



Bundesverwaltungsamt  
– Zentralstelle für das  
Auslandsschulwesen –



# Deutsches Sprachdiplom

der Kultusministerkonferenz

Handreichungen für die  
Schriftliche Kommunikation



DSD I (Niveaustufen A2/B1)

Handreichungen für die  
Schriftliche Kommunikation  
im DSD I  
(Niveaustufen A2/B1)

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einführung in den Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation im DSD I</b> (Niveaustufen A2/B1)	S. 4
1.1 Allgemeine Hinweise zum Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation (SK)	S. 4
1.2 Testkonstrukt: Zielgruppe und Prüfungsziele	S. 4
1.3 Aufgabenformat	S. 6
1.4 Bewertungsverfahren	S. 7
1.5 Operationalisierung der Bewertungskriterien im DSD I	S. 8
1.6 Zusätzliche Hinweise und häufig auftretende Bewertungsprobleme	S. 13
1.7 Verzerrung von Bewertungen	S. 14
<b>2. Prüfungs- und Bewertungsunterlagen</b>	S. 16
2.1 Bewertungsbogen für die Schriftliche Kommunikation im DSD I	S. 16
2.2 Bewertungskriterien für die Schriftliche Kommunikation im DSD I	S. 17
Anhang: Literaturhinweise	S. 18

# 1. Einführung in den Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation im DSD I (Niveaustufen A2/B1)

## 1.1 Allgemeine Hinweise zum Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation (SK)

Die Bewertung schriftlicher Prüfungsleistungen stellt eine besondere Herausforderung dar. Denn die Bewertung von Leistungen, die aufgrund offener Itemformate erbracht werden, wird durch Faktoren beeinflusst, die das Urteil verzerren können, so dass die Testgütekriterien, also die Validität, aber auch die Reliabilität und damit schlussendlich die Fairness beeinträchtigt werden. Zu diesen Faktoren zählen individuelle Maßstäbe, Vorlieben sowie andere Persönlichkeitsfaktoren.

Um dennoch Qualitätsstandards einzuhalten, sind bestimmte Maßnahmen erforderlich. Hierzu zählen

- die Standardisierung des Testformats,
- das kriterienorientierte Bewerten sowie
- entsprechende Schulungen.

Diese qualitätssichernden Maßnahmen sind ganz besonders für so genannte High-Stakes-Tests wichtig, also – wie im Falle des DSD – bei Prüfungen, von deren Ergebnis Entscheidungen abhängen, die für den weiteren Lebensweg der Prüflinge von Bedeutung sind.

Die vorliegenden Handreichungen haben somit die folgenden Aufgaben:

- Sie sollen das Testkonstrukt, die Zielgruppe sowie die Prüfungsziele skizzieren, um die Validität der Prüfung sicherzustellen. Hierzu zählt auch die eingehende Erläuterung des Aufgabenformats.
- Sie sollen das Bewertungsverfahren und die Bewertungskriterien definieren, um sicherzustellen, dass die BewerterInnen zuverlässige und valide Einstufungen vornehmen.

## 1.2 Testkonstrukt: Zielgruppe und Prüfungsziele

Beim DSD handelt es sich um eine standardisierte Prüfung, die weltweit durchgeführt wird und als High-Stakes-Test weitreichende Auswirkungen auf die Prüflinge, aber auch auf Curricula, Lehrmaterialien und Unterrichtsmethoden hat (Rückwirkungseffekt).

Aus diesen Gründen ist die Einhaltung zentraler Testgütekriterien von großer Bedeutung. So muss nicht nur sichergestellt werden, dass die Validität und die Zuverlässigkeit des Tests gewährleistet werden. Vielmehr gilt es auch, die (ggf. negativen) Auswirkungen der Prüfung zu berücksichtigen – z. B. Prüfungsdrill, bei dem es nicht um das Lernen an sich, sondern ausschließlich um die Vorbereitung auf die Prüfung geht.

Die DSD I-Prüfung richtet sich an Schüler und Schülerinnen anerkannter DSD-Schulen. Die Zielgruppe besteht dabei aus Jugendlichen im Alter von ca. 14 bis 16 Jahren. Die Lernenden haben zum Zeitpunkt der Prüfung ca. 600 - 800 Stunden Deutschunterricht à 45 Min. durchlaufen.

Die Prüfung besteht aus vier Prüfungsteilen: Leseverstehen, Hörverstehen, Schriftliche Kommunikation und Mündliche Kommunikation. Jeder dieser Subtests ist mit 25% gleich gewichtet.

Im Prüfungsteil *Schriftliche Kommunikation* sollen die Prüflinge zeigen, dass sie in der Lage sind, anhand von Vorgaben und Leitfragen einen zusammenhängenden Text zu schreiben, der die Merkmale der geforderten mitteilungsbezogenen Textsorte aufweist. Die Prüflinge sollen dabei zu einem Thema bestimmte Schreibhandlungen bzw. Sprachfunktionen realisieren (wiedergeben / paraphrasieren, beschreiben / berichten / darstellen, die eigene Meinung äußern und einfach begründen).

Die Anforderungen der Prüfung entsprechen den Niveaustufen A2 und B1 des GeR, so dass die folgenden Skalen zugrunde gelegt werden können:

Schriftliche Produktion allgemein (GeR S. 67):

B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie 'und', 'aber' oder 'weil' verbinden.

Kreatives Schreiben (GeR S. 67f.):

B1	Kann unkomplizierte detaillierte Beschreibungen zu einer Reihe verschiedener Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen. Kann Erfahrungsberichte schreiben, in denen Gefühle und Reaktion in einem einfachen zusammenhängenden Text beschrieben werden. Kann eine Beschreibung eines realen oder fiktiven Ereignisses oder einer kürzlich unternommenen Reise verfassen. Kann eine Geschichte erzählen.
A2	Kann in Form verbundener Sätze etwas über alltägliche Aspekte des eigenen Umfelds schreiben, wie z. B. über Menschen, Orte, einen Job oder Studiererfahrungen. Kann eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, vergangenen Handlungen und persönlichen Erfahrungen verfassen.
	Kann in einer Reihe einfacher Sätze über die eigene Familie, die Lebensumstände, den Bildungshintergrund oder die momentane oder vorige berufliche Tätigkeit schreiben. Kann kurze, einfache fiktive Biographien und einfache Gedichte über Menschen schreiben.

Schriftliche Interaktion allgemein bzw. Korrespondenz (GeR S. 86):

B1	Kann Informationen und Gedanken zu abstrakten wie konkreten Themen mitteilen, Informationen prüfen und einigermaßen präzise ein Problem erklären oder Fragen dazu stellen.
	Kann in persönlichen Briefen und Mitteilungen einfache Informationen von unmittelbarer Bedeutung geben oder erfragen und dabei deutlich machen, was er/sie für wichtig hält.
A2	Kann kurze, einfache, formelhafte Notizen machen, wenn es um unmittelbare notwendige Dinge geht.

Korrespondenz (GeR S. 86):

B1	Kann in einem persönlichen Brief Neuigkeiten mitteilen und Gedanken zu abstrakten oder kulturellen Themen (z. B. Musik, Film) ausdrücken.
	Kann einen persönlichen Brief schreiben und darin detailliert über Erfahrungen, Gefühle, Ereignisse berichten.
A2	Kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben und sich darin für etwas bedanken oder entschuldigen.

### 1.3 Aufgabenformat

Der Prüfungsteil Schriftliche Kommunikation dauert 60 Minuten. Die Prüflinge sollen in dieser Zeit die Aufgabenstellung erfassen und die Aufgabe umsetzen. Für die Erstellung des Textes steht Konzeptpapier zur Verfügung, das ggf. verwendet werden kann (aber nicht verwendet werden muss). Der auf dem Konzeptpapier stehende Text darf jedoch nicht bewertet werden. Bei der Bewertung ist nur der auf offiziellem Schreibpapier verfasste Text zu berücksichtigen.

Es handelt sich um eine weitgehend gesteuerte Aufgabe, bei der verschiedene Vorgaben zu verarbeiten und Leitpunkte zu bearbeiten sind.

Die Aufgabenstellung verlangt eine angemessene Bearbeitung aller drei Arbeitspunkte. Dabei muss sich der Text des Prüflings nicht an der vorgegebenen Abfolge der Arbeitspunkte orientieren, sondern der Prüfling kann diese in einer von ihm selbst bestimmten Reihenfolge bearbeiten.

#### Beispielaufgabe: Brauchen wir Hausaufgaben?

In einem Internetforum gibt es eine Diskussion zum Thema „Brauchen wir Hausaufgaben?“. Dazu findest du hier folgende Aussagen:

**Tim:** Ich finde Hausaufgaben sehr wichtig. Da kann ich zuhause noch einmal in Ruhe üben und sehen, ob ich alles verstanden habe.

**Laura:** Hausaufgaben sind sinnlos. Wenn ich in der Schule etwas nicht verstanden habe, lerne ich es auch nicht, wenn ich es zu Hause nur wiederhole.

**Klara:** Wenn ich von der Schule nach Hause komme, habe ich überhaupt keine Lust mehr auf Hausaufgaben und Schule. Man braucht doch auch seine Freizeit.

**Peter:** An unserer Schule machen wir unsere Hausaufgaben in der Schule. Es gibt dafür spezielle Übungsstunden am Nachmittag. Da kann auch ein Lehrer helfen. Das finde ich gut.

