

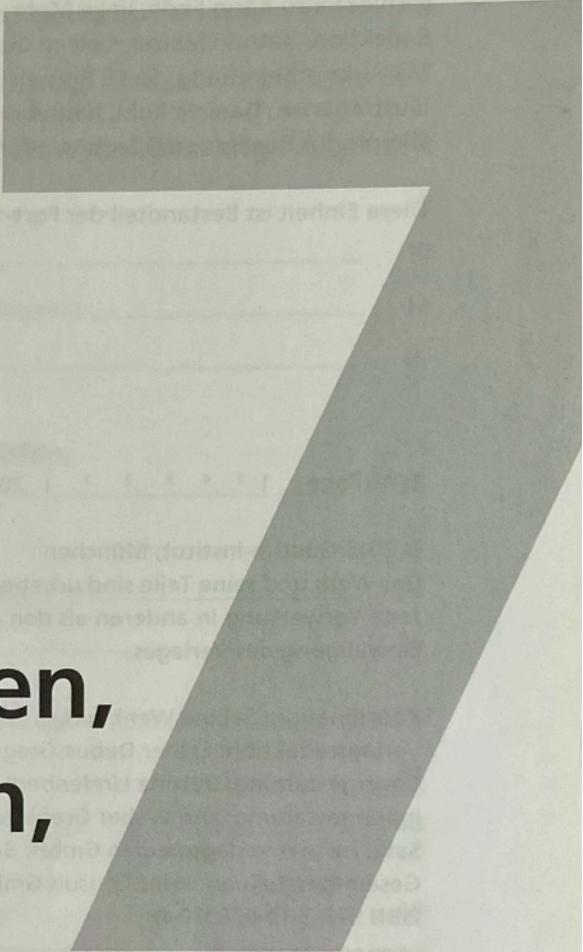
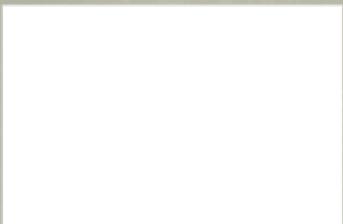


# Prüfen, Testen, Evaluieren

Rüdiger Grotjahn  
Karin Kleppin

ngenscheidt





# Prüfen, Testen, Evaluieren

Rüdiger Grotjahn  
Karin Kleppin

Телеграм Немецкие книги и учебники [t.me/lehrwerke](https://t.me/lehrwerke)

Klett-Langenscheidt

München

Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts  
Allgemeiner Herausgeber: Goethe-Institut e.V.  
Herausgeber dieser Einheit: Karin Ende, Goethe-Institut e.V.  
Fachlektorat: Karin Ende, Imke Mohr  
Redaktion: Kathrin Stelzer, Coleen Clement  
Manuskriptbetreuung: Steffi Borneleit  
Illustrationen: Daniela Kohl, heutebunt  
Filmproduktion: Magnus Froböse, Context Film

Diese Einheit ist Bestandteil der Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen*.

1. Auflage 1 5 4 3 2 1 | 2019 18 17 16 15

© 2015 Goethe-Institut, München

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Koordination: Sabine Wenkums

Verlagsredaktion: Esther Debus-Gregor

Covergestaltung: Bettina Lindenberg, München

Innengestaltung: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried

Satz: kaltner verlagsmedien GmbH, Bobingen

Gesamtherstellung: Print Consult GmbH, München

ISBN 978-3-12-606970-0

ISBN 978-3-12-606970-0



9 783126 069700



## Symbole



Arbeitsblatt/Arbeitsmaterialien



www-Link



Auszug aus einem Lehrwerk



Video-QR-Code: weitere Informationen auf Seite 6.



Video



Information zum verwendeten Video



Aufgabe möglichst in Partner- oder Gruppenarbeit zu bearbeiten



relevant für Präsenzphase, wenn kombinierte Fortbildungsveranstaltung besucht wird

Blau gesetzte Begriffe werden im Glossar erklärt. Sie sind dann blau, wenn sie eingeführt werden.

Weitere Informationen finden Sie auf [www.goethe.de/dll](http://www.goethe.de/dll).

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	_____	<b>5</b>
<b>Einleitung</b>	_____	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>Prüfen, Testen, Evaluieren: Eine erste Annäherung</b>	<b>8</b>
1.1	Ihre Perspektive als Lehrkraft	8
1.2	Die Perspektive Ihrer Lernenden	10
1.3	Funktionen des Prüfens, Testens und Evaluierens	12
1.4	Begriffliche Festlegungen	15
<b>2</b>	<b>Rahmenbedingungen für das Prüfen, Testen und Evaluieren</b>	<b>16</b>
2.1	Handlungs- und Kompetenzorientierung	17
2.2	Kompetenzniveaus und Kann-Beschreibungen	21
2.3	Kompetenzstandards und Curricula	29
<b>3</b>	<b>Prüfen, Testen, Evaluieren: Grundlagen</b>	<b>33</b>
3.1	Grundlegende Typen der Evaluation	33
3.2	Was wollen und können wir prüfen?	40
3.3	Isolierte und integrierte Überprüfung von Kompetenzen	48
3.4	Gütekriterien von Prüfungen und Tests	50
3.5	Standardisierte Prüfungen: Beispiele	55
3.6	Prüfungs- und Aufgabenspezifikationen	57
3.7	Aufgabenformate in Prüfungen	58
3.7.1	Aufgabenformate und Testkonstrukt	59
3.7.2	Offene versus geschlossene Aufgabenformate	61
3.7.3	Prüfungsziele und Prüfungsaufgaben	67
3.8	Arbeitsanweisung und Situierung der Prüfungsaufgabe	70
<b>4</b>	<b>Bewertung und Rückmeldung von Prüfungsleistungen</b>	<b>72</b>
4.1	Bewertung der Prüfungsleistungen	72
4.2	Rückmeldung der Prüfungsleistungen	85
<b>5</b>	<b>Prüfungsaufgaben für den Unterricht</b>	<b>87</b>
5.1	Hör-Sehverstehen und Leseverstehen überprüfen	88
5.2	Schreiben überprüfen	92

5.3	Sprechen überprüfen	94
5.4	Sprachmittlungskompetenz überprüfen	97
5.5	Sprachliches Wissen überprüfen: Lexik und Grammatik	100
5.6	Soziopragmatische und interkulturelle Kompetenzen überprüfen	103
5.7	Prüfungsaufgaben selbst erstellen	106
5.7.1	Prüfungsaufgabe zum Leseverstehen	106
5.7.2	Prüfungsaufgabe zum interaktiven Sprechen	116
5.8	Erfolgchancen bei Prüfungen erhöhen: Sinnvolle Test-Taking-Strategien vermitteln	122
5.9	Optimierung der eigenen Prüfungspraxis	125
<b>6</b>	<b>Informelles Evaluieren im Unterricht</b>	<b>127</b>
6.1	Evaluieren durch die Lehrkraft	127
6.1.1	Geplante und ungeplante Evaluation	127
6.1.2	Interaktionistische dynamische Evaluation	129
6.2	Evaluieren durch die Lernenden	139
6.2.1	Selbstevaluation	140
6.2.2	Peer-Evaluation	145
<b>7</b>	<b>Praxiserkundungsprojekte planen</b>	<b>147</b>
	<b>Lösungsschlüssel</b>	<b>149</b>
	<b>Glossar</b>	<b>161</b>
	<b>Literaturhinweise</b>	<b>167</b>
	<b>Quellenangaben</b>	<b>173</b>
	<b>Angaben zu den Autoren</b>	<b>175</b>
	<b>Übersicht über die Videos auf der DVD</b>	<b>176</b>

## Vorwort

Wir freuen uns, dass Sie sich entschieden haben, mit der Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* Ihre Kompetenz im Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache weiterzuentwickeln.

Die ersten sechs Einheiten dieser Reihe sind:

1. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung
2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?
3. Deutsch als fremde Sprache
4. Aufgaben, Übungen, Interaktion
5. Lernmaterialien und Medien
6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung

Diese sechs Einheiten beschäftigen sich mit den Lehrenden als Hauptakteuren von Unterricht und den grundlegenden Elementen von Unterricht: den Lernenden, der deutschen Sprache als fremder Sprache, der Interaktion im Klassenzimmer, den Lernmaterialien und Medien sowie mit der Unterrichtsplanung und den Vorgaben für Unterricht wie Curricula und didaktisch-methodischen Prinzipien für die Unterrichtsplanung. In jeder der sechs Einheiten werden zunächst die grundlegenden Bedingungen des Lehrens und Lernens dargestellt, um besser zu verstehen, was das Lehren und Lernen einer Fremdsprache ausmacht. Anschließend wird erarbeitet, wie Lehrende in der Unterrichtspraxis mit diesen Erkenntnissen arbeiten können.

Neben diesen Einheiten der Basisqualifizierung für Deutsch als Fremdsprache-Lehrkräfte erscheinen weitere Spezial-Einheiten, mit denen Sie sich Wissen und Können als Lehrende in zusätzlichen Kontexten erarbeiten können. Mit *Prüfen, Testen, Evaluieren* liegt die erste Einheit der erweiterten Reihe vor.

Damit Sie dieses Material erfolgreich bearbeiten können, erhalten Sie hier einige Hinweise:

### Bearbeitung der Aufgaben

*Deutsch Lehren Lernen* ist ein Material, das sich durch die Bearbeitung der Aufgaben erschließt. Es gibt unterschiedliche Aufgabentypen. Zu den geschlossenen Aufgaben mit nur einer richtigen Lösung finden Sie die Antworten im Lösungsschlüssel. Zu halb offenen Aufgaben gibt es mehrere Antwortmöglichkeiten. Die hierzu im Lösungsschlüssel angebotenen Antworten sind also lediglich als eine von vielen vorstellbaren Lösungen zu verstehen. Es kommt sehr häufig vor, dass Sie in den Aufgaben Ihre persönlichen Erfahrungen oder die Bedingungen, unter denen Sie unterrichten, Ihre Beobachtungen und Einschätzungen reflektieren. Zu solchen Fragestellungen finden Sie keine Lösungen.

Im Buch selbst gibt es aus Platzgründen nur jeweils eine Schreibzeile. Schreiben Sie, wenn nötig, auf separaten Blättern. Wir empfehlen Ihnen, sich einen Ordner anzulegen, in dem Sie diese Blätter sammeln.

### Arbeit mit den Unterrichts- mitschnitten



Dieses Symbol zeigt Ihnen, dass Sie einen Unterrichtsmitschnitt sehen werden. Durch die Beobachtung von Unterricht können Sie etwas über das Lehren und Lernen und damit indirekt auch etwas über Ihren eigenen Unterricht lernen. Die in dieser Einheit eingesetzten Unterrichtsdokumentationen zeigen keinen modellhaften, sondern authentischen Unterricht, sind also nicht als Best Practice zu verstehen. Sie sollen Ihnen helfen, Unterricht zu reflektieren und Antworten auf Fragen zu finden, die Ihnen in Ihrer Professionalisierung begegnen.

Die Unterrichtsmitschnitte sind in Sequenzen aufgeteilt und zum Teil für die Entwicklung von *Deutsch Lehren Lernen* aufgenommen worden, zum Teil handelt es sich um Archivaufnahmen, daher variiert die technische Qualität. Zusätzlich zu diesen Sequenzen finden Sie auch Zusammenschnitte zu bestimmten Themen oder Interviews mit Lehrenden. Am Ende des Buches finden Sie eine Übersicht über die verwendeten Videos, die auf der beiliegenden DVD zu finden sind.

Die DVD ist so programmiert, dass Sie sie in einem DVD-Player oder aber an Ihrem Computer ansehen können. Um die Videos am Computer ansehen zu können, installieren Sie am besten den kostenfreien VLC-Player.

**QR-Code**



Über den QR-Code neben den Video-Icons können Sie die Videos auch direkt von Ihrem mobilen Endgerät sehen. Sie müssen dafür online sein: QR-Code einscannen, Passwort „Testen“ eingeben und Video ansehen.

**Austausch mit Kollegen**



Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen ist im Rahmen von Fort- und Weiterbildung besonders wertvoll. Selbst wenn Sie diese Einheit als Selbstlernmaterial bearbeiten, haben Sie vermutlich Gelegenheit, andere Lehrerinnen und Lehrer um ihre Einschätzungen zu bitten oder könnten sie einladen, sich gemeinsam mit Ihnen ein Interview oder einen Unterrichtsmitschnitt anzusehen und zu diskutieren. Dieses Icon markiert Aufgaben, die Sie in Kooperation mit einer Kollegin oder einem Kollegen bearbeiten können.

**Praxiserkundungsprojekte**

Das fortbildungsdidaktische Konzept von *Deutsch Lehren Lernen* ist der Aktions- oder Handlungsforschung verpflichtet: Das Lernen im Klassenzimmer/Kursraum kann dadurch optimiert werden, dass Sie als Lehrkraft fremden und eigenen Unterricht beobachten und reflektieren, neue Handlungsmöglichkeiten erkennen und in Ihrem Unterricht erproben. Sie erhalten deshalb in Ihren Fort- und Weiterbildungseinheiten immer wieder Anregungen dafür, Fragen an Ihren eigenen Unterricht zu stellen, sich mit anderen Fortzubildenden über Unterricht auszutauschen und über die Erweiterung Ihrer Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren. Wenn Sie dieses Material im Rahmen eines Fort- oder Weiterbildungskurses an einem Goethe-Institut oder an einer Universität absolvieren, bearbeiten Sie zu jeder Einheit themenbezogen eine konkrete Fragestellung aus Ihrer Praxis in Form eines sogenannten Praxiserkundungsprojekts.

**Präsenzphase**



Sollten Sie diese Einheit im Rahmen eines Kurses mit Präsenzphasen bearbeiten, präsentieren Sie die Ergebnisse von Aufgaben, die mit diesem Icon gekennzeichnet sind, in der Gruppe. In diesem Sinne ermöglicht Ihnen *Deutsch Lehren Lernen* forschendes und reflektierendes Erfahrungslernen.

**Informationen**



Weitere Informationen finden Sie unter [www.goethe.de/dll](http://www.goethe.de/dll).

## Einleitung

Jeder von uns hat mit Prüfungen und Tests zu tun. Jeder kann aus eigenen Lernerfahrungen über erlebte Prüfungssituationen berichten und tut dies häufig auch recht emotional. Die meisten Lehrkräfte erstellen im Rahmen ihres Unterrichts selbst Prüfungen, führen diese durch und bewerten die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. Außerdem bereiten sie häufig auf standardisierte Tests vor oder sind sogar an deren Entwicklung und Einsatz beteiligt. Zudem evaluieren Lehrende ständig auf eher informelle Weise die Leistungen ihrer Lernenden, diagnostizieren deren Stärken und Schwächen und nutzen die Erkenntnisse, die sie dabei gewinnen, für ihr eigenes Handeln und ihren Unterricht.

Setzt man bereits vorliegende Tests und Prüfungen ein, sollte man wissen, welche Kompetenzen sie überprüfen. Denn wir wollen die Lernenden ja sinnvoll auf Prüfungen vorbereiten. Wenn wir hingegen selbst Prüfungen erstellen, dann müssen wir uns zunächst einmal Gedanken darüber machen, was wir genau überprüfen wollen und wie wir dies sinnvoll tun können. Grundsätzlich müssen wir uns dabei fragen, ob die Aussagen, die wir anhand von Prüfungen und Tests machen, und die Entscheidungen, die wir gegebenenfalls treffen, gerechtfertigt und den Lernenden gegenüber fair sind. Diagnostische Kompetenzen sind damit ein zentraler Bestandteil des professionellen Handlungswissens von Lehrenden und damit zugleich eine zentrale Voraussetzung für guten Unterricht.

Zum professionellen Handlungswissen von Lehrenden gehört auch die Vertrautheit mit den Rahmenbedingungen, unter denen in dem jeweiligen Land das Prüfen, Testen und Evaluieren abläuft. Zu den Rahmenbedingungen zählen z.B. Vorgaben von Ministerien, die jeweils geltenden Curricula sowie wichtige (sprachpolitische) Dokumente wie der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen.

In dieser Einheit beschäftigen wir uns mit folgenden Fragestellungen:

- Welche Funktionen hat das Prüfen, Testen und Evaluieren und welche Rahmenbedingungen gilt es zu beachten? Auf diese Frage gehen wir in den Kapiteln 1 und 2 ein.
- Welche Kenntnisse und Kompetenzen brauchen Lehrende, um sinnvoll auf externe Prüfungen vorzubereiten, um selbst Prüfungen für den Unterricht zu erstellen und um diese zu bewerten? Dies sind die Themen von Kapitel 3, 4 und 5.
- Welche weiteren Formen der Evaluation können im Unterricht sinnvoll eingesetzt werden? Diese behandeln wir in Kapitel 6. Dabei gehen wir speziell auf das interaktionistische dynamische Evaluieren sowie die Selbst- und Peer-Evaluation ein.
- Abschließend finden Sie in Kapitel 7 Anregungen, wie Sie zu dieser Einheit ein Praxiserkundungsprojekt planen und durchführen können.

# 1 Prüfen, Testen, Evaluieren: Eine erste Annäherung

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 Sprachlernrichtungen geprüft und evaluiert? Mit diesen Fragen beschäftigen wir uns im 1. Kapitel dieser Einheit.

Am Ende dieses 1. Kapitels

- wissen Sie, was wir unter Prüfen, Testen und Evaluieren verstehen,
- haben Sie erfahren, welche Funktionen Prüfungen, Tests und Evaluationen aus der Perspektive der Lehrenden und Lernenden sowie auf bildungspolitischer Ebene erfüllen,
- haben Sie reflektiert, welche Bedeutung Prüfungen und Evaluationen für Sie und Ihre Lernenden haben.

## 1.1 Ihre Perspektive als Lehrkraft

Zunächst möchten wir mit Ihnen gemeinsam über die Vielfalt der Situationen nachdenken, in denen Prüfungen und Evaluationen im Unterricht und über den Unterricht hinaus eine Rolle spielen.

Am Ende dieses Teilkapitels

- sind Sie sich bewusst, in welchen unterschiedlichen Kontexten Sie prüfen, testen und evaluieren,
- können Sie Ihre Erfahrungen, Ihre Ziele, Ihr Verhalten und Ihre Einstellungen in Bezug auf Prüfen und Evaluieren reflektieren.

Wir geben Ihnen in Aufgabe 1 einige Situationen vor, in denen getestet, geprüft und evaluiert wird.

## Aufgabe 1

Gibt es die folgenden Situationen in Ihrem Arbeitskontext? Was wird jeweils geprüft, getestet, evaluiert?



a) Notieren Sie.

Situation	Geschieht an meiner Schule/ Institution:	Dabei wird vermutlich Folgendes geprüft/getestet/ evaluiert:
1. Lernende, die sich für einen Kurs einschreiben möchten, schreiben einen Eingangstest.	<input type="checkbox"/>	<i>Festgestellt werden soll, ob die Lernenden die Kompetenzen mitbringen, die für den Einstieg in einen bestimmten Kurs notwendig sind. Das ist einerseits sinnvoll, damit homogene Lernergruppen gebildet werden können. Andererseits weiß man dann auch, wie man im Unterricht differenzieren kann.</i>
2. Die Lernenden lesen im Unterricht Texte vor, die sie als Hausaufgabe geschrieben haben. Die Lehrkraft gibt Rückmeldung zum Text.	<input type="checkbox"/>	
3. Die Lernenden schreiben am Ende einer Unterrichtseinheit einen Vokabeltest.	<input type="checkbox"/>	<i>Getestet wird, ob der neue Wortschatz erworben wurde.</i>
4. Lernende machen ein Rollenspiel, in dem sie neu gelernte sprachliche Handlungen benutzen sollen. Die Lehrkraft bewertet die mündliche Leistung.	<input type="checkbox"/>	
5. Lernende machen ein Rollenspiel. Die Mitlernenden geben anhand eines Bewertungsbogens Rückmeldung.	<input type="checkbox"/>	
6. Die Lernenden korrigieren gegenseitig die Hausaufgaben mithilfe eines Lösungsschlüssels.	<input type="checkbox"/>	
7. Die Lernenden schreiben am Ende einer Lerneinheit auf, was sie dazugelernt haben.	<input type="checkbox"/>	
8. Eine Lehrkraft benutzt die Kann-Beschreibungen des <i>Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens</i> , um am Ende einer Lerneinheit die Sprechkompetenzen ihrer Lernenden einzuschätzen.	<input type="checkbox"/>	
9. Die Lernenden machen eine Prüfung für die Zulassung zu einem Hochschulstudium in Deutschland.	<input type="checkbox"/>	

b) Kennen Sie weitere Situationen, in denen geprüft, getestet und/oder evaluiert wird? Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus.

Wie Sie anhand dieser Aufgabe gesehen haben, prüfen, testen und evaluieren Sie als Lehrkraft auf vielfältige Art und Weise im Unterricht. Sie erstellen selbst Prüfungen, führen diese durch, bewerten die Leistungen Ihrer Lernenden und diagnostizieren Stärken und Schwächen. Außerdem bereiten Sie vielleicht auch auf standardisierte Tests vor. Zudem evaluieren Sie ständig auf eher informelle Weise die Leistungen Ihrer Lernenden oder regen diese dazu an, sich gegenseitig zu evaluieren. Sie gehen also mit unterschiedlichen Typen von Prüfungen, Tests und Evaluationen um und haben unterschiedliche Ziele und Vorstellungen davon, was Sie erreichen wollen.

### Aufgabe 2

**Aus welchen Gründen und mit welchen Zielen setzen Sie Prüfungen und andere Evaluationsarten wie z.B. auch Korrekturen, Lob und Tadel ein? Kreuzen Sie an.**

Ich setze Prüfungen, Tests und/oder andere Evaluationen ein,	ja	nein
1. um mir ein Bild darüber zu machen, ob meine Lernenden das Lernziel erreicht haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. um zu erfahren, wo meine Lernergruppe im Vergleich zu anderen Lernergruppen steht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. um meine Lernenden in eine Rangordnung zu bringen (leistungsstarke, leistungsschwache Lernende).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. damit meine Lernenden sehen, was sie schon alles können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. um Disziplin in meine Gruppe zu bringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. damit ich meinen Lernenden eine individuelle Rückmeldung zu ihren jeweiligen Stärken und Schwächen geben kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. damit ich den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler spezifische Hinweise zur Leistung ihrer Kinder geben kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. damit meine Lernenden selbst ihre Leistungen und Lernfortschritte erkennen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. weil die Lernenden dies von einem Lehrenden erwarten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. weil die Lernenden dann besser lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. weil Prüfungen in meinem Kontext permanent vorgesehen sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. damit meine Lernenden über ihren eigenen Lernprozess und ihre Fortschritte reflektieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. um gezielt auf Fehler eingehen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Wir hoffen, dass die Beantwortung der Fragen Ihnen dabei geholfen hat, Ihre eigene Prüfungs- und Evaluationspraxis zu reflektieren. Nun richten wir unseren Blick auf die Sichtweise der Lernenden und darauf, wie sie Situationen wahrnehmen, in denen sie evaluiert werden.

## 1.2 Die Perspektive Ihrer Lernenden

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. Auf die unterschiedlichen Funktionen von Evaluation gehen wir in Teilkapitel 1.3 noch genauer ein. Mit welchen Zielen Prüfungsteilnehmende die jeweilige Prüfung verbinden, hat häufig entscheidende Auswirkungen darauf, wie sie die Prüfung erleben und welche Emotionen sie mit Prüfungen verbinden.

Am Ende dieses Teilkapitels

- wissen Sie, welche Emotionen Ihre Lernenden möglicherweise mit Prüfungs- und Evaluationssituationen verbinden,
- können Sie die Sichtweisen Ihrer Lernenden in Ihrer Unterrichtsgestaltung und Prüfungspraxis berücksichtigen.

### Emotionen

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.

### Aufgabe 3

**Nennen Sie angenehme, weniger angenehme oder auch witzige Prüfungs-, Test- und Evaluationssituationen, die Sie selbst als Lernende erlebt haben.**

Als angenehm habe ich empfunden, dass

---

Als unangenehm habe ich empfunden, dass

---

Rückblickend kann ich heute lachen über

---

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



### Aufgabe 4



**Fragen Sie Ihre Lernenden, welche angenehmen und unangenehmen Emotionen sie mit Prüfungen, Tests und Evaluation im Unterricht verbinden.**

a) Die Ergebnisse dieser Erkundung sind:

---

b) Welche Schlüsse oder Konsequenzen ziehen Sie aus diesen Ergebnissen?  
Tauschen Sie sich mit Kolleginnen und Kollegen aus.

---

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.

Im folgenden Teilkapitel tragen wir zusammen, welche Funktionen Prüfungen, Tests und Evaluationen für Lehrende und Lernende und im Hinblick auf bildungspolitische Maßnahmen haben.

### 1.3 Funktionen des Prüfens, Testens und Evaluierens

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- kennen Sie verschiedene Funktionen von Prüfungen, Tests und Evaluationen,
- können Sie formulieren, mit welchen Funktionen Sie selbst Prüfungen und andere Evaluationsinstrumente verbinden bzw. in Zukunft verbinden möchten.

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 Gemeinsamen 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.

#### Perspektive der Lehrenden

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

- A. **Diagnose.** Bei der Diagnose geht es insbesondere darum, spezifische Stärken und Schwächen der Lernenden aufzudecken.
- B. **Förderung.** Nach einer Diagnose können Lehrende entscheiden, wer von ihren Lernenden spezielle Unterstützungsmaßnahmen braucht.
- C. **Einstufung.** Hier geht es z.B. darum zu erkennen, welcher Sprachkurs bzw. welche Kursstufe am ehesten dem Leistungsstand der Lernenden entspricht.
- D. **Erkennen von Fortschritten.** Dabei will man als Lehrkraft wissen, welche Fortschritte einzelne Lernende oder auch eine ganze Lernergruppe gemacht haben.
- E. **Feststellung des Erreichens von Lernzielen, curricularen Vorgaben** usw.
- F. **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*).
- G. **Erstellen einer Rangordnung** innerhalb einer Gruppe.
- H. **Vergabe von Noten.**
- I. **Vergleich** mit anderen Lernergruppen (z.B. Parallelklassen).
- J. **Rückmeldung** an die Lehrenden, Lernenden oder auch andere Interessierte wie etwa Eltern. Die Rückmeldung an die Lernenden erfolgt häufig in Form von Kann-Beschreibungen (siehe Teilkapitel 2.2). Lehrende können die Ergebnisse von Prüfungen dann zum Anlass nehmen, ihren Unterricht zu überdenken und gegebenenfalls neu auszurichten.
- K. **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.
- L. **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.

M. **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:

- N. **Informationen über den eigenen Leistungsstand** anhand von Tests, die eigens für die Selbsteinschätzung erstellt wurden.
- O. **Erkennen der eigenen Lernfortschritte** im Zuge einer **Selbstevaluation** an unterschiedlichen Punkten des Lernprozesses.
- P. **Entwicklung eigener diagnostischer und reflexiver Kompetenzen** als wichtige Voraussetzung für autonomes Lernen.
- Q. **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.

**bildungspolitische Perspektive**

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

- R. **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.
- S. **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 (siehe Teilkapitel 2.3). Dies kann dann bei der Entwicklung von Curricula dafür genutzt werden, realistische **Lernziele** zu formulieren.
- T. **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.

Im vorherigen Teilkapitel haben Sie sich in Aufgabe 2 schon damit auseinandergesetzt, warum Sie in Ihrem Unterricht prüfen und evaluieren. Überlegen Sie nun bitte, welche Funktionen damit verbunden sein könnten.

**Aufgabe 5**

**Welche der Funktionen von Evaluationen und Prüfungen (siehe nur A.–P.) passen zu den Zielen? Es sind auch mehrere Einträge möglich.**

Ich setze Prüfungen, Tests und/oder andere Evaluationen ein,	Funktionen
1. um mir ein Bild darüber zu machen, ob meine Lernenden das Lernziel erreicht haben.	
2. um zu erfahren, wo meine Lernergruppe im Vergleich zu anderen Lernergruppen steht.	
3. um meine Lernenden in eine Rangordnung zu bringen.	

Ich setze Prüfungen, Tests und/oder andere Evaluationen ein,	Funktionen
4. damit meine Lernenden sehen, was sie schon alles können.	
5. um Disziplin in meine Gruppe zu bringen.	
6. damit ich weiß, wer in den nächsthöheren Sprachkurs kommen kann.	
7. damit ich meinen Lernenden eine individuelle Rückmeldung zu ihren Stärken und Schwächen geben kann.	
8. damit ich den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler spezifische Hinweise zur Leistung ihrer Kinder geben kann.	
9. damit meine Lernenden selbst ihre Leistungen und Lernfortschritte erkennen können.	
10. weil die Lernenden dies von einem Lehrenden erwarten.	
11. weil die Lernenden dann besser lernen.	
12. weil Prüfungen in meinem Kontext permanent vorgesehen sind.	
13. damit meine Lernenden über ihren eigenen Lernprozess und ihre Fortschritte reflektieren.	
14. um gezielt auf Fehler eingehen zu können.	

### Evaluationen und ihre Konsequenzen

Wie Sie wahrscheinlich schon bei der Bearbeitung der Aufgabe festgestellt und im Lösungsschlüssel bestätigt gefunden 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.



### Literatur zum Weiterlesen

Weitere Hinweise zu Zielen und Funktionen finden Sie in Grotjahn (2008, 2010) und Harsch (2009).

### Zusammenfassung

Sie haben erfahren, dass mit dem Prüfen, Testen und Evaluieren viele Funktionen verbunden sind, die sich je nach Rolle (Lehrende oder Lernende) oder Ebene (einzelne Klasse/

Schule, Region oder Land) unterscheiden oder auch überschneiden. Außerdem haben wir verdeutlicht, dass Prüfungs- und Evaluationssituationen mit beträchtlichen Konsequenzen für Lernende verbunden sein können. Sie sollten sich immer bewusst machen, welche Ziele und Funktionen Sie mit einer Evaluationsmaßnahme verbinden und welche Folgen sich daraus ergeben können.

## 1.4 Begriffliche Festlegungen

Wir haben bisher die Begriffe Prüfen, Testen und Evaluieren ohne eine Begriffsklärung verwendet.

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- wissen Sie, dass die Begriffe Prüfen/Prüfung, Testen/Test in der Fachliteratur und in der Praxis teilweise synonym verwendet werden,
- wissen Sie, wie wir die Begriffe Prüfung, Test und Evaluation in dieser Einheit verwenden.

**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.

**Literatur zum Weiterlesen** Falls Sie sich noch weiter mit den Begriffen beschäftigen möchten, dann können Sie z.B. auf die Überblicksartikel zum Prüfen und Testen von Grotjahn (2010) und Perlmann-Balme (2010) zurückgreifen.

**Zusammenfassung** In diesem Teilkapitel wollten wir verdeutlichen, welches Verständnis von Testen, Prüfen und Evaluieren wir dieser Einheit zugrunde legen. Wir haben uns entschieden, den Begriff Prüfen/Prüfung zur Vereinfachung ebenfalls für das Testen zu verwenden. Der Begriff Evaluation wird hingegen als Oberbegriff benutzt, der z.B. die Beobachtung sprachlicher Leistungen, den Einsatz von Portfolios oder auch die Selbstevaluation einschließt.

Wir beschäftigen uns nun im nächsten Kapitel mit den Rahmenbedingungen und den didaktisch-methodischen Prinzipien, die für das Prüfen, Testen und Evaluieren besonders wichtig sind.

## 2 Rahmenbedingungen für das Prüfen, Testen und Evaluieren

In diesem Kapitel erfahren Sie,

- welche Rahmenbedingungen das Prüfen und Evaluieren beeinflussen,
- welche Rolle die Prinzipien Handlungs- und Kompetenzorientierung beim Prüfen und Evaluieren spielen,
- welche Bedeutung der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* für das Prüfen und Evaluieren hat und wie Sie ihn nutzen können,
- wie Kann-Beschreibungen fremdsprachliche Kompetenzen charakterisieren und wie sich davon Lern- und Prüfungsziele ableiten lassen,
- welche Bedeutung Kompetenzstandards und Curricula/Lehrpläne für das Prüfen und Evaluieren haben.

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. 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.

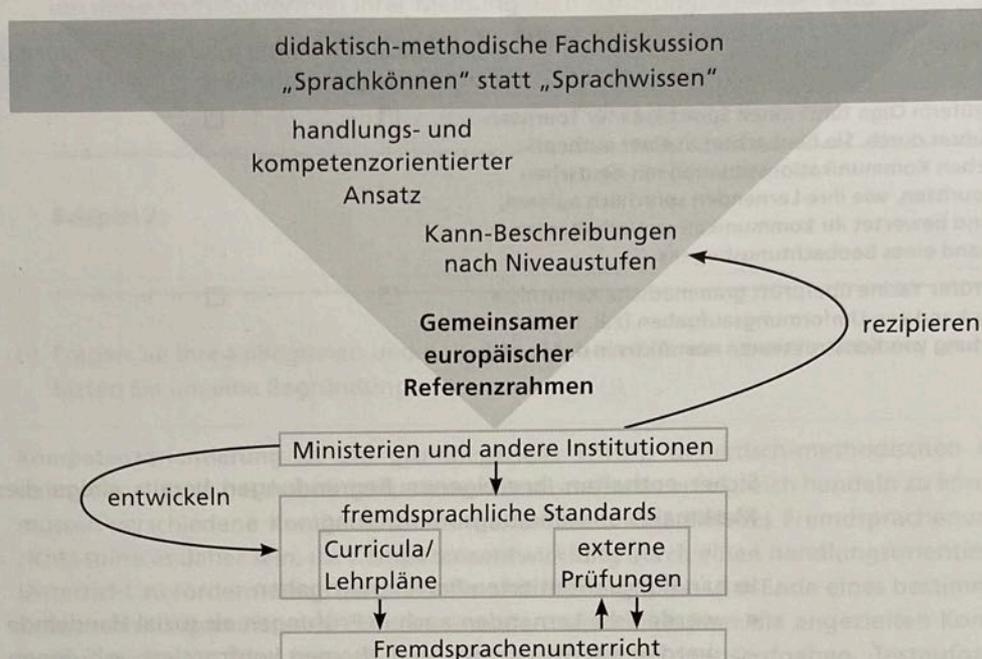
Ministerien und andere Institutionen orientieren sich in der Regel am handlungs- und kompetenzorientierten Ansatz und an den Kann-Beschreibungen des GER, wenn sie fremdsprachliche Kompetenzstandards und Curricula/Lehrpläne entwickeln. Für Sie als Lehrende sind curriculare Vorgaben für Ihre Unterrichtsplanung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

### Literatur zum Weiterlesen

In Kapitel 1 der Einheit 6 *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* von *Deutsch Lehren Lernen* (Ende u.a. 2013) können Sie sich intensiver mit möglichen Einflussfaktoren auf den Unterricht und die Prüfungspraxis beschäftigen.

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 die 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:



## 2.1 Handlungs- und Kompetenzorientierung

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann wissen Sie,

- was Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung bedeuten,
- welchen Stellenwert diese Konzepte in Ihrer eigenen Prüfungspraxis haben können.

### 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 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 Geburtstagseinladung erhalten hat, per E-Mail eine höfliche, begründete Absage schreiben.

Aufgabe 6

Sind folgende Prüfungssituationen Ihrer Meinung nach handlungsorientiert? Geben Sie jeweils eine Begründung an.

Situation	handlungsorientiert	nicht handlungsorientiert	Begründung
1. Prüferin Olga führt einen Sprachkurs für Touristenführer durch. Sie beobachtet in einer authentischen Kommunikationssituation mit deutschen Touristen, wie ihre Lernenden sprachlich agieren, und bewertet ihr kommunikatives Verhalten anhand eines Beobachtungsbogens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Prüfer Yacine überprüft grammatische Kenntnisse anhand von Umformungsaufgaben (z.B. Umformung von Konstruktionen vom Aktiv in das Passiv).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Sicher enthalten Ihre eigenen Begründungen bereits einige dieser häufig genannten Merkmale von Handlungsorientierung:

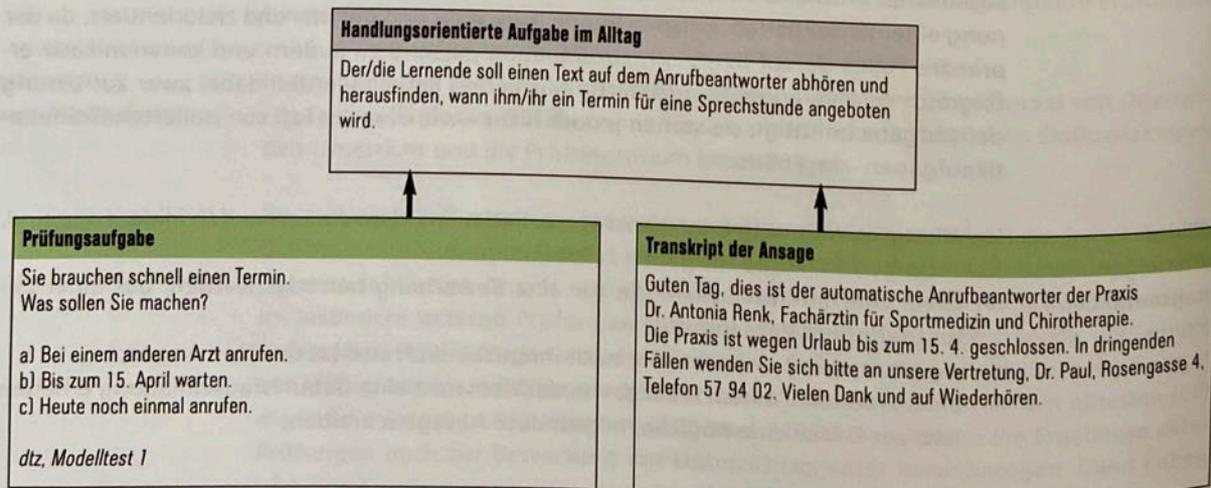
In handlungsorientierten Prüfungsaufgaben

- 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). 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:



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

## Aufgabe 7



## Welche handlungsorientierten Prüfungsformen nutzen Sie?

- a) Nennen Sie zwei Beispiele, die Sie im Unterricht einsetzen, und begründen Sie, warum diese Prüfungsformen Ihrer Meinung nach handlungsorientiert sind.

Beispiel 1:

---

Beispiel 2:

---

- b) Fragen Sie Ihre Kolleginnen und Kollegen, ob sie mit Ihnen übereinstimmen, und bitten Sie um eine Begründung.

## 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* (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.

## Prüfungssituation

Die Prüflinge X und Y planen die Gestaltung einer Abschiedsparty.

erfolgreich  
bewältigt ✓

## Folgerung/Interpretation:

X und Y werden die Situation „die Gestaltung einer Abschiedsparty“ auch **außerhalb der Prüfungssituation** aushandeln können.

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.

**Prüfungssituation**

Die Prüflinge X und Y planen die Gestaltung einer Abschiedsparty.

erfolgreich  
bewältigt ✓

**Folgerung/Interpretation:**

Lernende X und Y können etwas gemeinsam aushandeln.

