

# **Kohärenz im Curriculum**

Die Funktion des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens im  
DAF-Unterricht und im DAF-Examen in den Niederlanden

vorgelegt von:

Marit Molenaar

Master: Educatie en Communicatie Duits

1. Studienjahr

Stud.Nr: 3379000

E-Mail: M.Molenaar1@students.uu.nl

Abgabedatum: 23.10.2013

Wörterzahl: 12.063

## Inhaltsverzeichnis

Einleitung	...S.3
Kapitel 1: Kompetenzstandards und Abiturproblematik	...S.4
Kapitel 2: Ausgangspunkte des GERs in der Theorie und in der Praxis	...S.9
2.1 Der GER in der Theorie: Ausgangspunkt, Aspekte und Ziele	...S.9
2.2 Der GER in der Praxis: Probleme, Erfahrungen und Herausforderungen	...S.11
2.3 Die Integration des GERs in den Unterricht	...S.15
Kapitel 3: Methode der Analyse von Abiturtexten, Lehrwerktexten und Lezen voor de Lijst	...S.19
Kapitel 4: Ergebnisse der Analyse	...S.23
4.1 Abiturtexte	...S.23
4.2 Lehrwerktexte	...S.26
4.3 Lezen voor de Lijst	...S.29
Kapitel 5: Diskussion	...S.35
Fazit	...S.37
Literaturverzeichnis	...S.38
Anhang	...S.40

## Einleitung

In der vorliegenden Masterarbeit wird sehr konkret auf niederländische Abiturproblematik eingegangen. Die Diskrepanz zwischen den Noten des Abiturs (CSE) und den der Schulprüfung (SE) ist der Ausgangspunkt einer Untersuchung nach dem Gebrauch des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) im Fremdsprachenunterricht. Es wird untersucht, inwiefern der GER ein Instrument und eine Lösung für die CSE-SE Problematik der Noten hinsichtlich der Leistungsmessung und-Kontrolle sein könnte.

Im ersten Kapitel wird auf den Kompetenzstandard und die Abiturproblematik eingegangen. Dem GER wird im zweiten Kapitel viel Aufmerksamkeit gewidmet. Es wird darauf eingegangen, was der GER genau ist, was er bezweckt und wie er in der Theorie und in der Praxis funktioniert. Im dritten Kapitel werden Abiturtexte, Lehrwerktexte und Texte von *Lezen voor de Lijst* analysiert. Ziel ist zu untersuchen, ob die Texte auf einander anschließen, oder ob es eine Kluft gibt.

Es ist meine Erwartung, dass es trotz aller Bemühungen noch immer eine große Kluft zwischen der Theorie und der Praxis besteht. So wurde über den GER in der Praxis inzwischen viel geschrieben (siehe u.a. Kwakernaak 2010, Franssen 2010, Groot 2010, Meestringa 2010 und Moonen 2010) und sieht man diese Kluft tatsächlich. Wie ist diese Kluft zu überwinden? Besteht überhaupt eine Lösung?

## Kapitel 1

### Kompetenzstandards und Abiturproblematik

„Jede einzelne Unterrichtsstunde und jede Unterrichtseinheit muss sich daran messen lassen, inwieweit sie zur Weiterentwicklung inhaltsbezogener und allgemeiner Schülerkompetenzen beiträgt. Die wichtigste Frage ist nicht ‚Was haben wir durchgenommen?‘, sondern: Welche Vorstellungen, Fähigkeiten und Einstellungen sind entwickelt worden?“ (Blum, 2008: 15) Das gilt nicht nur für den Mathematikunterricht, sondern für den Unterricht im Allgemeinen. Es geht also nicht um die Reproduktion des Stoffes. Wichtiger ist, dass die Schüler ihre Kompetenzen hinsichtlich des Stoffes dauernd entwickeln, verbessern und gezielt arbeiten. Diese Kompetenzen werden innerhalb des Schuljahres geprüft, aber auch am Ende ihrer Schulzeit. Die jährlichen Abschlussprüfungen sind dafür entwickelt, die Bildungskompetenzen jeden Schülers zu messen und zu beurteilen. Das Abitur setzt einen Kompetenzstandard voraus, ein Kompetenzniveau, das jeder Abiturient auf jeden Fall haben muss, um das Abitur machen und bewältigen zu können.

Wie der Unterricht eingerichtet wird, kann jedes EU-Land selbst entscheiden. Theoretisch wird vorausgesetzt, was gemacht werden sollte, wie die vorausgesetzten Ziele am besten erreicht werden können und auch was das Niveau der Schüler pro Schulfach und insgesamt, pro Schulniveau, sein sollte. In der Praxis sieht das aber oft anders aus und gibt es hinsichtlich der Umsetzung der Theorie in die Praxis unterschiedliche Probleme. Ein Problem davon wird in diesem Kapitel ausführlich besprochen und ist der Ausgangspunkt dieser Masterarbeit.

In Mai 2013 erschien auf der Website *Levende Talen*<sup>1</sup> eine Einladung für eine Präsentation über Resultate der Untersuchung *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen* (Die Effekte von Steuerung auf die Diskrepanz zwischen den Noten von dem Abitur und der Schulprüfung bei den Sprachen). Am 21. Mai 2013 versammelte sich im Edith Stein College in Den Haag eine bescheidene Gruppe von Leuten: Lehrern, Schulleitern, Mitarbeitern von Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO)<sup>2</sup>, Mitarbeitern von Cito<sup>3</sup>, von *Levende Talen* und mehr. Im Auftrag der Onderwijs Innovatie Groep<sup>4</sup> (OIG) wurde die Untersuchung in Zusammenarbeit mit *Levende*

---

<sup>1</sup> *Levende Talen* (Lebendige Sprachen) ist eine Zeitschrift, die vier Mal pro Jahr wissenschaftliche Artikel über fachdidaktische Themen veröffentlicht.

<sup>2</sup> SLO ist eine Stiftung, die im Auftrag von Schulen oder anderen Instituten Erneuerungen im Unterricht einführt.

<sup>3</sup> Cito ist ein Institut, das sich auf das Entwickeln und Abnehmen von Prüfungen und Examen fokussiert.

<sup>4</sup> OIG ist ein Institut, das sich die Innovierung des Unterrichts zur Aufgabe gemacht hat.

*Talen* vorgenommen. Ziel: das Kreieren von gut untermauerten Empfehlungen, die zu der Lösung der Problematik Unterschied zwischen den SE und CSE<sup>56</sup> Noten beitragen.

2009 wurde die Eskalationsleiter von dem Ministerium für Unterricht, Kultur und Wissenschaft (OCW) vorgestellt. Mit der Eskalationsleiter versucht die Inspektion die Unterschiede zwischen den Noten des Abiturs (CSE) und den der Schulprüfungen (SE) zu steuern und zu verkleinern. Die Untersuchung von der OIG zeigt aber, dass diese heutige Steuerung an der Qualität des Unterrichts und an der Sprachbeherrschung der Schüler rüttelt. So wird zum Beispiel die Lesekompetenz statt nur auf dem CSE, auch im SE getestet, um damit zu versuchen, die Diskrepanz zwischen den Noten zu verkleinern. Aber auf diese Weise wird die Lesefertigkeit zweimal geprüft und dessen Anteil im Abiturprogramm wird damit unberechtigt groß, meint Frank Goossen (vgl. Canton, 2013: 25). Der Raum für die anderen Sprachkompetenzen (Sprechen, Schreiben und Hören) nimmt hiermit ab. Eine Flyer<sup>7</sup>, bei der Präsentation ausgereicht, zeigt das fehlende Gleichgewicht in den Fertigkeiten (siehe Figur 1). Im Fremdsprachenunterricht lässt sich feststellen, dass 53% der Endnote aus Lesefertigkeit besteht, obwohl es 50% sein sollte. Hier kann die Frage gestellt werden, ob es überhaupt fair ist, diese Sprachfertigkeit im Endeffekt mehr zählen zu lassen als die drei anderen. Es kann darüber diskutiert werden, ob eine Verteilung von 25% pro Sprachfertigkeit besser wäre.

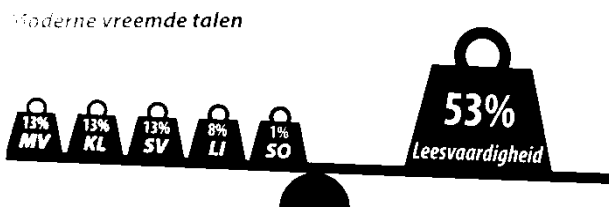


Fig. 1. MV: Mündliche Kompetenz, KL: Hörkompetenz, SV: Schreibkompetenz, LI: Literatur und SO: Schuleigen Themen.

Dies ist jedoch nur eine negative Folge dieser Steuerung. Ein anderes Problem, das die Steuerung verursacht, ist die abnehmende Motivation und Arbeitsfreude bei den Lehrern. So empfindet 54% der Lehrer die Arbeit weniger toll wenn die Noten gesteuert werden (vgl. Canton: 21) und fühlt sich fast die Hälfte (46%) in ihrer Professionalität beschränkt. Sie haben den Eindruck, auf die Noten abgerechnet zu werden und spüren den Druck, die Noten

<sup>5</sup> SE ist die Abkürzung von Schoolexamen, Schulprüfung. CSE ist die Abkürzung von Centraal Schriftelijk Eindexamen, die nationale Abschlussprüfung für alle Schüler von allen Schulniveaus. Für das VWO (Vorbereitend Wissenschaftlicher Unterricht) heißt es auf Deutsch *Abitur*.

<sup>6</sup> An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass mit dem Begriff CSE das niederländische Äquivalent des deutschen Abiturs gemeint ist. In dieser Arbeit wird über das CSE nur im Rahmen vom VWO gesprochen und nicht vom HAVO (höher vorbereitend, wissenschaftlicher Unterricht – Fachoberschulreife)

<sup>7</sup> Anhang, S.1

anzupassen. Neben diesen Beispielen, kommen aus der Untersuchung noch andere Resultate, die auf die negativen Aspekte der Steuerung hinweisen, ans Licht. Um diese Resultate in der Zukunft zu vermindern und/oder zurückzudrehen, bietet die Untersuchung auch Empfehlungen, die als Ziel haben, zur Lösung dieser Problematik beizutragen.

Diese Empfehlungen sind dreierlei (vgl. Flyer *Levende Talen*). Erstens sollte die Steuerung der Noten beschränkt werden. Der Indikator der Inspektion, der die Diskrepanz zwischen den SE und CSE zeigt, sollte relativiert werden. Das bedeutet, dass er mit der nationalen durchschnittlichen Diskrepanz für die diesbezügliche Sprache verglichen werden muss, statt mit einem globalen Standard, die für alle Fächer verwendet wird. Auch sollten die Kenntnisse und Fertigkeiten der Schulleiter auf dem Gebiet des Indikators SE-CSE und der Qualitätssicherung der Schulprüfungen erhöht werden. Zweitens sollte zu der Qualität der Schule beigetragen werden. Das kann realisiert werden, wenn die Dozenten in ihrer Professionalität verstärkt werden, damit sie besser in der Lage sind, den Inhalt, die Prüfungen und Beurteilungsmodelle für die Schulprüfungen zu gestalten. Drittens sollen die negativen Folgen der Steuerung beschränkt werden. Dafür ist eine mehr balancierte Verteilung der Fertigkeiten zwischen dem Abitur und den Schulprüfungen erwünscht. Die Fertigkeiten sollten außerdem mehr ausbalanciert werden, wie zum Beispiel alle Fertigkeiten 25% zu benoten, statt drei zusammen 50% und eine 50%. Schließlich sollten den nationalen Richtlinien für den Aufbau und Inhalt des PTAs (Programma voor Toetsing en Afsluiting)<sup>8</sup> mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden. Ein Thema, das hier besonders wichtig erscheint ist, ob ein SE auch Raum für einen Teil des Abiturstoffs bieten darf, so wie das zwei Mal prüfen der Lesekompetenz (beim SE und CSE).

