

# Zweitveröffentlichung/ Secondary Publication



Staats- und  
Universitätsbibliothek  
Bremen

<https://media.suub.uni-bremen.de>

Grünewald, Andreas

## Bewertung mündlicher Schülerleistungen

Book, Book chapter as: published version (Version of Record)

DOI of this document\* (secondary publication): <https://doi.org/10.26092/elib/3061>

Publication date of this document: 12/06/2024

\* for better findability or for reliable citation

### Recommended Citation (primary publication/Version of Record) incl. DOI:

Grünewald, Andreas (2014): Bewertung mündlicher Schülerleistungen. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. & Riemer, Claudia (Hrsg.): Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Gunter Narr. S. 58-69. ISBN: 978-3-8233-6924-0.

Please note that the version of this document may differ from the final published version (Version of Record/primary publication) in terms of copy-editing, pagination, publication date and DOI. Please cite the version that you actually used. Before citing, you are also advised to check the publisher's website for any subsequent corrections or retractions (see also <https://retractionwatch.com/>).

This document is made available with all rights reserved.

### Take down policy

If you believe that this document or any material on this site infringes copyright, please contact [publizieren@suub.uni-bremen.de](mailto:publizieren@suub.uni-bremen.de) with full details and we will remove access to the material.

# Bewertung mündlicher Schülerleistungen

Andreas Grünewald

## 1 Von der kommunikativen Wende zur mündlichen Klassenarbeit

Der Stellenwert des Mündlichen im Fremdsprachenunterricht wächst seit der so genannten Kommunikativen Wende in den 1970er Jahren stetig. Piepho bestimmt kommunikative Kompetenz als „kommunikatives Handeln“ und als „Diskurstüchtigkeit“ (Piepho 1974, 12; auch Legutke 2010, 71). Während Letzteres metakommunikative Fähigkeiten bezeichnet, etwa die Fähigkeit, Gesprächskontakte zu knüpfen und aufrecht zu erhalten, ist unter dem erstgenannten Aspekt die Sprechfertigkeit in der Zielsprache, also ein flüssiges und funktional differenziertes mündliches Ausdrucksvermögen und die Verständlichkeit der Äußerungen zu verstehen. Die Kommunikative Wende führte zu einer Veränderung hinsichtlich der Lernziele im Fremdsprachenunterricht und leitete die Hinwendung zum Lerner mit seinen Lernbedürfnissen ein. In diesem Prozess rückte das Ziel in den Mittelpunkt, den Lernenden in die Lage zu versetzen sich in der Fremdsprache verständigen zu können und die Fremdsprache zur zielsprachlichen Kommunikation zu nutzen.

Der Begriff der ‚Kommunikativen Kompetenz‘ umfasst in der weiteren Entwicklung unterschiedliche Kompetenzbereiche, die sich aufeinander beziehen und später im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) weiter differenziert werden (vgl. Schumann 2009, 185; Europarat 2001, 109ff.): Als linguistische Kompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, sich auf lexikalischer, grammatischer und phonologischer Ebene auszudrücken. Die soziolinguistische Kompetenz umfasst die Fähigkeit, adressatengerecht zu formulieren, soziale Beziehungen aufzubauen und die Sprache unter Beachtung der soziokulturellen Bedingungen zu verwenden während die pragmatische Kompetenz den funktionalen Gebrauch sprachlicher Ressourcen, also z.B. die situationsangemessene Gestaltung eines Diskurses, umfasst. Die strategische Kompetenz verweist schließlich auf die Fähigkeit, Interaktionen zu planen und Kommunikationshindernisse wie z.B. Missverständnisse zu umgehen (vgl. Schumann 2009, 186).

