

O'zDJTU huzuridagi
RIAIM

O'quv-uslubiy
majmua

Nemis tili yo'nalishi
tinglovchilari uchun

O'quv – uslubiy
majmua

2021

Filologiya va tillarni o'qitish
Nemis tili

3.3. Til kompetensiyalarini baholash mexanizmlari

Mazkur o'quv - uslubiy majmua Oliy va o'rta maxsus, kasb-hunar ta'lim vazirligining 2020 yil " 7 " dekabrda 648-sonli buyrug'i bilan tasdiqlangan o'quv reja va o'quv dasturiga muvofiq ishlab chiqilgan.

Tuzuvchilar: U. Saidmuratova, B. Hamraqulova

Taqrizchilar: Yu. Ismoilov, L. Xoliyarov

Ishchi o'quv dasturi O'zDJTU huzuridagi RIAIM Ilmiy-Metodik Kengashida tasdiqlangan (2020 yil "25" "dekabrda" 10 - sonli bayonnoma).

MUNDARIJA

I.	ISHCHI DASTURI.....	3
II.	MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTERFAOL TA'LIM METODLARI.....	10
III.	NAZARIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	20
IV.	AMALIY MASHG'ULOT UCHUN MATERIALLAR.....	38
V.	KEYSLAR BANKI.....	155
VI.	GLOSSARIY.....	158
VII.	ADABIYOTLAR RO'YXATI.....	167

I. ISHCHI DASTUR

Kirish

Dastur O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevraldagi "O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida"gi PF-4947-son, 2019 yil 27 avgustdagi "Oliy tahlim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida"gi PF-5789-son, 2019 yil 8 oktyabrdagi "O'zbekiston Respublikasi oliy tahlim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5847-son va 2020 yil 29 oktyabrdagi "Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-6097-sonli Farmonlari hamda O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabrda "Chet tillarni o'rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi PQ-1875-son hamda O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019 yil 23 sentyabrdagi "Oliy tahlim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida"gi 797-sonli qarorlarida belgilangan ustuvor vazifalar mazmunidan kelib chiqqan holda tuzilgan bo'lib, u oliy tahlim muassasalari pedagog kadrlarining kasb mahorati hamda innovatsion kompetentligini rivojlantirish, sohaga oid ilg'or xorijiy tajribalar, yangi bilim va malakalarni o'zlashtirish, shuningdek amaliyotga joriy etish ko'nikmalarini takomillashtirishni maqsad qiladi.

Dastur mazmuni tilni bilish darajasini baholash tamoyillari, baholash mezonlarini yaratish va ulardan samarali foydalanish, baholash va material to'plash, muqobil baholash, sinfni tadqiq qilish, fidbek berish, o'z-o'zini baholash, test yaratish usullari va tamoyillari, tinglab tushunish, o'qish, yozuz, gaplashish ko'nikmalari bo'yicha testlar tahlil qilish va yaratish ko'nikmasini shakllantirish bo'yicha bilim, ko'nikma va malakalarini shakllantirishni nazarda tutadi.

Qayta tayyorlash va malaka oshirish yo'nalishining o'ziga xos xususiyatlari hamda dolzarb masalalaridan kelib chiqqan holda dasturda tinglovchilarning

maxsus fanlar doirasidagi bilim, ko'nikma, malaka hamda kompetensiyalariga qo'yiladigan talablar o'zgartirilishi mumkin.

Modulning maqsadi va vazifalari

Modulning maqsadi til kompetensiyalarini baholash mexanizmlari moduli bo'yicha oliy ta'lim muassasalari professor-o'qituvchilarida amaliy xorijiy tilni o'qitish jarayonini tashkil etish, uni rejalashtirish va baholash metodlarini hozirgi kun talablari asosida tashkil etish metodikasini o'zlashtirish va amaliyotda qo'llay olish ko'nikmalarini rivojlantirishdan iboratdir.

Modulning vazifalari - chet tili ta'limida bilim, ko'nikma, malakalarni baholash, lingvistik va madaniyatlararo kompetensiyalarni baholash bilan birga nutq kommunikatsiyasi elementlari, sotsiolingvistik elementlar, pragmatik elementlar, baholashning asosiy turlarini o'zlashtirish bilan birga mavzuga oid olimlar tomonidan bildirilgan fikrlarni tahlil qilish ko'nikmalarini ham mustahkamlaydi. Modul portfolio tuzish, CEFR tizimi bo'yicha baholash, testlarni ishlab chiqish printsiplari bilan ham tanishtirish, o'quv adabiyotlarga bo'lgan ehtiyojni o'rganish, o'quv maqsadlari va kutilayotgan natijalarni to'g'ri belgilay olish, baholash, fikr-mulohazaga asoslangan baholash mexanizmini mustaqil holda tashkil etishni o'z ichiga oladi.

Modul bo'yicha tinglovchilarning bilimi, ko'nikmasi, malakasi va kompetensiyalariga qo'yiladigan talablar

Tinglovchi:

- Til bilish darajasini baholash tamoyillarini;
- Baholash mezonlarini yaratish va ulardan samarali foydalanishni;
- kommunikativ va vazifaga asoslangan til o'rgatishda baholash mezonlarini;
- testlar yaratish usullarini;
- xorijiy tilni o'qitishdagi o'quv jarayonini rejalashtirish;
- xorijiy tilni o'qitishda sinf menejmentini;
- o'quv jarayonini baholash mezonlarini;
- til o'rganish jarayonlari va baholash usullari bo'yicha **bilimga ega bo'lishi**

kerak.

Tinglovchi:

- til o'qitilayotgan va o'rganilayotgan sharoitga qarab, o'quv jarayonini rejalashtirish uslublarini to'g'ri qo'llay olish;
- til o'rganuvchining ehtiyojlarini, bilim darajasini to'g'ri baholay olish va o'qitishning eng samarali usullarini qo'llay olish;
- talabalar o'zlashtirishini tahlil qilish, baholash va turli amaliy topshiriqlarni yarata olish;
- o'z kasbiy maxoratini oshirishda kasbga doir adabiyotlardan va shaxsiy amaliyotdan unumli foydalanishni yo'lga qo'yish **ko'nikmlarini egallashi lozim.**

Tinglovchi:

- chet tili ta'limida bilim, ko'nikma, malakalarni baholash;
- lingvistik va madaniyatlararo kompetensiyalarni baholash;
- nutq kommunikatsiyasi elementlari, sotsiolingvistik elementlar pragmatik elementlar, baholashning asosiy turlarini o'zlashtirish;
- mavzuga oid olimlar tomonidan bildirilgan fikrlarni tahlil qilish **malakalariga ega bo'ladi.**

Tinglovchi:

- Modul bo'yicha portfolio tuzish, CEFR tizimi bo'yicha baholash; testlarni ishlab chiqish printsiplari bilan ham tanishtirish;
- o'quv adabiyotlarga bo'lgan ehtiyojni o'rganish;
- o'quv maqsadlari va kutilayotgan natijalarni to'g'ri belgilay olish;
- baholash, fikr-mulohazaga asoslangan baholash mexanizmini mustaqil holda tashkil etish **kompetensiyalariga ega bo'lishi talab etiladi.**

Modulni tashkil etish va o'tkazish bo'yicha tavsiyalar

Modullarni o'qitishda darslik, o'quv qo'llanmalar, tarqatma materiallaridan, ma'ruza matnlaridan, xorijda sohaga oid chop etilgan so'nggi maqolalardan foydalaniladi. Mashg'ulotlar amaliy va vokshop ta'lim shaklida olib boriladi va kichik guruhlarda ishlash, amaliy o'yinlar, o'quv loyihalarini yaratish, "Keys-stadi" kabi interfaol metodlardan foydalangan holda amalga oshiriladi.

Kurs davomida tinglovchilar dastlab namunaviy darslarda "til o'rganuvchi"

rolida qatnashadilar, so'ngra o'qituvchi sifatida tavsiya etilgan darslar va mashqlarni tahlil qilishadi, maxsus testlarni yechishadi, portfolio topshiriqlarini bajarishadi, namunaviy dars o'tib berish orqali o'zlarining til o'qitish ko'nikmalarini rivojlantirishadi. Kurs ishtirokchilaridan kasbiy malakalaridan kelib chiqqan holda chet tillarni o'qitishdagi dolzarb masalalarni belgilab olishlari shuningdek, guruh ahzolari bilan darsda hamkor holda ish yuritishlari, o'zaro fikr almashishlari, interfaol usullarining samarali shakllarini tahlim sohasiga tadbiq etishga erishishlari, mavjud ish tajribalarini hamkasblari bilan o'rtoqlashishlari, xususan, ilg'or tajribalarni seminar-treninglar, amaliy kurslar, didaktik materiallar, metodik qo'llanmalar ko'rinishida ommalashtirish va ta'lim tizimida qo'llashlari kutilmoqda. Shuningdek, tinglovchilar o'zlarining kasbiy mahoratlarini oshirishda muhim bo'lgan mavzular bilan tanishadilar va chet tilidagi muloqot ko'nikmalarini rivojlantirish ustida ish olib boradilar.

Kurs davomida tinglovchilarning ilg'or tajribalarini o'rganish va ommalashtirish nazarda tutilgan. Amaliy mashg'ulotlarda va mustaqil ta'limda qo'llaniladigan usullar:

- amaliy topshiriq;
- jarayon davomida o'rganish;
- muhokama;
- loyiha ishi;
- prezentatsiya;
- potrfolio qaydlari/tahlim olish kundaligini yuritishi;
- o'quv adabiyotlarni, video va audio materiallarni baxolash va tanlashga mo'ljallangan matn, topshiriq va vazifalar;
- so'rovnoma o'tkazish;
- Internet va boshqa manbalardan mavzularga oid ma'lumotlar to'plash;
- turli situatsiyalar, rolli o'yinlar;

Modulning o'quv rejadagi boshqa modullar bilan bog'liqligi va uzviyligi

Til kompetensiyalarini baholash mexanizmlari moduli mazmuni o'quv rejadagi "Til va ta'limga integrativ yondashuv: Post-metod davri",

“Kommunikativ tilshunoslik va til kompetensiyalari” o‘quv modullari bilan uzviy bog‘langan holda ingliz tili o‘qituvchilarini xorijiy tillarni o‘qitishdagi zamonaviy yondashuvlar, pedagogik texnologiyalar va interaktiv uslublar bilan tanishtiradi.

Modul bo‘yicha soatlar taqsimoti

№	Modul mavzulari	Tinglovchining o‘quv yuklamasi, soat						
		Jami	Auditoriya o‘quv yuklamasi					Mustaqil ta‘lim
			Jami	жумладан				
				Nazariy	Amaliy	mashg‘ulot	Qo‘chma mashg‘ulot	
1.	Prinzipien des Prüfens, Testens und Evaluierens einer Fremdsprache	2	2	2				
2.	Rahmenbedingungen für das Testen, Prüfen und Evaluieren nach GER. Anwendung von den kommunikativ basierten Überprüfungsprinzipien bei der Sprachvermittlung.	2	2	2				
3.	Erstellen von Arten des Prüfens, Testens, Evaluierens: Grundlagen	2	2		2			
4.	Prinzipien für die Erstellung der Prüfungen.	2	2		2			
5.	Aufgabenformate in Prüfungen.	2	2		2			
6.	Forschung des Auditoriums und Feedback.	2	2		2			
7.	Erstellung und Analyse von den Aufgaben für vier Fertigkeiten.	2	2		2			
8.	Themenbezogene Analyse der Wissenschaftler.	2	2		2			
9.	Erstellung der Überprüfungsprinzipien und	2	2		2			

	deren effektive Verwendung. Benoten und Materialien sammeln.						
10.	Selbstevaluation. Alternative Evaluation. Erstellen eines Portfolios.	2	2		2		
	Жами: 20	20		4	16		

O'quv materiallar mazmuni

1. Mavzu: Til bilish darajasini baholash tamoyillari. Til kompetensiyalarini baholash mexanizmlari modulining maqsadi va vazifalari. Til kompetensiyalari.

2. Mavzu: CEFR tizimi bo'yicha baholash, testlarni ishlab chiqish printsiplari bilan tanishtirish. Kommunikativ vazifaga asoslangan til o'rgatishda baholash mezonlarini qo'llash.

3. Mavzu: Baholash turlari va materiallar yaratish.

4. Mavzu: Imtihon savollarini yaratish tamoyillari.

5. Mavzu: Test yaratish. Test tuzish tamoyillari.

6. Mavzu: Sinf honasini tadqiqi qilish. Fidbek turlari va ularning xususiyatlari.

7. Mavzu: Audio matnlarni tanlash va matn xaritasini yaratish. Tinglab tushunish, o'qish, yozuv, gaplashish ko'nikmasi bo'yicha testlar taxlil qilish va yaratish ko'nikmasini shakllantirish.

8. Mavzu: Olimlar tomonidan mavzuga oid bildirilgan fikrlarni tahlil qilish.

9. Mavzu: Til o'qitish uchun baholash va til bilish darajasini baholashdagi farqlar. Baholash tamoyillarini yaratish va ulardan samarali foydalanish. Baholash va Materiallar yig'ish.

10. Mavzu: O'z-o'zini baholash. Alternativ baholash. Portfolio yaratish.

Mashg'ulotlarni tashkil etish bo'yicha

ko'rsatma va tavsiyalar

Amaliy va nazariy mashg'ulotlarda tinglovchilar o'quv modullari doirasidagi ijodiy topshiriqlar, keyslar, o'quv loyihalari, texnologik jarayonlar bilan bog'liq vaziyatli masalalar bajaradilar. Amaliy mashg'ulotlar zamonaviy ta'lim uslublari va innovatsion texnologiyalarga asoslangan holda o'tkaziladi.

Bundan tashqari, mustaqil holda o'quv va ilmiy adabiyotlardan, elektron resurslardan, tarqatma materiallardan foydalanish tavsiya etiladi.

Dasturning axborot-metodik ta'minoti

Modulni o'qitish jarayonida ishlab chiqilgan o'quv-metodik materiallar, tegishli soha bo'yicha ilmiy jurnallar, Internet resurslari, multimedia mahsulotlari va boshqa elektron va qog'oz variantdagi manbalardan foydalaniladi.

II. MODULNI O'QITISHDA FOYDALANILADIGAN INTREFAOL TA'LIM METODLARI

1. Mind-mapping und brainstorming

Mind Mapping - Zu einem bestimmten Thema oder Problem führen Sie kurzes Brainstorming durch indem Sie alle einfallenden Ideen schriftlich festhalten. Tragen Sie alle Schlüsselwörter die Ihnen zu diesem Thema einfallen auf ein leeres Blatt ein.

Wenn Sie damit fertig sind, können Sie die Schlüsselwörter auf einer Mind-Map verfassen. In der Mitte des Blattes wird das Hauptthema symbolisch dargestellt (am besten mit Hilfe von einem Bild. Im nächsten Schritt führen Sie Abzweigungen nach Außen. Auf jedem Zweig wird dann ein Schlüsselwort aufgetragen und der Zweig wird weiter in Unterzweige geteilt. Auf diesen tragen Sie dann weitere Begriffe ein, die Ihnen während des Brainstormings eingefallen sind.

Es ist sinnvoll, wenn Sie sich schon am Anfang die Struktur der Mind-Map überlegen, denn eine Mind-Map muss nicht zwingend immer einem Baum ähneln. Alles hängt von Ihrer Kreativität und von der gerade bearbeiteten Materie.

Beim Einfügen in die Mind-Map können alle Ideen zu Gruppen zusammengefasst und strukturiert werden. Dabei sind allerdings auch einige Regeln zu beachten:

1. Ideen werden nicht beurteilt und nicht kritisiert,
2. Besonders verrückte, verwirrende, alberne Ideen sind erwünscht.
3. Es gilt die totale Freiheit beim Erbringen von Ideen.

Betonung: immer ein Zentralbild und mehrere neben- Bilder in der gesamten Mind-Map verwenden.

Kreativität und Synästhesie: Kreativität einsetzen! also Farben, Mehrdimensionalität, Variationen von Größen und Schriften, Alle Sinne möglichst stark einsetzen!

Gestaltung von Mind-Maps: Ordnung ist wichtig! also nicht zu dicht aneinander

Verschmelzen - Freiraum schaffen. Numerisch einordnen.

Übersichtlichkeit: Übersichtlichkeit - nur ein Schlüsselwort pro Linie (Ast) Druckschrift Zentraläste dicker als andere Linien. Numerische Ordnung und Hierarchien verwenden.

Individualisieren: Assoziationen, Codes - Ankürzungen verwenden. Jeder ist eigenartig - also entwickeln Sie Ihren persönlichen Still von Mind-Maps.

Vorteile von Mind Maps:

- Zeitersparnis beim gestalten von Notizen, da nur die wichtigsten Wörter werden in einer Mind-Map eingearbeitet.
- Stärkung der Konzentration, der **Kreativität** und des Erinnerungsvermögens, da nur die Relevanten Informationen herausgefiltert, und logisch mit anderen verknüpft werden.
- Bei Traditionellen Notizen werden oft die ganzen Sätze ohne nachzudenken einfach niedergeschrieben.
- Das wichtigste wird direkt erkennbar, die Verbindungen und die Zusammenhänge direkt sichtbar gemacht werden.
- Das Gehirn speichert viel schneller und für erheblich länger die grafische Mind-Maps gegenüber eintönigen, gleichaussehenden linearen Notizen.
- Meistens reicht es nur die Augen zu schließen um zu merken, dass die Informationen wie auf einem "geistigen Bildschirm" erscheinen.
- Der Stoff wird Aktiv und nicht Passiv verarbeitet, **Kreativität** fördernd.
- Zeitersparnis beim Lesen und Lernen.
- Zeitersparnis beim suchen von wichtigen Informationen und Zusammenhängen.
- Zeitersparnis beim Wiederholen.
- Freiräume zwischen den Ästen geben die Möglichkeit zu Vervollständigung und Ergänzung.
- Durch spielerischen Umgang mit dem Stoff wirkt das Lernen nicht ermüdend.
- Hierarchisierung und Kategorisierung von Primär und Sekundär Ideen wird ersichtlicher.

- Durch das Einsetzen von Farben, Bildern, Figuren und Mehrdimensionalität werden beide Hirnsphären erregt.
- Das Mind Mapping fördert immer neuere Gedankenströme, dadurch wird man kreativer in jedem Bereich.
- **Mind-Maps** entsprechen bauartig dem natürlichen Aufbau des einzelnen Neurons. Man nutzt die natürliche **Gehirnfähigkeiten**. Bei linearen Notizen wird dem Gehirn beigebracht wie es zu lernen habe.

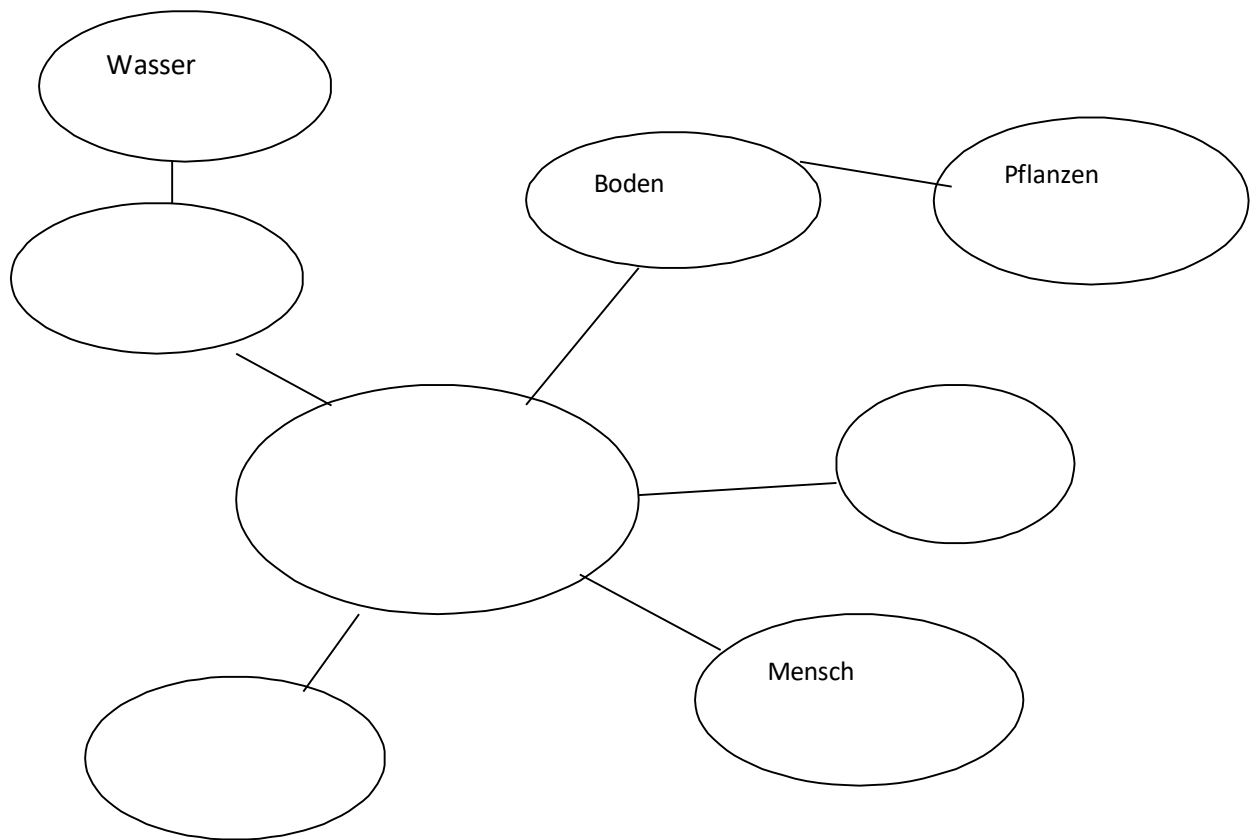
2. Gebrauch der methode „Cluster“

Die Informationen, die irgendwelchen Begriff betreffen, der Erscheinung, des Ereignisses, das im Text beschrieben ist, werden in Form von den Clustern (den Trauben) systematisiert. Im Zentrum befindet sich der Schlüsselbegriff. Die nachfolgenden Assoziationen ausgebildet verbinden mit dem Schlüsselbegriff logisch. Daraufhin wird die Ähnlichkeit des Stützkonspektes nach dem studierten Thema erhalten.

Das Wort bedeutet das Bündel, das Sternbild, die Traube. Die Zusammenstellung des Clusters erlaubt frei und öffentlich, anlässlich irgendwelchen Themas zu denken. Der Cluster kann auf verschiedenen Stadien der Stunde verwendet sein:

1. Auf dem Stadium des Aufrufs für die Stimulierung der gedanklichen Tätigkeit der Studenten.
2. Auf dem Stadium des Verständnisses für Bau des Materials.
3. Auf dem Stadium der Reflexion für die Auswertung.

In der Mitte vom Blatt wird das Wort (das Thema, das Problem) geschrieben. Weiter schreiben sich um dieses Wort die Wörter oder die Wortverbindungen ein, die Studenten aus dem Text gewählt haben.



3. Buchstabieren

Ein markanter Begriff des Fortbildungsinhalts wird mit Blockbuchstaben von oben nach unten an die Tafel geschrieben. Alle TN schreiben nun Wörter auf, die mit diesen Buchstaben beginnen, jeweils ein Wort auf eine Karte. Die Ergebnisse werden aufgehängt/ausgelegt, indem alle TN ihre gefundenen Begriffe untereinander hängen/legen und dann miteinander vergleichen.

Dieser Einstieg kann in einer neuen Gruppe zum Aufwärmen dienen. Auch bei länger arbeitenden Gruppen ist das Verfahren bei Inhaltswechsel angebracht. Es können auch ergänzende Kriterien gefordert werden: nur positive Begriffe, Probleme, Aussagesätze, ... Es können auch verschiedene Begriffe für Teilgruppen vorgegeben werden. Das Auslegen der Karten auf den Boden reizt mehr zum Gespräch und zum Neuordnen.

4. Aquarium (4+1 für alle fishbowl)

Aquarium ist eine Methode, bei der, durch einen Moderator angeleitet, von einer klar umgrenzten Teilgruppe ein Gespräch innerhalb einer größeren Gruppe

geführt wird. Wie in einem kleinen runden Aquarium (Fishbowl), in das Außenstehende hineinschauen können, wird ein Innenkreis aus vier Teilnehmenden gebildet und die Beobachtergruppe als Außenkreis in einigem Abstand herumgruppiert.

Das Gespräch (Diskussion, Präsentation, Problemlösung, Beantwortung von Fragen...) wird nur im Innenkreis geführt. Der Außenkreis hört zu, evtl. hat er Wahrnehmungs- oder Beobachtungsaufgaben bekommen. Die Teilnehmenden aus dem Außenkreis haben die Möglichkeit einzugreifen. Dazu können sie sich auf einen fünften leeren Stuhl im Innenkreis setzen, ihren Beitrag einbringen und sich danach wieder auf ihren Platz im Außenkreis setzen (4 +1 für alle).

Wenn der Innenkreis sein Gespräch beendet hat, kann der Außenkreis Beobachtungen und Kommentare mitteilen oder Rückfragen an den Innenkreis richten. Dann wechselt dieser in den Außenkreis und ein neuer Innenkreis kann sich bilden.

Die vier Teilnehmer und Teilnehmerinnen diskutieren so stellvertretend für die Gesamtgruppe ein Thema, eine Fragestellung, eine Problemlösung. Sie haben die Vertrautheit und die kommunikativen Möglichkeiten einer Kleingruppe und können so eine fruchtbare und konstruktive Diskussion führen, die in der Gesamtgruppe nicht möglich wäre.

Die Moderation hat dabei die Aufgabe, die Diskussionsregeln bekannt zu geben und auf die Einhaltung zu achten. Die Methode bietet sich an für eine Gruppengröße von 7 – 30 Personen ab 14 Jahren. Sie benötigt einen Zeitrahmen von ca. 30 Minuten.

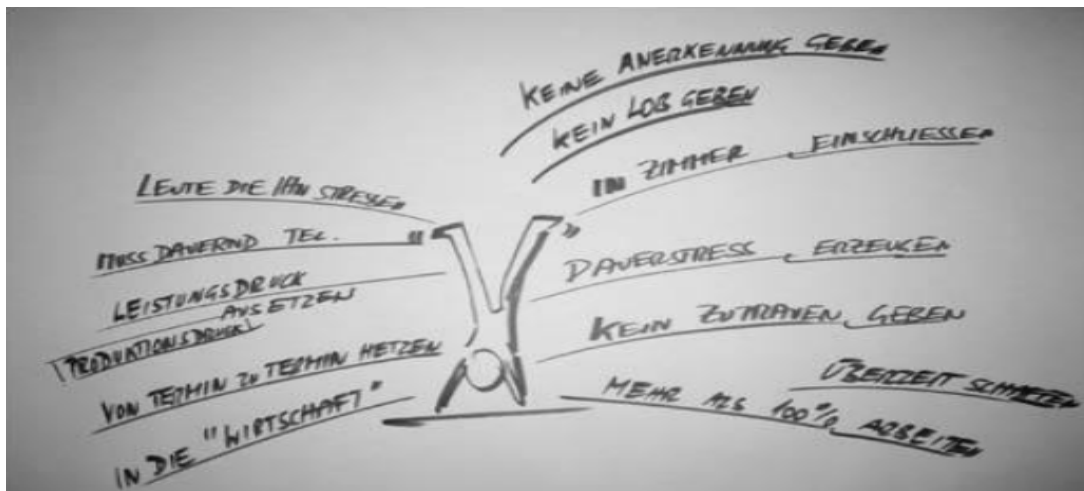
Lehrende können mit dieser Methode folgende Ziele verfolgen: nach Regeln über ein Thema zu diskutieren, zu argumentieren und überzeugen, Gegenargumente zu erarbeiten. Das Aquarium stellt zudem eine gute Möglichkeit der Auswertung oder Präsentation von Arbeits-(gruppen-) ergebnissen dar. Es lässt sich in andere Lehr-/Lernformen und Konzepte integrieren, wie z.B. Zukunftswerkstatt, Projektmethode, Open Space.

Variationen dieser Form sind möglich, indem der Außenkreis keine oder wechselnde Wahrnehmungs- und Beobachtungsaufgaben erhält, oder die Teilnehmenden im Innenkreis unterschiedliche Rollen (z.B. pro – contra) zugewiesen bekommen.

5. Kopfstand-methode

Ziel der Methode: Problemfrage in ihr Gegenteil verkehren. In Gruppen: Ideensuche / Brainstorming; ca. 10 Minuten. Zu jeder genannten Idee wird eine Gegenlösung gesucht, die bezogen auf die ursprüngliche Fragestellung zur Lösungsfindung führen soll.

Die Kopfstandmethode funktioniert nach einem sehr simplen Schema. Die meisten Menschen können leichter die Aspekte benennen, die sie an einem Sachverhalt stören, als jene, die ihnen gefallen. Das macht man sich zunutze und stellt eine "negative" Frage. Die Antworten werden dann im zweiten Schritt ins Positive gekehrt. Also z.B. „Was muss ich alles machen, damit ich die Prüfung nicht bestehe?“ Was muss ich machen, damit ich einen Text nicht verstehe?



6. Lehrkörper

Der Lehrende übergibt einzelnen TN, TN-Paaren oder TN-Gruppen die Zeichnung einer menschlichen Figur (= Lehrkörper). In Höhe der verschiedenen Körperregionen und Körperteile sind Satzanfänge als Impulse zu finden. Aus dem Bauch heraus würde ich sagen ..., Gespannt blicke ich auf ..., Ich stehe auf ..., So

einen Hals bekomme ich, wenn ... usw. Die TN werden gebeten, als Einzelne, in Paaren oder Gruppen diese Satzanfänge zu beenden und noch weitere passende Sätze hinzuzufügen, und zwar in assoziativer Verknüpfung zu einer Situation, einer Problematik oder einer Aufgabe (in der Klasse, Moderation in der schulinternen Lehrerfortbildung, Mitglied einer Planungsgruppe u. Ä.).

7. Buchstabieren

Ein markanter Begriff des Fortbildungsinhalts wird mit Blockbuchstaben von oben nach unten an die Tafel geschrieben. Alle TN schreiben nun Wörter auf, die mit diesen Buchstaben beginnen, jeweils ein Wort auf eine Karte. Die Ergebnisse werden aufgehängt/ausgelegt, indem alle TN ihre gefundenen Begriffe untereinander hängen/legen und dann miteinander vergleichen.

Dieser Einstieg kann in einer neuen Gruppe zum Aufwärmen dienen. Auch bei länger arbeitenden Gruppen ist das Verfahren bei Inhaltswechsel angebracht. Es können auch ergänzende Kriterien gefordert werden: nur positive Begriffe, Probleme, Aussagesätze, ... Es können auch verschiedene Begriffe für Teilgruppen vorgegeben werden. Das Auslegen der Karten auf den Boden reizt mehr zum Gespräch und zum Neuordnen

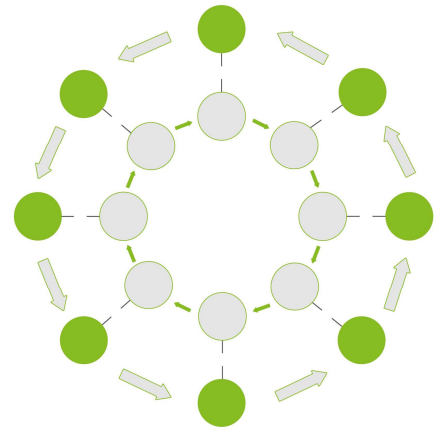
8. Stationenbetrieb – Stationenlernen

Der Lehrende richtet Arbeits- oder Lernstationen ein, die nummeriert sind und/oder schlagwortartig benannt sind. An den Stationen finden die TN schriftliche Arbeitsanweisungen und Arbeitsmaterialien zur selbstständigen Bearbeitung. Es werden Kleingruppen aus ca. vier TN gebildet. Die Gruppen gehen von Station zu Station. Nach einer vorher vereinbarten Zeit wechseln sie die Station, bis alle Gruppen alle Stationen durchlaufen haben. Je ein Gruppenmitglied fungiert als Übungsleiterin oder Übungsleiter, d. h. sie oder er liest die Arbeitsanweisung vor und leitet die Arbeit. Ein anderes Mitglied ist Zeitwächter(in) und achtet darauf, dass die vorgegebene Zeit eingehalten wird. Nach jeder Station können andere TN diese Ämter ausüben.

9. Kugellager-Methode

Die Methode Kugellager dient dem Austausch von Informationen und Meinungen in der Lerngruppe. Jeder Teilnehmer kommt mit seine, Partner ins Gespräch, vertritt seinen eigenen Standpunkt und erfährt etwas von seinem Gegenüber. Ziel der Kugellager-Methode ist, freies Sprechen und aktives Zuhören in der ganzen Gruppe zu trainieren.

Die Lerngruppe verteilt sich im Raum und bildet zwei Kreise, einen Innenkreis und einen Außenkreis, sodass jeder TN einem anderen gegenübersteht. Die Lehrperson nennt ein Thema, und sobald sie das Gespräch freigibt, tauschen sich die Partner über das Thema aus.



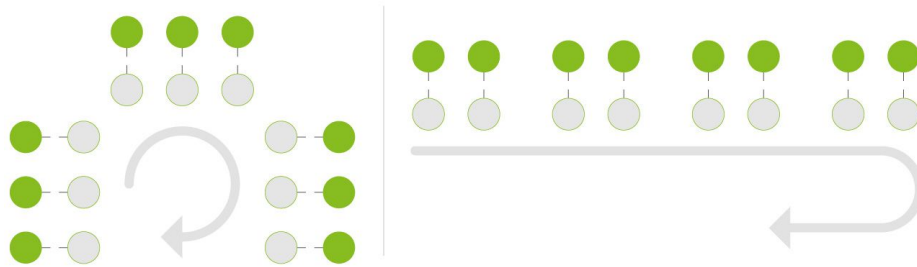
Nach einigen Minuten gibt der Lehrer ein akustisches Signal, daraufhin rücken die TN im Innenkreis im Uhrzeigersinn zwei Plätze weiter. Mit dem neuen Partner beginnt das Gespräch von vorn. Jede Gesprächsphase dauert etwa 3 bis 5 Minuten.

Auf ein erneutes Signal hin wechseln die Partner wieder und ein weiterer Gedankenaustausch beginnt. Wenn dieses Mal der Außenkreis weiterrücken soll, bewegt er sich entgegen dem Uhrzeigersinn. Insgesamt beträgt die Dauer des Kugellagers etwa **30 Minuten**.

Das Kugellager besteht aus zwei Stuhlkreisen. Die TN sitzen sich paarweise gegenüber.

Das Kugellager lässt sich im Stehen oder Sitzen durchführen. Für jüngere TN empfiehlt sich der doppelte Stuhlkreis, da er übersichtlicher ist und die Platzwechsel geordneter ablaufen. Außerdem sind die TN bei Partnergesprächen im Stuhlkreis meist konzentrierter.

In der Unterrichtsstunde möchte man nicht extra die Tische beiseiteschieben? Dann funktioniert das Kugellager in der üblichen Sitzordnung genauso gut. Am besten, wenn die Tische in Hufeisenform stehen. Aber auch bei fest installierten Tischreihen können die TN „rollen“, wenn sich jede zweite Reihe mit ihren Stühlen umdreht.



Die Kugellager-Methode lässt sich alternativ in anderen Sitzordnungen durchführen.

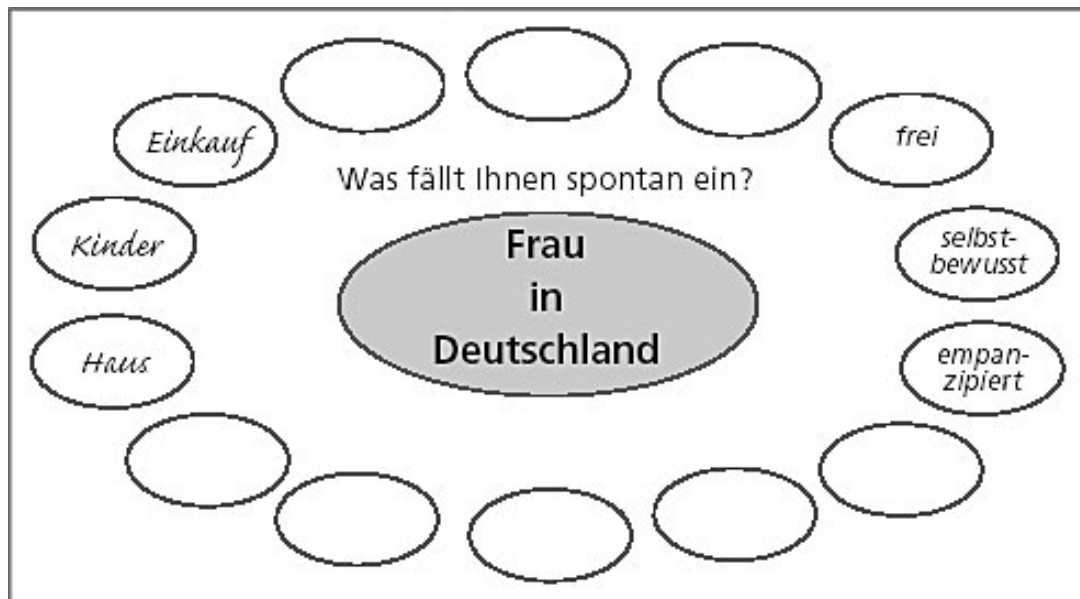
Das Kugellager ist eine ausgezeichnete Methode, wenn man eine **Diskussion** anregt und alle TN in kurzer Zeit zur Meinungsäußerung bewegen möchten. Ebenso gut lässt sich das Kugellager zur Selbstkontrolle des Lernenden und zur Ergebnissicherung einsetzen.

Diese Methode hilft vor allem in Lerngruppen, die sich mit Unterrichtsgesprächen schwertun.

10. Assoziogramm

Das Assoziogramm ist die visuelle Darstellung der Verknüpfung eines (zentralen) Begriffs mit anderen, die sich durch Ähnlichkeit, Kontrast, Ergänzung u.a. bewusst oder unbewusst einstellen.

Die kultur- und geschlechtsspezifischen Bedingungen können hierbei durchaus eine wichtige Rolle spielen. So ergaben sich beim (experimentellen) spontanen Ausfüllen des nachfolgenden landeskundlich orientierten A. höchst unterschiedliche Vorstellungen, die mit dem Begriff FRAU verknüpft wurden. Sie hingen mit Alter, Geschlecht, Herkunft, eigener Tätigkeit usw. der Lernenden zusammen.



Im Fremdsprachunterricht wird Fähigkeit zum assoziativen Lernen, bei der neue Informationen mit bereits vorhandenen verbunden werden, nutzbar gemacht. Im A. dient sie meist zur Arbeit an lexikalischen Kenntnissen zur systematischen Wortschatzerweiterung sowie zur Erarbeitung von Wortfeldern und deren Einprägung. Diese Arbeit wird erleichtert und gefördert durch die bestehenden und sichtbaren Beziehungen zwischen den einzelnen Wörtern eines Wortfeldes. Assoziogramme sind hilfreich auch für Textarbeit und für mündliche und schriftliche Textproduktion.

III. NAZARIY MASHG'ULOTLAR MATERIALLARI

Vorlesung Nr. 1

Prinzipien des Prüfens, Testens und Evaluierens einer Fremdsprache¹

1. Funktionen des Prüfens, Testens und Evaluierens.
2. Begriffliche Festlegungen.

***Schlüsselwörter:** Prüfen, Testen und Evaluieren; Funktionen von Prüfungen, Tests und Evaluationen; Bedeutung von Prüfungen und Evaluieren.*

1. Funktionen des Prüfens, Testens und Evaluierens?

Die Bedeutung von Prüfungen und Tests beim Sprachenlernen wird weltweit immer größer. Auch die Praxis des Evaluierens im Unterricht und außerhalb des Unterrichts wird vielfältiger. Doch wovon sprechen wir überhaupt, wenn von Prüfen, Testen und Evaluieren die Rede ist? Und mit welchen Zielen und Auswirkungen wird heutzutage in Schulen und Sprachlerneinrichtungen geprüft und evaluiert?

Die Gründe für die Evaluation der Leistungen von Lernenden können sehr unterschiedlich sein. In vielen Fällen müssen Lernende einen Evaluationsprozess durchlaufen, z.B. weil Evaluation Teil der obligatorischen Schulausbildung ist. Manche absolvieren eine Prüfung, weil sie ein Zertifikat erwerben möchten, um ihre beruflichen Chancen zu erhöhen. Wieder andere legen eine Prüfung ab, weil sie einen Zugang zu einem Studienplatz in Deutschland benötigen.

Nicht nur die eigentlichen Test- oder Prüfungssituationen, sondern auch der bewertende Blick der Lehrenden, die im Unterricht unterstützen, korrigieren, loben und tadeln, rufen bei Lernenden die unterschiedlichsten Reaktionen hervor. Manche Lernende sehen Evaluationssituationen eher als Herausforderung an und verbinden damit durchaus positive Gefühle, vor allem natürlich, wenn sie hierbei Erfolgserlebnisse haben. Häufig ist Evaluation aber auch mit negativen Emotionen verbunden.

¹ Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin (2015): DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. Goethe-Institut München. S.8-15

Da sich Emotionen auf das Lernen und auf Evaluationssituationen auswirken können, sollten Sie wissen, welche Emotionen Ihre Lernenden mit Prüfungs- und Evaluationssituationen verbinden.

Die Aussagen der Lernenden können Ihnen Anhaltspunkte dafür liefern, wie Sie mit Prüfungen und unterrichtlichen Evaluationssituationen künftig umgehen. Zugleich signalisieren Sie den Lernenden mit einer solchen Erkundung, dass Sie sich für ihre Sicht des Unterrichts interessieren. Das beeinflusst die Motivation Ihrer Lernenden möglicherweise positiv.



Prüfen, Testen und Evaluieren zielt im fremdsprachlichen Bereich natürlich in erster Linie auf die Überprüfung von sprachlichen Kompetenzen. Diese werden zunehmend unter Bezug auf die Niveaustufen des Gemeinsam europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) beschrieben. Der Einsatz von Prüfungen, Tests und Evaluationen kann unterschiedliche Funktionen haben, die sich durchaus überschneiden können und mit denen mehr oder weniger weitreichende Entscheidungen verbunden sein können. Im Folgenden betrachten wir die Funktionen des Prüfens, Testens und Evaluierens aus unterschiedlichen Perspektiven.

2. Perspektive der Lehrenden?

Aus Sicht der Lehrenden haben Prüfungen, Tests und Evaluationen oft diese Funktionen:

1. **Diagnose.** Bei der Diagnose geht es insbesondere darum, spezifische Stärken und Schwächen der Lernenden aufzudecken.

2. **Förderung.** Nach einer Diagnose können Lehrende entscheiden, wer von ihren Lernenden spezielle Unterstützungsmaßnahmen braucht.

3. **Einstufung.** Hier geht es z.B. darum zu erkennen, welcher Sprachkurs bzw. welche Kursstufe am ehesten dem Leistungsstand der Lernenden entspricht.

4. **Erkennen von Fortschritten.** Dabei will man als Lehrkraft wissen, welche Fortschritte einzelne Lernende oder auch eine ganze Lernergruppe gemacht haben.

5. **Feststellung des Erreichens von Lernzielen, curricularen Vorgaben** usw.

