

QualiDaF -
Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien
für den fachbezogenen Deutschunterricht

QualiDaF -
Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien
für den fachbezogenen Deutschunterricht

Herausgegeben von

Sabine Grasz

Joachim Schlabach

Edeltraud Sormunen

Ari Huhta

Jyväskylän yliopisto
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Jyväskylä 2010

QualiDaF -

Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien
für den fachbezogenen Deutschunterricht

Gefördert durch den DAAD
Zentrum für angewandte Sprachforschung
Soveltavan kielentutkimuksen keskus
Postfach PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi/solki
solki-info@jyu.fi

© Autoren und QualiDaF

ISBN 978-951-39-3956-4

Jyväskylän yliopistopaino, Jyväskylä 2010

Inhalt

Antti Hildén

Esipuhe QualiDaF ja LAAKEA	1
Vorwort QualiDaF und LAAKEA	3

Joachim Schlabach, Sabine Grasz & Edeltraud Sormunen

Einleitung	5
------------------	---

Olaf Bärenfänger

Qualitätsmanagement mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Modelle und Vorgehensweisen	9
--	---

Ari Huhta

Suullisen kielitaidon arviointi: Mitä, miten ja miksi – ja voiko Eurooppalainen viitekehys auttaa siinä?	31
---	----

Ari Huhta

Zur Bewertung mündlicher Sprachkompetenz: Was? Wie? Warum? – Und kann der Gemeinsame europäische Referenzrahmen dabei helfen?	57
--	----

Joachim Schlabach & Hanna Ruska-Becker

Bedarfsanalyse zur Sprache im Berufsleben – Ausgewählte Ergebnisse für den berufsbezogenen Deutschunterricht ...	77
---	----

Joachim Schlabach, Sabine Grasz & Edeltraud Sormunen

Das Projekt QualiDaF: Lernziele und Beurteilungskriterien für die mündliche Kommunikation im fachbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache	89
--	----

Sabine Grasz & Joachim Schlabach

QualiDaF-Befragung Ist-Zustand	111
--------------------------------------	-----

Autoren	127
---------------	-----

Anhang

1 Lernziele	129
2 Beurteilungskriterien	132
3 Textmuster	135
4 Redemittellisten	141
5 Fragebogen Ist-Zustands-Umfrage	152
6 Teilnehmer von QualiDaF	159

Esipuhe QualiDaF ja LAAKEA

Käsillä oleva julkaisu on syntynyt yliopistojen kielikeskusten verkoston LAAKEA-hankkeen piirissä, sen yhtenä osahankkeena. Varsinaisen hanke-työskentelyn raportoinnin lisäksi tähän julkaisuun on osallistunut artikkeleineen joukko suomalaisia ja eurooppalaisia kielitaidon arvioinnin asiantuntijoita. Julkaisun tarkoituksena on dokumentoida saksan kielen suullisen taidon opetuksen ja arvioinnin parhaita käytänteitä sekä luoda niille teoreettista ja käytännöllistä viitekehystä. Sellaisena sen toivotaan antavan tärkeitä suuntaviivoja paitsi saksan myös muiden kielten suullisen taidon arvioinnin kehittämiseen kielikeskuksissa.

LAAKEA¹ oli kielikeskusten verkoston kolmivuotinen opetusministeriön rahoittama hanke, jonka tavoitteena oli kehittää, arvioida ja dokumentoida kielikeskusopetuksen ja muun toiminnan laatukäytäntöjä. Hankkeen aktiivisia toimijoita olivat opettajat, opintohallinto ja johtajat – siis koko kielikeskusverkosto.

QualiDaF ei syntynyt tyhjästä. Se rakentui ensinnäkin kielikeskusten saksan kielen opettajien jo aikaisemmin muodostuneelle yhteistyölle, jonka konkreettisia osoituksia olivat esimerkiksi useat osahankkeet kielikeskusverkoston edellisessä kehittämisprojektissa, Virtuaalikielikeskushankkeessa. Toiseksi

¹ Laatu, kehittäminen ja arviointi kaikille yliopisto-opiskelijoille tarkoitetuissa kieli-, kulttuuri- ja viestintäopinnoissa (LAAKEA) – Kielikeskusten laadunvarmistusmenettelytapojen koordinaatiohanke vuosina 2007–2009.

juuri arvioinnin kehittämiseen keskittyneelle kehittämishankkeelle oli olemassa läheisiä esikuvia, kuten korkeakoulujen ruotsin opetuksen arvioinnin kehittämishanke (KORU) vuosikymmenen alussa. Siten *QualiDaF* liittyy saumattomasti siihen valtakunnallisten ja verkostomaisten kehittämishankkeiden jatkumoon, joka leimasi kielikeskusten kehittämistoimintaa 1990-luvun lopulta alkaen koko 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen ajan. Kaikkein tärkeimmät onnistumisen tekijät olivat kuitenkin paneutuminen ja asiantuntemus sekä perusteellisuus ja pitkäjänteisyys, jotka olivat leimaantavia piirteitä *QualiDaF*-osahankkeelle.

Laadunvarmistus kielitaidon arvioinnissa oli mukana yhtenä pääteemana jo silloin, kun LAAKEA-hankkeen ensimmäisiä luonnoksia kirjoitettiin kielikeskusjohtajien neuvostossa loppuvuodesta 2005. Yhtä lailla keskeisiä tavoitteita olivat verkostomaisen toimintatavan ja toimintatutkimuksellisen työotteen edistäminen kielikeskusten yhteisessä kehittämistyössä. *QualiDaF* on siten osaltaan toteuttanut koko LAAKEA-hankkeen keskeisimpiä tavoitteita tärkeällä ja menestyksekkäällä tavalla. Lisäksi se onnistui osallistamaan työskentelyyn käytännöllisesti katsoen maan kaikkien yliopistollisten kielikeskusten saksan kielen opettajat. Voi vain toivoa, että opettajien kesken muodostuneet verkostot pysyisivät edelleen aktiivisina ja tarjoaisivat jatkossakin mahdollisuuksia yhdessä tekemiseen, asiantuntemuksen jakamiseen ja kehittävään vertailuoppimiseen, vaikka ministeriön rahoittamat suuret yhteishankkeet viime vuosikymmenen tapaan ovatkin ainakin tältä erää päättyneet.

Kehittämishankkeesta raportoiminen on kuin jäävuoren huippu: se tekee näkyväksi osan tehdystä työstä, mutta varmasti vielä suurempi osa työstä jää näkymättömiin yksittäisten opettajien jokapäiväisen opetustyön ja opetuksen kehittämistyön lomaan. Kiitokset ja onnittelet hyvin tehdystä työstä kuuluvat koko laajalle toteuttajajoukolle mutta erityisesti ydinryhmälle Sabine Grasz, Joachim Schlabach ja Edeltraud Sormunen, joista viimeksi mainitun kynästä syntyivät osahankkeen ensimmäiset luonnosversiot allekirjoittaneen luettaviksi jo ennen kuin Laakea-hanketta oli virallisesti olemassakaan.

Tampereella 2. heinäkuuta 2010

Antti Hildén

Tampereen yliopiston kielikeskuksen johtaja

LAAKEA-hankkeen ohjausryhmän varapuheenjohtaja ja puheenjohtaja 2007–2009

Vorwort QualiDaF und LAAKEA

Die vorliegende Veröffentlichung entstand als Teilprojekt im Rahmen des vom Netzwerk der Universitätssprachenzentren realisierten LAAKEA-Projektes. Neben den konkret am Projekt Beteiligten haben zu dieser Veröffentlichung auch namhafte Fachleute mit ihren Artikeln zur Beurteilung sprachlicher Kompetenz wesentlich beigetragen. Ziel der Veröffentlichung ist, die beste Beurteilungspraxis für die mündliche Kommunikation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu dokumentieren und den theoretischen und praktischen Referenzrahmen zu schaffen. Es ist zu hoffen, dass damit nicht nur Wirkungen auf die Beurteilung mündlicher Leistungen in Deutsch erreicht werden, sondern auch die Entwicklung in anderen Sprachen an Sprachenzentren richtungsweisend beeinflusst wird.

Das Ziel von LAAKEA¹, einem vom finnischen Unterrichtsministerium finanzierten dreijährigen Projekt, war es, die Qualitätssicherung von Sprachenunterricht und von anderen Aktivitäten an Sprachenzentren zu entwickeln, zu evaluieren und zu dokumentieren. An diesem Projekt war das gesamte Netzwerk der Sprachenzentren beteiligt: Lehrende sowie Mitarbeiter der Verwaltung und Leitung.

QualiDaF konnte auf der schon vorher bestehenden Zusammenarbeit der Deutschlehrenden aufbauen, die ihren konkreten Niederschlag in Form von mehreren Teilprojekten für das „Virtuelle Sprachenzentrum“ als Vorgängerprojekt des Netzwerkes der Sprachenzentren fand. Zum anderen existierten gerade für die Entwicklung der Bewertung vergleichbare Vorbilder wie das KORU-Projekt, ein Entwicklungsprojekt zum Schwedischunterricht an Uni-

¹ Qualität, Entwicklung und Bewertung im Sprach-, Kultur- und Kommunikationsunterricht aller Universitätsstudierender (LAAKEA) - Koordinationsprojekt zu Methoden der Qualitätssicherung an Sprachenzentren 2007-2009.

versitäten vom Anfang des Jahrzehnts. Somit schließt das Projekt *QualiDaF* nahtlos an die nationalen und auf Vernetzung gerichteten Entwicklungsprojekte an, die die Entwicklungsarbeit seit Ende der 1990er Jahre prägte. Die wichtigsten und gleichzeitig das Teilprojekt prägenden Faktoren für dessen Gelingen waren aber Einsatz und Sachverstand sowie Gründlichkeit und Ausdauer der *QualiDaF*-Teilnehmer.

Als die Direktoren der Sprachenzentren das LAAKEA-Projekt Ende 2005 erstmals schriftlich skizzierten, war Qualitätssicherung bei der Bewertung der Sprachkompetenz schon eines der Schwerpunktthemen, daneben war die Förderung von Vernetzungspraktiken und handlungsorientierten Forschungsansätzen ebenfalls ein wichtiges Ziel der gemeinsamen Entwicklungsarbeit. *QualiDaF* hat für seinen Teil die zentralen Zielstellungen des gesamten LAAKEA-Projektes erfolgreich umgesetzt. Außerdem gelang die Teilnahme von Deutschlehrenden aller Universitätssprachenzentren. So ist nur zu hoffen, dass die durch dieses Projekt entstandenen Vernetzungen weiterhin Möglichkeiten zum aktiven gemeinsamen Wirken, Erfahrungsaustausch und der Entwicklung von kooperativen Lernformen bieten. Wichtig ist das insbesondere, weil die großen, vom Ministerium finanzierten gemeinsamen Projekte, wie es sie im letzten Jahrzehnt gab, zumindest vorerst nicht weitergeführt werden.

Ein Bericht über ein Entwicklungsprojekt ist wie die Spitze eines Eisberges: Nur ein Teil der damit verbundenen Arbeit ist sichtbar, der vermutlich aber weitaus größere Teil bleibt zwischen täglicher Unterrichtsarbeit und Unterrichtsentwicklung unsichtbar. Dank und Glückwunsch für die gute Arbeit gebühren allen am Projekt Beteiligten, insbesondere aber der Kerngruppe Sabine Grasz, Joachim Schlabach und Edeltraud Sormunen. Letztere gab dem Unterzeichnenden schon erste Projektskizzen zu lesen, bevor das gesamte LAAKEA-Projekt überhaupt offiziell existierte.

Tampere, 2. Juli 2010

Antti Hildén

Leiter des Sprachenzentrums der Universität Tampere

Stellv. Leiter und Leiter der LAAKEA-Projektlenkungsgruppe 2007-2009

Einleitung

JOACHIM SCHLABACH, SABINE GRASZ, EDELTRAUD SORMUNEN

QualiDaF war eines der großen Projekte innerhalb von LAAKEA, einem Koordinationsprojekt zur Qualitätssicherung, das von FINELC, dem Netzwerk der finnischen Universitätssprachenzentren¹, realisiert wurde. In QualiDaF waren von 2008 bis 2009 zwanzig Deutschlehrende von allen finnischen Sprachenzentren miteinander verbunden. Im Mittelpunkt des Projektes stand die mündliche Kommunikation im fachbezogenen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.