Seit der Jahrtausendwende nimmt diese Entwicklung auch durch die Veröffentlichung des GeR weiter an Fahrt auf. Der Begriff der kommunikativen Kompetenz wird dort aufgegriffen und weiter ausdifferenziert. Darüber hinaus werden im GeR Funktionen von produktiven mündlichen Aktivitäten und

Strategien skizziert und Beispielskalen zur Verfügung gestellt. Neben der allgemeinen mündlichen Produktion sind das beispielsweise die Sprachfunktionen „Erfahrungen beschreiben“, „Argumentieren“ oder „vor Publikum sprechen“ (Europarat 2001, 62ff.). Außerdem werden Beispielskalen für die Produktionsstrategien „Planen“, „Kompensieren“ und „Kontrolle und Reparaturen“ genannt (ebda 70f.). Die mündliche Interaktion wird gesondert ausgewiesen. Lebensweltbezug, Authentizität und Transparenz von kommunikativen Lernzielen treten in der Folge in den Vordergrund und haben Eingang in die neueren fremdsprachlichen Lehrwerke gefunden. Hinsichtlich der Mündlichkeit beschreibt der Referenzrahmen somit in einem Gesamtkonzept sprachliche Grundlagen des Sprechens bis hin zu didaktischen Überlegungen in fremdsprachlichen Lehr- und Lernsituationen. In seinem letzten Teil werden das Beurteilen mündlicher Leistungen eingehend thematisiert (ebda Kap. 9.4) und Kriterien zur Beurteilung der Sprechkompetenz auf die zuvor genannten Skalen bezogen.

Sprachlich-kommunikative Kompetenzen erhalten in der Folge durch die Veröffentlichung der Bildungsstandards eine neue Verbindlichkeit. Dort heißt es:

Die erste Fremdsprache entwickelt systematisch funktionale kommunikative Kompetenzen. Dies bedeutet, dass das Spektrum der fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickelt wird bezogen auf die mündlichen Kompetenzen des Hörverstehens/Hör-Sehverstehens und Sprechens, die schriftsprachlichen Kompetenzen des Leseverstehens und Schreibens, elementare Formen der Sprachmittlung (KMK 2004, 8).

Die kommunikativen Kompetenzen werden im praktischen Anwendungsbezug erworben, dafür werden in den Bildungsstandards folgende Beispiele genannt: Kontakte herstellen und beenden, sich über lebenspraktische Angelegenheiten verständigen, an Gesprächen teilnehmen und Zugang zum kulturellen Leben finden, Informationsangebote der Medien nutzen, Sachtexte lesen und auswerten, Präsentieren (KMK 2004, 9). Die KMK greift auf das Modell der kommunikativen Kompetenz des GeR zurück und verwendet auch beispielhaft Deskriptoren des GeR zur Veranschaulichung. Das übergeordnete Ziel der Kommunikationsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern liegt darin, diese zu Offenheit, Toleranz und Mündigkeit (KMK 2004, 6) zu führen. Für die Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht zeigte die Einführung der verbindlichen Standards Wirkung. In den Bildungsplänen der Bundesländer ab dem Schuljahr 2003/2004 (z.B. Bayern), wird nicht nur ein Schwerpunkt auf die Förderung der kommunikativen Teilkompetenzen gelegt, sondern auch schulrechtlich die Möglichkeit eröffnet, schriftliche Aufgaben, Tests und Klassenarbeiten durch mündliche Einzel-, Partner- und Gruppen-

prüfungen zu ersetzen. Damit wurde die Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht erheblich aufgewertet. In den Mittelpunkt unterrichtspraktischer Herausforderungen tritt damit die Bewertung mündlicher Leistungen.

## 2 Bedeutung von Mündlichkeit für den Fremdsprachenunterricht

Was also bedeutet Mündlichkeit im Zusammenhang mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen? Das Begriffspaar Sprache und Sprechen weist darauf hin, dass die Sprechfähigkeit von Lernenden eines der Hauptziele im Fremdsprachenunterricht darstellt. Den Lernenden ist die Rolle der sprachlich Handelnden zugeschrieben, die in „echten“ Sprechanlässen oder Simulationen und Rollenspielen möglichst realitätsnahe Aufgaben in der Fremdsprache zu lösen haben. Um das Ziel zu erreichen, die Sprechzeit der Schülerinnen und Schüler zu erhöhen, werden vielfältige Sprechanlässe zur Kommunikation im Klassenzimmer geschaffen. Beim Aushandeln von Lösungsmöglichkeiten und dem Austausch von Informationen werden auch sprachliche Strategien trainiert, die in realen Kommunikationssituationen von großer Bedeutung sind und ein wichtiger Teil aktueller kommunikativer Modelle sind. Die Förderung von Mündlichkeit scheint zwar in einer digitalen und globalisierten Welt immer einfacher realisierbar, etwa mit Hilfe von Klassenfahrten, Austauschprogrammen, Auslandsaufenthalten, entsprechende Software oder durch online-Netzwerke (vgl. Seyferth in Vorbereitung), demgegenüber steht aber die Erfahrung, dass die Qualität und Quantität mündlicher Sprachproduktion vielfach hinter den Erwartungen zurück bleibt.

