

Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht Testen – Evaluieren – Prüfen

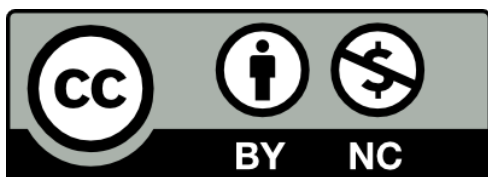
Akten der Vierten Gesamtschweizerischen Tagung für
Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
29. und 30. Juni 2012 – Universität Bern

herausgegeben von

Monika Clalüna

Barbara Tschärner

© Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (AkDaF) / Verein der Lektorinnen und Lektoren für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (Ledafids), 2013



Dieses Werk ist lizenziert mit einer CC BY-NC 4.0 International Lizenz:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Herausgegeben von: Monika Clalüna und Barbara Tschärner
Ursprünglich erschienen als Sondernummer des Rundbrief AkDaF

DOI: <https://doi.org/10.51363/unifr.lrp.gc6h77>

ISBN: 978-3-033-04045-8

ISSN: 3042-7460 (Online)

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
----------------	---

Grundlagen: Prüfen und Testen – Sinn und Unsinn

Hans-Jürgen Krumm: <i>Sprachtests oder Sprachenprofile - Was Sprachenlernende können müssen oder lernen dürfen und wie das zu beurteilen ist</i>	11
Christian Krekeler: <i>Alternative Sprachprüfungen und Fairness</i>	27
Michaela Perlmann-Balme: <i>Qualitätssicherung bei Bewertenden produktiver Leistungen</i>	33
Podiumsdiskussion: <i>Teaching to the test – Kurse als Testvorbereitung und/oder Sprachlernangebot?</i>	39

Projekte in der Schweiz :

DaF/DaZ in der Primarschule

Peter Lenz: <i>Die HarmoS-Bildungsziele für die Fremdsprachenfächer: Entwicklung und Umsetzung</i>	35
Dieter Rüttimann: <i>Der schulinterne Kompetenzpass</i>	61
Larissa Greber: <i>Textbeurteilung auf der Primarschulstufe – die Gewichtung der Bewertungskriterien ist zu überdenken</i>	67
Stephan Nänny: <i>Fächerorientierte Analyse von schriftlicher Produktion</i>	73

DaZ in der Erwachsenenbildung: das fide-Projekt

Myriam Schleiss: <i>fide – ein nationales Konzept für eine wirksame und sinnvolle Sprachförderung</i>	87
<i>fide – un concept national pour un encouragement linguistique efficace qui fait sens</i>	91

Margrit Hagenow-Caprez: <i>Kurszuteilung im Bereich DaZ</i>	95
Urs Egli: <i>Die Bedeutung non-verbaler Faktoren für die erfolgreiche Kommunikation auf den A-Niveaus</i>	101

Instrumente und Prüfungsvorbereitung

Naomi Shafer und Eva Wieden Keller: <i>Test(aufgaben)entwicklung am Beispiel einer neuen standardisierten B1-Prüfung für DaF</i>	107
Regina Graßmann: <i>Prüfungsvorbereitung A2, A2/B1 und B2 im DaF-/DaZ-Unterricht</i>	117
Wilfried Krenn: <i>„Wie und was soll ich für die Prüfung lernen?“ Methodisch-didaktische Fragen zur Vorbereitung auf standardisierte Zertifikatstests</i>	123
Andres Tomaszewski: <i>Grammatiktests? Ja, aber auf das WIE kommt es an. Plädoyer für kommunikative Grammatiktests</i>	131
Cornelia Steinmann: <i>Hörverstehen – Verstehen und Unterstützen</i>	141

Glossar	149
----------------	-----

Autorinnen und Autoren	153
-------------------------------	-----

Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht

Testen ☐ Evaluieren ☐ Prüfen

Unter diesem Motto stand die Vierte Gesamtschweizerische Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer im Juni 2014 in Bern. Sie wurde wieder von den beiden Schweizer Fachverbänden für Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache organisiert und durchgeführt, dem Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF) und dem Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an Hochschulen in der Schweiz (Ledafids).

Im vorliegenden Band werden einige der Vorträge an der Tagung dokumentiert sowie die Thesen und Standpunkte, die an der Podiumsdiskussion zum Thema «teaching to the test» im Mittelpunkt standen. Der Band enthält ausserdem Berichte aus den Workshops sowie ein kleines Glossar.

☐ Wer lehrt, der prüft. ☐

Es herrscht in der Fachwelt wohl Einigkeit darüber, dass eine angemessene Form der Überprüfung des Gelernten einen wichtigen Teil des Unterrichtsgeschehens darstellt. Was aber ist in jedem bestimmten Fall, für bestimmte Lerngruppen und für einzelne Lernende die angemessene Form? Hier gibt es ein breites Spektrum von Möglichkeiten und Methoden, von flexiblen und individuellen Formen wie der Selbstevaluation und der Führung eines Portfolios bis zu standardisierten international angebotenen Prüfungen. An der Tagung haben wir versucht, dieses breite Spektrum zu zeigen, Angemessenheit, Vor- und Nachteile aufzuzeigen und nicht zuletzt die Frage zu stellen, was mit gewissen Prüfungsformen tatsächlich geprüft wird – und was nicht.

☐ Nur vom Wiegen wird die Sau nicht fett. ☐

Mit diesem Sprichwort aus Finnland charakterisierte Hans-Jürgen Krumm das Verhältnis von Unterricht und abschliessendem Test. Denn eine Prüfung am Ende des Kurses kann zwar im besten Fall die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen einer Person feststellen, sie kann aber den Unterricht, «das sinnvolle Füttern der Sau» nicht definieren.

An die Unterrichtenden werden hier schwierige und sich manchmal widersprechende Anforderungen gestellt. Sieht das Curriculum und die Organisation eine standardisierte Prüfung vor, müssen sie dies in ihrem Unterricht berücksichtigen und (auch) Prüfungstraining betreiben. Denn sowohl die Institution wie die Lernenden haben ein grosses Interesse daran, die Erfolgsquote der Prüfungsabsolventen hoch zu halten. Trotzdem sollen im Unterricht die Lernenden ja nach ihren individuellen Bedürfnissen und Interessen berücksichtigt werden und Themen und Übungsformen nicht auf die der Prüfungsformate reduziert werden. Es soll auch Platz für landeskundliche und interkulturelle Projekte und Erfahrungen geben, die in standardisierten Prüfungen nicht erfasst werden und also für die Prüfung «nichts nützen». Auch hier geben manche der Beiträge im Band Anregungen und Hinweise.

Im Sammelband sind die Beiträge unter drei Schwerpunkten zusammengefasst.

Im ersten Teil: *Grundlagen: Prüfen und Testen – Sinn und Unsinn* werden grundsätzliche Fragen zum Umgang mit Prüfungen und Tests gestellt und Überlegungen angestellt, wo sie sinnvoll sind und wo sie auch zu einem Mittel der Diskriminierung und des Ausschlusses werden können.

Im zweiten Teil: *Projekte in der Schweiz* werden zwei grössere Bereiche vorgestellt, in denen das Prüfen und Testen ebenfalls eine Rolle spielt. Es wird der Stand von HarmoS dargestellt und verschiedene Möglichkeiten, Kompetenzen zu testen und zu dokumentieren werden dargelegt.

In der Erwachsenenbildung stellen wir das Projekt des Bundesamts für Migration (BFM): «fide I Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen» und einige Teilbereiche des Projekts vor.

Im dritten Teil: *Instrumente und Prüfungsvorbereitung* wird einerseits anhand von neu entwickelten, international angebotenen Standardprüfungen dargestellt, wie Prüfungen die Kriterien von Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen müssen, es werden aber auch besonders Möglichkeiten aufgezeigt, wie Testorientierung und ein methodisch-didaktisch breit abgestützter Unterricht vereinbart werden können.

Wir bedanken uns bei allen Autorinnen und Autoren herzlich für ihre Mitarbeit an diesem Band. Den Verbänden AkDaF und Ledafids sowie dem Bundesamt für Migration (BFM) sei an dieser Stelle für die finanzielle Unterstützung der Publikation gedankt.

Monika Clalüna und Barbara Tschärner
Mai 2013

Manche Autorinnen und Autoren folgen der „neuen Rechtschreibung“, manche nicht. Wir haben dies ihrer persönlichen Verantwortung überlassen. Auch in der Frage der geschlechtsneutralen Formulierungen haben wir die Lösung den Autoren und Autorinnen überlassen und ihre Versionen übernommen.

Grundlagen:
Prüfen und Testen – Sinn und Unsinn

Hans-Jürgen Krumm, Wien

Sprachtests oder Sprachenprofile

Was Sprachenlernende können müssen oder lernen dürfen und wie das zu beurteilen ist

Eröffnungsvortrag bei der 4. Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer am 29.06.2012 in Bern¹

«Beurteilen», so haben Sie Ihre Tagung überschrieben – das Grimmsche Wörterbuch² (1854: Spalte 1749) kennt dieses Wort ausschließlich in seiner juristischen Bedeutung – und diese schwingt bei allem, was wir im Bereich des Testens, Prüfens und Evaluierens tun, immer mit. Am Ende steht ein Urteil, das jeweils mehr oder minder existentiell in das Leben der Beurteilten, der Geprüften, eingreift: freigesprochen oder verurteilt, Prüfung bestanden oder durchgefallen – mit vielen sozialen Konsequenzen. Im Kleinen: Motivation verstärkt oder erloschen, Bonus erhalten oder verweigert, im Kurs weitergekommen oder Wiederholung – und im Großen: Job erhalten oder nicht, Aufenthaltsbewilligung oder Staatsbürgerschaft geschaffen oder aber aus- oder abgewiesen. Beurteilen schließt immer auch ein Ver-Urteilen und Ausgrenzen ein.

Und ein zweites ist eng mit dem Beurteilen verknüpft: Um zu urteilen, braucht es Maßstäbe dessen, was als richtig oder falsch, als erfolgreich oder als Mißerfolg zu gelten hat. D.h. Beurteilen steht immer im Zusammenhang mit Normierungen und Standardisierungen. Und auch Standards lassen sich als notwendig einerseits und als hinderlich andererseits begreifen. Wir gewinnen damit Sicherheit und Klarheit, wir verlieren damit Dynamik, Vielfalt und Offenheit.

Dass es im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen auch des Testens und Prüfens bedarf und dass für diese Prüfungen einheitliche Standards erforderlich sind, ist für viele Lern- und Lebensbereiche unumgänglich und notwendig – Lernende fragen nach dem Sichtbarmachen und Dokumentieren ihrer sprachlichen Fähigkeiten und Lehrende brauchen Ziele, auf die hin sie ihren Unterricht planen und gestalten und Rückmeldungen über den Erfolg ihrer Lernenden; auch der Arbeitsmarkt fragt nach verlässlichen Aussagen über vorhandene Sprachkenntnisse. Aber mit der Konjunktur des Testens und Prüfens in nahezu allen Sprachlehr- und Sprachlernkontexten ist meines Erachtens aus dem Blick geraten, welche Folgen eine *allzu starke* Ausrichtung des Lehrens und Lernens an Tests und Prüfungen für die Lernenden selbst wie auch für die Lernkultur hat. Die Art der Auswirkungen ist vor allem auch von der Lernsituation und Lerngruppe abhängig. Ich will daher in drei Schritten zuerst einen allgemeineren Blick auf die starke Test- und damit auch Standardorientierung des Sprachun-

¹ Die Form des mündlichen Vortrags wurde bei dieser Verschriftlichung beibehalten.

² Jacob Grimm/Wilhelm Grimm (1854): Deutsches Wörterbuch. Bd. 1 (Leipzig 1854). DTV: München.

terrichts werfen und Sie einleitend zu Ihrer Tagung für eventuell unbeabsichtigte Nebenwirkungen unseres Tuns sensibilisieren. In einem zweiten Schritt will ich speziell nach den Auswirkungen von Tests auf das Sprachenlernen von MigrantInnen fragen, zeigen sich die Aus- und Nebenwirkungen eines stark testorientierten Zugangs zum Sprachenlernen hier doch besonders deutlich. In einem dritten Schritt werde ich auf Alternativen zu einer allzu einseitigen Standard- und Testorientierung hinweisen.³

1. Globalisierung und Standardisierung: nicht nur ein Gewinn für den Sprachunterricht

Dass Sprachunterricht dazu tendiert, Sprache ‚um der Sprache willen‘ ins Zentrum zu rücken und damit Inhalte und kulturelle Aspekte ebenso wie die individuellen Lerninteressen weniger ernst nimmt als die sprachlichen Phänomene, wird ihm nicht erst seit der Orientierung an Kompetenzen und der Ausrichtung an Tests und Niveaustufen vorgeworfen. Allerdings verstärken Standardisierung und Testorientierung diese «Inhaltsleere». Sprachprüfungen sollen in den unterschiedlichsten Lernkontexten und für die verschiedensten Zielgruppen unabhängig vom jeweiligen konkreten Unterricht und den individuellen Lernbedürfnissen ermitteln, ob jemand die Sprache auf einem bestimmten Niveau beherrscht – mit dieser Zielsetzung ist zwangsläufig verbunden, dass die zu überprüfenden sprachlichen Kompetenzen in der Regel getrennt von inhaltlichen und kulturellen Kenntnissen und Fähigkeiten und erst recht unabhängig von individuellen Bedürfnissen und Interessen gesehen werden, ja mehr noch: Die Berücksichtigung der konkreten Lernorte und Lerninteressen ist ausdrücklich ausgeschlossen.

Zugleich ist eine Verkürzung des Kompetenzbegriffs auf das, was durch begrenzte, überschaubare Aufgaben überprüft werden kann, eingetreten.⁴ Mit der Forderung nach Messbarkeit rücken diejenigen sprachlichen Handlungen in den Vordergrund, die sich gut operationalisieren und überprüfen lassen, mit entsprechenden Rückwirkungen auf den Unterricht. Auch bei direkten Testverfahren, die auf die Überprüfung von «Sprachverwendungskompetenz» zielen, erscheinen die Inhalte und Themen, an denen diese Kompetenzen entwickelt und nachgewiesen werden, als eher beliebig und letztlich austauschbar, jedenfalls nicht als zentrale Prüfungsinhalte.

Die Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, eigentlich nur als «illustrative Beispielskalen» gedacht, werden nicht

³ In meine Überlegungen konnte ich viele Gespräche und Expertisen der Expertengruppe „Linguistic Integration of Adult Migrants“ im Rahmen des Europarats einbeziehen. Vgl. http://www.coe.int/t/DG4/LINGUISTIC/liam/default_en.asp (27.10.2012).

⁴ Vgl. Hans-Jürgen Krumm (2001): Bildungsstandards und Kompetenzorientierung – Herausforderungen für das Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm, H.-J./Portmann-Tselikas, P. R. (Hg) (2011): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Bd. 14/2010. Innsbruck: Studienverlag, 171-185.

an Lernorte und Lernvoraussetzungen adaptiert, sondern jeweils mehr oder weniger direkt übernommen, was dazu führt, dass von Albanien bis Korea und Japan, also in allen ca. 40 Ländern, in denen es übersetzte Fassungen des Referenzrahmens gibt, für alle Lernenden die gleichen Sprachhandlungen relevant sein sollen – die Berufung auf die Beispielskalen ersetzt sowohl bei der Curriculumentwicklung als auch und erst recht bei der Entwicklung von Prüfungen inzwischen generell die genaue Analyse der Sprachbedarfe und Sprachbedürfnisse. Ich halte das geradezu für einen Missbrauch dessen, was mit dem Referenzrahmen beabsichtigt war.

Es ist aus meiner Sicht *nicht* als Gewinn zu verstehen, wenn unter dem Zeichen der Globalisierung und Standardisierung Sprachunterricht und Sprachprüfungen sich immer weniger an individuell oder beruflich differenzierten Zielsetzungen der Lernenden, an unterschiedlichen Lebenssituationen und Lernkontexten orientieren und wenn auf die bewusste Auseinandersetzung mit Inhalten und kulturellen Wahrnehmungen verzichtet und den Lernenden suggeriert wird, man könne eine Sprache quasi inhaltsfrei, für alle Zwecke und Gelegenheiten lernen. Es ist auch nicht als Gewinn zu verstehen, wenn die Herausbildung individueller Sprachkompetenzprofile sowie inhaltlicher Schwerpunkte zu Gunsten standardisierter Verfahren aus dem Blick gerät.

Als Beispiel greife ich das Leseverstehen heraus: Natürlich ist es richtig, wenn in Lehrbüchern und Sprachprüfungen Lesestrategien eine wichtige Rolle spielen – in den Hintergrund tritt dabei jedoch, mit Hilfe welcher Texte denn Lesestrategien erlernt, geübt und geprüft werden sollen. Die Beliebtheit der Textsorten, wie sie z.B. <Profile Deutsch> darstellt,⁵ führt in Lehrbüchern und Prüfungen zu ebenso beliebigen banalen sogenannten «Alltagstexten». Typisch dafür ist der in vielen Lehrbüchern und Prüfungen auftauchende Beipackzettel, mit dem die Informationsentnahme aus Informationsbroschüren überprüft werden soll. Aber wer liest und versteht denn den Beipackzettel? Auch die Werbung rät kluger Weise, Arzt oder Apotheker zu fragen. Es geht auch nicht wirklich um das Verstehen wichtiger Information, denn in der Regel sind die in Prüfungen benutzten Beipackzettel stark vereinfacht und Fragen reduzieren sich auf «Man soll die Tablette vor dem Essen nehmen» – richtig/falsch.⁶

Generell ist bei Leseverstehens-Prüfungen zu fragen, was mit Verstehen gemeint ist? Leider nicht das Verstehen der kulturellen Kontexte und nicht die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Bei einem lernerorientierten Unterricht wäre doch zu fragen, welche Ansprüche an Kontextwissen, welche inhaltliche Komplexität – auch jenseits einfacher sprachlicher Gestaltung – hier gemeint sind. Welche Interessen sollen mit den Lesetexten geweckt, wie weit mit ihnen auch kulturelle oder interkulturelle, ästheti-

⁵ M. Glaboniat u.a. (2005): *Profile deutsch*. Berlin: Langenscheidt, 93-95.

⁶ Beispiel aus dem „DTÖ Modelltest (= Deutsch-Test für Österreich/Modelltest)“ (telc /BMI/ ÖIF 2011), 19: Download des Test unter: http://www.integrationsfonds.at/top_services/deutsch_test_fuer_oesterreich/ (27.10.2012).

sche oder andere Zielsetzungen verknüpft werden? Lesetexte bewirken, auch wenn das nicht intendiert ist, Neugier oder Langeweile, befördern auch weitergehende Lernprozesse z.B. interkultureller Art. Auch auf Niveaustufe B1 wäre meines Erachtens im Zusammenhang mit Texten eine die fiktionale und interkulturelle Dimension eines Textes erschließende Bedeutungsarbeit möglich – allerdings nicht bei möglichst universalen, für alle Altersgruppen und Lernorte gleichermaßen gültigen Prüfungen, diese bleiben notwendiger Weise alltagsbanal.

Ich halte es für wichtig, sich Gedanken darüber zu machen, welche Textsorten für welche Berufe und Kommunikationsrollen wichtig sind. Für erwachsene Menschen, die einen Beruf ausüben, die, wenn vielleicht auch nicht im Medium der deutschen Sprache, über komplexe Sachverhalte nachdenken, sind die Banalisierung und inhaltlichen Beliebigkeiten vieler Lehrmaterialien und Sprachprüfungen eine Zumutung. Außerhalb des Unterrichts brauchen Menschen Sprachen für komplexere Interaktionen. Dort, wo es nicht um formalisierte Prüfungen geht, werden daher längst integrierte Standards formuliert – so finden sich z.B. unter den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, wie sie die deutsche Konferenz der Kultusminister schon 2003 formuliert hat,⁷ solche wie: «Einen Sachtext verstehen und eine Stellungnahme dazu verfassen.» Wir lesen nämlich sehr oft, um die Brauchbarkeit und Wichtigkeit von Texten zu beurteilen: Was bedeutet dieser Text für mein Handeln? Integrierte sprachliche Handlungen sind schwieriger formalisiert zu prüfen – rechtfertigt das, nur richtig/falsch-Fragen zu formulieren?

Es geht nicht darum, die positiven Effekte einer Lernprozess- und Kompetenzorientierung infrage zu stellen und zu einem ausschließlich die Inhalte ins Zentrum rückenden Verständnis von Unterricht zurückzukehren – bei der Fokussierung auf das, was am Ende des Unterrichts gekonnt und überprüft werden soll, darf aber die Inhaltsperspektive nicht auf das Abprüfbare verkürzt werden. Die kulturellen Dimensionen und Inhalte müssen unabhängig von der Überprüfbarkeit zentrale Bestandteile des Deutschlernens sein, auch wenn sie nicht so leicht standardisierbar sind und besser auf die je unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse verschiedener Lerngruppen hin differenziert werden sollten.

Die Tendenz zu überregionalen Einheits-Sprachprüfungen und Kompetenzbeschreibungen steht in einem merkwürdigen Gegensatz zur ansonsten hochgepriesenen Differenzierung und Diversifizierung: Sie können heute nicht mehr einfach einen Turnschuh kaufen, sondern werden sofort gefragt, ob sie einen für den Langlauf oder den Sprint, für Nordic Walking, für Indoor oder Outdoor, für den Sommer oder für den Winter brauchen – eigentlich haben wir längst gelernt, auch Sprachbedürfnisse und Sprachlernziele ähnlich zu differenzieren.⁸ Die zunehmende Heterogenität der

⁷ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (27.10.2012).

⁸ Vgl. Schwerdtfeger, Inge Christine (2001): Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit. Langenscheidt: München. Vgl. auch: G. Neuner/B. Hufeisen u.a.

Lerngruppen mit Lernenden, für die Deutsch die erste Fremdsprache, die zweite oder die dritte ist, die über Deutschland- oder Österreich- oder Schweizerfahrung verfügen oder aber nur vage Vorstellungen von der Existenz dieser Länder haben, Lernende mit Interesse an berufsbezogenem Deutsch und solche, die noch gar nicht recht wissen, weshalb sie eigentlich Deutsch lernen, Lernende einer dritten Fremdsprache und solche ohne nennenswerte Schulbildung – all dies verstärkt die Notwendigkeit eines individualisierten Unterrichtsangebots mit differenzierten Lernzielen. Auch die EDK hatte 2004 anlässlich der Diskussionen um das HarmoS-Konkordat, also die Harmonisierung der obligatorischen Schule, formuliert: «Weiter ist vorgesehen, dass bestimmte persönlichkeitsbezogene, soziale oder überfachliche Dimensionen bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen in jedem Fachbereich berücksichtigt werden.»⁹

Ich halte an dieser Stelle fest:

Sprachunterricht ist dann besonders motivierend und erfolgreich, wenn er nicht losgelöst von den individuellen, sozialen und ökonomischen Lebenszusammenhängen und Sprachlerninteressen gestaltet wird. Sprachtests und Standards dagegen etablieren eine auf kurzfristig erreichbare Output-Ziele hin orientierte und organisierte Gestaltung der Sprachkurse, die keineswegs immer im Einklang mit persönlichen Zielsetzungen, mit der Brauchbarkeit der überprüften Sprachkenntnisse im jeweiligen Berufsfeld bzw. mit der individuellen, inhaltlich orientierten Lust auf Sprache steht.

Besonders zu bedenken ist die Auswirkung von überregionalen, standardisierten Sprachprüfungen auf die nicht oder nicht leicht operationalisierbaren inhaltlichen, ästhetischen und interkulturellen Dimensionen des Sprachenlernens – mit der Ausrichtung des Unterrichts an standardisierten Sprachprüfungen ist vielfach eine inhaltliche Verarmung verbunden.

Jeder Prüfungsentwicklung sollte, viel stärker als das bisher passiert, eine Bedarfs- und Bedürfnisanalyse sowie eine Curriculumentwicklung vorausgehen, die nicht unter dem Aspekt der Prüfbarkeit steht.

Für Migranten und Migrantinnen gilt diese Warnung vor einem unspezifischen, quasi kontextlosen Sprachunterricht in ganz besonderer Weise. Der Sprachunterricht soll ihren Integrationsprozess in die Aufnahmegesellschaft erleichtern, Sprachkenntnisse werden oftmals als die Schlüssel zur Integration gesehen und deshalb in vielen Ländern zur Voraussetzung für Familienzusammenführung und Aufenthaltsbewilligung gemacht.

Aber Schlüssel werden jeweils für ein ganz bestimmtes Haus gemacht, für das dann auch Zutrittsrechte bestehen. Und keineswegs alle, die dieses Haus bewohnen, erhalten die gleichen Schlüssel – im Gegenteil, für jede Wohnung, für jede Mietpartei gibt es einen eigenen, andernfalls wäre im Haus der Teufel los! Im «Haus der Sprachen» ist das nicht anders! An all-

(2009): Deutsch im Kontext anderer Sprachen: Tertiärsprachendidaktik. Fernstudieneinheit (Erprobungsfassung), München: Goethe-Institut.

⁹ EDK: HARMOS, Zielsetzungen und Konzeption Juni 2004

(http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/weissbuch_d.pdf), 14 (27.10.2012).

gemeinen Standards und auf allgemeine Sprachtests ausgerichtete Sprachprüfungen negieren in vielfacher Weise die besonderen Sprachbedürfnisse in der Migrationssituation.

2. «Vom Wiegen allein wird die Sau nicht fett»

Mit der wohl aus Finnland stammenden Redensart «Vom Wiegen allein wird die Sau nicht fett» wird die Kritik an Unterrichtssystemen auf den Punkt gebracht, in denen Tests und Prüfungen eine entscheidende Rolle spielen und messbare Lernergebnisse im Zentrum stehen. Die starke Fixierung auf zu erreichende Standards und Messverfahren vernachlässige, so die Befürchtung, die Sorge um die Unterrichtsprozesse und die einzelnen Lernenden, sie verforme vielmehr die Lernprozesse zu einem «teaching to the test»: Wenn Lehrkräfte wissen, dass vom Bestehen einer Sprachprüfung die Aufenthaltsbewilligung oder Familienzusammenführung abhängt, wie das in Deutschland und Österreich inzwischen der Fall ist, bleibt ihnen im Grunde gar nichts anderes übrig, als dem Bestehen der Prüfung den gesamten Unterricht unterzuordnen.

Trotz aller Unterschiedlichkeit in ihren Forschungsansätzen sind sich Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik weltweit doch darin einig, dass Sprachenlernen nur dann erfolgreich ist, wenn es als aktiver, individuell zu konstruierender Prozess gestaltet wird. Die Prüfungskultur aber verharret trotz dieser Erkenntnisse in einem stark behavioristisch geprägten Lernkonzept. Das beginnt bereits bei der verkürzten Rezeption des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)¹⁰: Der Referenzrahmen bietet zwei Möglichkeiten an, Sprachkompetenz zu modellieren und zu prüfen, zum einen die Orientierung an den sechs Niveaustufen von A1 bis C2, zum anderen die Orientierung an den einzelnen kommunikativen Aktivitäten, in die der Referenzrahmen die sprachliche Kompetenz aufgliedert. Die gängigen Sprachprüfungen greifen in der Regel leider nur auf die Niveaustufen als strukturierendes Prinzip zurück und nutzen eine Differenzierung nach kommunikativen Aktivitäten und Fertigkeiten nicht. Das Ergebnis sind Prüfungen, die den Nachweis sprachlicher Fähigkeiten jeweils einheitlich nur auf einer bestimmten Niveaustufe, z.B. B1, in allen sprachlichen Handlungsbereichen fordern: Um die Prüfung zu bestehen, muss man beim Sprechen ebenso wie beim Interagieren, beim Lesen, Schreiben und Hören überall das Niveau B1 erreichen. Aus Sicht der Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik ist das eine unsinnige Festlegung: Zum einen erwerben Menschen Sprache nicht gleichmäßig, sondern je nach Lernvoraussetzungen, Lernerwartungen, Sprachlerntyp, Sprachkontakten und ähnlichen Kontextfaktoren ungleichmäßig, zum anderen sind die individuellen Sprachlernbedürfnisse wie auch die Notwendigkeiten der Sprachbeherrschung extrem unterschiedlich: Für die einen sind mündliche

¹⁰ Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.

Fähigkeiten wichtiger als schriftliche, für andere mag es genau umgekehrt sein. So wie sich Muttersprachler hinsichtlich ihrer sprachlichen Fähigkeiten stark unterscheiden, besonders z.B., was das Schreiben und den Zeitaufwand dafür es zu lernen, betrifft, so gilt dies für Fremd- und Zweitsprachenlernende erst recht. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird die Ungleichheit der menschlichen Sprachkompetenz, insbesondere bei mehrsprachigen Menschen, immer wieder betont und explizit davor gewarnt, die einzelnen Niveaustufen als lineare Messskalen zu benutzen, wie das in den meisten Sprachprüfungen passiert:

Die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz ist im Allgemeinen auf eine oder mehrere Arten ungleichmäßig:

- Lernende werden meist in einer Sprache kompetenter als in den anderen;
- das Kompetenzprofil in einer Sprache unterscheidet sich von dem in anderen (z.B. sehr gute mündliche Kompetenz in zwei Sprachen, aber gute schriftliche Kompetenz in nur einer von beiden);

Unausgewogenheiten dieser Art sind völlig normal. (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001: 132f.).

Man sollte sich schließlich auch davor hüten, Niveaus und Sprachkompetenzskalen als eine lineare Mess-Skala – wie z.B. einen Zollstock – zu interpretieren. Was Aussagen zur durchschnittlichen Lernzeit für das Erreichen eines bestimmten Niveaus mit bestimmten Zielen betrifft, ist größte Vorsicht geboten. (GERS 2001: 29).

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen bietet mit seiner Differenzierung nach Domänen, kommunikativen Handlungen und sprachlichen Fertigkeiten, die durch thematisch-inhaltliche Differenzierungen ergänzt werden müssen, durchaus sinnvolle Möglichkeiten zur Modellierung individueller Sprachkompetenz-Profile, die so aussehen könnten:

- *Sprechen* über berufliche relevante Themen B2, aber Alltagsinteraktion eventuell nur A2, weil er oder sie hierfür andere Sprachen zur Verfügung hat;
- *Lesen* von Alltagstexten A2, aber im Lesen in bestimmten, privat oder beruflich wichtigen Themenfeldern B1 bis B2
- *Schreiben* A1, weil dies für die persönliche und berufliche Tätigkeit ein weniger zentraler kommunikativer Handlungsbereich ist.

Für andere Lernende könnten lese- und schreibeorientierte Aktivitäten stärker gewichtet werden.¹¹

Um noch einmal auf den Effekt des «Wiegens der Säue» zurückzukommen: Wer einen Sprachtest besteht, weist damit zunächst nichts anderes nach als die Fähigkeit, Sprachtests zu bestehen und die entsprechende Testkultur zu beherrschen. Und je wichtiger Tests für die Beteiligten sind,

¹¹ Krumm, H.-J. (2007): Profiles instead of levels: the CEFR and its (Ab)uses in the context of 427 migration. MLJ 91(4): 667–669.

um so mehr wird jede Unterrichtsaktivität danach bewertet, wie gut sie hilft, den Testanforderungen zu genügen. Die zahlreichen Trainingsbücher nach dem Motto <Mit Erfolg zum Zertifikat> legen davon beredt Zeugnis ab. Kommunikative Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben da ebenso wenig Platz wie die Förderung differenzierter Sprachenprofile je nach sozialen und beruflichen Bedürfnissen. «Die Ausrichtung des Unterrichts auf Fähigkeiten, die in den Tests verlangt werden», so formuliert das Smit (2008: 384), «hat ungünstige Konsequenzen: Mündliche Sprachfertigkeiten, Problemlösen, Kreativität ... usw. sind nur schwierig oder nur mit großem Aufwand messbare Kompetenzen und werden in den Tests nicht geprüft. Als Folge finden sie nur wenig Platz im Unterricht.»

Will man die negativen Auswirkungen des Testens und Prüfens auf das Sprachenlernen, auf die Sprachcurricula und auf die Lernkultur vermeiden und eine lernfördernde Praxis des Prüfens entwickeln, so ist das meines Erachtens nur möglich, wenn globale abschließende Prüfungen auf das absolut notwendige Minimum beschränkt werden und statt dessen eine formative, also gestaltende, lernprozessbegleitende Evaluationskultur etabliert wird: Damit ist gemeint, dass Prüfungen als lernbegleitende Rückmeldungen und Orientierungen angelegt werden, dass sie hinreichend differenziert sind und für die Lernenden keine allzu weitreichenden Folgen haben. Ich habe guten Grund zu behaupten, dass eine bestandene Prüfung auf A2 oder B1-Niveau viel weniger über das aussagt, was ein Mensch in einer Sprache wirklich kommunikativ leisten kann, als ein differenziertes, durch ein Portfolio abgesichertes Sprachenprofil. Lernfortschrittstests, Selbstevaluationen, Sprachenportfolios und nach Kommunikationsrollen unterschiedene Profile können für die Lernenden selbst wie auch für die Lehrenden handlungsunterstützende Informationen und Anreize bereitstellen, sie sind in vielen Fällen auch für die Arbeitswelt viel aussagekräftiger – und sie beziehen die Lernenden aktiv in einen für sie transparenten Prozess der Sprachentwicklung wie der Feststellung sprachlicher Kompetenzen ein.

Ich halte an dieser Stelle zusammenfassend fest:

Summative Sprachtests, die ein standardisiertes Einheitsniveau abprüfen, verkennen die Natur des Sprachenlernens als eines individuellen, nicht linearen Prozesses und verhindern die Entwicklung differenzierter, auf persönliche und berufliche Schwerpunkte zugeschnittener Curricula und Kurse. Es muss für jede Lerngruppe abgewogen werden, ob die Vorteile solcher standardisierten Tests die Nachteile rechtfertigen. Je existentiell bedeutsamer Tests und Prüfungen für die Betroffenen sind, um so mehr degenerieren Sprachkurse notwendig zu einem «teaching to the test», bei dem sinnvolles Sprachenlernen kaum noch stattfindet. Es sollte differenziert werden nach Zielen, für die standardisierte Prüfungen nötig sind, für bestimmte Berufsqualifikationen z.B., und wo als Alternative individuelle, differenzierte Kompetenzprofile und Lernfortschrittsprotokolle mit genaueren Auskünften über Stärken in einer Sprache viel aussagekräftiger sind.

Ich will das Gesagte im Folgenden im Hinblick auf die ja inzwischen auch für die Schweiz diskutierten und in vielen europäischen Ländern bestehenden Sprachprüfungen für Migrantinnen und Migranten genauer ausführen und anschließend Alternativen aufzeigen.

3. Fünf Thesen zur kontraproduktiven Wirkung von verpflichtenden Sprachprüfungen für Migrantinnen und Migranten

3.1 *Sprachenlernen bedeutet für Migrantinnen und Migranten ohnehin, Risiken einzugehen. Prüfungen, von denen viel abhängt, vergrößern das Sprachlernrisiko unnötig und verhindern damit eine positive Sprachentwicklung*

Wir, die SprecherInnen der Mehrheitssprache, die wir Fremdsprachen in der Schule gelernt haben, unter uns das Netz unserer Muttersprache, die uns auffängt, wenn die Fremdsprache nicht funktioniert, können nur ahnen, was es heißt, eine neue Sprache zu lernen und diese Sprache *gleichzeitig*, obwohl man sie noch nicht kann, bereits als überlebensnotwendig und allgegenwärtig zu erfahren.

Wer ich bin, wem ich mich zugehörig fühle, mit wem ich mich austauschen und verständigen kann, woran ich glaube und was ich für wert und wichtig halte, alles das ist sprachlich in uns verankert – Sprachwechsel im Rahmen von Migration sind daher häufig verbunden mit einer Bedrohung der bisherigen sprachlichen Identität, da die Sprachdominanz der Zweitsprache eine Dominanz auf Dauer ist und sie das persönliche Leben stark verändert – die Zweitsprache wird Berufssprache, Behördensprache, Lernsprache der Kinder, Sprache von PartnerInnen usw. Es gibt keinen Ausweg. Damit bekommen Fehler und Nichtkönnen in der Zweitsprache, erst recht aber das Durchfallen bei einer Prüfung ein großes Gewicht: Sie bedeuten, dass Überlebensmöglichkeiten gefährdet sind, der Beruf, die Aufenthaltserlaubnis, sie implizieren die Sorge, die Aufnahmegesellschaft könnte dies als mangelnde Bereitschaft zur Verständigung deuten.

Zugleich geht man mit der Bereitschaft zum Sprachwechsel aber auch ein ganz anderes Risiko ein: Verliert man dabei die eigene Sprache? Führt dies zur Lösung von Bindungen – an Familienangehörige im Herkunftsland zum Beispiel ?

Wie groß solche Risiken tatsächlich sind und wie Individuen darauf reagieren, wie bereitwillig sie solche Risiken eingehen, das hängt sehr stark von den Lebensumständen ab – die soziokulturelle Ähnlichkeit der Lebenswelten spielt ebenso eine Rolle wie die Frage, ob zuziehende MigrantInnen in ihrer Wohngemeinde positiv akzeptiert werden oder in der Großstadt bereits auf stabile Subkulturen treffen. Sprachprüfungen mit Sanktionsandrohungen erleichtern es nicht, all diese Risiken einzugehen – sie sind kontraproduktiv.

3.2 Standardisierte Sprachprüfungen negieren die individuell und sozial unterschiedlichen Lebens- und Lernbiographien und bewirken Assimilation. Auf Integration zielende Sprachförderung bedarf differenzierter Angebote und individualisierender Formen der Leistungsüberprüfung.

MigrantInnen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer individuellen Voraussetzungen, ihrer Lebens- wie auch Lernkontexte, sie unterscheiden sich hinsichtlich der Lernerfahrungen mit anderen Sprachen und sie unterscheiden sich im Speziellen, was ihre Vorkenntnisse im Deutschen betrifft. Es liegt eigentlich auf der Hand, dass es nichts mit Gerechtigkeit und Gleichbehandlung zu tun hat, wenn man von Menschen mit so verschiedenen Ausgangspositionen das Gleiche, nämlich das Bestehen einer einheitlichen Sprachprüfung auf einem einheitlichen Niveau, verlangt.

In der Soziolinguistik herrscht daher zu Recht Einigkeit darüber, dass Sprachtests für MigrantInnen per se exklusiv und assimilativ wirken,

- indem sie das spezifische Wissen und Können der MigrantInnen nicht aufgreifen,
- indem sie keine unterschiedlichen Wissens- und Kommunikationsformen erlauben,
- indem von den heterogenen Erfahrungen sowie von der Kommunikationsfähigkeit in anderen Sprachen als Deutsch abgesehen und damit unsere Überlegenheit festgeschrieben wird,
- indem die Betroffenen selbst weder bei der Testkonstruktion, insbesondere der Festlegung der Inhalte, noch bei der Bewertung der Ergebnisse einbezogen werden.

Es geht bei der Integration um die langfristige und vorausschauende Gestaltung des Zusammenlebens, nicht um eine einseitige, nur auf Sprache verkürzte Assimilationsforderung. Der Deutschunterricht bedarf deshalb der Einbettung in den sozialen Nahraum, also Deutsch am Arbeitsplatz oder zumindest berufsbezogen, Deutsch im Kontext der familialen Bildung, in Koordination mit dem Gesundheits- oder Sozialsystem. Ein Alltags-Einheitscurriculum und eine Einheitssprachprüfung für alle sind kontraproduktiv und stellen ein Integrationshindernis dar.

Ich plädiere also ganz entschieden für ein erheblich differenzierteres Kursangebot, als es zentrale, standardisierte Sprachprüfungen zulassen – es gibt dazu eine vielfältige Kurslandschaft von «Mama lernt Deutsch»-Kursen bis zu Tandemprojekten. Solche Angebote und diesen gemäße Formen der Leistungsbeurteilung sollten unter Einbeziehung der Betroffenen entwickelt werden.

3.3 Standardisierte, professionell gemachte und überregional anerkannte Sprachtests können für Lehrende wie Lernende wichtig sein, vorausgesetzt, es sind freiwillige oder sanktionsfreie Angebote. Probleme entstehen dann, wenn Prüfungen aus ihrem pädagogischen Zusammenhang gerissen und mit außerunterrichtlichen, existenzbedrohenden Sanktionen verknüpft werden.

Wenn immer wieder behauptet wird, dass erst Prüfungen richtig zum Lernen motivieren, so ist das eine empirisch keineswegs eindeutig gesicherte Behauptung. Viel besser belegt ist die Erkenntnis, dass Prüfungen vielfach der Ausgrenzung dienen und die Betroffenen verunsichern – Familienzusammenführung, Bleiberecht und Zugang zu Sozialleistungen haben mit Sprachkenntnissen nichts zu tun. Sie von Sprachprüfungen abhängig zu machen ist mit den Menschenrechten unvereinbar, ist zusätzlich aber auch kontraproduktiv für das Sprachenlernen: Angst blockiert, «Angst essen Seele auf», wie Fassbinder das mit seinem Filmtitel ausdrückt.

Viele motivierte Sprachenlernende brechen Kurse aus Prüfungsangst ab – ca. ein Drittel der Studierenden an deutschen Universitäten leiden unter Prüfungsangst bis zum Blackout, mindestens 30 % der Studienabbrüche sind auf Prüfungsangst zurückzuführen¹².

Prüfungen¹³ im Sinne von Barrieren und Schwellen, an deren Überwindung die Existenzsicherung oder auch der Verlust existentieller Sicherheiten geknüpft sind, haben bei auf Integration zielender Sprachförderung für Migrantinnen und Migranten nichts zu suchen. Tests, gemeint als Messinstrumente, bei denen es nicht um Bestehen oder Durchfallen geht, sondern um die Lerndiagnose (was kann ich schon, was muss ich noch lernen) wären dagegen angemessen und hilfreich.

3.4 Prüfungen in nur einer Sprache negieren und zerstören die mehrsprachige Identität der Betroffenen und machen aus mehrsprachigen Menschen sprachlich amputierte Einsprachige.

Menschen in mehrsprachigen Kontexten machen einen mehr oder weniger bewussten Gebrauch von allen ihren vorhandenen Sprachen – sie übersetzen, vergleichen Sprachstrukturen, nutzen in der Erst- oder weiteren Sprachen entwickelte Lern- und Kommunikationsstrategien, helfen sich dolmetschend und sprachwechselnd gegenseitig: Wer schon Sprachen mitbringt, verfügt damit über wichtige kommunikative Ressourcen, auch wenn er oder sie die eine Landessprache eventuell unzureichend beherrscht. Mehrsprachige sind, das zeigt die Forschung deutlich, bessere Sprachlernende als Einsprachige – vorausgesetzt allerdings, sie können

¹² <http://www.aphs.ch/d/angststoerungen/index.asp?page=Pr%FCfungsangst>. Vgl. auch die Plattform «Studienabbrecher».

¹³ Die an dieser Stelle zu Grunde gelegte begriffliche Unterscheidung von Prüfungen und Tests ist sowohl in der sprachenpolitischen als auch in der fachdidaktischen Diskussion weitgehend verloren gegangen. Gerade im Zusammenhang mit den Sprachprüfungen für MigrantInnen hat sich der Gebrauch von <Test> eingebürgert, weshalb auch im vorliegenden Text beide Begriffe überlappend gebraucht werden.

auch ihre schon vorhandenen Sprachen festigen und dürfen diese nutzen¹⁴.

MigrantInnen erleiden in der Migrationssituation ohnehin einen starken Verlust an Kontrolle und Teilnahme: Ihre Qualifikationen werden nicht anerkannt, ihre Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten sind eingeschränkt, die meisten müssen eine Verschlechterung ihres sozialen Status hinnehmen. Prüfungen in der einen Sprache, die man am wenigsten beherrscht, verstärken das Gefühl des Ausgeliefertseins, der Bedrohung, und machen Migrantinnen in der Tat sprachlos - provokativ gefragt: Steckt dahinter der Versuch, Migranten gefügig zu machen? Äußert sich in der Unterdrückung der mitgebrachten Sprachen ein «Sprachen-Rassismus»?

Die Alternative wäre eine Kombination von Deutschkursen mit Angeboten zu Erhalt oder Förderung der Herkunftssprachen, sei es – wo das in Ballungsgebieten möglich ist – durch bilinguale Kursangebote, sei es in Form einer expliziten Mehrsprachigkeitsdidaktik, oder auch in vielfältigen anderen Formen, z.B. durch Anrechnung einer Alphabetisierung in der Herkunftssprache auf den geforderten Stundenrahmen der Sprachkurse. Vorstellbar wäre auch, dass von fünf zu absolvierenden Kursmodulen eines in einer selbstgewählten anderen Sprache absolviert werden kann – als sichtbares Zeichen der Anerkennung von Mehrsprachigkeit.

3.5 Beim Sprachenlernen passiert – hoffentlich – mehr als die Automatisierung von Satzmustern. Sprachprüfungen aber verhindern die Verknüpfung des Sprachenlernens mit sozialen und interkulturellen Lernzielen und der individuellen, meist sprachlich-kulturell heterogenen Lebenswelt.

Sprachprüfungen sind Ausdruck eines Output-orientierten Sprachverständnisses: Es kommt nicht darauf an, was der Lernende weiß oder denkt oder fühlt, nicht, ob er oder sie eine positive Einstellung zur deutschen Sprache entwickelt oder nicht, sondern es geht nur um das, was er/sie in der Prüfung kann. Aber darum geht es beim Sprachenlernen nur teilweise. Gerade in den sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen mit Migrantinnen und Migranten passieren zum Glück weiter reichende Lernprozesse: Man lernt einander zuzuhören, man lernt mit Menschen anderer ethnischer Herkunft zu sprechen, man wird mit anderen Wertvorstellungen und ‚Normalitäten‘ konfrontiert. Toleranz und Empathie, auch Fehlertoleranz, eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit, die Überwindung ethnozentrischer Einstellungen, all das passiert in einem Sprachunterricht, der nicht primär auf eine Prüfung hin orientiert ist.

