

Tibor Vigh (Szeged)

Der Prüfungsteil Schreiben im neuen Abitur für DaF¹

1. Das untersuchte Problemfeld

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit zur Analyse der schriftlichen Schülerarbeiten zusammengefasst, die in der letzten Erprobungsphase im Rahmen der ungarischen Abiturreform für DaF im Jahre 2004 zum Prüfungsteil Schreiben geschrieben wurden. Um die Forschungsfragen und -ziele darstellen zu können, beschreibe ich zuerst diesen Prüfungsteil, dann fasse ich die aus der Fachliteratur bekannten Ergebnisse der Probeprüfungen 1998, 2003, 2004 zusammen.

Das neue Abitur, das durch einen langen Entwicklungsprozess (vgl. Einhorn 1998, 2000 und 2004; Szénich 2002) entstanden ist, weist fünf Merkmale auf:

- Es ist zweistufig (Mittel- und Oberstufe),
- einheitlich für Gymnasien und Fachmittelschulen,²
- einsprachig,
- standardisiert und
- die Leistungsmessung ist fertigungsorientiert (vgl. Einhorn 2001, 2004; Petneki 2002; Szénich 2001) und besteht auf beiden Stufen aus 5 Teilen: Lese- und Hörverstehen; Strukturen und Wortschatz; Schreiben und Sprechen.

Zur neuen Abschlussprüfung wurde eine detaillierte Prüfungsanforderung und -beschreibung erstellt, in der u.a. das Testziel des untersuchten Prüfungsteils wie folgt formuliert wird: Der Prüfungsteil verfolgt das Ziel zu messen, ob der Kandidat fähig ist, sich auf der angegebenen Stufe in der Fremdsprache schriftlich auszudrücken, bzw. schriftliche Aufgaben zur Bewältigung verschiedener Kommunikationsziele auszuführen (vgl. Magyar Közlöny 2003: 763). Aus dieser Zielbestimmung folgt, dass die produktive schriftliche Leistung nur mit Hilfe

¹ Der vorliegende Beitrag ist eine Zusammenfassung der Forschungsergebnisse meiner Diplomarbeit. Sie wurde 2005 an der Universität Szeged vorgelegt. Der empirische Teil wurde vom Landesinstitut für Unterrichtswesen, Zentrale für Prüfungsentwicklung als Hintergrundstudie zur Analyse des Probeabiturs 2004 angewendet.

² Dieses Merkmal ist deswegen wichtig, weil es im früheren Abitur 13 verschiedene Prüfungen für DaF gab, und die Testaufgaben von drei Institutionen erstellt wurden (vgl. Einhorn [Hg.] 1998: 100).

von offenen Aufgaben getestet werden kann, nur durch diesen Aufgabentyp wird nämlich die inhaltliche Validität erfüllt. Die Bewertung der Qualität der produktiven Sprachbeherrschung enthält aber immer auch subjektive Elemente, deshalb geraten die Gütekriterien inhaltliche Validität und Objektivität der Bewertung miteinander in Konflikt (vgl. Albers/Bolton 1995: 28, 33). Um die Subjektivität der Bewertung zu reduzieren, soll man Objektivierungsverfahren sowohl in der Testaufgabe (präzise Formulierungen in der Aufgabenstellung; Angabe der inhaltlichen Leitpunkte) als auch in der Korrektur- und Bewertungsanleitung (genaue Definition der Bewertungskriterien und der einzelnen Leistungsstufen der Bewertungsskala) ausarbeiten (vgl. Albers/Bolton 1995: 26, 130; Bolton 1996: 132ff.; Glaboniat 1998). Der Prüfungsteil Schreiben des neuen zweistufigen Abiturs enthält alle diese Objektivierungsverfahren: Die Regeln der Formulierung der Aufgabenstellung und der inhaltlichen Leitpunkte werden in der Anleitung für Testersteller (vgl. Einhorn [Hg.] 2004: 279) genau angegeben. Die Korrektur und Bewertung erfolgen mit einer zentral erarbeiteten Korrektur- und Bewertungsanleitung, in der einerseits die Bewertungskriterien bestimmt werden und andererseits eine Bewertungsskala angegeben wird, in der die Punktzahlen in vier Leistungsstufen gegliedert und definiert werden.

Die Analyse der Erprobungen des neuen Prüfungsmodells (vgl. Einhorn 2000, 2004; Szénich/Einhorn 2000; Probeabitur 2003 – DaF; Einhorn/Major 2005) weist darauf hin, dass die Korrektur bzw. Bewertung dieses Prüfungsteils für die Lehrer eine Herausforderung bedeutet, weil sie mit der neuen Bewertungsanleitung kaum Erfahrung haben. Aus ihren Meinungen geht hervor, dass sie z.B. mit einer Bewertung mit einer analytischen Skala nicht vertraut sind. Diese erscheint ihnen auf den ersten Blick kompliziert, unübersichtlich und subjektiv (vgl. Bikics 2004). Das liegt wahrscheinlich daran, dass im früheren Abitur dieses Objektivierungsinstrument fehlte.

Aus der Analyse der ersten Erprobung der Testaufgaben der Schreibfertigkeit konnte festgestellt werden, „dass die Schüler auf diesen Test nicht vorbereitet waren, [...]. Für viele Schüler waren zum Beispiel die formalen Elemente des Briefes (Anrede, Form des Datums, Grußformel usw.) nicht bekannt“ (Einhorn 2000: 46). Die Kandidaten bekamen z.B. 2003 sehr wenige Punkte für das Kriterium *Inhalt* und das deutet darauf hin, dass sie nicht nach angegebenen Leitpunkten schreiben können (vgl. Probeabitur 2003 – DaF; S. 4). Die Ergebnisse der letzten Erprobung zeigen, dass dieser Prüfungsteil den Schülern noch immer die größte Schwierigkeit bereitet (vgl. Einhorn/Major 2005). Bei der Schreibfertigkeit war also am eindeutigsten festzustellen, dass zwischen den erwarteten und realen Ergebnissen der Schüler die größte Kluft besteht. Es scheint, dass die Förderung dieser Fertigkeit in der Spracharbeit oft eine untergeordnete Rolle spielt: Die Schüler schreiben selten selbstständige schriftliche Arbeiten. Das ist u.a. darauf zurückzuführen, dass die kommunikativen Unterrichtsmethoden auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit keinen großen Wert

gelegt haben. Außerdem nimmt die Förderung der Schreibfertigkeit im Deutschunterricht viel Zeit in Anspruch (vgl. Szénich/Einhorn 2000: 55).