Eine Fremdsprache sprechen zu können, ist zwar ein zentrales Ziel des Fremdsprachenunterrichts, ist aber offensichtlich unter den Bedingungen institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts nicht leicht umsetzbar. Häufig versuchen Lernende durchaus komplexe Gedankengänge in Redebeiträge umzusetzen, scheitern aber, weil die entsprechenden sprachlichen Mittel fehlen. Zentrale Befunde der DESI-Studie (DESI-Konsortium 2006, 47ff.) zur Mündlichkeit im Englischunterricht liefern aufschlussreiche Hinweise auf die Rolle der Lehrkraft: Anhand der Videostudie ließ sich nachweisen, dass die Lehrkraft im Durchschnitt doppelt so viel spricht wie alle Schüler zusammen. Auf Fragen der Lehrkraft erfolgte in der Hälfte aller Fälle innerhalb von drei Sekunden die Schülerantwort – wenn nicht, wurde nur selten länger gewartet. Bei nur der Hälfte der Schüleräußerungen in der Zielsprache handelte es sich um frei formulierte englischsprachige Beiträge. Schülerfehler wurden etwa in der Hälfte aller Fälle korrigiert, dann allerdings fast immer von der Lehrkraft, nicht von den Schülern selbst. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bezüglich eines sprechfördernden Lehrerverhaltens stellt demnach ein Ansatzpunkt für den Ausbau der kommunikativen Kompetenz dar.

Ein anderer Ansatzpunkt wird deutlich, wenn man die Lernerperspektive in den Blick nimmt. Wolff (2000, 16) beschreibt aus sprachpsychologischer Sicht das Problem, dass Lernende die L1 zum Ausgangspunkt der Planung und Formulierung ihrer Sprechbeiträge in der L2 (oder L3, L4) machen. Dabei gehen sie davon aus, dass durch das Wort-für-Wort-Übersetzen der komplexen L1-Strukturen ein korrektes und hohes sprachliches Niveau in der L2 erreicht wird. Wolf rekurriert hier auf das Modell von Levelt (1989) zur Beschreibung des Sprachproduktionsprozesses. Levelt unterteilt diesen Prozess in drei Phasen: Konzeptualisierung (sprachliche Konzeptbildung), Formulierung (grammatische und phonologische Enkodierung der Lemmata) und Artikulation. Spätere Modelle greifen diese Komponenten auf. In welchem Maße die Produktion fremdsprachiger Äußerungen auch vom Einfluss bereits gelernter (Fremd-)Sprachen betroffen ist, wurde bereits in verschiedenen Arbeiten zur Trilingualforschung belegt (vgl. z.B. Hufeisen 1991). Daraus folgt, dass zur Förderung der kommunikativen Kompetenz die Bewusstmachung sprachlicher Transferbasen (Form, Inhalt, Funktion, Pragmatik) ebenso gewinnbringend sein kann wie die Bewusstmachung möglicher Interferenzen.

Wie oben bereits erwähnt, erhöht sich der Handlungsdruck für Lehrkräfte derzeit enorm hinsichtlich der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung von mündlichen Prüfungen, z.B. als Ersatz für schriftliche Klassenarbeiten und als *Backwash*-Effekt auch hinsichtlich der Planung und Durchführung eines stärker auf Mündlichkeit ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts. Die Herausforderung besteht aus meiner Sicht derzeit insbesondere darin, die bildungspolitischen Vorgaben bezüglich der Durchführung und Bewertung von Sprechprüfungen unter Berücksichtigung der Schulwirklichkeit und den gegebenen Ressourcen umzusetzen.