Schreibe einen **Beitrag** für die Schülerzeitung deiner Schule.

Bearbeite in deinem Beitrag die folgenden drei Punkte:

- Gib alle vier Aussagen aus dem Internetforum **mit eigenen Worten** wieder.
- Wie sieht es an deiner Schule mit Hausaufgaben aus? Berichte **ausführlich**.
- Wie ist deine Meinung zu dem Thema? Begründe deine Meinung **ausführlich**.

Du hast insgesamt **60 Minuten** Zeit.

Du brauchst die Wörter **nicht** zu zählen.

## 1.4 Bewertungsverfahren

Die handschriftlich fixierten Leistungen der Schüler werden kriterienorientiert, d. h. anhand eines festgelegten Kriterienrasters, bewertet. Das Kriterienraster besteht aus skalierten Deskriptoren. Die individuelle Leistung wird in Bezug zu den skalierten Deskriptoren und den zugrunde liegenden Kompetenzbeschreibungen des GeR gesetzt.

Die Schülerarbeiten werden von speziell geschulten Bewertern hinsichtlich der vorgegebenen Kriterien und nach einem standardisierten Bewertungsverfahren eingestuft. Beim Bewertungsverfahren gilt daher ein besonderes Augenmerk dem Training der BewerterInnen. Schulungen und Kalibrierungen sollen dafür sorgen, dass die Bewertungskriterien weitgehend homogen interpretiert und die Maßstäbe möglichst in gleicher Weise bei der Leistungsbewertung angewendet werden.

Für die Zuordnung der Schülerleistung zu einem Niveau gilt die folgende Regel:

Niveaustufe	Punktzahl
B1	12 - 24
A2	8 - 11
unter A2	0 - 7

## 1.5 Operationalisierung der Bewertungskriterien im DSD I

Die Bewertung der im Bereich *Schriftliche Kommunikation* angefertigten Texte erfolgt anhand der folgenden Aspekte:

### Gesamteindruck

Beim Kriterium *Gesamteindruck* handelt es sich um ein holistisches Kriterium, bei dem der Eindruck des Textganzen auf den Leser bewertet wird, ohne dass Einzelaspekte wie z. B. grammatische Korrektheit im Fokus stehen. Denn gerade der holistische Aspekt gewährleistet eine valide Bewertung des in realen Sprachverwendungssituationen relevanten Ersteindrucks (Stichwort: kommunikative Funktion). Eine Bewertung erfolgt deshalb nach dem ersten Lesen.

Die Deskriptoren dieses Kriteriums beschreiben die kommunikative Qualität der Leistung, indem die beiden Merkmale Gedankenführung und Flüssigkeit der Lektüre betrachtet werden. Bewertet wird also, in welchem Ausmaß der Text die gewünschte kommunikative Funktion erfüllt.

Die zu bewertenden Merkmale sind:

- Flüssigkeit
- Textzusammenhang

Dabei werden sowohl sprachliche als auch inhaltliche Aspekte berücksichtigt. Es ist z. B. möglich, dass ein gut strukturierter Text aufgrund seiner sprachlichen Mängel nur mit Stocken rezipiert werden kann; im umgekehrten Fall kann ein Text sprachlich auf hohem Niveau verfasst sein, aber strukturelle/logische Schwächen aufweisen. In beiden Fällen ist keine Höchstbewertung abzugeben.

**Bewertet wird hier, ob der Schüler in der Lage ist, zu einem vorgegebenen Thema einen zusammenhängenden Text zu verfassen, der in der Rezeption durch den Leser gut funktioniert.**

### Merkmal *Flüssigkeit*

Das Merkmal *Flüssigkeit* bepunktet den Grad der Ungestörtheit der Lektüre, also den Lesefluss. Entscheidend ist hier, wie der Text als Text in der ersten Lektüre funktioniert, ob er plausibel und eingängig wirkt bzw. in welchem Maße er die Kooperation des Lesers benötigt. Bei der Bewertung dieses Kriteriums ist Folgendes zu berücksichtigen:

- Jeder auf B1-Niveau von einem Fremdsprachler verfasste Text erfordert eine gewisse Kooperation seitens des Lesers. Eine vollständige Flüssigkeit ist demgemäß auch nicht bei einem Text gegeben, der in diesem Merkmal mit 3 Punkten bewertet wird.
- Eine Abwertung muss dann vorgenommen werden, wenn über diese erforderliche Kooperationsleistung hinaus der Lesefluss sich an mehreren Stellen spürbar verlangsamt (2 Punkte).
- Gerät der Lesefluss ins Stocken, d.h. müssen bestimmte Textpassagen **mehrfach** gelesen werden, dann kann nur 1 Punkt vergeben werden.
- Ist ein Text in einigen Passagen unverständlich, so ist er mit 0 Punkten zu bewerten. *Eine* unverständliche Passage, die die Nachvollziehbarkeit des Textes relevant beeinträchtigt, muss nicht zwingend zu einer Bewertung mit 0 Punkten führen, führt aber in diesem Kriterium zu einem Punkteabzug.

Da eine Beeinträchtigung des Leseflusses ebenso wie die leichte Lesbarkeit des Textes sich aus schlechten bzw. guten Leistungen in den übrigen Kriterien (wie z. B. Grammatische Korrektheit) ergibt, findet in diesem holistischen Subkriterium auf jeden Fall eine **Doppelsanktionierung** statt, die in den anderen Kriterien zu vermeiden ist.



## Merkmal *Textzusammenhang*

Im Merkmal *Textzusammenhang* wird zum einen der Grad der Strukturiertheit auf der Ebene der Makrostrukturen des Textes (Einleitung, die die situative Einbettung des Textes verdeutlicht, gegliederter Hauptteil und ein z.B. durch die Meinungsäußerung realisierter Schlussteil), zum anderen der Grad der Schlüssigkeit der Gedankenführung bepunktet. Bei letzterem geht es insbesondere um den kohärenten Aufbau des Textes. Eine optimale Leistung ist in diesem Merkmal dann gegeben, wenn der Text sinnvoll eingeleitet und abgeschlossen wird, die verschiedenen Textpassagen nicht isoliert nebeneinander stehen, die Binnenstruktur in den einzelnen Aufgabenteilen funktioniert und die Leserführung so angelegt ist, dass der Leser die Funktion einer Textpassage klar erfassen kann.

Störungen der Nachvollziehbarkeit innerhalb eines Aufgabenteils werden unter dem jeweiligen inhaltlichen Kriterium sanktioniert. Beispiel: In Aufgabenteil 2 – *Wie sieht es an deiner Schule mit Hausaufgaben aus?* – ist ein einzelner Aspekt nicht nachvollziehbar dargestellt, ansonsten ist aber die entsprechende Passage gut in den Gesamttext eingebettet, die „übergeordnete“ Intention (Schilderung der Situation an der eigenen Schule) wird deutlich. In diesem Fall wird der Mangel im Kriterium *eigene Erfahrungen* sanktioniert.

**ACHTUNG:** Bezug zur Schreibsituation (Thema, Referenz mit Quellenangabe) und *Textsorte*

Die Art, wie die in der Aufgabenstellung eingeforderte Textsorte umgesetzt wird, wird ebenfalls im Kriterium *Gesamteindruck* berücksichtigt:

Durch die situative Einbettung ist ein Rahmen für die erwartete Textsorte (Leserbrief oder Artikel) geschaffen. Es wird erwartet, dass im Schülertext einleitend auf die Situation bzw. auf das Thema Bezug genommen wird, z. B. in Form einer Einleitung und/oder einer Anrede/Überschrift. Die Textsorteneinbettung (Anrede/Überschrift, Themennennung, Quellenbezug, Referenz) muss angemessen gegeben sein. Die Art des Bezugs auf die Schreibsituation wird hier bewertet. Fehlt die Textsorteneinbettung gänzlich, muss im Kriterium *Gesamteindruck* bei der Endbewertung insgesamt ein Punkt abgezogen werden.

## **Inhalt**

Das Kriterium *Inhalt* wird durch die drei Subkriterien *Wiedergabe*, *eigene Erfahrungen* und *eigene Meinung* ausdifferenziert. Jedes Subkriterium wird gesondert bewertet. Dabei gibt die Aufgabenstellung ausdrücklich vor, dass alle drei Arbeitspunkte angemessen behandelt werden sollen.

Dabei können alle drei Aufgaben in beliebiger Reihenfolge und in beliebiger Kombination bearbeitet werden. Folglich wird weder eine bestimmte Abfolge in der Bearbeitung der Teilaufgaben verlangt noch deren separate Behandlung.

Unter dem Kriterium *Inhalt* werden sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte der inhaltlichen Umsetzung erfasst: Zum einen wird bewertet, inwiefern die geforderten Punkte in ausreichendem Maße bearbeitet werden, zum anderen, inwiefern die geforderten Schreibhandlungen angemessen umgesetzt sind. Sprachliche Aspekte treten bei diesem Kriterium in den Hintergrund.

Die einzelnen Aufgabenteile sind in der Aufgabenstellung nicht nummeriert, weil die Reihenfolge der Bearbeitung nicht vorgegeben ist, sondern sinnvoll individuell von den Prüflingen gestaltet werden kann. Es darf daher nicht sanktioniert werden, wenn die Schüler ihren individuellen Zugang zum Thema finden, also beispielsweise mit dem letzten Leitpunkt beginnen statt mit dem ersten. Ausschlaggebend ist allein, dass alles in ausreichendem Maße und in angemessener Weise behandelt wird, wobei individuelle Gewichtungen durchaus akzeptabel sind, solange sie dem Text und seiner Aussage sowie der Aufgabenstellung entsprechen.