Auf Grund der Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Analyse der Probeprüfungen ergaben sich für mich die folgenden Forschungsfragen:

- (1) Inwieweit wurden die angegebenen Themen von den Schülern erfasst und ausgeführt und wie haben sie die kommunikativen Ziele erreicht?
- (2) Inwieweit sind die Schüler in der Lage, ihre Texte kommunikativ angemessen³ zu gestalten?
- (3) Wie objektiv haben die Lehrer die Schülerarbeiten bewertet und wie gut haben sie die Anforderungen in der Bewertungsanleitung beachtet?
- (4) Wie angemessen sind die Testaufgaben und die Bewertungsanleitung? Wenn darin Probleme auftauchen, wo liegen sie dann und welche Schwierigkeiten verursachten sie sowohl den Schülern bei der Produktion als auch den Lehrern bei der Bewertung?

Aus diesen Fragen folgten die zwei Hauptziele der Analyse:

- (1) Ich wollte zeigen, welche Schwierigkeiten die Schüler beim Lösen der Testaufgaben dieses Prüfungsteils hatten.
- (2) Ich versuchte anhand von Schülerarbeiten die Qualität der Bewertung zu untersuchen und bei Abweichungen von der Bewertungsanleitung die mögliche Ursache zu analysieren.

2. Methodisches Vorgehen der Analyse

Um auf die obigen Forschungsfragen eine Antwort zu bekommen und die Ziele zu erreichen, wurden die schriftlichen Arbeiten des Prüfungsteils Schreiben analysiert, die die Schüler der 11. Klasse geschrieben haben. Die Arbeiten stammen aus der Probeprüfung 2004 aus der Mittelstufe, in der die Schreibfertigkeit mit zwei Testaufgaben geprüft wird. In meiner Analyse wurden die Lösungen der zweiten Aufgabe (Niveau B1) untersucht. Hier sollten die Kandidaten unter zwei Themen (*Planung einer Reise* oder *Geburtstagsparty*) wählen. Die Schülerarbeiten (Tabelle 1) wurden so ausgewählt, dass zu allen Bewertungskriterien und Punktzahlen mindestens drei Arbeiten zu beiden Themen zur Verfügung stehen.

³ Dieser Begriff wird im Sinne von Glaboniat (1998: 21f.) verwendet. Damit wird „der Partnerbezug und die Situationsangemessenheit“ (ebd.) gemeint. „Hier spielen nicht nur sog. „stilistische“ Faktoren wie die Angemessenheit in Register und Ton eine große Rolle, sondern [...] auch die Berücksichtigung formaler Kriterien wie Anrede, Einführung (opening), Schluss- und Grußformeln [...]“ (ebd.).

Thema	Anzahl
1. Planung einer Reise	40
2. Geburtstagsparty	42
Insgesamt	82

Tabelle 1: Verteilung der Anzahl der Schülerarbeiten nach beiden Themen

Den beiden angegebenen Themen ist es gemeinsam, dass die Schüler auf einen sprachlichen Input (Zeitungsartikel und Geburtstagsgruß) reagieren und so einen persönlichen Brief schreiben sollten. Diese Textsorte verweist auf eine „mitteilungsbezogene Aufgabenform“ (Bolton 1996: 68). Damit die Testaufgaben realen Kommunikationssituationen und der Lebensrealität der Lernenden entsprechen, muss der kommunikative Rahmen des Briefes (vgl. Albers/Bolton 1995: 54; Bolton 1996: 191) genau angegeben werden. In *Tabelle 2* wird er an den untersuchten Testaufgaben vorgestellt.

Thema	Wer? (Rolle des Schreibenden)	Wem? (Rolle des Kommunikationspartners)	In welcher Situation? (Anlass)	Zu welchem Zweck? (Absicht / Ziel)
1.	Schüler/in	deutsche/r Brieffreund/in	Schüler/in hat eine Anzeige über „Tolle Reisen in Europa“ gelesen, will mit der / dem Brieffreund/in reisen, und soll Vorschläge machen, um die Reise gemeinsam planen zu können.	Lust auf eine gemeinsame Reise machen
2.	Schüler/in	deutscher Brieffreund, er heißt Markus	Schüler/in hat vorige Woche seinen/ihren Geburtstag gefeiert und hat von Markus einen Geburtstagsgruß bekommen.	Über die Geburtstagsparty berichten

Tabelle 2: Der kommunikative Rahmen in den Testaufgaben⁴

Zu beiden Themen wurden je fünf inhaltliche Leitpunkte (*Tabelle 3*) angegeben, die einerseits dazu dienen, die Textproduktion zu steuern und andererseits dazu, die Vergleichbarkeit der Schülerergebnisse zu ermöglichen (vgl. Bolton 1996: 82f.; Kast 1999: 151f.).

⁴ nach: Bolton 1996: 81.

1. Thema: Planung einer Reise	2. Thema: Geburtstagsparty
1. Grund des Schreibens	1. Datum und Dauer der Party
2. Frage nach der Meinung des Briefpartners	2. Vorbereitungen für die Party (Getränke, Musik usw.)
3. Reiseziel	3. Gäste
4. Dauer der Reise	4. Programm
5. Broschüre bestellen	5. Geschenke

Tabelle 3: Die inhaltlichen Leitpunkte der zwei angegebenen Themen⁵

Die Schülerarbeiten wurden nach folgenden fünf Bewertungskriterien: 1. *Inhalt* (5 Punkte); 2. *Formale Elemente der Textsorte, Register* (3 Punkte); 3. *Textgestaltung* (5 Punkte); 4. *Wortschatz, Ausdruck* (5 Punkte); 5. *Grammatik, Orthographie* (5 Punkte) und mit Hilfe einer Bewertungsskala bewertet, aus der die *Tabelle 4* einen Auszug zeigt.

Inhalt

5 Punkte	4-3 Punkte	2-1 Punkte	0 Punkt
Der Kandidat arbeitete fünf inhaltliche Leitpunkte ausführlich aus. Der Kandidat erreichte die kommunikativen Ziele angemessen.	Der Kandidat arbeitete vier oder drei inhaltliche Leitpunkte ausführlich, die anderen nur oberflächlich oder gar nicht aus. Der Kandidat erreichte die kommunikativen Ziele meistens angemessen.	Der Kandidat arbeitete zwei inhaltliche Leitpunkte ausführlich, die anderen nur oberflächlich oder gar nicht aus. oder: Der Kandidat arbeitete einen inhaltlichen Leitpunkt ausführlich aus und es gibt einen oder mehrere inhaltliche Leitpunkte, die er oberflächlich behandelt. oder: Der Kandidat behandelte mindestens vier inhaltliche Leitpunkte oberflächlich. Der Kandidat erreichte die kommunikativen Ziele teilweise.	Der Kandidat arbeitete nur einen inhaltlichen Leitpunkt ausführlich aus und er behandelte die anderen nicht. oder: Der Kandidat behandelte nur drei oder weniger inhaltliche Leitpunkte oberflächlich. Das grundsätzliche kommunikative Ziel erreicht er nicht. oder: Der Kandidat schreibt über ein anderes Thema

⁵ nach: Probeabitur 2004. DaF Mittelstufe. Prüfungsteil Schreiben.