Die mündliche Kommunikation ist ein zunehmend wichtiger Bereich, der bislang jedoch durch Unterschiede bei Lernzielen und Bewertungsverfahren gekennzeichnet war. Ziele des Projektes waren Qualitätssicherung in der Praxis und die Entwicklung von gemeinsamen Lernzielen und Beurteilungskriterien für die mündliche Kommunikation im fachbezogenen Deutschunterricht. Der Fokus lag auf den Niveaustufen A2 bis B2 und die fachliche Orientierung auf

¹ Die Sprachenzentren haben an den finnischen Universitäten wichtige Aufgaben, da Sprachen innerhalb des Studiums eine besondere Rolle spielen. So ist neben den beiden Landessprachen Finnisch und Schwedisch zumeist eine Fremdsprache, in den meisten Wirtschaftsstudiengängen sind sogar zwei Fremdsprachen obligatorisch. Deutsch ist dabei nach Englisch die am häufigsten gewählte Fremdsprache. Die Ziele und Inhalte des Deutschunterrichts beziehen sich in der Regel auf die Hauptfächer und die angestrebten Berufe der Studierenden, sind also fachbezogen.

den Bereichen Wirtschaft und Technik. QualiDaF bearbeitete exemplarisch drei im Unterricht zentrale Kommunikationsbereiche: Vortrag / Präsentation als monologische und Bewerbungsgespräch als dialogische Form sowie Verbalisieren von Zahlen und Daten als Spezialform einer fachbezogenen Präsentation.

QualiDaF war angelegt als ein Projekt aus der Praxis und für die Praxis. Die Ziele, die Bezüge und die Vorgehensweisen wurden selbst gewählt, dabei spielten jedoch Fachleute von außen eine wichtige Rolle: Von den ersten Konzeptplanungen bis zum Abschluss begleiteten zwei externe Experten das Projekt: Ari Huhta (Zentrum für angewandte Sprachforschung SOLKI an der Universität Jyväskylä) und Ewald Reuter (Deutsche Sprache und Kultur an der Universität Tampere). Zudem stellten drei weitere Referenten bei den QualiDaF-Plenumstreffen die theoretischen Bezüge her und gaben maßgebliche Hinweise für die Projektarbeit.

Diese Publikation enthält die zentralen Ergebnisse, Berichte über die Projektarbeit und zwei der vier für QualiDaF richtungsweisenden Theoriebeiträge der QualiDaF-Plenumstreffen.

Im ersten Beitrag, *Qualitätsmanagement mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, zeigt Olaf Bärenfänger, wie der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen* als Instrument für die Qualitätssicherung des Fremdsprachenunterrichts genutzt werden kann. Gerade für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht gibt der *Referenzrahmen* konkrete Arbeitsanweisungen für die Ableitung von Unterrichtszielen sowie für die Art und Weise, wie man diese transparent darstellt und daraus faire Prüfungen entwickelt. Für Praktiker, und damit auch für QualiDaF, ist dieser Ansatz sympathisch, da hiermit der Zugang zu dem doch recht sperrigen *Referenzrahmen* erleichtert wird und das oftmals praxisferne Streben nach prozessorientierter Qualitätssicherung nun sehr konkret und praxisrelevant wird.

Der zweite Beitrag, *Suullisen kielitaidon arviointi: Mitä, miten ja miksi – ja voiko Eurooppalainen viitekehys auttaa siinä?* auf Deutsch: *Zur Bewertung mündlicher Sprachkompetenz: Was? Wie? Warum? – Und kann der Gemeinsame europäische Referenzrahmen dabei helfen?*, von Ari Huhta geht zunächst auf die Bedeutung des *Referenzrahmens* für die Bewertung von Lernerleistungen ein und erläutert den Begriff der mündlichen Kommunikationskompetenz. Anschließend beschreibt er en détail wichtige Arbeitsschritte für die Entwicklung, Durchfüh-

rung und Qualitätssicherung von Bewertungen mündlicher Sprachkompetenz. Gerade der letzte Teil wurde für QualiDaF bei der Entwicklung und Anwendung von Beurteilungskriterien bedeutsam.

Im dritten Beitrag steht der Sprachbedarf im Beruf im Mittelpunkt. Kurz vor Beginn des QualiDaF-Projektes wurde an der Wirtschaftsuniversität Turku eine Sprachbedarfsanalyse bei Absolventen durchgeführt. In ihrem Beitrag *Bedarfsanalyse zur Sprache im Berufsleben – Ausgewählte Ergebnisse für den berufsbezogenen Deutschunterricht* präsentieren Joachim Schlabach und Hanna Ruska-Becker wichtige Ergebnisse für Deutsch. Die Analyse zeigt, dass nach wie vor mündliche Fertigkeiten und insbesondere interaktive Kompetenzen in Deutsch für einen Teil der Absolventen im Berufsleben wichtig sind.

Unter dem Titel *Das Projekt QualiDaF: Lernziele und Beurteilungskriterien für die mündliche Kommunikation im fachbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache* stellen die Koordinatoren des Projektes den Ansatz sowie die Durchführung von QualiDaF vor und erläutern die vier Ergebnisdokumente Textmuster, Lernziele, Beurteilungskriterien und Redemittellisten. Basis für die Formulierung der Lernziele und Beurteilungskriterien sind so genannte *Textmuster*, die die wichtigsten Eigenschaften der drei Situationen Vortrag / Präsentation, Bewerbungsgespräch und Verbalisieren von Zahlen und Daten aus didaktischer Sicht darstellen. Die *Lernziele* selbst sind Konkretisierungen der Deskriptoren bzw. Kannbeschreibungen aus dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*. Die *Beurteilungskriterien* wiederum sind von den Lernzielen abgeleitet, wobei teilweise eigene vom *Referenzrahmen* abweichende Schwerpunkte gesetzt werden. QualiDaF bezieht sich bei der Wahl der Beurteilungskategorien auf Aufgabenorientierung im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht und betont die Besonderheit der gesprochenen Sprache. Durch *Redemittellisten* werden die oben angegebenen Dokumente konkreter und sie sind zugleich praktische Hilfen für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien.

Im letzten Beitrag, *QualiDaF-Befragung Ist-Zustand*, präsentieren Sabine Gras und Joachim Schlabach die Ergebnisse einer Umfrage aus der ersten Arbeitsphase von QualiDaF. Zum ersten Mal wird hier ein breiter Überblick über den Unterricht in mündlicher Kommunikation an finnischen Universitäts-sprachenzentren gegeben. Es wird deutlich, dass vor Beginn des QualiDaF-Projektes große Unterschiede zwischen den einzelnen Kursen und der Praxis an den Sprachenzentren existierten. Die Abweichungen betreffen teilweise formale und von den Lehrenden nicht zu beeinflussende Faktoren, wie Ver-

hältnis von Leistungspunkten zu Arbeitszeit oder Mindest- und Maximalgruppengröße. Zudem wurden bei inhaltlichen Bereichen, wie Lernzielen, Lerninhalten und Bewertungsverfahren, Unterschiede festgestellt. Es ist anzustreben, dass eine Nachfolgestudie einige Zeit nach Abschluss von QualiDaF mögliche Weiterentwicklungen dokumentiert.

Der Band wird abgeschlossen mit den vollständigen Ergebnisdokumenten Textmuster, Lernziele, Beurteilungskriterien und Redemittel jeweils zu Vortrag / Präsentation, Bewerbungsgespräch und Verbalisieren von Zahlen und Daten, dem Fragebogen der Ist-Zustands-Umfrage und mit Verzeichnissen der Autoren sowie der QualiDaF-Mitglieder.

QualiDaF dankt für zahlreiche inhaltliche Hinweise Ari Huhta, Ewald Reuter und Thomas Studer sehr herzlich: Bereits lange vor Projektbeginn kommentierten die beiden ersteren in der Rolle als externe Experten die Konzeption und die Arbeitsschritte. Während des Projektes und vor allem gegen Ende begutachteten dann alle drei die Ergebnisdokumente in ihren verschiedenen Stadien kritisch und gaben wichtige Hilfestellungen zum Gelingen.

QualiDaF dankt für die finanzielle Unterstützung den Institutionen SOLKI, Goethe-Institut Finnland und DAAD:

- *SOLKI*, das Zentrum für angewandte Sprachenforschung an der Universität Jyväskylä, hat die Mitarbeit seines Forschers Ari Huhta und die Herausgabe der vorliegenden Abschlusspublikation ermöglicht. Wir danken hier unserer Ansprechpartnerin Tarja Nikula.

Bei drei der fünf QualiDaF-Plenumstreffen waren Referenten eingeladen:

- Zwei Referenten finanzierte das *Goethe-Institut Finnland*, nämlich Olaf Bärenfänger beim ersten Plenumstreffen (in Kooperation mit dem DaF-Tag 2008) und Thomas Studer beim dritten Plenumstreffen (in Kooperation mit dem DaF-Tag 2009). Luise Kleiser (nun Goethe-Institut Freiburg) danken wir für die gute Zusammenarbeit.
- Der *DAAD*, Deutscher Akademischer Austauschdienst, finanzierte den Referenten des dritten Plenumstreffens, Johann Fischer, und sicherte das Erscheinen dieser Abschlusspublikation. Unser Dank gilt Friederike Schomaker.

QualiDaF dankt schließlich allen seinen Mitgliedern: Erst durch ihre engagierte Mit- und Zusammenarbeit konnten die nun vorliegenden Ergebnisse erreicht werden.

Qualitätsmanagement mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Modelle und Vorgehensweisen

OLAF BÄRENFÄNGER

1. Einleitung

Der Grund dafür, dass sich die systematische Qualitätsentwicklung und -sicherung, also Qualitätsmanagement, nachhaltig in zahlreichen Domänen der Arbeitswelt durchgesetzt hat, lässt sich leicht nachvollziehen: Bestimmte Aufgaben erlauben prinzipiell keine Fehler, wie die folgenden Gedankenexperimente zeigen. Würden öffentliche Versorger beispielsweise nur zu 99% korrekt arbeiten, gäbe es vier Tage im Jahr kein Trinkwasser, jeden Tag 15 Minuten keinen Strom, und überdies wäre Telekommunikation nicht möglich. Ferner würden sich auf jeder Schreibmaschinenseite 25 Rechtschreibfehler finden, und jede 100. Herzoperation würde fehlerhaft ausgeführt. Um solcherlei Missstände zu vermeiden, zielt das Qualitätsmanagement auf die systematische Kontrolle über relevante Arbeitsprozesse (Zollondz 2002: 198).

Angesichts der großen Erfolge von Qualitätsmanagement liegt der Gedanke nahe, seine Prinzipien auch auf den Bildungsbereich auszudehnen. Betrachtet man unter dieser Perspektive das Lehren und Lernen von Sprachen, so liegt allerdings womöglich die Befürchtung nahe, der Fremdsprachenunterricht als

stark zwischenmenschlich geprägter und hochgradig von individuellen Bedingungen abhängender Bereich würde unter das Diktat der ökonomischen Raison gestellt. Völlig zu Recht lassen sich Zweifel daran anbringen, ob die Übertragung von Techniken aus den Arbeits- und Organisationswissenschaften auf den Bereich des Fremdsprachenunterrichts überhaupt legitim ist (Brown & Heyworth 1999; von der Handt 2003): Zum einen ist die Fremdsprachendidaktik weit von einem Konsens darüber entfernt, was unter der Qualität von Fremdsprachenlernen überhaupt zu verstehen sei, nicht zuletzt weil es sich bei dem Gegenstand des Qualitätsmanagements um ein äußerst komplexes „Produkt“ handelt, die fremdsprachliche Kompetenz. Auch sind an den Fremdsprachenunterricht mit seinem genuin interaktiven Charakter ganz andere Maßstäbe anzulegen als an industrielle Prozesse oder Dienstleistungen (Brown & Heyworth 1999; von der Handt 2003). Zum anderen ergeben sich aus der Kundenorientierung des industriellen Ansatzes Probleme, denn beim Fremdsprachenlernen trägt der Anbieter einer Dienstleistung offensichtlich nicht die alleinige Verantwortung für das Produkt (Brown & Heyworth 1999; von der Handt 1999). Überdies besitzt der Fremdsprachenlerner als „Kunde“ häufig gar keine Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Produkten, da diese (über institutionelle Rahmenbedingungen wie Curricula) weitgehend vorgegeben sind. Weiterhin ist der industrielle Ansatz nur eingeschränkt auf den Bereich des Fremdsprachenlernens übertragbar, weil sich die langfristigen Erfolge von Lernprozessen nur schwer messen lassen. Schließlich weisen Brown & Heyworth (1999) darauf hin, dass das Ideal der Null-Fehler-Toleranz beim Fremdsprachenlernen keine sinnvolle Kategorie sei, da Fehler in der Fremdsprachenerwerbsforschung mittlerweile überwiegend als notwendige Etappen auf dem Weg zur Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz angesehen werden.