6. **Auslese und Zulassung.** Entsprechende Prüfungen haben eine Selektionsfunktion. Nur wenn man ein bestimmtes Ergebnis erzielt, erhält man z.B. eine Zulassung zum Studium (Beispiel: *TestDaF*).

7. **Erstellen einer Rangordnung** innerhalb einer Gruppe.

8. **Vergabe von Noten.**

9. **Vergleich** mit anderen Lernergruppen (z.B. Parallelklassen).

10. **Rückmeldung** an die Lehrenden, Lernenden oder auch andere Interessierte wie etwa Eltern. Die Rückmeldung an die Lernenden erfolgt häufig in Form von Kann-Beschreibungen. Lehrende können die Ergebnisse von Prüfungen dann zum Anlass nehmen, ihren Unterricht zu überdenken und gegebenenfalls neu auszurichten.

11. **Motivierung** der Lernenden. Mit Evaluation ist häufig die Absicht verbunden, Lernende zu erhöhter Anstrengung anzuspornen, also die Lernenden zu veranlassen, bestimmte Kenntnisse zu festigen oder bestimmte Inhalte zu wiederholen. Eine solche Anstrengung kann sich z.B. auch auf das Erlangen eines Zertifikats beziehen.

12. **Disziplinierung.** Manchmal werden Evaluationen auch dazu eingesetzt, die Lernenden mithilfe einer für sie negativen Beurteilung dazu zu bringen, sich im Unterricht (sozial) angemessen zu verhalten. Dies kann man manchmal daran erkennen, dass eine zu schwierige Prüfung verwendet wird oder dass – vielleicht in einzelnen Fällen – sehr streng beurteilt wird.

13. **Entwicklung diagnostischer und reflexiver Kompetenzen** auf Seiten der Lernenden als wichtige Voraussetzung für Lernerautonomie.

Perspektive der Lernenden

Auch Lernende können aus verschiedenen Gründen an Evaluationsinstrumenten interessiert sein. Aus der Perspektive der Lernenden können Prüfungen, Tests und Evaluationen z.B. folgende Funktionen haben:

14. **Informationen über den eigenen Leistungsstand** anhand von Tests, die eigens für die Selbsteinschätzung erstellt wurden.

15. **Erkennen der eigenen Lernfortschritte** im Zuge einer **Selbstevaluation** an unterschiedlichen Punkten des Lernprozesses.

16. **Entwicklung eigener diagnostischer und reflexiver Kompetenzen** als wichtige Voraussetzung für autonomes Lernen.

17. **Erwerb eines für die Lernenden wichtigen Zertifikats**, z.B. eines *Goethe-Zertifikats* oder auch des *TestDaF-Zertifikats*, z.B. im Zusammenhang mit der Bewerbung um eine Stelle oder einen Studienplatz.

3. Bildungspolitische Perspektive?

Betrachtet man Evaluationen und Prüfungen aus einer bildungspolitischen Perspektive, dann lassen sich weitere Funktionen formulieren, die sich ebenfalls überschneiden können:

18. **Vergleich größerer Bildungseinheiten**, z.B. von Schulen, Regionen oder auch von ganzen Ländern. Hierfür können nur standardisierte Prüfungen genutzt werden. Ein Beispiel aus dem fremdsprachlichen Bereich ist die deutsche DESI-Studie (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*). Ein anderes Beispiel, allerdings nicht aus dem fremdsprachlichen Bereich, sind die PISA-Studien.

19. **Überprüfung von bildungspolitischen Zielen** in der Realität. Es sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welches Niveau Lernende oder auch größere Bildungseinheiten zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Kompetenzbereich tatsächlich erreicht haben. Ein Beispiel hierfür ist die Überprüfung von Kompetenzstandards. Dabei will man wissen, ob ein

bestimmter Standard, der erreicht werden sollte, auch tatsächlich erreicht wurde. Dies kann dann bei der Entwicklung von Curricula dafür genutzt werden, realistische Lernziele zu formulieren.

20. **4.Positive Beeinflussung des Unterrichts?** Wenn man z.B. der Meinung ist, dass Hörverstehen einen größeren Stellenwert im Unterricht erhalten soll, dann kann dies auch darüber erreicht werden, dass man möglichst authentische Hörverstehensaufgaben verstärkt in Prüfungen aufnimmt. Wir sprechen in einem solchen Fall häufig von einem positiven Washback-Effekt oder auch Backwash-Effekt, also von einer positiven Rückwirkung auf den Unterricht. Lassen Sie sich nicht durch die englischen Ausdrücke irritieren! Man benutzt sie auch häufig in der deutschen Fachliteratur.

Wie Sie wahrscheinlich schon festgestellt haben, können Prüfungen, Tests und Evaluationen für die Teilnehmenden mit ganz unterschiedlichen Konsequenzen verbunden sein. Es macht z.B. einen Unterschied, wenn das Bestehen entscheidende Auswirkungen auf die Zukunft Ihrer Lernenden hat. Dies ist der Fall, wenn es um die Zulassung zum Studium, zu einer bestimmten Schule, den Erhalt einer Aufenthaltsgenehmigung oder sogar die Staatsbürgerschaft geht. Weniger weitreichend ist eine Prüfung, die Lernende lediglich über ihren Stand in der Fremdsprache informiert, ohne dass damit weitere persönliche Konsequenzen verbunden sind. Wir sprechen hier im Englischen und häufig auch im Deutschen im ersten Fall von einem High-Stakes-Test (oder High-Stakes- Evaluation) und im zweiten von einem Low-



Stakes-Test (oder Low-Stakes- Evaluation), wobei stakes das mit einem Scheitern verbundene Risiko bezeichnet.

Begriffliche Festlegungen.

Prüfen/Testen

In der Fachliteratur, aber auch in der Praxis, werden die Begriffe Prüfen und Testen zum Teil synonym, zum Teil aber auch unterschiedlich verwendet. Ein gemeinsames Merkmal ist: Die Prüflinge werden durch eine klare und eindeutige Aufgabenstellung zu Handlungen bzw. Reaktionen veranlasst. Sie sollen z.B. dazu gebracht werden, einen Text so weit zu verstehen, dass sie auf bestimmte Fragen die vom Aufgabensteller gewünschten Informationen geben können; oder sie sollen z.B. gesteuert durch Vorgaben wie Bilder, Grafiken oder kurze Texte einen eigenen Text verfassen.

Vor allem dann, wenn es um die Vergabe von Zertifikaten geht, wird eher von Prüfen und Prüfung gesprochen als von Testen und Test. Allerdings gibt es namhafte Prüfungen wie den TestDaF, die wiederum mit dem Terminus Test verbunden sind. Wir möchten uns nicht mit einer für die Praxis wenig fruchtbaren Begriffsdiskussion aufhalten; deswegen haben wir uns zur Vereinfachung in dieser Einheit entschieden, nicht zwischen Prüfung und Test zu unterscheiden und vorzugsweise den Begriff Prüfung zu verwenden.

Evaluation /Evaluieren

Die Begriffe Evaluieren und Evaluation werden ebenfalls mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet. Wir werden in dieser Einheit von einem weiten Verständnis von Evaluation /Evaluieren ausgehen. Danach ist Evaluation/Evaluieren auch im Sinne des englischen Begriffs assessment zu verstehen. Evaluation ist damit ein Oberbegriff zu Prüfen und Testen und bezieht sich auch auf unterrichtliche Bewertungsformen wie (informelle) Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel. Entsprechend dieser weiten Definition liegt eine Evaluation sprachlicher Kompetenzen und Kenntnisse bereits dann vor, wenn Lehrende, Lernende selbst oder auch andere Lernende eine Bewertung sprachlicher Kompetenzen vornehmen.

Vorlesung Nr. 2

Rahmenbedingungen für das Testen, Prüfen und Evaluieren nach GER.

Anwendung von den kommunikativ basierten

Überprüfungsprinzipien bei der Sprachvermittlung.²

1. Handlungs- und Kompetenzorientierung?
2. Kompetenzniveaus und Kann-Beschreibungen?
3. Kompetenzstandards und Curricula?

Schlüsselwörter: Rahmenbedingungen, die Prüfen, Testen und Evaluieren beeinflussen; Rolle von den Prinzipien Handlungs- und Kompetenzorientierung beim Prüfen und Evaluieren; Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen; Kann-Beschreibungen; fremdsprachliche Kompetenzen Kompetenzstandards und Curricula/Lehrpläne

4. Rahmenbedingungen für das Testen, Prüfen und Evaluieren?

In vielen Ländern wird die Prüfungspraxis im Deutschunterricht durch Ministerien und andere Institutionen zum Teil bis ins Detail geregelt. Lehrende handeln also immer in Kontexten, die durch vielfältige Vorgaben bestimmt sind. Manchmal ärgert man sich darüber und fühlt sich sogar in der Unterrichtsgestaltung eingeschränkt. Manchmal ist man aber durchaus dankbar, dass es Vorgaben und Regelungen gibt, an die man sich halten kann. Überlegen Sie einmal, welche Vorgaben in Ihrer Prüfungspraxis auf Sie einwirken, welche Institutionen diese festlegen, wann Sie diese Vorgaben als hilfreich und wann eher als hinderlich empfinden.

Die Prüfungspraxis wird außerdem von der didaktisch-methodischen Fachdiskussion beeinflusst. Hier hat es in den letzten Jahren grundlegende Veränderungen und Neuorientierungen gegeben. Heute steht nicht mehr das reine Sprachwissen, sondern das Sprachkönnen sowohl im Unterricht als auch beim Prüfen und Evaluieren im Vordergrund. Handlungs- und Kompetenzorientierung sind die leitenden Prinzipien dieser Entwicklung.

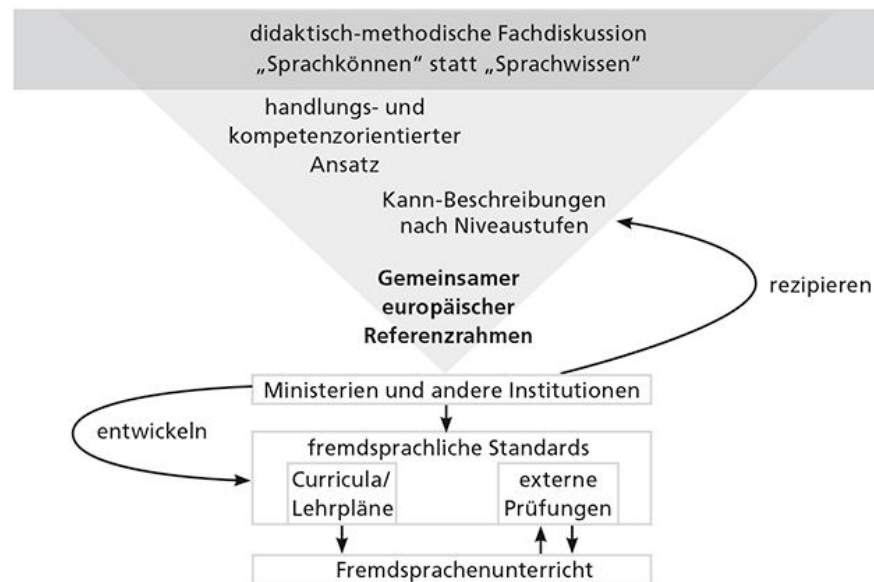
² Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin (2015): DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. Goethe-Institut München. S.16-32

Das wichtigste Instrumentarium ist hier der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GER). Kommunikatives Handeln und sprachliche Kompetenzen werden darin mithilfe von Kann-Aussagen im Detail beschrieben und nach Niveaustufen unterschieden. Diese Beschreibungen können genutzt werden, um die fremdsprachlichen Leistungen von Lernenden genauer zu charakterisieren und im Niveau voneinander zu unterscheiden.

Ministerien und andere Institutionen orientieren sich in der Regel am handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz und an den Kann-Beschreibungen des GER, wenn sie fremdsprachliche Kompetenzstandards und Curricula/Lehrpläne entwickeln. Für Sie als Lehrende sind curriculare Vorgaben für Ihre Unterrichtsplanung und Ihre Prüfungspraxis bindend.

Ein weiterer Einflussfaktor sind externe Prüfungen wie das *Deutsche Sprachdiplom*, die *Goethe-Zertifikate* oder *TestDaF*. Auch sie folgen in der Regel dem handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz und orientieren sich an den Kann-Beschreibungen des GER. Insbesondere externe Prüfungen sind mit wichtigen Konsequenzen für die Lernenden verbunden. Häufig fragen sich die Lehrenden dann, ob sie ausschließlich der Kompetenzen (Fähigkeiten) und Wissensbestände unterrichten und im Unterricht abtesten sollten, die für die externen Prüfungen wichtig sind. Manchmal werden die Ergebnisse externer Prüfungen auch zur Bewertung der Unterrichtsqualität herangezogen. Dann haben sie wichtige Konsequenzen für Lehrende oder Schulen.

Die Abbildung verdeutlicht, wie unterschiedliche Rahmenbedingungen auf den Fremdsprachenunterricht und Ihre Prüfungspraxis einwirken:



Handlungs- und Kompetenzorientierung

Handlungsorientierung

In der aktuellen methodisch-didaktischen Fachdiskussion hat das Prinzip der **Handlungsorientierung** einen zentralen Stellenwert. Im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* werden die Sprachverwendenden als Personen gesehen, die als sozial Handelnde kommunikative Aufgaben bewältigen (siehe Literaturhinweise: Europarat 2001, S. 21). Lernende sollen deshalb mit Aufgaben konfrontiert werden, die entweder aktuell mit ihrer Lebenssituation zu tun haben oder zukünftig in ihrer Lebenswelt eine Rolle spielen könnten. Handlungsorientierte Aufgaben zielen also darauf ab, lebensweltlich relevante Fragestellungen sprachlich zu lösen. Dabei kann es z.B. um das Schließen einer Informationslücke, das Lösen eines Problems oder um das gemeinsame Aushandeln einer Entscheidung (z.B. Planung einer Reise) gehen. Entsprechende Aufgaben sind inhalts- und zielorientiert, da der primäre Fokus darauf liegt, sich zur Situation passend zu äußern und kommunikativ erfolgreich zu sein. Formale sprachliche Mittel und Regeln werden dabei zwar zur Lösung der Aufgabe benötigt, sie stehen jedoch nicht – wie etwa im Fall von isolierten Grammatikaufgaben – im Fokus.

Handlungsorientierung in Prüfungsaufgaben

Handlungsorientierung kann konkret z.B. bedeuten, dass die Lernenden in der Lage sind, in Prüfungen folgende Aufgaben zu bewältigen:

- bestimmte Informationen, die für eine Bewerbung benötigt werden, aus einer Zeitungsannonce entnehmen,
- eine Partnerin / einen Partner nach ihren/seinen Freizeitaktivitäten fragen,
- einer Freundin / einem Freund, von der/dem man eine Geburtstags Einladung erhalten hat, per E-Mail eine höfliche, begründete Absage schreiben.

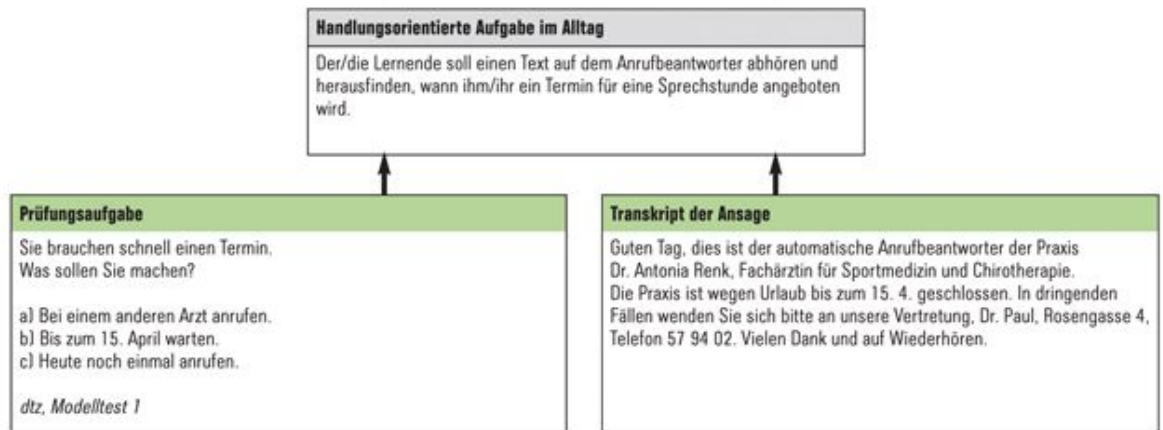
In handlungsorientierten Prüfungsaufgaben

- werden die Lernenden auch in Prüfungen als sozial Handelnde ernst genommen und werden mit Situationen und Themen konfrontiert, mit denen sie vertraut sind oder die für ihre Lebenswelt von Bedeutung sind,
- sind Themen und Inhalte möglichst repräsentativ für Situationen, die in authentischen Handlungssituationen im Zielsprachenland prinzipiell vorkommen können,
- sind bei der Bewertung der Prüfungsleistungen der kommunikative Erfolg und der Einsatz angemessener sprachlicher Mittel entscheidende Kriterien.

Handlungsorientierung bei rezeptiven Fertigkeiten

Das Prinzip der Handlungsorientierung gilt nicht nur für Prüfungsteile, in denen die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen bewertet werden. Im *Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1 (dtz)*, der für Migranten in Deutschland konzipiert wurde, ist Handlungsorientierung ein zentrales Prinzip bei der Gestaltung aller Prüfungsaufgaben.

Für den Prüfungsteil „Hören“ nennen die Autorinnen und Autoren des *dtz-Handbuchs* als handlungsorientierte Aufgabe im Alltag z.B. das zielgerichtete Abhören eines Anrufbeantworters (siehe Abbildung unten).



(Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1, S. 47)

Diese Aufgabe wird dann als Prüfungsaufgabe folgendermaßen umgesetzt: Die Prüfungsteilnehmenden hören auf dem Anrufbeantworter einer Arztpraxis eine Ansage zu einem Sprechstundentermin (siehe Transkript der Ansage). Als Prüfungsaufgabe müssen sie dann auf dem Antwortbogen markieren, welche der Aussagen (a, b, c) am besten zu der Ansage passt:

Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung ist ein grundlegendes Prinzip didaktisch-methodischen Handelns, denn um in bestimmten Situationen kommunikativ erfolgreich handeln zu können, müssen verschiedene Kompetenzen vorhanden sein. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts sollte es daher sein, die Kompetenzentwicklung durch einen handlungsorientierten Unterricht zu fördern. Dazu gehört dann natürlich auch, dass am Ende eines bestimmten Zeitabschnitts geprüft wird, ob die Lernenden tatsächlich über die angezielten Kompetenzen verfügen. Dies kann in Form von Selbstüberprüfungsaufgaben, Testaufgaben oder auch Praxiserkundungsprojekten evaluiert werden.

Wichtig ist dabei, dass Leistungserwartungen in Form von Wissens- und Kann-Beschreibungen klar formuliert sind und dadurch für die Lernenden ein hohes Maß an Transparenz hergestellt wird. So sollten sie grundsätzlich wissen, wozu sie etwas lernen und was genau mit welcher Zielsetzung evaluiert wird. Geht es z.B. um sprachliches Wissen im Hinblick auf sprachliche

Handlungsfähigkeit oder primär um die sprachliche Handlungsfähigkeit selbst? Welchen Stellenwert hat die sprachliche Korrektheit? Geht es um Notengebung oder in erster Linie um eine Rückmeldung (häufig auch als Feedback bezeichnet) von festgestellten Stärken und Schwächen?

Natürlich kann man nicht alle Kompetenzbereiche überprüfen, die entwickelt werden sollen. Anders ausgedrückt: Nicht alle Lernziele sind zugleich Prüfungsziele. Weitere Hinweise zum Kompetenzbegriff finden Sie in der Einheit *6 Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung von Deutsch Lehren Lernen* (Literaturhinweise: Ende u.a. 2013) in Kapitel 1.2 und 1.3.

Beim Prüfen und Evaluieren bedeuten Handlungsorientierung und **Aufgabenorientierung**, dass die in der Prüfung gezeigte Leistung Rückschlüsse darauf erlaubt, wie Lernende eine Situation auch außerhalb der Prüfungssituation bewältigen. Dies heißt in der Regel, dass in einer Prüfung konkrete lebensweltliche Aufgaben zu lösen sind. Eine mündliche Prüfung kann z.B. so gestaltet werden, dass zwei Prüflinge oder auch ein Prüfling und eine Prüferin / ein Prüfer miteinander sprechen und dabei etwas aushandeln und planen müssen, z.B. die Gestaltung einer Abschiedsparty.

Kompetenzorientierung geht aber noch einen Schritt weiter. Man möchte nicht nur von der Testsituation auf relevante zielsprachliche Verwendungssituationen schließen, sondern auch wissen, welche Kompetenzen den gezeigten kommunikativen Handlungen zugrunde liegen. Man möchte also nicht nur wissen, ob die Prüflinge eine Abschiedsparty planen können, sondern ob sie auch in anderen Situationen etwas aushandeln können. Dafür müssen sie über die notwendigen argumentativen Mittel verfügen und diese gezielt einsetzen können. Und sie müssen auch in der Lage sein, sprachliche Defizite durch geeignete Strategien zu kompensieren, indem sie z.B. etwas paraphrasieren (umschreiben) oder nonverbale Mittel benutzen.

Handlungs- und Kompetenzorientierung sind nicht nur Merkmale standardisierter Prüfungen, sondern diese Prinzipien sind vor allem auch dann wichtig, wenn Sie als Lehrende Prüfungen für Ihren eigenen Unterricht erstellen.

Eine ebenso wichtige Hilfestellung gibt Ihnen der GER, da hier die Kompetenzen beschrieben sind, die auf unterschiedlichen Sprachniveaustufen vorhanden sein sollten.

Kompetenzniveaus und Kann-Beschreibungen

Bei der Entwicklung von Tests und der Charakterisierung sprachlicher Leistungen legen große internationale Sprachtestanbieter, universitäre Sprachenzentren und auch öffentliche und private Schulen zunehmend die Kompetenzniveaus und Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) zugrunde. Insgesamt gilt der GER mittlerweile als zentrales Instrument der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Bereich des Testens, Prüfens und Evaluierens fremdsprachlicher Kompetenzen.

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

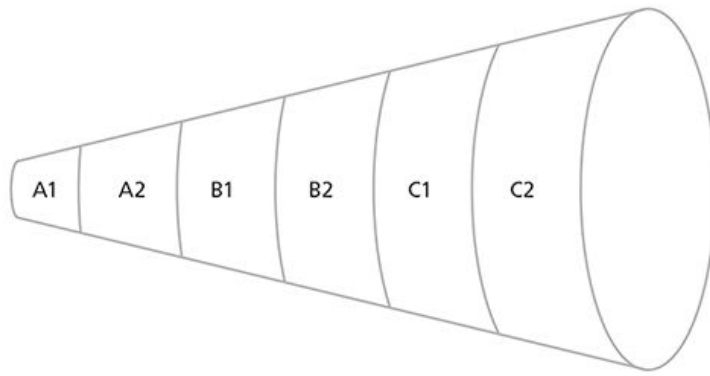
Bei der Beschäftigung mit der Globalskala wird Ihnen sicherlich aufgefallen sein, dass die Kann-Aussagen, die die einzelnen Niveaus charakterisieren, sprachliche Handlungen und Kompetenzen beschreiben. Wenn heutzutage Kurse und Prüfungen angeboten werden, dann werden diese meist anhand eines GER-Kompetenzniveaus unterschieden (z.B. A2-Prüfung, B1-Kurs). Das Gleiche gilt für Prüfungsleistungen: Wenn Ihre Lernenden eine B1-Prüfung bestanden haben, dann sollten sie die Handlungen vollziehen können, die auf dieser Niveaustufe

beschrieben sind. Über entsprechende Niveaustufenbeschreibungen lassen sich also Kurse und Prüfungen viel genauer und transparenter erfassen als mit traditionellen Etiketten wie Anfänger oder Fortgeschrittene oder Bezeichnungen wie Grundstufen- Mittelstufen- oder Oberstufenprüfung.

Bei der Lektüre der Globalskala könnte der Eindruck entstehen, dass ein Kompetenzzuwachs nur in vertikaler, aufsteigender Richtung erfolgt. Die Autorinnen und Autoren des GER weisen jedoch nachdrücklich darauf hin, dass Lernfortschritt mehr ist als das „Vorankommen auf einer vertikalen Skala“. Denn Lernende können auch Fortschritte machen, indem sie ihre Sprachkompetenzen auf einer bestimmten Stufe verbreitern und vertiefen. Die Autorinnen und Autoren des GER weisen jedoch nachdrücklich darauf hin, dass Lernfortschritt mehr ist als das „Vorankommen auf einer vertikalen Skala“. Denn Lernende können auch Fortschritte machen, indem sie ihre Sprachkompetenzen auf einer bestimmten Stufe verbreitern und vertiefen.

Weiterhin warnen die Autoren davor, „Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala – wie z.B. einen Zollstock – zu interpretieren“. Erfahrungsgemäß würden viele Lernende für den Weg von A2 zu B1 doppelt so lange brauchen wie von A1 zu A2 und dann nochmals mehr als doppelt so lange von B1 zu B2. Entsprechend werden Niveauskalen zuweilen auch als eine Grafik im Eistütenformat illustriert, d.h. als ein dreidimensionaler Kegel, der nach oben breiter wird (Literaturhinweise: Europarat 2001, S. 29).

Die folgende Abbildung zeigt eine entsprechende Darstellung. Dabei ist die Kompetenzstufe C2 nach oben hin offen, was andeutet, dass sich sprachliche Kompetenzen z.B. im lexikalischen Bereich lebenslang weiterentwickeln (können).



(nach: Literaturhinweise: Little/Perclová 2001, S. 37)

Die Beschreibungen auf den unteren Niveaus, die konkrete Sprachhandlungen charakterisieren, sind relativ kurzfristig erreichbare Lern- und Prüfungsziele. Die komplexen und relativ abstrakten Beschreibungen der höheren Niveaus sind dagegen eher als breiter Rahmen für das Planen, Überwachen und Bewerten des Lernprozesses zu verstehen (Little 2009, S. 11). In Bezug auf das Prüfen bedeutet das Eistütenformat der GER-Globalkala außerdem, dass mit steigendem Niveau auch zunehmend mehr Aufgaben benötigt werden, um Lernende einer Niveaustufe verlässlich zuzuordnen. Dies spiegelt sich auch in den häufig längeren Prüfungszeiten auf den höheren GER-Stufen bei Prüfungsanbietern wie dem *Goethe-Institut* wider (siehe auch die Beispiele für standardisierte Tests in Teilkapitel 3.5).

Kompetenzstandards und Curricula.

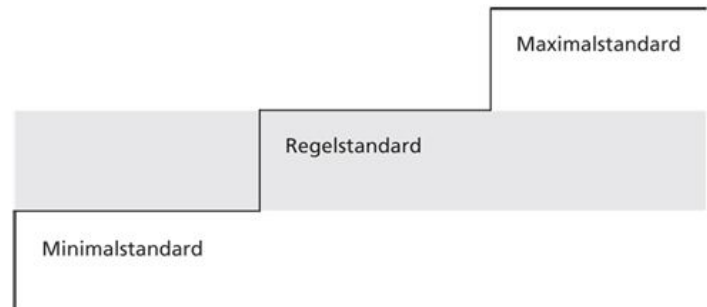
Wenn in einer Institution Vorgaben hinsichtlich zu erreichender Kompetenzen formuliert werden sollen, werden diese Vorgaben oft in Form von Standards festgelegt. Ein spezieller Typ von Standards sind Kompetenzstandards oder Leistungsstandards. Es handelt sich bei den Kompetenzstandards um fachdidaktisch begründete Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler, die in der Regel ebenfalls in Form von Kann-Beschreibungen formuliert sind. In Deutschland spricht man in diesem Zusammenhang auch von Bildungsstandards, so z.B. in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2004). Entsprechende Standards gibt es bereits seit vielen Jahren in anderen Ländern. Auch in Ihrem Land wird es

möglicherweise eine ähnliche Diskussion oder sogar eine Orientierung an Kompetenzstandards in Prüfungskontexten geben.

Kompetenzstandards

Häufig unterscheidet man bei den Kompetenzstandards zwischen Mindest-, Regel- und Maximal- bzw. Optimalstandards. Die Mindeststandards (auch: Minimalstandards; in der Schweiz: Grundkompetenzen) beschreiben dabei die Kompetenzen, die als absolut

unverzichtbar in einem bestimmten gesellschaftlichen Handlungsfeld angesehen werden. Bei den Regelstandards geht man dagegen von einem



Durchschnittswert aus, der in der jeweiligen Gruppe erreicht werden soll. Maximalstandards bezeichnen schließlich Leistungserwartungen, die unter optimalen Lernvoraussetzungen erreicht werden und die die Regelstandards deutlich übertreffen. Die folgende Abbildung illustriert das Verhältnis von Minimal-, Regel- und Maximalstandards:

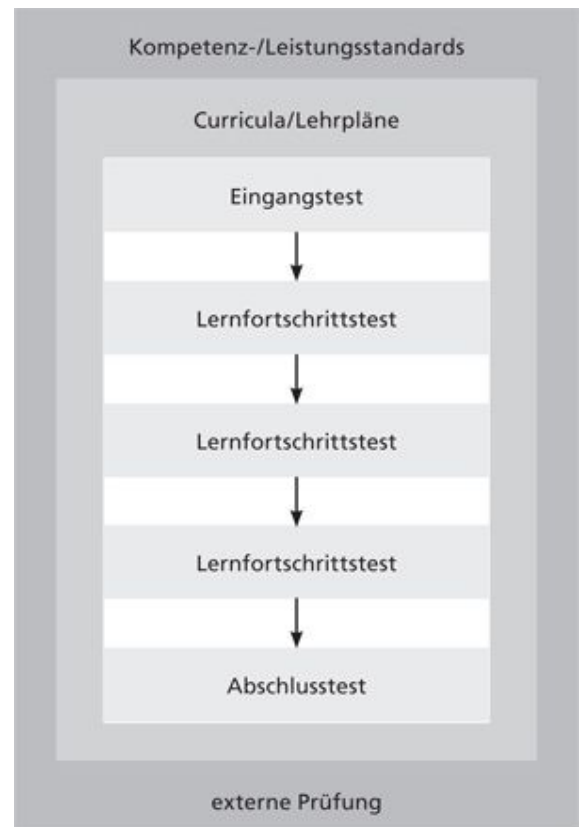
kompetenzorientierte Curricula und Lehrpläne

Die Einführung von Kompetenzstandards hat in vielen Ländern einen großen Einfluss auf Curricula/Lehrpläne. Es wird darin nun nicht mehr beschrieben, wie man genau vorgehen muss, um ein bestimmtes Ziel oder Ergebnis zu erreichen, und auch die Inhalte, die vermittelt werden sollen, werden nicht mehr bis ins Detail festgelegt.

Wir geben Ihnen hier ein Beispiel für ein kompetenzorientiertes Curriculum. Es handelt sich um den Rahmenplan "Deutsch als Fremdsprache" für das deutsche Auslandsschulwesen (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen 2009, S. 18f.). Das Beispiel bezieht sich auf die Teilkompetenz „an Gesprächen teilnehmen“ am Ende des dritten Bildungsabschnitts und damit auf das GER-Niveau B1. Die allgemeine Kann-Beschreibung, auch Deskriptor genannt, ist fett gedruckt; es folgen dann die zugehörigen Konkretisierungen, also konkrete Beispiele, die auch als Indikatoren bezeichnet werden. Für eine Evaluation kann an den konkreten Beispielen unmittelbar abgelesen werden, ob die allgemeine Kann-Beschreibung zutrifft.

Die Schülerinnen und Schüler können am Ende des dritten Bildungsabschnitts auch ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen und sie interessierende Sachverhalte teilnehmen und dabei ihre persönliche Meinung begründen und auf die Meinung Anderer reagieren.

Das Schaubild verdeutlicht Ihnen aber davor noch einmal den Zusammenhang zwischen Standards, Curricula und Lehrplänen sowie unterrichtlichen und externen Prüfungen:



Überblick: Rahmenbedingungen des Prüfens und Testens

IV. AMALIY MASHG'ULOTLAR MATERIALLARI

Seminar Nr. 1

Erstellen von Arten des Prüfens, Testens, Evaluierens: Grundlagen³

1. Grundlegende Typen der Evaluation
2. Isolierte und integrierte Überprüfung von Kompetenzen

Schlüsselwörter: *verschiedene Formen von Evaluation; Gütekriterien für Prüfungen; standardisierter Prüfungen; Aufgabenformate in Prüfungen beuteilen.*

Es ist kein Fremdsprachenunterricht denkbar, in dem die Lehrenden nicht einen Großteil der Zeit bewusst oder auch unbewusst, formell oder auch informell evaluieren und diagnostizieren. Die Informationen, die sie dadurch bekommen, werden an die Lernenden oder ihre Eltern rückgemeldet und sind für die weitere Planung und Gestaltung des Unterrichts wichtig. Diagnostische Kompetenzen sind ein zentrales Merkmal einer professionellen Lehrerpersönlichkeit. Um diagnostische Kompetenzen zu entwickeln, braucht man allerdings ein beträchtliches Grundlagenwissen.

Grundlegende Typen der Evaluation

1. Formelle und informelle Evaluation?

Bei formellen Formen der Evaluation handelt es sich zumeist um Prüfungen und Tests. **Formelle Prüfungen und Tests** sind in der Regel das Ergebnis langwieriger und aufwändiger Bemühungen von Spezialisten. Beispiele sind die Zertifikatsprüfungen des *Goethe-Instituts*, die Prüfungen des *Österreichischen Sprachdiploms (ÖSD)*, der *Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)* oder auch Englischtests wie die *Cambridge-Prüfungen*, *TOEFL* oder *IELTS*. Formelle Prüfungen müssen bestimmten, weithin akzeptierten Gütekriterien genügen; auf diese gehen wir in Teilkapitel 3.4 noch genauer ein.

³ Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin (2015): DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. Goethe-Institut München. S.33-49

Bei **informellen Prüfungen und Tests** handelt es sich dagegen um weniger aufwändige und weniger anspruchsvolle Verfahren. Trotzdem müssen auch informelle Prüfungen bestimmten Qualitätsanforderungen genügen. Beispiele für informelle Prüfungen sind Lernfortschrittstests, die eine Lehrkraft selbst für eine Klasse / einen Kurs erstellt, oder selbst erstellte Prüfungen, mit denen sich die Lehrkraft einen Überblick über den Lernstand einer neu übernommenen Lernergruppe verschaffen will.

Standardisierung

Ein typisches Merkmal formeller Prüfungen ist die Standardisierung. Das Ziel der Standardisierung ist, die Bedingungen, unter denen die Prüfung gemacht wird, möglichst weitgehend vergleichbar zu machen, um so gültige und faire Ergebnisse zu erhalten. Bei einer standardisierten Prüfung ist z.B. genau geregelt, welche Texte und Aufgabenformate (Aufgabentypen) eingesetzt werden sollen, welche Reaktionen aufseiten der Lernenden als Belege für welche Kompetenz zu werten sind, wie die Reaktionen genau gewertet werden sollen und in vielen Fällen auch, welchem Kompetenzniveau (z.B. B1 des GER) bestimmte Leistungen entsprechen.

Wenn Sie schon einmal an einer standardisierten Prüfung teilgenommen haben, z.B. an einer Prüfung des *Goethe-Instituts* oder dem *TestDaF*, dann ist Ihnen sicherlich aufgefallen, dass die Durchführungsbestimmungen sehr streng sind. Im Anschluss an die Prüfung haben Sie dann eine Bescheinigung oder ein Zertifikat erhalten, auf dem die erreichte Punktzahl und/oder eine Einstufung auf einem inhaltlich beschriebenen Kompetenzniveau (z.B. B1 oder A2) angegeben sind.

2. Bezugsgruppenorientierte Evaluation?

Viele Evaluationen und insbesondere Prüfungen zielen lediglich darauf ab, die Teilnehmenden in eine Rangfolge zu bringen und Aussagen zu formulieren wie z.B.: „Prüfungsteilnehmerin A ist im Vergleich zu Prüfungsteilnehmer B besser.“ oder „Teilnehmerin C gehört zu den fünf leistungsstärksten Prüfungsteilnehmenden der Gruppe.“ Ein solches Vorgehen bezeichnet man als

bezugsgruppenorientierte Evaluation oder häufig als normorientierte Evaluation. Bei einer bezugsgruppenorientierten Evaluation wird die Leistung jeweils relativ zu den Leistungen der übrigen Prüflinge in der jeweiligen Gruppe oder relativ zu einer externen Bezugsgruppe (z.B. alle Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Schulstufe) charakterisiert. Man spricht hier deshalb von einer sozialen Bezugsnorm. Die Orientierung an einer sozialen Bezugsnorm kennen Sie vielleicht aus Ihren Ländern, wenn es darum geht, einen begehrten Studienplatz oder einen Arbeitsplatz zu bekommen. Eine bezugsgruppenorientierte Evaluation findet häufig auch in der Unterrichtspraxis statt, z.B. wenn Sie die besten Kandidaten für ein Stipendium nach Deutschland auswählen wollen. Mit dieser Art der Beurteilung ist allerdings ein entscheidendes Problem verbunden: Die Bewertung der Leistung als „gut“ oder „schlecht“, als „besser“ oder „schlechter“ hängt vom Leistungsstand in der jeweiligen Gruppe sowie von der Schwierigkeit der jeweiligen Prüfungsaufgaben ab. Eine Aussage, an welcher Position eine Person in einer Gruppe steht, bietet weder ihr selbst noch anderen Informationen darüber, in welchen Situationen die geprüfte Person sprachlich handeln kann und welche spezifischen sprachlichen Kompetenzen sie hat.

Gehört also jemand in einer Prüfung zu den besten zehn Prozent, dann muss dies keineswegs heißen, dass sie/er eine hohe fremdsprachliche Kompetenz aufweist. Denn zum einen ist es möglich, dass die anderen Prüfungsteilnehmenden ein besonders niedriges Niveau haben. Zum anderen hat sie/er vielleicht an einer Prüfung teilgenommen, die weit unter ihrem/seinem Niveau lag und für sie/ihn vergleichsweise leicht war.

Kriteriumsorientierte Evaluation

Häufig will man nicht nur relative Aussagen bezogen auf den Leistungsstand in der jeweiligen Lerner- oder Prüfungsgruppe, sondern inhaltliche Aussagen zu spezifischen Kompetenzen machen. In diesem Fall muss man eine (zusätzliche) Beurteilung auf der Basis von vorher festgelegten Kriterien durchführen, d.h. eine sogenannte **kriteriumsorientierte/kriteriale Evaluation**. Kriterien könnten z.B.

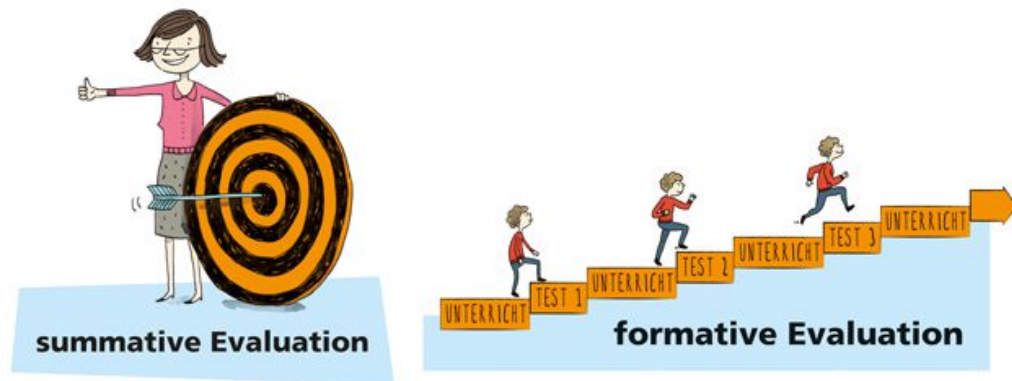
die Breite des eingesetzten Wortschatzes oder die situative Angemessenheit der Äußerungen sein. Eine kriteriumsorientierte Evaluation ist absolut, d.h. nicht von der Leistung einer Gruppe abhängig, und damit von unmittelbarer inhaltlicher Aussagekraft. Arbeitet man mit Kann-Beschreibungen, dann handelt es sich stets um eine kriteriumsorientierte Evaluation. Ist das Kriterium als Lernziel oder Lehrziel formuliert, dann spricht man auch von lernziel- bzw. lehrzielorientierter Evaluation. Eine kriteriale, an transparenten Lernzielen orientierte Evaluation kann für viele Lernende eine motivierende Funktion haben, da sie genau wissen, was von ihnen erwartet wird. Gerade bei schwächeren Lernenden kann aber eine kriteriumsorientierte Evaluation auch demotivierend wirken, wenn alle Lernenden an den gleichen Kriterien gemessen werden. Dem können die Lehrenden z.B. dadurch entgegenwirken, dass sie den individuellen Fortschritt ihrer Lernenden besonders lobend herausstellen. So könnte die Lehrkraft einen Bereich hervorheben, den eine Lernerin / ein Lerner schon besser bearbeitet hat als in der letzten Prüfung, und dafür einen Pluspunkt bei der Bewertung geben. Außerdem ist es im Rahmen einer eher informellen Evaluation natürlich möglich, binnendifferenzierend vorzugehen und für Lernende auf unterschiedlichen Kompetenzstufen jeweils unterschiedliche Aufgaben und Bewertungsmaßstäbe einzusetzen.

Ein Prüfungsergebnis kann zumeist sowohl bezugsgruppenorientiert als auch kriteriumsorientiert interpretiert werden: So erfolgt die Notengebung im Unterricht häufig gleichzeitig bezugsgruppenorientiert und kriterial. Auch die Skalenwerte vieler standardisierter Prüfungen lassen sich sowohl in Bezug auf die Leistungsverteilung in der jeweiligen Bezugsgruppe als auch inhaltlich interpretieren, wenn es z.B. um die Bewältigung bestimmter Anforderungen geht.

Summative und formative Evaluation

Die Bewertung von Leistungen kann punktuell und produkt-/ergebnisorientiert am Ende eines Lernabschnitts stattfinden (summativ) oder kontinuierlich und prozessorientiert in den Unterricht integriert werden (formativ). Allerdings kann man einer Evaluation in Form einer Prüfung zumeist

nicht unmittelbar ansehen, ob sie summativ oder formativ ist. Das hängt von dem Ziel ab, mit dem die Prüfung eingesetzt wird.



Die **summative Evaluation** kann als interne Evaluation innerhalb einer Schule oder eines anderen Bildungsträgers stattfinden oder auch als externe Evaluation, etwa im Rahmen einer öffentlichen Rechenschaftspflicht. Typische Beispiele summativer Evaluation sind die am Ende eines Halbjahres oder Jahres in der Schule vergebenen Zeugnisnoten oder auch landesweite Tests zur Überprüfung, inwieweit bestimmte Standards am Ende eines bestimmten Bildungsabschnitts erreicht wurden. Summative Evaluation zielt damit auf (punktuelle) Qualitätskontrolle und ist häufig verbunden mit Funktionen wie Notengebung, Zuweisung (z.B. zu einem bestimmten Kurs) oder Auslese (z.B. im Hinblick auf ein Studium). Entsprechend wird in der englischsprachigen Literatur die summative Evaluation zuweilen auch als *assessment of learning* charakterisiert, d.h. als Evaluation des Lernerfolgs.