¹⁴ Vgl. u.a. die Beiträge von Bialystok, Brizic, Gogolin, Tracy in: Gogolin/Neumann (2009).

Ich fasse zusammen:

Angemessen sind – insbesondere, wenn es sich um sensible Lerngruppen wie z.B. Migrantinnen und Migranten handelt, für die der Spracherwerb auch mit einer persönlichen Existenzsicherung verbunden ist – lernbegleitende formative Beurteilungsverfahren sowie Lernfortschrittstests und modulare Sprachtests, die den individuellen Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen Rechnung tragen, die Lernenden selbst transparent in das Beurteilungsverfahren einbeziehen und zugleich einen diagnostischen und damit lernfördernden Effekt haben.

Die Bindung von Bürgerrechten an Sprachprüfungen ist mit den Grundsätzen einer demokratischen Gesellschaft nicht vereinbar!

4. «Bleibt hungrig. Bleibt verrückt.»

Steve Jobs, der 2011 verstorbene Apple-Gründer, hat in einer meines Erachtens zu recht international viel beachteten Rede 2005 vor Absolventen der Stanford University erklärt: «You've got to find what you love. ... the only way to do great work is to love what you do. If you haven't found it yet, keep looking. Don't settle.» – und er schließt seine Rede mit dem Appell: «Stay hungry – stay foolish», «bleibt hungrig, bleibt verrückt.»¹⁵ Ich erlaube mir, diese Appelle auch für das Sprachenlernen in Anspruch zu nehmen: Sprachenlernen gelingt dann besonders erfolgreich, wenn die neue Sprache uns hilft, «Wirklichkeit zu berühren», wie Horst Rumpf das einmal ausgedrückt hat. Rumpf fordert einen Unterricht, der «nicht zum Bescheidwissen, sondern zum Staunen und aufmerksamen Hinschauen» führt im Gegensatz zur «Verödung in einer Monokultur des technokratischen Beherrschungslernens, dem jegliche Nachdenklichkeit ausgetrieben ist» (Rumpf 1966: 22).

Der Berner Lateinlehrer Gregorius in dem Roman <Nachtzug nach Lissabon> (2004) von Peter Bieri (alias Pascal Mercier) erlebt nach einer einschneidenden persönlichen Begegnung sein Portugiesischlernen als den Beginn eines großen Abenteuers. Mit dem Schallplattenkurs schließt er sich ein:

«Die Stimmen, die durch den Sprachkurs führten, forderten ihn auf, Wörter und kurze Sätze nachzusprechen. Lippen und Zunge fühlten sich schwerfällig und plump an, wenn er es versuchte. Die alten Sprachen waren wie gemacht für seinen bernischen Mund, und in diesem zeitlosen Universum kam der Gedanke, dass man sich beeilen musste, nicht vor. Die Portugiesen dagegen schienen es stets eilig zu haben, ähnlich wie die Franzosen, denen er sich deshalb von vornherein unterlegen fühlte.

Doch nun war mit einemmal alles anders: Gregorius wollte das ungestüme Tempo des Sprechers und die tanzende Helligkeit der Sprecherin,

¹⁵ <http://news.stanford.edu/news/2005/june15/jobs-061505.html> (14.06.2012).

die an eine Piccoloflöte erinnerte, nachahmen und ließ die immergleichen Sätze wiederkehren, um den Abstand zwischen seiner behäbigen Aussprache und dem glitzernden Vorbild zu verkleinern. Nach einer Weile begriff er, dass er dabei war, eine große Befreiung zu erleben; die Befreiung aus einer selbstauferlegten Beschränkung ... Und auf einmal begann er, mit der Portugiesin vom Vormittag zu sprechen. Er fragte sie nach dem Grund ihrer Wut. Vocé quis saltar? Wollten Sie springen? Aufgeregt hielt er sich das neue Wörterbuch vor Augen und schlug Ausdrücke und Verbformen nach, die ihm fehlten. Português. Wie anders das Wort jetzt schon klang. Hatte es bisher den Zauber eines Kleinods aus einem fernen, unzugänglichen Land besessen, so war es jetzt eher wie einer von tausend Edelsteinen in einem Palast, zu dem er soeben die Tür aufgestoßen hatte.»

Was hat das mit Sprachprüfungen zu tun? Sprachprüfungen verhindern in sehr vielen Fällen, dass Menschen ihre Liebe zu Sprachen entdecken, dass Sprachenlernen Türen öffnet und sich als Sprachlernabenteuer entfaltet. Sprachprüfungen für MigrantInnen sind keine Türen, die ihnen die neue Lebenswelt erschließen, sie werden von den Betroffenen vielmehr mit gutem Grund als Barrieren und Mittel der Ausgrenzung empfunden. Und nicht nur für Migranten gilt, dass die überstarke Orientierung des Sprachunterrichts an Prüfungen und Nützlichkeit keinen Raum mehr für Lust auf Sprache, für die Entfaltung von positiven Einstellungen zu einer Sprache und ihren Sprechern lässt.

In allen Ländern, in denen die Regierungen Sprachprüfungen für Migranten in der Landessprache eingeführt haben, zeigt sich, dass diese nach Bestehen der Sprachprüfung kaum noch weiterführende Sprachkurse besuchen. Prüfungen motivieren, wenn überhaupt, zum Bestehen der Prüfung, nicht zum Weiterlernen. Ein Unterricht, der hungrig macht auf mehr Sprache, der es erlaubt, zu suchen und zu finden, was man liebt, braucht andere Formen der Leistungsbeurteilung.

Dazu abschließend einige Hinweise:

1. Die erste Frage, die stets zu stellen ist, lautet: Bringt eine Sprachprüfung als Pflicht für alle mehr als eine Kursbesuchspflicht und ein freiwilliges Prüfungsangebot?
2. Wenn Prüfungen unvermeidlich sind, dann sollten Sprachprüfungen modular sein, so dass Lernende diejenigen thematischen und Fertigungsmodulare auswählen können, die für sie besonders wichtig sind oder in denen sie Stärken entwickeln, während sie andere Module abwählen dürfen und auf diese Weise individuelle Sprachenprofile entstehen können. Ein Angebot von 8 – 10 Prüfungsmodulen, von denen 5 gewählt und absolviert werden müssen, würde eine solche Profilbildung erlauben.
3. Formative Beurteilungen sind in Sprachlernkontexten grundsätzlich den summativen vorzuziehen. Die hier bestehenden Möglichkeiten kann ich

an dieser Stelle nur andeuten: Portfolios und Selbstbeurteilungen sind bereits bewährte Instrumente. Ein aufgabenorientierter Sprachunterricht kann auch für die Beurteilung Formen entwickeln, die es erlauben, Prüfungen als sinnvolle, auch für die Lernenden spannende Problemlösungssituationen zu gestalten. Die Lösung von Aufgaben in Kleingruppen, die beobachtet werden, verlangt z.B. ganz anders als formalisierte Testaufgaben sprachliche Kooperation und erlaubt, bei geschulten Beobachtern, auch deren Beurteilung.

Die Prüfungsexperten haben sich leider zu sehr auf die standardisierten Können-Tests konzentriert und dabei die Entwicklung alternativer Prüfungsformen stark vernachlässigt. Es gibt Ausnahmen, aber oft nicht speziell im Bereich der Sprachen – ich möchte hier ausdrücklich auf das Zuger Projekt «Beurteilen und Fördern»¹⁶ hinweisen, in dem seit 2003 an förderorientierten Beurteilungsverfahren gearbeitet wurde.

4. Was die Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten von Migrantinnen und Migranten betrifft, so bin ich ganz entschieden der Auffassung, dass Zwangs-Sprachprüfungen kontraproduktiv sind und an deren Stelle kursbezogene, den individuellen Lernfortschritt überprüfende und für die Sprachlernberatung geeignete diagnostische Verfahren treten sollten. Jede Gesellschaft erlaubt es ihren Staatsbürgern, mit unvollkommenen und einseitigen Sprachenprofilen vollgültig alle gesellschaftlichen Rechte wahrzunehmen.
5. Sprachkompetenzen in einer Zweit- oder Fremdsprache sind und bleiben – aller Kompetenzorientierung zum Trotz – Ergebnis von Lernleistungen. Prüfungsgerechtigkeit setzt voraus, dass auch die jeweilige individuelle Lernleistung gewürdigt wird. Modulare Prüfungen sollten Schwerpunktbildungen je nach Lernerfahrungen und wahrgenommenen oder angestrebten Kommunikationsrollen erlauben.
6. Gegenstand des Sprachenlernens wie der Überprüfungen sollten auch solche sprachlichen Aktivitäten sein, die für Mehrsprachige charakteristisch und wichtig sind, will man aus ihnen keine mehrsprachig Einsprachigen machen: Dazu gehören die Fähigkeiten zur sprachlichen Kooperation (einschließlich des Sprachmittels zwischen den Sprachen), zum Sprachwechsel als Strategie der Verständigung, aber ebenso die Bereitschaft zum Sprachkontakt mit Deutschsprachigen, was dann, unabhängig von Sprachprüfungen, auch den Spracherwerb beschleunigt.

Das Profil eines erfolgreichen Sprachenlerner setzt sich zusammen aus der Bereitschaft Fehler zu machen, der Bereitschaft zur Kommunikation auch trotz sehr begrenzter Sprachkenntnisse, aus der Neugier auf in der neuen Sprache zu erschließende Themen und Sprachkontakte und nicht zuletzt aus der Fähigkeit, alle vorhandenen Sprachressourcen für die Verständigung zu nutzen. Dies zu fördern, zu beobachten und dann eventuell auch zu beurteilen sehe ich als eine lohnende Aufgabe.

¹⁶ Vgl. Smit, Robbert (2008): Formative Beurteilung im kompetenz- und standardorientierten Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26 /3, 383 – 392.

Ausgewählte Literaturhinweise

- ALTE-Autorengruppe (2008): Sprachtests für gesellschaftlichen Zusammenhalt und Staatsbürgerschaft – ein Leitfaden für Entscheidungsträger. Strasbourg: Council of Europe. Download unter <Thematic Studies 3>: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_MainDocs_EN.asp
- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen, (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen: Narr.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Halewijn, Elweine/Houben, Annelies/De Niel, Heidi (o.J.): Education: Tailor-made or one-size-fits-all? Strasbourg: Council of Europe. Download unter: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TaalunieMigrants_CS_EN.doc
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Sprachtests für Deutsch als Zweitsprache – von der Integration zur Selektion. In: ÖDaF-Mitteilungen 22/ 1, 44-59.
- Krumm, Hans-Jürgen(2007): Profiles Instead of Levels: The CEFR and Its (Ab)Uses in the Context of Migration. In: MLJ 91/ 4, 667-669.
- Krumm, Hans-Jürgen/Plutzar, Verena (2008): Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. Strasbourg: Council of Europe. Download unter <Thematic Studies 5>: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_MainDocs_EN.asp.
- Lengyel, Drorit (2010): Language Diagnostics in multilingual settings with respect to continuous procedures as accompaniment of individualized learning and teaching. Strasbourg: Council of Europe. Download unter: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_DiagnosticLengyel_EN.pdf
- Rumpf, Horst (1996): Wirklichkeiten berühren. Umrisse einer neuen Lernkultur. In: Fragen und Versuche 77, 8-22.
- Shohamy, Elana (2001): The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests. Harlow: Pearson Education.
- Smit, Robbert (2008): Formative Beurteilung im kompetenz- und standardorientierten Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26/3, 383-392.
- Studer, Thomas (2010): Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia, (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter. Bd. 2, Art. 142, 1264-1271.
- Van Avermaet, Pit (2011): Tests for citizenship and integration in Europe. A critical reflection. In: Haider, Barbara (Hrsg.): Deutsch über alles? Sprachförderung für Erwachsene. Wien: Edition Volkshochschule, 59 – 76.
- Van Avermaet, Piet/Gysen, Sara (2008): Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis. Strasbourg: Council of Europe. Download unter <Thematic Studies 4>: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/MigrantsSemin08_MainDocs_EN.asp.

Alle Links wurden am 27.10.2012 überprüft.

Alternative Sprachprüfungen und Fairness

Einleitung

Im Workshop «Alternative Sprachprüfungen» sind wir auf folgende Fragen eingegangen:

- Auswirkungen: Hat die alternative Sprachprüfung positive Auswirkungen auf den Lernprozess?
- Aktivität: Ist die Prüfung eine sinnvolle Lernaktivität?
- Feedback: Erhalten die Lernenden und Lerner ein Feedback, das ihnen für das weitere Lernen hilft?
- Fairness: Werden Lernenden oder Lerner benachteiligt oder können sie sich benachteiligt fühlen?

Für den vorliegenden Beitrag wurde der Aspekt der Fairness herausgegriffen. Wie fair eine Prüfung ist, hat eine objektive und eine subjektive Seite (Dlaska/Krekeler 2009). Die subjektive Einschätzung — fühlen sich die Lernenden und Lerner benachteiligt? — hängt unter anderem davon ab, welche Informationen vermittelt wurden und ob die Beurteilung transparent war. Die objektive Seite betrifft vor allem die Messeigenschaften einer Prüfung: Sind die Ergebnisse verlässlich (reliabel)? Sind die Interpretationen der Prüfungsergebnisse gültig (valide)?

Zwischen dem Einsatz alternativer Prüfungsformen und der Fairness besteht also ein Spannungsverhältnis. Im Zentrum des Beitrags geht es um die Frage, wie man mit dem Konflikt umgehen kann, der sich aus alternativen Vorgehensweisen bei Sprachtests und den möglicherweise negativen Folgen für die Messeigenschaften ergibt. Dabei wurden objektive und subjektive Faktoren berücksichtigt.

Was sind alternative Sprachprüfungen?

Die Gruppe «alternativer» Sprachprüfungen lässt sich vor allem *ex negativo* bestimmen, besteht doch die gemeinsame Eigenschaft darin, nicht «konventionell» zu sein. Dies spiegelt sich in der Definition von Hancock: «*Alternative assessment is an ongoing process involving the student and teacher in making judgments about the student's progress in language using non-conventional strategies*» (1994: 3). Wie sich die unkonventionellen Prüfungen von konventionellen unterscheiden, ist nicht definiert. Folgende Unterschiede werden häufig angeführt:

- Die alternative Vorgehensweise kann sich darauf beziehen, wer die Prüfung beurteilt: Eine Beteiligung der Lernerinnen und Lerner oder der Lerngruppe an der Beurteilung (Selbstbeurteilung bzw. Beurteilung durch die Lerngruppe) weicht von einer konventionellen Vorgehensweise ab.
- Sie kann darin bestehen, dass die Prüfungsleistung nicht von einer Person, sondern von einer Gruppe erbracht wurde, so dass die Leistung einzelner Lernerinnen und Lerner nicht notwendigerweise erkennbar ist.
- Sie kann sich darauf beziehen, dass die Lernerinnen und Lerner ihre Leistung nicht unter Aufsicht in einem engen zeitlichen Rahmen erbringen. Beim Portfolio werden beispielsweise mehrere Leistungsnachweise über einen längeren Zeitraum gesammelt und präsentiert.
- Bei Sprachtests kann die alternative Vorgehensweise darin bestehen, dass komplexe oder kreative Aufgaben gestellt werden, bei denen die kommunikative Absicht in einer konkreten Sprachverwendungssituation im Mittelpunkt steht (Performanztest) und nicht allein der Nachweis bestimmter sprachlicher Mittel unabhängig von einer bestimmten Verwendungssituation (Kompetenztest).

Alternative Sprachtests bezeichnen demnach eine große Gruppe von Leistungsmessungen mit vielfältigen Merkmalen; die Grenzen zwischen alternativen und konventionellen Verfahren sind nicht eindeutig festgelegt. (Auch Performanztests oder Prüfungen, die nicht als Aufsichtsarbeit durchgeführt werden, können konventionell gestaltet sein.)

Alternative Prüfungsformen werden verwendet, weil damit Ziele verfolgt werden, die häufig mit dem herkömmlichen Prüfungsgedanken wenig zu tun haben:

- Durch eine Beteiligung der Lerngruppe an der Beurteilung soll ein Dialog über die Leistungen entstehen. Ein Beispiel ist die Beteiligung der Lerngruppe an der Beurteilung von Präsentationen;
- durch die Berücksichtigung von Gruppenleistungen in Prüfungen soll die Befähigung zur Teamarbeit gefördert werden;
- der Einsatz von Selbstbeurteilungen und Portfolios soll die Selbstreflexion stärken.

Gleichzeitig werden alternative Sprachprüfungen auch in Situationen mit gewichtigen Konsequenzen für die Lernerinnen und Lerner eingesetzt. So bildet in Sprachkursen an der Hochschule, die für die Studierenden verpflichtend sind, bisweilen eine in der Gruppe erbrachte Leistung (Diskussion, Präsentation) die Basis für die Beurteilung. Die Fairness ist daher ein Faktor, der auch bei alternativen Sprachprüfungen berücksichtigt werden muss.

Wie fair sind alternative Sprachprüfungen?

Zweifel an den Messeigenschaften alternativer Sprachprüfungen sind angebracht, da Voraussetzungen für eine hohe Reliabilität (Zuverlässigkeit) und Validität (Gültigkeit der Schlussfolgerungen) häufig nicht vorliegen.

Gute Voraussetzungen für eine hohe Reliabilität sind gegeben, wenn die Durchführungsbedingungen einheitlich sind, wenn die Variabilität der Antwortmöglichkeiten klein ist, wenn die Beurteilung konsistent ist und möglichst nicht auf subjektiven Einschätzungen beruht. Dies ist bei alternativen Sprachprüfungen jedoch häufig nicht der Fall.

Auch die Schlussfolgerungen, die aus den Testergebnissen gezogen werden, sind bei alternativen Prüfungen möglicherweise nicht als gültig anzusehen: Bei Gruppenprüfungen ist der Beitrag Einzelner nicht immer erkennbar; dennoch werden die Ergebnisse als Leistungsausweis von Individuen interpretiert. Bei der Beurteilung durch die Lerngruppe ist unklar, welchen Einfluss Faktoren wie z. B. die Gruppendynamik auf die Beurteilung haben; eine Interpretation der Testergebnisse mit Blick auf Sprachkenntnisse ist schwierig, weil die Ergebnisse durch andere Faktoren beeinflusst («kontaminiert») wurden. Dies gilt auch für Portfolios, die ausserhalb des Unterrichts erstellt wurden; wenn sich der Aufwand für die Erstellung stark unterscheidet, sagt die Qualität der Portfolios möglicherweise mehr über die Leistungsmotivation als über die Sprachkenntnisse aus.

Über die Messeigenschaften alternativer Sprachtests und die Auswirkungen auf die Fairness wurde in der Fachliteratur lebhaft diskutiert. Huerta-Macías geht etwa davon aus, dass alternative Sprachprüfungen valide Interpretationen der Ergebnisse ermöglichen. Diese Einschätzung beruht auf der Annahme, dass Performanztests eingesetzt werden, die direkte Schlussfolgerungen auf das Testkonstrukt (in der Regel «Sprachkompetenz») ermöglichen. Sie argumentiert: *«Alternative assessments are in and of themselves valid, due to the direct nature of the assessment. [...] Alternative assessment consists of valid and reliable procedures that avoid many of the problems inherent in traditional testing including norming, linguistic, and cultural biases»* (1995: 10).

Andere Autoren sind jedoch der Ansicht, dass die Messeigenschaften alternativer Sprachprüfungen ebenso überprüft und nachgewiesen werden müssen: *«... the issues of reliability and validity must be dealt with for alternative assessments just as they are for any other type of assessment — in an open, honest, clear, demonstrable, and convincing way»* (Norris/Brown/Hudson/Yoshioka 1998: 5; siehe auch Weigle 2007).

Es scheint sich die Ansicht durchgesetzt zu haben, dass der Einsatz alternativer Prüfungsformate nicht allein von der Qualität der Messeigenschaften abhängen, dass die Fairness allerdings bestmöglich sichergestellt werden sollte (Leung 2005). Es folgen Überlegungen, wie die Fairness alternativer Sprachprüfungen erhöht werden kann.

Wie muss eine alternative Prüfung gestaltet werden, damit sie als fair empfunden wird?

Die Fairness hängt massgeblich von der Beurteilung ab. Hier ist zwischen normorientierten und kriteriumsorientierten Beurteilungen zu unterscheiden. Wenn eine Rangfolge zwischen den Lernerinnen und Lernern ermittelt werden soll, wird eine normorientierte Beurteilung vorgenommen. Bei kriteriumsorientierten Prüfungen wird die Leistung an einem bestimmten Kriterium gemessen; die Leistungen der anderen Lernerinnen und Lerner spielen keine Rolle (Bachman 2004; Bond 1996). Es hängt von der Testfunktion ab, ob Prüfungen normorientiert oder kriteriumsorientiert beurteilt werden. Bei Auswahltests erfolgt beispielsweise eine normorientierte Beurteilung. Vergleiche zwischen Leistungen sind einfacher anzustellen als absolute Feststellungen von Leistungen mit Blick auf ein Kriterium. Dies trifft vor allem auf Sprachprüfungen zu, die offene Aufgabenstellungen beinhalten (z. B. Schreiben), und auf Prüfungen, die von nur einer Person oder von unerfahrenen Personen beurteilt werden (Weigle 2007). Bei alternativen Sprachprüfungen sollte also geprüft werden, ob vergleichende Bewertungen mit der Testfunktion vereinbar sind, ob also eine normorientierte Beurteilung vorgenommen werden kann.

Kriteriumsorientierte Beurteilungen werden verlässlicher, wenn die Kriterien klar formuliert sind. Daher sollte man auch bei alternativen Sprachprüfungen, die z. B. kreative Aufgabenstellungen beinhalten, deutlich machen, welchen Kriterien die Leistungen genügen müssen. Dies hängt auch mit der Offenheit der Aufgabenstellung zusammen. Es wurde bereits dargestellt, dass ein Spannungsverhältnis zwischen der Offenheit von Prüfungen und den Messeigenschaften besteht: Je mehr Spielraum die Lernerinnen und Lerner zur Bearbeitung der Aufgabe erhalten, desto schwieriger ist eine verlässliche Beurteilung. Im Einzelfall ist zu prüfen, ob eine stärkere Einschränkung angebracht ist. So könnte eine offene Aufgabenstellung zur Erstellung des Portfolios lauten: «Erstellen Sie ein Portfolio, in dem Sie Ihre Lernaktivitäten in diesem Kurs dokumentieren.» Diese Aufgabenstellung führt dazu, dass sehr unterschiedliche Portfolios entstehen. Wenn jedoch konkrete Hinweise zum Inhalt, zum Umfang und zur Gestaltung des Portfolios gegeben werden, wird die Variabilität eingeschränkt und die Beurteilung erleichtert.

Die Auswirkung von Messfehlern einzelner Prüfungen lässt sich abschwächen, indem mehrere Prüfungen mit unterschiedlichen Formaten durchgeführt werden. Wenn das Ergebnis von nur einer Prüfung gewichtige Folgen für die Lernerinnen und Lerner hat und beispielsweise über das Vorrücken im Kurs entscheidet, steigen die Anforderungen an die Messeigenschaften dieser Prüfung. Bei alternativen Sprachprüfungen empfiehlt es sich daher, mehrere Prüfungen mit unterschiedlichen Formaten einzusetzen. Selbst die Variation eines Prüfungsformats kann dazu beitragen, dass die Fairness der einzelnen Prüfung zunimmt. Bei Gruppenprüfungen kann die Zusammensetzung der Gruppen geändert werden, so dass sich etwaige Benachteiligungen durch ungünstige Konstellationen nicht mehrmals auswirken.

Die Fairness von Prüfungen hängt nicht zuletzt von der Wahrnehmung der Lernerinnen und Lerner ab. Der Einsatz alternativer Prüfungsformate sollte mit den Lernerinnen und Lernern abgesprochen werden. Die Zielsetzungen, die Ermittlung der Ergebnisse und der Umgang mit den Ergebnissen müssen erläutert werden; dabei sollte die Sichtweise der Lernerinnen und Lerner berücksichtigt werden. Transparenz ist also ein wichtiger Parameter dafür, dass eine Prüfung als fair wahrgenommen wird.

Schlussbemerkung

Auch bei alternativen Sprachprüfungen können Massnahmen ergriffen werden, die zur Verbesserung der Fairness beitragen. Im Workshop wurde die Berücksichtigung normorientierter Beurteilungen, die Anzahl der Prüfungen sowie die Kommunikation über die Prüfungsform als Beispiele genannt. Die Fairness bleibt jedoch eine potenzielle Schwäche alternativer Prüfungsformate. Die Vorteile alternativer Prüfungen liegen in anderen Bereichen: Der Einsatz lässt sich rechtfertigen, wenn positive Auswirkungen auf den Lernprozess erzielt werden, wenn hilfreiches Feedback zum Lernen gegeben wird oder wenn sinnvolle Prüfungsaktivitäten stattfinden.

Literaturverzeichnis

- Bachman, Lyle F. (2004): Statistical analyses for language assessment (Cambridge Language Assessment Series). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bond, Linda A. (1996): Norm- and criterion-referenced testing. In: Practical Assessment, Research and Evaluation 5(2). Online: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=5&n=2>
- Blaska, Andrea/Krekeler Christian (2009): Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hancock, Charles R. (1994). Alternative assessment and second language study: What and why? In: ERIC Digest, ED376695. Online: <http://www.ericdigests.org/1995-2/language.htm>
- Huerta-Macías, Ana (1995). Alternative assessment: Responses to commonly asked questions. In: TESOL Journal 5(1), 8-11.
- Leung, Constant (2005): Classroom teacher assessment of second language development: construct as practice. In: Hinkel, Eli. Handbook of research in second language teaching and learning. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 869-888.
- Norris, John M./Brown, James Dean/Hudson, Thom H./Yoshioka, Jim (1998): Designing second language performance assessments. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Weigle, Sarah Cushing (2007): Assessing writing (Cambridge Language Assessment Series). 4. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press.

Qualitätssicherung bei Bewertenden produktiver Leistungen

Das Goethe-Institut verpflichtet sich als Gründungsmitglied der Association of Language Testers in Europe (ALTE) zur Einhaltung von 17 Minimalstandards für Sprachtestanbieter. Neben Standards für Entwicklung, Analyse, Durchführung, Logistik und Kommunikation wurden mit Standard 11 und 12 Anforderungen an die Zuverlässigkeit der Bewertung von Prüfungsleistungen formuliert. Der Workshop machte die Teilnehmenden mit den ALTE-Mindeststandards vertraut und zeigte anhand von Beispielen zur Bewertung von schriftlicher und mündlicher Produktion auf der Niveaustufe B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, wie diese Standards praktisch umgesetzt werden.

ALTE Qualitätsstandards

Ein verstärktes Qualitätsbewusstsein hat seit Mitte der 90er Jahre bei den einschlägigen Fachorganisationen Einzug gehalten, was wiederum zu einer zunehmenden Selbstkontrolle von Prüfungsanbietern weltweit führte. Für den europäischen Raum formulierte die ALTE 1993 nach amerikanischem Vorbild solcher Selbstverpflichtungen einen „Code of Practice“ und etablierte damit in Europa ein Qualitätsmanagementsystem. Niedergelegt wurden «minimum acceptable standards», deren praktische Umsetzung anhand von «best practice»-Beispielen erläutert wird. Als «minimal» wurden diese Standards bezeichnet, weil es nach wie vor Unterschiede bei der Umsetzung einzelner Standards gibt zwischen großen Anbietern wie zum Beispiel das University of Cambridge Examination Syndicate mit mehreren hunderttausend Teilnehmenden pro Jahr für die Sprache Englisch oder die Universität von Sofia «St. Kliment Ohridski», mit weniger als einhundert Teilnehmenden pro Jahr für die Sprache Bulgarisch. Nicht alle Anbieter von Sprachprüfungen verfügen über dieselben Ressourcen, die es ihnen erlauben, dieselben Analysen vorzunehmen.

Die klassischen Gütekriterien von Tests, also Validität (Gültigkeit), Reliabilität (Zuverlässigkeit), Einfluss auf Gesellschaft und Unterricht oder Washback sowie Fairness für die Prüfungsteilnehmenden sind in die Form von 17 Qualitätsstandards gegossen (siehe www.alte.org) und in vier inhaltliche Abschnitte gruppiert – Testentwicklung, Interpretation der Ergebnisse, Streben nach Fairness und Information der Prüfungsteilnehmenden. Über die Einhaltung und Weiterentwicklung dieser Standards wacht die „Quality Management Subgroup“ der Organisation. Zwischen 2007 und Dezember 2012 wurden über 30 Audits bei 23 Mitgliedern durchgeführt.

Im Workshop wurde gezeigt, was genau man unter der Sicherstellung und Nachweis verstehen soll, die im Minimalstandard genannt werden:

Stellen Sie sicher, dass Sie einen Nachweis darüber erbringen können, wie die Bewertung durchgeführt wird, wie die Zuverlässigkeit der Bewertung hergestellt wird und wie Informationen über die Qualität der Prüfer/Bewerter zum schriftlichen und mündlichen Ausdruck erfasst und analysiert werden.

Das Prüferzertifikat

Dazu wurde im Jahr 2009 im Goethe-Institut ein Projekt mit dem Titel «Prüferzertifikat» in Angriff genommen, erste Ergebnisse konnten 2010 vorgelegt werden. Seitdem wurde die Zertifizierung in vier Runden durchgeführt. Ziel dieser langfristig angelegten Initiative ist es, die Qualität der Bewerterleistungen fortlaufend zu sichern. Sie beinhaltet den Aufbau eines weltweiten Prüferschulungsnetzwerkes, die Zertifizierung aller Bewertenden sowie eine ständige Kontrolle der Prüferteams durch Postanalysen. Das Projekt gliedert sich in zwei Teile. Teil 1 befasst sich mit Bewerterleistungen beim Bewerten von Musterbeispielen, Teil 2 mit Prüferleistungen bei Echtprüfungen. Ziel des zweiten Projektteils war es die Interrater-Reliabilität von Bewerterteams zu überprüfen, indem zwei Prüfende, die als Team zusammen arbeiteten, Kandidatenleistungen bewerten. Die Daten für die Ermittlung der Interrater-Reliabilität dieser lokalen Bewerterteams wurden aus Postanalysen gewonnen.

Im ersten Projektteil sollte nachgewiesen werden, ob die Prüferschulungen zu einer angemessenen Standardisierung in Bezug auf Strenge und Milde der Bewertenden führen. Jeder Bewertende wurde gebeten, schriftliche und mündliche Beispiele der von ihnen jeweils regelmäßig bewerteten Deutschprüfungen zu bewerten. Im Workshop wurden Leistungsbeispiele zum Schreiben und Sprechen für die neue Deutschprüfung Zertifikat B1 verwendet, um die Aufgabe der Bewertenden nachzuvollziehen und zu simulieren. Im Prüferzertifikat werden Bewertungen der Teilnehmenden mit Bewertungen eines Expertenteams verglichen. Im Falle einer angemessenen Übereinstimmung wurde den Teilnehmenden über die erfolgte Standardmessung ein Zertifikat ausgestellt, das fünf Jahre gültig ist. Das Zertifikat wurde vergeben, wenn ihre Ergebnisse sehr nah an den Ergebnissen der Experten lagen. Teilnehmende, deren Ergebnisse weit von dieser Vorgabe entfernt waren, wurden gebeten, eine Nachschulung mitzumachen.

Datensammlung, -analyse und Ergebnisse

2009 gaben erstmals 1.729 Bewertende in 124 Prüfungszentren Daten zu den Prüfungsteilen Schreiben/schriftlicher Ausdruck und Sprechen/mündlicher Ausdruck zu sieben Prüfungen ab. Lokale Prüfende bewerteten min-

destens drei schriftliche Leistungen und ein ausführliches mündliches Prüfungsgespräch und speicherten ihre Daten mit Hilfe der Online-Lernplattform Moodle. Die Daten wurden zentral gesammelt, aufbereitet und ausgewertet. Im zweiten Durchgang 2010 nahmen weitere 1.604 Prüfer zu sieben Prüfungen von 148 Prüfungszentren an der Zertifizierung teil.

Für die Bewerterleistungen bei Echtprüfungen wurden die Bewertungen von je drei Teams in 10 Prüfungszentren untersucht.

Die Daten wurden mittels des Computer-Programmes FACETS einer sogenannten Multi-Facetten-Rasch-Analyse unterzogen, um jedem Teilnehmenden einen spezifischen Wert von Milde oder Strenge für jeden bewerteten Prüfungsteil zuzuordnen. Das Statistik-Programm FACETS berechnete die Übereinstimmung zwischen Bewerter X im Vergleich zu (drei) Experten des Goethe-Instituts aus dem Bereich Sprachkurse und Prüfungen. Jeder Bewertende erhielt danach einen Platz auf einer Skala von *mild* bis *streng*. Die Berechnungen von FACETS erlauben außerdem, die Strenge eines einzelnen Bewertenden mit der Gesamtstreuung der Strenge aller Bewertenden zu vergleichen.

Die Schaubilder 1 und 2 fassen die Ergebnisse des ersten Durchgangs von Projektteil 1 zusammen: Das erste Schaubild zeigt die Gesamtzahl der Teilnehmenden pro Prüfungsteil bezogen auf die Anzahl der Bewertenden, die nachgeschult werden mussten. Das zweite Schaubild zeigt für jede Prüfung den Grad der Standardabweichung bei jeder Prüfung.

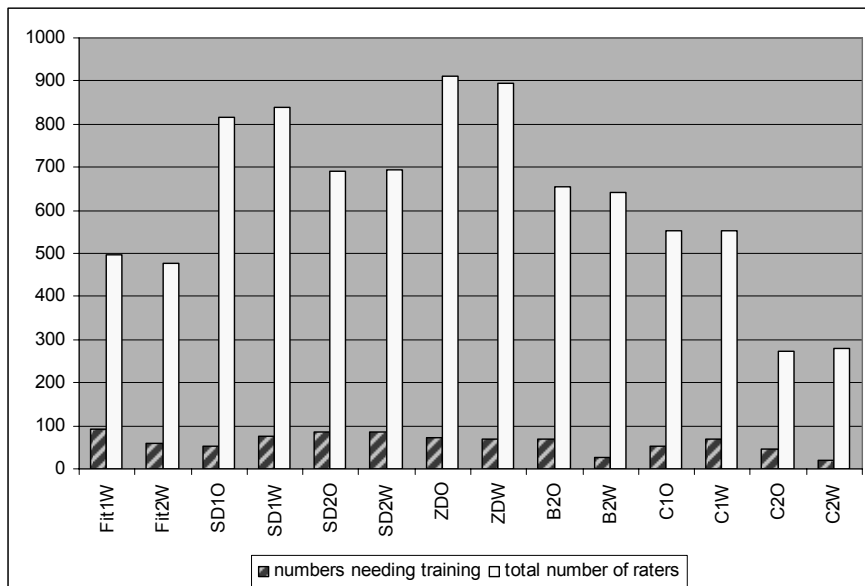


Schaubild 1: Anzahl der Bewertenden, die für die Prüfungen Fit in Deutsch, Start Deutsch, Zertifikat Deutsch, Goethe-Zertifikat B2, Goethe-Zertifikat C1, Goethe-Zertifikat C2 Zentrale Oberstufenprüfung nachgeschult werden müssen (gestreift) und Gesamtanzahl der Teilnehmenden pro Prüfungsteil.

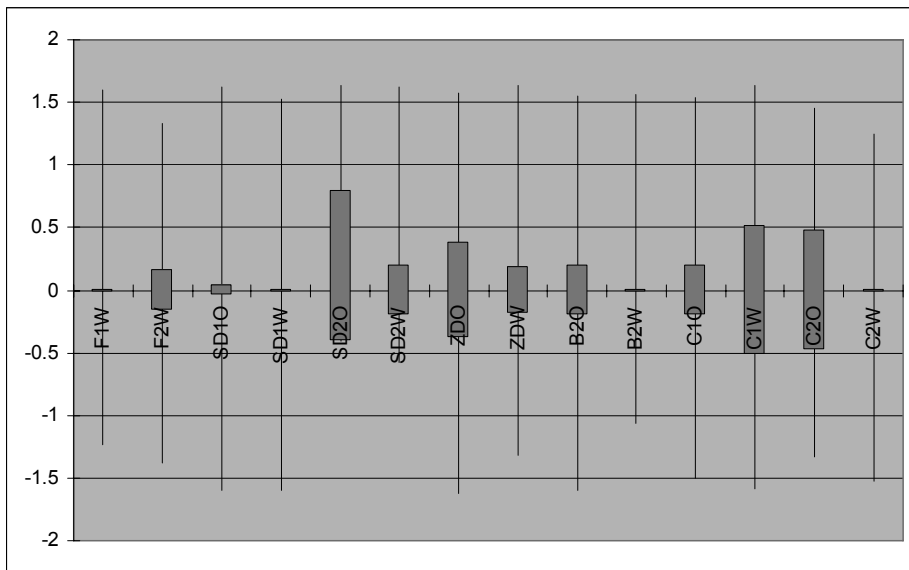


Schaubild 2: Standardabweichungen für die Prüfungen Fit in Deutsch, Start Deutsch, Zertifikat Deutsch, Goethe-Zertifikat B2, Goethe-Zertifikat C1, Goethe-Zertifikat C2 Zentrale Oberstufenprüfung, jeweils bei Schreiben (W=Writing) und Sprechen (O=Oral).

Ergebnismitteilung an die Prüfungszentren und Teilnehmenden

Jeder Bewertende, der an der Zertifizierung teilgenommen hat, erhält eine Rückmeldung. Die Rückmeldung erfolgt in Form einer Urkunde, die fünf Jahre gültig ist, oder alternativ in Form einer Ergebnismitteilung «zu streng» oder «zu milde» gefolgt von einer Einladung zu einer weiteren Schulung.

Jeder neu hinzukommende Bewertende, muss eine Prüferschulung durchlaufen und an der Zertifizierung teilnehmen. Schaubild 3 zeigt, in welcher Form die Ergebnisse den Prüfungszentren mitgeteilt werden.



ID	Name	P2	Ort	F1o	F1w	F2o	F2w	S01o	S01w	S02o	S02w	Z0o	Z0w	B0o	B0w	O0o	O0w
				Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay
				Okay	Okay	Okay	Okay	.	.	.	.	Okay	Okay	Okay	Okay	.	.
				Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	zu streng	Okay	Okay	Okay	zu streng	Okay
				Okay	Okay	Okay	Okay	zu mild	Okay
				Okay	Okay	.	.	Okay	Okay	Okay	Okay	.	.	.	.	.	.
				Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay
				Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay
				Okay	Okay	.	.
				Okay	Okay	.	.	.	.	.	.	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay
				Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay
				Okay	Okay	.	.	.	.	Okay	Okay	.	.	.	.	Okay	Okay
				Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	zu streng	Okay	.	.	Okay	Okay
				Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	Okay	.	.	.	.	Okay	Okay
				Okay	Okay

Schaubild 3: Ergebnismitteilung an Prüfungszentren (die Namen wurden aus Datenschutzgründen geschwärzt)

Das mit Teil 2 benannte Kontrollsystem bei Echtprüfungen wird als Teil der Postanalyse fortgeführt. Die Auswertung der Interrater-Reliabilität mehrerer Bewertender ermöglicht Entscheidungen darüber, welche Schulungen durchgeführt werden müssen. Die Entscheidungen können außerdem eine andere Zusammensetzung der Bewerterteams in einem Prüfungszentrum sinnvoll erscheinen lassen.

Bereits jetzt lässt sich erkennen, dass das Prüferzertifikat besonders von den jüngeren Teilnehmenden sehr gut angenommen wird. Es hat folgende Vorteile: Es zertifiziert dem Besitzer die Qualifikation zur Abnahme und Bewertung der genannten Prüfung, die Urkunde gehört dem Zertifizierten und kann von ihm bei einer Bewerbung vorgelegt werden.

Literatur

- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2007): Der ALTE Code of Practice. Online-Publikation:
http://www.alte.org/attachments/files/code_practice_de.pdf (18.02.2013).
- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2007): 17 Mindeststandards zur Sicherstellung von Qualität in den Prüfungen der ALTE. Online-Publikation:
http://www.alte.org/attachments/files/minimum_standards_de.pdf (18.02.2013).
- Association of Language Testers in Europe (ALTE)/Europarat (2012): Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER. Frankfurt am Main: telc GmbH.
- Glaboniat, Manuela/Perlmann-Balme, Michaela/Studer, Thomas (2013): Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele, Testbeschreibung. Ismaning: Hueber.

Podiumsdiskussion: Teaching to the test – Kurse als Testvorbereitung und/oder als Sprachlernangebot?

Standardisierte Sprachprüfungen sind im Trend für Einbürgerungsverfahren, das Überprüfen von Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, bei Weiterbildungsangeboten etc. Ein grosses Kurs- und Lehrmittelangebot zur Testvorbereitung für unterschiedliche Zielgruppen entwickelt sich. Die Forschung unterstützt die Testentwicklung und untersucht die Effizienz der kompetenz- und kriterienorientierten Tests.

In der Podiumsdiskussion zum Thema „Teaching to the test“ gingen vier Expertinnen aus Forschung und Unterrichtspraxis den Fragen nach, wem Tests eigentlich nützen und was sie genau überprüfen. Sind es vermittelte funktionale Kompetenzen oder kurzfristige Strategien, um den Test zu bestehen? Passt sich am Ende gar die Sprachvermittlung den Testformaten an? Unterschiedliche Standpunkte trafen aufeinander: Auf der einen Seite wurde die Meinung vertreten, dass Tests dem Unterricht und den Situationen der Lernenden angepasst werden sollen, auf der andern, dass kompetenzorientierte Tests durchaus positive Auswirkungen auf den Unterricht haben können.

An der Podiumsdiskussion nahmen teil: *Adelheid Joller-Voss, Heidi Lichtenberger, Wilfried Krenn und Thomas Studer.*

Moderation: *Barbara Tschanner.*

Vier Gesichtspunkte

Die Bedürfnisse der Lernenden im Zentrum

Heidi Lichtenberger leitet das Ressort für Deutsch am Nachmittag und ist Kursleiterin für Deutsch und Integration am K5 in Basel.

Testen als Nachweis des Sprachlernstandes und wird je nach Kontext von unterschiedlichen Akteuren aus verschiedenen Gründen eingefordert. Im Migrationsbereich werden Sprachkurse zur Integration und zur Alltagsbewältigung angeboten. Tests geben hier Auskunft über die Bemühung um Integration und im besten Fall über Alltagstauglichkeit des Sprachstandes. Der Nachweis wird meistens von Behörden und Ämter verlangt und es werden auf dem Markt gängige Prüfungsformate gewählt. Die Hälfte der Migrantinnen und Migranten jedoch ist diesen aber nicht gewachsen, da sie schulungsgewohnt sind und mit diesen Prüfungsformaten kaum vertraut. Zudem setzen Sprachprüfungen wie telc an Deutschland gebundene Inhalte und landeskundliche Kenntnisse (z.B. deutsche Städtenamen wie Bochum) voraus, die für Migrantinnen und Migranten, deren Erfahrung eng an die Schweiz gebunden ist und die im Hinblick auf den schweizerischen Kontext gefördert werden, schlicht sinnlos sind. Schliesslich erschwert ein hohes Sprechtempo in den Hörtexten sowie ungewohnte Textformate das

Bestehen der Prüfung. Der 2008 in Deutschland entwickelte Test für Zuwanderer ist nun auf die kommunikativen Bedürfnisse dieser Zielgruppe zugeschnitten. Schwierigkeiten entstehen jedoch auch bei diesem Test aufgrund der alternierenden Antwortmuster in der Überprüfung von mündlichen Kompetenzen, in denen Strategien wie Flexibilität und Orientierung im Gespräch geprüft werden. Diese Kompetenzen haben in den Kursen für Migrantinnen und Migranten keinen Vorrang.

Eine deutliche Verbesserung der Situation versprechen die vom schweizerischen Bundesamt für Migration entwickelten fide-Kurse. Sie bieten standardisierte Kursattests an, die eine allgemeine, von den Leistungen des Testtags unabhängige Standortbestimmung ermöglichen. Folgende Fragen bleiben aber weiterhin offen: Wie schnell können sich Arbeitgeber und überlastete Mitarbeiter auf den Ämtern in kurzer Zeit über den aktuellen Sprachstand informieren und wie schnell wird dieser akzeptiert? Müssen dann auch für zurückkehrende Expatriates zur Überprüfung ihrer eingeschulmerten Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache Telc und fide angeboten werden?

Grundsätzlich ist es besser, nicht den Unterricht dem Test anzupassen, sondern den Test dem Unterricht. Es ist wichtig, dass die Bedürfnisse der Lernenden im Zentrum stehen. In diesem Sinne sollte der Test handlungs-, prozess- und zielgruppenorientiert sein. Selbstevaluation sollte ein fester Bestandteil der Kompetenzüberprüfung sein. Für die Zukunft wäre die Erarbeitung eines skalierten Tests für die Schweiz sinnvoll, an dem Fachkräfte aus der Praxis mitarbeiten, die nicht profitorientiert agieren und das Format in Bezug zum Kontext der Lernenden setzen. Auch ist es wünschenswert, dass der fide-Pass publiziert wird und als massgebendes Kriterium bei Arbeitgebern und Kursteilnehmern sorgfältig eingeführt wird.