Ungeachtet aller berechtigten Bedenken zeigen Erfahrungen aus der Praxis, dass Qualitätsmanagement – in welcher Spielart auch immer – die Qualität von Prozessen und Dienstleistungen in Bildungseinrichtungen nachhaltig verbessern kann. Zudem sind auch Qualitätsexperten der Meinung, dass die Offenheit des Qualitätsmanagementansatzes eine Anpassung an die spezifischen Gegebenheiten des Fremdsprachenlernens erlaubt (Brown & Heyworth 1999; von der Handt 2003). Des Weiteren liegt es auf der Hand, dass die aus dem Qualitätsmanagementansatz resultierende präzise Beschreibung von Lernbedürfnissen, didaktischen Instrumenten und Evaluationskriterien sicherlich geeignet ist, Lernprozesse in toto zu optimieren. Dies

sollte in einer in hohem Maße wünschenswerten „höheren Professionalisierung“ von Bildungsmaßnahmen und generell in „einer didaktischen Qualitätskultur“ resultieren (Knoll 2004: 10). Um in diesem Zusammenhang ein mögliches Missverständnis zu vermeiden: Qualitätsmanagement führt nicht von vornherein zu hochwertigen Produkten, sondern versucht primär, die für ihre Herstellung erforderlichen Vorgänge zu standardisieren („Prozessmanagement“). Unter Einsatz eines hervorragenden Qualitätsmanagements lassen sich darum auch Produkte von (gleichbleibend) geringer Qualität erzeugen.

Geht man von der Berechtigung des Ansatzes aus, dass Qualitätsmanagement auch im Bereich des Lehrens und Lernens fremder Sprachen angewendet werden kann, stellt sich die Frage nach dem Vorgehen. In jedem Fall sind Kriterien erforderlich, die an die Qualität von Lehr- und Lernprozessen angelegt werden können. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen leistet eben dies: Als „Masterplan“ enthält er in der Form von Kompetenzdeskriptoren eine Fülle von Qualitätszielen resp. Lernzielen; Anleitungen für deren Umsetzung in (Rahmen-) Lehrplänen und curricularen Richtlinien; Hinweise für die lernzielbezogene Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien; Prinzipien für die Konstruktion und Bewertung transparenter und auch sprachenübergreifend vergleichbarer Sprachprüfungen; sowie Aspekte zur Gewährleistung von Qualitätsstandards im Hinblick auf die Fremdsprachenvermittlung. Die „historische Leistung“ des GER (Abel 2003: 9) wird in der Fremdsprachenforschung weitgehend anerkannt, vermutlich handelt es sich bei dem GER um das „einflussreichste Dokument auf dem europäischen ‚Fremdsprachenmarkt‘“ (Raupach 2003: 156).

Besonders auf den zuletzt genannten Zweck des GER, den der Schaffung und Sicherung von Qualität bei der Vermittlung und dem Lernen von Fremdsprachen, hebt der vorliegende Beitrag ab. Dementsprechend werden nach einigen grundsätzlichen Überlegungen zur Qualität in Kapitel 2 spezifisch qualitätsrelevante Aspekte des GER dargestellt (Kapitel 3). Kapitel 4 beschäftigt sich mit den Fragen, wie der GER als Hilfsmittel zur Bestimmung qualitätspolitischer Richtlinien fungieren kann, für die Qualitätsplanung im Hinblick auf Lernprodukte und Lernprozesse sowie schließlich für die Qualitätslenkung. Ein abschließendes Kapitel bilanziert die Leistungen des GER im Hinblick auf die Schaffung und Sicherung von Qualität im Bereich Fremdsprachenlehren und -lernen.

2. Ein klassisches Qualitätsmanagementmodell

Besondere Verdienste bei der Entwicklung und Verbreitung des Qualitätsmanagements kommen den nationalen und internationalen Normierungsinstanzen zu. Richtungsweisende Dokumente finden sich darum in den deutschen, europäischen und internationalen Industrienormen (DIN, EN, ISO). Im Folgenden soll gezeigt werden, dass der GER zu großen Teilen ähnliche Zielsetzungen verfolgt wie das Konzept des Qualitätsmanagements, wie es in der derzeit gültigen Norm DIN EN ISO 9000: 2000 definiert wird.

Die genannte Norm fasst Qualitätsmanagement prägnant als „aufeinander abgestimmte Tätigkeiten zum Leiten und Lenken einer Organisation bezüglich Qualität“ (zitiert nach Zollondz 2002: 192). Genauer gesagt soll Qualitätsmanagement sicherstellen, dass Arbeitsprozesse nach bestimmten, von der Organisation selbst festgelegten Anforderungen ablaufen. Auf diese Weise wird bei der Organisationsführung und Kunden Vertrauen in die Qualität eines Produktes geschaffen. „Produkte“ können dabei Industrieerzeugnisse im klassischen Sinne sein wie Autos, Textilien oder Spielzeug, aber ebenso Dienstleistungen wie medizinische Therapien oder eben auch Sprachkurse. Mittel des Qualitätsmanagements sind Qualitätsplanung, Qualitätslenkung, Qualitätssicherung / QM-Darlegung und Qualitätsverbesserung (vgl. Zollondz 2002: 33).¹

Für das Verständnis des Qualitätsmanagements ist sein Systemcharakter ausschlaggebend. Qualitätsmanagement ist demnach nicht als Bündel isolierter Einzelmaßnahmen aufzufassen. Vielmehr ist entscheidend, dass qualitätsrelevante Ziele, aufeinander abgestimmte Methoden zur Erreichung der Ziele sowie Verantwortlichkeiten in ein so genanntes Qualitätsmanagementsystem integriert und in einem Text, der „Qualitätsmanagement-Darlegung“ ausführlich dokumentiert werden.

Ein Instrument des Qualitätsmanagements bildet die Qualitätsplanung. DIN EN ISO 9000: 2000 begreift darunter „Teile des QM, gerichtet auf die Erklärung der Qualitätspolitik, der Qualitätsziele und der Qualitätsforderungen sowie auf die Spezifizierung, wie diese zu erreichen bzw. zu erfüllen sind“ (zitiert nach Zollondz 2002: 33). Während die Qualitätspolitik recht abstrakte Aussagen zur Qualität trifft, also gewissermaßen die „Qualitätsphilosophie“

¹ Bisweilen wird Qualitätsmanagement mit „QM“ abgekürzt.

einer Organisation ausbuchstabiert, geht es auf den anderen Ebenen um die Benennung konkreter Qualitätsziele und um die Spezifikation konkreter Anforderungen an Produkte bzw. Arbeitsprozesse. In der Folge beschäftigt sich Qualitätsplanung sowohl mit der Planung des Produkts als auch mit Festlegungen zu Führungs- und Ausführungstätigkeiten bei der Implementierung eines Qualitätsmanagementsystems. Auch wenn der letztgenannte Aspekt unmittelbar einleuchtet – in der Praxis dürfte Qualität häufig darunter leiden, dass Aufgaben und Kompetenzen nicht eindeutig festgelegt sind. Insofern kommt der Festschreibung von Verantwortlichkeiten sicherlich eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung und Sicherung von Qualität zu. Ein weiterer Teilbereich der Qualitätsplanung ist die Erstellung von Qualitätsmanagementplänen, die Angaben darüber enthalten, welche Tätigkeiten in einer Organisation zur Entwicklung und Verbesserung von Qualität durchgeführt werden und in welchem Zusammenhang sie stehen.

Auf den Planungstätigkeiten baut die Qualitätslenkung auf. Hierbei handelt es sich um einen „Teil des QM, gerichtet auf die Erfüllung von Qualitätsforderungen“ (DIN EN ISO 9000: 2000, zitiert nach Zollondz 2002: 33). Die Kernidee besteht schlichtweg darin, dass Ergebnisse bzw. Zwischenergebnisse mit den zuvor gefassten Qualitätsforderungen verglichen werden. Im Falle von gravierenden Diskrepanzen sind dann Gegenmaßnahmen einzuleiten. Um alle diesbezüglichen Tätigkeiten überhaupt steuern zu können, ist evidenterweise die Erhebung von Ist-Werten erforderlich, oder mit anderen Worten eine Qualitätsprüfung. Sie meint terminologisch einen „Teil des QM, gerichtet auf die Feststellung, inwieweit eine Einheit die an sie gerichtete Qualitätsforderung erfüllt“ (DIN EN ISO 9000: 2000, zitiert nach Zollondz 2002: 33).

Die „QM-Darlegung“ versteht sich als „Teil des QM, gerichtet auf die Schaffung von Vertrauen, daß relevante Qualitätsforderungen erfüllt sein werden“ (DIN EN ISO 9000: 2000, zitiert nach Zollondz 2002: 33). Gemeint ist damit u.a. die Dokumentation und Bekanntmachung aller Maßnahmen zur Entwicklung und Sicherung von Qualität.

Als letztes Element des Qualitätsmanagements ist schließlich die Qualitätsverbesserung zu nennen. Sie meint einen „Teil des QM, gerichtet auf die Steigerung von Effektivität und Effizienz“ der für die Erreichung eines Ergebnisses durchzuführenden Prozesse (DIN EN ISO 9000: 2000, zitiert nach Zollondz 2002: 33).

Vor dem Hintergrund dieser äußerst komprimierten Darstellung des Qualitätsmanagements stellt sich vor allem für Praktiker wie Sprachdozenten, Autoren von Lehr- und Lernmaterialien, Curriculumplaner, Prüfer usw. die Frage, wie sich seine Grundelemente auf Sprachlehr- und Lernprozesse anwenden lassen. Die Zertifizierung nach DIN EN ISO 9000 des Lehrstuhls „Erwachsenenpädagogik“ an der Universität Leipzig deutet jedenfalls darauf hin, dass Qualitätsmanagement auch im Rahmen von Bildungsmaßnahmen möglich und sinnvoll ist (vgl. hierzu Prorektorat für Lehre und Studium der Universität Leipzig 2001). Im nächsten Kapitel soll gezeigt werden, welche Anhaltspunkte speziell der GER für ein Qualitätsmanagement bei Sprachlehr- und Lernprozessen bietet.

3. Qualitätsrelevante Aspekte des Referenzrahmens

Am bekanntesten und geschätztesten ist der GER zweifellos für die Beschreibung fremdsprachlicher Kompetenzen und ihre Zuordnung zu den sechs Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2, Bausch (2003: 30) spricht wie viele andere in diesem Zusammenhang vom „Herzstück“ des Referenzrahmens. A1 markiert dabei das niedrigste und C2 das höchste Niveau. Neben der Formulierung einer allgemeinen fremdsprachlichen Kompetenz (Globalskala) findet sich auch deren Auffächerung in verschiedene Teilkompetenzen (Detailskalen).

Die holistische Beschreibung der fremdsprachlichen Kompetenz auf dem Niveau B2 (das entspricht in etwa einem oberen Mittelstufenniveau) lautet beispielsweise:

„Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben“. (Europarat 2001: 35)

Ergänzend zur holistischen Kompetenzskala beinhaltet der GER 54 Skalen zur Beschreibung von Teilkompetenzen, und zwar für die Bereiche „kommunikative Aktivitäten“, „interaktive Aktivitäten“, „produktive Aktivitäten“,

„kommunikative Strategien“, „Textarbeit“ sowie „kommunikative Sprachkompetenz“. Sämtliche genannten Kategorien unterteilen sich nochmals in Subkategorien, etwa die Kategorie „Interaktion schriftlich“ in die Subkategorien „schriftliche Interaktion allgemein“, „Korrespondenz“ und „Notizen, Mitteilungen und Formulare“. Ein Beispiel auf dem Niveau B2 für die Detailskala „Korrespondenz“ wäre der Deskriptor:

„Kann in Briefen verschieden starke Gefühle zum Ausdruck bringen und die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen hervorheben sowie Mitteilungen oder Ansichten der Korrespondenzpartner kommentieren“. (Europarat 2001: 86)

Sowohl die globale als auch die analytische Beschreibung fremdsprachlicher Kompetenzen im GER können, wie unschwer nachzuvollziehen sein dürfte, im Rahmen von Qualitätsmanagementsystemen eine wichtige Rolle spielen, denn sie bilden Kriterien dafür, wie fremdsprachliche Kompetenz(en) beschaffen ist (sind) oder beschaffen sein soll(en). Wenngleich unsystematisch, wurden auch in der Literatur zur Fremdsprachenforschung immer wieder Beziehungen zwischen dem GER und der Qualität von Lehr- und Lernprozessen hergestellt (z.B. Abel 2003, Bausch 2003, Königs 2003).