Bei der **formativen Evaluation** werden die Ergebnisse dagegen direkt in die weitere Planung des Unterrichts einbezogen. Sie dienen dazu, den Unterricht zu optimieren und die Kompetenzen der Lernenden weiterzuentwickeln. Deshalb wird sie treffend auch als *assessment for learning*, d.h. als Evaluation im Dienste des Lernens charakterisiert. Ein zentrales Instrument der formativen unterrichtlichen Evaluation ist die Beobachtung. Formative Evaluation erfolgt üblicherweise kriteriumsorientiert und vermeidet einen bezugsgruppenorientierten Vergleich der Lernenden untereinander. Zudem werden die Lernziele und Bewertungskriterien transparent gemacht und soweit

möglich von den Lehrenden und Lernenden gemeinsam verantwortet. Während es sich bei summativen Evaluationen häufig um Tests oder Prüfungen handelt, die für den Geprüften mit weitreichenden Konsequenzen verbunden sind (High-Stakes-Tests), ist dies bei der formativen Evaluation in der Regel nicht der Fall.

Im Grunde ist jede Art der lernprozessbegleitenden Diagnose eine Art von formativer Evaluation. Wenn Sie also z.B. bei der Bearbeitung einer Aufgabe beobachten, dass Lernende nicht adäquat über Vergangenes erzählen können und diese Information zur Rückmeldung an die Lernenden oder auch für die Planung Ihres weiteren Unterrichts nutzen, dann ist das bereits ein Beispiel für eine formative Evaluation. Im Gegensatz zum standardisierten Prüfen ist eine formative Evaluation häufig nicht vorher geplant und findet oft auch als dialogische und kooperative Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden statt. Wir werden auf diesen Aspekt noch im Zusammenhang mit der dynamischen Evaluation zu sprechen kommen.

Schließlich sollten Rückmeldungen beim formativen Evaluieren deskriptiv formuliert sein, d.h. es sollten Stärken und Schwächen des Lernenden beschrieben werden, damit die Lernenden ihre eigenen Fortschritte, aber auch mögliche Probleme wahrnehmen und reflektieren können. Die Rückmeldungen sollten möglichst nicht mit einer Benotung verbunden sein, sondern vielmehr auch auf eine Steigerung der Motivation zielen.

Wenn man mehrfach formativ testet, kann man die Dynamik der Entwicklung von lernersprachlichen Kompetenzen besser berücksichtigen. Man geht heutzutage davon aus, dass Lernerkompetenzen sich nicht linear, sondern dynamisch entwickeln und dass als Folge auch die Lernaltersprache ein dynamisches System darstellt. Lernerkompetenzen sind gekennzeichnet durch Phänomene wie plötzliche Rückschritte, plötzliche Fortschritte im Zuge grundlegender Umstrukturierungen des Systems oder langfristige Verfestigungen von fehlerhaften Strukturen (Fossilierungen). Eine einmalige (summative) Testung erlaubt nur eine Momentaufnahme: Werden Lernende z.B. gerade in einer Phase getestet, in der ihre Kompetenzen und ihre Lernaltersprache instabil

sind, dann ergibt sich ein in Teilen verfälschtes Bild der tatsächlichen Kompetenzen. Ein mehrfaches (formatives) Testen kann dem entgegenwirken.

Zusammenfassend können wir festhalten, dass sich formative und summative Evaluation anhand von fünf Merkmalen unterscheiden lassen:

formative Evaluation	summative Evaluation
Die <u>Evaluation</u> ist in den Unterricht integriert und findet regelmäßig statt.	Die <u>Evaluation</u> steht am Ende eines Lernabschnitts.
Die <u>Evaluation</u> ist häufig interaktiv, dialogisch und kooperativ.	Die <u>Evaluation</u> ist eine Momentaufnahme der Leistungen des Lernenden durch die Lehrkraft.
Die Ergebnisse der <u>Evaluation</u> werden von der Lehrkraft für die Optimierung der Lehrprozesse genutzt.	Die Ergebnisse der <u>Evaluation</u> dienen der Lehrkraft zur Information, ob und inwieweit die <u>Lernziele</u> des jeweiligen Lernabschnittes von den Lernenden erreicht wurden.
Soweit es in der Unterrichtssituation sinnvoll ist, werden die Ergebnisse so an die Lernenden zurückgemeldet, dass diese selbst ihr Lernen optimieren können.	Die Ergebnisse werden an die Lernenden als ein abschließender Lernertrag zurückgemeldet. Die Ergebnisse bilden meist die Grundlage für Auslese und Einstufung der Lernenden in Leistungsniveaus.
Rückmeldungen sind in der Tendenz deskriptiv und zumeist nicht mit einer Benotung verbunden.	Rückmeldungen erfolgen durch <u>Bewertung</u> und Benotung.

Wir kommen nun zu den wichtigen Unterschieden zwischen **Fremd-, Selbst- und Peer-Evaluation**. Es hängt natürlich stark von Ihrer spezifischen Situation und von der Gesamtplanung des Unterrichts ab, wann Sie die einzelnen Formen einsetzen: wann Sie also z.B. das Ablegen externer Prüfungen

unterstützen, wann Sie als Lehrkraft bewerten, wann Sie Lernenden eine gegenseitige Bewertung vorschlagen und wann Sie Formen der Selbstevaluation anregen.

Fremdevaluation

Alle standardisierten Tests und Prüfungen (z.B. *DSD*, Zertifikatsprüfungen des *Goethe-Instituts*, *ÖSD*, *TestDaF*) und zum großen Teil auch die Prüfungen, die Sie in Ihrem Unterricht einsetzen, werden mit dem Ziel der Fremdevaluation genutzt. Dabei gilt: Eine externe Institution oder auch Sie als Lehrkraft beurteilen die sprachlichen Kompetenzen der Prüflinge. Häufig erhalten die Prüflinge nach einer Fremdevaluation ein offizielles Zertifikat, eine Bescheinigung oder im Fall einer schulischen Fremdevaluation eine Note. Wird eine unterrichtliche Fremdevaluation von einer externen Institution – wie etwa im Fall der *PISA-Studien* – durchgeführt, spricht man auch von externer Evaluation. Externe Evaluationen sind zumeist formell. Führen Lehrende Tests und Prüfungen in eigener Verantwortung im Unterricht durch, spricht man von interner Evaluation. Interne Evaluationen können sowohl formell als auch informell sein.

4.Selbstevaluation?

Eine typische Selbstevaluation hat folgende Merkmale: Sie kann sowohl von der Lehrkraft initiiert werden als auch von den Lernenden selbst. Dazu können u.a. auch vorgefertigte Selbsteinstufungstests eingesetzt werden. Die Ergebnisse geben Auskunft über den eigenen Lernstand und helfen dabei, den weiteren Lernprozess zu steuern.

Lernende sollen in einer Selbstevaluation auch ihr eigenes Lernen reflektieren und Nutzen für weiteres Lernen daraus ziehen. Einige in diesem Zusammenhang wichtige Fragen, die zur Selbstreflexion anregen sollen, haben wir im Folgenden aufgelistet:

Selbstevaluation	
Was kann und weiß ich?	_____
Welches sind meine besonderen Stärken und Schwächen?	_____
Wo muss/will ich mich verbessern?	_____
Wie kann ich dabei vorgehen?	_____
Worauf muss/will ich dabei achten (z.B. Zeit, Schwierigkeit)?	_____
Wie überprüfe ich, ob mir mein Vorgehen dabei geholfen hat, mich zu verbessern?	_____
Welche weiteren Entscheidungen treffe ich und wie kontrolliere ich den Erfolg?	_____

Wenn Lernende ihre Kompetenzen selbst evaluieren, dann können die entsprechenden Informationen auch für die Lehrkraft sehr wichtig sein. Denn manchmal schätzt man z.B. bei Lernenden, die im Unterricht eher zurückhaltend sind, als Lehrkraft die mündliche Kompetenz eher niedrig ein. Eine abweichende Selbsteinschätzung von Lernenden kann dafür sensibilisieren, sie in Zukunft genauer zu beobachten.

Peer-Evaluation

Die Funktion von Peer-Evaluationen besteht vor allem darin, dass Lernende sich gegenseitig dabei helfen, über ihre sprachlichen Kompetenzen und Möglichkeiten zum Weiterlernen nachzudenken. Peer-Beurteilungen sind damit ebenso wie die Selbstevaluation ein wichtiges Verfahren für die Entwicklung der Fähigkeit zum selbstreflexiven Lernen.

Sowohl Selbst- als auch Peer-Evaluationen werden häufig im Rahmen einer formativen Evaluation in Situationen eingesetzt, die für die Lernenden keine weitreichenden Konsequenzen haben.

Isolierte und integrierte Überprüfung von Kompetenzen

3. Teilkompetenzen überprüfen?

Sie sind bereits mehrfach mit dem Begriff Teilkompetenzen in Berührung gekommen. Es wurde schon erläutert, dass es sich bei den Teilkompetenzen zum

einen um Fertigkeiten wie Hörverstehen handeln kann, zum anderen werden z.B. auch lexikalische, grammatikalische oder orthografische Kompetenzen als Teilkompetenzen bezeichnet. Im Hinblick auf die Frage, was wir mit einer Prüfung jeweils erfassen (wollen), ist die Unterscheidung einzelner Teilkompetenzen sehr wichtig. So sollte z.B. eine Prüfungsaufgabe zum Leseverstehen primär auch wirklich Leseverstehen testen und nicht etwa Schreibkompetenz.

Wenn wir uns allerdings authentische Sprachhandlungssituationen ansehen, dann stellen wir fest, dass gerade Hörverstehen und Schreiben häufig in Kombination miteinander auftreten, also in integrierter Form. Dies ist etwa dann der Fall, wenn man Informationen, die mündlich gegeben werden, dazu benutzt einen Text zu verfassen, z.B. wenn man eine telefonisch übermittelte Nachricht für eine Kollegin notieren möchte. Im Prüfungskontext spricht man hier von einer **integrierten Überprüfung** und von **integrierten Prüfungsaufgaben**. Anstelle von „integriert“ findet man zuweilen auch die Bezeichnungen „kombiniert“ oder „integrativ“.

Um Ihnen die typischen Merkmale von integrierten Aufgabenformaten noch besser zu verdeutlichen, stellen wir Ihnen jetzt ein weiteres Beispiel vor.

Testkonstrukt:

Die Prüfungsteilnehmenden sollen zeigen, dass sie sowohl relevante Informationen aus einem Hörtext als auch aus einem Lesetext verstanden haben und darüber hinaus in der Lage sind, die entnommenen Informationen beim Schreiben eines zusammenhängenden Textes in adäquater Weise zu verwenden.

Vorgaben:

- ein mündlicher Bericht über ein Praktikum in einem Jugendcamp in Deutschland in Form eines Hörtextes.
- eine schriftliche Stellenausschreibung für einen Praktikumsplatz in diesem Jugendcamp.

Aufgabenstellung:

„Schreiben Sie eine ausführliche Bewerbung, aus der Ihre persönlichen Gründe für die Bewerbung hervorgehen. Berücksichtigen Sie die Informationen, die Sie gehört und gelesen haben.“

Für die Bewertung wird man dann ein mehr oder minder detailliertes Kriterienraster verwenden.

Überlegen Sie nun bitte, welche Art der Kompetenzüberprüfung Sie in Ihrer Prüfungspraxis bevorzugen und welche Argumente jeweils dafürsprechen.

In den meisten standardisierten Prüfungen werden die Teilkompetenzen getrennt voneinander überprüft. Es gibt aber auch Beispiele, wie die aktuelle Englischprüfung *TOEFL iBT*, in der in einigen Prüfungsteilen mehrere Teilkompetenzen in integrierter Form überprüft werden. So findet man dort z.B. Aufgaben, bei denen zunächst ein längerer Text gelesen oder gehört wird und dann zu diesem Text schriftlich oder auch mündlich Stellung genommen wird. Hier wird gleichzeitig Leseverstehen bzw. Hörverstehen und Schreiben bzw. Sprechen getestet.

Man kann Kompetenzen integriert und isoliert prüfen. Ein Vorteil integrierter Prüfungsaufgaben ist, dass es sich um ein Format handelt, das in authentischer Weise Situationen oder sprachliche Handlungen aus der Realität abbildet. Ein möglicher Nachteil ist, dass man bei der Interpretation der gezeigten Leistung nicht genau weiß, inwieweit eine schwache Leistung in einer Teilkompetenz möglicherweise auf Defizite in anderen Teilkompetenzen zurückzuführen ist.

Seminar Nr. 2

Prinzipien für die Erstellung der Prüfungen.⁴

⁴ Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin (2015): DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. Goethe-Institut München. S.50-57

1. Gütekriterien von Prüfungen und Tests?
2. Standardisierte Prüfungen: Beispiele?
3. Prüfungs- und Aufgabenspezifikationen?

Schlüsselwörter: Gütekriterien, Validität, Reliabilität, Objektivität, Fairness, standardisierte Prüfungen, Prüfungs- und Aufgabenspezifikationen.

Gütekriterien von Prüfungen und Tests.

Validität (Gültigkeit)

Beim Einsatz von Prüfungen müssen wir uns stets fragen, ob und in welchem Umfang die Aussagen und Entscheidungen, die wir anhand der beobachteten Leistungen der Prüflinge treffen, gerechtfertigt sind. Anstelle von gerechtfertigt kann man auch von **valide** (gültig) sprechen.

Dabei geht es zunächst um unsere Interpretationen der beobachteten Prüfungsleistungen im Hinblick auf das zu messende Konstrukt. Im Fall des Konstrukts „Leseverstehen“ kann dies z.B. heißen: Können wir auf der Basis unserer Interpretation der beobachteten Leistung bei der Beantwortung von Verständnisfragen zu Lesetexten hinreichend valide Aussagen zu den Leseverstehenskompetenzen der Prüfungsteilnehmenden in bestimmten Realsituationen formulieren?

Weiterhin müssen wir uns fragen: Inwieweit können wir auch die Entscheidungen, die wir anhand unserer Interpretationen der Prüfungsergebnisse treffen, rechtfertigen? Können wir davon ausgehen, wenn es um Versetzungen, Zulassungen, Einstufungen usw. geht, dass unsere Prüfungen eine valide Entscheidungsgrundlage darstellen und dass die getroffenen Maßnahmen so weit wie möglich fehlerfrei sind? Auch dies ist ein Aspekt der **Validität** von Prüfungen und Prüfungsaufgaben.

Die Validität gilt als **das zentrale Gütekriterium** von Prüfungen. Das Gütekriterium Validität kann allerdings nur dann an ein Prüfungs- oder Testformat angelegt werden, wenn man die jeweilige Zielsetzung und den Einsatzbereich kennt. Eine Aussage wie: „Diese Prüfung ist valide“ ist ohne Angabe des Verwendungszwecks und des Testkonstrukts deshalb nicht

gerechtfertigt bzw. eine unzulässige Vereinfachung. Außerdem kann eine Prüfung mehr oder minder valide sein. So ist der *Deutsch-Test für Zuwanderer(dtz)*, der sich auf Niveaustufe B1 bezieht, im akademischen Kontext deutlich weniger valide als der *TestDaF*, der speziell für diesen Kontext erstellt wurde.

Ein weiterer Aspekt der Validität bezieht sich auf die inhaltliche Gültigkeit der Prüfungs- und Testaufgaben, z.B. vor dem Hintergrund eines bestimmten Curriculums oder Lehrplans. Valide bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die Testaufgaben das Curriculum oder den Lehrplan möglichst gut repräsentieren sollten. Eine Curriculum-basierte Prüfung sollte z.B. keine grammatischen Phänomene beinhalten, die im Unterricht noch nicht vorgekommen oder im Curriculum gar nicht vorgesehen sind. Dieser gerade im unterrichtlichen Kontext wichtige Aspekt wird als Inhaltsvalidität oder speziell bezogen auf Curricula auch als curriculare Validität bezeichnet.

Tests validieren

Die Validierung einer Prüfung, d.h. der Nachweis, dass eine Prüfung eine zufriedenstellende Gültigkeit aufweist, ist in der Regel ein anspruchsvolles Unternehmen und bedarf einer komplexen Argumentation. Entwickelt eine Lehrkraft eine Prüfung oder auch einzelne Aufgaben, dann ist ein Nachweis der Validität sicherlich nur ansatzweise möglich. Trotzdem sollten auch Lehrende stets kritisch reflektieren, ob die eingesetzten Prüfungsaufgaben für die jeweilige Zielsetzung hinreichend valide sind.

Zuweilen wird argumentiert, dass Prüfungsformate, die die Verwendung von Sprache außerhalb der Prüfungssituation (d.h. in authentischen Realsituationen) weitgehend simulieren, automatisch valide seien. Aber auch in Bezug auf solche authentischen Aufgabenformate gilt, dass man möglichst präzise spezifizieren muss, was genau gemessen werden soll, und dass auch genau begründet werden muss, warum eine bestimmte Prüfungsaufgabe verwendet wird und warum die Aufgabe auf eine bestimmte Weise bewertet

wurde. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ist in diesem Zusammenhang sehr hilfreich.

Reliabilität (Zuverlässigkeit)

Reliabilität bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte der Zuverlässigkeit bzw. Verlässlichkeit von Messinstrumenten und Prüfungsergebnissen. Da es sich bei Reliabilität um ein nicht einfaches Konzept handelt, geben wir Ihnen zunächst ein Beispiel in Form eines Gedankenexperiments: Stellen Sie sich vor, Sie wollen die genaue Größe von mehreren Personen messen. Sie messen mit einem flexiblen Zentimetermaßband aus Gummi. Um ganz sicher zu sein, wiederholen Sie die Prozedur kurz darauf noch einmal. Sie vergleichen die Ergebnisse und stellen erhebliche Unterschiede fest. Natürlich ist Ihnen sofort klar: Die tatsächliche Größe der einzelnen Personen kann sich in der Kürze der Zeit nicht verändert haben. Also muss es wohl an dem flexiblen Maßband aus Gummi liegen, das für diese Messung kein geeignetes Instrument ist. Anders ausgedrückt: Die Ergebnisse des Messvorgangs mit diesem Instrument sind unzuverlässig, also nicht hinreichend reliabel. Doch nehmen wir ein Beispiel aus dem Unterrichtskontext. Sie haben wahrscheinlich schon einmal die Erfahrung gemacht, dass Sie, wenn Sie sich eine Schreibaufgabe ein zweites Mal angesehen haben, zu einer etwas anderen Einschätzung der Leistung gekommen sind als beim ersten Mal.



Wenn Sie selbst bei einer zweiten Durchsicht einer Schreibaufgabe zu einer anderen Einschätzung der Leistung kommen oder wenn ein Zweitkorrektor ein anderes Urteil als Sie abgibt, dann geht es in beiden Fällen um die Beurteilerreliabilität. Wenn dieselben Beurteilenden stets weitgehend gleich streng bzw. milde und nach den gleichen Kriterien urteilen, d.h. ein konsistentes Urteil abgeben, dann spricht man auch von Intrarater-Reliabilität. Wenn

verschiedene Beurteilende zu einer ähnlichen oder gleichen Einschätzung kommen, dann spricht man von Interrater-Reliabilität.

Objektivität

Im Hinblick auf das Gütekriterium der **Objektivität** kann man drei Aspekte unterscheiden:

- Je weniger das Prüfungsergebnis von den Durchführungsbedingungen und speziell von den Prüfenden abhängt, desto größer ist die Durchführungsobjektivität der Prüfung / der Aufgabe.

- Je weniger das Ergebnis von den Auswertungs- und Bewertungsbedingungen abhängt, desto größer ist die Auswertungsobjektivität. Geschlossene Aufgabenformate wie Mehrfachwahlaufgaben sind völlig auswertungsobjektiv (sie können vom Computer ausgewertet werden) und werden deshalb auch als objektive Aufgabenformate bezeichnet. Entsprechend werden Aufgabentypen, bei denen die Bewertenden einen subjektiven Ermessensspielraum haben, wie z.B. das Schreiben eines Aufsatzes, auch als subjektive Aufgabenformate bezeichnet.

- Der dritte Aspekt der Objektivität ist die sogenannte Interpretationsobjektivität. Hier geht es darum, inwieweit unterschiedliche Personen bei der Interpretation der Ergebnisse der Auswertung und Bewertung zu übereinstimmenden Interpretationen kommen. So hat z.B. eine Prüfung eine perfekte Interpretationsobjektivität, wenn mit einem bestimmten Prüfungsergebnis (Punktwert) automatisch die Zuweisung zu einer bestimmten Lernergruppe oder auch die Vergabe einer bestimmten Note verbunden ist. Kommen dagegen z.B. zwei Lehrende bei ein und demselben bestimmten Punktwert in einem Aufsatz zu deutlich unterschiedlichen Noten, liegt eine unzureichende Interpretationsobjektivität vor.

Die Standardisierung einer Prüfung oder eines Tests zielt in der Regel auf eine Erhöhung aller drei genannten Typen von Objektivität. Insbesondere wenn es um die Auswertung von Aufgaben mit einem subjektiven Ermessensspielraum

und/oder um die Vergabe von Noten oder Berechtigungen geht, sprechen manche Autoren auch von Bewertungsobjektivität.

Objektivität und Reliabilität sagen für sich allein genommen allerdings nur relativ wenig über den Wert einer Prüfung aus. Sie sind vor allem deswegen wichtige Gütekriterien, weil es sich um notwendige Voraussetzungen für die Validität handelt. Konkret bedeutet dies, dass eine wenig objektive Prüfung auch nicht hinreichend reliabel sein kann und eine wenig reliable Prüfung auch nicht zu hinreichend validen und fairen Messergebnissen führen kann.

Fairness

Bei dem Gütekriterium der **Fairness** geht es um die Gerechtigkeit bei Prüfungen. Dabei denken Sie wahrscheinlich als Erstes an eine gerechte Bewertung und Notengebung oder auch an eine Durchführung, bei der alle die gleichen Chancen haben. Oben haben wir bereits erwähnt, dass es z.B. nicht vorkommen darf, dass einige Teilnehmende allein aufgrund des Abstandes zur Hörquelle (Lautsprecher) oder aufgrund einer größeren Vertrautheit mit den Aufgabenformaten bei ansonsten gleichen Fähigkeiten Aufgaben besser lösen als andere Teilnehmende. Auch bei der Erstellung einer Prüfung kann es schon zu Fairnessproblemen kommen, z.B. im Hinblick auf die Vertrautheit mit einem Thema. Ebenso kann es bei der Bewertung von Prüfungsleistungen zu Gerechtigkeitsproblemen kommen.

Washback-Effekt für den Unterricht

Natürlich sollten Prüfungsaufgaben immer so gestaltet sein, dass sie eine möglichst positive Auswirkung auf den Unterricht haben. Wenn z.B. nur Grammatikaufgaben in Prüfungen vorkommen, dann werden sich viele Lehrende in ihrem Unterricht vor allem auf die Vermittlung von Grammatik beziehen. Auch die Lernenden bereiten sich dann vor allem auf die entsprechenden Prüfungsaufgaben zur Grammatik vor und vernachlässigen die Kompetenzen, die in der Prüfung nicht erfasst werden, wie z.B. situationsangemessenes, kohärentes Schreiben. Der negative und der positive Effekt von Prüfungen auf den Unterricht häufig als Washback- oder Backwash-

Effekt bezeichnet. Darüber hinaus werden diese Begriffe in einem weiteren Sinn verwendet und beziehen sich dann auch auf die Rückwirkungen von Prüfungen, etwa auf die Curriculumentwicklung oder die Zulassungspolitik von Hochschulen (wie im Fall des *TestDaF*). Der Washback kann ebenso wie die Fairness als ein Aspekt der Validität gesehen werden.

Authentizität

Im Hinblick auf die **Authentizität** als Gütekriterium sind drei ihrer zentralen Merkmale für Sie als Lehrkraft besonders interessant:

- Die sprachliche Authentizität, insbesondere der verwendeten Texte. Texte sollten aus authentischen Quellen stammen wie z.B. aus einer deutschen Jugendzeitschrift. Falls Sie den Text vereinfachen oder kürzen müssen, sollten Sie darauf achten, dass er seine sprachliche Authentizität so weit wie möglich behält.

- Die situationelle Authentizität der Prüfungsaufgaben, d.h. die Aufgabe sollte einer realen zielsprachlichen Verwendungssituation entsprechen.

- Die in der Prüfungssituation geforderten sprachlichen Handlungen sollen den im zielsprachlichen Verwendungskontext vorkommenden sprachlichen Handlungen entsprechen.

Praktikabilität

Hierunter können Sie sich sicherlich schon vieles vorstellen. Wenn Sie z.B. gern einen Online-Test im Unterricht einsetzen wollen, aber nur eingeschränkt Zugang zum Internet haben, dann ist der Einsatz eines Online-Tests für Sie vermutlich nicht hinreichend praktikabel. Insgesamt gilt: Immer, wenn die für eine Prüfung notwendigen Ressourcen die vorhandenen Ressourcen überschreiten, ist die **Praktikabilität** einer Prüfung unzureichend. Die Praktikabilität kann sich auf die Herstellung, die Durchführung und die Auswertung von Prüfungen beziehen.

Nützlichkeit

Ein weiteres Gütekriterium für Prüfungen und andere Evaluationsinstrumente ist ihre **Nützlichkeit** (auch Zweckmäßigkeit; engl.

usefulness). Nützlichkeit gilt häufig als übergeordnetes Gütekriterium und bestimmt den Stellenwert der anderen Kriterien. Je nach Zielsetzung einer Prüfung wird man z.B. die Validität, Reliabilität, Authentizität und den Washback-Effekt unterschiedlich gewichten. So wird man für einen informellen Test im Unterrichtskontext die Reliabilität eher geringer gewichten. Dagegen ist es bei einem wichtigen (High-Stakes-) Zulassungstest nicht akzeptabel, wenn z.B. eine Erhöhung der Praktikabilität oder auch Authentizität zugleich zu einer deutlichen Verringerung der Reliabilität führen würde.

Transparenz

Spätestens seit Erscheinen des GER wird **Transparenz** immer häufiger als ein Qualitätsmerkmal von Prüfungen genannt. Damit ist gemeint, dass sich alle Adressaten von Prüfungen (die Teilnehmenden selbst, im Fall von jungen Lernenden auch die Eltern, mögliche Nutzerinnen und Nutzer der Prüfungsergebnisse wie Arbeitgeber oder Hochschulen) über Zielsetzung, Testkonstrukt, Prüfungsaufbau, Aufgabentypen, Qualitätsmerkmale, Art der Ergebnisermittlung, Interpretation der Ergebnisse usw. ausreichend informieren können. Für Ihre Prüfungen im Unterrichtskontext ist vor allem von Bedeutung, dass die Lernenden wissen, nach welchen Kriterien z.B. ihre Schreib- und Sprechleistungen beurteilt werden.

Trennschärfe

Bisher haben wir die Gütekriterien schwerpunktmäßig im Hinblick auf einen gesamten Test vorgestellt. **Trennschärfe** bezieht sich dagegen auf einzelne Teilaufgaben, auf sogenannte Items oder Gruppen von Items. Mit dem Begriff **Item** werden in der Regel (dekontextualisierte) Einzelaufgaben bezeichnet. Items sollten so gestaltet sein, dass sehr kompetente Prüflinge diese häufiger richtig lösen als weniger kompetente. Ist dies der Fall, dann ist das Item hinreichend trennscharf. Wenn nämlich weniger kompetente Prüflinge ein Item häufiger richtig lösen als sehr kompetente Prüflinge, dann könnte es sein, dass das Item etwas anderes testet, als man eigentlich testen wollte.

Schwierigkeit/Leichtigkeit

Soll zwischen Lernenden so differenziert werden, dass diese in eine Rangfolge gebracht werden können, muss bei der Konstruktion einer Prüfung darauf geachtet werden, dass Items nicht so schwer sind, dass sie von keinem Prüfling gelöst werden können, und nicht so einfach, dass alle sie lösen können. Denn wenn keiner oder andererseits alle ein Item lösen können, dann liefert dieses keine Informationen zur Leistungsdifferenzierung innerhalb der Lernergruppe. Im Rahmen einer bezugsgruppenorientierten Evaluation sind Items wertlos, die von allen Teilnehmenden oder von keinem gelöst werden. Im Hinblick auf eine kriteriumsbezogene Evaluation können solche Items jedoch durchaus informativ sein, da sie anzeigen, dass das jeweilige Kriterium (z.B. ein Lernziel) von allen Prüfungsteilnehmenden erreicht wurde.

Standardisierte Prüfungen: Beispiele.

Damit Sie einen tieferen Einblick in neuere standardisierte Deutschprüfungen und die dort verwendeten Aufgabenformate bekommen, zeigen wir Ihnen nun sechs verschiedene Beispiele aus unterschiedlichen Prüfungskontexten, die Sie aus der Perspektive von Lehrenden und Prüfenden betrachten sollen. Sie werden zwar in der Mehrzahl standardisierte Prüfungsaufgaben nicht selbst entwickeln, allerdings werden Sie wahrscheinlich Lernende auf solche Prüfungen vorbereiten. Daher sollten Sie natürlich auch einige standardisierte Prüfungen und deren typische Merkmale kennen. Die Kenntnis standardisierter Prüfungen ist darüber hinaus aus einem weiteren Grund für Sie von Bedeutung: Man kann daraus für das eigene Prüfen im Unterricht lernen!

Besuchen Sie nun die Webseiten zu den ausgewählten Prüfungen.

Prüfungsanbieter	Prüfungsbeispiel
<p>Goethe-Institut: http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/deindex.htm</p>	<p><i>Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1,</i> Übungssatz 01: http://www.goethe.de/lrn/pro/prf/fit/fit1_ues01_02_prueferbl.pdf</p> <p><i>Zertifikat B1 (Modellsatz Jugendliche):</i></p>

 <p>GOETHE INSTITUT</p>	<p>http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/b1_modellsatz_jugendliche_neu.pdf</p>
<p>Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD): http://www.osd.at/default.aspx?SIid=3&LAid=1</p> 	<p><i>A1 Kompetenz in Deutsch 1 (A1 KID 1):</i> http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M0/415.3dak.pdf</p>
<p>Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF): http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/Abschlusspruefung/SkalierteSprachpruefung/skaliertesprachpruefung-node.html</p> 	<p><i>Deutsch-Test für Zuwanderer A2/B1 (dtz):</i> http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeager/Sonstiges/dtz_modellsatz_e_1_pdf.html</p>
<p>Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: http://www.auslandsschulwesen.de/nn_2176922/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/DSD/node.html?__nnn=true</p> 	<p><i>Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz Stufenprüfung A2/B1 (DSDA2/B1):</i> http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_2141542/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/DSD/Modellsaetze/node.htm</p>
<p>TestDaF-Institut: http://www.testdaf.de</p> 	<p><i>TestDaF (B2/C1):</i> http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung_modellsatz3.php</p>

Sie haben sicherlich festgestellt, dass die vier Teilkompetenzen Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen in diesen

Prüfungsbeispielen immer getrennt voneinander überprüft werden. Wie bereits erwähnt, ist dies in standardisierten Prüfungen sehr häufig der Fall, in unterrichtlichen Kontexten jedoch deutlich weniger häufig.

4. Prüfungs- und Aufgabenspezifikationen?

Bei standardisierten Prüfungen werden die Überlegungen zum Testkonstrukt, zu den Prüfungszielen und zu geeigneten Aufgabenformaten in sogenannten **Prüfungsspezifikationen** schriftlich festgehalten. Sie sind das zentrale Leitdokument für Aufgabenerstellende. Prüfungsspezifikationen können sehr unterschiedlich gestaltet sein, und zwar sowohl im Hinblick auf ihren Umfang als auch bezüglich der Detailliertheit der präsentierten Informationen.

Prüfungsspezifikationen können Angaben und Beschreibungen zu folgenden Merkmalen enthalten:

- Testkonstrukt
- Prüfungsziele
- Prüfungsteilnehmende
- Prüfungscurriculum
- Aufgabenformate
- Art der Arbeitsanweisung (Instruktion)
- Situierung
- Zahl der Aufgaben und Items
- Bearbeitungszeiten (von einzelnen Aufgaben, Testteilen, dem Gesamttest)
- Abfolge der Aufgaben
- Art der Beurteilung
- Form der Rückmeldung

Ein wesentlicher Bestandteil der Prüfungsspezifikationen ist die Beschreibung der zu verwendenden Aufgaben in Form von mehr oder minder standardisierten und detaillierten **Aufgabenspezifikationen**. Auch beim Prüfen im Unterricht sind Prüfungs- und Aufgabenspezifikationen, in denen das Testkonstrukt, die Prüfungsziele sowie die Aufgabenformate angegeben werden, wichtige Hilfsmittel, um adäquate Prüfungen zu erstellen. Wenn Sie z.B.

zusammen mit anderen Kolleginnen und Kollegen Aufgaben für parallele Prüfungen erstellen, die über Ihre Klasse / Ihren Kurs hinaus für einen Leistungsvergleich eingesetzt werden sollen, dann ist sicherzustellen, dass sich die Prüfungen möglichst wenig unterscheiden. Hier können schriftliche Prüfungsspezifikationen und genaue Spezifikationen der zu entwickelnden Aufgaben einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung leisten.

Seminar Nr. 3

Aufgabenformate in Prüfungen.⁵

1. Aufgabenformate und Testkonstrukt?
2. Offene versus geschlossene Aufgabenformate?
3. Prüfungsziele und Prüfungsaufgaben?

***Schlüsselwörter:** Aufgabenformate (geschlossene, halboffene, offene), Multiple-Choice-Aufgaben, Dichotome Auswahlaufgaben, Zuordnungsaufgaben, Halboffene Aufgabenformate, Kurzantworten auf Fragen, C-Tests, Lückendiktat.*

Aufgabenformate in Prüfungen.

Sie haben bereits eine Reihe von **Aufgabenformaten** kennengelernt. Mit einigen sind Sie sicherlich auch als Prüfungsteilnehmende in Berührung gekommen. Andere setzen Sie vielleicht selbst als Lehrende und Prüfende im Unterricht ein. Bevor wir auf die zentrale Frage eingehen, was man mit bestimmten Aufgabenformaten überprüfen kann, möchten wir Sie bitten, sich anhand einer alphabetisch geordneten Liste von Aufgabenformaten bewusst zu machen, wie viele Formate existieren und welche davon Sie schon kennen.

Markieren Sie in der Tabelle die Aufgabenformate, die Sie entweder als Prüfling oder als Prüferin/Prüfer kennen.

Aufgabenformate				
	kenne ich als Prüfling	kenne ich als Prüferin/Prüfer	beides trifft zu	kenne ich nicht

⁵ Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin (2015): DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. Goethe-Institut München. S.58-69

1. Auffinden von Fehlern in einem Text (Fehlersuche)				
2. Beschreibung einer Bildgeschichte				
3. Beurteilung der Angemessenheit einer sprachlichen Äußerung z.B. in Bezug auf ihre Höflichkeit				
4. Cloze-Test (Lückenaufgabe, bei der in einem längeren Text z.B. jedes 5. oder jedes 7. Wort gelöscht wurde)				
5. C-Test (Lückenaufgabe, bei der bei jedem 2. Wort die 2. Hälfte gelöscht wurde)				
6. dichotome oder Zweifachauswahl (z.B. Ja/Nein, richtig/falsch)				
7. Diktat				
8. Fragen zum Textinhalt in Stichworten beantworten (Hörtext, Hör-Seh-Text oder Lesetext)				
9. Informationstransfer (eine verbale Anweisung wie z.B. eine Wegbeschreibung grafisch wiedergeben)				
10. Interview im Rahmen einer mündlichen Prüfung				
11. Kommentar zu einem vorgegebenen Stimulus schreiben (z.B. Zitat, Grafik, Statistik)				
12. Lückendiktat (Prüflinge füllen beim Hören eines Textes die vorgegebenen Lücken aus)				
13. Lückentext mit einer vorgegebenen Liste von Auswahlmöglichkeiten ergänzen				
14. Multiple Choice (Auswahl aus zumeist drei bis vier Möglichkeiten, von denen meist nur eine richtig ist)				
15. mündliche Reaktionen auf durch Tonträger gesteuerte vorgegebene Stimuli (z.B. auf eine Aufforderung reagieren wie beim Mündlichen Ausdruck im TestDaF)				

16. Rollenspiel, Simulation einer Handlungssituation				
17. Sprachmittlung (sinngemäßes Übertragen eines mündlichen oder schriftlichen Textes von der Ziel- in die Erstsprache oder in umgekehrter Richtung)				
18. Textfragmente in eine sinnvolle Reihenfolge bringen				
19. trichotome oder Dreifachauswahl (z.B. trifft zu / trifft nicht zu / kommt im Text nicht vor)				
20. überflüssige Wörter oder Ausdrücke in einem Text finden				
21. Übersetzung in das Deutsche oder aus dem Deutschen (Hin- bzw. Herübersetzung)				
22. Wortschatztest wie Übersetzungsäquivalente, Synonyme, Antonyme, Zuordnungen zwischen Paraphrasen und Wörtern finden, Kollokationen vervollständigen				
23. Zuordnungsaufgabe (z.B. Überschriften oder Titel kurzen Texten zuordnen)				
24. Zusammenfassen eines Textes				

Aufgabenformate und Testkonstrukt.

Welche **Kompetenzen** überprüfen Sie mit den Aufgabenformaten, die Sie regelmäßig einsetzen?

a) Denken Sie an 2 bis 3 Aufgabenformate, die Sie oft einsetzen, und notieren Sie diese. Sie können dafür auch noch einmal die Liste der Aufgabenformate durchgehen.

b) Überlegen und notieren Sie: Welche **Kompetenzen** möchten Sie überprüfen? Welche **Kompetenzen** überprüfen Sie tatsächlich?

Kompetenz, die ich prüfen möchte (intendiertes Testkonstrukt)	eingesetztes Aufgabenformat	Kompetenz/en, die ich tatsächlich mit dem Aufgabenformat prüfe
<i>orthografische Kompetenz</i>	<i>Diktat</i>	<i>orthografische Kompetenz, Hörverstehenskompetenz, lexikalische Kompetenz</i>

Auch wenn Sie bestimmte Aufgabenformate schon selbst im Unterricht eingesetzt haben, haben Sie sich möglicherweise noch nicht intensiver damit auseinandergesetzt, welche Kompetenzen man mit dem jeweiligen Format genau erfassen kann.

Zu unserem Beispiel in der Tabelle: Diktate werden gern ausschließlich mit dem Ziel eingesetzt, orthografische Kompetenzen zu überprüfen. Sie wissen aber vermutlich, dass auch weitere Kompetenzen beim Schreiben von Diktaten eine Rolle spielen. So überprüft man mit Diktaten insbesondere auch Hörverstehenskompetenzen, wie z.B. die Fähigkeit zum Erkennen von Wortgrenzen oder die Fähigkeit zum Erschließen von Wörtern aus dem Kontext. Ein anderes Beispiel für ein Aufgabenformat, das Sie vielleicht auch notiert haben, ist das Verfassen von Aufsätzen. Hiermit möchte man in der Regel überprüfen, ob die Lernenden einen kohärenten Text formulieren können. Sicherlich wird man bei der Korrektur aber auch auf die Schreibfehler achten und damit auch die orthografische Kompetenz überprüfen. Für die abschließende Bewertung muss man sich dann überlegen, wie man die verschiedenen Kompetenzen berücksichtigt. Wenn man z.B. lediglich die Anzahl der Fehler ermittelt, erfasst man nicht das gesamte Spektrum dessen, was man eigentlich überprüfen will.

Wir können hier also festhalten, dass man mit einzelnen Aufgabenformaten möglicherweise mehrere Kompetenzen prüft und dass man sich bei der Auswahl der Formate über diese Kompetenzbereiche im Klaren sein sollte; nur so ist eine angemessene Bewertung möglich.

Wichtig ist, dass Sie sich bei der Wahl des Aufgabenformats immer Gedanken über das Testkonstrukt machen. Haben Sie z.B. einen Lückentext zur Überprüfung der Kenntnisse der Lernenden gewählt, dann sollten Sie sich darüber im Klaren sein, dass Sie damit lediglich sprachliches Wissen erfassen, nicht aber die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens in kommunikativen Situationen. Kompetenzorientiertes Prüfen und Evaluieren beinhaltet jedoch immer auch die Überprüfung der Fähigkeit, die Kenntnisse in bestimmten

Kontexten und bei der Lösung bestimmter Aufgaben anzuwenden. Das heißt nicht, dass wir uns dafür aussprechen, auf die Überprüfung sprachlichen Wissens z.B. anhand von Lückenformaten oder auch anhand von Multiple-Choice-Aufgaben zu verzichten. Das Wissen zur Bildung des Partizips II, das Sie mithilfe des Lückentexts überprüfen können, ist sicherlich eine wichtige Teilkomponente kommunikativer Kompetenz. Im Rahmen eines kompetenz- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts darf man allerdings nicht bei der Erfassung dieser Teilkomponente stehen bleiben.

Paarformat kann sowohl als Lernaktivität im Unterricht als auch als Prüfungsaufgabe genutzt werden. Als Lernaktivität würde man die Paare durchaus auch parallel arbeiten lassen und je nach Bedarf helfend eingreifen. Wenn Sie den vorgeschlagenen Aufgabentyp zur Bewertung einsetzen wollen, dann muss eine Möglichkeit gefunden werden, die Paare jeweils einzeln zu prüfen. Es darf sich also immer nur ein Paar im Prüfungsraum befinden.

Offene versus geschlossene Aufgabenformate.

Es werden zwei Hauptklassen von Aufgabenformaten unterschieden: offene und geschlossene Aufgaben sowie noch eine Zwischenkategorie: halboffene Aufgaben.

Offene Aufgabenformate

Bei offenen Aufgaben wird die Reaktion der Prüfungsteilnehmenden relativ wenig gesteuert. Ein Extrembeispiel ist eine Schreibaufgabe wie: „Diskutieren Sie die Vor- und Nachteile von Studiengebühren.“ Eine solche Aufgabe hat den Nachteil, dass sich die von den Prüflingen verfassten Texte kaum objektiv bewerten lassen, weil unklar bleibt, was genau als Aufgabenlösung erwartet wird. Man versucht deshalb in der Regel zumindest eine gewisse inhaltliche Steuerung zu erreichen, z.B. bei offenen Schreib- oder Sprechaufgaben durch Vorgaben wie etwa kurze Texte, Bilder oder Grafiken.

Eine Aufgabenstellung für eine weniger offene Schreibaufgabe könnte folgendermaßen aussehen:

- 2** Sie bekommen eine Einladung zu einem Vorstellungsgespräch bei einer Firma in Bremen. Das Vorstellungsgespräch findet am Freitag um neun Uhr statt. Sie müssen schon am Donnerstag von Augsburg anreisen.

Antworten Sie. Wählen Sie von den vier Punkten drei aus und schreiben Sie zu jedem Punkt ein bis zwei Sätze.



studio d A2, S. 220.

Geschlossene Aufgabenformate

Multiple-Choice-Aufgaben

Der bekannteste geschlossene Aufgabentyp ist wohl die **Multiple-Choice-Aufgabe (MC-Aufgabe)** – auch als Mehrfachwahlaufgabe bezeichnet. MC-Aufgaben bestehen in der Regel aus einer Arbeitsanweisung, aus einem **Aufgabenstamm** (auch als Itemstamm bezeichnet) sowie mehreren Antwortmöglichkeiten (Optionen). Die richtige Antwort wird als Lösung oder auch als **Attraktor** bezeichnet, die übrigen Wahlmöglichkeiten als **Distraktoren**. Zumeist gibt es 3-4 Antwortmöglichkeiten und nur eine einzige korrekte Antwort. Leider ist es erfahrungsgemäß häufig schwierig, mehrere sinnvolle Optionen zu finden.