Die Lehrperson als wichtigste Variable

Thomas Studer ist Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Freiburg und Direktionsmitglied des Instituts für Mehrsprachigkeit der Universität und PH Freiburg. Er arbeitet unter anderem zum Bereich der Testentwicklung.

Im Fokus muss die Wirkung von Tests im Allgemeinen und im Zusammenhang mit Qualitätskriterien liegen. Erfolgreiches Testen bedingt eine zuverlässige Gültigkeit der Tests und dass die Ressourcen der Teilnehmenden in der idealen Weise mobilisiert werden. Das Bestreben beim Konzipieren von Tests liegt darin, eine optimale Balance zwischen den Gütekriterien zu erreichen. Zu den Auswirkungen von Tests auf Materialien, Curricula, Lehrmethoden, Einstellungen von Lehrpersonen und Lernenden und Lernen wurden empirische Untersuchungen durchgeführt. Dabei wurde festgestellt, dass es einerseits belegte Einengungseffekte auf z.B. das Curriculum gibt. Es wird das gelehrt, was viele Punkte bringt. Dank dem Einsatz von neuen standardisierten Tests mit kommunikativem Schwerpunkt gibt es andererseits auch positive Effekte. Hier wirkt sich das Testformat so aus, dass Massnahmen zum Entwickeln von kommunikativen

Kompetenzen verstärkt im Unterricht umgesetzt werden (Hörübungen, Rollenspiele, Diskussionen). Bei der Untersuchung von Effekten auf Materialien wurde festgestellt, dass die Testvorbereitungsmaterialien manchmal produziert werden, bevor der Test überhaupt auf dem Markt ist. Das heisst aber nicht, dass die Lehrpersonen keine eigenen Materialien im Unterricht benutzen. Die Studie zeigt auf, dass es stark auf die Haltung der Lehrperson zum Test ankommt. Es gibt nicht den Test auf der einen Seite und die Wirkung auf der anderen Seite. Wenn der Test wirkt, dann wirkt er indirekt und dazwischen als wichtigste Variabel, wirkt die Lehrperson. Der Grundzweck des Testens ist die Informationsbeschaffung für den Lernenden und die Lehrperson. Es hat also auch eine pädagogische Funktion. Die Testentwicklung hat die Notwendigkeit, die Zielgruppe wahrzunehmen, sehr wohl erkannt. Zum Beispiel wurde für die B1 Prüfung, die 2013 neu auf den Markt kommt, in einer weltweiten Befragung festgestellt, dass diejenigen, die eine B1 Prüfung ablegen, durchschnittlich 8-10 Jahre Schulbildung mitbringen und Deutsch als 3. Fremdsprache lernen. Diese Erkenntnisse fliessen in die Testentwicklung hin. Auch der Wunsch nach Modularität in Tests wird in der neuen B1 Prüfung berücksichtigt. Es wird möglich sein, die Leistung der Teilfertigkeiten modular zu attestieren. Hingegen ist es bisher noch nicht gelungen, Lernprozesse in standardisierte Tests mit aufzunehmen. Hier stellt sich die Frage, ob das nicht Teil des Unterrichts bleiben sollte, da Lernprozesse dort besser abbildbar sind.

Mehr Lebensqualität für den Testtaker

Adelheid Joller-Voss ist Lehrerin für DaF/DaZ an der Berufsschule Zürich.

Für eine, die aus der Praxis kommt, stehen folgende Überlegungen im Zentrum: Welcher Mehrwert entsteht für den Testnehmer/die Testnehmerin (testtaker), nachdem er/sie den Test bestanden hat? Welche Konsequenzen zieht er aus dem Test? Wird für den Testnehmenden die Lebensqualität erhöht oder wird er/sie ohne den Test von irgendetwas ausgeschlossen? Ist der Test nur ein Leistungsnachweis oder kann er/sie seinen/ihren Lebensweg damit besser gestalten?

Erfahrungsgemäss stellen sich in der Industrie Führungskräfte bis zum mittleren Management bereitwillig einem Test, um das erfolgreiche Erreichen eines definierten Kompetenzniveaus nachzuweisen. Das höhere Management ist dazu weniger bereit. Sie wollen Tests, die einen speziellen Nutzen bringen und auf ihre Bedürfnisse zugeschnitten sind.

Die Schüler der Zürcher Berufsschule haben meist einen Migrationshintergrund. Tests, die dort durchgeführt werden, haben das Ziel, die Handlungsfähigkeit in dem beruflichen Umfeld, in dem sie ausgebildet werden, nachzuweisen. In einem Eingangstest wird zum Beispiel das Leseverstehen überprüft und bei Bedarf ein Förderangebot gemacht. Dieser Test geht also auf die Bedürfnisse des Schülers/der Schülerin ein. Der Abschlusstest, der eine Präsentation, einen Aufsatz und eine Überprüfung des Leseverständnisses beinhaltet, belegt, dass die Schüler/-innen in ihrem beruflichen Arbeitsfeld sprachlich handlungsfähig sind. Dieser Test

wird im Unterricht vorbereitet, damit die Berufsschüler/-innen die Abschlussprüfung auch bestehen.

Für die Zukunft sollen Sprachprofile erstellt werden, um eine gezielte Förderung gestalten zu können.

Testen und Unterrichten müssen zwei paar Schuhe bleiben

Wilfried Krenn unterrichtet als Lehrbeauftragter für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Graz.

Die Unterscheidung von Unterrichten und Testen ist wesentlich. Testen bedeutet, reale, valide und objektive Tests entwickeln, um Kompetenzen zu überprüfen. Für den Unterricht werden Aufgabenstellungen entworfen, die es dem Lernenden ermöglichen, bestimmte Kompetenzen zu entwickeln. Es werden Aufgaben gestellt, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen, die ihnen helfen, sprachliche Informationen nachhaltig im Gedächtnis abzuspeichern.

Die problematische Seite des Backwasheffekts der Testformate auf den Unterricht kann am Beispiel der Entwicklung der Deutschkurse für nicht deutschsprachige Studierende an der Universität Graz exemplarisch aufgezeigt werden. Vor 20 Jahren wurden 200 Studierenden Grundkenntnisse der deutschen Sprache vermittelt. Sie durften ihr Studium vom dem Moment an aufnehmen, an dem sie dem Unterricht sprachlich folgen konnten. Heute nehmen 400 Studierende, häufig aus nicht EU Ländern, am Unterricht teil. Sie sollen in zwei Semestern mit 400 Unterrichtslektionen auf einen standardisierten Test C1/C2 vorbereitet werden. Dies bedeutet, dass sie die Kurse mit einem standardisierten Test abschließen. Wie die Kursleitenden mit der Kluft zwischen den erforderlichen Sprachkompetenzen für das Studium und denjenigen für den Test geforderten umgehen, bleibt ihnen überlassen, sie werden damit von der Institution alleine gelassen. Hier stellt sich die Frage, was braucht der Unterricht? Wie soll er gestaltet werden und welche Schlüsselqualifikationen sollen im Zentrum stehen? Die Testentwicklung gibt zum Beispiel keine Zeitangaben zur Erlangung der standardisierten Referenzniveaus; diese Angaben werden von politischer oder institutioneller Seite gemacht. Dies hat den negativen Effekt, dass die Institutionen die Unterrichtsstunden reduzieren und die fehlende Zeit an die Lernenden abgeben. Zusammengefasst können Tests nur bedingt Informationen darüber liefern, wo der Unterricht ansetzen und wovon er ausgehen muss, damit die Lernenden den Test bestehen und die wirklich nötigen Kompetenzen für das Studium entwickeln können. Daher ist eine 1:1 Übertragung von Testaufgaben auf den Unterricht extrem problematisch.

Protokolliert von: Tessa Feuser-Wepler und Barbara Tscharner

Projekte in der Schweiz: DaF/DaZ in der Primarschule

Die HarmoS-Bildungsziele für die Fremdsprachenfächer: Beschreibung und Umsetzung

Abstract

Im Jahr 2007 hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) das *HarmoS-Konkordat* verabschiedet, auf dessen Grundlage die kantonalen Schulsysteme besser aufeinander abgestimmt (harmonisiert) und modernisiert werden sollen. Eines der Mittel, das die EDK dafür vorsieht, sind verbindliche Bildungsziele in Form von Mindeststandards («Grundkompetenzen») für einen Teil der Schulfächer. Der vorliegende Artikel beginnt mit einer kurzen Einführung zu den HarmoS-Bildungszielen. Am Beispiel der Bildungsziele für die Fremdsprachenfächer werden einzelne Aspekte näher beleuchtet; unter anderem wird auf den Entwicklungsprozess eingegangen. Weiter wird gezeigt, mit welchen Mitteln versucht wurde, die «Grundkompetenzen» zuhanden ihrer Nutzer nachvollziehbar zu beschreiben. Der letzte Teil des Artikels befasst sich mit der Umsetzung der Standards, insbesondere mit standardbasiertem Testen und der kritischen Haltung des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) individuellen Leistungstests gegenüber.

Der Hintergrund: HarmoS

HarmoS ist im Kern ein Gesetzeswerk, das eine gewisse Harmonisierung der kantonal und sprachregional ursprünglich recht unterschiedlichen Schulsysteme der Schweiz anstrebt. Es hat die Form einer interkantonalen Vereinbarung, eines sogenannten Konkordats, dem die Kantone beitreten sollen.

Als Zweck des Konkordats, das am 14. Juni 2007¹ erlassen wurde (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2007a), werden einerseits die Harmonisierung der Unterrichtsziele und der Schulstrukturen und andererseits die Entwicklung der Qualität und der Durchlässigkeit des Schulsystems mittels gemeinsamer Steuerungsinstrumente genannt. Einzelne der entsprechenden Umsetzungsmassnahmen wurden in der Öffentlichkeit stark wahrgenommen und teilweise kontrovers diskutiert, insbesondere die Einführung von Tagesstrukturen und eines obligatorischen zweijährigen Kindergartens bzw. Kindergartenangebots, die regionalen Vereinheitlichungen im Bereich der Lehrpläne für die

¹ Der HarmoS-Prozess ist noch im Gang. Aktuelle Informationen dazu sind auf der Website der EDK zu finden. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2013.

obligatorische Schule sowie die Verabschiedung von nationalen Bildungszielen (Bildungsstandards) für vier Fächer bzw. Fächergruppen.

HarmoS-Bildungsstandards für die Fremdsprachen

Merkmale der HarmoS-Standards

Die Bildungsstandards der EDK sind als Leistungsstandards gefasst und haben im neuen HarmoS-Bildungsmanagement eine zentrale Funktion als Steuerungsinstrument. Sie markieren den Übergang von einer Input- zu einer Outputsteuerung im Bildungssystem: Das Schulsystem wird von der Bildungspolitik klarer als zuvor als Erbringer von bestimmten Leistungen («Kompetenzen») definiert, während bezüglich der Mittel und Wege nur das notwendige Minimum an Vorgaben gemacht wird, beispielsweise solche bezüglich des Fächerkanons auf einer bestimmten Stufe. Das soll helfen, ein weiteres Harmonisierungsziel, nämlich die Durchlässigkeit bzw. Mobilität innerhalb einer Sprachregionen, sicher zu stellen.

Die schweizerischen Bildungsstandards beschreiben für bestimmte Fächer und Fächergruppen die minimal zu erreichenden Bildungsziele. Sie haben also den Charakter von *Mindeststandards* und beschreiben die Kompetenzen, über die jeder Schüler und jede Schülerin, der oder die ohne gravierende Beeinträchtigung lernen konnte, an wichtigen Übergängen im Schulsystem verfügen soll. Im Zusammenhang mit den Fremdsprachenfächern interessieren die Kompetenzen am Ende der Primarstufe und der obligatorischen Schulzeit (Ende Sekundarstufe I). Wie es die Bezeichnung impliziert, werden durch die Mindeststandards keine Anforderungen für den Normal- oder gar den Idealfall definiert, sondern solche für den «Minimalfall». In der öffentlichen Kommunikation verwendet die EDK kaum die zwar technisch korrekte, aber politisch brisante Bezeichnung «Mindeststandards», sondern spricht von «Grundkompetenzen», über die alle verfügen sollen.

Ein weiteres zentrales Merkmal der HarmoS-Standards ist ihre *Kompetenzorientierung* (vgl. dazu die Expertise von deutschen Bildungsforschern: Klieme u. a. 2007, welche für HarmoS zu einer verbindlichen Grundlage erklärt wurde). Kompetenzorientierung bedeutet, dass bei der Beschreibung und Überprüfung der Lernziele das Anwendungswissen, die Handlungsfähigkeit, im Vordergrund steht. Dieses Verständnis von Kompetenz ist gut kompatibel mit den *kompetenz- und handlungsorientierten Ansätzen* in der Fremdsprachendidaktik, die insbesondere durch den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat & Goethe-Institut Inter Nationes etc. 2001) in Lernzielbeschreibungen, Lernmaterialien und Prüfungssystemen grosse Verbreitung gefunden haben².

² Bereits in der *Sprachenstrategie* (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 2004) hatte die EDK-Plenarversammlung beschlossen, dass sich die

Entwicklung der HarmoS-Bildungsstandards für die Fremdsprachen

Im Jahr 2005 begannen vier ganzschweizerisch verankerte Konsortien mit der Entwicklung der HarmoS-Bildungsstandards für (vorerst) vier Fächer bzw. Fächergruppen: Mathematik, Naturwissenschaften, Schulsprache und Fremdsprachen. Bei den Fremdsprachen wurde auf die beiden jeweils wichtigsten Schulfremdsprachen der Deutschschweiz und der Westschweiz fokussiert, also Französisch bzw. Deutsch sowie Englisch. Aus zeitlichen und logistischen Gründen wurde das zu untersuchende Kompetenzspektrum eingeschränkt: Leseverstehen und Schreiben wurden für die repräsentative Hauptuntersuchung vorgesehen, Sprechen für eine explorative Untersuchung mit rund 60 Schülerinnen und Schülern pro Fremdsprache. Auf Hörverstehenstests musste wegen des ehrgeizigen Zeitplans der EDK verzichtet werden, allerdings nur sehr ungern, weil dem mündlichen Sprachgebrauch im Fremdsprachenunterricht der obligatorischen Schule seit rund 30 Jahren zumindest im Prinzip eine zentrale Rolle eingeräumt wird.

Der Prozess, der schliesslich zu den Beschreibungen der sog. Grundkompetenzen hinführte, umfasste die folgenden Schritte:

- Entwurf eines Kompetenzmodell für die zu untersuchenden Bereiche auf der Basis der fachdidaktischen Diskussion und anderer Untersuchungen;
- Umsetzung der Beschreibungen in Testinstrumente, d.h. in Aufgaben und Kodierungsschlüssel;
- Erprobung der Testinstrumente; Revision;
- Durchführung von repräsentativen Untersuchungen in den zwei grossen Landesteilen (im Frühjahr 2007);
- Korrektur und Kodierung der Schülerleistungen;
- Analyse und Interpretation der Ergebnisse: Aussagen zur Qualität und Schwierigkeit der Aufgaben sowie zu den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler;
- Überarbeitung der ursprünglichen Beschreibungen des Kompetenzspektrums;
- Expertenvorschläge für Mindeststandards für jeden Fachbereich.

Dieses Vorgehen bei der Entwicklung der Bildungsstandards im Fachbereich Fremdsprachen ist an anderer Stelle detailliert beschrieben (Lenz 2007; Lenz/Studer 2008; Schneider/Lenz/Studer/Konsortium HarmoS Fremdsprachen 2009). Deshalb wird im Folgenden bloss selektiv auf einzelne Punkte eingegangen.

Anders als in anderen Fächern lag im Bereich Fremdsprachen mit dem Modell des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (Europarat & Goethe-Institut Inter Nationes etc. 2001) bereits ein gut beschriebenes und international recht breit anerkanntes Kompetenzmodell vor, das sich gut mit der verlangten Kompetenzorientierung verträgt. Zudem konnte auf die Beurteilungsinstrumente (Kompetenzbeschreibungen, Aufgaben, Beurteilungsraster, Performanzbeispiele) im *lingualevel*-Paket (Lenz/ Stu-

der 2007) zurückgegriffen werden, die auch in Zusammenarbeit mit Klassen, die zu den HarmoS-Zielgruppen gehören, entwickelt worden waren³.

Die HarmoS-Aufgaben wurden so konstruiert, dass sie für den Einsatz in verschiedenen Kontexten geeignet waren: in zwei Sprachregionen; für drei Fremdsprachen (in Übersetzung); für Schülerinnen und Schüler, die nach unterschiedlichen Lehrplänen und mit unterschiedlichen Lehrwerken – auch innerhalb ein und derselben Fremdsprache – gelernt hatten. Ein kleinerer Teil der Aufgaben musste so konzipiert sein, dass er sowohl am Ende der Primarstufe als auch am Ende der Sekundarstufe eingesetzt werden konnte.

Als Konsequenz aus dem zugrunde gelegten handlungsorientierten Ansatz wurden bei der Planung der Aufgaben und Aufgabensets funktional-kommunikative Gesichtspunkte systematisch umgesetzt:

Bei den Aufgaben zum Sprechen und Schreiben wurde darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler Texte oder Textteile zu allen der fünf folgenden *Diskurstypen* produzieren mussten:

- Informieren/Beschreiben;
- Auffordern/Veranlassen;
- Erzählen/Berichten;
- Meinung äussern/Argumentieren;
- Unterhalten von Beziehung.

Das Aufgabenset zum Leseverstehen repräsentiert die folgenden Gesichtspunkte:

- zwei *Leseprozesse* (erkundendes oder selektives vs. sorgfältig-genaues Lesen);
- drei *Handlungsaspekte* (Informationen entnehmen; Interpretieren; das Gelesene evaluieren bzw. sich zu ihm in Beziehung setzen);
- fünf *Texttypen* (deskriptiv und expositorisch [aus praktischen Gründen zusammengefasst], narrativ, argumentativ und instruktiv, dazu diskontinuierliche Texte)

Diese Systematik diente einer ausgewogenen Abdeckung der sogenannten Konstrukte (kommunikatives Sprechen, Schreiben, Leseverstehen).

Bei der Festlegung der zukünftig geltenden Minimalstandards sah sich das Fremdsprachenkonsortium vor eine spezielle Herausforderung gestellt. Der schulische Sprachenunterricht befand sich im Jahr 2007 nämlich am Anfang eines voraussichtlich bis etwa 2018 andauernden Erneuerungsprozesses. Aufgrund der Erkenntnisse über die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, die noch im alten System gelernt hatten, mussten Festlegungen zu den erwarteten Kompetenzen der neuen Schülergeneration abgeleitet werden, an die sich die Bildungsstandards eigentlich richten. In Zukunft werden nämlich spätestens ab der dritten Primarklasse die erste

³ Die Kompetenzbeschreibungen aus *lingualevel* sind auch ein zentraler Bestandteil des Europäischen Sprachenportfolios für dieselbe Zielgruppe (Bersinger/Jordi/Tchang 2005).

und spätestens ab der fünften Primarklasse eine zweite Fremdsprache unterrichtet, und es werden Lehrpläne und Lehrwerke in Gebrauch sein, welche die Mehrsprachigkeit im Allgemeinen sowie die Kompetenz- bzw. Handlungsorientierung im Besonderen weit stärker gewichten, als dies im Jahr der empirischen Untersuchung noch der Fall war. Eine praktische Konsequenz dieser Situation war die, dass die Expertenvorschläge für Mindeststandards nicht direkt aus den empirischen Verteilungen der Testresultate abgeleitet werden konnten, beispielsweise durch eine rein quantitative Festlegung wie «der Mindeststandard wird so festgelegt, dass ihn jeweils 85% der untersuchten Schülerpopulationen erreicht hätten». Die statistischen Ergebnisse wurden zwar als wichtige Basisinformation berücksichtigt, die – provisorischen – Standards aber letztlich in einem Prozess der Konsensfindung festgelegt. Zu diesem Zweck wurde im Jahr 2008 ein zweitägiger Workshop mit Fachleuten aus dem Bereich Fremdsprachenunterricht/Spracherwerb durchgeführt, bei dem insbesondere die statistischen Ergebnisse der Untersuchungen vom Vorjahr sowie konkrete Schülerarbeiten in die Diskussion um die Grundkompetenzen einfließen. Der Expertenbericht des HarMoS-Fremdsprachenkonsortiums mit den Vorschlägen für Mindeststandards bzw. Grundkompetenzen lag im Sommer 2008 vor. Im Jahr 2011 hatten die Vorschläge für Standards schliesslich den Anhörungs- und Einigungsprozess durchlaufen und wurden von den schweizerischen Erziehungsdirektoren zur Veröffentlichung freigegeben (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2011b). Der vermutlich wichtigste Punkt, der im Vergleich zum Expertenvorschlag verändert wurde, betrifft eine (vorläufige) Senkung der Erwartungen an die Kompetenzen am Ende der Primarstufe.

Die Darstellung der «Grundkompetenzen» für die Fremdsprachen

In der publizierten Form werden die Grundkompetenzen einzig *beschrieben*, während ursprünglich auch ein umfassendes Korpus an Illustrationen durch Aufgaben und Schülerleistungen vorgesehen war.

Grundsätzlich wird zwischen a) sprachlich-kommunikativen Kompetenzbereichen und b) überfachlichen, nicht spezifisch sprachlichen Kompetenzen unterschieden.

Zum Bereich a) werden explizite Kompetenzerwartungen formuliert, die sich an den Niveaus des «Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens» orientieren. Dabei werden die Kompetenzbereiche Hörverstehen, Leseverstehen, Teilnahme an Gesprächen, Zusammenhängendes Sprechen und Schreiben unterschieden. Zusätzlich werden, jedenfalls für das 11. Schuljahr, als «Orientierungshilfe» Grundanforderungen im Bereich der Sprachmittlung zwischen zwei Sprachen beschrieben. Zur Erinnerung: Wenn ein Sprachbenutzer sprachmittelnd tätig ist, dann besteht das Ziel darin, durch die eigene Intervention die Verständigung zwischen Dritten zustande zu bringen, also nicht darin, eigene Kommunikationsabsichten umzusetzen.

Die überfachlichen Kompetenzen des Bereichs b) werden zwar als Teil des zentralen Bildungsauftrages der Schule und als Bestandteil von Rahmenlehrplänen vorgestellt, es wird aber im Dokument zu den Grundkompetenzen nur exemplarisch darauf verwiesen, worum es sich dabei handelt (S. 12), nämlich um interkulturelle Kompetenzen und methodische Kompetenzen (Sprachlernstrategien und Kompensationsstrategien). Im Zuge der Entwicklung der Bildungsstandards waren zu diesen Kompetenzen auch keine empirischen Untersuchungen durchgeführt worden. Im Schlussbericht des Konsortiums (Schneider u. a. 2009) werden aber diese Kompetenzbereiche ausführlich skizziert, und es werden die Herausforderungen dargestellt, mit denen man beim Testen dieser Kompetenzen konfrontiert wäre.

Im Folgenden soll am Beispiel des Kompetenzbereichs «Teilnahme an Gesprächen» kurz illustriert werden, mit welchen Beschreibungselementen die Grundkompetenzen für den sprachlich-kommunikativen Bereich durch die EDK kommuniziert werden (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2011a). Das Beispiel beschränkt sich auf die Anforderungen für das Ende der obligatorischen Schulzeit (11. Schuljahr).

1. Element: Profil der Grundanforderungen

1. und 2. Fremdsprache	Referenzniveaus GER	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2
Kompetenzbereiche	Hörverstehen							
	Leseverstehen							
	Teilnahme an Gesprächen							
	Zusammenhängendes Sprechen							
	Schreiben							

Abb. 1: Die Grundanforderungen (d. h. minimal zu erreichende Kompetenzniveaus) im sprachlich-kommunikativen Bereich in zwei Fremdsprachenfächern

Es fällt auf, dass für die erste und die zweite Fremdsprache identische Grundanforderungen gestellt werden. Anders als für das Ende der Primarstufe wird am Ende der Schulzeit nicht länger berücksichtigt, ob der Unterricht einer Fremdsprache spätestens in der dritten oder spätestens in der fünften Primarklasse eingesetzt hat. Weiter fällt auf, dass die Anforderungen bezüglich «Teilnahme an Gesprächen» gleich hoch liegen (auf GER-Niveau A2.2, d. h. bei einem «vollen A2») wie bei den rezeptiven Kompetenzen und dem zusammenhängenden Sprechen, aber höher als für das kommunikative Schreiben. Bezüglich des Schreibens ging die Expertengruppe davon aus, dass gerade bei den Schülerinnen und Schülern, die sich im Minimalbereich bewegen, die mündliche Sprachverwendung höher zu gewichten ist, dies insbesondere auch im Hinblick auf die auserschulische Kommunikation.

2. Element: Allgemeine Kompetenzbeschreibungen

TEILNAHME AN GESPRÄCHEN (GER A2.2) | FS1 & FS2 | 11. SCHULJAHR (ENDE SEKUNDARSTUFE I)

Die Schülerinnen und Schüler können sich mit etwas Hilfe recht gut an Gesprächen beteiligen – vorausgesetzt es handelt sich um eine strukturierte Gesprächssituation im vertrauten Rahmen.

Sie können in Gesprächen über vertraute Themen das Wesentliche und wichtige Einzelinformationen verstehen, wenn man mit ihnen deutlich artikuliert spricht und wenn sie nachfragen und um Erklärungen bitten können.

Sie können sagen, dass sie nicht verstehen und den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin auf einfache Weise um Hilfe bitten sowie fragen, ob der Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin verstanden hat.

Sie können mit einfachen Sätzen und Wendungen Informationen und Gedanken zu vertrauten Themen austauschen und sich in routinemässigen Situationen verständigen.

Abb. 2: Allgemeine Kompetenzbeschreibungen zu verschiedenen Aspekten der Fähigkeit, auf Niveau A2.2 an Gesprächen teilzunehmen

Das erste explizite Beschreibungselement umfasst Kompetenzbeschreibungen, welche die Fähigkeit zur Gesprächsteilnahme auf Niveau A2.2 unter verschiedenen Gesichtspunkten mit einer gewissen Allgemeinheit charakterisieren. Die Kann-Beschreibungen sind zwar positiv formuliert, verweisen aber implizit auf die bei einem Niveau A2.2 noch zu erwartenden Einschränkungen in der Art und Qualität der Sprachverwendung. Diese Beschreibungen liegen meist sehr nah an Deskriptoren aus den Skalen des Europäischen Referenzrahmens (Europarat & Goethe-Institut Inter Nationes etc. 2001).

3. Element: Beispiele für mögliche Sprachhandlungen

Typische Beispiele für Sprachhandlungen, die diesen Grundkompetenzen im Bereich Teilnahme an Gesprächen entsprechen: Die Schülerinnen und Schüler...

- können Vorschläge machen und auf Vorschläge reagieren;
- können jemandem mitteilen, ob sie mit etwas einverstanden sind oder lieber etwas anderes möchten (z.B. bei der Einrichtung des Schulzimmers für eine Disco);
- können jemanden bitten, ihnen etwas zu leihen und können eine passende Antwort geben, wenn jemand etwas borgen möchte (z.B. Velo, Bleistift);
- können fragen, was jemand in der Schule oder in der Freizeit macht, und können auf entsprechende Fragen antworten;
- können nach einfachen Informationen fragen und eine Fahrkarte kaufen (z.B. am Bahnschalter).

Abb. 3: Beispiele für Sprachhandlungen, zu denen Lernende auf Niveau A2.2 in der Lage sind.

Das dritte Element illustriert beispielhaft, was die Lernenden, welche die Grundanforderungen gerade erfüllen, in Gesprächen typischerweise zu tun in der Lage sind. Diese Deskriptoren wurden grösstenteils aus den ziel-

gruppenspezifischen Beschreibungen des «lingualevel»-Pakets übernommen oder adaptiert.

4. Element: *Typische sprachliche Merkmale*

Typische sprachliche Merkmale: Die Schülerinnen und Schüler...

- können sich in sehr kurzen Redebeiträgen verständlich machen, obwohl sie häufig stocken und neu ansetzen oder umformulieren müssen. Können Wortgruppen, Teilsätze oder einfache Sätze mit den häufigsten Konnektoren «verbinden»;
- verfügen über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen alltäglichen Kommunikationsbedürfnissen in Zusammenhang mit voraussagbaren Inhalten gerecht zu werden, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten;
- verwenden einfache, häufig gleiche Satzmuster mit memorisierten Wendungen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln und teilweise mit Angaben zu Zeit und Ort; wenden einige einfache grammatische Muster eingermassen korrekt an, z.B. die Wortfolge in einfachen Aussagesätzen.

Abb. 4: Charakterisierung typischer Merkmale auf verschiedenen Sprachebenen.

Das letzte Element schliesslich charakterisiert mit einer gewissen Allgemeinheit (weil sprachübergreifend) Merkmale linguistischer Kompetenz (Pragmatik, [Text-]Grammatik, Wortschatz), die für Lernende mit Niveau A2 typisch sind. Sie wurden aus verschiedenen «Referenzrahmen»-nahen Quellen sowie insbesondere auch aus den im Rahmen von HarMoS gefilmten Schülerleistungen abgeleitet.

Die Beschreibung der Grundanforderungen bezüglich der «Teilnahme an Gesprächen» wird im Kompetenzbereich der Sprachmittlung weitergeführt. Da allerdings kommen in den Beschreibungen nun jeweils zwei Sprachen ins Spiel: entweder die lokale Schulsprache und eine der Schulfremdsprachen oder dann die beiden Schulfremdsprachen.

Die für die Sprachmittlung verzeichneten Kompetenzniveaus orientieren sich an den Anforderungen für den kommunikativen Fertigkeitsbereich, in dem die Schüler die Sprache produktiv verwenden sollen: Wenn ein Schüler oder eine Schülerin in einem Gespräch «sprachmittelnd» tätig ist, dann gilt das Niveau A2.2, wie für den Bereich «Teilnahme an Gesprächen» in einer Fremdsprache. Die Niveauangaben sind allerdings bloss als Orientierungshilfen zu verstehen. Da es sich bei der Sprachmittlung um einen Bereich handelt, der im schulischen Fremdsprachenunterricht bisher noch keinen festen Platz hatte, interessiert um so mehr die Systematik, nach welcher das Feld der Sprachmittlung in den «Grundanforderungen» abgesteckt wird. Sie ist auf den Seiten 8 bis 11 des Dokuments ausgeführt. An dieser Stelle sollen lediglich die beiden Konstellationen kurz gezeigt werden, in denen im Rahmen von Gesprächen Sprachmittlung geleistet wird:

SPRACHMITTLUNG MÜNDLICH – MÜNDLICH (GER A2.2)

(wechselseitig aus der Fremdsprache in die lokale Schulsprache und aus der lokalen Schulsprache in die Fremdsprache, d.h. informelles Dolmetschen)

Die Schülerinnen und Schüler können in einem einfachen Gespräch zwischen einer Person, die nur die lokale Schulsprache spricht, und einer Person, die nur die Fremdsprache spricht, einfache, kurze Fragen und Informationen zur Person (z.B. Herkunft, Hobbys) oder zu alltäglichen Situationen in der jeweils anderen Sprache sinngemäss wiedergeben, sofern die fremdsprachige Person in deutlich artikulierter Standardsprache spricht; das begrenzte Spektrum sprachlicher Mittel in der Fremdsprache kann zu Formulierungsschwierigkeiten führen.

SPRACHMITTLUNG MÜNDLICH – MÜNDLICH (GER A2.2)

(wechselseitig aus einer Fremdsprache in eine zweite Fremdsprache – informelles Dolmetschen)

Die Schülerinnen und Schüler können in einem einfachen Gespräch zwischen einer Person, die nur die erste Fremdsprache, und einer Person, die nur die zweite Fremdsprache spricht und versteht, einfache, kurze Fragen und Informationen zur Person (z.B. Herkunft, Hobbys) oder zu alltäglichen Situationen wechselseitig sinngemäss wiedergeben, sofern die fremdsprachigen Personen jeweils in deutlich artikulierter Standardsprache sprechen und bereit sind zu helfen; das begrenzte Spektrum sprachlicher Mittel in der Fremdsprache kann zu Formulierungsschwierigkeiten führen.

Abb. 5: Grundanforderungen im Bereich der Sprachmittlung in zweisprachigen Gesprächen (gedacht als «Orientierungshilfe»)

Die Formulierung von verbindlichen Grundanforderungen, die von praktisch allen Schülerinnen an Schülern an bestimmten Übergängen im Bildungssystem erreicht werden sollen, ist zweifellos ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einem *output*- oder *outcome*-gesteuerten Bildungssystem. Damit werden einerseits die Art und andererseits der Umfang der geforderten Kern-Kompetenzen in wichtigen Schulfächern festgelegt. Die geplante periodische Systemevaluation sowie künftige Lehrpläne und Lehrmittel werden sich darauf beziehen müssen. Da durch die Grundanforderungen nur der Kernbereich eines Fachs festgelegt wird (vgl. (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2011b: 1), bleibt für Unterricht und Unterrichtsmaterialien noch ein relativ grosser Spielraum, der durchaus auch notwendig ist, damit die Gestaltungs- und Innovationskraft der zahlreichen Beteiligten nicht erstickt werden.

Umsetzung der Bildungsziele

Neue Lehrpläne und Lehrmittel

Die Grundkompetenzen sind in der von der EDK publizierten Fassung «nicht direkt für die Schulpraxis gedacht. Sie richten sich in erster Linie an die Entwickler von Lehrplänen, Lehrmitteln und Evaluationsinstrumenten» (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2011b).

Die Entwicklung neuer Lehrpläne, welche die neuen Bildungsziele einbeziehen, ist unterschiedlich weit fortgeschritten. Der «Plan d'études romand» (PER) liegt bereits vor und wird seit Sommer 2011 umgesetzt. Der Deutschschweizer «Lehrplan 21» ist seit Längerem in Vorbereitung und sollte im Jahr 2014 vorliegen. Der Kanton Tessin hat die Überarbeitung

seines Lehrplans erst kürzlich in Angriff genommen. Die gemeinsame Entwicklung von drei «grossen» Lehrplänen, jeweils innerhalb der Sprachregionen, ist ein Novum in der Schweizer Bildungspolitik. Sie schliesst Lehrpläne für Teilregionen nicht aus, wie das Beispiel des Passepartout-Lehrplans für die Fremdsprachenfächer Französisch und Englisch, eines Gemeinschaftswerks der Kantone an der deutsch-französischen Sprachgrenze, zeigt. Bedingung ist, dass Lehrpläne für Teilgebiete die Festlegungen übergeordneter Lehrpläne (sowie natürlich die Bildungsziele der EDK) übernehmen.

Unter dem Einfluss der EDK-Sprachenstrategie von 2004 und bedingt durch die üblichen Innovationszyklen sind für die Fremdsprachenfächer bereits seit einiger Zeit neue Lehrmittel im Entstehen oder sogar schon greifbar. Angesichts der Chronologie der Entwicklungen ist klar, dass die jetzt bereits vorliegenden Lehrmittel nicht im eigentlichen Sinn Umsetzungen der Bildungsziele bzw. der neuen Lehrpläne sein können.

Standardbezogene Beurteilungsinstrumente

In Abschnitt 5 des Umsetzungsbeschlusses der Erziehungsdirektorenkonferenz zum HarmoS-Konkordat (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2007b) wird eine Reihe von Regelungen zur Evaluation vor dem Hintergrund der Bildungsziele getroffen:

Auf der Grundlage von HarmoS und sprachregionaler Lehrpläne sollen «in gesamtschweizerischer Absprache» Instrumente zur Kompetenzüberprüfung (insbesondere Referenztests) mit zwei Evaluationsfunktionen ausgearbeitet werden: a) Systemevaluation von der nationalen bis zur kantonalen Ebene im Rahmen des Bildungsmonitorings; b) individuelle Standortbestimmung mit dem Ziel der Förderplanung. Diese Instrumente zur Standortbestimmung sollen sprachregional ausgearbeitet werden. Zudem soll im Sprachenbereich die Einführung des «Europäischen Sprachenportfolios» – eines Instruments für die Hand der Lernenden selbst – in seinen altersspezifischen Varianten vorangetrieben werden.

Weiter sind im Umsetzungsbeschluss zwei wichtige Punkte festgeschrieben, auf die der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) auch als die «HarmoS-Versprechen» Bezug nimmt (LCH Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer 2012b):

Es sollen im Zuge der HarmoS-Umsetzung keine Instrumente geschaffen werden, welche 1) «dem Zweck von Schulrankings dienen» oder 2) «zur Leistungsbeurteilung von Lehrpersonen» verwendet werden.

Schliesslich ist im Umsetzungsbeschluss festgehalten, dass die «Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich des Unterrichtens mit Basisstandards und individueller Förderung» in den kommenden Jahren hohe Priorität genieisse.

Was den Evaluationszweck Systemevaluation angeht, werden zur Zeit für die Fächergruppen, für welche die EDK Bildungsziele verabschiedet hat, d.h. auch für die Fremdsprachenfächer, periodisch wiederkehrende Sys-

temevaluationen geplant. Der Fokus liegt dabei auf einer Überprüfung des Erreichens der Bildungsziele. Es interessiert also weniger das in einem Jahrgang vorhandene Kompetenzspektrum, als vielmehr eine genaue Erfassung des Anteils der Schülerinnen und Schüler, welche die Mindeststandards erreichen. Da voraussichtlich mit repräsentativen Stichproben für jeden Kanton gearbeitet wird (d.h. mit etwa 25'000 Schülern pro Evaluationsrunde), wird es in Anbetracht des grossen Aufwandes sicher darum gehen, einen Kompromiss zu finden zwischen einer reinen Kompetenzüberprüfung am unteren Ende der Skala und weitergehenden Erkenntnisinteressen.

Über die Reihenfolge der Fächer bei der Systemevaluation entscheidet die Plenarversammlung der schweizerischen Erziehungsdirektoren im Juni 2013. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Fremdsprachen spätestens 2017 erstmals zum Zug kommen, und zwar vermutlich zuerst mit den Schülerinnen und Schülern am Ende der Primarstufe, so dass dann drei Jahre später, im elften Schuljahr, Aussagen zum Kompetenzzuwachs auf der Sekundarstufe gemacht werden können. Ein Einstieg mit den jüngeren Schülerinnen und Schülern ist auch deshalb sinnvoll, weil im Jahr 2017 die bevorstehenden Neuerungen erst auf der Primarstufe (fast) flächendeckend umgesetzt sein werden.

Anlässlich ihrer Plenarversammlung von Oktober 2012 haben die Erziehungsdirektoren der Schaffung einer Aufgabendatenbank zugestimmt (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 2012). Diese soll einerseits bei der Systemevaluation zum Einsatz kommen und andererseits den Kantonen für weitergehende Nutzungen zur Verfügung gestellt werden. Vorgesehen ist auch, dass die Systemevaluation von Anfang an im Wesentlichen computerbasiert durchgeführt wird⁴.

In Bezug auf den Evaluationszweck individuelle Standortbestimmung und Förderplanung sind die Entwicklungen kantonal und regional sehr unterschiedlich.

Bereits seit 2009 bietet der Berner Schulverlag aufgrund einer Initiative der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz auf der *lingualevel*-Website auf privatwirtschaftlicher Basis Aufgabenserien mit Auswertungshilfen an, die von den Lehrpersonen eingesetzt werden können, um die individuellen Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen kommunikativen Sprachfertigkeiten zu diagnostizieren. Wie bereits erwähnt, besteht aufgrund der Entstehungsgeschichte und der Nähe zum «Europäischen Referenzrahmen» eine enge Beziehung zwischen dem Kompetenzverständnis von *lingualevel* und HarmoS (Fremdsprachen).

⁴ Zur Umsetzung dieser Entscheidungen wurden umgehend wichtige Schritte eingeleitet: Die Aufgabendatenbank wurde bei der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) angesiedelt, und es wurde eine Zusammenarbeit mit Nachbarländern eingeleitet, insbesondere mit Deutschland, bzw. dem Deutschen Institut für internationale Pädagogische Forschung (DIPF), das bereits über Erfahrung im technologiebasierten Testen verfügt.

Eine bedeutende Entwicklungsinitiative geht von den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt und Solothurn aus. Im sog. Bildungsraum Nordwest werden unter anderem für Französisch und Englisch neue Leistungstests (sog. *Checks*) entwickelt, an denen künftig die Klassen des 3., 6., 8. und 9. Schuljahres (nach alter Zählung) teilnehmen werden. Eine erste *Check*-Runde findet im Herbst 2013 zu Beginn der dritten Primar-klasse statt. Das Angebot an Leistungstests wird ergänzt durch Sammlungen von Aufgaben, die über dasselbe System von den Lehrpersonen nach Bedarf abgerufen werden können. Geplant sind auch Weiterbildungsangebote der Pädagogischen Hochschule, in denen in die optimale Nutzung der *Checks* und Aufgaben eingeführt werden soll (vgl. Bösiger 2011).

Die Nähe dieses Angebots zu den HarmoS-Umsetzungsbestimmungen der Erziehungsdirektoren ist offensichtlich. Und trotzdem hat gerade dieses Angebot beim Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH)⁵ die Befürchtung geweckt, dass wichtige «HarmoS-Versprechen» nicht eingelöst werden könnten.

Die Kritik des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) an schulischen Leistungstests

Allein im ersten Halbjahr 2012 hat sich der LCH zu flächendeckenden individuellen Leistungsmessungen mehrfach kritisch verlauten lassen (LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer 2012a; LCH Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer 2012b). Es ist noch zu früh, um abzuschätzen, welchen Einfluss diese Initiativen des LCH auf die Bildungspolitik und auf die weiteren Entwicklungen im Bereich des standardisierten schulischen Testens haben werden. Trotzdem wird im Folgenden die Hauptstossrichtung seiner Kritik kurz dargestellt, denn sie betrifft Aspekte, die in der Bildungspolitik – und sporadisch in der Öffentlichkeit – in der Schweiz und anderswo immer wieder debattiert werden (müssen):

Flächendeckende Tests haben notwendigerweise unerwünschte, die Versprechen im Umsetzungsbeschluss (keine Schulrankings; keine Leistungsbeurteilung von Lehrpersonen aufgrund von Testergebnissen) unterlaufende Konsequenzen. Der LCH geht davon aus, dass aufgrund des Öffentlichkeitsprinzips staatlich erhobener Daten die Veröffentlichung der Testergebnisse erstritten werden kann⁶, was automatisch zu Schulrankings und letztlich zu einer Be- oder Verurteilung von Lehrpersonen führe. Weiter befürchtet der LCH, dass Tests, die aus diesen Gründen eine zu grosse Bedeutung erlangten, unweigerlich einen negativen Einfluss auf den um-

⁵ Der LCH hatte schon im Entwicklungsprojekt, das zu den Bildungszielen führte, Einsitz in der strategischen Begleitgruppe und hatte Gelegenheit seine Interessen im Hinblick auf die Umsetzung einzubringen.

⁶ Der Kanton Basellandschaft beispielsweise, der an den *Checks* beteiligt ist, hat auf diese Möglichkeit reagiert, indem er den Zugang zu entsprechenden Daten im Bildungsgesetz (§ 60 4ter) geregelt hat.

fassenden Bildungsauftrag der Schule hätten, weil vor allem das unterrichtet würde, was auch getestet werden kann.

Der LCH unterstützt lediglich stichprobenbasierte Leistungstests zum Zweck der Systemevaluation, da diese nicht in relevantem Umfang Klassenvergleiche erlauben, sowie Tests zur Kompetenzdiagnose und gezielten Unterstützung der Lernenden und zur Eichung der Bewertungspraxis – vorausgesetzt, dass die Lehrpersonen diese Instrumente in ihrer eigenen professionellen Verantwortung flexibel und bedarfsorientiert einsetzen können. Falls aber trotz dieser Einwände flächendeckende Leistungstests durchgeführt werden sollten, müsste durch organisatorische Massnahmen eine missbräuchliche Nutzung verhindert werden, etwa dadurch, dass die Tests zu beliebigen Zeitpunkten während des Jahres durchgeführt werden könnten, so dass direkte Vergleiche ausgeschlossen wären. Zudem solle der formativ-förderorientierten Funktion gegenüber einer bloss summativen Evaluationsfunktion dadurch Vorrang eingeräumt werden, dass die Evaluationen nicht am Ende, sondern am Anfang von Schuljahren oder Schulstufen durchgeführt würden (wie dies beim ersten *Check*, zu Beginn der dritten Primarklasse, beispielsweise der Fall ist).

Der LCH setzt sich in seinen Positionspapieren auch mit der Frage auseinander, ob faire Klassenvergleiche und faire Leistungsbeurteilungen von Lehrpersonen aufgrund von Schülerleistungen möglich wären, wenn geeignete statistische Modelle verwendet würden. Zu Recht wird argumentiert, dass für solche Modelle die Hintergrundvariablen, welche auf die jeweilige Schule (z. B. ihre soziale Umgebung), die Klasse (z. B. ihre Grösse und Zusammensetzung) und die einzelnen Lernenden (z. B. Unterstützung durch Eltern oder Nachhilfe, allgemeine Lerngeschwindigkeit) wirken, sehr zuverlässig erfasst werden müssten. Es ist zu ergänzen, dass es notwendig wäre, die Effekte dieser Variablen zudem sehr zuverlässig und verallgemeinerbar schätzen zu können.