Bei der inhaltlichen Umsetzung ist unwichtig, ob der Bewerter inhaltlich mit den Positionen des Prüflings übereinstimmt; es wird nur bewertet, ob diese schlüssig/nachvollziehbar entfaltet sind.

Auch wenn es manchmal schwer fällt: Wir bewerten nicht die Meinungen der Prüflinge. Auch sachliche Fehler sollten nur dann ein Problem sein und entsprechend sanktioniert werden, wenn sie auf eine unzureichende Verarbeitung der Vorgaben (Texte) gründen.

Bei der Bewertung ist nach Möglichkeit darauf zu achten, nicht über Gebühr Weltwissen bei den Lernenden vorauszusetzen. Prinzipiell, und dies ist auch Aufgabe der Testerstellung, gilt es, durch die Aufgabenstellung ausreichend Material zur Verfügung zu stellen, um die Aufgabe auch ohne tiefer gehendes Vorwissen in ausreichendem Maße bewältigen zu können. Ist das bei einer Aufgabe nur eingeschränkt der Fall, so darf dies nicht zu Lasten der Prüflinge bewertet werden. Inwiefern jedoch Wissen zum Allgemeinwissen gehört, das in verschiedenen Ländern der Erde vorausgesetzt werden darf, ist ein letztlich nicht festzulegender Aspekt, der stets bei der Entwicklung neuer Aufgaben zu berücksichtigen ist.

### 1. Subkriterium *Wiedergabe*

Bei dem Subkriterium *Wiedergabe* wird der Grad der *Angemessenheit* und der Grad der *Eigenständigkeit* der Reproduktion der vier in der Aufgabenstellung formulierten Textaussagen bewertet. Dabei müssen Textaussagen als solche sprachlich markiert werden, da sie andernfalls nicht als Fremdaussagen erkannt werden können und mit Äußerungen des Prüflings vermengt werden.

#### Merkmal *Angemessenheit*

Eine angemessene Wiedergabe liegt dann vor, wenn alle vier Textaussagen inhaltlich richtig wiedergegeben wurden. Dabei wird erwartet, dass die wichtigen Äußerungen der vier Jugendlichen zum Thema, wenn auch nicht mit sämtlichen Details, wiedergegeben werden. Der einzelne Jugendliche muss aufgrund der Wiedergabe identifizierbar sein. Die Namen der Jugendlichen müssen dabei nicht genannt werden.

Eine genaue Beschreibung der zu erwartenden Wiedergabeleistung wird in den spezifischen Hinweisen zur jeweiligen SK-Aufgabe einer Prüfung geliefert.

#### Merkmal *Eigenständigkeit*

Das Merkmal *Eigenständigkeit* umfasst die Bereiche Lexik und Syntax. Die Anforderung, Textaussagen sprachlich eigenständig wiederzugeben, verlangt also zum einen, dass eigene Formulierungen gefunden werden. Das bedeutet nicht, dass für jedes Wort ein Synonym verwendet werden muss, aber ein Abschreiben ganzer Textstellen ist nicht zulässig. Werden die Aussagen in wörtlicher Rede angeführt, so ist das nicht als eine eigenständige Leistung des Schülers zu bewerten.

Der geringste Grad syntaktischer Eigenständigkeit besteht darin, die in der ersten Person formulierten Aussagen in die dritte Person zu transformieren, indem Verben der Redeeinleitung (meinen, sagen, berichten usw.) und dass-Sätze verwendet werden. In diesem Fall liegt nur eine begrenzt eigenständige Leistung vor. Liegt eine Transformation im obigen Sinne vor, kann auch eine inhaltlich vollständige und richtige Wiedergabe nur mit einem Punkt bewertet werden.

Formen strukturierter Textwiedergabe, zusammenfassende und abstrahierende Formen der Textdarstellung sind eigenständige Strukturierungsleistungen und werden positiv bewertet, sofern sie inhaltlich richtig sind. Beschränkt sich jedoch die Wiedergabe auf eine solche knappe Zusammenfassung wie „Laura und Klara sind gegen Hausaufgaben“, dann sind die Anforderungen nicht erfüllt, denn die Identifizierbarkeit der Aussagen ist nicht gegeben.

Der Konjunktiv I bei der Redewiedergabe kann auf dem Niveau B1 **nicht** erwartet werden.

Allgemein gilt: Werden mindestens 50% der in den spezifischen Hinweisen als erforderlich angegebenen Teilaussagen richtig wiedergegeben, wird für das Merkmal Angemessenheit 1 Punkt vergeben.

Wenn im Merkmal Angemessenheit 0 Punkte vergeben werden, kann die Gesamtpunktzahl für das Kriterium Wiedergabe durch gute sprachliche Leistungen (Merkmal Eigenständigkeit) nicht angehoben werden.

Die Bewertung der Wiedergabe erfolgt ansonsten immer unter Mittelung der beiden Merkmale Angemessenheit und Eigenständigkeit

## 2. Subkriterium *eigene Erfahrungen*

Bei dem Subkriterium *eigene Erfahrungen* wird der Grad der Detailliertheit und Nachvollziehbarkeit der im Aufsatz dargestellten eigenen Erfahrungen bewertet. Es geht also zum einen um ein eher quantitatives Bewertungskriterium, das die Ausführlichkeit der Darstellung fokussiert, zum anderen um ein qualitatives Bewertungskriterium, das die logische Kohärenz der vermittelten Erfahrungen ins Auge fasst. Die Nachvollziehbarkeit ist in diesem Kriterium nicht in erster Linie oder nicht allein als sprachliche Verständlichkeit zu fassen, sondern vor allem als eine Verständlichkeit, die aus einer sinnvollen inhaltlichen Kontextualisierung der gelieferten Informationen erwächst.

Wenn die eigenen Erfahrungen in nur einem Hauptsatz abgehandelt werden, wird weder das Merkmal der Ausführlichkeit noch der Nachvollziehbarkeit erfüllt. Beispiel: „An meiner Schule gibt es manchmal viele, manchmal wenige Hausaufgaben.“ Die Frage, wann und warum es Unterschiede hinsichtlich des Hausaufgabenpensums gibt, bleibt ungeklärt. Somit ist die Nachvollziehbarkeit dieser äußerst knappen Aussage deutlich beeinträchtigt. In diesem Fall können nur 0 Punkte vergeben werden.

## 3. Subkriterium *eigene Meinung*

Bei dem Subkriterium *eigene Meinung* geht es zum einen um die Darstellung der eigenen Meinung, zum anderen um den Grad der Begründetheit des eigenen Standpunkts. Auf A2- und B1-Niveau wird vorausgesetzt, dass die eigene Meinung nachvollziehbar dargestellt wird. Die eigene Meinung ist dabei mit entsprechenden Aussagen/Beispielen zu begründen bzw. zu veranschaulichen.

Für eine das A2-Niveau überschreitende Leistung ist der Grad der Begründetheit der Meinungsäußerung bewertungsrelevant. Die Verdeutlichung der eigenen Meinung ohne argumentative Stützung kann maximal mit einem Punkt (A2) bewertet werden. Eine differenziert entwickelte Argumentation mit These, Begründung, Belegen und Schlussfolgerungen kann auf dem Niveau B1 nicht erwartet werden.

Auch die Aussage, keine Meinung zum Thema zu haben bzw. sich nicht klar für oder gegen etwas positionieren zu können, ist als Meinungsäußerung zu werten!

## **Sprachliche Mittel**

Das Kriterium *Sprachliche Mittel* wird durch die Subkriterien *Wortschatz* und *Strukturen* konkretisiert. Dabei wird die Korrektheit der verwendeten sprachlichen Mittel im Hinblick auf die lexikalischen Mittel im Subkriterium *Wortschatz* selbst, im Hinblick auf die Morphosyntax im Kriterium *Korrektheit* unter dem Subkriterium *Grammatische Korrektheit* bewertet.

Jedes Subkriterium wird gesondert bewertet. Wenn in einer Schülerarbeit kaum eigenes Sprachmaterial vorhanden ist, kann die Leistung in Bezug auf die beiden Subkriterien nicht bewertet werden. Sie wird deshalb jeweils mit 0 Punkten bewertet.

Sprachliche Mittel werden im Hinblick auf ihre Funktionalität bei der Bearbeitung der Aufgabenstellung bewertet.

## 1. Subkriterium *Wortschatz*

Bei dem Subkriterium *Wortschatz* geht es um den Grad der im Aufsatz realisierten lexikalischen Kompetenz. Während auf B1-Niveau davon ausgegangen werden kann, dass mit dem hier vorhandenen Wortschatz auch abstraktere Sachverhalte ausgedrückt werden können, reicht der Wortschatz auf dem darunter liegenden Niveau nur dazu aus, konkrete Alltagssituationen zu versprachlichen.

Fehler in der Wortverwendung und im Bereich der Präpositionen werden in diesem Subkriterium mitbewertet (s. o.).

Bei der Bewertung des Umfangs und der Angemessenheit des Wortschatzes hinsichtlich der Aufgabenbearbeitung sollte die dem Schüler zur Verfügung stehende Textvorlage zur Abgrenzung des schülereigenen Sprachmaterials mit einbezogen werden. Auf diese Weise lässt sich die Bandbreite des verwendeten Wortschatzes erfassen.