**Kompetenzen:**

- verfügen über argumentative Mittel und setzen diese gezielt ein
- können sprachliche Defizite durch Einsatz nonverbaler Mittel und von Strategien wie Paraphrasieren kompensieren

**Aufgabe 8**

Sehen Sie sich das Prüfungsbeispiel an und entscheiden Sie, ob die Aufgabe für Sie kompetenzorientiert ist. Begründen Sie Ihre Entscheidung.

**Prüfungsbeispiel:**

Es handelt sich um eine Grammatikaufgabe aus einem Test mit insgesamt 10 Aufgaben, den Sie auf der Internetseite *testedich.de* finden. Die richtige Lösung haben wir markiert.

**Frage 1:** Wo ist der Kuli?

- Der Kuli hängt unter den Stuhl.
- Der Kuli liegt unter den Stuhl.
- Der Kuli liegt unter dem Stuhl.
- Der Kuli lieget unter dem Stuhl.
- Der Kuli hänget unter dem Stuhl.

(*testedich.de*: <http://www.testedich.de/quiz02/dasquiztd.php3?testid=1024039621>)

Die Prüfungsaufgabe ist kompetenzorientiert, weil

---

Die Prüfungsaufgabe ist nicht kompetenzorientiert, weil

---

Abschließend wollen wir einige der bisher genannten Aspekte auf gesamte Prüfungen beziehen.

## Aufgabe 9



Welche der Ihnen bekannten Prüfungen weisen die folgenden Merkmale moderner Sprachprüfungen auf?

Merkmale moderner Sprachprüfungen	Beispiele von Prüfungen
1. Die Prüfung ist handlungs- bzw. kompetenzorientiert, denn sie zielt auf die Fähigkeit, authentische Handlungssituationen sprachlich zu bewältigen.	
2. Die Prüfungsergebnisse werden mithilfe von Kann-Beschreibungen formuliert.	
3. Die Prüfung richtet sich nach den Niveaustufen des GER.	
4. Die Prüfung richtet sich explizit nach curricularen Vorgaben.	

**Literatur zum Weiterlesen**

Einen kurzen praxisorientierten Einblick in Aspekte der Kompetenz- und Handlungsorientierung beim Prüfen gibt Arras (2009).

**Zusammenfassung**

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.

## 2.2 Kompetenzniveaus und Kann-Beschreibungen

Bei der Entwicklung von Tests und der Charakterisierung sprachlicher Leistungen legen große internationale Sprachtestanbieter, universitäre Sprachzentren 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. Weitere Hinweise zum GER und zu den darin verwendeten Begrifflichkeiten finden Sie in Einheit 6 dieser Fort- und Weiterbildungsreihe (Ende u.a. 2013) in Teilkapitel 1.2.

Sie haben Zugriff auf die elektronische Version des GER auf der Webseite des *Goethe-Instituts* unter: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/i7.htm>

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann

- können Sie einschätzen, wie die Kompetenzniveaus des GER für das Prüfen und Evaluieren genutzt werden können,
- wissen Sie genauer, was es bedeutet, etwas in einer Fremdsprache tun zu können,
- haben Sie ein genaueres Verständnis des Konzepts der Kann-Beschreibung,
- können Sie Kann-Beschreibungen nutzen, um die sprachlichen Leistungen von Lernenden zu beschreiben.

Wir möchten Ihnen zuerst die Globalskala für die Niveaustufen bzw. Kompetenzniveaus A1–C2 vorstellen:

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.

(Europarat 2001, S. 35)

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.

Auf den ersten Blick ist es allerdings nicht leicht, die unterschiedlichen Niveaus der Globalskala zu unterscheiden. Die folgende Aufgabe dient dazu, Sie für die kleinen, aber entscheidenden Unterschiede zwischen den einzelnen Stufen zu sensibilisieren.

**Aufgabe 10**

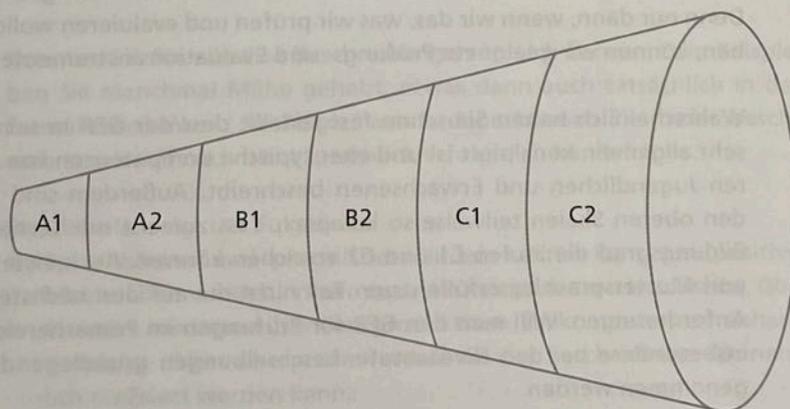
Lesen Sie die Beschreibungen der Kompetenzniveaus aus dem GER noch einmal genau durch.

- a) Unterstreichen Sie die Textstellen (Wörter), durch die die Unterschiede zwischen den Niveaustufen deutlich werden.
- b) Notieren Sie die wesentlichen Merkmale der einzelnen Niveaustufen in der Tabelle. Orientieren Sie sich dabei an Ihren Unterstreichungen.

Kompetenzniveau	wesentliche Beschreibungsmerkmale
A1	
A2	
B1	
B2	<i>Hauptinhalte abstrakter Texte verstehen, sich spontan und fließend verständigen, sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken</i>
C1	
C2	

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 in Kapitel 2.2 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 Konus, der nach oben breiter wird (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: 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-Globalskala 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).

### Teilkompetenzen/ Fertigkeiten

Wenn eine Fertigkeit eine Komponente einer umfassenderen Kompetenz ist, dann spricht man anstelle von Fertigkeit häufig auch von **kommunikativer Teilkompetenz**. So handelt es sich z.B. bei einer Fertigkeit wie dem schnellen, automatisierten Wiedererkennen von Wörtern in gehörten Äußerungen um eine wichtige Teilkompetenz beim Hörverstehen. Außerdem wird der Begriff Teilkompetenz für die (traditionellen) übergeordneten Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Hör-Seh-Verstehen und Sprachmittlung verwendet. Lassen Sie sich also nicht verwirren, wenn Sie mal dem Begriff Fertigkeit und mal dem Begriff Teilkompetenz begegnen. Häufig wird darunter dasselbe verstanden.

Im GER werden Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Hör-Seh-Verstehen und Sprachmittlung als kommunikative oder sprachliche Aktivitäten bezeichnet und definiert anhand

- der Prozessmerkmale Produktion, Rezeption, Interaktion und Sprachmittlung. Die Sprachmittlung (Mediation) umfasst das mehr oder minder wörtliche Übersetzen und Dolmetschen und das sinngemäße Übertragen von Äußerungen in die Erst- oder die Fremdsprache, z.B. in Form von Paraphrasen und Zusammenfassungen (siehe Europarat 2001, Kapitel 4.4),
- der sprachlichen Form (Modalität): mündlich oder schriftlich,
- der Art der Wahrnehmung: auditiv oder visuell.

Auf diese Weise können die traditionellen (Grund-)Fertigkeiten, aber auch spezifischere Aktivitäten – wie z.B. ein öffentlicher Vortrag – genauer beschrieben werden. So kann z.B. ein Vortrag charakterisiert werden als (monologische) mündliche Produktion, ein Gespräch als mündliche Interaktion, das Lesen eines Textes als visuelle Rezeption und das informelle Dolmetschen als mündliche Sprachmittlung. Diese Systematik kommunikativer Aktivitäten ist neben den Beschreibungen der Kompetenzniveaus ein weiterer Aspekt des GER, der große Beachtung gefunden hat. Gerade auch beim Prüfen und Evaluieren ist eine genaue Beschreibung der sprachlichen Aktivitäten von grundlegender Bedeutung. Denn nur dann, wenn wir das, was wir prüfen und evaluieren wollen, detailliert beschreiben, können wir geeignete Prüfungs- und Evaluationsinstrumente entwickeln.

### Anpassung an unterschiedliche Zielgruppen

Wahrscheinlich haben Sie schon festgestellt, dass der GER in seiner vorliegenden Form sehr allgemein konzipiert ist und eher typische Kompetenzen von kognitiv reiferen, älteren Jugendlichen und Erwachsenen beschreibt. Außerdem sind die Anforderungen in Bildungsgrad die Stufen C1 und C2 erreichen können. Auch viele Muttersprachlerinnen erfüllen zum Teil nicht die auf den höchsten Stufen formulierten Anforderungen. Will man den GER für Prüfungen im Primarbereich verwenden, müssen insbesondere bei den Niveaustufenbeschreibungen grundlegende Veränderungen vorgenommen werden.

Ein Beispiel für die Anwendung des GER auf eine spezifische Zielgruppe ist das schweizerische *lingualevel-Projekt*. Hier wurden für Kinder und Jugendliche von 11 bis 15 Jahren auf empirischer Basis 280 handlungsbezogene, altersspezifische Kompetenzbeschreibungen zur Selbstevaluation für die Teilkompetenzen Hören, Lesen, miteinander Reden, zu-

sammenhängend Sprechen sowie Schreiben entwickelt. Die Beschreibungen beziehen sich auf die GER-Stufen A1 bis B2 – mit einem Schwerpunkt auf A1 bis B1. Bemerkenswert ist, dass die Niveaus in Zwischenstufen aufgeteilt sind (A1.1, A1.2 usw.) und zum Teil mithilfe von Testaufgaben und exemplarischen Sprech- und Schreibleistungen von Lernenden konkretisiert werden (siehe <http://www.lingualevel.ch>). Die praxisnahen Beschreibungen in der Ich-kann-Form können auf der Portfolio-Website des Europarats kostenlos abgerufen werden: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key\\_reference/Lingualevel\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Lingualevel_EN.pdf). Die Kompetenzbeschreibungen sind nicht nur zur Selbstevaluation, sondern auch zur Fremdevaluation in vielen Unterrichtskontexten einsetzbar. Auf ein weiteres Beispiel, das *europäische Sprachenportfolio (ESP)*, gehen wir im Zusammenhang mit der Selbstevaluation in Teilkapitel 6.2.1 noch ein.

**Kann-Beschreibungen** Wie Sie gesehen haben, erfolgt die Charakterisierung von Kompetenzen üblicherweise anhand von **Kann-Beschreibungen**. Wir gehen nun noch genauer darauf ein, wie Kann-Beschreibungen formuliert sind und welche Rolle sie für das Prüfen und Evaluieren spielen. Eine ausführliche Vorstellung des Konzepts der Kann-Beschreibungen finden Sie in Einheit 6 dieser Fort- und Weiterbildungsreihe (Ende u.a. 2013, Kapitel 1.4).

Wir beginnen mit einer Aufgabe, die Sie nicht wie üblich aus der Sicht von Lehrenden, sondern aus der Sicht von Lernenden bearbeiten sollen. In der Aufgabe geht es um Ihre Handlungsfähigkeit in einer von Ihnen selbst festgelegten Fremdsprache.

#### Aufgabe 11

**Wählen Sie möglichst eine Fremdsprache, die Sie nicht so gut wie Deutsch können.**

- Notieren Sie in der linken Spalte der Tabelle, welche sprachlichen Handlungssituationen Sie in dieser Fremdsprache mündlich bewältigen können.
- Nennen Sie dann in der rechten Spalte sprachliche Formulierungen, die Sie in der Handlungssituation verwenden würden.

Handlungssituation Ich kann ...	Formulierung in der gewählten Fremdsprache
einen Freund für das Wochenende zum Essen einladen	z.B. „Hast du Lust, am Wochenende mit mir essen zu gehen? Ich möchte dich gern einladen.“

Konnten Sie für alle Ihre Beschreibungen zu „Ich kann ...“ ein Beispiel finden? Oder haben Sie manchmal Mühe gehabt, etwas dann auch tatsächlich in der Fremdsprache zu formulieren? Wenn Sie Mühe hatten, dann können Sie in der beschriebenen Situation wahrscheinlich noch nicht sprachlich erfolgreich handeln.

Das Beispiel zeigt uns Folgendes:

- Sprachkönnen und sprachliches Handeln kann in Form von (positiven) Kann-Aussagen beschrieben werden, indem man die Kompetenzen beschreibt, über die man verfügt.
- Es kann zumindest bei den produktiven Teilkompetenzen anhand des sprachlichen Handelns direkt überprüft werden, ob das beschriebene Können tatsächlich sprachlich realisiert werden kann.

#### Lernzielorientierung und Kann- Beschreibungen

Aussagen über sprachliches Können kann man auch als Wünsche formulieren. Möglicherweise haben auch Sie schon einmal formuliert, was Sie gern können möchten. Auf diese Weise formulierte Wünsche wären dann Ihre persönlichen Lernziele. Wenn Sie selbst

schon Deutsch unterrichten, dann werden Sie Ziele für Ihre Lernenden formulieren und dabei Aussagen gebrauchen wie:

- „Am Ende meiner Unterrichtsstunde sollen die Lernenden ... können.“
- „Am Ende der Unterrichtseinheit können die Lernenden ...“

Aussagen in Bezug auf das, was Lernende tatsächlich schon können, können wollen oder können sollen, bilden eine wichtige Grundlage für eine (lernzielorientierte) Überprüfung und Beschreibung von Leistungen und Kompetenzen.

Kann-Beschreibungen, die kommunikative Aktivitäten betreffen, werden zumeist positiv formuliert; sie sind Aussagen darüber, was die Lernenden tatsächlich können. Im GER finden sich im Zusammenhang mit der Beschreibung qualitativer Aspekte sprachlicher Kompetenzen aber auch Aussagen darüber, was eine Lernerin / ein Lerner nicht kann (siehe Kapitel 5). So lautet z.B. der B2-Deskriptor für die Skala Wortschatzspektrum: „Die Genauigkeit der Verwendung des Wortschatzes ist im Allgemeinen groß, obgleich einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch die Kommunikation zu behindern“ (Europarat 2001, S. 113). Auf der Stufe A2 der Skala Grammatische Korrektheit heißt es dann noch deutlicher: „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“ (Europarat 2001, S. 114). Wie die Beispiele zeigen, steht im GER allerdings bei der Beschreibung der grammatischen Korrektheit stets die kommunikative Handlungsfähigkeit im Vordergrund.

Negative Kann-Aussagen und der Nachweis von Defiziten können gerechtfertigt sein, wenn es z.B. im Rahmen einer spezifischen Diagnostik darum geht, Fördermaßnahmen einzuleiten. Ein wichtiger Vorteil der Formulierung kommunikativer Aktivitäten in Form von positiven Kann-Aussagen ist jedoch darin zu sehen, dass sie motivieren und zudem relativ direkt in Lernzielbeschreibungen transformiert werden können.

Wenn Kann-Beschreibungen zur Formulierung von Lernzielen verwendet werden, dann beschreiben sie, welche Leistungen von Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet werden. Ein wichtiges Ziel von Prüfungen im Unterrichtskontext ist es festzustellen, ob und in welchem Ausmaß die gezeigten Leistungen den formulierten Lernzielen entsprechen.

Im einfachsten Fall beziehen sich die Erwartungen auf beobachtbare Handlungen. Man kann dazu konkrete Aussagen treffen wie: „Die Lernenden können eine einfache persönliche Mail an einen Freund formulieren, in der sie eine Einladung zum Geburtstag aussprechen“. Diese Aussage besagt zunächst nur, dass Lernende diese spezifische beobachtbare Handlung auch ausführen können. Komplizierter wird es, wenn man von dieser beobachtbaren Leistung auf andere Fähigkeiten schließen möchte, etwa auf die Fähigkeit, formelle Briefe zu schreiben. Hier muss man sich zunächst überlegen, welche Kompetenzen für eine formelle Korrespondenz erforderlich sind. Dazu gehören z.B. die Fähigkeit, Inhalte zu strukturieren, die adressatenspezifische Verwendung von Anrede und Abschlussformeln sowie die Fähigkeit, adäquate Höflichkeitssignale zu verwenden. Ohne im Einzelnen festzulegen, was unter Schreibkompetenz in einem bestimmten Kontext zu verstehen ist, ist keine Entwicklung von geeigneten Prüfungsaufgaben möglich. Das heißt, man muss schon wissen, wie sich z.B. die Kompetenz „etwas mitschreiben, um es sich zu merken“ von den Kompetenzen unterscheidet, die man braucht, um einen Bewerbungsbrief zu schreiben. In Kapitel 3 gehen wir näher darauf ein, welche Bedeutung Kompetenzbeschreibungen bei der Entwicklung von Prüfungsaufgaben und für die Interpretation von Prüfungsergebnissen haben.

Ein weiteres Beispiel aus dem GER soll noch einmal genauer illustrieren, wie Kann-Beschreibungen zumeist formuliert sind. Wir sind bereits kurz auf die Globalskala des GER eingegangen. In der Globalskala wird zwar in den Kompetenzbeschreibungen jeweils

zwischen Teilkompetenzen (bzw. sprachlichen Aktivitäten) wie Hörverstehen, Sprechen oder Lesen differenziert; es ist jedoch nur eine globale Bewertung der Sprachkompetenz entsprechend der jeweiligen Niveaustufe vorgesehen. Dies bedeutet: Lernende, deren Leistungen sich in den einzelnen Teilkompetenzen deutlich unterscheiden, d.h. Lernende mit einem sehr ungleichmäßigen Kompetenzprofil, können mithilfe der Globalskala nicht adäquat eingestuft werden. Denn es kann z.B. der Fall sein, dass Lernende recht gut in der Fremdsprache lesen können, aber bei einem Gespräch mit Sprechern der Zielsprache deutliche Probleme haben. Überlegen Sie doch einmal, ob nicht auch bei Ihnen selbst bestimmte Teilkompetenzen stärker ausgeprägt sind als andere.

Bei ungleichmäßigen Kompetenzprofilen greift man sinnvollerweise auf die spezifischeren Skalen zu den einzelnen Teilkompetenzen zurück. Eine Vielzahl von Beispielen zu den unterschiedlichsten Kompetenzbereichen finden Sie im dritten, vierten und fünften Kapitel des GER. Weitere Hinweise finden Sie auch in Teilkapitel 1.4 der Einheit 6 *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung von Deutsch Lehren Lernen* (Ende u.a. 2013).

**Kann-Beschreibungen und Prüfungsziele in Lehrwerken** In neueren Lehrwerken werden häufig zu Beginn jeder Einheit Lernziele explizit oder zumindest implizit in Form von Kann-Beschreibungen angegeben. Zum Teil werden dann am Ende der Einheit Prüfungsaufgaben gestellt und/oder die Lernenden haben die Möglichkeit, ihre Kenntnisse zu reflektieren.

**Aufgabe 12** Überprüfen Sie ein Lehrwerk, das Sie gut kennen. Kreuzen Sie an, ob die folgenden Aussagen zutreffen, und geben Sie einige Beispiele.

Aussagen	stimmt	Beispiele
1. Ich finde in meinem Lehrwerk ausformulierte Ziele in Form von Kann-Beschreibungen oder anderen Formulierungen (z.B. Lernende kennen, wissen, können, verfügen über ...).	<input type="checkbox"/>	
2. Am Ende jeder Einheit oder mehrerer Einheiten finden sich Prüfungsaufgaben zu den Lernzielen.	<input type="checkbox"/>	
3. Am Ende jeder Einheit/Lektion werden die Lernenden gebeten, darüber nachzudenken, ob sie die Lernziele erreicht haben.	<input type="checkbox"/>	

#### Lernziele und Lernertrag

Kann-Beschreibungen ermöglichen es auch, den Lernertrag, d.h. den Lernfortschritt einzuschätzen, indem man die Lernziele mit den tatsächlich erreichten Kompetenzen vergleicht. Wenn Sie eine Unterrichtseinheit planen, dann werden Sie wahrscheinlich Lernziele in Form von Kann-Beschreibungen formulieren und diese dann auch den Lernenden transparent machen. Nach jeder Unterrichtsstunde und am Ende der gesamten Einheit ist es sinnvoll, dass Sie und die Lernenden sich darüber Rechenschaft ablegen, inwieweit die Ziele erreicht wurden. Möglicherweise entdecken Sie oder auch die Lernenden dabei eine Diskrepanz zwischen den Lernzielen und dem Lernertrag, worauf sich Lehrende und Lernende dann im weiteren Verlauf des Unterrichts einstellen können. All dies ist – wie Sie sich vielleicht erinnern – ein Aspekt der Kompetenzorientierung. Natürlich können Sie den Lernertrag auch durch Prüfungen evaluieren.

#### Literatur zum Weiterlesen

In Kapitel 2.2.8 von Einheit 6 dieser Fort- und Weiterbildungsreihe *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung* (Ende u.a. 2013) finden Sie weitere Verfahren, mit denen Sie das Erreichen der Lernziele einschätzen können.

#### einzelsprachliche Umsetzung: Profile

Wie Sie gesehen haben, ist der GER nicht auf eine bestimmte Sprache bezogen. Das heißt, er gibt z.B. nicht an, welche spezifischen grammatischen Strukturen und welcher spezifische Wortschatz auf einer bestimmten Stufe beherrscht werden sollte. Vielmehr beschreibt er die sprachlichen Mittel in einer allgemeinen Form. Dabei wird Grammatik im GER nicht als isoliertes Regelsystem gesehen, sondern als ein Kompetenzbereich, der in Verbindung mit anderen Kompetenzbereichen steht. Dies zeigt sich auch in der Tabelle

„Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)“ (Europarat 2001, S.110f.), in der der funktionale Gebrauch sprachlicher Mittel und nicht die Grammatik im Sinne von Regelwissen im Vordergrund steht.

Aber wo finden sich dann Auflistungen sprachlicher Strukturen, lexikalischer Mittel und kommunikativer Aktivitäten, die Lernende auf der jeweiligen Kompetenzstufe des GER in einer Sprache beherrschen sollten? Wonach kann man sich bei der eigenen Testerstellung richten? Wie kann man die Lernenden im Unterricht auf eine externe Prüfung vorbereiten? Woran orientieren sich externe Prüfungen, die auf der Grundlage des GER verfasst wurden?

Entsprechende Auflistungen kommen in den einzelsprachlichen Umsetzungen vor. Es gibt mittlerweile eine Reihe solcher Umsetzungen des GER für Einzelsprachen in Form von sogenannten Referenzniveaubeschreibungen für nationale und regionale Sprachen (engl.: *Reference Level Descriptions* – RLD). Sie heißen häufig auch Profile. Für Deutsch als Fremdsprache wurden Referenzniveaubeschreibungen unter dem Titel *Profile deutsch* für die Stufen A1 bis C2 vorgelegt (Glaboniat u.a. 2005).

Da Lehrwerke und Prüfungen auch auf die Wort- und Strukturlisten in *Profile deutsch* zurückgreifen, kann es für Sie wichtig sein, sich mit *Profile deutsch* zu beschäftigen. Denn so wissen Sie einerseits ganz konkret, was in bestimmten Prüfungen auf der lexikalischen und strukturellen Ebene möglicherweise zu erwarten ist. Andererseits können Sie bei der Erstellung eigener Prüfungen auch *Profile deutsch* benutzen. Allerdings sollten Sie die Wort- und Strukturlisten vor allem in unterrichtsnahen Prüfungen keinesfalls so einsetzen, dass Sie nur das verwenden, was auf der entsprechenden Niveaustufe aufgeführt wird. Lernende wollen und können manchmal schon Dinge ausdrücken oder auch verstehen, die normalerweise auf einer höheren Niveaustufe vorkommen. Außerdem können z.B. Lernende auf A2-Niveau bei einer Aufgabe, die das globale Hörverstehen überprüfen soll (Verstehen der Hauptinformation), durchaus mit authentischen Texten konfrontiert werden, in denen Lexik und einige Strukturen laut *Profile deutsch* ein deutlich höheres Niveau als A2 aufweisen. Sie müssen außerdem damit rechnen, dass Sie einige sprachliche Mittel, die in den von Ihnen verwendeten Lehrwerken üblich sind, in *Profile deutsch* gar nicht finden.

#### Literatur zum Weiterlesen

Eine kurze englischsprachige Einführung in den GER und das *English Profile Programme* finden Sie unter <http://www.englishprofile.org/index.php/resources/introductory-guide-to-the-cefr>. Eine Vielzahl von praxisorientierten Hinweisen zu den Einsatzmöglichkeiten des GER enthält das kostenlose Buch von Horak u.a. (2010).

#### Zusammenfassung

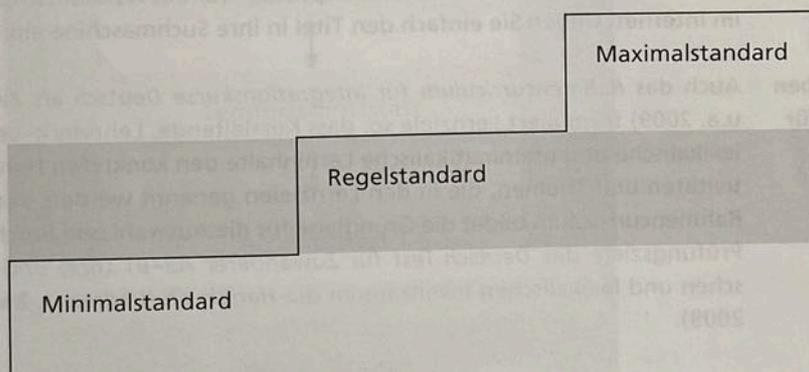
Prüfungen orientieren sich an den gestuften Kompetenzbeschreibungen des GER. Diese bieten eine Orientierung für die Einschätzung des sprachlichen Könnens. Dadurch, dass die Kompetenzbeschreibungen als Kann-Beschreibungen formuliert sind, lassen sich klare Lernziele ableiten. Auch Sie als Lehrende und Prüfende können solche Kann-Beschreibungen nutzen, um die Kompetenzen Ihrer Lernenden zu erfassen. *Profile deutsch* kann dabei als eine Art Nachschlagewerk für die sprachlichen Mittel dienen. Die Wortschatz- und Strukturlisten zeigen Ihnen, was auf dem jeweiligen Sprachniveau und in der entsprechenden Handlungssituation von den Lernenden erwartet wird.

## 2.3 Kompetenzstandards und Curricula

- Mit diesem Teilkapitel möchten wir erreichen, dass Sie wissen,
- in welcher Form Kompetenzen als verbindliche Standards festgelegt werden,
  - wie diese Standards in Curricula und Lehrplänen beschrieben werden,
  - welchen Stellenwert Standards, Curricula und Lehrpläne für Ihren Unterricht und Ihre Evaluationspraxis haben.

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. In Teilkapitel 1.5 und 1.6 von Einheit 6 (Ende u.a. 2013) können Sie sich zu Standards und Curricula ausführlicher informieren.

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.**

Im Einzelnen können die Schülerinnen und Schüler z.B.:

Gefühle (wie *Überraschung, Freude, Trauer, Verärgerung, Interesse und Gleichgültigkeit*) ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren,

eigene Ziele, Hoffnungen, Träume beschreiben und auf Ziele, Hoffnungen, Träume Anderer reagieren,

ein Gespräch oder eine Diskussion beginnen, fortführen und aufrechterhalten und dabei die Meinung Anderer prüfen, bestätigen oder ablehnen,

rhetorische Strategien nutzen (z.B. *Höflichkeitsformeln, Rückfragen, Vereinfachungen, Umschreibungen, nonverbale Mittel*),

verschiedene Gesprächsführungsstrategien einsetzen (z.B. in *Dialogen, Streitgesprächen, Interviews, Podiumsdiskussionen*),

...  
(*Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen 2009, S. 18f*)



Den *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen* finden Sie auch im Internet. Geben Sie einfach den Titel in Ihre Suchmaschine ein.

#### curriculare Vorgaben als Orientierung für Prüfungen

Auch das *Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache* (Buhlmann u.a. 2009) formuliert Lernziele so, dass Kursleitende, Lehrwerk- und Prüfungserstellende lexikalische und grammatikalische Lerninhalte den konkreten Handlungssituationen, Aktivitäten und Themen, die in den Lernzielen genannt werden, zuordnen können. Dieses Rahmencurriculum bildet die Grundlage für die Auswahl und Beschreibung der Lern- und Prüfungsziele des *Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1 (dtz)* und für die grammatikalischen und lexikalischen Inventare im *dtz-Handbuch* (Perlmann-Balme/Plassmann/Zeidler 2009).

#### Literatur zum Weiterlesen

Informationen speziell zu Lehrplänen/Curricula, Kernlehrplänen/Kerncurricula und verwandten Konzepten enthält der kurze Überblicksartikel von Hallet/Königs (2010). Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschreibt Studer (2010).



Weiterhin findet man eine Vielzahl von Informationen zu Kompetenzstandards/Bildungsstandards sowie zum Teil auch Beispiele für Testaufgaben auf den Websites der Institutionen, die für die Entwicklung und Implementierung (Einführung und Umsetzung) von Standards zuständig sind.

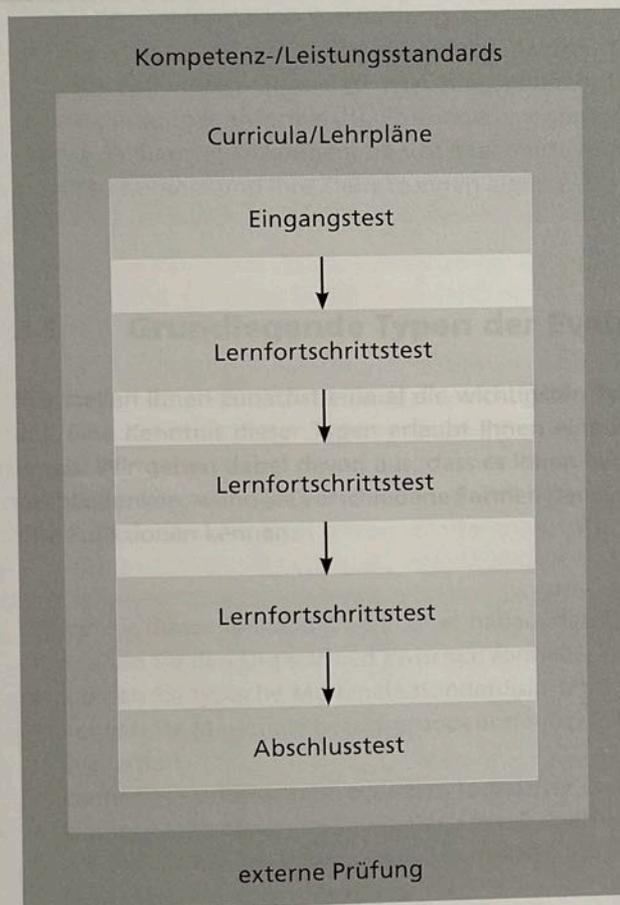
Hierzu gehören u.a. das *Institut zur Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB)* in Berlin (<http://www.iqb.hu-berlin.de/bista>), das *Institut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE)* (<https://www.bifie.at/bildungsstandards>) sowie die *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)* (<http://www.edk.ch/dyn/12930.php>).

## Zusammenfassung

In diesem Teilkapitel haben Sie gesehen, dass Vorgaben in Form von Standards und Curricula/Lehrplänen für die eigene Evaluationspraxis zumeist bindend sind. Vor dem Hintergrund der Lernzielorientierung müssen Lehrkräfte die dort formulierten Kompetenzen, Lehr- und Lernziele genau kennen und sie zur Grundlage ihrer Prüfungspraxis machen. Standardisierte Prüfungen wie z.B. die Prüfungen des *Goethe-Instituts* oder landesweite ministeriell vorgeschriebene Tests überprüfen, ob Lernende einen bestimmten Standard oder die in Curricula/Lehrplänen beschriebenen Kompetenzen, Lehr- und Lernziele erreicht haben. Daher sollte Ihre unterrichtliche Evaluationspraxis systematisch auf solche externen Prüfungen vorbereiten.

Wie Sie Ihre eigene Evaluationspraxis planen und was Sie vom Aufbau standardisierter Prüfungen hierfür lernen können, damit werden wir uns in den folgenden Kapiteln auseinandersetzen.

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

Abschließend möchten wir Sie in Aufgabe 13 bitten, sich selbst zu den Inhalten dieses Kapitels zu prüfen. Wählen Sie eine Kollegin / einen Kollegen und bitten Sie sie/ihn, mit Ihnen gemeinsam eine Peer-Prüfung durchzuführen. Dabei sind Sie jeweils einmal Prüferin/Prüfer und einmal Geprüfte/Geprüfter. Überlegen Sie sich möglichst offene Fragen, die dazu anregen, das Wichtigste noch einmal zu wiederholen und mit eigenen Worten darzustellen. Sie könnten z.B. danach fragen, was unter Handlungsorientierung zu verstehen ist. Wenn Sie allein arbeiten, versuchen Sie, sich selbst einige Prüfungsfragen zu stellen und diese dann auch laut zu beantworten, vielleicht sogar zusammen mit einer Person, die gar nichts von der Thematik versteht.

## Aufgabe 13



Führen Sie gemeinsam mit einer Kollegin / einem Kollegen eine Peer-Prüfung zu Kapitel 2 durch.

a) Notieren Sie möglichst offene Fragen zu den wichtigen Inhalten dieses Kapitels.

b) Stellen Sie nun Ihrer Kollegin / Ihrem Kollegen Ihre Fragen zu Kapitel 2 und beantworten Sie im Gegenzug ihre/seine Fragen.

c) Überlegen Sie nach der Peer-Prüfung, was Sie schon gut können, was Sie noch nicht so gut verstanden haben und was Sie unbedingt behalten wollen. Notieren Sie für sich selbst:

## 3 Prüfen, Testen, Evaluieren: Grundlagen

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. Die wichtigsten Aspekte erarbeiten wir in diesem Kapitel.

Kapitel 3 zeigt Ihnen

- verschiedene Formen von Evaluation, z.B. Prüfungen im Unterricht, Prüfungen externer Testanbieter, Evaluationen durch Lehrende und Lernende,
- wie Sie die Gütekriterien für Prüfungen bei der Erstellung eigener Prüfungen und bei der Interpretation von Prüfungsergebnissen berücksichtigen können,
- den Aufbau und die Inhalte einiger standardisierter Prüfungen und wie Sie diese Informationen für Ihre eigene Prüfungspraxis nutzen können,
- welche Aufgabenformate in Prüfungen möglich sind,
- wie Sie beurteilen können, ob sich bestimmte Aufgabenformate und Prüfungen für Ihren Kontext und Ihre Zielsetzungen eignen.

### 3.1 Grundlegende Typen der Evaluation

Wir stellen Ihnen zunächst einmal die wichtigsten Typen von Evaluation und Prüfungen vor. Eine Kenntnis dieser Typen erlaubt Ihnen eine bessere Einschätzung Ihrer eigenen Praxis. Wir gehen dabei davon aus, dass es Ihnen leichter fällt, über Ihre Prüfungspraxis nachzudenken, wenn Sie verschiedene Formen der Evaluation unterscheiden können und ihre Funktionen kennen.

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann

- kennen Sie den Unterschied zwischen formeller und informeller Evaluation,
- kennen Sie typische Merkmale standardisierter Prüfungen,
- kennen Sie Merkmale bezugsgruppenorientierter und kriteriumsorientierter Evaluation,
- kennen Sie Unterschiede zwischen formativer und summativer Evaluation,
- kennen Sie Unterschiede zwischen Fremd-, Selbst- und Peer-Evaluation,
- können Sie die Bedeutung der vorgestellten Typen von Evaluation und Prüfungen für Ihren Unterricht einschätzen.

#### 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.

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.

#### 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.

**Aufgabe 14**

**Beschreiben Sie Situationen, in denen Sie bezugsgruppenorientiert bzw. kriteriumsorientiert evaluieren.**

Bezugsgruppenorientiert gehe ich vor, wenn

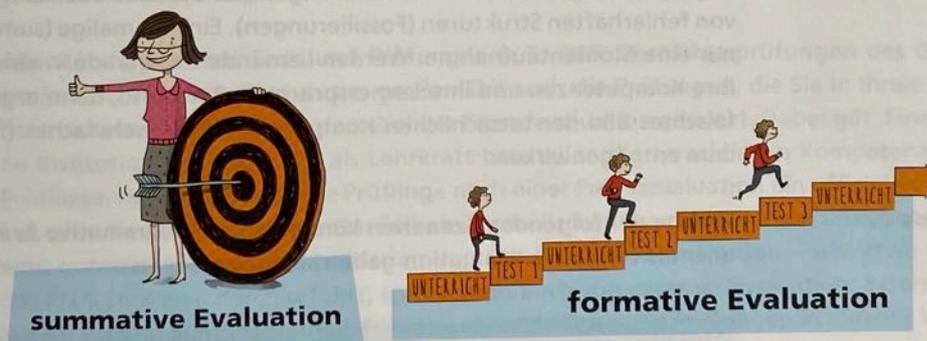
---

Kriteriumsorientiert gehe ich vor, wenn

---

**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 (siehe auch Teilkapitel 1.3 und 2.3). 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 (siehe Teilkapitel 6.1.2) 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 lerner-sprachlichen 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.

#### Aufgabe 15

Welche der folgenden Szenarien können eher als summative Evaluation und welche eher als formative Evaluation gelten? Kreuzen Sie an.

Szenario	summative Evaluation	formative Evaluation
1. Li Yang nimmt in Deutschland an einem Vorbereitungskurs für das <i>Zertifikat B1</i> teil. Am Ende des Kurses legt sie die Prüfung für das <i>Zertifikat B1</i> erfolgreich ab.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Lehrerin weist den Schüler Omar nach einer teilweise inkorrekten Äußerung auf seinen Fehler hin, indem sie die Äußerung noch einmal fragend und mit Betonung auf dem Fehler wiederholt: „Du hast gestern nach München gefahren?“. Omar korrigiert sich selbst („Ah ja, ich bin nach München gefahren.“) und erhält dafür eine Bestätigung und ein Lob der Lehrerin: „Ja genau, gut. Du bist nach München gefahren.“	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Szenario	summative Evaluation	formative Evaluation
3. Ein Lehrer setzt während eines Kurses selbst entwickelte, informelle Vokabeltests ein, um festzustellen, ob die Lernenden den bearbeiteten Wortschatz gelernt haben. Die Ergebnisse bespricht er mit den Lernenden; er wiederholt noch einmal schwierige Wörter und gibt Empfehlungen für das Weiterlernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

formative Evaluation	summative Evaluation
Die Evaluation ist in den Unterricht integriert und findet regelmäßig statt.	Die Evaluation steht am Ende eines Lernabschnitts.
Die Evaluation ist häufig interaktiv, dialogisch und kooperativ.	Die Evaluation ist eine Momentaufnahme der Leistungen des Lernenden durch die Lehrkraft.
Die Ergebnisse der Evaluation werden von der Lehrkraft für die Optimierung der Lehrprozesse genutzt.	Die Ergebnisse der Evaluation dienen der Lehrkraft zur Information, ob und inwieweit die Lernziele 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 zu meist nicht mit einer Benotung verbunden.	Rückmeldungen erfolgen durch Bewertung 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.

**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**

In Teilkapitel 2.3 haben Sie selbst schon Erfahrungen mit einer Peer-Prüfung gemacht. Sie sollten sich gegenseitig Fragen stellen und anschließend gemeinsam überlegen, was Sie schon gut können, wo Sie möglicherweise noch Defizite haben und was Sie sich unbedingt merken wollen. Sie sollten also mit Ihnen gleich gestellten Partnern (Peers) eine Sie betreffende Evaluation durchführen. 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.