In den USA, wo standardbasiertes Testen seit Jahrzehnten praktiziert wird, sind zur Zeit Modelle in der Diskussion, mit denen der Kompetenz-Mehrwert, den eine Lehrperson innerhalb einer bestimmten Periode bei den Schülern schafft, zuverlässig ermittelt werden kann (sog. *value-added models*), so dass ggf. das Gehalt entsprechend ausgerichtet werden kann. Ein Blick in die Literatur zeigt, dass unter Experten in Bezug auf die Verlässlichkeit und Fairness (sowie die Akzeptanz) solcher Modellierungen Skepsis vorherrscht, obschon in den USA der Bildungsforschung normalerweise sehr viele Hintergrunddaten zur Verfügung stehen (Newton/Darling-Hammond/Haertel/Thomas 2010; Koretz/Hamilton 2006). Es stellt sich also in der Tat die Frage, ob es sich lohnt, durch flächendeckende summative Tests Daten zu generieren, die tendenziell zu oberflächlichen und falschen Folgerungen – u. a. bezüglich der Leistung von Lehrpersonen – verleiten sowie zu einer schädlichen Testorientierung der Schule führen können.

Auch der Hinweis des LCH auf den Vorrang der formativen, förderorientierten Funktion der individuellen Leistungsmessung lohnt eine nähere Betrachtung, denn formative Beurteilung ist naturgemäss näher am Lernpro-

zess als summative Beurteilung. Auch die Ergebnisse summativer Beurteilung lassen sich bis zu einem gewissen Grad formativ nutzen, besonders dann, wenn summative Tests auf inhaltlich aussagekräftige Kompetenzskalen bezogen sind und ggf. auch Aussagen zu Kompetenzprofilen mit Stärken und Schwächen erlauben (für den Kontext der *Checks* vgl. Tresch 2006).

Wenn formative Beurteilung mit spezifisch darauf ausgerichteten Instrumenten unterstützt wird und wenn Lernende und Unterrichtende in der formativen (Selbst- bzw. Fremd-) Beurteilung auch ausgebildet werden und Erfahrungen sammeln können, kann Beurteilung das Lehren und Lernen auf gemeinsame, allen Beteiligten bekannte Lernziele hin besonders wirkungsvoll unterstützen (vgl. dazu die Publikationen der «Assessment for Learning-Bewegung», z. B. Assessment Reform Group 2002⁷, Black/Harrison/Lee/Marshall/Wiliam 2003; Gardner 2006).

Wichtige Elemente einer nachhaltigen formativen Beurteilung sind einerseits das Involviertsein der hauptsächlichen Akteure im Lehr-/Lernprozess und andererseits angemessene Vorstellungen von Lernzielen, Lernprozessen und Lernwegen. Lehrpersonenweiterbildung kann beim Aufbau entsprechender Kompetenzen sicher eine wichtige Rolle spielen. Geeignete Angebote an Beurteilungsinstrumenten können darüber hinaus dazu beitragen, dass die entsprechenden Kompetenzen in der praktischen Anwendung ausgebaut, teilweise an die Lernenden selbst weitergegeben und nachhaltig verankert werden (vgl. dazu Black/Wilson/Yao 2011). Aufgabendatenbanken können dabei eine wichtige Rolle spielen, sofern sie richtig konzipiert sind. Ein Pflichtenheft für eine solche Aufgabenbank kann nur angedeutet werden, auch weil entsprechende Erfahrungen teilweise noch fehlen: Die den Aufgaben zugrundeliegenden Vorstellungen von Kompetenz und Kompetenzwachstum (Kompetenzskalen) müssen den tatsächlichen Entwicklungen angemessen sein; die Beurteilungsergebnisse müssen ein inhaltliches («kriterienorientiertes») Feedback und möglichst auch ein Feedforward (mit Hinweisen auf die nächsten Lern- bzw. Erwerbsschritte) erlauben; der Bezug zwischen dem Geschehen im Unterricht und der Beurteilung muss offensichtlich sein; Lernende und Unterrichtende sollten regelmässig aktiv in den Beurteilungsprozess einbezogen werden. Letzteres kann auch durch Beurteilungsinstrumente gefördert werden, die mehr verlangen als ein blosses Abarbeiten von Aufgaben (was natürlich nicht ausgeschlossen ist): Auch die Ergebnisse von Selbstbeurteilungen oder Beobachtungsbogen sollten über eine Maske in das Serversystem eingegeben werden können und lernrelevante Feedbacks erzeugen. Anstatt dass die Bewertung von Schülerleistungen automatisiert erfolgt, wird sie von der Lehrperson selbst beispielsweise direkt am Bildschirm vorgenommen, indem ihr neben den mündlichen und schriftlichen Schülerleistungen auch Beurteilungsskalen, Wegleitungen und Referenzbeispiele für Leistungsvergleiche zur Verfügung gestellt werden. Ein sol-

⁷ In dieser Broschüre findet sich folgende Definition: «Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.»

cher Einbezug der Lehrperson hätte nicht nur den Vorteil, dass deren Kompetenzverständnis gefestigt würde, sondern würde auch das Spektrum möglicher Aufgabenstellungen erweitern und so den gefürchteten Effekt der Reduktion des Unterrichts auf das technisch Überprüfbare mildern. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts könnten dadurch viel leichter auch mündliche Leistungen oder ausgedehnte Leistungen zur interkulturellen Kompetenz in die Aufgabensammlung einbezogen werden.

Im Projekt «Erfassung von Entwicklungsprofilen im frühen schulischen Fremdsprachenlernen» des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit der Universität und der PH Freiburg/CH wird zur Zeit an Grundlagen und ersten Anwendungen für ein solches serverbasiertes, primär formatives Beurteilungssystem gearbeitet. Über die Ergebnisse wird Ende 2014 berichtet. Es ist zu hoffen, dass die Vorarbeiten anschliessend im grösseren Rahmen umgesetzt und angewendet werden können, denn gelungene formative Beurteilung kann weit mehr sein als «nur» Beurteilung.

Bibliografie

- Assessment Reform Group (Hrsg.) (2002): Assessment for learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice. Abgerufen von <http://hdl.handle.net/2428/4623>
- Bersinger, S. /Jordi, U. /Tchang, M. (2005). Europäisches Sprachenportfolio. Version für Kinder und Jugendliche von 11 bis 15 Jahren (ESP II). Bern: Schulverlag. Abgerufen von <https://www.schulverlag.ch/platform/apps/shop/detail.asp?MenuID=1176&Menu=1&ID=1289&Item=4.2.1&artId=10175>
- Black, P. /Harrison, C. /Lee, C. /Marshall, B. /Wiliam, D. (2003): Assessment for Learning: Putting it into Practice. Maidenhead/New York: Open Univ. Press.
- Black, P. /Wilson, M. /Yao, S.-Y. (2011): Road Maps for Learning: A Guide to the Navigation of Learning Progressions. Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective, 9(2-3), 71–123.
- Bösiger, M. (2011): Checks und Aufgabensammlung für alle. Schulblatt AG/SO, 14–15.
- Europarat, & Goethe-Institut Inter Nationes etc. (Hrsg.) (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen Für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/Zürich etc.: Langenscheidt.
- Gardner, J. (2006). Assessment and learning. London, etc.: SAGE.
- Klieme, E. /Avenarius, H. /Blum, W. /Döbrich, P. /Gruber, H. /Prenzel, M. / Vollmer, H. J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise (Bd. 1). Bonn / Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Abgerufen von <http://www.bmbf.de>
- Koretz, D. M. / Hamilton, L. S. (2006): Testing for accountability in K-12. In R. L. Brennan, National Council on Measurement in Education, & American Council on Education (Hrsg.), Educational measurement (4th edition., 531–578). Phoenix, AZ: Greenwood.
- LCH Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2012a): Lehrerverbände wollen keine Schulrankings: Medienmitteilung. Abgerufen von

- http://www.ollo.ch/gewerkschaft/lch/120131_Medienmitteilung_ZuercherErklaerung_Schulrankings.pdf.
- LCH Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2012b): Positionspapier zu Leistungsmessungen und Tests. Abgerufen von http://lch.ch/cms/upload/pdf/stellungnahmen/2012/120428_Positionspapier_Tests_Leistungsmessung.pdf
- Lenz, P. (2007): HarmoS FS - Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht. In: *Babylonia*, (4), 24–29.
- Lenz, P. /Studer, T. (2007). *lingualevel: Französisch und Englisch. Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen* (1. Aufl.). Bern: Schulverlag.
- Lenz, P., /Studer, T. (2008): Zur Entwicklung der Expertenvorschläge für Basisstandards in den Fremdsprachenfächern. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 26(3), 361–371.
- Newton, X. A. /Darling-Hammond, L. /Haertel, E. /Thomas, E. (2010): Value-added modeling of teacher effectiveness: an exploration of stability across models and contexts. *Education Policy Analysis Archives*, 18(23), 1–24.
- Schneider, G. /Lenz, P. /Studer, T. /Konsortium HarmoS Fremdsprachen (2009). *Fremdsprachen: wissenschaftlicher Kurzbericht und Kompetenzmodell. Provisorische Fassung (vor Verabschiedung der Standards)*, Stand: 18. Juni 2009. Fribourg. Abgerufen von http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/L2_wissB_25_1_10_d.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2004): *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule: Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/30008/files/Sprachen_d.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007a): *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2007b): *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat); Umsetzung auf der Ebene der interkantonalen Koordination*. http://edudoc.ch/record/30023/files/Beschluss_d.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (Hrsg.) (2011a): *Grundkompetenzen für die Fremdsprachen. Nationale Bildungsstandards*. Bern: EDK. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/96780/files/grundkomp_fremdsprachen_d.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2011b): *Faktenblatt: Nationale Bildungsziele für die obligatorische Schule: in vier Fächern zu erreichende Grundkompetenzen*. Bern: EDK. Abgerufen von http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/harmos/grundkomp_faktenblatt_d.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2012): *Überprüfung der Erreichung der Grundkompetenzen; Konzept und Finanzierung der Aufgabendatenbank: Beschlussfassung*. EDK. Abgerufen von http://edudoc.ch/record/105010/files/PB_aufgabendatenbank_d.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2013): *HarmoS*. Abgerufen von <http://www.edk.ch/dyn/11659.php> (3. 01.2013)
- Tresch, S. (2006): *Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen*. Bern: hep.
- Alle Links wurden am 19. 4. 2013 überprüft.

Der schulinterne Kompetenzpass

Wie es angefangen hat...

Sie kennen es alle – kaum sind die Sommerferien vorbei und die neue Klasse ist richtig bei Ihnen angekommen, stellen Sie fest, dass die neuen Kinder nicht das können, was sie eigentlich sollten. Die Erstklässler können ihre Schuhe nicht binden und die Viertklässlerinnen die Reihen auch nicht und die Oberstufenjugendlichen die Dezimalbrüche schon gar nicht. Genau so war es auch an unserer Schule und die Debatte darüber, was ein Kind können muss, flackerte immer wieder auf. Dazu kam, dass die Grundstufeltern ordentlich Druck machten, damit ihre Kinder diese Stufe in möglichst zwei Jahren durchlaufen sollten. Wenn wir dann der Meinung waren, es sei noch nicht «alles» erfüllt, was ein Überspringen rechtfertige, stiessen wir auf wenig Verständnis – nicht ganz zu Unrecht!

In einer vergleichbaren Situation befanden sich die Mehrklassenschulen von Hinwil, die ebenfalls eine Grundstufe eröffnet hatten und in allen Stufen altersdurchmischt unterrichten. So fanden sich ideale Partner für eine produktive Zusammenarbeit. Es galt also die pro Stufe zu erwerbenden Kompetenzen aufzuschreiben. Ausgangspunkt unserer Arbeit war die Definition Weinerts (2001):

«Kompetenzen sind kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, über die Personen verfügen oder die sie erlernen können, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortllich nutzen zu können».

Wir wussten zwar, dass die EDK mit HarmoS weit detailliertere Standards entwickelt, aber es war fast unmöglich etwas davon in Erfahrung zu bringen und HarmoS beschränkte sich auf Mathematik, Naturwissenschaften, Sprache und Fremdsprache. Wir wollten und mussten dagegen unbedingt Kompetenzen für alle Fächer, besonders auch jene für Soziales und Selbstführung beschreiben, vor allem wegen der Grundstufe. Dazu gab es weder Lehrplan, Leitlinien, geschweige denn Lehrmittel!

Eine grosse und schwierige Aufgabe war es, taugliche Konzepte für alle Fächer zu finden. Meist werden Fachkonzepte in Inhalts- und Prozessdimensionen beschrieben. Teilweise selber oder mit Hilfe von Fachdidaktikern entwickelten wir solche Fachkonzepte wie das untenstehende Beispiel für Bildnerisches Gestalten dokumentiert.

Bildnerisches Gestalten

Inhalte Prozesse	Perspek- tive	Licht	Farbe	Bewe- gung	Propor- tion	Kompo- sition	Form
Rezeption							
Reproduktion							
Produktion und Kommu- nikation							
Transforma- tion Expression							
Reflexion							
Techniken							

Dann konnte es richtig losgehen. Die beiden Schulen setzten sich zusammen um konkret auszutauschen, was jede Lehrperson mit ihren Kindern während der drei Jahre bearbeitet: Inhalte, Strategien und manchmal sogar ganz wichtige Aufgabenstellungen, die die Kinder zum Nachdenken und Problemlösen anregen. In einer zweiten Phase mischten wir die Arbeitsgruppen so, dass alle Stufen vertreten waren um einen sinnvollen Aufbau von der Grund- bis vorläufig zur Mittelstufe zu gewährleisten. Das folgende Beispiel zeigt den Versuch die Kompetenzen über die Stufen hinweg weiter zu entwickeln.

Grundstufe Bildnerisches Gestalten Rezeption Ich kann ...	Unterstufe Bildnerisches Gestalten Rezeption Ich kann ...	Mittelstufe Bildnerisches Gestalten Rezeption Ich kann ...
<ul style="list-style-type: none"> • den eigenen Schatten im Freien erkennen BG-G-001 • hell/ dunkel erkennen und unterscheiden BG-G-003 • Grund- und Mischfarben erkennen und unterscheiden BG-G-004 • BG-G-005 • BG-G-006 • meine Umwelt aufmerksam betrachten BG-G-007 	<ul style="list-style-type: none"> • Schattenformen von Personen und Sachen erkennen und zuordnen BG-U-002 • den Zusammenhang zwischen Lichtquelle und Schatten erkennen BG-U-003 • in einer Farbe Zwischenöne und Kontraste unterscheiden BG-U-004 • Komplementärfarben erkennen BG-U-005 • Bewegung in Bildern und auf Fotos erkennen BG-U-006 • ein Bild differenziert betrachten BG-U-007 	<ul style="list-style-type: none"> • einen Fluchtpunkt erkennen BG-M-001 • Schattenformen und deren Veränderung erkennen und interpretieren BG-M-002 • anhand eines Schattens Rückschlüsse auf die Lichtquelle ziehen BG-M-003 • Wirkung der Farben aufeinander erkennen BG-M-004 • BG-M-005 • erkennen, wie Bewegung dargestellt ist (Video) BG-M-006 • Ein Bild nach den 7 Inhaltsdimensionen betrachten (Perspektive, Licht, Farbe, Bewegung, Proportion, Komposition, Form) BG-M-007

Diese Arbeit hat den beiden Schulen ausserordentlich Spass gemacht! Unterricht, Strategien und Lernen der Schülerinnen und Schüler standen im Mittelpunkt der mehrjährigen Zusammenarbeit. Der Prozess des Aushandelns, des Klärens und schliesslich des Festlegens von Kompetenzen war mindestens so wichtig wie das entstehende Produkt.

Nachdem wir den ersten Entwurf des Passes erarbeitet hatten, legten wir ihn einer kleinen Gruppe von Eltern vor. Diese zeigten sich sehr interessiert an Fragen der Sozial- und Personalkompetenz und haben uns verschiedene, wichtige Hinweise gegeben. So haben uns die Eltern z.B. darauf hingewiesen, dass bei den musischen Fächern die Prozessdimension «Kommunikation» fehle.

Wie mit dem Kompetenzpass gearbeitet wird...

Zunächst ist der Kompetenzpass Ausgangspunkt für die gesamte Dreijahres- oder Stufenplanung, was die Lehrpersonen als ausgesprochen angenehm wahrnehmen: Es ist geklärt, welche Inhalte, Themen und Strategien im Fach «Natur, Mensch, Gesellschaft» vermittelt werden sollen und es fehlt lediglich die Verteilung auf die drei Stufenjahre.

In einem nächsten Schritt werden die Wochenpläne erstellt und wir haben es uns zur Gewohnheit gemacht eine Kolonne zu machen, auf der die Strategien, die die Kinder verwenden sollen, genannt sind.

Die Kinder und die Eltern kriegen zu Beginn einer Schulstufe den Kompetenzpass, damit allen Beteiligten klar und transparent ist, was wir als Stufenziele zu erreichen gedenken. Je älter die Kinder sind, desto wichtiger werden die Ziele. Ebenfalls erhalten die Kinder und die Eltern der Mittelstufe den Wochenplan.

21

Wochenplan 10. 16. bis 20. November 2009			6. Klasse	Name:	
Ziele der Woche:		<ul style="list-style-type: none"> • Du kennst die Volumenmasse und deren Teiligkeit (91) und kannst einfache Volumen berechnen (118) • Du kannst ein mathematisches Problem lösen (115) mit Tabelle, Graph und Formel • Du kannst Tabellen und Graphiken verstehen (92); du kannst Tabellen machen (95) • Du kannst einen Vortrag halten, frei gesprochen mit Medieneinsatz... (8) • Du kannst mit optischen Phänomenen arbeiten (50) • Du kannst einen Zeitplan aufstellen und einhalten (124) • Du kannst auf verschiedene Arten ein Dreieck konstruieren (99) 			
	Soz.-form	Beschreibung des Auftrags	Strategie	Mo	Di
F	EA/KA	Prétest	Sich auf einen Test vorbereiten	X	X
	KA/PA	Ex. 5 d	Hören und aufschreiben		X
	EA	Test Unité 13	Gelerntes anwenden		
				Mo	Di
M	KA	Brüche gleichnamig machen, Übungsheft, S. 21	Kopierstrategien (Video)	X	
	EA	Serie 15 (Sorten), neue Serie	Wochenaufgaben einteilen		
	PA	Würfelgebäude; Buch, S. 76 1-3	Tabelle, Graph und Formel anwenden		X
GM	KA/PA	Dreieckskonstruktionen, Problemlösung	Umgang mit Zirkel, Massstab; vorwiss. Schema: Frage, Hypothese, Ex., Tab., Graph		

Auf dem Wochenplan sind oben die Kompetenzen genannt. Die dahinter stehenden Zahlen korrespondieren mit den Nummern im Kompetenzpass. Dann folgen die Inhalte und die Spalte für die Strategien. Am Schluss der Woche wird überprüft, welche Arbeiten gemacht worden sind. Das gleiche gilt für den Kompetenzpass, den wir gemeinsam am Schluss eines Quintals ausfüllen. Das erste Kreuz steht dafür, dass ich diese Aufgabe schon einmal gemacht habe, das zweite, dass ich die Aufgabe mehrere Male richtig gelöst habe und das dritte, dass die Aufgabe sicher verstanden ist. Alle halbe Jahre brauchen wir den Kompetenzpass und wichtige Arbeiten um die Standortgespräche mit Kindern und Eltern zu führen. Dann lässt sich leicht belegen, was schon erreicht ist und was noch erarbeitet werden muss.

Wie sich das Netzwerk entwickelt...

Zufälligerweise sind wir auf das Projekt «Schulen lernen von Schulen» aufmerksam gemacht worden und haben ein hohes Preisgeld für unseren Kompetenzpass erhalten.

In der Folge interessierten sich fast ein Dutzend verschiedener Schulen, die entweder an ähnlichen Projekten arbeiteten oder sich mit Problemen an den Stufenwechseln herumschlagen. Ein Netzwerk sollte uns dabei helfen mit all diesen Schulen in Kontakt zu kommen und den Kompetenzpass weiter zu entwickeln. Dazu wollten wir auch Fachleute und Fachdidaktiker einladen, die unsere Konzepte überprüfen sollten. Bei den noch fehlenden Kompetenzbereichen entwickelten wir mit Fachleuten zusammen die Konzepte und erarbeiteten in Stufengruppen die nötigen Inhalte und im zweiten Schritt in stufengemischten Gruppen die Kohärenz der Inhalte und Strategien. Mark Plüss, Schulleiter in Hinwil, hat den Kompetenzpass auf eine Exceltabelle übertragen, so dass die gemeinsam entwickelte Vorlage von jeder Schule auf ihre eigenen Bedürfnisse verändert werden kann.

Wie die beteiligten Lehrpersonen den Kompetenzpass einschätzen....

Dazu schreibt Cathi Müller, Grundstufenlehrerin an der Gesamtschule Unterstrass: «Der Kompetenzpass bringt in vielerlei Hinsicht wertvolle Unterstützung im Alltag. Einerseits können periodisch die Fortschritte und Lernstände der einzelnen Kinder überprüft werden, indem die Pässe jeweils Ende jedes Quintals nachgetragen und ergänzt werden. So sind Stufenübertritte gut dokumentiert, Rückstellungen und Überspringungen können gut begründet und transparent gemacht werden, auch den Eltern gegenüber. Daneben dient er als Planungshilfe für die Erstellung des Jahresplans. Es wird sichtbar, welche Themen noch nicht bearbeitet wurden im vergangenen Jahr. So wird sichergestellt, dass Ende einer Stufe alle relevanten Inhalte bearbeitet wurden. Der Kompetenzpass wurde kurz nach seiner provisorischen Fertigstellung auf dem Netz öffentlich zugänglich gemacht und stiess auf sehr hohes Interesse. Noch immer werden neue Fachbereiche erschlossen und bereits bestehende Teile überarbeitet, was auch uns zugute kommt.»

Wie der Kompetenzpass in die bildungspolitische Landschaft passt...

Im Rückblick passt der Kompetenzpass ausgezeichnet in die aktuelle bildungspolitische Landschaft. Das war nicht unbedingt vorauszusehen. Zeitweise glichen unsere Bemühungen einer Navigation im Nebel. Wir wussten zwar von HarmoS, erhielten aber keine Beispiele. Glücklicherweise passten auch unserer Fächerkonzepte. Auch jetzt sind keine Beispiele vom Lehrplan 21 einzusehen, doch dieser basiert ja auf den Bildungsstandards von HarmoS.

«Zuoberst» steht also der Lehrplan 21, der HarmoS erweitert auf alle Fächer und überfachliche Kompetenzen. In den nächsten Jahren werden

auch die Lehrmittel zunehmend auf den Lehrplan 21 abgestimmt. Das neue Zahlenbuch beispielsweise basiert bereits auf den Standards von HarmoS und benennt für jedes Kapitel die zu erwerbenden Kompetenzen. Und zwischen Lehrplan 21 und den Lehrmitteln, da steht der schulinterne Kompetenzpass, der lokal passen soll und das Profil der Schule schärfen kann. Schliesslich muss der schuleigene Kompetenzpass zu den Schülerinnen und Schülern passen und ihr Lernen verbessern.

Wie der Kompetenzpass evaluiert worden ist...

Mittlerweile gibt es eine spannende Evaluation zu unserem Kompetenzpass von Lutz Oertel. Er ist der Frage nachgegangen, wie Führungshandeln und Kompetenzpass zusammenhängen. Darüber schreiben wir ein anderes Mal – die Arbeit am Kompetenzpass und über den Kompetenzpass geht weiter!

Literatur

Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim: Beltz.

Der vorliegende Artikel bezieht sich auf den «Kompetenzenpass», den Mark Plüss, Schulleiter in Hinwil in seinem Workshop an der Tagung vorgestellt hat. Er wurde zuerst im ZVL-Magazin 2/12 veröffentlicht. Wir danken für die Genehmigung zum Abdruck.

Textbeurteilung auf der Primarschulstufe – die Gewichtung der Bewertungskriterien ist zu überdenken

Einleitend

Die Bildungsbenachteiligung und somit die Zuweisung von Schülern¹ mit Migrationshintergrund in Klassen mit minimalen Ansprüchen und Sonderschulen ist auch für die Schweiz hinreichend beschrieben worden (Kronig 2003; Kronig 2007; Neuenschwander/Malti 2008).

Sind diese Zuweisungen als logische Folge des Zweitspracherwerbs zu verstehen? Zum einen erscheint es einleuchtend, dass Schüler mit Deutsch als Zweitsprache bedingt durch den sukzessiven Zweitspracherwerb mehr sprachliche Defizite aufweisen als gleichaltrige Erstsprachler. Andererseits können aber auch divergierende Leistungsbeurteilungen als Erklärung dienen.

In diesem Text gehe ich der Frage nach, welche Unterschiede zwischen Texten von Deutschsprachigen und Texten von DaZ-Schülern tatsächlich festgestellt werden können und in Bezug auf welche Textbeurteilungselemente sich etwaige Unterschiede in den Beurteilungen widerspiegeln.

In diesem Zusammenhang wird auf eine informelle Untersuchung, die ich im Rahmen meiner Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg durchgeführt habe, Bezug genommen. Angehenden Primarlehrern wurden Texte von 3.-Klässlern zur Beurteilung vorgelegt.

Die Ergebnisse werden in diesem Beitrag exemplarisch an zwei Textbeispielen dargestellt und diskutiert.

Zur Untersuchung

3.-Klässler deutscher Erst- und Zweitsprache haben im Regelunterricht im Rahmen der Schreibwelt «Die geheimnisvolle Schatzinsel»² Abenteuergeschichten verfasst. Alle Kinder mit Deutsch als Zweitsprache wurden in der Schweiz eingeschult. Ihre Sprachkompetenzen werden als ausreichend

¹ In diesem Text wird der Einfachheit halber nur die männliche Form verwendet. Die weibliche Form ist selbstverständlich immer mit eingeschlossen.

² Die Schüler begeben sich in dieser Schreibwelt auf eine geheimnisvolle Schatzinsel. Ihr Auftrag ist es, den verborgenen Schatz möglichst rasch zu finden. Die Kinder schliessen sich in Gruppen zusammen und folgen verschiedenen auf der Schatzkarte eingetragenen Wegen. Abends kehren die einzelnen Gruppen zum ausgemachten Treffpunkt zurück und erzählen sich vor dem Schlafengehen die Ereignisse des Tages. Der Schreibauftrag ist aus dem Lehrmittel «Die Sprachstarken» für die dritte Klasse entnommen.

eingestuft, um ohne zusätzliche Unterstützung dem Regelunterricht folgen zu können. Schüler mit Deutsch als Zweitsprache werden demzufolge nach den gleichen Massstäben beurteilt wie die Lernenden mit Deutsch als Erstsprache.

Die zu beurteilenden Texte wurden lediglich von den Autoren selbst überarbeitet, lagen also in «Rohfassung» vor. Die Textprodukte wurden anonymisiert und transliteriert, bevor sie Studierenden der PH Freiburg zur Beurteilung vorgelegt wurden. Alle Studierende haben ihre Einschätzungen anhand des Textbeurteilungsrasters «Schreiben Geschichten»³ vorgenommen.

Der Raster bildet auf drei unterschiedlichen Kompetenzniveaus die Bereiche Gliederung, Kohärenz, Perspektive, Erzählmuster, Leserbezug sowie Wortschatz und Syntax ab. Dem untersten Niveau werden unzureichende Leistungen zugeordnet, das mittlere Niveau steht für «Lernziel erreicht» und die dritte Niveaustufe repräsentiert überdurchschnittliche Leistungen.

Die Beurteilungsergebnisse im Überblick

- Die Beurteilungen weisen durchwegs eine relativ breite Streuung in Bezug auf die angewendeten Kriterien auf.
- Die Texte der Schüler mit Deutsch als Erstsprache werden im Gesamteindruck zumeist qualitativ besser bewertet.
- Die Einschätzungen weisen bei allen Schülern unabhängig von der Erstsprache auf Mängel in den Bereichen: Leserbezug, Gliederung, Muster/Aufbau hin.
- Bei den Zweitsprachlern können zudem vermehrt Schwächen in der Syntax und der Erzählperspektive festgestellt werden.

Differenzierte Betrachtung der Ergebnisse

Die beiden nachfolgenden Texte wurden im Gesamteindruck als zwei sich in qualitativer Hinsicht entsprechende Produkte hervorgehoben. Ein Vergleich zwischen denselben ergibt sich auch durch die nahezu identische Textlänge. Für diese beiden Texte werden nachfolgend exemplarisch die Beurteilungen besprochen sowie die Texte einer genaueren Analyse unterzogen werden.

³ Das Evaluationsinstrument ist als Selbstbeurteilungsraster konzipiert. Die Lehrperson wie die Studierenden haben die Textbeurteilungen anhand des gleichen Rasters durchgeführt, wie die Schüler für die Selbstbeurteilung. Ein Vergleich der Selbst- und der Fremdbeurteilung wird jedoch hier nicht thematisiert.

Text 1:

Die Perlengrotte (Abenteuergeschichte: 3. Klasse/ Deutsch:L1)

„Als wir aufwachten waren die anderen schon weg. Sie hatten nur Ein Zettel da gelesen, / wo drauf stand, wir sind durch die Krokodielbucht und durch den Papageienwald/ gegangen. Kommt wir machen uns auf den Weg wir nehmen die Perlengrotte sagte Aline. / Wir packten die sachen und gingen. Als wir eine halbe Stunde gegangen waren hörten wir/ eine stimme. die Stimme kam von einem Papagei. oh sagte Janina und wollte in anfassen. / nein rufen Ich und Aline wie aus einem Munde! Wiso? nicht fragte Janina, der Papagei/ könnte giftig sein! Sagten wir. da begriff Janina was wir meinten. danach liefen wir weiter. / Plötzlich fiel eine Palme hinter uns um. Schnell läuft sagte ich und jetzt fielen noch weitere/ Palmen um. wir liefen bis zum ende des Waldes. Endlich sind wir draussen Da vorne ligt/ eine Perle rief Aline oh die glitzert aber schön. wir nahmen die Perle auf und gingen/ weiter. Nach eine elend langer Stunde kamen wir endlich an. Dises mal aber waren wir/ die ersten. Nach 1 Stunde kamen auch die anderen. Danach erzählten wir uns unsere/ abenteuer.“

Text 2:

Peter und seine Freunde (Abenteuergeschichte: 3. Klasse/Deutsch: L2)

„Peter und seine Freunde Spielten. Dan sagt Peter komm wir/ gehen auf Schazuche. Peter sagt ich gehe die Krockodilbucht/ Entlang. Und ihr geht urgend wo suchen. Wier treffen uns in/ Schlafplatz 2 in einer Sunde. ich mach mich Jetzt auf den weg. / Peter ging und sa dort 3 Krockodile Er sagte ich muss den sumf/ Endlang. Peter ging den im sunf hinein. ganz leisse und Schnell/ Peter sagt onein mein fuss ist din stekengbliben. Was sol ich/ nur tun. Peter sa dort ein ast von einem Baum Er halted den/ Baum. Er hat sich raus gezogen ich hate vil glück sagte Peter. / Peter liefte weiter. und Peter horte irgendwas Er hate grose/ angst Er fragter sich was ist dass nur und dan sa er eine risen/ Schlange Er rente so Schnell wie er konte. Peter sagte ist die/ Schlange noch da. Er seht nicht mehr die Schlang. zum gluck ist/ die Schlange weg. Peter Schaute auf seine so Spet ich muss/ sofort zum lager ghen Peter erreichte Das lager seine freunde/ warteten Schon auf in. Ir glaubt nicht was ich alles musste tun/ um da her zu komen.“

Der zweite Text wurde in Bezug auf alle Kriterien schlechter beurteilt als der von einem erssprachigen Schüler verfasste Text «Perlengrotte». Die Werte für den DaZ-Text entsprechen im Durchschnitt der Kompetenzstufe 1, dies bedeutet, der Text wird als ungenügend evaluiert. Allein die Einschätzungen für die Kohärenz des Textes entsprechen der zweiten Kompetenzstufe. Ziemlich genau einem Kompetenzniveau höher wurde der DaM-Text zugeordnet. Auch in diesem Text wird die Kohärenz höher eingeschätzt als die anderen Textkriterien.

Bei der Beurteilung des DaZ-Textes zeigt sich des Weiteren eine leicht höhere Tendenz, identischer Kompetenzstufenzuordnung in Bezug auf alle Kriterien. Es erscheint der Eindruck, der Gesamttext sei nach der ersten

Lektüre als «unzulänglich» eingestuft worden und dass dieser Eindruck unterschwellig auch die Einschätzung der anderen Textkriterien massgeblich prägte.

Betrachten wir nun die Texte genauer:

Inhalt, Erzählmuster, Gliederung:

Im Zentrum der beiden Texte stehen verschiedene abenteuerliche Ereignisse. Sie werden jeweils durch eine einleitende und eine Schlusspassage gerahmt. Es sind kaum gedankliche Sprünge festzustellen. Die einzelnen Textelemente werden im ersten Text u. a. durch Konnektoren verknüpft «da begriff Janinia was wir meinten», «Danach erzelten wir uns unsere abenteuer» während im DaZ-Text ein Ereignis dem nächsten folgt und auf eine Verknüpfung auf der Textoberfläche weitgehend verzichtet wird.

Im Text «Perlengrotte» wird der Leserbezug nicht durchgehend realisiert. In der einführenden Passage, dem Aufwachen, werden weder Ort noch Figuren für den Leser kenntlich gemacht. Für «wir» und die «anderen» fehlt bis zum Schluss der Geschichte ein Referenzbezug.

Im Vergleich dazu werden im zweiten Text die Figuren benannt sowie ihr Auseinandergehen «Peter sagt, ich gehe die Krokodilbucht entlang. Und ihr geht dringend wo suchen. Wier treffen uns in Schlafplatz 2 in einer Sunde» und ihr Zusammentreffen «Peter Schaute auf seine [Uhr]so Spet ich muss sofort zum lager gehen[...]seine Freunde warteten Schon auf in. » expliziert.

Wortschatz und Satzbau:

Im Text «Peter und seine Freunde» wird den Handlungen v.a. durch den Einsatz von Adjektiven Ausdruck verliehen. «Peter ging den im sunf hinein. ganz leisse und Schnel»; «er hatte grosse Angst». Der Text «Perlengrotte» zeichnet sich hingegen durch eine für einen Drittklässler elaborierte Wortwahl aus « [...]riefen Ich und aline wie aus einem Munde!», «wir lifen bis zum ende des Waldes.» Die Unterschiede in Bezug auf die Lexik lassen sich für das Wortfeld «sagen» klar erkennen. Der erstsprachliche Schüler verwendet im Gegensatz zum DaZ-Schüler Synonyme wie: «erzählen, meinen, rufen». Auch die Syntax des ersten Textes ist im Vergleich zum zweiten komplexer, abwechslungsreicher und dadurch möglicherweise stilistisch ansprechender.

Formale Korrektheit:

Richten wir einen letzten Blick auf die formale Korrektheit. Die für die dritte Klasse relevanten Regeln «Grossschreibung von Nomen und Satzanfängen» und die «ie-Regel» werden von beiden Kindern in vergleichbarer Weise realisiert.

Im zweiten Text fallen einige durch den Zweitspracherwerb bedingte Unsicherheiten bezüglich des Kasusgebrauchs «Wir treffen uns in Schlafplatz», «Peter ging den im sunf hinein» und im Bereich der Syntax «er seht nicht

mehr die Schlang», «Ir glaubt nicht was ich alles musste tun» auf. Der Text «Perlengrotte» unterscheidet sich im Vergleich dazu durch eine sichere Verwendung der Grammatik. Abgesehen vom Dialekttransfer «Sie hatten nur ein Zettel da gelassen» sind keine Unsicherheiten zu beobachten.

Zusammenfassend sind die Qualitäten des ersten Textes v. a. in der sprachlichen Gestaltung festzuhalten. Im Vergleich dazu liegen die Finessen des zweiten Textes im Inhalt, der thematischen Entfaltung und der Gliederung des Textes.

Die Betrachtung der Beurteilungen lässt die Interpretation zu, dass Unsicherheiten im sprachlichen Ausdruck (Grammatikfehler, einfache, teilweise fehlerhafte Syntax sowie ein relativ einfacher Wortschatz), die erfahrungsgemäss bei Zweitsprachlernenden vermehrt beobachtet werden können als bei Schülern die Deutsch als Erstsprache erworben haben, erstens stärker sanktioniert werden als erzählspezifische Aspekte und dass darüber hinaus Schwächen in der formalen Korrektheit dazu beitragen, Texte in ihrer Gesamtheit schlechter zu beurteilen.

Fazit

Sprachformale Defizite stören bisweilen den Lesefluss und somit das Verständnis des Rezipienten. Die oben ausgeführten Beobachtungen lassen die Interpretation zu, dass die «Rezeptionsstolpersteine» bei Zweitsprachlernenden ungerechtfertigterweise in nahezu allen Dimensionen der Beurteilung sanktioniert und die Texte auch inhaltlich schlechter bewertet werden. Von solchen «Über»-gewichtungen formaler Sprachlernbereiche sind Kinder mit Sprachlernschwierigkeiten wie Zweitsprachlernende gleichermaßen betroffen.

In der Diskussion mit sprachsensiblen Lehrpersonen anlässlich der Tagung «Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht» 2012 in Bern hat sich eine Tendenz zu «milderer» Textbeurteilung von fremdsprachigen Schülern gezeigt.

Eine zu starke Akzentuierung von Grammatik- und Rechtschreibkompetenzen wie auch eine durch persönliches Ermessen bedingt, dem Individuum Rechnung tragende Beurteilung per se scheint mir unangemessen. Ich plädiere dafür, sprachformale Kompetenzen in Textbeurteilungen zu berücksichtigen. Die Gewichtung der Textkriterien aber zugunsten inhaltlich und strukturell relevanter Kompetenzen insbesondere im Grundschulalter sollten aber überdacht werden.

Literatur

Die Sprachstarken 3. Deutsch für die Primarschule 3. Klasse. Zug: Klett und Balmer.

Kronig, Winfried (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6, 120-141.

Kronig, Winfried (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolges. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Neuenschwander/Malti (2008): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, 216-232.

http://www.schulin.ch/myUploadData/files/Lernatlas_Schreiben_Geschichten_MS.doc (Zugriff: 12.04.2013)

Förderorientierte Analyse von schriftlicher Produktion

Intention

Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweit- oder Drittsprache erworben haben, müssen soweit über schulsprachliche Kompetenzen verfügen, dass im Unterricht die Sprachhandlungen *zuhören, lesen, schreiben* und *sprechen* nicht mangels Sprachkenntnissen verunmöglicht werden. Ist diese Voraussetzung nicht oder nur bedingt erfüllt, werden die Kinder häufig – und in Ergänzung zur integrativen Förderung im Regelunterricht – einer additiven DaZ-Förderung in spezifischen Lerngruppen zugewiesen. In diesem Zusammenhang stellt sich immer wieder die Frage, ob eine Schülerin oder ein Schüler noch Anspruch auf eine solche DaZ-Förderung hat bzw. aufgrund welcher Kriterien diese beendet werden kann.

Um Lehrpersonen und Schulleitungen zur Beantwortung dieser Frage eine Entscheidungshilfe zu bieten, wurde im Kanton TG das *Förderdossier DaZ* entwickelt (Langenegger/Nänny 2010). Es werden Instrumente zur Einschätzung der mündlichen und schriftlichen Produktion sowie des Erwerbsstands der Deutschkenntnisse angeboten. Das Förderdossier hat zwei Intentionen: Einerseits kann es aufgrund der Analysen als Grundlage für eine angemessene DaZ-Förderung genutzt werden; andererseits bieten die Ergebnisse ein Argumentarium für die Frage, inwieweit eine Schülerin oder ein Schüler in der Lage ist, dem regulären Unterricht ohne spezifische DaZ-Förderung weitgehend selbständig zu folgen.

Im folgenden Beitrag wird das zweiphasige Analyseverfahren «Schriftliche Produktion» vorgestellt und anhand des Textes von T. (3.Klasse) illustriert (Abb. 1). Im ersten Schritt wird das Textprofil untersucht, im zweiten Schritt wird das Sprachprofil analysiert.

Hase und Schildkröte

1. Eines Tages trafen den Hase und die Schildkröte in den Wald. Hase: Machte den Hase machen wir wetten? Ja sagte die Schildkröte. Sofort sagten die beiden aufstapfte fertig los! Plötzlich hüpfte der Hase so schnell wie möglich aber die Schildkröte konnte nicht rennen dafür liefte sie. Schon war der Hase müde. Auf einmal schlafte sie auf den Stein. Hase wurde die Schildkröte immer näher bei Ziellinie und hat gewonnen. Sofort wachte der Hase auf und sagte was!




Abb. 1

Phase 1: Textprofil

Die Analyse des Textprofils erfolgt in drei Schritten: (1) Globale Einstufung, (2) Detaillierte Einschätzung mit Kriterienraster, (3) Abschliessende Einstufung. In jedem dieser Schritte werden Einschätzungen vorgenommen, die sich am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Trim, J. et al. 2001; Glaboniat, M. et al. 2005) orientieren. Die Ergebnisse der Einstufungen werden im Protokollblatt festgehalten (Abb. 2):

Protokollblatt Textprofil schriftliche Produktion

1. Globale Einstufung		<input type="text"/>			
2. Beurteilung mit Raster					
Flexibilität	Kohärenz	Kohäsion	Wortschatz	Grammatische Korrektheit	Orthographie
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3. Abschliessende Einstufung		<input type="text"/>			

Tab. 1

Globale Einschätzung

Bei der globalen Einstufung geht es darum, eine spontane Einschätzung vorzunehmen, um festzustellen, auf welchem Niveau die Schreibleistung ungefähr einzuschätzen ist. Als Instrument steht die globale Beurteilungsskala nach Trim et al. (2001: 67f.) zur Verfügung (Tab. 2). Nach der ersten Lektüre wird jene Beschreibung (rechte Spalte) ermittelt, die am besten auf den Text zutrifft. Der dazu gehörende Code (linke Spalte) wird als Ergebnis der globalen Einschätzung auf dem Protokollblatt im Feld bei «1. Globale Einstufung» (A1 bzw. A2 bzw. ...) eingetragen.

Globale Beurteilungsskala zu Produktion schriftlich

C2	Kann einen komplexen Text klar, flüssig und in einem wirkungsvollen Stil schreiben <ul style="list-style-type: none">– Kann klare, flüssige und fesselnde Geschichten oder Beschreibungen von Erfahrungen verfassen, und zwar in einem Stil, der dem Textmuster angemessen ist.– Kann einen Text verfassen, dessen logischer Aufbau das Auffinden wesentlicher Punkte erleichtert.– Kann aufgrund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr grossen Spektrums an sprachlichen Mitteln Gedanken präzise formulieren.– Kann weitgehend korrekt schreiben.
C1	Kann einen Text klar und gut strukturiert schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben <ul style="list-style-type: none">– Kann eine gut strukturierte, detaillierte und ausführliche Geschichte in lesergerechtem, überzeugendem, persönlichem und natürlichem Stil verfassen.– Kann bedeutsame Aspekte ausführlich und einsichtig darstellen.– Kann sich aufgrund eines breiten Spektrums an sprachlichen Mitteln klar ausdrücken.– Schreibt wenig irritierende Fehler.
B2	Kann einen klaren und detaillierten Text schreiben, in dem verschiedene Ideen zusammengeführt sind <ul style="list-style-type: none">– Kann eine zusammenhängende Geschichte verfassen, in der Zusammenhänge zwischen verschiedenen Ideen deutlich werden.– Kann ausgewählte Aspekte systematisch erörtern und dabei bedeutsame Punkte angemessen hervorheben und stützende Details anführen.– Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum an sprachlichen Mitteln, um sich klar auszudrücken.– Schreibt einige irritierende Fehler.
B1	Kann einen unkomplizierten, zusammenhängenden Text schreiben, bei dem einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden <ul style="list-style-type: none">– Kann eine Geschichte verfassen, in der Erlebnisse, Beschreibungen, Erfahrungen, Gefühle, Reaktion etc. einfach und zusammenhängend dargestellt werden.– Kann einen kurzen einfachen Text verfassen, in dem Informationen zu einem Sachgebiet zusammengefasst wiedergegeben werden.– Verfügt über ein genügendes Spektrum an sprachlichen Mitteln, um – trotz gelegentlicher Formulierungsschwierigkeiten – zurechtzukommen.– Schreibt mehrere irritierende Fehler.

A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben, die mit Konnektoren wie und, aber, weil verbunden sind <ul style="list-style-type: none"> – Kann in Form verbundener Sätzen etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds wie z.B. Menschen, Orte, Schule Freizeit, ... schreiben. – Kann in einer Reihe einfacher Sätze sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen und persönlichen Erfahrungen verfassen. – Verfügt über ein begrenztes Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die für einfache Grundsituationen ausreichen. – Schreibt oft stark irritierende Fehler.
A1	Kann einfache und isolierte Wendungen und Sätze schreiben <ul style="list-style-type: none"> – Kann bruchstückhafte Wendungen und Sätze über sich selbst und fiktive Menschen schreiben – wo sie leben und was sie tun – die nur eingeschränkt verständlich sind. – Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art. – Schreibt sehr viele stark irritierende Fehler.

Tab. 2

In der Erprobung des Instruments wurde der Text von T. durchwegs im Bereich der Stufen A2 und B1 eingeschätzt. Einzelne Lehrpersonen konnten sich nicht zwischen zwei Beschreibungen entscheiden und haben z. B. A2/B1 eingetragen. Auch wenn bei der globalen Einschätzung ein möglichst eindeutiger Entscheid gewünscht ist, ist eine solche Unsicherheit kein Problem. Interessant ist viel mehr, dass verschiedene Lehrpersonen unabhängig voneinander denselben Text im Grossen und Ganzen gleich einstufen. Allerdings wird aber auch deutlich, dass die Beschreibungen nicht absolut trennscharf sind, so dass ein gewisser Spielraum in deren Interpretation bestehen bleibt.