## 3 Qualitätskriterien für informelle, nicht standardisierte mündliche Prüfungen in der Schule

Zunächst sind für den institutionellen Rahmen der Schule nicht standardisierte, informelle Tests, wie z.B. schriftliche oder mündliche Klassenarbeiten, von halb-standardisierten Test, wie z.B. Parallelarbeiten für eine Jahrgangsstufe, und standardisierte, formelle Tests, wie z.B. externe Sprachenzertifikate (DELF, DELE, TELC), die in Kooperation mit der Schule durchgeführt werden, zu unterscheiden. Korrigieren und Prüfen sind eigentlich genuine Aufgaben einer Fremdsprachenlehrkraft, und dennoch erweisen sich gerade mündliche Sprachprüfungen als große Herausforderung. Woran liegt das? Ein Grund ist sicherlich die Tatsache, dass die klassischen Kriterien standardisierter Sprachtests (Validität, Objektivität und Reliabilität) unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen kaum umzusetzen sind. Der Nachweis

der Validität eines Tests setzt in der Regel eine komplexe Vortestung und die statistische Auswertung von Aufgaben voraus. Standardisierte Tests werden mit hohem organisatorischem und personellem Aufwand für große Teilnehmerzahlen entwickelt und durchlaufen ein komplexes Testverfahren, das ihre Qualität auf sehr hohem Niveau sicherstellt. Für die Verwendung in der Schule für einzelne Lerngruppen oder mündliche Prüfungen, die sich auf den vorhergehenden Unterricht beziehen sollen, sind sie daher ungeeignet, auch und vor allem weil in der Schule solche Ressourcen nicht zur Verfügung stehen (Kranert 2013, 11).

Betrachtet man mündliche Prüfungen im Rahmen von Schule als nicht formales Prüfen, d.h. als nicht standardisiertes Prüfen, wird deutlich, dass nicht alle drei klassischen Gütekriterien in gleichem Maße umgesetzt werden müssen bzw. können. Dlaska und Krekeler (2009, 42ff.) entwickeln einen Kriterienkatalog für den Unterrichtsgebrauch, in dem sie die klassischen Gütekriterien domänenspezifisch neu interpretieren und neuen Kategorien unterordnen, um diese so an die gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen anzupassen. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht müssen demnach anderen Kriterien genügen als Sprachtests, die zu Zertifikaten führen. Die von den Autoren genannten „Qualitätskriterien informeller Leistungsbeurteilung“ (ebda. 42) werden den Kategorien Gerechtigkeit, Rückmeldung, Auswirkung und Aktivität zugeordnet.

Dlaska und Krekeler (2009, 77) fassen zusammen, dass informelle Leistungsbeurteilungen nicht gegen das Gerechtigkeitsempfinden der Lernenden verstößen dürfen. Das ist dann gegeben, wenn die Ergebnisse reliabel sind, der Umgang mit den Ergebnissen begründet, die Bewertung gerecht und die Bewertungskriterien transparent sind (vgl. Abb. 1). Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Reliabilität bei informellen Sprachtests anders als bei formellen, eine untergeordnete Rolle spielt, da es im schulischen Praxisfeld im Rahmen von z.B. mündlichen Klassenarbeiten kaum möglich ist, eine reliable Leistungsbeurteilung zu erreichen. Die fehlende Erprobung, die häufig intuitiven Bewertungsmaßstäbe und die Kürze mündlicher Sprachtests führen meist zu geringer Reliabilität. Die beiden Autoren bezeichnen dies durchaus als „Kapitulation“ vor der schulischen Realität, da die Unterordnung der Reliabilität einer realistischen Einschätzung der Möglichkeiten, die Lehrenden zur Verfügung stehen, entspricht (ebda. 48).