**Aufgabe 16**



**Welche Formen der Selbst- und Peer-Evaluation verwenden Sie in Ihrem Unterricht und welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?**

a) Notieren Sie.

Formen der Selbst- bzw. Peer-Evaluation im Unterricht	Erfahrungen

b) Tauschen Sie sich auch mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus.

Sie haben nun verschiedene Evaluationsverfahren kennengelernt. Überprüfen Sie abschließend, was Sie gelernt haben.

## Aufgabe 17

Ergänzen Sie den Lückentext mit den Begriffen aus dem Schüttelkasten.

Selbstevaluation • bezugsgruppenorientierte Evaluation • Peer-Evaluation • kriteriumsorientierte oder kriteriale Evaluation • formative Evaluation

- A. Wenn ich als Lehrkraft die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden kontinuierlich beurteile und ihnen Rückmeldung (Feedback) gebe, dann nennt man das \_\_\_\_\_.
- B. Wenn Lehrende einen Test einsetzen, weil sie die drei besten Deutschlernenden an einer Schule identifizieren wollen und sie dann für den Wettbewerb „Deutscholympiade“ anmelden wollen, dann handelt es sich um eine \_\_\_\_\_.
- C. Wenn Lehrende einen Test einsetzen und die Leistungen mit Blick auf Merkmale wie Inhalt, Verständlichkeit und Korrektheit beurteilen, dann handelt es sich um eine \_\_\_\_\_.
- D. Wenn Lernende sich gegenseitig Rückmeldung zu ihren Leistungen geben, dann handelt es sich um eine \_\_\_\_\_.
- E. Wenn Lernende Aussagen über ihr eigenes Können anhand von (vorgegebenen) Kann-Beschreibungen vornehmen, dann nennt man dies \_\_\_\_\_.

**Literatur  
zum Weiterlesen**

Weitere Hinweise zum Unterschied zwischen Fremdevaluation, Selbstevaluation und Peer-Evaluation finden Sie bei Harsch (2009), Kleppin (2008) und Roche (2010). Informationen zur formativen Evaluation fremdsprachlicher Kompetenzen, die auch für den Unterricht relevant sind, enthalten Daska/Krekeler (2009) und Kieweg (2010). Die formative und die summative Beurteilung wird in den Kapiteln 9.3.4 und 9.3.5 des GER (Europarat 2001) beschrieben.

Wichtige Charakteristiken eines *assessment for learning* (Evaluation im Dienste des Lernens) hat u.a. die *Assessment Reform Group* (2002) in ihrem Bericht *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice* formuliert. Sie finden diesen grundlegenden Bericht im Internet, wenn Sie den Titel in Ihre Suchmaschine eingeben.

**Zusammenfassung**

Sie haben in diesem Teilkapitel gelernt, die wichtigsten Evaluationsformen zu unterscheiden, die Ihnen in Ihrer Praxis begegnen können:

- Fremdevaluationen in Form von externen Prüfungen, auf die Sie Ihre Lernenden vorbereiten,
- summative oder formative Evaluationen in Ihrem Unterricht, die Sie selbst erstellen und bewerten,
- bezugsgruppenorientierte oder/und kriterienorientierte Evaluationen,
- Evaluationen, in denen die Lernenden sich selbst oder sich gegenseitig Rückmeldung zu ihren Leistungen geben.

Diese unterschiedlichen Evaluationsformen haben also bestimmte Funktionen und jeweils Vor- und Nachteile, die Sie kennen sollten, um Ihre eigene Prüfungs- und Evaluationspraxis zu reflektieren und angemessen auszugestalten. Machen Sie sich also immer bewusst, welchen Zweck Sie mit einer Evaluation verfolgen und welche Form der Evaluation dafür am geeignetsten ist.

### 3.2 Was wollen und können wir prüfen?

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann

- können Sie bei vielen vorgefertigten Prüfungen erkennen, was mit den Aufgaben überprüft werden soll,
- können Sie einschätzen, welche spezifischen Teilkompetenzen mit den entsprechenden Aufgaben tatsächlich überprüft werden können und inwieweit diese durch die Prüfung abgedeckt bzw. nicht abgedeckt sind,
- können Sie bei vielen vorliegenden Prüfungen erkennen, ob auch noch andere Merkmale die Testleistung beeinflussen,
- wissen Sie, dass Sie diese Erkenntnisse auch bei der Erstellung eigener Prüfungsaufgaben berücksichtigen sollten.

Wir laden Sie zunächst ein, drei Prüfungsaufgaben zu lösen und an sich selbst zu beobachten, wie Sie dabei vorgehen und welche Kompetenzen und Strategien Sie dabei aktivieren.

Versuchen Sie, während der Bearbeitung der folgenden Prüfungsaufgaben A–C laut zu denken und sich eventuell dabei selbst auf einem Tonträger aufzunehmen. Dies erlaubt es Ihnen, Ihren Lösungsweg später nachzuvollziehen. Hier sind die Prüfungsaufgaben A–C.

#### Prüfungsaufgabe A



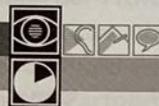
Seite 4

Modellsatz 02

Leseverstehen

Lesetext 1: Aufgaben 1 – 10

ca. 10 Min.



#### Nebenjobs und Praktika

Sie suchen für Ihre Bekannten Jobs bzw. Praktika. Schreiben Sie in das Kästchen rechts den Buchstaben des passenden Angebots. Jedes Angebot kann nur einmal gewählt werden. Es gibt nicht für jede Person ein passendes Angebot. Gibt es für eine Person kein geeignetes Stellenangebot, dann schreiben Sie den Buchstaben / . Das Angebot im Beispiel kann nicht mehr gewählt werden.

#### Sie suchen ein passendes Angebot für ...

(01) ... eine Bekannte, die ein Praktikum in einer Bank machen muss.	A	(01)
(02) ... Ihren Bekannten, der dringend ein Praktikum bei einer Computerfirma sucht.	/	(02)
1 ... Ihre jüngere Schwester, die sich für Journalismus interessiert.		1
2 ... eine Kommilitonin, die gerne Studierende aus anderen Ländern betreuen möchte.		2
3 ... Ihren Freund, der Fremdsprachen studiert und bei einer Zeitung im europäischen Ausland ein Praktikum absolvieren möchte.		3
4 ... eine Schülerin, die Erfahrungen mit Online-Zeitschriften sammeln möchte.		4
5 ... einen befreundeten Schüler, der für die Sommerferien einen Job im Ausland sucht.		5
6 ... eine Kunststudentin, die für die Semesterferien einen Job im Bereich Kulturmanagement sucht.		6
7 ... Ihre deutsche Kommilitonin, die an einer Uni im Ausland arbeiten möchte.		7
8 ... Ihren Freund, der Politikwissenschaften studiert und dringend einen Job neben dem Studium braucht.		8
9 ... Ihren deutschen Studienkollegen, der in den Semesterferien Jugendliche in Frankreich betreuen möchte.		9
10 ... eine Freundin, die gerne bei einer Kabarett- oder Theatergruppe mitmachen möchte.		10



## Nebenjobs und Praktika

### A

#### *Karriere machen in der Finanzwirtschaft?*

Dann sollten Sie sich um einen Praktikumsplatz bei Finanz-Dienstleistungsunternehmen oder im Bankwesen bemühen. Bewerben können sich Interessierte, die bereits eine Ausbildung im Bereich Finanzwesen gemacht haben, aber auch Studierende der Wirtschaftswissenschaften. Nähere Informationen unter: [www.finanzenundwirtschaft.de](http://www.finanzenundwirtschaft.de)

### B

#### *Organisationstalent gesucht*

Die Abteilung „Internationales“ des Akademischen Auslandsamtes sucht eine Tutorin oder einen Tutor. Der Aufgabenbereich umfasst die Unterstützung ausländischer Studierender, insbesondere bei der Integration in den Universitätsalltag. Wir erwarten überdurchschnittliches Geschick in der Organisation sowie im sozialen und interkulturellen Umgang. Bewerbungen bitte an:  
*Frau Bäumler (Verwaltungsgebäude Raum 03).*

### C

#### *Arbeiten und gleichzeitig Urlaub machen?*

Das könnt ihr während der Schulferien bei der Olivenernte in Italien, bei der Weinlese in Frankreich oder beim Erdbeerpflücken in Spanien. Neben freier Kost und Logis gibt es ein kleines Taschengeld. Die Reisekosten werden vom Austauschprogramm „Europa ohne Grenzen“ übernommen. Infos gibt's online unter: [www.jobsundurlaub.de](http://www.jobsundurlaub.de)

### D

#### *Wenig Geld, aber viel Spaß*

Das versprechen wir! Denn wir können zwar nicht viel zahlen, aber für kreative Studierende eine interessante Nebentätigkeit im Bereich Kleinkunst bieten. Wenn du ein Schauspielertalent bist, wenn du jonglieren oder Feuer schlucken kannst, wenn du Gitarre spielst oder sonst ein Instrument, dann solltest du Kontakt mit der Initiative „Klein, aber Kunst“ aufnehmen: E-Mail: [kleinaberkunst@altavista.net](mailto:kleinaberkunst@altavista.net)

### E

#### *Hiwi-Stelle*

Am Institut Frieden und Demokratie sind ab Herbst

zwei Stellen für studentische Hilfskräfte zu besetzen.

Das Institut erforscht innergesellschaftliche und internationale Konflikte und vermittelt theoretische sowie interdisziplinäre Kompetenzen.

Voraussetzungen: Studium der Politik- oder Sozialwissenschaften, Interesse an interkulturellen Fragen sowie sicherer Umgang mit dem Internet. Bewerbungen bitte an:

*Herrn Klierer (Verwaltungsgebäude Raum 2/05).*

### F

#### *Schnupper-Praktikum*

Wie macht man eine Zeitung? Wer sich das fragt, findet sicher eine Antwort bei einem Schnupper-Praktikum „Printmedien“ für Schülerinnen und Schüler ab 16. Ein solches zweiwöchiges Praktikum kann man bei namhaften Zeitungsverlagen in Hamburg absolvieren. Die Stadt Hamburg fördert das Programm, sorgt für kostenlose Unterkunft und finanziert ein Taschengeld.

Infos unter: [0180/234517](http://0180/234517)

### G

#### *Jobben in der Fremde*

Die Universität unterhält internationale Partnerschaften mit mehreren Hochschulen im europäischen und außereuropäischen Ausland. Ein spezielles Austauschprogramm bietet die Möglichkeit, an einer der Partneruniversitäten in der Hochschulverwaltung ein bezahltes Praktikum zu absolvieren. Voraussetzungen sind u. a. ausreichende Sprachkenntnisse sowie ein abgeschlossenes Grundstudium (vorzugsweise der Sozial-, Kultur- oder Politikwissenschaften). Auskunft erteilt das Amt für Internationales, *Raum 256 (Frau Brauber).*

### H

#### *Virtuelles Schulmagazin sucht MitarbeiterIn*

Die Tätigkeit beim Webmagazin „Skultur“ besteht darin, Texte und Fotos zu Themen rund um die Schule in Kooperation mit unserem Team für das Internet zu redigieren. Wichtig: Du solltest selbst noch zur Schule gehen sowie Interesse am Umgang mit dem Internet und an Fragen zum Webdesign mitbringen.

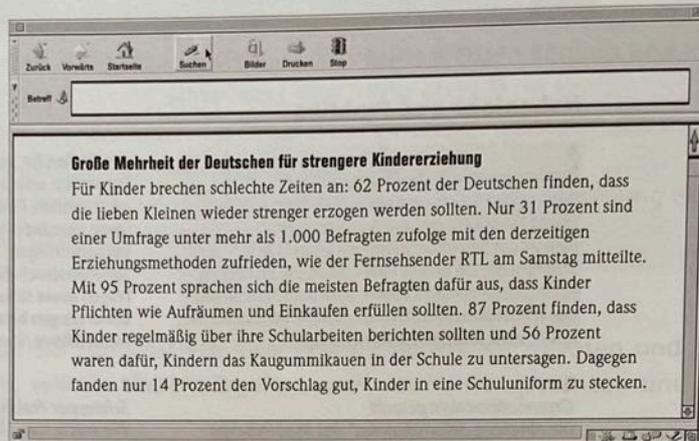
Interessiert? Dann schicke eine Kurzbewerbung an: [info@skultur.de](mailto:info@skultur.de)

(TestDaF Modellsatz 02: [http://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/TestDaF/Modellsatz\\_02/Modellsatz\\_02\\_Stand\\_12-07.pdf](http://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/TestDaF/Modellsatz_02/Modellsatz_02_Stand_12-07.pdf))

## Prüfungsaufgabe B

## Aufgabe 1 Thema 2 Dauer 65 Minuten

Im Internet lesen Sie folgende Meldung:



Schreiben Sie als Reaktion auf diese Meldung an die Online-Redaktion. Sagen Sie,

mit welchen der erwähnten Erziehungsmaßnahmen Sie persönlich (nicht) einverstanden sind.

welche Vorschläge für die Kindererziehung Sie machen möchten.

ob Kinder früher strenger erzogen wurden.

wer für die Erziehung der Kinder zuständig ist.

**Hinweise:**

Vergessen Sie bitte nicht Anrede und Gruß.

Die Adresse der Internetredaktion brauchen Sie nicht anzugeben.

Bei der Beurteilung wird u. a. darauf geachtet,

- ob Sie alle vier angegebenen Inhaltspunkte berücksichtigt haben,
- wie korrekt Sie schreiben,
- wie gut Sätze und Abschnitte sprachlich miteinander verknüpft sind.

Schreiben Sie mindestens 180 Wörter.

Seite 18

Goethe-Zertifikat B2 Modellsatz 200410



(Goethe-Zertifikatsprüfung B2: [http://www.goethe.de/lrn/pro/gb2/B2\\_Modellsatz\\_04.pdf](http://www.goethe.de/lrn/pro/gb2/B2_Modellsatz_04.pdf))

Bei der dritten Prüfungsaufgabe handelt es sich um einen sogenannten **C-Test**. Ein **C-Test** ist ein spezifischer **Lückentest**, der normalerweise aus vier bis sechs kurzen Texten mit jeweils 20–25 Lücken pro Text besteht. Beginnend mit dem zweiten Wort des zweiten Satzes fehlt bei jedem zweiten Wort die zweite Hälfte (siehe [www.c-test.de](http://www.c-test.de)). Die Bewertung der Lernenden erfolgt anhand der Zahl der korrekt rekonstruierten Wörter. Der C-Test unterscheidet sich von vielen anderen Lückenformaten dadurch, dass nach einem mechanischen Prinzip Wortteile entfernt werden und nicht etwa ganze Wörter nach z.B. inhaltlichen Kriterien. Der C-Test ist mittlerweile ein häufig eingesetztes und vor allem von Prüfungsspezialisten geschätztes Verfahren. Wenn Sie gern einmal einen C-Test am Computer bearbeiten möchten, empfehlen wir Ihnen, den Beispielttest des *onDaF* unter [www.ondaf.de](http://www.ondaf.de) auszuprobieren.



## Prüfungsaufgabe C

Ergänzen Sie in dem unten stehenden Text die Lücken sinngemäß wie in dem folgenden Beispiel: Ihr Unter **richt** beginnt **mor gen**.

TEXT A

Das oft kritisierte Handwerk hat in den vergangenen Jahren offenbar viele Sympathien zurückgewonnen. Das ist das Ergebnis einer Umfrage, die die Marplan-Institut im Auftrag des Zentralverbands für die Deutsche Handwerkskammer durchgeführt hat. Danach haben achtzig Prozent aller Bundesbürger das Handwerk für "sehr wichtig" befunden. Fünfundsechzig Prozent ist die wichtigste Wirtschaftszweig "sehr vertraut" und für fünfundfünfzig Prozent "sehr zuverlässig". Der Zentralverband teilte gestern in Bonn mit, eine ähnliche Umfrage hätte fünf Jahre zuvor ein schlechteres Ergebnis gebracht.

(<http://www.wirtschaftsdeutsch.de/ctest/ctestwirt.txt.php3>)

Aufgabe 18



Lösen Sie die Prüfungsaufgaben A–C.

a) Wie sind Sie bei der Lösung vorgegangen?

Prüfungsaufgabe	So bin ich bei der Lösung der Prüfungsaufgabe vorgegangen:
A. TestDaF	
B. Goethe-Zertifikat B2	
C. C-Test	

b) Was wollten die Testerstellenden Ihrer Meinung nach mit diesen Aufgaben überprüfen?

Prüfungsaufgabe A (TestDaF) soll überprüfen:

---

Prüfungsaufgabe B (Goethe-Zertifikat B2) soll überprüfen:

---

Prüfungsaufgabe C (C-Test) soll überprüfen:

---

Die Frage, welche zugrunde liegenden Teilkompetenzen und Wissensbestände mit den jeweiligen Prüfungsaufgaben erfasst werden können und sollen, ist ganz zentral. Die genaue Beschreibung der Kompetenzen ist nicht nur für standardisierte Tests, sondern ebenso für Prüfungen im unterrichtlichen Kontext ausgesprochen wichtig, und zwar sowohl im Hinblick auf die Erstellung als auch den Einsatz der Prüfungen.

Performanztests

Kompetenzen kann man in der Regel nicht direkt erfassen. Man kann jedoch das Verhalten und Handeln der Lernenden beobachten und daraus schließen, welche Kompetenzen bei ihnen vorhanden sind. Das beobachtbare (sprachliche) Handeln wird häufig als **Performanz** bezeichnet. Vor allem dann, wenn das in der Prüfungssituation geforderte sprachliche Handeln in realen Situationen in ähnlicher Form vorkommt, spricht man von einem **Performanztest** oder auch von aufgabenbasiertem Evaluieren. Typische Beispiele für sprachliche Performanztests sind die Überprüfung der Schreibfähigkeit z.B. anhand des Verfassens eines Aufsatzes oder die Überprüfung der Sprechfähigkeit z.B. anhand eines Rollenspiels. Moderne handlungsorientierte Tests überprüfen die produktiven Fertigkeiten stets durch Performanztests.

Sehen Sie nun ein Beispiel für eine Aufgabe, die die Sprechfähigkeit überprüft.



### Sprechen Teil 3

Teilnehmer/in A und B

#### Teil 3: Gemeinsam etwas planen

Sie wollen mit einem Freund am nächsten Samstag einen Ausflug machen.

Planen Sie, was Sie tun möchten. Hier sind einige Notizen:

- Wohin?
- Wie lange?
- Wie reisen?
- Was dort machen?
- Was mitnehmen?
- Wer kümmert sich um was?
- ...?

Prüfungstraining Deutsch-Test für Zuwanderer, S.109.

Die produktiven Teilkompetenzen werden in der Regel mithilfe von offenen Aufgabenformaten geprüft. Die Prüfungsteilnehmenden bekommen für das Sprechen oder Schreiben Impulse, müssen die Aufgabe dann aber selbst ausgestalten. Im Gegensatz dazu werden die rezeptiven Teilkompetenzen in der Regel anhand von Aufgabenformaten geprüft, die die Bearbeitung stärker steuern und bei denen häufig Lösungsmöglichkeiten vorgegeben sind. Die Lernenden müssen z.B. die richtige Lösung ankreuzen, Sätze zuordnen oder Kurzantworten geben. Solche Aufgaben unterscheiden sich also deutlich von den wirklichkeitsnahen Aufgaben in Performanztests.

Allerdings sind auch im Fall der rezeptiven Teilkompetenzen performanzbasierte Überprüfungsformen durchaus denkbar. Das Leseverstehen könnte man mithilfe eines Performanztests z.B. folgendermaßen überprüfen: Die Prüfungsteilnehmenden lesen eine Montageanleitung und bauen den entsprechenden Gegenstand zusammen. Wie gut der Text verstanden wurde, könnte dann an der Qualität des Montageobjekts erkannt werden. Diese Prüfungsaufgabe entspricht zwar Handeln außerhalb der Prüfungssituation in authentischer Form. Wer allerdings schon einmal versucht hat, z.B. einen Schrank von einem Möbeldiscounter anhand der Montageanleitung zusammenzubauen, der weiß, dass das Resultat des Montageversuchs nicht nur von der Leseleistung abhängt, sondern auch von der handwerklichen Erfahrung und dem räumlichen Vorstellungsvermögen. Es werden hier also noch weitere Fähigkeiten gemessen, die aber im Hinblick auf die Lesekompetenz und die Fähigkeit zum Lesen außerhalb der Prüfungssituation nicht relevant sind.



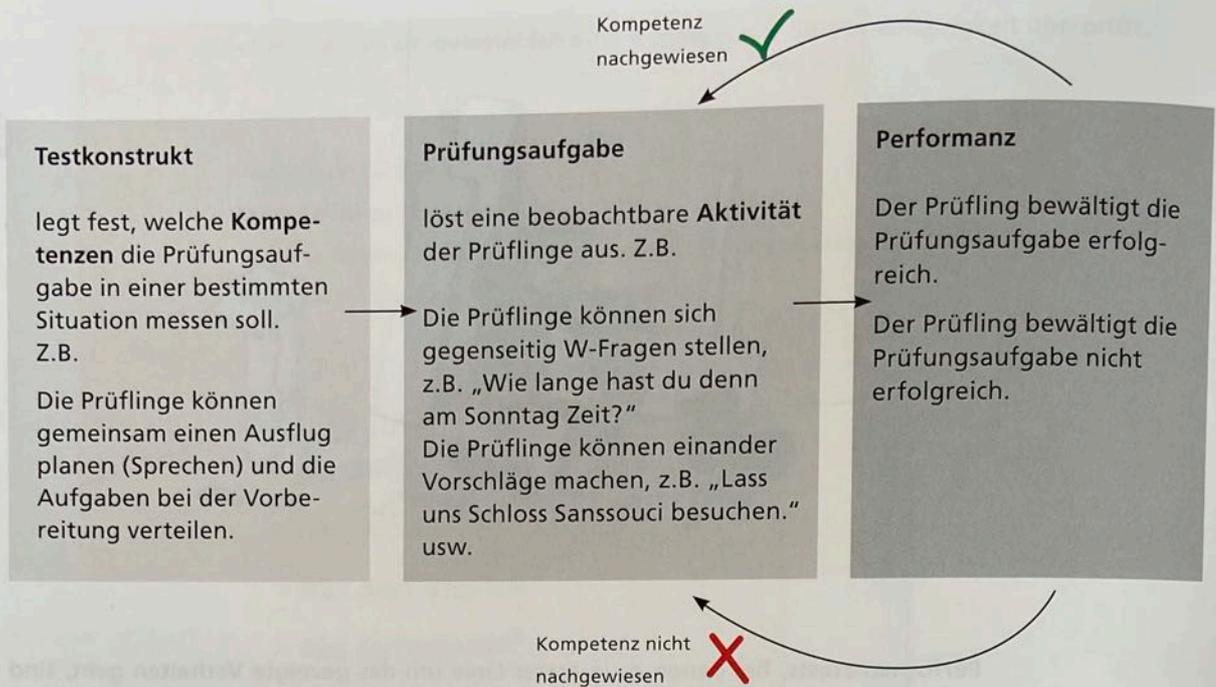
Perfomanztests, bei denen es in erster Linie um das gezeigte Verhalten geht, sind vor allem in bestimmten beruflichen Handlungsfeldern wie etwa Deutsch für Kellner im Hotelgewerbe sinnvoll. Charakteristisch und problematisch in Prüfungen für solche Berufsgruppen ist, dass häufig nur ein begrenztes Repertoire von sprachlichen Handlungen überprüft wird (z.B. begrüßen, Bestellungen aufnehmen, nach der Zufriedenheit fragen). Bei der Erstellung von Prüfungen sollte man darauf achten, solche Handlungssituationen möglichst genau und umfassend abzubilden. In diesem Fall zeigt dann das Prüfungsergebnis unmittelbar an, wie gut jemand in dem entsprechenden Handlungsfeld agieren kann. Ein Rückgriff auf zugrunde liegende Kompetenzen ist nicht nötig.

#### Testkonstrukt

Wir haben oben bereits erwähnt, dass man Kompetenzen nur indirekt erfassen kann, und zwar über die Beobachtung von Verhalten. Die Kompetenzen, die konkretem Verhalten in Handlungssituationen zugrunde liegen, bezeichnet man häufig auch als **Konstrukte**. Entsprechend werden Kompetenzen, die anhand der beobachtbaren Leistung in einer Prüfung gemessen werden sollen, unter dem Begriff **Testkonstrukt** zusammengefasst.

Prüfungsaufgaben dienen dazu, Kompetenzen sichtbar zu machen. Es handelt sich damit um sogenannte **Operationalisierungen** der Konstrukte. Operationalisierung heißt, dass die Prüflinge – gesteuert über Aufgaben – bestimmte beobachtbare Aktivitäten (Operationen) ausführen. Anhand der gezeigten Aktivitäten kann dann auf das Testkonstrukt (z.B. auf die Fähigkeit zum Schreiben alltagssprachlicher Texte) geschlossen werden. Bei einer kompetenzorientierten Prüfung wird somit deutlich zwischen dem in der Prüfung gezeigten Verhalten (z.B. Schreiben eines Textes) und den zu messenden Kompetenzen unterschieden. Daneben wird der Begriff des Testkonstrukts auch noch in einem weiten Sinne verwendet und bezieht sich auf alles, was ein Test erfassen soll.

Sehen Sie die dargestellten Zusammenhänge noch einmal in einer Grafik zusammengefasst:



### Was wollen wir überprüfen?

In der Prüfungsaufgabe B, die Sie oben bearbeitet haben, ging es darum, zu einer vorgegebenen Situation eine angemessene Mail zu schreiben, indem man die passenden sprachlichen Mittel verwendet. Eine erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe werten wir als Zeichen (Indikator) dafür, dass die Person über die Kompetenz zum Schreiben (einer bestimmten Art) von argumentativen Texten verfügt. Deutlich komplizierter wird es, wenn es nicht um das Schreiben oder Sprechen, sondern um das Hör- oder Leseverstehen geht. Denn wie ein Text oder eine mündliche Äußerung verstanden wird, ist meistens nicht direkt am Verhalten der Lesenden oder Hörenden ablesbar, sondern muss z.B. durch Fragen zum Inhalt erschlossen werden. In Prüfungsaufgabe A waren zehn Personen mit bestimmten Bedürfnissen aufgeführt, denen jeweils ein passendes Job- bzw. Praktikumsangebot zugeordnet werden musste. Bei der Bewertung wird von der Anzahl der richtigen Zuordnungen auf das Niveau der Lesekompetenz des jeweiligen Testteilnehmenden geschlossen. Dabei setzt eine zuverlässige Einschätzung voraus, dass man genau weiß, welche Prozesse, Kenntnisse, Strategien usw. zur Lösung der Aufgabe führen (siehe auch die Begründung im Lösungsschlüssel zu Aufgabe 18).

### Was überprüfen wir wirklich?

Wenn die Prüfungsaufgaben das intendierte Testkonstrukt nur zum Teil repräsentieren, dann spricht man auch von **Konstruktunterrepräsentation**. Ein extremes Beispiel ist das Testen kommunikativer Kompetenz allein über Grammatikaufgaben. Im Fall einer Konstruktunterrepräsentation ist die Messung zu ‚eng‘ in Bezug auf das angezielte Testkonstrukt. Wenn dagegen ein Teil der Unterschiede zwischen den Prüfungsergebnissen der Lernenden nichts mit dem intendierten Testkonstrukt (z.B. kommunikative Kompetenz) zu tun hat und somit auf **konstruktirrelevante Faktoren** zurückgeht, dann ist die Messung zu ‚breit‘. In den Prüfungsergebnissen finden sich dann konstruktirrelevante Unterschiede zwischen den Prüfungsteilnehmenden. Oder anders ausgedrückt: Die Ergebnisse weisen damit eine sogenannte **konstruktirrelevante Varianz** auf.

Ein Fall von konstruktirrelevanter Varianz liegt ebenfalls vor, wenn sich Prüfende in einem Prüfungsgespräch so verhalten, dass sie die Prüflinge verängstigen, oder auch dann, wenn Prüfungsteilnehmende unter Prüfungsangst leiden. Lernende berichten z.B. immer wieder, dass gerade Hörverstehensaufgaben für sie mit Ängsten und Stress verbunden sind. Manchmal haben sie Angst, dass sie etwas akustisch nicht mitbekommen. Manchmal glauben sie, dass sie alles verstehen müssen, dies aber gar nicht schaffen können. Manchmal fühlen sie sich auch überfordert, weil sie nicht hinreichend an authentische Hörsituationen gewöhnt sind. Wer mit solchen Ängsten zu kämpfen hat, kann in einer Evaluationssituation nicht zeigen, was er eigentlich leisten kann.

Wenn Sie wissen, dass bei Ihren Lernenden solche Ängste bestehen, dann können Sie versuchen, den Stress durch eine geeignete Vorbereitung auf die Prüfung abzubauen. Sie können die Lernenden darauf hinweisen, dass sie in einem Hörverstehenstest in der Regel nicht jedes Detail verstehen müssen. Sie können sie gezielt auf das Hören von authentischen Situationen vorbereiten und dabei ähnliche Fragen beantworten bzw. Aufgaben lösen lassen, wie sie in Hörverstehenstests vorkommen. Natürlich sollten die Lernenden dabei zusätzlich ihr eigenes Tun reflektieren.

Außerdem sollten Sie darauf achten, dass während der Durchführung eines Hörverstehenstests möglichst keine Störgeräusche wie z.B. Lärm vor dem Unterrichtsraum auftreten oder dass einige Prüflinge sehr nah, andere Prüflinge hingegen sehr weit von der Hörquelle entfernt sitzen. Auch hier spiegeln die Leistungsunterschiede in den Prüfungsergebnissen dann nicht nur das zu messende Konstrukt, nämlich Hörverstehenskompetenz wider, sondern auch den konstruktirrelevanten Störfaktor Nebengeräusche oder den Abstand zur Hörquelle.

Nehmen wir eine weitere Situation an: Eine Lehrerin gibt Hinweise zum Inhalt einer Schreibprüfung. Insbesondere weniger kompetente Prüflinge bereiten sich dann manchmal so vor, dass sie einen Text mithilfe anderer vorformulieren und diesen Text auswendig lernen. Passt der vorbereitete Text zur Aufgabenstellung in der Prüfung, erhalten die weniger kompetenten Prüflinge vermutlich sogar eine hohe Punktzahl. Die Aufgabe testet dann allerdings nicht allein die Schreibkompetenz, sondern in erster Linie die konstruktirrelevante Fähigkeit, einen auswendig gelernten Text zu reproduzieren.

Eine andere wichtige Quelle konstruktirrelevanter Varianz ist das Verhalten der Bewerter im Fall offener Aufgabenformate wie z.B. bei einem mündlichen Interview oder beim Schreiben eines Briefes. Wenn einige Bewertende z.B. systematisch strenger oder milder als andere urteilen, dann führt dies auch zu konstruktirrelevanten Unterschieden in den Prüfungsergebnissen.

Wie bereits in den vorangehenden Beispielen angedeutet, handelt es sich bei der konstruktirrelevanten Varianz um einen systematischen Messfehler, den wir bei der Entwicklung, dem Einsatz und der Bewertung von Testaufgaben aus Gründen der Fairness möglichst weitgehend ausschließen bzw. kontrollieren sollten. Daneben gibt es natürlich stets noch unsystematische Messfehler aufgrund nicht oder nur schwer kontrollierbarer Zufallseinflüsse. Dazu zählen z.B. schwankende Aufmerksamkeit und Motivation der Testteilnehmerinnen und Testteilnehmer oder plötzliche Erkrankungen.

Wichtig ist, dass wir uns immer darüber Gedanken machen, was wir überhaupt überprüfen wollen und können – vor allem dann, wenn es sich um sogenannte „schwer messbare“ Kompetenzen handelt wie im Fall bestimmter Aspekte interkultureller (kommunikativer) Kompetenz. Während man soziokulturelles Wissen über Höflichkeitskonventionen relativ leicht überprüfen kann, sind z.B. Einstellungen gegenüber der Zielkultur schwieriger messbar (siehe Teilkapitel 5.6).

Abschließend möchten wir Sie nun bitten, eine Prüfungsaufgabe im Hinblick auf ein bestimmtes Testkonstrukt zu bewerten.

#### Aufgabe 19

**Wird das Testkonstrukt „sich schriftlich für einen Praktikumsplatz bewerben“ durch die folgende Prüfungsaufgabe angemessen erfasst? Begründen Sie Ihre Meinung.**

Eine Kollegin möchte in ihrem Unterricht überprüfen, ob ihre Lernenden sich in Deutschland schriftlich für einen Praktikumsplatz bewerben können. Sie berichtet Ihnen von ihrer Prüfungsvorbereitung: „Ich habe in einem deutschen Bewerbungsbrief, den ich im Internet gefunden habe, eine Reihe von schwierigen Wörtern entfernt. Die Schülerinnen und Schüler sollten die fehlenden Wörter ergänzen.“

Ich bin der Meinung, dass \_\_\_\_\_

**Zusammenfassung** Sie haben zuerst selbst drei Prüfungsaufgaben gelöst und sich dabei bewusst gemacht, welche Ressourcen und Kompetenzen bei der Lösung verschiedener Aufgabentypen aktiviert werden sollen. Sie haben danach erfahren, dass sich bei den produktiven Teilkompetenzen über sogenannte Performanztests die Kompetenzen direkt erfassen lassen, während bei den rezeptiven Teilkompetenzen die Kompetenzen anhand von theoretischen Überlegungen aus den Ergebnissen abgeleitet werden müssen. Sie wissen nun, dass man die Kompetenzen, die man überprüfen möchte, genau beschreiben und in Form eines Testkonstrukts festhalten sollte. Ein zentrales Kriterium für Prüfungsaufgaben ist, dass sie das Testkonstrukt angemessen umsetzen und es weder zu einer Konstruktunterrepräsentation noch zu einer konstruktirrelevanten Varianz kommt.

### 3.3 Isolierte und integrierte Überprüfung von Kompetenzen

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann

- ist Ihnen bewusst, dass sich Kompetenzen isoliert oder kombiniert überprüfen lassen,
- wissen Sie, welche Art der Überprüfung Sie einsetzen, um bestimmte Kompetenzen zu überprüfen.

#### Teilkompetenzen überprüfen

Sie sind bereits mehrfach mit dem Begriff Teilkompetenzen in Berührung gekommen. In Teilkapitel 2.2 haben wir Ihnen 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“.

Mit der isolierten Überprüfung von Teilkompetenzen sind Sie in Aufgabe 18, und zwar bei den Prüfungsbeispielen A und B, schon in Berührung gekommen. In Prüfungsaufgabe C (C-Test) hingegen werden mehrere Teilkompetenzen integriert überprüft (siehe auch die Lösungsvorschläge zur Aufgabe 18).

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 (siehe Teilkapitel 4.1).

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

**Aufgabe 20**

**Ziehen Sie in Ihrem eigenen Unterricht bisher Prüfungen vor, in denen die Teilkompetenzen isoliert voneinander oder eher integriert getestet werden? Falls Sie noch keine Unterrichtserfahrung haben, dann argumentieren Sie aus der Sicht eines Prüfungsteilnehmenden.**

Für eine isolierte Überprüfung von Teilkompetenzen spricht meiner Meinung nach:

---

Für eine integrierte Überprüfung von Teilkompetenzen spricht meiner Meinung nach:

---

In den meisten standardisierten Prüfungen werden die Teilkompetenzen getrennt voneinander überprüft (siehe Aufgabe 18, Prüfungsaufgaben A und B). 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.

**Zusammenfassung**

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. Bei unserem Beispiel oben hieße dies: Ist eine geringe Leistung beim Verfassen des Textes allein auf eine geringe Schreibkompetenz zurückzuführen oder gab es bereits beim Lesen oder Hören Probleme?

### 3.4 Gütekriterien von Prüfungen und Tests

Mit diesem Teilkapitel möchten wir erreichen, dass Sie

- wichtige Qualitätsmerkmale von Prüfungen und Tests, sogenannte Gütekriterien, kennen, wie z.B. Validität, Reliabilität, Objektivität, Fairness,
- Prüfungen mithilfe der Gütekriterien im Hinblick auf ihre Qualität einschätzen können,
- beurteilen können, inwieweit Sie die Gütekriterien auch in Ihren selbst erstellten Prüfungen berücksichtigen wollen und können.

#### Aufgabe 21

Welche Gütekriterien von Prüfungen kennen und beachten Sie schon in der eigenen Prüfungspraxis?



Wir stellen Ihnen nun wichtige Gütekriterien für Prüfungen und Prüfungsaufgaben vor. Sicherlich haben Sie in Ihrer Mindmap schon einige der wesentlichen Merkmale erfasst.

#### 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.

#### Aufgabe 22

**Welche Gründe können dazu führen, dass man bei einer zweiten Durchsicht einer Schreibaufgabe zu einer abweichenden Einschätzung kommen kann?**

Mögliche Gründe können sein:

---

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 einem bestimmten Punktwert in ein und demselben 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.

**Aufgabe 23**

**Nennen Sie einige Beispiele möglicher Fairnessprobleme und begründen Sie.**

Beispiel	Ein mögliches Fairnessproblem kann entstehen, weil ...

Bestimmte Textinhalte können bestimmte Lernergruppen wie z.B. weibliche oder männliche Prüfungsteilnehmende systematisch benachteiligen. Einige Themen können auch bestimmte Gruppen beleidigen oder kränken und dadurch einen Einfluss auf die Ergebnisse haben (konstruktirrelevante Varianz). Solche Themen werden häufig auch als Tabuthemen bezeichnet, also Themen, die nicht in Prüfungen vorkommen sollten. Die Fairness von Prüfungen ist eng verbunden mit der Validität und kann als ein spezifischer Aspekt der Validität angesehen werden.

**Aufgabe 24**

**Welche Themenbereiche könnten für Ihre Lernergruppen in Prüfungen als Tabuthemen gelten? Warum?**

**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 wird – das haben wir in Teilkapitel 1.3 schon erwähnt – 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 prakti-

kabel. 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.

Viele Testanbieter wie das *Goethe-Institut* oder auch das *TestDaF-Institut* machen mittlerweile auf ihrer Homepage transparent, wie ihre Prüfungen aussehen und welchen Qualitätsmerkmalen sie genügen. Hinweise zum Aufbau der Goethe-Prüfungen finden Sie z.B. unter <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/deindex.htm> und in den dort herunterladbaren ausführlichen Handbüchern, wie z.B. dem informativen Handbuch zum neuen *B1-Zertifikat* (Glaboniat/Perlmann-Balme/Studer 2013).

#### Literatur zum Weiterlesen

Vertiefende Informationen zu den Gütekriterien von Prüfungen finden Sie in Grotjahn (2008, 2010). Bachman/Palmer (2010) diskutieren ausführlich anhand einer Vielzahl von Beispielen das Gütekriterium der Nützlichkeit (Zweckmäßigkeit) sowie das Vorgehen bei der Validierung von Sprachprüfungen. Plassmann (2011) beschreibt am Beispiel des

*Deutsch-Tests für Zuwanderer* aktuelle Methoden der Testmethodik und Qualitätssicherung.