## 2. Subkriterium *Strukturen*

Bei dem Subkriterium *Strukturen* wird der Grad der Komplexität sowie das Spektrum der verwendeten sprachlichen Strukturen bewertet. Auf B1-Niveau bedeutet dies, dass der Schüler überwiegend noch mit einfachen/elementaren Strukturen arbeitet. Komplexe Strukturen kommen gelegentlich vor. Auch fehlerhaft umgesetzte Strukturen werden unter diesem Kriterium positiv bewertet, da sie zeigen, dass der Schüler diese Strukturen kennt und praktisch anwendet. Die Korrektheit der verwendeten morphosyntaktischen Strukturen wird unter dem Kriterium *Korrektheit* bewertet (s. o.).

Zu komplexen Strukturen auf B1-Niveau zählen u.a.:

- mehrgliedrige Hypotaxen
- mehrgliedrige Konnektoren
- indirekte Fragen
- Passiv und Passiversatz
- Futur I, Präteritum, Plusquamperfekt
- Konjunktiv II (auch „würde“-Form)
- (erweiterter) Infinitiv mit „zu“
- Partizip I
- erweiterte Nominalgruppen (z.B. mit Genitiv)
- Indefinitpronomen und Pronominaladverbien
- Relativpronomen mit Präposition

## **Korrektheit**

Das Kriterium *Korrektheit* untergliedert sich in die Subkriterien *Grammatische Korrektheit* und *Orthografische Korrektheit*.

### 1. Subkriterium *grammatische Korrektheit*

Bei dem Subkriterium *Grammatische Korrektheit* geht es um den Grad der Beherrschung der Grammatik sowie um den Grad der Verständlichkeit eines Textes mit morphosyntaktischen Mängeln. Dabei wird davon ausgegangen, dass auf der Stufe B1 bei einem sicheren Umgang mit der Grammatik die noch vorhandenen grammatischen Fehler nicht mehr die Verständlichkeit des Textes beeinträchtigen. Auf der Niveaustufe A2 ist hingegen der Erwerb elementarer grammatischer Strukturen noch nicht abgeschlossen bzw. deren Verwendung noch fehlerhaft.

Auch wenn die in einem Text verwendeten komplexen Strukturen fehlerfrei sind, die einfachen Strukturen jedoch elementare Mängel aufweisen, kann keine Höchstbewertung abgegeben werden.

Finden sich z.B. in einem Text mehrere fehlerfreie Passagen, so ist dies ein Hinweis auf eine gute Beherrschung von grammatischer Korrektheit.

Hinweis: Artikelfehler werden in diesem Subkriterium bewertet!

## 2. Subkriterium *orthografische Korrektheit*

Bei dem Subkriterium *Orthografische Korrektheit* geht es um den Grad der Beherrschung der Orthografie **und** der Interpunktion. Es wird davon ausgegangen, dass im Rahmen eines schulischen Fremdspracherwerbs die Aneignung der Rechtschreib- und Interpunktionsregeln auf der Niveaustufe B1 weitgehend abgeschlossen ist. Dies bedeutet nicht, dass wir in diesem Bereich einem gänzlich fehlerfreien Text begegnen. Finden sich z.B. in einem längeren Text mehrere längere fehlerfreie Passagen, so ist dies ein Hinweis auf eine gute Beherrschung von Orthographie und Interpunktion. In die Bewertung der Beherrschung orthografischer Korrektheit fließt zudem das Merkmal *Verständlichkeit* ein.

## 1.6 Zusätzliche Hinweise und häufig auftretende Bewertungsprobleme

### Gewichtung der Kriterien

Alle acht Kriterien (Gesamteindruck, Inhalt usw.) sind gleich gewichtet. Dies gilt prinzipiell auch für die einem Kriterium zugeordneten Einzelmerkmale. Allerdings sind diese Einzelmerkmale in den Schülerleistungen nicht immer auf dem gleichen Niveau realisiert. Beispielweise können in einem Text die eigenen Erfahrungen umfangreich, aber teilweise nicht ganz nachvollziehbar dargestellt werden. In einem solchen Falle werden die Ergebnisse im Subkriterium *eigene Erfahrungen* **gemittelt**. Im Einzelfall liegt es im Ermessen und in der Verantwortung des Bewerbers, eine angemessene Entscheidung zu treffen.

### Doppelsanktionierung

Bei einer kriterienorientierten Bewertung besteht stets die Gefahr, Merkmale einer Leistung unter unterschiedlichen Kriterien zu bewerten.

Prinzipiell gilt: Die Risikobereitschaft der Lernenden darf nicht „bestraft“ werden. Ein kreativer und mutiger Umgang mit Sprache muss belohnt werden, denn Schüler sollen zeigen, was sie können und keine „minimalistischen“ Texte produzieren (Stichwort: Fehlervermeidungsstrategien). Andernfalls könnte die Bewertung negative Rückwirkungseffekte in der Form haben, dass sich die Lernenden, aber auch die Lehrkräfte auf Vermeidungsstrategien konzentrieren. Aus der Risikobereitschaft resultierende Fehler müssen jedoch in dem Kriterium „Korrektheit“ angemessen sanktioniert werden.

### Umfang der Arbeit

Eine bestimmte Wortanzahl wird nicht gefordert. Der Umfang der Arbeit wird durch die Ausführlichkeit, in der auf die Arbeitspunkte (insbesondere 2 und 3) eingegangen wird, bestimmt.

### Kein Leistungsvergleich

Die schriftlichen Leistungen der einzelnen Schüler dürfen bei der Bewertung nicht verglichen werden.

Zentrale Grundlage der Bewertung sind allein die Kriterien.

## **Bewertungsbogen vs. Markierungen im Text**

Im Text dürfen keine Markierungen vorgenommen bzw. Korrekturzeichen verwendet werden. Auch muss Abstand davon genommen werden, Fehler zu zählen. Der Ansatz des Fehlerzählens ist negativ und steht in Widerspruch zum GeR und seinem kommunikativen Ansatz. Im Bewertungsbogen darf daher nicht die Fehleranzahl, sondern es sollen Zeilennummern bzw. Beispiele festgehalten werden, auf die sich die Bewertung stützt. Dies ist wichtig, erstens zur eigenen Disziplinierung bei der Bewertung, und zweitens, um ggf. in Zweifelsfällen die Bewertung für andere nachvollziehbar zu machen.

## **DaF-Hintergrund der Bewerter**

„Wir verstehen immer, was der Dichter uns sagen will“ – diese *déformation professionnelle* sollte bei der Bewertung von Prüfungsleistungen nach Möglichkeit bedacht werden. Das bedeutet: Bewerter sollten aufgrund ihres DaF-Hintergrundes nicht zu kooperativ rezipieren und über Mängel in einer sprachlichen Äußerung hinwegsehen, die eine Person ohne entsprechende Erfahrung mit Lernenden und Interimssprache nicht verstehen würde, denn die Aussage über die Leistung ist hinsichtlich des Testkonstrukts dann nur noch eingeschränkt valide.

### **1.7 Verzerrung von Bewertungen**

Trotz des standardisierten und kriterienorientierten Bewertungsverfahrens treten bei der Bewertungsarbeit unerwünschte Effekte auf, die zu Verzerrungen führen. Sie sollen im Folgenden kurz erläutert werden.

Besonders kritisch sind Persönlichkeitsfaktoren (affektive Faktoren) sowie akute Dispositionen wie Tagesform, Konzentrationsfähigkeit, aber auch externe Konditionen, unter denen die Bewertungsarbeit geleistet wird, wie akustische Bedingungen etc. So kann die individuelle Strenge bzw. die individuelle Wahrnehmung einer Leistung zu unterschiedlichen Tageszeiten schwanken; Pausen und (unfreiwillige) Unterbrechungen der Bewertungsarbeit können zur Verschiebung von Maßstäben führen; äußere ebenso wie psychische Faktoren beeinflussen Konzentration und damit Bewertungsmaßstäbe. Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss haben zudem subjektive Theorien, persönliche Gewichtungen und Vorlieben, die nicht zuletzt durch die Berufserfahrung geprägt sind.

Der so genannte Halo-Effekt stellt sich dann ein, wenn von demselben Prüfling bereits andere Leistungen (Teilaspekte, Teilfertigkeiten) bewertet wurden und diese Urteile die weiteren Urteile mitbestimmen, indem sich beispielsweise eine negative oder positive Erwartung aufgrund nicht relevanter Faktoren konstituiert. Gerade bei analytischem Vorgehen besteht die Gefahr des Halo-Effekts. Die Bewertung eines isolierten Aspekts (z. B. der grammatischen Korrektheit) beeinflusst die Wahrnehmung anderer Aspekte (z. B. die Angemessenheit der Wortwahl). So kann beispielsweise ein als gut bewerteter Gesamteindruck dazu führen, dass auch die folgenden analytischen Aspekte tendenziell höher eingestuft werden.