Darüber hinaus muss bei informellen mündlichen Prüfungen darauf geachtet werden, dass die Lernenden von der Rückmeldung profitieren können und dass positive Auswirkungen auf das Lernen (z.B. Vor- und Nachbereitung einer mündlichen Klassenarbeit) von der Prüfung ausgehen. Eine positive Aktivität ist dann gewährleistet, wenn das Vorwissen und die Sprachkompetenz der Lernenden aktiviert werden und wenn die Prüfungssituation in dem

Sinne authentisch ist, dass die Sprachverwendungssituation in der Prüfung möglichst lebensweltbezogen ist, sprachliche Mittel also kommunikationsorientiert eingesetzt werden können (vgl. Abb. 1).

Qualitätskriterien informeller Leistungsbeurteilungen	
Gerechtigkeit	Werden keine Teilnehmer benachteiligt? Fühlen sich keine Teilnehmer benachteiligt?
	<b>Transparenz</b> Haben die Teilnehmer genügend Informationen über den Test?
	<b>Bewertung</b> Ist die Bewertung schlüssig und nachvollziehbar?
	<b>Reliabilität</b> Sind die Messungen konsistent?
	<b>Validität</b> Sind die Interpretationen der Testergebnisse gültig?
Rückmeldung	Erhalten die Teilnehmer eine Rückmeldung, die ihnen für das Lernen hilft? Rückmeldungen... ...zum Inhalt (Kenntnisse, Wissen, Verständnis). ... die helfen Fähigkeiten auszubilden. ...die das Weiterlernen fördern. ... die motivierend sind.
Auswirkungen	Hat der Test positive Auswirkungen auf das Lernen und die Motivation zum Lernen? (Backwash-Effekt)
Aktivität	Ist die Bearbeitung des Tests eine sinnvolle Lernaktivität?
	<b>Authentizität</b> Bildet der Test die Kennzeichen der tatsächlichen Sprachverwendungssituation ab?
	<b>Interaktivität</b> Werden die Sprachkompetenzen, das Vorwissen und die Interessen der Testteilnehmer aktiviert?
	<b>Unterrichtsprinzipien</b> Stimmt die Testaktivität mit den didaktischen und methodischen Prinzipien des Unterrichts überein?

Abb. 1: Zusammenfassende Übersicht über Qualitätskriterien für Sprachtests unter den gegebenen institutionellen Rahmenbedingungen von Schule nach Dlaska/Krekeler 2009, 43-77.

#### 4 Sprechprüfungen durchführen, mündliche Schülerleistungen bewerten

Für die Einführung mündlicher Prüfungen als Ersatz schriftlicher Klassenarbeiten in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Berlin-Brandenburg (und anderen Bundesländern) erfahren die mündliche Ausdrucksfähigkeit, Präsentationskompetenz und Diskursfähigkeit eine enorme Aufwertung. Einhergehend damit stellt sich die Frage nach Prüfungsmodellen und insbesondere nach der Bewertung mündlicher Schülerleistungen. Dabei ist die Bewertung durch die Lehrkraft der Standardfall. Lehrkräfte entwickeln im Laufe ihres Berufslebens zwar ein erhebliches Praxiswissen in Bezug auf eine realistische und faire globale Einschätzung von Leistungen, da zu einer reflektierten Praxis



jedoch auch gehört, das eigene professionelle Handeln zu hinterfragen, ist es sinnvoll, neben der globalen Einschätzung von Schülerleistungen immer auch gestufte Skalen heranzuziehen (vgl. Grünewald et al. im Druck). Diese sind für zentrale Prüfungen meist verbindlich vorgegeben, werden von den Schulbehörden der Länder aber auch für andere Formate zur Verfügung gestellt, meist in Anlehnung an die *can-do*-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (vgl. Europarat 2001).

Ein Problem der Bewertung mündlicher Leistungen besteht darin, dass nicht das sprachliche Wissen sondern die Performanz bewertet wird. Sprachperformanz muss nach transparenten Kriterien evaluiert werden. Die meisten Bildungsbehörden geben dabei Kriterien vor, von denen im Folgenden einige genannt werden sollen.