Formale Elemente der Textsorte, Register

3 Punkte	2 Punkte	1 Punkte	0 Punkt
Die formalen Elemente des Textes entsprechen völlig der Textsorte, sein Register der Mitteilungsabsicht und/oder der Beziehung zum Adressaten. Die Anrede, die Unterschrift, das Datum und die Grußformel sind angemessen.	Die formalen Elemente des Textes entsprechen ungefähr der Textsorte, sein Register der Mitteilungsabsicht und/oder der Beziehung zum Adressaten. Es gibt eine angemessene Anrede, eine Unterschrift, bzw. ein akzeptables Datum und eine Grußformel.	Die formalen Elemente des Textes entsprechen noch der Textsorte, sein Register der Mitteilungsabsicht und/oder der Beziehung zum Adressaten. Es gibt eine angemessene oder akzeptable Anrede und Unterschrift.	Die formalen Elemente des Textes entsprechen der Textsorte, sein Register der Mitteilungsabsicht und/oder der Beziehung zum Adressaten nicht. Die Anrede und/oder die Unterschrift fehlt oder sie sind nicht angemessen.

Tabelle 4: Auszug aus der Bewertungsskala zur Bewertung der ersten zwei Kriterien⁶

Die Untersuchung wurde in folgenden Phasen und Schritten durchgeführt:

1. Phase: Analyse der inhaltlichen Bewältigung der Testaufgaben

- (1) Die Schülerarbeiten wurden durchgelesen, und alle Leitpunkte analysiert: Ich habe die Behandlung der einzelnen Leitpunkte miteinander verglichen und die Qualität der Behandlung (Tabelle 4) in allen Schülerarbeiten festgestellt.
- (2) Bei den für oberflächlich/nicht angemessen gehaltenen inhaltlichen Leitpunkten wurden die Problemfälle genannt, und konkrete Beispiele aus den Arbeiten gegeben.
- (3) Ich habe meine Bewertung mit der Bewertung der Lehrer verglichen und die möglichen Gründe für die Unterschiede untersucht.

2. Phase: Analyse der kommunikativen Angemessenheit der Textproduktion

- (4) Bei der Analyse wurde von der Bewertungsanleitung ausgegangen, die Beispiele für angemessene sprachliche Formulierungen bei den Anrede- und Grußformeln enthält. Auch für das Datum und die Unterschrift im Brief gibt es Erklärungen.
- (5) Die von den Schülern verwendeten formalen Elemente wurden gesammelt, miteinander verglichen und bewertet.
- (6) Ich habe meine Bewertung mit der Bewertung der Lehrer verglichen und die möglichen Gründe für die Unterschiede untersucht.

⁶ nach: Probeabitur 2004. DaF Mittelstufe. Schriftliche Prüfung, Korrektur- und Bewertungsanleitung, S. 16

3. Ergebnisse der Analyse

Auf eine ausführliche Analyse der durch die zwei Arbeitsphasen gesammelten Daten muss in diesem Beitrag aus Platzgründen verzichtet werden. Im Weiteren versuche ich die wichtigsten Ergebnisse der Forschungsarbeit mit Hilfe von Diagrammen und in einigen Fällen mit konkreten Beispielen aus den Schülerarbeiten so zu präsentieren, dass – von den Zielen ausgehend – die Antworten auf die am Anfang erwähnten Forschungsfragen thematisiert werden.

3.1. Analyse der Schülerleistungen

Die Qualität der Behandlung der einzelnen Leitpunkte zeigt, wie die angegebenen Themen von den Prüfungskandidaten erfasst und ausgeführt wurden (*Abbildung 1* und *Abbildung 2*). Das Erreichen der kommunikativen Ziele kann dadurch ausgewertet werden, wie viele Leitpunkte von den Schülern ausführlich in ihren Arbeiten behandelt wurden (*Abbildung 3*).

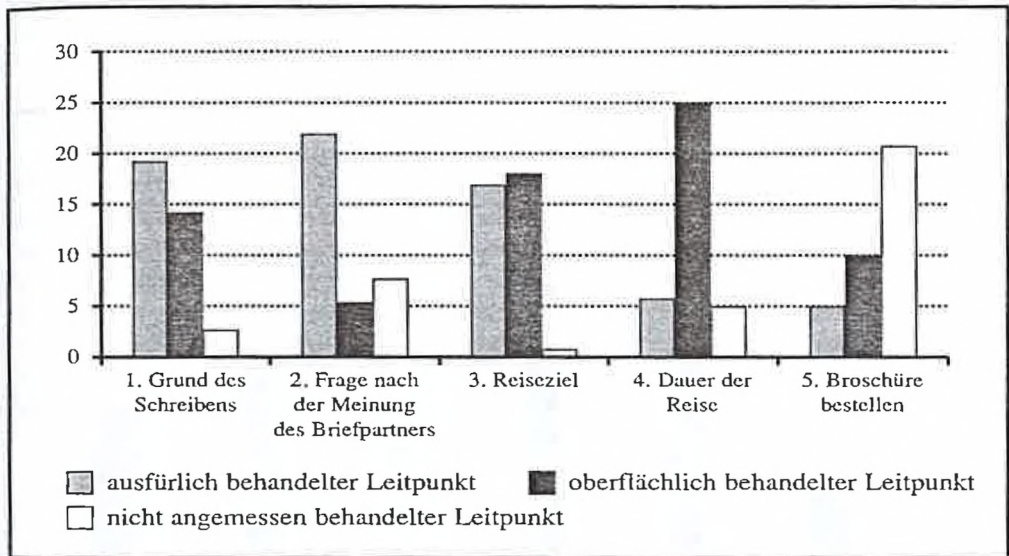


Abbildung 1: Anzahl der Arbeiten nach der Qualität der Behandlung der Leitpunkte im ersten Thema