### Zusammenfassung

Validität, Reliabilität, Objektivität, Fairness, Washback-Effekt, Authentizität, Praktikabilität, Nützlichkeit, Transparenz, Trennschärfe und Schwierigkeit/Leichtigkeit sind wichtige Gütekriterien von Prüfungen und Prüfungsaufgaben, wobei die Validität als das wichtigste Gütekriterium angesehen wird. Die Gütekriterien werden zwar vor allem im Zusammenhang mit standardisierten Prüfungen diskutiert, sie gelten aber auch – allerdings mit einem anderen Gewicht – für informelle Formen der Evaluation im Unterricht.

## 3.5 Standardisierte Prüfungen: Beispiele

Wenn Sie das folgende Teilkapitel bearbeitet haben, dann

- kennen Sie einige wichtige standardisierte Prüfungen, die auf den Prinzipien der Handlungs- und Kompetenzorientierung basieren,
- kennen Sie einige Aufgabentypen, die weltweit in Prüfungen eingesetzt werden.

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 und lösen Sie anhand der Informationen, die Sie dort bekommen, die Aufgaben 25 und 26.

Prüfungsanbieter	Prüfungsbeispiel
<p><b>Goethe-Institut:</b>  <a href="http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/deindex.htm">http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/deindex.htm</a></p> 	<p><i>Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1</i>,            Übungssatz 01:  <a href="http://www.goethe.de/lrn/pro/prf/fit/fit1_ues01_02_prueferbl.pdf">http://www.goethe.de/lrn/pro/prf/fit/fit1_ues01_02_prueferbl.pdf</a></p> <p><i>Zertifikat B1 (Modellsatz Jugendliche):</i>  <a href="http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/b1_modellsatz_jugendliche_neu.pdf">http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/b1_modellsatz_jugendliche_neu.pdf</a></p>
<p><b>Österreichisches Sprachdiplom (ÖSD):</b>  <a href="http://www.osd.at/default.aspx?Slid=3&amp;LAid=1">http://www.osd.at/default.aspx?Slid=3&amp;LAid=1</a></p> 	<p><i>A1 Kompetenz in Deutsch 1 (A1 KID 1):</i>  <a href="http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M0/415.3dak.pdf">http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M0/415.3dak.pdf</a></p>

Prüfungsanbieter	Prüfungsbeispiel
<p><b>Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF):</b>  <a href="http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/Abschlusspruefung/Skalierte Sprachpruefung/skaliertesprachpruefung-node.html">http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/Abschlusspruefung/Skalierte Sprachpruefung/skaliertesprachpruefung-node.html</a></p> 	<p><i>Deutsch-Test für Zuwanderer A2/B1 (dtz):</i>  <a href="http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/dtz_modellsatz_e_1_pdf.html">http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/dtz_modellsatz_e_1_pdf.html</a></p>
<p><b>Zentralstelle für das Auslandsschulwesen:</b>  <a href="http://www.auslandsschulwesen.de/nn_2176922/Auslandsschulwesen/Auslands-schularbeit/DSD/node.html?_nnn=true">http://www.auslandsschulwesen.de/nn_2176922/Auslandsschulwesen/Auslands-schularbeit/DSD/node.html?_nnn=true</a></p> 	<p><i>Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – Stufenprüfung A2/B1 (DSD A2/B1):</i>  <a href="http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_2141542/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/DSD/Modellsaetze/node.htm">http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_2141542/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/DSD/Modellsaetze/node.htm</a></p>
<p><b>TestDaF-Institut:</b>  <a href="http://www.testdaf.de">http://www.testdaf.de</a></p> 	<p><i>TestDaF (B2/C1):</i>  <a href="http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung_modellsatz3.php">http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung_modellsatz3.php</a></p>

**Aufgabe 25**

Sehen Sie sich mindestens vier der genannten Prüfungen genauer an und beantworten Sie die beiden Fragen.

- a) An welche Adressatengruppe richtet sich die jeweilige Prüfung? Man kann die Prüfungen zum Teil auch mehrfach zuordnen.
- b) Inwieweit sind die Themen für die entsprechende Gruppe adäquat gewählt? Begründen Sie Ihre Meinung.

Adressatengruppe	Beispiel für Prüfung	Prüfungsinhalte für die Adressatengruppe adäquat, weil
Kinder bis 14 Jahre		
Jugendliche bis 18 Jahre		
DaF-Lernende an Schulen		
Erwachsene		
Migrantinnen und Migranten		
Studienbewerberinnen und Studienbewerber		

## Aufgabe 26

In welchen Prüfungen gibt es eigene, voneinander unabhängige Prüfungsteile für Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprechen? Kreuzen Sie an.

Prüfung	Hörverstehen	Leseverstehen	Schreiben	Sprechen
Goethe Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A1 Kompetenz in Deutsch 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dtz Deutsch-Test für Zuwanderer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zertifikat B1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deutsches Sprach- diplom A2/B1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
TestDaF	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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.

**Literatur  
zum Weiterlesen**

Falls Sie sich noch weiter über internationale Zertifikate in Deutsch als Fremdsprache informieren möchten, dann finden Sie einen aktuellen Überblick in Glaboniat (2010).

**Zusammenfassung**

Sie haben einige wichtige standardisierte und kompetenzorientierte Prüfungen über deren Webseiten recherchiert und dabei für Ihre eigene Prüfungspraxis wichtige Informationen über diese Prüfungen erhalten.

### 3.6 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.

### 3.7 Aufgabenformate in Prüfungen

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann

- kennen Sie wichtige Aufgabenformate, die in Prüfungen verwendet werden,
- können Sie entscheiden, welche Formate Sie auch in Ihrem Unterricht einsetzen, um möglichst adäquat bestimmte Kompetenzen zu überprüfen.

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.

#### Aufgabe 27

**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
1. Auffinden von Fehlern in einem Text (Fehlersuche)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Beschreibung einer Bildgeschichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Beurteilung der Angemessenheit einer sprachlichen Äußerung z.B. in Bezug auf ihre Höflichkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Cloze-Test (Lückenaufgabe, bei der in einem längeren Text z.B. jedes 5. oder jedes 7. Wort gelöscht wurde)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. C-Test (Lückenaufgabe, bei der bei jedem 2. Wort die 2. Hälfte gelöscht wurde)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. dichotome oder Zweifachauswahl (z.B. Ja/Nein, richtig/falsch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Diktat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Fragen zum Textinhalt in Stichworten beantworten (Hörtext, Hör-Seh-Text oder Lesetext)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Informationstransfer (eine verbale Anweisung wie z.B. eine Wegbeschreibung grafisch wiedergeben)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Interview im Rahmen einer mündlichen Prüfung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Kommentar zu einem vorgegebenen Stimulus schreiben (z.B. Zitat, Grafik, Statistik)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Lückendiktat (Prüflinge füllen beim Hören eines Textes die vorgegebenen Lücken aus)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aufgabenformate	kenne ich als Prüfling	kenne ich als Prüferin/Prüfer
13. Lückentext mit einer vorgegebenen Liste von Auswahlmöglichkeiten ergänzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Multiple Choice (Auswahl aus zumeist drei bis vier Möglichkeiten, von denen meist nur eine richtig ist)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. mündliche Reaktionen auf durch Tonträger gesteuerte vorgegebene Stimuli (z.B. auf eine Aufforderung reagieren wie beim Mündlichen Ausdruck im <i>TestDaF</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Rollenspiel, Simulation einer Handlungssituation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Sprachmittlung (sinngemäßes Übertragen eines mündlichen oder schriftlichen Textes von der Ziel- in die Erstsprache oder in umgekehrter Richtung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Textfragmente in eine sinnvolle Reihenfolge bringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. trichotome oder Dreifachauswahl (z.B. trifft zu / trifft nicht zu / kommt im Text nicht vor)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. überflüssige Wörter oder Ausdrücke in einem Text finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Übersetzung in das Deutsche oder aus dem Deutschen (Hin- bzw. Herübersetzung)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Wortschatztest wie Übersetzungsäquivalente, Synonyme, Antonyme, Zuordnungen zwischen Paraphrasen und Wörtern finden, Kollokationen vervollständigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Zuordnungsaufgabe (z.B. Überschriften oder Titel kurzen Texten zuordnen)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Zusammenfassen eines Textes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3.7.1 Aufgabenformate und Testkonstrukt

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.

#### Aufgabe 28



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

- Denken Sie an 2 bis 3 Aufgabenformate, die Sie oft einsetzen, und notieren Sie diese bitte in der mittleren Spalte der Tabelle. Sie können dafür auch noch einmal die Liste in Aufgabe 27 durchgehen.
- 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
orthografische Kompetenz	Diktat	orthografische Kompetenz, Hörverstehenskompetenz, lexikalische Kompetenz

- Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen über Ihre Antworten aus.

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.

Sehen Sie sich nun bitte den folgenden Unterrichtschnitt an. Nach einer Reihe von Übungen führt die Lehrerin Martina Schäfer mit Material aus dem Lehrwerk *studio d A1* die Bildung des Partizips II ein. Die Lernenden bilden in einer der Übungen die Perfektformen zu verschiedenen Verben. Hier finden Sie nun zunächst Hintergrundinformationen zu der Sequenz.



Ort, Jahr	Goethe-Institut Berlin, 2008
Zielgruppe	Erwachsene auf A1
Lehrkraft	Martina Schäfer
Lernziel	über eine Reise im Perfekt berichten können
Lernmaterial	<i>studio d A1</i> , Lektion 9, Teil 2, S. 150–151

Aufgabe 29



Sehen Sie Sequenz 10 von *Goethe-Institut Berlin* und lesen Sie die Aufgabe aus dem Lehrwerk *studio d A1*.



b) Ergänzen Sie die Regel.

**Grammatik**

Die Familie **hat** am zweiten Tag 71,5 km **geschafft**  
Partizip II

Wann **hat** Familie Mertens **eingekauft**?  
Partizip II

**Haben** sie in Linz **übernachtet**?  
Partizip II

**Regel** Das Perfekt mit *haben* bildet man so: ..... wird konjugiert und das ..... steht am Satzende.

studio d A1, S. 151.

a) Beantworten Sie die Fragen 1 und 2.

1. Mit welchem Aufgabenformat würden Sie überprüfen, ob Ihre Lernenden über das sprachliche Wissen verfügen, um das Partizip II bilden zu können?

---

2. Mit welchem Aufgabenformat würden Sie überprüfen, ob Ihre Lernenden das Partizip II in bestimmten kommunikativen Situationen verwenden können?

---

b) Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen zu Ihren Vorschlägen aus.

Möglicherweise haben Sie vorgeschlagen, in einem Text die Partizip-II-Formen zu entfernen und den so entstandenen Lückentext den Lernenden zur Vervollständigung vorzulegen. Die Lernenden könnten danach sogar selbstständig ihre Lösungen mit einer Musterlösung vergleichen. Vielleicht hatten Sie auch die Idee, dass die Lernenden in einer Paarprüfung kurze Dialoge sprechen und dabei das Perfekt und damit das Partizip II bilden sollten. Die Lehrkraft müsste dann die jeweiligen Dialoge beobachten.

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.

Wahrscheinlich ist Ihnen aufgefallen, dass das in der Lösung zu Aufgabe 29 vorgeschlagene Paarformat sowohl als Lernaktivität im Unterricht als auch als Prüfungsaufgabe genutzt werden kann. 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.

### 3.7.2 Offene versus geschlossene Aufgabenformate

Wir haben Sie in dieser Einheit bereits mehrfach mit Aufgabenformaten konfrontiert, zuletzt in der Tabelle in Aufgabe 27. Wir wollen nun auf die wichtigsten Aufgabenformate detaillierter eingehen, indem wir Ihnen die verschiedenen Kategorien vorstellen, den Aufbau der Aufgabenformate beschreiben und ihre Einsatzmöglichkeiten besprechen. Nach diesem Überblick wissen Sie, wie Sie die verschiedenen Aufgabenformate in Ihrer Prüfungspraxis einsetzen können.

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:

#### Beispiel



- 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.

- Hotel in Bremen
- Treffpunkt
- Bewerbungsunterlagen (Lebenslauf, Zeugnisse)
- Dauer des Gesprächs (wg. Rückreise)

studio d AZ, 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 (siehe Teilkapitel 5.6), 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.

#### Beispiel



#### 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.

## Beispiel

Leseverstehen
Markieren Sie die richtige Antwort mit einem Kreuz.
Berlin liegt in
<input type="radio"/> Aserbaidschan
<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 voreprobt. Wenn Sie selbst MC-Aufgaben erstellen wollen, müssen Sie eine Reihe von Regeln beachten, die wir Ihnen in Teilkapitel 5.1 noch vorstellen.

#### 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.

Konkrete Beispiele hierzu finden Sie in zahlreichen Tests, so u.a. im Übungssatz 01 zum Zertifikat *Fit in Deutsch 1* unter:

[http://www.goethe.de/lrn/pro/prf/fit/fit1\\_ues01\\_02\\_prueferbl.pdf](http://www.goethe.de/lrn/pro/prf/fit/fit1_ues01_02_prueferbl.pdf)

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.

Beispiel



Arbeitszeit: 15 Minuten

**Teil 4**

**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      24 Sybille  ja  nein  
 21 Martin  ja  nein      25 Gloria  ja  nein  
 22 Michaela  ja  nein      26 Gilbert  ja  nein  
 23 Corinna  ja  nein

**Leserbriefe**

<p><b>Beispiel:</b> 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)</p>	<p>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)</p>
--	---

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:

Beispiel

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

	ja	nein	Zeilennummer
<b>Bernhard</b>	<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 1 (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: [http://olga.pixelpoint.at/media/PPM\\_3DAK\\_osd/~M1/683.3dak.pdf](http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M1/683.3dak.pdf), S. 4)

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.

### Kurzantworten auf Fragen

#### Halboffene Aufgabenformate

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-Test teilzunehmen.

Wenn Sie Ihr Sprachniveau kostengünstig nach dem GER mithilfe eines C-Tests einstufen und zertifizieren lassen wollen, können Sie dies online mithilfe des *onDaF* (Online-Einstufungstest Deutsch als Fremdsprache) unter folgender Adresse tun:

<https://www.ondaf.de/ondaf/info/home.jsp>

Möglich ist das allerdings nur in lizenzierten Testzentren, die Sie für Ihr Land unter der genannten Adresse finden.

Wenn Sie sich vor allem einen Überblick über den *onDaF* verschaffen wollen und ihn nur einmal ausprobieren möchten, können Sie unter derselben Adresse einen Beispieltest starten oder auch den Online-C-Test *Fit für den TestDaF* unter folgender Adresse machen: [http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung\\_test.php?id=1](http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-vorbereitung_test.php?id=1)

### Lückendiktat

Abschließend möchten wir noch auf das Lückendiktat als halboffene Aufgabenform hinweisen, das vor allem zur Überprüfung des Hör- bzw. Hör-Sehverstehens 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.

### Zusammenfassung

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 die-

ser Aufwand, weil die Auswertung von MC-Aufgaben einfacher ist als die Bewertung von Kurzantworten.

### 3.7.3 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.

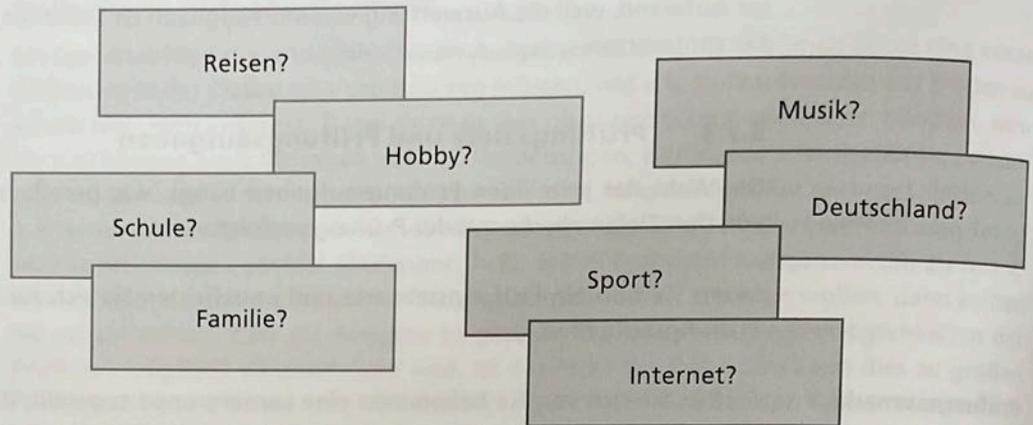
**Sprechen: Interview durch die Lehrkraft**

- 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!

**Aufgabe 30**

**Welche Kompetenzen erfassen die Prüfungsaufgaben jeweils?**

a) Notieren Sie in der Tabelle.

Prüfungsaufgabe	Kompetenzen, die ich überprüfen kann
A. Interview durch die Lehrkraft	
B. Paarprüfung	
C. Verfassen einer E-Mail	

b) Welche der Prüfungsaufgaben A–C wählen Sie, um festzustellen, ob Ihre Lernenden auf Deutsch in einer Austauschsituation zurechtkommen? Begründen Sie Ihre Entscheidung.

In Aufgabe 30 haben Sie zunächst entschieden, welche der angegebenen Prüfungsaufgaben und Aufgabenformate die angezielten Kompetenzen am ehesten erfassen können. Dabei ging es in erster Linie also um das Testkonstrukt. Sie haben sich dann in der Aufgabe für ein Format entschieden. Nun geht es darum, die Prüfungsaufgaben aus Ihrer Sicht und für Ihren Kontext zu bewerten, mit Blick auf weitere Kriterien wie Praktikabilität (z.B. Durchführung, Bewertung), Ökonomie (z.B. Zeitaufwand) oder Fairness (gleiche Bedingungen für alle). Wir berücksichtigen dabei auch noch einmal den zentralen Aspekt der Validität.

Aufgabe 31

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.

A. Interview durch die Lehrkraft	ja	nein	Begründung
Die Entwicklung der Aufgabe ist aufwändig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Durchführung der Prüfung nimmt viel Zeit in Anspruch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Lehrkraft muss sich die ganze Zeit über voll auf die einzelnen Prüflinge konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Aufgabe ist mit realistischem Zeitaufwand zu bewerten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Lehrkraft kann mit dieser Aufgabe das erfassen, was erfasst werden soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Prüfungsergebnisse der Lernenden sind untereinander vergleichbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Alle Prüflinge haben dieselben Chancen in der Prüfung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

B. Paarprüfung	ja	nein	Begründung
Die Entwicklung der Aufgabe ist aufwändig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Durchführung der Prüfung nimmt viel Zeit in Anspruch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Lehrkraft muss sich die ganze Zeit über voll auf die Prüflinge konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Aufgabe ist mit realistischem Zeitaufwand zu bewerten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Lehrkraft kann mit dieser Aufgabe das erfassen, was erfasst werden soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Prüfungsergebnisse der Lernenden sind untereinander vergleichbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Alle Prüflinge haben dieselben Chancen in der Prüfung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

C. Verfassen einer E-Mail	ja	nein	Begründung
Die Entwicklung der Aufgabe ist aufwändig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Durchführung der Prüfung nimmt viel Zeit in Anspruch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Lehrkraft muss sich die ganze Zeit über voll auf die Prüflinge konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Aufgabe ist mit realistischem Zeitaufwand zu bewerten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Lehrkraft kann mit dieser Aufgabe das erfassen, was erfasst werden soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Die Prüfungsergebnisse der Lernenden sind untereinander vergleichbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Alle Prüflinge haben dieselben Chancen in der Prüfung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Wir hoffen, dass Ihnen bei der Bearbeitung der letzten Aufgaben deutlich geworden ist, dass die Entscheidung für ein Prüfungsformat nicht willkürlich, sondern nach reiflicher Überlegung und in Abhängigkeit von den jeweiligen Zielsetzungen der Prüfung zu treffen ist. Außerdem ist natürlich auch stets der Washback-Effekt (Rückwirkung) auf den Unterricht zu bedenken.

Bei der Vorstellung der Aufgabenformate in Teilkapitel 3.7.2 haben wir die Arbeitsanweisungen nur am Rande erwähnt. Da sie aber ein wichtiger Teil von Aufgaben- und Prüfungsformaten sind, möchten wir hier gesondert auf sie eingehen.

### 3.8 Arbeitsanweisung und Situierung der Prüfungsaufgabe

Die Arbeitsanweisung (Instruktion) ist als Teil der gesamten Aufgabenstellung ein Instrument, um die Bearbeitung einer Aufgabe zu steuern. Sie kann somit das, was die Aufgabe misst, in entscheidender Weise beeinflussen. So kann die Anweisung etwa bei einer Leseaufgabe die Prüflinge dazu veranlassen, den Text genau zu lesen, ihn zu überfliegen oder sich nur auf bestimmte Informationen zu konzentrieren. In handlungsorientierten Prüfungen versucht man häufig die Prüfungsaufgabe zu situieren, indem man sie in einem konkreten Handlungskontext verortet, z.B.: „Du planst eine Geburtstagsfeier und bittest eine Freundin / einen Freund, dir dabei zu helfen“. Danach erst kommt die eigentliche Arbeitsanweisung: „Schreibe eine Mail an deine Freundin / deinen Freund und berücksichtige dabei die folgenden Punkte:“

Im Folgenden möchten wir Ihnen eine kurze Liste an die Hand geben, in der wir versucht haben, einige wichtige Aspekte ‚guter‘ Arbeitsanweisungen zu nennen:

Eine Arbeitsanweisung

- muss eindeutig sein.
- muss genaue Vorgaben machen (z.B. Entnahme von Hauptinformationen).
- muss alle notwendigen Informationen enthalten (z.B. Vorgabe der geforderten Textlänge).
- sollte so kurz wie möglich sein.
- muss einfach zu verstehen sein.
- sollte standardisiert sein.
- sollte – soweit möglich – mit einer kurzen Situierung verbunden sein.
- sollte bei einem unbekanntem Aufgabenformat ein Lösungsbeispiel enthalten.
- muss klare Hinweise zu den Bewertungskriterien enthalten.

Sie sollten Prüflinge immer darauf hinweisen, die Arbeitsanweisung genau zu lesen. Wenn z.B. angegeben ist, dass ein Hörtext zweimal gehört wird und die Fragen zum Text vor dem Hören durchgelesen werden sollen, dann können sich die Prüflinge strategisch darauf einstellen. Wenn in einer Schreibaufgabe ca. 120 Wörter verlangt werden, dann sollten die Prüflinge nicht deutlich weniger oder deutlich mehr schreiben. Wenn angegeben ist, dass die Prüflinge etwas begründen sollen, dann wäre eine einfache Beschreibung keine adäquate Leistung. Wenn Korrektheit ein zentrales Bewertungskriterium ist, dann sollten die Prüflinge eher wenig komplexe Satzkonstruktionen anstreben und darauf achten, Fehler zu vermeiden.

#### Zusammenfassung

In Teilkapitel 3.7 haben Sie viele unterschiedliche Prüfungsformate und ihre Merkmale kennengelernt und anhand von Beispielen gesehen, was man bei der Formatwahl beachten sollte. Uns war wichtig, dass Sie erkennen und begründen lernen, wann sich ein bestimmtes Aufgabenformat für das Erreichen eines Prüfungsziels eignet. In Teilkapitel 3.8 haben Sie dann erfahren, wie Arbeitsanweisungen formuliert sein sollten.

Literatur  
zum Weiterlesen

Vertiefende Informationen zu Prüfungsformaten finden Sie in Grotjahn (2008) sowie ALTE (2006). Wenn Sie Englisch lesen können, dann sind die vier praxisnahen, kostenlos erhältlichen Bände von *Into Europe* (2003–2005) eine gute Möglichkeit, das Thema zu vertiefen:

<http://www.lancls.ac.uk/fass/projects/examreform/Pages/Exams.html>

Hilfreich bei der Analyse und Spezifikation von Aufgaben und Tests sind auch die von der *Association of Language Testers in Europe (ALTE)* entwickelten *Individual component checklists*. Diese finden Sie als *Content Analysis Checklists* unter:

<http://www.alte.org/resources>

Weitere Checklisten (Raster) zusammen mit einer Vielzahl weiterer relevanter Materialien finden Sie unter *Content analysis grids for speaking, writing, listening and reading materials* auf folgender Seite des Europarats:

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1\\_EN.asp#Contents](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manuel1_EN.asp#Contents)

## 4 Bewertung und Rückmeldung von Prüfungsleistungen

Nachdem wir im vorherigen Kapitel vor allem auf die Erstellung, mögliche Aufgabenformate und Gütekriterien von Prüfungen eingegangen sind, geht es jetzt um die Frage, wie Prüfungsleistungen ausgewertet bzw. bewertet werden können.

In diesem Kapitel erfahren Sie

- nach welchen Kriterien bewertet werden kann,
- welche Formen der Rückmeldung für die jeweilige Zielsetzung einer Prüfung angemessen sein können.

### 4.1 Bewertung der Prüfungsleistungen

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann

- kennen Sie Merkmale guter Bewertungskriterien,
- können Sie für produktive Prüfungsaufgaben Bewertungskriterien festlegen.

#### 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.

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.



Ich zähle bei einer schriftlichen Produktion zunächst alle Wörter, zähle dann die Fehler und berechne anschließend den Fehlerquotienten, also wie viele Fehler auf hundert Wörter vorkommen.

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



Bei der Aufgabenstellung mache ich mir schon Vorstellungen von optimalen und minimalen Leistungen. Dann habe ich meistens eine Liste von Beurteilungskriterien, z.B. „Inhalt“ und „Komplexität der Strukturen“. Bei der Beurteilung der einzelnen Leistungen schätze ich dann ein, inwieweit die Kriterien erfüllt wurden.

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.

## Aufgabe 32

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

Fehleranzahl gesamt:

---

Wir, 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. Wir geben Ihnen eine von uns korrigierte Fassung, in der die korrigierten Stellen markiert sind. Bei der Korrektur haben wir versucht, den ursprünglichen Text möglichst wenig zu verändern. Ganz zufrieden sind wir auch mit der korrigierten Fassung nicht; denn sie „hört sich immer noch nicht ganz deutsch an“. Außerdem können wir 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.

An...	
CC...	
Betreff:	

1 Sehr geehrte Frau Professor,

3 ich möchte etwas darüber schreiben, was mich in Deutschland schockiert hat. Als ich vor kurzem  
 4 mit meinem DaF-Studium angefangen habe, gab es Vieles, was mich überrascht hat. Ein auffälli-  
 5 ger Unterschied ist, dass die Studenten in der Vorlesung oft ihre Meinung aktiv äußern können.  
 6 Z. B. für Logonesien ist es angesichts ihrer Tradition ein sehr mutiges Verhalten. Die Vorlesun-  
 7 gen in Deutschland sind zumeist nicht einseitig, sondern eher kommunikativ zwischen dem Leh-  
 8 rer und den Studenten ausgerichtet. Ich habe bei dem Vergleich mit der Vorlesung in Logo-  
 9 nesien ein solches Gefühl gehabt. Ich habe mich sehr geschämt, nachdem ich aktive Studenten  
 10 gesehen habe. Ich dachte, dass ich auch so sein muss. Außerdem sind alle Universitäten in Logo-  
 11 nesien kostenpflichtig. Trotzdem ist die Qualität der Vorlesung deutlich schlechter. In der Vor-  
 12 lesung sind die Studenten still. Ich habe nie gesehen, dass die Studenten miteinander in der Vor-  
 13 lesung heftig diskutieren. Außerdem gibt es viele Leute, die in der Vorlesung hinten die ganze  
 14 Zeit schlafen und Comics lesen. Ich vermute, dass dies daran liegt, dass es sehr schwer ist, in  
 15 Logonesien an der Universität aufgenommen zu werden, aber dass es sehr leicht ist, sein Studi-  
 16 um abzuschließen. Bei der Personalauswahl spielt es eine große Rolle, an welcher Universität  
 17 man abgeschlossen hat. Außerdem gibt es immer noch weniger Arbeitslose in Logonesien. Auch  
 18 wenn man keinen speziellen Abschluss hat, kann man zumindest in irgendeine Firma eintreten.  
 19 Deswegen sind die meisten Studenten eigentlich optimistisch. Ich glaube, es gibt überall das  
 20 Klischee, dass die logonesischen Studenten sehr fleißig sind. Aber ich bin 100% sicher, dass die  
 21 deutschen Studenten fleißiger sind. Allerdings müssen fast alle logonesischen Arbeiter fleißig  
 22 arbeiten. Viele Studenten sagen einstimmig, dass sie sich wie im Himmel fühlen.

24 Mit freundlichen Grüßen

25 XYZ

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</i> haben wir nicht korrigiert. Wir sind allerdings nicht völlig sicher, ob wirklich das sehr starke Gefühl des Schämens gemeint ist.

Zeile	Kommentar
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.

### Aufgabe 33



Wie geeignet sind die folgenden Kriterien für die Bewertung von längeren schriftlichen und mündlichen Texten?

a) Notieren Sie in der Tabelle.

Bewertungskriterium	Für schriftliche Texte geeignet?	Für mündliche Texte geeignet?
1. syntaktische Komplexität (z.B. komplexer Satzbau, Nebensatzkonstruktionen)	Sinnvoll z.B. für Beschreibungen, Argumentationen, Erzählungen. Unterschiedliche Kompetenzstufen lassen sich über die Komplexität sprachlicher Äußerungen (z.B. Nebensatzkonstruktionen mit <i>obwohl</i> , <i>bevor</i> ) gegeneinander abgrenzen.	Eher weniger geeignet, da viele Formen gesprochener Sprache weniger komplex sind als die meisten Formen schriftlicher Sprache. Wenn es allerdings z.B. in einem beruflichen Kontext um die Fähigkeit geht, formell zu argumentieren, dann ist auch das Kriterium „syntaktische Komplexität“ durchaus sinnvoll.

Bewertungskriterium	Für schriftliche Texte geeignet?	Für mündliche Texte geeignet?
2. Breite des Wortschatzes		
3. Korrektheit		
4. kommunikativer Erfolg		
5. Umsetzung der Aufgabenstellung		
6. situative und soziokulturelle Angemessenheit (z.B. in Bezug auf Höflichkeit)		
7. interaktive Angemessenheit (z.B. Bezug auf eine Gesprächspartnerin / einen Gesprächspartner)		
8. Kreativität		
9. Flüssigkeit		

Bewertungskriterium	Für schriftliche Texte geeignet?	Für mündliche Texte geeignet?
10. Inhalt/Sachkenntnisse		
11. Textkohärenz und -kohäsion		
12. Einsatz von Kompensationsstrategien (z.B. Paraphrasen)		
13. Gesamteindruck		
14. Stil		
15. Aussprache		

b) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen der Kolleginnen und Kollegen. Wo sind Sie unterschiedlicher Meinung?

## Aufgabe 34

Wählen Sie drei Aufgabenformate aus und notieren Sie, mit welchen Bewertungskriterien (siehe Tabelle in Aufgabe 33) Sie bei diesen bevorzugt arbeiten bzw. gerne arbeiten würden. Dabei können Sie auch auf Formate aus Teilkapitel 3.7 zurückgreifen.

Aufgabenformate	bevorzugte Bewertungskriterien

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 (siehe die Definition dieser Gütekriterien in Teilkapitel 3.4).

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.

Damit Sie einen Eindruck erhalten, wie Leistungen von Prüflingen mithilfe von Kriterienrastern bewertet werden können, zeigen wir Ihnen zwei Beispiele:

Beispiel 1:  
Bewertung der  
Schreibkompetenz

Das erste Beispiel stammt aus dem Handbuch für den *Deutsch-Test für Zuwanderer (dtz) A2–B1* (Perlmann-Balme/Plassmann/Zeidler 2009). Das Handbuch können Sie auch abrufen unter:

[http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/dtz-handbuch\\_pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/dtz-handbuch_pdf.pdf?__blob=publicationFile)

Auf S. 59f. des *dtz-Handbuchs* finden Sie sowohl das Bewertungsraster für das Schreiben als auch zusätzliche Informationen zur Prüfung. Weitere Hinweise zur Bewertung finden sich dort auf S. 79f.

Bewertungsraster beziehen sich immer auf bestimmte Aufgabenstellungen oder sogar auf bestimmte Aufgaben. In der Aufgabenstellung aus dem *dtz-Handbuch* werden vier Leitpunkte genannt, auf die dann beim Kriterium „inhaltliche Angemessenheit“ Bezug genommen wird.

Aufgabenstellung

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

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

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.

Arbeiten Sie im Rahmen der nächsten Aufgabe einmal konkret mit ausgewählten Kriterien aus diesem Bewertungsraster und wenden Sie diese auf den Lernertext an, den Sie in Aufgabe 32 schon einmal korrigiert haben. Denken Sie dabei daran, dass das Kriterium „inhaltliche Angemessenheit“ natürlich immer im Hinblick auf die jeweilige Aufgabenstellung beurteilt werden muss.

### Aufgabe 35

**Bewerten Sie den Lernertext aus Aufgabe 32 nach den vorgegebenen Kriterien.**

a) Notieren Sie Ihre Bewertung in der Tabelle.



Bewertungskriterium	nicht erfüllt	erfüllt	voll erfüllt	weil ...	GER-Niveaustufe
1.a inhaltliche Angemessenheit: Erfahrungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
1.b inhaltliche Angemessenheit: Vergleich zwischen Deutschland und Heimatland	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
2. kommunikative Gestaltung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
3. Korrektheit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
4. Wortschatz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

b) Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit denen Ihrer Kolleginnen und Kollegen.

Wenn Sie Ihre Ergebnisse mit denen der Kolleginnen und Kollegen verglichen haben, dann haben Sie vielleicht festgestellt, dass Sie nicht immer zu den gleichen Ergebnissen gekommen sind. Wie Sie aus Teilkapitel 3.4 wissen, ist es bei standardisierten Tests unumgänglich, eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen den Bewertungen zu erreichen (Gütekriterium der Interrater-Reliabilität). Deshalb führen professionelle Testanbieter grundsätzlich Beurteilerschulungen durch und erstellen dafür Schulungsmaterialien. Ein Beispiel für solche Schulungsmaterialien ist das gemeinsam vom *Goethe-Institut*, dem *Österreichischen Sprachdiplom Deutsch* und der *Universität Freiburg/Schweiz* für das *Zertifikat B1 vorgelegte Trainingsmaterial für Prüfende, Modul Schreiben* (2013).

Es ist grundsätzlich sinnvoll, dass sich Lehrende auch in unterrichtsnahen Kontexten mit dem Einsatz von Bewertungskriterien auseinandersetzen und sich miteinander abstimmen.

#### Differenzierung in Kompetenzstufen

Das Bewertungsraster, mit dem wir hier gearbeitet haben, beschreibt Leistungskriterien für mehrere aufeinanderfolgende Kompetenzstufen. Das ist natürlich nur dann sinnvoll, wenn eine Aufgabenstellung auch auf unterschiedlichen Kompetenzstufen bearbeitet werden kann. Bei der vorliegenden Aufgabenstellung (eine E-Mail an die Lehrerin) könnte man z.B., wenn man sich noch auf einer niedrigen Stufe befindet, sowohl grammatikalisch als auch lexikalisch einfach schreiben. Man könnte den Brief bzw. die Mail allerdings auch grammatikalisch und inhaltlich wesentlich komplexer und unter Einsatz eines breiteren Wortschatzes verfassen. Eine entsprechende Aufgabe, die auf unterschiedlichen Niveaus gelöst werden kann, ist vor allem dann sinnvoll, wenn man eine relativ heterogene Gruppe von Lernenden evaluieren will.

#### Beispiel 2: Bewertung der Sprechkompetenz

Als Beispiel für die Bewertung einer mündlichen Prüfung haben wir eine Paarprüfung ausgewählt, weil dieses Format sowohl in Prüfungen als auch im Unterricht selbst häufig verwendet wird. Beim interaktiven Sprechen und damit auch bei einer Paarprüfung kann die kommunikativ-sprachliche Leistung in beträchtlichem Maße vom jeweils anderen Sprecher abhängig sein. So kann etwa eine starke Dominanz eines Partners dazu führen, dass der andere Partner seine Kompetenz nicht zeigen kann. Das kann negative Folgen für die Fairness bei der Beurteilung der Einzelleistung haben.

Das Video zur Paarprüfung stammt aus *Mündlich: Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (Bolton u.a. 2008, S. 31f.). Aufgabe der Prüflinge Denise und Potiguar ist es, anhand eines Aufgabenblatts drei vorliegende Wohnungsangebote zu diskutieren und sich für ein Angebot zu entscheiden. Einer der beiden Prüflinge wurde von einem Expertengremium auf Niveau A2+ und der andere Prüfling auf Niveau B1+ eingestuft. Das Pluszeichen (+) zeigt an, dass sich die beiden Prüfungsteilnehmenden im oberen Bereich der jeweiligen Niveaustufe befinden.

#### Aufgabe 36



#### Sehen Sie sich die Prüfung Interaktion an.

- a) Wie schätzen Sie Denise und Potiguar ein? Wer ist auf dem Niveau A2+, wer auf dem Niveau B1+? Entscheiden Sie nach Ihrem Gesamteindruck.



A2+: \_\_\_\_\_

B1+: \_\_\_\_\_

- b) Worin genau unterscheiden sich die Leistungen der beiden Prüflinge? Benutzen Sie zur Einschätzung das folgende Kriterienraster aus dem GER und notieren Sie in der Tabelle.

	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Interaktion	Kohärenz
B1	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, wenn auch manchmal zögernd und mit Hilfe von Umschreibungen, über Themen wie Familie, Hobbys und Interessen, Arbeit, Reisen und aktuelle Ereignisse äußern zu können.	Verwendet verhältnismäßig korrekt ein Repertoire gebräuchlicher Strukturen und Redeformeln, die mit eher vorhersehbaren Situationen zusammenhängen.	Kann sich ohne viel Stocken verständlich ausdrücken, obwohl er/sie deutliche Pausen macht, um die Äußerungen grammatisch und in der Wahl zu planen oder zu korrigieren, vor allem, wenn er/sie länger frei spricht.	Kann ein einfaches, direktes Gespräch über vertraute oder persönlich interessierende Themen beginnen, in Gang halten und beenden. Kann Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern.	Kann eine Reihe kurzer, einfacher Einzelemente zu einer zusammenhängenden, linearen Äußerung verknüpfen.
A2	Verwendet elementare Satzstrukturen mit memorierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln, um damit in einfachen Alltagssituationen begrenzte Informationen auszutauschen.	Verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht aber noch systematisch elementare Fehler.	Kann sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl er/sie offensichtlich häufig stockt und neu ansetzen oder umformulieren muss.	Kann Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren. Kann anzeigen, wann er/sie versteht, aber versteht kaum genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Kann Wortgruppen durch einfache Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> und <i>weil</i> verknüpfen.