Geht es, wie häufig bei der Überprüfung pragmatischer oder interkultureller Kompetenzen, nicht um die Richtigkeit, sondern um die Adäquatheit von Äußerungen, dann kann es durchaus der Fall sein, dass z.B. bei einer Vierfachwahlaufgabe alle vier Optionen prinzipiell möglich sind, eine der Optionen jedoch am angemessensten ist. Diese wird dann auch als Best-Antwort bezeichnet.

Sie sind schon zahlreichen Beispielen für MC-Aufgaben in den standardisierten Tests begegnet. Ein Beispiel für eine Hörverstehensaufgabe sehen Sie hier als Ausschnitt.

Hören Teil 2



Sie hören fünf Ansagen aus dem Radio. Zu jeder Ansage gibt es eine Aufgabe. Welche Lösung (a, b oder c) passt am besten?

Markieren Sie Ihre Lösungen für die Aufgaben 5 – 9 auf dem Antwortbogen.

5 Wo liegen Gegenstände auf der Straße?

- a Auf der A3.
- b Auf der A5.
- c Auf der A45.

Prüfungstraining Deutsch-Test für Zuwanderer, S.111.

Betrachten Sie nun die folgende MC-Aufgabe zum Leseverstehen. Den Prüflingen wird ein Lesetext über Hauptstädte der Welt zusammen mit einer Arbeitsanweisung (Instruktion) und einer Dreifachwahlaufgabe als Item vorgelegt.

Leseverstehen
Markieren Sie die richtige Antwort mit einem Kreuz.
Berlin liegt in
<input type="radio"/> Aserbajdschan
<input type="radio"/> China
<input type="radio"/> Deutschland

Formal besteht diese Aufgabe aus der Arbeitsanweisung „Markieren Sie die richtige Antwort mit einem Kreuz“, dem Aufgabenstamm „Berlin liegt in“ und 3 Optionen – mit der korrekten Lösung „Deutschland“. Viele Prüflinge werden die korrekte Lösung allerdings ohne jegliches Textverständnis allein aufgrund ihres Weltwissens finden. Es handelt sich hier um eine Aufgabenstellung, die in Bezug auf das Testkonstrukt Leseverstehen zu konstruktirrelevanter Varianz und damit zu einer verzerrten Messung führen kann. Dies ist sicherlich ein Extrembeispiel. Weniger extreme Beispiele für Aufgaben, bei denen die Lösung vom Weltwissen abhängt oder die Aufgabenlösung ohne ein Lesen des Textes gefunden werden kann, kommen allerdings häufig vor. Deshalb sollten Sie bei MC-Aufgaben überprüfen, ob Sie durch die Items wirklich das Textverständnis und nicht das Weltwissen prüfen.

MC-Aufgaben, aber auch andere geschlossene Aufgabenformate, werden oft bei der isolierten Überprüfung des Hör- oder Leseverstehens eingesetzt. Natürlich verwendet man in der Regel nicht nur ein einziges Item zur Überprüfung des Hör- oder Leseverstehens – dies haben Sie bei der Sichtung der standardisierten Prüfungen sicherlich festgestellt. Damit man eine valide und reliable Aussage erhält, sollte eine möglichst hohe Anzahl von Items zur Erfassung einer Teilkompetenz verwendet werden. Deshalb haben auch Prüfungen, die für die Teilnehmenden wichtige Konsequenzen haben, wie z.B. die Zulassung zu einem Studium, eine relativ hohe Zahl von Lese- und Hörverstehensitems (siehe z.B. den *TestDaF*). Da allerdings beim Prüfen immer nur eine begrenzte Zeit und begrenzte Ressourcen zur Verfügung stehen, gilt es prinzipiell, mit möglichst wenigen Aufgaben möglichst verlässliche Informationen über die Testteilnehmenden zu erhalten.

Gute MC-Items sind also schwierig zu erstellen. Zudem stellt sich häufig heraus, dass auch sorgfältig entwickelte MC-Items beim Testeinsatz nicht adäquat funktionieren. MC-Items werden deshalb im Fall standardisierter Prüfungen gründlich voreerprobt. Wenn Sie selbst MC-Aufgaben erstellen wollen, müssen Sie eine Reihe von Regeln beachten, die wir Ihnen in Teilkapitel 5.1 noch vorstellen.

4. Dichotome Auswahlaufgaben?

Insbesondere zur Überprüfung des Hörverstehens setzt man anstelle von MC-Aufgaben gerne **dichotome Auswahlaufgaben** ein – meist in Form von Ja/Nein- oder Richtig/Falsch-Aufgaben. Die Prüfungsteilnehmenden müssen dabei z.B. im Anschluss an ein gehörtes Gespräch beurteilen, ob vorgegebene Aussagen zum Inhalt des Gesprächs richtig oder falsch sind.

Bei dichotomen Auswahlaufgaben ist die Leselast geringer als bei MC-Aufgaben und sie können deshalb leichter während des Hörens bearbeitet werden. Sie sind zudem deutlich authentischer als MC-Aufgaben und lassen sich auch

relativ einfach konstruieren. Außerdem sind sie in der Erstellung sehr ökonomisch und wie MC-Aufgaben absolut objektiv auswertbar. Sie haben allerdings den Nachteil, dass die Prüfungsteilnehmenden die richtige Lösung mit einer Wahrscheinlichkeit von 50% erraten können. Man benötigt deshalb relativ viele voneinander unabhängige Items zu einem Text, damit die Ratewahrscheinlichkeit hinreichend gering ist.

Teil 4

Arbeitszeit: 15 Minuten

Lesen Sie die Texte 20–26. Wählen Sie: Ist die Person für eine Erhöhung des Rentenalters auf 70 Jahre?

In einer Zeitschrift lesen Sie Kommentare zu einem Artikel über die Erhöhung des Rentenalters auf 70 Jahre.

Beispiel: 0 Bernhard ja nein

20 Wolfram ja nein
 21 Martin ja nein
 22 Michaela ja nein
 23 Corinna ja nein

24 Sybille ja nein
 25 Gloria ja nein
 26 Gilbert ja nein

Leserbriefe

Beispiel:
 Wir sollen jetzt schon bis 67 arbeiten. Für manche Menschen ist das zu lange, denn wer acht Stunden pro Tag am Bau oder in der Fabrik schuftet, der ist nach vierzig Arbeitsjahren verbraucht und oft auch krank. Vielleicht möchten manche Politiker ja gern bis ins hohe Alter arbeiten, das gilt aber nicht für alle!
 Bernhard, 49, Gelsenkirchen (Deutschland)

23 Früher waren alte Menschen für die Familie wichtig. Sie hatten festgelegte Aufgaben in Haus und Hof, ohne die Alten war die Arbeit nicht zu schaffen. Wer in Rente ging, machte in der eigenen Familie weiter. Das ist heute nicht mehr so. Viele ältere Menschen langweilen sich, sie werden nicht mehr gebraucht und verfallen in Depressionen. Warum sollen sie nicht arbeiten, solange sie können?
 Corinna, 32, Linz (Österreich)

Fit fürs Zertifikat B1, S. 47.

Um die Ratewahrscheinlichkeit zu reduzieren, kann man die Prüflinge beim Leseverstehen auch auffordern, ihre Entscheidung kurz zu begründen oder die Zeile im Lesetext anzugeben, die sie für ihre Entscheidung herangezogen haben.

Ein entsprechendes Item könnte z.B. folgendermaßen aussehen:

Kreuzen Sie „ja“ oder „nein“ an. Begründen Sie Ihre Entscheidung durch Angabe der Zeilennummer.

	ja	nein	Zeilennummer
Bernhard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

--	--	--	--

Für die Überprüfung des Leseverstehens wird das Ja/Nein-Format ab und zu durch eine dritte Option „Steht nicht im Text“ erweitert. Dadurch reduziert sich die Ratewahrscheinlichkeit und die Items werden deutlich schwieriger. Beim Hörverstehen sollte man dieses Format nicht einsetzen, weil das Abgleichen der gehörten Informationen mit dem Item eine zu hohe Gedächtnisbelastung darstellt.

Zuordnungsaufgaben

Ein weiteres wichtiges geschlossenes Aufgabenformat sind Zuordnungsaufgaben. Um zu illustrieren, wie eine solche Aufgabe z.B. im Bereich des Hörverstehens aussehen könnte, geben wir Ihnen ein Beispiel aus dem Modellsatz zur *ÖSD-Prüfung A1 Kompetenz in Deutsch I* (A1 KID 1) für die Altersgruppe 10 – 14 Jahre. Die zugehörige mp3-Audiodatei und den Lösungsschlüssel finden Sie ebenfalls auf dieser Webseite: <http://www.osd.at/default.aspx?Slid=32&LAid=1&ARid=278>



Name: _____

Hörverstehen

insgesamt ca. 15 Minuten

Aufgabe 1

10 Punkte

Lies Aufgabe 1 gut durch. Du hast 30 Sekunden Zeit.

Situation: Du hörst jetzt 5 verschiedene Texte. Welcher Text passt zu welchem Bild? Schreib die Nummer des Textes in das Kästchen neben dem Bild. Du hörst jeden Text ein Mal.

Achtung: Es gibt ein Bild zu viel!

A am Flughafen



Text

B beim Videospiele



Text

C beim Frühstück



Text

D mit Schulfreundinnen



Text

E in der Klasse



Text

F am Fußballplatz



Text

[Sprecherinnen und Sprecher aus Deutschland, Österreich und der Schweiz]

(A1 Kompetenz in Deutsch 1, ÖSD)

Die Aufgabe besteht aus fünf Hörtexten und sechs Bildern. Ein Bild ist zu viel. Für jede richtige Zuordnung eines Textes zu einem Bild werden zwei Punkte vergeben. Maximal sind somit insgesamt 10 Punkte erreichbar. Verwendet man, wie in dem vorliegenden Beispiel, anstelle einer Liste mit Aussagen eine Liste mit Bildern, dann müssen diese möglichst eindeutig interpretierbar sein. Zur Verdeutlichung können die Bilder, wie oben zu sehen ist, auch noch mit

treffenden Titeln versehen sein. Entsprechende Bildlisten werden häufig in Prüfungen für nicht sehr fortgeschrittene Lernende sowie für Kinder und Jugendliche eingesetzt. Ein wichtiger Vorteil von Items in Form von Bildern in einem Hörverstehenstest ist, dass während des Hörens nur eine geringe Leseleistung gefordert ist und wir somit wirklich in erster Linie Hörverstehenskompetenzen erfassen.

Halboffene Aufgabenformate

Kurzantworten auf Fragen

Ein typisches Merkmal von halboffenen Aufgaben ist, dass die Prüflinge selbst eine kurze Äußerung in der Zielsprache produzieren müssen, wie z.B. Kurzantworten auf Fragen zu einem Hör- oder Lesetext. Dabei muss es sich nicht unbedingt um Fragen handeln, sondern es können auch Aussagen oder Aufforderungen, bestimmte Informationen zu nennen, als Stimulus vorkommen. Ein Beispiel für den Aufgabentyp Kurzantwort finden Sie u.a. in den Modellsätzen zum Testteil Hörverstehen des *TestDaF*: Dort werden zum Text 1 jeweils acht Fragen gestellt (Aufgaben 1-8), die in Form von Kurzantworten zu beantworten sind. Wenn Sie eine solche Prüfungsaufgabe selbst erstellen wollen, dann sollten Sie darauf achten, dass die Aufgabe so gestellt ist, dass die Antwortmöglichkeiten der Prüflinge möglichst eingeschränkt sind. Ist das nicht der Fall, dann kann dies zu großen Problemen bei der Bewertung führen. Wichtig ist auch, dass bei den Kurzantworten nur deren inhaltliche Übereinstimmung mit dem Hör- oder Lesetext beurteilt wird und nicht die Rechtschreibung oder Grammatik. Dies mag Ihnen zunächst seltsam erscheinen; doch denken Sie noch einmal an das Testkonstrukt. Wenn Sie wirklich nur das Lese- oder Hörverstehen messen wollen, sollten die grammatikalische und die orthografische Korrektheit unberücksichtigt bleiben. Wenn dies nicht der Fall ist, dann kann das zu konstruktirrelevanter Varianz und zu einer Minderung der Validität führen.

C-Tests

Eine andere Aufgabenform, die man auch dem halboffenen Format zurechnen kann, ist der Ihnen schon bekannte C-Test (siehe Teilkapitel

3.2, Aufgabe 18, Prüfungsbeispiel C). Wenn man die korrekten Lösungen in Form einer Lösungsliste festlegt, kann dieses Format völlig objektiv ausgewertet werden. Mittlerweile können C-Tests auch online bearbeitet werden. Man erhält dann in der Regel sofort ein Ergebnis, da die Auswertung rein mechanisch erfolgt. Wir empfehlen Ihnen, selbst einmal an einem Online-C-Testteilzunehmen.

Lückendiktat

Abschließend möchten wir noch auf das Lückendiktat als halboffene Aufgabenform hinweisen, das vor allem zur Überprüfung des Hör- bzw. Hörsehverstehens eingesetzt wird. Dabei wird den Prüflingen ein monologischer oder dialogischer Audio- bzw. Videotext vorgespielt und eine Transkription mit Lücken vorgelegt. In dieser Transkription sind eine Reihe von Wörtern gelöscht, die für das Verstehen wichtig sind. Die Schreibung der Wörter sollte in der Regel bekannt sein. Die Aufgabe der Prüflinge ist es, während des Hörens im Transkript die gelöschten Wörter zu rekonstruieren. Man muss sich allerdings darüber im Klaren sein, dass bei diesem Aufgabenformat auch die Lesekompetenz eine Rolle spielt. Außerdem dürfen bei dieser Hörverstehensaufgabe im Gegensatz zu einem konventionellen Diktat Rechtschreibfehler nur dann eine Rolle spielen, wenn die korrekte Bedeutung eines ergänzten Wortes nicht klar zum Ausdruck kommt. Denn sonst würden sich orthografische Fähigkeiten als konstruktirrelevanter Faktor negativ auf die Interpretation der Testergebnisse auswirken.

Die einzelnen Aufgabenformate haben – wie Sie auch schon oben gesehen haben – jeweils bestimmte Vorteile, aber auch spezifische Nachteile. Diese hängen vom jeweiligen Einsatzbereich ab. So ist z.B. die Konstruktion von geeigneten MC-Aufgaben sehr aufwändig. Wenn man allerdings sehr viele Prüfungsteilnehmende hat, dann lohnt sich dieser Aufwand, weil die Auswertung von MC-Aufgaben einfacher ist als die Bewertung von Kurzantworten.

Prüfungsziele und Prüfungsaufgaben.

Die Wahl der jeweiligen Prüfungsaufgaben hängt, wie bereits erwähnt, grundsätzlich von den Zielen ab, die mit der Prüfung verfolgt werden.

Lesen Sie nun ein Prüfungsszenario und entscheiden Sie sich für eine der vorgestellten Prüfungsaufgaben.

Prüfungsszenario

Stellen Sie sich vor, Sie bekommen eine Lernergruppe zugeteilt, die zwei Jahre Deutschunterricht hatte. Sie kennen die letzten Noten, die Ihre Vorgängerin vergeben hat. Sie wissen von der Vorgängerin, dass sie einen beträchtlichen Teil des Unterrichts in der Erstsprache der Lernenden abgehalten und viel Wert auf Grammatik gelegt hat. Sie wollen Ihren Unterricht handlungsorientierter gestalten und auch mündliche Kommunikation stärker betonen. Außerdem hat Ihre Lernergruppe die Chance, demnächst einen Aufenthalt an einer Partnerschule in Deutschland finanziert zu bekommen. Sie überlegen sich, wie Sie am besten die entsprechenden Kompetenzen Ihrer Lernenden erfassen können, um dann anschließend den Unterricht an den vorhandenen Kompetenzen zu orientieren. Sie versuchen also, die Ausgangslage Ihrer Lernenden in Bezug auf den geplanten Aufenthalt in Deutschland festzustellen.

Ziel der Prüfung

Sie wollen wissen, was Ihre neuen Schülerinnen und Schüler überhaupt mündlich auf Deutsch äußern können und ob sie auch in einer Austauschsituation zumindest ansatzweise zurechtkommen können, d.h. ob ihre mündliche Handlungsfähigkeit dem GER-Niveau A2 entspricht.

Wir stellen Ihnen drei Beispiele für Prüfungsaufgaben vor, die sich auf ein solches Prüfungsszenario beziehen könnten.

Prüfungsaufgabe A

Interview durch die Lehrkraft

Sie prüfen die Schülerinnen und Schüler nacheinander, und zwar jeweils individuell fünf Minuten außerhalb des regulären Unterrichts. Sie haben einen

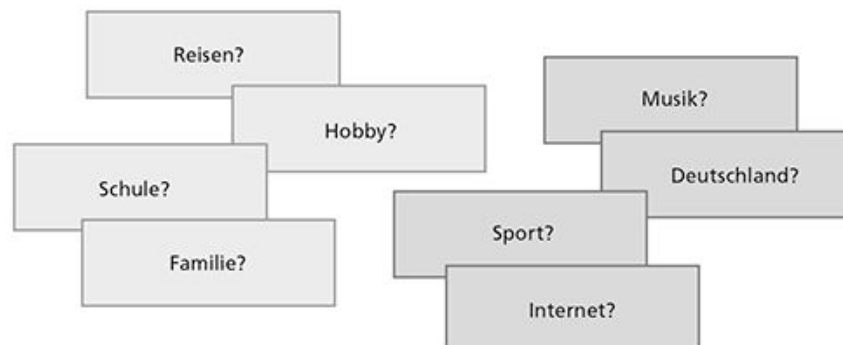
Fragenkatalog vorbereitet, aus dem Sie jeweils eine Auswahl an Fragen an die einzelnen Lernenden richten.

Sprechen: Interview durch die Lehrkraft
→ Wünsche an den Auslandsaufenthalt
→ bisherige Erfahrungen mit Deutschland, mit der deutschen Sprache usw.
→ Kontakte: z. B. Internetfreunde
...

Prüfungsaufgabe B

Paarprüfung

Die Schülerinnen und Schüler suchen sich jeweils eine Gesprächspartnerin / einen Gesprächspartner, mit der/dem sie normalerweise nicht viel zu tun haben. Durch diese Zusammenstellung der Paare soll sichergestellt werden, dass die Lernenden auch für sie neue Informationen erfragen können. Sie bestellen die Schülerinnen und Schüler paarweise zur Prüfung und geben den Prüflingen z.B. jeweils vier Karten, die folgendermaßen gestaltet sein könnten:



Mithilfe der Stichworte auf den Karten stellen die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig Fragen und beantworten sie.

Prüfungsaufgabe C

Schreiben einer E-Mail

Die Schülerinnen und Schüler sollen eine E-Mail an eine fiktive Austauschschülerin oder einen fiktiven Austauschschüler verfassen. Sie geben folgende Aufgabenstellung:

Schreiben: Verfassen einer E-Mail

Wir wollen unsere Partnerschule kennen lernen und fahren deshalb nächstes Jahr gemeinsam nach Deutschland. Jeder wohnt bei einem Schüler / einer Schülerin. Du hast die Internetadresse deines Austauschschülers / deiner Austauschschülerin erhalten und nimmst per E-Mail den ersten Kontakt auf.

Schreibe bitte eine **E-Mail** an deine Austauschschülerin / an deinen Austauschschüler (mindestens 50 Wörter). Schreibe zu jedem Punkt bitte ein bis zwei Sätze.

- 1 Stelle dich vor: Familie, Hobbies, Interessen.
- 2 Informiere dich über deine/n Austauschpartner/in.
- 3 Informiere dich über den Ort, die Schule, Freizeit.
- 4 Vergiss nicht die Anrede und den Schluss!

Bewerten Sie jede der drei Prüfungsaufgaben: A. Interview durch die Lehrkraft, B. Paarprüfung und C. Verfassen einer E-Mail aus Ihrer Sicht und für Ihren Kontext.

Seminar Nr. 4

Forschung des Auditoriums und Feedback.⁶

1. Bewertung der Prüfungsleistungen?
2. Rückmeldung der Prüfungsleistungen?

***Schlüsselwörter:** Merkmale guter Bewertungskriterien, Bewertungskriterien für produktive Prüfungsaufgaben, Rückmeldung zu den Prüfungsleistungen, sinnvolle Arten der Rückmeldung.*

Bewertung der Prüfungsleistungen

Auswertung und Bewertung

Wir haben bisher die Begriffe Auswertung und Bewertung von Prüfungsleistungen verwendet, ohne eine Unterscheidung zu treffen. Sie werden allerdings, wenn Sie sich näher mit Prüfen und Evaluieren beschäftigen, auf Bedeutungsunterschiede treffen. Im Zusammenhang mit der Auswertung und Bewertung von Prüfungsleistungen wird Ihnen vielleicht auch der Ausdruck „Messen“ begegnen, so wird etwa im schulischen Kontext oft von „Leistungsmessung“ gesprochen.

⁶ Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin (2015): DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. Goethe-Institut München. S.72-86

Von **Auswertung** spricht man häufig dann, wenn man z.B. bei geschlossenen Aufgabenformaten die richtigen Lösungen anhand eines Lösungsschlüssels auszählt und auf diese Weise für jede Kandidatin / jeden Kandidaten einen Punktwert ermittelt. Bei einer **Auswertung** gibt es keinen oder nur einen sehr geringen subjektiven Ermessensspielraum. Das Prüfungsergebnis wird bei standardisierten Prüfungen häufig sogar rein mechanisch mithilfe eines Scanners und eines Computers ermittelt. Dies ist meist bei der Überprüfung von rezeptiven **Kompetenzen** der Fall.

Möglicherweise sind Sie der Meinung, dass eine **Auswertung** doch recht einfach ist, da es sich um ein reines Auszählen handelt. Dies ist in der Tat z.B. bei einem MC-Test der Fall, dessen **Auswertung** völlig automatisiert und objektiv erfolgen kann. Problematischer wird es, wenn Sie als Lehrende bei einer wenig gesteuerten Schreibaufgabe die Fehler zählen wollen. Denn dann gibt es sicherlich eine Reihe von Problemfällen und somit einen gewissen subjektiven Ermessensspielraum.



Eher von **Bewertung** oder auch von Beurteilung spricht man, wenn man die Leistung der Lernenden anhand von Kriterien wie Flüssigkeit, Spontaneität oder auch Textkohärenz einschätzt und auf dieser Basis dann ein Testergebnis z.B. in Form einer Punktzahl oder einer Zuweisung zu einem GER-Niveau ermittelt. Für eine **Bewertung** ist typisch, dass die Bewertenden bei der Anwendung der Kriterien einen gewissen subjektiven Ermessensspielraum haben. Dies ist meist bei mündlichen oder schriftlichen produktiven Leistungen der Fall.

Bewertung bei offenen Prüfungsaufgaben



Wir möchten Ihnen dafür ein konkretes Beispiel vorstellen:

Eine Dozentin möchte sich einen Eindruck über die schriftsprachlichen Kompetenzen ihrer ausländischen Studierenden verschaffen, die seit drei Monaten Deutsch als Fremdsprache an einer deutschen Hochschule studieren. Sie stellt ihren Studierenden folgende Aufgabe:

Schreiben: Verfassen einer E-Mail

Schreiben Sie mir bitte eine E-Mail und schildern Sie Ihre Erfahrungen und die Unterschiede zwischen Ihrem Studium hier in Deutschland und in Ihrem Land.

Sehen Sie in der nächsten Aufgabe ein Beispiel, wie ein Student diese Aufgabe gelöst hat. Zur Anonymisierung haben wir im Text die tatsächlichen Länder- und Herkunftsbezeichnungen durch fiktive Bezeichnungen ersetzt.

Bewerten Sie diesen Lernertext: Markieren Sie in der E-Mail die Fehler und ermitteln Sie ihre Gesamtzahl.

An...	
Cc...	
Betreff:	

1 Sehr geehrte Frau Professor

3 Ich möchte etwas darüber schreiben, dass ich in Deutschland schockiert habe. Als ich in der
4 letzten Zeit mit meinem Studium von DaF angefangen habe, gibt es viele, die mich überrascht
5 haben. Auffälliger Unterschied ist, dass die Studenten in der Vorlesung aktiv ihre Meinung oft
6 äußern können. Z. B. für Logonesien ist es sehr mutiges Verhalten aus unserer Gewohnheit. Die
7 Vorlesungen in Deutschland sind immer nicht einseitig, sondern eher kommunikativ zwischen
8 dem Lehrer und den Studenten. Ich habe aus dem Vergleich mit der Vorlesung in Logonesien
9 solches Gefühl gehabt. Ich habe mich sehr geschämt, nachdem ich aktive Studenten gesehen
10 habe. Ich dachte, dass ich auch so sein muss. Außerdem sind alle Universitäten in Logonesien

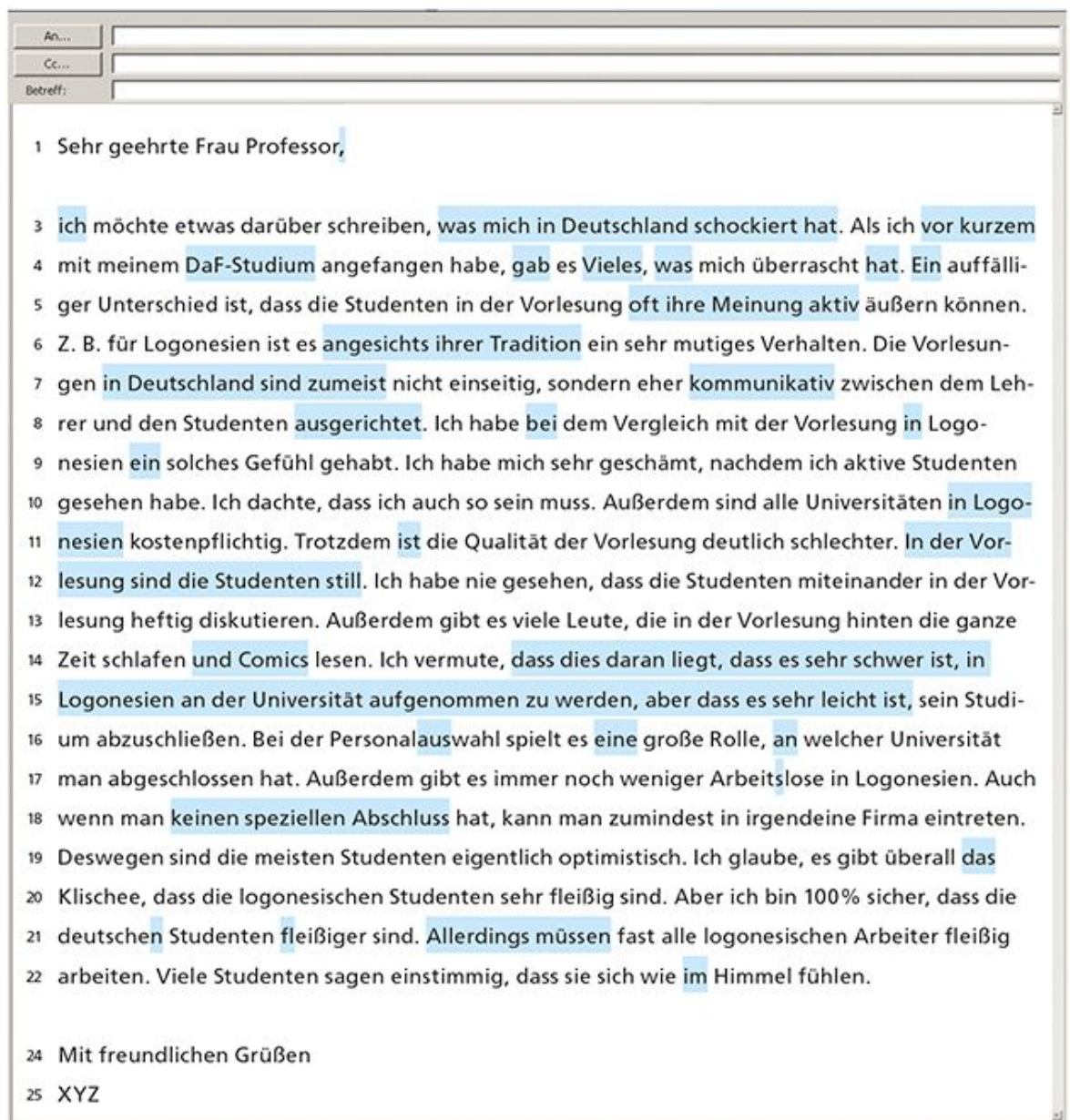
11 kostenpflichtig. Trotzdem sind die Qualität der Vorlesung deutlich schlechter. Die Vorlesung sind
12 still. Ich habe nie gesehen, dass die Studenten miteinander in der Vorlesung heftig diskutieren.
13 Außerdem gibt es viele Leute, die in der Vorlesung hinten die ganze Zeit schlafen, Animation le-
14 sen. Ich vermute den Grund so, dass die Universität in Logonesien sehr schwer einzutreten, und
15 sehr leicht sein Studium abzuschließen. Als wichtige Urteilung bei der Personalwahl spielt es
16 große Rolle, von welcher Universität man abgeschlossen hat. Außerdem gibt es immer noch we-
17 niger Arbeitlose in Logonesien. Auch wenn man ohne spezielle Leistung hat, kann man mindes-
18 tens in irgendeine Firma eintreten. Deswegen sind die meisten Studenten eigentlich optimis-
19 tisch. Ich glaube, es gibt überall Klischee, dass die logonesischen Studenten sehr fleißig sind.
20 Aber ich bin 100% sicher, dass die deutsche Studenten Fleißiger sind. Obwohl fast alle logonesi-
21 schen Arbeiter fleißig arbeiten müssen. Viele Studenten sagen einstimmig, dass sie sich wie in
22 der Himmel fühlen.

24 Mit freundlichen Grüßen
25 XYZ

Rüdiger Grotjahn und Karin Kleppin haben als Muttersprachler/Muttersprachlerin des Deutschen sehr lange darüber diskutiert, was genau als Fehler gezählt werden sollte, was noch so eben akzeptabel ist oder auch wie viele Fehler man zählen sollte, wenn ein Teilsatz insgesamt falsch oder ‚schief‘ ist. Bei der Korrektur haben sie versucht, den ursprünglichen Text möglichst wenig zu verändern. Ganz zufrieden sind sie auch mit der korrigierten

Fassung nicht; denn sie „hört sich immer noch nicht ganz deutsch an“. Außerdem können sie an einigen Stellen auch nicht mit Sicherheit sagen, was der Schreiber eigentlich genau sagen wollte. Sie können also völlig unbesorgt sein, wenn auch Sie Probleme bei der Identifizierung und beim Zählen von Fehlern hatten. Das ist sogar fast der Normalfall bei frei formulierten Lernertexten.

Einige Fehler – im Folgenden mit einem Stern (*) gekennzeichnet – sind mit Sicherheit leicht zu ermitteln, vor allem dann, wenn es um orthografische Fehler geht wie in Zeile 7 *kommuikativ oder in Zeile 20 die Großschreibung von *Fleißiger. Auch wenn es um grammatische Bezüge geht, wie in Zeile 20 die *deutsche Studenten, hatten wir natürlich keine Probleme bei der Fehleridentifikation. Dennoch muss man sich fragen: Zählen wir entsprechende Konkordanzfehler (z.B. fehlende Übereinstimmung zwischen Adjektiv und Substantiv in Bezug auf Kasus und Genus) bei jedem Vorkommen oder nur beim ersten Vorkommen und danach als Wiederholungsfehler?



An anderen Stellen wird es wesentlich komplizierter. An einigen Beispielen wollen wir verdeutlichen, warum es schwerfallen kann, jeweils eine genaue Fehleranzahl zu ermitteln:

Zeile	Kommentar
1, 3	Nach der Anrede im Deutschen wird ein Komma gesetzt, danach fährt man in Kleinschreibung fort; doch soll man dies schon als Fehler zählen und wenn, dann z.B. als einen halben, zwei halbe oder sogar zwei ganze Fehler?

3, 4, 5	Grammatisch ist es vollkommen korrekt, dass man schreibt: <i>als ich in der letzten Zeit angefangen habe</i> . Der Ausdruck <i>in der letzten Zeit</i> bezeichnet allerdings normalerweise die Dauer der Zeit und nicht einen bestimmten Zeitpunkt, an dem man etwas angefangen hat. Die Formulierung <i>es gibt viele, die mich überrascht haben</i> ist grammatisch korrekt, aber <i>viele</i> bezeichnet entgegen der Intention des Schreibers Personen.
6	<i>aus unserer Gewohnheit</i> . Idiomatic ist <i>aus Gewohnheit</i> ; doch auch dies passt hier nicht. Wahrscheinlich ist „angesichts ihrer Tradition“ gemeint.
9	<i>ich habe mich sehr geschämt haben</i> wir nicht korrigiert. Wir sind allerdings nicht völlig sicher, ob wirklich das sehr starke Gefühl des Schämens gemeint ist.
11	<i>Die Vorlesung sind still</i> . Hier gibt es einen eindeutigen Konkordanzfehler. Zudem kann nicht die Vorlesung still sein, der Dozent wird ja sprechen. Aber wahrscheinlich soll betont werden, dass die Studenten schweigen.
14, 15	<i>Ich vermute den Grund so, dass die Universität in Logonesien sehr schwer einzutreten, und sehr leicht sein Studium abzuschließen</i> . Hier kann man angesichts der Tatsache, dass man den gesamten Satz umformulieren muss, keine eindeutige Entscheidung treffen, wie viele Fehler man zählen sollte.

Das Fehlerzählen in Lernertexten ist schwieriger als man zunächst vermutet. Der häufig verwendete Fehlerquotient ist deswegen problematisch. Für den Fehlerquotienten wird die Anzahl der Fehler durch die Anzahl der Wörter eines Textes dividiert und das Ergebnis mit 100 multipliziert. Wenn ein Text z.B. 300 Wörter umfasst und dabei 20 Fehler auftreten, dann beträgt der Fehlerquotient 6,7; d.h. auf 100 Wörter hat der Schreiber durchschnittlich ca. sieben Fehler gemacht. Dies suggeriert, dass es sich um eine einfache Auswertung handelt.

Wegen der Probleme, die wir hier besprochen haben, sieht man heute häufig davon ab, einen Fehlerquotienten zu berechnen. Wenig gesteuerte schriftliche Produktionen werden in der Regel anhand verschiedener sprachlicher und inhaltlicher Kriterien bewertet. Korrektheit ist dann nur eines dieser Kriterien.

Weitere Kriterien, die bei der Bewertung von längeren mündlichen und schriftlichen Texten verwendet werden können, finden Sie in der Liste in der nächsten Aufgabe. Bei einigen dieser Kriterien, wie Wortschatz, Korrektheit, syntaktische Komplexität, handelt es sich um gängige Bewertungskriterien. Lassen Sie sich allerdings nicht irritieren, wenn Sie bei Prüfungen oder auch in der Fachliteratur andere Benennungen finden (z.B. anstelle von „Umsetzung der Aufgabenstellung“ die Bezeichnung „Aufgabenerfüllung“ oder auch anstelle von „Korrektheit“ die Erwähnung von „Kontrolle der Grammatik“ und „Angemessenheit der Lexik“). Bei anderen Kriterien in der unten angeführten Liste handelt es sich eher um Merkmale, die mehr oder weniger unbewusst in die Bewertung einfließen können. Als Prüferin/Prüfer muss man sich unbedingt darüber Klarheit verschaffen, was man als explizites Bewertungskriterium verwenden möchte und welche Faktoren möglicherweise zu Urteilsfehlern und damit zu einer unfairen Bewertung führen können. Solche Faktoren könnten das Aussehen oder die Stimme des Prüflings in einer mündlichen Prüfung, die Schönheit der Schrift in einer schriftlichen Prüfung oder auch bestimmte Vorinformationen über den Prüfling sein.

Bewertungsraster/Kriterienraster

Sowohl bei standardisierten Prüfungen als auch bei selbst erstellten Prüfungen ist es sinnvoll, mit **Bewertungsrastern** (Kriterienrastern) zu arbeiten. Man kann sie entweder aus anderen Prüfungen übernehmen oder für das jeweilige unterrichtsspezifische Lern- oder Prüfungsziel selbst erstellen. Solche Raster haben den Vorteil, dass sich hierdurch die Qualität der Bewertung deutlich erhöhen lässt. Denn zum einen wird es durch explizite Kriterien möglich, dass der Beurteilende nicht rein gefühlsmäßig und möglicherweise auf der Basis von Vorurteilen bewertet. Zum anderen erhöhen Bewertungsraster die

Wahrscheinlichkeit, dass unterschiedliche Beurteilende zu gleichen oder zumindest ähnlichen Beurteilungen kommen. Kriterienraster tragen damit insgesamt

zur **Objektivität**, **Reliabilität**, **Validität** und **Fairness** der Bewertung bei.

Selbst erstellte Bewertungsraster

Wenn Sie selbst Bewertungsraster erstellen, dann können diese natürlich nicht den gleichen Ansprüchen und Qualitätskriterien genügen wie Bewertungsraster für standardisierte Prüfungen. Allerdings sind adäquate Bewertungsraster auch beim Prüfen im Unterrichtskontext eine notwendige Voraussetzung für eine faire Beurteilung, vor allem wenn es um Noten geht, die für die Lernenden besonders wichtig sind (z.B. Abschlussnoten). Erstellt man eigene Raster, ist dies zwar häufig aufwändig, aber der Aufwand lohnt sich, weil man einmal erstellte Raster immer wieder – gegebenenfalls modifiziert – verwenden kann. Soweit möglich, sollten Bewertungsraster in einer Institution von den Lehrkräften gemeinsam erstellt und diskutiert werden. So können sich alle Lehrenden mit dem Raster vertraut machen und sich damit identifizieren.

Notengebung

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass die Notengebung im Unterricht häufig sowohl auf bezugsgruppenorientierten als auch auf kriterialen Evaluationen basiert. So werden z.B. an deutschen Schulen die Noten bei schriftlichen Arbeiten, wie etwa dem Schreiben eines Briefs in der Fremdsprache, in vielen Fällen folgendermaßen ermittelt: Die Lehrkraft bewertet zunächst kriterial z.B. anhand eines Punktesystems, inwieweit jede Schülerin / jeder Schüler vorher festgelegte Leistungskriterien, d.h. den sogenannten Erwartungshorizont, erreicht hat. Bei der Vergabe der Noten für die erreichten Punkte achtet die Lehrkraft dann zusätzlich darauf, dass die Noten möglichst gut zwischen den Lernenden differenzieren und dass mittlere Noten vergleichsweise häufig vorkommen, extreme Noten dagegen selten. Obwohl also im Vorfeld die Bewertungskriterien festgelegt wurden, hängt die letztendlich vergebene Note auch vom Leistungsstand der Bezugsgruppe ab. Eine ähnliche Kombination von

kriterialer und bezugsgruppenorientierter Benotung existiert auch in vielen anderen Ländern. Zudem spielen bei der Festlegung der Noten häufig noch weitere Gesichtspunkte eine Rolle, wie z.B. die Beteiligung am Unterricht oder auch die Leistungsbereitschaft. Sind mit der Note weitreichende Entscheidungen verbunden, wie z.B. die Zulassung zu einem Studium, dann ist das beschriebene Vorgehen durchaus problematisch, da es zu unfairen Entscheidungen führen kann.

4. Transparenz der Bewertungskriterien?

Für Prüflinge ist es sehr wichtig, die jeweiligen Bewertungskriterien zu kennen, denn sie müssen und wollen sich ja auch auf die Anforderungen einstellen. Wenn also z.B. Korrektheit im Fokus steht, dann werden sich die Prüflinge möglicherweise inhaltlich in ihrer Aussageabsicht und formal in Bezug auf die Wahl der sprachlichen Mittel zugunsten der Korrektheit einschränken. Steht hingegen der Inhalt im Mittelpunkt, dann werden sie möglicherweise risikofreudiger vorgehen und mehr Inhalt produzieren.

Schreiben: Aufgabe A

Sie besuchen einen Deutschkurs, Sie können diese Woche jedoch nicht mehr in den Kurs kommen. Deshalb schreiben Sie an Ihre Lehrerin, Frau Meinert. Schreiben Sie auch eine Anrede und einen Gruß.

Schreiben Sie etwas über folgende Punkte:

- Grund für Ihr Schreiben
- Entschuldigung
- Hausaufgaben
- Rückkehr in den Kurs

Bewertungskriterien Schreiben

	5 Punkte	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkte
Inhaltliche Angemessenheit	Alle vier Leitpunkte inhaltlich präzise bearbeitet.	Alle vier Leitpunkte bearbeitet, Kooperation des Lesers erforderlich. Oder: Drei Leitpunkte angemessen bearbeitet.	Drei Leitpunkte bearbeitet, Kooperation des Lesers erforderlich. Oder: Zwei Leitpunkte angemessen bearbeitet.	Zwei Leitpunkte bearbeitet, Kooperation des Lesers erforderlich. Oder: Ein Leitpunkt angemessen bearbeitet.	Nur ein Leitpunkt bearbeitet, Kooperation des Lesers erforderlich.	Keiner der Leitpunkte bearbeitet oder das Thema / die Situierung wird verfehlt (z. B. missverstanden).
Sprachliche Angemessenheit Kommunikative Gestaltung	B1		A2		A1	
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel (z. B. Höflichkeitsformeln) benutzt. ■ Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelemente zu einer linearen, zusammenhängenden Äußerung verbinden. 		Kann elementare Sprachfunktionen anwenden, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken. Kann die häufigsten Konnektoren ('und', 'aber' und 'weil') benutzen, um einfache Sätze und Wortgruppen miteinander zu verbinden.		Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt. Kann Wörter oder Wortgruppen durch sehr einfache Konnektoren wie 'und' oder 'dann' verbinden.	
Korrektheit	<ul style="list-style-type: none"> ■ Im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll. ■ Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, sodass man sie meistens verstehen kann. 		Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben.		Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire. Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen abschreiben.	
Wortschatz	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltags äußern zu können. ■ Zeigt eine gute Beherrschung des Grundwortschatzes, macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken. 		Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige alltägliche Angelegenheiten zu erledigen. Beherrscht einen begrenzten Wortschatz in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.		Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen. Beherrscht einzelne Wörter und kurze Sätze in Zusammenhang mit konkreten Alltagsbedürfnissen.	

Deutsch-Test für Zuwanderer A2-B1, S.60.

Aus solchen oder ähnlichen Rastern können Sie sich Anregungen für die Erstellung eigener Bewertungsraster holen.

Kompetenz- und Handlungsorientierung

Wenn Sie sich den Auszug aus dem Handbuch ansehen, fällt Ihnen sicherlich auf, dass alle Kriterien kompetenz- und handlungsorientiert formuliert sind. Sie beginnen mit „kann...“, „verfügt über ...“, „zeigt ...“ usw.

Abgrenzungen zwischen den einzelnen GER-Stufen werden über Formulierungen erreicht wie etwa „breites Spektrum von Sprachfunktionen" versus „elementare Sprachfunktionen"; „Beherrschung des Grundwortschatzes“ versus „beherrscht einzelne Wörter“.