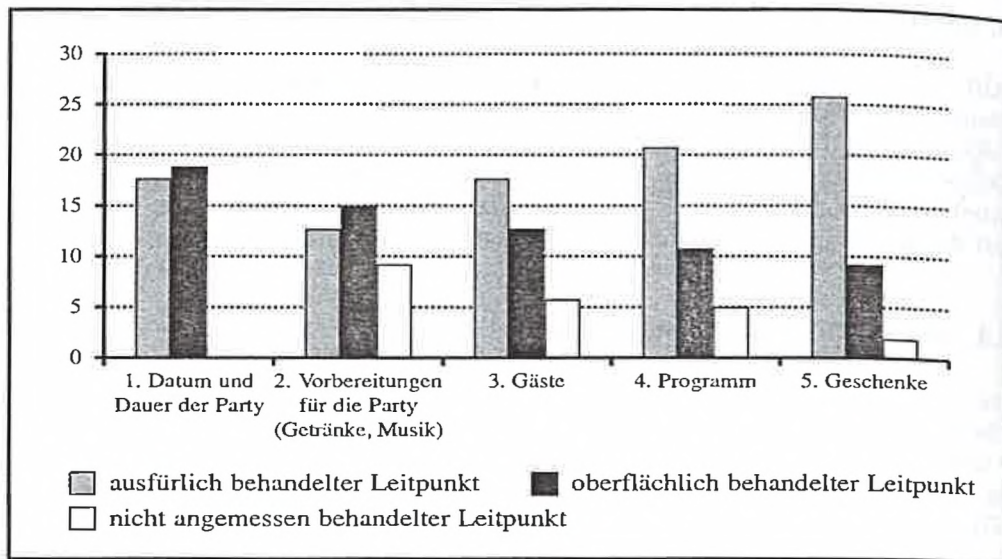


Abbildung 2: Anzahl der Arbeiten nach der Qualität der Behandlung der Leitpunkte im zweiten Thema

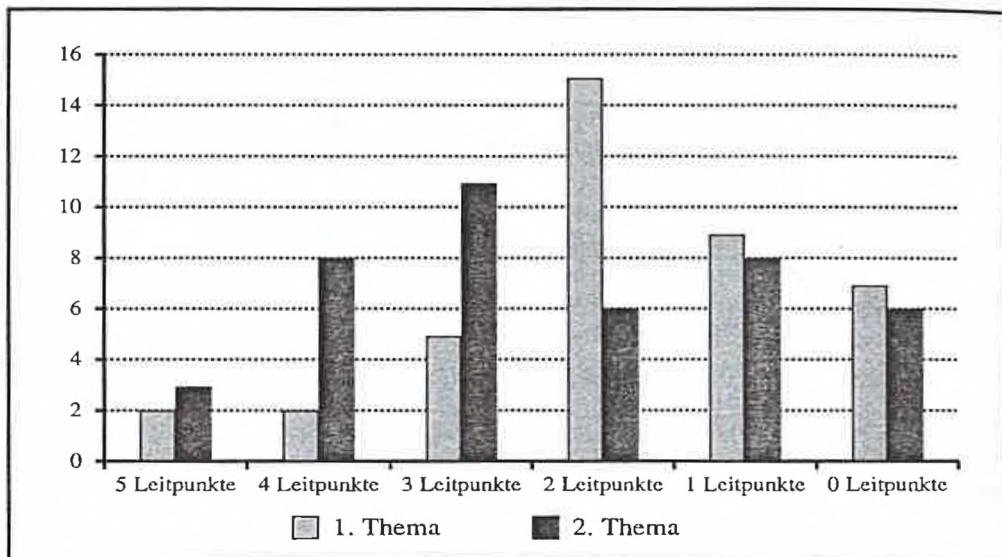


Abbildung 3: Anzahl der Arbeiten, wie viele Leitpunkte in beiden Themen ausführlich behandelt wurden

Die *Abbildung 1* zeigt, dass beim ersten Thema (*Planung einer Reise*) vor allem die ersten drei inhaltlichen Leitpunkte ausführlich behandelt wurden. Die Behandlung des dritten Leitpunktes (*Reiseziel*) bereitete den meisten Schülern keine großen Schwierigkeiten, weil sie ihn entweder ausführlich oder oberflächlich ausführten. Hier wurden oft Programme dem/der Partner/in vorgeschlagen,⁷ so gaben die Kandidaten einen neuen Leitpunkt an, dessen Bewertung z.B. durch Extrapunkte nach der Bewertungsanleitung nicht möglich ist. Man kann auch noch beobachten, dass der vierte Leitpunkt *Dauer der Reise* von den meisten Schülern auch behandelt wurde, aber die Anzahl der Arbeiten, in denen dieser Leitpunkt nur oberflächlich ausgeführt wurde, ist groß (*Abbildung 1*). Die Mehrheit der Schüler erreichte das zu diesem Leitpunkt gehörende kommunikative Ziel nur teilweise. Sie haben nämlich nicht, wie in der Testaufgabe vorgesehen, Vorschläge gemacht, sondern z.B. in einigen Fällen sogar das Datum der Reise konkret angegeben.⁸ Die Ergebnisse der Schülerarbeiten bewiesen, dass die meisten Teilnehmer der Probepfprüfung den letzten Leitpunkt *Broschüre bestellen* überhaupt nicht ausarbeiten konnten oder sie ließen ihn einfach aus. Aus den von den Kandidaten erbrachten Leistungen folgt, dass bei diesem Thema die Mehrheit der Schüler zwei oder nur einen Leitpunkt ausführlich behandelte (*Abbildung 3*), deshalb lässt sich anhand der Bewertungsskala (*Tabelle 4*) feststellen, dass die Schüler die kommunikativen Ziele nur teilweise erreichten.

Beim zweiten Thema (*Geburtstagsparty*) ist es den Schülern gelungen, die kommunikativen Ziele meistens angemessen zu bewältigen, weil in den Briefen vor allem drei oder vier Leitpunkte ausführlich behandelt wurden (*Abbildung 3*). Die Ergebnisse der Analyse in *Abbildung 2* zeigen zwei Erscheinungen: (1) Bei der Ausführung dieses Themas bereitete es den Schülern Schwierigkeiten, den ersten und zweiten Leitpunkt ausführlich zu behandeln. Das liegt wahrscheinlich daran, dass diese Leitpunkte aus mehreren Teilen bestehen, und es gilt als eine oberflächliche Behandlung, wenn der Kandidat nur über einen Teil schreibt. (2) Die Schüler, die den zweiten Leitpunkt nicht ausarbeiteten, konzentrierten sich sehr stark auf den Leitpunkt *Programm* und diese Feststellung trifft auch umgekehrt zu: Also diejenigen, die den vierten Leitpunkt nicht oder nur oberflächlich behandelten, führten den zweiten entweder angemessen oder oberflächlich aus.