(Europarat 2001, S. 38)

	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Interaktion	Kohärenz
Leistung von Denise					
Leistung von Potiguar					

Wenn Sie das vollständige Bewertungsraster interessiert, können Sie es in Kapitel 3.3 des GER (Europarat 2001, S. 37f.) finden. Der entsprechende Link lautet:

<http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm#sprechen>

#### ein weiteres Beispiel

Das vorherige Raster ist relativ grob und eignet sich vor allem zur Einstufung auf den Niveaustufen des GER. Es reicht allerdings nicht, wenn Sie in Ihrem Unterricht mündliche Leistungen bewerten und benoten wollen. Zu diesem Zweck geben wir Ihnen ein Bewertungsraster, das für den schulischen Kontext entwickelt wurde und sich auf die mündliche Sprachproduktion für die Stufe A2/A2+ bezieht. Das Raster stammt von der Website des Bildungsservers des ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München) und ist auch abgedruckt und im Hinblick auf eine transparente Notengebung kommentiert in Grotjahn/Kleppin (2010, S.11). Analoge Raster für die Stufen A1/A1+, B1/B1+ und B2/B2+ finden Sie auf dem gleichen Server, wenn Sie in Ihre Suchmaschine folgende Wortkette eingeben: alp/multiplikatoren isb. Sie können Ideen daraus für Ihre eigene Bewertungspraxis nutzen – auch auf anderen GER-Stufen.

Natürlich müssen Sie nicht immer ein so komplexes Raster zugrunde legen. Sie können z.B. auch nur zwei Punkte der Skala bei jedem Kriterium beschreiben. Wenn Sie also z.B. pro Kriterium maximal 5 Punkte vergeben, dann beschreiben Sie, was ein Prüfling für 2 Punkte und was er für 4 Punkte leisten muss. Die Vergabe von 0, 1, 3 und 5 Punkten erfolgt dann relativ zu den gewählten Ankerpunktwerten.

Außerdem können Sie auch jedes Kriterium anders gewichten. Darüber hinaus können bei den **Deskriptoren** (Beschreibungen der Leistungen) auch feinere Abstufungen in Form von halben Punkten vergeben werden. Wie Sie genau vorgehen, hängt von Ihren Zielsetzungen und Ihrem spezifischen Unterrichts- und Prüfungskontext ab.

Kriterien zur Bewertung mündlicher Sprachproduktion	Aussprache/Intonation	Sprachliche Mittel/Sprachrichtigkeit (Grammatik/Lexik)	Strategie/Interaktion	Aufgabenerfüllung/Inhalt		
Punktezahl	zweifach gewichtet	dreifach gewichtet	zweifach gewichtet	dreifach gewichtet		
5 Punkte oder 4,5 Punkte	<input type="checkbox"/> artikuliert und betont verständlich und fast immer korrekt, auch in längeren Äußerungen <input type="checkbox"/> Gesprächstempo angemessen	<input type="checkbox"/> verwendet eine sehr große Bandbreite des erlernten Wortschatzes in grammatikalisch überwiegend korrekten Strukturen, die über einfache Satzmuster hinausgehen	<input type="checkbox"/> agiert/reagiert weitgehend mühelos in vertrauten Gesprächssituationen und in einfachen Routinegesprächen <input type="checkbox"/> geht geschickt auf den Partner ein und beantwortet einfache Fragen mühelos	<input type="checkbox"/> erfüllt die gestellten Aufgaben oder die vorgegebene Rolle in einfachen Routinegesprächen (Freizeit, Arbeit) und vertrauten Situationen in vollem Umfang		
4 Punkte oder 3,5 Punkte	<input type="checkbox"/> artikuliert und betont meist verständlich und korrekt <input type="checkbox"/> gelegentliches, aber nicht störendes Zögern	<input type="checkbox"/> verwendet erlernten Wortschatz in angemessenem Umfang und grammatikalisch meist korrekte Strukturen, die über einfache Satzmuster hinausgehen	<input type="checkbox"/> agiert/reagiert in der Regel sicher in vorhersehbaren Gesprächssituationen <input type="checkbox"/> äußert sich gedanklich nachvollziehbar <input type="checkbox"/> geht auf den Partner ein	<input type="checkbox"/> erfüllt die gestellten Aufgaben oder die vorgegebene Rolle in einfachen Routinegesprächen (Freizeit, Arbeit) und vertrauten Situationen in angemessenem Umfang		
3 Punkte oder 2,5 Punkte	<input type="checkbox"/> artikuliert und betont insgesamt noch deutlich genug, um sich in kurzen Äußerungen verständlich zu machen <input type="checkbox"/> gelegentliche Ausspracheschwierigkeiten	<input type="checkbox"/> verwendet erlernten Wortschatz in noch ausreichendem Umfang und einfache, grammatikalisch nicht immer korrekte Strukturen <input type="checkbox"/> das Verständnis ist noch gewährleistet	<input type="checkbox"/> agiert/reagiert in den meisten vorhersehbaren Gesprächssituationen noch angemessen <input type="checkbox"/> zeigt im Dialog wenig Initiative <input type="checkbox"/> hat Schwierigkeiten, sich kohärent zu äußern und das Gespräch in Gang zu halten	<input type="checkbox"/> erfüllt die gestellten Aufgaben oder die vorgegebene Rolle trotz gelegentlicher Schwächen (Abweichungen, fehlende Relevanz, Auslassungen) noch hinreichend		
2 Punkte oder 1,5 Punkte	<input type="checkbox"/> Mängel in Artikulation und Betonung beeinträchtigen die Verständlichkeit <input type="checkbox"/> häufiges, teilweise störendes Zögern	<input type="checkbox"/> Mängel in Wortschatz und/oder Grammatik beeinträchtigen die Verständlichkeit	<input type="checkbox"/> äußert sich in den meisten Gesprächssituationen bruchstückhaft <input type="checkbox"/> ergreift kaum die Initiative und geht auf den Partner nur sporadisch ein	<input type="checkbox"/> erfüllt die gestellten Aufgaben oder die vorgegebene Rolle nur noch mit erheblichen Einschränkungen		
1 Punkt oder 0,5 Punkte	<input type="checkbox"/> häufige Mängel in Artikulation und Betonung beeinträchtigen die Verständlichkeit erheblich	<input type="checkbox"/> häufige Mängel in Wortschatz und/oder Grammatik beeinträchtigen die Verständlichkeit erheblich	<input type="checkbox"/> kann nur sehr begrenzt und mit viel Hilfe an vorhersehbaren Gesprächssituationen teilnehmen <input type="checkbox"/> verhält sich passiv	<input type="checkbox"/> erfüllt die gestellten Aufgaben oder die vorgegebene Rolle selbst in vertrauten, eingeübten Situationen nur ansatzweise		
0 Punkte	<input type="checkbox"/> unverständlich	<input type="checkbox"/> völlig unzureichend	<input type="checkbox"/> inadäquat	<input type="checkbox"/> Beitrag unbrauchbar		
<b>Punkte</b>	50–44	43,5–37	36,5–31	30,5–25	24,5–17	16,5–0
<b>Note</b>	beste: 1	2	3	4	5	schlechteste: 6
<b>Gesamtpunktzahl:</b>	_____		<b>Note:</b> _____			

(nach: ALP/ISB/Mayrhofer o. J.)

### Notengebung

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass die Notengebung im Unterricht häufig sowohl auf bezugsgruppenorientierten als auch auf kriterialen Evaluationen basiert (siehe Teilkapitel 3.1). So werden z.B. an deutschen Schulen die Noten bei schriftlichen Arbeiten ermittelt: Die Lehrkraft bewertet zunächst kriterial z.B. anhand eines Punktesystems, inwieweit jede Schülerin / jeder Schüler vorher festgelegte Leistungskriterien, d.h. erreichten Punkte achtet die Lehrkraft dann zusätzlich darauf, dass die Noten möglichst 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 bezugs-

gruppenorientierter 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.

### Transparenz der Bewertungskriterien

In Teilkapitel 3.4 haben wir Ihnen bei den Gütekriterien für Prüfungen auch das Gütekriterium Transparenz genannt. Für Prüflinge ist es natürlich 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.

## 4.2 Rückmeldung der Prüfungsleistungen

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- wissen Sie, dass eine Rückmeldung zu den Prüfungsleistungen adressatengerecht sein muss,
- können Sie einschätzen, welche Art der Rückmeldung im Zusammenhang mit den Prüfungszielen sinnvoll ist.

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 Adressat 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.

### Aufgabe 37

Welche Art der Rückmeldung ist für die jeweiligen Adressaten Ihrer Meinung nach sinnvoll?

Adressatin/Adressat	Art der Rückmeldung
1. Ihre Lernenden	
2. die Eltern Ihrer Lernenden	
3. ein potenzieller Arbeitgeber, der den Nachweis von Deutschkenntnissen verlangt	
4. eine deutsche Hochschule, die über die Zulassung zu einem Studiengang entscheidet	

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 – inspiriert durch die Kriterienraster in Teilkapitel 4.1 – 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.

#### Literatur zum Weiterlesen

Weitere Hinweise zur Rückmeldung von Prüfungsleistungen finden Sie u.a. in Krekeler (2011).

#### Zusammenfassung

In Kapitel 4 haben wir zunächst zwischen Auswertung und Bewertung unterschieden. 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.

## 5 Prüfungsaufgaben für den Unterricht

Vielleicht haben Sie gedacht, dass das, was wir in den vorangehenden Kapiteln schwerpunktmäßig im Hinblick auf standardisierte Prüfungen erarbeitet haben, nur wenig Relevanz für Ihre Prüfungspraxis im Unterricht hat. Doch dies ist nicht der Fall: Sie können all das, was wir bisher erarbeitet haben, auch für das Evaluieren in Ihrem Unterricht nutzen. Denn auch hier muss man sich genaue Gedanken darüber machen, was man mit einer Prüfung eigentlich erfassen will (Testkonstrukt) und welche Aufgabenformate angesichts des Testkonstrukts, der Zielsetzungen und der Gütekriterien angemessen sind.

In diesem Kapitel möchten wir erreichen, dass Sie

- sich ausführlich mit der Erstellung von Prüfungsaufgaben für Ihre Unterrichtspraxis beschäftigen,
- erfahren, wie man die Teilkompetenzen Hörverstehen (Hören und Hör-Sehen), Leseverstehen, Schreiben, Sprechen, Sprachmittlung, sprachliches Wissen (Wörter und Strukturen) sowie Pragmatik und interkulturelle Kompetenz überprüfen kann,
- Ihre Prüfungspraxis und die Rückwirkungen von Prüfungsaufgaben und Prüfungen auf Ihren Unterricht optimieren können.

Wir schlagen Ihnen für die Entwicklung eigener Tests immer folgendes Vorgehen vor:

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

### Testkonstrukt beschreiben

Als Erstes sollten Sie das **Testkonstrukt** festlegen und näher beschreiben: Sie notieren also, welche spezifischen Kompetenzen Sie mit der Aufgabe erfassen möchten. Wie Sie auch schon in Teilkapitel 3.2 erfahren haben, ist dies 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.

### 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.

Wir beginnen im nächsten Teilkapitel mit Hinweisen zum Hör- und Leseverstehen. Wir behandeln die beiden Teilkompetenzen in einem gemeinsamen Abschnitt, weil es sowohl bei der Definition des Testkonstrukts als auch bei den Verfahren der Kompetenzüberprüfung Parallelitäten gibt. Die Überprüfung des Hörverstehens wird allerdings im Unterricht oft vernachlässigt, obwohl das Hörverstehen in einer Vielzahl authentischer ziel-sprachlicher Verwendungssituationen sehr wichtig ist.

## 5.1 Hör-Sehverstehen und Leseverstehen überprüfen

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann wissen Sie,

- mit welchen Aufgabenformaten Sie bestimmte Aspekte der Hör- oder Leseverstehenskompetenz überprüfen können,
- worauf Sie dabei besonders achten sollten.

### 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?

### Aufgabe 38



Wählen Sie eine der Fragen aus und entscheiden Sie sich für ein mögliches Aufgabenformat, um das jeweilige Testkonstrukt zu überprüfen. Anregungen für Aufgabenformate finden Sie in Teilkapitel 3.7.

a) Notieren Sie, mit welchem Aufgabenformat Sie prüfen würden.

b) Vergleichen Sie dann Ihre Lösung mit den Ideen Ihrer Kolleginnen und Kollegen.

Wir geben Ihnen nun einige Beispiele für mögliche Lösungen der Aufgabe.

### 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, das wir in Teilkapitel 3.7.2 bereits beschrieben haben. 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.

Beispiele für Zuordnungsaufgaben finden sich in den Teilkapiteln 3.2 (Prüfungsaufgabe A) und 3.7.2.

### 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!

#### Beispiel



#### 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

- a) Die Lehrer der vierten Grundschulklasse haben die Schule für Christopher ausgesucht.  
 b) Die Entscheidung fiel, als er zehn Jahre alt war.  
 c) Christopher findet, dass diese Schule gut für ihn ist.  
 d) Er möchte lieber auf eine weniger anspruchsvolle Schule.  
 e) Er versteht nicht, warum er schlecht in der Schule ist.

richtig

falsch

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

dem Brückenkurs neu, Lehr-  
handbuch, 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. Ein detailliertes Beispiel für die Überprüfung des Leseverstehens anhand von Kurzantworten lernen Sie noch in Teilkapitel 5.7.1 kennen. Die anderen Formate haben Sie alle schon in den vorangehenden Kapiteln kennengelernt.

### 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.

Beispiel



Test Lektion 5

Arbeitszeit: 45 Minuten

Name: \_\_\_\_\_

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 eingestürzt 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, zu 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 Großbräsen, 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

© 2008 Hueber Verlag, Bonn  
ein neu, 2008 Hauptkurs 5.2.1005  
ein Hauptkurs neu, Lehrerhandbuch Niveaustufe B2, S.95.

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:

Beispiel

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="checkbox"/> empört	<input type="checkbox"/> empört
<input type="checkbox"/> deprimiert	<input type="checkbox"/> deprimiert
<input type="checkbox"/> erfreut	<input type="checkbox"/> erfreut
<input type="checkbox"/> besorgt	<input type="checkbox"/> 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 (siehe Aufgabe 31 in Teilkapitel 3.7.3 sowie Teilkapitel 5.7.2) 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.

## 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?

studio d A1, S. 216.

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.

Hinweise zur  
Erstellung von  
MC-Aufgaben

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

- 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.

**Literatur  
zum Weiterlesen**

Weiterführende Hinweise zur Überprüfung des Lese- und Hörverstehens finden Sie in Alderson/Cseresznyés (2003), Fehérváryné Horváth/Pižorn (2005), Grotjahn/Tesch (2010) und Grotjahn (2012).

**5.2 Schreiben überprüfen**

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- können Sie entscheiden, mit welchen Aufgabenformaten Sie welche Aspekte von Schreibkompetenz überprüfen können,
- wissen Sie, worauf Sie bei der Überprüfung von Schreibkompetenz besonders achten sollten.

**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.

**Aufgabe 39**

**Welche der folgenden Aufgabenformate testen Schreibkompetenz? Begründen Sie.**

Aufgabenformat	testet Schreibkompetenz		weil
	ja	nein	
1. Lückentest, bei dem die korrekten grammatischen Formen eingesetzt werden sollen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Kurzantworten in Lese- und Hörverstehentests	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. C-Test	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Übersetzung von kurzen Sätzen aus der Erstsprache ins Deutsche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. Verfassen einer Erzählung anhand von vorgegebenen Bildern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Nacherzählung einer Geschichte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. Beschreibung und Erklärung einer Grafik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. Verfassen einer E-Mail nach Vorgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. Verfassen einer schriftlichen Argumentation anhand von vorgegebenen Inhaltspunkten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

### Aufgabenformat auswählen

Wie Sie bei der Lösung der obigen Aufgabe gemerkt haben, verlangen alle Aufgabenformate 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: [http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/b1\\_modell\\_satz\\_jugendliche\\_neu.pdf](http://www.goethe.de/lrn/prf/pro/b1_modell_satz_jugendliche_neu.pdf)).

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 (siehe Teilkapitel 3.3), 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. Mögliche Formen der Rückmeldung haben Sie in Teilkapitel 4.2 kennengelernt.

### Literatur zum Weiterlesen

Weiterführende Hinweise zur Evaluation der Schreibkompetenz finden Sie in Weigle (2002), Tankó (2005), Porsch/Tesch (2010) und Weigle in Coombe u.a. (2012, Kapitel 25).

### 5.3 Sprechen überprüfen

Wenn Sie dieses Teilkapitel gelesen haben,

- können Sie entscheiden, mit welchen Aufgabenformaten Sie welche Aspekte der Sprechkompetenz überprüfen können,
- wissen Sie, worauf Sie bei der Überprüfung der Sprechkompetenz besonders achten sollten.

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?

#### Aufgabe 40

Skizzieren Sie mögliche Aufgabenformate, mit denen Sie das Testkonstrukt überprüfen können.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

Wir geben Ihnen nun einige Beispiele für mögliche Lösungen der Aufgabe.

#### Aufgabenformat auswählen

##### 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 Mi-

nuten 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. Darauf werden wir in Teilkapitel 6.1.2 noch näher eingehen.

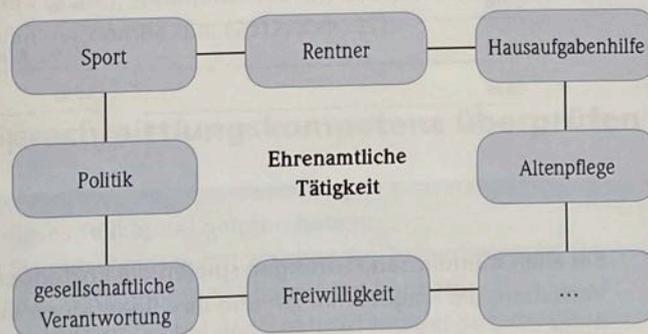
Das folgende Beispiel zeigt ein Aufgabenformat für einen Kurzvortrag.

### Beispiel



#### 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.

#### 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	

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 (siehe dazu genauer Teilkapitel 6.1.2), 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.

Zur Bewertung von Sprechkompetenzen lesen Sie noch einmal in Kapitel 4 nach, insbesondere das Beispiel 2 (Bewertung der Sprechkompetenz, Aufgabe 36). In Teilkapitel 5.7.2 werden Sie detaillierte Hinweise erhalten, wie Sie selbst eine Paarprüfung erstellen können. Wir leiten Sie dabei durch die einzelnen Phasen der Prüfungserstellung und der Prüfungsbewertung.

#### Literatur zum Weiterlesen

Weiterführende Hinweise zur Evaluation der Sprechkompetenz geben Csépes/Együd (2004), Luoma (2004), Neumüller (2010), Grotjahn/Kleppin (2010), Tesch/Grotjahn (2010) und O'Sullivan in Coombe u.a. (2012, Kap. 27).

## 5.4 Sprachmittlungskompetenz überprüfen

Wenn Sie dieses Teilkapitel gelesen haben,

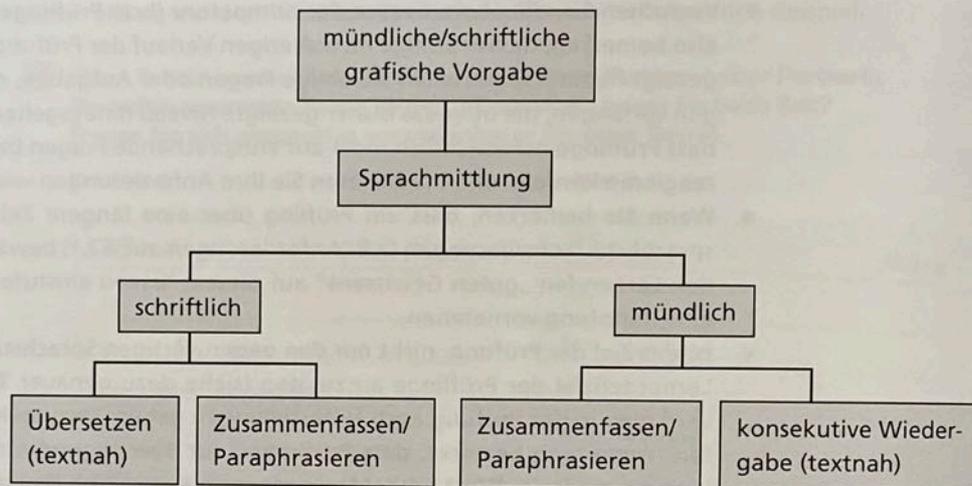
- können Sie entscheiden, mit welchen Aufgabenformaten Sie welche Aspekte der Sprachmittlungskompetenz überprüfen können,
- wissen Sie, worauf Sie bei der Überprüfung der Sprachmittlungskompetenz besonders achten sollten.

In letzter Zeit gerät die Sprachmittlungskompetenz immer stärker in den Blick. Es geht dabei darum, fremd- oder ersprachliche 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, 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.

Bevor wir Ihnen einige Beispiele für die Überprüfung von Sprachmittlungskompetenz geben, möchten wir Sie zunächst nach eigenen Ideen fragen.

#### Aufgabe 41

**Skizzieren Sie mögliche Aufgabenformate, mit denen Sie das Testkonstrukt überprüfen können. Hinweise finden Sie in der Grafik zu den Merkmalen von Sprachmittlung.**

#### Aufgabenformat auswählen

Wir geben Ihnen nun einige mögliche Formate für die Überprüfung von Sprachmittlungskompetenz.

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):

#### Beispiel

##### 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.

#### Literatur zum Weiterlesen

Weitere Informationen und Literaturhinweise enthält der kurze Lexikoneintrag „Sprachmittlung“ von Caspari (2008). Hinweise speziell für die Sekundarstufe I gibt Kolb (2009) und für die Sekundarstufe II LISUM (2006). Beispiele für typische Sprachmittlungsaktivitäten enthält EDK (2011, Kap. 1.4.1). Die genannten Publikationen sind alle im Internet zugänglich.

## 5.5 Sprachliches Wissen überprüfen: Lexik und Grammatik

Wenn Sie dieses Teilkapitel gelesen haben,

- kennen Sie einige Aufgabenformate, mit denen Sie bestimmte Aspekte lexikalischer und grammatikalischer Kompetenz überprüfen können,
- wissen Sie, worauf Sie bei der Überprüfung der lexikalischen und grammatikalischen Kompetenz besonders achten sollten.

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 (siehe Teilkapitel 4.1). Es gibt allerdings auch standardisierte Tests, die die Verfügbarkeit sprachlicher Mittel explizit in einem eigenen Teilstest prüfen. Dies ist z.B. in der Prüfung *telc Test Deutsch B1+ Beruf* der Fall (siehe im Modelltest den Testteil „Sprachbausteine“).

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.

### Aufgabe 42

**Stellen Sie aus Ihrer Erfahrung heraus einige Aufgabenformate zusammen, die Ihnen für die Überprüfung von Lexik und Grammatik geeignet erscheinen. Überlegen Sie dabei, inwieweit das jeweilige Format handlungsorientiert ist.**

Wahrscheinlich haben Sie solche Beispiele genannt wie das Suchen von fremdsprachlichen Entsprechungen zu vorgegebenen erstsprachlichen Wörtern oder Ausdrücken. Damit will man häufig nur überprüfen, ob die im Unterricht behandelte Lexik auch gelernt wurde. Weiterhin haben Sie wahrscheinlich das Format Umformungsaufgabe oder auch Lückentest erwähnt. Entsprechende Aufgaben testen Handlungskompetenzen jedoch nur sehr eingeschränkt.

#### 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.

#### Aufgabe 43

Sehen Sie sich die Lückenaufgabe genauer an.

a) Was müssen die Lernenden in den Lücken ergänzen?

---

b) Was müssen Ihrer Meinung nach die Lernenden wissen, um die Lücken ergänzen zu können?

---

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 verständ-

lich 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,	<i>geehrte</i> 01
heute ich habe meine Zulassung zum Studium an der Universität	<i>habe ich</i> 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 Bouzigues</i>	

(Modellsatz 4 des *Goethe-Zertifikats B2*: [http://www.goethe.de/lrn/pro/gb2/B2\\_Modellsatz\\_04.pdf](http://www.goethe.de/lrn/pro/gb2/B2_Modellsatz_04.pdf), S. 15)

#### Aufgabe 44

Welches ist Ihrer Meinung nach das in Beispiel 3 von den Prüfungsautoren angezielte Testkonstrukt?

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.

#### Hinweise zum Weiterlesen

Zum Überprüfen grammatikalischer und lexikalischer Kompetenzen siehe z.B. Alderson/Cseresznyés (2003), Purpura in Kunnan (2014) und Read in Coombe u.a. (2012, Kap. 29).

## 5.6 Soziopragmatische und interkulturelle Kompetenzen überprüfen

Wenn Sie dieses Teilkapitel gelesen haben,

- kennen Sie einige Aufgabenformate, mit denen Sie bestimmte Aspekte soziopragmatischer und interkultureller Kompetenz überprüfen können,
- wissen Sie, worauf Sie bei der Überprüfung soziopragmatischer und interkultureller Kompetenz besonders achten sollten.

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

#### Beispiel

##### 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:

- A: Ach, das stimmt doch gar nicht.
- B: Oh danke, mir gefällt's auch sehr gut.
- C: Ich sehe doch in jedem T-Shirt gut aus.
- 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

#### Beispiel

##### 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:

- A: Entschuldigung Frau, wo ist bitte das historische Rathaus?
- B: Dame, wo ist bitte das historische Rathaus?
- C: Entschuldigung, wo ist bitte das historische Rathaus?
- 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 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:

**Beispiel****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.

**Aufgabe 45**

**Entwickeln Sie nach dem Muster der Aufgabenbeispiele, die Sie gesehen haben, eine Prüfungsaufgabe, mit der Sie soziopragmatisches Wissen überprüfen. Wählen Sie dafür eine Situation aus, in der man sich in Deutschland anders verhält als in Ihrem Land.**

**Literatur zum Weiterlesen**

Weiterführende Hinweise zur Evaluation soziopragmatischer und interkultureller Kompetenzen finden Sie in Hu (2008), Dervin (2010) und Roever in Kunnan (2014).

## 5.7 Prüfungsaufgaben selbst erstellen

Sie haben sich in diesem Kapitel schon sehr viel Gedanken über Testkonstrukte und die jeweils angemessenen Formate für Prüfungsaufgaben gemacht und viele Beispiele, Hinweise und Empfehlungen für die Entwicklung von Prüfungsaufgaben bekommen. Nun sollen Sie selbst eine Prüfungsaufgabe für eine von Ihnen ausgewählte Lernergruppe entwickeln und dabei den ganzen Prozess der Aufgabenentwicklung durchlaufen.

Wenn Sie die Prüfungsaufgabe entwickelt haben, dann

- haben Sie ein tiefer gehendes Verständnis davon, was es bezogen auf eine bestimmte Lernergruppe konkret bei der Entwicklung von Prüfungsaufgaben – insbesondere zum Leseverstehen und Sprechen – zu beachten gilt,
- können Sie die erworbenen Kompetenzen auch auf die Entwicklung von Prüfungsaufgaben für andere Kontexte übertragen.

Sie können in diesem Kapitel entweder eine Prüfungsaufgabe für eine Ihrer Lernergruppen erstellen oder – falls Sie im Moment nicht unterrichten – sich eine fiktive Lernergruppe vorstellen, für die Sie die Prüfungsaufgabe konzipieren. Wir beschreiben im Folgenden eine Reihe von Arbeitsschritten, die Ihnen Anhaltspunkte für die Konzipierung der Prüfung bieten. Dabei sollten Sie sich darüber im Klaren sein, dass die einzelnen Schritte von der logischen Abfolge her nicht in jedem Fall genau in der angegebenen zeitlichen Reihenfolge durchlaufen werden müssen. Da sich die Schritte beim Prüfen der rezeptiven und der produktiven Kompetenzen zum Teil erheblich unterscheiden, präsentieren wir Ihnen sowohl ein Beispiel für das Prüfen des Leseverstehens als auch ein Beispiel für das Prüfen der Sprechkompetenz. Wir beschränken uns dabei auf die Aspekte, die in Ihrem Kontext voraussichtlich von besonderer Bedeutung sind. Bei der Entwicklung von Aufgaben für standardisierte (High-Stakes-)Tests, wie z.B. den *Goethe-Zertifikatsprüfungen* oder dem *Deutschtest für Zuwanderer*, sind natürlich noch weitere Aspekte zu beachten.

Entscheiden Sie sich an dieser Stelle, ob Sie eine Prüfungsaufgabe zum Leseverstehen oder eine zum Sprechen entwickeln möchten und bearbeiten Sie entweder das Teilkapitel 5.7.1 oder das Teilkapitel 5.7.2. In der Prüfungsaufgabe zum Leseverstehen haben wir auch detaillierte Hinweise zur Auswertung und zur Ermittlung von Testwerten, Schwierigkeiten und Trennschärfen gegeben. Hierbei müssen Sie auch zählen und elementar rechnen. Dies ist bei der Entwicklung der Prüfungsaufgabe zum Sprechen nicht nötig.

### 5.7.1 Prüfungsaufgabe zum Leseverstehen

Wir zeigen Ihnen in diesem Teilkapitel anhand von 16 Schritten, 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. Zur Bestimmung des GER-Niveaus können Sie z.B. auf die Skala „Leseverstehen allgemein“ aus Kapitel 4.4.2 des GER zurückgreifen. Die Skala finden Sie unter: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040202.htm#a>

Da die Skalen des GER für Erwachsene konzipiert sind, sollte Ihre Zielgruppe in diesem Fall nicht zu jung sein. Wenn Sie jüngere Lernende unterrichten, könnten Sie z.B. auf die Selbsteinstufungsskalen aus einem der Europäischen Sprachenportfolios für Kinder oder Jugendliche zurückgreifen (siehe Teilkapitel 2.2 und 6.2.1).

### Aufgabe 46

Beschreiben Sie Ihre Lernergruppe. Ergänzen Sie die Tabelle.

Meine Lernergruppe	
ist sprachlich eher heterogen.	<input type="checkbox"/>
ist sprachlich eher homogen.	<input type="checkbox"/>
ist auf der GER-Skala „Leseverstehen allgemein“ ungefähr auf dem Niveau	

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.

## Aufgabe 47

Welche spezifischen Aspekte des Leseverstehens möchten Sie bei Ihren Lernenden erfassen? Kreuzen Sie an.

Ich will wissen, ob meine Lernenden	
den Text Wort für Wort detailliert verstehen (Detailverstehen des gesamten Textes).	<input type="checkbox"/>
einen ungefähren Eindruck vom Textinhalt haben (Globalverstehen).	<input type="checkbox"/>
bestimmte von mir vorgegebene Informationen aus dem Text entnehmen können (selektives Verstehen von Einzelinformationen).	<input type="checkbox"/>
die wesentlichen Informationen eines Textes genau verstehen (Detailverstehen).	<input type="checkbox"/>
...	<input type="checkbox"/>

Damit wir Sie bei der Erstellung der Aufgabe im Folgenden weiter unterstützen können, muss in dieser Phase eine Festlegung auf ein bestimmtes Testkonstrukt erfolgen. Wir schlagen daher vor, dass Sie überprüfen, ob Ihre Lernenden in der Lage sind, die wesentlichen Informationen eines Textes im Detail zu verstehen.

#### 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.

## Aufgabe 48

Welche Aufgabenformate eignen sich für die Überprüfung der Kompetenz „die wesentlichen Informationen eines Textes im Detail verstehen“ in Ihrer Lernergruppe?

Es eignen sich:

---

Wir schlagen für das weitere Vorgehen vor, dass Sie das Format „Kurzantworten auf Fragen zum Text“ benutzen. Kurzantworten haben im Vergleich zu MC-Aufgaben den Vorteil, dass sie leichter zu erstellen sind. Im Vergleich zu Ja/Nein-Aufgaben haben sie den Vorteil, dass sie keine 50% Ratewahrscheinlichkeit haben. Sie haben allerdings den Nachteil, dass die Auswertung vergleichsweise aufwändig ist.

#### 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 (siehe auch in Teilkapitel 3.2 Vermeidung von konstruktirrelevanter Varianz).

**Aufgabe 49**

Suchen Sie, z.B. im Internet, nach drei nicht zu langen Lesetexten, die sich für Ihre Gruppe eignen. Geben Sie die genaue Quelle an.

Lesetexte, die ich in der Prüfung verwenden könnte:	
1.	
2.	
3.	

**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.

**Aufgabe 50**



Gehen Sie für sich – oder besser zusammen mit zumindest einer weiteren Person – die Texte durch und notieren Sie dabei in Stichpunkten die wichtigsten Informationen.

Die wichtigsten Informationen aus Text 1:

---

Die wichtigsten Informationen aus Text 2:

---

Die wichtigsten Informationen aus Text 3:

---

**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.

## Aufgabe 51

Entscheiden Sie sich für einen Lesetext, den Sie in der Prüfung verwenden werden. Begründen Sie Ihre Entscheidung.

Ausgewählter Text:

---

Begründung:

---

### 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 (siehe auch Teilkapitel 3.8). 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.

## Aufgabe 52

Erstellen Sie zu dem ausgewählten Text Ihre Items, indem Sie zu den vorher notierten relevanten Textinformationen (siehe Aufgabe 50) jeweils eine Prüfungsfrage stellen.

Item	Prüfungsfrage
1	
2	
3	
4	
5	

## Aufgabe 53

Formulieren Sie für jede Prüfungsfrage die Kurzantworten, die Sie als korrekt bewerten möchten.

Prüfungsfrage	als korrekt zu bewertende Lösung (Kurzantwort/en)
1	
2	
3	
4	
5	

### 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.

## Aufgabe 54

Setzen Sie die Prüfungsaufgabe in Ihrem Unterricht ein und notieren Sie, inwiefern die Lernenden mit der Aufgabe zurechtkamen.

Meine Erfahrung mit der von mir gestellten Prüfungsaufgabe	ja	nein
1. Die Aufgabenstellung war verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Die Schwierigkeit erschien insgesamt angemessen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Die Zeit war ausreichend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 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.

Wir illustrieren die Dokumentation der Item-Lösungen anhand einer Tabelle mit den Daten von 10 fiktiven Lernenden:

Lernende	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Alejandro	0	0	0	1	1
Brigitte	1	1	0	1	1
Maria	1	1	1	0	1
Martha	1	1	0	0	1
Josef	1	0	1	0	1
Juan	1	0	0	0	0
Karin	1	1	1	1	1
Paul	1	1	0	0	1
Miriam	0	0	0	0	1
Nicole	1	1	0	1	1

Die Zahl 1 zeigt an, dass das Item von der Lernerin / dem Lerner korrekt gelöst wurde, die Zahl 0, dass die Lösung falsch war. Die Verwendung der Zahlen 1 und 0 zur Bezeichnung der Korrektheit der Lösungen hat den Vorteil, dass man für weitere Berechnungen auch ein Tabellenkalkulationsprogramm wie Microsoft Excel oder auch die Rechen- und Sortierfunktionen in Microsoft Word verwenden kann. Wenn Sie sich allerdings nur einen ersten schnellen Überblick über das Funktionieren Ihrer Items verschaffen wollen, dann reicht es völlig, wenn Sie die korrekten Lösungen z.B. mit einem Kreuz kennzeichnen.

### 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.

Wir wissen, dass insbesondere die Bestimmung der Trennschärfe nicht ganz einfach zu verstehen ist. Wir stellen deshalb den Schritt 14 etwas ausführlicher dar. Sie sollten sich allerdings darüber im Klaren sein, dass bei lediglich 10 Lernenden (siehe die Daten in Schritt 13) nur sehr grobe Tendenzen erkennbar sind. Wenn Sie sich in Bezug auf die Qua-

lität Ihrer Items einigermaßen sicher sein wollen, dann benötigen Sie eine deutlich größere Lernergruppe.

Die Testwerte (Rohpunktwerte) der Lerner lassen sich leicht durch Auszählen oder durch Summieren (mit Excel, Word) ermitteln. So hat z.B. Alejandro in der obigen Tabelle den Testwert 2 (Item 4 und Item 5 sind korrekt gelöst). Sie ermitteln die Testwerte also, indem Sie in der obigen Tabelle die Zahlen in jeweils horizontaler Richtung addieren und die Zeilensummen notieren.

Die Schwierigkeit bzw. Leichtigkeit einer Prüfungsfrage ist ebenfalls schnell ermittelt, indem Sie die Gesamtzahl der korrekten Lösungen eines Items zur Gesamtzahl der Testteilnehmenden ins Verhältnis setzen:

$$\text{Schwierigkeit} = \frac{\text{Gesamtzahl der korrekten Lösungen eines Items}}{\text{Gesamtzahl der Testteilnehmenden}}$$

Wenn also z.B. 16 von 20 Lernenden ein Item korrekt bearbeitet haben, dann beträgt die Schwierigkeit  $16/20 = 0,80$  (die Lösungshäufigkeit beträgt 80%; das Item ist sehr leicht). Entsprechend der vorangehenden Formel liegt die Schwierigkeit stets zwischen 0 und 1, und ein Item ist umso leichter, je höher der ermittelte Indexwert ist. Deswegen wird der obige Schwierigkeitsindex zuweilen auch als Leichtigkeitsindex bezeichnet.

Mithilfe eines Tabellenkalkulationsprogramms berechnen Sie die Schwierigkeit eines Items, indem Sie die Werte je Item addieren (d.h. jeweils die Spaltensumme bilden) und die Summe durch die Zahl der Prüfungsteilnehmenden dividieren. Die Ergebnisse dieser Berechnungen sind in der untersten Zeile der folgenden Tabelle aufgeführt. In der Tabelle sind die Lernenden anhand der Anzahl der korrekten Antworten, d.h. anhand ihres Testwertes in absteigender Reihenfolge angeordnet, stärkere Lernende sind oben und die schwächeren unten. Das Ermitteln des Testwertes und das Erstellen einer absteigenden Anordnung geht am schnellsten, wenn Sie die Summenfunktion und die Sortierfunktion z.B. in Excel oder Word benutzen.

Lernende	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Testwert
Karin	1	1	1	1	1	5
Brigitte	1	1	0	1	1	4
Maria	1	1	1	0	1	4
Nicole	1	1	0	1	1	4
Alejandro	1	0	0	1	1	3
Josef	1	0	1	0	1	3
Paul	1	1	0	0	1	3
Martha	1	0	0	0	1	2
Juan	1	0	0	0	0	1
Miriam	0	0	0	0	1	1
Schwierigkeit	0,9	0,5	0,3	0,4	0,9	0,6

Ein Blick auf die Schwierigkeitswerte in der Tabelle zeigt, dass Item 1 und Item 5 anscheinend sehr leicht sind und sich nur sehr eingeschränkt für eine Gesamtdifferenzierung in der Gruppe eignen. Für eine Differenzierung zwischen den kompetenteren Lernern ist ein solch leichtes Item völlig ungeeignet. Die Schwierigkeit des gesamten Tests liegt bei 0,6; das bedeutet, dass die Lernenden durchschnittlich 60% der Items richtig gelöst haben. Bei der geringen Anzahl von Prüfungsteilnehmenden sind entsprechende Aussagen allerdings mit einer großen Unsicherheit behaftet: Schon bei Hinzunahme nur weniger weiterer Personen mit deutlich anderen Leistungsdaten können sich die Schwierigkeitswerte erheblich ändern.

**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.

In unserem Beispiel ist das Item 2 sehr trennscharf. Lernende, die das Item korrekt lösen, haben zumeist einen hohen Testwert und Lernende, die das Item nicht lösen, haben zumeist einen niedrigen Testwert. Wird jedoch ein Item, wie z.B. das Item 1 (oder das Item 5), von den Stärkeren und den Schwächeren gleichermaßen korrekt oder nicht korrekt gelöst, ist es nicht trennscharf. Dabei gilt, dass Items mit einer mittleren Schwierigkeit tendenziell trennschärfer sind als extrem leichte oder extrem schwierige Items. Einen Index (Zahlenwert; Koeffizient) für die Trennschärfe eines Items erhalten Sie, wenn Sie die Differenz aus der Schwierigkeit im oberen Drittel und im unteren Drittel bilden. Bei 10 Lernenden entspricht ein Drittel jeweils der Zahl 3 (abgerundet). Für das Item 2 erhalten wir auf diese Weise den Maximalwert:  $3/3 - 0/3 = 1,0$ . Für das Item 1 dagegen lediglich  $3/3 - 2/3 = 0,33$ .