Das Landesinstitut für Schule und Bildung in Berlin-Brandenburg (LISUM 2011, 4) schlägt drei Prüfungsteile für eine mündliche Prüfung vor, die zeitlich etwa den gleichen Rahmen einnehmen. Die Prüfung kann als Einzel- oder Gruppenprüfung durchgeführt werden. Der erste Teil (Dialogisches Sprechen / Interview) dient dazu, den Einstieg in das fremdsprachliche Gespräch zu erleichtern und gibt den Lernenden die Möglichkeit, über sich selbst, ihre Familie und Freunde Auskunft zu geben. Der zweite Teil (Zusammenhängendes monologisches Sprechen) eröffnet den Lernenden die Gelegenheit sich zusammenhängend zu einem Sprech Anlass spontan zu äußern. Als Impuls kann ein Foto, eine Zeichnung oder ähnliches dienen. Im dritten und letzten Teil (Dialogisches Sprechen/Interaktion) soll sich ein Gespräch bzw. eine Diskussion zwischen den Prüflingen (bei Gruppenprüfungen) oder zwischen Prüfling und Prüfer(n) entwickeln. Ausgangspunkt ist auch hier eine Aufgabenstellung oder ein Gesprächsimpuls. Über ein Bewertungsraster werden Punkte den Kriterien Interaktion, Inhalt und Kohärenz, Spektrum der sprachlichen Mittel sowie Aussprache, Intonation und Flüssigkeit zugeordnet. Die Gesamtnote in Form einer Schulnote ergibt sich aus der Überführung der erreichten Punktzahl in einen Prozentwert, der wiederum einer Schulnote zugeordnet ist. Das Modell sieht insofern eine differenzierende Beurteilung vor, als die Deskriptoren für drei Niveaustufen angegeben werden:

Punkte	Interaktion [leicht]	Interaktion [mittel]	Interaktion [hohes Niveau]
10/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eröffnen, in Gang halten und Beenden des Gesprächs in routinemäßigen Situationen</li> <li>- initiatives Verhalten</li> <li>- Eingehen auf Redebeiträge der Gesprächspartner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sach-, situations- und adressatengerechte Gesprächsführung</li> <li>- flexibles Reagieren, initiatives Verhalten</li> <li>- konstruktives Eingehen auf Redebeiträge anderer und sich Einstellen auf Gesprächspartner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- souveräne sach-, situations- und adressatengerechte Gesprächsführung</li> <li>- flexibles Reagieren und initiatives Verhalten</li> <li>- direktes und konstruktives Eingehen auf Redebeiträge anderer und sich Einstellen auf die Gesprächspartner</li> </ul>
4/10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vermehrte Schwierigkeiten, das Gespräch in Gang zu halten</li> <li>- wenig initiatives Verhalten, zunehmend nonverbales Reagieren</li> <li>- nur geringfügiges Eingehen auf andere</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schwierigkeiten, das Gespräch im Fluss zu halten</li> <li>- kaum Initiative</li> <li>- nur teilweises Eingehen auf Redebeiträge anderer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schwierigkeiten, das Gespräch in Gang zu halten</li> <li>- kaum Initiative</li> <li>- nur geringfügiges Eingehen auf Redebeiträge anderer</li> </ul>

Abb. 2: Beispiel Deskriptoren nach Niveaus (LISUM 2011, 6ff.)

Schon diese kleine Auswahl macht zweierlei deutlich: Erstens sind die Niveauunterschiede sehr gering markiert und zweitens multiplizieren sich die Deskriptoren in Bezug auf die zu vergebenen Punkte schnell auf eine beeindruckende Menge. Es werden lediglich Angaben für 10, 8, 6, 4 und 2 Punkte gemacht, bei jeweils ca. zwei bis drei Deskriptoren und vier oben genannten Kriterien ergeben sich 50-60 Deskriptoren, die in der Prüfungssituation unter großem Zeitdruck auszuwerten sind.