⁷ Beispiel: „Also ich möchte nach Frankreich fahren. Dort können wir viel Berge, Museen, Denkmäler und Sehenswürdigkeiten sehen. [...]. Ich möchte auch in Strand [...] gehen, Schwimmen, und in der Sonne liegen.“

⁸ Einige Beispiele aus den Schülerarbeiten: „Die Reise wird in August sein und [...] dauert ein Woche.“ oder: „Wir fahren am Montag nach Roma dort verbringen wir zwei Woche.“ oder: „Diese Reise werde 11 Tage dauern.“ oder: „Der Reise dauert: von 30. Mai bis 13. Juni.“ oder: „Das weiß ich nicht genau, wie lange dauert der Reise. Bitte, Schreibe mich eine Antwort!“

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das zweite Thema von den Schülern besser erfasst und detaillierter ausgeführt wurde als das erste. Aus der Analyse der zwei Themen geht eindeutig hervor, dass es den meisten Schülern ein schwer überwindbares Problem ist, auf alle inhaltlichen Leitpunkte einzugehen, und diese angemessen zu behandeln. So wurden einige sehr ausführlich, die anderen dagegen nur oberflächlich oder gar nicht behandelt, also die Schüler können bei beiden Themen das angemessene Verhältnis zwischen den einzelnen Leitpunkten kaum bzw. nur mit Schwierigkeiten finden. Ich muss aber hinzufügen, dass das Problem auch daran liegt, dass die Schüler die Testaufgaben oft nicht genau verstanden haben. Man konnte in einigen Schülerarbeiten z.B. beobachten, dass die Kandidaten beide Themen auszuarbeiten begannen. Diese Erscheinung deutet darauf hin, dass sie die Aufgabenstellung *Wählen Sie eines der folgenden Themen zur Ausarbeitung aus!* nicht verstanden haben. Um diesem Missverständnis zu entgegen, sollten die Abiturienten im Jahre 2005 angeben, welches Thema sie wählen.

Im Weiteren wird die zweite Forschungsfrage, also die kommunikative Angemessenheit der Textproduktion behandelt. Da ich von der Begriffsbestimmung von Glaboniat (1998: 21f.) ausgegangen bin, wurde auch untersucht, ob die Einleitung und der Schluss in den Schülerarbeiten vorhanden oder nicht vorhanden sind. Dieser Aspekt wird in der Bewertungsskala beim Kriterium *Textgestaltung* beachtet.

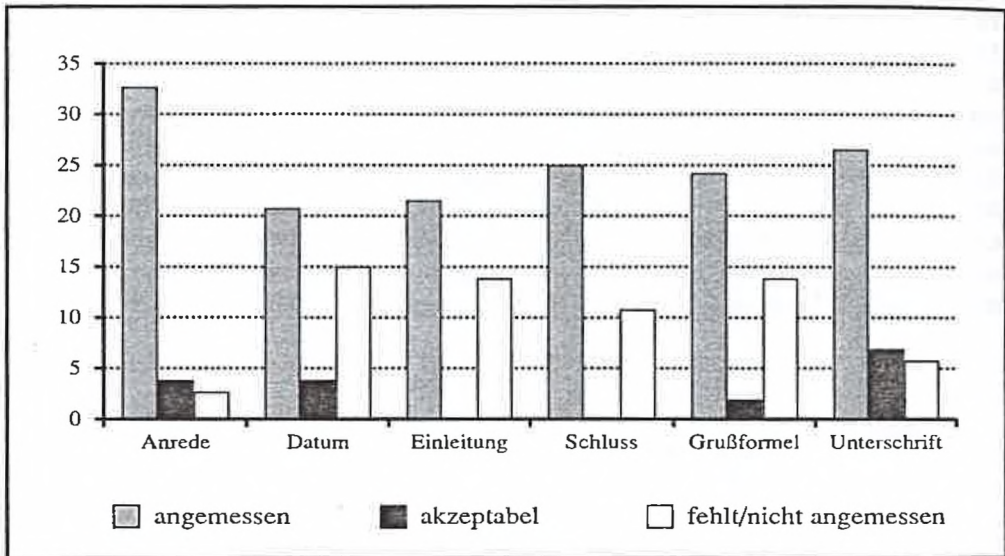


Abbildung 4: Anzahl der Schülerarbeiten nach der kommunikativen Angemessenheit im ersten Thema

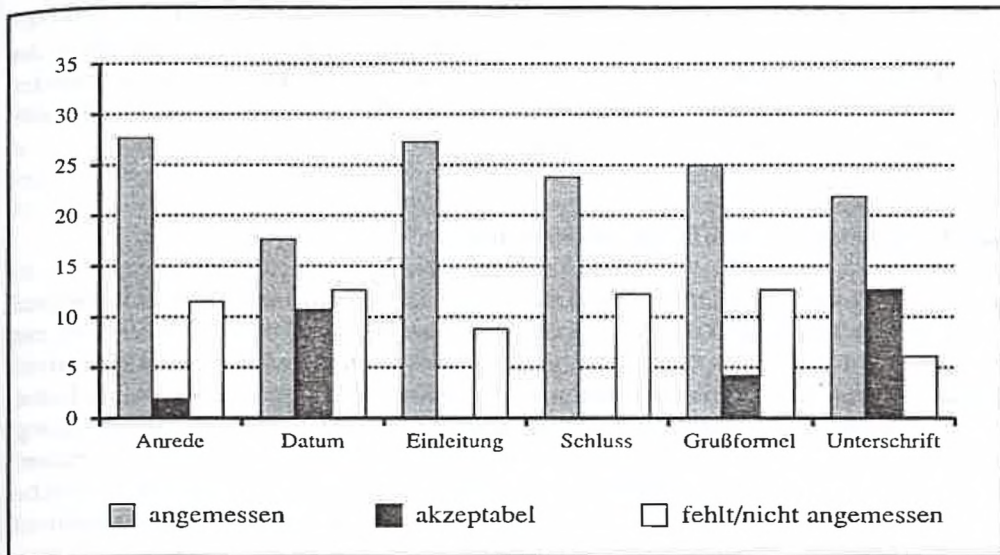


Abbildung 5: Anzahl der Schülerarbeiten nach der kommunikativen Angemessenheit im zweiten Thema

Die *Abbildung 4* und *5* zeigen keine großen Unterschiede beim Datum, Einleitung, Schluss, Grußformeln, Unterschrift und beim sprachlichen Register in den zwei Themen. Anhand der Ergebnisse der Analyse kann ich feststellen, dass die Schüler bei der Verwendung der angemessenen Form des Datums und der Grußformel unsicher sind (*Abbildung 4* und *5*). Beachtlich ist der Unterschied zwischen den zwei angegebenen Themen bei den Anredeformeln (*Abbildung 5*). Bei dem Thema *Geburtstagsparty* wurde oft nicht Markus sondern eine andere Person angesprochen, deshalb ist die Anzahl der nicht angemessenen Anredeformen hier erheblich größer als beim ersten Thema. Diese Feststellung deutet darauf hin, dass die Schüler die kommunikative Situation missverstanden haben.