Terminologisch ausgedrückt erlauben Kompetenzdeskriptoren zum einen die Formulierung von Qualitätsforderungen an das Produkt „fremdsprachliche Kompetenz“ im Sinne der Qualitätsplanung. Zum anderen sind die Kompetenzdeskriptoren als Kriterien für die Qualitätsprüfung geeignet. Für das Qualitätsmanagement als Ganzes sind Kompetenzdeskriptoren indessen insofern von begrenztem Nutzen, als sie allein die Produkte von Lehr- und Lernprozessen betreffen, nicht aber die Vorgänge, die zur Erstellung der Produkte führen, die Didaktik / Methodik also. Einer der Autoren des GER, Günther Schneider, weist zudem darauf hin, dass nicht für alle denkbaren sprachlichen Teilkompetenzen Skalen entwickelt wurden; diese nicht-skalierten Kompetenzen seien aber nicht weniger wichtig als die skalierten (Schneider 2003: 99).

Deshalb zu Unrecht weit weniger bekannt als für skalierte Kompetenzbeschreibungen ist der GER für seine in großer Anzahl enthaltenen Aufforderungen an seine Benutzer, über bestimmte qualitätsrelevante Aspekte ihrer Tätigkeit zu reflektieren und diese zu explizieren. In Fragekästen sollen „die Benutzer des Referenzrahmens [...] bedenken und, soweit sinnvoll, angeben“,

wie sie bestimmte Fragen beantworten (Europarat 2001: 51). Der Inhalt jedes Fragekastens bezieht sich auf die Dimensionen des Lernens, des Lehrens und der Beurteilung.

Wie im Folgenden gezeigt werden soll, sind besonders diese Aspekte des GER keineswegs „Strass und Tand“, wie Quetz (2003: 154; ähnlich auch Edmondson 2003) meint, sondern im Gegenteil von sogar zentraler Bedeutung für die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Lehr- und Lernprozessen. Ein Beispiel für einen Fragekasten im GER bezieht sich auf die Anwendungssituationen der zielsprachlichen Sprachverwendung:

„Die Benutzer des Referenzrahmens sollten bedenken und, soweit sinnvoll, angeben, in welchen Lebensbereichen die Lernenden handeln müssen, auf welche sie vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen an sie gestellt werden“. (Europarat 2001: 53)

Der zitierte Fragekasten versucht offensichtlich, eine Nutzergruppe (gemeint sind Sprachlehrer, Prüfer, Ersteller von Curricula oder Autoren von Lehr- und Lernmaterialien) zum Nachdenken darüber zu veranlassen, welche zielsprachlichen Situationen Lernende bewältigen können müssen. Ferner impliziert das Zitat Überlegungen dazu, über welche diesbezüglichen Fertigkeiten Lernende schon verfügen und welche Fertigkeiten demzufolge noch zu vermitteln sind. Schließlich sollen unter dieser Perspektive auch konkrete Anforderungen im Sinne von prüfungsrelevanten Kriterien an die Lernenden ausbuchstabiert werden.

Auf einer anderen Abstraktionsebene betrachtet sollen durch Fragekästen wie den wiedergegebenen differenzierte Aussagen über eine Facette des Produkts „fremdsprachliche Kompetenz“ elizitiert werden. Ähnlich wie die oben diskutierten Kompetenzdeskriptoren ist dieser Gesichtspunkt leitend im Hinblick auf die Qualitätsplanung und Qualitätslenkung. Die Fragekästen gehen aber insofern über die Kompetenzdeskriptoren hinaus, als sie die Verwender des GER auch systematisch zu einer Einbeziehung der Voraussetzungen eines Lernprozesses als auch der eingesetzten Lehr- und Lernmethoden veranlassen. Vor allem die für das Qualitätsmanagement primär interessierende Prozessdimension wird erst über die Fragekästen abgedeckt.

Die exemplarisch vorgestellten Fragekästen verteilen sich über den gesamten GER und sind daher (im Unterschied zu den skalierten Leistungsdeskriptoren) vergleichsweise schwer gezielt auffindbar. Wegen ihrer großen Bedeu-

tung für die Konzeption von Qualitätsmanagementsystemen in Zusammenhang mit Anwendungsszenarien wie Sprachkursen, ganzen Sprachlernprogrammen oder der Erstellung von Materialien für das selbstgesteuerte Lernen systematisiert das folgende Kapitel unter Einbeziehung der Kompetenzdeskriptoren die im GER vorkommenden Fragekästen. Durch die strukturierte Darstellung sollte es Praktikern möglich sein, mit dem GER Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu betreiben.

4. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung mit dem Referenzrahmen

4.1 Qualitätspolitik und Qualitätsziele

Zum Thema Qualitätspolitik finden sich im GER vergleichsweise spärliche Hinweise. Allerdings enthält Kapitel 3, das die Idee von sich über sprachliche Kompetenzen definierenden Referenzniveaus einführt, zwei in diesem Sinne zu interpretierende Fragekästen. Beide Texte zielen auf die Interessen von Benutzern bei der Anwendung des GER ab und somit auf die Rahmenbedingungen seines Einsatzes. Eben die Festlegung dieser übergeordneten Zwecke und Ziele ist eine Kernaufgabe bei der Bestimmung der Qualitätspolitik.

Der erste einschlägige Fragekasten betrifft die Verwendungsmöglichkeiten von skalierten Kompetenzdeskriptoren, wie sie das Herzstück des GER bilden. Im Detail fordert der Text Anwender dazu auf, ihr Interesse an Niveaustufen zu motivieren (Europarat 2001: 49). Vorgegebene Optionen sind eine konstruktionsorientierte Motivation, d.h. im Hinblick auf Verbesserungen bei der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen; eine beurteilungsorientierte Motivation, d.h. im Hinblick auf eine verbesserte Beurteilung der Leistungen von Lernenden; und schließlich eine benutzerorientierte Motivation, d.h. im Hinblick auf eine verbesserte Kommunikation von Beurteilungsergebnissen an Arbeitgeber, andere Bildungssektoren, Eltern und die Lernenden selbst.

Da Leistungsmessung eine der wichtigsten Anwendungen skalierten Kompetenzdeskriptoren darstellt, bezieht sich der zweite Fragekasten auf den Zusammenhang zwischen den Skalen des GER und Benotungssystemen. In dieser Hinsicht sollen die Verwender des GER offen legen, ob sie vorrangig an der „Schaffung eines Profilsystems“ zur Diagnose von Lernerfolgen interessiert sind; an der Identifizierung transparenter Kriterien für die Vergabe von

Noten; oder an einem gemeinsamen Rahmen als Basis für die Herstellung kohärenter „Bezüge zwischen verschiedenen Bildungssektoren, Leistungsstufen und Beurteilungsarten“ (Europarat 2001: 50).

Es liegt auf der Hand, dass sich je nach vorliegendem Interesse und somit in Abhängigkeit der jeweiligen diesbezüglichen qualitätspolitischen Aspekte die konkret zu implementierenden Qualitätsmanagementsysteme unterscheiden. Entscheidend ist daher, dass die Benutzer des GER zunächst überhaupt Überlegungen dazu anstellen, zu welchen Zwecken der GER Einsatz finden soll.

4.2 Qualitätsplanung

4.2.1 Produkte

Eine der zentralen Aufgaben im Zuge der Qualitätsplanung ist, wie weiter oben ausgeführt, die Konzeption des Produkts bzw. die Explizierung diesbezüglicher Qualitätsforderungen. Für diese Aufgabenstellung enthält der GER in seinen Kapiteln 4 und 5 eine Fülle von Hinweisen. So beschäftigt sich Kapitel 4 primär mit den Fragestellungen, wie das Produkt „fremdsprachliche Kompetenz“ beschaffen sein soll im Hinblick auf in Frage kommende Kommunikationssituationen; Voraussetzungen für die Lernenden; Themen, Begriffe und Konzepte; kommunikative Aufgaben; sowie schließlich in Sprachverwendungssituationen vorkommende Medien. Kapitel 5 geht demgegenüber ausführlich auf allgemeine Kompetenzen und Fertigkeiten der Lernenden ein sowie auf ihre spezifisch (fremd-) sprachlichen Kompetenzen und Fertigkeiten.

In beiden genannten Kapiteln des GER sind in großer Zahl die in Abschnitt 3 vorgestellten Kompetenzskalen und Fragekästen enthalten. Bekanntlich können die Kompetenzdeskriptoren des GER als Spezifikation von Anforderungen an die fremdsprachliche Kompetenz von Lernenden fungieren. Skalen stehen für die folgenden Detailkompetenzen zur Verfügung:

TABELLE 1: Beispielskalen in Kapitel 4 des Referenzrahmens: Kommunikative Aktivitäten (zitiert nach Europarat 2001: 214)

Rezeption	Mündlich	Hörverstehen allgemein	S. 71
		Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen	S. 72
		Als Zuschauer / Zuhörer im Publikum verstehen	S. 72
		Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen	S. 73
		Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen	S. 73
	Audiovisuell	Fernsehsendungen und Filme verstehen	S. 77
	Schriftlich	Leseverstehen allgemein	S. 74
		Korrespondenz lesen und verstehen	S. 75
		Zur Orientierung lesen	S. 75
		Information und Argumentation verstehen	S. 76
Schriftliche Anweisungen verstehen		S. 76	
Interaktion	Mündlich	Mündliche Interaktion allgemein	S. 79
		Muttersprachliche Gesprächspartner verstehen	S. 80
		Konversation	S. 80
		Informelle Diskussion	S. 81
		Formelle Diskussion und Besprechungen	S. 82
		Zielorientierte Kooperation	S. 83
		Transaktionen: Dienstleistungsgespräche	S. 83
		Informationsaustausch	S. 84
	Interviewgespräche	S. 85	
	Schriftlich	Schriftliche Interaktion allgemein	S. 86
Korrespondenz		S. 86	
Notizen, Mitteilungen und Formulare		S. 87	
Produktion	Mündlich	Mündliche Produktion allgemein	S. 64
		Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Erfahrungen beschreiben	S. 64
		Zusammenhängendes monologisches Sprechen: Argumentieren (z.B. in einer Diskussion)	S. 65
		Öffentliche Ankündigungen / Durchsagen machen	S. 65
		Vor Publikum sprechen	S. 66
	Schriftlich	Schriftliche Produktion allgemein	S. 67
		Kreatives Schreiben	S. 67
		Berichte und Aufsätze schreiben	S. 68

TABELLE 2: Beispielskalen in Kapitel 4 des Referenzrahmens: Kommunikative Strategien (zitiert nach Europarat 2001: 215)

Rezeption	Hinweise identifizieren und erschließen	S. 78
Interaktion	Sprecherwechsel	S. 88
	Kooperieren	S. 89
	Um Klärung bitten	S. 89
Produktion	Planen	S. 70
	Kompensieren	S. 70
	Kontrolle und Reperaturen	S. 70

TABELLE 3: Beispielskalen in Kapitel 4 des Referenzrahmens: Textarbeit (zitiert nach Europarat 2001: 215)

Text	Notizen machen (in Vorträgen, Seminaren etc.)	S. 98
	Texte verarbeiten	S. 98

TABELLE 4: Beispielskalen in Kapitel 5 des Referenzrahmens: Kommunikative Sprachkompetenz (zitiert nach Europarat 2001: 215)

Linguistisch	Spektrum sprachlicher Mittel (allgemein)	S. 110
	Wortschatzspektrum	S. 112
	Wortschatzbeherrschung	S. 113
	Grammatische Korrektheit	S. 114
	Beherrschung der Aussprache und Intonation	S. 117
	Beherrschung der Orthographie	S. 118
Soziolinguistisch	Soziolinguistische Angemessenheit	S. 121
Pragmatisch	Flexibilität	S. 124
	Sprecherwechsel	S. 124
	Themenentwicklung	S. 125
	Kohärenz und Kohäsion	S. 125
	Flüssigkeit (mündlich)	S. 129
	Genauigkeit	S. 129