In anderen Bundesländern werden leicht abgeänderte Kriterien zugrunde gelegt. In der Summe werden zumindest in Bayern (ISB 2010), Nordrhein-Westfalen (MSW NRW 2013) und Berlin-Brandenburg (LISUM 2011) folgende Kriterien genannt, die alle auf die im GeR erwähnten zurückzuführen sind (Europarat 2001, Kap. 9.4):

Sprache	Strategie / Interaktion	Inhalt (bzw. Aufgabenerfüllung)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aussprache und Intonation</li> <li>• Grammatische Korrektheit</li> <li>• Wortschatzbeherrschung</li> <li>• Spektrum der sprachlichen Mittel</li> <li>• Soziolinguistische Angemessenheit</li> <li>• Idiomatik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flüssigkeit</li> <li>• Sprecherwechsel</li> <li>• Kooperation</li> <li>• Flexibilität</li> <li>• Kompensation</li> <li>• Kontrolle und Reparatur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relevanz</li> <li>• Kohärenz</li> <li>• Themenentwicklung</li> <li>• Genauigkeit</li> <li>• Aufgabenerfüllung</li> <li>• Sachwissen</li> </ul>

Abb. 3: Kriteriensammlung für mündliche Prüfungen (ISB 2010; LISUM 2011; MSW NRW 2013)

Meist werden gleiche Punktzahlen für die drei genannten Bereiche vergeben, in anderen Fällen werden Kriterien unterschiedlich gewichtet (MSW NRW 2013). Alle Vorgaben sehen aber die Umrechnung der erreichten Punkte auf eine Schulnote vor und machen zu diesem Zweck Vorgaben.

Einerseits ist es sehr zu begrüßen, dass die kriterienorientierten Bewertungsraaster für mündliche Schülerleistungen Kriterien vorschlagen, welche kommunikative Kompetenz operationalisieren und damit diesen Kompetenzbereich weiter aufwerten. Allerdings ist es problematisch, dass im Zuge der Anwendung dieser kriterienorientierten Raster weder die Gefahr der individuell sehr unterschiedlichen Anwendung (z.B. die subjektive Punktevergabe oder die individuell unterschiedliche Interpretation der Deskriptoren) noch die Schulung der Lehrkräfte eingehend thematisiert werden. Wie in Abschnitt 3 diskutiert, ist die Entwicklung und Anwendung von Qualitätskriterien für die Durchführung mündlicher Sprachprüfungen in der Schule notwendig und durchaus umsetzbar.

## 5 Fazit

Was folgt aus diesen Ausführungen für Lehrkräfte, die vor der Herausforderung stehen, neue mündliche Prüfungsformate in der Schule umzusetzen? Es kann hilfreich sein, die im dritten Abschnitt diskutierten Qualitätskriterien bei der Planung und Durchführung mündlicher Tests zu berücksichtigen und diese mit Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren. Die Zusammenarbeit von Prüfern ist dabei sehr wichtig. Bewertungskriterien werden dabei gegenüber den Kollegen ebenso offen gelegt, wie sie gegenüber den Prüflingen transparent gemacht werden. Bewertungsraaster können auch gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern besprochen oder einzelne Kriterien auch zusammen (weiter-)entwickelt werden. Das Beurteilungsverhalten kann abgestimmt werden, indem gemeinsam Prüfungen durchgeführt werden oder indem videografierte mündliche Prüfungen von verschiedenen Prüfern bewertet werden und ein Austausch über die Bewertungsmaßstäbe in der Fachgruppe in Gang gesetzt wird. Aus den oben aufgeführten Qualitätskriterien ergibt sich der Bedarf, eine möglichst breite Bewertungsbasis herzustellen (mehrere mündliche Prüfungen und andere mündliche Leistungen in die Bewertung einbeziehen). Das reduziert sich nicht auf eine einmalig durchgeführte mündliche Abschlussarbeit, sondern auf eine formative Evaluation mündlicher Schülerleistungen im Unterricht. Diese können dann zusammen mit den Ergebnissen der mündlichen Klassenarbeit in die mündliche Note eingehen. Die mündlichen Prüfungsformen orientieren sich inhaltlich idealerweise an den Kommunikationsbedürfnissen der Prüflinge, sie geben Rückmeldung zu ihrem Leistungsstand und erfüllen damit auch einen diagnostischen Anspruch. Auf diese Wei-

se helfen sie den Lernenden, Schwächen zu entdecken und Stärken zu erkennen. Schließlich kann eine mündliche Testsituation, die den oben genannten Qualitätskriterien entspricht, positive *Backwash*-Effekte erzielen, etwa die Sprechanxiety vermindern oder Risikobereitschaft der Lernenden erhöhen, Fehler in Kauf zu nehmen. Die Schülerinnen und Schüler bauen ihre kommunikative Kompetenz in der Fremdsprache aus; dieses Kompetenzerleben wirkt motivierend und ermutigt zum Sprechen in der Fremdsprache.