In diesem Teil möchte ich abschließend einige Hinweise geben, wie die Schüler auf diesen Aufgabentyp vorbereitet werden könnten. Zum Lösen der Schreibaufgaben ist es wichtig, dass die Schüler sowohl durch vorbereitende als auch durch strukturierende Übungen an Schreibaufgaben herangeführt werden. Dazu geben u.a. Kast (1999) und Kleppin (1997) nicht nur methodische Hinweise, sondern auch Übungsbeispiele an. Ich meine, dass die Kandidaten diesen Aufgabentyp auf folgende Weise lösen können: sie lesen zuerst die Aufgabenstellung, den Text und die Leitpunkte und entscheiden dann, welches Thema sie wählen. Es ist aber von Bedeutung, dass sie den kommunikativen Rahmen des Briefes beachten: wer schreibt wem; in welcher Situation; warum (*Tabelle 2*); und wie

ist die Beziehung zum Briefpartner? Dann bestimmen sie die logische Reihenfolge der Leitpunkte. Danach könnten sie sich einige Stichwörter oder Sätze zu allen Leitpunkten notieren und dann überlegen, wie sie die Leitpunkte miteinander verknüpfen können. Erst jetzt beginnen sie den Brief unter der Beachtung der formalen Besonderheiten zu schreiben.

3.2. Analyse der Qualität der Bewertung

Durch die Analyse der Schülerarbeiten habe ich auch einen Eindruck darüber bekommen, wie objektiv die Lehrer die Arbeiten bewertet haben und wie sie mit der neuen Bewertungsanleitung umgehen konnten. Ich muss aber gleich hinzufügen, dass ich anhand meiner Daten nur allgemeine Tendenzen feststellen kann, weil mir zu einer Schülerarbeit nur eine Korrektur und Bewertung zur Verfügung stand und ich keine Gelegenheit hatte, eine Schülerarbeit von mehreren Lehrern bewerten zu lassen. Die Ergebnisse werden aber durch die folgende Tatsache verbessert: wenn in mehreren Schülerarbeiten das gleiche Bewertungsproblem auftrat, konnte ich die Bewertungen der Lehrer miteinander vergleichen. Dieses Verfahren funktionierte am besten bei der Analyse des Kriteriums *Formale Elemente der Textsorte, Register*. Aus diesem Grund liegt der Schwerpunkt in diesem Teil eher darin, wie die Testaufgaben weiterentwickelt werden können und worauf bei der Testerstellung in Zukunft mehr geachtet werden soll.

Im Folgenden gebe ich zuerst in *Tabelle 5* einen Überblick darüber, welche Unterschiede es zwischen meiner Bewertung und der Bewertung der Lehrer gab. Sie zeigt die Anzahl der Schülerarbeiten, in denen bei den ersten zwei Kriterien Bewertungsabweichungen in den Punktzahlen vorhanden sind.

Abweichungen	Bewertungskriterien und Themen			
	Inhalt		Formale Elemente der Textsorte, Register	
	1. Thema	2. Thema	1. Thema	2. Thema
nicht gleiche Punktzahl, aber in der gleichen Leistungsstufe	8	10	(die unterschiedliche Punktzahl gehört in einer anderen Leistungsstufe)	
in anderer Leistungsstufe	18	10		
Anzahl der Arbeiten insgesamt	26	20	14	17

Tabelle 5: Anzahl der Schülerarbeiten bei den Bewertungsabweichungen

Im Weiteren werden die Gründe der Unterschiede nach den analysierten zwei Kriterien behandelt. Auf die Problematik der Bewertung des Kriteriums *Inhalt* gehe ich aber ausführlicher ein, weil dieses Kriterium bei der Bewertung eine

besonders große Rolle spielt. Falls der Kandidat nämlich nach diesem Kriterium keinen Punkt bekommt, wird die ganze Arbeit mit 0 Punkt bewertet.

Die Gründe für die oft unterschiedliche Bewertung des Kriteriums *Inhalt* (Tabelle 5) waren vor allem die Abweichungen bei der Beurteilung der Qualität der einzelnen inhaltlichen Leitpunkte und in einigen Fällen die nicht immer angemessene Verwendung der Bewertungsskala. So werden die Ergebnisse zu diesem Bewertungskriterium unter diesen zwei Aspekten interpretiert.

Zur objektiven Bewertung der inhaltlichen Aufgabenbewältigung sollen die inhaltlichen Leitpunkte so formuliert werden, dass sie neben der quantitativen Entscheidung (d.h. ist die Behandlung des jeweiligen Leitpunktes vorhanden oder nicht?) auch ermöglichen, ob der behandelte Leitpunkt ausführlich oder oberflächlich ausgeführt wurde. Die Frage, die hier gestellt wird: Welche Verfahren sichern eine eindeutige Unterscheidung von ausführlicher und oberflächlicher Behandlung eines Leitpunktes? Um die Frage beantworten zu können, werden die Leitpunkte der Testaufgaben dargestellt.

(1) Die Bewertung des ersten Leitpunktes (*Grund des Schreibens*) im ersten Thema wird einerseits durch den Input (*Zeitungsanzeige*) und durch die Mitteilungsabsicht (Lust auf die Reise machen) determiniert. Die Unterschiede bei der Bewertung ergaben sich aus zwei Gründen. Auf der einen Seite wurde oft die Einleitung oder das Fehlen der ersten oder zweiten Voraussetzung für eine ausführliche Behandlung gehalten.⁹ Auf der anderen Seite wurden die Textteile, die die Schüler aus dem Input und aus der Aufgabenstellung abschrieben und im angemessenen Kontext verwendeten, in wenigen Fällen nur als eine oberflächliche Behandlung bewertet, obwohl sie nach der Bewertungsanleitung hätten akzeptiert werden sollen.¹⁰

⁹ Beispiele aus Schülerarbeiten, die als eine ausführliche Behandlung galten: „*Darum schreibe ich dir, weil ich möchte dich etwa fragen. Es wird eine Reise in Frankreich.*“ [*Frage, Dauer der Reise*] (die Einleitung wurde als ausführliche Behandlung des Leitpunktes akzeptiert) oder: „*Ich möchte dich an die Reise einladen. Aber ich habe Lust, aber ich will nicht allein reisen.*“ (es gibt keinen Hinweis auf die Anzeige) oder: „*Liebe Lisa, danke ich deine tolle Briefe, darüber habe ich sehr gefreut. [...] Ich möchte wissen, hast du keine Lust mit mir eine tolle Reise in Europa machen?*“ (der Input wurde missverstanden)

¹⁰ Beispiele aus Schülerarbeiten, die als eine oberflächliche Behandlung galten: „*Ich habe in einer Zeitung eine Anzeige gelesen. Die Anzeige informiert uns eine Tolle Reisen in Europa. [Reiseziel] Ich habe Lust, aber ich will nicht allein reisen.*“ oder: „*Ich lese in einer Zeitung eine Anzeige über eine Reise. [Hast du Lust zu einer Reise in Europa?] Ich habe Lust, aber ich will nicht allein reisen.*“