Die Trennschärfe soll in der Regel größer als 0,3 sein. Sie sollten sich allerdings darüber im Klaren sein, dass eine Bestimmung der Trennschärfe anhand des oberen und unteren Drittels bei kleineren Gruppen nicht sehr zuverlässig ist und nur einen sehr groben Anhaltspunkt liefern kann. Sie sollten in einem solchen Fall daher besser alle Prüflinge bei der Ermittlung der Trennschärfe berücksichtigen. Bei standardisierten Tests wird die Trennschärfe stets anhand relativ großer Gruppen ermittelt (mindestens 100 Prüflinge). Etwas genauer lässt sich bei kleinen Stichproben die Trennschärfe anhand der Korrelation zwischen den 0-1-Werten der Lernenden beim jeweiligen Item und ihrem Testwert ermitteln. In Excel können Sie dazu die Funktion KORREL (in der englischen Version CORREL) benutzen.

Außerdem hängt die Zuverlässigkeit der Trennschärfekoeffizienten auch von der Zuverlässigkeit der Testwerte ab. Ein Testwert ist tendenziell umso zuverlässiger, je mehr Items man zu seiner Bestimmung verwendet hat. Man muss sich deshalb stets fragen, ob die zur Bestimmung der Trennschärfe herangezogenen Testwerte auch verlässlich sind.

**Aufgabe 55**

**Analysieren Sie die Items der Prüfung, die Sie gestellt haben. Benutzen Sie dazu die folgende Tabelle.**

- a) Ordnen Sie die Lernenden absteigend entsprechend der Anzahl ihrer korrekten Lösungen (Testwert).

Lernende	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Testwert
Lerner/in 1						
Lerner/in 2						
Lerner/in 3						
Lerner/in 4						
Lerner/in 5						
...						
...						
Schwierigkeit						

- b) Bewerten Sie die Schwierigkeit und Trennschärfe der Items und die Schwierigkeit der Gesamtprüfung.

Die Schwierigkeit der Items meiner Prüfung war:

Item 1:                      Item 2:                      Item 3:                      Item 4:                      Item 5:

---

Die Schwierigkeit meiner Prüfung insgesamt war:

---

Folgende Items waren sehr trennscharf:

---

Folgende Items waren wenig trennscharf:

---

### 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.

#### Aufgabe 56

**Bewerten Sie Ihre Lernenden. Gehen Sie dabei folgendermaßen vor:**

- Ordnen Sie jedem Item eine Punktzahl zu.
- Definieren Sie die Bestehensgrenze und die Punktzahlintervalle.
- Ordnen Sie den Intervallen Noten zu.

Item	Punktzahl	Note	Bestehensgrenze
			bestanden
			nicht bestanden

#### 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.

#### 5.7.2 Prüfungsaufgabe zum interaktiven Sprechen

Wir zeigen Ihnen in diesem Teilkapitel anhand von 11 Schritten, wie Sie eine Prüfungsaufgabe zum interaktiven Sprechen von Grund auf entwickeln können. Um Sie in allen Phasen begleiten zu können, müssen wir Ihnen allerdings in den Schritten 2, 3 und 4 einige Vorgaben zum Testkonstrukt und zu den Prüfungsaufgaben machen. Wir gehen im Folgenden kleinschrittig vor und erinnern Sie an wesentliche Aspekte, die wir in den vorigen Kapiteln bereits behandelt haben.

#### 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 ausge-

wählte Gruppe sollte möglichst mindestens auf Niveau A2 liegen, damit Sie eine sinnvolle Aufgabe zur interaktiven Sprechkompetenz erstellen können. Zur Bestimmung des GER-Niveaus können Sie z.B. auf die Skala „Mündliche Interaktion allgemein“ aus Kapitel 4.4.3.1 des GER zurückgreifen. Die Skala finden Sie unter: <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/4040301.htm#a>.

Natürlich können Sie die Lernenden auch um eine Selbstevaluation bitten (siehe dazu Teilkapitel 6.2.1).

Beachten Sie bei der Einstufung Ihrer Lernergruppe, dass die Skalen des GER mit Blick auf ältere Jugendliche und erwachsene Lernende konzipiert sind. Wenn Sie jüngere Lernende unterrichten, könnten Sie z.B. auf die Selbsteinstufungsskalen aus einem der Europäischen Sprachenportfolios für Kinder oder Jugendliche zurückgreifen (siehe Teilkapitel 2.2 und 6.2.1).

**Aufgabe 57**

**Beschreiben Sie Ihre Lernergruppe. Ergänzen Sie dazu die Tabelle.**

Meine Lernergruppe	
ist sprachlich eher heterogen.	<input type="checkbox"/>
ist sprachlich eher homogen.	<input type="checkbox"/>
ist auf der GER-Skala „Mündliche Interaktion allgemein“ ungefähr auf dem Niveau	

**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.

**Aufgabe 58**

**Welche spezifischen Aspekte der interaktiven Sprechkompetenz möchten Sie bei Ihren Lernenden erfassen? Kreuzen Sie an.**

Ich will wissen, ob meine Lernenden	
ein vorbereitetes Rollenspiel sprachlich korrekt reproduzieren können.	<input type="checkbox"/>
in der Interaktion ihren Partner verstehen und angemessen reagieren können.	<input type="checkbox"/>
spontan sprachlich auf vorbereitete Fragen eines Partners reagieren können.	<input type="checkbox"/>
gemeinsam mit einem Partner die Lösung eines Problems aushandeln können (z.B. sich für einen Film entscheiden, den man sich gemeinsam ansehen möchte).	<input type="checkbox"/>
das Gespräch partnerbezogen gestalten können (z.B. höfliches Einbringen der eigenen Person in das Gespräch).	<input type="checkbox"/>
ein Gespräch adäquat beginnen und beenden können.	<input type="checkbox"/>

Wahrscheinlich ist Ihnen bei der Bearbeitung der Aufgabe aufgefallen, dass hier keinesfalls nur „reine“ Sprechkompetenzen getestet werden, sondern dass in einer mündlichen Interaktion natürlich immer auch das Hörverstehen eine Rolle spielt.

Damit wir Sie bei der Erstellung Ihrer Prüfungsaufgabe weiter unterstützen können, muss eine Festlegung auf ein bestimmtes Konstrukt erfolgen. Wir schlagen vor, dass Sie überprüfen, ob Ihre Lernenden etwas mündlich aushandeln können. Sie wollen dabei im Einzelnen überprüfen, ob die Prüflinge Fragen stellen und beantworten können, ob sie Informationen austauschen und persönliche Meinungen ausdrücken können und ob sie sich sprachlich auf etwas einigen können.

### Schritt 3: Festlegung des Prüfungsformats

Überlegen Sie sich, welche Formate sich Ihrer Meinung nach für die Überprüfung des Konstrukts „etwas mündlich aushandeln können“ eignen. Sehen Sie sich dazu die Teilkapitel 3.7 und 5.3 noch einmal an.

#### Aufgabe 59

**Welche Aufgabenformate eignen sich für Ihre Lernergruppe, um die Kompetenz „etwas mündlich aushandeln können“ zu überprüfen?**

Es eignen sich

---

Wir schlagen vor, dass Sie das Ihnen bereits bekannte Format „Paarprüfung anhand von Vorgaben“ benutzen. Eine mögliche Alternative wäre z.B. eine Gruppenprüfung mit drei Lernenden. Vorgaben können u.a. Bilder, Situationsbeschreibungen, Rollenbeschreibungen, Inserate zu Praktikumsstellen, Film- oder Konzertankündigungen, Sportereignisse oder andere Events sein.

Eine realitätsnahe Aufgabe zur Überprüfung der Kompetenz „etwas mündlich aushandeln können“ kennen Sie ja schon aus der *Prüfung Interaktion* mit Potiguar und Denise in Aufgabe 36, in der die beiden Prüflinge anhand von Inseraten eine Entscheidung über eine Wohnung treffen sollen. Ein anderes Beispiel wäre das Planen eines gemeinsamen Festes. Das Beispiel einer mündlichen Prüfung zum Zertifikat B1, bei der einer der beiden muttersprachlichen Prüfenden die Rolle eines Kommunikationspartners übernimmt, finden Sie unter: <http://www.youtube.com/watch?v=llwoj2E1ciU>



### 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 (siehe auch die Hinweise zur Vermeidung von konstruktirrelevanter Varianz in Teilkapitel 3.2).

#### Aufgabe 60

**Beschreiben Sie, was Ihre Prüflinge in den beiden Prüfungsaufgaben genau tun sollen.**

Beispiel:

Die Paare sollen sich aufgrund von Filmankündigungen für einen Film entscheiden.

Prüfungsaufgabe 1:

Die Prüflinge sollen

---

Prüfungsaufgabe 2:  
Die Prüflinge sollen

---

### Schritt 5: Materialauswahl

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

Aufgabe 61

**Wählen Sie Materialien aus, die Sie in den beiden Prüfungsaufgaben verwenden wollen.**

Meine Materialien für die Prüfungsaufgabe 1:

---

Meine Materialien für die Prüfungsaufgabe 2:

---

### 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 Beliebiges reden.

#### Beispiel:

Sie erstellen zwei unterschiedliche Listen mit je vier Filmankündigungen, die dann den Partnern gegeben werden.

Aufgabe 62

**Bereiten Sie die ausgesuchten Materialien für die beiden Prüfungsaufgaben so auf, dass Ihre Lernenden sie als Gesprächsanlass nutzen können.**

Meine Vorgaben (Materialien) für die Prüflinge in Prüfungsaufgabe 1:

---

Meine Vorgaben (Materialien) für die Prüflinge in Prüfungsaufgabe 2:

---

### 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 (siehe Teilkapitel 3.8). 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.

### Aufgabe 63

Formulieren Sie die Arbeitsanweisungen.

Arbeitsanweisung für Prüfungsaufgabe 1:

---

Arbeitsanweisung für Prüfungsaufgabe 2:

---

### 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 (siehe Kapitel 4). 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. Sie können natürlich auch Bewertungsraster wie das zur mündlichen Sprachproduktion aus Teilkapitel 4.1 benutzen und es hinsichtlich der Kriterien oder auch der Punktevergabe modifizieren. Am besten vereinfachen Sie es ein wenig.

### Aufgabe 64

Erstellen Sie ein Bewertungsraster für Ihre Prüfungsaufgabe 1 oder 2.

Punkte	Aussprache/ Intonation	...	Interaktion	sprachliche Korrektheit
3	Artikuliert und betont meist verständlich und korrekt.			
2			Reagiert noch angemessen in vorhersehbaren Gesprächssituationen.	
1				
0				völlig unzureichend

Punktzahl: \_\_\_\_\_

Note: \_\_\_\_\_

### 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.

#### Aufgabe 65

**Setzen Sie die erstellten Prüfungsaufgaben in Ihrem Unterricht ein und überprüfen Sie, inwieweit die Lernenden damit zurechtkommen. Gibt die Aufgabe z.B. genügend Anlass zum Sprechen? Ist die Aufgabe im Schwierigkeitsgrad angemessen?**

Meine Erfahrungen mit der von mir erstellten Prüfungsaufgabe 1:

---

Meine Erfahrungen mit der von mir erstellten Prüfungsaufgabe 2:

---

### 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.

**Aufgabe 66**

**Bewerten Sie Ihre Lernenden unabhängig voneinander. Benutzen Sie dabei das Raster, das Sie in Aufgabe 64 erstellt haben. Tragen Sie anschließend die Gesamtpunktzahl jeder Lernerin / jedes Lerner in die folgende Tabelle ein. Vergeben Sie auch noch eine Note.**

Name der Lernerin / des Lerner	Gesamtpunktzahl	Note
1		
2		
3		
4		
...		

**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 besondere 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.

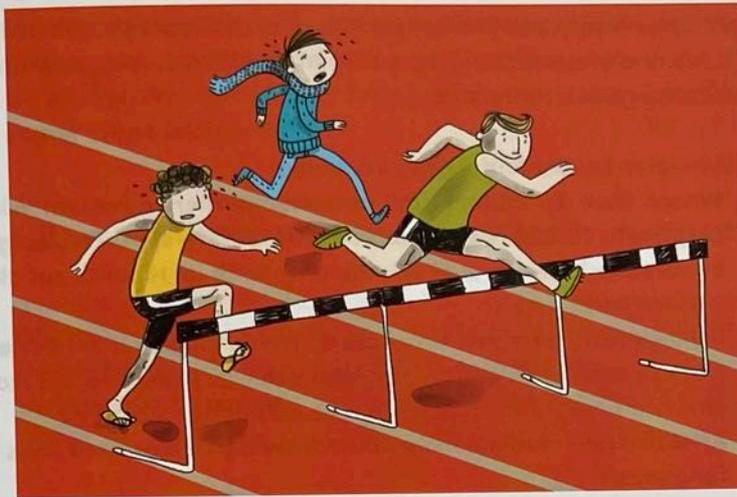
## 5.8 Erfolgschancen bei Prüfungen erhöhen: Sinnvolle Test-Taking-Strategien vermitteln

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.

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- wissen Sie, mit welchen Strategien Ihre Lernenden Prüfungen erfolgreich bewältigen können,
- können Sie Ihren Lernenden dabei helfen, diese Strategien zu entwickeln.

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



Entsprechende Test-Taking-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.

## Aufgabe 67

Welche der Aussagen sind Beispiele für eher sinnvolle, welche für wenig sinnvolle Test-Taking-Strategien? Begründen Sie Ihre Entscheidung.

Aussagen zu Test-Taking-Strategien	eher sinnvoll	weniger sinnvoll	Begründung
1. Wenn ich eine Ankreuzaufgabe sehe, dann setze ich nur ein Kreuz, wenn ich mir ganz sicher bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
2. Bei einer längeren Schreibaufgabe konzentriere ich mich bei der letzten Durchsicht vor allem auf die Fehler, von denen ich weiß, dass ich sie häufig mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
3. Bei einer Hörverstehensaufgabe achte ich bei den Kurzantworten auch auf die richtige Schreibung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
4. Bei einer Leseverstehensaufgabe lese ich erst die Fragen zum Text und dann den Text selbst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
5. In einer Prüfung versuche ich, möglichst alle Aufgaben zu bearbeiten und nicht zu lange bei einer Aufgabe zu verweilen, die mir besondere Probleme bereitet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
6. Nach einem Test will ich nicht mehr wissen, was ich falsch gemacht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
7. Wenn in einer Leseverstehensaufgabe nach Details gefragt wird, dann versuche ich zwar, den Text zu überfliegen und ungefähr zu verstehen, aber ich konzentriere mich in erster Linie auf die Details.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
8. Da ich weiß, dass in einer Hörverstehensaufgabe die Fragen meistens dem Textverlauf folgen, beantworte ich die Fragen auch in der gegebenen Reihenfolge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
9. Da ich Prüfungsangst habe, versuche ich mich vor jeder Prüfung zu entspannen (z.B. durch Joggen, Musik hören, Schokolade essen).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10. In der Nacht vor einer Prüfung sehe ich noch einmal den gesamten Lernstoff durch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Wahrscheinlich haben Sie festgestellt, dass die Strategien, die wir hier beispielhaft aufgeführt und in den Lösungsvorschlägen diskutiert haben, sehr unterschiedliche Aspekte von Prüfungen betreffen.

### 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/Reich 2010, 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.

#### Literatur zum Weiterlesen



Vertiefende Informationen zu Test-Taking-Strategien finden Sie in englischer Sprache z.B. bei Cohen in Coombe u.a. (2012, Kapitel 11) und auf Deutsch bei Kleppin/Reich (2010). Allgemeine Hinweise zu Test-Taking-Tipps finden Sie unter: <http://www.testtakingtips.com>

**Zusammenfassung**

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.

**5.9 Optimierung der eigenen Prüfungspraxis**

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben, dann wissen Sie,

- wie Sie Ihre Prüfungspraxis reflektieren können,
- in welchen Bereichen Sie etwas verändern könnten.

Abschließend wollen wir Ihnen Leitfragen zu Ihrer Prüfungspraxis auf den Weg geben, und zwar in Form einer Checkliste.

**Fragen zu meiner Prüfungspraxis**

		trifft zu
1.	Orientiere ich mich bei meinen Prüfungen an den relevanten Curricula und Vorgaben und nicht nur z. B. an den eingesetzten Materialien, die möglicherweise nicht immer oder nicht mehr den aktuellen Vorgaben entsprechen?	<input type="checkbox"/>
2.	Überprüfe ich möglichst breit die Kompetenzen, die ich auch in meinem Unterricht fördern möchte? Wenn also ein wesentliches Ziel meines Unterrichts die Entwicklung kommunikativer Kompetenz ist, setze ich z. B. zusätzlich zu schriftlichen Prüfungen auch vergleichsweise aufwändige mündliche Prüfungen ein?	<input type="checkbox"/>
3.	Nutze ich eine Vielzahl von möglichen Aufgabenformaten, um auch den individuellen Unterschieden meiner Lernenden gerecht zu werden?	<input type="checkbox"/>
4.	Nutze ich – so weit möglich – auch Aufgaben, die von den Prüflingen als echte lebensweltliche Aufgaben wahrgenommen werden (z. B. Aushandeln von für die Lernenden bedeutsamen Entscheidungen)?	<input type="checkbox"/>
5.	Sind meine Anforderungen in Prüfungen möglichst realistisch, damit meine Lernenden z. B. nicht demotiviert werden?	<input type="checkbox"/>
6.	Setze ich auch formative Verfahren ein, damit meine Lernenden ihren Lernprozess verfolgen können und ihre Lernfortschritte wahrnehmen können?	<input type="checkbox"/>
7.	Sind meine Rückmeldungen zu Prüfungsergebnissen so transparent und informativ, dass meine Lernenden auch im Hinblick auf ihr weiteres Lernen profitieren?	<input type="checkbox"/>
8.	Gebe ich in hinreichendem Maße positive, motivierende Rückmeldungen zu den Prüfungsergebnissen? Sage ich z. B., was gut oder auch besser als bei einer vorangehenden Prüfung ist?	<input type="checkbox"/>
9.	Berücksichtigen meine Bewertungskriterien auch (curriculare) Vorgaben wie Handlungsorientierung oder kommunikativen Erfolg?	<input type="checkbox"/>
10.	Kennen meine Lernenden die Bewertungskriterien, die ich bei Prüfungen zu produktiven Kompetenzen verwende (Transparenz)?	<input type="checkbox"/>
11.	Rege ich meine Lernenden auch zur Selbstevaluation an, damit sie in Zukunft besser ihr eigenes Lernen steuern können?	<input type="checkbox"/>
12.	Bespreche ich mit meinen Lernenden auch Prüfungen, Vorgehen in Prüfungen oder auch Ängste, damit Lernende in Zukunft mit Prüfungen besser umgehen können?	<input type="checkbox"/>

Je häufiger Sie solche Leitfragen mit „trifft zu“ beantworten können, desto eher dürften sich Ihre Prüfungen auch positiv auf Ihren Unterricht auswirken (positiver Washback, siehe Teilkapitel 3.4). Wenn Sie z.B. in der obigen Checkliste die 2. Frage mit „trifft zu“ beantworten, dann bedeutet dies: Sie bemühen sich um ein möglichst breites Überprüfen von Kompetenzen. Dies verhindert dann auch, dass Sie im Unterricht nur noch ganz eng die Kompetenzen fördern, die die Lernziele und Inhalte der Prüfungen sind, und führt dazu, dass im Zuge der Vorbereitung auf den Test eine breite Palette von Kompetenzen gefördert wird.

**Aufgabe 68**

**Reflektieren Sie Ihre eigene Prüfungspraxis anhand dieser Checkliste. Setzen Sie immer dann ein Kreuzchen, wenn Sie diese Aspekte bereits in Ihrer Praxis berücksichtigen.**

Wenn Sie beim Ausfüllen der Checkliste häufig kein Kreuzchen setzen konnten, dann nehmen Sie dies zum Anlass, Ihre Prüfungspraxis noch einmal zu überdenken.

**Zusammenfassung**

Im Kapitel 5 haben wir uns der Überprüfung wichtiger Teilkompetenzen gewidmet und Ihnen ausführliche Hinweise zur Erstellung von Prüfungen gegeben. Der erste Schritt ist dabei die Festlegung eines detaillierten Testkonstrukts. Im Anschluss daran kann entschieden werden, welche Aufgabenformate sich zur Überprüfung des Konstruktes am besten eignen. Bei der Wahl der Aufgabenformate können Sie sich immer wieder von standardisierten Prüfungen inspirieren lassen, ohne dass für Ihre Evaluationspraxis dieselben strengen Standards gelten. Außerdem können Sie mit Ihren Lernenden die effiziente Bearbeitung von Test- und Prüfungsaufgaben trainieren, indem Sie ihnen geeignete Test-Taking-Strategien vermitteln. Wir hoffen, dass Sie mit diesem Kapitel Tipps und Empfehlungen dazu erhalten haben, wie Sie Ihre Prüfungspraxis optimieren können.

**Aufgabe 69**

**Führen Sie mit Ihren Kolleginnen und Kollegen eine Peer-Prüfung zum Inhalt des Kapitels 5 durch. Stellen Sie sich gegenseitig Fragen und beantworten Sie diese. Was haben Sie dazugelernt?**

## 6 Informelles Evaluieren im Unterricht

In den vorangehenden Kapiteln haben wir uns vor allem mit Prüfungen und Tests als Instrumenten der Evaluation beschäftigt. Prüfungen sind in der Regel von der Lehrkraft geplant. Evaluation im Unterricht geht allerdings weit über den Einsatz von Prüfungen hinaus, denn Lehrende sind fast ständig in irgendeiner Form geplant oder ungeplant evaluierend tätig.

Im Folgenden beschäftigen wir uns mit dem informellen Evaluieren und fokussieren es aus zwei Perspektiven: In Teilkapitel 6.1 geht es um informelles Evaluieren durch die Lehrkraft und insbesondere um einen Ansatz, bei dem Evaluation und Unterricht untrennbar miteinander verbunden sind, nämlich die sogenannte interaktionistische dynamische Evaluation. In Teilkapitel 6.2 gehen wir auf zwei Formen der Evaluation durch die Lernenden ein, nämlich die Selbst- und die Peer-Evaluation.

Wenn Sie dieses Kapitel gelesen haben,

- wissen Sie, welche Impulse die interaktionistische dynamische Evaluation für die Unterstützung von Lernprozessen liefert,
- können Sie Ihre Lernenden bei der Entwicklung ihrer mündlichen und schriftlichen Kompetenzen durch die interaktionistische dynamische Evaluation unterstützen,
- wissen Sie, wie Ihre Lernenden lernen können, ihre eigenen Leistungen und die Leistungen anderer Lernender einzuschätzen.

### 6.1 Evaluieren durch die Lehrkraft

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- haben Sie sich bewusst gemacht, dass Lehrkräfte im Unterricht auf unterschiedliche Art und Weise informell evaluieren können,
- kennen Sie den Ansatz der interaktionistischen dynamischen Evaluation,
- kennen Sie Techniken der interaktionistischen dynamischen Evaluation beim Sprechen und Schreiben.

#### 6.1.1 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.

#### Beispiel

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 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:

#### Beispiel

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.

Wir laden Sie nun in einen Kursraum des *Goethe-Instituts* ein und bitten Sie, die Performanz dreier Lernender systematisch zu beobachten und sich zu überlegen, welche Rückmeldungen Sie diesen Lernenden geben könnten.

Sehen Sie dazu die Unterrichtssequenz an, in der drei Lernende nach einer Gruppenarbeitsphase über positive und negative Aspekte von Nachbarschaft berichten.

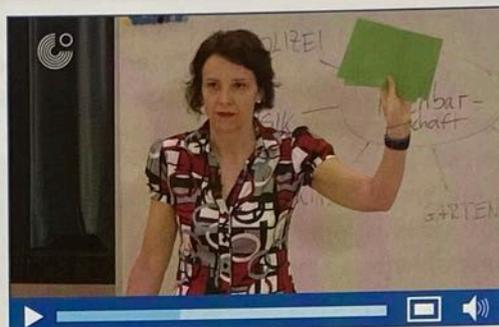


Ort, Jahr	Goethe-Institut München, 2008
Zielgruppe	Erwachsene auf B2.1
Lehrkraft	Ulla Hellinge
Lernziel	Die Lernenden können über positive und negative Aspekte von Nachbarschaft sprechen.
Lernmaterial	Mittelpunkt B2, Lektion 3

Aufgabe 70



Sehen Sie Sequenz 1 von *Goethe-Institut München* (nur Minute 4:45-5:45). Notieren Sie, was Sie bei den drei Lernenden beobachten. Achten Sie dabei z.B. auf die Kohärenz der Aussagen, die Verständlichkeit, die Aussprache und systematische Fehler. Notieren Sie, was Sie den drei Lernenden zu ihren mündlichen Äußerungen rückmelden würden.



	Meine Beobachtungen und Rückmeldungen
Lernende 1	
Lernender 2	
Lernende 3	

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.

### 6.1.2 Interaktionistische dynamische Evaluation

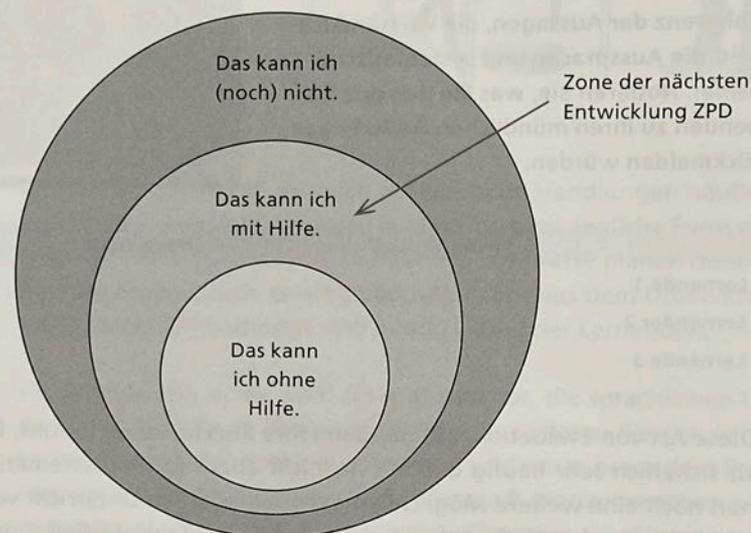
Vielleicht haben Sie selbst schon einmal erlebt, dass Sie sich nach einer mündlichen Prüfung geärgert haben, weil Sie meinen, dass Sie in der Prüfung unter Ihren Möglichkeiten geblieben sind. Vielleicht hat Ihnen auch nur ein einzelnes Wort gefehlt. Wenn Ihnen jemand an dieser Stelle geholfen hätte, 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 **potenziell erreichbaren nächsten Ent-**

**wicklungsstand.** Den aktuellen Entwicklungsstand einer Lernerin / eines Lernalters 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.

#### 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 Wechselpärpositionen 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?



## Aufgabe 71

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.

Hilfestellungen des Lehrers (verbal und nonverbal)	Beschreibung der Hilfestellung
1. Wohin gehst du?	Der Lehrer signalisiert durch die Frage, dass er mit der Antwort nicht zufrieden ist. Durch die Betonung des <b>hin</b> in „wohin“ zeigt er, worauf Rangan speziell achten soll.
2. (macht richtungsweisende Geste)	
3. Ja, völlig richtig! Und bei einer Bewegung? Welchen Fall gebraucht man dann?	
4. Ja, super! Kennst du auch die Regel?	
5. Ja, genau. Also noch mal: Wohin gehst du?	

## 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.

## Aufgabe 72

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

Hilfestellungen des Lehrers (verbal und nonverbal)	Beschreibung der Hilfestellung
1. Wohin gehst du?	Der Lehrer signalisiert durch die Frage, dass er mit der Antwort nicht zufrieden ist. Durch die Betonung des <i>hin</i> in „wohin“ zeigt er, worauf Miriam speziell achten soll.
2. (macht richtungsweisende Geste)	
3. Erinnerst du dich daran, was wir gestern geübt haben?	
4. Jaa, schon ganz gut. Und wie sagt man das dann? Ich gehe ...?	
5. Du hast es schon fast richtig gemacht. Ganz richtig heißt es „ich gehe ins Konzert“.	
6. (wendet sich dann direkt an die ganze Gruppe:) Kann jemand helfen und sagen, warum es heißt „ins Konzert“?	
7. Genau, das habt ihr beide zusammen gut herausgefunden. Miriam, kannst du das noch mal wiederholen. Wohin gehst du?	
8. Super!	

## Aufgabe 73



Welcher der beiden Lernenden (Rangan oder Miriam) ist schon etwas weiter im Lernprozess?

a) Entscheiden Sie und begründen Sie Ihre Meinung.

b) Tauschen Sie sich dazu mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus.

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 Endung!</i>
auf mögliche Fehlerursachen hinweisen, wie z.B.: – 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)	– <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>
auf inhaltliche, pragmatische oder logische Zusammenhänge verweisen	– <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>
auf individuelle oder auch gruppenspezifische typische Fehler verweisen	– <i>Was ist noch mal dein 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).

Sie sehen nun einen Unterrichtsmitschnitt zum Mathematikunterricht in der Fremdsprache Deutsch an einer deutschen Auslandsschule in Barcelona. Dort werden die Schülerinnen und Schüler in einer Übung dazu aufgefordert, Fachbegriffe auf Deutsch zu benennen. Es geht dabei vor allem um sprachliche Korrektheit. Die Sequenz enthält einige Aufforderungen zur Selbstkorrektur, die der Lehrer durch Hilfen unterstützt.



Ort, Jahr	Deutsche Schule Barcelona, 2011
Zielgruppe	Sekundarstufe I
Lehrkraft	Willi Weyers
Lernziel	Geometrische Formen/Begriffe benennen können
Lernmaterial	Eigenes Material: Karten mit geometrischen Formen und Symbolen

**Aufgabe 74**



Sehen Sie Sequenz 2 von *Deutsche Schule Barcelona*. Welche der Hilfen zur Selbstkorrektur können Sie entdecken?



Hilfen des Lehrers zur Selbstkorrektur	Beispiele in der Sequenz

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.

Im Video *Deutsche Schule Barcelona* haben Sie vielleicht bemerkt, dass der Lehrer auf die unkorrekte Aussprache des ü in Würfel mehrfach reagiert hat. Er hat die korrekte Version vorgesprochen und den Lerner zum Nachsprechen aufgefordert. Der Lerner konnte seine falsche Aussprache aber nicht korrigieren. Er erkennt das eigentliche Problem nicht, weil er vielleicht den Unterschied zwischen der korrekten und der inkorrekten Variante nicht hört. Im Fall von Aussprache Fehlern greift die IDE wahrscheinlich nur eingeschränkt, da es sich hierbei zumeist um hochautomatisierte Phänomene handelt, die den Lernenden nicht hinreichend kognitiv zugänglich sind.

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!

#### Aufgabe 75



Setzen Sie selbst Hilfen zur Selbstkorrektur in einer Ihrer nächsten Unterrichtseinheiten ein. Wählen Sie dafür einige wenige Typen von Hilfen aus und halten Sie fest, welche Reaktionen Sie bei den Lernenden beobachten.

a) Notieren Sie in der Tabelle.

Hilfen zur Selbstkorrektur, die ich ausprobiert habe	Reaktionen der Lernenden, die Hinweise auf schon vorhandenes Potenzial geben

b) Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen zu Ihren Erfahrungen aus.

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.

Sehen Sie sich für die Bearbeitung der folgenden Aufgabe noch einmal die Liste der Hilfen bei der Aufforderung zur Selbstkorrektur an.

## Aufgabe 76

Wie kann man bei schriftlichen Lernerproduktionen mit Hilfen arbeiten und welchen Nutzen haben diese Hilfen für Ihre Lernenden in Abhängigkeit von deren persönlichen Merkmalen und Kontexten?

Art der schriftlichen Hilfe	vermuteter Nutzen für meine Lernenden
Art des Fehlers metasprachlich benennen	<p>z.B. bei einem Studierenden der Germanistik:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- es wird dem Studierenden bewusst, wie z.B. eine grammatikalische Kategorie in der schriftlichen Kommunikation funktioniert.</li> <li>- das Wissen um eine grammatikalische Struktur wird vertieft.</li> </ul> <p>z.B. bei einem 14-jährigen Schüler:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- erinnert ihn an das grammatikalische Phänomen und frühere Beispiele.</li> <li>- eröffnet die Möglichkeit, im Heft/Buch nachzusehen und sich selbst zu korrigieren.</li> </ul>

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.

**Dokumentation des Lernfortschritts: ein Beispiel**

Wenn Sie das Verfahren der IDE nutzen wollen, um zu dokumentieren, wie Ihre Lernenden ein sprachliches Phänomen erwerben und verarbeiten, dann könnten Sie in bestimmten zeitlichen Abständen Ihre Beobachtungen zu einzelnen Lernenden auf einem vorbereiteten Formular eintragen. Wir geben Ihnen ein Beispiel für die Dokumentation des Lernfortschritts von zwei Lernenden. Es geht hier um die Bildung des Perfekts in mündlichen und schriftlichen Erzählungen.

**Beispiel**

Name	Zeitpunkt 1	Zeitpunkt 2	Zeitpunkt 3
Yin	macht ständig Fehler beim Partizip Perfekt; kann nur direkte Korrekturen verarbeiten.	macht ständig Fehler beim Partizip Perfekt; kann sich unter Einsatz von expliziten Hilfen (metasprachliche Hinweise, ...) selbst korrigieren.	Es kommen noch einige Fehler beim Partizip Perfekt vor; kann sich unter Einsatz von impliziten Hilfen (einfaches Zeigen auf Wandtafel mit Konjugationstabellen) selbst korrigieren.
Amira	nutzt durchgängig das Hilfsverb haben bei der Bildung des Perfekts; kann sich nach expliziten Hinweisen selbst korrigieren.	verwechselt zum Teil die Hilfsverben sein und haben; kann sich durch implizite Hilfen (nonverbale Reaktionen) selbst korrigieren.	macht nur noch wenige Fehler beim Gebrauch der Hilfsverben; korrigiert sich zum Teil selber.

Natürlich können Sie solche Notizen nicht durchgängig für alle Lernenden einer Gruppe anfertigen. Sie können allerdings von Zeit zu Zeit einige Lernende herausgreifen, die für Sie ein bestimmtes typisches Verhalten zeigen. Sie können die von Ihnen erhobenen Informationen in zweierlei Hinsicht nutzen, für die Planung Ihres Unterrichts und für die Sichtbarmachung von Lernfortschritten. Diese sollten den Lernenden in jedem Fall rückgemeldet werden.

**Literatur zum Weiterlesen**

Eine kurze Darstellung der (interaktionistischen) dynamischen Evaluation gibt Kley (2011). Umfassender informieren auf Englisch z.B. Lantolf/Poehner (2011a, 2011b) und Poehner in Kunnan (2014).

**Zusammenfassung**

Das zentrale Merkmal der IDE ist, dass Unterrichten und Evaluieren untrennbar miteinander verbunden sind. Damit geht die IDE über die üblichen Formen formativen Evaluierens deutlich hinaus. Wir haben zunächst das für die IDE wichtige Konzept der Phase der nächsten Entwicklung thematisiert und eine Reihe von besonderen IDE-Techniken vorgestellt, die Sie in Ihr Verhaltensrepertoire übernehmen können, aber auch trainieren müssen.

## 6.2 Evaluieren durch die Lernenden

Im vorangegangenen Teilkapitel haben wir uns mit der informellen Evaluation durch die Lehrkraft beschäftigt. Jetzt wollen wir Ihnen zeigen, wie Ihre Lernenden eigenständig Evaluationen durchführen können.

Wenn Sie dieses Teilkapitel bearbeitet haben,

- kennen Sie Selbstevaluation und Peer-Evaluation als zwei Möglichkeiten, wie Lernende ihre Leistungen selbst einschätzen können,
- wissen Sie, unter welchen Bedingungen Lernende ihre Kompetenzen selbst einschätzen können,
- kennen Sie verschiedene Sprachenportfolios zur Selbstevaluation,
- wissen Sie, wie man Peer-Evaluationen im Unterricht anregen kann,
- kennen Sie Regeln, die bei Peer-Evaluationen eingehalten werden sollten.

### 6.2.1 Selbstevaluation

Mit einer Selbstevaluation sind Sie schon mehrfach in Berührung gekommen. So sollten Sie etwa in Teilkapitel 2.2, Aufgabe 11 Ihre eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen einschätzen. Ein ähnliches Verfahren können Sie natürlich auch mit Ihren Lernenden ausprobieren.

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.

**Aufgabe 77**

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.

Selbstevaluation
<p><b>Mein Vorgehen beim Schreiben</b></p> <p>Besonders geachtet habe ich dieses Mal auf</p> <hr/>
<p>Schwierigkeiten hat mir noch bereitet</p> <hr/>
<p><b>Zu meiner Leistung</b></p> <p>Besonders stolz bin ich auf</p> <hr/>
<p>Noch nicht so gut gelungen ist mir</p> <hr/>
<p>Eine Rückmeldung hätte ich gern zu</p> <hr/>

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.

#### 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 ↘	
<b>A1</b>					
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.					
<b>A2</b>					
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.					
<b>B1</b>					
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.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.

#### Aufgabe 78



#### Welche Erfahrungen haben Sie bereits mit dem Einsatz eines Portfolios gemacht?

a) Notieren Sie.

Mit folgendem Portfolio habe ich bereits gearbeitet (Quelle bzw. Link einfügen):

---

Ich habe folgende Erfahrungen damit gemacht:

---

So haben meine Lernenden auf den Einsatz des Portfolios reagiert:

---

b) Tauschen Sie sich mit Ihren Kolleginnen und Kollegen aus und nehmen Sie zu deren Erfahrungen Stellung.

In Bezug auf fast alle aktuell vorliegenden Sprachenportfolios gilt, dass diese im Unterschied zum Prototyp des *Europäischen Sprachenportfolios (ESP)* für Jugendliche und Erwachsene lediglich Beschreibungen kommunikativer Aktivitäten enthalten (in Anlehnung an Kapitel 4 des GER). Kompetenzbeschreibungen, die sich auf die in Kapitel 5 des GER beschriebenen qualitativen Aspekte sprachlichen Könnens wie Korrektheit, Kohärenz oder Flüssigkeit beziehen, fehlen dagegen. Will man diese qualitativen Merkmale bei der Selbstevaluation berücksichtigen, muss man allerdings besondere evaluative und reflexive Kompetenzen bei den Lernenden entwickeln. Denn es ist schwierig für Lernende zu evaluieren, ob sie z.B. flüssig formuliert haben oder ob sie die Sätze sinnvoll und stilistisch adäquat miteinander verbunden haben. Im Unterricht muss also die Aufmerksamkeit auf entsprechende qualitative Merkmale gelenkt werden, z.B. über spezielle Aufgaben wie etwa das Heraussuchen von Konnektoren aus einem Text.