Was folgt aus den Ausführungen für die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften? Zuerst sei auf einen vermeintliche Selbstverständlichkeit hingewiesen: Hochschule und Lehrerbildungsseminare müssen sicherstellen, dass Lehrkräfte ein hohes Sprachniveau in der zu unterrichtenden Fremdsprache aufweisen. Nicht selten sind eigene sprachliche Unsicherheiten dafür verantwortlich, dass der Anteil der Fremdsprache am Unterrichtsgespräch gering ist oder aber rein informelle Gespräche in der Fremdsprache gar nicht erst stattfinden. Darüber hinaus wird die Vermittlung einer diagnostischen Kompetenz (Diagnose von Lernvoraussetzungen und Lernprozessen sowie das Erfassen von Leistungen auf der Grundlage transparenter Bewertungsmaßstäbe) in der Ausbildung ein wichtiger Bestandteil. Die curriculare Implementierung ist bisher längst nicht flächendeckend in der Lehrerbildung erfolgt. Für die Weiterbildung ergibt sich das Desiderat, dass kollegiale Beratung zur Umsetzung mündlicher Prüfungen initiiert wird. Die Schulung von Lehrenden zur Durchführung und Bewertung informeller Sprachtests sollte auch die Steigerung der Interrater-Reliabilität zum Ziel haben. Das kann anhand von videografierten Prüfungen und gemeinsam erarbeiteten Kriterienrastern geschehen.

## Literatur

- DESI-Konsortium (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. <http://tinyurl.com/msgkj6t> (23.04.2014).
- Dlaska, Andrea/Krekeler, Christian (2009): *Sprachtests: Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Europarat (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grünewald, Andreas/Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Grünewald, Andreas/Krämer, Ulrich (Hrsg.) (im Druck): *Vielfalt gestalten Differenzierung im Spanischunterricht – Eine Selbststudieneinheit*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

- Grünewald, Andreas/Plikat, Jochen/Fäcke, Christiane (im Druck): „Binnendifferenzierte Evaluation“. In: Grünewald/Krämer (Hrsg.).
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Hufeisen, Britta (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchungen zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt a. M.: Lang.
- ISB – Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2005): *Time to talk! Parlons! Parliamo! ¡Tiempo para hablar! Eine Handreichung zur Mündlichkeit im Unterricht der modernen Fremdsprachen*. Berlin: Cornelsen.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004*. München: Luchterhand.
- Kranert, Michael (2013): *Korrigieren, Prüfen und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ein kurzer Leitfaden*. <http://tinyurl.com/pqdwxnl> (23.04.2014).
- Legutke, Michael (2010): „Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit“. In: Hallet/Königs (Hrsg.), 70-74.
- Levelt, Willem (1989): *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge MA: MIT Press.
- LISUM (Landesinstitut für Schule und Bildung Berlin-Brandenburg) (Hrsg.) (2011): *Hinweise zur mündlichen Prüfung am Ende der Jahrgangsstufe 10 in den modernen Fremdsprachen*. <http://tinyurl.com/p77byz7> (23.04.2014).
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2013): *Mündliche Kompetenzen entwickeln und prüfen*. <http://tinyurl.com/kdcykdt> (23.04.2014).
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Reihe Stundenvorbereitung*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.
- Schumann, Adelheid (2009): „Kommunikative Fertigkeiten“. In: Grünewald/Küster (Hrsg.), 188-202.
- Seyferth, Sibylle (in Vorbereitung): *Synergieeffekte in der kriterienorientierten Leistungsmessung der Sprechkompetenzen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel mündlicher Tests*.
- Wolff, Dieter (2000): „Sprachproduktion als Planung: ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 47, 11-16.