So nützlich die vorhandenen Kompetenzskalen für die Bestimmung von Qualitätsanforderungen auch sein mögen: Zwangsläufig greifen sie zu kurz, wenn auch Ausgangsvoraussetzungen für den Fremdsprachenerwerb bedacht werden sollen. Solches leisten in Ergänzung zu den Kompetenzskalen die Fragekästen. Für folgende Facetten der fremdsprachlichen Kompetenz sind Texte vorhanden:

TABELLE 5: Fragekästen in den Kapiteln 4 und 5 des Referenzrahmens bezüglich der kommunikativen Kompetenz von Fremdsprachlernern

Aspekt der fremdsprachlichen Kompetenz	Teilaspekte	Fundort
Aspekte der Kommunikationssituation, die Sprachverwendende bewältigen können sollen	Lebensbereiche bzw. Domänen (z.B. privater Bereich, öffentlicher Bereich, beruflicher Bereich, Bildungsbereich)	S. 53
	Konkrete Situationen bezüglich Orten, Zeiten, Institutionen und Organisationen, beteiligten Personen, Objekten, Ereignissen, Handlungen, Texten	S. 55
	Rahmenbedingungen wie Druckbild, akustische Bedingungen, Anzahl der Gesprächspartner, Zeitdruck	S. 56
Voraussetzungen für den Sprachverwendenden	Wahrnehmungsfähigkeit von Merkmalen der Kommunikationssituation	S. 57
	Antriebe, Motivationen, Interessen	
	Reflexionsfähigkeit über eigene Erfahrungen	
	Mentale Eigenschaften des Sprachverwendenden	
Inhalte	Anpassungsfähigkeit an den mentalen Kontext der an einer Kommunikation beteiligten Personen	
	Themen und Subthemen	S. 59
	Auf Themen und Subthemen bezogene Konzepte und Begriffe (z.B. in Bezug auf Orte, Institutionen / Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse und Handlungen)	
Zu bewältigende kommunikative Aufgaben	Beschreibung von kommunikativen Aufgaben allgemein im privaten, öffentlichen und Bildungsbereich sowie Methoden bei der Ermittlung von Bedürfnissen der Lernenden	S. 60
	Arten von Aufgaben im Bildungsbereich als Teilnehmende an zielgerichteten Interaktionen, Projekten, Rollenspielen, Simulationen usw. oder als Lehrende	S. 61
	Arten von spielerischer oder ästhetischer Sprachverwendung	S. 62
	Produktive mündliche Aktivitäten	S. 66
	Produktive schriftliche Aktivitäten	S. 68
	Arten von akustischem Input und Verarbeitungsweisen	S. 74
	Arten von schriftlichem Input und Verarbeitungsweisen (Leseziele, Lesestile)	S. 76
	Arten kommunikativer Interaktionen und diesbezügliche Rollen der Lernenden	S. 87
	Sprachmittellnde Aktivitäten	S. 91

	Non-verbale Kommunikation	
	Paralinguistische Verhaltensweisen	S. 92
	Paratextuelle Merkmale	
	Für die Bewältigung der kommunikativen Aufgaben erforderliche Fertigkeiten	S. 95
Texte und Medien	Einsatz von Nachschlagewerken	S. 95
	Art der Medien und Art des Verarbeitungsmodus (rezeptiv, produktiv, interaktiv oder sprachmittelnd)	S. 97
	Textarten und Art des Verarbeitungsmodus (rezeptiv, produktiv, interaktiv oder sprachmittelnd)	S. 98
	Annahmen im Hinblick auf die psycholinguistische Verarbeitung der unterschiedlichen Medien	S. 99
	Sensibilität für unterrichtsbezogene Textsorten	
	Gestaltung angemessener Texte durch die Lernenden	
Allgemeine Kompetenzen der Lernenden	Weltwissen	S. 104
	Soziokulturelles Wissen, Interkulturalität	S. 105
	Praktische Fertigkeiten, Erfahrungswissen	S. 106
	Kulturelle Mittlerrollen der Lernenden, Sensibilität für Kulturen	S. 106
	Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden	S. 108
	Kommunikationsbewusstsein, artikulatorische Fähigkeiten, Fertigkeiten der Hörwahrnehmung	S. 108
	Lerntechniken, heuristische Fähigkeiten, Lernerautonomie	S. 109
Kommunikative Sprachkompetenzen	Lexik	S. 113
	Grammatiktheorie und Grammatik	S. 115
	Morphologie	S. 115
	Semantische Beziehungen	S. 116
	Phonologische Fertigkeiten, Laute, Prosodie, Flüssigkeit	S. 117
	Orthographie, Orthoepik	S. 118
	Spektrum an Begrüßungsformeln, Anredeformen und Füllwörtern	S. 122
	Höflichkeitskonventionen, Unhöflichkeit	
	Sprichwörter, Klischees, volkstümliche Redensarten	
	Register	
	Soziale Varietäten	
	Diskursmerkmale	S. 130
	Makro- und Mikrofunktionen der Sprache	
	Interaktionsschemata	

4.2.2 Prozesse

Für die Prozessdimension des Fremdsprachenlernens und -lehrens stehen im GER keine skalierten Deskriptoren zur Verfügung, sondern nur eine vergleichsweise kleine Anzahl von Fragekästen in den Kapiteln 6, 7 und 8. Genauer gesagt beschäftigt sich Kapitel 6 vor allem mit den Fragen, wie „Lernende die Fähigkeit, kommunikative Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse“ auszuführen, erwerben; wie Lehrende sie dabei am besten unterstützen können; und welche curricularen Maßnahmen in dieser Hinsicht zielführend sind (Europarat 2001: 131). Kapitel 7 diskutiert ausführlich die Rolle kommunikativer Aufgaben für den Erwerb kommunikativer Fremdsprachenkompetenz. Kapitel 8 schließlich beleuchtet Probleme einer Curriculumgestaltung mit dem Ziel, Mehrsprachigkeit europaweit zu fördern. Die Fragekästen der genannten Kapitel betreffen die folgenden Aspekte der Fremdsprachendidaktik und Curriculumgestaltung:

TABELLE 6: Fragekästen in den Kapiteln 6, 7 und 8 des Referenzrahmens bezüglich der Vermittlung fremdsprachlicher Kompetenz

Aspekt des Fremdsprachenlernens bzw. -lehrens	Teilaspekte	Fundort
Theorien des Fremdspracherwerbs	Unterschied zwischen Lernen und Erwerben	S. 138
	Gelegenheiten des Fremdspracherwerbs	S. 138
	Zusammenhang zwischen Annahmen über das Sprachenlernen und Methodik des Fremdsprachenunterrichts	S. 139
Methodik	Methodischer Ansatz im Allgemeinen	S. 141
	Rollen von Lehrenden und Lernenden bei der Organisation, Leitung, Durchführung und Evaluation von Sprachlernprozessen	S. 143
	Einsatz von Unterrichtsmedien	S. 143
	Arten schriftlicher und mündlicher Texte und ihre Rolle im Rahmen des Lehr- / Lernprogramms	S. 144
	Stellenwert von Aktivitäten, kommunikativer Aufgaben und Strategien für das Lehr- / Lernprogramm	S. 145
	Methoden zur Entwicklung allgemeiner Kompetenzen (z.B. Weltwissen, soziokulturelles Wissen)	S. 146
	Methoden zur Förderung der Lernerautonomie	S. 146
	Wortschatzvermittlung, seine Methodik und Erschließungstechniken	S. 147 f.
	Grammatikvermittlung und ihre Methodik	S. 149

	Phonetik und Orthographievermittlung	S. 150
	Pragmatik und ihre Vermittlung	S. 151
	Fehler und Fehlerkorrektur	S. 152
Kommunikative Aufgaben	Angemessenheit verschiedener Aufgabentypen für bestimmte Lernsituationen	S. 162
	Zweckmäßigkeit, Ziele für den Lernenden, Involvieren des Lernenden	
	Focus on form vs. focus on meaning	
	Strategien	
	Erleichterungen bei der Aufgabenbewältigung und für das Lernen	
	Auswahl von Aufgaben und Anpassung an die Vielfalt der Lernermerkmale	
	Schwierigkeitsgrad	
Curriculumentwicklung	Vorerfahrungen der Lernenden mit sprachlicher und kultureller Vielfalt	S. 170 f.
	Bereits vorhandene Sprachkompetenzen und Kompetenzprofil	
	Erfahrungen mit sprachlicher und kultureller Vielfalt zum Zeitpunkt des Sprachenlernens	
	Möglichkeiten, auf diesen Erfahrungen im Bildungsgang aufzubauen	
	Arten von Lernzielen unter Berücksichtigung der Persönlichkeit, Erwartungen, Interessen, Pläne, Bedürfnisse und bisheriger Bildungsgang der Lernenden sowie vorhandene Ressourcen	
	Herstellung wirkungsvoller Beziehungen zwischen Teilkompetenzen im Sinne einer übergreifenden Gesamtkompetenz	
	Arten von Teilkompetenzen und ihr Stellenwert	
	Erstellung eines Gesamtcurriculums für mehrere Sprachen und Kulturen und Differenzierung in Curriculumszenarien	
	Formen der Lernorganisation	
	Evaluation und Beurteilungsansatz	

4.3 Qualitätsprüfung und Qualitätslenkung

Qualitätslenkung hat bekanntermaßen zur Aufgabe, Produkte und Prozesse auf ihre Konformität mit festgelegten Anforderungen hin zu vergleichen und die Ursachen nicht zufrieden stellender Prozesse zu beheben. Auch für diese

Zwecke bietet der GER Anhaltspunkte, und zwar wiederum in zweierlei Hinsicht: Wie unmittelbar einleuchten sollte, lassen sich die in Kapitel 4 und 5 vorkommenden Skalen zur Beschreibung der fremdsprachlichen Kompetenz als Kriterien zur Überprüfung dafür einsetzen, ob ein Lernender diese Kompetenzen tatsächlich erreicht hat. Insofern sind sämtliche Kompetenzdeskriptoren des GER unmittelbar für die Erstellung von Tests bzw. Sprachprüfungen relevant. Ergänzend zu den Kompetenzdeskriptoren enthält Kapitel 9 des GER „Beurteilen und Bewerten“ zwei Fragekästen, in denen die Benutzer des GER die Rahmenbedingungen von Tests bzw. Sprachprüfungen reflektieren sollen.

Für die Etablierung eines funktionierenden Qualitätskontrollsystems ist es von elementarer Bedeutung, auf dem Hintergrund der jeweiligen Lernsituationen angemessene Test- und Bewertungsverfahren auszuwählen. Beispielsweise ist zu klären, ob Lernfortschritte kontinuierlich gemessen werden (formative Evaluation) oder erst am Ende einer Lernmaßnahme (summative Evaluation); ob das Erreichen bestimmter Lernziele überprüft wird (*achievement test*) oder eher allgemeine fremdsprachliche Kompetenzen (*proficiency test*); ob die Ergebnisse eines Tests in Hinblick auf eine Bezugsgruppe interpretiert werden (normorientierte Bewertung) oder auf dem Hintergrund objektiver Kriterien (kriterienorientierte Bewertung); ob Leistungen direkt oder indirekt gemessen werden; ob sprachliches Wissen überprüft wird (Kompetenztests) oder die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden (Performanztests); ob die Beurteilung subjektiv oder objektiv erfolgt; ob Leistungen ganzheitlich oder analytisch bewertet werden; ob die Beurteilung anhand einer Kategorie oder anhand mehrerer Kategorien stattfindet; ob Tester die Leistung beurteilen (Fremdbeurteilung) oder der Lerner selbst (Selbstbeurteilung).