Detaillierte Einschätzung

Als Nächstes wird der Text mithilfe des Kriterienrasters detailliert beurteilt. Hier geht es darum, für jedes Kriterium eine reflektierte Einschätzung vorzunehmen. Als Instrument steht das Kriterienraster nach Trim et al. (2001: S110 ff.) zur Verfügung (Tab. 3). Während der genauen Lektüre des Textes werden die einzelnen Kriterien *Flexibilität*, *Kohärenz*, *Kohäsion*, *Wortschatz*, *Grammatische Korrektheit* separat voneinander beurteilt. Wieder werden die Beschreibungen gesucht, die am besten auf den Text zutreffen. In dieser Phase ist es zu empfehlen, den Text mehrfach zu lesen und dabei jedes Mal den Fokus auf ein anderes Kriterium zu richten. Die Idee ist, dass die Kriterien isoliert voneinander betrachtet werden und dass möglichst auf Kompensationsentscheide im Stil von «Weil ich beim einen Kriterium eher etwas streng war, bin ich bei einem andern etwas grosszügiger.» verzichtet wird. Die Ergebnisse dieser Analyse werden ebenfalls im Protokollblatt unter den entsprechenden Kriterientiteln festgehalten.

Kriterienraster zur Einschätzung der schriftlichen Produktion

	Flexibilität	Kohärenz	Kohäsion	Wortschatz	Grammatische Richtigkeit	Korrekturen	Beherrschung der Orthographie
C	Kann Gedanken flexibel mit verschiedenen sprachlichen Mitteln umformulieren, um etwas hervorzuheben, zu differenzieren oder um Mehrdeutigkeit zu beseitigen.	Kann etwas ausführlich beschreiben oder berichten und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, einzelne Aspekte besonders aufnehmen und angemessen abschließen.	Kann einen gut gegliederten und zusammenhängenden Text erstellen und dabei eine Vielfalt an Mitteln für die Gliederung und Verknüpfung angemessen einsetzen.	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Durchgängig korrekte und angemessene Verwendung des Wortschatzes.	Kann komplexe sprachliche Mittel grammatisch durchgehend korrekt verwenden.		Die schriftlichen Texte sind frei von orthographischen Fehlern.
2							
C	Kann Inhalt und Form von Aussagen der Situation und dem Adressanten anpassen und sich dabei so förmlich ausdrücken, wie es unter den jeweiligen Umständen angemessen ist.		Kann klar, sehr fließend und gut strukturiert sprechen und zeigt, dass er/sie die Mittel der Gliederung sowie der inhaltlichen und sprachlichen Verknüpfung beherrscht.	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen. Gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine groben Fehler im Wortgebrauch.	Kann beständig ein hohes Mass an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.		Kann einen Text konsistent und lesefreundlich gestalten und gliedern. Kann Texte bezüglich Rechtschreibung und Zeichensetzung weitgehend korrekt schreiben.
1							
B	Kann die Formulierung für das, was er/sie sagen möchte, variieren.	Kann etwas klar beschreiben oder erzählen und dabei wichtige Aspekte ausführen und mit relevanten Details und Beispielen stützen.	Kann verschiedene Verknüpfungswörter sinnvoll verwenden, um inhaltliche Beziehungen deutlich zu machen. Kann eine begrenzte Anzahl von Verknüpfungsmitteln verwenden, um seine/ihre Aussagen zu einem klaren, zusammenhängenden Text zu verbinden; längere Beiträge sind möglicherweise etwas sprunghaft.	Verfügt über einen grossen Wortschatz. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Umschreibungen führen. Die Genauigkeit des Wortschatzes ist groß, obwohl einige Verwechslungen und falsche Wortwahl vorkommen, ohne jedoch das Verständnis zu behindern.	Beherrscht die Grammatik recht gut; gelegentliche Ausreisser oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden. Macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.		Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Kann Texte bezüglich Rechtschreibung und Zeichensetzung hinreichend korrekt schreiben – gelegentlich treten Einflüsse der Muttersprache auf.
2							

B 1	Kann die eigene Ausdrucksweise auch weniger routinemässigen, sogar schwierigeren Situationen anpassen. Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel flexibel einsetzen, um viel von dem, was er/sie sagen möchte, auszudrücken.	Kann recht flüssig unkomplizierte Geschichten oder Informationen wiedergeben, indem er/sie die einzelnen Punkte linear aneinanderreicht.	Kann eine Reihe kurzer und einfacher Einzelergebnisse mithilfe häufig gebrauchter Konnektoren zu linearen, zusammenhängenden Äusserungen verbinden.	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über Themen des Alltagslebens zu äussern. Macht aber noch elementare Fehler, wenn es darum geht, komplexere Sachverhalte auszudrücken oder wenig vertraute Themen und Situationen zu bewältigen.	Kann sich in vertrauten Situationen – mithilfe eines Repertoires häufig verwendeter Wendungen – ausreichend korrekt verständigen; beherrscht die grammatischen Strukturen gut, trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.	Kann zusammenhängend schreiben; der Text ist durchgängig verständlich. Kann Texte bezüglich Rechtschreibung und Zeichensetzung exakt genug schreiben, so dass man sie meistens verstehen kann.
A 2	Kann einfache, gut memorisierte Wendungen durch den Austausch einzelner Wörter den jeweiligen Umständen anpassen.	Kann eine Geschichte erzählen oder etwas beschreiben, indem er/sie die einzelnen Punkte in Form einer einfachen Aufzählung aneinanderreicht.	Kann einfache Konnektoren wie <i>und</i> , <i>aber</i> und <i>weil</i> benutzen, um einfache Sätze und Wortgruppen miteinander zu verbinden, um eine Geschichte zu erzählen oder etwas in Form einer einfachen Aufzählung zu beschreiben.	Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um sich in alltäglichen Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemässig äussern sowie elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können.	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler (z.B. Vermischung von Zeitformen, fehlende Markierung der Subjektkongruenz); trotzdem wird klar, was ausgedrückt werden soll.	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen ab schreiben. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A 1	Kann einzelne Elemente von gelernten Wendungen neu kombinieren und so deren Anwendungsmöglichkeiten erweitern.		Kann Wörter oder Wortgruppen durch sehr einfache Konnektoren wie <i>und</i> oder <i>dann</i> verbinden.	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.	Verfügt nur über einige wenige einfache grammatische Strukturen und Satzmuster aus einem auswendig gelernten Repertoire.	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen abschreiben. Kann seine Adresse und andere Angaben zur Person buchstabieren.

Tab. 3

In der Erprobung hat sich ein ähnliches Bild gezeigt wie bei Schritt 1. Bei der detaillierten Beurteilung des Textes von T. wurden die einzelnen Kriterien grossmehrheitlich auf den Stufen A2 und B1 eingeschätzt. In einzelnen Fällen wurden auch B2- und A1-Wertungen vergeben. Da man aufgrund der globalen Einschätzung etwa wusste, auf welchem Niveau sich der Text etwa befindet, konnte bei der Suche nach den zutreffenden Beschreibungen selektiv vorgegangen werden. Es wurden zuerst jene Beschreibungen geprüft, die im Bereich des Niveaus aus der globalen Einschätzung liegen.

In der Diskussion hat sich gezeigt, dass bei den Einschätzungen der einzelnen Kriterien durchaus Abweichungen bestehen. Es konnte jedoch festgestellt werden, dass sich die Schwankungen übers Ganze betrachtet ausgleichen, so dass über das Gesamturteil kaum nennenswerte Differenzen bestanden. Dieses relativ einheitliche Gesamturteil über einen Text ist ein bemerkenswertes Ergebnis. Offensichtlich ist es so, dass das Kriterienraster den Lehrpersonen einerseits hilft, einen Text differenziert einzuschätzen. Andererseits ermöglicht es, den Blick in Bezug auf Niveaustufen zu justieren und so zu einem grundsätzlich übereinstimmenden Resultat zu kommen.

Abschliessende Einschätzung

Aufgrund der detaillierten Einschätzung wird jetzt überprüft, ob an der anfänglichen globalen Einstufung festgehalten werden soll oder ob eine Anpassung nach oben oder unten angebracht ist. Das Ergebnis dieser Überprüfung wird auf dem Protokollblatt im Feld 3. *Abschliessende Einstufung* festgehalten.

In der Erprobung haben die meisten Lehrpersonen bei der Einschätzung des Textes von T. ihre anfänglich globale Einschätzung bestätigt. Es hat sich jedoch auch gezeigt, dass in einzelnen Fällen die spontane Beurteilung aus der globalen Einstufung revidiert wurde und man nach der detaillierten Analyse zur Überzeugung gekommen ist, dass Ts. Gesamtleistung besser ist als anfänglich angenommen.

Phase 2: Sprachprofil

Um den Erwerbsstand der Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Nicht-Deutscher Muttersprache feststellen zu können, hat Griebhaber (vgl. 2010: S. 147 ff.) die Profilanalyse entwickelt. Sie basiert auf grundlegenden grammatischen Konstruktionsprinzipien der deutschen Sprache, die entsprechend ihrer Komplexität in bestimmten Sequenzen erworben werden. Die Profilanalyse ermittelt die syntaktische Grundstruktur von Äusserungen und kann an mündlichen und schriftlichen Sprachproben durchgeführt werden. Mit der Profilanalyse können erste bruchstückhafte Lerneräusserungen im Anfangsstadium bis hin zu sehr komplexen wissenschaftlichen Fachtexten untersucht werden. Somit ist die Profilanalyse von der Einschulung bis zur gymnasialen Oberstufe einsetzbar. Zentral für die Profilanalyse sind die syntaktischen Klammerstrukturen der

deutschen Sprache. Diese werden ihrer Komplexität entsprechend in einer bestimmten Reihenfolge erworben und bilden die Stufen im Erwerbsprozess. Die folgende Übersicht zeigt die einzelnen Klammerstrukturen in von unten nach oben aufsteigender Reihenfolge.

Stufe 6: Integrierte erweiterte Partizipialattribute

Eva hat das von Maria empfohlene Buch gekauft.

Stufe 5: Insertion von Nebensätzen

Eva hat das Buch, das ihr Maria empfohlen hat, gekauft.

Stufe 4. Nebensätze: Endstellung des Finitums

Eva hat das Buch gekauft, das ihr Maria empfohlen hat.

Stufe 3. Inversion: Subjekt rückt hinter das Finitum

Gestern hat Eva das Buch gelesen.

Stufe 2. Separation finiter und infiniter Verbteile

Eva hat das Buch gelesen.

Stufe 1. Finites Verb in einfachen Äusserungen

Eva liest das Buch.

Stufe 0. Bruchstückhafte Äusserung

Sprachliche Äusserungen ohne finites Verb

Für die Analyse des Erwerbsstands der Deutschkenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Volksschule ist es ausreichend, im Bereich der Stufen 0-4 zu ermitteln.

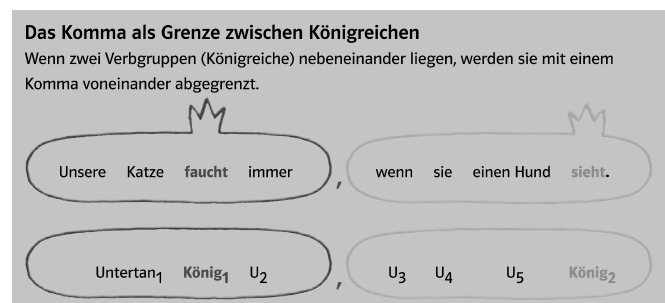
Durchführung der Profilanalyse

Zur Ermittlung der Profilstufen schlägt Griebhaber folgendes Verfahren vor (vgl. 2010: S. 154).

1. Zerlegung der Äusserungen in minimale satzwertige Einheiten
2. Satzwertige Einheiten in Excel-Tabelle eintragen (vgl. Abb. 3)
3. Mithilfe des Sprachprofilbogens (Abb. 4) die Profilstufen der minimalen satzwertigen Einheiten ermitteln (vgl. Abb. 3)
4. Bestimmung des Profils des ganzen Textes

Satzwertige Einheiten

Zur Bestimmung der minimalen satzwertigen Einheiten hilft die «Königs-metapher», wie sie im Lehrmittel «Die Sprachstarken 5» zur Bestimmung der Kommas zwischen Verbgruppen vorgeschlagen wird (Abb. 2, vgl. 2008: S. 89)



- a) Finites Verb markieren (König)
- b) Die vom Verb abhängigen Wörter eingrenzen (Königreich) = satzwertige Einheit

Abb. 2

<i>Die Kinder rennen</i>	minimale satzwertige Einheit 1
<i>und {sie/die Kinder} lachen.</i>	minimale satzwertige Einheit 2

Die Frau hat sich umgedreht	minimale satzwertige Einheit 1
und {sie/die Frau} {hat} gelacht.	minimale satzwertige Einheit 2

Ermittlung der Stufen

Sigle	P-4	P-3	P-2	P-1	P-0
Σ	0	11	2	1	3
Σ gesamt	17				
Stufen Prozente	0	65	12	6	18
1 Hase und Schildkröte					x
2					
3 Eines Tages Trafen der Hase und die Schildkröte in der Wald.		x			
4 Nun frakte der Hase		x			
5 machen wir wetrenen?		x			
6 Ja sagte die Schildkröte.		x			
7 Sofort sagten die beiden		x			
8 auftplenze fertig los					x
9 Plötzlich hüpfte der Hase so schnell wie moklich		x			
10 aber die Schildkröte konnte nicht renen			x		
11 dafür laufte sie.		x			
12 Schon war der Hase müde.		x			
13 auf einmal Schläfte sie auf der Stein.		x			
14 Nun wurde die Schildkröte immer näher bei Zillinie		x			
15 und hat gewonnen.			x		
16 Sofort wachte der Hase auf		x			
17 und sagte				x	
18 was!					x

¹ Die zwischen geschwungenen Klammern stehenden Wortgruppen {xxx} sind im Text üblicherweise nicht realisierte Elemente.

Diskussionen entstanden beim Satz „*Eines Tages Trafen der Hase und die Schildkröte in der Wald.*“ Befremdlich war, dass ein Satz mit auffälligen orthographischen und morphologischen Fehlschreibungen der Stufe 3 zugewiesen wird. Doch da bei der Profilanalyse ausschliesslich die grammatische Struktur analysiert wird, sind andere sprachliche Aspekte bei der Einstufung ausser Acht zu lassen. Diese können gesondert betrachtet und beurteilt werden. Die Profilanalyse abstrahiert also von der sprachlichen Oberfläche. Dadurch wird ermöglicht, dass strukturelle Fortschritte erkannt werden können, die sonst nicht wahrgenommen werden.

Sprachprofilbogen

Stufe 4: Nebensätze mit finitem^F Verb in Endstellung	
... nach subordinierenden Konjunktionen (dass, wenn, weil, als, ...):	
Hauptsatz vor Nebensatz:	..., weil sie morgen in die Ferien fährt^F .
Nebensatz vor Hauptsatz:	Als es dunkel wurde^F , ...
Stufe 3: Subjekt^S nach finitem^F Verb	
... nach vorangestelltem Demonstrativa oder Adverbialausdrücken:	
Adverbiale der Zeit:	Morgen liest^F sie^S noch ein Buch.
Adverbiale der Zeit:	Und dann will^F sie^S ihre Ruhe haben.
Adverbiale des Ortes:	Dort liegt^F das Buch^S .
Deiktika:	Da ist^F es^S .
W-Frage (ohne wer):	Wohin gehst^F du^S?
Frage ohne Fragewort:	Kommt^F Eva^S?
Imperativ:	Komm^F! (du ^S , Eva ^S)
Imperativ:	Hof^F (_ ^S) mir einen Apfel!
Stufe 2: Separierung finiter^F und infiniter^{IF} Verbs	
Perfekt mit Hilfsverb hat/sein und Perfektform:	Eva hat^F das Buch gelesen^{IF} .
Modalverb und Infinitiv:	Eva will^F das Buch lesen^{IF} .
Futur mit Hilfsverb werden und Infinitiv:	Eva wird^F das Buch lesen^{IF} .
Finites Verb und Verbpartikel:	Eva liest^F das Buch durch^{IF} .
Konstruktionen mit zu-Infinitiv:	Eva beabsichtigt^F , das Buch zu lesen^{IF} .
	Eva geht^F ins Haus, um ein Buch zu holen^{IF} .
Stufe 1: Finites^F Verb in einfachen Äusserungen	
Subjekt in Erststellung:	Benjamin^S hat^F einen Schlitten.
Wer-Fragen:	Wer^S kauft^F mir einen Schlitten?
Stufe 0: Bruchstückhafte Äusserung	
(akustisch) nicht verstehbare Äusserung	
grammatisch unvollständige Äusserung:	Mein Bruder. Sieben.
Floskel- oder formelhafte Äusserung:	Danke, Bisschen. Ich auch.

Abb. 4

Bestimmung des Profils

Die Aufsummierung der jeweiligen Stufen ergibt die Profilstufe des Textes. Diese wird ermittelt, indem von der höchsten Stufe absteigend zu den unteren Stufen geschaut wird, auf welcher Stufe mindestens **drei** Vorkommen realisiert sind. Dieses Kriterium hat sich nach Griebhaber (2010, S. 156) für Texte bewährt, die unter schulischen Bedingungen produziert werden. Damit richtet sich das Interesse auf das Erreichen einer Stufe und nicht auf die komplette Beherrschung. Wenn in einem Text eine Konstruktion dreimal richtig gelingt, kann davon ausgegangen werden, dass dies nicht mehr zufällig geschieht. Vielmehr kann angenommen werden, dass die Schreiberin oder der Schreiber über diese Struktur verfügt. Ebenso wird angenommen, dass das Erreichen einer höheren Stufe auch die Beherrschung der niedrigeren Stufen mit einschließt. Das bedeutet, dass die niedrigeren Stufen auch dann als erreicht gelten, wenn sie im Text nicht realisiert sind. Im Beispieltext ist die *Inversion* elfmal realisiert. Es kann also gesagt werden, dass T. diese Klammerstruktur gut beherrscht. Die Stufe 4 *Nebensätze* wird im Text nicht realisiert. Für den nächsten Schritt im Kompetenzaufbau braucht T. Lernangebote, die es ihm ermöglichen, in die Zone der Entwicklungsstufe 4 vorzustoßen.

Zusammenhänge zwischen Profilstufen und Sprachkenntnissen

Nach Griebhaber (2010: 166 f.) wächst mit jeder Erwerbsstufe auch das Repertoire an grammatischen Mitteln. Aufgrund der erreichten Profilstufe lassen sich nach dem Autor Rückschlüsse ziehen über Wortschatzkenntnisse und Verfügbarkeit von grammatischen Mitteln, die nicht direkt mit der Profilanalyse ermittelt wurden. So darf angenommen werden, dass beispielsweise mit dem Erreichen der Stufe *Separation* auch die Grundlagen der Vergangenheitsformen der Verben erworben sind oder mit dem Erreichen der Stufe *Inversion* auch die Mittel zur Verkettung von Äußerungen verfügbar sind. Das bedeutet auch, dass aus der Abwesenheit bestimmter Strukturen implizit auf das Nichtverfügen der mit diesen Stufen verbundenen sprachlichen Mittel geschlossen werden kann. Wenn beispielsweise keine Nebensätze mit Verbendstellung auftauchen, ist anzunehmen, dass die subordinierenden Konjunktionen für die Sprachproduktion (noch) nicht zur Verfügung stehen. Die folgende Übersicht (vgl. Griebhaber 2010: 166f.) zeigt die funktionalen Zusammenhänge zwischen der ermittelten Profilstufe und weiteren Aspekten der Lernersprache auf:

4 Nebensätze	komplexe Satzkonstruktionen mit Nebensatzstrukturen differenzierter Wortschatz dichte Verkettung durch Anaphern (z. B. Pronomen) Partikeln zur Hörersteuerung und Modalisierung
3 Inversion	ausreichender Wortschatz, Genus unsicher Verkettung (Demonstrativa, Pronomen, Präpositionalkonstruktionen) Nebensatzstrukturen unsicher, im Entstehen

2 Separation	<p>ausreichender Wortschatz, Genus unsicher Substantive mit Artikel verwendet, -> syntaktisch integriert sichere Perfektformen, Modalverbkonstruktionen beginnende Verkettung, z.B. Pronomen: er, sie, wir Unterstützung durch Hörer</p>
1 Finitum	<p>eingeschränkter Wortschatz, Lücken, Genus unsicher Substantive oft ohne Determinativ (Artikel) → syntaktisch isoliert, meist Verankerung mit Finitum Neufokussierung statt Verkettung, z.B. Pronomen: er, sie, wir Hilfe durch Hörer</p>
0 Bruchstücke	<p>stark eingeschränkter Wortschatz, Lücken unklare Strukturen bei mehreren Substantiven meist ohne Verankerung mit Finitum, viele Äußerungen ohne Verb Verben in der Regel irgendwie flektiert keine Verkettung, z.B. Pronomen: er, sie, wir Wiederholung von Substantiven zur Verkettung Mimik & Gestik, Hilfe durch Hörer</p>

Diese Zusammenhänge geben Hinweise, welches gezielte Fördermassnahmen sein können, damit die Lernenden in die Zone der nächsthöheren Entwicklungsstufe vordringen können. Für T. – er hat, wie oben aufgezeigt, die Stufe 3 *Inversion* erreicht – heisst das, ...

(1) ..., dass er über einen ausreichenden Wortschatz verfügt, der aber noch lückenhaft ist. Mögliche Förderziele sind die Ausdifferenzierung des Alltagslexikons sowie die Erweiterung des Fachlexikons im Rahmen des Sachunterrichts.

(2) ..., dass er bei der Verwendung des korrekten Genus noch unsicher ist. Ein mögliches Förderziel ist das Schärfen des Bewusstseins für das richtige Genus.

(3) ..., dass er die Voraussetzungen hat, um sprachliche Verkettungen mit Demonstrativa, Anaphern (Personalpronomen der 3. Person), Präpositionalkonstruktionen (dabei, woran, hierauf, ...) zu realisieren. Ein mögliches Förderziel ist die Festigung des Gebrauchs von Verkettungsmitteln.

(4) ..., dass er mit der Nebensatzkonstruktion mit finitem Verb in Endstellung noch nicht vertraut ist. Ein mögliches Förderziel ist das Bewusstmachen dieses Satzbaumusters.

Literatur

Die Sprachstarken 5 (2008): Zug: Klett und Balmer.

Glaboniat, M./Müller, M./Rusch, P./Schmitz, H./Wertenschlag, L. (2005): Profile deutsch. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

Grießhaber, W. (2010). Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 147 ff.

Langenegger, N. & Nänny, S. (2010): Förderdossier. Frauenfeld: Departement für Erziehung und Kultur, Amt für Volksschule.

Trim, J./North, B./Coste, D. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

Projekte in der Schweiz:
DaZ in der Erwachsenenbildung: Das fide-Projekt

fide – ein nationales Konzept für eine wirksame und sinnvolle Sprachförderung

Integration wird in der Schweiz als ein multilateraler Prozess verstanden, der gleichermassen eine politische, soziale und individuelle Verantwortung einschliesst. Auf diesen drei Ebenen wird der Spracherwerb ganz klar als ein Schlüsselfaktor betrachtet. Die vom Bundesrat im März 2013 vorgeschlagene Teilrevision des Ausländergesetzes bestätigt und ergänzt die Ziele einer Integrationspolitik, die sich seit Inkraftsetzung des Gesetzes im Jahr 2008 bewährt hat. Im Zentrum dieser Integrationspolitik stehen die individuelle Verantwortung und die Umsetzung von gezielten Fördermassnahmen. Somit basiert die Integration in der Schweiz auf dem Grundsatz «fördern und fordern», was eine enge Zusammenarbeit auf allen gesellschaftlichen Ebenen voraussetzt. Integration und Chancengleichheit als Aufgabe für alle.

Mit der Veröffentlichung des «Rahmencurriculums für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten» im Jahr 2009 legte das Bundesamt für Migration (BFM) den Grundstein für ein umfassendes und kohärentes System zur gesamtschweizerischen Sprachförderung. Die Entwicklung des Projekts «fide | Français, Italiano, Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen», das aus dem Rahmencurriculum hervorgegangen ist, bezweckt die Einführung von nationalen Referenzinstrumenten für alle Akteure, die Migrantinnen und Migranten in ihrem Integrationsprozess begleiten. Mit fide profitieren Behörden, Kursanbieter, Lehrpersonen und Lernende von einem Ansatz, der den wirklichen Bedürfnissen der Migrationsbevölkerung und den Anforderungen der Aufnahmegesellschaft gleichermassen Rechnung trägt. Der Zugang zur Sprache ist eine berechtigte Forderung für die Integration der Migrationsbevölkerung. Dadurch wird Ausländerinnen und Ausländern ermöglicht, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und ihre Rolle vollumfänglich zu erfüllen – sei dies als Eltern, Mitarbeitende oder einfach als Mitbürgerinnen und Mitbürger.

Ein Lernansatz, der den Alltag der Migrantinnen und Migranten in den Mittelpunkt stellt

Der fide-Ansatz beruht auf dem Grundsatz, dass wiederkehrende kommunikative Situationen im Alltag beschrieben werden können. Denn die meisten dieser Situationen unterliegen einem sozialen Kodex und sind in ihrem Ablauf mehr oder weniger vorhersehbar. Dabei kommt ein bestimmtes Repertoire an Wörtern, Sätzen, Formulierungen und soziokulturellen Ele-

menten zum Einsatz, die vorausschaubar sind. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass das Lernen mit «Chunks» eine Methode darstellt, mit der die Lernenden schnell einmal fähig sind, kommunikative Situationen erfolgreich zu meistern. Dies gilt vor allem auf Anfängerstufe. «Chunks» (z. B. «Das ist dringend», «Wie geht es Ihnen?», «Er hat mir gesagt») bilden eine Art kontextbasierte Datenbank, auf welche die Lernenden je nach Kommunikationssituation zurückgreifen können. Wenn die Lernenden ähnliche «Chunks» in verschiedenen Szenarien wiederverwenden, stellen sie Regelmässigkeiten fest und getrauen sich schneller, mit der Sprache zu «experimentieren». Sie tasten sich so langsam an die Sprache heran. Die Auswertungen der Pilotphase von fide im Jahr 2011 haben gezeigt, dass die Lernenden sehr positiv auf den fide-Ansatz reagieren¹. Vor allem entwickeln sie recht rasch ein grösseres Vertrauen in sich selber und in ihre sprachlichen Fähigkeiten. Dank der Selbstbeurteilung, die ein integrierender Bestandteil des fide-Ansatzes ist, entwickeln die Lernenden ein realistischeres Bild ihrer erworbenen Sprachkenntnisse und sind besser in der Lage, ihre Fortschritte zu erkennen.

Dank der handlungsorientierten Unterrichtsmethode von fide übernehmen die Lernenden die Verantwortung für ihren Spracherwerb. Dabei identifizieren sie die Szenarien, in denen ihre Sprachkompetenzen noch beschränkt sind, und üben gezielt diejenigen Elemente, die ihnen eine grössere Eigenständigkeit ermöglichen. Die Progression wird somit nicht mehr durch Schulungsunterlagen bestimmt, in denen die Themen oftmals zu rasch aufeinanderfolgen, ohne dass die wirklichen Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt werden. fide setzt eine Ko-Konstruktion des Lernprozesses voraus, welche nicht nur die Motivation und persönliche Verantwortung der Lernenden gewährleistet, sondern ihnen auch tägliche Erfolgserlebnisse ermöglicht.

Um sich ein konkretes Bild der sprachlichen Bedürfnisse von Migrantinnen und Migranten im Alltag zu machen, hat das BFM im Jahr 2010 eine Umfrage unter der Schweizer Migrationsbevölkerung, aber auch unter Sprachkursleitenden und anderen Personen, die regelmässig mit Migrantinnen und Migranten zu tun haben (z. B. Ärztinnen und Ärzte oder Verwaltungsangestellte), in Auftrag gegeben. Dabei wurden mehr als 100 Alltagsszenarien identifiziert und hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen und kommunikativen Schritte beschrieben. Als Referenz dienten die ihm Rahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) erarbeiteten Deskriptoren auf den Stufen A1, A2 und B1. In den Beschreibungen dieser Szenarien wurden auch die erforderlichen soziokulturellen Kompetenzen berücksichtigt, denn Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten setzen zwangsläufig auch ein Bewusstsein für die non-verbalen Realitäten des Aufnahmelandes voraus. Anschliessend wurden einige dieser Szenarien illustriert – einerseits mit Filmen, welche Migrantinnen und Migranten in wirklichkeitsnahen Situationen darstellen (siehe

¹ Die Pilotphase wurde zwischen September und Dezember 2011 in fünf verschiedenen Institutionen in den Kantonen Aargau, Solothurn und Waadt durchgeführt (machbar, ECAP, K5-Kurszentrum, Français en Jeu und CCMB). Elf Kursleitende haben an dieser Pilotphase teilgenommen.

den Beitrag von Urs Egli in diesem Band), andererseits mit Fotokarten und Beispielen von Arbeitsblättern, die in den Kursen verwendet werden können. In einer zweiten Phase wurde ein Instrument für die Kurszuweisung entwickelt und den Organisationen, die für die Sprachkursberatung von Migrantinnen und Migranten zuständig sind, zur Verfügung gestellt (siehe den Beitrag von Margrit Hagenow in diesem Band). Auf dem Webportal www.fide-info.ch können seit 15. Oktober 2012 alle Ergebnisse dieser Arbeiten angeschaut werden.

Die nächsten Schritte zur Einführung von fide vor Ort

Heute ist die Sprachförderung in den verschiedenen Landesteilen der Schweiz sehr unterschiedlich ausgeprägt. Mit fide hat das BFM Qualitätskriterien geschaffen, um die Bestrebungen im Bereich der Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten besser aufeinander abzustimmen. Die Vielfalt soll jedoch beibehalten werden, denn die Kurse sind mitunter auf sehr unterschiedliche Zielgruppen ausgerichtet. Es ist wichtig, den Bedürfnissen des jeweiligen Zielpublikums gerecht zu werden und gleichzeitig die verschiedenen – sowohl städtischen als auch ländlichen – Regionen der Schweiz angemessen abzudecken. An dieser Stelle sei auch daran erinnert, dass einige Institutionen, die auf die Sprachvermittlung für Migrantinnen und Migranten spezialisiert sind, bereits seit Jahren einen handlungsorientierten Ansatz verwenden, der dem fide-Ansatz ähnlich ist. fide baut auf bestehende «Best Practices» auf und verstärkt und systematisiert Ansätze, die sich bereits bewährt haben.

Zwischen Januar und Juni 2013 organisieren das BFM und die kantonalen Integrationsfachstellen rund vierzig Einführungsschulungen. Diese dauern je eineinhalb Tage und richten sich an Fachpersonen verschiedener Institutionen, die Sprachkurse für Migrantinnen und Migranten anbieten. Ziel dieser Ersteinführungen ist es, mehrere Hundert Sprachkursleitende mit dem fide-Ansatz vertraut zu machen, die ihn dann in ihrem beruflichen Umfeld bekanntmachen sollen. Diese Schulungen bieten auch eine Gelegenheit, sich über die Bedürfnisse und Bedenken von Sprachkursleitenden in Bezug auf das vorgeschlagene Instrument zu informieren und sich ein genaueres Bild über die Herausforderungen zu machen, die mit der Einführung einer einheitlichen Praxis einhergehen. Ab 2014 werden die wesentlichen Grundsätze von fide – das heisst eine qualitativ hochwertige Sprachvermittlung, die sich auf einen handlungsorientierten Ansatz stützt und auf die Bedürfnisse ausgerichtet ist – schrittweise in die Massnahmen integriert, die in den kantonalen Integrationsprogrammen vorgesehen sind. Zur Sicherstellung der Unterrichtsqualität wird zudem ein spezieller Lehrgang «Sprachkursleitende im Integrationsbereich» ins Leben gerufen, der ab 2014 angeboten wird. Diese umfassende Ausbildung bietet neben dem spezifischen fide-Ansatz Inhalte mit Bezug auf die Erwachsenenbildung, die Führung von multikulturellen Klassen und die Sprachendidaktik im Allgemeinen an. Ein angepasstes Verfahren zur Gleichwertigkeit von

Bildungsleistungen ermöglicht Lehrpersonen, die seit Jahren in diesem Bereich tätig sind, ihre in der Praxis erworbenen Kompetenzen anerkennen zu lassen.

Was die Einführung von fide bei den Behörden betrifft, sind gegenwärtig verschiedene Projekte zur Entwicklung eines Informationskonzepts am Laufen. Die entsprechenden Bedürfnisse wurden aus einer Arbeitsgruppe von rund zwanzig Fachpersonen aus diesem Bereich ermittelt. Parallel dazu wird ein weiteres Teilprojekt entwickelt, das die Schaffung eines fide-Sprachnachweises und eines Sprachenpasses beinhaltet. Die Arbeiten im Rahmen dieses Projekts erfolgen im Zeitraum 2013–2015. Mit den daraus hervorgehenden Instrumenten sollen Migrantinnen und Migranten auf einfache und kohärente Weise die Sprachkompetenzen, die sie im Sprachkurs oder im täglichen Leben erworben haben, unter Beweis stellen können. Der fide-Sprachnachweis geht von der Anwendung der Sprache durch die Migrationsbevölkerung in ihrem Alltag aus und ist somit kohärent mit dem handlungs- und bedürfnisorientierten Ansatz. Damit können Migrantinnen und Migranten offiziell belegen, welchen Grad sprachlicher Autonomie sie erlangt haben. Mit fide lernen diese Menschen die Sprache nicht, um eine Integrationsprüfung zu bestehen, sondern um eigenständiger zu sein und sich ohne Hilfe einer Dolmetscherin oder eines Dolmetschers verständigen zu können. Damit nehmen sie ihre persönliche Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, in der sie leben, wahr.

fide: un concept national pour un encouragement linguistique efficace qui fait sens

L'intégration est définie en Suisse comme un processus multilatéral impliquant à la fois des responsabilités politiques, sociales et individuelles. A ces trois niveaux, l'apprentissage de la langue est indiscutablement considéré comme un facteur-clé. Le projet de révision partielle de la loi sur les étrangères et les étrangers, présenté par le Conseil fédéral en mars 2013, confirme et complète les objectifs d'une politique d'intégration menée avec succès depuis l'entrée en vigueur de la loi en 2008. Au centre de cette politique d'intégration se trouvent à la fois la notion de responsabilité individuelle et la mise en place de mesures d'encouragement ciblées. Ainsi, l'intégration en Suisse se base sur le principe « encourager et exiger », et suppose une collaboration étroite à tous les niveaux de la société. L'intégration et l'égalité des chances sont l'affaire de tous.

Avec la publication du «Curriculum-cadre pour l'encouragement linguistique des migrant-e-s » en 2009, l'Office fédéral des migrations a posé les bases d'un système global et cohérent de l'encouragement linguistique sur tout le territoire. Les développements qui se sont ensuivis dans le cadre du projet « fide | Français, Italiano, Deutsch in der Schweiz – apprendre, enseigner, évaluer » ont pour but de mettre en place des outils de référence nationaux pour toutes les instances qui accompagnent les migrant-e-s dans leur processus d'intégration. Pour les autorités, les institutions prestataires de cours, les enseignant-e-s et les apprenant-e-s eux-mêmes, fide propose une approche tenant compte à la fois des besoins réels des migrant-e-s et des impératifs de la société d'accueil. Exigence légitime pour l'intégration des migrant-e-s, l'accès à la langue permet aux étrangères et aux étrangers de trouver leur place au sein de la population, de participer activement à la vie sociale, et d'assumer pleinement leur rôle, que ce soit en tant que parents, collaborateurs/trices, ou simplement concitoyen-ne-s.

Une approche qui met la vie quotidienne des migrant-e-s au centre de l'apprentissage

A la base du développement de l'approche fide se trouve le principe selon lequel il est possible de décrire les situations communicatives récurrentes de la vie quotidienne. En effet, la plupart de ces situations sont socialement codifiées et se déroulent selon un schéma plus ou moins prévisible. Elles font appel à un répertoire de mots, de phrases, de tournures et d'éléments socioculturels qu'il est possible d'anticiper. Des études ont

montré que l'apprentissage par «chunks» est, surtout au niveau débutant, une manière rapide d'arriver à se débrouiller efficacement dans une situation communicative. Les «chunks» (par ex. «c'est urgent», «comment ça va?», «il m'a dit»...) forment une base de données contextualisée, à laquelle l'apprenant-e peut avoir recours en fonction de la situation de communication. En réutilisant des «chunks» similaires dans des scénarios différents, l'apprenant-e constate des régularités et ose plus rapidement «expérimenter» avec la langue, en se l'appropriant par tâtonnements. Les évaluations de la phase-pilote de fide en 2011 ont montré que les apprenant-e-s réagissaient très positivement à l'approche fide², notamment en développant assez rapidement une plus grande confiance en eux et en leurs compétences linguistiques. Grâce à la démarche de l'auto-évaluation, partie intégrante de l'approche fide, les apprenant-e-s développent une idée plus réaliste de leurs acquis et mesurent mieux leurs progrès.

Grâce à la pédagogie actionnelle de fide, les apprenant-e-s prennent la responsabilité de l'apprentissage de la langue, en identifiant les scénarios dans lesquels leurs compétences linguistiques sont encore limitées et en exerçant de manière ciblée les éléments qui leur permettront de gagner en autonomie. Ainsi, la progression n'est plus définie par un manuel de cours dont les thèmes s'enchaînent souvent trop vite et sans tenir compte des besoins réels des apprenant-e-s. fide présuppose une co-construction du processus d'apprentissage, garantissant ainsi une motivation et une responsabilisation personnalisée synonymes d'expériences valorisantes au quotidien.

Afin de se faire une idée concrète des besoins linguistiques des migrant-e-s dans leur vie quotidienne, l'ODM a mandaté en 2010 une enquête auprès de personnes étrangères vivant en Suisse, mais également auprès d'enseignant-e-s de langue et d'autres professionnel-le-s régulièrement en contact avec la population migrante (par ex. des médecins et des employé-e-s de l'administration). C'est ainsi que plus de 100 scénarios de la vie quotidienne ont pu être identifiés et décrits en termes de compétences requises et d'étapes communicatives, en se référant pour cela aux descripteurs élaborés par le Cadre européen commun de référence (CECR) pour les niveaux A1, A2 et B1. Dans les descriptions de ces scénarios, il a également été tenu compte des compétences socioculturelles nécessaires, puisque les cours de langue pour les migrant-e-s impliquent forcément aussi une prise de conscience des réalités non-verbales du pays d'accueil. Un certain nombre de scénarios ont ensuite été illustrés, d'une part par des films représentant des migrant-e-s dans des situations quasiment réelles (voir l'article d'Urs Egli), d'autre part par des cartes-photos et des exemples de fiches de travail à utiliser pendant les cours. Dans une deuxième phase, un outil de placement dans les cours a été créé et mis à disposition des organismes chargés d'orienter les migrant-e-s dans un

² Cette phase-pilote a eu lieu dans cinq institutions dans les cantons d'Argovie, Soleure et Vaud (machbar, ECAP, K5-Kurszentrum, Français en Jeu, CCMB), entre septembre et décembre 2011. Onze formateurs/trices avaient participé à cette phase-pilote.

cours de langue (voir l'article de Margrit Hagenow). Tous les résultats de ces travaux sont disponibles depuis le 15 octobre 2012 sur le portail-web www.fide-info.ch.

Prochains pas dans l'implémentation de fide sur le terrain

Le paysage de l'encouragement linguistique est actuellement très varié d'un bout à l'autre de la Suisse. Avec fide, l'ODM s'est doté de critères de qualité en vue d'harmoniser ce qui se fait en matière de cours de langue pour les migrant-e-s. Mais la diversité doit être maintenue, car les cours s'adressent à des publics-cibles parfois très différents. Il est important de répondre à la fois aux besoins des publics et de couvrir de manière adéquate les différentes régions – rurales autant qu'urbaines – de Suisse. Rappelons d'ailleurs qu'un certain nombre d'institutions spécialisées dans l'enseignement des langues aux migrant-e-s utilisent déjà, depuis de nombreuses années, une approche actionnelle proche de fide. En se basant sur des « best practices » existantes, fide renforce et systématise des approches qui ont fait leurs preuves.

Entre janvier et juin 2013, l'ODM et les bureaux cantonaux à l'intégration organisent une quarantaine de formations d'introduction de 1 jour ½, destinées à des personnes ressources des diverses institutions dispensant des cours de langue pour les migrant-e-s. L'objectif de ces premières informations est de permettre à plusieurs centaines d'enseignant-e-s de langue d'entrer en contact avec l'approche fide et de la faire connaître dans leur réseau. Ces formations ont aussi été l'occasion d'entendre les besoins et les inquiétudes des praticiennes et praticiens quant à l'outil proposé, et de visualiser plus concrètement les défis que suppose l'introduction d'une pratique harmonisée. Dès 2014, les principes constitutifs de fide – c'est-à-dire un enseignement de qualité se basant sur une approche actionnelle et orientée vers les besoins – seront intégrés progressivement dans les mesures prévues par les programmes cantonaux d'intégration. Et afin d'assurer la qualité de l'enseignement dispensé, un cursus de formation spécialisé pour « Enseignant-e-s de langue dans le domaine de l'intégration » verra le jour dès 2014. Cette formation complète proposera, à côté de l'approche spécifique de fide, des contenus liés à la formation des adultes, à la gestion d'une classe multiculturelle et à la didactique des langues en général. Une procédure adaptée de reconnaissance des acquis permettra aux enseignantes et aux enseignants actifs depuis de nombreuses années dans ce domaine de faire reconnaître leurs compétences acquises dans la pratique.

En ce qui concerne l'introduction de fide auprès des instances officielles, des projets sont actuellement en cours pour le développement d'un concept d'information. Les besoins ont été recueillis auprès d'un groupe de travail d'une vingtaine de professionnel-le-s de ces services. Cette information se fera parallèlement au développement d'un autre sous-projet,

celui de la création d'une évaluation fide et d'un passeport des langues. Les travaux relatifs à ce projet se dérouleront sur 2013-2015. Les outils qui en résulteront devront permettre aux migrant-e-s de démontrer de manière simple et cohérente les compétences linguistiques qu'ils ont acquises pendant leur cours ou dans leur vie quotidienne. En partant de l'usage que font les migrant-e-s de la langue dans leur quotidien, l'évaluation fide sera cohérente avec l'approche actionnelle et orientée vers les besoins. Elle permettra aux migrant-e-s de démontrer officiellement le degré d'autonomie linguistique qu'ils ont acquis pendant leur parcours. Avec fide, les migrant-e-s n'apprennent pas la langue pour passer un examen d'intégration. Ils apprennent la langue pour être plus autonomes et se faire comprendre sans l'aide d'un interprète. Une responsabilité personnelle qu'ils prennent envers la société dans laquelle ils évoluent.

Kurszuteilung im Bereich DaZ

Im Rahmen der Entwicklungsprojekte auf der Grundlage des Rahmencurriculums für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten (Lenz et al. 2009) wurde ebenfalls ein Instrument entwickelt, welches die Zuteilung von an Kursen interessierten MigrantInnen zu passenden Sprachkursangeboten unterstützt.

Im Workshop wurde dieses Instrument vorgestellt und im Kontext des gesamten «fide-Systems» situiert. Danach wurden die bei der Erarbeitung massgebenden Leitthesen – in der Form von Qualitätsmerkmalen für Verfahren zur Kurszuteilung – dargestellt und ihre Umsetzung im «Instrument zur Niveau-Abklärung und Kurszuweisung» erläutert.

Das Ziel eines Einstufungs- oder Kurszuteilungsverfahrens ist es, die an der Kursteilnahme interessierten Personen so auf das vorhandene Kursangebot zu verteilen, dass Gruppen entstehen, welche arbeitsfähig, d.h. bezüglich ihrer Bedürfnissen und Voraussetzungen nicht zu heterogen sind: «Im Rahmen der spezifischen Sprachförderung werden Kursgruppen grundsätzlich so zusammengestellt, dass die Lernenden möglichst gezielt auf ihre Lernziele hinarbeiten können. Dies bedingt, dass sich die Mitglieder einer Gruppe hinsichtlich der Vorkenntnisse, des Lernpotentials und der Lernziele (bezogen auf die Sprachverwendungsbedürfnisse im Alltag und/oder Beruf) nicht zu stark unterscheiden.» (Lenz et al. 2009: 13)

Ein Kurszuteilungsinstrument für unterschiedlichste Situationen

Das Kursangebot in Deutsch, Französisch und Italienisch als Zweitsprache ist regional sehr unterschiedlich ausgeprägt. Während in den Ballungszentren das Angebot sehr differenziert ist – in Bezug auf das Einstiegsniveau, die Kursziele und -inhalte, die Kursintensität und das Lerntempo etc. – beschränkt es sich in ländlichen Gegenden öfters auf die Unterscheidung Anfänger/Fortgeschrittene. Ein Kurszuteilungsinstrument, das in allen diesen Situationen einsetzbar ist, muss also ein Höchstmass an Flexibilität zulassen, ohne auf der anderen Seite zu «beliebig» und unpräzise zu sein.

Dieser «Spagat» mag auf den ersten Blick als eine Unmöglichkeit erscheinen; das Unterfangen wird aber realistisch, wenn man sich vergegenwärtigt, dass es nicht um einen Automaten oder ein Online-Programm geht, sondern eben um ein Instrument, ein Werkzeug, das erst in den Händen einer kompetenten Fachperson seinen Zweck erfüllt. Eine gute Küchenausstattung ist noch keine Garantie für gelungene Mahlzeiten – eine

gute Köchin kann damit aber sowohl ein 12-gängiges Gourmet-Menü herstellen als auch einen schmackhaften Eintopf, je nach Erfordernis der Situation.