Ein Grund für die Diskrepanz zwischen den Noten, könnte die Weise der Leistungsmessung und damit der Leistungskontrolle sein. Meiner Meinung nach, und dies entspricht auch den Tatsachen, gibt es keine Einheit in der Leistungsmessung und –Kontrolle. So verwendet das CE das Kompetenzmodell des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER), kann also bezüglich der Benotung und der Leistungskontrolle konsistent genannt werden. Die Schulprüfungen dagegen, genauer die Benotung, Bewertung, Leistungsmessung- und –Kontrolle der Schulprüfungen kann jede Schule nach eigener Ansicht bestimmen, solange es keine zu große Diskrepanz zwischen den SE und CE-Noten gibt und die Schulen alles prüfen was im PTA erlangt wird. Leider ist es

---

<sup>8</sup> Der PTA ist ein anderer Name für Schulprüfung. Im Programm wird angedeutet, was beim SE geprüft werden muss. Für den Fremdsprachenunterricht müssen die Sprachfertigkeiten Schreiben, Sprechen, Hören und Literatur geprüft werden. Wie die Schule in der Prüfung vorgeht, kann sie selbst bestimmen. Darüber mehr im ersten Kapitel.

jetzt so, dass es für Schulen, vor Angst der Inspektion, immer wichtiger ist, dafür zu sorgen, dass die SE-Noten nicht zu hoch sind, oder dass die Schüler gute Noten beim CSE bekommen (vgl. Moerman, 2013: 7).

Diese Problematik und diese Angst braucht es, obwohl der Unterricht vom CSE so sehr geprägt wird, jedoch gar nicht zu geben. In dieser vorliegenden Masterarbeit wird der GER, im Hinblick auf die Empfehlungen der Untersuchung von *Levende Talen* und OIG, als Ausgangspunkt für sowohl die CSE als auch SE Leistungsmessung- und –Kontrolle genommen. Es wird untersucht, ob der GER ein Instrument oder gar eine Lösungsmöglichkeit bezüglich dieser Problematik sein kann. Hinsichtlich zwei Empfehlungen (nationale Richtlinien für den PTA und Verbesserung der Qualität der Schule) wird in dieser Masterarbeit konkret auf die Lesekompetenz für das Schulfach Deutsch fokussiert und wird ausführlich darauf eingegangen, ob die Lehrwerktexte und die Abiturttexte auf einander anschließen, oder ob es da eine Kluft gibt. Genauer heißt das, zu schauen welche Teilfertigkeiten und Textsorten berücksichtigt werden, welche nicht und/oder zu wenig. Die Resultate der Analyse sollten mit Hilfe des GERS Aussagen in Verbesserungsvorschläge münden.

Der GER wird inzwischen langsam immer mehr auf Schulen, in den Schulunterricht und auf diese Weise gleichzeitig als Bildungsstandard eingesetzt. So kann der Lehrer zum Beispiel anhand der Kann-Beschreibungen bestimmen, wie die Note eines Briefs oder eines Gesprächs zusammengesetzt wird. Der GER kommt im Lehrwerk *Neue Kontakte* und in den Abiturttexten zum Ausdruck, in der Praxis also. Für den Literaturunterricht, auch ein Teil des Abiturprogramms, können die Schüler und Dozenten mittels der Website [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) in gewisser Weise auf den GER zurückgreifen. Nicht nur werden die literarischen Niveaus von Theo Witte berücksichtigt, sondern auch die Sprachniveaus des GERS.

Vor allem eingehend auf die Lesekompetenz wird in der Analyse also untersucht, inwiefern die Theorie des GERS in der Praxis, das heißt in Lehrwerktexten, Abiturttexten und bei *Lezen voor de Lijst* verwendet wird und, ob der GER im Hinblick auf die heutige Problematik der SE-CSE Noten als eine Lösung und ein Kompetenzmodell für die Leistungsmessung und –Kontrolle eingesetzt werden kann.

Das nächste Kapitel verdeutlicht was der GER bezweckt, wie er funktioniert und welche Ziele er hat. Der GER wird mit der heutigen Schulsituation in Verbindung gesetzt, das heißt, dass versucht wird, den GER als Lösung für die SE-CSE Problematik zu gestalten und zu beschreiben. Es wird auf den Zusammenhang mit dem CSE und dessen Anforderungen

und Ziele eingegangen. Auch wird die Kritik am GER besprochen und darauf eingegangen, ob der GER als Instrument eingesetzt werden kann. Danach wird beschrieben, wie die Analyse auf Abiturtexte, Lehrwerktexte und bei Lezen voor de Lijst vorgeht und folgen die Ergebnisse. Es wird dem GER in Bezug auf die Abiturtexte viel Aufmerksamkeit gewidmet. Es wird erstens deutlich gemacht, was die Anforderungen an die Abiturtexte sind. Diese sind in dem *examenprogramma*<sup>9</sup> formuliert. Es wird auf das Sprachniveau eingegangen, und beschrieben was von dem Schüler bei dem CE erwartet wird. Es wird auf das GER-Niveau, die Textsorten, die Lesefertigkeiten und auf die Anforderungen der Textfragen eingegangen. Bei den Lehrwerktexten wird auf die gleiche Weise vorgegangen. Bei Lezen voor de Lijst wird analysiert, ob das Sprachniveau und literarische Niveau übereinstimmen. Auch der Zusammenhang zwischen dem Sprachniveau und dem literarischen Niveau wird in diesem Kapitel besprochen. Die Analyse zeigt im Idealfall auf, ob der GER als Kompetenzmodell in einem Lehrwerk funktionieren kann. Es wäre zu erwarten, dass er teilweise brauchbar ist, aber nicht auf allen Ebenen. Es sollten Vorschläge zur Verbesserung gemacht werden, im Fall, dass die Theorie und Praxis nicht auf einander anschließen.

---

<sup>9</sup> Der Examenprogramm



## Kapitel 2

### Ausgangspunkte des GERs in der Theorie und in der Praxis

#### 2.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Theorie

Bevor die Forschungsfrage, inwiefern der GER ein Instrument und eine Lösung für die CSE-SE Problematik der Noten hinsichtlich der Leistungsmessung und- Kontrolle ist, beantwortet werden kann, sollten zunächst Prinzipien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen reflektiert werden. Kurz gesagt ist der GER ein Kompetenzmodell, das Lehren und Lernen von Sprachen und das Beurteilen von Sprachkompetenzen mittels gemeinsamer Kriterien zu beschreiben versucht, damit sie verglichen werden können. Der GER nimmt eine immer größere und wichtige Position beim Sprachenlernen in Europa ein und ist daher ein wichtiger Ausgangspunkt, um Sprachkompetenzen zu beschreiben und als Grundlage für die Entwicklung von Curriculums auf zum Beispiel Schulen oder für Sprachprüfungen zu nehmen. Der GER „will 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.“<sup>10</sup>

Das wichtigste Ziel des GERs ist die Ermöglichung einer grenzen- und damit länderübergreifenden Vergleichbarkeit von sprachlichen Qualifikationen, damit diese Qualifikationen gegenseitig auch leichter anzuerkennen sind. Das wird anhand der Sprachniveaus A1 – C2 gemacht. Der Fokus dabei liegt auf „die *Handlungsorientierung* von Kompetenz“ (Krumm, 1989: 1265), was bedeutet, dass diese „Handlungsorientierung im GER mit dem Konzept kommunikativer Aufgaben (*Tasks*) und deren Bewältigung verknüpft ist“ (Krumm: 1266). Kurz heißt es, dass die Leistungen in der Fremdsprache mit Hilfe von diesen Aufgaben auf das richtige Niveau eingestuft werden können. Die Deskriptoren der Fertigkeiten, die Kann-Beschreibungen sind dafür das wichtigste Hilfsmittel. Einerseits beschreiben sie, *was* die Sprachlernenden auf welchem Niveau (A1 – C2) tun können, das heißt, wozu sie in der Lage sind. Andererseits heißt es auch *wie gut* sie dazu in der Lage sind, und damit kann die sprachliche Qualität des Sprechenden oder der Äußerung festgestellt werden. Auf diese Weise bietet der GER eine Basis, mit der Prüfungen, Lehrwerken und Lehrplänen zu entwickeln sind. Dies ist jedoch nur eine Seite des GERs. Die andere wichtige Seite nimmt der Kulturaspekt ein, auf den jetzt kurz eingegangen wird.

---

<sup>10</sup> GER <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm> (Stand: 30.05.2013)

Der Kulturaspekt wird als eigentlicher Ausgangspunkt des Sprachenlernens gesehen, das heißt, dass das Sprachenlernen erst aus dem Kulturaspekt hervorgeht. Das Kulturdenken beeinflusst die Sprache und den Umgang mit der Sprache, ob sie nun Spanisch, Deutsch oder Niederländisch ist. So stehen die Begriffe Mehrsprachigkeit und kulturelle Kompetenz laut den Autoren des GERs, mehr noch als die Sprachkompetenzen, zentral (vgl. Europarat, 2001: 3) und dienen dem Zweck der Kommunikation.

In der heutigen Welt, in der Europa sowohl politisch, als auch ökonomisch eine immer größere Rolle spielt, wird optimale Kommunikation als Ideal gesehen. Der Europarat hat sich zur Aufgabe gemacht „die Qualität der Kommunikation unter Europäern mit unterschiedlichem sprachlichen und kulturellen Hintergrund zu verbessern. Dies geschieht, weil eine verbesserte Kommunikation zu größerer Mobilität führt und zu vermehrten direkten Kontakten, was wiederum zu einem besseren Verständnis und zu besserer Zusammenarbeit führt.“ (Europarat: 8)

Dass der GER auch im Bildungswesen, auf Schulen, auf Universitäten eingesetzt wird, hat also nicht nur als Grund, Einsicht in die Sprachkompetenzen, deren Steuerung und Kontrolle zu bieten und damit bessere Vorschläge zum Sprachenlernen auf der Schule machen zu können, sondern ist auch für die Niederlande als europäisches Land und als Land im Allgemeinen sehr wichtig. Wenn es keine sprachlichen Barrieren mehr gibt, können die Niederlande sich in der Welt besser profilieren und auch mit den Großmächten besser wetteifern und ihre ökonomische Position verstärken. Wenn die sprachlichen Kenntnisse der heutigen und neuen Generation nicht ausreichen, können wir unsere heutige Position in der EU nicht auf der gleichen Weise behalten.

Sobald unterschiedliche Sprachen und Kulturen auf einander prallen, ist das oft ein Anlass zu interkulturellen Missverständnissen. Die Gesprächspartner greifen nicht auf das gleiche Wissen, auf die gleichen Vorkenntnisse zurück, und Fehlkommunikation ist die Folge. Das heißt nicht, dass die Partner nicht über gemeinsames Weltwissen verfügen, sie verwenden aber eine andere Sprache und beziehen einen anderen kulturellen Hintergrund ins Gespräch, der von beiden Seiten aus zu Schwierigkeiten führen kann.

Wenn man seine kulturelle und sprachliche Kompetenz entwickelt, „werden [die] aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“ (Europarat: 17) Das bedeutet also, dass die wachsende sprachliche und kulturelle Kompetenz umfangreicheres Wissen produziert. Man soll dann in der Lage sein

spontan und flexibel diese Kompetenz in verschiedenen Situationen einzusetzen, um auf diese Weise die Kommunikation gelingen zu lassen.

Dafür sind die Sprachniveaus A1 bis C2 ein wichtiges Hilfsmittel. Innerhalb der neuen Sprache kann der Sprachlerner immer wieder auf vorher festgelegten Kompetenzen zurückgreifen und kontrollieren, inwiefern seine Kompetenzen haben zugenommen in welchem Bereich und kann dadurch darüber reflektieren, ob er auch neues sprachliches und kulturelles Wissen entwickelt hat. Diese Kompetenzen sind, wie oben kurz erwähnt, Hören, Lesen, Gesprächsteilnahme, Sprechen und Schreiben. Eine neue Sprache öffnet den Zugang zu neuen Kulturen und neuem Wissen, mehrere Sprachen selbstverständlich noch mehr, denn der Sprachlerner lernt immer wieder neue kulturelle Erscheinungsformen und Produkten kennen (vgl. Europarat: 18), auch, wenn er noch nicht einmal mit einem Muttersprachler gesprochen, oder das ‚neue‘ Land besucht hat.

Im Endeffekt versucht der GER also weitgehend Kompetenzen (Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten) zu vermitteln „die Sprachverwender mit wachsender Spracherfahrung aufbauen und die sie dazu befähigen, die Herausforderungen der Kommunikation über sprachliche und kulturelle Grenzen hinaus anzunehmen und zu meistern.“ (GER: 9) Im Idealfall heißt das, dass sie solche Kompetenzen aufbauen, sodass keine interkulturellen Missverständnisse entstehen. Der Mensch soll mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzen entwickeln, damit er sich in dem multikulturellen Europa bewegen kann.