Im Hinblick auf die Evaluation fremdsprachlicher Kompetenzen und mithin zur Realisierung von Teilaspekten der Qualitätslenkung stehen im GER die folgenden Fragekästen zur Verfügung:

TABELLE 7: Fragekästen in Kapitel 9 des Referenzrahmens bezüglich der Evaluation fremdsprachlicher Kompetenz

Aspekt des Beurteilens bzw. Bewertens	Teilaspekte	Fundort
Konzeption von Beurteilungen und Prüfungen	Arten von Beurteilungen und Prüfungen	S. 168 f.
	Passung im Hinblick auf die Bedürfnisse der Lernenden	
	Passung im Hinblick auf die jeweilige pädagogische Kultur	
	Rückkopplungseffekte (washback)	
	Beurteilung von Leistung vs. Beurteilung von Sprachkompetenz	
	Kriteriumsorientierung vs. Normorientierung	
	Schulung von Lehrenden im Hinblick auf Leistungsmessung	
	Integrierter Ansatz für formative und summative Beurteilung	
	Selbstbeurteilung durch die Lernenden	
	Relevanz der Skalen im GER für Beurteilungen / Prüfungen	
Beurteilungskriterien	Rückbezug von Beurteilungssystemen auf die Skalen des GER	S. 190

4.4 QM-Darlegung und Qualitätsverbesserung

Für die Bestandteile von Qualitätsmanagementsystemen „QM-Darlegung“ und „Qualitätsverbesserung“ finden sich im GER keine klaren Anhaltspunkte. Allerdings lässt sich die Gesamtkonzeption des GER dergestalt interpretieren, dass die sicherlich intendierte systematische Dokumentation sämtlicher durch ihn initiierten Maßnahmen zu einer allseitigen Steigerung des Vertrauens in die Qualität des Produktes „fremdsprachliche Kompetenz“ führen soll. Mit anderen Worten: Wenn in einem Text im Sinne einer QM-Darlegung ausbuchstabiert wird, welche Lernziele im Zuge einer Lernmaßnahme realisiert werden sollen, was diesbezüglich bei Lernern vorausgesetzt wird, welche Methoden zum Einsatz kommen und welche Anforderungen an Lernende gestellt werden, dann sind die Anforderungen an eine QM-Darlegung erfüllt.

Ähnlich verhält es sich mit dem Aspekt der Qualitätsverbesserung, d.h. der Optimierung von (Lehr- und Lern-) Prozessen. Einen maßgeblichen Beitrag

hierzu leistet der GER indirekt dadurch, dass er seine Benutzer zu einer Explikation der von ihnen eingesetzten Lehrmethoden einschließlich der zugrunde liegenden didaktischen Annahmen auffordert. Ebenso sollen sich die Benutzer des GER über Merkmale der Lernsituation Gedanken machen sowie über Voraussetzungen bei den Lernenden. Mit einer Offenlegung von Methoden wird die notwendige Voraussetzung dafür geschaffen, dass eben diese Methoden zuverlässiger kontrolliert und verbessert werden können. Auf diese Weise werden *à la longue* auch die Qualität der Produkte erhöht, und es entsteht zusätzlicher Nutzen für die Vermittler von Fremdsprachen und Lernende.

5. Qualitätsmanagement mit dem Referenzrahmen: Chancen und Grenzen

Die vorangegangenen Kapitel haben ein klassisches Konzept zur Qualitätsentwicklung und Qualitätsverbesserung vorgestellt und aufgezeigt, welche Ansatzpunkte in dieser Hinsicht der GER bietet. Insbesondere Praktikern sollte durch die Systematisierung von qualitätsrelevanten Aspekten des GER eine Handhabe gegeben werden, mit vergleichsweise einfachen Mitteln ein für ihre jeweiligen Zwecke geeignetes Qualitätsmanagementsystem einzurichten. Vor allem die Tabellen können dabei im Sinne von Checklisten verwendet werden, um im Zusammenhang des Fremdsprachenlehrens und -lernens Qualitätsplanung und Qualitätslenkung zu betreiben.

Der GER weist indessen einige Schwachpunkte auf, will man ihn als Grundlage für den Aufbau eines vollwertigen Qualitätsmanagementsystems verwenden. Die gelegentlich beklagte geringe Benutzerfreundlichkeit (siehe z.B. Neuner 2003a, Raupach 2003, Vollmer 2003) und die über das gesamte Dokument verstreuten Hinweise zu qualitätsrelevanten Aspekten konnten mit dem vorliegenden Beitrag hoffentlich insoweit kompensiert werden, als vor allem mit den Tabellen zu den Fragekästen eine checklistenartige Qualitätsmatrix als Grundlage für die Qualitätsplanung und Qualitätssteuerung vorgelegt wurde. Problematischer erscheinen die verschiedentlich beklagte „Unschärfe der Begrifflichkeit“ (House 2003: 101, ähnlich auch Barkowski 2003) und unzureichende Kohärenz des Konzepts des GER (Bausch 2003: 31, ähnlich auch Christ 2003, Kleppin 2003, Vollmer 2003). Auch wurden Bedenken über die Abgrenzbarkeit von Niveaustufen besonders im oberen Kompetenz-

bereich geäußert (Eggensperger 2000: 127). Schwerer noch wiegt die Fokussierung des GER auf die Produktdimension des Fremdsprachenerwerbs (House 2003, Königs 2003, Tönshoff 2003, Vollmer 2003), denn vergleichsweise spärlich sind die Hinweise, wie sich Lehr- und Lernprozesse präziser beschreiben lassen und welche Möglichkeiten bestehen, diese Prozesse gezielt zu verbessern (Qualitätsverbesserung). Schließlich macht der GER ebenso wenig konkrete Vorschläge zur Einrichtung eines Qualitätsmanagementsystems wie zu Standards, mit denen qualitätsrelevante Maßnahmen dokumentiert werden können (Qualitätssicherung / QM-Darlegung). Insofern also der GER wesentliche Bestandteile von Qualitätsmanagement unberücksichtigt lässt, ist er lediglich ein Mittel zur Realisierung von „Qualitätsmanagement light“.

Aller Kritik am GER ungeachtet kann dieser für sich große Verdienste in Anspruch nehmen. Sicherlich bahnbrechend ist überhaupt die Leistung, für mehrere Sprachen und unterschiedliche Lernkontexte eine einheitliche, differenzierte Beschreibung fremdsprachlicher Kompetenzen erarbeitet und im Anschluss skaliert zu haben. Durch dieses Raster zur Erfassung der Produktdimension des Fremdsprachenlehrens und -lernens wurden fundamentale Diskussionen über Lernziele und Prüfungskriterien angestoßen. Somit hat der Referenzrahmen dazu beigetragen, dass sich Theoretiker und Praktiker im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens gründlich mit qualitätsrelevanten Aspekten ihrer Tätigkeit auseinandergesetzt haben. Zu hoffen bleibt, dass das hierdurch begründete neue Qualitätsbewusstsein die Qualität zahlreicher Sprachprogramme und sonstiger Lernmaßnahmen nachhaltig steigern wird. Voraussetzung für eine stetige Qualitätsentwicklung und Qualitätsverbesserung wäre allerdings, dass sich die Bemühungen des Europarats zunehmend auf die Prozessdimension des Fremdsprachenerwerbs, auf die Didaktik und Methodik, konzentrieren.

Literaturverzeichnis

- Abel, Fritz (2003): Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, - nicht mehr. In: Bausch, Karl-Richard et al. (2003), S. 9-21.
- Barkowski, Hans (2003): Skalierte Vagheit – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts zu portionieren. In: Bausch, Karl-Richard et al. (2003), S. 22-28.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Zustimmung, aber ...! In: Bausch, Karl-Richard et al. 2003, S. 29-35.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank, Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Brown, Peter & Heyworth, Frank (1999): *Guide de l'utilisateur pour l'assurance qualité et la maîtrise de la qualité*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Christ, Herbert (2003): Was leistet der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“? In: Bausch, Karl-Richard (2003), S. 57-66.
- Edmondson, Willis (2003): Bildungspolitik und Referenzrahmen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (2003), S. 67-74.
- Eggensperger, Karl-Heinz (2000): Kompetenzniveaus für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Europarat und UNICert. *Fremdsprachen und Hochschule* 58, S. 117-133.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- House, Juliane (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Anspruch und Realität. In: Bausch, Karl-Richard et al. (2003), S. 95-104.
- Kleppin, Karin (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Ärgernis oder Fortschritt? In: Bausch, Karl-Richard et al. (2003), S. 105-112.
- Knoll, Jörg (2004): Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. In: Fröhlich, Werner, Jütte, Wolfgang & Knoll, Jörg (Hrsg.): *Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung. Ein Beitrag zur Förderung innovativer Lehr-Lernkultur in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Krems: Donau- Universität Krems, S. 9-15.
- Königs, Frank G. (2003): (K)Eine Referenz für den Referenzrahmen? Überlegungen zum „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“. In: Bausch, Karl-Richard et al. (2003), S. 113- 119.

- Prorektorat für Lehre und Studium der Universität Leipzig (Hrsg.) (2001):
Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der Universität: Das Leipziger Modell. Lehrberichtsverfahren, Qualitätsmanagement, Tutorenqualifizierung.
Verfügbar im Internet
- Quetz, Jürgen (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Ein Schatzkästlein mit Perlen, aber auch mit Kreuzen und Ketten ... In: Bausch, Karl-Richard et al. (2003), S. 145- 155.
- Raupach, Manfred (2003): ‚Wir stellen nur Fragen, wir geben keine Antworten‘: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: ist da mehr drin, als man denkt? In: Bausch, Karl-Richard et al. (2003), S. 156-163.
- Schneider, Günther (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit. In: Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache – Tagungsdokumentation 2003*. Kassel: kassel university press, S. 87-108.
- Tönshoff, Wolfgang (2003): Referenzrahmen: Zwischen Ansprüchen und Erwartungen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (2003), S. 180 - 191.
- Vollmer, Helmut J. (2003): Ein gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Nicht mehr, nicht weniger. In: Bausch, Karl-Richard et al. (2003), S. 192 - 206.
- von der Handt, Gerhard (2003): Qualitätssicherung und -entwicklung. In: Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen/Basel, S. 390-394.
- Zollondz, Hans-Dieter (2002): *Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte*. München / Wien: Oldenbourg.

Suullisen kielitaidon arviointi: Mitä, miten ja miksi – ja voiko Eurooppalainen viitekehys auttaa siinä?

ARI HUHTA

Tämä artikkeli käsittelee suullisen kielitaidon arviointia ja erityisesti Eurooppalaisen kielten viitekehysten (EVK) roolia kielitaidon arvioinnissa. Artikkeleissa käydään läpi kielitaitoa ja arvioinnin keskeisiä käsitteitä, lähinnä suullisen kielitaidon arvioinnin näkökulmasta, jonka lisäksi pohditaan keinoja käyttää Viitekehystä avuksi arvioinnin suunnittelussa ja tapoja linkittää arvioinnin tulokset siihen.

1. Mikä on Eurooppalainen viitekehys?

Eurooppalainen kielten oppimisen, opetuksen ja arvioinnin viitekehys on kansainvälisesti katsottuna yksi kunnianhimoisimmista yrityksistä vaikuttaa vieraiden kielten koulutukseen kokonaisella mantereella. EVK:n laatimisesta on vastuussa Euroopan Neuvosto, johon kuuluvat lähes kaikki Euroopan maat, myös ne jotka eivät kuulu Euroopan Unioniin. Euroopan Neuvosto (www.coe.int) on järjestö, jonka keskeisin tehtävä on edistää ihmisoikeuksia, ihmisten keskinäistä ymmärrystä, parlamentaarista demokratiaa ja lakeihin perustuvaa yhteiskuntajärjestystä. Se pyrkii edistämään myös ihmisten kielellisiä oikeuksia ja kielten opiskelua, jonka se näkee keinoksi edistää kanso-

jen välistä yhteisymmärrystä (Euroopan Neuvosto 2008). Neuvosto kehottaa ihmisiä hankkimaan useampien kielten taidon (engl. plurilingualism), joka on myös yksi Euroopan Unionin kielipoliittisista tavoitteista.

Eurooppalaisen viitekehyksen juuret ulottuvat 1970-luvulla kehitettyyn kommunikatiiviseen kielenopetukseen, jossa pyrittiin kehittämään oppijoiden kykyä käyttää kieltä todellisiin viestintätarpeisiin ja -tilanteisiin pelkän kielitiedon opiskelun sijasta. Tärkeä alkusysäys EVK:n kehitykselle oli vuonna 1977 ilmestynyt Kynnystaso-julkaisu (engl. Threshold; van Ek 1977), jossa määriteltiin, millaista kieltä ja kielitaitoa tarvitaan, kun halutaan tulla toimeen vieraskielisessä ympäristössä jokapäiväisissä työ- ja arkielämän tilanteissa. Kynnystaso käännettiin ja sovellettiin vuosien mittaan useimmille Euroopan kielille, ja se vaikutti Suomessakin (vaikka sitä ei ole koskaan käännetty suomeksi) mm. 1970-luvun lopun ja 1980-luvun kielten opetussuunnitelmien sisältöön (Tarnanen & Huhta 2008). Kynnystason lisäksi Euroopan Neuvosto julkaisi kaksi muutakin dokumenttia, joissa määriteltiin Kynnystasoa alempi osaamisen taso (engl. Waystage) ja sitä korkeampi taso (engl. Vantage).