Inhaltliche und sprachliche Angemessenheit

Die inhaltliche Angemessenheit wird anhand der Zahl der behandelten Leitpunkte bewertet. Bei den einzelnen Kriterien der sprachlichen Angemessenheit wird hingegen nach den Niveaustufen A1, A2 und B1 unterschieden. Bei der endgültigen Bewertung wird dann noch innerhalb der Niveaustufen A2 und B1 eine Entscheidung darüber getroffen, ob der produzierte Text das jeweilige Kriterium „erfüllt“ oder sogar „gut erfüllt“. Es werden dann für die Leistung entsprechende Punkte vergeben (siehe S. 79f. im *dtz-Handbuch*). Ein solches Vorgehen kann auch für Ihre Prüfungen im Unterricht sinnvoll sein.

Korrektheit

Sie wundern sich vielleicht darüber, dass bei dem Kriterium Korrektheit keine Fehler gezählt werden. Das liegt daran, dass es schwierig ist, einzuschätzen, wie viele und welche Fehler auf einer bestimmten Niveaustufe zu erwarten sind. Ein solches Vorgehen ist bei standardisierten Prüfungen mittlerweile sehr häufig und wird auch im schulischen Kontext schon praktiziert. Dies schließt nicht aus, dass Fehler – z.B. für die Rückmeldung an die Lernenden – markiert oder sogar nach Typen klassifiziert werden.

3. Rückmeldung der Prüfungsleistungen?

Prüfungsleistungen werden fast immer an Personen oder Institutionen zurückgemeldet. Adressaten der Rückmeldung können z.B. sein:

- die Prüflinge selbst,
- die Eltern der Prüflinge,
- ein potenzieller Arbeitgeber,
- eine Zulassungsbehörde,
- bildungspolitische Entscheidungsträger.

Je nach Adressaten sollte die Rückmeldung unterschiedlich aussehen. Man berücksichtigt dabei, was der Adressat wissen möchte/muss, wie detailliert die Rückmeldung sein sollte und wie die Rückmeldung formuliert sein muss, damit sie verstanden wird.

Wahrscheinlich haben Sie sich überlegt, dass ein Arbeitgeber z.B. wissen will, ob eine Bewerberin / ein Bewerber in dem angezielten beruflichen Kontext sprachlich zurechtkommt, ob sie oder er z.B. einfache Telefongespräche führen und Mails auf Deutsch beantworten kann. Eine relativ detaillierte Rückmeldung über entsprechende berufsbezogene sprachliche Kompetenzen ist deshalb sinnvoll. Für diesen Adressaten sollte die Rückmeldung allerdings möglichst leicht und schnell rezipierbar sein. Die Angabe einer GER-Niveaustufe wie z.B. B1 wird aber vermutlich nicht ausreichen.

In Bezug auf Ihre Lernenden haben Sie möglicherweise überlegt, inwieweit es sinnvoll ist, eine einfache Ziffernote (z.B. Note 3) oder eine verbale Bewertung („Hanna kann einen verständlichen schriftlichen Bericht über ihre Zukunftspläne verfassen“) zurückzumelden. Wahrscheinlich haben Sie auch überlegt, dass man bei einer Rückmeldung die Bewertungskriterien transparent machen sollte. Eine entsprechende verbale Rückmeldung könnte dann so aussehen:

Hanna hat in ihrem Beitrag über ihre Zukunftspläne einen in sich stimmigen, klar strukturierten Text verfasst. Sie hat ihren Wortschatz variiert. Ihr Bericht ist sprachlich weitgehend korrekt.

Wenn die Rückmeldung an die Lernenden vor allem eine formative Zielsetzung verfolgt, d.h. auf die Verbesserung des Lernens ausgerichtet ist, dann sollte eine entsprechende Rückmeldung auch Hinweise auf Defizite und Hinweise für das weitere Lernen enthalten.

Du hast einen interessanten und insgesamt guten Text verfasst. Du kannst den Text noch verbessern, wenn du anstelle von dem häufigen „ich möchte“ auch mal „ich würde gern“ schreibst.

Bei der Auswertung geht es darum, im Fall von (halb)geschlossenen Aufgabenformaten die Zahl der richtigen Lösungen auszuzählen. Dies kann auch automatisiert erfolgen. Beim Bewerten schätzt dagegen in der Regel eine Person die Leistung bei offenen Aufgabenformaten auf der Grundlage von Kriterien ein, die sich an den Prüfungszielen orientieren. Bewertungsraster erhöhen die Objektivität bei der Bewertung. Man kann sich bei der Erstellung von Bewertungskriterien sehr gut an bereits vorhandenen Rastern orientieren und diese für die eigenen Zwecke anpassen. Für die Prüflinge ist es wichtig, die Bewertungskriterien schon vor der Prüfung zu kennen. Damit können sie auch die Notengebung nachvollziehen, die ebenfalls auf der Basis der Bewertungskriterien geschieht. Wenn Sie zu einer Leistung eine Rückmeldung geben, dann sollten Sie sich überlegen, welche Art von Rückmeldung für die jeweiligen Adressaten sinnvoll und verständlich ist.

Seminar Nr. 5⁷

Erstellung und Analyse von den Aufgaben für vier Fertigkeiten.

1. Hör-Sehverstehen und Leseverstehen überprüfen?
2. Schreiben, Sprechen überprüfen?

***Schlüsselwörter:** Erstellung von Prüfungsaufgaben, Überprüfung von den Teilkompetenzen Hörverstehen (Hören und Hör-Sehen), Leseverstehen, Schreiben, Sprechen, Sprachmittlung, sprachliches Wissen (Wörter und Strukturen) sowie Pragmatik und interkulturelle Kompetenz.*

Testkonstrukt beschreiben

Als Erstes sollten Sie das Testkonstrukt festlegen und näher beschreiben: Sie notieren also, welche spezifischen Kompetenzen Sie mit der Aufgabe erfassen möchten. Dies ist insbesondere bei den rezeptiven Kompetenzen sehr wichtig, weil man hier z.B. vom Ankreuzen einer Multiple-Choice-Verstehensaufgabe auf zugrunde liegende, nicht direkt beobachtbare Kompetenzen schließen möchte.

⁷ Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin (2015): DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. Goethe-Institut München. S.87-96

Aufgabenformat auswählen

In einem nächsten Schritt muss man ausgehend vom beschriebenen Testkonstrukt ein sinnvolles Aufgabenformat auswählen und eine geeignete Prüfungsaufgabe entwickeln. Wenn man also z.B. wissen will, ob Prüfungsteilnehmende in einem Hörtext emotionale Haltungen erkennen können, dann muss man ein Dokument auswählen, in dem auch unterschiedliche emotionale Haltungen zum Ausdruck kommen. Die Items müssen dann so formuliert werden, dass sie nicht etwa inhaltliche Details, sondern diese Haltungen fokussieren. Es muss also eine **Operationalisierung** des Konstrukts in Form von geeigneten **Aufgaben** erfolgen.

- ✓ **Testkonstrukt beschreiben**
Welche spezifischen Kompetenzen will ich evaluieren?
- ✓ **Aufgabenformat auswählen**
Welches Format ist für das Testkonstrukt geeignet?

Hör-Sehverstehen und Leseverstehen überprüfen

Testkonstrukt beschreiben

Prüft man das Hör-, Hör-Seh- oder Leseverstehen, kann es unter anderem darum gehen, Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Können die Prüflinge für das Verständnis des Textes wichtige Wörter erkennen und ihnen eine im Kontext sinnvolle Bedeutung zuweisen?
- Können sie den zentralen Inhalt aus kürzeren Texten (z.B. Hörtexte, Videos, Lesetexte) entnehmen?
- Können sie aus einem längeren Text die Hauptaussagen entnehmen?
- Können sie spezifische Detailinformationen aus einem Text entnehmen?
- Können sie an Intonation und Betonung oder am Wortschatz Emotionen und Haltungen von Personen erkennen?
- Können sie in einer mündlichen Interaktion eine Gesprächspartnerin / einen Gesprächspartner ausreichend verstehen?

3. Aufgabenformat auswählen?

1. Können die Prüflinge für das Verständnis des Textes wichtige Wörter erkennen und ihnen eine im Kontext sinnvolle Bedeutung zuweisen?

Hierzu könnte ein Lückendiktat verwendet werden. Die Aufgabe der Prüflinge ist es, die Wörter, die im Transkript gelöscht wurden, zu rekonstruieren. Die Rekonstruktion muss allerdings wirklich während des Hörens erfolgen. Nur so kann ausgeschlossen werden, dass die Prüflinge allein auf der Basis ihrer Lese-, Wortschatz- und Grammatikkompetenzen die Lücken nachträglich rekonstruieren, ohne dabei Hörkompetenzen einzusetzen. Um dies zu vermeiden, darf den Prüflingen nach dem Hören keine weitere Zeit zur Bearbeitung des Textes zur Verfügung stehen.

2. Können die Prüflinge den zentralen Inhalt aus kürzeren Texten (z.B. Hörtexte, Videos, Lesetexte) entnehmen?

Hierzu kann man eine Zuordnungsaufgabe erstellen. Man wählt mehrere kurze Texte aus, die z.B. unterschiedliche Angebote im Internet thematisieren. Man beschreibt danach kurz sechs Situationen, in denen Personen Informationen im Internet recherchieren möchten. Anstelle oder in Ergänzung der Beschreibungen können auch Bilder oder Zeichnungen zum Einsatz kommen. Die Prüflinge sollen die Situationen den jeweiligen Internetanzeigen zuordnen. Damit sich nicht die letzte Zuordnung automatisch auch ohne ein Textverständnis ergibt, muss man darauf achten, dass die Anzahl der Situationen und Texte nicht gleich ist, sondern es z.B. mehr Texte als Situationen gibt. Solche Aufgaben lassen sich recht einfach erstellen, wenn man erst einmal kurze Texte zu einem Themenbereich gefunden hat.

3. Können die Prüflinge einem längeren Text die Hauptaussagen entnehmen?

In standardisierten Prüfungen werden zur Überprüfung dieser Kompetenz sehr häufig Multiple-Choice-Aufgaben (MC-Aufgaben) eingesetzt. Aber auch Ja/Nein-Aufgaben und Kurzantworten werden dafür häufig benutzt. Ja/Nein-Aufgaben und Kurzantworten lassen sich im Unterrichtskontext vielfältig

einsetzen und sind zudem deutlich authentischer als MC-Aufgaben; außerdem lassen sie sich relativ einfach erstellen. Das folgende Beispiel zeigt eine Hörverstehensaufgabe im Ja/Nein-Format!

2 „Sitzenbleiben“ – Hören

Sie hören ein Gespräch. Entscheiden Sie nach jedem Abschnitt: Sind die Aussagen richtig oder falsch?
Hören Sie zur Kontrolle alle Abschnitte ein zweites Mal.

Abschnitt 1	richtig	falsch
a) Die Lehrer der vierten Grundschulklasse haben die Schule für Christopher ausgesucht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Die Entscheidung fiel, als er zehn Jahre alt war.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Christopher findet, dass diese Schule gut für ihn ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Er möchte lieber auf eine weniger anspruchsvolle Schule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Er versteht nicht, warum er schlecht in der Schule ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

em Brückenkurs neu, Lehrerhandbuch, S.104.

Kurzantworten haben gegenüber Ja/Nein- und MC-Aufgaben den Vorteil, dass die Teilnehmenden die richtige Lösung nicht per Zufall aus den vorgegebenen Antworten wählen können. Sie sollten allerdings Ihre Lernenden darauf vorbereiten, dass es sich bei diesem Format tatsächlich um Kurzantworten handelt und dass nicht bewertet wird, ob sie wohlgeformte und orthografisch korrekte Sätze bilden. Wenn Sie eine Prüfung für eine monolinguale Gruppe erstellen, dann können die Kurzantworten sogar in der Erstsprache erfolgen. Dies hat vor allem im Fall von weniger fortgeschrittenen Lernergruppen den Vorteil, dass Sie wirklich konstruktbezogen überprüfen können, was die Lernenden verstanden haben, und nicht zugleich auch, ob sie in der Fremdsprache formulieren können.

4. Können die Prüflinge einem Text spezifische Detailinformationen entnehmen?

Prinzipiell können hier alle Aufgabenformate genutzt werden, die wir im Zusammenhang mit der Frage 3 aufgeführt haben. Dazu gehören also insbesondere MC-Aufgaben, Ja/Nein-Aufgaben und Kurzantworten. Allerdings sollten Sie bei Hörverstehensaufgaben die Items bereits vor dem Hören des Textes präsentieren, damit sich die Prüflinge darauf konzentrieren können, was sie entnehmen sollen. Beim Leseverstehen ist dagegen die Abfolge nicht so bedeutsam, da die Prüflinge im Text vor- und zurückspringen können und damit

in der Regel selbst entscheiden können, in welcher Reihenfolge sie die Items bearbeiten.

Die Entnahme spezifischer Detailinformationen kann man außerdem mit Hilfe eines Lückenformats überprüfen, indem man in einem Text gezielt inhaltlich relevante Wörter löscht und die Prüflinge diese Wörter rekonstruieren lässt. Dabei erfasst man natürlich gleichzeitig zu Textverstehenskompetenzen auch produktive lexikalische und grammatikalische Kompetenzen. Möglicherweise denken Sie im Zusammenhang mit dem Lückenformat auch an das Ihnen schon bekannte C-Test-Format. Beim C-Test werden allerdings Wortteile nach einem mechanischen Prinzip gelöscht. Außerdem geht es beim C-Test um die Messung allgemeiner sprachlicher Kompetenzen und nicht um die Fähigkeit zum Erfassen einzelner Textinhalte. Es folgt ein Beispiel für eine Leseverstehensaufgabe, bei der in Aussagen zu einem Lesetext gezielt inhaltlich relevante Wörter gelöscht wurden.

1 Briefe in die chinesische Vergangenheit – Lesen

Lesen Sie den Anfang des vierten Briefs und ergänzen Sie die Textzusammenfassung.

Sehr geliebter Freund,

zwei Tage sind vergangen, in denen – wie immer – Neues, Überraschendes, Fremdartiges und Unerklärliches auf mich eingestürmt ist.

Die erwähnte Straße, die ich überqueren wollte, ist eine Allee. Nichts ahnend wollte ich diese Allee überqueren, als sich ein unvorstellbares Heulen, Knirschen und Rattern näherte, für das in unserer Welt jeder Vergleich fehlt. Gleichzeitig raste es mit der Geschwindigkeit eines Blitzes wie ein großes Tier – oder ein feuriger Dämon auf mich zu, ja: schneller als jeder Blitz, so ungeheuer schnell, daß ich das Tier oder Ding gar nicht sehen konnte.

Ich hatte die Straße schon zur Hälfte überquert, als mich das Tier erblickte. Alles spielte sich in Bruchteilen von Augenblicken ab. Ich erkannte, daß der Dämon es nicht auf mich abgesehen hatte. Er gab vielmehr einen noch schrecklicheren Ton von sich und versuchte auszuweichen. Auch ich wollte ausweichen und sprang zur Brücke zurück. Aber das Tier konnte seine Richtung nicht so schnell ändern. Noch immer heulend, dann einen Knall ausstoßend, sprang der Dämon, auf einen Baum hinauf. Ich stürzte zu Boden und verlor die Besinnung.

Als ich wieder erwachte, hatte sich eine noch größere Menge von Großnasen, von denen wieder einer aussah wie der andere, versammelt. Mich hatte man zwar auf eine Holzbank gelegt, die zwischen den Bäumen stand, kümmerte sich aber fast nicht um mich. Alles stand um den Baum herum, auf den der schnelle Dämon hinaufgeklettert war. Nein: er war nicht hinaufgeklettert, sah ich, als ich mich ein wenig erhob, er hatte sich am Stamm festgebissen. Heute weiß ich: es war gar kein Dämon. Es war ein Wagen aus Eisen.

Dein Freund Kao-Tai

Der Erzähler berichtet von einem Erlebnis in

(0) München. Es ist auf einer (1) _____ passiert.

Dort hatte er fast einen (2) _____. Beinahe wäre er von einem Auto (3) _____ worden.

Weil er keine Autos kannte, hielt er es für einen

(4) _____. Ihm fielen am Auto zwei Dinge auf: Erstens, dass es

(5) _____ ist und zweitens, dass es sehr

(6) _____ ist. Doch zum Glück wurde er nicht ernsthaft (7) _____.

Der Wagen war gegen einen (8) _____ gefahren.

An den Menschen, die dabei waren, fielen ihm auch zwei

Dinge auf: Erstens, dass sie alle (9) _____ aussahen und zweitens, dass sie

sich mehr für das kaputte Auto interessierten als für

(10) _____.

/10

5. Können die Prüflinge an Intonation und Betonung oder am Wortschatz Emotionen und Haltungen von Personen erkennen?

Man könnte am Ende eines Textes, bei dem bereits inhaltliche Details erfragt worden sind, zusätzlich nach Emotionen fragen. Die Prüfungsteilnehmenden müssen dann bei der Bearbeitung der entsprechenden

Items auf Indikatoren wie z.B. Wortwahl oder bei Hörtexten zusätzlich auf Intonation und Stimmfärbung achten. Wenn Sie ein solches Item verwenden wollen, dann achten Sie in jedem Fall darauf, dass zur Lösung des Items in erster Linie solche Informationen notwendig sind, die nicht bereits vorher durch die anderen Items abgedeckt wurden (Forderung nach gegenseitiger Unabhängigkeit der Items).

Eine entsprechende Aufgabe zu einem Hörtext mit dem Thema Zeugnistag könnte folgendermaßen lauten:

Hörverstehen	
Du hörst im Radio ein Interview mit der Schülerin Eva und dem Schüler Lars zum Thema Zeugnistag. Du hörst das Interview nur einmal.	
In welcher Stimmung sind Eva und Lars? Kreuze an:	
Eva ist	Lars ist
<input type="radio"/> empört	<input type="radio"/> empört
<input type="radio"/> deprimiert	<input type="radio"/> deprimiert
<input type="radio"/> erfreut	<input type="radio"/> erfreut
<input type="radio"/> besorgt	<input type="radio"/> besorgt

6. Können die Prüflinge eine Gesprächspartnerin / einen Gesprächspartner in einer mündlichen Interaktion ausreichend verstehen?

Hier wird man auf mündliche Interviews durch die Lehrkraft, auf Paarprüfungen oder auch auf Kleingruppenprüfungen mit mindestens drei Teilnehmenden zurückgreifen und dabei mitbewerten, inwieweit die Reaktionen der jeweils Sprechenden auf ein ausreichendes Hörverstehen schließen lassen. Eine Beispielaufgabe zur Vorbereitung auf den Test *Start Deutsch 1* sehen Sie im folgenden Beispiel.

- 2** Arbeiten Sie in Gruppen. Stellen Sie sich Fragen zum Thema „Das letzte Wochenende“ und beantworten Sie die Fragen.

Einkaufen: Wo? Was? – Essen/Trinken: Was? –

Freunde/Familie treffen: Wann? – Freizeit: Was? Wo? Mit wem?

4. Unterschiede zwischen Lese- und Hör- bzw. Hör-/Sehverstehen?

Das Leseverstehen und das Hör- bzw. Hör-/Sehverstehen unterscheiden sich in wichtigen Aspekten, auch wenn wir die beiden Kompetenzen hier zusammen vorgestellt haben. Ein zentraler Unterschied zwischen Lese- und Hörverstehen ist, dass der Hörverstehensprozess in Echtzeit abläuft, dass also Hörende im Gegensatz zu Lesenden keine Möglichkeit haben, im Text zurückzugehen. Im Unterricht und in vielen standardisierten Prüfungen präsentiert man deshalb einen Hörtext zweimal, obwohl er in entsprechenden Realsituationen in der Regel nur einmal gehört wird. Das zweimalige Hören erlaubt gerade im Unterrichtskontext, in dem immer auch Störgeräusche auftreten können, eine gerechtere Einschätzung der Hörleistungen. Zudem reduziert ein zweimaliges Hören die Ängste, die häufig mit der Überprüfung des Hörverstehens verbunden sind.

Wir haben im Zusammenhang mit der Überprüfung des Hör- und Leseverstehens mehrfach MC-Aufgaben erwähnt, aber auch gesagt, dass gute MC-Aufgaben schwierig zu erstellen sind. Selbst Aufgaben, die von Experten konstruiert werden, funktionieren beim Einsatz in der Praxis manchmal nicht richtig: Dies ist z.B. der Fall, wenn leistungsstarke Kandidatinnen/Kandidaten im Vergleich zu weniger leistungsstarken schlecht abschneiden, wenn ein Distraktor überhaupt nicht gewählt wird oder die Aufgabe viel schwerer/leichter ist als erwartet. Daher sollten MC-Aufgaben grundsätzlich vorerprobt werden.

Wenn Sie trotz dieser Einschränkungen MC-Aufgaben erstellen wollen oder auch müssen, dann beachten Sie bitte folgende Empfehlungen:

Hinweise zur Erstellung von MC-Aufgaben

- Erstellen Sie möglichst MC-Items mit nur einer korrekten Lösung. Sie sind einfacher zu konstruieren und auszuwerten. Ein Hörverstehens-Item sollte nicht mehr als drei Optionen haben, damit die Teilnehmenden nicht zu viel lesen müssen. Beim Leseverstehen können auch mehr als drei Optionen aufgelistet werden, das erschwert allerdings die Erstellung einer MC-Aufgabe.

- Die Optionen (die Wahlmöglichkeiten) sollten – soweit möglich – annähernd gleich lang sein. Sollte dies nicht möglich sein, dann vermeiden Sie,

dass die korrekte Lösung tendenziell der längsten Option entspricht und damit möglicherweise besonders ins Auge fällt.

- Die Distraktoren, also die nicht-korrekten Optionen, sollten plausibel sein.
- Die Optionen sollten möglichst leicht verständlich sein, z.B. keine doppelten Verneinungen enthalten.
- Bei der Lösung von MC-Items sollte konstruktirrelevantes Weltwissen eine möglichst geringe Rolle spielen. Es sollte also vermieden werden, dass ein Item allein auf der Basis von Weltwissen gelöst werden kann.
- Wenn Sie mehrere MC-Aufgaben hintereinander einsetzen, achten Sie darauf, dass die korrekte Lösung jeweils an einer anderen Position steht. Um dies zu erreichen, ordnen Sie die Reihenfolge der Optionen jeweils nach dem Alphabet oder auch nach aufsteigender Länge – falls es Ihnen nicht gelungen ist, annähernd gleich lange Optionen zu finden.
- Achten Sie darauf, dass die Lösung jedes Items unabhängig von der Lösung der übrigen Items ist. Ist ein Item in Bezug auf seine Lösung von anderen Items abhängig, liefert dieses Item keine oder nur wenige zusätzliche Informationen im Hinblick auf das zu messende Konstrukt.

Schreiben und Sprechen überprüfen

A) Schreiben überprüfen

Testkonstrukt beschreiben

Wahrscheinlich haben Sie die meisten Erfahrungen mit der Überprüfung von Schreibkompetenzen. Doch was ist mit Schreibkompetenz jeweils gemeint? Im Gegensatz zum Lese- und zum Hör-/Sehverstehen, bei dem nur sehr indirekt auf zugrunde liegende Kompetenzen geschlossen werden kann, kann man bei geschriebenen Texten natürlich deutlich besser erkennen, welche Schreibkompetenzen bei den Prüflingen vorhanden sind. Auch beim Schreiben muss man sich allerdings fragen, welche Aspekte des Konstrukts Schreibkompetenz in der Fremdsprache Deutsch überprüft werden sollen. Entsprechend kann man in der Prüfung z.B. folgende Aspekte fokussieren:

Inwieweit sind die Prüflinge in der Lage,

- orthografisch korrekt zu schreiben?
- vorgegebene Formulare auszufüllen, die in ihrer Lebenswelt häufig vorkommen (z.B. Anmeldeformulare)?

- komplexere Inhalte in Übereinstimmung mit einer Kommunikationsabsicht adressatenspezifisch zu formulieren?

- einen zusammenhängenden, inhaltlich kohärenten Text zu verfassen?

Denken Sie zunächst darüber nach, mit welchen Aufgabenformaten Sie welche Schreibkompetenzen überprüfen können.

Aufgabenformat auswählen

Alle Aufgabenformate verlangen Schreibkompetenzen, auch wenn in einigen Fällen das Testkonstrukt ein völlig anderes ist (z.B. grammatikalische Kompetenz oder Hör- bzw. Lesekompetenz). Darüber hinaus handelt es sich um sehr unterschiedliche Schreibkompetenzen. Während etwa beim Lückentest lediglich Mikro-Kompetenzen (z.B. orthografisch korrektes Schreiben) verlangt werden, verlangt die schriftliche Argumentation anhand von vorgegebenen themenbezogenen Inhaltspunkten komplexe Makro-Kompetenzen (Anordnen der Inhalte im Text, Realisierung von Textsortenmerkmalen usw.).

Wenn Sie sich noch einmal standardisierte Fremdsprachentests ansehen, werden Sie feststellen, dass Schreiben üblicherweise in einem eigenen Subtest überprüft wird. Hierbei werden den Lernenden – je nach Sprachniveau – unterschiedlich komplexe Schreibaufgaben gestellt (siehe z.B. Modul *Schreiben* im neuen *Zertifikat B1* für Jugendliche und Erwachsene unter der folgenden Adresse:

In den anderen Testteilen wird dagegen versucht, Schreibkompetenz als konstruktirrelevanten Faktor möglichst weitgehend auszuschließen. Umgekehrt wird aber auch bei der Überprüfung der Schreibkompetenz versucht, die anderen Kompetenzen möglichst auszuschließen. In jüngster Zeit findet man allerdings auch in einigen internationalen Sprachtests, wie z.B. dem relativ

neuen *TOEFL iBT*, sogenannte integrierte Formate, bei denen Schreibkompetenz in Kombination mit Hör- oder Leseverstehenskompetenz getestet wird.

Um Ihnen bei der Erstellung von Aufgaben zur Überprüfung der Schreibkompetenz behilflich zu sein, geben wir Ihnen nun einige wichtige Hinweise an die Hand. Dabei konzentrieren wir uns auf die isolierte Überprüfung von Schreibkompetenz:

Hinweise zur Aufgabenerstellung

- Formulieren Sie die Arbeitsanweisung und gegebenenfalls auch eine Situierung kurz, klar und verständlich, damit die Schreibleistung möglichst wenig von der Lesekompetenz beeinflusst wird.

- Machen Sie inhaltliche Vorgaben in Form von klaren Anweisungen, Bildern, Grafiken, thematischen Gliederungspunkten, Formularen usw. Dabei hängt der Typ der Vorgaben vom Sprachniveau der Prüflinge ab. Je höher das Sprachniveau der Prüflinge ist, desto freier sollten sie bei der Lösung der Prüfungsaufgabe tendenziell sein und desto komplexer muss zugleich die geforderte Schreibleistung sein.

- Wenn Sie eine hohe Vergleichbarkeit der Leistungen erreichen wollen, dann sollte Ihre Prüfung möglichst weitgehend standardisiert sein: Die Prüflinge sollten dann die gleichen Vorgaben erhalten, unter den gleichen Bedingungen arbeiten (z.B. gleiche Zeitvorgaben für alle) und nach den gleichen Kriterien bewertet werden. Wenn Sie aber eine sehr heterogene Leistungsgruppe haben, dann können Sie auch Teilgruppen von Prüflingen unterschiedlich schwierige Schreibaufgaben geben oder auch unterschiedliche thematische Schwerpunkte setzen. Dadurch erreichen Sie eine Binnendifferenzierung. Im Hinblick auf eine faire Notengebung ist das Verfahren aber natürlich problematisch, da die Leistungen nur noch bedingt vergleichbar sind.

- Geben Sie vor der Prüfung an, ob ein (elektronisches) Wörterbuch genutzt werden kann, und sorgen Sie dafür, dass alle Prüflinge gleichermaßen Zugang zu diesem haben.

- Formulieren Sie die Bewertungskriterien bereits bei der Erstellung der Prüfung; geben Sie Ihre Kriterien vor der Prüfung bekannt und erklären Sie diese. Sie können die Kriterien durchaus auch variieren und z.B. mal den Schwerpunkt auf Korrektheit und mal auf andere Kriterien legen.

- Geben Sie – soweit möglich – nach der Prüfung eine motivierende und lernfördernde Rückmeldung.

B) Sprechen überprüfen

Viele Lehrende sind zwar davon überzeugt, dass vor allem ab dem Niveau A2 mündliche Prüfungen notwendig sind, halten aber die Durchführung für problematisch. Zu den erwarteten Problemen gehören der administrative Aufwand im Fall von Einzelprüfungen oder auch die Frage, was die übrigen Lernenden tun sollen, während die Einzelprüfung stattfindet. Die jeweilige administrative Umsetzung der Prüfung hängt vom Kontext ab und kann nur vor Ort geklärt werden. So muss z.B. sichergestellt sein, dass man möglichst störungsfrei prüfen kann. Es muss entschieden werden, ob ein zweiter Prüfer hinzugezogen wird und welche Funktion dieser hat. Es ist auch zu bedenken, dass man sich in der Rolle des Gesprächspartners nicht genügend auf eine detaillierte Beurteilung konzentrieren kann. Dies ist ein Argument für Paarprüfungen und gegen Interviews durch die Lehrkraft.

Testkonstrukt beschreiben

Im Hinblick auf die Überprüfung des Sprechens ist festzulegen, über welche spezifischen Teilaspekte des breiten Konstrukts mündliche kommunikative Kompetenz die Prüfung Aufschluss geben soll. So kann man in der Prüfung z.B. folgende Aspekte fokussieren:

Inwieweit sind die Prüfungsteilnehmenden in der Lage,

- adäquat auf Fragen einer Gesprächspartnerin / eines Gesprächspartners zu reagieren?

- zusammenhängend über ein Thema zu sprechen?

- in einer Interaktionssituation sowohl adäquat zu reagieren als auch in angemessener Weise die Gesprächsinitiative zu übernehmen?

1. Können die Prüflinge adäquat auf Fragen einer Gesprächspartnerin / eines Gesprächspartners reagieren?

Hierzu könnte man ein mündliches Interview durch die Lehrkraft wählen. Dabei wird die Prüferin / der Prüfer insbesondere auf höheren Niveaus nicht einfach nur Fragen zur Person stellen. Diese dienen auf höherem Niveau in erster Linie als Einstieg und zur Entspannung der Situation, d.h. sie werden als „Eisbrecher“ genutzt. Vielmehr wird man vor dem Hintergrund des jeweiligen Curriculums und der Themenbereiche aus dem Unterricht Fragen vorbereiten, die z.B. auch komplexe Argumente verlangen. Da Lehrende in unterrichtsnahen Prüfungen in der Regel ihre Prüflinge kennen, werden sie auch die speziellen Interessensgebiete der Lernenden ansprechen. Wenn man bemerkt, dass ein Prüfling entweder unter- oder überfordert ist, passt man die Fragen entsprechend an. Weitere Empfehlungen zu Fragetechniken in mündlichen Sprachprüfungen finden Sie etwas weiter unten im Abschnitt zum Prüferverhalten. Häufig erhalten die Prüflinge einige Minuten Vorbereitungszeit vor der Prüfung. Allerdings kann dies das Testkonstrukt ändern, da man dann nur sehr eingeschränkt die Fähigkeit zum spontanen Reagieren überprüft.

Ein bekanntes Format eines teilstandardisierten mündlichen Interviews ist das *Oral Proficiency Interview (OPI)*. Dieses beschreibt Tschirner (2005) auf <http://babylonia.ch>. Wählen Sie hier Ihre Sprache aus, klicken Sie auf "Archiv" und dann auf die Ausgabe 2005.2, um zum Beitrag von Tschirner zu gelangen.

2. Können die Prüflinge zusammenhängend über ein Thema sprechen?

Hierzu könnte man eine Aufgabenstellung formulieren, in der dazu aufgefordert wird, einen monologischen Vortrag zu einem vorgegebenen Thema zu halten. Man wird den Teilnehmenden vor allem bei der Überprüfung dieser Kompetenz vor der eigentlichen Prüfung eine angemessene Vorbereitungszeit geben. Sie sollte allerdings nicht dazu genutzt werden können, wörtliche Formulierungen vorzubereiten. Man wird auch entscheiden müssen, ob Prüflinge bei der Vorbereitung des Vortrags ein (elektronisches) Wörterbuch benutzen

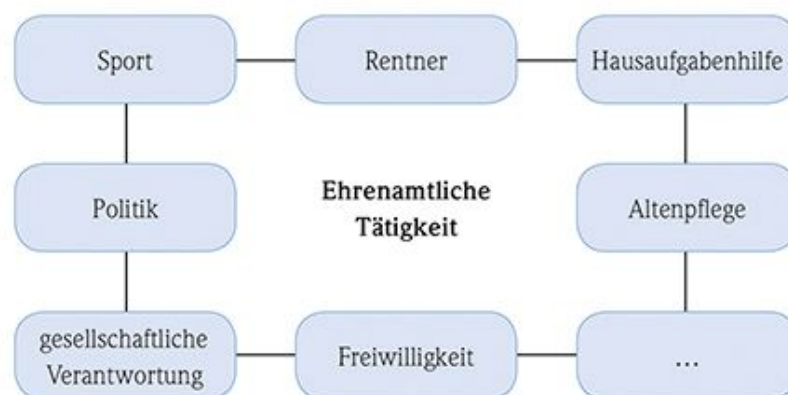
können und ob und in welchem Umfang sie ihre Notizen aus der Vorbereitungsphase in der Prüfung benutzen dürfen. Für die Durchführung der Prüfung muss darüber hinaus entschieden werden, ob die prüfende Lehrkraft sich während des Vortrags weitgehend zurückhält und in erster Linie bewertet oder ob sie möglicherweise Hilfestellungen gibt. Es muss ebenfalls geklärt werden, ob Fragen der Prüflinge an die Prüfenden zugelassen oder sogar gewünscht werden.

Für das mündliche Prüfen im Unterricht können wir zu den aufgeworfenen Fragen keine verbindlichen Aussagen machen. Sie müssen vielmehr selbst entscheiden, was Sie genau überprüfen wollen und wie Sie dies auf möglichst valide und faire Weise tun können. Wenn Sie sich also z.B. über den aktuellen Entwicklungsstand der Kompetenzen Ihrer Lernenden informieren wollen, dann werden Sie sicherlich darauf achten, dass die Prüfungsteilnehmenden ihren gegenwärtigen Leistungsstand optimal zeigen können. Wollen Sie hingegen wissen, was Ihre Lernerinnen und Lerner schon potenziell, d.h. mithilfe einer kompetenteren Person, ausdrücken können, dann werden Sie auf kurze Verzögerungen, fragende Intonation, Bitten um Hilfe sensibel reagieren.

Das folgende Beispiel zeigt ein Aufgabenformat für einen Kurzvortrag.

Thema 1: Ehrenamtliche Tätigkeit

Erläutere die Bedeutung ehrenamtlicher Arbeit. Berücksichtige dabei mindestens fünf der folgenden Aspekte:



- Bereite zu dem oben angegebenen Thema einen Kurzvortrag (3–4 Minuten) vor. Verwende dazu mindestens fünf Stichwörter aus der obigen Vorlage. Darüber hinaus kannst du deinen Vortrag mit eigenen Stichwörtern erweitern.
- Zur Unterstützung deines Vortrages kannst du Materialien (Folien, Skizzen, Stichwörter) erstellen.

Vorbereitungszeit: 20 Minuten

3. Können die Prüflinge in einer Interaktionssituation adäquat reagieren und in angemessener Weise die Gesprächsinitiative übernehmen?

Hierzu findet man mittlerweile in standardisierten Prüfungen viele Beispiele, die Sie inspirieren können. Sehen Sie sich doch dazu einmal die neue mündliche B1-Prüfung des *Goethe-Instituts* an (siehe <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/gzb/deindex.htm>) oder auch die Prüfungsaufgabe B in Teilkapitel 3.7.3). In der Regel wird man den Prüfungsteilnehmenden Rollenkarten zur Verfügung stellen, die die Interaktion anstoßen und leiten. Möglicherweise erhalten die Prüflinge auch eine kurze Vorbereitungszeit. In einer Paarprüfung sollten die Prüflinge gemeinsam ein Problem kommunikativ lösen (z.B. Diskussion über ein Geburtstagsgeschenk, Vorbereitung eines gemeinsamen Vorhabens) oder mit der Partnerin / dem Partner ein Rollenspiel durchführen. Eine Beispielaufgabe zur Vorbereitung auf den Test *Start Deutsch 2* sehen Sie im folgenden Beispiel.

- 3 Einen Termin ausmachen.** Arbeiten Sie mit einem Partner / einer Partnerin. Sie wollen zusammen Tennis spielen gehen. Wann haben Sie beide Zeit? Fragen Sie sich gegenseitig und vereinbaren Sie einen Termin.

Kandidat A

15 Freitag	März
7:00	
8:00	
9:00	Büro (9:00-13:00)
10:00	
11:00	
12:00	
13:00	Mittagspause mit Miriam
14:00	
15:00	Büro (15:00-18:00)
16:00	
17:00	
18:00	Feierabend
19:00	Mediamarkt mit Sven
20:00	
21:00	
22:00	

Kandidat B

15 Freitag	März
7:00	
8:00	Zahnarzt
9:00	
10:00	Telekom
11:00	
12:00	Mittagessen bei Tom und Erika
13:00	
14:00	
15:00	
16:00	
17:00	Französischkurs (17-19 Uhr)
18:00	
19:00	
20:00	
21:00	Kino mit Antje
22:00	

studio d A2, S. 221.

Bei allen mündlichen Prüfungen spielen die Prüfenden selbst, d.h. ihre Persönlichkeit, ihr Verhalten, die Fragetechniken und ihre Reaktionen auf den Prüfling, eine entscheidende Rolle.

Wir möchten Ihnen nun einige Hinweise geben, die Ihnen helfen sollen, sich in Prüfungen im Unterrichtskontext möglichst optimal zu verhalten. Wir beziehen uns auf mündliche Prüfungen ab dem Niveau A2, da erst ab diesem Niveau die komplexeren Aufgabenstellungen, die wir im Folgenden ansprechen, möglich sind.

Hinweise zur Durchführung mündlicher Prüfungen

- Steigen Sie nicht direkt in die mündliche Prüfung ein, sondern lockern Sie durch eine Aufwärmphase (z.B. in Form von einfachen Fragen zur Person) die Atmosphäre auf und reduzieren Sie die Prüfungsangst.

- Stellen Sie vor allem eher offene Fragen, d.h. Fragen, auf die die Prüflinge nicht einfach mit ja/nein reagieren können. In der Regel handelt es sich dabei um die sogenannten W-Fragen: Was, wie, warum, wo, ... Wenn Sie geschlossene Fragen z.B. zu bestimmten Freizeitaktivitäten stellen („Magst du Hip-Hop?“), auf die die Prüflinge nur mit ja/nein antworten können, dann benutzen Sie die Antwort auf diese Fragen, um den weiteren Verlauf der Prüfung zu steuern („Und warum / warum nicht ...?“).

- Sie können die Prüflinge mit einer Meinung konfrontieren, die sie Ihrer Einschätzung nach vermutlich eher ablehnen. Sie können nach Einstellungen anderer Personen fragen (z.B.: „Was meinen denn deine Freunde, deine Großeltern dazu?“). Auf diese Weise können Sie die Prüflinge möglicherweise zu längeren Äußerungen provozieren.

- Geben Sie den Prüflingen genügend Zeit, auf Ihre Fragen zu antworten.

- Versuchen Sie, die obere Grenze der Kompetenz Ihrer Prüflinge auszuloten. Wenn Sie also bemerken, dass Prüflinge im bisherigen Verlauf der Prüfung sehr gute Leistungen gezeigt haben, dann stellen Sie einige Fragen oder Aufgaben, die sprachliche Leistungen verlangen, die über das bisher gezeigte Niveau hinausgehen. Wenn Sie bemerken, dass Prüflinge offensichtlich nicht auf entsprechende Fragen bzw. Aufgaben adäquat reagieren können, dann reduzieren Sie Ihre Anforderungen wieder.

- Wenn Sie bemerken, dass ein Prüfling über eine längere Zeit konstant bestimmte sprachliche Anforderungen (z.B. Anforderungen auf A2.1) bewältigt, dann können Sie den Lernenden „guten Gewissens“ auf diesem Niveau einstufen und möglicherweise eine Benotung vornehmen.

- Ist das Ziel der Prüfung, nicht nur den gegenwärtigen Sprachstand, sondern auch das Lernpotenzial der Prüflinge auszuloten, dann wird man in der

Prüfung auch Hilfestellungen geben. Dazu gehören etwa Vokabelhilfen, wenn man bemerkt, dass Prüflingen zur Bewältigung einer sprachlichen Handlung ein zentrales Wort fehlt. Man kann auch Korrekturhilfen geben und beobachten, ob und in welchem Umfang Prüflinge diese im weiteren Verlauf für Selbstkorrekturen nutzen.

Seminar Nr. 6

Themenbezogene Analyse der Wissenschaftler.⁸

1. Sprachmittlungskompetenz überprüfen?
2. Sprachliches Wissen überprüfen: Lexik und Grammatik?
3. Soziopragmatische und interkulturelle Kompetenzen überprüfen?

***Schlüsselwörter:** Sprachmittlungskompetenz, lexikalische und grammatikalische Kompetenzen, soziopragmatische und interkulturelle Kompetenzen.*

Sprachmittlungskompetenz überprüfen

In letzter Zeit gerät die Sprachmittlungskompetenz immer stärker in den Blick. Es geht dabei darum, fremd- oder erstsprachliche Äußerungen sinngemäß in einer anderen Sprache wiedergeben zu können. Die stärkere Hinwendung zur Sprachmittlung hat sicherlich damit zu tun, dass diese Kompetenz sowohl in Alltags- als auch in beruflichen Situationen benötigt wird, z.B. wenn nicht alle an einem Gespräch Beteiligten die gleiche Sprache sprechen oder die an einer Verhandlung beteiligten Personen nicht alle die Verhandlungssprache beherrschen.

Testkonstrukt beschreiben

Damit Ihnen ganz klar wird, was mit Sprachmittlung gemeint ist, geben wir Ihnen zunächst eine unseres Erachtens treffende Definition: „Sprachmittlung ist die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von mündlichen oder schriftlichen Informationen von einer Sprache in eine andere. Im Vergleich zur Übersetzung ist Sprachmittlung freier: Man muss sich nicht an die Satzstrukturen,

⁸ Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin (2015): DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. Goethe-Institut München. S.97-105

den Ton oder die im Original verwendeten stilistischen Mittel halten, es sei denn, die vorgegebene Kommunikationssituation erfordert dies.“ (LISUM 2006, S. 3).

Die folgende Abbildung macht die wesentlichen Merkmale der Sprachmittlung noch einmal deutlich:



(nach: Kolb 2009, S. 73)

Wahrscheinlich sind Sie selbst auch mit Situationen in Berührung gekommen, in denen Personen als Sprachmittler aufgetreten sind. Vielleicht haben Sie selbst schon einmal einem deutschen Besucher ohne ausreichende Kenntnisse in der Sprache Ihres Landes dabei geholfen, in bestimmten Situationen zurechtzukommen, z.B. bei einer Behörde oder bei einem Arztbesuch.