Das fide-Instrument zur Niveauabklärung und Kurszuteilung ist ein Werkzeug, das kompetente AnwenderInnen voraussetzt, die Gespräche mit MigrantInnen führen können, aufmerksam zuhören und die erhaltenen Informationen – in Bezug auf sprachliche und auf andere wichtige Ressourcen – analysieren können, die das Angebot kennen und die in der Lage sind, im Dialog mit den MigrantInnen den jeweils optimalen Kurs zu ermitteln.

Das fide-Instrument für die Kurszuweisung kann von Behörden, Organisationen oder Schulen im Rahmen von Erstgesprächen und Beratungen eingesetzt werden. Es dient zur Abklärung der Vorkenntnisse, Ziele und Bedürfnisse, um Migrantinnen und Migranten einem geeigneten Deutschkursangebot zuteilen zu können. Es umfasst

- eine Einführung, die einen Überblick über die Materialien gibt und das Vorgehen erklärt
- Fotokarten mit Sprechanschlüssen, welche als Ausgangspunkte für das Gespräch dienen
- eine Kurzanleitung mit einem Ablaufschema und Niveaubeschreibungen, als Erinnerungstützen im Gespräch
- ein Formular, mit dem die Lese- und Schreibfertigkeiten eingeschätzt werden können und auf dem gleichzeitig wichtige Informationen notiert und die Kursempfehlung festgehalten werden können.

Die Materialien können auf der fide-Website: www.fide-info.ch in Form von PDF-Dokumenten heruntergeladen oder dort in gedruckter Form bestellt werden.

Ein Instrument im Einklang mit den didaktischen Prinzipien von fide

Im szenarienbasierten Unterricht geht es in erster Linie um die Bewältigung von Alltagssituationen und auch die sprachlichen Ressourcen werden immer innerhalb dieser spezifischen kommunikativen Kontexte aufgebaut. Das gleiche Prinzip gilt auch für das «passende» Instrument zur Niveauabklärung und Kurszuweisung: Es werden nicht einzelne Fertigkeiten wie Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen etc. überprüft, sondern es geht darum, möglichst authentische Gesprächs- und Schreibanlässe zu schaffen, bei denen eingeschätzt werden kann, wie gut jemand sie bewältigt und welche Hilfestellungen eventuell noch notwendig sind, um sie zu bewältigen.

Was zeichnet gute Verfahren zur Kurszuteilung aus?

Ein Verfahren zur Kurszuteilung könnte als ein Testverfahren betrachtet werden: Es werden Fähigkeiten eingeschätzt und einer Skala zugeordnet. Aus dieser Perspektive fallen einem spontan Gütekriterien ein wie Objektivität, Validität, Reliabilität etc. und die grundlegenden Werke zum Thema von Lyle Bachman und Tim McNamara.

Aber irgendwie wird diese Betrachtungsweise der Situation eines Kurszuteilungsverfahrens nicht gerecht, sie schränkt sie zu sehr auf den Aspekt des Feststellens des aktuell vorhandenen Sprachniveaus ein – wo wir doch wissen, dass das nur einer von vielen Faktoren ist beim Ermitteln des Kursangebots, welches einer Migrantin oder einem Migranten die bestmögliche Unterstützung beim weiteren Sprachlernprozess bieten kann.

Aus dieser breiteren Perspektive ist ein Verfahren zur Kurszuteilung eher als ein Beratungsprozess zu verstehen: Im Gespräch werden Voraussetzungen und Ziele ermittelt, und es wird abgeklärt, welches der vorhandenen Kursangebote am besten den Bedürfnissen entspricht.

Das bedeutet auch, dass für das fide-Instrument zur Kurszuteilung andere «Gütekriterien» definiert werden mussten, welche während der Entwicklung als Bezugspunkte und Leitlinien verwendet wurden. Im Workshop wurden diese bei der Erarbeitung massgebenden Kriterien vorgestellt und konkret illustriert.

Gute Instrumente zur Kurszuteilung ...

... sind auf das zur Verfügung stehende Kursangebot abgestimmt

Wie eingangs dargestellt, kann das lokal zur Verfügung stehende Angebot ganz unterschiedlich entwickelt sein. Deshalb muss einerseits das Kurszuteilungsinstrument flexibel handhabbar sein, d.h. mehr oder weniger differenzierte Abklärungen zulassen. Andererseits ist es unabdingbar, dass die Person, welche das Verfahren durchführt weiss, welche Kursangebote zur Verfügung stehen.

Mit dem Wissen um das Angebot im Hintergrund kann nach den grundlegenden Abklärungen mit gezielten Fragen recht einfach ermittelt werden, welcher Kurs im individuellen Fall am besten den Bedürfnissen entspricht.

... sind in Bezug auf Umfang und Genauigkeit dem Zweck angepasst

Realistischerweise sollte ein Gespräch zur Kurszuteilung nicht länger als 15–20 Minuten beanspruchen. Es geht darum, sich in dieser Zeit auf die für die Kurszuteilung wesentlichen Faktoren zu konzentrieren: die kom-

munikativen Fähigkeiten in der neuen Sprache, den Grad der Schulgewohntheit, die Lernziele und Lernmöglichkeiten.

Es wird davon ausgegangen, dass die Lernziele und die Unterscheidung «schulgewohnt» - «schulungsgewohnt» für die Kurszuteilung von grösserer Bedeutung sind als das differenzierte Erfassen des bereits erreichten Sprachniveaus. Das fide-Instrument zur Kurszuteilung setzt in diesem Sinn Prioritäten; es werden beispielsweise nur im A1-Bereich «Halbniveaus» ermittelt. Gibt es an einem Ort ein breit gefächertes Angebot, kann eine weiter gehende Differenzierung im Bereich A2-B1 beispielsweise über die als Option vorgesehene kurze schriftlichen Textproduktion erreicht werden.

... beinhalten sowohl eine diagnostische als auch eine prognostische Komponente

Kursgruppen sind immer heterogen. Es gibt aber Unterschiede, die leichter und solche die schwieriger zu handhaben sind. Eine Gruppe von Personen, welche sich zu Kursbeginn zwar auf dem mehr oder weniger gleichen Ausgangsniveau befinden, aber sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen mitbringen, stellt hohe Anforderungen an einen differenzierten Unterricht, und die Kompetenzen der Teilnehmenden werden sich recht bald auseinander entwickeln. Andererseits kann eine Kursgruppe, die ähnliche Lernvoraussetzungen und ähnliche Ziele teilt, trotz unterschiedlichen Ausgangskenntnissen produktiv arbeiten.

Aus diesem Grund ist es wichtig, dass in einem Einstiegsverfahren nicht zur abgeklärt wird, was jemand schon mitbringt, sondern auch wo die Person hin will und – aufgrund des mitgebrachten schulischen Hintergrunds – in welchem Lerntempo diese Ziele angegangen werden können.

... kombinieren die Selbst- mit der Fremdeinschätzung und vermitteln eine wertschätzende Haltung

Für einen optimalen Lernprozess ist ein positives Selbstbild als lernende und lernfähige Person wichtig. Im fide-System wird Wert darauf gelegt, dass die Lernenden die Fähigkeit entwickeln, die eigenen Leistungen realistisch einzuschätzen, sich Ziele zu setzen und die Zielerreichung zu überprüfen, und so Mit-Verantwortung für das Lernen zu übernehmen (vergl. Lenz et al., Rahmencurriculum 2009: 45).

Schon bei einem Gespräch zur Kurszuteilung kann diese partnerschaftliche Haltung vermittelt werden, auch um zu betonen, dass für einen erfolgreichen Lernprozess die Mit-Steuerung durch die Lernenden gefragt ist. Meist haben die Kursinteressierten recht klare Vorstellungen davon, was sie bereits können und was sie können möchten. Wird dem im Gespräch Raum gegeben, erleichtert das einerseits die Wahl des optimalen Kursan-

gebots, und ist andererseits bereits ein motivierender Einstieg in den Lernprozess selbst.

Und die Validität?

Auch wenn es im vorliegenden Fall nicht darum ging, ein «absolut» valides Instrument zu entwickeln, sondern ein Werkzeug, das ermöglicht, in einem zielgerichteten Gespräch mit an einem Sprachkurs interessierten Personen relevante Informationen zu sammeln und zu einer Kurswahl zu kommen, musste doch überprüft werden, ob das Werkzeug die definierten Zwecke erfüllt, d.h.

- Gesprächsanlässe schafft, welche es erlauben, die kommunikative Performanz in Bezug auf die GER-Niveaus A1 (A1/1, A1/2), A2, B1 zu situieren
- bei Bedarf – über die schriftliche Produktion – auch im A2-B1 Bereich eine differenziertere Einschätzung erlaubt
- die Unterscheidung «schulgewohnt» - «schulungsgewohnt» treffen lässt
- es ermöglicht, im Gespräch die Lernziele, die Lernmotivation und die praktischen Möglichkeiten für einen Kursbesuch abzuklären.

Zu diesem Zweck wurde das Instrument zur Kurszuteilung in der Entwicklungsphase an mehreren Orten pilotiert, und wir danken an dieser Stelle den Mitarbeitenden der Beschäftigungsprogramme im Tessin, der ECAP Basel und des HEKS Bern für ihre nützlichen Rückmeldungen.

Das «fide-Instrument für die Kurszuteilung» soll nicht bereits bewährte Verfahren und Instrumente der Anbieterorganisationen ersetzen. Wo aber solch ein Verfahren fehlt, oder wo die bisherige Kurszuteilungspraxis überprüft und eventuell neu definiert werden soll, da bietet sich mit dem «fide-Instrument» ein Werkzeug an, das in Bezug auf das Lehr- und Lernverständnis mit dem fide-System kongruent ist.

Literatur

Lenz, Peter et al. (2009): Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Bern: Bundesamt für Migration (BFM).
McNamara, Tim (2000): Language testing. Oxford: Oxford University Press.

www.fide-info.ch > Behörden > Kurszuweisung (Januar 2013).

Die Bedeutung non-verbaler Faktoren für die erfolgreiche Kommunikation auf den A-Niveaus

1. Einleitung

Die Beurteilung mündlicher Sprachkompetenzen von Sprechern in Alltagssituationen ist anspruchsvoll. Anders als in gestellten Prüfungssituationen zeigt sich im Sprechalltag selber, dass nicht allein die Sprache über das Gelingen von Kommunikation entscheidet. Im vorliegenden Beitrag wird anhand der Filme des fide-Projekts vom Bundesamt für Migration aufgezeigt, welche grosse Bedeutung den non-verbalen Kommunikationsmitteln, Interaktions- und Kommunikationsstrategien sowie dem Grad der Kooperationsbereitschaft des Gesprächspartners in der erfolgreichen Kommunikation mit Personen auf den Niveaus A1 und A2 zukommt.

Die stärkere Berücksichtigung dieser Faktoren kann bei der Beurteilung der rein sprachlichen Leistungen zu einer genaueren Einschätzung beitragen.

2. Illustration der sprachlichen Leistungen im fide-Projekt

Im Rahmen des fide-Projekts hatte die KOST, Koordinationsstelle der Klubschulen, den Auftrag, u.a. die mündlichen sprachlichen Leistungen von Migrantinnen und Migranten zu illustrieren. Im Unterschied zu früheren Projekten wurden die Deutschlernenden im fide-Projekt nicht im Klassenzimmer, sondern direkt bei der Bewältigung von kommunikativen Aufgaben im Alltag gefilmt, z.B. beim Besichtigen einer Wohnung, beim Sich-Anmelden auf der Gemeinde, beim Arzt oder im Gespräch mit dem Vorgesetzten oder einer Arbeitskollegin. Dank diesem Vorgehen konnte anschaulich gezeigt werden, wie gut und auf welche Weise Personen mit z.T. noch sehr begrenzten sprachlichen Mitteln (z.B. auf den A-Niveaus) konkrete kommunikative Alltagsaufgaben bewältigen.

Die kommentierten Filme wenden sich an Kursleitende in Schulen und Mitarbeitende in Verwaltungen. Die Auseinandersetzung mit ihnen kann dazu beitragen, Deutschkenntnisse besser einzuschätzen und die Niveaus des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens besser zu erfassen. Die Filme helfen auch verstehen, dass neben den sprachlichen Fähigkeiten eine Reihe nicht-sprachlicher Faktoren über das Gelingen von Kommunikation entscheiden.

3. Nicht-linguistische Mittel entscheiden über das Gelingen der Kommunikation

Bei der Planung der Filmaufnahmen ging die Projektgruppe davon aus, dass bestimmte kommunikative Aufgaben vermutlich erst ab einem bestimmten Sprachniveau bewältigt werden können. Es wurde damit gerechnet, dass gewisse Gespräche mit Personen auf den A-Niveaus u.U. abbrechen und zum Erliegen kommen. Zum grossen Erstaunen passierte dies aber nicht. Selbst kommunikative Situationen mit Personen auf Niveau A1 konnten erfolgreich bewältigt und die eigentliche Aufgabe, z.B. telefonisch einen Arzttermin vereinbaren, gelöst werden.

Die Analyse der Filme zeigte die Gründe dafür. Der kommunikative Erfolg auf den A-Niveaus war dabei tatsächlich nicht etwa auf die sprachlichen Kompetenzen der Deutschlernenden zurückzuführen; vielmehr trugen verschiedene Interaktions- und Kompensationsstrategien, non-verbale Faktoren und die Kooperationsbereitschaft des Gesprächspartners zum Gelingen der Kommunikation bei.

Es zeigte sich, dass der gekonnte Einsatz dieser Mittel gerade für Personen mit noch sehr begrenzten Sprachkenntnissen eine entscheidende Rolle spielt. Dabei beeinflussen sie die Kommunikation auf natürliche und in der Regel nicht bewusste Weise. Sie fördern oder behindern sie, und sie „vernebeln“ unseren Blick beim Versuch, die „reine“ Sprachkompetenz z.B. nach den Kriterien des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zu beurteilen.

4. Übersicht über non-verbale Kommunikationsmittel, Strategien und weitere förderliche Faktoren

Die folgende Aufstellung zeigt einige der wichtigsten und häufigsten non-verbalen Kommunikationsmittel, Strategien und weitere Faktoren, die in den Filmen des fide-Projekts zum Gelingen der Kommunikation insbesondere auf den A-Niveaus beitragen.

4.1 Non-verbale Kommunikationsmittel

Äusserliche Erscheinung

wie z.B. Kleidung oder Frisur. Daraus schliesst der Gesprächspartner z.B. auf Bildung oder Herkunft und bietet mehr oder wenig Unterstützung, wenn bei der Verständigung Schwierigkeiten auftreten.

Paralinguistische Mittel

(GER 2001: 91): Ein freundlicher Gesichtsausdruck, eine aufrechte, aufmerksame Körperhaltung, emotionale Gesten und ein aktiver Augenkontakt mit dem Gesprächspartner spielen in unserer Erfahrung eine wichtige

Rolle beim Etablieren einer angenehmen Gesprächsatmosphäre. Wer eher extravertiert ist und wie Adnan bei der Wohnungsbesichtigung (s. www.fide-info.ch) lächelt und freundlich und charmant auftritt, dem ist die Hilfe des Gegenübers im Gespräch so gut wie sicher.

Praktische Handlungen

(GER 2001: 91) wie z.B. auf etwas zeigen oder etwas demonstrieren ersetzen oft fehlendes Sprachvermögen und stellen die Verständigung sicher. Ein Beispiel findet sich bei Louise in der Autogarage, wo sie das Anlassen des Autos optisch und akustisch veranschaulicht.

4.2 Interaktions- und Kompensationsstrategien

Adnan bietet bei der Wohnungsbesichtigung auch Beispiele dafür, wie das Gespräch trotz fehlender Wörter am Laufen gehalten werden kann. So beginnt er Sätze und vertraut darauf, dass sie der Gesprächspartner komplettiert, wenn er nicht weiter weiss. Der Mut zu Fehlern ist insgesamt sehr hilfreich. Das Gegenüber kann so zumindest reagieren, wodurch die Kommunikation am Laufen gehalten wird. Auch Nicht-Verstehen anzuzeigen oder um Wiederholung zu bitten, sind wichtige Interaktionsstrategien. Im Film «Beim Arzt» sieht man bei Marie, wie schwer es für den Arzt ist, eine Diagnose zu stellen, weil Marie nichts sagt, wenn sie nicht versteht, sondern schweigt oder einfach nur *ja* sagt.

4.3 Die Rolle des Gesprächspartners

Neben den bisher erwähnten Faktoren hängt der Erfolg bei der Kommunikation auf den A-Niveaus aber vor allem davon ab, wie kooperativ sich das Gegenüber verhält. Ohne Ihre Unterstützung wären einige Gespräche wohl abgebrochen. Viele Filmbeispiele zeigen muttersprachige Gesprächspartner, die geduldig und aktiv zuhören, unvollständige Gedanken selber komplettieren, Fehler selber korrigieren, die langsam und deutlich reden, einfache Wörter und Formulierungen wählen, eigene Aussagen bei Bedarf wiederholen und die aus dem Kontext wissen, was das Gegenüber sonst noch benötigt und das Gespräch steuern.

4.4 Situation und Kontext

Alle Gespräche fanden an realen Orten statt, z.B. auf der Gemeinde, in einer Autogarage oder in einer Wohnung (Wohnungsbesichtigung). Dies bot den Gesprächspartnern die Möglichkeit, Lücken in der Kommunikation durch den Einbezug der gemeinsamen Umgebung zu kompensieren. Adnan, beispielsweise, zeigt bei der Wohnungsbesichtigung mit Händen und

Kopfbewegung auf den ihn umgebenden Raum und drückt so seine Zufriedenheit aus (s. 4.1 praktische Handlungen). Im Unterschied zu Aufnahmen in Klassenzimmern erleichtert die gemeinsame Umgebung die Kommunikation enorm. So ist am Schalter der Gemeinde rasch klar, dass Fatma oder Mehmet sich anmelden wollen. In einer gestellten Situation im Klassenzimmer müsste erst geklärt werden, ob Einkaufen oder Sich-bei-einer-Schule-Anmelden gespielt wird.

5. Tipps für die Einschätzung von Sprachkenntnissen nach GER im Alltag

Für die Beurteilung der linguistischen Kompetenz in Gesprächen ist es wichtig, sich dieser Faktoren bewusst zu sein und möglichst zu abstrahieren. Das fällt nicht nur Laien, sondern auch Sprachexperten sehr schwer. Die Erfahrung zeigt, dass es bei der Beurteilung der linguistischen Kompetenzen nach GER hilfreich ist, insbesondere darauf zu achten,

1. welche Rolle der Gesprächspartner spielt
2. welche non-verbalen Kommunikationsmittel genutzt und
3. welche Interaktions- und Kompensationsstrategien eingesetzt werden.

Gerade auf den Niveaus A1, A2 und B1 kann dies zu einer grösseren Treffsicherheit bei der Einschätzung führen.

Unserer Erfahrung nach ist für die *A-Niveaus (elementare Sprachbeherrschung)* typisch, dass das Gelingen des Gesprächs zu einem grossen Teil vom Gesprächspartner abhängt. Dieser steuert das Gespräch, nimmt bei den eigenen Formulierungen bzgl. Auswahl und Tempo Rücksicht auf das Gegenüber, ergänzt unvollständige Gedanken und korrigiert für das Verstehen relevante Fehler. Seitens des Lernenden kommen als Ergänzung zu den begrenzten linguistischen Mitteln verschiedene non-verbale Kommunikationsmittel sowie Interaktions- und Kompensationsstrategien zur Anwendung.

Literatur

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, München: Langenscheidt.

Bundesamt für Migration (2012): fide I Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen, Bern: BFM.

www.fide-info.ch

Sämtliche fide-Materialien inkl. der Filme kann man kostenlos von der fide-Webseite herunterladen (www.fide-info.ch).

Instrumente und Prüfungsvorbereitung

Test(aufgaben)entwicklung am Beispiel einer neuen standardisierten B1-Prüfung für DaF

1. Einleitung

Gegenstand dieses Beitrags ist die Beurteilung fremdsprachlicher Kompetenzen von Lernenden mittels geeigneter Prüfungen und Aufgaben. Doch – was sind geeignete Prüfungen und Aufgaben? Und welche Qualitätsansprüche sollten bei deren Entwicklung erfüllt werden?

In Abschnitt 2 dieses Beitrags, welcher die Inhalte eines Workshops zusammenfasst, wird mit dem Zertifikat B1 eine neue standardisierte und modulare Prüfung für Deutsch als Fremdsprache vorgestellt. Anhand deren Entwicklung werden in Abschnitt 3 Phasen, welche eine standardisierte Prüfung in ihrer Entstehung durchläuft, ebenso wie Aspekte der Qualitätssicherung beschrieben. Qualitätssicherung ist jedoch nicht nur auf Ebene der Gesamtprüfung, sondern auch auf Ebene der Einzelaufgabe essentiell, wie anhand einer Aufgabe aus dem Modul Lesen des Zertifikat B1 illustriert wird: In Abschnitt 4 wird eine theorie- und erfahrungsbasierte Kriterienammlung diskutiert, die nicht nur bei der Konstruktion und Revision von Items im Rahmen des Zertifikat B1 Anwendung findet, sondern darüber hinaus auch in anderen Beurteilungskontexten Orientierung bieten kann.

2. Vom Zertifikat Deutsch zum Zertifikat B1

Mit dem Zertifikat B1 kommt ab 2013 eine neue standardisierte Sprachprüfung für Deutsch als Fremdsprache auf den Markt. Diese neue, modulare Prüfung, die das Zertifikat Deutsch ersetzen wird, dient dem Nachweis kommunikativer Sprach(handlungs)kompetenz auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER, Europarat 2001). Das Zertifikat B1 richtet sich an Erwachsene und Jugendliche, die weltweit Deutsch lernen.

Entwickelt wurde die Prüfung vom Goethe Institut (GI), dem Österreichischen Sprachdiplom (ÖSD) und der Universität Fribourg (Bereich Deutsch als Fremdsprache). Diese trinationale Kooperation spiegelt sich in den Hör- und Lesetexten der Prüfung, in denen die drei Standardvarietäten des Deutschen berücksichtigt werden (vgl. Glaboniat et al. 2013: Modellsatz zur Prüfung).

Neu ist das allerdings nicht: Bereits dem Vorgänger des Zertifikat B1, dem ebenfalls trinational entwickelten Zertifikat Deutsch, lag dieses damals innovative plurizentrische Prinzip zugrunde. Gesellschaftspolitische, sprach-

liche und wissenschaftliche Entwicklungen im letzten Jahrzehnt – Stichworte Mobilität, neue Medien, Sprachwandel und v. a. auch der Einfluss des GER (2001) – erforderten aber eine Revision dieser von 1999 bis 2013 weltweit angebotenen, standardisierten Prüfung. Bei der Neuentwicklung ergaben sich Veränderungen in folgenden Bereichen:

1. Die wichtigste Neuerung ist die Modularität des Zertifikat B1. Dessen vier Prüfungsteile Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen können von den Kandidat/innen als Ganzes, aber auch zeitversetzt und einzeln absolviert werden. Die Modularität trägt zur Valorisierung unausgeglichener Kompetenzprofile oder partieller Sprachkompetenzen bei, etwa, wenn jemand sich aus beruflichen Gründen lediglich Deutschkenntnisse beim Hörverstehen und Sprechen attestieren lassen möchte.
2. Technologische Entwicklungen und neue Medien bringen neue Textsorten hervor. Musste im alten Zertifikat Deutsch noch ein Brief an eine/n Bekannte/n geschrieben werden, sollen im Modul Schreiben des neuen Zertifikat B1 zwei E-Mails und ein Beitrag für ein Internet-Forum verfasst werden. Im Modul Lesen findet man nebst Zeitungs- und Zeitschriftenbeiträgen neu auch Blogs oder Mails, die sich inhaltlich auf aktuelle und für die jeweilige Zielgruppe (Erwachsene oder Jugendliche) ansprechende Themen beziehen.
3. Umfassend überarbeitet wurde auch die Wortliste zum Zertifikat Deutsch (vgl. EDK et al. 1999). Die Festlegung, Gliederung und Erweiterung des prüfungsrelevanten Wortschatzes im Zertifikat B1 orientierte sich u. a. an <Profile Deutsch> (2005) und dem Deutsch-Test für Zuwanderer (2009). Auch neuere lexikografische Arbeiten zur Plurizentrik (Ammon et al. 2004) und frequenzbasierte, mit korpusanalytischen Methoden erstellte Listen des Duden-Verlags konnten genutzt werden. Um der Gleichwertigkeit der drei Standardvarietäten besser gerecht zu werden, sind österreichische und schweizerische Varianten neu nicht mehr als separate Listen, sondern in die Gesamtliste integriert aufgeführt. Diese wurde u. a. auch um eine Wortgruppe «Anglizismen» erweitert.
4. Eine nun engere und transparentere Anbindung an den GER erlaubt eine bessere Vergleichbarkeit von Sprachprüfungen und dadurch von Fremdsprachenkompetenzen überhaupt (vgl. Council of Europe 2009).¹ Bei der Definition dessen, was im Zertifikat B1 wie überprüft werden soll, konnte das Entwicklerteam dank dem GER auf einem elaborierten Kompetenzmodell basieren. Zudem konnte es sich auch auf neuere testtheoretische Konzepte stützen: Mit Weir (2005) wurden z. B. im Modul Lesen sozio- und psycholinguistische Parameter wie Leserrolle, Lesezweck, Verstehensziel oder Antwortformat gezielt variiert, damit das Konstrukt der Lesefertigkeit, die ja ggf. isoliert attestiert wird, in

¹ Bei der Entwicklung des Zertifikat Deutsch hatte sich das Entwicklerteam erst auf Vorarbeiten zum GER stützen können, beispielsweise auf die Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache (1980).

der Prüfung möglichst breit abgedeckt wird. Eine Unterrepräsentation relevanter Kompetenzdimensionen sollte auch durch die Erhöhung der Aufgaben- und Item-Anzahl vermieden werden. Im Gegensatz zu den Sprachbausteinen des Zertifikat Deutsch findet sich im Zertifikat B1 keine separate Aufgabe zu grammatischen Kenntnissen mehr.

Nach diesem Vergleich zwischen dem Zertifikat Deutsch und seinem Nachfolger werden die vier Module des neuen Zertifikat B1 nun in einer Übersicht zusammengefasst (s. Abbildung 1) und kurz beschrieben.

Modul	Lesen					Hören				Schreiben			Sprechen		
Aufgaben	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3
Zeit (ca.)	65 Minuten					40 Minuten				60 Minuten			15 Minuten		

Abbildung 1: Übersicht Module Zertifikat B1

Das Modul Lesen ist in circa 65 Minuten zu bearbeiten. Zu lesen sind narrative, deskriptive, instruktive, argumentative und diskontinuierliche Texte. Die fünf Aufgaben umfassen insgesamt 30 Items: 13 Richtig-Falsch-, 10 Multiple-Choice- und 7 Zuordnungsitems.

Das Modul Hören umfasst vier Aufgaben und 30 Items (10 Multiple-Choice-, 12 Richtig-Falsch- und 8 Zuordnungsitems). Das Hören der Aufnahmen – fünf Kurztexte, eine monologische Präsentation, ein informelles Gespräch zwischen zwei Personen und eine Radiodiskussion – sowie das Lösen der Aufgaben dauern circa 40 Minuten.

Im Modul Schreiben sind in 60 Minuten ein informelles Mail, eine Meinungsäußerung und eine halbformelle Kurzmitteilung in Form eines Mails zu verfassen. Die drei Texte sollen insgesamt ca. 200 Wörter lang sein.

Die Überprüfung des mündlichen Ausdrucks (Sprechen) erfolgt normalerweise als Paarprüfung (Dauer: 15 Minuten). In Aufgabe 1 wird etwas geplant, organisiert und ausgehandelt, z. B. ein Krankenhausbesuch oder ein Fest. Dann wird ein Thema im Rahmen einer Präsentation vorgestellt (Aufgabe 2), auf welche danach mit einer Frage und mit einer Rückmeldung reagiert werden soll (Aufgabe 3).

3. Phasen der Prüfungs- und Aufgabenentwicklung

Nach dem Überblick über das neue Zertifikat B1 in Abschnitt 2 wird nun der Frage nachgegangen, was für Konzepte und Kriterien der rund dreijährigen Entwicklung des Zertifikat B1 und seiner einzelnen Module zugrunde lagen (vgl. Council of Europe 2011: 20-25).

3.1 Planungsphase

Die Entwicklung der neuen standardisierten B1-Prüfung durch das Goethe Institut, das ÖSD und den Bereich DaF der Universität Fribourg begann im Jahr 2010 mit der Planungsphase. Hierbei wurden Bedürfnis- und Bedarfs-Analysen in Bezug auf die künftigen Zielgruppen der Prüfung durchgeführt und die Rahmenbedingungen der Entwicklungszusammenarbeit fixiert.

3.2 Designphase

Anschliessend wurde ein Modellsatz ausgearbeitet, also ein Prototyp für alle Prüfungssätze. Dabei standen Überlegungen zum Testkonstrukt («Was will man testen?») und zur Testmethode («Wie will man testen?») im Vordergrund (vgl. z. B. McNamara 2000: 25-26): Welche Art von Sprachkompetenz, welche Fertigkeiten, welche Textsorten, welche Inhalte sollten mittels welcher Aufgabenformate und mittels wie vieler Items überprüft werden? Sollte am Computer gearbeitet oder von Hand geschrieben werden? Und wie sollten Sprech- und Schreib-Leistungen bewertet werden?

Als Ausgangspunkt dienten dabei die Niveau-Beschreibungen des GER, wie ein Beispiel zeigen soll: Auf der Grundlage des B1-Can-Dos «Kann in klar geschriebenen argumentativen Texten die wesentlichen Schlussfolgerungen erkennen» der Skala «Information und Argumentation verstehen» (Europarat 2001: 76) wurde die Aufgabe 4 des Moduls Lesen entwickelt, in der die Kandidat/innen sieben kürzere, authentische, meinungsbetonte Texte zu einem spezifischen Thema lesen sollen. Beim Lesen dieser Forums-Beiträge oder Leserbriefe geht es darum, die Meinungen und Einstellungen der Verfasser/innen zu verstehen und durch Ankreuzen von «Ja» oder «Nein» zu markieren, ob eine Person einer bestimmten Frage zustimmt oder nicht. Zum Beispiel im Modellsatz: «Ist die Person dafür, dass Gewalt zeigende Videospiele, so genannte «Killerspiele», verboten werden?»

Eine der Herausforderungen der Designphase bestand darin, eine Balance zu finden zwischen (test)theoretischen Prinzipien – z. B. Aspekte der Validität und Reliabilität – und der Praktikabilität (vgl. Bachman/Palmer 1996). So stand etwa die Anforderung, möglichst viele Aufgaben zu haben, um aussagekräftige Ergebnisse bezüglich des Konstrukts der einzelnen Fertigkeiten zu erhalten, der erwartbaren Konzentrationsfähigkeit der Kandidat/innen gegenüber.

3.3 Erprobungsphase

Nach einer Begutachtung durch mehrere unabhängige Testexperten wurde der erste Entwurf des Modellsatzes Anfang 2011 weltweit erprobt – die Module Lesen und Hören quantitativ mit rund 200 Lernenden bzw. Schreiben und Sprechen mit einer kleineren Stichprobe. Aufgrund der statistischen Ergebnisse bzw. der qualitativen Analysen dieser Erprobungen konnte der Modellsatz revidiert und erneut erprobt werden. Auch kleinere empirische Untersuchungen, z. B. zum Vorgehen von Muttersprachler/in-

nen beim Lösen der Hör- und Leseaufgaben, dienten der datenbasierten Validierung der neuen Prüfung (vgl. z. B. Bachman/Palmer 2010). Der so optimierte Modellsatz war bzw. ist Grundlage für die Erstellung weiterer Prüfungssätze.

3.4 Finalisierungsphase

2012 trafen sich rund 50 europäische Testexpert/innen an einer Benchmarking-/Standardsetting-Konferenz, um die Bestehensgrenze der neuen Prüfung festzulegen und Referenzleistungen für die produktiven Module zu definieren. Im Anschluss daran wurden Begleitdokumente des Zertifikat B1 finalisiert, so z. B. die Testspezifikationen (eine Art <Bauanleitung> der Prüfung), eine Handreichung für die Autor/innen von neuen Testaufgaben, Materialien zur Schulung von Prüfer/innen ebenso wie ein umfassendes Handbuch mit den Prüfungszielen und der Testbeschreibung (Glaboniat et al. 2013).² Parallel dazu wurden auch Stakeholders, also an der neuen Prüfung interessierte Personengruppen und Institutionen (z. B. Kursleitende, Lehrende und Lernende, Prüfungszentren, Verlage etc.), über das neue Zertifikat B1 informiert – so beispielsweise auch die Teilnehmenden des hier beschriebenen Workshops.

4. Kriterien für die Konstruktion von Items

Nach dem vorangehenden Überblick über Schritte zur Qualitätssicherung bei der Entwicklung einer neuen standardisierten Prüfung werden im Folgenden am Beispiel einer Richtig-/Falsch-Aufgabe Qualitätskriterien für die Konstruktion und Revision von Items mit geschlossenen Antwortformaten diskutiert.

Geschlossene Antwortformate wie Multiple-Choice- (MC-) oder Richtig-/Falsch-Aufgaben bieten generell den Vorteil einer begrenzten und vordefinierten Anzahl möglicher Antwortoptionen sowie einer objektiven und effizienten (u. U. auch computergestützten) Auswertbarkeit (vgl. z. B. Glaboniat 1998: 102). Kritisiert wird hingegen oft die Realitätsferne und somit die eingeschränkte Validität dieser Items (vgl. z. B. Weir 1993: 14). Ein weiterer Vorwurf lautet, dass die begrenzte Anzahl von möglichen Antwortoptionen dem Raten Vorschub leisten kann und somit die Reliabilität des Tests gefährdet (vgl. z. B. Glaboniat 1998: 104).

Der Ratewahrscheinlichkeit oder dem Einsatz konstrukt-irrelevanter Teststrategien kann jedoch entgegengewirkt werden, indem bei der Item-Konstruktion bestimmte Prinzipien beachtet werden. Bei der folgenden Kriteriensammlung handelt es sich um eine theorie- und erfahrungsbasier-

² Bei weiterem Interesse an der Konzeption und Entwicklung des Zertifikat B1 sei auf diese Publikation verwiesen.

te Auswahl von Entscheidungsfragen, die sich während der Entwicklung des Zertifikat B1 für die Formulierung valider und zuverlässiger Items als besonders relevant herausgestellt haben:³

1. Ist die Lösung des Items **eindeutig** und **klar richtig**?
2. Liefern das Item / die MC-Optionen keine Lösungshinweise **für andere Items**?
3. **Schliessen** sich die einzelnen MC-Optionen **nicht gegenseitig aus**?
4. Kann das Item **nicht** mittels **Weltwissen, Fachkenntnissen, Logik** etc. gelöst werden?
5. Sind die falschen Items/MC-Optionen **plausibel** und **wahrscheinlich** (aber klar falsch)?
6. Sind das Item / die MC-Optionen inhaltlich **im Text verbürgt** und somit **verifizierbar**?
7. Wurde die Formulierung des Items / der MC-Optionen **nicht wörtlich dem Text entnommen**?
8. Sind das Item / die MC-Optionen **kurz, präzise** und **korrekt** formuliert?
9. Erscheint die Schwierigkeit des Items / der MC-Optionen **sprachlich** und **inhaltlich niveaugerecht**?
10. Wurden <**negative**> (nie, nicht, keine ...) und <**relative**> (einige, viele, teils ...) **Begriffe vermieden**?

Dieser Kriterienkatalog soll nun an einem ersten, noch sehr groben Entwurf für Teil 1 des Moduls Lesen⁴ eines Zertifikat B1-Prüfungssatzes illustriert werden. Die Mängel des Entwurfs wurden für den Workshop zu Illustrationszwecken noch verschärft, nachdem die <echte> Aufgabe im Laufe des Revisionsprozesses verworfen worden war.

³ Die Liste basiert u. a. auf Alderson et al. 1995: Kap. 3 (40-72); ALTE 2005: 113-116; Burton et al. 1991 und Council of Europe/ALTE 2011: 63-64.

⁴ Teil 1 des Moduls Lesen umfasst jeweils einen längeren, persönlichen, narrativ-deskriptiv ausgerichteten Text, z. B. ein Mail oder einen Blog. Das Ziel ist sorgfältig-genaues Lesen und Verstehen von Hauptpunkten und wichtigen Einzelheiten.

Lesen Teil 1

Lesen Sie den Text und die Aufgaben 1 bis 6 dazu.

Wählen Sie: Sind die Aussagen **RICHTIG** oder **FALSCH**?

ManuelsAlltagsBlog.de

Donnerstag, 17. Juli

Wieder ist ein Tag «Urlaub mit den Eltern» vorbei. Heute war es aber nicht so langweilig wie sonst immer.

Wir gingen heute zusammen auf den Golfplatz und waren erst beim zweiten Loch, als mein Vater den Golfball so hoch in die Luft geschossen hat, dass er damit doch tatsächlich – unglaublich, aber wahr - einen vorbeifliegenden Vogel traf. «Tock», machte es, Federn flogen und das verletzte Tier landete direkt vor meinen Füßen. Es piepste laut, zitterte am ganzen Körper und schaute mich ängstlich an. Wir waren alle geschockt und wussten nicht, was wir tun sollten: Was macht man in so einem Fall? Nicht anfassen, damit der Vogel nicht nach Mensch riecht? Denn die anderen Vögel müssten ihn wieder akzeptieren. Papa meinte, dass wir ihn unbedingt untersuchen lassen sollten, denn was nützte es dem Vogel, wenn er zwar von den anderen akzeptiert wird, aber nicht mehr fliegen kann? So kann er in der freien Wildbahn niemals überleben. Den Transport des Vogels sollte ich übernehmen. Ich hob den jungen Vogel also vorsichtig auf und trug ihn zum Clubhaus.

Irgendwie hatte ich das Gefühl, dass der Vogel wusste, dass ich ihm helfen wollte. Er ließ alles mit sich machen. Im Clubhaus angekommen, rief die Sekretärin des Golfclubs sofort bei der Tierrettung an und vierzig Minuten später kam dann schon der Tierarzt.

Nach der Untersuchung war klar: Der Vogel hatte nichts gebrochen. Der Golfschlag war zum Glück nicht so hart gewesen und der Flügel war nur geprellt. Ein paar Tage Ruhe in der Klinik und der Vogel wird bald wieder fliegen können, meinte der Arzt - und Menschengeruch sei übrigens für die anderen Vögel kein Problem. Ein Problem wird ab heute nur mein Vater haben: wir werden noch lange darüber reden, dass er beim Golfen buchstäblich «den Vogel abgeschossen» hat.

Bis morgen!

Manuel

Bsp. Manuel war mit der Familie Golf spielen.

~~RICHTIG~~ **FALSCH**

1. Manuels Vater traf mit dem Golfball einen fliegenden Vogel. **RICHTIG** **FALSCH**
2. Der getroffene Vogel war ganz ruhig und bewegte sich kaum. **RICHTIG** **FALSCH**
3. Manuels Vater war nicht dafür, dass der Vogel angefasst wird **RICHTIG** **FALSCH**
4. Der Vogel entpuppte sich als zu schwer, um getragen zu werden. **RICHTIG** **FALSCH**

5. Der Vogel wusste wohl, dass Manuel ihm helfen wollte. RICHTIG FALSCH
6. Es dauerte ziemlich lange, bis der Tierarzt kam. RICHTIG FALSCH
7. (Reserve-Item) Die Familie von Manuel hatte vor, später nochmals zusammen auf den bereits besuchten Golfplatz gehen.⁵ RICHTIG FALSCH

Wie sind diese Items nun zu beurteilen?

Grundsätzlich erfüllen die sieben Items viele der angeführten Kriterien durchaus. Beispielsweise können sie, mit Ausnahme von Item 4, generell nicht dank Welt- oder Fachwissen gelöst werden, und auch nicht durch logische und damit vom Textverstehen unabhängige Überlegungen (Krit. 4). Ebenso sind alle Items ausser Nr. 7 klar im Text lokalisierbar. Das ist eine Grundbedingung dafür, dass überhaupt Leseverstehen geprüft werden kann und Items anhand des Texts verifiziert werden müssen (Krit. 6). Allerdings steht diesen positiven Punkten auch eine ganze Reihe von Mängeln gegenüber: So ist das erste Item abhängig vom Beispiel und von Item 2 (Krit. 2): Im (als richtig markierten) Beispiel wird «Golf spielen» und im Item 2 «[d]er getroffene Vogel» erwähnt. Diese «Hinweise» erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Item 1 richtig sein könnte, und erleichtern somit die Lösungsfindung.

Bei Item 2 ist die Lösung nicht eindeutig (Krit. 1): Die Teilinformation «[der Vogel] war ganz ruhig» lässt sich im Text klar als falsch identifizieren («Es piepste laut»). Hingegen ist die Richtigkeit der Aussage «[er] bewegte sich kaum» schwer einzuschätzen, denn: Entspricht das «[Zittern] am ganzen Körper» einer starken Bewegung oder nicht?

In Item 3 fällt u. a. das «nicht dafür» ins Auge: Die negative Formulierung (Krit. 10) kann beim Bearbeiten des Items eine Denkleistung erforderlich machen, die nicht direkt im Zusammenhang mit der Lesekompetenz des Lernenden steht (konstrukt-irrelevante Varianz).

Das vierte Item erfüllt mindestens drei Kriterien nicht: Die Aussage, dass ein Vogel wegen seines Gewichts nicht getragen werden kann, erscheint aufgrund von Weltwissen intuitiv wenig plausibel (Krit. 4 und 5), was das richtige Lösen ohne Verstehen der Textstelle begünstigt. Zudem dürfte der verwendete Ausdruck («sich als etwas entpuppen») wenig niveaugerecht sein für B1 (Krit. 9).

In Item 5 entspricht die Formulierung «wusste [wohl], dass ... ihm helfen wollte» wortgetreu dem Text (Krit. 7): Damit wird die Leseleistung auf einfaches Wiedererkennen von Wörtern reduziert, was das zugrundeliegende Konstrukt von Leseverstehen nur ungenügend abbildet.

In Item 6 lässt sich der «relative» Ausdruck «ziemlich lange» nicht eindeutig interpretieren (Krit. 10): Wie lange ist «ziemlich lange»? Und in welchem Bezug steht dieser Ausdruck zu «vierzig Minuten später» und «kam dann **schon** [Hervorheb. NS/EW] der Tierarzt», die im Text erwähnt werden? Die unpräzise Formulierung trägt dazu bei, dass das Item nicht eindeutig lösbar ist (Krit. 1).

⁵ Lösungen: 1) Richtig; 2) Falsch (?); 3) Falsch; 4) Falsch; 5) Richtig; 6) Falsch (?); 7) Falsch (?).

Auch Item 7 erfüllt mehrere Konstruktionskriterien nur ungenügend: Im Text steht nirgends, ob Manuels Familie plant, zum Golfplatz zurückzukehren. Durch diese mangelnde Verankerung des Items ist dieses nicht überprüfbar (Krit. 6). Zudem ist das Item nicht nur sprachlich komplex (Krit. 9), sondern auch lang und undifferenziert formuliert (Krit. 8) – und auch Tippfehler wie ein fehlendes «zu» sollten in einem Sprachtest natürlich vermieden werden.

5. Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wurde die neue, modulare, standardisierte DaF-Prüfung Zertifikat B1 vorgestellt und es wurden anhand ihrer Entwicklung Aspekte der Qualitätsicherung aufgezeigt. Mittels eines Aufgabenentwurfs aus dem Modul Lesen wurden Prinzipien und Kriterien diskutiert, die der Konstruktion und Revision von Items mit geschlossenem Antwortformat zugrunde liegen können.

Welche der oben beschriebenen, allgemeinen Entwicklungsschritte und Kriterien für die Prüfungs-, Aufgaben- und Item-Konstruktion auch für andere Beurteilungssituationen adaptiert und genutzt werden können, ist für den jeweiligen spezifischen Kontext zu reflektieren und zu entscheiden.

Literaturverzeichnis

- Alderson, Charles J./Clapham, Caroline/Wall, Dianne (1995): Language test construction and evaluation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Ebner, Jakob (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin u.a.: De Gruyter.
- Association of language testers in Europe (ALTE) (ed.) (2005): Materials for the guidance of test item writers.
<http://events.alte.org/downloads/index.php?docid=89> (26.12.2012)
- Bachman, Lyle/Palmer, Adrian (1996): Language testing in practice: designing and developing useful language tests. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle/Palmer, Adrian (2010): Language assessment in practice: developing language assessments and justifying their use in the real world. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Baldegger, Markus/Müller, Martin et al. (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin, Zürich: Langenscheidt.
- Burton, Steven J./Sudweeks, Richard R. et al. (1991): How to prepare better multiple-choice test items: guidelines for University Faculty. Brigham Young University Testing Services and The Department of Instructional Science.
<http://testing.byu.edu/info/handbooks/betteritems.pdf> (26.12.2012)

- Council of Europe (ed.) (2009): Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR): a manual. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe/ALTE (eds.) (2011): Manual for language test development and examining - for use with the CEFR. Strasbourg: Council of Europe.
- Europarat (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela (1998): Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck: Studienverlag.
- Glaboniat, Manuela /Müller, Martin/Rusch, Paul et al. (2005): Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel: Niveau A1 - A2 - B1 - B2 - C1 - C2. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela/Perlmann-Balme, Michaela/Studer, Thomas (2013): Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele – Testbeschreibung. Ismaning: Hueber.
- McNamara, Tim (2000): Language testing. Oxford: Oxford University Press.
- Perlmann-Balme, M./Plassmann, Sibylle/Zeidler, Beate (2009): Deutsch-Test für Zuwanderer A2–B1. Prüfungsziele - Testbeschreibung. Berlin: Cornelsen.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), Goethe Institut (GI), Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD), Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (WBT) (Hrsg.) (1999): Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat. Frankfurt a.M.: Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (WBT).
- Weir, Cyril J. (1993): Understanding and developing language tests. New York, London: Prentice Hall.
- Weir, Cyril J. (2005): Language testing and validation: an evidence-based approach. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.