1990-luvun alussa kehitys johti siihen, että ryhdyttiin laatimaan laajempaa kokonaisuutta, joka sisältäisi edellä mainitut julkaisut sekä muutakin Euroopan Neuvoston piirissä tehtyä työtä mm. itseohjautuvan kielenoppimisen saralla. Keskeinen osa kehitystyötä oli Brian Northin johdolla Sveitsissä tehty empiiristen tutkimusten sarja, jossa yritettiin määritellä sarja taitotasoja, jotka ulottuisivat vasta-alkajan kielitaidosta pitkällä olevan kielenoppijan korkeatasoiseen kielitaitoon (ks. tarkemmin North 2000; Little 2006, 2007). Viitekehyksen väliversio julkaistiin 1990-luvun puolivälin jälkeen ja valmis englannin- ja ranskankielinen versio vuonna 2001. Viitekehys on käännetty tähän mennessä 33 kielelle, myös joillekin Euroopan ulkopuolisille kielille kuten arabiksi, kiinaksi ja japaniksi (ks. tarkemmin http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html).

Eurooppalainen viitekehys muodostaa yhteisen pohjan, jonka perusteella on mahdollista kehittää kielten opetussuunnitelmia, tutkintoja, kursseja, oppikirjoja ym. eri puolilla Eurooppaa. EVK kuvaa kattavasti, mitä kielenoppijan tulisi oppia voidakseen käyttää kieltä viestintään; siinä määritellään myös millaisia tietoja ja taitoja oppijoiden tulee kehittää voidakseen toimia tehokkaasti kielenkäyttöä vaativissa tilanteissa. EVK:n pyrkimyksenä on siis lisätä eurooppalaisen kielikoulutuksen läpinäkyvyyttä. Läpinäkyvyys auttaa myös

Euroopan maita tunnustamaan toisissa maissa annettuja todistuksia kielitaidosta ja näin helpottamaan ihmisten liikkuvuutta (Euroopan Neuvosto 2001, s. 1).

EVK:n juuret ovat kommunikatiivisen kielenopetuksen syntyajoissa, joten ei ole ihme, että se perustuu toiminnalliseen kielikäsitteeseen, jossa kielen käyttäjät ja oppijat nähdään sosiaalisina toimijoina eli jonkin yhteisön jäseninä. Heillä on erilaisia kielellisiä ja ei-kielellisiä tehtäviä suoritettavanaan, erilaisissa tilanteissa ja konteksteissa (Euroopan Neuvosto 2001, s.9). Viitekehys korostaa kielenoppimisen elinikäistä luonnetta, mikä tarkoittaa, että sekä formaali, koulussa tapahtuva oppiminen että vapaa-ajan kielenoppiminen ovat molemmat tärkeitä ja toisaalta, että itseohjautuva, autonominen opiskelu on tärkeää. Ei ole järkevää olettaa, että kaikkien tulisi oppia kieltä samalla tavalla ja yhtä paljon, vaikka esimerkiksi opetussuunnitelmissa määriteltäisiinkin yhdet, kaikille yhtenäiset tavoitteet. Erilaisista tarpeista ja kiinnostuksista johtuen on mielekästä pyrkiä siihen, että jokaisella oppijalla on omat tavoitteet ja hänelle sopivat opiskelutavat – mikä on vaikeaa ilman jonkinlaista itseohjautuvuutta. Tässä yhteydessä on varsin luontevaa, että Viitekehys korostaa myös osittaisen osaamisen (engl. partial competence) merkitystä: kieltä ei tarvitse hallita 'täydellisesti', eikä kaikkia kielen osa-alueita tarvitse osata yhtä hyvin, jotta oppijalle voisi olla iloa ja hyötyä kielitaidosta. Voi olla hyödyllistä vaikka vain ymmärtää jonkin verran ilman, että osaa itse tuottaa juuri mitään. Tai voi olla hyödyllistä pystyä selviytymään itselle tärkeistä puhetilanteista, vaikkei osaisi kirjoittaa kyseisellä kielellä.

Eurooppalainen Viitekehys sisältää kaksi ulottuvuutta. Sen vertikaalinen ulottuvuus – kuusiportainen taitotasoasteikko – on varmasti sen tunnetuin ja käytetyin osa. Siinä kielitaito hahmotetaan osaamistasoina, joita on itse asiassa kolme: vasta alkajan A-taso, itsenäisen kielenkäyttäjän B-taso ja taitavan kielenkäyttäjän C-taso. Kun nämä kolme tasoa jaetaan kukin kahtia, saadaan EVK:n tunnettu 6-portainen asteikko: A1, A2, B1, B2, C1, C2. Se, että asteikossa on kuusi porrasta, ei ole täysin sattumanvaraista, sillä se perustuu asteikon taustalla oleviin tutkimuksiin (ks. North 2000), joissa asteikon osaset – yksittäisiä kielenkäyttötilanteita kuvaavat väittämät / kuvaimet – jakautuivat yleensä kuuteen eri tasoon. Tasot A2, B1 ja B2 voidaan tosin Northin tutkimusten mukaan jakaa tarvittaessa kahtia. Kuten Suomen kielikoulutuksen parissa työskentelevät hyvin tietävät, EVK:n asteikosta on laadittu myös moniportaisempia versioita kuvaamaan kielten opetussuunnitelmien tavoitteita

(ks. Hildén ja Takala 2007). Viitekehys sisältää yleisasteikot puheen ymmärtämiselle, tekstin ymmärtämiselle, kirjoittamiselle, suulliselle interaktiolle ja suulliselle tuottamiselle. Lisäksi se sisältää yhteensä 54 tarkempaa asteikkoa, joissa kuvataan erilaisia suullisia ja kirjallisia ymmärtämis- ja tuottamistilanteita, strategioita ja osaitaitoja.

Viitekehysten toinen ulottuvuus on horisontaalinen, ja se koostuu erilaisista luettelonomaisista määritelmistä, joissa kuvataan kielenkäytön konteksteja ja oppijoiden taitoja. EVK:ssa määritellään melko yksityiskohtaisesti mm. kielenkäytön alueet (henkilökohtainen, julkinen, ammatillinen, koulutuksellinen), aihealueet, viestintätilanteet, päämäärät, tekstit ja viestinnän ehdot ja rajoitukset. Lisäksi siinä kuvataan kielenkäytössä tarvittavia yleisiä taitoja sekä erityisesti kielitaidon puolia kuten kielellistä, sociolingvististä ja pragmaattista kompetenssia.

Eurooppalainen Viitekehys voi tukea ja auttaa arviointia monellakin tapaa, mutta se ei suinkaan ratkaise kaikkia arvioinnin ongelmia. Se ei ole arvioinnin tai testien laatimisen käsikirja, vaan siinä on suuria aukkoja tässä suhteessa (ks. esim. Alderson 2007). Jotta voisi väittää jonkin testin tai arvioinnin liittyvän EVK:n taitotasoihin, täytyy arviointivälineen ensin olla laadukas ja kehitetty alalla vallitsevien hyvien käytänteiden mukaan (ks. esim. Alderson ym 1995; EALTA:n suositukset hyvistä arviointikäytännöistä www.ealta.eu.org). EVK on helpottanut kielikoulutuksesta keskustelua luomalla yhteistä käsitteistöä, mutta kestää vielä aikansa ennen kuin esimerkiksi se, millaista kielitaitoa eri EVK-tasoilla vaaditaan tulee tunnetuksi edes kaikkien kielikoulutuksessa toimivien saati sitten suuremman yleisön parissa.

2. Mitä suullinen kielitaito on?

Yksi järkevä opetuksen ja arvioinnin lähtökohtia on jollakin tavalla perusteltu näkemys siitä, mitä ollaan opettamassa ja arvioimassa. Arvioinnin termin ilmaistuna tässä on kyse arvioinnin validiudesta ja tarkemmin sanottuna esimerkiksi siitä arvioidaanko sellaisia sisältöjä, jotka katsotaan arvioimisen arvoisiksi ja onko arviointi sopusuhteissa sen kanssa, mitä parhaat teoriat sanovat suullisesta kielitaidosta.

Suullisen kielitaidon luonnetta voidaan hahmottaa tarkastelemalla teorioita yleisestä kielitaidosta, koska niissä on hyvin pitkälle kysymys samoista asi-

oista. Käytetyimpiä yleisiä malleja kielitaidosta ovat Canalen ja Swainin (1980) tekemään laajaan analyysiin perustuva näkemys, jossa kielitaito koostuu kieliopillisesta, tekstuaalisesta, sosiolingvivistisestä ja (Canalen 1983 lisäämästä) strategisesta taidosta tai osa-alueesta. Myöhemmin Bachman (1990) täydensi mallia lisäämällä siihen funktionaalisen osa-alueen. On helppo havaita, että se Viitekehyksen osa, jossa esitellään kielikompetensseja on saanut vahvoja vaikutteita mm. näistä malleista.

Kieliopillinen kompetenssi pitää sisällään kyvyn ymmärtää ja tuottaa kielen pienimpiä osasia, ääniteitä ja niitä vastaavia kirjaimia, morfologisia elementtejä ja rakenteita. Usein myös sanasto luetaan tähän kuuluvaksi, mutta se voidaan katsoa myös pragmaattisen kompetenssin osaksi (esim. Bachman 1990 tekee näin). Pragmaattisessa kompetenssissa on kyse taidosta käyttää kieltä ja siihen kuuluvat edellä mainituista alueista ainakin tekstuaalinen, sosiolingvistinen ja funktionaalinen kompetenssi. Tekstuaalinen kompetenssi on taitoa yhdistellä kieliopillisen alueen rakenteita ja sanoja niin, että niistä muodostuu loogisia, koherentteja puhuttuja ja kirjoitettuja tekstejä, joissa sisällön koherenssia tuetaan sopivassa määrin kielellisin apukeinoin eli koheesion avulla, esimerkiksi konnektorien (ja, mutta, koska, jne) avulla. Sosiolingvivistisellä kompetenssilla tarkoitetaan puolestaan kykyä ymmärtää ja tuottaa kieltä, joka sopii kulloiseenkin sosiaaliseen tilanteeseen. Tässä on kyse mm. sopivan muodollisuusasteen valinnasta riippuen keskustelukumppanien tuttuudesta ja asemasta. Myös sopivan rekisterin tai murteen käyttö on osa sosiolingvistista taitoa. Funktionaalisisessa kompetenssissa on kyse kyvystä käyttää kieltä erilaisiin tarkoituksiin, esimerkiksi asioiden tai tunteiden ilmaisuun tai taivutteluun ja vakuuttamiseen.

Strateginen kompetenssi ei varsinaisesti ole kielellinen taito, vaan yleisempi kognitiivinen ja ehkä osin sosiaalinenkin taito, joka kuitenkin on olennainen osa kielen käyttöä. Se tavallaan sitoo yhteen kielelliset ja yleisemmät taidot ja auttaa suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan omaa kielellisistä suoritusta. Toisaalta siinä on kyse oman suorituksen parantamisesta, esimerkiksi silloin kun osaa käyttää erilaisia kielellisiä ja ei-kielellisiä tehokeinoja selkeyttää ja tehostaa vaikkapa suullista esitelmää, jota on pitämässä. Toisaalta strategisen taidon avulla voi paikata puutteita kielitaidon muilla osa-alueilla. Hyvä esimerkki tästä on puutteellisen sanavaraston kompensointi – strategisen kompetenssin käyttöä osoittaa se, ettei jää sanattomaksi kun ei muista tai

tiedä vieraan kielen sanaa vaan osaa sujuvasti kiertää ongelman ja ilmaista asian toisin sanoin.