Die Situation, in der Sprachmittlung erfolgen soll, ist entscheidend dafür, welche Informationen überhaupt übermittelt werden. Dabei spielen die Adressaten eine herausragende Rolle. Denn nur jene Informationen, die für die Adressaten relevant sind, sollten Gegenstand der Sprachmittlung sein. Außerdem müssen Sprachmittelnde den kulturellen Hintergrund und das thematische Wissen der Adressaten berücksichtigen.

Bei der Überprüfung der Sprachmittlungskompetenz könnte man folgende Aspekte fokussieren:

Inwieweit sind die Prüfungsteilnehmenden in der Lage,

- Texte in der Erstsprache als Hintergrundinformation für deutschsprachige Präsentationen, Berichte, Erzählungen usw. zu nutzen?

- deutschsprachige Texte als Hintergrundinformation für Präsentationen, Berichte, Erzählungen usw. in der Erstsprache zu nutzen?

- einer Person, die kein Deutsch kann, relevante deutschsprachige Informationen zu übermitteln (z.B. ausländischen Touristen oder Austauschschülern in Deutschland)?

- deutschen Muttersprachlern, die die Erstsprache der Lernenden nicht beherrschen, relevante Informationen zu vermitteln, die es nicht auf Deutsch gibt (z.B. deutschen Touristen oder Austauschschülern im Heimatland der Lernenden)?

Für die Sprachmittlung ist typisch, dass die benötigten Kompetenzen über rein sprachliche kommunikative Kompetenzen (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) hinausgehen. Man benötigt – je nach Situation mehr oder weniger stark – interaktionale, strategisch-methodische und interkulturelle Kompetenzen. Denn man muss in einer Sprachmittlungssituation versuchen, allen Gesprächspartnern gerecht zu werden, Verhalten zu erklären und die Anliegen so in die andere Sprache zu übertragen, dass die Kommunikationsziele erreicht werden, ohne dass es zu schwerwiegenden Verstößen gegen die kulturellen Normen der an der Kommunikation Beteiligten kommt.

Um die Sprachmittlungskompetenz zu überprüfen, benötigen Sie natürlich zuerst einmal eine mündliche oder schriftliche Vorgabe. Dies kann eine deutschsprachige Vorgabe oder auch ein kurzer schriftlicher oder mündlicher Text in der Erstsprache der Lernenden sein. Wichtig ist, dass die Texte für die Lernenden lebensweltlich relevant sind. Es kann sich z.B. um die Beschreibung eines Films, die Zusammenfassung eines relevanten Buches oder eine kurze interessante Erzählung handeln. Die Lernenden sollen dann den Text für Adressaten übertragen, die in Bezug auf ihr Alter, ihr Informationsbedürfnis usw. genau beschrieben sind. Es kann sich bei dieser Sprachmittlung sowohl um eine Paraphrase als auch um eine Zusammenfassung handeln, die sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen kann. Eine konkrete Prüfungsaufgabe könnte folgendermaßen aussehen (die Prüfung findet in einem spanischsprachigen Land statt):

Sprachmittlung

Eine deutsche Freundin / Ein deutscher Freund hat einen spanischsprachigen Artikel im Internet gefunden, der sie/ihn sehr interessiert, den sie/er aber nur in einigen Teilen verstanden hat. Da sie/er weiß, dass du recht gut Deutsch kannst, bittet sie/er dich, die wichtigsten Informationen noch einmal zusammenzufassen.

Lies den folgenden Text und übertrage die wesentlichen Inhalte sinngemäß ins Deutsche.

Schreibe maximal 100 Wörter.

Hinweise zur Aufgabenerstellung

- Fordern Sie keine wörtlichen Übersetzungen. Diese verlangen spezielle Übersetzungskompetenzen, die normalerweise nicht Lernziel eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts sind. In den wenigsten Alltagssituationen wird wörtlich übersetzt bzw. gedolmetscht. Außerdem geht es ja gerade darum, wichtige strategische Fertigkeiten wie die Vermeidung von unbekanntem Wörtern, Paraphrasierungen, Erläuterung von kulturspezifischen Begriffen zu überprüfen.

- Achten Sie bei der Bewertung der Sprachmittlung darauf, ob die Informationen, die im Rahmen der Aufgabenstellung relevant sind, adäquat übertragen wurden. Die Adäquatheit der Informationsübertragung sollte bei der Vergabe von Punkten höher gewichtet werden als die formale Korrektheit.

Sprachliches Wissen überprüfen: Lexik und Grammatik

Sprachliche Mittel aus den Bereichen der Lexik und Grammatik haben in einem handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht vor allem eine ‚dienende‘ Funktion. Viele standardisierte Tests zur Sprachstandsfeststellung enthalten deshalb keine gesonderten Teile, um die grammatikalischen und lexikalischen Kompetenzen zu überprüfen. Grammatik und Lexik werden vielmehr beim Überprüfen der produktiven schriftlichen und mündlichen Kompetenzen anhand von Kriterien wie „Spektrum sprachlicher Mittel“ und „grammatikalische Korrektheit“ mit erfasst. Es gibt allerdings auch standardisierte Tests, die die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel explizit in einem eigenen Teiltest prüfen. Dies ist z.B. in der Prüfung *telc Test Deutsch B1+ Beruf* der Fall.

Im unterrichtlichen Kontext kommen Prüfungen, die spezifisches grammatikalisches und lexikalisches Wissen fokussieren, häufig vor und können durchaus sinnvoll sein, vor allem dann, wenn in bestimmten Unterrichtsabschnitten grammatikalisches oder lexikalisches Wissen im Mittelpunkt gestanden hat.

Testkonstrukt beschreiben

Im Hinblick auf die Überprüfung des sprachlichen Wissens ist festzulegen, über welche spezifischen Teilaspekte des Konstrukts die Prüfung Aufschluss geben soll.

Es können z.B. folgende Fragen gestellt werden:

Inwieweit verfügen die Prüfungsteilnehmenden über das

- lexikalische und grammatikalische Wissen, um Texte adäquat zu rezipieren?
- lexikalische und grammatikalische Wissen, um Texte adäquat zu produzieren?
- in einem Unterrichtsabschnitt vermittelte lexikalische und grammatikalische Wissen?
- erforderliche sprachliche Wissen, um über hypothetische Ereignisse in der Zukunft zu sprechen?
- erforderliche sprachliche Wissen darüber, welche Verben im Perfekt mit „haben“, welche mit „sein“ gebildet werden?

Es ist Ihnen sicherlich aufgefallen, dass die Fragen auf einem sehr unterschiedlichen Abstraktionsniveau liegen. So wird in den ersten beiden Fragen das sprachliche Wissen nicht genauer benannt, während die übrigen Fragen sehr viel konkreter sind. Sie gehen auch nicht auf Schwierigkeit, Typ, Thematik oder Adressaten der Texte ein. Wenn man Prüfungsaufgaben erstellt, dann ist es notwendig, solche allgemeinen Konstruktbeschreibungen genauer zu spezifizieren.

Außerdem hat bei den Fragen 1 und 2 das sprachliche Wissen eine eher dienende Funktion. Hier steht die Handlungsorientierung im Vordergrund.

Dagegen ist insbesondere bei den Fragen 3 und 5 die Handlungsorientierung weniger offensichtlich.

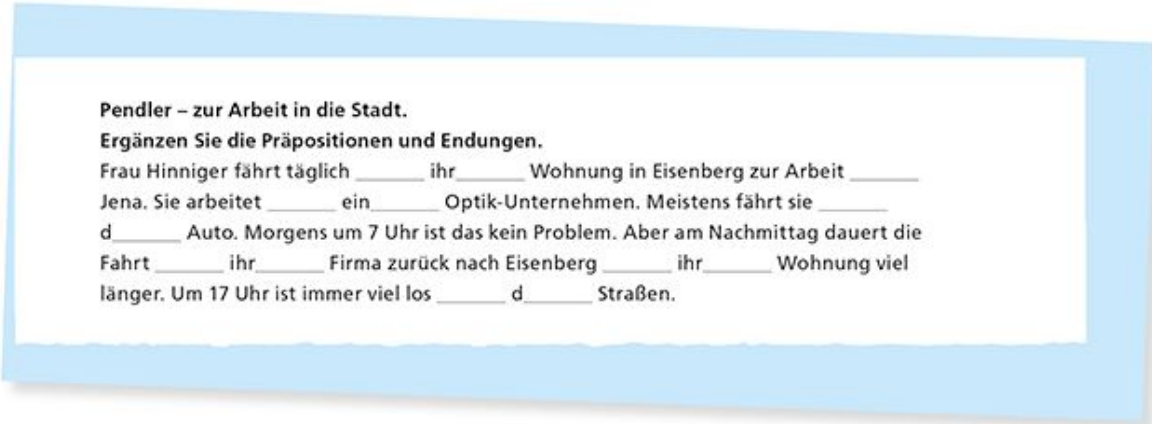
Aufgabenformat auswählen

Wir zeigen Ihnen nun drei Beispiele für Prüfungsaufgaben, mit denen Sie sprachliches Wissen überprüfen können.

Als Erstes geben wir Ihnen zwei Beispiele für ein Lückenformat.

Beispiel 1

Das Beispiel kennen Sie möglicherweise bereits aus der Einheit 4 *Aufgaben, Übungen, Interaktion* der Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* (Funk u.a. 2014) als Lückenübung. Entsprechende Lückenformate können also häufig sowohl als Übungs- als auch als Prüfungsaufgabe genutzt werden.



Pendler – zur Arbeit in die Stadt.
Ergänzen Sie die Präpositionen und Endungen.
Frau Hinniger fährt täglich _____ ihr _____ Wohnung in Eisenberg zur Arbeit _____ Jena. Sie arbeitet _____ ein _____ Optik-Unternehmen. Meistens fährt sie _____ d. _____ Auto. Morgens um 7 Uhr ist das kein Problem. Aber am Nachmittag dauert die Fahrt _____ ihr _____ Firma zurück nach Eisenberg _____ ihr _____ Wohnung viel länger. Um 17 Uhr ist immer viel los _____ d. _____ Straßen.

Sehen Sie sich die Lückenaufgabe genauer an.

Die Lückenaufgabe verlangt von den Prüflingen das Einsetzen der richtigen Präpositionen und der Endungen der Artikel bzw. Possessivartikel. Sie müssen z.B. wissen, dass das Wort „Optik-Unternehmen“ ein Neutrum ist, außerdem müssen sie die Präpositionen kennen, die zum Verb „arbeiten“ passen, also z.B. „arbeiten in“ oder „arbeiten bei“, die in diesem Falle beide korrekt sind. Zudem müssen sie wissen, dass „bei“ und „in“ hier den Dativ erfordern, erst dann kann die Endung des unbestimmten Artikels richtig ergänzt werden.

Lückenaufgaben haben als Format einige Vorteile: Sie erlauben die gezielte Überprüfung bestimmter sprachlicher Mittel, sind relativ einfach zu erstellen und

schnell zu bewerten. Wir geben Ihnen deshalb noch ein weiteres Beispiel für ein Lückenformat:

Beispiel 2

Überlegen Sie, welche der Wörter aus Ihrem letzten Unterrichtsabschnitt für die Lernenden besonders bedeutsam waren. Wählen Sie dann Wörter aus, deren Kenntnis Sie überprüfen möchten. Konstruieren Sie für jedes dieser Wörter einen sinnvollen Kontext in Form eines Satzes. Achten Sie dabei darauf, dass der Kontext für die Lernenden verständlich ist. Löschen Sie nun bei den zu überprüfenden Wörtern am Ende eine Reihe von Buchstaben. Die Lernenden sollen dann die Wörter vervollständigen. Je mehr Buchstaben Sie gelöscht haben, desto schwieriger ist die Aufgabe.

Hier ist ein Beispiel für ein einzelnes Item, für das die Lösung „entschuldigt“ ist:

Gestern habe ich mich bei meiner Freundin ent_____, weil ich unfreundlich zu ihr war.

Im Folgenden geben wir Ihnen ein weiteres Beispiel, bei dem das Testkonstrukt und die mögliche Handlungsorientierung nicht einfach zu erkennen sind und das Sie vielleicht in der Form noch nicht kennen.

Beispiel 3

Bei diesem Beispiel geht es um ein Format, das u.a. in der *Zertifikatsprüfung B2* des *Goethe-Instituts* eingesetzt wird, und zwar die Identifikation von Fehlern in einem schriftlichen Text.

Aufgabe 2 Dauer: 15 Minuten

Eine ausländische Freundin bittet Sie darum, einen Brief zu korrigieren, da Sie besser Deutsch können.

- Fehler im Wort: Schreiben Sie die richtige Form an den Rand. (Beispiel 01)
- Fehler in der Satzstellung: Schreiben Sie das falsch platzierte Wort an den Rand, zusammen mit dem Wort, mit dem es vorkommen soll. (Beispiel 02)
- Übertragen Sie am Ende die Ergebnisse auf den **Antwortbogen** (16-25).

Bitte beachten Sie: Es gibt immer nur einen Fehler pro Zeile.

Paris, den 25. Juni	
Sehr geehrten Damen und Herren,	<u>geehrte</u> 01
heute ich habe meine Zulassung zum Studium an der Universität	<u>habe ich</u> 02
Heidelberg bekam, und zwar im Fach Germanistik. Ich werde zwei	16
Semester dort studiert. Natürlich bin ich nun auf der Suche nach	17
einer möglichst billiger Wohnmöglichkeit.	18
Ich möchte Ihnen fragen, ob Sie in Ihrem Wohnheim noch freie	19
Zimmer haben und wenn es möglich ist, ein Zimmer zu bekommen.	20
Wie teuer ist es? Wie groß ist es? Gibt es auch der Möglichkeit,	21
dort zu kochen?	22
Für der weitere Planung wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie	23
könnten mir alle Unterlagen für die Reservierung zuschicken.	24
Mit freundlichem Grüßen	25
<i>Michèle Bouziques</i>	

(Modellsatz 4 des Goethe-Zertifikats B2:

http://www.goethe.de/lrn/pro/gb2/B2_Modellsatz_04.pdf, S. 15)

Die Suche nach Fehlern und die eigenständige Korrektur befindet sich in der Prüfung des *Goethe-Instituts* als separate Aufgabe im Testteil „Schriftlicher Ausdruck“. Es soll überprüft werden, inwieweit die Prüfungsteilnehmenden in der Lage sind, lexikalische und grammatikalische Fehler in einem vorgegebenen (formellen) Brief zu erkennen und zu korrigieren. Die Fähigkeit zur Korrektur der eigenen Fehler während des Schreibens und danach ist eine wichtige strategische Kompetenz in vielen zielsprachlichen Schreibsituationen. Außerdem wird auf

diese Weise auch geprüft, ob die Lernenden wichtige sprachliche Mittel produktiv einsetzen können. Insofern ist eine solche Prüfungsaufgabe im Hinblick auf Schreibhandlungen als kompetenzorientiert anzusehen.

Ähnliche Aufgaben können Sie leicht selbst erstellen und diese dann auch schwerpunktmäßig für die Überprüfung sprachlicher Mittel nutzen. Sie sollten sich allerdings darüber im Klaren sein, dass zur Lösung solcher Aufgaben beträchtliche Lesekompetenzen notwendig sein können.

4. Soziopragmatische und interkulturelle Kompetenzen überprüfen?

Sprachliches Handeln in der Fremdsprache verlangt in vielen Situationen auch soziopragmatische und interkulturelle Kompetenzen. Unter soziopragmatischer Kompetenz versteht man die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Kommunikationssituationen anderen gegenüber sprachlich angemessen verhalten zu können. Das heißt z.B., dass man Menschen angemessen ansprechen kann oder Texte adressatenadäquat formulieren kann. Unter interkultureller Kompetenz versteht man u.a. die Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen sensibel und empathisch kommunizieren zu können sowie auftretende Irritationen oder auch Missverständnisse wahrnehmen und dann möglicherweise ansprechen zu können. Deskriptoren zu interkulturellen Kompetenzen in den Bereichen deklaratives Wissen, persönlichkeitsbezogene Kompetenzen sowie Fertigkeiten und prozedurales Wissen finden Sie in dem nützlichen Dokument *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)* (Candelier u.a. 2010), den Sie mithilfe Ihrer Suchmaschine aus dem Internet abrufen können.

Interkulturelle Kompetenzen sind deutlich schwieriger zu überprüfen als etwa die Teilkompetenzen Hörverstehen, Sprechen, Lesen und Schreiben. Außerdem kann man soziopragmatische und interkulturelle Kompetenz nicht ohne Weiteres bestimmten Niveaustufen des GER zuordnen. Wenn man bestimmte Aspekte interkultureller Kompetenz prüfen möchte, greift man daher z.B. eher auf Lerntagebücher zurück, in denen Lernende Berichte zu interkulturellen Begegnungssituationen schreiben, oder man beobachtet und

bewertet das Verhalten von Prüfungsteilnehmenden in interkulturellen Begegnungssituationen z.B. auf der Basis von Rollenspielen.

Wir beschränken uns hier auf Beispiele zur Überprüfung von soziokulturellem Wissen, das relativ gut mithilfe von Prüfungen messbar ist.

Testkonstrukt beschreiben

Im Hinblick auf die Überprüfung des soziokulturellen Wissens soll festgestellt werden, ob die Prüfungsteilnehmenden bestimmte Höflichkeitskonventionen kennen.

Aufgabenformat auswählen

Dafür eignet sich ein sehr gängiges Verfahren, das als schriftliche **Diskursergänzung** bezeichnet wird. Die Prüflinge müssen vorgegebene Äußerungen oder Gespräche schriftlich ergänzen, und zwar in zwei Varianten: Auswahlantworten und freie Produktion. Die Prüflinge sollen sich jeweils in eine Situation versetzen und soziopragmatisch und interkulturell angemessen reagieren.

Aufgabe 1: Auswahlantworten

Pragmatische/Interkulturelle Kompetenz
Du bist als Gastschülerin/Gastschüler in Deutschland und hast dir ein neues T-Shirt gekauft. In der Schule spricht dich eine Mitschülerin an und sagt: „Du hast aber heute ein tolles T-Shirt an.“ Was ist deiner Meinung nach die angemessenste Antwort?
Mitschülerin: Du hast aber ein tolles T-Shirt an!
Deine Antwort:
<input type="radio"/> A: Ach, das stimmt doch gar nicht.
<input type="radio"/> B: Oh danke, mir gefällt's auch sehr gut.
<input type="radio"/> C: Ich sehe doch in jedem T-Shirt gut aus.
<input type="radio"/> D: Ach, das war doch ganz billig.

Es ist in Deutschland durchaus üblich, dass man ein Kompliment annimmt und sich darüber freut. Deshalb ist Antwort B angemessen und damit die sogenannte Best-Antwort. Alle anderen Antworten werten das Kompliment ab und sind weit seltener in der beschriebenen Situation zu erwarten. Antwort A ist

keinesfalls als besonders bescheiden zu werten, sondern kann auch signalisieren, dass man die Aufrichtigkeit des Kompliments bezweifelt. Antwort C kann zudem – hier wenig angemessen – ironisch gemeint sein.

Aufgabe 2: Auswahlantworten

Pragmatische/Interkulturelle Kompetenz
Sie befinden sich als Touristin/Tourist in einer deutschen Stadt und wollen das historische Rathaus besichtigen. Sie fragen eine Passantin nach dem Weg. Was ist Ihrer Meinung nach die angemessenste Form, das Gespräch zu eröffnen?
Sie sagen:
<input type="radio"/> A: Entschuldigung Frau, wo ist bitte das historische Rathaus?
<input type="radio"/> B: Dame, wo ist bitte das historische Rathaus?
<input type="radio"/> C: Entschuldigung, wo ist bitte das historische Rathaus?
<input type="radio"/> D: Meine Dame, wo ist bitte das historische Rathaus?

Hier ist die Option C die Best-Antwort. Im Deutschen kann man eine unbekannte Person nicht einfach mit „Frau“ oder „Herr“ anreden. Die beiden Anreden funktionieren nur in Kombination mit einem Namen. Auch „Dame“ allein ist unangemessen. Die Anrede „Meine Dame“ in Option D ist zu formell und daher für die Situation nicht angemessen.

Vielleicht ist Ihnen aufgefallen, dass beim vorangehenden Beispiel in den vier Optionen jeweils nur die Anrede variiert wurde. Das hat den Vorteil, dass man anhand der Lösung der Aufgabe eindeutig auf mögliche Probleme im Bereich der Anredekonventionen schließen kann.

Aufgabe 3: Frei formulierte Reaktionen auf vorgegebene sprachliche Stimuli

Natürlich können die Prüflinge auch eigenständig formulieren, was sie in einer bestimmten Situation sagen würden.

Für die Situation in Aufgabe 1 könnte die Aufgabe folgendermaßen aussehen:

Pragmatische/Interkulturelle Kompetenz

Du bist als Gastschülerin/Gastschüler in Deutschland und hast dir ein neues T-Shirt gekauft.
In der Schule spricht dich eine Mitschülerin an und sagt: „Du hast aber heute ein tolles T-Shirt an.“
Was ist deiner Meinung nach die angemessenste Antwort?

Mitschülerin: Du hast aber ein tolles T-Shirt an!

Deine Antwort:

Die Bewertung einer solchen offenen Aufgabe ist natürlich aufwändiger, da man entscheiden muss, welche Formulierungen als akzeptabel gelten sollen. Außerdem stellt sich das Problem, inwieweit man zusätzlich zur pragmatischen/interkulturellen Angemessenheit die formale Korrektheit bewerten möchte.

Es ist prinzipiell möglich, dass Sie bei der Bewertung der Angemessenheit nicht nur zwischen den beiden Kategorien „am angemessensten“ und „weniger angemessen“ unterscheiden, sondern auch den Grad der Angemessenheit berücksichtigen und anhand von unterschiedlichen Punktzahlen bewerten. Dies ist allerdings nur im Fall von Diskursergänzungsaufgaben möglich, bei denen die Reaktionen in eine eindeutige Rangfolge gebracht werden können.

Seminar Nr. 7

Erstellung der Überprüfungsprinzipien und deren effektive Verwendung.

Benoten und Materialien sammeln.⁹

1. Prüfungsaufgaben selbst erstellen?
2. Prüfungsaufgabe zum Leseverstehen?
3. Prüfungsaufgabe zum interaktiven Sprechen?
4. Erfolgchancen bei Prüfungen erhöhen: Sinnvolle Test-Taking-Strategien vermitteln?

⁹ Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin (2015): DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. Goethe-Institut München. S.106-124

Schlüsselwörter: Prüfungsaufgaben, Kontexte, Kompetenzen, Leseverstehen, interaktives Sprechen, Erfolgchancen, Test-Taking-Strategien.

Prüfungsaufgaben selbst erstellen.

Unten werden 16 Schritten gezeigt, wie Sie eine Prüfungsaufgabe zum Leseverstehen von Grund auf entwickeln können. Um Sie in allen Phasen begleiten zu können, müssen wir Ihnen allerdings in Schritt 3 und Schritt 4 ein gemeinsames Testkonstrukt und ein Aufgabenformat vorgeben. Wir gehen im Folgenden kleinschrittig vor und erinnern Sie an wesentliche Aspekte, die wir in den vorigen Kapiteln bereits behandelt haben.

Schritt 1: Festlegung der Ziele der Prüfung

Legen Sie zuerst Ihre Prüfungsziele fest. Die Beschreibung der Ziele beinhaltet u.a. Aussagen zu den zu prüfenden Kompetenzen (hier Leseverstehen) sowie zu den Entscheidungen und Maßnahmen, die anhand der Prüfungsergebnisse getroffen werden sollen.

Schritt 2: Charakterisierung der Lernergruppe

Sie überlegen sich jetzt, welche Merkmale die Lernergruppe aufweist, für die Sie die Prüfungsaufgabe zum Leseverstehen entwickeln möchten. Bestimmen Sie dabei insbesondere, auf welchem GER-Niveau sich Ihre Lernenden vermutlich befinden und ob es sich um eine sprachlich eher homogene oder eher heterogene Lernergruppe handelt. Wenn Sie eine etwas komplexere Leseaufgabe erstellen wollen, dann sollte die Gruppe mindestens das Niveau A2 haben.

Sollten Sie bei der Einstufung Ihrer Lernenden auf der GER-Skala „Leseverstehen allgemein“ Probleme gehabt haben, dann ist das durchaus verständlich. Lese- und auch Hörverstehen sind im Gegensatz zum Schreiben und Sprechen nicht direkt beobachtbar. Beobachten können Sie in Ihrem Unterricht lediglich bestimmte Verhaltensweisen. Sie können z.B. beobachten, ob Ihre Lernenden zu einem Text Verständnisfragen stellen. Daraus könnten Sie dann schließen, dass die Lernenden etwas nicht verstanden haben oder auch, dass sie zwar verstanden haben, sich jedoch rückversichern wollen. Eine Fremdeinschätzung der Lese- und Hörverstehenskompetenz anhand der

entsprechenden GER-Skalen ist deshalb im Gegensatz zum Schreiben und Sprechen ohne den Einsatz von Prüfungsaufgaben nur sehr eingeschränkt möglich. Dies gilt nicht unbedingt in Bezug auf die Selbstevaluation. So können viele Lernende vergleichsweise gut einschätzen, ob sie z.B. „unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen“ können (GER-Skala „Leseverstehen allgemein“: B1). Vor allem wenn Sie die Lernergruppe (noch) nicht gut kennen, bietet es sich deshalb im unterrichtlichen Kontext an, die Lernenden auch um eine Selbstevaluation ihrer Lesekompetenz zu bitten.

Schritt 3: Beschreibung des Testkonstrukts

Sie sollten sich nun genauer darüber Gedanken machen, was Sie eigentlich testen wollen, d.h. welches Testkonstrukt Ihre Prüfungsaufgaben erfassen sollen. Dabei sollten Sie sich auch überlegen, mit welcher Zielsetzung die Lernenden den Text lesen sollen und ob die entnommenen Informationen der Ausgangspunkt von bestimmten Handlungen sein sollen, wie etwa nach dem Lesen einer Gebrauchsanweisung ein Gerät zu bedienen.

Schritt 4: Festlegung des Prüfungs- und Aufgabenformats

Überlegen Sie, welche Formate sich zur Überprüfung des Testkonstrukts „die wesentlichen Informationen eines Textes im Detail verstehen“ eignen. Sehen Sie dazu insbesondere das Teilkapitel 3.7 noch einmal an, in dem wir einige wichtige Aufgabenformate eingeführt haben.

Schritt 5: Auswahl der Texte

In diesem Schritt geht es um die Auswahl geeigneter Lesetexte. Wenn Sie nach Lesetexten suchen, achten Sie darauf, dass der Text in der Schwierigkeit für Ihre Gruppe angemessen ist (siehe Schritt 2), Ihre Gruppe sich für den Inhalt interessieren könnte und sich der Text auf den Lebensbereich Ihrer Gruppe bezieht oder Alltagserfahrungen Ihrer Gruppe widerspiegelt. Weiterhin sollten Sie darauf achten, dass einzelne Lernende bei bestimmten Texten keine Vorteile haben – z.B. auf Grund ihres Vorwissens – und dass Sie mögliche Tabuthemen vermeiden.

Schritt 6: Bestimmung relevanter Textinformationen (Mapping)

Sie müssen nun die Informationen in den Texten bestimmen, die von kompetenten Leserinnen und Lesern aus Ihrer Adressatengruppe vermutlich als wesentlich erachtet werden. Dafür bitten Sie am besten Ihre Kolleginnen und Kollegen, einmal nach dem Lesen des entsprechenden Textes zusammenzufassen, welches für sie die relevanten Textinformationen sind. Dabei muss darauf geachtet werden, dass man sich auch in die Rolle der Lernenden als Leser des Textes hineinversetzt. Denn diese haben möglicherweise ein anderes Leseinteresse und erachten andere Informationen als relevant. Wenn Sie entsprechend vorgehen, dann laufen Sie weniger Gefahr, dass Items sich ungewollt auf unwesentliche Details beziehen. Das beschriebene Verfahren bezeichnet man auch als (Text-)Mapping.

Schritt 7: Auswahl des Prüfungstextes

Überlegen Sie sich nach dem Mapping, welcher Text sich Ihrer Meinung nach am besten eignet, um möglichst viele sinnvolle Fragen zum Verstehen der wesentlichen Informationen zu formulieren. Alternativ könnten Sie auch mit mehreren Texten arbeiten. Zum einen würde der Einsatz mehrerer Texte die Gefahr verringern, dass bestimmte Prüflinge z.B. aufgrund der Textthematik benachteiligt werden. Zum anderen hätte dies den Vorteil, dass Ihre Textauswahl möglicherweise repräsentativer für die zu testende Kompetenz ist und Sie deshalb weniger Gefahr laufen, dass es zu einer Konstruktunterrepräsentation kommt. Denn die Prüfung soll ja das Testkonstrukt möglichst umfassend repräsentieren, also das testen, was Sie testen möchten. Ist dies nicht der Fall, entsteht ein Validitätsproblem. Doch konzentrieren Sie sich hier exemplarisch auf nur einen Text.

Schritt 8: Formulieren der Arbeitsanweisung

Formulieren Sie jetzt eine möglichst präzise und verständliche Arbeitsanweisung. Die Arbeitsanweisung ist ein wichtiger Bestandteil einer Prüfungsaufgabe, da sie die Art der Bearbeitung der Aufgabe durch die Prüflinge

entscheidend beeinflussen kann. In der Arbeitsanweisung sollten Sie auch angeben, wie viel Zeit Ihre Lernenden zur Bearbeitung der Aufgabe haben.

Schritt 9: Formulieren der Items

Im nächsten Schritt geht es um das Formulieren der Prüfungsfragen und damit um das Erstellen der Items. Stellen Sie die Fragen so, dass sie in Stichpunkten beantwortet werden können. Versuchen Sie, den Schwierigkeitsgrad der Items so weit wie möglich dem Leistungsstand Ihrer Lernenden anzupassen und dabei die Homogenität bzw. Heterogenität der Lernergruppe zu berücksichtigen (siehe Schritt 2). Konstruieren Sie deshalb nicht nur mittelschwere Prüfungsfragen, also Items, die von ca. 50% der Lernenden richtig gelöst werden, sondern auch schwierigere und leichtere Fragen. Achten Sie weiterhin darauf, dass die Beantwortung eines Items nicht die Fähigkeit zur Beantwortung eines anderen Items voraussetzt; die Items müssen also völlig unabhängig voneinander zu beantworten sein. Wir beschränken uns im Folgenden auf die Erstellung einer Prüfungsaufgabe, die aus einem einzigen Text und fünf dazu gehörenden Fragen besteht.

Schritt 10: Zusammenstellung der Prüfungsaufgabe

In diesem Schritt ist u.a. festzulegen, ob die Items vor oder nach dem Lesetext platziert werden sollen. Die Platzierung kann einen Einfluss auf die Aufgabenbearbeitung haben. So kann eine Platzierung vor dem Lesetext zu einem eher suchenden Lesestil führen. Man sollte sich deshalb im Hinblick auf die Positionierung der Items vom jeweiligen Testkonstrukt leiten lassen. Im vorliegenden Fall lautete das Testkonstrukt: „die wesentlichen Informationen im Detail verstehen“. Um die Aufmerksamkeit besser zu lenken, könnte man hier die Items voranstellen. Allerdings kann dies dazu führen, dass einige Teile des Texts eher oberflächlich verarbeitet werden.

Schritt 11: Erstellung einer offenen Liste korrekter Lösungen

Überlegen Sie sich jetzt, welche möglichen Kurzantworten der Lernenden Sie beim Einsatz der Items als korrekt bewerten wollen. Sie sollten dabei im Hinblick auf mögliche Lösungen noch einmal einen Blick darauf werfen, was Sie

unter Schritt 6 nach dem Text-Mapping notiert haben. Außerdem sollten Sie sich darüber im Klaren sein, dass es sich bei Ihrer Auflistung der Kurzantworten nur um eine vorläufige Liste handelt, die Sie möglicherweise noch erweitern müssen.

Schritt 12: Einsatz der Prüfungsaufgabe bei den Lernenden

Sie können nun den ausgewählten Lesetext zusammen mit den von Ihnen erstellten Items im Unterricht einsetzen. Achten Sie dabei u.a. auf objektive und faire Durchführungsbedingungen. So sollten Sie Ihren Lernenden auch vor der Prüfung Tipps geben, worauf sie bei der Prüfung achten könnten. Zum Beispiel sollten Sie darauf hinweisen, dass Kurzantworten wirklich nur stichpunktartig zu formulieren sind und dass die Kurzantworten in erster Linie verständlich sein müssen. Bei der Entwicklung von formellen, standardisierten Tests wie den Goethe-Zertifikaten dient dieser erste Einsatz der Prüfungsaufgaben bei den Lernenden der Vorerprobung. Diese führt in der Regel dazu, dass die Aufgaben vor ihrem Einsatz unter Realbedingungen noch einmal überarbeitet werden. In informellen, unterrichtsnahen Prüfungskontexten werden Prüfungsaufgaben allerdings auch ohne eine Vorerprobung zur Bewertung der Lernenden oder auch für spezielle diagnostische Ziele eingesetzt. Ist die Prüfung mit keinen und nur sehr geringen Konsequenzen für die Lernenden verbunden und soll sie zudem auch nur einmal eingesetzt werden, dann ist der Verzicht auf eine Vorerprobung in der Regel gerechtfertigt.

Schritt 13: Numerische Auflistung der Lösungen der Items

Wenn Sie die Prüfungsaufgaben bei Ihren Lernenden eingesetzt haben, müssen die Lösungen der einzelnen Items in geeigneter Weise dokumentiert werden.

Schritt 14: Bestimmung der Testwerte, Schwierigkeiten und Trennschärfen

Die in Schritt 13 ermittelten Daten sind die Grundlage für die Bestimmung der **Testwerte** (Rohpunktwerte) Ihrer Lernenden. Um die Qualität Ihrer Prüfungsaufgabe zu evaluieren, ist es außerdem sinnvoll, die Schwierigkeit und die Trennschärfe der gestellten Prüfungsfragen festzustellen. Dies ist nötig, um

herauszufinden, ob Ihre Prüfung dem Niveau der Lernergruppe angemessen war (**Schwierigkeit**) und ob die einzelnen Items geeignet sind, zwischen hoch kompetenten und weniger kompetenten Lernern zu differenzieren (**Trennschärfe**). Entsprechende Berechnungen, die sehr schnell durchgeführt werden können, sind nicht nur im Rahmen von Vorerprobungen sinnvoll, sondern auch wenn Sie eine Prüfung nur einmal einsetzen. Sie erlauben Ihnen dann besser einzuschätzen, inwieweit Sie den Prüfungsergebnissen vertrauen können.

Trennschärfe bestimmen

Um die Trennschärfe zu bestimmen, konzentrieren Sie sich vor allem auf die Lernenden im oberen und unteren Drittel (bei größeren Erprobungsgruppen reicht auch das obere und untere Viertel). In unserem Beispiel konzentrieren Sie sich also auf Karin, Brigitte und Maria sowie Martha, Juan und Miriam. In vielen Fällen genügt jetzt schon ein einziger Blick, um zu erkennen, ob ein Item vermutlich trennscharf ist. Wird ein Item von den Lernenden im oberen Drittel sehr häufig, von den Lernenden im unteren Drittel dagegen sehr selten korrekt gelöst, dann hat dieses Item eine hohe Trennschärfe und erlaubt es, gut zwischen den Lernenden in Ihrer Gruppe zu unterscheiden. Oder anders ausgedrückt: Ein Item ist dann trennscharf, wenn man anhand der Punktwerte der Lernenden bei diesem Item relativ exakt die Testwerte der Lernenden (d.h. deren Gesamtergebnis im Test) vorhersagen kann.

Schritt 15: Bewertung und Benotung

In Schritt 14 haben Sie notiert, welche Lernerin / welcher Lerner wie viele Items richtig gelöst hat. Vielleicht möchten Sie aber die Punktzahlen (Testwerte) der Lernenden auch mit einer Note bewerten. Dazu können Sie einzelne Items, die Sie als besonders wichtig erachten, gewichten, indem Sie korrekte Lösungen z.B. mit dem Faktor 2 multiplizieren und damit den Beitrag des Items zum Gesamtwert im Test verdoppeln. Bei der Bewertung sollten Sie u.a. folgenden Sachverhalt beachten: Je mehr Items zur Messung einer bestimmten Kompetenz verwendet werden, desto geringer ist tendenziell der Messfehler. Dies gilt allerdings nur unter der Voraussetzung, dass alle Items die angezielte Kompetenz

valide erfassen. Eine Bewertung, die mit erheblichen Konsequenzen für die Lernenden verbunden ist, sollte hinreichend reliabel (verlässlich) sein und nicht nur auf einigen wenigen Items beruhen. Nicht umsonst umfasst z.B. der Subtest „Leseverstehen“ des High-Stakes-Zulassungstests *TestDaF* insgesamt 30 Items und dauert 60 Minuten. Im schulischen Kontext ist man häufig gezwungen, auch im Fall von relativ wenigen Prüfungsfragen Bewertungen vorzunehmen. Lehrende sollten sich dann aber bewusst sein, dass eine Bewertung auf der Basis von wenigen Items möglicherweise nicht ausreichend verlässlich ist, und aus diesem Grunde weitere Informationen in die letztendliche Bewertung der Lernenden einfließen lassen.

Um zu veranschaulichen, wie man von der Punktzahl zu einer Bewertung oder Note kommen kann, möchten wir wieder ein Beispiel heranziehen. Nehmen wir an, die Prüfung besteht aus 40 Items; für jedes korrekt gelöste Item vergeben Sie einen Punkt, d.h. den Wert 1. Es können also maximal 40 Punkte erreicht werden. Sie geben vor, dass zum Bestehen der Prüfung 50% der Punkte erreicht werden müssen, dass also die Bestehensgrenze bei 20 Punkten liegt. Nun teilen Sie den Bereich oberhalb der Bestehensgrenze in vier gleichmäßige Abschnitte auf und ordnen jedem Abschnitt eine Note zu. Auf diese Weise entsteht folgender Notenschlüssel:

Note	Punktzahl	Bestehensgrenze
1	40 - 35	bestanden
2	34 - 30	
3	29 - 25	
4	24 - 20	
5	19 - 10	nicht bestanden
6	9 - 0	

Diesen Notenschlüssel könnten Sie auch verwenden, wenn Ihre Prüfung lediglich aus 20 Items bestehen würde und Sie für jede korrekte Lösung einen

Punkt vergeben hätten. Sie müssten dann nur, bevor Sie die Noten vergeben, die Werte mit dem Faktor 2 gewichten, also mit 2 multiplizieren.

Die Konventionen, bei wie viel Prozent die Bestehensgrenze liegt, variieren, ebenso natürlich die Notensysteme. Deshalb ist dieser Notenschlüssel nur ein Beispiel. Außerdem stehen Bestehensgrenze und Schwierigkeit in einem komplexen Abhängigkeitsverhältnis. Ist z.B. eine Prüfung wider Erwarten sehr schwierig für eine Lernergruppe, dann kann es durchaus der Fall sein, dass die vorgesehene Grenze von den Lehrenden nachträglich herabgesetzt wird.

Schritt 16: Rückmeldung der Ergebnisse und Besprechung der Prüfung

Soweit möglich sollten Sie nach jeder Prüfung eine Rückmeldung an Ihre Lernenden geben und mit ihnen die Prüfung besprechen. Klären Sie gemeinsam, wo es vielleicht Verständnisschwierigkeiten bei dem verwendeten Lesetext gab. Sie können natürlich auch noch einmal Tipps geben, worauf Ihre Lernenden bei einer solchen Prüfung achten sollen, und z.B. (erneut) darauf hinweisen, dass Kurzantworten wirklich nur stichpunktartig zu formulieren sind und in erster Linie verständlich sein müssen.

Prüfungsaufgabe zum interaktiven Sprechen

Schritt 1: Charakterisierung der Lernergruppe

Sie überlegen sich als Erstes, welche Merkmale die Lernergruppe aufweist, für die Sie die Prüfungsaufgabe zur interaktiven Sprechkompetenz entwickeln möchten. Bestimmen Sie dabei insbesondere, auf welchem GER-Niveau sich Ihre Lerner befinden und ob es sich um eine sprachlich eher homogene oder eher heterogene Lernergruppe handelt. Die ausgewählte Gruppe sollte möglichst mindestens auf Niveau A2 liegen, damit Sie eine sinnvolle Aufgabe zur interaktiven Sprechkompetenz erstellen können.

Schritt 2: Beschreibung des Testkonstrukts

Sie sollten sich nun darüber Gedanken machen, was genau Sie eigentlich prüfen wollen, und dies in Form eines Testkonstrukts festlegen.

Schritt 3: Festlegung des Prüfungsformats

Überlegen Sie sich, welche Formate sich Ihrer Meinung nach für die Überprüfung des Konstrukts „etwas mündlich aushandeln können“ eignen.

Schritt 4: Festlegung der Prüfungsaufgaben

Wir schlagen vor, dass Sie zwei verschiedene kommunikative Aufgaben entwickeln. Berücksichtigen Sie dabei von Anfang an, was Sie genau bewerten wollen. Ist es Ihnen beispielsweise wichtig zu erkennen, inwieweit die Lernenden in der Lage sind, einen eigenen Standpunkt argumentativ zu vertreten? Dann sollte auch die Aufgabe so gestellt werden, dass ein Argumentieren möglich ist, z.B. durch das Aushandeln einer Entscheidung. Es ist hilfreich, mit einer Kollegin / einem Kollegen zu besprechen, welche kommunikativen Aufgaben Ihre Prüflinge lösen sollen. Denn zusammen können Sie besser erkennen, welche Ideen sich zur Aufgabenentwicklung eignen. Achten Sie auch darauf, dass die Aufgaben in der Schwierigkeit für Ihre Gruppe angemessen sind (siehe Schritt 1). Außerdem sollten Sie sich Gedanken darüber machen, inwieweit Ihre Lernenden sich überhaupt in die festgelegten Situationen hineindenken können und ob Ihre Prüflinge jemals in die betreffende Kommunikationssituation kommen werden. Wenn Sie also z.B. eine Gruppe unterrichten, in der Urlaubsreisen praktisch nicht vorkommen, dann wäre die Planung einer Urlaubsreise vermutlich nicht sinnvoll (und auch nicht angemessen). Achten Sie darauf, dass nicht einzelne Lernende bei bestimmten Aufgaben besondere Vorteile haben.

Schritt 5: Materialauswahl

Nun benötigen Sie geeignete Materialien, wie Inserate, Vorschläge, Stellenanzeigen, Reiseziele usw., die als Gesprächsanlass oder „Ideenlieferant“ für die Prüflinge dienen können.

Schritt 6: Aufbereitung des Materials

Sie bereiten jetzt die Materialien so auf, dass sie in der Prüfungssituation eingesetzt werden können, d.h. Sie entwickeln Vorgaben, auf die sich die Prüflinge in ihrem Gespräch beziehen müssen. Die Prüflinge sollen durch die Materialien

veranlasst werden, diejenigen Kompetenzen zu aktivieren, die überprüft werden sollen. Sie können also nicht über etwas Beliebigen reden.