Links zum Modellsatz der Prüfung: www.osd.at oder www.goethe.de

Prüfungsvorbereitung A2, A2/B1 und B2 im DaF/DaZ-Unterricht

Vorbemerkung

Auf der Basis des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* folgen Qualifikationsnachweise dem handlungs- und aufgabenorientierten Ansatz, demzufolge Sprachlernende als sprachlich Handelnde in sozialen Kontexten gesehen werden. Darüber hinaus besteht das sprachpolitische Ziel der Förderung von Mehrsprachigkeit und internationalen Verständigung. Die Dynamik in der Hochschullandschaft, ausgelöst durch den Bologna-Prozess, die innereuropäische Mobilität auf dem Arbeitsmarkt und eine verstärkte Einwanderung in die deutschsprachigen Länder hat zu einer steten Nachfrage nach Sprachnachweisen geführt. Auf dem Hintergrund dieser Entwicklungen hat in den DACHL-Ländern die Frage um die Sicherung guter Bildung und Ausbildung, die Aufnahme ausländischer Studierender, die Ausbildung Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund und die berufliche Weiterbildung und Integration Erwachsener in den Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung gewonnen. Für Fremdsprachenunterrichtende sind somit neue Herausforderungen entstanden, denn Prüfungsvorbereitung als implizites Ziel des Fremdsprachenlernens wirkt direkt auf den Fremdsprachenunterricht, dieser soll nicht nur den effizienten Spracherwerb begleiten, sondern eben auch einen erfolgreichen Sprachstandnachweis sicher stellen, denn: «Eine erfolgreich abgelegte Prüfung ist häufig Voraussetzung für den Zugang zu einer Ausbildung, einem Studiengang etc.» (Perlmann 2010).

Im Fokus dieses Beitrags steht der Bericht über einen Workshop, dessen didaktisches Konzept Anregungen zur Durchführung eigener kompetenzorientierter Prüfungsvorbereitungskurse geben soll. Dem induktiven Vorgehen im Workshop folgend wird zunächst dessen Ablauf skizziert, der methodische Hintergrund Schritt für Schritt erläutert, um anschließend die Möglichkeiten kompetenzorientierter Prüfungsvorbereitung im DaF-/DaZ-Unterricht zu diskutieren. Ein Fazit fasst die Ergebnisse zusammen und rundet den Bericht ab.

1. Leitgedanken und Aufgabenstellungen des Workshops

In den allgemeinen Prüferschulungen der Testanbieter wird den DaF-/DaZ-Lehrenden in der Regel *ein* zuvor ausgewählter Prüfungssatz vorgestellt. Die Teilnehmer lernen, die Deskriptoren des GER und die daraus

abgeleiteten Bewertungskriterien auf die produktiven Testteile und Aufgabenstellungen hin bezogen anzuwenden. Dieser Workshop hatte sich zum mutigen Ziel gesetzt, nicht nur *ein* Prüfungsformat kennen zu lernen, sondern auf der Grundlage der Heterogenität der TeilnehmerInnen hinsichtlich der vorausgesetzten Erfahrungen und avisierten Zielgruppen die Prüfungsformate A2, A2/B1, B1 und B2 in ihrer Gesamtschau zu analysieren und auf der Basis gemeinsamer Überlegungen zu reflektieren, wie die Deskriptoren der Selbstbeurteilung und Bewertung (GER) *richtig gelesen* und im Sprachunterricht bzw. in der Prüfungsvorbereitung eingesetzt werden können. Darüber hinaus sollte den TeilnehmerInnen bewusst gemacht werden, dass *linguistische* Kompetenz (z. B. Wortschatzspektrum, grammatische Korrektheit), *soziolinguistische* Kompetenz und *pragmatische* Kompetenz (Sprachhandeln) in der Prüfungsaufgabe integriert getestet werden. In einem dritten Schritt wurde reflektiert, wie sich DaF-/DaZ-Unterricht und Prüfungsvorbereitung nach dem aufgabenorientierten Ansatz aufbauen lassen.

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* für Sprachen ist die Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen und Lehrwerken. Die Beschreibung der Kenntnisse und Fertigkeiten, die Sprachlernende entwickeln sollen, um kommunikativ erfolgreich handeln zu können, ist in Kompetenzniveaus gegliedert, die international vergleichbar sind und es ermöglichen, Lernfortschritte im Laufe der Sprachlernbiografie immer wieder neu zu messen und mehrsprachige Kompetenzen einzuordnen. Im ersten Teil des Workshops sollten sich die ganz unterschiedliche Zielgruppen unterrichtenden TeilnehmerInnen mit den objektiven Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenzen auseinandersetzen. Als Einstiegsaktivität wurde das Raster zur Selbstbeurteilung (GER) als Puzzle ausgeteilt, mit dem Ziel, beim interaktiven Zusammenlegen eine Bewusstheit für die sprachlichen Handlungsfelder in ihrer Abgrenzung und die Schnittstellen zwischen den Kompetenzstufen (z.B. A2/B1 und B1/B2) herzustellen und die in den *rezeptiven* und *produktiven* Fertigkeiten ganz verschieden ausgeprägten sprachlichen Kompetenzen mehrsprachiger Sprachenlerner im Hinblick auf die kommunikativen Anforderungen in Ausbildung, Studium und Beruf zu diskutieren.

Anschließend wählten die TeilnehmerInnen eine für ihre Zielgruppe relevante DaF-/DaZ-Prüfung (Goethe, telc) der Niveaustufen A2, A2/B1 (Deutschtest für Zuwanderer, telc), B1 und B2 aus. In einem ersten Arbeitsschritt wurden die Textsorten der Testteile Hören/Lesen und Schreiben/Sprechen der jeweils ausgewählten Prüfung festgehalten, um darauf aufbauend sprachliche Handlungssituationen, die ein Prüfungskandidat im Alltag meistern soll, beschreiben zu können. Im nächsten Arbeitsschritt wurde herausgearbeitet, wie Grammatik und Wortschatz innerhalb der sprachlichen Handlungsfelder ‚getestet‘ werden. Anschließend wurde der Aufbau der Aufgaben einzelner Prüfungsteile analysiert, und die Frage gestellt: «Was macht einen Sprachtest kommunikativ?» In der Diskussion wurde dann überlegt, welche Konsequenzen der Ausrichtung der Prüfungsaufgaben auf authentische Themen und Situationen für den DaF-/DaZ-Unterricht hat, und worauf bei der Prüfungsvorbereitung besonders

geachtet werden sollte. Im zweiten Teil des Workshops wurden die produktiven Kompetenzen genauer unter die Lupe genommen. Die TeilnehmerInnen befassten sich mit den Testteilen *Schreiben* und *Sprechen* der jeweils ausgewählten Prüfung im Detail, mit dem Ziel, die Typologie der einzelnen Aufgaben zu fassen und diese zu vergleichen. Eine Präsentation des Ergebnisses der Recherche in den einzelnen Gruppen rundete den Workshop ab.

2. Aufgaben *geben* statt Fragen *stellen*

Die Aufgabenorientierung als Konzept ist im Rahmen der sozio-technischen Systemkonzeption entstanden, der Begriff der Aufgabenorientierung bezeichnet einen Zustand der Motivation und der persönlichen Involviertheit. Aufgaben geben Möglichkeiten der sozialen Interaktion, fördern die Lernerautonomie und das selbstständige Setzen von Zielen sowie die Überprüfung derselben (vgl. Kuhn 2007). Aufgabenorientiertes Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht geht eng mit den Prämissen des kommunikativen Ansatzes einher und zählt inzwischen zum Werkzeug im Methodenkoffer des fremdsprachlichen Unterrichts. Prüfungsaufgaben beinhalten reale sprachliche Handlungsziele, die die Lernenden aufordern, wie im Alltag, ein Problem in der sozialen Interaktion zu lösen. Für Lehrende bedeutet dies, den Unterrichtsraum, das formale Lernen, als Experimentierfeld zu organisieren, Material, Themen und Aufgaben so auszuwählen, dass diese stufenweise an Prüfungsaufgaben, die das reale Leben simulieren, heranführen. Nach Portmann-Tselikas (2001) eröffnen Aufgaben den Horizont, da sie die LernerInnen mit einer sachlichen, kognitiven und sprachlichen Komplexität konfrontieren und diese auffordern, eigene Wege zur Lösung gehen und Worte zur Erklärung zu finden. Merkmale einer aufgabenorientierter Prüfungsvorbereitung im DaF/DaZ-Unterricht sind demnach:

- Die LernerInnen und ihre Interessen liegen im Fokus der Aufmerksamkeit;
- Sachverhalte, hier sprachliche Handlungen im Alltag beinhalten Problemlösungen, die von den LernerInnen ‚geknackt‘ werden können;
- Übungen zur Grammatik und zum Wortschatz werden in der Prüfungsvorbereitung gemäß dem Prinzip *focus on form* integriert, haben aber untergeordnete Funktion;
- Die Ausbildung der sprachlichen Kompetenzen durch Handlungs- und Interaktionsprozesse hat Vorrang;
- Aufgaben- oder Problemlösungen werden durch Reflexionsphasen abgerundet.

Die Anlehnung von Prüfungsaufgaben an reale Situationen der Sprachverwendung steht oft in Gegensatz zur Gestaltung des Unterrichts, der insbesondere in der Prüfungsvorbereitung und aus dem daraus entstehenden

Erfolgsdruck heraus bestrebt ist, die LernerInnen zu instruieren, statt diesen Raum zur Erarbeitung der Aufgaben und zum Entdecken der eigenen Kompetenzen zu lassen. Aufgabenbasierte Prüfungsvorbereitung hingegen ermöglicht den LernerInnen auf verfügbare sprachliche Mittel zurückzugreifen, die im Rahmen der Aufgabe ausprobiert werden können, um Fähigkeiten und etwaige Lücken eigenständig benennen und individuell angepasste Übungspakete einfordern zu können, um die sprachlichen Kompetenzen in den vier Fertigkeiten dem individuellen Lernstand entsprechend zu erweitern.

3. Kompetenzorientierte Prüfungsvorbereitung

Was macht nun eine gelungene DaF-/DaZ-Prüfungsvorbereitung aus? Jeder Sprachenlerner bringt bereits Kompetenzen in den Unterricht mit. Aufgabenorientierter DaF-/DaZ-Unterricht sollte nicht nur Wissen um Inhalte und Strukturen, sondern auch Handlungsfähigkeit vermitteln, und den Lerner unterstützen, seine Kompetenzen zu erkennen und individuell auszubauen. Ziel des Unterrichts muss folglich sein, die mitgebrachten Kompetenzen auf ein höheres Niveau hin zu entwickeln, die Fähigkeit der LernerInnen zur kommunikativen Problemlösung zu fördern, um die individuelle kommunikative Kompetenz zu erweitern. Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht ändert nicht die Phasen des Spracherwerbs, aber er betrachtet sprachliches Handeln aus der Perspektive der LernerInnen und macht sie somit zu Akteuren. Nicht der Lehrende stellt das Problem, sondern der Impuls des Lehrenden lässt die LernerInnen das Problem als eine für sie relevante Aufgabe entdecken. Die konstruktivistische Sicht auf den Lehr- und Lernprozess lässt offen, in welcher Weise das Aushandeln des Problems erfolgt. Ziel einer erfolgreichen Prüfungsvorbereitung ist es demnach, die Einordnung und Erweiterung von Kompetenzen, die den LernerInnen zur Handlungsfähigkeit in zielsprachlichen Situationen verhelfen. Für den Prüfungen vorbereitenden Unterricht gilt weniger das inputorientierte Abarbeiten von Musteraufgaben und dessen Vergleich mit Musterlösungen und die Frage, was noch durchzunehmen ist, um die LernerInnen ‚prüfungsfit‘ zu machen, sondern der Unterricht sollte von den im jeweiligen Prüfungsformat enthaltenen Kompetenzzielen her gedacht werden. Die folgenden Leitfragen können für die Unterrichtsplanung zur Prüfungsvorbereitung hilfreich sein und das Bewusstsein für sprachliche Kompetenz nach dem GER schärfen:

- Welche linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen stehen in der jeweiligen Prüfungsaufgabe/Fertigkeit im Vordergrund?
- Über welche Teilkompetenzen verfügen die LernerInnen zu Beginn der Prüfungsvorbereitung?
- Welcher Kompetenzzuwachs ist im Hinblick auf die Prüfungsaufgabe /Fertigkeiten erforderlich?

Die Konzeption des Unterrichts zur Prüfungsvorbereitung kann *output-orientiert* angelegt werden, wenn Lehrende eine Prüfungsvorbereitung auf diese Eckpfeiler stellen:

- Effizienz der Lernarrangements: In welchen Phasen des Unterrichts sind die LernerInnen aufgefordert, zielsprachliches Handeln zu trainieren?
- Förderung der Kompetenzen: Sind die gewählten Methoden/ Sozialformen geeignet?
- Motivation: Ist jeder Lerner aufgefordert, aktiv zu sein?
- Kompetenzzuwachs: Wozu sind die LernerInnen nach der jeweiligen Unterrichtsstunde befähigt?

Im Verlauf des Workshops wurde den TeilnehmerInnen über die Aufgabenschritte der Analyse der Prüfungsteile und -aufgaben, ein implizites Verständnis für handlungsorientierte Prüfungsvorbereitung vermittelt. Prüfungsvorbereitung geht in der Regel vom Instruktionslernen aus, man erklärt, was noch zu lernen ist und benennt, in bester Absicht, zu schließende Lücken, d.h. Defizite, um diese dann mit den LernerInnen in den Übungen zu behandeln. Nun kann man sagen, sich mit Kompetenzen zu beschäftigen ist *en vogue*. Auf jeden Fall lohnt es sich, zum Vorteil der LernerInnen, über aufgabenorientierte Prüfungsvorbereitung nachzudenken.

Zusammenfassung

Dieser Workshop hatte sich zum Ziel gesetzt, über kompetenzorientierten Unterricht nachzudenken und erfahrbar zu machen, was für die eigene Unterrichtsplanung benutzt werden kann. Der Workshop folgte in seiner Konzeption dem aufgabenorientierten Ansatz und war zu großen Teilen als Gruppenunterricht konzipiert. Das Material wurde von den TeilnehmerInnen selbst gewählt (siehe Punkt 1), von einem ersten konkreten Schritt der Analyse der Prüfungsteile ausgehend, wurde in einem zweiten Schritt die Aufgabentypologie der Testteile *Schreiben* bzw. *Sprechen* entdeckt und beschrieben, um in der Gesamtschau im Plenum die Aufgabenformate niveaustufenübergreifend vergleichen zu können. Die TeilnehmerInnen konnten somit die positive Auswirkung von Lernen und Entdecken auf den Lernprozess erfahren und sich die Prinzipien induktiven Vorgehens *handelnd* erschließen. Darüber hinaus konnte erlebt werden, dass die Zurückhaltung der Lehrkraft im teilnehmerzentrierten Unterricht keineswegs mit dem Verlust ihrer Rolle gleichzusetzen ist, sondern die ‚unsichtbar‘ lenkende Arbeit dahin gehend steuert, dass die Interaktion zwischen den LernerInnen in der Aufgabenstellung gelingt und jene die Möglichkeit erhalten, Fragen zur Bewältigung der Aufgaben zu stellen.

Diese kurze Rückschau konkretisiert, dass in dem Workshop die Prinzipien eher traditionell geprägter Lehr- und Lernformen und von den TeilnehmerInnen bisher angewendete Verfahren und Methoden nicht in Frage gestellt wurden. Im Gegenteil, es sollte verdeutlicht werden, dass sich traditionelle Konzepte der Prüfungsvorbereitung mit innovativen Methoden, hier dem aufgabenorientierten Lernen, verbinden lassen. Am Ende des Workshops wollten die Diskussionen nicht abreißen, die TeilnehmerInnen hatten erfahren, man kann, oder vielmehr muss, die Gestaltung der Unterrichtsphasen den LernerInnen überlassen, sie in Mikro-Projekten arbeiten und den eigenen Kompetenzzuwachs explorativ gestalten lassen, um neue Sichtweisen auf die eigenen Fähigkeiten und Ideen zu entdecken

Literatur

- Europarat Straßburg (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt.
- Goethe Institut: Deutschprüfungen. Abrufbar unter <http://www.goethe.de/lrn/prj/pba/bes/deindex.htm> (24.05.13).
- Herbert Gudjons (2001): Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Kuhn, Christina (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. (abrufbar unter: <http://www.dbthueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-13903/Kuhn/Dissertation.pdf> (23.02.13)).
- Perlmann, Michaela (2010): Prüfung. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 266.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Aufgaben statt Fragen. Sprachenlernen im Unterricht und die Ausbildung von Fertigkeiten. In: Fremdsprache Deutsch, 24, S. 16.
- Quetz, Jürgen (2010): GeR/GeRS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen). In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 101.
- Schneider, Günther/North, Brian (2000): Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Chur/Zürich: Rüegger.
- telc language tests: Deutsch (abrufbar unter <http://www.telc.net/unser-angebot/deutsch/> (24.05.13).

*«Wie und was soll ich für die Prüfung lernen?»
Methodisch-didaktische Fragen zur Vorbereitung auf
standardisierte Zertifikatstests*

A.

Prüfungen und Tests, insbesondere standardisierte Zertifikatsprüfungen, haben Rückwirkungen auf die Curriculums- und Unterrichtsplanung von Fremdsprachenkursen. Vor allem unmittelbar vor der Sprachprüfung wird der Einfluss eines Tests auf den Unterricht offensichtlich («Backwash-effekt», siehe Helbig 2001: 831ff). Lernende wollen in der Regel wissen, was sie bei einer Prüfung erwartet, und die meisten Lehrenden sind interessiert daran, ihre Lernenden gut auf die Prüfung vorzubereiten. Soll am Ende eines Kurses ein standardisierter Zertifikatstest abgelegt werden, dann wird in vielen Sprachkursen auf das Format dieser Prüfung vorbereitet, indem die Lernenden vor der Prüfung mit den Testaufgaben vertraut gemacht werden. In der einfachsten Variante einer solchen Prüfungsvorbereitung werden die Testaufgaben von den Lernenden in Einzelarbeit gelöst, wonach das richtige Ergebnis im Plenum präsentiert wird.

Raffinierter erscheinen Vorbereitungsprogramme, in denen Lösungsstrategien für die einzelnen Testaufgaben vermittelt und von den Lernenden erprobt werden. (siehe z.B. Dinsel/Reimann 2000) Es sind dies Lösungsstrategien, die es den Kursteilnehmern ermöglichen sollen, bei einzelnen Testitems möglichst viele Punkte zu erreichen. Viele dieser Strategien sind sogenannte Kompensationsstrategien, die den Lernenden Wege zeigen, trotz lückenhaften Textverständnisses oder geringer Schreib- und Sprachkompetenz zu einem positiven Testergebnis zu kommen.

Testvorbereitung im oben beschriebenen Sinn findet bei Lehrenden und Lernenden erfahrungsgemäß hohe Akzeptanz. Wenn Tests die Lernziele eines Kurses definieren, erscheint es offensichtlich sinnvoll und notwendig, möglichst gründlich darauf vorzubereiten. «Teaching to the test» wird so von Lehrenden und Lernenden als sinnvoller Unterricht erlebt.

Kritik an «Teaching to the test» - Verfahren gab es schon immer. Vor allem am Ende der behavioristisch orientierten Epoche des Fremdsprachenunterrichts verwies man darauf, dass die damaligen Sprachtests keine umfassende Sprachkompetenz abbilden konnten. Wenn der Unterricht sich dann stark an diesen Testvorgaben orientierte, mussten andere wichtige Kompetenzbereiche vernachlässigt werden.

B.

Im Workshop wurde der Frage nachgegangen, ob angesichts moderner, performanzorientierter Sprachtests die Kritik an «Teaching to the test» Verfahren aufrecht bleiben kann. Darüber hinaus stellte sich die Frage nach möglichst effizienten, geeigneten Methoden, wirksam auf moderne, performanzorientierte Sprachtests vorzubereiten. Die folgenden drei Thesen bildeten den Ausgangspunkt der Diskussion im Workshop, in dessen weiterem Verlauf Prüfungsaufgaben und praktische Beispiele aus dem Unterricht diskutiert wurden.

These 1:

Testformate können eine relevante Informationsquelle für Fragen der Curriculumserstellung und Unterrichtsplanung sein.

Die Testformate moderner Zertifikatstests versuchen, Zielkompetenzen in Form von Testaufgaben abzubilden. Insofern können Sie eine Informationsquelle für Fragen der Curriculumserstellung und Unterrichtsplanung sein. Bei neueren Zertifikatsprüfungen wird meist versucht, einen unmittelbaren Zusammenhang zwischen den Kompetenzbeschreibungen des europäischen Referenzrahmens für Sprachen und den einzelnen Testaufgaben des Sprachtests herzustellen. Folgerichtig werden die Tests auch den einzelnen Niveaustufen des Referenzrahmens zugeordnet, man kann also Zertifikatstests auf den Stufen A1 bis C2 ablegen.

Es muss allerdings bezweifelt werden, dass es den Zertifikatstests gelingt, die Deskriptoren die der Referenzrahmen für die jeweiligen Sprachniveaus vorgibt, in gültige Prüfungsverfahren zu übersetzen. Schon rein quantitativ erscheint es schwierig bis unmöglich, das Sprachniveau eines Lernenden mit Hilfe eines zwei- bis dreistündigen Tests so umfassend zu bestimmen, wie dies der Referenzrahmen vorsieht.

Darüber hinaus muss wohl auch der behauptete Zusammenhang zwischen einzelnen Testaufgaben und den Vorgaben des Referenzrahmens kritisch hinterfragt werden. Aufgaben, die vorgeben bestimmte Lesarten (z.B. globales, selektives, detailliertes Lesen) oder bestimmte Deskriptoren des Referenzrahmens zu überprüfen (z.B. «Kann kurze, einfache, persönliche Briefe verstehen», Lesen A2), erweisen sich oft als mehr oder weniger raffinierte Sprachrätsel, bei denen es vor allem darum geht, mit Hilfe von Wortschatz- und Grammatikkenntnissen möglichst geschickt Zusammenhänge zwischen den vorgegebenen Lösungsoptionen und dem Textinput herzustellen. Dazu geben Prüfungsinventare Redemittel, Wortschatz, Grammatikstrukturen, Themen und Textsorten für die jeweilige Prüfung vor (siehe. z.B. Perlmann-Balme/Kiefer 2004) Die Testersteller bewegen sich bei der Erstellung der Testaufgaben in diesem engen Rahmen. (siehe auch Frank 2012).

Nichtsdestotrotz können standardisierte Zertifikatstests über ihr jeweiliges Inventar und über das jeweilige Testformat Auskunft über relevante Kom-

petenzbereiche geben, die mit Hilfe des Tests abgeprüft werden sollen. Testinventare und konkrete Testaufgaben sind näher am Unterricht als die abstrakt formulierten Deskriptoren des Referenzrahmens und dadurch als Referenzquelle für Entscheidungen, die den Unterricht betreffen, oft wirksamer.

These 2:

Testen und Unterrichten sind funktional unterschiedliche Bereiche

Im Idealfall bilden Testaufgaben ein bestimmtes Sprachniveau valide ab, im Unterricht können sie aber nicht unmittelbar als Lernaufgaben eingesetzt werden, denn Testen und Unterrichten sind funktional unterschiedliche Bereiche.

Sprachtests haben die Aufgabe, das Sprachniveau eines Lernenden zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Lernerbiografie möglichst genau zu erheben. Dabei haben standardisierte Sprachtests die Gütekriterien der Validität, Objektivität und Reliabilität erfüllen. (Bachman/Palmer 1996) Diese Vorgaben schränken die Zahl der möglicher Aufgabentypen massiv ein. Die Kriterien der Reliabilität und Objektivität erfüllen beispielsweise vor allem geschlossene Aufgabenstellungen. Die Notwendigkeit, über Jahre hinaus dasselbe Testformat zu reproduzieren, schränkt den Spielraum bei der Entwicklung von Sprachtests weiter ein.

Im Sprachunterricht geht es um weit mehr als bloß darum, das Sprachniveau der Lernenden zu erheben. Im Sinne eines aufgabenorientierten Unterrichts geht es darum, die Lernenden mit Aufgaben zu konfrontieren, die es ihnen ermöglichen, möglichst schnell und effizient die Sprache zu lernen. (Krenn 2006) Dies geschieht dann, wenn es den Lernenden gelingt, relevante sprachliche Phänomene möglichst nachhaltig im Langzeitgedächtnis abzuspeichern, so dass diese bei Bedarf schnell und mühelos abrufbar sind.

Kriterien wie Reliabilität, Objektivität und Validität spielen dabei keine oder zumindest eine untergeordnete Rolle. Die Kriterien, die Lernaufgaben erfüllen müssen, um lernwirksam zu werden sind in der folgenden Grafik zusammengefasst.

Kriterien für lernwirksame Aufgaben

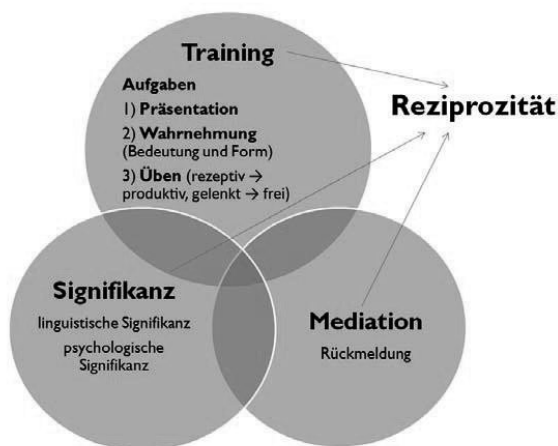


Abb 1

Da das Erlernen einer Fremdsprache zu einem großen Teil mit dem Erlernen von Fertigkeiten gleichzusetzen ist, müssen Lernaufgaben vor allem das Üben ermöglichen. Das bedeutet, dass Lernende im Rahmen von Lernaufgaben mit ausgewählten sprachlichen Phänomenen konfrontiert werden müssen, auf die sie ihre Aufmerksamkeit lenken und die sie in ihrer Struktur, Bedeutung und Funktion verstehen müssen. Davon ausgehend sollten die Lernenden in systematisch gestalteten Übungssequenzen dazu angeregt werden, diese Phänomene immer wieder zu wiederholen, wobei alle vier Sprachmodalitäten Berücksichtigung finden sollten. Für Testaufgaben ist Üben als Kriterium irrelevant.

Lernaufgaben müssen für die Lernenden in zweierlei Hinsicht signifikant sein. Einerseits muss der sprachliche Input, mit dem die Lernenden konfrontiert werden, hinsichtlich des zukünftigen Verwendungskontextes der Fremdsprache relevant sein. Diese linguistische Signifikanz muss an jede Zielgruppe angepasst werden, wobei der Referenzrahmen oder dessen Interpretation durch Inventare wie «Profile deutsch» (Glaboniat u.a. 2002) eine Bezugsquelle sein kann. Andererseits müssen Lernaufgaben im Hier und Jetzt des Unterrichts für die Lernenden bedeutsam sein. (siehe« Krenn 2010) Lernaufgaben sollten bei den Lernenden das Bedürfnis wecken, sprachliche Informationen zu verstehen und sich mitzuteilen. Wenn auf diese Art und Weise die Begegnung mit der Fremdsprache gelingt, kann auch sichergestellt werden, dass die sprachliche Information nachhaltig im Gedächtnis abgespeichert wird. In Zusammenhang mit dem Kriterium der psychologischen Signifikanz sind folgerichtig motivationale Aspekte bei der Erstellung von Aufgabenstellungen zu bedenken.

Ein drittes Kriterium, das für Lernaufgaben relevant erscheint, ist die Möglichkeit des Lernenden, relevante Rückmeldungen über seinen Lernprozess zu bekommen. Während Testaufgaben in Form von erreichten Punktzahlen mehr oder weniger den Erfolg oder das Scheitern an einer Aufgabe mani-

festieren, sollten Lernaufgaben darüber hinaus aufzeigen, in welchen Bereichen Lernende ihre Lernstrategien modifizieren sollten, um zu besseren Resultaten zu gelangen. Im Sinne Wygotskis geht es in der Folge darum, die Abfolge einzelner Lernaufgaben im Unterricht so zu planen, dass deren Schwierigkeitsgrad jeweils knapp über dem aktuellen Kompetenzniveau der Lernenden liegt. Nur dann ist effizientes Lernen möglich. Alle drei beschriebenen Kriterien führen dazu, dass zwischen Lehrperson und Lernenden Einverständnis über Lernziele und Methoden hergestellt werden kann (Reziprozität) und damit die Grundbedingung für erfolgreiches Lernen erfüllt ist.

Aus den hier angedeuteten funktionalen Unterschieden von Test- und Lernaufgaben lässt sich unschwer ableiten, dass Testaufgaben im Unterricht kein Ersatz für gut ausgearbeitete Lernaufgaben sein können. «Teaching to the Test» im einleitend beschriebenen Sinn kann daher nur die Funktion haben, auf das Testformat vorzubereiten und Lösungsstrategien zu trainieren, die ein möglichst gutes Ergebnis beim Test gewährleisten, sie können aber kaum effizientes Fremdsprachenlernen gewährleisten.

These 3: Tests können helfen, Fragen nach den Inhalten des Sprachunterrichts zu konkretisieren. Dazu müssen sie hinsichtlich ihrer Aussagekraft für bestimmte Curriculumsentscheidungen und Unterrichtsverfahren kritisch analysiert werden. Für Fragen nach dem Wie des Lehrens und Lernens müssen aber die Erkenntnisse aus entsprechenden Bezugsdisziplinen berücksichtigt werden.

Wenn es wenig sinnvoll erscheint, Testaufgaben als Lernaufgaben einzusetzen, dann müssten Zertifikatstests kritisch hinsichtlich ihrer Aussagekraft für bestimmte Curriculumsentscheidungen und Unterrichtsverfahren analysiert und interpretiert werden. Im Workshop wurde dies andeutungsweise versucht, indem in Gruppenarbeit die Testformate bzw. einzelne Testaufgaben hinsichtlich der Anforderungen an die sprachliche Kompetenz der Lernenden untersucht wurden.

C.

Die Arbeitsgruppen untersuchten im Workshop Testaufgaben zur Start II-Prüfung des Goetheinstituts (A2) und zur Zertifikatsprüfung (B1), und kamen dabei zu folgenden Ergebnissen:

1. Die Testaufgaben stellen hohe Anforderungen an die strategische Kompetenz der Lernenden. Es müssen Aufgaben gelöst werden, bei denen unterschiedliche Informationen verarbeitet und verknüpft werden müssen, um zu einer stimmigen Lösung zu kommen. Den Lernenden bleibt dabei wenig Zeit, im Gedächtnis nach der Bedeutung von Wörtern oder Strukturen zu suchen, es bleibt auch kaum Zeit für den Einsatz von

Kompensationsstrategien. Sprachkenntnisse müssen deshalb möglichst automatisiert sein, um genügend Kapazität im Arbeitsgedächtnis für die Lösung der Aufgaben zu haben.

Mögliche Konsequenzen für den Unterricht («Backwascheffekt»): Für den Unterricht bedeutet dies, dass relevanter Wortschatz und relevante Strukturen so intensiv geübt werden müssen, dass sie bei der Prüfung möglichst automatisiert zur Verfügung stehen. Gleichzeitig sollten im Unterricht Aufgabenstellungen eingesetzt werden, die auch strategische Lösungskompetenz erfordert. Aufgaben, die von den Lernenden Denkleistungen erfordern, oder mitteilungsbezogene Kommunikationsprozesse initiieren, bei denen gleichzeitig relevanter Wortschatz und Strukturen geübt werden, erscheinen besonders zielführend.

2. Die Inventare zu den Prüfungen bieten eine gute Basis, um den für die Prüfung relevanten Wortschatz und relevante Strukturen zu identifizieren. Bei allen untersuchten Testaufgaben enthielten zwar die Lese- und Hörtexte teilweise Wortschatz, der über die in den Inventaren aufgelisteten Einträge hinausging, die Aufgaben waren aber alle mit dem angegebenen Basiswortschatz (Inventarliste für die A2 Prüfung bzw. Zertifikatswortschatz) lösbar. Um die Sprachrätsel der jeweiligen Prüfungen erfolgreich lösen zu können, wäre es deshalb notwendig, sich im Unterricht auf die Vermittlung der in den Inventarlisten angegebenen Redemittel, Lexeme und Strukturen zu konzentrieren. Angesichts des Umfangs der Wortlisten (der Zertifikatswortschatz umfasst ca. 3500 Einträge) stellt dies eine große Herausforderung an den Unterricht dar. Umgelegt auf 400 Unterrichtseinheiten (das Goethe Institut empfiehlt als Vorbereitung auf die B1-Prüfung 400-600 Unterrichtseinheiten) würde das bedeuten, in jeder Unterrichtseinheit zehn neue Lexeme zu präsentieren, die semantisiert, eingeübt und in der Folge intensiv wiederholt werden müssten. Ähnliches gilt für die Erarbeitung der in den Inventaren aufgelisteten Strukturen und Redemittel. Ziel des Unterrichts müsste eine Fokussierung auf das für die Prüfung essenzielle Sprachmaterial sein, konsequenterweise müssten Aktivitäten, bei denen Wortschatz und Strukturen thematisiert werden, die nicht in den Inventaren vorgegeben werden, vernachlässigt werden.
3. Um die Lernwirksamkeit der Aufgaben zu erhöhen, sind vor allem jene Erkenntnisse relevanter Bezugswissenschaften zu berücksichtigen, die es wahrscheinlich erscheinen lassen, dass sprachliche Information nachhaltig im Gedächtnis gespeichert wird. Im Workshop wurden dazu Aufgaben erprobt, die versuchen, Erkenntnisse der Gehirnforschung, Motivationsforschung und Intelligenzforschung zu berücksichtigen.

D.

Die Ergebnisse des Workshops zeigen, dass «Teaching to the Test» als unmittelbare Prüfungsvorbereitung durchaus Platz im Unterricht haben kann. Darüber hinaus erscheint es aber notwendig, vor allem wirksame Lernaufgaben einzusetzen. Sie sollten es möglich machen, die in den Testinventaren vorgegebenen sprachlichen Phänomene so einzuüben, dass sie bei der Prüfung automatisiert zur Anwendung kommen können. Für den Unterricht bedeutet dies eine stärkere Ausrichtung an den Inventaren der Sprachtests. Dies mag auf den ersten Blick als Einschränkung der Möglichkeiten erscheinen. Allerdings verlieren «Teaching to the Test»-Verfahren an Bedeutung, was mehr Flexibilität im Sinne eines stärker an den Notwendigkeiten des Sprachenlernens orientierten Unterrichts bedeutet.

Angesichts immer knapper werdender Unterrichtszeit müsste an Prüfungsersteller appelliert werden, die «Backwashvalidität» ihrer Prüfungen zu überdenken. Die im Referenzrahmen beschriebenen Sprachkompetenzen, die die Prüfungen abbilden, sind wichtige sekundäre Leitlinien für die Arbeit im Unterricht. Im Vordergrund stehen aber Wortlisten und Grammatikphänomene, die beherrscht werden müssen, um am raffinierten Sprachspiel einer Zertifikatsprüfung erfolgreich teilnehmen zu können. Als ein solches Sprachspiel sollten standardisierte Tests konsequenterweise auch präsentiert werden und erst in zweiter Linie als Umsetzung der Forderungen des Referenzrahmens.

C2 Kannst du das?

„Manuela Winkler aus Deutschland kann Einrad fahren.“

a Partnerarbeit. Verwendet die Wörter im Kasten und findet zwei neue Fragen.

Kannst du Gitarre spielen?

♦ Ja, das kann ich. / ♦ Ja, aber nicht sehr gut. /
♦ Nein, das kann ich nicht.

♦ schwimmen ♦ einen Handstand machen ♦
♦ Gitarre spielen ♦ schnell rechnen ♦
♦ singen ♦ Einrad fahren ♦ kochen ♦ ...

können
ich **kann**
du **kannst**
er, es, sie, man **kann**

wir **können**
ihr **könnt**
sie **können**

 kochen

b Gruppenarbeit. Macht eine Klassenstatistik und berichtet in der Klasse.

Gitarre spielen	4
Einen Handstand machen ...	0

... können Gitarre spielen.

Nur Markus kann ...

... können einen Handstand machen.

Niemand kann ...

0 Personen = niemand

Abb. 2:

Beispiel einer Lernaufgabe, bei der - ausgehend von einem Textzitat - die Konjugation von *können* im Rahmen eines kommunikativen Drills geübt wird. Der mitteilungsbezogene Aspekt der Aufgabe soll die psychologische Signifikanz erhöhen.

(Aus: Krenn/Puchta 2008: 62)

Literatur

- Bachman, L.F. /Palmer, A.S. (1996): *Language Testing in Practice. Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: OUP.
- Dinsel, Sabine/Reimann, Monika (2000): *Fit fürs Zertifikat Deutsch*. Ismaning: Hueber.
- Glaboniat u.a. (2002): *Profile deutsch*. München: Langenscheidt.
- Frank, Gudrun (2012): *Auf den Wortschatz kommt es an! Zur Bedeutung von Wortschatzkenntnissen für das Lösen der Leseverstehensaufgaben des Zertifikats Deutsch B1*. Masterarbeit an der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Helbig, Gerhard u.a. (Hrsg) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Band. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Kiefer, Peter/Perlmann-Balme (2004): *Start Deutsch. Deutschprüfungen für Erwachsene. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Ismaning: Goethe Institut.
- Krenn, Wilfried (2006): *Der aufgabenorientierte Ansatz als neue «Designmethode» der Fremdsprachendidaktik*, in: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (eds.) *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 10/2006*, Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag 13-28.
- Krenn, Wilfried / Puchta, Herbert (2008): *Idee*, Band 1. Ismaning: Hueber.
- Krenn, Wilfried (2010): *Von Wundern, Helden und extremen Erfahrungen. Linguistische und psychologische Signifikanz von Aufgabenstellungen*. In: *Babylonia, Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, Nr. 3/2010, 17-23.

Grammatiktests? – Ja, aber auf das Wie kommt es an! Ein Plädoyer für kommunikative Grammatiktests

Lehrkräfte erstellen selbst mehr oder weniger häufig Lernfortschrittstests für ihre Lernenden. Dabei stehen die Lückentests gespickt mit Aufgaben zu grammatischen Strukturen hoch im Kurs. Für Schülerinnen und Schüler, die sich der Mühe unterziehen, Deutsch zu lernen, wird die emotional so wichtige Leistungsmessung zur «Lückenerfahrung». Dass es auch anders geht, zeigt dieser Beitrag.

Grammatiktests erfreuen sich noch großer Beliebtheit, nicht unbedingt zur Freude der Lernenden. Sie sind, verglichen mit Tests zum Lese- und Hörverstehen, vermeintlich leicht zu produzieren, zumindest wenn es um das Abprüfen reiner Formen geht. Dabei wissen wir nicht erst seit dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*, dass es beim Spracherwerb darum geht, in der fremden Sprache angemessen zu kommunizieren, d.h. in einer bestimmten Situation mit einem bestimmten Kommunikationspartner die sprachlichen Mittel zu wählen, die zum Gelingen der Kommunikation führen. Die formale Korrektheit ist allenfalls ein untergeordnetes Lernziel. Mittlerweile verzichten daher auch bekannte Prüfungen wie das *Zertifikat Deutsch* weitgehend auf das Prüfen von Strukturen. Wenn es in einem modernen Sprachunterricht letztlich um die Vermittlung rezeptiver und produktiver Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) geht, warum sollte man sich dann nicht auch auf das Testen dieser Fertigkeiten beschränken und hier auf grammatische Strukturen verzichten?

Kenntnisse über die Verwendung sprachlicher Strukturen tragen zu einer selbstständigen Sprachverwendung bei, indem man von in Unterrichtsmaterialien vorgegebenen Redemitteln unabhängig wird. Sie erleichtern das Variieren von Äußerungen und erleichtern das Verstehen, wenn ein Sprecher mal nicht so spricht wie im Lehrbuch. Sicherheit im Anwenden von Strukturen kann zum souveränen Umgang mit der Zielsprache beitragen, zu einem «Ich traue mich, etwas zu sagen». Das gilt umso mehr für kommunikativ relevante Strukturen, die für bestimmte Ausgangssprachen schwierig sind oder zu Interferenzfehlern führen. In diesem Bereich kann die Fokussierung auf solche, immer wieder auftretenden Fehlerstrukturen, zu schnellen Lernerfolgen und zu einer überproportionalen Steigerung der kommunikativen Kompetenz führen (siehe den Abschnitt «Aus Fehlern wird man klug»). Dass es in moderneren Prüfungen keine «Grammatik» mehr gibt, stimmt nur auf den ersten Blick. Lernertexte werden auch nach sprachlichen Kriterien bewertet. Im Laufe der Prüfungsvorbereitung können sinnvolle Grammatiktests, die den Lernenden (und Lehrenden) den Sprachstand zeigen, zum Erfolg beitragen und die Prüfungsangst verringern helfen.

Im Folgenden geht es um grundsätzliche Überlegungen zum Testen der Kommunikationsfähigkeit mit dem Fokus auf Strukturen. Hinweise dazu finden Sie z.B. in der Fernstudieneinheit *Probleme der Leistungsmessung* (Bolton 1996: 117 ff.)

Kenntnisse über sprachliche Strukturen machen die Lernenden unabhängiger von in Unterrichtsmaterialien vorgegebenen Redemitteln.

Grammatiktests als Kommunikationstests

Tests sollten vor allem dazu dienen, den Lehrenden und Lernenden zu zeigen, wie weit sie beim Lernen gekommen sind, wie groß der Lernerfolg ist. D.h. ein Test sollte ein Instrument der Motivation sein, nicht der Demotivation. Grammatiktests, die sich darauf beschränken, endlose Aufgaben zu sprachlichen Formen lösen zu lassen, sind zwar einfach zu erstellen, tragen aber wenig dazu bei, Menschen zu motivieren, Deutsch zu lernen. Ihr Ziel ist doch, sich auf Deutsch verständigen, ausdrücken zu können, und dazu kann die Grammatik einen Beitrag leisten. Die Frage lautet also weniger «Brauchen wir Grammatiktests?», sondern eher «Wie unterstütze ich die Lernenden bei ihrem Spracherwerb?»

Ein Test sollte ein Instrument der Motivation sein, nicht der Demotivation.

Die Grammatik kann nichts dafür

In Berlin, unweit des Roten Rathauses, steht das Marx-Engels-Denkmal. Nach dem Ende des DDR-Sozialismus stand darauf geschrieben: «Wir konnten nichts dafür.» Die deutsche Grammatik kann nichts dafür, was man mit ihr macht, welchem Modell sie unterworfen ist oder wie sie unterrichtet wird. Dadurch, dass der deutschen Grammatik die lateinische Schulgrammatik übergestülpt wurde, sind in erster Linie Formen und Tabellen ins Blickfeld gerückt. Diese Sprachbetrachtung nimmt allerdings keinerlei Rücksicht auf die kommunikative Relevanz und Funktion, die niveaustufenabhängige Frequenz und die Lernbarkeit und Behaltbarkeit der Formen. Dazu zwei Beispiele:

Der Genitiv

Traditionell listen Grammatiken den Genitiv als «zweiten Fall» nach Nominativ und vor Dativ und Akkusativ, stellen das Präteritum vor das Perfekt und setzen «Futur» und «Zukunft» auf eine Ebene. Dies alles basiert auf einer rein formalen Sprachbetrachtung ohne Rücksicht auf kommunikative Aspekte, auf die Funktion, auf die Lernbarkeit, auf Frequenz und Progression. Berücksichtigt man diese Aspekte, ergeben sich ganz andere Prioritäten. Nach Frequenz und Progression heißt die Reihenfolge «Akkusativ vor

Genitiv»: Die meisten deutschen Verben bilden Sätze mit dem Nominativ und dem Akkusativ. Den Genitiv gibt es bei den Verben (fast) nicht; bei den Präpositionen selten und als Attribut manchmal, kann aber in der Alltagssprache durch «von + Dativ» ersetzt werden. Erleichternd kommt hinzu, dass die Nominativ- und die Akkusativ-Formen fast identisch sind, was der Lernbarkeit zugutekommt.

Die Tempora

Einen ähnlichen Befund gibt es im Anfängerbereich für die Tempora. Zukunft drückt man im Deutschen neutral mit Präsens und einer Zeitangabe aus – das Futur enthält eine zusätzlich modale Bedeutung. Und das Perfekt ist die hochfrequente Zeitform für den Ausdruck der Vergangenheit, während das Präteritum eher in den Bereich der Zeitungssprache und der Literatur gehört. Nach der Brauchbarkeit heißt die Reihenfolge also: Im Unterricht kommen wir sehr lange ohne das Futur (*werden* + Infinitiv) aus und Perfekt kommt vor Präteritum.

Kommunikative Deutschlehrwerke berücksichtigen das seit langem, und auch einige (jüngere) Grammatiken Deutsch als Fremdsprache gehen diesen Weg.

Nicht die Form, der Kontext macht's

Viel entscheidender als der formale Aspekt ist, dass die Grammatik die sprachlichen Mittel zur Verfügung stellt, mit denen Kommunikation gelingen kann. Was in einer Situation passt, kann in einer anderen unpassend sein.