## **2.2 Der GER in der Praxis: Probleme, Erfahrungen und Herausforderungen**

Doch ist das Ideal fortschrittlich, wie eigentlich viele Theorie eigentlich fortschrittlich ist. 2011 erschien von Cito und SLO der Leitfaden *Toetsen en beoordelen met het ERK* (Prüfen und beurteilen mit dem GER), in dem die idealen Lern- und Lehrumstände beschrieben und erläutert werden. Der Leitfaden führt vier Gründe an, um dem Belang des GERs zu unterschreiben (Van Til, 2011: 8). Erstens verwendet, wie schon eher erwähnt wurde, das CSE schon den GER und dessen Niveaus. Wenn der GER im Ganzen auf Schulen integriert wird, kann schon von Anfang an auf die Abituranforderungen fokussiert werden und gibt es ein deutliches Ziel, das angestrebt und verfolgt werden kann. Zweitens schließt der GER nahtlos an die Anforderungen der ganzen Gruppe von Sprachlernenden an.<sup>11</sup> Mit dem GER kann der Sprachlernende kontrollieren, ob er sich in bestimmten Sprachsituationen retten

---

<sup>11</sup> Diese ‚nahtlose Anschließung‘ wäre zu bestreiten, denn es gibt viele Beispiele, die gerade zeigen, dass es in der Praxis gar nicht so einfach vorgeht.

kann. Der dritte Grund ist das Überwechseln von einem Studium/einer Schule zu dem/der anderen zu erleichtern und gibt es mehr Einsicht im Spracherwerbsprozess. Der letzte und (meiner Meinung nach) wichtigste Grund ist, dass Schüler die Chance bekommen, Einsicht in ihrem eigenen Lernprozess zu haben und ihre eigenen Ziele zu setzen.

Jedoch kann das Idealbild, das der GER vor Augen hat, in der Praxis (noch) nicht überall zurückgefunden werden. In der Schulsituation sieht es ganz anders aus. Davon sind viele Beispiele zu nennen. In der Zeitschrift *Levende Talen* gibt es fast jedes Heft einen Artikel über den GER, der auf die Kluft zwischen Theorie und Praxis eingeht und sie zu erklären versucht. Solche Ansätze sind für eine Verbesserung des GERs im Unterricht sehr geeignet und bieten auch Lösungen und Empfehlungen, um die Probleme konkret lösen zu können.

So äußert sich Erik Kwakernaak in seinem Artikel *Het ERK hinkt* (Der GER hinkt) dem GER gegenüber einerseits skeptisch und weist das Stufensystem des GERs nahezu ab, andererseits äußert er sich manchmal auch optimistisch. Seiner Meinung nach, gibt es vor allem Probleme mit dem Schwerpunkt des GERs, das heißt die Akzentverschiebung von Sprachmitteln nach Sprachhandlungen (vgl. Kwakernaak, 2010: 6), weil die Beherrschung von Sprachmitteln gerade das Niveau der Sprachleistungen bestimmt. Eine Folge davon ist, dass Dozenten keinen traditionellen Halt haben und nicht wissen wie sie mit dem neuen Sprachenlernen umgehen sollen, sie sind es nämlich gewöhnt, sich mit konkreten Sprachleistungen zu beschäftigen. Mit den vorprogrammierten Sprachhandlungen pro Sprachniveau haben die Dozenten Probleme. Laut Kwakernaak suggeriert der GER, dass die Sprachleistung nur auf Basis bestimmter, exklusiv zu dem Niveau gehörenden Sprachhandlungen, zu einem Sprachniveau eingestuft werden kann (vgl. Kwakernaak: 7). Aber verläuft der Spracherwerbsprozess genau nach dieser Vorlage/diesem Stufensystem? Kwakernaak ist da eine andere Meinung und nennt dafür sehr konkrete Beispiele aus seinem eigenen Spracherwerbsprozess. Im Fazit seines Artikels spricht Kwakernaak über die Notwendigkeit, den GER in allen Schulcurricula einzuführen, sonst wären die Probleme mit der Beurteilung von Sprachleistungen nicht zu lösen. Dazu sollen die GER-Beschreibungen der Sprachleistungen genauer und ausführlicher beschrieben werden, damit die Spezifikationen der zu gebrauchten Sprachmitteln komplettiert werden können (vgl. Kwakernaak: 7).

Andere Meinungen lassen sich unter anderen in den Artikeln *Het ERK in de praktijk*<sup>12</sup> (2010) von Marion Groot, und *Het ERK in het voortgezet onderwijs*<sup>13</sup> (2010) von Machteld Moonen zurückfinden. Aus einer kleinen Untersuchung von Groot kommt nach vorne, dass der GER eine mehr objektive Festlegung der erreichten Sprachniveaus möglich machen sollte, (vgl., 2010: 6), aber dass dieses Ideal in der Praxis jedoch schwierig ist. Wenn Dozenten mittels des GERs Sprachhandlungen beurteilen, gibt es in ihren Beurteilungen große Unterschiede und keine Einheit. Dass die Dozenten ganz unterschiedlich die gleiche Aufgabe beurteilen (hier das Schreiben eines kurzen Textes) ist der Beschreibung der GER-Deskriptoren zuzuschreiben. Sie sind nicht genau genug, stehen daher der Interpretation von einzelnen zu viel offen. Groot fragt sich, ob das mit Unerfahrenheit mit dem GER zu tun hat (vgl. Groot: 10), oder ob diese Objektivität des GERs überhaupt realisierbar ist. Andererseits, wären die Beurteilungen GER-proof, das heißt, dass die Dozenten in der Lage sind im Hinblick auf den GER objektiv zu beurteilen, dann wäre das Beurteilen von Aufgaben schließlich auch eine subjektive Sache, weil jeder Dozent von sich aus anders in der Beurteilung ist. Eine 100%ige Einheit in der Beurteilung kann es also nie geben.

In *Het ERK in het voortgezet onderwijs* von Moonen, werden die Resultate einer Umfrage nach den Kenntnissen und dem Gebrauch des GERs von Dozenten (337 insgesamt) Deutsch, Englisch und Französisch und ihren Plänen und Bedürfnissen bezüglich des GERs präsentiert. Aus der Umfrage kommt erstaunlicherweise nach vorne, dass fast ein Drittel den GER nicht kennt, und kaum die Hälfte (48%) den GER einmal als Quelle benutzt hat (vgl. Moonen, 2010: 38). Von denjenigen, die den GER mal verwendet haben, hat durchschnittlich 28,6% keine bis kaum Erfahrung beim tatsächlichen Verwenden des GERs für zum Beispiel den Gebrauch von GER-Kriterien für das Aufstellen von Unterrichtsmaterial oder die Einschätzung von den Niveaus der unterschiedlichen Sprachkompetenzen (vgl. Moonen: 39). Um ihre Kenntnisse zu erweitern, wurde Selbststudium am meisten eingesetzt. Die Fortbildung wird von den Dozenten selbst initiiert. Was den Wünschen und Plänen der Dozenten bezüglich des GERs angeht, hat ungefähr 60% der Dozenten vor, den GER bald in die eigene Prüfungs- und Unterrichtspraxis zu verwenden, aber der Wunsch nach Fortbildung ist groß und mehr als 70% spricht den Wunsch aus, mehr Informationen über den Gebrauch des GERs in der Praxis zu bekommen. (vgl. Moonen: 41) Schlussfolgernd stellt sich heraus, dass es einen Bedarf an Fortbildung und Informationen über den Gebrauch des GERs gibt.

---

<sup>12</sup> Der GER in der Praxis

<sup>13</sup> Der GER in der weiterführenden Schule

Fortbildung führt zu vermehrten Kenntnissen und einer größeren Intention, den GER tatsächlich mehr in der Unterrichtspraxis zu verwenden. (vgl. Moonen: 42)

Eine andere Umfrage bezüglich des GERs wurde 2010 von SLO entwickelt und ging auch auf den SE-Programm des Schulfachs Deutsch ein. Sie wurde von 142 Dozenten und Benutzern von *Kennisnet Community Duits*<sup>14</sup> ausgefüllt. Zwar ist die Anzahl der Befragten nicht so groß, dass die Daten sehr zuverlässig sind, aber es kamen einige Sachen nach vorne, die im Hinblick auf die heutige Situation nicht unwichtig sind. So wurden am Ende der Umfrage einige Engpässe genannt, unter denen die Überwachung des Niveaus, die Feststellung des Niveaus der Aufgaben und die Verkleinerung der Diskrepanz zwischen den CSE und SE Noten. Zudem wurde der Wunsch nach allgemein gültigen Richtlinien und Korrektionsmodellen für die unterschiedlichen Teile des SEs ausgesprochen (vgl. SLO, 2010: 6)<sup>15</sup>. Diese Engpässe gibt es nicht nur bei dieser kleinen befragten Gruppe, sondern sind auch für eine größere Gruppe zutreffend und sind damit sprachenübergreifend. Beispiele davon wurden schon erwähnt und sind nicht schwer zu finden. Tatsache ist, dass sie oft direkt mit dem GER in Verbindung stehen.

Wie die obenstehenden Artikel und Umfragen ausweisen, gibt es noch viel Undeutlichkeit in Hinblick auf den GER und wie er in der Praxis genau zu gebrauchen wäre. Die Dozenten sind über dessen Gebrauch unsicher, viele kennen ihn gar nicht und andere bringen zur Kenntnis, dass sie es schwierig finden mithilfe des GERs Niveaus einzuschätzen, richtig zu beurteilen, Unterrichtsmaterial zu entwickeln und die Objektivität der GER-Deskriptoren zu berücksichtigen. In dem Artikel *Aan de slag met het ERK*<sup>16</sup> (2010) von Annemiek Fransen kommen diese Probleme auch zum Ausdruck. Ganz konkret wird auf die Problematik, wie sich die Dozenten den GER aneignen können und, wie er auf eine praktische Weise in den Unterricht integriert werden könnte (vgl. Fransen, 2010: 10) eingegangen. Was den Dozenten auch sehr wichtig ist, ist dass sie ihr eigenes Lehrwerk noch als Ausgangspunkt nehmen wollen. Zu Unrecht ist bei ihnen der Eindruck entstanden, dass Arbeiten mit dem GER heißen würde, dass der Fremdsprachenunterricht völlig revidiert werden sollte (vgl. Fransen: 8)

---

<sup>14</sup> Kennisnet ist eine Website, die sich ICT und mit dem digitalen Lernen beschäftigt

<sup>15</sup> <http://www.schoolexamensvo.nl/voor-docenten/vakken/duits/downloads-en-links/> (Stand: 30.05.2013)

<sup>16</sup> An die Arbeit mit dem GER

### 2.3 Die Integration des GERs im Unterricht

Der Unterricht selbst muss bei der Einführung des GERs also nicht ganz angepasst werden. Es ist aber wichtig, dass es bei den Dozenten eine Umschaltung im Denken gibt. Sie müssen in der Lage sein auf den Ebenen des GERs zu denken, ohne dass es ihnen viel Zeit und Aufwand kostet. Das GER-Denken sollte automatisiert werden, damit sie zum Beispiel das eigene Lehrwerk aufgrund des GERs beurteilen und einschätzen können. Jetzt kann das noch nicht, weil sie alles nach GER-Beschreibungen ‚umdenken‘ müssen (vgl. Fransen: 8). Eine Lösung, die dieses Problem direkt löst, gibt es nicht. Um den GER an der Seite der Dozenten einführen zu können, auf eine solche Weise, dass die Dozenten auch langfristig mit ihm arbeiten können, braucht man nur viel Zeit und eine deutliche Herangehensweise, auf die auch zurückgegriffen werden kann. In dieser Zeit können Erfahrungen gemacht werden. Die können sowohl positiv als negativ sein, denn mit Hilfe von Erfahrungen kann festgestellt werden, was funktioniert und was nicht. Das kann besprochen werden, damit Anpassungen durchgeführt werden können. Gute Kommunikation ist dabei wichtig, nicht nur zwischen den Dozenten einzelner Schulfächer, nicht nur auf einer Schule, sondern auch zwischen Schulen, zwischen möglichst vielen (Fremd)Sprachdozenten. Die Erfahrungen können so geteilt werden, man kann auf sie zurückgreifen, anpassen, präzisieren. Ziel ist ein Apparat an Texten, Übungen, Erfahrungen usw. auf das die Dozenten zurückgreifen können und mittels dem die Dozenten selbst mehr Erfahrung und Professionalität hinsichtlich des GERs und dessen Gebrauch bekommen. Eine einheitliche Herangehensweise, ein Plan für den optimalen Gebrauch des GERs kann erst hergestellt werden, nachdem es Erfahrungen, Probleme und Lösungen im kleinen Umfang gibt. Der *wERKwijzer*<sup>17</sup> ist dafür ein gutes Beispiel (vgl. Fransen 2010).