Als Kontaminationseffekt wird ein Bewertungsfehler bezeichnet, der auf Idiosynkrasien oder Präferenzen zurückzuführen ist. Bei schriftlichen Leistungen beispielsweise kann die allgemeine Präsentation des Textes sowie die Handschrift das Urteil beeinflussen. Besonders stark machen sich diese Effekte bei mündlichen Prüfungen (face-to-face-Prüfungssituation) bemerkbar, da Sympathie, Auftreten etc. das Urteil der Prüfenden beeinflussen – oft ohne dass dieser Effekt bewusst wird. Gerade im schulischen Kontext, wo sich Prüfende und Geprüfte oftmals sehr gut kennen, sind solche Effekte besonders virulent.

Beim Positionseffekt (auch Reihenfolgen- oder serialer Effekt) handelt es sich um einen Messfehler, der sich aus der Position der zu bewertenden Arbeit im Kontext anderer zu bewertender Arbeiten ergibt. Beispielsweise können die ersten Arbeiten aus einem Stapel zu bewertender Texte eher milde, die späteren hingegen eher streng bewertet werden (oder umgekehrt). Das bedeutet: Die bereits bewerteten Leistungen beeinflussen die Wahrnehmung der nachfolgenden Leistungen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass offensichtlich die Leistungen untereinander verglichen werden, also bewusst oder unbewusst auch Rangreihen gebildet werden (Text A ist besser als Text B). Dies ist bei einem kriterienorientierten Bewertungsverfahren jedoch unzulässig (s. o.), denn hierbei muss

die individuelle Leistung unabhängig von den anderen Leistungen der (zufälligen!) Stichprobe bewertet werden und zwar im Hinblick auf **vor** dem Test festgesetzte Bewertungsmaßstäbe.

Oft tendieren Bewerter dazu, Leistungen im mittleren Kompetenzbereich einzustufen, auch wenn es sich um Leistungen handelt, die im oberen oder unteren Bereich anzusiedeln sind. Dieses – Zentraltendenz genannte – Verhalten hat eine unerwünschte Verschiebung der Kompetenzstufen zur Folge: Im Falle der Zentraltendenz nehmen die mittleren Niveaustufen eine breitere, die obere sowie die untere Stufe hingegen eine schmalere Bandbreite ein, was folglich zu einer Inkonsistenz zwischen der tatsächlichen Leistung und der jeweils zugrunde liegenden Kann-Beschreibung führt. Wenn wir uns die Kompetenzstufen als Treppe vorstellen, dann führt die Zentraltendenz dazu, dass die Stufen unterschiedliche Höhen haben.

Die genannten Effekte können niemals vollständig kontrolliert werden. Ziel muss es jedoch sein, die Bewerter zu sensibilisieren für das eigene Handeln und Verhalten. Diese Sensibilisierung ist Aufgabe von Schulungen und Kalibrierungen.

## 2. Prüfungs- und Bewertungsunterlagen

### 2.1 Bewertungsbogen für die Schriftliche Kommunikation - Niveaustufe A2/B1

	Begründungen und Belege	Punkte
<b>Gesamteindruck</b>		
<b>Inhalt</b>	Wiedergabe	
	eigene Erfahrungen	
	eigene Meinung	
<b>Sprachliche Mittel</b>	Wortschatz	
	Strukturen	
<b>Korrektheit</b>	Grammatik	
	Orthografie	
	<b>Gesamtpunktzahl:</b>	



## 4.2. Bewertungskriterien Schriftliche Kommunikation – Niveaustufe A2/B1

Kriterium		3 Punkte B1	2 Punkte B1/A2	1 Punkt A2	0 Punkte unter A2
<b>Gesamteindruck</b>		Der Text ist zusammenhängend und insgesamt flüssig zu lesen.	Der Text ist weitgehend zusammenhängend. Mehrere Textstellen lesen sich nicht flüssig.	Es liegen einfache Sätze vor, die inhaltlich verbunden sind. An mehreren Textstellen wird der Lesefluss deutlich unterbrochen.	Es liegen überwiegend Wendungen und Sätze vor, die weder inhaltlich noch sprachlich miteinander verbunden sind.
<b>Inhalt</b>	<i>Wiedergabe</i>	Die Aussagen werden angemessen und eigenständig wiedergegeben.	Die Aussagen werden weitgehend angemessen und weitgehend eigenständig wiedergegeben.	Die Aussagen werden nur zum Teil angemessen und nur zum Teil eigenständig wiedergegeben.	Die Aussagen werden nicht angemessen oder gar nicht wiedergegeben bzw. abgeschrieben.
	<i>eigene Erfahrungen</i>	Der Bericht enthält mehrere Aspekte, die detailliert und nachvollziehbar dargestellt werden.	Der Bericht enthält einige Aspekte, die knapp, aber insgesamt nachvollziehbar dargestellt werden.	Der Bericht ist insgesamt knapp und teilweise nicht ganz nachvollziehbar.	Der Bericht ist sehr kurz und kaum noch nachvollziehbar.
	<i>eigene Meinung</i>	Die eigene Meinung wird angemessen begründet.	Die eigene Meinung wird nur knapp begründet, ist aber noch nachvollziehbar.	Die eigene Meinung wird deutlich, aber nicht begründet.	Die eigene Meinung wird nicht geäußert bzw. ist unverständlich.
<b>Sprachliche Mittel</b>	<i>Wortschatz</i>	Der Wortschatz ermöglicht eine angemessene Bearbeitung der Aufgabe. Wortfehler treten überwiegend im Zusammenhang mit einer komplexer angelegten Lexik auf.	Der Wortschatz lässt eine Bearbeitung der Aufgabe weitgehend zu. Wortschatzlücken und Wortfehler treten auch bei einer weniger komplex angelegten Lexik gelegentlich auf.	Der Wortschatz lässt eine Bearbeitung der Aufgabe nur begrenzt zu. Wortschatzlücken und Wortfehler treten häufiger auf.	Der Wortschatz ist so begrenzt, dass er nicht ausreicht, um die Aufgabe zu bearbeiten.
	<i>Strukturen</i>	Die Strukturen ermöglichen eine angemessene Bearbeitung der Aufgabe. Gelegentlich werden komplexe Strukturen verwendet.	Die Strukturen lassen eine Bearbeitung der Aufgabe weitgehend zu. Komplexe Strukturen kommen kaum vor.	Die Strukturen lassen eine Bearbeitung der Aufgabe nur begrenzt zu. Komplexe Strukturen kommen nicht vor.	Die Strukturen sind so begrenzt, dass sie nicht ausreichen, um die Aufgabe zu bearbeiten.
<b>Korrektheit</b>	<i>grammatische Korrektheit</i>	Die grammatischen Strukturen werden mit wenigen Ausnahmen korrekt verwendet. Diese Ausnahmen beeinträchtigen die Verständlichkeit nicht.	Einfache Strukturen werden überwiegend korrekt verwendet. Bei der Verwendung komplexer Strukturen kommen Fehler vor, die die Verständlichkeit beeinträchtigen können.	Einige einfache Strukturen werden korrekt verwendet, allerdings zeigen sich viele elementare Fehler. Es wird jedoch überwiegend klar, was ausgedrückt werden soll.	Auch wenn nur einfache Strukturen verwendet werden, ist der Text sehr fehlerhaft. Dadurch wird die Verständlichkeit an einigen Stellen beeinträchtigt.
	<i>orthografische Korrektheit</i>	Orthografie und Interpunktion sind weitgehend korrekt.	Orthografie- und Interpunktionsfehler kommen vor, ohne die Verständlichkeit zu beeinträchtigen.	Orthografie- und Interpunktionsfehler treten häufig auf, jedoch wird die Verständlichkeit kaum beeinträchtigt.	Orthografie und Interpunktion sind so fehlerhaft, dass die Verständlichkeit beeinträchtigt wird.

## **Anhang: Literaturhinweise**

### **Literaturhinweise rund ums Testen und Bewerten**

#### **Referenzrahmen**

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin et al.: Langenscheidt.

Glaboniat, M. et al. (2005): Profile deutsch. Berlin et al.: Langenscheidt

Lenz, P./ Studer, T. (2005): Neue Instrumente für die Beurteilung der Französisch- und Englischkompetenzen von Deutschschweizer Schülerinnen und Schülern. In: Gohard-Radenkovic, A. (ed.): Plurilinguisme et interculturalité dans la didactique des langues étrangères / Réflexions à partir d'un contexte bilingue // Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in der Fremdsprachendidaktik / Überlegungen aus einem zweisprachigen Kontext. Lang

#### **Leistungsmessung allgemein**

Bachman, L. F. / Palmer, A. (1996): Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press

Eckes, T. (2005). Analyse und Evaluation sprachproduktiver Prüfungen beim TestDaF. In I. Kühn, M. Lehker & W. Timmermann (ed.), Sprachtests in der Diskussion. Frankfurt: Lang, 60–93

Eckes, T. (2005). Examining rater effects in TestDaF writing and speaking performance assessments: A many-facet Rasch analysis. *Language Assessment Quarterly*, 2, 197–221

Grotjahn, R. (2006): Prüfen - Testen - Bewerten In: Jung, O. H. (ed.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer (4., völlig neu bearb. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang, 221-230

Hughes, A. (2003): Testing for Language Teachers. Second edition. Cambridge: Cambridge University Press

Lewkowicz, J. A. (2000): Authenticity in language testing: Some outstanding questions. In: *Language Testing* 17/19, 43-64

Milanovic, Michael (ed.) (1998): Multilingual glossary of language testing terms, *Studies in Language Testing* 6, Cambridge: Cambridge University Press

Kniffka, G. (2003): Prüfen und Bewerten. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 373-377

Vollmer, H. J. (2003): Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, 365-370

#### **Testen der Leseverstehenskompetenz**

Alderson, C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press

Arras, U. (2006): Testen und Beurteilen des Leseverstehens in der Fremdsprache. In: *Babylonia* 3/2006, 81-86.