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*:

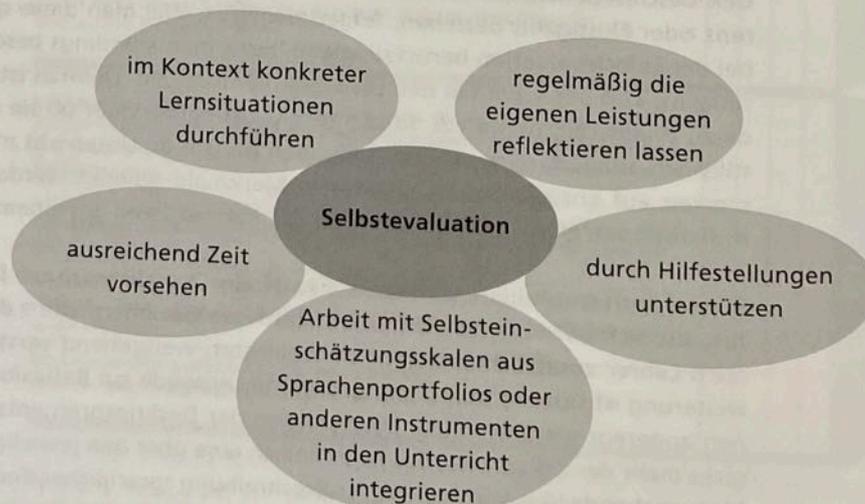


Im Fall des *DIALANG* erhält man Informationen über spezifische Stärken und Schwächen. Den *DIALANG* können Sie für 14 Sprachen und fünf Teilkompetenzen unter <http://www.lancs.ac.uk/researchenterprise/dialang/about.htm> finden. Der *DIALANG* liefert zudem eine Einstufung der Teilnehmenden auf den Niveauskalen 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](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:



Hinweis  
zum Weiterlesen

In Einheit 2 *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?* von *Deutsch Lehren Lernen* (Ballweg u.a. 2013) finden Sie in einem umfangreichen Kapitel zum Thema „Wie lernt man Sprachen zu lernen?“ weitere Hinweise zur Reflexion des eigenen Lernens (in Teilkapitel 3.2) und zur Selbstevaluation (in Teilkapitel 3.4.2).

### 6.2.2 Peer-Evaluation

Sie haben in dieser Einheit schon mehrfach selbst Erfahrungen mit einer Peer-Prüfung gemacht und dabei vielleicht festgestellt, dass Sie sich in der Rolle einer Prüferin / eines Prüfers Gedanken dazu gemacht haben, was an dem Prüfungsstoff besonders relevant und schwierig war. Allein dieses Nachdenken führt zu einer vertieften Verarbeitung der Lerninhalte. 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.

#### Literatur zum Weiterlesen

Speziell zum (Europäischen) Sprachenportfolio informieren Burwitz-Melzer (2010), Little (2009, 2010) und Schneider (2013). Zur Selbstevaluation können Sie sich weiter informieren bei Kleppin (2008) und Roche (2010). Weitere Hinweise zur Selbst- und Peer-Evaluation finden sich in dem Beitrag von Anderson in Coombe u.a. (2012, Kap. 22). Zur Evaluation plurilingueller und interkultureller Kompetenzen finden Sie Hinweise in Lenz/Berthele (2010). Sehr viele praxisrelevante Informationen und Aufgaben finden Sie auf der Internetseite des *Projekts MAGICC*: <http://www.unil.ch/magicc>

#### Zusammenfassung

In Teilkapitel 6.2 haben Sie die Selbst- und die Peer-Evaluation als zwei wichtige Konzepte des Evaluierens durch die Lernenden kennengelernt. Die Selbstevaluation und die Evaluation durch Peers sind in vielen Lehr-/Lernkontexten noch nicht eingeführt und bedürfen der Übung. Man kann schon auf eine Reihe von Verfahren der Selbst- und Peer-Evaluation zurückgreifen, mit denen im unterrichtlichen Kontext Erfahrungen gemacht wurden. Dazu gehören z.B. das *Europäische Sprachenportfolio* als Lernbegleiter und Instrument der Selbstreflexion sowie Beobachtungsbögen zur Peer-Evaluation.

## 7 Praxiserkundungsprojekte planen

In diesem letzten Kapitel möchten wir Sie darin unterstützen, ein Praxiserkundungsprojekt zu planen und durchzuführen.

Das **Praxiserkundungsprojekt** ist ein wichtiges Instrument für Ihre Professionalisierung als Lehrkraft. Mit dem Praxiserkundungsprojekt können Sie einem für Sie persönlich wichtigen oder interessanten Aspekt Ihrer eigenen Praxis nachgehen.

Ein Praxiserkundungsprojekt wird in der Regel durch einen Impuls, z.B. eine neue Idee, einen Vorschlag, etwas zu verändern, oder auch durch ein Video von einer Unterrichtsstunde angestoßen und ist von einer Erkundungsfrage bestimmt. Auf diese Frage suchen Sie entweder allein oder gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen Antworten in Ihrem Unterricht / für Ihren Unterricht. Sie sammeln Daten (z.B. durch Interviews mit Ihren Lernenden oder durch Beobachtungen in Form von Notizen), die Ihnen dabei helfen zu verstehen, was genau im Unterricht geschieht. Sie können dann Ihr eigenes Handeln bewerten und möglicherweise verändern.

Ziel der Praxiserkundung ist, dass Sie

- sich die Aspekte beim Prüfen, Testen und Evaluieren, die für Sie besonders relevant waren, noch einmal bewusst machen,
- Ihr neues Wissen über das Prüfen, Testen und Evaluieren für Ihre Praxis fruchtbar machen können,
- durch eine Erkundung neue Wege und Ideen bei der Entwicklung von Testaufgaben und bei der Durchführung von Prüfungen ausprobieren.

Die nächste Aufgabe hilft Ihnen dabei, eine Idee für ein Praxiserkundungsprojekt zu entwickeln.

### Aufgabe 79



**Sehen Sie sich noch einmal Ihre Notizen und Arbeitsblätter an. Erinnern Sie sich auch an den Austausch mit Ihren Kolleginnen und Kollegen zu den Themen dieser Einheit. Notieren Sie:**

Für mich war in dieser Einheit neu:

---

Interessant finde ich:

---

Nicht zustimmen kann ich:

---

Ich möchte mehr wissen über:

---

### Vorschläge für Praxiserkundungsprojekte

Wir machen Ihnen hier zwei Vorschläge für mögliche Praxiserkundungsprojekte. Mit diesen Vorschlägen möchten wir Ihre eigenen Ideen jedoch nicht einschränken. Da es Ihr Projekt ist, versteht es sich von selbst, dass Ihre Entscheidung für ein Thema oder eine Fragestellung Priorität hat. Denken Sie vor allem daran: Klein, aber fein sollte Ihr Projekt sein. Nehmen Sie sich nicht zu viel vor. Entscheiden Sie sich für ein Projekt, das sich neben Ihrem Unterrichtsalltag gut planen und durchführen lässt.

### Prüfungen in Lehrwerken

Führen Sie doch einmal eine Erkundung zu Prüfungen und Evaluationen durch, die Lehrwerke anbieten. Dafür müssen Sie die Lehrerhandreichungen oder Lehrerhandbücher überprüfen, die die Prüfungen, manchmal sogar schon als Kopiervorlage, enthalten. Recherchieren Sie in den Handreichungen zu verschiedenen Lehrwerken auf einer Niveaustufe. Welche Ziele verfolgen die Lehrwerkautorinnen und -autoren mit den Prüfungen? Zu welchen Inhalten wird der Lernerfolg evaluiert? Zu den Teilkompetenzen (Fertigkeiten), zu Lexik und Grammatik? Wie viel Zeit nehmen die Prüfungen in Anspruch, welche Aufgaben werden gestellt? Wie fällt ein Vergleich der Aufgaben zu einem bestimmten Prüfungsinhalt anhand verschiedener Lehrwerke aus? Gibt es Kriterien zur Bewertung und Hinweise dazu, wie man die Lernenden auf die optimale Nutzung dieser Prüfungen vorbereiten kann? Sie können z.B. mit den Lehrerhandreichungen zu den Lehrwerken *em neu Brückenkurs B1* (Perlmann-Balme/Thoma/Baier 2008), *studio d B1* (Bettermann u.a. 2008) und *Passwort Deutsch 5* (Burkhardt u.a. 2004) arbeiten, aber auch andere Lehrerhandbücher analysieren.

Sollte Ihnen bei der Erkundung einzelner Aspekte auffallen, dass die Prüfungsaufgaben und Angebote zur Selbstevaluation in Ihrem Lehrwerk nicht dem entsprechen, was Sie in dieser Einheit gelernt haben, dann sind dies gute Ausgangspunkte für ein Praxiserkundungsprojekt. Verändern Sie einzelne Details an den Prüfungsaufgaben im Sinne der Gütekriterien und probieren Sie die veränderten Prüfungen und Evaluationen aus.

### Prüfungsaufgaben selbst erstellen

In Teilkapitel 5.7 haben Sie nach unseren Vorgaben bereits den gesamten Prozess der Entwicklung und des Einsatzes von Prüfungsaufgaben durchlaufen. Auf diese Weise konnten Sie eine Vielzahl konkreter Erfahrungen im Bereich des Testens, Prüfens und Evaluierens sammeln. Sie könnten noch einmal daran anknüpfen und weitere Prüfungsaufgaben gemäß unserer Anleitung erstellen. Ihre PEP-Frage könnte dann z.B. folgendermaßen lauten: Wie verändern sich meine Prüfungsaufgaben, wenn ich sie nach allen Regeln der Kunst erstelle?

### Aufgabe 80



**Formulieren Sie nun eine Leitfrage zu Ihrer Praxiserkundung und notieren Sie Ihre Aktivitäten zur Erkundung der Frage.**

Was ich erkunden möchte ist:

---

Dies weiß ich bereits zu dieser Frage:

---

Ich möchte dabei so vorgehen:

---

Meine Ergebnisse sammle ich so:

---

Die Ergebnisse meiner Erkundung stelle ich so dar:

---

### zum Abschluss

Wir hoffen sehr, dass Sie viele Anregungen dazu erhalten haben, Ihr Prüfen, Testen und Evaluieren zu reflektieren und Ideen dazu zu entwickeln, was Sie in Zukunft auch an Neuem ausprobieren möchten. Darüber hinaus hoffen wir, dass diese Einheit auch zu einem fruchtbaren Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über das unterrichtliche Prüfen, Testen und Evaluieren führt und einen sinnvollen Ausgangspunkt für Ihre eigene Weiterentwicklung und Professionalisierung darstellt.

## Lösungsschlüssel

Für Aufgaben, die Ihre Erfahrungen ansprechen oder die nach Ihren Vorstellungen fragen, geben wir keine Lösungen an. Bei Aufgaben, die nach Vermutungen usw. fragen, wird eine mögliche Lösung angeboten.

### Aufgabe 1

Situation	Dabei wird vermutlich Folgendes geprüft/getestet/evaluiert:
1. Lernende, die sich für einen Kurs einschreiben möchten, schreiben einen Eingangstest.	Festgestellt werden soll, ob die Lernenden die Kompetenzen mitbringen, die für den Einstieg in einen bestimmten Kurs notwendig sind. Das ist einerseits sinnvoll, damit homogene Lernergruppen gebildet werden können. Andererseits weiß man dann auch, wie man im Unterricht differenzieren kann.
2. Die Lernenden lesen im Unterricht Texte vor, die sie als Hausaufgabe geschrieben haben. Die Lehrkraft gibt Rückmeldung zum Text.	Es wird überprüft, ob sie die Hausaufgabe gemacht haben. Außerdem erhalten sie Hinweise dazu, wie die Lehrkraft ihre Aufgabe beurteilt und was sie noch besser machen können.
3. Die Lernenden schreiben am Ende einer Unterrichtseinheit einen Vokabeltest.	Getestet wird, ob der neue Wortschatz erworben wurde.
4. Lernende machen ein Rollenspiel, in dem sie neu gelernte sprachliche Handlungen benutzen sollen. Die Lehrkraft bewertet die mündliche Leistung.	Es wird überprüft, inwieweit die Lernenden in einer neuen Situation die gelernten sprachlichen Handlungen benutzen können.
5. Lernende machen ein Rollenspiel. Die Mitlernenden geben anhand eines Bewertungsbogens Rückmeldung.	Es wird überprüft, inwieweit die Lernenden aus der Sicht ihrer Mitlernenden die entsprechenden Rollen sprachlich ausfüllen können. Zugleich wird auch überprüft, inwieweit die Mitlernenden in der Lage sind, anhand von Bewertungsbögen sinnvolle Rückmeldungen zu geben.
6. Die Lernenden korrigieren gegenseitig die Hausaufgaben mithilfe eines Lösungsschlüssels.	Es wird überprüft, ob die Lernenden fähig sind, selbstständig einen Lösungsschlüssel für eine gegenseitige Korrektur zu nutzen.
7. Die Lernenden schreiben am Ende einer Lerneinheit auf, was sie dazugelernt haben.	Es wird überprüft, inwieweit die Lernenden in der Lage sind, eigene Lernfortschritte zu erkennen.
8. Eine Lehrkraft benutzt die Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens, um am Ende einer Lerneinheit die Sprechkompetenzen ihrer Lernenden einzuschätzen.	Auf der Basis der gesamten Vorerfahrungen mit der Gruppe stellt die Lehrkraft fest, auf welchem GER-Niveau sich ihre Lernenden in Bezug auf ihre Sprechkompetenzen befinden.
9. Die Lernenden machen eine Prüfung für die Zulassung zu einem Hochschulstudium in Deutschland.	Es wird überprüft, ob die Lernenden über die sprachlichen Kompetenzen verfügen, die für ein Hochschulstudium notwendig sind.

### Aufgabe 5

Ich setze Prüfungen, Tests und/oder andere Evaluationen ein,	Funktionen
1. um mir ein Bild darüber zu machen, ob meine Lernenden das Lernziel erreicht haben.	A, D, E, H
2. um zu erfahren, wo meine Lernergruppe im Vergleich zu anderen Lernergruppen steht.	H, I
3. um meine Lernenden in eine Rangordnung zu bringen.	F, G
4. damit meine Lernenden sehen, was sie schon alles können.	A, D, J, K, M
5. um Disziplin in meine Gruppe zu bringen.	L
6. damit ich weiß, wer in den nächsthöheren Sprachkurs kommen kann.	A, C, E
7. damit ich meinen Lernenden eine individuelle Rückmeldung zu ihren Stärken und Schwächen geben kann.	A, J, M
8. damit ich den Eltern meiner Schülerinnen und Schüler spezifische Hinweise zur Leistung ihrer Kinder geben kann.	A, J
9. damit meine Lernenden selbst ihre Leistungen und Lernfortschritte erkennen können.	J, M, N, O, P
10. weil die Lernenden dies von einem Lehrenden erwarten.	Funktion unklar

## Aufgabe 5

Ich setze Prüfungen, Tests und/oder andere Evaluationen ein,	Funktionen
11. weil die Lernenden dann besser lernen.	J, K
12. weil Prüfungen in meinem Kontext permanent vorgesehen sind.	Funktion unklar
13. damit meine Lernenden über ihren eigenen Lernprozess und ihre Fortschritte reflektieren.	J, M, N
14. um gezielt auf Fehler eingehen zu können.	B, J

## Aufgabe 6

**Situation 1:** Es handelt sich eindeutig um eine handlungsorientierte Bewertung. Fremdenführer sind insbesondere mündlich tätig: Sie beschreiben, erklären und sprechen mit Touristen.

**Situation 2:** Eine solche Prüfungsaufgabe ist nicht handlungsorientiert. Es wird lediglich überprüft, ob die Prüflinge mithilfe von grammatikalischem Regelwissen Umformungen vornehmen können.

## Aufgabe 8

Die Aufgabe ist nicht kompetenzorientiert: Es wird grammatikalisches Wissen weitgehend kontextfrei getestet und nicht im Hinblick darauf, ob die entsprechenden grammatikalischen Mittel auch in kommunikativen Situationen adäquat eingesetzt werden können. Wenn man speziell diagnostische Informationen über das Wissen zu sprachlichen Mitteln erheben will (z.B. im Rahmen eines Tests, der den Sprachstand ermitteln will), dann ist eine solche Aufgabe durchaus sinnvoll. Problematisch ist allerdings, dass zwei grammatikalische Phänomene (Verbflexion und Gebrauch von Präpositionen) gleichzeitig in den Wahlmöglichkeiten vorkommen.

## Aufgabe 15

**Szenario 1:** summative Prüfung, weil es sich um eine punktuelle Abschlussprüfung handelt.

**Szenario 2:** formative Evaluation, weil die Lehrerin Omars Äußerung im Hinblick auf ihre Korrektheit überprüft, den Fehler erkennt und an Omar zurückmeldet.

**Szenario 3:** formative Prüfung, weil die Prüfung in den Unterricht integriert ist und zur Rückmeldung und nicht zur punktuellen Bewertung dient.

## Aufgabe 17

A. formative Evaluation, B. bezugsgruppenorientierte Evaluation, C. kriteriumsorientierte oder kriteriale Evaluation, D. Peer-Evaluation, E. Selbstevaluation.

## Aufgabe 18

b) Unserer Meinung nach wollten die Testautorinnen und -autoren Folgendes prüfen:

**Prüfungsbeispiel A (TestDaF):**

Das Prüfungsbeispiel soll spezifische Lesekompetenzen auf dem Niveau B2 erfassen. Die einzelnen kurzen Texte repräsentieren den Bereich der Alltagskommunikation an deutschen Hochschulen. Man braucht also eher allgemeinsprachliche Kompetenzen und Wissen zu den angesprochenen Themen als akademisches Fachvokabular. Die Texte sind zwar strukturell wenig komplex, haben aber zum Teil eine hohe Informationsdichte und müssen detailliert verstanden werden. Die Testteilnehmerinnen und Testteilnehmer müssen außerdem in den Texten nach spezifischen Informationen suchen. Wenn also jemand ein Praktikum in einer Bank machen muss (Lösungsvorgabe 01), dann passt allein Text A. Die Items sind so erstellt, dass man nicht allein über den Titel oder ein Schlüsselwort im Text die richtige Zuordnung treffen kann. Man muss also schon den gesamten Sinn der Texte erfassen und genau verstehen, was die einzelnen Personen wirklich wollen. Bei der Lösung der Aufgabe hilft außerdem ein gutes Gedächtnis, da man besser zuordnen kann, wenn man sich an die Merkmale der Personen erinnert. Außerdem muss man daran denken, dass laut Aufgabenstellung nicht für alle Personen ein passendes Angebot vorhanden ist.

**Prüfungsbeispiel B (Goethe-Zertifikat B2):**

Das Prüfungsbeispiel ist als Schreibaufgabe auf dem Niveau B2 ausgewiesen. Hier wird sehr viel sprachlicher **Input** vorgegeben, sodass man die Aufgabe nur lösen kann, wenn man über Lesekompetenzen zumindest auf dem Niveau B1 verfügt. Diese Aufgabe kann möglicherweise sogar als eine integrierte Aufgabe angesehen werden. Allerdings ist nicht zu erwarten, dass Prüfungsteilnehmende aufgrund fehlender Lesekompetenzen die Schreibaufgabe nicht bewältigen können. Die Aufgabe gibt klare inhaltliche und formale Anweisungen, was in dem Antwortbrief oder der Mail unbedingt vorkommen muss. Außerdem werden auch einige Beurteilungskriterien angegeben, sodass Prüflinge darauf achten können, dass sie alle Inhaltspunkte bearbeiten, möglichst korrekt schreiben und auch darauf achten, die Sätze sinnvoll miteinander zu verbinden. Die Prüflinge müssen insbesondere auf allgemeinsprachlichen Wortschatz zur Kindererziehung zurückgreifen können. Sie müssen Strukturen und sprachliche Mittel verwenden können, die das Argumentieren erlauben (z.B. Nebensatzkonstruktionen, Konjunktionen wie weil, denn, aber, obwohl). Außerdem müssen sie wissen, welche Konventionen in formellen Briefen oder E-Mails üblich sind, d.h. sie müssen neben grammatikalisch-lexikalischen Kompetenzen auch über soziopragmatische und interkulturelle Kompetenzen verfügen.

**Prüfungsbeispiel C (C-Test):**

Der C-Test misst eine Vielzahl von sprachlichen Kompetenzen und wird in der Regel deshalb als integrativer Test allgemeiner Sprachkompetenz angesehen. Um den C-Test zu lösen, benötigen die Prüflinge Lese- und Schreibkompetenzen. Dabei müssen sie hier auch über orthografische Kompetenzen verfügen, da in der Regel nur orthografisch richtige Lösungen als korrekt gewertet werden. Vor allem brauchen sie aber lexikalisch-semantische Kompetenzen, denn nur im Kontext sinnvolle Ergänzungen werden als korrekt gewertet.

**Aufgabe 19**

Das Konstrukt wird von der Aufgabe unterrepräsentiert, da in erster Linie Lexikkenntnisse getestet werden. Lexikkenntnisse sind zwar ein wichtiger Bestandteil des angezielten Testkonstrukts (Fähigkeit, eine Bewerbung um einen Praktikumsplatz zu schreiben), weitere Fähigkeiten, wie etwa einen kohärenten Text zu verfassen oder pragmatisch angemessene Grußformen zu nutzen, werden aber nicht erfasst.

**Aufgabe 22**

Mögliche Gründe können sein: 1. Man hat bei der ersten Korrektur eher auf die Fehler geachtet und bei der zweiten eher auf den Inhalt. 2. Man hat bei der ersten Korrektur bestimmte Dinge übersehen. 3. Man hat nach der Korrektur weiterer Schreibaufgaben den Maßstab bewusst oder unbewusst verändert.

**Aufgabe 24**

Folgende mögliche Tabuthemen werden häufig in der Fachliteratur genannt: Krankheit, Tod, Drogen, Religion. Das bedeutet natürlich nicht, dass in bestimmten Unterrichtskontexten solche Themen nicht angeschnitten werden dürfen. Bestimmte Themen dürfen einzelne Lernende jedoch nicht systematisch benachteiligen, z.B. im Hinblick auf das Geschlecht, das Alter, die Religion oder die kulturelle Zugehörigkeit.

## Aufgabe 25

a) Adressatengruppe	Beispiel für Prüfung
Kinder bis 14 Jahre	A1 KID 1 (Kompetenz in Deutsch)
Jugendliche bis 18 Jahre	DSD A2/B1, Fit in Deutsch 1, Zertifikat B1
DaF-Lernende an Schulen	DSD A2/B1, Fit in Deutsch 1 wird ebenfalls in einigen Ländern an Schulen genutzt
Erwachsene	Zertifikat B1, dtz, TestDaF
Migrantinnen und Migranten	dtz
Studienbewerberinnen und Studienbewerber	TestDaF

b) Die Autorinnen und Autoren der Testaufgaben richten sich bei den gewählten Themen an der jeweiligen Adressatengruppe aus.

## Aufgabe 29

a)

1. Das sprachliche Wissen könnte man z.B. mit einer Lückenaufgabe überprüfen:

Die Familie hat in Linz Brötchen \_\_\_\_\_ (kaufen).

Um eine valide und reliable Einschätzung des sprachlichen Wissens der Lernenden zum Partizip II zu erhalten, muss man natürlich möglichst viele entsprechende Lückenaufgaben einsetzen. Mit einer solchen Lückenaufgabe wird in erster Linie das sprachliche Wissen abgeprüft. Man kann nicht notwendigerweise davon ausgehen, dass die Lernenden dieses Wissen auch in kommunikativen Situationen adäquat einsetzen können.

2. Um zu überprüfen, ob die Lernenden das Partizip II auch in kommunikativen Situationen möglichst spontan mündlich verwenden können, könnte man z.B. eine Paarprüfung durchführen: Die Paare haben einen Stapel mit 10 verdeckt liegenden Kärtchen vor sich, auf denen die Infinitivformen der Verben stehen, deren Partizip-II-Formen die Lernenden geübt haben. Abwechselnd ziehen die Lernenden ein Kärtchen und stellen sich gegenseitig Fragen im Perfekt. Alternativ dazu können auf den Kärtchen auch Themenbereiche stehen, die zu den bekannten Verben passen (z.B. Urlaub, Kino, Deutschunterricht, Wetter, Freizeit). Falls nötig, kann die Aufgabenstellung in der Erstsprache der Lernenden formuliert werden.

## Aufgabe 30

Unsere Einschätzungen:

**Interview durch die Lehrkraft (A):** Die Schülerinnen und Schüler sollen spontan auf einfache Fragen zu ihrem unmittelbaren Umfeld entsprechend dem vorgegebenen Szenario reagieren. Sie werden normalerweise selbst keine Fragen an die Interviewerin / den Interviewer stellen. Mündliche Kompetenz umfasst jedoch auch, dass jemand selbst Fragen stellen kann. Zudem wird die Lehrkraft beim Interviewen deutlich sprechen. Wenn die Schülerinnen und Schüler aber adäquat auf die Fragen reagieren können, dann können sie wahrscheinlich auch spontan auf einfache und verständliche Fragen einer muttersprachlichen Person reagieren.

**Paarprüfung (B):** Auch hier geht es um einfache Äußerungen zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Allerdings müssen die jeweiligen Schülerpaare sowohl Fragen stellen als auch auf Fragen reagieren. Es muss also eine Interaktion zustande kommen, was – anders als in Aufgabe A – eher einer echten Gesprächssituation entspricht. Die Schülerinnen und Schüler müssen ein Gespräch aufrechterhalten und sich gegenseitig helfen können. Allerdings sind sie an die Fehler, den Akzent und das vermutlich eher langsame Sprechtempo ihrer Gesprächspartner gewöhnt. Wenn die Schülerpaare die Gespräche aber adäquat führen können, dann wird das wahrscheinlich auch mit deutschen Muttersprachlern möglich sein, die sich sprachlich auf die Lernenden einzustellen bereit sind.

**Verfassen einer E-Mail (C):** Die Schülerinnen und Schüler sollen eine E-Mail verfassen, in der sie schriftlich über ihr unmittelbares Umfeld, ihre Interessen usw. Auskunft geben und Fragen an den Empfänger stellen. Sie können ohne großen Zeitdruck überlegen, was sie schreiben wollen, das Geschriebene überprüfen und eventuell korrigieren. Wenn eine adäquate E-Mail verfasst wurde, kann man davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler auch in Realsituationen dazu in der Lage sind. Ob sie allerdings auch mündlich eine entsprechende Auskunft zu ihrer Person geben und Auskünfte über andere Personen einholen können, bleibt unklar. Zudem wissen wir nicht, ob sie die grammatikalisch-lexikalischen Kompetenzen, die sie schriftlich gezeigt haben, auch in der mündlichen Kommunikation unter Zeitdruck einsetzen können.

Bei allen drei Prüfungsaufgaben haben wir in Bezug auf die Qualität der Lösung jeweils das Wort adäquat benutzt. Was unter „adäquat“ verstanden werden kann, haben wir noch offen gelassen. So müssen wir entscheiden, ob wir in erster Linie die Korrektheit bewerten oder z.B. den kommunikativen Erfolg. Man braucht also detaillierte Bewertungskriterien (siehe zur Bewertung Kapitel 4).

## Aufgabe 31

A. Interview durch die Lehrkraft	ja	nein	Begründung
Die Entwicklung der Aufgabe ist aufwändig.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Nein, Fragen für das Interview sind relativ schnell vorzubereiten. Bewertungsraster zur Bewertung der Antworten sind vorhanden.
Die Durchführung der Prüfung nimmt viel Zeit in Anspruch.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Interviews sind Einzelprüfungen und damit zeitlich sehr aufwändig.
Die Lehrkraft muss sich die ganze Zeit über voll auf die einzelnen Prüflinge konzentrieren.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Wenn die Lehrkraft schon sehr viele Interviews hintereinander geführt hat, dann kann dies negative Auswirkungen auf Validität, Fairness und Objektivität haben; möglicherweise ist die Lehrkraft müde und kann sich nicht mehr richtig auf die Prüfungsdurchführung und die Bewertung konzentrieren.
Die Aufgabe ist mit realistischem Zeitaufwand zu bewerten.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Man muss die Bewertung direkt im Anschluss an das Interview vorbereiten (sich Notizen machen usw.); dann ist eine rasche Bewertung möglich.
Die Lehrkraft kann mit dieser Aufgabe das erfassen, was erfasst werden soll.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sie kann im Gespräch mit den Lernenden eine Reihe von Kompetenzen erfassen, die für Austauschsituationen wichtig sind. Sollen allerdings auch spezifische Interaktionskompetenzen erfasst werden, ist dies nur eingeschränkt möglich.
Die Prüfungsergebnisse der Lernenden sind untereinander vergleichbar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Vorausgesetzt, die Lehrkraft wählt für alle Lernenden dieselben Stimuli (Fragen, Aufforderungen usw.) aus oder Stimuli, die in ihren Anforderungen bezüglich der geforderten Reaktionen vergleichbar sind.
Alle Prüflinge haben dieselben Chancen in der Prüfung.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ja, Fakt ist aber: Ein mündliches Interview setzt eine hohe Prüferkompetenz voraus, die in der Regel ohne ein spezielles Training nicht erreichbar ist. Wenn man darüber hinaus gleichzeitig prüft und bewertet, dann kann dies leicht zu einer Überlastung führen, die sich wiederum auf die Validität und Fairness auswirken kann.

B. Paarprüfung	ja	nein	Begründung
Die Entwicklung der Aufgabe ist aufwändig.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Nein, die Karten für die Paarprüfung sind relativ schnell vorzubereiten. Raster zur Bewertung der Antworten / der Interaktion sind vorhanden.
Die Durchführung der Prüfung nimmt viel Zeit in Anspruch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Im Gegensatz zum Einzelinterview mit der Lehrkraft brauchen wir hier weniger Zeit.
Die Lehrkraft muss sich die ganze Zeit über voll auf die Prüflinge konzentrieren.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ja, außer man nimmt die Paarprüfung auf Audio auf und hört sie später zur Bewertung noch einmal ab.
Die Aufgabe ist mit realistischem Zeitaufwand zu bewerten.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Man muss die Bewertung direkt im Anschluss an die Paarprüfung vorbereiten (sich Notizen machen usw.); dann ist eine rasche Bewertung möglich.
Die Lehrkraft kann mit dieser Aufgabe das erfassen, was erfasst werden soll.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ja, mündliche Kompetenz und die Fähigkeit zu interagieren kann man mit einer Paarprüfung sehr gut prüfen.
Die Prüfungsergebnisse der Lernenden sind untereinander vergleichbar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eine Voraussetzung ist, dass die Lehrkraft für alle Lernenden Stimuli (Karten) auswählt, die in ihren Anforderungen bezüglich der geforderten Reaktionen vergleichbar sind. Außerdem sollten sich die Paare z.B. im Ausmaß der gegenseitigen Unterstützung nicht deutlich unterscheiden. Weiterhin sollten sich die Kandidaten nicht gegenseitig benachteiligen, indem sie sich z.B. permanent unterbrechen.
Alle Prüflinge haben dieselben Chancen in der Prüfung.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Wenn nur eine einzige Person beurteilt, ist es schwer, beiden Prüfungsteilnehmenden bei der Beurteilung gerecht zu werden.

C. Verfassen einer E-Mail	ja	nein	Begründung
Die Entwicklung der Aufgabe ist aufwändig.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Die Aufgabenstellung ist schnell notiert, das Festlegen der Bewertungskriterien ist aber zeitaufwändig.
Die Durchführung der Prüfung nimmt viel Zeit in Anspruch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Nein, alle Prüflinge schreiben den E-Mail-Text zur selben Zeit (Gruppenprüfung). Die Prüfung ist damit sehr ökonomisch.
Die Lehrkraft muss sich die ganze Zeit über voll auf die Prüflinge konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Gar nicht.
Die Aufgabe ist mit realistischem Zeitaufwand zu bewerten.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Schreibaufgaben sind immer aufwändiger zu bewerten, weil Anmerkungen nötig sind. Allerdings ist die Textsorte E-Mail nicht so umfangreich.
Die Lehrkraft kann mit dieser Aufgabe das erfassen, was erfasst werden soll.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Eher nicht. Hier wird ja schriftliche Kompetenz geprüft. Dies ist im Szenario so nicht vorgesehen.
Die Prüfungsergebnisse der Lernenden sind untereinander vergleichbar.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ja, ein Bewertungsraster mit festgelegten Kriterien würde dies ermöglichen. Das ist für freie Produktionen nötig. Für die Bewertung muss allerdings geklärt sein, wie der Inhalt, der formale Aufbau oder auch die lexikalische Breite berücksichtigt werden.
Alle Prüflinge haben dieselben Chancen in der Prüfung.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ja, sofern es klare Bewertungskriterien gibt.

## Aufgabe 33

Bewertungskriterium	Für schriftliche Texte geeignet?	Für mündliche Texte geeignet?
1. syntaktische Komplexität (z.B. komplexer Satzbau, Nebensatzkonstruktionen)	Sinnvoll z.B. für Beschreibungen, Argumentationen, Erzählungen. Unterschiedliche Kompetenzstufen lassen sich über die Komplexität sprachlicher Äußerungen (z.B. Nebensatzkonstruktionen mit obwohl, bevor) gegeneinander abgrenzen.	Eher weniger geeignet, da viele Formen gesprochener Sprache weniger komplex sind als die meisten Formen schriftlicher Sprache. Wenn es allerdings z.B. in einem beruflichen Kontext um die Fähigkeit geht, formell zu argumentieren, dann ist auch das Kriterium „syntaktische Komplexität“ durchaus sinnvoll.
2. Breite des Wortschatzes	Ja, weil sich unterschiedliche Kompetenzstufen über die Breite des Wortschatzes unterscheiden lassen; ein wichtiges Kriterium auch bei standardisierten Tests.	Ja, auch hier ist eine differenzierte Ausdrucksweise wichtig.
3. Korrektheit	Ja, auch wenn es bei manchen schriftlichen Formaten wie dem Verfassen von E-Mails, SMS usw. eine Annäherung an das Mündliche gibt.	Ja, aber im Mündlichen fallen viele Fehler weniger auf als beim Schreiben (z.B. Konkordanzfehler). Deshalb wird im Mündlichen häufig die Korrektheit weniger stark gewichtet.
4. kommunikativer Erfolg	Ja, weil der kommunikative Erfolg ein entscheidender Aspekt der sprachlichen Handlungsfähigkeit ist.	Ja, hier besonders, da mündliche Äußerungen sehr häufig auf die Bewältigung von kommunikativen Aufgaben abzielen (Aufgabenorientierung). Hier wird manchmal sogar nur bewertet, ob Prüflinge mit ihrer Äußerung das Erreichen können, was sie durch die vorgegebene Aufgabenstellung erreichen sollen. Die hierfür eingesetzten sprachlichen Mittel spielen dann keine oder nur eine nachgeordnete Rolle.
5. Umsetzung der Aufgabenstellung	Ja, auch um zu vermeiden, dass lediglich etwas vorher auswendig Gelerntes reproduziert wird.	Ja (Begründung wie in der zweiten Spalte).
6. situative und sozio-kulturelle Angemessenheit	Ja, z.B. bei niedrigen Niveaustufen eher reduziert auf einige wenige wichtige Höflichkeitskonventionen; auf höheren Niveaustufen umfassender. Sinnvoll vor allem bei Aufgabenstellungen, bei denen Adressat und situativer Kontext spezifiziert sind.	Ja, vor allem in Situationen, in denen sich Prüflinge auf spezifische Adressaten einstellen sollen (z.B. Sprecher aus einer bestimmten Schicht oder sozialen Gruppe).
7. interaktive Angemessenheit	Ja, allerdings nur bei interaktiven Schreibformen (z.B. E-Mails), indem etwa auf die Äußerung des Interaktionspartners adäquat Bezug genommen wird.	Ja, vor allem in mündlichen Prüfungen, bei denen Interaktionspartner einbezogen werden (z.B. Paar- oder Gruppenprüfungen).
8. Kreativität	Eher nicht, es sei denn, es handelt sich um Formen wie z.B. kreatives Schreiben.	Eher nicht, es sei denn, man will Kreativität explizit mit bewerten, z.B. bei der Präsentation von Arbeitsergebnissen.
9. Flüssigkeit	Ja, allerdings ist dieses Kriterium nicht einfach zu operationalisieren. Das bedeutet, dass es schwierig ist, konkrete Merkmale (Indikatoren) für Flüssigkeit zu benennen. Hier wird manchmal z.B. bewertet, ob sich ein Text flüssig liest.	Häufig ein wichtiges Kriterium für mündliche Prüfungsleistungen.
10. Inhalt/Sachkenntnisse	Ja, allerdings muss in der Aufgabenstellung angegeben werden, welche inhaltlichen Punkte zu bearbeiten sind.	Ja (Begründung wie in Spalte 2).
11. Textkohärenz und -kohäsion	Ja, weil die Fähigkeit, strukturierte Texte mit klaren sprachlichen Bezügen zu verfassen, ein wichtiges Merkmal schriftlicher kommunikativer Kompetenz ist.	Weniger wichtig, wenn es sich eher um eine spontane mündliche Produktion handelt, die häufig eher unstrukturiert abläuft. Hingegen sehr wichtig, wenn es sich z.B. um formelle mündliche Präsentationen, Vorträge usw. handelt.
12. Einsatz von Kompensationsstrategien (z.B. Paraphrasen)	Ja, gilt als wichtiges Merkmal strategischer Kompetenz. In vielen Prüfungssituationen wird diese allerdings in den Bewertungskriterien nicht berücksichtigt.	Für spontane mündliche Kommunikation besonders wichtig, da man mithilfe geeigneter Strategien Defizite kompensieren und den kommunikativen Erfolg erhöhen kann.

Bewertungskriterium	Für schriftliche Texte geeignet?	Für mündliche Texte geeignet?
13. Gesamteindruck	Ja, es handelt sich um ein synthetisches Kriterium, bei dem mehrere Faktoren gleichzeitig Berücksichtigung finden. Man geht dabei davon aus, dass ein solches Gesamturteil mehr erfasst als ein Urteil, das nur auf Einzelkriterien basiert. Die Beurteilung des Gesamteindrucks benötigt allerdings auch besonders viel Training und Erfahrung.	Hier wird der Gesamteindruck manchmal als einziges Kriterium verwendet, insbesondere dann, wenn man die mündlichen Produktionen nicht auf Tonträger aufnehmen kann.
14. Stil	Ja, allerdings ist dieses Kriterium nicht einfach zu operationalisieren. Das bedeutet, es ist schwierig, konkrete Merkmale (Indikatoren) für den Stil zu benennen. Insbesondere auf höheren Niveaustufen und bei Formaten wie Aufsatz werden aber stilistische Merkmale einbezogen.	Eher nicht.
15. Aussprache	Nicht anwendbar.	Ja; es muss allerdings festgelegt werden, welche Aspekte der Aussprache bewertet werden. Will man z.B. nur bewerten, ob etwas für einen möglichen Kommunikationspartner verständlich ist, oder will man beurteilen, inwieweit die Aussprache einer zielsprachlichen Norm entspricht?