Ein erster Schritt ist inzwischen gemacht. Der GER gewinnt auf Schulen langsam mehr an Boden, und manche Schulen versuchen auch schon mit ihm zu arbeiten. Die Erfahrungen von Dozenten sind aber (noch) gemischt und sind (sich) über den Gebrauch des GERs noch nicht sicher. Deswegen ist es sehr wichtig, dass an Seite des GERs, die Beschreibungen und Spezifikationen der Sprachmitteln, der Sprachniveaus und Kann-Beschreibungen deutlicher festgestellt, ergänzt und erläutert werden. Sie sollten präzisiert werden, damit sie in der Praxis einfacher und eindeutiger zu verwenden sind. Kurz gesagt: der GER und dessen Gebraucher sollen an erster Stelle die gleiche Sprache sprechen müssen.

---

<sup>17</sup> Der *wERKwijzer* ist ein kleiner Leitfaden, mit dem Lehrer konkret mit dem GER arbeiten können.

Das kostet Zeit, dafür müssen sich die Dozenten und Schulen öffnen. Fortbildung ist dabei notwendig, aber auch einfach Mut im Unterricht. Sowohl theoretisch als auch praktisch brauchen die Dozenten mehr Erfahrung. Das kommt aus den Umfragen und aus den Artikeln deutlich zum Ausdruck. Leider wird in der heutigen Situation noch zu viel auf die negativen Erfahrungen mit dem GER fokussiert, es sind aber auch viele positive Beispiele zu nennen. So gibt es Schüler, die eigentlich für das erste Mal benennen konnten, was ihr Sprachbeherrschungsniveau war und was sie tun konnten, um sich selbst zu verbessern (Fransen: 8). Überwindungen wie diese brauchen die Dozenten. Sie werden auf diese Weise motiviert, selbst auch mit dem GER arbeiten zu wollen und ihre Kenntnisse zu erweitern.

Ein anderer wichtiger Punkt, ist, dass Dozenten deutlich festgestellt haben möchten, welches GER-Niveau bei welcher Klasse gehört, sodass es pro Jahr einen roten Faden im Unterricht gibt, ein Ziel, das der Dozent zusammen mit seinen Schülern anstreben kann. Was mir dabei aber ganz wichtig erscheint, ist die Notwendigkeit, um den GER auch schon in der Unterstufe zu verwenden. So gibt es eine deutliche Skala von Anfangsniveau A1 bis jedem erwünschten Endniveau pro Teilkompetenz. Die Schüler wissen damit was ihnen während der nächsten Jahre im Fremdsprachenunterricht global bevorsteht, was sie erwarten können und tun sollen, um das Niveau zu erreichen. Klar ist ihnen dann auch, dass das Niveau von zum Beispiel der Schreibkompetenz niedriger ist, als das der Lesekompetenz (bei vwo6 wird B1 bei Schreiben und B2 bei Lesen angestrebt).<sup>18</sup> Auf diese Weise bekommen die Schüler die Chance, den eigenen Lernprozess zu verstehen und können sie gezielter arbeiten. Wenn der GER auf Schulen von der Unterstufe bis zur Oberstufe verwendet wird, haben auch die Dozenten einen deutlichen Halt und können pro Jahr deutlichere Ziele setzen, die einfacher zu erreichen sind, da es eine klare Übersicht gibt. Pro Teilkompetenz soll aufgelistet werden, *was* die Schüler am Ende jeder Klasse tun können und *wie* gut sie das können.

Einerseits muss der GER also auf Schulen und bei den Dozenten als Ausgangspunkt für das Sprachenlernen, -lehren und Beurteilen akzeptiert und integriert werden. Zum Teil geht das von den Dozenten selbst aus, der andere Teil soll mittels Fortbildung und Steuerung von der Schule initiiert und gefordert werden. Andererseits muss der GER nicht bloß als Instrument in den Unterricht eingesetzt werden, damit die Sprachleistungen besser auf Niveau eingestuft und besser beurteilt werden können. Zwar dient es einem Ziel, aber das wäre auch mit anderen Mitteln zu erreichen. Ausgangspunkt und Ziel für die Einführung des GERs auf

---

<sup>18</sup> <http://www.erk.nl/docent/streefniveaus/> (Stand: 09.06.2013)



Schulen und in den Unterricht soll die Überwindung der Probleme hinsichtlich der Diskrepanz zwischen den CSE und SE Noten sein.

Wie im einleitenden Kapitel erwähnt wurde, nimmt das CSE Rücksicht auf den GER und dessen Sprachniveaus und verwendet damit ein konsistentes Modell für die Benotung und Leistungskontrolle. Sie umfasst jedoch nur *domein A*<sup>19</sup> vom *Examenprogramma*<sup>20</sup>. Die Bereiche B bis F werden genauer im *Schoolexamenprogramma* erklärt und detailliert, werden mittels des PTA von den Schulen selbst übersichtlich gemacht. In der Regel haben die Schulen viel Freiheit, wie sie das SE-Programm einrichten. Von SLO wurde die Handreichung *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo*<sup>21</sup> 2007 geschrieben, ist aber nicht präskriptiv, sondern bloß als Leitfaden gemeint. Dazu entscheiden sich die Schulen über die *Form* und den *Inhalt* der SEs und wie sie beurteilt werden. Das heißt, sie können den GER anwenden oder ihr eigenes Beurteilungssystem verwenden.

Es ist jedoch ein logischer Schritt, den GER auch für die Beurteilung und als Ausgangspunkt für die SEs überhaupt zu nehmen. So kann auch die Handreichung präzisiert werden und kann präskriptiv sein und anhand der Kriterien/Niveaubeschreibungen und -Anforderungen des GERs die Ziele feststellen. Das Problem bei dem Fremdsprachenunterricht ist, wie im einleitenden Kapitel erwähnt, dass die unterschiedlichen Kompetenzen kein gleichgewichtiger Anteil der Endnote der Schule sind. Die Lesekompetenz wird oft zweimal geprüft. Der SE-Programm erlaubt den Schulen nämlich, dass die Lesekompetenz auch in der Schulprüfung überprüft werden darf.<sup>22</sup>

Wenn die Schulen in ihrer Freiheit bezüglich der Ausführung von dem SE-Programm beschränkt werden und es von SLO und OCW klare, eindeutige und festgestellte Regeln gibt, die natürlich auch kontrolliert werden müssen, ist ein Teil der Problematik zu lösen. Die Schulen sollen auf die gleichen Vorlagen zurückgreifen können, die deutlich sind und an die sie sich halten müssen. So kann eine Konsistenz in dem SE-Programm entstehen und können auch die Leistungen auf eine gleiche Weise gemessen und kontrolliert werden.

In Kurzem heißt das: Einerseits soll ein einheitliches Modell für die Gestaltung des SE-Programms gemacht werden, ein präskriptives Modell, das von der Inspektion und der Schule selbst kontrolliert werden kann und auf die immer wieder zurückgegriffen werden muss. Andererseits sollten die Prüfungen in allen Bereichen des Sprachenlernens dem

---

<sup>19</sup> <http://www.schoolexamensvo.nl/> (Stand: 23.07.2013)

<sup>20</sup> Der Examenprogramm beschreibt für sechs Bereiche, wozu die Schüler bei der Prüfung in der Lage sein müssen, was für Kompetenzen er haben muss. Alle Sprachfertigkeiten werden hier aufgeteilt.

<sup>21</sup> Handreichung Schulprüfung für die Fremdsprachen havo/vwo

<sup>22</sup> <http://www.schoolexamensvo.nl/voor-docenten/vakken/frans/het-schoolexamenprogramma/wat-moet-wat-mag-wat-kan/> (Stand: 13.06.2013)

Ausgangspunkt des GERs angepasst werden. Ein deutlicher Lehrplan, für alle Schuljahre von vwo und havo soll gemacht werden. Daran sollten die GER-Niveaus und deren Anforderungen und Ziele verbunden werden. Zwar kostet die Einführung solcher Pläne Zeit und Geld, aber nicht nur kann damit die Qualität der Schule und Professionalität der Dozenten zunehmen, auch tragen die Pläne zur Entwicklung von nationalen Richtlinien für den PTA bei. Das ist genau der Wunsch, den die Untersuchung von *Levende Talen* mit ihren Empfehlungen ausspricht.

## Kapitel 3

### Methode der Analyse von Abiturtexten, Lehrwerktexten und Lezen voor de Lijst

In diesem praktischen Teil der Masterarbeit wird ganz konkret auf einen Bereich der CSE-SE Problematik eingegangen. Es wird untersucht, ob die Lehrwerktexte und die Texte von Lezen voor de Lijst auf die Abiturtexte anschließen. Gäbe es da eine Kluft, wäre ein Teil der Problematik zu erklären und zu interpretieren. Es könnten Vorschläge zur Verbesserung gemacht werden, damit das Problem gelöst und die Kluft gedichtet werden könnte. Schließen die Texte aufeinander an, heißt es, dass ein Teil der Problematik zwischen SE und CSE-Noten bei dem Schulfach Deutsch auf jeden Fall nicht in diesem Bereich gefunden werden kann, und könnten Vorschläge gemacht werden, wo die Probleme dann schon liegen können, und wie die zu lösen wären.

Der Ausgangspunkt der Analyse sind die GER-Niveaus und die dazugehörigen Kann-Beschreibungen für die Lesekompetenz. Das CSE (das Abitur) berücksichtigt die GER-Sprachniveaus, um die Abiturtexte auf Niveau einzustufen. Im *Examenprogramma* wird festgestellt, wozu der Abiturient in der Lage sein muss, wenn er Abitur macht. Für den Bereich A, die Lesefertigkeit, werden fünf Voraussetzungen gemacht.

Der Abiturient kann:

- andeuten, welche Informationen relevant sind, bezüglich eines feststehenden Bedarfs;
- den Kerngedanke des Texts, oder Textteils andeuten;
- die Bedeutung wichtiger Textelementen andeuten;
- die Beziehungen zwischen Textteilen andeuten;
- eine Schlussfolgerung bezüglich der Intention, der Auffassungen und Gefühle des Autors ziehen.<sup>23</sup>

Im niederländischen Abitur muss der Abiturient hierzu auf drei unterschiedlichen Sprachniveaus in der Lage sein. Die Verteilung der Texte pro Niveau sollte ungefähr so aussehen: B1 20%, B2 75% und C1 5%.<sup>24</sup> Der GER beansprucht bei dem Lesen bei jedem dieser Sprachniveaus, bestimmte Kompetenzen und Teilfertigkeiten, das heißt: Welche Kenntnisse werden vorausgesetzt? Und pro Text würde das heißen, welche Kompetenzen und Fertigkeiten werden von dem Leser gefragt, beziehungsweise über welche Kenntnisse soll er verfügen, um den Text verstehen und bewältigen zu können?

---

<sup>23</sup> Examenprogramma Domein A.

<sup>24</sup> <http://www.erk.nl/docent/streefniveaus> (Stand: 14.06.2013)

Diese Kompetenzen und Fertigkeiten werden an die Fragen von den CSE-Texten und an die von den Lehrwerktexten verbunden. Die Fragen sind nicht unwichtig, denn sie sprechen nämlich auch schon bestimmten Kompetenzen und Fertigkeiten an. Der GER-Lesekompetenz besteht aus vier Lesefertigkeiten, vier verschiedenen Arten von Lesen: Zur allgemeinen Orientierung lesen, lesen, um Informationen aufzunehmen, zum Beispiel Nachschlagewerke benutzen, Anweisungen lesen und befolgen und zur Unterhaltung lesen (GER: 74). Mit dem Lesen könnte folgende Absicht verbunden sein: Globalverstehen (erfassen, was insgesamt gemeint ist), selektiv verstehen (eine ganz bestimmte Information erhalten), detailliert verstehen (das Gesagte in seinen Einzelheiten verstehen) und Schlussfolgerungen ziehen können usw. (GER: 74) Die vier Lesefertigkeiten setzen pro GER-Niveau auch bestimmte Kenntnisse voraus<sup>25</sup> und werden in unterschiedlichen Textsorten eingesetzt. Die vier meist vorkommenden Textsorten im Allgemeinen sind informative Texte (wie Zeitungsartikel), meinungsbildende Texte (wie eine Rezension), persuasive Texte (wie eine Werbung oder Argumentation) und amüsierende Texte (wie Literatur).