(2) Die Aufgabenstellung: *Machen Sie ihm/ihr Vorschläge, um die Reise zusammen planen zu können.* im ersten Thema bestimmt, ob die dritten und vierten Leitpunkte *Reiseziel* und *Dauer der Reise* ausführlich oder oberflächlich behandelt wurden. Beim dritten Leitpunkt gab es kleinere Unterschiede zwischen meiner Bewertung und der Bewertung der Lehrer. Der vierte Leitpunkt wurde aber von den Schülern in sehr vielen Fällen (*Abbildung 1*: oberflächlich behandelt) nicht als Vorschlag, sondern als eine Aussage formuliert. Hier gab es die größten Unterschiede bei der Beurteilung der ausführlichen und oberflächlichen Behandlung und das erklärt u.a. auch, warum es beim ersten Thema in vielen Schülerarbeiten Bewertungsabweichungen bei dem Kriterium *Inhalt* gab (*Tabelle 5*). In *Fußnote 5* gab ich bewusst solche Beispiele an, die von den Lehrern für eine ausführliche Behandlung in ihrer Bewertung gehalten wurden, die aber m. E. eher oberflächlich behandelt worden sind. Um meine Bewertung begründen zu können, vergleiche ich diesen Leitpunkt mit dem ersten (*Datum und Dauer der Party*) im zweiten Thema. Der Leitpunkt *Dauer der Reise* musste verbal als Vorschlag ausgedrückt werden, während der andere eine konkrete Angabe war. Die Ausführung der zwei Leitpunkte ist daher als sprachliche Leistung unterschiedlich hoch angesiedelt. Damit sie gleichwertig werden, sollte nach dem ersten Leitpunkt nicht nur die (konkrete) Dauer der Party sondern auch das Datum angegeben werden.

(3) Die in den Testaufgaben angegebene kommunikative Situation kann bei der Bewertung richtungsweisend sein und sie war für den Prüfer beim fünften Leitpunkt *Broschüre bestellen* und beim zweiten Thema *Programm* gut zu handhaben. Die Unterscheidung der oberflächlichen und der ausführlichen Behandlung der Leitpunkte *Gäste* und *Geschenke* war nicht ganz eindeutig. Reicht die Anzahl der Gäste oder sollten die Kandidaten sie auch nennen? Ist es beim 5. Leitpunkt ausreichend, wenn jemand nur die Geschenke aufzählt, oder sollten die Schüler auch darüber schreiben, von wem sie sie bekommen haben? Die unterschiedliche Interpretation dieser Leitpunkte könnte in Zukunft vielleicht dadurch gemindert werden, dass die Leitpunkte als Frage formuliert werden.

(4) Die Bewertung des zweiten Leitpunktes im ersten Thema (*Frage nach der Meinung des Brieffpartners*) bestimmt die Definition in der Bewertungsanleitung: Eine angemessene Fragestellung bedeutet, dass der Schüler den Leitpunkt ausführlich behandelte. Wegen dieses Leitpunktes kann aber eine Überlappung beobachtet werden: Er kann sich entweder auf die Möglichkeit / Idee, oder auf das Reiseziel aber auch auf die Dauer der Reise beziehen. Bei der Bewertung gab es in meinen gesammelten Daten nur dann Probleme, wenn das vorgeschlagene Reiseziel in die Frage integriert wurde (z.B. „Was sagst du über eine Frankreich-Reise? Kommst du mit mir nach Frankreich?“). Beim Thema *Geburtstagsparty* enthalten die ersten zwei Leitpunkte *Datum und Dauer der Party* und *Vorbereitungen für die Party* (*Getränke, Musik usw.*) weitere Angaben. Die objektive Bewertung dieser Leitpunkte wird durch die Definition in der Bewertungsanleitung

tung festgelegt: Der Leitpunkt wird ausführlich behandelt, wenn der Schüler alle weiteren Angaben behandelt. Bei der Bewertung des zweiten Leitpunktes wurde diese Bestimmung aber in einigen Fällen außer Acht gelassen, weil die Behandlung auch dann für angemessen gehalten wurde, wenn die Schüler nur über einen Punkt geschrieben haben.¹¹

Zusammenfassend kann ich feststellen, dass in den Testaufgaben nur die Leitpunkte angegeben werden sollten, die aus dem Input erfolgen, und die die Schüler bei der Behandlung verändern sollen. Die Leitpunkte sollen aber auch voneinander trennbar sein, also dabei sollten möglichst keine Überlappungen vorkommen. Außerdem soll die Entscheidung für den Prüfer hinsichtlich der ausführlichen oder oberflächlichen Behandlung der Leitpunkte eindeutig sein.

Bei der Beurteilung der Bewertungsskala zum Kriterium *Inhalt* (Tabelle 4) bekam ich folgende Eindrücke: Die Schwankungen bei der Bewertung lassen sich auf zwei Gründe zurückzuführen: (1) Wenn in den Schülerarbeiten einige Leitpunkte ausführlich, die anderen aber nicht behandelt wurden, und (2) gerade umgekehrt, wenn viele Leitpunkte oberflächlich behandelt wurden. In diesen Fällen gilt die Tendenz, dass die höhere Punktzahl gegeben wurde und von der Leistungsstufe unabhängig ist.

Die Anzahl der Schülerarbeiten bei den Bewertungsabweichungen beim Kriterium *Formale Elemente der Textsorte, Register* (Tabelle 5), kann in vielen Fällen damit erklärt werden, dass die Lehrer einerseits sehr streng, andererseits sehr nachgiebig bewerteten, was Anrede, Grußformel, Unterschrift und Datum betraf. Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass bei der Bewertung auf die richtige Form mehr Gewicht gelegt wurde als auf den Inhalt. Die Problematik der heterogenen Bewertung zeigte sich gut beim Thema *Geburtstagsparty*: In einigen Fällen schrieben die Schüler solche Anredeformen, die der kommunikativen Situation nicht entsprechen, aber grammatisch richtig sind, und in den gesammelten Daten wurden sie entweder für angemessen oder für akzeptabel gehalten. Aus diesem Grund gab es bei den 17 Abweichungen in den Leistungsstufen (Tabelle 5) 3 Punktzahlunterschiede. Wenn man nämlich diese Anredeformeln nicht akzeptiert, kann der Schüler nach der Bewertungsskala (Tabelle 4) für

¹¹ Beispiele aus Schülerarbeiten, die als eine angemessene Behandlung galten: „*Ich habe für die Party ein Monat früher die Vorbereitungen angefangen. Aber ich habe so auch fast aus die Zeit ausgelaufen. Aber in der letzte Minute war alles in Ordnung.*“ (der Leser bekommt hier keine Information) oder: „*Ich habe ein Dj eingeladen [...]. Meine Mutter hat gebackt, sie backt den ganzen Tag.*“ (Beim Programm: „*Wir hat viel getrunken.*“) oder: „*Meine Mutti bakte feines Backwerk, und wir ist viel Getränke gekauft. Die Tisch und die Stühle haben wir in Garten getragen.*“ (Beim Programm: „*Wir sind laut Musik gehören.*“)

dieses Kriterium keinen Punkt bekommen. Um diesen Widerspruch aufzulösen, sollte man die Bewertung solcher Fälle vielleicht genauer regeln.