### Aufgabe 35

Die **inhaltliche Angemessenheit** ist unserer Meinung nach voll erfüllt, da die vorgegebenen zwei Leitpunkte „Erfahrungen“ und „Vergleich zwischen Deutschland und Heimatland“ berücksichtigt wurden. Eine Zuordnung zu den GER-Stufen ist nicht möglich.

Die **kommunikative Gestaltung** liegt unserer Meinung nach auf B1. Das Kriterium scheint uns voll erfüllt zu sein, da ein breites Spektrum von zusammenhängenden Äußerungen geboten wird. Der Student beschreibt die Situation in seinem Heimatland: Er gibt Gründe für das Verhalten der Studierenden im Heimatland an und bewertet es und er äußert Vermutungen. Er nutzt dazu recht komplexe sprachliche Mittel wie z.B. Nebensatzkonstruktionen. Er wählt dabei nicht nur einfache Konnektoren wie „weil“, sondern auch „anspruchsvollere“ Konnektoren wie „nachdem“ und „auch wenn“.

Die **Korrektheit** hingegen liegt eher auf der Stufe A2 und erscheint uns im Bereich der grammatischen Strukturen voll erfüllt. Der Student verwendet einfache Strukturen korrekt, macht jedoch bei komplexeren Strukturen Fehler. Es treten auch Kongruenzfehler auf, Kasus, Numerus und Genus stimmen also bei Teilen des Satzes, die zusammengehören, nicht immer überein. Im Bereich der Rechtschreibung und Zeichensetzung sowie der formalen Gestaltung liegt der Student allerdings mindestens auf der Stufe B1.

Der **Wortschatz** des Studenten geht über das im Raster für die Stufe B1 beschriebene alltagsprachliche Repertoire eindeutig hinaus, auch wenn das Vokabular nicht immer adäquat eingesetzt wird. Die Kompetenz im Bereich des Wortschatzes liegt also mindestens auf B1. Wir haben es hier allerdings auch mit einem Studenten und nicht mit dem typischen, eher bildungsfernen Adressaten des *Deutsch-Tests für Zuwanderer* zu tun.

Wir könnten jetzt für die unterschiedlichen Einordnungen Punkte vergeben, die auch im Handbuch vorgegeben sind: Den Maximalwert von 5 Punkten würden wir also für die inhaltliche Angemessenheit, für die kommunikative Gestaltung und für den Wortschatz vergeben. Für die Korrektheit erhielte der Kandidat allerdings nur 3 von maximal 5 Punkten. Bei der Bewertung der Korrektheit haben wir die Fehler im Bereich der grammatischen Strukturen, die teilweise zu Missverständnissen führen, stärker gewichtet als Fehler im Bereich der Zeichensetzung und Orthografie. Der Student hätte also insgesamt nicht die maximal mögliche Punktzahl für B1 erreicht.

Wenn man ein Gesamturteil abgeben will, dann würde die Leistung insgesamt auf B1 liegen, wobei nicht die höchstmögliche Punktzahl für B1 erreicht wurde. Ein solches Ge-

samturteil überdeckt allerdings die Schwächen im Bereich der grammatikalischen Korrektheit.

## Aufgabe 36

Denise wurde global von den Experten auf B1+, Potiguar auf A2+ eingestuft. Die Experten waren sich in ihrem Globalurteil weitgehend einig.

Bei einigen Kriterien, insbesondere bei Korrektheit und Flüssigkeit, gab es zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Experten. Lassen Sie sich also nicht irritieren, wenn Sie ebenfalls in einigen Fällen zu einer anderen Einschätzung gekommen sind. Die Begründungen in der Tabelle unten beruhen weitgehend auf den Ausführungen in Bolton u.a. (2008, S. 31f.).

	Spektrum	Korrektheit	Flüssigkeit	Interaktion	Kohärenz
Leistung von Denise	Denise probiert komplexere Satzstrukturen aus, im Allgemeinen beherrscht sie die grammatischen Strukturen gut.	Denise ist sehr um Korrektheit bemüht, obgleich noch elementare Fehler auftreten. Sie korrigiert sich jedoch selbst.	Denise spricht, da sie um Korrektheit bemüht ist, oft nicht so flüssig.	Denise leitet praktisch das Gespräch.	Die Redebeiträge von Denise sind weitgehend zusammenhängend.
Leistung von Potiguar	Potiguar verwendet zwar nicht nur elementare Strukturen, aber sein Spektrum ist insgesamt begrenzt.	Potiguar macht deutlich mehr elementare Fehler.	Potiguar macht jedoch weitaus häufiger Pausen.	Potiguar kann an der Diskussion zwar teilnehmen, er braucht aber die Unterstützung von Denise, die initiativer ist.	Potiguar reiht meistens nur Sätze aneinander.

## Aufgabe 39

Wir sind der Meinung, dass die Aufgabenformate 5, 6, 7, 8 und 9 vorrangig die Schreibkompetenz testen. Die anderen Formate eignen sich hierfür nur bedingt.

### 1. Lückentest, bei dem die korrekten grammatischen Formen eingesetzt werden sollen

Mit einem solchen Lückentest sollen zwar primär grammatikalische Kompetenzen überprüft werden, das Aufgabenformat verlangt jedoch auch Schreibkompetenzen. Allerdings handelt es sich in erster Linie um die Fähigkeit zum (orthografisch korrekten) Schreiben einzelner Wörter oder Wortgruppen. Normalerweise wird das Format deshalb nicht für eine Überprüfung der Schreibkompetenz eingesetzt. Wenn doch, dann wird man zum Teil eine Form auch dann als korrekt werten, wenn eindeutig erkennbar ist, dass es sich abgesehen von Rechtschreibfehlern um die korrekte Lösung handelt (z.B. *du \*geist* anstelle der orthografisch korrekten Lösung *du gehst*). Um die Transparenz für *die Lernenden* zu gewährleisten, muss man sich vorher entscheiden, wie man mit der orthografischen Korrektheit umgehen will. Man muss sich dabei im Klaren sein, dass es bei einer Mitbeurteilung der orthografischen Korrektheit zu einer Verzerrung bei der Messung der angezielten grammatikalischen Kompetenzen kommt (konstruktirrelevante Varianz).

### 2. Kurzantworten in Lese- und Hörverstehenstests

Das Testkonstrukt ist hier Hör- oder Leseverstehenskompetenz. Aber auch bei diesem Format muss etwas geschrieben werden. Angesichts des Testkonstrukts wird man aber die orthografische Korrektheit völlig außer Acht lassen und nur bewerten, ob die Kurzantworten inhaltlich korrekt sind.

### 3. C-Test

Ohne Schreibkompetenzen ist eine orthografisch korrekte Rekonstruktion der Lücken eines C-Tests nicht möglich. Es handelt sich allerdings lediglich um minimale Kompetenzen, da man in Bezug auf die Formulierungen (z.B. Inhalt, Wortwahl, Syntax) keine Wahlmöglichkeiten hat. Normalerweise werden C-Tests eingesetzt, um ein umfassendes Bild der vorhandenen Sprachkompetenz zu bekommen, dazu gehören auch die orthografischen

Kompetenzen. Zumeist werden deshalb Lösungen nur dann als korrekt gewertet, wenn sie orthografisch korrekt sind. Außerdem erhöht sich so die Objektivität und Reliabilität der Messung.

**4. Übersetzung von kurzen Sätzen aus der Erstsprache ins Deutsche**

Durch dieses Format wird nicht nur die Rechtschreibung getestet, sondern auch die Kompetenz, die in der Erstsprache vorgegebenen Inhalte syntaktisch und semantisch korrekt in der Zielsprache wiederzugeben.

**5. Verfassen einer Erzählung anhand von vorgegebenen Bildern**

In den Prüfungsformaten 1 bis 4 ging es um (orthografische) Kompetenzen auf der Wort- und Satzebene. Hier geht es darüber hinaus um die Fähigkeit zur narrativen Gestaltung eines Textes anhand bildlich vorgegebener Inhalte.

**6. Nacherzählung einer Geschichte**

Wie in 5. wird eine relativ eigenständige Erzählung gefordert, hier allerdings anhand von sprachlichen Vorgaben. Wählt man eine Geschichte in der Erstsprache, dann kommt die Fähigkeit hinzu, Konzepte aus der Erstsprache semantisch und pragmatisch adäquat sowie adressatengerecht in die Zielsprache zu übertragen (Sprachmittlung). Wählt man eine Geschichte in der Fremdsprache, kann dagegen auch die Fähigkeit zur Erinnerung mehr oder minder umfangreicher Teile aus dem Vorgabetext eine wichtige Rolle spielen. Bei der Bewertung ist zu entscheiden, wie man mit entsprechenden Übernahmen aus dem Ausgangstext umgeht.

**7. Beschreibung und Erklärung einer Grafik**

Hier werden ähnliche Kompetenzen wie in 5 und 6 gefordert. Allerdings wird jetzt ein deskriptiv-expositorischer (beschreibend-darlegender) Text verlangt, in 5 und 6 dagegen ein narrativer Text.

**8. Verfassen einer E-Mail nach Vorgaben**

Zusätzlich zu einer Reihe bereits genannter Kompetenzen erfordert diese Aufgabe die Fähigkeit, einen Text stärker eigenverantwortlich zu produzieren. Dabei geht es u.a. darum, adressatengerecht zu schreiben und z.B. korrekte Anredeformen und Schlussfloskeln zu wählen.

**9. Verfassen einer schriftlichen Argumentation anhand von vorgegebenen Inhaltspunkten**

Hier werden in starkem Maße analytisch-kritische Fähigkeiten und deren Umsetzung in Form eines selbstständig verfassten kohärenten Textes gefordert.

**Aufgabe 67**

Aussagen zu Test-Taking-Strategien	eher sinnvoll	weniger sinnvoll	Begründung
1. Wenn ich eine Ankreuzaufgabe sehe, dann setze ich nur ein Kreuz, wenn ich mir ganz sicher bin.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Wenn man gar kein Kreuz setzt, dann hat man nicht einmal die Möglichkeit, die richtige Lösung zu raten.
2. Bei einer längeren Schreibaufgabe konzentriere ich mich bei der letzten Durchsicht vor allem auf die Fehler, von denen ich weiß, dass ich sie häufig mache.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mit dieser Strategie können Lernende zumindest die Fehler reduzieren, die sie immer wieder machen und die sie deswegen schnell identifizieren können.
3. Bei einer Hörverstehensaufgabe achte ich bei den Kurzantworten auch auf die richtige Schreibung.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	Die korrekte Schreibung der Antworten ist bei reinen Hörverstehensaufgaben nicht bewertungsrelevant.
4. Bei einer Leseverstehensaufgabe lese ich erst die Fragen zum Text und dann den Text selbst.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Man konzentriert sich dabei genau auf die Aufgabenstellung und lässt die Aspekte des Textes außer Acht, die für die Lösung nicht so wichtig sind.

Aussagen zu Test-Taking-Strategien	eher sinnvoll	weniger sinnvoll	Begründung
5. In einer Prüfung versuche ich, möglichst alle Aufgaben zu bearbeiten und nicht zu lange bei einer Aufgabe zu verweilen, die mir besondere Probleme bereitet.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Damit erhöht man seine Chancen, möglichst viele Punkte zu erreichen.
6. Nach einem Test will ich nicht mehr wissen, was ich falsch gemacht habe.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	So lernt man nichts dazu.
7. Wenn in einer Leseverstehensaufgabe nach Details gefragt wird, dann versuche ich zwar, den Text zu überfliegen und ungefähr zu verstehen, aber ich konzentriere mich in erster Linie auf die Details.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Damit richtet man sich genau nach der Aufgabenstellung.
8. Da ich weiß, dass in einer Hörverstehensaufgabe die Fragen meistens dem Textverlauf folgen, beantworte ich die Fragen auch in der gegebenen Reihenfolge.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eine kluge Strategie!
9. Da ich Prüfungsangst habe, versuche ich mich vor jeder Prüfung zu entspannen (z.B. durch Joggen, Musik hören, Schokolade essen).	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Hierbei kommt es auf die Person an. Manche Lernende sollten sich vor einem Test entspannen, manche brauchen den „Kick“.
10. In der Nacht vor einer Prüfung sehe ich noch einmal den gesamten Lernstoff durch.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	In der Regel ist es besser, ausgeruht an einem Test teilzunehmen.

**Aufgabe 71**

Hilfestellungen des Lehrers (verbal und nonverbal)	Beschreibung der Hilfestellung
1. Wohin gehst du?	<i>Der Lehrer signalisiert durch die Frage, dass er mit der Antwort nicht zufrieden ist. Durch die Betonung des <b>hin</b> in „wohin“ zeigt er, worauf Rangan speziell achten soll.</i>
2. (macht richtungsweisende Geste)	Der Lehrer hilft durch ein nonverbales richtungsbeschreibendes Signal. Dieses zeigt an, dass die Wechselpräposition „in“ im vorliegenden Fall mit dem Akkusativ verbunden wird. Das Signal muss den Lernenden aus dem Unterricht bereits vertraut sein. Dies gilt für alle nonverbalen Hilfen bei Korrekturen.
3. Ja, völlig richtig! Und bei einer Bewegung? Welchen Fall gebraucht man dann?	Der Lehrer lobt und gibt Hinweise, um den Kasusgebrauch bei Bewegungsverben bewusst zu machen.
4. Ja, super! Kennst du auch die Regel?	Der Lehrer lobt und fordert Rangan dazu auf, die Regel zu nennen. Dies nutzt der Lehrer zur Bewusstmachung.
5. Ja, genau. Also noch mal: Wohin gehst du?	Der Lehrer lobt und fordert Rangan auf, den korrekten Satz zu wiederholen, indem er die Frage noch einmal stellt. Dies soll dazu dienen, die korrekte Form zu festigen.

**Aufgabe 72**

Hilfestellungen des Lehrers (verbal und nonverbal)	Beschreibung der Hilfestellung
1. Wohin gehst du?	Der Lehrer signalisiert durch die Frage, dass er mit der Antwort nicht zufrieden ist. Durch die Betonung des <i>hin in „wohin“</i> zeigt er, worauf Miriam speziell achten soll.
2. (macht richtungsweisende Geste)	Er hilft durch ein nonverbales richtungsbeschreibendes Signal. Dieses zeigt an, dass die Wechselpräposition „in“ im vorliegenden Fall mit dem Akkusativ verbunden wird. Das Signal muss den Lernenden aus dem Unterricht bereits vertraut sein. Dies gilt für alle nonverbalen Hilfen bei Korrekturen.
3. Erinnerst du dich daran, was wir gestern geübt haben?	Er versucht Miriam an einen Unterrichtsschwerpunkt des vorangegangenen Tages zu erinnern.
4. Ja, schon ganz gut. Und wie sagt man das dann? Ich gehe .... ?	Er lobt und wiederholt Miriams Äußerung bis zum Ort des Fehlers.
5. Du hast es schon fast richtig gemacht. Ganz richtig heißt es „ich gehe ins Konzert“.	Er lobt und nennt den korrekten Satz.
6. (wendet sich dann direkt an die ganze Gruppe:) Kann jemand helfen und sagen, warum es heißt „ins Konzert“?	Der Lehrer initiiert in der Klasse die Bewusstmachung der Regel.
7. Genau, das habt ihr beide zusammen gut gefunden. Miriam, kannst du das noch mal wiederholen. Wohin gehst du?	Er lobt und fordert Miriam auf, die korrekte Äußerung zu wiederholen, indem er die Frage noch einmal stellt. Es geht dabei darum, die korrekte Struktur im situativen Kontext der Aufgabe zu festigen.
8. Super!	Er lobt und bestätigt, dass der Satz nun richtig ist.

**Aufgabe 74**

Hilfen zur Selbstkorrektur	Beispiele in der Sequenz
nonverbal signalisieren, dass ein Fehler aufgetreten ist	– verzieht den Mund – macht eine wiegende Handbewegung – macht eine wiegende Kopfbewegung
nonverbales Signal als spezifische Korrekturhilfe geben	– verdeutlicht Intonationsverlauf (bei „Würfel“) durch Geste
verbal signalisieren, dass ein Fehler aufgetreten ist	– reagiert mit: <i>Seguro? Sicher?</i>
Fehlerkennzeichnung vornehmen (z.B. über einen metasprachlichen Hinweis)	– fragt nach: <i>Artikel?</i>
Hinweis auf eine frühere Beschäftigung mit einem Phänomen	– gibt Hinweis: <i>Es ist ein Buchstabe. Er bedeutet etwas.</i>
Lösungsoptionen vorstellen und Aufforderung zur Wahl der korrekten Lösung	– zeigt nacheinander auf die im Klassenzimmer angepinnten, farbigen Artikel

## Glossar

### A ... 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.

### B ... 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 ... 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.

### E ... 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**.

### G ... 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.

#### H ... 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.

#### I ... 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.

#### K ... Kann-Beschreibung

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.

#### L ... 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.

### Lernziel

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**.

## M ... 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**.

## O ... 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**.

### Operationalisierung

→ **Testkonstrukt**

## P ... 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.

**R** ... **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.

**S** ... **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.

**T** ... **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.

## Literaturhinweise

**V** ... 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.

**W** ... 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.

ASKAN, Ulrike (2004): Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? in: *Praxis der Fremdsprachen Didaktik*, Nr. 3, S. 254–277. <http://www.fremdsprachen.de/Uploads/askan/askan.pdf>

BACHMANN, Lynn E. / PALMER, Adrian J. (2010): *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.

BALIWEG, Sandra u.a. (2013): *Wie laut sind die Biersprache Deutsch/Deutsch Lehren Lernen*, Band 2. München: Klett-Langenscheidt.

BETTERMANN, Christel / WERNER, Regine / WINZER, Britta (2008): *Studie d 21: Deutsch als Fremdsprache – Unterrichtsbeobachtung*. Berlin: Cornelsen.

BOLTON, Shyla u.a. (2008): *Mündlich Mündlich: Produktion und Interaktion Deutsch: Merkmale der Diversität der Kommunikation komplexer sozialer Interaktion*. München: Langenscheidt DVD mit Begleitmaterial.

BÜHLMANN, Rosemarie u.a. (2009): *Deutsch für Zuwanderer: Fortgeschrittenkurs für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Cornelsen. [http://www.gost.de/berlin/gost/projekt/fortgeschrittenkurs\\_online.html](http://www.gost.de/berlin/gost/projekt/fortgeschrittenkurs_online.html)

BURKHARDT, Uwe / KESIN, MUBARAKI, JESS / BÜNDIG, ANJA / SCHÜNG, Cordula (2004): *Passwort Deutsch 5. Lehrhandbuch*. Stuttgart: Klett.

SURWITZ-AMLETT, G. (2010): *Sprechen, schreiben*. In: HAUPT, Wolfgang / KÖPPEL, Frank & Ding, J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Seelze-Verder: Klett, S. 472–478.

CAMBRIDGE ESOL (2011): *Using the CEFR: Principles of good practice*. Cambridge: University of Cambridge – ESOL Examinations. <http://www.cambridgeenglish.org/images/12821-using-the-cefr-principles-of-good-practice.pdf>

CAMBRIDGE University Press (2011): *Introductory guide to the CEFR for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://www.cambridgeenglish.org/index.php/resources/introductory-guide-to-the-cefr>

CARDELLER, Michel (Hrsg.) (2010): *CEFR – Fortschrittenen Als Punkte Anrede zu Sprechen und Schreiben*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum, Version 3. Deutsche Fassung von Franz-Joseph Witzel. <http://www.fremdsprachen.de/Uploads/askan/askan.pdf>

CASARI, Daniele (2005): *Sprachmittlung*. Frankfurt: Klett, S. 98. <http://www.klett.de/Uploads/askan/askan.pdf>

## Literaturhinweise

Die Internetseiten wurden zuletzt am 24.10.2014 abgerufen.

- ALDERSON, J. Charles / CSERESZNYES, Mária (2003): *Into Europe – Prepare for modern English exams: Reading and use of English*. Budapest: Teleki László Foundation/British Council Hungary. <http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/Pages/Exams.html> (kostenlos)
- ALTE [Association of Language Testers in Europe] (2006): *ALTE-Handreichungen für Testautoren. Modul 3: Itemtypen*. <http://www.alte.org/projects/writer.php>
- ARRAS, Ulrike (2009): Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht – was heißt das eigentlich? In: *Pandaemonium germanicum*. 14: 2. S. 206–217. [http://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Forschung-Publikationen/3\\_Pandemonium\\_2009\\_Kompetenzorientierung.pdf](http://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Forschung-Publikationen/3_Pandemonium_2009_Kompetenzorientierung.pdf)
- BACHMANN, Lyle F. / PALMER, Adrian S. (2010): *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- BALLWEG, Sandra u.a. (2013): *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Deutsch Lehren Lernen*. Band 2. München: Klett-Langenscheidt.
- BETTERMANN, Christel / WERNER, Regina / WINZER, Britta (2008): *studio d B1 Deutsch als Fremdsprache*. Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen.
- BOLTON, Sibylle u.a. (2008): *Mündlich: Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. München: Langenscheidt [DVD mit Begleitheft].
- BUHLMANN, Rosemarie u.a. (2009): *Deutsch für Zuwanderer: Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. Berlin: Cornelsen. [http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Rahmencurriculum\\_online\\_final\\_Version5.pdf](http://www.goethe.de/lhr/prj/daz/pro/Rahmencurriculum_online_final_Version5.pdf)
- BURKHARDT, Ursula / KRESIN-MUSAKAMI, Jutta / LUNDQUIST-MOG, Angelika / SCHURIG, Cordula (2004): *Passwort Deutsch 5. Lehrerhandbuch*. Stuttgart: Klett.
- BURWITZ-MELZER, Eva (2010): *Sprachenportfolios*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 232–236.
- CAMBRIDGE ESOL (2011): *Using the CEFR: Principles of good practice*. Cambridge: University of Cambridge ESOL Examinations. <http://www.cambridgeenglish.org/images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>
- CAMBRIDGE University Press (2013): *Introductory guide to the CEFR for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://www.englishprofile.org/index.php/resources/introductory-guide-to-the-cefr>
- CANDELIER, Michel (Koord.) (2010): *RePA – Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum. Version 3. Deutsche Fassung von Franz-Joseph MEISSNER / Anna SCHRÖDER-SURA <http://carap.ecml.at/Products/tabid/425/language/en-GB/Default.aspx> (auch in Englisch und Französisch verfügbar).
- CASPARI, Daniela (2008): *Sprachmittlung. Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, S. 60. [http://www.oldenbourg.de/osv/zeitschriften/fsu/pdf/oktober\\_08/pfu\\_05\\_12\\_didaktisch.pdf](http://www.oldenbourg.de/osv/zeitschriften/fsu/pdf/oktober_08/pfu_05_12_didaktisch.pdf)

COOMBE, Christine u.a. (Hrsg.) (2012): *The Cambridge guide to second language assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

CSEPEŠ, Ildikó / EGYÜD, Györgyi (2004): *Into Europe – Prepare for modern English exams: The speaking handbook*. Budapest: Teleki László Foundation/British Council Hungary. <http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/Pages/Exams.html> (kostenlos)

DERVIN, Fred (2010): Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts in higher education. In: DERVIN, Fred / SUOMELA-SALMI, Eija (Hrsg.) (2010): *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Frankfurt am Main: Lang. S. 157–173.

DLASKA, Andrea / KREKELER, Christian (2009): *Sprachtests: Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (2011): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen: Nationale Bildungsstandards*. [http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp\\_fremdsprachen\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf).

ENDE, Karin u.a. (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch Lehren Lernen*. Band 6. München: Klett-Langenscheidt.

EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

EUROPARAT / ALTE (2012): *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER*. Erstellt von ALTE im Auftrag des Europarats / Abteilung für Sprachenpolitik. Frankfurt am Main: telc GmbH [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualAlte\\_Allemand.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualAlte_Allemand.pdf) (kostenlos)

FEHERVARYNY HORVATH, Katalin / PIZORN, Karmen (2005): *Into Europe – Prepare for modern English exams: Listening*. Budapest: Teleki László Foundation/British Council Hungary. <http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/Pages/Exams.html> (kostenlos)

FUNK, Hermann u.a. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion. Deutsch Lehren Lernen*. Band 4. München: Klett-Langenscheidt.

GLABONIAT, Manuela (2010): *Internationale DaF-Zertifikate. Ein Überblick*. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 47: 3. S. 131–142.

GLABONIAT, Manuela u.a. (2005): *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Niveau A1 – A2 – B1 – B2 – C1 – C2 (Neubearbeitung)*. München: Langenscheidt.

GLABONIAT, Manuela / PERLMANN-BALME, Michaela / STUDER, Thomas (2013): *Zertifikat B1: Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene – Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Ismaning: Hueber.

GOETHE-INSTITUT / ÖSTERREICHISCHES SPRACHDIPLOM / UNIVERSITÄT FREIBURG, SCHWEIZ (Hrsg.) (2013): *Zertifikat B1: Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene – Trainingsmaterial für Prüfende: Modul Schreiben*. München/Wien: Goethe-Institut/Österreichisches Sprachdiplom.

- GROTJAHN, Rüdiger (2008): *Tests und Testaufgaben: Merkmale und Gütekriterien*. In: TESCH, Bernd / LEUPOLD, Eynar / KÖLLER, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 149–186.
- GROTJAHN, Rüdiger (2010): *Sprachtests: Formen und Funktionen*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 211–215.
- GROTJAHN, Rüdiger (2012): *Hörverstehen: Konstrukt und Messung*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 41: 1. S. 72–86.
- GROTJAHN, Rüdiger / KLEPPIN, Karin (2010): *Transparente Notengebung: Mündliche Leistungen kriterienorientiert bewerten*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 44: 104. S. 9–13.
- GROTJAHN, Rüdiger / TESCH, Bernd (2010): *Messung der Leseverstehenskompetenz im Fach Französisch*. In: PORSCH, Raphaela / TESCH, Bernd / KÖLLER, Olaf (Hrsg.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann. S. 91–124.
- HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (2010): *Lehrpläne und Curricula*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 54–58.
- HARSCH, Claudia (2009): *Externe Evaluation: Verhältnis zum fremdsprachlichen Unterricht*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. 1. S. 9–14.
- HORAK, Angela u.a. (2010): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [mit begleitender CD]. [http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere\\_interaktiv.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf) (kostenlos)
- HU, Adelheid (2008): *Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens*. In: FREDERKING, Volker (Hrsg.) (2008): *Schwer messbare Kompetenzen: Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 11–35.
- KIEWEG, Werner (Hrsg.) (2010): *Diagnostizieren und fördern* [Thementeil]. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 44: 105.
- KLEPPIN, Karin (2008): *Selbstevaluation*. In: TESCH, Bernd / LEUPOLD, Eynar / KÖLLER, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor. S. 205–215.
- KLEPPIN, Karin (2010): *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur*. In: KRUMM, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (1. Halbband). Berlin: Mouton de Gruyter. S. 1060–1072.
- KLEPPIN, Karin / REICH, Astrid (2010): *Test-Taking Strategien*. In: BERNDT, Annette / KLEPPIN, Karin (Hrsg.): *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn*. Frankfurt am Main: Lang. S. 95–112.
- KLEY, Katharina (2011): *Dynamic Assessment. Zusammenführung von Unterricht und Leistungsmessung*. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 48: 2. S. 67–74.

- KMK [Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss: Beschluss vom 4.12.2003*. Neuwied: Luchterhand. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf)
- KOLB, Elisabeth (2009): *Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe*. ForumSprache. 1, S. 69–86. [http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache\\_01\\_2009\\_Artikel05-Kolb\\_978-3-19-006100-6-2.pdf](http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache_01_2009_Artikel05-Kolb_978-3-19-006100-6-2.pdf)
- KREKELER, Christian (2011): *Sprachtests, Feedback und Lernen*. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 48: 2. S. 74–83.
- KUNNAN, Antony J. (Hrsg.). (2014). *The companion to language assessment*. Chichester: Wiley-Blackwell [4 Bände].
- LANTOLF, James P. / POEHNER, Matthew E. (2011a): *Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development*. In: *Language Teaching Research*. 15: 1. S. 11–33.
- LANTOLF, James P. / POEHNER, Matthew E. (2011b): *Dynamic assessment in the foreign language classroom: A teacher's guide* (2. Aufl.). University Park, PA: CALPER Publications [mit DVD].
- LENZ, Peter / BERTHELE, Raphael (2010): *Assessment in plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/Assessment2010\\_Lenz\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_EN.pdf) (französische Version: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/Assessment2010\\_Lenz\\_FRrev.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_FRrev.pdf))
- LISUM [Landesinstitut für Schule und Medien] (2006): *Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Spanisch*. Berlin: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/spanisch/sprachmittlung-handreichung-berlin.pdf>
- LITTLE, David (2009): *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. Strasbourg: Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP\\_pedagogy\\_assessment\\_Little\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_pedagogy_assessment_Little_EN.pdf) (auch in Französisch verfügbar)
- LITTLE, David (2010): *Portfolios und informelle Leistungsdiagnosen*. In: KRUMM, Hans-Jürgen / FANDRYCH, Christian / HUFEISEN, Britta / RIEMER, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Mouton de Gruyter. S. 1315–1323.
- LITTLE, David / PERCLOVA, Radka (2001): *The European Language Portfolio: Guide for teachers and teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe. [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELPguide\\_teacherstrainers\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf)
- LUOMA, Sari (2004): *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NEUMÜLLER, Uta E. (2010): *Mündlichkeit überprüfen: Mündliche Klassenarbeiten planen, durchführen, bewerten*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch*. 44: 104. S. 29–35.

PERLMANN-BALME, Michaela (2010): *Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen*. In: KRUMM, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Mouton de Gruyter. S. 1272–1288.

PERLMANN-BALME, Michaela / PLASSMANN, Sibylle / ZEIDLER, Beate (2009): *Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1: Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Berlin: Cornelsen. Auch erhältlich unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/dtz-handbuch\\_pdf.html](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/dtz-handbuch_pdf.html)

PERLMANN-BALME, Michaela / THOMA, Barbara / BAIER, Gabi (2008): *em Brückenkurs neu*. Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber.

PLASSMANN, Sibylle (2011): *Aktuelle Methoden der Testmethodik und Qualitätssicherung am Beispiel des Deutsch-Tests für Zuwanderer*. In: *Deutsch als Fremdsprache*. 48: 1. S. 23–29.

PORSCH, Raphaela / TESCH, Bernd (2010): *Messung der Schreibkompetenz im Fach Französisch*. In: PORSCH, Raphaela / TESCH, Bernd / KÖLLER, Olaf (Hrsg.) (2010): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann. S. 151–176.

ROCHE, Jörg (2010): *Fremdevaluation und Selbstevaluation*. In: HALLET, Wolfgang / KÖNIGS, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer. S. 228–231.

SCHNEIDER, Günther (2013): *Das Sprachenportfolio als Evaluationsinstrument und Lernbegleiter lebenslangen Lernens*. In: BERNDT, Annette (Hrsg.) (2013): *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens*. Frankfurt am Main: Lang. S. 101–118.

STUDER, Thomas (2010): *Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache*. In: KRUMM, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin: Mouton de Gruyter. S. 1264–1271.

TANKO, Gyula (2005): *Into Europe – Prepare for modern English exams: The writing handbook*. Budapest: Teleki László Foundation/British Council Hungary. <http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/Pages/Exams.html> (kostenlos)

TESCH, Bernd / GROTHJAHN, Rüdiger (2010): *Messung der fremdsprachlichen Sprechkompetenz im Fach Französisch*. In: PORSCH, Raphaela / TESCH, Bernd / KÖLLER, Olaf (Hrsg.): *Standardbasierte Testentwicklung und Leistungsmessung: Französisch in der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann. S. 177–205.

TSCHIRNER, Erwin (2005): *Das ACTFL OPI und der Europäische Referenzrahmen*. In: *Babylonia* 2. S. 50–55. [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2005-2/tschirner.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2005-2/tschirner.pdf)

WEIGLE, Sarah C. (2002): *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN (Hrsg.) (2009): *Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen*. Köln: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. [http://www.auslandsschulwesen.de/nn\\_2141552/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/DSD/DaF-Rahmenplan/DaF-Rahmenplan,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/DaF-Rahmenplan.pdf](http://www.auslandsschulwesen.de/nn_2141552/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/DSD/DaF-Rahmenplan/DaF-Rahmenplan,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/DaF-Rahmenplan.pdf)

ZIEBELL, Barbara / SCHMIDJELL, Annegret (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. Fernstudieneinheit 32 Neu. Berlin u.a.: Langenscheidt.

## Quellenangaben

*A1 Kompetenz in Deutsch 1* (o.J.): *Modellsatz. Österreichisches Sprachdiplom.* [http://olga.pixelpoint.at/media/PPM\\_3DAK\\_osd/~M1/683.3dak.pdf](http://olga.pixelpoint.at/media/PPM_3DAK_osd/~M1/683.3dak.pdf)

ALP/ISB/Mayrhofer (o.J.): [http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26786/Konsens\\_Deskriptoren\\_A2-100107.doc](http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/data/media/26786/Konsens_Deskriptoren_A2-100107.doc)

*Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1* (2009): *Prüfungsziele, Testbeschreibung.* Von Michaela PERLMANN-BALME, Sibylle PLASSMANN, Beate ZEIDLER. Berlin: Cornelsen. Auch erhältlich unter: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/dtz-handbuch\\_pdf.html](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/dtz-handbuch_pdf.html)

*Deutschtest für Zuwanderer A2–B1* (2009): Von Michaela PERLMANN-BALME, Sibylle PLASSMANN, Beate ZEIDLER. Telc Language Tests.

*Deutsch-Test / Grammatik-Test:* <http://www.testedich.de/quiz02/dasquiztd.php3?testid=1024039621>

*Einstufungstest Wirtschaftsdeutsch:* <http://www.wirtschaftsdeutsch.de/ctest/ctestwirt.txt.php3>

*em Brückenkurs neu* (2008): Lehrerhandbuch. Von Michaela PERLMANN-BALME, Gabi BAIER, Barbara THOMA. Ismaning: Hueber.

*em Hauptkurs neu* (2008): Lehrerhandbuch Niveaustufe B2. Von Michaela PERLMANN-BALME, Gabi BAIER, Barbara THOMA. Ismaning: Hueber.

*Europäisches Portfolio der Sprachen (EPS).* Checkliste: [http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/Europaeisches\\_Portfolio\\_der\\_Sprachen\\_Internationaler\\_Nachweis\\_der\\_Fremdsprachenkenntnisse/anhang.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/Europaeisches_Portfolio_der_Sprachen_Internationaler_Nachweis_der_Fremdsprachenkenntnisse/anhang.pdf)

*Fit für das DSD II* (2013): mit ausführlicher Schreibschule. Von Thomas POLLAND. Ismaning: Hueber.

*Fit fürs Zertifikat B1* (2013): Deutschprüfung für Erwachsene. Von Frauke VAN DER WERFF und Johannes GERBES. Ismaning: Hueber.

*Fördermaterialien für Deutsch als Zweitsprache 5/6* (2011): *Mit Cornelsen C-Test.* Von Thorsten ANDREAS, Heike BAAKE, Rupprecht BAUR u.a. (Hrsg.). Berlin: Cornelsen.

*Goethe-Zertifikat B2, Modellsatz 4:* [http://www.goethe.de/lrn/pro/gb2/B2\\_Modellsatz\\_04.pdf](http://www.goethe.de/lrn/pro/gb2/B2_Modellsatz_04.pdf)

*Prüfungstraining Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1* (2010): Von Dieter MAENNER. Berlin: Cornelsen.

*studio d A1* (2005): Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A1. Von Hermann FUNK, Christina KUHN, Silke DEMME. Berlin: Cornelsen.

*studio d A2* (2006): Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch A2. Von Hermann Funk u.a. Berlin: Cornelsen.

*TestDaF. Modellsatz 02. Leseverstehen. Lesetext 1* (2007): [http://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/TestDaF/Modellsatz\\_02/Modellsatz\\_02\\_Stand\\_12-07.pdf](http://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/TestDaF/Modellsatz_02/Modellsatz_02_Stand_12-07.pdf)

## Angaben zu den Autoren

Prof. Dr. Rüdiger  
Grotjahn

Rüdiger Grotjahn ist Professor am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum. Er ist Testexperte und hat in zahlreichen Testentwicklungsprojekten mitgearbeitet (u.a. *TestDaF*, C-Test-Entwicklung, *Deutsches Sprachdiplom* der KMK, *Bildungsstandards Französisch*, *VERA-8 Französisch*). Außerdem ist er Mitherausgeber der Reihe *Language Testing and Evaluation* und hat u.a. umfangreiche Fernstudienmaterialien zum Testen, Prüfen und Evaluieren für die griechische Fernuniversität und für die FernUniversität in Hagen erstellt. Seine besonderen Schwerpunkte sind die Testmethodik unter Einschluss statistischer Verfahren sowie empirische Forschungsmethodologie. Weitere Schwerpunkte sind individuelle Unterschiede beim Fremdsprachenlernen (insbesondere die Faktoren Alter und Lernstile) sowie die Modellierung von Lese- und Hörverstehenskompetenzen.

Prof. Dr. Karin Kleppin

Karin Kleppin ist Professorin am Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum und wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Fremdsprachenausbildung. Außerdem ist sie Professorin im Masterstudiengang DaF an der *German Jordanian University* in Amman. Vor ihrer Tätigkeit als Professorin hat sie als Lektorin in mehreren Ländern (China, Frankreich, Marokko) gearbeitet. Außerdem hat sie langjährige Auslandserfahrungen in der Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrenden. Weiterhin hat sie in einem Curriculumentwicklungsprojekt (*Rahmenplan DaF*) und mehreren Testentwicklungsprojekten (*TestDaF*, *Bildungsstandards Französisch*, *VERA-8 Französisch*) mitgearbeitet. Ihre besonderen Schwerpunkte sind die Entwicklung von Lern- und Testaufgaben, Bewertungskriterien, Fehleranalyse und Fehlerkorrektur, Tandemlernen und Sprachlernberatung.

## Übersicht über die Videos auf der DVD

Aus der Datenbank mit Unterrichtsmitschnitten des Goethe-Instituts werden in dieser Einheit folgende Videos oder Ausschnitte aus Unterrichtsmitschnitten – Sequenzen – benutzt. Sie finden sie auf der beiliegenden DVD.

### Unterrichtsmitschnitte

Goethe-Institut Berlin

Goethe-Institut München

Deutsche Schule Barcelona

### Mitschnitt einer Prüfung

Prüfung Interaktion



Im Rahmen ihres Unterrichts erstellen Lehrkräfte häufig selbst Prüfungsmaterialien. Sie evaluieren die Leistungen der Lernenden zudem laufend auf eher informelle Weise, diagnostizieren Stärken und Schwächen und nutzen diese Erkenntnisse für die Unterrichtsplanung. Sie bereiten die Lernenden auch auf standardisierte Tests vor und führen Prüfungen durch.

Einheit 7 der Reihe *Deutsch Lehren Lernen* geht folgenden Fragen nach:

- Welche Funktionen haben Prüfen, Testen und Evaluieren und welche Rahmenbedingungen gilt es zu beachten?
- Welchen Prinzipien und Standards sollte Evaluierung genügen?
- Wie entwickelt man Prüfungsaufgaben für den eigenen Unterricht und wie wertet man sie aus?
- Wie können die Ergebnisse der Evaluierung wiederum Eingang in den Lernprozess finden?