Diese Kompetenzen und Fertigkeiten pro Niveau werden als Ausgangspunkt in der Analyse eingesetzt und es werden pro Text die folgenden Fragen beantwortet:

1. Was ist das GER-Niveau des Textes?
2. Zu welcher Textsorte gehört der Text?
3. Welche Lesefertigkeit(en) wird/werden gefragt?
4. Was fordern die Textfragen?

Die erste Frage geht auf das GER-Niveau des Textes ein. Gehört der Text zu Niveau B1, Niveau B2 oder Niveau C1? Um das bestimmen zu können, werden die allgemeinen Kompetenzbeschreibungen pro Niveau auf den Text angewendet.<sup>26</sup> Die zweite Frage bezieht sich auf die vier unterschiedlichen Textsorten, die oben erwähnt wurden: Orientierung, Informationen, Anweisungen und Unterhaltung. Bei der dritten Frage geht es um all die Teilfertigkeiten, die bei den vier Lesefertigkeiten vorausgesetzt werden (siehe Anhang: GER Kann-Beschreibungen Lesekompetenz). Diese Teilfertigkeiten werden mit den Anforderungen der Textfragen ergänzt. Das heißt: welche Kompetenzen und Fertigkeiten werden angesprochen? Wozu muss der Leser in der Lage sein? Das hat sicherlich mit einer Absicht zu tun. Muss der Leser, um die Frage beantworten zu können, global verstehen, selektiv verstehen, detailliert verstehen oder Schlussfolgerungen ziehen? Diese unterschiedlichen Absichten gibt es auf alle drei Sprachniveaus und es ist zu erwarten, dass

---

<sup>25</sup> Anhang: GER Kann-Beschreibungen Lesekompetenz, S. 4

<sup>26</sup> Anhang: GER Allgemeine Beschreibungen der Lesekompetenz, S. 3

diese vier Absichten in jedem Abitur vorkommen. Sie münden in unterschiedliche Fertigkeiten, wie zum Beispiel Intention des Autors erkennen, ganz spezifisch zu formulieren, der Hauptgedanke eines Absatzes zu bestimmen usw. Fertigkeiten wie diese sind nicht von einem bestimmten Sprachniveau abhängig, sondern lassen sich bei allen drei Sprachniveaus zurückfinden.

Die Analyse von den Lehrwerktexten aus dem Lehrwerk *Neue Kontakte* für 5/6 vwo wird genauso durchgeführt wie bei den Abiturtexten. Die vier Fragen sind nochmal der Ausgangspunkt und es wird auf die gleiche Weise beurteilt. Jedoch ist das nur die eine Seite. *Neue Kontakte* ist eins der Lehrwerke, das schon mit dem GER arbeitet und auf die Sprachniveaus Rücksicht nimmt. So gibt es bei jedem Text einen GER-Stempel, der andeutet an welche GER-Ziele gearbeitet wird und daher also welche Teilfertigkeiten gelernt werden. Interessant ist es, zu überprüfen, ob das GER-Sprachniveau des Lehrwerks tatsächlich mit dem richtigen Sprachniveau übereinstimmt, oder nicht. Und welche Lesefertigkeiten und Teilfertigkeiten werden erlangt? Es wird also auch untersucht, ob die Kann-Beschreibungen, die GER-Ziele, die bei jedem Text genannt werden, ausreichen, oder ob sie vielleicht spezifiziert und ergänzt werden sollten.

Bei der Analyse von *Lezen voor de Lijst* wird die Analyse ein bisschen anders vorgenommen. Selbstverständlich wird zuerst die Frage nach dem GER-Niveau des Textes gestellt. Die Texte von *Lezen voor de Lijst* sind literarische Texte und haben als primäres Ziel der Leser zu unterhalten. Die Textsorte bei den Texten von *Lezen voor de Lijst* ist also Unterhaltung. Es wird dem entsprechend auf die Lesefertigkeit(en), die zur Textsorte Unterhaltung gehören, eingegangen. Wenn es andere Lesefertigkeiten geben würde, werden die auch erwähnt. Eine andere wichtige Frage, die bei der Beurteilung und Analyse von den literarischen Texten auf dem Abitur und bei *Lezen voor de Lijst* gestellt wird, ist: Was ist das literarische Niveau des Textes? Hierzu sind die sechs literarischen Niveaus von Theo Witte sehr wichtig. Witte schrieb 2008 seine Dissertation *Het oog van de meester* (das Auge des Lehrers), anspielend auf die Redewendung ‚das Auge des Herrn, macht das Pferd fett‘.

Es ist ein relativ neues Phänomen, dass es bei dem Abitur auch manchmal literarische Texte gibt. Es wird inventarisiert welche Texte/Bücher das sind. Bei dem Abitur von 2008 bis zum 2013 (Periode 1 und 2) wird inventarisiert. Das sollten ungefähr zehn Texte sein. Gibt es diese Texte auch bei *Lezen voor de Lijst*? Wenn ja, welches Sprachniveau und welches literarische Niveau werden mit dem Text verknüpft? Stimmt es mit der kurzen Passage auf dem Abitur überein? Wenn es den Text bei *Lezen voor de Lijst* nicht gibt, wird eine kurze Analyse bezüglich der Syntax und des Vokabulars geschrieben. Das Untersuchen von dem

Sprachniveau in Bezug auf das literarische Niveau könnte der Abgleichung von diesen zwei unterschiedlichen Variablen eines Textes dienen. Falls zu viel literarische Kompetenz verlangt wird, wird der Lesefertigkeitstest des Abiturs getrübt.

## Kapitel 4: Ergebnisse der Analyse

### 4.1 Abiturtexte

Für die Analyse von Abiturtexten wurden die Abiture von 2013, 2012 und 2011 (Periode 1) als Ausgangspunkt genommen. Die Analyse wurde auf vier Punkte, die vier Fragen, durchgeführt.

1. Was ist das GER-Niveau des Textes?
2. Zu welcher Textsorte gehört der Text?
3. Welche Lesefertigkeit(en) wird/werden gefragt?
4. Was fordern die Textfragen?

Die Antwort auf diese Fragen hat als Ziel, die Kompetenzen und Teilfertigkeiten, die das Abitur von dem Abiturienten fragt, genauer in Bild zu bringen. Insgesamt wurden 34 längere und kürzere Texte analysiert.

*Ergebnisse der drei Abiture:*

1. B1: 35,3%, B2: 36,1%, C1: 28,6%
2. Informativ: 55,9%, Meinungsbildend, 38,2%, Amüsierend: 5,9%
3. Allgemeine Orientierung: 25%, Informationen aufnehmen: 75%
4. Fertigkeiten. Die Abiturienten mussten zu vielen unterschiedlichen Fertigkeiten in der Lage sein. Doch gab es manche Fertigkeiten, die an die Reihe kamen. Die Top-fünf davon ist:
  - Kenntnisse über Wortbedeutung und Kontext haben. Der Abiturient muss in der Lage sein, ein Wort in einer Lücke auszufüllen, wofür er die Wortbedeutung innerhalb eines spezifischen Kontextes kennen muss. Auch soll er dafür die Bedeutung des Kontextes kennen.
  - Sehr oft muss der Abiturient aus einem Absatz oder einem Satz Schlussfolgerungen ziehen und also in anderen Worten wiedergeben, was gemeint ist. Manchmal muss der Abiturient die Antwort wählen, manchmal selber formulieren und aufschreiben.
  - Es sollen regelmäßig spezifische Informationen im Text aufgesucht und überprüft werden, zum Beispiel anhand einiger Aussagen, die mit ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ beantwortet werden müssen. Dann muss der Abiturient in der Lage sein, die Bestätigung/Übereinstimmung oder die Negation zu finden.
  - als viertes wird regelmäßig nach dem Hauptgedanken eines Absatzes gefragt, und muss der Abiturient aus vier Optionen wählen, welche dem Absatz am genauesten entspricht.

- Der Zusammenhang von Textteilen wird auch oft gefragt. Der Abiturient soll erklären, welche Beziehung zwei Absätze zu einander haben, oder was die Funktion eines Absatzes ist.

### *Ergebnisse pro Abitur*

Über die Frage nach Fertigkeiten: Bei allen drei der einzelnen Abiture kann die obenerwähnte Top-fünf auch verwendet werden (siehe Seite 21, Punkt 4: Fertigkeiten).

#### 2011: 12 Texte

1. B1: 36,4%, B2: 45,5%, C1: 18,1%
2. Informativ: 45,45%, Meinungsbildend: 45,45%, Amüsierend: 9,1%
3. Allgemeine Orientierung: 27,3%, Informationen aufnehmen: 72,7%

#### 2012: 11 Texte

1. B1: 27,3%, B2: 36,4%, C1: 36,4%
2. Informativ: 54,5%, Meinungsbildend, 36,4%, Amüsierend: 9,1%
3. Allgemeine Orientierung: 18,2%, Informationen aufnehmen: 81,8%

#### 2013: 11 Texte

1. B1: 41,7%, B2: 33,3%, C1: 25,0%
2. Informativ: 66,6%, Meinungsbildend, 33,4%,
3. Allgemeine Orientierung: 25%, Informationen aufnehmen: 75%

Für die Analyse wurden drei Abiture analysiert. Zwar sind 34 Texte vielleicht nicht ausreichend um wichtige Aussagen bezüglich der ganzen Problematik zu machen, aber es fallen schon einige Sachen auf, die meiner Meinung nach, nicht unwichtig sind. Wenn der GER für das Abitur als Ausgangspunkt genommen wird, kann festgestellt werden, dass es noch viel zu lernen gibt. Nicht nur ist die Verteilung der Sprachniveaus des GERs (B1: 20%, B2:75% und C1:5%) nicht zurückzufinden, es wird weitgehend davon abgewichen, sondern auch liegt der Schwerpunkt zu viel auf nur zwei Lesefertigkeiten: Allgemeine Orientierung und Informationen aufnehmen. Hierdurch entsteht eine einseitige Leistungsmessung: nicht alle Lesefertigkeiten, das heißt inklusive Korrespondenz und Anweisungen lesen, werden berücksichtigt. Die Verteilung der Textsorten ist weniger wichtig, auch Anweisungen für das Zusammensetzen von einem Tisch sind informativ und ein Brief kann auch meinungsbildend sein.



Die Anforderungen der Abiturfragen, stimmen gut mit den Voraussetzungen und Anforderungen des Abiturprogramms überein:

- andeuten, welche Informationen relevant sind, bezüglich eines feststehenden Bedarfs;
- den Kerngedanken des Texts, oder Textteils andeuten;
- die Bedeutung wichtiger Textelemente andeuten;
- die Beziehungen zwischen Textteilen andeuten;
- eine Schlussfolgerung bezüglich der Intention, der Auffassungen und Gefühle des Autors ziehen.

Diese letzte Anforderung kommt aber nicht so oft vor. In jedem Abitur durchschnittlich zweimal.

Dass das Abitur, trotzdem, dass es auf den GER Rücksicht nimmt, nicht jedes Jahr das gleiche Niveau anstrebt, wird deutlich aus den unterschiedlichen Meinungen der Abiturienten. Das Abitur von 2012 war zu lang<sup>27</sup> und viele Abiturienten konnten es wegen Zeitnot nicht rechtzeitig fertig kriegen. Die Anzahl Texte war normal, 11 Texte, jedoch gab es viele lange Texte und auch das Niveau der Texte war hoch, 36,4 % der Texte konnten auf Niveau C1 eingestuft werden. Das sind 4 Texte auf C1 Niveau.

Die Verteilung der Sprachniveaus über die Texte war 2013 besser. Laut den Abiturienten ‚war es nicht so schlimm‘ und waren die Texte einfacher und waren sie damit auch rechtzeitig fertig. Das Abitur war wie erwartet<sup>28</sup>. Diese Erwartung von den Schülern entspricht aber nicht der Niveauverteilung des GERs, also der vorausgesetzten idealen Niveauverteilung (B1: 20%, B2: 75% und C1:5%). Es gab nämlich vor allem Texte auf Niveau B1 (41,7%), 5 Texte insgesamt. Das Niveau, das die Schüler von dem Abitur Deutsch erwarten ist also zu niedrig. Ganz vorsichtig könnte das heißen, dass das Niveau der Schüler selbst auch zu niedrig ist.