Stellen Sie sich vor, in welcher Situation Sie die eine oder andere Form (nicht) verwenden würden.

- (1) *Ich hätte gern einen Kaffee.*
- (2) *Einen Kaffee, bitte!*
- (3) *Könnte ich bitte einen Kaffee haben?*
- (4) *Hätten Sie vielleicht die Güte, mir jetzt einen Kaffee zu bringen?*
- (5) *Bringst du mir mal einen Kaffee, Schatzi?*
- (6) *Bring mir doch mal einen Kaffee, Schatzi.*
- (7) *Würdest du mir jetzt bitte einen Kaffee bringen, Schatzi!*

Für Aufforderungen wie «Bitte um eine Tasse Kaffee» stellt uns die Sprache (die Grammatik!) verschiedene Mittel zur Verfügung, z.B. Imperativ, Frageform, Redepartikel (*doch, mal*) und Konjunktiv II. Die Sätze (1) bis (4) passen eher in «Sie-Situationen», in einem Café, (5) bis (7) eher in ein familiäres Umfeld. Der «Höflich-Macher» Konjunktiv II hat nicht in allen Sätzen diese Funktion. Generell ist er in «Sie-Situationen», wo es eine persönliche Distanz gibt, frequenter als in «du-Situationen». Und in den Sätzen (4) und (7) ist der Konjunktiv II gerade kein Mittel der Höflichkeit mehr: Aus diesen Sätzen spricht eine drohende Ungeduld.

Das heißt für Grammatiktests, dass das, was ich testen möchte, in sinnvolle Kontexte eingebettet sein muss. An die Stelle von Aufgabestellungen wie «Bilden Sie den Konjunktiv II» oder «Setzen Sie die Sätze in den Imperativ» sollten kleine Situationsbeschreibungen treten wie:

- Sie sind bei guten Freunden zum Essen eingeladen und möchten noch ein Glas Wein.
- Sie sind in einem guten Restaurant und bitten um die Speisekarte.
- Sie sind bei den Schwiegereltern eingeladen und möchten noch eine Tasse Kaffee.

Unabhängig von der Testform (ob Lücke oder Transformation, ob Multiple Choice oder eigenständiges Formulieren): Man sollte immer nach kommunikativen Kriterien testen. Die Lernenden sollen zeigen, dass sie sich in einer bestimmten Situation angemessen ausdrücken können und dabei in der Lage sind, das passende grammatische Mittel auszuwählen. Die Testbeispiele sollten daher immer aus kleineren (oder größeren) Kontexten stammen, seien es kommunikative Situationen wie «sich begrüßen», «nach dem Weg fragen» oder «um etwas bitten», seien es Texte oder Textauschnitte. Weitere Beispiele finden Sie in der Fernstudieneinheit <Testen und Prüfen in der Grundstufe> (Albers/Bolton 1995: 93 ff.).

Die Lernenden sollen zeigen, dass sie sich in einer bestimmten Situation angemessen ausdrücken können und dabei in der Lage sind, das passende grammatische Mittel auszuwählen.

Dennoch kann es auch Sinn machen, grammatische Formen zu üben und zu testen, wenn sie kommunikativ relevant sind oder wenn deren Beherrschung zu einer größeren Sicherheit und Souveränität im Umgang mit der Sprache führt, ähnlich wie man schwierige Musikpassagen auch mal isoliert üben muss, wenn man ein Musikstück auf einem Instrument spielen können möchte. Was schwierig ist, kann sowohl muttersprachenabhängig sein als auch mit individuellen Lernschwierigkeiten zusammenhängen. Kommunikativ relevant sind solche Formen, die zum Gelingen der Kommunikation beitragen, wie z.B. die Indikativ- und Konjunktiv-Formen der Grundverben, wo die Verwechslung von Formen wie «konnte» und «könnte» zu Missverständnissen führen kann:

(8) *Ich konnte das nicht machen.*

(9) *Ich könnte das nicht machen.*

Damit kein falscher Eindruck entsteht: Mit «Verständlichkeit» meine ich nicht nur, dass man «verstanden» wird, das wird man auch in Äußerungen wie «Du jetzt Hause komme!» Mit Verständlichkeit meine ich, dass man sich in der Zielsprache wohl fühlt, und dass man vom Kommunikationspartner sprachlich ernst genommen wird. Das zeigt sich beispielsweise bei der Wortstellung, wo besonders im Bereich geschriebener Texte durch Korrektheit ein höheres Maß an müheloser Lesbarkeit erreicht werden kann. Dazu gehört übrigens auch die richtige Setzung von Kommas: Häu-

fige Zeichensetzungsfelder behindern die Verständlichkeit. Ich würde sogar behaupten, dass die Gefahr besteht, dass Schülerarbeiten inhaltlich schlechter bewertet werden, wenn Wortstellung und Kommas nicht stimmen, weil Korrektoren es subjektiv schwerer haben, die geäußerten Gedanken nachzuvollziehen. Hier lohnt sich also ein höherer Übungsaufwand, der auch getestet werden sollte. Anders sieht es im Bereich der Deklination aus: Fehler bei Adjektivendungen oder Singular/Plural sind schwer in den Griff zu bekommen, führen aber in der Regel nicht zu Missverständnissen und werden als eher marginal wahrgenommen. Zwar kann und sollte man nicht darauf verzichten, sie zu lernen, aber sie sollten in Grammatiktests weder dominieren noch zu schlechten Gesamtergebnissen führen. Gerade in diesem Bereich braucht es eine hohe Fehlertoleranz.

Fehler bei Adjektivendungen oder Singular/Plural sind schwer in den Griff zu bekommen, führen aber in der Regel nicht zu Missverständnissen. Sie sollten in Grammatiktests nicht dominieren.

«Rezeption vor Produktion» – auch bei Grammatiktests

Nicht nur in der Fremdsprache sind unsere rezeptiven Fertigkeiten stärker ausgeprägt als unsere produktiven. Auch in der Muttersprache verstehen wir viel mehr beim Lesen oder Hören als wir zu schreiben oder zu sprechen in der Lage sind. Dieser Tatsache haben auch Grammatiktests Rechnung zu tragen. Es gibt Formen, die man aktiv beherrschen muss und es gibt Formen, die man «nur» verstehen muss. Das ist natürlich in Abhängigkeit der Niveaustufe und des Spracherwerbs zu sehen.

In neuen Curricula und Niveaubeschreibungen wird das mittlerweile auch berücksichtigt. So führt der Katalog der *Start*-Prüfungen auf den Stufen A1/A2 auf Stufe A2 für den Ausdruck von Zeit Listen von Verben auf, die in den Zeitformen Perfekt und Präteritum aktiv zu beherrschen bzw. passiv zu verstehen sind. Und so ist auch der Konjunktiv I als ein Mittel der Redewiedergabe aus dem Kanon der Grundstufe verschwunden, und das völlig zu Recht. Die Konjunktivformen dienen der Nachrichtensprache zur platzökonomischen Kennzeichnung eines Sprecherwechsels und eignen sich nicht dazu, Lernende mit Formenübungen zu überhäufen. Leider gibt es heute immer noch Sprachwettbewerbe und Sprachenolympiaden, in denen die aktive Beherrschung der Konjunktiv I-Formen zur Trennung von Spreu und Weizen eingesetzt wird. Wenn man nicht gerade Juristen oder Journalisten unterrichtet, die diese Formen brauchen, um sich professionell auszudrücken, ist ein rezeptives Verständnis völlig ausreichend.

Wenn das Lernziel ist, den Sprecherwechsel in Nachrichtentexten zu erkennen, ist es sinnvoll, einen solchen Text auszugeben mit folgenden, alternativen Aufgabestellungen:

- a) Lesen Sie den Text. Wo berichtet die Zeitung, wo zitiert sie eine andere Person? Unterstreichen Sie die Teile, wo eine andere Person zitiert wird.
- b) Setzen Sie die unterstrichenen Teile in die direkte Rede.

Die richtige Wahl des sprachlichen Mittels trägt zum Gelingen der Kommunikation bei, die richtige Form lediglich zur Korrektheit der Äußerung.

Komplexe Äußerungen verstehen – durch Vereinfachung

Aus dem oben Gesagten ergibt sich auch, dass man die Aufgaben so stellt, dass komplexere Strukturen in einfachere aufgelöst werden müssen, die die Lernenden bereits aktiv beherrschen. Die Aufgabe wäre also: «Sag's einfacher, in verständlicher Sprache.» Das betrifft z.B. komplexe Nominalstrukturen und den Bereich der Attribution.

(11) Eine in schwarz gekleidete Person betrat den Saal.

(12) Beim Verlassen des Gebäudes bitte die Türe schließen.

Mögliche Fragestellungen wären hier:

(11a) Wie sah die Person aus? Antwort: Sie war schwarz gekleidet. / Sie trug schwarze Kleider. / Sie hatte schwarze Kleider an.

(12a) Wann soll man die Türe schließen? Antwort: Wenn man das Gebäude verlässt. / Wenn man aus dem Gebäude geht.

Die Beispiele zeigen, dass es bei dieser Art des Abprüfens rezeptiver Fertigkeiten nicht darum geht, wortwörtliche Transformationen zu erzeugen, sondern dass die Lernenden auf der Basis ihrer Sprachkenntnisse das Verstehen komplexer Strukturen dokumentieren können. Erst wenn – auf einer höheren Niveaustufe – solche Strukturen aktiv beherrscht werden müssen, ist auch das Abprüfen dieser Strukturen sinnvoll.

Form nach Funktion, nicht umgekehrt

Wir haben wiederholt gesehen: Die richtige Wahl des sprachlichen Mittels trägt zum Gelingen der Kommunikation bei, die richtige Form lediglich zur Korrektheit der Äußerung.

Beim Ausdruck lokaler Orientierung z.B. kommt es in erster Linie auf die Wahl der richtigen Präposition an, der Kasus ist zweitrangig:

(13) Ich sitze an das Schreibtisch.

(14) Ich sitze vor dem Schreibtisch

Wenn die Situation «arbeiten» ist, ist Beispiel (13) inhaltlich richtig, aber formal falsch, während Beispiel (14) formal richtig, inhaltlich aber falsch ist.

Bei der Bewertung wären in Beispiel (13) Punkte zu vergeben, in Beispiel (14) nicht.

Auch der Stil sollte stimmen

Die Aufgaben müssen so gestellt sein, dass der Stil stimmt. Beliebte Transformationsübungen wie «Setzen Sie die Sätze ins Präteritum / ins Perfekt.» Da sollten aber auch die Kontexte passen.

(15a) *Wir haben gestern einen schönen Ausflug gemacht.*

(15b) *Wir machten gestern einen schönen Ausflug.*

Bei den Beispielen (15) handelt es sich um eine Situation aus der mündlichen Alltagskommunikation, wo man die Vergangenheit vorwiegend mit dem Perfekt ausdrückt. Insofern wirkt das Präteritum in (15b) stilistisch nicht angemessen. Anders in den Beispielen (16) und (17):

(16a) *Herr und Frau Müller haben jeden Sonntag einen schönen Ausflug gemacht.*

(16b) *Herr und Frau Müller machten jeden Sonntag einen schönen Ausflug.*

(17a) *Das milde Herbstwetter hat am gestrigen Sonntag zahlreiche Menschen zu einem Ausflug auf die Bundesgartenschau veranlasst.*

(17b) *Das milde Herbstwetter veranlasste am gestrigen Sonntag zahlreiche Menschen zu einem Ausflug auf die Bundesgartenschau.*

Bereits die Verwendung der dritten Person in (16) erhöht die Angemessenheit von (16b), den man sich als Auszug aus einer schriftlichen Erzählung gut im Präteritum vorstellen kann. Umso mehr (17b) als Beispiel aus der Mediensprache, wo das vorherrschende Vergangenheitsstempus das Präteritum ist. Die Beispiele sollen hier nur auf das Problem der stilistischen und kontextuellen Angemessenheit von Beispielsätzen in Tests hinweisen und sind keine differenzierte Darstellung des Ausdrucks von Zeit im Deutschen.

Unter funktionalen Kriterien hätte hier die Fähigkeit, Texte in die Vergangenheit zu setzen, Vorrang vor der Bewertung der Unterscheidung von Präteritum und Perfekt. Wenn in Transformationstests ein Aktiv-Satz in einen Passiv-Satz umgewandelt werden muss (was nach dem bereits Gesagten allerdings nicht die Aufgabenstellung sein sollte), ist das Tempus nicht entscheidend.

Bitte setzen Sie Satz 18 ins Passiv:

(18) *An diesem Projekt hat man mehrere Jahre gearbeitet.*
(Ausgangssatz)

(19a) *An diesem Projekt wurde mehrere Jahre gearbeitet. (Lösung 1)*

(19b) *An diesem Projekt ist mehrere Jahre gearbeitet worden. (Lös. 2)*

Der Ausgangssatz (18) steht im Perfekt. Die bessere Lösung allerdings ist Passiv mit Präteritum (19a), denn das Präteritum ist im Passiv sowohl die frequentere als auch die stilistisch angemessenere Form. Aber egal ob Präteritum oder Perfekt: Entscheidend ist die Zeitstufe (Vergangenheit). Bei der Evaluation sollten beide Formen als richtig bewertet werden.

Aus Fehlern wird man klug

Fehler gehören zum Lernen. Wichtig ist ein sinnvoller Umgang mit kommunikativ relevanten Fehlern, besonders mit denen, die durch unterschiedliche Strukturen in Muttersprache und Fremdsprache oder aus individuellen Lernschwierigkeiten entstehen. Wenn man etwas Neues lernt, lernt man auch gleichzeitig die Unterschiede zum Gewohnten.

Ich liste hier einige typische Fehlerstrukturen bei englischsprachigen Deutschlernenden auf:

- (20) **Hier muss man nicht rauchen. (Modalverb: Hier darf man nicht rauchen.)*
- (21) **Ich fahre nach Hause morgen. (Wortstellung: Ich fahre morgen nach Hause.)*
- (22) **Was nimmst du für Frühstück? (Präposition: Was nimmst du zum Frühstück?)*
- (23) **In der Schule habe ich Deutsch studiert für drei Jahre. (Wortstellung, Verb, Präposition: In der Schule habe ich drei Jahre Deutsch gelernt.)*

Solche Fehler entstehen durch direkte Interferenzen der englischen und deutschen Sprache. «Typische» Fehler dieser Art sind durchaus frequent, in ihrer Anzahl jedoch begrenzt. Das bedeutet, man kann sie sammeln, man kann sie katalogisieren und man kann gezielte Übungen bzw. Tests dazu entwerfen, mit deren Hilfe man diese Fehler «in den Griff bekommt». Auf diese Weise kann man zeitökonomisch zu einer erheblichen Verbesserung der Sprachkompetenz beitragen. Andererseits braucht es aber eine höhere Fehlertoleranz an den Stellen, wo das Deutsche kompliziert ist, vor allem da, wo die grammatischen Formen einem Dickicht gleichen. Sprachliche Kompetenz sollte jedoch nicht daran gemessen werden, wie perfekt ein Lerner Formalia wie beispielsweise die Adjektivendungen (bei denen auch Muttersprachler bisweilen ihre Not haben) beherrscht.

Sprachliche Kommunikation sollte nicht daran gemessen werden, wie perfekt ein Lerner Formalia wie beispielsweise die Adjektivendungen beherrscht.

Kleine Checkliste zum Erstellen von Grammatiktests:

- Was waren die Lernziele im Unterricht? Lernziele sind kommunikativ orientiert, nicht formal, also z.B. «Wie fordere ich jemanden auf, etwas zu tun», aber nicht «Imperativ».
- Hängt der Test mit den im Unterricht behandelten Lernzielen zusammen?
- Passen die Testformen zu den Lernzielen?
- Passen die Testformen zu den produktiven und rezeptiven Lernzielen?
- Sind die Aufgaben dazu geeignet, den Lernenden zu helfen, ihre Sprachkompetenz zu verbessern?
- Sind die Beispiele im Test sinnvoll kontextualisiert und kommunikativ und stilistisch angemessen?
- Kommen sprachlich angemessene Lösungen heraus?
- Wenn Formen getestet werden: Stehen diese in einem angemessenen Verhältnis zu den übrigen, kommunikativ orientierten Aufgaben?
- Handelt es sich um Formen, deren Beherrschung zu einer verständlicheren Kommunikation führt?
- Sind typische Fehlerstrukturen und Hauptschwierigkeiten angemessen berücksichtigt?
- Führt der Test zu einer angemessenen, fairen Aussage über den Leistungsstand?
- Trägt der Test dazu bei, die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu verbessern?
- Motiviert der Test die Lernenden zum Weiterlernen? Unterstützt er sie dabei?
- Ist die Evaluation an kommunikativen Kriterien orientiert? (Beispielsweise geringe Abzüge für Fehler in der Morphosyntax, größere Abzüge für Fehler bei der richtigen Verwendung von Modalverben, Präpositionen, Konjunktionen und bei groben Wortstellungsfehlern.)

Literatur

- Albers, Hans-Georg/ Bolton, Sibylle (1995): Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen. Fernstudieneinheit 7. Berlin/München u.a.: Langenscheidt/Goethe-Institut, München.
- Bolton, Sibylle (1996): Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe. Fernstudieneinheit 10. Berlin/München u.a.: Langenscheidt/Goethe-Institut, München.
- Goethe-Institut/WBT Weiterbildungstestsysteme (2004): Start Deutsch, Deutschprüfungen für Erwachsene, A1-A2, Prüfungsziele, Testbeschreibung. München. Bezugsadresse: Goethe-Institut. Bestellungen, Postfach 19 04 19, D-80604 München.

Der Artikel von Andreas Tomaszewski ist zuerst erschienen in: Fremdsprache Deutsch, Heft 34, 2006, 51-57. Wir danken dem Hueber Verlag für die Genehmigung zum Abdruck.
Das ganze Heft FD 34 zum Thema «Kompetenzen testen, prüfen, zertifizieren» kann bestellt werden: <http://www.fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-34-2006/ausgabe.html>

Hörverstehen – verstehen und unterstützen

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Rolle des verstehenden Hörens für Kommunikation und Spracherwerb, er geht auf Schwierigkeiten bei der Vermittlung dieser Fertigkeit ein und erläutert das Zusammenspiel verschiedener Teilprozesse beim Hörverstehen. Abschliessend werden einige Übungs- und Arbeitsformen aufgezeigt, die sich zur Diagnose, Bewusstmachung und Förderung einzelner Bereiche eignen.

Die Rolle des verstehenden Hörens für die Kommunikation und im Spracherwerb

Die Fähigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, ist eine wichtige Voraussetzung für dialogisches Sprechen. Es ist zwar schön, wenn man in der Zielsprache nach dem Weg fragen kann, aber ärgerlich, wenn man zum Verstehen der Antwort auf die Interpretation von Gesten, Skizzen oder einer Lingua franca wie Englisch zurückgeworfen wird. Die Entwicklung und Förderung der Hörfertigkeit sollte also für jeden Unterricht, der sich Kommunikationsfähigkeit auf die Fahne schreibt, ein vorrangiges Ziel sein.

Auch für den Spracherwerb selbst ist die Fertigkeit, mündliche Äusserungen in der Zielsprache zu verstehen, sehr wichtig. Sie befähigt die Lernenden, am Unterrichtsgeschehen teilnehmen zu können und dabei zu lernen, indem sie zum Beispiel Anweisungen oder Erklärungen der Lehrperson verstehen oder in der Zielsprache mit anderen Lernenden interagieren. Innerhalb einer Lerngruppe findet man aber oft sowohl Lernende, die scheinbar mühelos immer mehr verstehen, als auch solche, die überhaupt nicht voranzukommen scheinen. Diese Heterogenität ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass die Hörfertigkeit selten als Einstufungskriterium herangezogen wird. Sie kann negative Auswirkungen haben, denn in einem Unterricht, der hauptsächlich in der Zielsprache stattfindet, verringern sich die allgemeinen Lernerfolgchancen von Lernenden mit schwachentwickelten Hörverstehenskompetenzen (Field 2008: 3f.).

Eine gut entwickelte Hörverstehenskompetenz eröffnet den Lernenden hingegen die Möglichkeit, nicht nur vom Unterrichtsgeschehen zu profitieren, sondern auch selbständig ausserhalb des Kurses weiter zu lernen und zielsprachlichen Input für ihren Spracherwerb zu nutzen (vgl. Field 2008: 5, Vandergrift 2007: 191). Dazu müssen sie über die nötigen Fertigkeiten und Strategien verfügen, um auch Input zu bewältigen, der nicht vorentlastet und didaktisiert wurde und sich ihrer Stärken und Schwächen genügend bewusst sein, um sich selbständig weiterzuentwickeln.

Hörverstehen als schwierig zu vermittelnde Fertigkeit

Trotz der Wichtigkeit des Hörverstehens für Kommunikation und Spracherwerb ist diese Fertigkeit die am wenigsten erforschte und zu vielen Fragen gibt es noch keine abschliessenden Antworten (vgl. Vandergrift 2007). Auch bei der Vermittlung der Hörfertigkeit stossen Lehrpersonen auf viele Fragen und Probleme. Zum einen können Defizite im Bereich Hörverstehen hinter einem Lächeln und geschickten Kompensationsstrategien wie zum Beispiel Kopieren von Verhaltensweisen des Nachbarn verborgen bleiben und zum anderen sind Fortschritte nicht direkt beobachtbar, weil anders als zum Beispiel beim Schreiben keine Produkte vorliegen, an denen man sie durch Vergleich ablesen könnte. Zudem ist der Input beim Hören flüchtig und linear und unterliegt deshalb weniger der Kontrolle des Hörers als beim Lesen. Auch das Tempo der Informationsaufnahme kann von den Zuhörenden nur in geringem Masse gesteuert werden. Gleichzeitig ist der Input beim Hörverstehen in vielen Fällen weniger klar und eindeutig strukturiert. Typisch für spontan gesprochene Sprache sind Wiederholungen, Auslassungen, Versprecher, Reparaturen und Hesitationsphänomene wie zum Beispiel «ähm» und «mmm». Der Lautstrom ist wesentlich weniger gegliedert als ein Text und muss aus Signalen wie Pausen, Stimmhöhe, Intonation und evtl. Mimik und Gestik erschlossen werden. Für einen genaueren Vergleich dieser beiden Fertigkeiten (siehe z.B. Dahlhaus 2001: 55).

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass die Hörverstehensprozesse nicht direkt beobachtbar sind. Das erschwert es Lehrpersonen, herauszufinden, wo die Lernenden gerade stehen und mit welchen Methoden man sie am besten unterstützen kann. Hinzu kommt, dass es gar nicht so einfach ist zu definieren, was erfolgreiches Verstehen bzw. Nicht-Verstehen ausmacht (Solmecke 2010: 970).

Verstehen und Nicht-Verstehen

Beim Hörverstehen handelt es sich um ein Zusammenspiel zwischen einem auditiven Input einerseits und dem Hörer andererseits. Wer zuhört, versteht also nicht einfach das, was der Sprechende sendet, sondern er muss die Bedeutung aktiv unter Zuhilfenahme sprachlicher und ausser-sprachlicher Wissensbestände konstruieren. Dazu mehr weiter unten.

Wichtig ist festzuhalten, dass zwei Menschen, die denselben Input hören, abhängig von ihren Interessen auf ganz unterschiedliche Dinge achten können. Je nach Verstehensabsicht, die durch eigene Informationsbedürfnisse oder auch durch vorgegebene Fragen und Aufgaben entstanden sein kann, sieht das Produkt des Hörverstehensprozesses anders aus (Vgl. Solmecke 2010: 972). Beim Hören eines Nachrichtenbeitrags über Streiks am Flughafen kann sich jemand, der nicht die Absicht hat, in nächster Zeit zu verreisen und auch keinen Besuch erwartet, mit den Informationen «Streik» und «Flughafen» begnügen und weiss damit eigentlich schon genug, um in einer typischen Smalltalksituation mitzuhalten. Im Gegensatz

dazu wird eine Person, die am nächsten Tag in den Urlaub fliegen will, nach diesen Stichworten wohl genauer hinhören und versuchen, aus dem Beitrag spezifische Informationen wie die geplante Dauer des Streiks oder Ausweichmöglichkeiten zu erfahren. Beide Personen haben den Beitrag «verstanden», die Tiefe der Verarbeitung bzw. das Produkt des Hörverstehensprozesses sieht aber jeweils anders aus.

Genau so kann auch «Nicht-Verstehen» zahlreiche Ausprägungen und Ursachen haben. Wenn ein Lernender eine Frage zum einem Hörtext nicht beantworten kann, so kann das zum Beispiel daran liegen, dass er wichtige Schlüsselwörter nicht kennt oder er Mühe hatte, sich an die Aussprache des Sprechers anzupassen, aber auch daran, dass er Aufgabenstellung bzw. Antwortmöglichkeiten nicht verstanden hat oder sie ungenau formuliert waren. Umgekehrt kann eine richtige Antwort einfach daher rühren, dass der oder die Lernende Wörter aus der Frage im Hörtext wiedererkannt hat, die Aufgabe aufgrund von Weltwissen lösbar war oder die Antwort schlichtweg vom Nachbarn stammt, so dass der Lernende unter Umständen zur «richtigen» Antwort gelangt ist, ohne die von dem Autor der Aufgabebestimmten Verstehensleistungen zu erbringen. Daneben ist es auch möglich, dass von aussen einfach nicht erkennbar ist, dass der Zuhörende verstanden hat, weil er zum Beispiel auf eine Aufforderung nicht wie erwartet reagiert.

Hörverstehensprozesse

Wenn wir etwas Hören, handelt es sich zuerst einmal nur um akustische Signale, die von unseren Ohren aufgefangen werden. Bei der Verarbeitung dieser Signale spielen zwei gegenläufige Prozesskategorien eine Rolle. Aufsteigende oder Bottom-up-Prozesse entschlüsseln die akustischen Signale und ordnen diese zu grösseren Einheiten wie Silben, Lauten, Wörtern, Wortgruppen etc. Mithilfe von absteigenden oder Top-Down-Prozessen wird die Bedeutung dieser Einheiten über die rein additive Bedeutung der einzelnen Komponenten hinaus aufgebaut. Einerseits muss also das Sprachsignal entschlüsselt bzw. dekodiert und andererseits die Bedeutung aufgebaut werden (meaning building nach Field 2008, ders.: 85, Solmecke 2010: 970). Während diese Prozesse bei Muttersprachlern automatisiert ablaufen und einander gegenseitig stützen, können bei Lernenden eine ganze Reihe von Schwierigkeiten auftreten.

Entschlüsselung des akustischen Signals

Wenn ein Lernender zum Beispiel die Äusserung [dasva:ra:berniçt' apgemaxt] wahrnimmt, muss er unter anderem die Laute, die er hört, den Phonemen der Zielsprache zuordnen können, um dann daraus eine grössere Einheit –zum Beispiel ein Wort – aufbauen zu können. Bereits dabei

können mehrere Probleme auftreten (Solmecke 210: 970). Einzelne Laute kommen in der Muttersprache evtl. gar nicht vor (wie zum Beispiel der ich-Laut [ç] im Englischen) oder werden einem anderen Phonem zugeordnet. Das erschwert das Erkennen bzw. Abrufen des Wortes aus dem mentalen Lexikon. Alternativ entspricht die Realisierung des Sprechers vielleicht nicht dem, was der oder die Lernende erwartet. Die konsonantische Aussprache des R – typisch für Schweizer Hochdeutsch – könnte Lernende verwirren, die nur Sprecher gewöhnt sind, die das R nach langem Vokal vokalisieren. Beim Erkennen von Silben und Wörtern spielen zusätzlich Wissen über typische Lautkombinationen, Wissen zur Wortbildung (z.B. typische Präfixe und Suffixe), sowie Wortschatzkenntnisse im eigentlichen Sinn eine Rolle. Nicht jedes Wort, das nicht erkannt wurde, muss dem Lernenden also völlig unbekannt sein, möglicherweise war seine Bedeutung aber nicht schnell genug abrufbar, weil er die ihm bekannte geschriebene Form «abgemacht» nicht mit der gesprochenen Form [ˈapɡemaxt] in Verbindung bringen konnte, Mühe hatte, das Partizip abgemacht auf den vielleicht bekannten Infinitiv zurückzuführen oder die Wortgrenzen nicht eruieren konnte (Field 2008: 113-115). Zwar verstehen auch Muttersprachler nicht jedes einzelne Wort, sie können Nicht-Verstandenes aber aus der bereits verstandenen Umgebung erschliessen. Beim Füllen von Leerstellen und der Antizipation kommender Elemente helfen ihnen auch Betonung und Intonation sowie syntaktische Kenntnisse (Solmecke 2010: 970f.).

Die beschriebenen und weitere Dekodierungsprozesse laufen nicht sequentiell hintereinander ab, sondern interagieren miteinander. Bei einem kompetenten Hörer werden sie automatisch ausgeführt, also schnell und mit grosser Genauigkeit und ohne spezielle Aufmerksamkeit zu erfordern (Field 2008:115). Bei Lernenden sind die für diese Prozesse benötigten Wissensbestände unterschiedlich entwickelt. Je geringer die Sprachkenntnisse sind, desto weniger verlässlich und genau sind deshalb die Ergebnisse der Dekodierungsprozesse.

Bedeutungsaufbau und Steuerung der Informationsaufnahme

Um eine Äusserung in ihrem Kontext vollständig zu verstehen, reichen die Entschlüsselung der einzelnen Teile und das Erkennen einer wörtlichen Bedeutung aber nicht aus. Der Zuhörende muss zum Beispiel wissen, worauf sich das Pronomen «das» in «das war aber nicht abgemacht» bezieht, was der Sprecher mit so einer Aussage bezwecken kann und was dieser Äusserung vorangegangen ist. Einerseits muss der Hörer also mit Hilfe von Vor-, Welt-, Fach- und Situationswissen mehr Bedeutung hinzufügen, andererseits muss er die Informationsverarbeitung steuern, also zum Beispiel entscheiden, welche Informationen wichtig sind und in welchem Zusammenhang sie zu bereits Bekanntem oder Gesagtem stehen (Field 2008: 116f.) Dabei spielt zum Beispiel der Umgang mit Redundanzen eine Rolle. Ein kompetenter Hörer kann sie nutzen, um die Menge aufzuneh-

mender Informationen zu reduzieren, Anfänger hingegen können sie noch nicht als solche erkennen (Marx 2005: 146). Überhaupt neigen Anfängern beim Hören dazu, jedes einzelne Wort verstehen zu wollen. Das widerspricht der Vorgehensweise kompetenter Hörer, die um die Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses zu entlasten von Anfang an Hypothesen darüber bilden, wie sich das Gespräch bzw. der Hörtext weiterentwickelt, mit Hilfe von Interferenzen Fehlendes ergänzen und ihr Verständnis des Hörereignisses laufend erweitern, überprüfen und bei Bedarf revidieren (Solmecke 2010: 971). Auch die weiter oben erwähnten Verstehensabsichten tragen dazu bei, Wichtiges von weniger Wichtigem zu unterscheiden.

Dass Lernende Prozesse dieser Art erfolgreich in ihrer Muttersprache anwenden, heisst noch lange nicht, dass sie auch beim Lernen einer Fremdsprache eingesetzt werden. Die Dekodierungsprozesse beanspruchen gerade bei Anfängern viel Kapazität und liefern gleichzeitig zu wenig verlässliche Information, als dass die Top-Down-Prozesse das Verständnis unterstützen könnten. Ohne aktives Aufbauen der Bedeutung und Erschliessen von Fehlendem aus dem Kontext bleibt das Verstandene bruchstückhaft (Marx 2005: 146, Adamczak 2009: 157).

Diagnose und Bewusstmachung im Unterricht

Am einfachsten kann man Einblicke in die Hörverstehensprozesse der Lernenden erlangen, indem man von ihnen nicht nur die korrekte Lösung, sondern auch den Lösungsweg erfragt. Dabei sind die Erklärungen für von der Lösung abweichende Antworten mindestens genau so interessant wie Begründungen für die im Lösungsschlüssel vorgesehenen. Sie liefern Hinweise auf mögliche Probleme und machen die Auswertung einer Höraufgabe zum diagnostischen Instrument (Field 2008: 80-82).

In eine ähnliche Richtung geht der Vorschlag von Dahlhaus, die Lernenden die drei wichtigsten Wörter des Hörtextes notieren und anschliessend ihre Auswahl unter einander diskutieren zu lassen (Dahlhaus 2001: 81). Indem thematisiert wird, aufgrund welcher Hinweise oder mit Hilfe welcher Strategien man zu welcher Lösung kommt und was die «richtige» Lösung eigentlich ist, erhält einerseits die Lehrperson Hinweise darauf, welche Stärken und Schwächen die Lerngruppe hat, bzw. wo Übungsbedarf herrscht. Andererseits können erfolgreiche Vorgehensweisen anderen Lernenden als Modell dienen.

Auch Befragungen von Lernenden können einerseits zur Diagnose und andererseits zur Bewusstmachung von Strategien bzw. als Reflexionsanstoss eingesetzt werden. Im Anschluss an eine Höraufgabe kann die Lehrperson Fragen zum subjektiven Hörerfolg, zur Vorgehensweise, zu aufgetretenen Schwierigkeiten und Ähnlichem stellen. So erreicht man auch Lernende, die sich nur ungern vor der ganzen Gruppe äussern. Anregungen zu Fragen aus dem Bereich Strategien gibt zum Beispiel der Meta Cognitive Awareness Listening Questionnaire (= MALQ) (Vandergrift et al. 2006: 462).

Auch Hörportfolios können sowohl zur Diagnose als auch zur Förderung von Lernerautonomie beitragen. Die Lernenden dokumentieren über einen bestimmten Zeitraum, was sie hören, wie sie dabei vorgehen, auf welche Probleme sie stossen und welche Fortschritte sie machen. Adamczak/Stork 2011 schlagen zudem vor, die Portfolioarbeit mit einer Selbsteinschätzung mit Hilfe der Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens zu kombinieren (ders.: 18f., Europarat 2001).

Förderung der Teilprozesse

Was die Förderung der dem Hörverstehen zugrundeliegenden Teilprozesse angeht, so besteht in der Hörverstehensforschung keine Einigkeit darüber, ob primär die Top-Down oder die Bottom-up Prozesse gefördert werden sollen. Zu beiden Bereichen gibt es aber Studien, die kompetenteren Hörern vergleichsweise besser entwickelte bzw. differenziertere Fertigkeiten bescheinigen (Vandergrift 2007: 193f.).

Neben den oben bereits erwähnten Methoden der Bewusstmachung von verschiedenen Strategietypen spielen für die Unterstützung und Entwicklung der Bedeutung aufbauenden Top-Down-Prozesse vor allem Aufgaben vor dem Hören eine Rolle. Sie führen ins Thema ein, aktivieren vorhandene Wissensbestände, wirken im Bereich Wortschatz entlastend und bauen Vorerwartungen auf, die die Informationsverarbeitung steuern. Typische Übungsformen in diesem Bereich sind zum Beispiel das Erstellen von Assoziogrammen, das Diskutieren von Hypothesen mit einem Partner oder das Lesen der Aufgaben bzw. Fragen vor dem Hören (Dahlhaus 2001: 53, 61, Vandergrift 2007: 197f.). Damit die Lernenden ähnliche Vorgehensweisen auch ohne Unterstützung der Lehrperson anwenden können, müssen sie aber die Funktion solcher Aufgaben verstehen.

Übungsformen, die die Dekodierungsprozesse ins Zentrum stellen, zielen hauptsächlich auf Automatisierung ab. Um das Erkennen von Wörtern zu verbessern, kann die Lehrperson den Lernenden zum Beispiel nach mehrmaligem Hören die Transkription des Hörtextes abgeben. Nachdem sie identifiziert haben, was sie nicht verstanden haben, richten sie beim erneuten Hören ihre Aufmerksamkeit auf diese Phänomene bzw. Stellen (Vandregift 2007: 197). Auch der gezielte Einsatz von zielsprachlichen Untertiteln kann Dekodierungsprozesse unterstützen. Mitterer/McQuenn berichten, dass Untertitel es Lernenden erleichtern, sich an unvertraute Akzente der Zielsprache zu gewöhnen. Auch Diktatübungen können von Nutzen sein (Vandergrift 2007: 197). Der Fokus sollte dabei allerdings weniger auf der Einhaltung von Grossschreibung und Zeichensetzung liegen, als auf der Beziehung zwischen Lauten und Buchstaben.

Bei Field 2008 findet man in den Kapiteln 10 und 11 eine ganze Reihe weiterer Vorschläge, die einzelne Dekodierungsprozesse ins Zentrum stellen. Viele davon lassen sich als Mikroübungen in Wortschatz- oder Grammatikübungssequenzen integrieren. Die Lehrperson liest zum Beispiel Sätze mit

Verben im Präteritum vor und die Lernenden notieren die passenden Infinitive oder sie nennt Wörter, zu denen die Lernenden verwandte Wörter suchen, wie zum Beispiel Bedeutung und bedeuten oder sprechen und Sprache.

Abschliessend ist festzuhalten, dass es bei solchen Übungen darum geht, Fähigkeiten zu trainieren, die im Hörverstehensprozess zum Einsatz kommen, dass es sich aber nicht etwa um Hörstrategien handelt, die beim Verstehenden Hören angewendet werden sollen. Das Ziel ist gerade die Automatisierung der geübten Teilprozesse, nicht etwa ihre bewusste Anwendung.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia: Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen. Poznan: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2009.
- Adamczak-Krysztofowicz, Sylwia/Stork, Antje (2011): Hör- und Sprechtraining mit Audiopartfolios – ja, aber wie? In: Fremdsprache Deutsch 45, 17-20.
- Dahlhaus, Barbara (2001): Fertigkeit Hören. (Fernstudieneinheit 5). Berlin, München: Langenscheidt.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München: Langenscheidt. Online-Version: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm> (Stand 5.2.13)
- Field, John (2008): Listening in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marx, Nicole (2005): Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in «DaF»-E. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mitterer, Holger/McQueen, James M. (2009): Foreign Subtitles Help but Native-Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception. In: Plos One 11: e7785. Online: <http://www.plosone.org/>, Artikelnummer eingeben. (5.2.13)
- Solmecke, Gert (2010): Vermittlung der Hörfertigkeit. In: Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Krumm, Hans-Jürgen / Riemer Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: de Gruyter, 969-975.
- Vandergrift Larry (2007): Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. In: Language Teaching 40, 191-210.
- Vandergrift, Larry / Goh, C.M. / Mareschal, Catherine et al. (2006): The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire: Development and Validation. In: Language Learning (56:3), 431-462. Online unter <http://mres.gmu.edu/pmwiki/uploads/Main/EFAcognitive.pdf> (5.2.13)

Glossar

Backwasheffekt

Die Rückwirkung von Testformaten auf Kurscurricula und den Unterricht, wenn zum Beispiel im Kurs vor allem Inhalte und Übungsformen aus den Prüfungen übernommen werden. (auch *Washbackeffekt*)

Backwashvalidität

Die *Backwashvalidität* eines Tests gibt an, ob die beabsichtigten Rückwirkungen eines Tests auf den Unterricht eintreten.

Diagnostische Sprachtests

Sie messen den aktuellen Sprachstand einer Person, z.B. für die Einstufung und die weitere Gestaltung des Lernprozesses.

Formative Beurteilung

Gestaltende, lernprozessbegleitende Evaluation, z.B. Sprachenportfolios oder laufende Selbstbeurteilung.

Gütekriterien

Gütekriterien für Tests legen fest, welche Anforderungen diese erfüllen müssen, damit sie als aussagekräftig betrachtet werden können.

Item (Testitem)

Einzelne Aufgabe innerhalb eines Tests, z.B. eine einzelne multiple-choice-Aufgabe.

Kompetenztest

In Kompetenztest wird das allgemeine Sprachwissen getestet, ohne einen direkten Bezug zur Umsetzung in einer realen Verwendungssituationen. (siehe auch *Performanztest*)

Kriterienorientierte Beurteilung

Bei kriteriumsorientierten Prüfungen wird die Leistung an bestimmten Kriterien gemessen; die Leistungen der anderen Lernerinnen und Lerner spielen dabei keine Rolle.

Lernfortschritts- bzw. Leistungstests

Mit Lernfortschrittstests werden die Lernfortschritte einer Person oder einer Gruppe in einem Kurs in Bezug auf die Kurslernziele festgestellt.

Normorientierte Beurteilung

Wenn eine Rangfolge zwischen den Lernerinnen und Lernern festgestellt werden soll, wird eine normorientierte Beurteilung vorgenommen. Beispiel: Auswahltests.

Objektivität

Ein *Gütekriterium* für Prüfungen und Tests. Tests müssen so angelegt sein, dass die Prüfungsergebnisse verschiedener Lerngruppen vergleichbar sind und von verschiedenen Prüfern gleich bewertet werden. Eine absolute Objektivität ist bei Sprachprüfungen allerdings kaum möglich.

Performanztest

Bei der Beurteilung der Performanz verlangt man von den Lernenden, dass sie mündliche oder schriftliche Beispiele ihrer Sprachproduktion vorlegen, z.B. das Schreiben eines Bewerbungsbriefts. Damit soll beurteilt werden, wie sie in Situationen ausserhalb des Unterrichts sprachlich reagieren können. (siehe auch *Kompetenztest*)

Portfolio

Eine Form der fortlaufenden Dokumentation eines Lernprozesse, für die der/die Lernende Eigenverantwortung übernimmt. Oft hat es die Form einer Sammlung von Arbeitsproben.

Prüfungsformat

Typ und Form einer Prüfung und von Prüfungsaufgaben.

Reliabilität

Ein *Gütekriterium* für Tests, das angibt, wie verlässlich ein Test die Sprachkompetenz misst. Lernende mit ähnlichem Kompetenzniveau sollten bei einem Test beispielsweise ähnliche Ergebnisse erzielen.

Selbstevaluation

Die eigene Einschätzung des Lernstandes durch die/den Lernenden. Durch eine laufende Selbstevaluation soll die Reflexion über den Lernprozess gestärkt werden.

Skalierung

Das Einordnen von Prüfungsergebnissen in ein hierarchisches Bewertungssystem wie Noten (z. B. 1-6), Prädikate (z.B. sehr gut –schlecht) oder Zeichen (z.B. +/-). (auch Ranking).

Standardisierung

Vereinheitlichung im Vorgehen, in der Durchführung, der Auswertung und der Interpretation von Tests.

Summative Beurteilung

In *summativen Tests* lösen alle Lernenden zur gleichen Zeit zu gleichen Bedingungen die gleichen Aufgaben.

Teaching to the test

Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens in Inhalten, Übungsformen etc. auf ein Testformat.

Validität

Ein *Gütekriterium* für Tests, das angibt, inwiefern ein Test auch wirklich misst, was er zu messen vorgibt. Das Globalverstehen eines Lesetexts darf z.B. nicht mit Fragen zu Details geprüft werden. *Facevalidität* (Augenscheinvalidität) gibt an, inwiefern ein Laie vom bloßen Augenschein her den Validitätsanspruch eines Tests für gerechtfertigt hält. Sie ist wichtig für die Akzeptanz von Tests.

Zertifikatsprüfungen

Zertifikatsprüfungen beziehen sich auf zuvor festgelegte Kompetenzbeschreibungen (z.B. den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen GER) und überprüfen, unabhängig von Kursen oder Lehrwerken, ob und in welchem Ausmass PrüfungskandidatInnen den Anforderungen dieser Beschreibungen gerecht werden.

Abkürzungen

Alte	Association of Language Testers in Europe (www.alte.org)
fide	fide I Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen. Ein Projekt des Bundesamts für Migration (BFM), Bern (www.fide-info.ch)
HarmoS	interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (http://www.edk.ch/dyn/11659.php)
ÖSD	Österreichisches Sprachdiplom (www.oesd.at)
telc	The European Language Certificates (www.telc.net)
WTB	Weiterbildungs-Testsysteme GmbH.

Informationen zur Testtheorie:

Grotjahn, Rüdiger (2000): Testtheorie: Grundzüge und Anwendung in der Praxis.
http://www.testdaf.de/institution/pdf/publikationen/Grotjahn_Testtheorie2000_scan.pdf (25. 5. 2013)

Das Glossar wurde von Monika Clalüna und Barbara Tschärner erstellt.

Autorinnen und Autoren

Monika Clalüna, lic. phil., Lehrbuchautorin, Universität Wien

Urs Egli, KOST, Projektleiter Sprachen

Dr. Regina Graßmann, Hochschule Coburg/BRD

Larissa Greber, lic. phil., Pädagogische Hochschule Freiburg

Margrit Hagenow-Caprez, IDEA sagl, Contone

Prof. Dr. Christian Krekeler, Hochschule Konstanz HTWG

Dr. Wilfried Krenn, Universität Graz

Prof. Dr. em. Hans-Jürgen Krumm, Universität Wien

Peter Lenz, lic. phil., Universität Freiburg und PH Freiburg/Fribourg

Stephan Nänny, M. A., Pädagog. Hochschule Thurgau PHTG, Kreuzlingen

Dr. Michaela Perlmann-Balme, Goethe-Institut, München

Dieter Rüttimann, lic. phil., Schulleiter Gesamtschule Unterstrass, Zürich

Myriam Schleiss, Bundesamt für Migration, Projektleiterin fide, Bern

Naomi Shafer, M. A., Universität Freiburg

Cornelia Steinmann, lic. phil., Sprachenzentrum UZH/ETH, Zürich

Andreas Tomaszewski, Lehrbuchautor, München

Barbara Tschärner, Maître ès lettres, Pädagogische Hochschule Freiburg/Fribourg

Eva Wiedenkiller, lic. phil., Universität Neuenburg