Grotjahn, R. (2000): Determinanten der Schwierigkeit von Leseverstehensaufgaben. In: Bolton, S. (ed.) TestDaF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Experten-seminar. München: Goethe-Institut: 7-56

### **Testen der Hörverstehenskompetenz**

Buck, G. (2001): Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press

Grotjahn, R. (2005): Testen und Bewerten des Hörverstehens. In: M. Ó Dúill/R. Zahn/K. Höppner (eds.), Zusammenarbeiten: Eine Festschrift für Bernd Voss. Bochum: AKS-Verlag 2005, 115-144

Paschke, P. (2001): Zum Problem der Authentizität in L2-Hörverstehenstests. In: Henrici, G. / Königs, F. / Zöfgen, E. (eds.): FLuL, Leistungsmessung und Leistungsevaluation, 30. Jahrgang

Solmecke, G. (2000): Faktoren der Schwierigkeit von Hörtests. In: TestDaF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests. Beiträge aus einem Expertenseminar, Gilde Verlag, München

### **Testen schriftlicher Kompetenz**

Arras, U. (2009): Wie es zu einer Beurteilung kommt: Ein Forschungsbericht zu Strategien bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen im Kontext der Prüfung TestDaF. In: A. Hunstiger & U. Koreik (Hrsg.), *Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 78, S. 179–196)*. Göttingen: Universitätsverlag

Weigle, S. C. (2000). Assessing Writing. Cambridge: Cambridge University Press

### **Testen mündlicher Kompetenz**

Arras, U. (2006): Was macht eine Aufgabe eigentlich schwierig? Schwierigkeitsdeterminanten in Tests zur Überprüfung mündlicher Kompetenzen am Beispiel von TestDaF-Aufgaben des Subtests Mündlicher Ausdruck. In: M. Oesterreicher & R. Zahn (Hrsg.), *Lingua Franca – Lingua Academica: Mehrsprachigkeit im europäischen Hochschulraum (Dokumentation der 24. Arbeitstagung 2006 des AKS, S. 211–225)*. Bochum: AKS-Verlag

Glenn F. (2003): Testing Second Language Speaking. London et al.: Pearson/Longman

Luoma, S. (2004): Assessing Speaking. Cambridge: Cambridge University Press

Wiesmann, B. (1999): Mündliche Kommunikation im Studium : Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber. München : Iudicium

### **Testen anderer Aspekte von Sprachkompetenz**

Purpura, J. (2004): Assessing Grammar; Cambridge: Cambridge University Press

Read, J. (2000): Assessing Vocabulary, Cambridge: Cambridge University Press

## Bewertungskriterien Schriftliche Kommunikation – Niveaustufe A2/B1

Kriterium		3 Punkte B1	2 Punkte B1/A2	1 Punkt A2	0 Punkte unter A2
<b>Gesamteindruck</b>		Der Text ist zusammenhängend und insgesamt flüssig zu lesen.	Der Text ist weitgehend zusammenhängend. Mehrere Textstellen lesen sich nicht flüssig.	Es liegen einfache Sätze vor, die inhaltlich verbunden sind. An mehreren Textstellen wird der Lesefluss deutlich unterbrochen.	Es liegen überwiegend Wendungen und Sätze vor, die weder inhaltlich noch sprachlich miteinander verbunden sind.
<b>Inhalt</b>	<i>Wiedergabe</i>	Die Aussagen werden angemessen und eigenständig wiedergegeben.	Die Aussagen werden weitgehend angemessen und weitgehend eigenständig wiedergegeben.	Die Aussagen werden nur zum Teil angemessen und nur zum Teil eigenständig wiedergegeben.	Die Aussagen werden nicht angemessen oder gar nicht wiedergegeben bzw. abgeschrieben.
	<i>eigene Erfahrungen</i>	Der Bericht enthält mehrere Aspekte, die detailliert und nachvollziehbar dargestellt werden.	Der Bericht enthält einige Aspekte, die knapp, aber insgesamt nachvollziehbar dargestellt werden.	Der Bericht ist insgesamt knapp und teilweise nicht ganz nachvollziehbar.	Der Bericht ist sehr kurz und kaum noch nachvollziehbar.
	<i>eigene Meinung</i>	Die eigene Meinung wird angemessen begründet.	Die eigene Meinung wird nur knapp begründet, ist aber noch nachvollziehbar.	Die eigene Meinung wird deutlich, aber nicht begründet.	Die eigene Meinung wird nicht geäußert bzw. ist unverständlich.
<b>Sprachliche Mittel</b>	<i>Wortschatz</i>	Der Wortschatz ermöglicht eine angemessene Bearbeitung der Aufgabe. Wortfehler treten überwiegend im Zusammenhang mit einer komplexer angelegten Lexik auf.	Der Wortschatz lässt eine Bearbeitung der Aufgabe weitgehend zu. Wortschatzlücken und Wortfehler treten auch bei einer weniger komplex angelegten Lexik gelegentlich auf.	Der Wortschatz lässt eine Bearbeitung der Aufgabe nur begrenzt zu. Wortschatzlücken und Wortfehler treten häufiger auf.	Der Wortschatz ist so begrenzt, dass er nicht ausreicht, um die Aufgabe zu bearbeiten.
	<i>Strukturen</i>	Die Strukturen ermöglichen eine angemessene Bearbeitung der Aufgabe. Gelegentlich werden komplexe Strukturen verwendet.	Die Strukturen lassen eine Bearbeitung der Aufgabe weitgehend zu. Komplexe Strukturen kommen kaum vor.	Die Strukturen lassen eine Bearbeitung der Aufgabe nur begrenzt zu. Komplexe Strukturen kommen nicht vor.	Die Strukturen sind so begrenzt, dass sie nicht ausreichen, um die Aufgabe zu bearbeiten.
<b>Korrektheit</b>	<i>grammatische Korrektheit</i>	Die grammatischen Strukturen werden mit wenigen Ausnahmen korrekt verwendet. Diese Ausnahmen beeinträchtigen die Verständlichkeit nicht.	Einfache Strukturen werden überwiegend korrekt verwendet. Bei der Verwendung komplexer Strukturen kommen Fehler vor, die die Verständlichkeit beeinträchtigen können.	Einige einfache Strukturen werden korrekt verwendet, allerdings zeigen sich viele elementare Fehler. Es wird jedoch überwiegend klar, was ausgedrückt werden soll.	Auch wenn nur einfache Strukturen verwendet werden, ist der Text sehr fehlerhaft. Dadurch wird die Verständlichkeit an einigen Stellen beeinträchtigt.
	<i>orthografische Korrektheit</i>	Orthografie und Interpunktion sind weitgehend korrekt.	Orthografie- und Interpunktionsfehler kommen vor, ohne die Verständlichkeit zu beeinträchtigen.	Orthografie- und Interpunktionsfehler treten häufig auf, jedoch wird die Verständlichkeit kaum beeinträchtigt.	Orthografie und Interpunktion sind so fehlerhaft, dass die Verständlichkeit beeinträchtigt wird.

## Bewertungsbogen für den Prüfungsteil SK – Niveaustufe A2/B1

Name des Schülers:

Schule:

Bewerter:

	Begründungen und Belege	Punkte
<b>Gesamtein- druck</b>		
<b>Inhalt</b>	<b>Wiedergabe</b>	
	<b>eigene Erfahrungen</b>	
	<b>eigene Meinung</b>	
<b>Sprachliche Mittel</b>	<b>Wortschatz</b>	
	<b>Strukturen</b>	
<b>Korrektheit</b>	<b>Grammatik</b>	
	<b>Orthografie</b>	
	<b>Gesamtpunktzahl:</b>	



Bundesverwaltungsamt  
- Zentralstelle für das  
Auslandsschulwesen -



# **Leitfaden für die schriftliche Kommunikation im DSD I**

**Arbeitsversion**

## Aufgabe

### Aufgabe „Haustiere“

1) Gib alle vier Aussagen aus dem Internetforum mit eigenen Worten wieder.

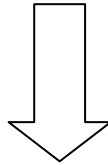
Wiedergabe

2) Hast du selber ein Haustier oder möchtest du eins haben? Berichte **ausführlich**.