Das Niveau der Schüler muss höher werden, die Verteilung der Niveaus und der Lesefertigkeiten auf dem Abitur muss verbessert werden. So kann ein genaueres Bild, ein kompletteres Bild der Lesefertigkeit und der Lesekompetenz überhaupt entstehen. Nicht nur die Schulen müssen sich dafür mehr auf den GER richten, auch die Abiture müssen auf den GER mehr Rücksicht nehmen. Wenn das Niveau eines Abiturs immer wechselt, wie kann dann richtig darauf vorbereitet werden? Es ist schließlich zu erwarten, dass, wenn ein Abitur das eine Jahr zu schwierig ist, es das nächste Jahr ein bisschen einfacher ist. Dies war genau

---

<sup>27</sup> <http://www.gelderlander.nl/archief/veel-klachten-over-te-lang-examen-duits-1.1550039> (Stand: 27.06.2013)

<sup>28</sup> <http://www.nu.nl/eindexamens/3481876/dit-jaar-minder-vragen-en-teksten-bij-vwo-duits.html> (Stand: 27.06.2013) und <http://www.bredavandaag.nl/nieuws/algemeen/2013-05-23/eindexamen-duits-was-wat-ik-verwacht-had> (Stand: 27.06.2013)

der Fall bei den Abituren von 2012 und 2013 aber auch bei 2010 und 2011. Über das Abitur von 2010 gab es dieselben Beschwerde als über das von 2012: es war zu lang.<sup>29</sup> Damit hängt die Länge der Texte, die Höhe der Niveaus und deren Verteilung eng zusammen. 2011 war das Abitur einfacher und war die Verteilung der Niveaus, zwar noch immer nicht gut, aber besser und gab es nur zwei Texte auf Niveau C1 und mehr als die Hälfte der Texte waren auf Niveau B2 einzustufen.

Das Niveau eines Abiturs muss jedes Jahr ungefähr das gleiche sein, dann können die Schule und die Schüler sich besser vorbereiten und gibt es ein eindeutiges Ziel. Hieran können sich die Schulen, die Dozenten und Schüler festhalten. Dafür muss auf die Verteilung der Sprachniveaus mehr Rücksicht genommen werden, und müssen auch alle unterschiedlichen Lesefertigkeiten repräsentiert werden, sonst wird nur ein Teil der Lesekompetenz geprüft.

#### **4.2 Lehrwerktexte**

Für die Analyse von Lehrwerktexten wurden das Lehrwerk *Neue Kontakte 5/6 vwo* als Ausgangspunkt genommen. Die Analyse wurde auf vier Punkte, die vier Fragen, durchgeführt.

1. Was ist das GER-Niveau des Textes?
2. Zu welcher Textsorte gehört der Text?
3. Welche Lesefertigkeit(en) wird/werden gefragt?
4. Was fordern die Textfragen?

Die Antwort auf diese Fragen hat als Ziel, die Kompetenzen und Teilfertigkeiten, die im Lehrwerk gelernt und gelehrt werden genauer in Bild zu bringen. Insgesamt wurden 20 Texte analysiert. Es fiel sofort auf, dass die Texte lang sind. Durchschnittlich eine Seite mit zwei Spalten. Die eine Hälfte des Lehrwerks bestand aus dem Lernen und Lehren der Sprachkompetenzen Sprechen, Lesen, Schreiben und Hören. Von dieser ersten Hälfte wird ein Viertel wird also der Lesekompetenz gewidmet. In der anderen Hälfte des Lehrwerks stehen die deutsche Literaturgeschichte und die Vorbereitung auf das Abitur im Mittelpunkt. Der Schüler wird weitgehend über Lesestrategien, die Struktur eines Textes und über die Arten von Fragen auf dem Abitur informiert. Verschiedenen Themen, wie zum Beispiel offene Fragen, Lückentexte, Textaufbau, Signalwörter usw. werden Aufmerksamkeit gewidmet und

---

<sup>29</sup> [http://www.telegraaf.nl/binnenland/examens/20445366/\\_\\_\\_Veel\\_klachten\\_VWO\\_Duits\\_\\_\\_](http://www.telegraaf.nl/binnenland/examens/20445366/___Veel_klachten_VWO_Duits___).html (Stand: 27.06.2013)

werden ausführlich besprochen. Der Schüler kann seine neuen Kenntnisse gleich in die Praxis umsetzen, denn zu jedem Thema gibt es Abiturtexte für die Übung. Was leider fehlt bei diesen Abiturtexten, ist eine Beschreibung des Sprachniveaus und der Teilfertigkeiten. Es kann deutlich festgestellt werden, dass der Lesefertigkeit mehr Aufmerksamkeit bekommt als den anderen Sprachfertigkeiten. Auch im Lehrwerk *Neue Kontakte* fehlt, wie in der Einleitung mit Figur 1 gezeigt wurde, ein Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Sprachfertigkeiten.

Bei der Analyse von den Lehrwerktexten gab es einen Text auf Niveau B1 (5%), vierzehn Texte auf Niveau B2 (70%) und 5 Texte auf Niveau C1 (25%). Sieben Texte (35%) hatten als Textsorte ‚meinungsbildend‘ und dreizehn Texte (65%) waren informativ. Die Lesefertigkeit, die am meisten geprüft wurde war ‚Informationen aufnehmen‘. Die Anforderungen der Textfragen waren nicht vielseitig. Am meisten wurde auf die nächsten Fertigkeiten fokussiert:

- Der Hauptgedanke des Absatzes/des Textes formulieren
- Schlussfolgerungen ziehen
- Kenntnisse über Wortbedeutung und Kontext
- Informationen aufsuchen und überprüfen
- Antworten erklären

Wie auch bei den Abiturtexten fällt auf, dass es keine gleichgewichtige Verteilung der Textsorten und der Lesefertigkeiten gibt. So gibt es nur meinungsbildende Texte und informative Texte und wird nur auf die Lesefertigkeit ‚Informationen aufnehmen‘ fokussiert. Korrespondenz lesen und Anweisungen lesen werden nicht berücksichtigt. Für das Lesen für Unterhaltung, das Lesen von Literatur und die Begegnung mit der deutschen Literaturgeschichte, gibt es im Lehrwerk ein Kapitel, das chronologisch und ausführlich auf literarische Texte eingeht. Jedoch kann der Schüler mit diesen Texten nicht üben. Literarischen Texten werden also bei der Lesekompetenz also kaum Aufmerksamkeit gewidmet.

Schließlich wurde bei den Lehrwerktexten untersucht, ob das GER-Sprachniveau des Lehrwerks mit dem des GERs übereinstimmt. Auf jeden Fall stimmen die Kann-Beschreibungen, die vor dem Text erwähnt werden, mit dem überein, was im Text von dem Leser erwartet wird und, was durch die Textfragen vorausgesetzt wird. Die Textfragen schließen also auf die Kann-Beschreibungen, und damit auch auf die GER-Ziele, die das Lehrwerk pro Text andeutet, an.

Als letztes wurde analysiert, ob die Lehrwerktexte tatsächlich das vom Lehrwerk vorausgesagte Niveau haben. Dafür wurden alle Kann-Beschreibungen des GERs für die

Lesefertigkeit von Niveau B1, B2 und C1 nochmal auf einige Texte angewendet. Aus der Analyse wurde deutlich, dass bei manchen Texten auch Fertigkeiten von einem höheren Niveau angesprochen werden, jedoch nur einmalig bei einer Textfrage. Ein Beispiel dafür ist der Text *Peter Fox*. So wird eine Frage über die Haltung des Sängers in Bezug auf eine Aussage gestellt. Die Kann-Beschreibung ist jedoch nicht auf den ganzen Text anzuwenden, aber der Leser lernt schon neue Fertigkeiten, die in diesem Moment für das Sprachniveau des Lesers geeignet sind. Er kann mit ihnen üben und sie kennenlernen. Seine Wortkenntnisse und sein allgemeine Lesekompetenz nehmen zu und er bereitet sich so vor auf das nächste Niveau.

Es kam auch manchmal vor, dass dem Text ein höheres Sprachniveau zugewiesen wurde, als das er tatsächlich hatte. Ein Beispiel dafür ist der Text *Die Erfindungen der Deutschen*. Niveau B2 wurde vorausgesetzt, und das ist der Satzkonstruktion und dem Wortschatz nach auch nachzuvollziehen, jedoch waren die Kann-Beschreibungen im Hinblick auf die Anforderungen der Textfragen besser auf Niveau B1 einzustufen. Es kann hieraus abgeleitet werden, weil es sich nur um das aussuchen und aufschreiben von Informationen handelte. Bei manchen Texten handelt es sich um ein Zwischenniveau, wie B1+ beziehungsweise B2+. Der Leser verfügt noch nicht über das nächste Sprachniveau, aber ist in der Lage vorsichtig die Kann-Beschreibungen und die Fertigkeiten, die zu diesem Niveau gehören kennenzulernen und auch anzuwenden. So geht der Übergang vom einen zum anderen Niveau nach und nach und gibt es für den Leser nicht auf einmal große Schwierigkeiten, weil er sie schon kennengelernt hat.

Im Endeffekt kommen die Kann-Beschreibungen des GERs mit den Texten überein, das Sprachniveau ist jedoch eine andere, mehr komplizierte Sache. Einem Text kann nicht nur ein Niveau zugeteilt werden, und es bestehen nicht nur klar abgegrenzte Niveaus, sondern auch Zwischenniveaus, die auf der Website vom GER +Niveaus genannt werden. Bei diesen +Niveaus geht es um Leistungen, die noch innerhalb der Bandbreite des jeweiligen Niveaus zum Ausdruck kommen, aber die sich was Quantität und Qualität angeht unterscheiden können.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Vgl. [www.erk.nl/docent/streefniveaus/](http://www.erk.nl/docent/streefniveaus/) (Stand: 23.07.2013)

### 4.3 Lezen voor de Lijst

Wie im ersten Kapitel erwähnt wurde, ist der Kulturaspekt im GER sehr wichtig. Zu diesem Kulturaspekt gehört das Lesen von Literatur. Literatur prägt die kulturelle Identität und wird vom GER als ästhetische Sprachverwendung kategorisiert. Lehrende sollten „auf allen Stufen mit literarischen Texten arbeiten“ (GER: 61). Es ist aber schwierig, den Schülern, die richtige Literatur anbieten zu können.

Diese Problematik kommt in der Masterarbeit *Lesen auf Niveau* (2011) von Susanne Slotema deutlich nach vorne. Sie versucht Vorschläge für eine Leseliste, die sowohl der Sprachkompetenz wie der literarischen Kompetenz eines Schülers gerecht wird, zu machen. Ihre Umfrage über den Gebrauch von Literatur auf Schulen zeigt deutlich, dass viele Literatur die verwendet wird, nicht geeignet ist für die Schüler. Zwar ist das Sprachniveau angemessen, das literarische Niveau ist aber zu hoch. Das Leseverstehen und der Lesespaß nehmen ab. Der Schüler soll für das Schulfach Deutsch selbstständig drei Bücher lesen. Jedoch ist das selbstständig Bücher lesen mit vielen Schwierigkeiten verbunden. So ist die literarische Kompetenz jedes einzelnen Schülers sehr unterschiedlich. Aber auch das Interesse am Lesen variiert. Beim Lesen von deutschen Büchern kommen dann auch noch die unterschiedlichen Sprachkenntnisse des Schülers hinzu. Sollen Schüler wirklich selbstständig und mit Interesse lesen, dann muss der Lehrer ihnen ein Buch auf dem richtigen Niveau anbieten, das heißt im Fall von deutschen Büchern an niederländischen Schulen, dass das Buch dem individuellen Interesse, der Lesekompetenz und dem Sprachniveau des Schülers angemessen sein muss. Um diese Kombination von Faktoren erfolgreich zu gestalten, wurde „Lezen voor de Lijst“ entwickelt.

Der niederländische Literaturwissenschaftler Dr. Theo Witte präsentierte im November 2011 die Webseite [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) – mit ungefähr dreihundert Titeln für das Schulfach Niederländisch. Witte erstellte sechs Leseniveaus mit denen der Stand und die Entwicklung der literarischen Kompetenz der Schüler angegeben werden. Für jedes Niveau beschreibt Witte ausführlich das Profil des Schülers und das des dementsprechenden angemessenen Textes. Letztendlich sollen für die Schüler vor allem positive Leseerfahrungen kreiert werden. In dem sie nämlich Bücher lesen, die sie interessieren und die sie verstehen. Somit kann das erwünschte Niveau in der letzten Klasse von havo bzw. vwo viel gezielter erreicht werden.