Schritt 7: Formulieren der Arbeitsanweisungen

In diesem Schritt geht es um die Arbeitsanweisungen für die jeweiligen Aufgaben. Achten Sie darauf, dass das sprachliche Niveau der Arbeitsanweisungen angemessen ist. Wenn Sie merken, dass es zu hoch sein könnte, formulieren Sie die Arbeitsanweisung in der Muttersprache Ihrer Lernenden. Falls möglich und sinnvoll, versuchen Sie die Aufgabe auch in einen situativen Kontext zu stellen. Als Hilfestellung geben wir Ihnen hier noch ein Beispiel für eine Arbeitsanweisung mit einer Situierung, die jeweils beide Prüflinge erhalten:

Beispiel:

Du möchtest heute Abend gemeinsam mit deinem Prüfungspartner ins Kino gehen. Vor dir liegt eine Liste mit vier Filmen und jeweils kurzen Beschreibungen zu jedem Film. Du hast drei Minuten Zeit, dir die Liste genau anzusehen. Wähle aus der Liste zwei Filme aus, die dich besonders interessieren. Stell dann deinem Partner die beiden ausgewählten Filme kurz vor und begründe, warum sie dich interessieren. Dein Partner wird dir ebenfalls zwei Filme aus seiner Liste vorstellen. Da ihr ja zusammen ins Kino gehen möchtet, müsst ihr euch auf einen Film einigen. Der Prüfer sagt euch, wann ihr euer Gespräch beginnen könnt.

Schritt 8: Erstellen eines Bewertungsrasters

Da Sie mit der Aufgabe überprüfen wollen, ob die Lernenden Fragen stellen und beantworten können, ob sie Informationen austauschen und persönliche Meinungen ausdrücken können und ob sie sich sprachlich auf etwas einigen können (siehe Schritt 2), müssen Sie sich genau überlegen, welche Bewertungskriterien Sie verwenden wollen. Ist es für Sie vor allem wichtig, dass die Prüflinge die Situation kommunikativ bewältigen und zu einem Ergebnis kommen? Dann müssen Sie auf jeden Fall den kommunikativen Erfolg bewerten. Ist es Ihnen wichtig, dass die Prüflinge höflich miteinander umgehen? Dann

müssen Sie auch bewerten, ob und wie die Prüflinge z.B. Höflichkeitsfloskeln verwenden. Ist es wichtig, dass die Prüflinge möglichst korrekt formulieren? Dann brauchen Sie Kriterien für die grammatikalische und lexikalische Korrektheit. Die Kriterien können z.B. „vollkommen erfüllt“, „teilweise erfüllt“ oder „nicht erfüllt“ sein. Außerdem können Sie die Kriterien auch noch gewichten – z.B. den kommunikativen Erfolg gegenüber der Korrektheit –, indem Sie unterschiedliche Punktzahlen für die jeweiligen Kriterien ansetzen.

Schritt 9: Durchführung der Prüfung

Planen Sie nun die Durchführung der Prüfung. Überlegen Sie, wie Sie Ihre Paare zusammensetzen. Wollen Sie sie zufällig auswählen? Wollen Sie Partner mit einem ähnlichen sprachlichen Kompetenzniveau zusammenführen? Damit die Partner auch emotional harmonieren, werden zumindest in der Schule die Prüflinge häufig aufgefordert, sich selbst einen Partner zu suchen. Denken Sie auch daran, dass Sie Ihre Bewertungskriterien den Lernenden gegenüber transparent machen, indem Sie die Kriterien den Lernenden vorstellen und mit ihnen besprechen. Denn Ihre Prüflinge müssen ja wissen, was genau von ihnen erwartet wird.

Bei standardisierten Prüfungen wird der mündliche Teil häufig auf Tonträger aufgenommen. Sie sollten überlegen, ob Sie nicht auch einige Prüfungen aufzeichnen. Denn dann können Sie die Prüfung ohne Zeitdruck erneut bewerten und das Ergebnis mit Ihrer Erstbewertung vergleichen. Außerdem könnten Sie einen Kollegen oder eine Kollegin bitten, die Prüfung unabhängig von Ihnen zu bewerten. Sie sollten dann anschließend über Ihre Bewertungen diskutieren. Dies hilft, die Kriterien für Sie als Prüferin/Prüfer klarer zu machen, und kann Anlass für eine Überarbeitung der Bewertungskriterien sein.

Sofern möglich, sollten Sie Ihre Prüfungsmaterialien, bevor diese im Unterricht in einer echten Prüfungssituation eingesetzt werden, einmal mit einigen Lernenden ausprobieren. Sie gewinnen auf diese Weise einen Eindruck, inwieweit die Materialien und das Bewertungsraster funktionieren.

Schritt 10: Bewertung

In diesem Schritt bewerten Sie die Sprechkompetenz Ihrer Lernenden. Die Gesamtzahl der jeweils erreichten Punkte ist schnell ermittelt. Um zu zeigen, wie man von der Punktzahl zu einer Note kommen kann, geben wir Ihnen ein Beispiel.

Nehmen wir an, Sie vergeben in der Prüfung maximal 15 Punkte. Sie legen fest, dass zum Bestehen der Prüfung 8 Punkte erreicht werden müssen, also etwas mehr als 50%. Sie teilen also den Bereich von 8 bis 15 Punkten in vier gleichmäßige Abschnitte auf und ordnen jedem Abschnitt jeweils eine Note zu. So entsteht folgender Notenschlüssel:

Note	Punktzahl	Bestehensgrenze
1	15-14	bestanden
2	13-12	
3	11-10	
4	9-8	
5	7-4	nicht bestanden
6	3-0	

Die Konventionen, bei wie viel Prozent die Bestehensgrenze liegt, variieren, ebenso natürlich die Notensysteme. Deshalb ist dieser Notenschlüssel nur ein Beispiel. Außerdem stehen Bestehensgrenze und Schwierigkeit in einem komplexen Abhängigkeitsverhältnis. Ist z.B. eine Prüfung wider Erwarten sehr schwierig für eine Lernergruppe, dann kann es durchaus vorkommen, dass die vorgesehene Grenze von den Lehrenden nachträglich herabgesetzt wird.

Schritt 11: Rückmeldung der Ergebnisse

Soweit möglich sollten Sie nach jeder Prüfung eine Rückmeldung an Ihre Lernenden geben und mit ihnen die Prüfung besprechen. Klären Sie gemeinsam, wo die Schwierigkeiten der Lernenden bei der Bewältigung

der Prüfungsaufgaben lagen. Sie können natürlich auch noch Tipps geben, worauf Ihre Lernenden zukünftig bei einer solchen Prüfung achten könnten. Wenn Lernende z.B. aus Angst vor Fehlern kaum sprechen, dann sollten Sie ihnen klar machen, dass bestimmte Fehler eine durchaus positive Funktion im Lernprozess haben. In diesem Zusammenhang sollten Sie natürlich noch einmal sagen, wie Sie bewertet haben. Erklären Sie auch, wo die Prüflinge Ihrer Meinung nach besonderen Stärken und Schwächen haben. Sie könnten hier Formulierungen nennen, die besonders gelungen waren, Rückmeldungen zu systematischen Fehlern geben oder auch Fehler besprechen, die bei vielen Prüflingen vorkamen.

Erfolgchancen bei Prüfungen erhöhen: Sinnvolle Test-Taking-Strategien vermitteln

Sicherlich kennen Sie Lernende, die in Prüfungen geschickter vorgehen als andere. Man kann Lernende beobachten, die sich erst einmal konzentriert mit der Aufgabenstellung beschäftigen, ihre Zeit geschickt planen und die Lösungen noch einmal kontrollieren. In allen drei Fällen setzen die Prüflinge sogenannte Test-Taking-Strategien ein.



Durch Test-Taking-Strategien erhöhen Prüflinge ihre Erfolgchancen bei Prüfungen.

Entsprechende Strategien können konstruktrelevant oder konstruktirrelevant sein. Eine konstruktirrelevante Strategie liegt z.B. dann vor, wenn Prüfungsteilnehmende bei einer Leseverstehensaufgabe im Multiple-Choice-Format (MC-Aufgabe) ohne ein ausreichendes Textverständnis, allein durch geschicktes Raten zu einer korrekten Lösung kommen. Eine konstruktrelevante Strategie liegt dagegen dann vor, wenn eine Test-Taking-Strategie zugleich auch die Chancen auf gelingende Kommunikation in realen

Sprachverwendungssituationen erhöht. Wenn Lernenden z.B. in einer mündlichen Prüfung ein Wort fehlt, können sie die Kompensationsstrategie „Paraphrasieren“ (Umschreiben) einsetzen. Diese Strategie nützt ihnen sowohl in der Prüfung als auch in der realen Sprachverwendungssituation. Ein Unterricht, der nicht nur auf eine Prüfung vorbereiten will, wird darauf abzielen, vor allem konstruktrelevante Strategien zu vermitteln.

1. Strategien bei der Prüfungsvorbereitung

- **Wissen über die Prüfung und Bewertungskriterien nutzen:** Wie bereite ich mich auf bestimmte Aufgabenformate vor? Wie ist z.B. ein C-Test aufgebaut? Wie sehen die Bewertungskriterien aus? Wie kann ich mich im Hinblick auf die Bewertungskriterien optimal vorbereiten?

- **Managementstrategien verwenden:** Wie manage ich am besten meine Trainingszeit, also wie bereite ich mich zeitökonomisch vor? Arbeite ich z.B. kontinuierlich jeden Tag eine bestimmte Zeitdauer? Wie teile ich mir den Stoff ein?

- **Affektive und motivationale Kontrollstrategien einsetzen:** Was mache ich gegen Prüfungsangst?

2. Strategien während der Prüfung

- **Wissen über die Prüfung und Bewertungskriterien nutzen:** Wie gehe ich bei Ankreuzaufgaben am besten vor? Ist es sinnvoll, dass ich bei Lückenaufgaben eine Lücke nicht ausfülle, oder soll ich auch darauf hoffen, dass ich möglicherweise richtig rate? Achte ich bei einer Schreibaufgabe besonders darauf, keine Fehler zu machen, weil die Fehleranzahl wichtig ist? Versuche ich, möglichst kreativ zu schreiben, weil das in die Bewertung eingeht, und nehme ich dabei Fehler ruhig in Kauf?

- **Managementstrategien verwenden:** Wie teile ich mir bei einer längeren Schreibaufgabe die Zeit ein? Wie viel Zeit brauche ich, um meinen Text noch einmal durchzusehen?

- **Affektive und motivationale Kontrollstrategien einsetzen:** Wie schaffe ich es, bei der Prüfung möglichst konzentriert zu bleiben?

3. Strategien nach der Prüfung

- **Wissen über die Prüfung und Bewertungskriterien nutzen:** Wie kann ich die Rückmeldung, die ich zu meinen Leistungen in der Prüfung erhalte, für meine weitere Arbeit nutzen?

- **Managementstrategien verwenden:** Wie plane ich meine nächsten Schritte für weitere Prüfungen?

- **Affektive und motivationale Kontrollstrategien einsetzen:** Wie schaffe ich es, auch mit einem schlechten Ergebnis so umzugehen, dass es mich nicht entmutigt?

Schritte eines Prüfungstrainings

Als Lehrkraft können Sie geeignete Test-Taking-Strategien mit Ihren Lernenden einüben, damit diese sich vor, in und nach der Prüfung strategisch klug verhalten können. Ein solches Prüfungstraining könnte folgendermaßen aussehen (nach: Kleppin/Reich2010, S. 109):

- Über Erfahrungen mit Prüfungen und Prüfungsformaten sprechen: Was lief gut/schlecht? Wo/Warum gab es Blockaden?

- Wissen über Prüfungen, Prüfungsformate und Bewertungskriterien vermitteln.

- Prüfungen trainieren, z.B. durch die Bearbeitung von Modellaufgaben.

- Prüfungsziele und Merkmale von Prüfungsaufgaben bewusst machen (z.B. Aufgabenstellung, besondere Herausforderungen).

- Gelöste Prüfungsaufgaben selbst mithilfe von Kriterien bewerten.

- Mündliche Prüfungsaufgaben gezielt trainieren und dabei auch Feedback von Peers einbeziehen.

- Gemeinsame Auswertung des Prüfungstrainings; dabei auch Ziele für die nächste Prüfung festhalten.

Die Vermittlung und das Training von Test-Taking-Strategien kann Ihren Lernenden dabei helfen, strategisch klug an Prüfungen heranzugehen. Außerdem können Sie damit die Gefahr verringern, dass Test-Taking-Strategien das Prüfungsergebnis in konstruktirrelevanter Weise beeinflussen.

Seminar Nr. 8

Selbstevaluation. Alternative Evaluation. Erstellen eines Portfolios.¹⁰

3. Evaluieren durch die Lehrkraft?

1. Evaluieren durch die Lernenden?

***Schlüsselwörter:** geplante und ungeplante Evaluation, interaktionistische dynamische Evaluation, Selbstkorrektur, nonverbale Hilfe, Selbstevaluation, Peer-Evaluation.*

Evaluieren durch die Lehrkraft

Geplante und ungeplante Evaluation

Lehrende evaluieren häufig im Unterrichtsgespräch auf der Mikroebene: Beispielsweise, wenn die Lehrkraft einer Lernerin durch die Vorgabe eines Wortes hilft, wenn diese etwas sagen möchte und dabei ins Stocken gerät oder auch fragend schaut. Lehrende beobachten ihre Lernenden im Unterrichtsgespräch, beurteilen deren sprachliches Verhalten und versuchen weiterzuhelfen, wenn es Probleme gibt.

Sarah: Gestern ich habe im Garten großen (schaut fragend) gesehen.

Lehrerin: Hund?

Sarah: (schaut unsicher): Nein (macht gestisch mit den Armen ein Flügelschlagen nach)

Lehrerin: Vogel?

Sarah: Ja, bunt Vogel

Lehrerin: Ah, du hast einen bunten Vogel gesehen?

Sarah: Ja, einen bunten Vogel.

Wie das Beispiel zeigt, münden evaluierende Handlungen häufig in Korrekturen. So korrigiert die Lehrerin **bunt Vogel* in *bunten Vogel*. Jegliche Form der Korrektur beruht also auch auf einer (informellen) Evaluation. Lehrkräfte planen diese



¹⁰ Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin (2015): DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. Goethe-Institut München. S.127-146

Evaluationen entweder, oder sie ergeben sich zufällig und ungeplant aus dem Unterrichtsverlauf. Anlass solcher ungeplanten Evaluationen sind häufig Fehler der Lernenden.

Beobachtungen als Basis für Evaluationen

Sie nehmen sich sicher auch öfter gezielt vor, die sprachlichen Leistungen Ihrer Lernenden im Unterricht zu beobachten. Danach notieren Sie sich vermutlich, was bestimmte Lernende sprachlich realisieren konnten und wo es besondere Probleme gab. Dabei kann man unterschiedlich vorgehen: Man kann z.B. Notizen machen oder man kann auf (selbst entwickelte) Checklisten zurückgreifen. Sicherlich schafft man es nur, einige wenige Lernende genauer zu beobachten. Der spezifische Fokus hängt natürlich von der Zielsetzung der Beobachtung ab. Manchmal geht es darum, dass man Lernende mit besonderen Problemen in den Blick nimmt. Manchmal möchte man wissen, wie die Lernergruppe insgesamt zurechtkommt. Wichtig ist, dass vor der Beobachtung klar ist, worauf die Lehrkraft den Beobachtungsfokus richten möchte (siehe auch [Ziebell/Schmidjell 2012](#)). Informationen, die sich aus der Beobachtung ergeben und als relevant erachtet werden, wird man für die weitere Unterrichtsplanung nutzen. Wir geben Ihnen hier ein Beispiel für Beobachtungen, die nach dem Unterricht notiert wurden:

Ahmed
- beteiligt sich aktiv bei der Bearbeitung der Aufgabe,
- kann über seine Erlebnisse berichten,
- kann nachvollziehbar berichten und sich verständlich ausdrücken,
- berichtet mit Pausen und fragt nach einzelnen Wörtern,
- macht systematisch Fehler in den Vergangenheitstempora,
- seine Aussprache ist weitgehend angemessen.

Diese Art von Evaluation, auf der dann Ihre Rückmeldung beruht, führen Sie in Ihrer Praxis sicherlich sehr häufig durch – vielleicht aber nicht so systematisch. Wir stellen Ihnen nun noch eine weitere Möglichkeit der Evaluation im Unterricht vor, die in jüngerer Zeit verstärkt Beachtung findet: die sogenannte interaktionistische dynamische Evaluation. Die interaktionistische dynamische Evaluation fokussiert den Lernprozess und dessen dynamische

Entwicklung. Dynamisch ist auch das Evaluieren selbst: Lernende erhalten eine gezielte Rückmeldung und gegebenenfalls auch anschließende Übungsmöglichkeiten.

Interaktionistische dynamische Evaluation

Vielleicht haben Sie selbst schon einmal erlebt, dass Sie sich nach einer mündlichen Prüfung geärgert haben, weil Sie meinen, dass Sie in der Prüfung unter Ihren Möglichkeiten geblieben sind. Vielleicht hat Ihnen auch nur ein einzelnes Wort gefehlt. Wenn Ihnen jemand an dieser Stelle geholfen hätte, dann hätten Sie vielleicht zeigen können, was „wirklich in Ihnen steckt“, d.h. über welches Potenzial Sie verfügen. Die interaktionistische dynamische Evaluation zielt darauf ab, dieses Potenzial aufzudecken und sichtbar zu machen.

Die interaktionistische dynamische Evaluation (IDE) (engl. *interactionist dynamic assessment*) ist im Bereich der Fremdsprachenvermittlung vor allem durch die Publikationen von Lantolf und Poehner bekannt geworden (siehe z.B. Lantolf/Poehner 2011a, 2011b; Poehner in Kunnan 2014). Die IDE ist im hohen Maße lernerorientiert und zielt auf die Förderung von Lernerautonomie. Lehrende, die dynamisch evaluieren, versuchen nicht nur zu erkennen, was Lernende in einem bestimmten Bereich bereits können, sondern darüber hinaus auch, welches Potenzial die Lernenden in Bezug auf zukünftiges Lernen aufweisen. Unterrichten und Evaluieren bilden damit eine untrennbare Einheit.

Phase der nächsten Entwicklung

Die IDE basiert auf dem lerntheoretischen Ansatz des russischen Psychologen Vygotskij. Vygotskij geht davon aus, dass sich individuelle Kompetenzen in der Regel in der sozialen Interaktion mit anderen und in einem bestimmten kulturellen Kontext entwickeln. Zentral ist die Vorstellung von einer individuellen Phase der nächsten Entwicklung (*zone of proximal development, ZPD*) eines



Lernenden. Die *ZPD* ist die Distanz zwischen dem **aktuellen Entwicklungsstand** eines Lernenden und dem **potenziellerreichbaren nächsten Entwicklungsstand**. Den aktuellen Entwicklungsstand einer Lernerin / eines Lerners erkennt man daran, inwieweit sie/er bestimmte sprachliche Aufgaben ohne Hilfe einer (kompetenteren) Person lösen kann. Die *ZPD* erkennt man daran, inwieweit Lernende in der Lage sind, eine Aufgabe, die sie ohne Hilfe nicht hinreichend lösen konnten, mithilfe einer zumeist kompetenteren Person zu lösen. Die kompetentere Person ist in der Regel die Lehrkraft, es können aber auch fortgeschrittene Peers, also Mitlernende sein. Diese Personen werden zumeist als Mediatoren bezeichnet und der Vorgang der Hilfestellung als **Mediation**. Die Bearbeitung einer bestimmten Aufgabe mit einer geeigneten Mediation erlaubt eine Aussage über das Potenzial der Lernenden zur Entwicklung weiterer Kompetenzen. Das Potenzial wird also darüber sichtbar gemacht, ob und inwieweit angebotene Hilfestellungen für die Lösung sprachlicher Aufgaben erfolgreich genutzt werden.

Im Folgenden verdeutlichen wir anhand zweier konkreter Beispiele aus dem Unterricht den Unterschied zwischen dem aktuellen und dem potenziell erreichbaren nächsten Entwicklungsstand.

Beispiel für eine Lerneräußerung ohne Hilfestellung

Fatima erzählt auf Deutsch, was sie am Vortag gemacht hat. Dabei zögert sie, wenn sie sich nicht sicher ist. Sie überlegt, formuliert und macht dabei Fehler beim Gebrauch der Vergangenheitsformen. Die Erzählung ist deshalb an einigen Stellen nicht hinreichend verständlich.

Anhand einer entsprechenden Erzählung ohne Hilfestellung erhält man als Lehrkraft Einblicke in den aktuellen Stand der Entwicklung der Kompetenzen von Fatima im Bereich der Vergangenheitsformen.

4. Beispiel für eine Lerneräußerung mit Hilfestellung?

Kim erzählt auf Deutsch, was sie am Vortag gemacht hat. Dabei zögert sie, wenn sie sich nicht sicher ist. Sie überlegt, formuliert und macht dabei Fehler

beim Gebrauch der Vergangenheitsformen. Die Lehrerin kommt ihr zu Hilfe, indem sie Hinweise zu den Vergangenheitsformen gibt. Kim nimmt diese Hilfen auf, und es gelingt ihr, die Vergangenheitsformen korrekt zu benutzen und verständlich zu erzählen.

Kompetenzen werden in der IDE als sich dynamisch entwickelnd verstanden. Eine entsprechende Erzählung mit Hilfestellung erlaubt also der Lehrerin Einblicke sowohl in den aktuellen als auch in den potenziellen Stand der Entwicklung von Kims Kompetenzen im Bereich der Vergangenheitsformen.

Dabei ist wichtig, dass sich die Lehrkraft in der Rolle der Mediatorin / des Mediators darum bemüht, dass die Lernenden zunächst einmal mit möglichst wenig Hilfestellung von sich aus auf die Lösung kommen. Sie können sich vorstellen, dass die Hilfestellungen nur dann funktionieren, wenn sie für die Lernenden verständlich und umsetzbar sind. Beim Gebrauch der Vergangenheitsformen könnte z.B. ein Hinweis erfolgen, dass es sich um eine regelmäßige bzw. eine unregelmäßige Form handelt. Eine andere Möglichkeit besteht

darin, lediglich den Wortanfang vorzugeben. Verwendet ein Lernender z.B. eine Präsensform anstelle der Vergangenheitsform, dann könnte man auch eine vorher abgesprochene Geste benutzen.

Viele dieser Techniken kennen und nutzen Sie bereits. Die gezielte Nutzung im Sinne der IDE ist allerdings nicht immer ganz einfach zu realisieren. Man muss über entsprechende Mediationskompetenzen verfügen, damit eine IDE auch das erreicht, was sie erreichen soll. Zu den Mediationskompetenzen gehört die Fähigkeit zu erkennen, wann eine spezifische Mediationstechnik wie z.B. eine Hilfestellung sinnvoll ist oder wann sie einen Lernenden nur verwirrt. Die Mediatorin / der Mediator wird damit zu einem entscheidenden Faktor für die Qualität einer IDE.

Im Folgenden beschäftigen wir uns mit unterschiedlichen Hilfestellungen bei der mündlichen und bei der schriftlichen Produktion. Wie Lernende auf diese

Hilfestellungen reagieren, kann für die Diagnose des aktuellen Lernstandes und insbesondere des vorhandenen Potenzials genutzt werden.

Hilfestellungen und Diagnose bei der mündlichen Produktion

Wir zeigen Ihnen als Erstes zwei Beispiele zur mündlichen Produktion aus einer Unterrichtseinheit mit einer Lernergruppe auf A2-Niveau.

Beispiel 1

Ein Lehrer hat mehrere Kino- und Konzertanzeigen aus Zeitungen mitgebracht. Die Lernenden sollen sich für ein Kino und einen Film entscheiden. Das Lernziel ist, dass die Lernenden die Wechselpräpositionen richtig verwenden können.

Lehrer: Sagt mal, wohin geht ihr heute Abend?

Rangan meldet sich.

Rangan: Ich gehe heute Abend im Kino und sehe Skyfall.

Lehrer: **Wohin** gehst du?

Rangan: Im Cine Center

Der Lehrer gibt eine nonverbale Hilfe, indem er eine richtungsweisende Geste mit der Hand vollzieht.

Rangan überlegt.

Rangan: Ich gehe ... ach ja, gehen ist Bewegung.

Lehrer: Ja, völlig richtig! Und bei einer Bewegung? Welchen Fall gebraucht man dann?

Rangan: Ah ja, ich gehe ins Kino.

Lehrer: Ja, super! Kennst du auch die Regel?

Rangan: Ja, weil Richtung.

Lehrer: Ja, genau. Also nochmal: Wohin gehst du?

Rangan: Ich gehe ins Kino.

Lehrer: Und warum gehst du in Skyfall?



Lesen Sie das Transkript des Unterrichtsgesprächs noch einmal. Beschreiben Sie die Hilfestellungen, die der Lehrer einsetzt (z.B. Betonung, Lob, Korrektur, ...), damit Rangan zur korrekten Lösung kommt.

Beispiel 2

Lehrer: Miriam, wohin gehst du?

Miriam: Ich gehe heute Abend im Konzert und sehe Tokio Hotel.

Lehrer: **Wohin** gehst du?

Miriam: Ich gehe im Konzert Tokio Hotel.

Der Lehrer gibt eine nonverbale Hilfe, indem er eine richtungsweisende Geste mit der Hand vollzieht.

Miriam signalisiert, dass sie nicht weiß, was der Lehrer eigentlich will.

Miriam: Ich gehe (fragende Intonation und Pause) im Konzert?

Lehrer: Erinnerst du dich daran, was wir gestern geübt haben?

Miriam: Ja, „im“ mit dritter Fall und „in“ mit vierter Fall.

Lehrer: Jaa, schon ganz gut. Und wie sagt man das dann? Ich gehe ...?

Miriam: Ich gehe in Konzert?

Lehrer: Du hast es schon fast richtig gemacht. Ganz richtig heißt es „ich gehe ins Konzert“.

Der Lehrer wendet sich dann direkt an die ganze Gruppe.

Lehrer: Kann jemand helfen und sagen, warum es heißt „ins Konzert“?

Rangan: Weil ich muss sagen „in“ und dann noch „das“.

Lehrer: Genau, das habt ihr beide zusammen gut herausgefunden. Miriam, kannst du das noch mal wiederholen. Wohin gehst du?

Miriam: Ich gehe ins Konzert.

Lehrer: Super.

1. Welche Hilfestellungen gibt der Lehrer, damit Miriam zur korrekten Lösung kommt?

Der Lehrer könnte die Beispiele dahingehend interpretieren, dass Rangan schon ein wenig weiter in seinem Lernprozess ist: Er kann die Hilfen des Lehrers direkt verwerten und sich selbst korrigieren. Es könnte sich bei ihm also bei der

Äußerung *Ich gehe*im Kino* um einen **Performanzfehler** handeln. Ein Performanzfehler ist dadurch charakterisiert, dass der Verursacher ihn selbst korrigieren kann. Der Lernende verfügt eigentlich schon über das Wissen zu der grammatikalischen Struktur, der korrekte Gebrauch ist allerdings noch nicht gefestigt. Miriam hingegen kann sich zwar daran erinnern, was in der vorangehenden Unterrichtsstunde besprochen wurde, hat das grammatikalische Phänomen aber wahrscheinlich noch nicht richtig verstanden. Sie braucht für die korrekte Äußerung explizite Hilfe in Form einer Vorgabe der korrekten sprachlichen Realisierung. Es handelt sich bei ihr also wahrscheinlich um einen **Kompetenzfehler**, den sie ohne explizite Hilfe gar nicht korrigieren kann.

Die Vorteile der IDE gegenüber traditionellen Formen der Evaluation im Unterricht wollen wir anhand des folgenden Szenarios noch weiter verdeutlichen:

Ein Lehrer führt einen schriftlichen Test durch. Sein Ziel ist es, zu überprüfen, ob die Wechselpräpositionen richtig gebraucht werden können. Rangan und Miriam hätten in diesem Test möglicherweise ähnliche Leistungen gezeigt. Der durchgeführte schriftliche Test erlaubt jedoch lediglich eine Aussage über den gegenwärtigen Stand der Kompetenz. Denn blicken wir noch einmal zurück auf die beiden Beispiele: Beide Lernenden haben die Wechselpräposition „in“ falsch verwendet. Man hätte zunächst also nicht erkannt, dass Rangan mithilfe des Lehrers deutlich schneller als Miriam zur korrekten Lösung und zu einem korrekten Verständnis des grammatikalischen Phänomens kommt. Er ist in der Zone der nächsten Entwicklung weiter als Miriam und wird wahrscheinlich schon bald ohne Hilfe selbstständig die deutsche Wechselpräposition „in“ kommunikativ adäquat verwenden können. Außerdem ist zu erwarten, dass Rangan die gelernte Regel auch (bald) auf andere Wechselpräpositionen übertragen kann.

Die beiden Beispiele illustrieren ein zentrales Verfahren der IDE: Es geht um Hilfen zur Selbstkorrektur. Sicherlich verwenden auch Sie solche Hilfen, nutzen aber möglicherweise nicht das gesamte Repertoire und gehen dabei auch nicht systematisch im Sinne der IDE vor. Im Folgenden stellen wir Ihnen einige

mögliche Hilfen vor. Außerdem geben wir jeweils ein Beispiel. Wir ordnen die Hilfen von eher implizit hin zu eher explizit.

Hilfen zur Selbstkorrektur

Hilfen, die Selbstkorrektur unterstützen	Beispiele/Äußerungen der Lehrkraft
nonverbal signalisieren, dass ein Fehler aufgetreten ist	- lustiges Verdrehen der Augen, Runzeln der Stirn
verbal signalisieren, dass ein Fehler aufgetreten ist	- <i>Achtung!</i> - <i>Wirklich?</i> - an die Lernergruppe gerichtet: <i>Sind alle damit einverstanden?</i>
den Fehlerort kennzeichnen	- Wiederholung des Fehlers, eventuell mit besonderer Betonung - Wiederholung der Lerneräußerung und Abbruch direkt vor dem aufgetretenen Fehler
nonverbal eine Hilfe zur Selbstkorrektur signalisieren	- notwendige Umstellung im Satz durch Gestik anzeigen - Vergangenheitsformen durch Geste nach hinten hin anzeigen - Intonationsverlauf durch Geste verdeutlichen - Betonung durch Schlagbewegung verdeutlichen - Länge von Vokalen durch Geste (z.B. durch Handbewegungen) signalisieren
die Art des Fehlers kennzeichnen (z.B. über einen metasprachlichen Hinweis)	- <i>Wie ist das mit den Wechselpräpositionen?</i> - <i>Gut, aber achte doch auch auf die</i>

	<i>Endung!</i>
<p>auf mögliche Fehlerursachen hinweisen, wie z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - grammatikalischer oder lexikalischer Transfer (Übertragung) aus der Erstsprache oder anderen Sprachen (Interferenz) - soziokultureller bzw. pragmatischer Transfer - Übertragung innerhalb des Deutschen, wo dies unzulässig ist (Übergeneralisierung) - Einfluss des vorangegangenen Unterrichts (z.B. Übungstransfer) - Einfluss persönlicher Störfaktoren (z.B. Unkonzentriertheit, Gedächtnisprobleme) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Wird das eigentlich im Deutschen genauso konstruiert wie in deiner Sprache?</i> - <i>Das ist zwar grammatikalisch völlig korrekt, wirkt aber im Deutschen unhöflich.</i> - <i>Das ist ein sehr kluger Fehler, aber leider ist die deutsche Sprache hier unregelmäßig/unlogisch.</i> - <i>Vorsicht! Du erinnerst dich zwar sehr gut an das, was wir gestern gemacht haben, aber die gestern gelernte Regel gilt hier nicht.</i> - <i>Überleg noch einmal! Das hast du doch auch schon richtig gemacht. Kannst du dich daran erinnern?</i>
<p>auf inhaltliche, pragmatische oder logische Zusammenhänge verweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Du benutzt hier den einfachen Imperativ. Im Deutschen müssen wir das ein wenig höflicher ausdrücken.</i> - <i>Schau mal, das Ganze ist doch schon gestern passiert. Versuch es doch mal mit einer anderen Zeitform.</i>
<p>auf individuelle oder auch</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Was ist noch mal dein</i>

gruppenspezifische typische Fehler verweisen	<i>Lieblingsfehler?</i> <i>- Erinnerst du dich daran, was die ganze Gruppe besonders gern falsch macht?</i>
darin erinnern, dass man sich schon einmal mit dem sprachlichen Phänomen beschäftigt hat	<i>Erinnerst du dich daran, was wir gestern geübt haben?</i>
Lösungsoptionen vorstellen und zur Auswahl der korrekten Lösung auffordern	<i>Was meinst du, ist richtig? Äußerung A oder Äußerung B?</i>

Wir konnten jeweils nur ein Beispiel für eine bestimmte Technik anführen, wie man Hilfen zur Selbstkorrektur geben kann, aber natürlich werden die Hilfen meist miteinander verzahnt und/oder bauen aufeinander auf. Häufig beginnt man in der IDE mit einer eher impliziten Hilfe, etwa einem Verweis darauf, dass ein Fehler gemacht wurde, und wird dann immer expliziter, indem man z.B. Lösungen anbietet. Die Lehrkraft sollte den Lernenden genügend Zeit geben, auf Hilfen zu reagieren oder um Hilfen zu bitten. Wie man aus der Unterrichtsforschung weiß, ist die Wartezeit, die eingeräumt wird, häufig viel zu kurz. Eine zu kurze Wartezeit kann im Extremfall dazu führen, dass die Lehrkraft das Potenzial einer Lernerin / eines Lerners völlig falsch einschätzt. Dass oft nicht genügend Wartezeit eingeräumt wird und Sie als Lehrende vielleicht zu schnell reagieren, liegt natürlich auch daran, dass Hilfen zur Selbstkorrektur – wie Sie sicher aus der Praxis wissen – längere Aushandlungsprozesse nach sich ziehen können. Als Lehrkraft fühlt man sich in diesen Situationen manchmal unter Druck, da man befürchtet, dass andere Lernende die Konzentration verlieren und die Gruppendynamik darunter leiden könnte. Sie müssen also abwägen, wann Sie welche Hilfen zur Selbstkorrektur einsetzen und welche zu bestimmten Zeitpunkten sinnvoll sind.

Wir wollen Sie nun noch auf die Vorteile von nonverbalen Hilfen hinweisen.

nonverbale Hilfen

Nonverbale Hilfen sind besonders effektiv (siehe Kleppin 2010), denn sie

- sind kürzer als verbale Hilfen und damit zeitökonomischer,
- sind besonders einprägsam und als Signal zur Steuerung der Aufmerksamkeit hervorragend geeignet,
- können parallel zu den Äußerungen der Lernenden erfolgen und beeinflussen dann nicht so stark die Unterrichtsinteraktion wie verbale Hilfen,
- sind flexibel und lernerorientiert einsetzbar (z.B. gemeinsames Erfinden nonverbaler Signale in der Gruppe),
- können zu einer günstigen Gruppenatmosphäre beitragen (besonders wenn sie humorvoll gestaltet sind).

Wenn Lernende Hilfe annehmen und sich selbst korrigieren, dann werden sie möglicherweise von sich aus Stolz darüber empfinden. Ein spezifisches Lob von der Lehrkraft kann diesen Prozess noch verstärken. Wenn Lernende auf Hilfen, die die Lehrkraft anbietet, kaum oder gar nicht reagieren, dann bestehen zumindest drei Interpretationsmöglichkeiten:

- Die Lernenden verfügen noch nicht über das Potenzial zur Lösung der entsprechenden Aufgabe. Oder anders ausgedrückt: Sie befinden sich in Bezug auf die zur Lösung der Aufgabe notwendigen Kompetenzen noch nicht in der ZPD.
- Die Mediation bzw. Hilfestellung ist nicht hinreichend dem Entwicklungs- und Kenntnisstand der jeweiligen Lernerin / des Lerners angepasst. Es kann sein, dass sie nicht explizit oder nicht klar genug ist oder dass die Lernerin / der Lerner kognitiv überfordert ist, weil z.B. die konzeptuellen Grundlagen zum Verständnis einer Regel noch fehlen.
- Die Mediation entspricht zwar dem vermuteten Entwicklungs- und Kenntnisstand. Eigentlich müsste die/der Lernende positiv auf die Hilfe ansprechen, es existieren aber andere Störfaktoren, wie z.B. Müdigkeit, fehlende Motivation oder Angst, einen neuen Fehler zu machen. Diese Störfaktoren hindern den Lernenden, sein wahres Potenzial zu zeigen.

Wenn eine Lehrkraft bemerkt, dass Lernende auf Hilfen nicht ansprechen, dann sollte sie den Mediationsprozess verkürzen und eher die entsprechende Korrektur direkt geben. Sie haben sicherlich selbst als Lehrende/r oder als Lernende/r die Erfahrung gemacht, dass sich zu lange Korrektursequenzen negativ auf die Motivation auswirken können. Möglicherweise kommt es dadurch sogar zu Sprechängsten. Verfahren, die auf die Aktivierung des Lernpotenzials ausgerichtet sind, müssen daher immer mit Augenmaß eingesetzt werden. Die Lernenden und die Aufrechterhaltung der Sprechmotivation stehen im Mittelpunkt. Motivieren steht vor Evaluieren!

Vielleicht fragen Sie sich, ob es sich bei den Beispielen für Hilfen zur Selbstkorrektur nicht in erster Linie um ganz alltägliche Lehrtechniken handelt. Bei der IDE sind allerdings Unterrichten und Evaluieren dialektisch miteinander verbunden. Die IDE zielt darauf ab, den Unterricht zu verbessern und den Lernprozess zu unterstützen. Man geht davon aus, dass Lernende, die kontinuierlich adäquate Hilfen des Lehrenden verarbeiten, auf Dauer auch ohne diese Hilfen auskommen und damit eine nächsthöhere Kompetenzebene erreichen.

Vor diesem Hintergrund sind auch bestimmte Gütekriterien aus dem standardisierten Prüfen wie Objektivität und Reliabilität nicht unmittelbar relevant. Entscheidend ist vielmehr, dass der Lernstand und das Lernpotenzial valide diagnostiziert werden und auf dieser Basis die Möglichkeiten und Wege aufgezeigt werden, bestimmte Lernziele zu erreichen. Die Berücksichtigung der diagnostischen Informationen im Unterricht sollte sich dann positiv auf das Lernen auswirken (positiver Washback).

Gegen einen längeren individuellen Mediationsprozess (siehe die Beispiele oben) könnte man insbesondere den Einwand erheben, dass andere Lernende von den Mediationsprozessen nur wenig oder gar nicht profitieren. Nicht unmittelbar beteiligte Lernende können jedoch den Mediationsprozess beobachten und ihn auf sich selbst beziehen. Inwieweit das in der Unterrichtsrealität tatsächlich der Fall ist, hängt von vielen Faktoren ab. Dazu gehört u.a., dass der Inhalt

der Mediation für die Lernenden relevant ist. Fordert die Lehrkraft eine Lernerin / einen Lerner zur Selbstkorrektur auf, ist zudem eine Voraussetzung, dass Fehler von den Lernenden in erster Linie als Lernanlass und notwendige Bedingung für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen angesehen werden und nicht als Problem.

Hilfestellungen und Diagnose bei der schriftlichen Produktion

Die IDE kann auch bei der schriftlichen Produktion sinnvoll eingesetzt werden. Dies wollen wir Ihnen anhand von Beispielen verdeutlichen, in denen die Lernenden über Hilfestellungen angeregt werden, sich mit ihren schriftlichen Produktionen auseinanderzusetzen. Wie bereits im Fall der mündlichen Produktion kann die Beobachtung, wie Lernende auf diese Hilfestellungen reagieren, für die Diagnose des aktuellen Lernstandes und insbesondere des vorhandenen Potenzials genutzt werden.

Beispiel 1:

Sie haben in Ihrer Lernergruppe eine offene Schreibaufgabe gestellt (z.B. Bewerbung für einen Praktikumsplatz). Sie sehen sich die Arbeiten an, um einen ersten Eindruck von den Leistungen Ihrer Lernenden zu erhalten. Sie möchten nun durch schriftliche Hilfestellungen die Lernenden dazu bringen, dass diese ihre Produktionen noch einmal ansehen und sie eventuell korrigieren.

Wir geben Ihnen hier einige Beispiele für Hilfen; sie sind von implizit zu explizit angeordnet:

- Fehler in einem Text nur unterstreichen
- die Zahl der Fehler in Textabschnitten nennen
- Fehlertypen durch farbiges Unterstreichen kennzeichnen (z.B. Grammatikfehler blau, Wortschatzfehler rot usw.)
- Fehler unterstreichen und anregen, über mögliche Fehlerursachen nachzudenken (z.B. an den Rand „Ursache?“ schreiben)
- Hinweise geben, z.B. durch einfache Signalwörter für eine (kurz vorher) erarbeitete Regel (z.B. „Vergangenheit“)

- Fehler metasprachlich kennzeichnen (z.B. „L“ für Lexik, „G“ für Grammatik, „T“ für Tempus)

Natürlich sollten Sie sich beim Einsatz solcher Verfahren immer auch fragen, ob Ihre Lernenden damit gut zurechtkommen. Einige Verfahren müssen Sie sicherlich mit ihnen üben. Denn es ist nicht selbstverständlich, dass Lernende direkt vom Erkennen einer bestimmten Fehlerursache zu einer Selbstkorrektur kommen. Sie sollten, wenn Sie ein solches differenziertes Verfahren nutzen wollen, die Lernenden selbst befragen, wie sie damit zurechtkommen.

In Beispiel 1 gibt die Lehrkraft den Lernenden jeweils eine individuelle Rückmeldung. In Beispiel 2 möchten wir eine Möglichkeit des Vorgehens bei einer IDE vorstellen, die stärker gruppenorientiert ist.

Beispiel 2:

Die Lehrkraft gibt Kleingruppen eine schriftliche Aufgabe (z.B. das Schreiben einer Biographie). Jede Gruppe erstellt zunächst den Text; dabei kommt es bereits zu Aushandlungsprozessen. In dieser Phase kann die Lehrkraft die Gruppe beobachten und erhält Hinweise zum aktuellen Entwicklungsstand sowie zum Potenzial einzelner Gruppenmitglieder. Die Gruppe überprüft dann gemeinsam den Text und notiert sich, was sie den Lehrenden noch fragen möchte, d.h. wo sie noch Hilfestellungen braucht. Da diese Fragen das Produkt von Aushandlungsprozessen in der Gruppe sind, erlauben sie in erster Linie Rückschlüsse in Bezug auf den Stand und das Potenzial der jeweiligen Gruppe. Diese Erkenntnisse kann die Lehrkraft dann für ihren weiteren Unterricht nutzen.

Evaluieren durch die Lernenden

Selbstevaluation

Mit einer Selbstevaluation sind Sie schon mehrfach in Berührung gekommen. Das folgende Beispiel bezieht sich auf die nützliche Strategie „Bitte um Hilfe“ zur Bewältigung von lexikalischen Problemen beim Sprechen.

Beispiel: Selbstevaluation beim Sprechen



Früher habe ich selten etwas im Deutschunterricht gesagt, weil ich immer Angst vor Fehlern hatte. Auch wenn mir nur ein einziges Wort fehlte, habe ich lieber gar nichts gesagt. Jetzt fange ich einfach an zu sprechen und frage bei einem fehlenden Wort meine Lehrerin. Dann kann ich meistens ohne Probleme weiterreden. Darauf bin ich stolz.

Befragen Sie Ihre Lernenden – am besten am Ende einer Lehrwerkslektion – , welche Sprechsituationen sie im Deutschen schon bewältigen können und worauf sie in diesem Zusammenhang besonders stolz sind. Notieren Sie danach, was Ihre Lernenden gesagt haben.