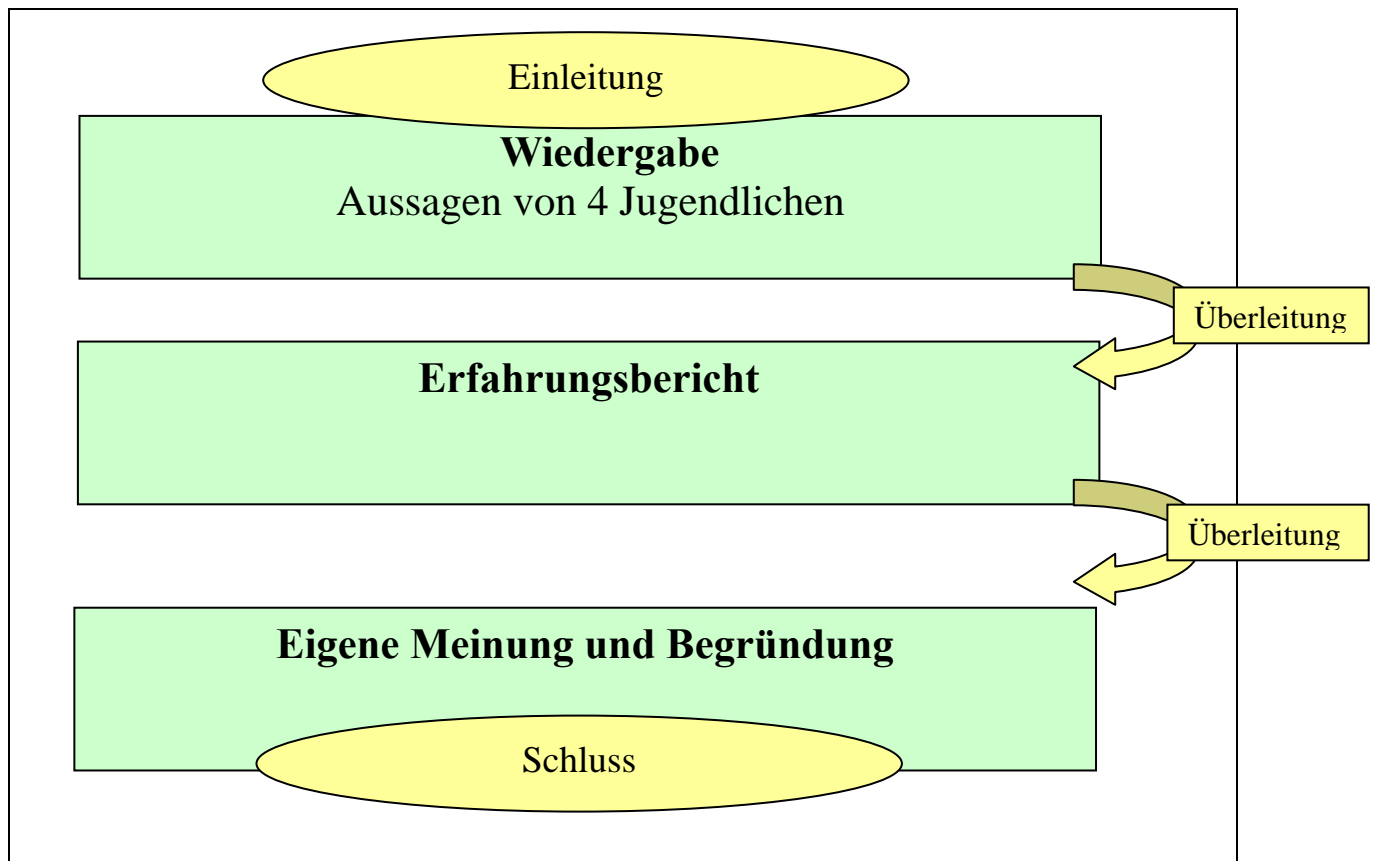
Erfahrungsbericht

3) Wie ist deine Meinung zu dem Thema? Begründe deine Meinung **ausführlich**!

Eigene Meinung  
und Begründung



**Dein Text**



Einleitung

### Hier soll der Schüler

den Leser auf seinen Beitrag z.B. in der Schülerzeitung aufmerksam machen. Auf keinen Fall vergessen: Man muss schreiben, dass man die Aussagen in einem Internetforum gefunden hat. Das kann man gleich in der Einleitung machen.

### Redemittel

Die Motivation für den Beitrag darlegen

- *Ich interessiere mich sehr für...*
- *Ich mag... (Haustiere). Dazu gibt es ein Forum im Internet. Hier habe ich vier Aussagen gefunden, die ich euch gerne vorstellen möchte:*
- *Ich habe im Internet ein Forum zum Thema „Haustiere“ gefunden. Es gab verschiedene Meinungen, die ich euch vorstellen möchte*
- *Warum schreibt ihr nie etwas über ??? Das ist doch ein spannendes Thema. In einem Internetforum hat es darüber eine interessante Diskussion gegeben, die ich euch kurz wiedergeben möchte.*

Vom Hauptthema ausgehen

- *Interessiert ihr euch für...(Haustiere)? Dann lest doch mal, was ich dazu gefunden habe.*
- *Das Thema... (Haustiere) ist bei Jugendlichen sehr beliebt. In einem Internetforum habe*



*ich verschiedene Meinungen dazu gefunden.*  
oder

Von der eigenen Person ausgehen

- *Ich heiße Carolina und bin in der 8. Klasse/... und bin 14 Jahre alt. Ich habe etwas Interessantes im Internet über...(Haustiere) gelesen.*
- *Ich bin Carolina aus der 8.Klasse und lese gern die Schülerzeitung. Ich möchte heute einen Leserbrief zum Thema... (Haustiere) schreiben.*

oder

Von der situativen Einbettung ausgehen

- *Ich möchte heute einen Leserbrief/ einen Artikel zum Thema... (Haustiere) schreiben.*
- *Ich möchte einen Beitrag für die Schülerzeitung zum Thema ... (Haustiere) schreiben.*

Jetzt kann der Schüler mit der Bearbeitung der einzelnen Hauptteile beginnen!

## Wiedergabe

### Aussagen von 4 Jugendlichen

**Georg:** Ich mag Tiere nicht. Sie machen Schmutz und sind sehr teuer. Außerdem habe ich keine Lust, mich um sie zu kümmern.

**Julia:** Ich mag zwar Tiere, aber ich finde, dass man sie nicht im Haus halten sollte. Sie brauchen ihre Freiheit in der Natur.

**Alexander:** Ich liebe Tiere. Egal, ob groß oder klein. Mein Hund *Smudo* ist mein bester Freund und ich nehme ihn überall mit hin.

**Lisa:** Ich mag nur kleine Tiere. Am liebsten solche, die man auf den Arm nehmen und streicheln kann.

#### **Hier soll der Schüler**

wichtige Aussagen mit eigenen Worten wiedergeben.

- Wichtige Aussagen bedeutet: Nicht alle Einzelinformationen wiedergeben  
→ **Haupts Aussagen** anhand der Beispielaufgabe „Haustiere“

Wichtig ist: Die Haltung des jeweiligen Jugendlichen (für oder gegen Haustiere) muss deutlich werden und der zentrale Grund dieser Haltung.

**Georg** mag Tiere nicht wegen Schmutz und Kosten; er möchte sich nicht um sie kümmern.

**Julia** mag Tiere, diese sollen nicht im Haus leben, sondern in der freien Natur

**Alexander** liebt alle Tiere, sein Hund ist sein bester Freund, er begleitet ihn überall.

**Lisa** mag nur kleine Tiere, besonders die, die man auf den Arm nehmen und streicheln kann.

und außerdem

### soll der Schüler

wichtige Aussagen mit eigenen Worten wiedergeben.

- Mit eigenen Worten bedeutet: lexikalisch und syntaktisch eigenständig formulieren
- ➔ Transformationen anhand der Beispielaufgabe „Haustiere“

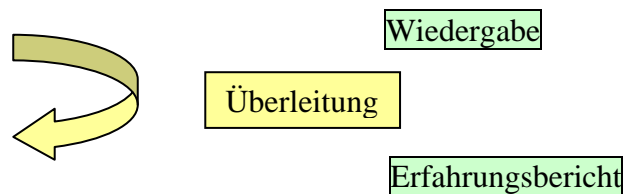
Originalaussage	Mit eigenen Worten	Kommentar
<b>Georg:</b> Ich mag Tiere nicht. Sie machen Schmutz und sind sehr teuer. Außerdem habe ich keine Lust, mich um sie zu kümmern.	<i>Georg mag keine Tiere, weil sie nicht sauber/schmutzig sind und viel kosten. Er möchte auch nicht ständig für die Tiere da sein.</i>	<i>Hauptsächlich syntaktische Umformung - von 1. in 3. Person und - aus 2 Sätzen ein Satzgefüge. Lexikalisch ist auf A2/B1-Niveau kaum eine Transformation zu erwarten, eventuell „Lust“ mit einem Modalverb austauschbar, „Schmutz“ als Adjektiv umformen und „teuer“ mit einem Verb (kosten) austauschen.</i>
<b>Julia:</b> Ich mag zwar Tiere, aber ich finde, dass man sie nicht im Haus halten sollte. Sie brauchen ihre Freiheit in der Natur.	<i>Julia sagt, dass sie Tiere gerne hat, aber sie sollen nicht im Haus leben, sondern in der freien Natur.</i>	<i>Hauptsächlich syntaktische Umformung - von 1. in 3. Person und neues Satzgefüge Lexikalisch ist eventuell möglich, „Freiheit“ als Adjektiv umzuformen.</i>

➔ Die syntaktische Umformung ist unbedingt erforderlich!

➔ Man kann nicht jede Textpassage auf A2/ B1-Niveau lexikalisch verändern.

Übungen zur lexikalischen Transformation können helfen:

Lexik aus dem Originaltext	Synonyme / Paraphrasen	Antonym
Tier	-	
keine Lust haben	nicht mögen/ nicht wollen	
... sind teuer	kosten viel	(sind nicht) billig
sich um Tiere kümmern	sich Zeit für Tiere nehmen / für Tiere da sein	



Nach der Wiedergabe der vier Aussagen sollte der Schüler zu seinem Erfahrungsbericht überleiten.