Seit November 2012 ist unter der Leitung des Literaturwissenschaftlers Dr. Ewout van der Knaap auch die Auswahlliste deutscher Bücher auf der Webseite zugänglich. Diese Bücher werden nicht nur auf Leseniveaus eingestuft, sondern auch auf den Sprachniveaus des

Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. So können Schüler und Lehrer noch besser ein geeignetes Buch zum Lesen aussuchen. Die deutsche Variante bietet pro Leseniveau durchschnittlich 17 Titel an. Insgesamt wird die Liste 100 Titel aufführen.

Mit der Schulreife sollte für Realschüler und Gymnasiasten das Sprachniveau in der Fremdsprache Deutsch auf Niveau B2- erreicht sein. Um dieses Niveau zu erreichen, muss der Schüler eine Entwicklung durchmachen, die ihn dahin bringt. *Lezen voor de lijst* kann diese Entwicklung begleiten, da sich Schüler, angespornt durch den Lehrer, von Niveau 1 auf Niveau 4 „hocharbeiten“ können. Diese Kombination zwischen steigender Literaturkompetenz und wachsendem Sprachniveau ist ein besonderes Kennzeichen der Liste.

Das literarische Niveau 4 ist das Zielniveau, das die Schüler am Ende von 6 vwo haben sollten. Auf dem Abitur sollten dementsprechend also nur literarische Texte mit diesem literarischen Niveau und mit Sprachniveau B2/C1 geprüft werden. Falls zu viel literarische Kompetenz verlangt wird, wird der Lesefertigkeitstest des Abiturs getrübt. Dann wird nicht die Lesekompetenz geprüft, sondern die literarische Kompetenz, und das ist nicht was das Ziel des Abiturs ist.

Für die Analyse war es die Erwartung, in den Abituren von 2008 bis 2013 zehn literarische Texte zu finden. Jedoch gab es, auch nachdem die Abiture bis 2001 kontrolliert wurden, leider nur fünf Texte. Drei davon gibt es auch bei *Lezen voor de Lijst*: *Tschick* (2010) von Wolfgang Herrndorf, *Die Vermessung der Welt* (2005) von Daniel Kehlmann und *Fast ein bisschen Frühling* (2002) von Alex Capus. Die zwei anderen literarischen Werke sind *Nicht die ganze Wahrheit* (2008) von Dirk Kurbjuweit und *Die dunkle Seite des Mondes* (2000) von Martin Suter. Diesen literarischen Werken wurden bei *Lezen voor de Lijst* folgendes Sprachniveau und literarisches Niveau zugeordnet:

- *Tschick*: B2 und N3
- *Die Vermessung der Welt*: C1 und N6
- *Fast ein bisschen Frühling*: B2 und N4.

Man soll nicht vergessen, dass es sich bei *Lezen voor de Lijst* um das ganze literarische Werk handelt. Bei den Abituren gibt es nur einen kurzen Ausschnitt des Werks und braucht daher vielleicht nicht auf das gleiche literarische Leseniveau als das von *Lezen voor de Lijst* eingestuft zu werden. Im Folgenden werden die drei Werke von *Lezen voor de Lijst* im Hinblick auf die Passage auf dem Abitur kurz analysiert<sup>31</sup>. Dazu werden die Texte *Nicht die*

---

<sup>31</sup> Für die Analysen wurden die Didaktisierungen auf der Website von *Lezen voor de Lijst* als Ausgangspunkt genommen.

ganze Wahrheit und *Die dunkle Seite des Mondes* hinsichtlich des Sprachniveaus und literarischen Niveaus eingestuft.

*Tschick*

Bei Lezen voor de Lijst wurde *Tschick* auf B2 und N3 eingestuft.

Vertrautheit bezüglich des Sprachgebrauchs –vgl. GER (ERK) – und des literarischen Stils	Vokabular	Der Sprachgebrauch ist nicht schwer. Der Leser muss in der Lage sein das Vokabular einer Schulsituation zu verstehen und nachzuvollziehen. In der Passage gibt es keine schwierigen Redewendungen und keine schwierigen Wörter.
	Satzkonstruktion	Die Sätze sind im Allgemeinen nicht lang und es gibt auch Dialoge. Die Lesegeschwindigkeit nimmt damit zu und es sollte für den Leser nicht zu schwierig sein, zu verstehen was das Thema des Textes ist.
	Stil	Der Erzählstil ist bildhaft und die Erzählsituation schließt sich an die Erlebniswelt des Lesers an. Die Umgangssprache bewirkt einen informellen Stil, der dem Leser sehr nahe kommen kann.

Das schwierigste für den Leser ist nicht das Verständnis des Textes, sondern das Beantworten der Textfragen. Acht Thesen über den Text sollten mit ja/nein („wel/niet“) beantwortet werden. Der Leser soll sehr präzise lesen um antworten zu können. Der Sprachgebrauch, die Satzkonstruktion und der Erzählstil sollten ihm keine Schwierigkeiten bereiten. Auch für diese kurze Passage auf dem Abitur, ist die Einstufung auf B2 und auf N3 nachvollziehbar, da es sich für die Schüler um vertraute Themen handelt und es nicht interpretierend gelesen werden soll. Die Textpassage ist zu kurz um die Schüler literarisch herauszufordern.

*Die Vermessung der Welt*

Bei Lezen voor de Lijst wurde *Die Vermessung der Welt* auf C1 und N6 eingestuft.

Vertrautheit bezüglich des Sprachgebrauchs –vgl. GER	Vokabular	Der Sprachgebrauch ist nicht so leicht. Das liegt vor allem daran, dass die indirekte Rede verwendet wird. Der Wortgebrauch an sich ist nicht zu schwer, aber es wirkt ein bisschen altmodisch und der Text lässt sich nicht fließend lesen.
--	-----------	--

(ERK) – und des literarischen Stils		
	Satzkonstruktion	Die Sätze sind im Allgemeinen nicht lang. Es gibt keine Dialoge, nur die indirekte Rede. Das könnte schwierig sein, aber der Leser muss sich daran gewöhnen können. Erzählgeschwindigkeit nimmt dadurch aber ab, auch weil der Text sich nicht unbedingt an die Erlebniswelt des Lesers anschließt.
	Stil	Der Stil wirkt ein bisschen statisch und trocken. Der Sprachstil ist altmodisch und es ist für den Leser nicht sehr angenehm den Text zu lesen.

Wie auch bei *Tschick*, ist das schwierigste für den Leser nicht das Verständnis des Textes, sondern das Beantworten der Textfragen. Sechs Thesen über dem Text sollten mit ja/nein („wel/niet“) beantwortet werden. Der Leser soll sehr präzise lesen um antworten zu können. Der Sprachgebrauch, die Satzkonstruktion und der Erzählstil sind aber ziemlich schwierig. Der Sprachstil steht dem jungen Leser ferne und er wird den Text nur lesen um die Fragen beantworten zu können. Der Einstufung auf C1 stimme ich völlig zu, aber das literarische Niveau würde ich auch auf N3 einstufen. Es geht nämlich nicht um die Interpretation des Lesers selbst, es geht darum, dass er in der Lage ist, bestimmte Thesen mit dem Text zu verknüpfen und zu schauen, ob es eine Übereinstimmung gibt. Dafür bräuchte er nur seine Lesekompetenz und nicht seine literarischen Kenntnisse. Obwohl der Text altmodisch wirkt und sich der Erlebniswelt der Schüler nicht direkt anschließt, braucht der Leser keine ausführlichen literarischen Kenntnisse um den Text zu verstehen.

### *Fast ein bisschen Frühling*

Bei Lezen voor de Lijst wurde *Fast ein bisschen Frühling* auf B2 und N4 eingestuft.

Vertrautheit bezüglich des Sprach- gebrauchs –vgl. GER (ERK) – und des literarischen Stils	Vokabular	Der Sprachgebrauch ist nicht schwer. Zwar muss der Leser sich ein bisschen daran gewöhnen, aber die Passage ist dafür lang genug. Es gibt nicht unbedingt schwierige Wörter oder Redewendungen. Aber die Sprache im Allgemeinen könnte auf den Leser vielleicht ein bisschen altmodisch wirken.
	Satzkonstruktion	Die Sätze sind im Allgemeinen nicht lang und es gibt auch Dialoge. Die Lesegeschwindigkeit nimmt damit zu und es sollte für den Leser nicht zu schwierig sein, zu verstehen was das Thema des Textes ist.



	Stil	Es wird, trotz einiger Dialoge, viel beschrieben. Das kann für den Leser langweilig sein.

Wie auch bei *Tschick*, ist das schwierigste für den Leser nicht das Verständnis des Textes, sondern das Beantworten der Textfragen. Fünf Thesen über den Text sollten mit ja/nein („wel/niet“) beantwortet werden. Der Leser soll sehr präzise lesen um antworten zu können. Der Sprachgebrauch, die Satzkonstruktion und der Erzählstil sollten ihm keine Schwierigkeiten bereiten. Für diese kurze Passage auf dem Abitur, ist die Einstufung auf B2 und auf N3 (und nicht N4) nachvollziehbar. Es geht nicht um die Interpretation des Lesers selbst, es geht darum, dass er in der Lage ist, bestimmte Thesen mit den Text zu verknüpfen und zu schauen, ob es eine Übereinstimmung gibt. Dafür bräuchte er, wie gesagt, nur seine Lesekompetenz und nicht seine literarischen Kenntnisse. Der Text hat auch eine transparente Struktur und ist für den Leser auf N3 völlig nachvollziehbar.

#### *Nicht die ganze Wahrheit*

Vertrautheit bezüglich des Sprachgebrauchs –vgl. GER (ERK) – und des literarischen Stils	Vokabular	Der Sprachgebrauch ist nicht schwer. Es ähnelt im Allgemeinen dem Niederländischen sehr. Es gibt nicht unbedingt schwierige Wörter oder Redewendungen. Die Sprache selbst ist ein bisschen statisch, weil es viel beschrieben wird.
	Satzkonstruktion	Die Sätze sind im Allgemeinen nicht lang und es gibt auch kurze Dialoge. Die Lesegeschwindigkeit nimmt damit zu und es sollte für den Leser nicht zu schwierig sein, zu verstehen was das Thema des Textes ist.
	Stil	Es wird ziemlich viel beschrieben. Das kann für den Leser vielleicht langweilig sein.

Die Passage aus *Nicht die ganze Wahrheit* ist nicht schwer zu lesen und lässt sich am besten auf Sprachniveau B1 einstufen. Literarisch gesehen ist die Passage auch nicht anspruchsvoll. Wie auch bei den anderen literarischen Werken, geht es nicht um die Interpretation des Lesers selbst, es geht darum, dass er in der Lage ist, bestimmte Thesen mit dem Text zu verknüpfen und zu schauen, ob es eine Übereinstimmung gibt. Dafür bräuchte er nur seine Lesekompetenz und nicht seine literarischen Kenntnisse. Das literarische Niveau ist N3, weil der Leser nicht interpretierend lesen muss, die Textpassage ist einfach zu kurz um literarisch

gesehen zu interpretieren. Der Text schließt sich nicht direkt der Erlebniswelt des Lesers an, aber ist sprachlich und literarisch nicht sehr anspruchsvoll, sondern sehr gut zu verstehen.

*Die dunkle Seite des Mondes*

Vertrautheit bezüglich des Sprachgebrauchs –vgl. GER (ERK) – und des literarischen Stils	Vokabular	Der Sprachgebrauch ist an sich nicht schwierig. Es gibt nicht unbedingt schwierige Wörter oder Redewendungen. Die Sprache selbst ist bei den Beschreibungen ein bisschen statisch. Die Sprache bei den Dialogen ist auch nicht allzu schwierig.
	Satzkonstruktion	Die Sätze sind im Allgemeinen nicht lang und es gibt auch Dialoge. Die Lesegeschwindigkeit nimmt dadurch zu und es sollte für den Leser nicht zu schwierig sein, zu verstehen was das Thema des Textes ist.
	Stil	Es wird ziemlich viel beschrieben. Das kann für den Leser vielleicht langweilig sein.