Bedingungen für das Gelingen einer Selbstevaluation

Manchmal wird argumentiert, Lernende seien nicht in der Lage, ihre sprachlichen Kompetenzen zuverlässig einzuschätzen. Das mag zwar zutreffen, wenn Lernende spezifische sprachliche Defizite erkennen und reflektieren sollen wie etwa ihre Fähigkeit zur korrekten Verwendung z.B. der Flexionsformen im Deutschen. Lernende können jedoch sehr gut einschätzen, ob sie konkrete kommunikative Situationen bewältigen können. Aus diesem Grund werden z.B. in den Selbsteinschätzungsskalen von Sprachenportfolios in der Regel relativ konkrete kommunikative Situationen vorgegeben (siehe die Checkliste unten).

Außerdem wird gegen die Selbstevaluation eingewendet, dass Lernende dazu tendieren, ihre Fähigkeit zu überschätzen oder auch zu unterschätzen. Weiter fortgeschrittene Lernende scheinen eher zu einer Unterschätzung ihrer Kompetenzen zu neigen als Anfängerinnen und Anfänger. Außerdem machen Lernende manchmal auch absichtlich falsche Aussagen. Diese dürften jedoch vor allem dann vorkommen, wenn z.B. eine selbstkritische Selbstevaluation von der Lehrkraft benutzt wird, um schlechte Noten zu vergeben. Wenn die Selbstevaluation dagegen vor allem dazu eingesetzt wird, die Reflexionskompetenz zu erhöhen, ist die Gefahr von absichtlichen Falschaussagen eher gering.

Eine Selbstevaluation ist bei einer schriftlichen Aufgabe einfacher als bei einer mündlichen, da man sich das eigene Produkt noch einmal ansehen kann und

mehr Zeit für die Einschätzung hat. So könnte nach einer schriftlichen Prüfungsarbeit ein kurzer Selbstevaluationsbogen ausgefüllt werden und das Ergebnis in die Bewertung einbezogen werden. Für eine sinnvolle Selbstreflexion könnte es z.B. einen Punkt extra geben.

Es ist nicht von vornherein selbstverständlich, dass Ihre Lernenden mit solchen Selbstevaluationsbögen zurechtkommen. Sie können z.B. folgendermaßen darauf vorbereitet werden:

- Gruppengespräche darüber, worauf die Lernenden bei der nächsten Prüfung achten könnten,
- individuelle Hinweise darauf, worauf die Lernenden je nach Lernziel besonders achten sollen,
- Anregungen dazu, sich häufige Fehler bewusst zu machen und dann besonders auf diese zu achten.

The image shows a self-evaluation form titled "Selbstevaluation" enclosed in a light blue border. The form is divided into several sections with horizontal lines for writing:

- Selbstevaluation** (Title)
- Mein Vorgehen beim Schreiben**
Besonders geachtet habe ich dieses Mal auf

- Schwierigkeiten hat mir noch bereitet

- Zu meiner Leistung**
Besonders stolz bin ich auf

- Noch nicht so gut gelungen ist mir

- Eine Rückmeldung hätte ich gern zu

Portfolios zur Selbstevaluation

Wir wollen Ihnen mit dem Portfolio ein Beispiel für ein Instrument geben, das vor allem für die Selbstevaluation, aber auch für die

(formative) Evaluation fremdsprachlicher Kompetenzen durch die Lehrkraft eingesetzt wird. Wir beschränken uns dabei auf das **Europäische Sprachenportfolio** (ESP) – auch als *Europäisches Portfolio der Sprachen* (EPS) bezeichnet –, das eines der bekanntesten Instrumente in diesem Bereich darstellt und vom Europarat explizit als Instrument zur Förderung von Plurilingualität und Plurikulturalität gesehen wird.

Es gibt eine Vielzahl von Realisationen des Europäischen Sprachenportfolios – darunter 118 vom Europarat akkreditierte Versionen. Mittlerweile existieren auch eine Reihe von elektronischen Versionen, so z.B. das *LOLIPOP-Portfolio* oder das *EAQUALS-ALTE ePortfolio* (<http://www.eelp.org/eportfolio/index.html>).

Weitere Informationen zum *Europäischen Sprachenportfolio* finden Sie auf der Seite des Europarats unter: <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>

Unter der Überschrift „Europäisches Portfolio der Sprachen – Internationaler Nachweis der Fremdsprachenkenntnisse“ finden sich auf dem *Bildungsportal des nordrhein-westfälischen Schulministeriums* Informationen und Download-Materialien zur nordrhein-westfälischen Variante des *Europäischen Portfolios der Sprachen* (EPS).

Checkliste im EPS

Wir zeigen Ihnen nun eine Checkliste aus dem *EPS* für die Stufen A1 bis B1 (sie befindet sich auf dem *Bildungsportal des nordrhein-westfälischen Schulministeriums*). Die Checkliste kann im Unterricht zur Selbsteinschätzung der mündlichen **Interaktionskompetenz** verwendet werden. Wenn Sie Lernende auf den unteren Niveaustufen unterrichten, dann sollten Sie allerdings eine Checkliste in der Erstsprache Ihrer Lernenden einsetzen, damit die Schülerinnen und Schüler die Beschreibungen verstehen.

		SELBSTEINSCHÄTZUNG			
		Sprache:			
Miteinander sprechen		sehr gut ↗	gut →	nicht so gut ↘	
Ich kann jemanden begrüßen und mich verabschieden.					
Ich kann sagen, wer ich bin, wo ich wohne und zur Schule gehe. Ich kann auch über meine Familie, meine Freizeit, Freunde und über meinen Schulalltag etwas sagen.					
Ich kann mitteilen, wie alt ich bin, wann ich Geburtstag habe, wo etwas liegt, wie viele Dinge ich habe oder sehe und wann etwas stattfindet.					
Ich kann sagen, dass ich etwas nicht genau verstanden habe.					
Ich kann in der Klasse oder im Gespräch mit Fremden Auskünfte über Ort, Zeit und Personen erfragen oder geben. Ich kann zeigen, dass ich mich für das interessiere, was sie mir sagen wollen.					
Ich kann an Kiosken, in Geschäften, an Post- oder Bahnschaltern verständlich machen, was ich haben oder erfahren möchte.					
Ich kann mich an Gesprächen beteiligen, in denen es um Themen aus dem Alltag, in Schule und Freizeit geht, z.B. Hobbys, Sport, Wochenenderlebnisse.					
Ich kann nicht nur etwas mitteilen und erfragen, sondern auch zeigen, ob ich damit einverstanden bin oder einen anderen Vorschlag oder eine andere Meinung habe.					
Ich kann in Situationen handeln und mitreden, die sich bei Begegnungen mit Ausländern oder bei einer Reise im Ausland ergeben: Erkundigungen einholen, Verabredungen treffen, bei einem Unfall oder Arztbesuch helfen oder ein Problem schildern.					
Ich kann vorbringen und erläutern, was ich zu einem Thema in Texten, durch Befragungen und Aufzeichnungen herausgefunden habe, und ich kann mit anderen darüber reden.					
Ich kann knapp und genau darstellen, was ich vorhabe oder was mir zu einem Stichwort oder Bild einfällt, und ich kann das auch begründen oder näher erläutern.					
Ich kann erzählen oder berichten, was ich erlebt, gelesen, beobachtet oder mit anderen unternommen habe.					

(Checkliste aus dem *Europäischen Sprachenportfolio*: <http://www.schulministerium>)

m.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Kontext/Europaeisches-Portfolio-der-Sprachen/anhang.pdf, S. 30)

Nach dem Ausfüllen dieses Selbstevaluationsbogens erhält die Schülerin / der Schüler folgenden Hinweis, um die eigene Kompetenzstufe zu bestimmen:

Eine Kompetenzstufe (A1 bis C2) ist dann erreicht, wenn du die Tätigkeiten einer Stufe weitgehend beherrschst. Wenn du nur eine Tätigkeit einer bestimmten Stufe noch nicht bewältigt hast oder sie dir größere Schwierigkeiten bereitet oder du nicht ganz sicher bist, so gilt diese Stufe dennoch als erreicht.

(<http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Fremdsprachen/Kontext/Europaeisches-Portfolio-der-Sprachen/anhang.pdf>, S. 30)

Entsprechende Checklisten können auch so gestaltet werden, dass sie nicht nur das mehr oder minder erfolgreiche Erreichen eines Lernziels dokumentieren, sondern auch den Weg dorthin (siehe Little 2009, S. 9). Man kann dazu in der Checkliste rechts von den Deskriptoren vier Spalten hinzufügen. In die erste Spalte schreibt der Lernende das Datum, zu dem er den entsprechenden Deskriptor erstmals als Lernziel für sich akzeptiert hat. In die nächsten drei Spalten wird jeweils das Datum eingetragen, zu dem der Lernende nach eigener Einschätzung die im Deskriptor genannten Aufgaben *mit viel Hilfe*, *mit wenig Hilfe* und *ohne Hilfe* bewältigen konnte.

Es wird auch empfohlen, vorliegende Portfolio-Checklisten durch Deskriptoren zu ergänzen, die sich auf konkrete Unterrichtskontexte beziehen, wie z.B. „Ich kann Texte, die mein Lehrer zusätzlich zum Lehrwerk einsetzt, weitgehend verstehen“. Eine solche Erweiterung ist sicherlich dann sinnvoll, wenn Lernende zur Reflexion über ihr eigenes Lernen angeregt werden sollen. Die Funktion der Deskriptoren entspricht dann allerdings nicht mehr der Zielsetzung des ESP, nämlich eine über den jeweiligen Unterrichtskontext hinausgehende Vergleichbarkeit der Beschreibung sprachlicher Kompetenzen und sprachlicher Handlungsfähigkeit.

Weiterhin werden in den meisten Sprachportfolios keine Möglichkeiten zur Evaluation von Mehrsprachigkeitskompetenzen z.B. in Bezug auf Sprachmittlung und Interkomprehension (Verstehen von Sprachen anhand von anderen Sprachen) zur Verfügung gestellt. Deskriptoren zur Mehrsprachigkeitskompetenz finden Sie u.a. im *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)* (Candelier u.a. 2010).

Formen der Selbstevaluation, die vor allem auf Selbstreflexion, Sprach(lern)bewusstheit, interkulturelle Bewusstheit und Autonomie zielen, finden sich mittlerweile in einer Vielzahl von Lernmaterialien. Vor allem für jüngere Lernende wird dabei die Interpretation der Skalen häufig mit Smileys verdeutlicht. Das folgende Beispiel findet sich in den *Fördermaterialien für Deutsch als Zweitsprache* von Andreas u.a. (2011):

Schätze deine Fähigkeiten ein

Aufgabe	Das fiel mir ...	Das möchte ich noch fragen ?	Das möchte ich mir merken !
	leicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> schwer 😊 😐 😞		

Fördermaterialien für Deutsch als Zweitsprache 5/6, S. 26.

Zwei andere Instrumente zur Selbstevaluation, bei denen die Selbstreflexion jedoch nicht im Mittelpunkt steht, sind die kostenlosen Tests *DIALANG* (*Diagnostic language assessment system*) und *Fit für den TestDaF*:

Im Fall des *DIALANG* erhält man Informationen über spezifische Stärken und Schwächen. Den *DIALANG* können Sie für 14 Sprachen und fünf Teilkompetenzen

unter <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm> finden.

Der *DIALANG* liefert zudem eine Einstufung der Teilnehmenden auf den Niveauskalen des GER. Dies kann dann nützlich sein, wenn man z.B. an einem bestimmten Sprachkurs teilnehmen möchte und nicht genau weiß, ob der Kurs für einen geeignet ist, oder wenn man ein kostenpflichtiges Zertifikat ablegen möchte und zunächst abschätzen will, ob man hinreichende Chancen hat.

Fit für den TestDaF (siehe http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung_test.php?id=1) erlaubt anhand eines kurzen C-Tests eine erste annähernde Einschätzung der allgemeinen Sprachkompetenz. Man erhält auf diese Weise einen Hinweis auf die Chance, ein positives Ergebnis im *TestDaF* zu erreichen. So kann man Kosten sparen, wenn man möglicherweise noch nicht fit für den *TestDaF* ist.

Die folgende Grafik zeigt zusammenfassend, unter welchen Bedingungen Selbstevaluation gelingen kann:



Peer-Evaluation

Eine Peer-Evaluation kann damit auch Anlass zu einer Reflexion sein, und zwar sowohl aus der Perspektive der Beurteilenden als auch der Beurteilten. Dies kann beiden Seiten dabei helfen, die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln.

Wir möchten Ihnen eine Möglichkeit für eine Peer-Evaluation im Unterrichtskontext vorstellen: Bitten Sie einige Lernerinnen und Lerner, etwas zu präsentieren oder auch ein Rollenspiel durchzuführen. Die anderen Lernenden (Peers) sollen dann die Präsentation oder das Rollenspiel bewerten und ein sinnvolles Feedback geben, z.B. zum Umgang mit der Aufgabe oder auch zu den Ressourcen, die zur Bewältigung der Aufgabe noch notwendig waren.



Eine Vorgabe, die die Lernenden zur Peer-Evaluation nutzen können, könnte z.B. so aussehen:

Ich möchte dir/euch ein Kompliment machen:

Ich möchte dir/euch etwas empfehlen:

Mit dem Kompliment sollen die Peers bewerten, was ihnen besonders gefallen hat oder was die Mitlernenden bereits gut können. Mit den Empfehlungen können Defizite angesprochen werden, ohne zu kritisieren. Wenn Mitlernende auf Fehler eingehen, sollte allerdings vorher klar sein, dass alle Beteiligten grundsätzlich eine positive Einstellung zu Fehlern haben: Fehler sind normal, gehören zum Lernprozess und dienen in vielen Fällen dem Weiterlernen.

Wenn Sie erreichen möchten, dass die Peers bei der Evaluation bestimmte Aspekte fokussieren, dann können Sie auch mit Beobachtungsbögen arbeiten, die Sie vorgeben oder die die Lernenden selbst entwickeln. Ein Beobachtungsbogen zu mündlichen Präsentationen der Lernenden im Unterricht könnte folgendermaßen aussehen:

Die Präsentation ...	 trifft voll zu	 trifft teilweise zu	 trifft überhaupt nicht zu
ist für mich verständlich.			
ist für mich interessant.			
hört sich korrekt an.			
erscheint mir flüssig gesprochen.			

wird mit Gestik und Mimik sinnvoll unterstützt.			
--	--	--	--

Der Beobachtungsbogen dient als Grundlage für ein Feedback der Peers. Dabei müssen die Peers vorgegebene Regeln beachten, wie z.B.:

- Beziehe dich bei der Evaluation auf deine Beobachtungen und nicht auf Vermutungen.
- Formuliere das Feedback beschreibend und nicht bewertend.
- Nenne die positiven Aspekte zuerst.
- Drücke dich möglichst präzise aus und belege deine Aussagen mit konkreten Beispielen.
- Achte darauf, dass dein Feedback für die Mitlernenden hilfreich ist.

V. KEYSLAR BANKI

1. Fallanalyse: Misshandlung

Max ist 14. Er geht gerne aus und trinkt in seiner Clique Alkohol. Letztes Mal, als Max verspätet und betrunken heimkam, war es seinen Eltern wieder einmal zu viel! Sein Vater schlug auf ihn ein. Dein Freund Max erzählt dir von diesem Vorfall ziemlich empört und aufgebracht. Er spricht sogar von Misshandlung. Zugleich bittet er dich, niemandem davon zu erzählen!

Wie reagierst du als seine Vertraute bzw. sein Vertrauter darauf? Was rätst du ihm?

2- Keys

2. Fallanalyse: Suizid

Du gehst am Wochenende in ein Lokal und lernst eine gleichaltrige Schülerin bzw. einen gleichaltrigen Schüler kennen. Im Laufe des Gesprächs klagt sie bzw. er darüber, dass ihr bzw. sein Leben keinen Sinn mehr hätte und dass es besser wäre zu sterben. Sie bzw. er deutet an, dass sie bzw. er Suizid begehen möchte.

Welche Möglichkeiten siehst du, auf die Suizidandrohung zu reagieren?

Welche Hilfe könntest du organisieren?

Bist du nach dem Gespräch für die Schülerin bzw. den Schüler verantwortlich?

3- Keys

Rollenspielkärtchen „Pause“

Die vier Jungen Thomas (13), Emre (12), Alexander (14) und Stefan (12) gehen häufig in der Pause auf die Jungentoilette um zu rauchen. Thomas will da nicht mehr mitgehen, da er auch nicht mehr rauchen will, möchte aber gleichzeitig in der Clique bleiben. Am Dienstag in der ersten Pause geht die Clique wieder hinunter zum Rauchen. Thomas sagt: „Ich will nicht mit. Ich habe keine Lust zu rauchen“. Emre fragt: „Warum denn heute nicht? Du rauchst doch sonst auch.“ Die anderen gucken ihn groß an und Emre sagt: „Alles klar, du Muttersöhnchen, warum gehst du dann nicht gleich zu Mama und heulst ein bisschen. Hör zu, Thomas, wir wollen keine uncoolen Typen wie dich bei uns haben. Also was ist jetzt, willst du zu Mama, oder kommst du jetzt mit uns?“ „Rauch doch eine mit!“

Eva (13 J.) und Katja (15 J.) sind Freundinnen. Katja hat kürzlich mit dem Rauchen angefangen und will, dass auch Eva damit anfängt. Die will nicht rauchen, aber mit Katja befreundet bleiben. Katja und Eva verbringen den Nachmittag zusammen bei Katja. Ihre Eltern kommen erst abends nach Hause. Während die beiden in Katjas Zimmer Viva gucken, holt Katja Zigaretten aus ihrem Schrank und sagt: „Ich glaub, ich muss erst mal eine rauchen. Los, Eva, nun rauch endlich mal eine mit! Du bist doch wohl nicht feige, oder?“

Im Bus

Aylin fährt immer mit dem Bus von der Schule nach Hause. Meistens ist es sehr voll. Neuerdings steigt immer eine große Gruppe von Jugendlichen dazu, Jungen und Mädchen so um die 16 Jahre alt. Sie kennen sich alle untereinander, sind total cool und reißen einen Spruch nach dem anderen. Das wäre ja alles noch okay. Aber ein paar Jungen machen sich total breit. Aylin rückte in die letzte Ecke vom Bus. So kam sie kam neulich nicht an die rechtzeitig Ausgangstür. Sie versäumt ihre Station, wo sie aussteigen wollte, und musste den ganzen Weg zurück laufen.

Der besetzte Platz

Lena fährt allein mit dem Zug zu ihrer Oma. Das hat sie schon einige Male gemacht und eigentlich ist es auch kein Problem für sie. Die Fahrkarte und die Platzreservierung hat ihre Mutter ihr besorgt. Lena kennt sich gut aus und weiß, wie man den richtigen reservierten Platz findet. Aber heute sitzt eine Frau, nicht sehr alt, auf Lena reserviertem Platz und will diesen nicht verlassen. Sie sagt: „Du bist noch jung. Du kannst ruhig stehen.“ Der Zug ist sehr voll. Lena ist nach einem langen Schultag sehr müde. Sie hat eine schwere Tasche dabei und den reservierten Platz hat sie schließlich bezahlt.

Ein rauchender Vater Nächste Woche findet ein Handballturnier statt, zu dem Thomas und einige Freunde unbedingt gehen wollen. Aber es ist weiter weg, öffentliche Verkehrsmittel sind total umständlich. Als sich der Vater eines Freundes bereit erklärt, die ganze Gruppe in seinem kleinen VW-Bus dorthin zu fahren, sind Thomas und seine Freunde begeistert. Kaum sind sie im Auto, steckt

sich der Vater eine Zigarette an. Die Luft ist zum Schneiden. Der Vater raucht eine nach der anderen. Thomas ist schon total übel.

VI. GLOSSARIY

Aufgabenorientierung

Aufgabenorientierung hat einen engen Bezug zur > [Handlungsorientierung](#). Nach diesem didaktisch-methodischen Prinzip werden Lernenden Aufgaben gestellt, die einen Bezug zu ihrer Lebenswelt haben und die auf sprachliches Handeln außerhalb des Unterrichts vorbereiten. Dadurch bekommen Lernende Gelegenheit, echte Fragestellungen in der Fremdsprache zu beantworten. Wortschatz, grammatische Regeln und Aussprache stehen dabei nicht isoliert im Vordergrund, sondern werden integriert mit den > **kommunikativen Teilkompetenzen** trainiert.

Auswertung

Bei einer Auswertung gibt es keinen oder nur einen sehr geringen subjektiven Ermessensspielraum für die Prüfenden, oder das Prüfungsergebnis wird sogar rein mechanisch mithilfe eines Scanners und eines Computers ermittelt. Dies ist meist bei der Überprüfung von rezeptiven [Kompetenzen](#) mit geschlossenen Aufgabenformaten (> [Prüfungsaufgaben](#)) der Fall.

Bewertung

Von Bewertung spricht man, wenn man die Leistung der Lernenden anhand von **Kriterien** wie z.B. Flüssigkeit, Spontaneität oder auch Textkohärenz einschätzt und auf dieser Basis dann ein Prüfungsergebnis z.B. in Form einer Punktzahl oder einer Zuweisung zu einem GER-Niveau ermittelt.

C-Test

Spezifische Form eines > **Lückentests**. Ein C-Test besteht meist aus 4-5 Texten, in denen beginnend mit dem 2. Wort des 2. Satzes die Hälfte jedes 2. Wortes entfernt wird. Die Zahl der Lücken pro Text beträgt zumeist 20 oder 25 und die Gesamtzahl der Lücken 100. Die Zahl der korrekt rekonstruierten Lücken gilt als Maß allgemeiner Sprachkompetenz z.B. im Deutschen.

Curriculum

Ein Curriculum macht Angaben über Lehr- und > [Lernziele](#) eines Faches, über Wege, wie diese erreicht werden können, über die Materialien, die eingesetzt

werden sollen, und über Formen, mit denen der Lernerfolg festgestellt werden kann. Oft wird Curriculum auch mit Lehrplan gleichgesetzt. Der Begriff wird in dieser Fort- und Weiterbildungsreihe als Oberbegriff zu Lehrplan verwendet.

Europäisches Sprachenportfolio

Das Europäische Sprachenportfolio (ESP) ist ein inzwischen weltweit verbreitetes Instrument zur Förderung des Sprachenlernens und der > [Lernerautonomie](#). Es ist Eigentum der Lernenden und umfasst die drei Teile Sprachenpass, Sprachenbiografie und Dossier. Hier sammeln und dokumentieren die Lernenden ihre Leistungen, Sprachlernerfahrungen, Reflexionen zum Sprachenlernen und eigene Arbeiten.

Evaluation

Nach einem weiten Verständnis ist Evaluation ein Oberbegriff zu > [Prüfen](#) und > [Testen](#) und bezieht sich darüber hinaus auch auf solche Bewertungsformen wie (informelle) Beobachtungen, Korrekturen, Lob und Tadel. Eine Evaluation kann prozessorientiert (formative Evaluation) oder produkt-/ergebnisorientiert am Ende eines Lernabschnitts erfolgen (summative Evaluation). Bei der formativen Evaluation fließen die Ergebnisse der [Bewertung](#) direkt in die Planung und Optimierung des Unterrichts zurück. Formative Evaluation erfolgt üblicherweise kriteriumsorientiert. Zudem werden die [Lernziele](#) und Bewertungskriterien transparent gemacht und soweit möglich von den Lehrenden und Lernenden gemeinsam verantwortet. Formative Evaluationen sind häufig vorher nicht geplant und finden oft auch als dialogische und kooperative Interaktion zwischen der Lehrkraft und einzelnen Lernenden statt (> [interaktionistische dynamische Evaluation](#)). In Abhängigkeit davon, von wem die Evaluation durchgeführt wird, unterscheidet man außerdem **Selbst-, Peer- und Fremdevaluation**.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)

Der GER wurde mit dem Ziel entwickelt, Prüfungen, Lehrwerke, Curricula und sprachliche [Kompetenzen](#) jeweils miteinander vergleichbar zu machen sowie die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Sprachen des Einzelnen zu

beschreiben und zu fördern. Besonders bekannt geworden sind die Niveaus und ihre Skalierungen, die die erreichte sprachliche > **Kompetenz** abbilden und benennen. Viele Prüfungen, Lehrwerke, Portfolios und Curricula orientieren sich mittlerweile am GER.

Gütekriterien

Für Tests, Prüfungen und [Prüfungsaufgaben](#) formulierte Qualitätskriterien. Als Hauptgütekriterien gelten > [Objektivität](#), > [Reliabilität](#) und > [Validität](#). Daneben werden als weitere Gütekriterien z.B. **Fairness**, > [Washback-Effekt](#), **Authentizität**, **Praktikabilität**, **Nützlichkeit** genannt.

Handlungsorientierung

Handlungsorientierung ist das Prinzip eines Sprachunterrichts, in dem die Lernenden darauf vorbereitet werden, sprachlich handeln zu können und das Handeln auch in der Klasse / im Kurs simulieren. Als kommunikative > **Kompetenz** zum obersten > **Lernziel** des Unterrichts wurde, fokussierte man kommunikative Situationen, authentische Sprechansätze und authentische Lernmaterialien sowie pragmatisch angemessenes sprachliches Handeln.

interaktionistische dynamische Evaluation

Die interaktionistische dynamische [Evaluation](#) (IDE) fokussiert im Gegensatz zu den üblichen ergebnisorientierten Evaluationsverfahren den Lernprozess und die sich entwickelnden [Kompetenzen](#). Die Lernenden erhalten dabei gezielte Rückmeldungen in Form von Hilfestellungen sowie eventuell auch ein spezifisches Training. Ziel ist, das Lernpotenzial aufzudecken. Eine interaktionistische dynamische [Evaluation](#) durch die Lehrkraft oder kompetente Peers beinhaltet zugleich auch immer Unterrichten im Sinne eines *assessment as learning* ([Evaluation](#) durch Lernen).

Item

Einzelne geschlossene oder halboffene Aufgaben, wie z.B. > **Multiple-Choice-Aufgaben** zur Überprüfung des Lese- oder Hörverstehens, werden im Kontrast zu komplexeren Aufgabenformaten wie Schreib- und Sprechaufgaben häufig als Items bezeichnet. Items sollten unabhängig voneinander gelöst und ausgewertet

werden können.

Kann-Beschreibungen

Mithilfe einer Kann-Beschreibung werden Aussagen darüber gemacht, welche sprachlichen Handlungen Lernende durchführen können. Kann-Beschreibungen werden sowohl zur Beschreibung von **Kompetenzen** als auch für die Formulierung von > **Lernzielen** genutzt.

kommunikative Teilkompetenzen

Der Begriff bezeichnet Fertigkeiten wie Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben, Interagieren und Sprachmittlung.

Kompetenzen

Kompetenzen befähigen Personen, bestimmte Aufgaben zu lösen. Sie umfassen insbesondere folgende Teilbereiche: **deklaratives Wissen** (z.B. sprachliches Wissen, Weltwissen), mehr oder weniger automatisierte **prozedurale Fertigkeiten** oder **prozedurales Wissen** (z.B. etwas verstehen können, eine bestimmte Schrift beherrschen, einen Text verfassen können) sowie auch **persönlichkeitsbezogene Kompetenzen** (z.B. die Fähigkeit, sprachliche Fehler bei sich selbst tolerieren zu können; sich in andere hineinversetzen zu können; sich selbst motivieren zu können).

Kompetenzorientierung

Kompetenzorientierung ist ein Schlüsselprinzip modernen Fremdsprachenunterrichts. Es besagt, dass es im Unterricht vor allem darauf ankommt, zu lernen, was man mit der Sprache tun kann: andere Menschen und Kulturen verstehen können, sich mit anderen verständigen können, Texte verstehen und produzieren können, am gesellschaftlichen und kulturellen Leben aktiv teilnehmen können.

Lernerautonomie

Lernende können – auch in Unterrichtskontexten – bewusst und selbstreflexiv mit ihrem eigenen Lernen umgehen und dieses den persönlichen Lernvoraussetzungen entsprechend optimieren. Bezogen auf das **Prüfen** und **Testen** heißt das, dass Lernende ihre **Kompetenzen**, ihre

Lernfortschritte und ihr Lernpotenzial reflektieren und einschätzen können.

Lernziele

Lernziele beziehen sich auf Kompetenzen, die die Lernenden durch Unterricht erreichen sollen. Dabei kann es um Wissen, Tun/Handeln und Einstellungen/Haltungen gehen. Lernziele werden häufig in Form von > Kann-Beschreibungen formuliert. Die Evaluation des Lernertrags sollte sich an den Lernzielen des Unterrichts orientieren. Es handelt sich dann um eine lernzielorientierte Evaluation

Lückentest

Bei einem Lückentest werden in Texten oder Sätzen Teile entfernt (getilgt). Die Prüfungsteilnehmenden müssen die entstandenen Lücken dann wieder schließen. Insbesondere im schulischen Kontext werden zumeist gezielt ausgesuchte Wörter wie z.B. wichtige Inhaltswörter oder bestimmte grammatikalische Elemente entfernt. Die Tilgung kann aber auch nach einem mechanischen Prinzip erfolgen wie z.B. beim > C-Test

Mediation

Unter Mediation versteht man zum einen das sinngemäße und adressatengerechte mündliche oder schriftliche Übertragen von Äußerungen und Texten in eine andere Sprache. Anstelle von Mediation wird wie in der vorliegenden Einheit auch der Begriff Sprachmittlung verwendet. Zum anderen wird im Rahmen der > **interaktionistischen dynamischen Evaluation** mit Mediation das Verhalten der Lehrkräfte (oder Peers) bezeichnet, die Lernende durch Hilfestellungen in ihrem Lernprozess unterstützen. Charakteristisch für eine Mediation im Sinne der IDE ist, dass sie am **aktuellen Entwicklungsstand der Lernenden** ansetzt und sich am **potenziell erreichbaren nächsten Entwicklungsstand** orientiert (**Phase der nächsten Entwicklung**).

Multiple-Choice-Aufgabe (MC-Aufgabe)

MC-Aufgaben (> Prüfungsaufgaben) bestehen aus einer Aufgabenstellung sowie mehreren Antwortmöglichkeiten, die auch Wahlmöglichkeiten, Optionen oder Alternativen genannt werden. Es gibt zumeist eine richtige oder beste

Antwort und 2-3 weitere Wahlmöglichkeiten, die **Distraktoren**.

Objektivität

Objektivität ist ein > **Gütekriterium** von Prüfungen, Tests und Aufgaben. Je weniger das Testergebnis von den Durchführungsbedingungen und speziell von den Prüfenden und Bewertenden abhängt, desto größer ist die Objektivität der Prüfung / des Tests / der Aufgabe. Im Einzelnen geht es dabei um die Durchführungsobjektivität, die Auswertungs-/ Bewertungsobjektivität und die Interpretationsobjektivität. Ein wichtiges Mittel zur Gewährleistung einer hohen Objektivität ist die > [Standardisierung](#).

Operationalisierungen

> [Testkonstrukt](#)

Praxiserkundungsprojekt

Unterrichtsforschung im Sinne von Aktionsforschung geht davon aus, dass Lehrende – wie andere Professionelle auch – die Bedingungen und Möglichkeiten ihrer eigenen Praxis erforschen können. Das Praxiserkundungsprojekt ist dabei ein zentrales Instrument. In einem Praxiserkundungsprojekt versuchen Lehrkräfte, einen für sie interessanten Aspekt der eigenen Praxis zu erkunden. Es wird in der Regel durch einen Impuls (eine neue Idee, einen Vorschlag etwas zu verändern, eine Anregung durch einen Vortrag) angestoßen und von einer Erkundungsfrage bestimmt. Auf diese Frage versucht die Lehrkraft alleine oder mit anderen eine Antwort in ihrem Unterricht zu finden. Sie plant den Unterricht und sie beobachtet ihn. Sie sammelt Daten (Texte von Lernenden, Aufgaben und Übungen, Beobachtungen in Form von Notizen usw.). Die Daten helfen dabei zu verstehen, was im Klassenzimmer/Kursraum passiert ist. Die Lehrkraft fasst ihre Erkenntnisse zusammen, um sich mit anderen darüber auszutauschen.

Prüfen

Prüfen/Prüfung wird in dieser Einheit im Sinne von > [Testen](#)/Test verwendet. Vor allem wenn es um die Vergabe von Zertifikaten geht, verwenden manche Autoren allerdings eher Prüfen/Prüfung als [Testen](#)/Test.

Prüfungsaufgaben

Bei Prüfungsaufgaben unterscheidet man offene, halboffene und geschlossene Aufgabenformate. Auswahlaufgaben, wie z.B. Zuordnungsaufgaben und > **Multiple-Choice-Aufgaben**, sind **geschlossene Aufgabenformate**. Die Reaktionsmöglichkeiten sind vorgegeben und die Lernenden wählen nur aus den Möglichkeiten aus. Bei **halboffenen Aufgabenformaten** wie z.B. Kurzantworten und **offenen Aufgabenformaten** wie z.B. Schreiben eines Aufsatzes müssen die Lernenden selbst die Antwort formulieren. Integrierte Prüfungsaufgaben sind Aufgaben, zu deren Lösung mehrere Teilkompetenzen, wie z.B. Hörverstehens- und Schreibkompetenzen, benötigt werden. Ein Prüfen/Testen anhand von integrierten Aufgaben wird auch als **integriertes Prüfen/Testen** bezeichnet. Der Gegenbegriff ist **isoliertes Prüfen/Testen**.

Prüfungsspezifikationen

Prüfungsspezifikationen sind bei der kommerziellen Testentwicklung das zentrale Leitinstrument. Die Spezifikationen enthalten in der Regel Angaben u.a. zu folgenden Prüfungs- und Aufgabenmerkmalen: > Testkonstrukt, Testziele, Testteilnehmende, Prüfungscurriculum, Aufgabentypen, Zahl der Aufgaben, Bearbeitungszeiten, Abfolge der Aufgaben, Art der Beurteilung. Prüfungsspezifikationen sind auch ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung beim unterrichtsnahen Prüfen, z.B. wenn die einzusetzenden Prüfungsaufgaben inhaltlich, formal und in ihrer Schwierigkeit vergleichbar sein sollen.

Reliabilität

Reliabilität ist ein > **Gütekriterium** für Prüfungen und Tests. Diese sind absolut reliabel (zuverlässig), wenn sie das Merkmal, das sie erfassen, ohne Messfehler messen. Ist eine Prüfung / ein Test hoch reliabel, dann sollte ein wiederholter Einsatz bei den gleichen Personen zu sehr ähnlichen Ergebnissen führen. Außerdem sollten auch unterschiedliche Bewerter bei der Beurteilung ein und derselben Prüfungsleistung (z.B. einer Textproduktion) zu ähnlichen Ergebnissen kommen.

Standardisierung

Die Standardisierung ist ein wichtiges Qualitätsmerkmal formeller Prüfungen und bedeutet, dass die Durchführungsbedingungen sowie die Auswertungs- und Bewertungsverfahren detailliert festgelegt und vereinheitlicht sind.

Standards

(Bildungs-)Standards beschreiben Erwartungen an konkrete Leistungen, die Lernende mit Blick auf kommunikative, interkulturelle und methodische > Kompetenzen am Ende eines Kurses / einer Klasse erreichen sollen. Mindeststandards beschreiben die unverzichtbaren Kompetenzen; Regelstandards geben einen Durchschnittswert an, den eine Gruppe von Lernenden erreichen soll.

Testen

Für das Testen und einen Test ist kennzeichnend, dass Prüflinge unter kontrollierten Bedingungen zu Handlungen bzw. Reaktionen veranlasst werden, die Rückschlüsse auf Kompetenzen wie z.B. die Fähigkeit zum Schreiben eines persönlichen Briefes erlauben. Sind sowohl der Aufbau und Inhalt eines Tests als auch die Bedingungen für die Durchführung sowie für die Auswertung und Bewertung bis ins Detail festgelegt, spricht man auch von einem **standardisierten Test** (> Standardisierung).

Testkonstrukt

Kompetenzen kann man in der Regel nicht direkt beobachten. Es handelt sich um **Konstrukte**, die zur Erklärung von konkret beobachtbarem Handeln oder Verhalten herangezogen werden. Kompetenzen, die der beobachtbaren Leistung in einer Prüfung zugrunde liegen, werden auch als **Testkonstrukt** bezeichnet. Die Prüfungsaufgaben sind sogenannte Operationalisierungen der Konstrukte. Operationalisierung heißt, dass die Prüflinge bestimmte beobachtbare Aktivitäten ausführen, anhand derer dann auf das Testkonstrukt und auf die dort beschriebenen Kompetenzen zurückgeschlossen wird.

Validität

Die Validität (Gültigkeit) als zentrales Gütekriterium einer Prüfung oder auch einer einzelnen Aufgabe bezieht sich darauf, inwieweit die Prüfung/Aufgabe das [Testkonstrukt](#) erfasst. Dieser Aspekt wird häufig auch als **Konstruktvalidität** bezeichnet. Darüber hinaus bezieht sich die Validität auch auf die Gültigkeit der mithilfe einer Prüfung getroffenen Entscheidungen. Ein weiterer Aspekt der Validität bezieht sich auf die inhaltliche Gültigkeit der Testaufgaben, z.B. vor dem Hintergrund eines bestimmten Curriculums, Lehrplans oder auch Lehrwerks.

Washback-Effekt

Washback-Effekt oder Backwash-Effekt nennt man die negative oder auch positive Rückwirkung von Prüfungen/Tests/Evaluationen auf den Unterricht oder auch auf ein gesamtes Bildungssystem.

VII. ADABIYOTLAR RO'YXATI

I. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining asarlari

1. Mirziyoev Sh.M. Buyuk kelajagimizni mard va olijanob xalqimiz bilan birga quramiz. – T.: “O'zbekiston”, 2017. – 488 b.

2. Mirziyoev Sh.M. Milliy taraqqiyot yo'limizni qat'iyat bilan davom ettirib, yangi bosqichga ko'taramiz. 1-jild. – T.: “O'zbekiston”, 2017. – 592 b.

3. Mirziyoev Sh.M. Xalqimizning roziligi bizning faoliyatimizga berilgan eng oliy bahodir. 2-jild. T.: “O'zbekiston”, 2018. – 507 b.

4. Mirziyoev Sh.M. Niyati ulug' xalqning ishi ham ulug', hayoti yorug' va kelajagi farovon bo'ladi. 3-jild.– T.: “O'zbekiston”, 2019. – 400 b.

5. Mirziyoev Sh.M. Milliy tiklanishdan – milliy yuksalish sari. 4-jild.– T.: “O'zbekiston”, 2020. – 400 b.

II. Normativ-huquqiy hujjatlar

6. O'zbekiston Respublikasining Konstitutsiyasi. – T.: O'zbekiston, 2018.

7. O'zbekiston Respublikasining 2020 yil 23 sentyabrda qabul qilingan “Ta'lim to'g'risida”gi O'RQ-637-sonli Qonuni.

8. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2012 yil 10 dekabrъ “Chet tillarni o'rganish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi PQ-1875-sonli qarori.

9. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2015 yil 12 iyunъ “Oliy ta'lim muasasalarining rahbar va pedagog kadrlarini qayta tayyorlash va malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi PF-4732-sonli Farmoni.

10. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 7 fevralъ “O'zbekiston Respublikasini yanada rivojlantirish bo'yicha Harakatlar strategiyasi to'g'risida”gi 4947-sonli Farmoni.

11. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2017 yil 20 apreль "Oliy ta'lim tizimini yanada rivojlantirish chora-tadbirlari to'g'risida”gi PQ-2909-sonli qarori.

12. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2018 yil 21 sentyabrъ “2019-2021 yillarda O'zbekiston Respublikasini innovatsion rivojlantirish strategiyasini

tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5544-sonli Farmoni.

13. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 27 may "O'zbekiston Respublikasida korrupsiyaga qarshi kurashish tizimini yanada takomillashtirish chora-tadbirlari to'g'risida"gi PF-5729-son Farmoni.

14. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 17 iyun "2019-2023 yillarda Mirzo Ulug'bek nomidagi O'zbekiston Milliy universitetida talab yuqori bo'lgan malakali kadrlar tayyorlash tizimini tubdan takomillashtirish va ilmiy salohiyatini rivojlantiri chora-tadbirlari to'g'risida"gi PQ-4358-sonli Qarori.

15. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 27 avgust "Oliy ta'lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining uzluksiz malakasini oshirish tizimini joriy etish to'g'risida"gi PF-5789-sonli Farmoni.

16. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2019 yil 8 oktyabr "O'zbekiston Respublikasi oliy ta'lim tizimini 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-5847-sonli Farmoni.

17. O'zbekiston Respublikasi Prezidentining 2020 yil 29 oktyabr "Ilm-fanni 2030 yilgacha rivojlantirish kontsepsiyasini tasdiqlash to'g'risida"gi PF-6097-sonli Farmoni.

18. O'zbekiston Respublikasi Prezidenti SHavkat Mirziyoevning 2020 yil 25 yanvardagi Oliy Majlisga Murojaatnomasi.

19. O'zbekiston Respublikasi Vazirlar Mahkamasining 2019 yil 23 sentyabr "Oliy ta'lim muassasalari rahbar va pedagog kadrlarining malakasini oshirish tizimini yanada takomillashtirish bo'yicha qo'shimcha chora-tadbirlar to'g'risida"gi 797-sonli qarori.

III. Maxsus adabiyotlar

1. Rüdiger Grotjahn, Karin Kleppin (2015): DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren. Goethe-Institut München

2. Dietmar Rösler, Nicola Würffel, Lernmaterialien und Medien, Klett Langenscheidet, München 2014

3. Krumm, H.J., Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: 2.Halbband, 2010

4. Yo'ldoshev J, Xasanov S. Pedagogik texnologiyalar.T.: «Iqtisod-moliya»,

2009.

5. Tolipov O'.K., M. Usmonboeva. Pedagogik texnologiyalarning nazariy va amaliy asoslari – T.: “Fan va texnologiya”, 2006

6. Xoshimova M.K. Pedagogik texnologiyalar va pedagogik mahorat. (Ma’ruzalar matni). T.:TDIU.- 2012.- 50 bet.

7. Xo’jaev N,Xasanboev J,Mamajonov I, Musaxonova G.Yangi pedagogik texnologiyalar.O’quv qo’llanma.T,TDIU.-2007.71-74

8. Neuner G.und Hunfeld H.Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich.2012.

9. Schatz Heide Fertigkeit Sprechen. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich.2013.

10. Richards, C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Schwerdtfeger Inge C. Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Langenscheidt.Berlin-München-Wien-Zürich. New York.2011

12. Wardhaugh, R. (2016). An Introduction to Sociolinguistics. Sussex, U.K.: Wiley-Blackwell.

13. Westhof Gerard. Fertigkeit Lesen. Langenscheidt. Berlin-München-Wien-Zürich. 2013.

IV. Elektron ta’lim resurslari

1. O’zbekiston Respublikasi Oliy va O’rta maxsus ta’lim vazirligi: www.edu.uz.
2. Toshkent axborot texnologiyalari universiteti: www.tuit.uz.
3. O’zbekiston Respublikasi Davlat Hokimiyati portali: www.gov.uz
4. O’zbek internet resurslarining katalogi: www.uz
5. <http://www.Britishcouncil.org>
6. <http://www.ziyonet.uz/>
7. <http://www.edu.uz/>

8. <http://www.pedagog.uz/>
9. <http://www.tefl.net>
10. busyteacher.org, onestopenglish.com