4. Folgerungen und Ausblick

Aus den Ergebnissen der Untersuchung kann ich drei Schlussfolgerungen ableiten. Die Analyse der Schülerleistungen deutet darauf hin, dass im Fremdsprachenunterricht noch mehr Gewicht auf die Förderung der Schreibfertigkeit gelegt werden sollte. Einerseits sollten diese Aufgabentypen intensiver geübt werden, andererseits sollten die Schüler auch darüber informiert werden, nach welchen Kriterien korrigiert und bewertet wird. Diese Informationen können dazu beitragen, dass die Schüler in diesem Prüfungsteil bessere Ergebnisse erreichen.

Die Fortsetzung der Schulung der Prüfer ist außerordentlich wichtig. Wie die vorliegende Analyse des Probeabiturs 2004 zeigt, ist es notwendig, den Deutschlehrern weitere, der Bewertungsanleitung entsprechend korrigierte und bewertete Schülerarbeiten auch aus dieser Erprobung zur Verfügung zu stellen.

Bei der Weiterentwicklung der Bewertungsverfahren können die ausgewählten und nach Problemfeldern organisierten Beispiele aus den Schülerarbeiten verwendet werden. Außerdem ist bei diesem Prüfungsteil besonders wichtig, die Testaufgaben vorher zu erproben und die Ergebnisse zu analysieren und danach die Testaufgabe zu überarbeiten.

Im Weiteren könnte man auch untersuchen, welche Entwicklungstendenzen bei Schülerleistungen, Bewertungsverfahren und Testaufgaben bei der Schreibfertigkeit im Rahmen der Abiturprüfungen in Zukunft zu verzeichnen sind.

Literatur

- Albers, Hans-Georg/ Bolton, Sibylle (1995): Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen. Fernstudieneinheit 7. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Bikics, Gabriella (2004): A tanári kérdőívek összességének. Német nyelv. Háttér tanulmány [Die Aufarbeitung der Fragebögen der Lehrer. DaF Hintergrundstudie].
- Bolton, Sibylle (1996): Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe. Fernstudieneinheit 10. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Einhorn, Ágnes (Hg.) (1998): Vizsgatárgyak, vizsgamodellék I. Német nyelv. Budapest: Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont. [Prüfungsfächer, Prüfungsmodelle I. DaF Budapest: Landesinstitut für Unterrichtswesen, Zentrale für Prüfungsentwicklung]
- Einhorn, Ágnes (2000): Die erste Erprobung im Rahmen der Abiturreform für DaF In: Deutschunterricht für Ungarn, 1, 35-54.
- Einhorn Ágnes (2001): Revision des Curriculums und der Abschlussprüfungen in Ungarn. <http://akdaf.ch/fachprogramm/sektionen/beitraege/Sekbeitr/29/29.htm#3>. Letzte Aktualisierung am 07. 12. 2001 [Stand: 27. 08. 2004].

- Einhorn Ágnes (Hg.) (2004): Kézikönyv a német érettségi reformjához [Handbuch zur Abiturreform für DaF]. http://www.om.hu/letolt/kozokt/erettségi2005/tanaroknak/nemet/nemet_nyelv.htm [Stand: 24. 06. 2004].
- Einhorn Ágnes / Major Éva (2005): A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai – idegen nyelvek. [Die Erfahrungen bei der Probeprüfung 2004 – Fremdsprachen]. In: Új Pedagógiai Szemle. März 2005, 11-27. Internet: <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=2005-03-ta-Tobbek-2004.html> [Stand: 02. 04. 2005].
- Glaboniat, Manuela (1998): Auf der Suche nach „Objektivität“ – Zur Benotung und Bewertung schriftlicher Textproduktionen. In: Benoten und Bewerten Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 19. 2. Klett Edition Deutsch: Goethe Institut, 20-23.
- Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (1997): Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Petneki, Katalin (2002): Entwicklung des Abiturkonzepts für den Deutschunterricht. In: Deutschunterricht für Ungarn, 1-2, 33-42.
- Próbaérettségi 2003 – Német nyelv [Probeabitur 2003 – DaF] http://www.om.hu/letolt/okev/doc/probaerettsegi_2003/6_nemet%20jelentes.pdf [Stand: 26. 05. 2004].
- Próbaérettségi (2004. május): Német nyelv. Középszint. Íráskészség. [Probeabitur (Mai 2004): DaF Mittelstufe. Prüfungsteil Schreiben.] Budapest: OKÉV; OKI. http://www.om.hu/letolt/okev/doc/probaerettsegi_2004/nemet_kz_irkesz.pdf [Stand: 26. 05. 2004].
- Próbaérettségi (2004. május): Német nyelv. Középszint. Írásbeli vizsga. Javítási-értékelési útmutató. [Probeabitur (Mai 2004): DaF Mittelstufe. Schriftliche Prüfung. Korrektur- und Bewertungsanleitung] Budapest: OKÉV; OKI. 10-18. http://www.om.hu/letolt/okev/doc/probaerettsegi_2004/nemet_kz_utmut.pdf [Stand: 26. 05. 2004].
- Szénich, Alexandra (2001): Der Prüfungsteil Schreiben im Modell des ungarischen Abiturs für Deutsch als Fremdsprache. <http://www.akdaf.ch/fachprogramm/sektionen/beitraege/Sekbeitr/29/29.htm#17> Letzte Aktualisierung am 07. 12. 2001 [Stand: 27. 08. 2004].
- Szénich, Alexandra (2002): Az új német nyelvi érettségi vizsga íráskészséget mérő vizsgarésze. A vizsgafelkészítés folyamata [Der Prüfungsteil Schreiben im neuen Abitur für DaF Der Prozess der Prüfungsentwicklung]. In: Iskolakultúra-könyvek. 12. Reihenherausgeber: János Gécz. HerausgeberInnen: Eszter Kárpáti, Tibor Szűcs. Pécs, 210-217. Internet: <http://www.iskolakultura.hu/documents/books/nyelvpedag%F3gia.pdf> [Stand 14. 09. 2004].
- Szénich, Alexandra/ EINHORN, Ágnes (2000): Az érettségizők német íráskészségéről. Az új érettségi első próbamérésének tanulságai [Über die Schreibfertigkeit der Abiturienten. Die Konsequenzen aus der ersten Erprobung des neuen Prüfungsmodells] In: Modern Nyelvoktatás 1, 51-55.
- Vizsgakövetelmények és vizsgaleírás. Német nyelv [Prüfungsanforderung und -beschreibung. DaF]. In: Magyar Közlöny (2003): 2003/57/II, 731-773.