Wie auch bei den anderen, ist das schwierigste für den Leser nicht das Verständnis des Textes, sondern das Beantworten der Textfragen. Sechs Thesen über den Text sollten mit ja/nein („wel/niet“) beantwortet werden. Der Leser soll sehr präzise lesen um antworten zu können. Der Sprachgebrauch, die Satzkonstruktion und der Erzählstil sollten ihm keine Schwierigkeiten bereiten. Für diese kurze Passage auf dem Abitur, ist die Einstufung auf B2 und auf N3 nachvollziehbar. Zwar schließt sich das Thema nicht direkt der Erlebniswelt des Lesers an, dagegen geht es nicht um die Interpretation des Lesers selbst. Es geht darum, dass er in der Lage ist, bestimmte Thesen mit dem Text zu verknüpfen und zu schauen, ob es eine Übereinstimmung gibt. Dafür bräuchte er nur seine Lesekompetenz und nicht seine literarischen Kenntnisse. Der Sprachgebrauch steht dem Leser dabei nicht im Wege.

Aus den Analysen von den Textpassagen wurde deutlich, dass, gerade weil es sich um kurze Passagen handelt, alle Texte auf das literarische Niveau 3 eingestuft werden können. Im Idealfall hat der Schüler am Ende von vwo6 das literarische Niveau 4 in der eigenen Muttersprache erreicht. Hier handelt es sich um deutsche Texte, die literarisch nicht anspruchsvoll sind, da sie sonst den Lesefertigkeitstest trüben konnten. Das ist hier nicht der Fall. Sprachlich variieren die Texte zwischen Niveau B1 und C1. B2 kam am meisten vor. Es gab immer die gleichen Fragen bei dem Text und es ging wirklich darum, die Sprachkenntnisse des Abiturienten zu testen und nicht die literarische Kompetenz.

## Kapitel 5

### Diskussion

Der Ausgangspunkt für die Analyse war die Frage, ob die Lehrwerktexte von *Neue Kontakte* und die Texte von *Lezen voor de Lijst* auf die Abiturtexte anschließen. Es wurde auf vier Aspekte der Texte fokussiert: Das GER-Niveau, die Textsorte, die Lesefertigkeit(en) und die Anforderungen der Textfragen. Es lässt sich deutlich feststellen, dass die Lehrwerktexte und die Abiturtexte sehr gut aufeinander anschließen. Auch die Texte von *Lezen voor de Lijst*, die es auch im Abitur gab, stimmen sprachlich überein mit dem, was das Abitur von dem Abiturienten erfordert. Das literarische Niveau der Passagen trübt den Lesefertigkeitstest nicht, auch nicht, wenn das ganze Buch, zum Beispiel *Die Vermessung der Welt*, auf das literarische Niveau 6 eingestuft wurde.

Zwar schließen die Texte gut aufeinander an, aber es wurde schon erwähnt, dass die Lesekompetenz und die Lesefertigkeiten sehr einseitig geübt und entwickelt werden. In diesem Bereich kann viel geändert und verbessert werden. Es gibt keine gleichgewichtige Verteilung der Textsorten und der Lesefertigkeiten. So gibt es nur meinungsbildende Texte und informative Texte und wird nur auf die Lesefertigkeit ‚Informationen aufnehmen‘ fokussiert. Korrespondenz lesen und Anweisungen lesen werden nicht berücksichtigt. Für das Lesen für Unterhaltung, das Lesen von Literatur ist kaum Platz. In dem Lehrwerk können die Schüler nicht direkt damit üben, sie lernen nur die deutsche Literaturgeschichte kennen und begegnen manchmal kurzen Ausschnitten eines Romans. Auf dem Abitur sind bei zehn Abiturrexamina (2013-2009 Periode 1 und 2) nur fünf literarische Texte zu finden.

Ich hatte erwartet, dass es zwischen den Abiturtexten, Lehrwerktexten und den Texten von *Lezen voor de Lijst* schon eine Kluft gäbe, wodurch auch die Diskrepanz zwischen den CSE und SE Noten vorsichtig zu erklären wäre. Dies ist nicht der Fall. Die Texte schließen sehr gut aufeinander an. Aber wenn die Texte gut anschließen, warum sind die Noten für das Abitur dann nicht gut? Diese Frage gilt für alle Schulfächer. Die Durchschnittsnote auf dem Abitur bei allen Schülern liegt so um die Sechs<sup>32</sup>. Und für das Schulfach Deutsch bekommen die Schüler die schlechtesten Noten, und das war nicht nur 2013<sup>33</sup> der Fall. Für die SEs bei Deutsch bekommen die Schüler jedes Jahr höhere Noten als auf dem Abitur, durchschnittlich

---

<sup>32</sup> <http://www.nu.nl/eindexamens/3419226/scholieren-halen-gemiddeld-zes-examens.html> (Stand: 04.07.2013)

<sup>33</sup> <http://www.duits.de/docenten/duits-telkens-slechtste-vak-van-alle-examens-protesteer-tegen-de-misstand-van-de-onnodige-streng-examennorm-voor-duits/> (Stand: 04.07.2013)

ist der Unterschied zwischen SE und CSE Note 0,70<sup>34</sup>. Solche großen Unterschiede entstehen laut Jaap Dronkers, Professor Unterrichtssoziologie, weil der Kern des Schulfachs weniger deutlich ist. Was für die Fremdsprachen beim Schulfach gehört und was nicht, sorgt dafür, dass die Vorbereitung auf das Abitur schwieriger und die Chance auf eine größere Diskrepanz zwischen den Noten größer ist.<sup>35</sup>

Hier kommt der Wunsch nach Deutlichkeit nach vorne. Diese Deutlichkeit kann der GER als integriertes Modell für die Leistungsmessung und –Kontrolle bieten. Mit dem GER kann auf einer globalen Ebene schon eine Lösung für die Notenproblematik geboten werden, da mit der Bewertung von Noten von jedem auf das gleiche Modell zurückgegriffen werden kann. Das ist die Basis, die weiterentwickelt und spezifiziert werden kann.

---

<sup>34</sup> <http://www.aob.nl/default.aspx?id=31&article=48789> (Stand: 04.07.2013)

<sup>35</sup> Vgl. <http://www.duits.de/docenten/duits-telkens-slechtste-vak-van-alle-examens-protesteer-tegen-de-misstand-van-de-onnodige-streng-examennorm-voor-duits/> (Stand: 04.07.2013)

## Fazit

In der vorliegenden Masterarbeit wurde untersucht, inwiefern der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen ein Instrument und eine Lösung für die SE-CSE Problematik der Noten hinsichtlich der Leistungsmessung und -Kontrolle ist. Die Notenproblematik besteht darin, dass die Noten für die SEs immer höher sind, als die der CSEs. Theoretisch stellte sich heraus, dass der GER ein sehr gutes Instrument sein kann. Er macht den Spracherwerbsprozess deutlich und bietet dafür die sechs Sprachniveaus, auf die der Sprachlernende- und Lehrende immer wieder Rücksicht nehmen kann. Leider gibt es zwischen der Theorie des GERs und der Praxis schon eine Kluft. In der Praxis funktioniert es noch nicht so, wie erwünscht. Es fehlt den Dozenten an deutlichen Richtlinien, an Material und an Erfahrung.

Trotzdem wird der GER vorsichtig in den Unterricht integriert. Viele Probleme tauchen dann selbstverständlich auf, aber auch positive Erfahrungen sind zurückzufinden. Im praktischen Teil der Masterarbeit wurde ein Bereich der Problematik untersucht. Es wurde analysiert, ob die Texte von *Lezen voor de Lijst* und die Lehrwerktexte aus *Neue Kontakte* auf die Abiturttexte anschließen oder nicht. Es wurde erwartet, dass die Texte nicht aufeinander anschließen, und dass da schon ein Teil und eine Lösung der Problematik gefunden werden konnte. Dies war nicht der Fall. Die Texte schließen sehr gut aufeinander an. Leider kam nach vorne, dass die Lesekompetenz der Schüler nur einseitig entwickelt wird. Da gibt es viel Raum zur Verbesserung.

Im Endeffekt bin ich noch immer der Meinung, dass, wenn der GER sowohl in der Schulpraxis als auch staatlich, also im Abitur eingeführt wird, eine Einheit für die Leistungsmessung und -Kontrolle entstehen kann. Um das realisieren zu können, und die Diskrepanz zwischen den SE und CSE-Noten tatsächlich zu verkleinern, muss noch viel mehr geforscht werden.

## Literatuurverzeichnis

### Literatur:

Blum, W. et al. 2008. *Bildungsstandards Mathematik*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

Canton, J. et al. 2013. *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen. Onderzoek naar de sturing door schoolleiders en de effecten daarvan op het taalonderwijs op havo en vwo en het schoolexamen bij de talen*. Utrecht: Levende Talen und Onderwijs Innovatie Groep.

Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von Quetz, J. Berlin: Langenscheidt.

Examenprogramma. 2005. *Moderne vreemde talen voor havo en vwo - Herziening examenprogramma. Syllabus centraal examen met ingang van 2009*. Utrecht: CEVO.

Fransen, A. 2010. *AAN DE SLAG MET HET ERK. wERKwijzer voor docenten mvt maakt de start met het ERK overzichtelijk*. *Levende Talen Magazine*, Jg. 97, 8. S. 10-14.

Glybowskaya, M. et. al. 2012. *Neue Kontakte. 5/6 vwo. Leerboek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Groot, M. 2010. Het ERK in de praktijk. *Levende Talen Magazine*, Jg. 97, 1. S. 6-11.

Kwakernaak, E. 2010. Het ERK hinkt. *Levende Talen Magazine*, Jg. 97, 5. S. 4-9.

Meestringa, T. 2010. De koppeling van centrale examens Nederlands aan referentiekaders. *Levende Talen Tijdschrift*, Jg. 11, 2. S. 13-21.

Meijer, D. 2007. *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo*. Enschede: SLO.

Moerman, J. 2013. *De nieuwe eindexameneisen: Verdeelde reacties op normen ministerie van OCW*. *Levende Talen Magazine*, Jg. 14, 4. S. 2-7.

Moonen, M. 2010. Het ERK in het voortgezet onderwijs: ervaringen van docenten moderne vreemde talen. *Levende Talen Tijdschrift*, Jg. 11, 4. S. 34-44

Slotema, S. 2011. *Lesen auf Niveau*. Universiteit Utrecht: Igitur scriptiearchief  
Stichting Leerplan Ontwikkeling. 2010. Uitkomsten van de enquête naar het schoolexamenprogramma Duits.

Studer, T. 2010. *Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache*. In: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Hrsg. Krumm, H.J. et al. Berlin : Walter de Gruyter.

Til van, A. 2011. *Toetsen en beoordelen met het ERK*. SLO/Cito.

*Websites:*

<http://www.bredavandaag.nl/nieuws/algemeen/2013-05-23/eindexamen-duits-was-wat-ik-verwacht-had> (Stand: 27.06.2013)

<http://www.erk.nl/docent/streefniveaus> (Stand: 14.06.2013)

<http://www.examenblad.nl> (Stand: 26.06.2013)

<http://www.gelderlander.nl/archief/veel-klachten-over-te-lang-examen-duits-1.1550039>  
(Stand: 27.06.2013)

<http://www.lezenvoordelijst.nl> (Stand: 01.07.2013)

<http://www.nu.nl/> (Stand: 27.06.2013)

<http://www.schoolexamensvo.nl/> (Stand: 13.06.2013)

[http://www.telegraaf.nl/binnenland/examens/20445366/\\_\\_\\_Veel\\_klachten\\_VWO\\_Duits\\_\\_\\_html](http://www.telegraaf.nl/binnenland/examens/20445366/___Veel_klachten_VWO_Duits___html)  
(Stand: 27.06.2013)

<http://www.duits.de/docenten/duits-telkens-slechtste-vak-van-alle-examens-protesteer-tegen-de-misstand-van-de-onnodige-streng-examennorm-voor-duits/> (Stand: 04.07.2013)

<http://www.aob.nl/default.aspx?id=31&article=48789> (Stand: 04.07.2013)

## **Anhang**

1 Flyer <i>Levende Talen</i>	...S. 41
2 GER Kann-Beschreibungen allgemein	...S. 42
3 GER Kann-Beschreibungen pro Lesefertigkeit	...S. 43
4 Analyse der Abiturtexte	...S. 45
2011	...S. 45
2012	...S. 48
2013	...S. 51
5 Analyse der Lehrwerktexte	...S. 54
6 Eindexamen 2013 Tijdvak 1	...S. 59
7 Eindexamen 2012 Tijdvak 1	...S. 85
8 Eindexamen 2011 Tijdvak 1	...S. 108
9 Literarische Texte von den Abituren	...S. 133
2013 Tijdvak 1	...S. 133
2012 Tijdvak 1	...S. 136
2012 Tijdvak 2	...S. 138
2009 Tijdvak 1	...S. 140
2009 Tijdvak 2	...S. 142