**Redemittel für die Überleitung von der Wiedergabe zum eigenen Erfahrungsbericht**

- *Nun möchte ich über meine Erfahrungen mit...(Haustieren) schreiben.*
- *Die Aussage von Alexander gefällt mir am besten, denn ich habe auch einen Hund, mit dem ich viel Zeit verbringe. Mein Hund heißt ...*
- *Alle vier Aussagen sind interessant. Ich möchte euch über mein Haustier berichten.*
- *Ich finde die Aussagen alle interessant. In meiner Familie gibt es auch verschiedene Meinungen.*
- *Mir gefällt die Aussage von ... (Alexander). Ich habe auch ... (ein Haustier)*
- *Am meisten gefällt mir die Aussage von ...(Julia), denn ich mag auch... (Tiere in Freiheit)*
- *Und was denke ich? Zuerst möchte ich von ...(meinem Haustier) erzählen.*

**Erfahrungsbericht**

**In diesem Aufgabenteil soll der Schüler zeigen,**

dass er zu diesem Thema ausführlich und zusammenhängend seine Erfahrungen schildern kann.

Hat der Schüler keine eigenen Erfahrungen mit Haustieren, darf er auch die Erfahrungen aus seinem Umkreis schildern:

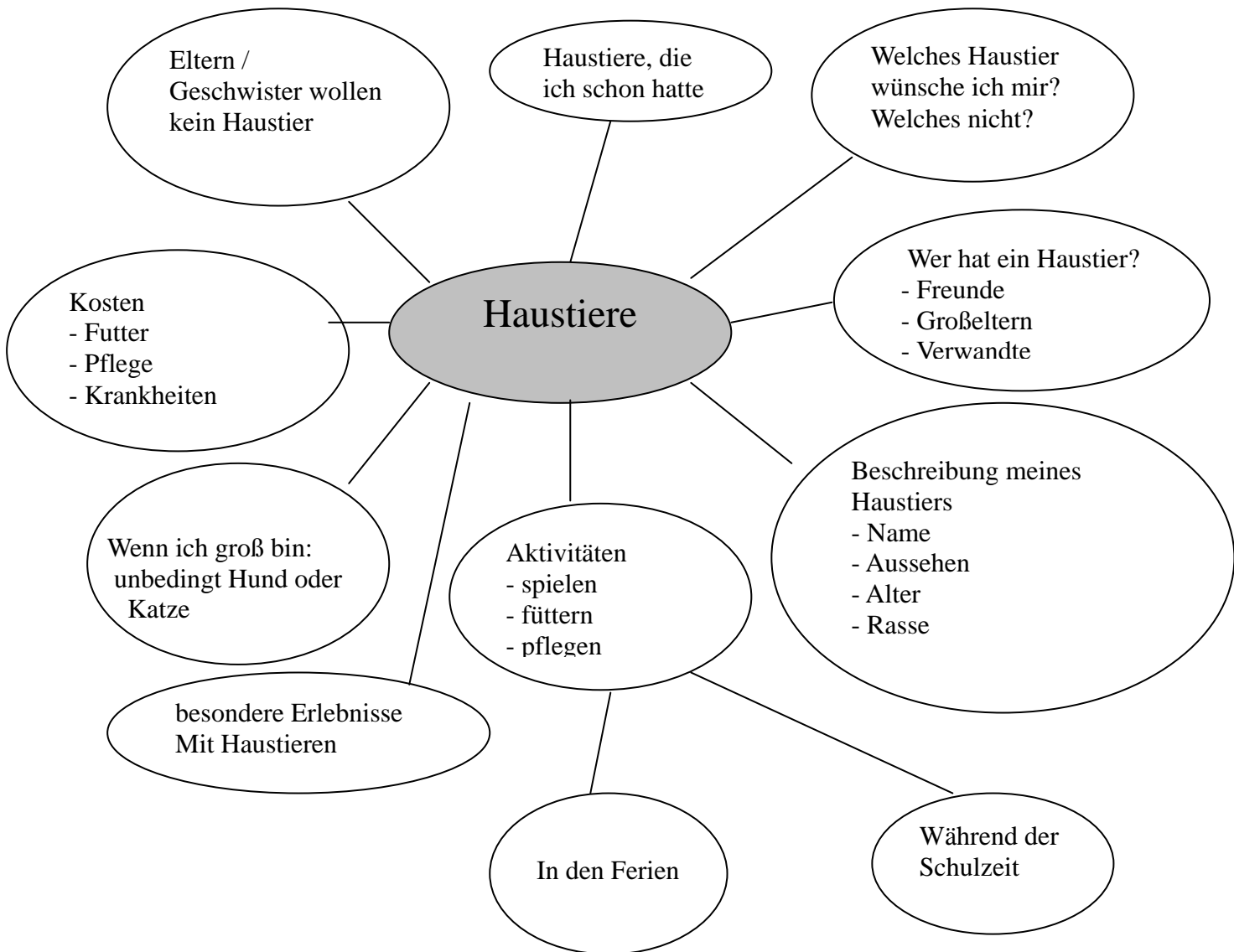
➔ Beispiel „Haustiere“

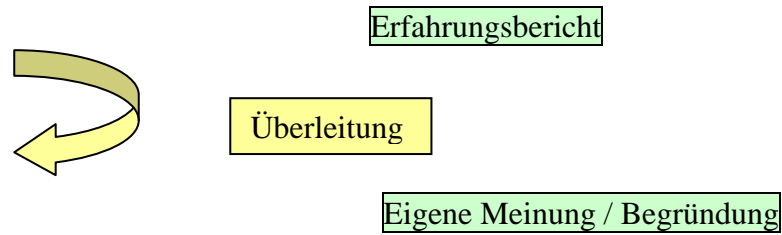
- Beschreibung des eigenen Haustiers oder
- Beschreibung des Haustiers eines Freundes, einer Freundin oder eines Verwandten oder
- Begründung, warum man (k)ein Haustier haben möchte
- Erlebnisse mit dem Haustier (spielen, pflegen, füttern, in den Ferien, während der Schulzeit)

Damit der Bericht ausführlich genug werden kann, sollte sich der Schüler für diesen Hauptteil

eine Stoffsammlung mit Hilfe eines Assoziogramms / Wortigels anfertigen  
oder

alle Gedanken/ Wörter (untereinander!) niederschreiben, die ihm zum vorgegebenen Thema  
einfallen.





**Redemittel zur Überleitung zur eigenen Meinung und Begründung:**

- *Nach meinem Bericht zu [Thema] möchte ich...*
- *Wenn man mich persönlich fragen würde ...*
- *Ich schließe mich Julias Meinung an, weil ich auch denke, ...*
- *Ich denke genauso wie Alexander, auch ich...*
- *Wie ich geschrieben habe, liebe ich meinen Hund, und deshalb ist auch meine Meinung zum Thema Haustiere klar. Ich denke, jedes Kind sollte ein Haustier haben, weil...*
- *Jetzt möchte ich schreiben/berichten, wie.../was...*

**Eigene Meinung und Begründung**

**Der Schüler soll hier**

- seine eigene Meinung darstellen
- diese durch Argumente begründen und durch Beispiele veranschaulichen.

→ Hinweis:

**Redemittel zur eigenen Meinung**

- *Meiner Meinung nach (+ Verb/Hauptsatz)*
- *Ich bin der Auffassung, dass ... / Ich bin der Meinung, dass ...*
- *Ich meine / glaube / denke, dass*
- *Für mich steht fest, dass*
- *Ich bin dafür, dass*
- *Ich bin dagegen, dass*
- *Ich bin mir sicher, dass*
- *Ich habe keine klare Meinung zu diesem Thema, weil ...*
- *Ich bin mir nicht sicher, ob ....*

### Redemittel zur Begründung der eigenen Meinung

- *Ich denke so, weil...(Haustiere helfen, Verantwortung zu tragen)*
- *Ich komme zu dieser Meinung, weil ich selbst die Erfahrung gemacht habe.*
- *Redemittel zur eigenen Meinung + Begründung:*
  - *Ich habe keine klare Meinung, da...( ich selbst kein Haustier habe). Die Meinungen meiner Freunde sind sehr unterschiedlich.*
  - *Für mich steht fest, dass es nicht gut ist, ein Haustier zu haben, weil es viel Zeit braucht und wir viel lernen müssen.*
  - *Ich bin dafür, dass alle ...(ein Haustier haben sollen), weil ... (Haustiere den Kindern viel Spaß in der Freizeit bringen)*

### Schluss

Der Text sollte auch einen Schluss haben.

Wenn der Schüler einen Leserbrief geschrieben hat, dann muss eine Grußformel am Ende stehen, die ausgeweitet werden kann, z. B.:

- *Das war alles, was ich zu diesem Thema sagen möchte. Ich hoffe, Ihr veröffentlicht meinen Leserbrief.*  
*Viele Grüße*  
*Lara*

Wenn der Schüler einen Artikel für die Schülerzeitung geschrieben hat, kann er am Ende

- eine Forderung aufstellen
- eine Problemlösung aufzeigen
- eine offene Frage formulieren.

### Redemittel für den Schluss:

- *In Zukunft sollte ...*
  - *Man muss unbedingt bedenken, dass*
  - *Damit wird deutlich, dass ...*
  - *Zusammenfassend möchte ich sagen, dass ...*
  - *Abschließend möchte ich betonen, dass ...*
  - *Zusammenfassend könnte man sagen, dass ...*
  - *Am Ende frage ich mich, ob ...*
-