce získat více informací:

- a) ano - z jakého důvodu?
- b) ne - z jakého důvodu?
- c) je mi to jedno - z jakého důvodu?

17. Jestliže ano, kde bych chtěl/a získat tyto informace? (Popište co možná nejpřesněji!)

18. Při vyučování pracuji s Evropským jazykovým portfoliem:

- a) ano - z jakého důvodu?
- b) ne - z jakého důvodu?

19. Jestliže pracuji s Evropským jazykovým portfoliem:

- jak dlouho s ním pracuji?
- jak s ním pracuji?
- jaké jsou na to reakce mých žáků?
- kolik času tím trávím? (týdně, měsíčně, ročně)?

20. Jaké vidím výhody/přednosti Evropského jazykového portfolia?

- Všeobecně:
- Konkrétně pro mou výuku:

21. Jaké vidím nevýhody/nedostatky Evropského jazykového portfolia?

- Všeobecně:
- Konkrétně pro mou výuku:

Poznámky, připomínky, nápady, náměty atd.:

DĚKUJI!

ZERTIFIKATSLISTE NACH DEN REFERENZNIVEAUS

Nach Perclová (2004/2005, 3f.) und Quetz (2004, 212):

Referenzniveau	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Státní jazykové zkoušky				Základní	Všeobecná	Speciální
NJ	START 1	Grundbaustein Grundstufe (G) START 2	Zertifikat Deutsch (ZD)	Zertifikat für den Beruf (ZDfB)	Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) Prüfung Wirtschaftsdeutsch International (PWD) Mittelstufe (M)	Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS) Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS) Diplom Wirtschaftssprache Deutsch (DWD)

PRINZIPIEN DER ARBEIT MIT PORTFOLIOS

1. Das Sammelprinzip: Es werden Einlagen verschiedener Art in der Mappe zusammengestellt und aufbewahrt.
2. Das Auswahlprinzip: Aus der Gesamtmenge der Arbeiten wird – begründet – ein Teil herausgesucht, um Leistungen und Entwicklungen sichtbar zu machen.
3. Das Steuerungsprinzip: Dort, wo Vorgaben gemacht oder Vereinbarungen über die Inhalte getroffen sind, gewinnt das Portfolio eine Steuerungsfunktion für den Unterricht bzw. die Aktivitäten des einzelnen Schülers, die ihm im Rahmen größerer Selbständigkeit zur Orientierung und zur Kontrolle seiner Bemühungen dienen.
4. Das Gestaltungsprinzip: Über Leistungen (Produkte und Prozesse) und ihre Beurteilungen entstehen Dokumente. Nach außen werden Leistungsmappen zur direkten Leistungsvorgabe verwandt und können herkömmliche Zeugnisse ersetzen und ergänzen.
5. Das Dokumentationsprinzip: Anhand der Portfolios werden Gespräche über das Lernen und Leistungsentwicklungen geführt.
6. Das Bewertungsprinzip: Zu den Einlagen in der Leistungsmappe werden Stellungnahmen formuliert. Vor allem von Seiten der betreffenden Schülerinnen und Schüler selbst. Die betreuenden Lehrerinnen und Lehrer geben ihre Kommentare und Wertungen dazu. Unter Umständen geben auch dritte Personen zu Inhalten der Mappen Kommentare. Prüfungen anhand von Portfolios sind möglich.

(zitiert nach Rhode-Jüchtern 2003, 37, Autor: Winter Felix)