Suullista kielitaitoa selittämään on kehitetty siihen keskittyviä teorioita, jotka yleisiä kieliteorioita tarkemmin pyrkivät kuvaamaan, mistä suullisessa viestinnässä on kyse. Yksi tunnettu malli on Bygaten (1987) kehittämä. Osa hänen malliaan kuvaa puhumisen mikrotaitoja, joissa on kyse hyvin samanlaisista asioista kuin mitä edellisissä teorioissa kuvataan kieliopillisen kompetenssin alla: ääntämistä, kieliopillisia rakenteita ja sanastoa. Bygaten näkemys suullisista kommunikointitaidoista on kuitenkin yksityiskohtaisempi ja täydentää yleisempiä teorioita. Hänen mukaansa puhumistaidot voidaan jakaa periaatteessa kahteen tyyppiin: rutiinitaitoihin ja improvisointitaitoihin. Rutiinitaidot ovat nimensä mukaisesti sellaisia tietoja ja taitoja, joita meille on kertynyt lukuisista tavallisista kommunikointitilanteista. Kokemuksemme perusteella tiedämme, mitä tavallisesti sanotaan tietyissä tilanteissa ja tiedämme myös, miten vuorovaikutus normaalisti tapahtuu. Esimerkiksi kun ostamme junalipun rautatieasemalla tai maksamme ostokset supermarketin kassalla, osaamme melko hyvin ennakoida, mikä on viestinnän sisältä kussakin tilanteessa ja mitkä ovat osallistujien viestinnälliset roolit vuoropuhelussa. Myös monimutkaisemmista viestintätilanteista voi muodostua joillekin rutiininomaisia ja automaattistuneita tehtäviä. Esimerkiksi, jos olemme tottuneet osallistumaan tai johtamaan kokouksia tietyistä aiheista, tunnemme varsin hyvin kokouksiin liittyvät sisällöt ja vuorovaikutuksen säännöt (esim. kuka tyypillisesti aloittaa, miten puheenvuorot vaihtuvat, kenellä on oikeus puhua mistäkin asiasta ja milloin).

Bygaten mukaan rutiinitaidot eivät kuitenkaan riitä, vaikka ne toki helpottavatkin kommunikointia. Tarvitsemme myös improvisointitaitoja silloin, kun meillä ei ole kokemusta jostakin tilanteesta tai jos tavalliselta näyttävä tilanne ei sujukaan odotusten mukaan. Jotta ei syntyisi väärinymmärryksiä tai kommunikointi ei jopa katkeaisi kokonaan, meillä on hyvä olla myös kykyä neuvotella merkityksistä (esim. tarkistaa onko asia ymmärretty puolin ja toisin tai osoittaa, että on ymmärtänyt) ja ratkaista interaktioon liittyviä ongelmia, jos osallistujien roolitus ei noudatakaan odotettuja malleja.

Kun puheasuorituksen onnistumista tietyssä tilanteessa tarkastellaan yleisemmällä tasolla, havaitsemme, että se riippuu hyvin monista erilaisista tekijöistä, joita Liitteessä 1 oleva kuvio havainnollistaa. Kuvio sopii sekä äidin-

kielten että vieraskielisen puhe-suorituksen kuvaamiseen. Suoritukseen vaikuttaa ainakin kaksi laajaa tekijäkokonaisuutta, joista toinen sisältää puhetilanteen ja -kontekstin ja toinen kielenkäyttäjän kielitaidon. Taustalla vaikuttaa lisäksi kolmas, kielenkäyttäjään liittyvä kokonaisuus: hänen kielenkäyttö- ja oppimishistoriansa, mahdolliset puhumiseen liittyvät pysyvät vaikeudet tai vammat ja toisaalta hänen tämänhetkinen henkinen ja fyysinen vireystilanssa.

Liitteen 1 kuvaamaa kielitaitokomponenttia käsiteltiin edellä, kun määriteltiin yleistä kielitaitoa ja erityisesti puhumistaitoa. Toinen komponenteista, tilanne / konteksti, on todella laaja. Sen perustana on fyysinen tilanne ja kommunikointikanava, jota käytetään. Puhuminen kasvotusten lähellä toista meluttomassa ympäristössä on vaativuudeltaan aivan eri luokkaa kuin keskustelu puhelimen välityksellä, kun taustalla on äänten sorinaa tai liikenteen melua. Muilla osallistujilla ja heidän lukumäärällään on myös vaikutusta tilanteessa onnistumiseen, samoin sillä, mitä puhuja kuulee (esim. käytetty murre, puhenopeus) tai mitä hänen omalta tuotokseltaan odotetaan. Yksi keskeisen tärkeä suoriutumiseen vaikuttava seikka on luonnollisesti puheen aihe ja sen tutuus.

Suullisen kielitaidon arvioinnin validius määräytyy hyvin pitkälle sen perusteella, mitä siinä käytetyissä arviointiasteikoissa kuvataan ja millaisia tehtäviä testiin osallistuja joutuu suorittamaan. Näistä arviointiasteikko tai -asteikot ja niiden sisältö ovat avainasemassa. Teoriat kielitaidosta ja puhumisesta eivät aivan suoraan käänny arviointikriteereiksi ja -asteikoiksi. Periaatteessa on mahdollista käyttää arviointiasteikoita, jotka nimetään jonkin teorian mukaan esimerkiksi 'kieliopilliseksi taidoksi', 'sosiolingvistiseksi taidoksi' ja 'strategiseksi osaamiseksi', mutta tämä ei ole tavallista. Ehkä tavallisin ja tärkein tapa, jolla mallit kielitaidosta voivat auttaa kielitaidon arvioinnissa on, että ne toimivat eräänlaisena lähtökohtana ja tarkistuslistana, jonka avulla testin laatija voi tarkistaa kattavatko hänen valitsemansa arviointikriteerit (arvioitavat kielen piirteet) kaikki ne alueet kielitaidosta, joita nykyiset teoriat pitävät tärkeinä kielen käytölle. Jos näyttää siltä, että jokin osa-alue jää huomiotta, laatija joutuu pohtimaan pitäisikö arviointiasteikkojen kuvauksia laajentaa niin, että ne sisältävät aiemmin huomiotta jätetyn alueen vai onko olemassa jokin perusteltu syy jättää se pois arvioinnista. Ehkä tyypillisimmät ongelmat ja puutteet kielitaidon arviointien ja teoreettisten mallien välillä liittyvät sosiolingvistiseen osaamiseen. Sitä ei useinkaan arvioida eksplisiitti-

sesti suullisissa testeissä, koska sitä on vaikeampi operationaalistaa käytännön tehtäviksi ja arviointikuvauksiksi kuin esimerkiksi kieliopillista osaamista. (Ks. tarkemmin suullisen kielitaidon arvioinnin teoriasta ja sen yhteyksistä arviointiasteikoihin, -kriteereihin ja tehtäviin Huhta 1993a, 1993b, 1994; Huhta & Suontausta 1993.)

Kuten aikaisemmin todettiin, Eurooppalaisen Viitekehyksen kielitaitokäsitys on hyvin nykyaikainen ja se perustuu ajatukseen sosiaalisissa tilanteissa toimivasta, kommunikoivasta ihmisestä. Lisäksi EVK:n sisältö, erityisesti taitotasokuvaukset, painottuu suulliseen kielitaitoon, joten se sopii – ainakin lähtökohdiltaan – poikkeuksellisen hyvin erityisesti suullisen kielitaidon arvioinnin perustaksi. On siis erittäin todennäköistä, että EVK:sta löytyy runsaasti materiaalia, joka toisaalta auttaa laatimaan perusteltuja suullisen kielitaidon arviointivälineitä ja toisaalta auttaa arvioijaa linkittämään arviointinsa Viitekehykseen.

Erityisen käyttökelpoista suullisen kielitaidon arvioijan näkökulmasta on EVK:ssa sen lukuisat kielitaitoa kuvaavat asteikot, joista useimmat perustuvat huolelliseen, empiiriseen kehitysohjelmaan (ks. North 2000, 2002). EVK jakaa suullisen kielitaidon suulliseen interaktioon ja suulliseen tuottamiseen, mikä onkin varsin järkevä näkökulma, koska monet puhumistilanteet ovat joko interaktiivisia, dialogia, kahden (tai useamman) puhujan kesken tai tuottamista, monologia, jossa yksi puhuja kertoo tai esittelee jotakin muille. Lisäksi EVK:ssa on lukuisia yksityiskohtaisempia taitotasokuvauksia, joissa määritellään tarkemmin joitakin interaktioon ja tuottamiseen liittyviä tilanteita, osa-alueita ja taitoja. Toki monissa tilanteissa on elementtejä sekä interaktiivista että monologimaisemmasta puhumisesta, kuten esityksissä, joiden jälkeen puhuja vastaa kuulijoiden esittämiin kysymyksiin, mutta periaatteessa jako on toimiva. EVK:n asteikkoja käsitellään tarkemmin tuonnempana tässä artikkelissa.

3. Arvioinnin suunnittelun ja toteutuksen vaiheet

Seuraavaksi käydään lyhyesti läpi arvioinnin suunnittelun ja toteutuksen keskeisimmät vaiheet suullisen kielitaidon arvioinnin näkökulmasta (ks. tarkemmin esim. Alderson ym. 1995; McNamara 1996; Luoma 2004; Fulcher 2003). Laadukkaaseen arviointiin kuuluvat ainakin seuraavat askeleet:

- lähtökohtien valinta ja suunnittelu (kuka arvioi keitä ja miksi; käsitys kielitaidosta)
- arviointikriteerien valinta, arviointiasteikkojen laatiminen
- tehtävien laatiminen
- maamerkkien valinta
- arvioijien koulutus
- arviointien toteuttaminen
- arviointien tulosten, laadun ja vaikutusten seuranta
- arviointijärjestelmän jatkuva päivittäminen kokemusten ja tulosten perusteella

3.1 Arvioinnin lähtökohtien valinta

Edellä kuvattiin jo yhtä arvioinnin suunnittelun tärkeimmistä osista eli taustalla olevaa kielitaitokäsitystä. On erittäin tärkeää, että arvioinnissa mukana olevat henkilöt ovat selvillä siitä, millaiseen käsitykseen kielitaidosta arviointi perustuu ja että he kaikki jakavat tarpeeksi samanlaisen käsityksen. Arviointijärjestelmän laatijoiden on myös tunnettava arvioitavat henkilöt ja heidän tarpeensa mahdollisimman hyvin. Tämä ei yleensä ole suuri ongelma, kun kyse on oppilaitoksissa tapahtuvasta arvioinnista, jonka suunnittelijoina ja toteuttajina toimivat sen opettajat. Jos arvioitavia ei tunneta kovin hyvin, on tarpeen tutustua heihin ja tehdä esimerkiksi kartoitus heidän kielitaito- ja kielenkäyttötarpeistaan. Oppilaitoksissakin voi toisinaan olla tarpeen tarkistaa vastaako kuva oppilaiden tarpeista nykytilannetta esimerkiksi heidän opinnoissaan tai tulevassa työssään, jos jälkimmäinen voidaan tarpeeksi tarkasti ennakoita. Tarpeiden tunteminen on tärkeää erityisesti tehtävien laadinnassa, mutta tietysti myös arviointikriteerien valinnassa.

Tärkeä osa arvioinnin perustaa on päättää ja olla tietoinen siitä, miksi arvioidaan. Ollaanko antamassa arvosanoja kurssin päätteeksi? Halutaanko saada tietoa oppijoiden heikkouksista ja vahvuuksista, siitä missä nyt mennään, jotta voitaisiin päättää, mitä ja miten oppimisen ja opetuksen tulisi tapahtua jatkossa? Annetaanko osallistujille pätevyystodistuksia, joilla osoitetaan esim. tietyn osaamistason saavuttaminen? Valitaanko uusia opiskelijoita oppilaitokseen? Päätetäänkö, minkä tasoisille kielikursseille opiskelijat tulisi ohjata opintojen alussa? Vai yritetäänkö arvioinnilla saavuttaa useampi kuin yksi näistä ja ehkä vielä joistakin muistakin päämääristä? Viimeisimpänä mainittu on yleensä vaikeampaa suunnitella ja toteuttaa kuin arviointi, joka palvelee

vain yhtä päämäärää. Esimerkiksi arvosanojen antamista palveleva (summatiivinen) arviointi ei aina helposti sovi yhteen oppimista palvelevan tiedon hankinnan (formatiivisen arvioinnin) kanssa, koska yleensä summatiivinen arviointi dominoi ja formatiivinen voi jäädä liian vähäiselle huomiolle ja turhan kapea-alaiseksi, kun samoilla arviointivälineillä yritetään saada tietoa kumpaakin tarkoitusta varten.

On ehdottoman tärkeää, että arvioinnin syistä ja päämääristä ollaan selvillä ja että arviointijärjestelmän laatimisen aikana tehtyjä päätöksiä peilataan koko ajan systemaattisesti arvioinnin tarkoitukseen tai tarkoituksiin. Arvioinnin tuloksista ei yleensä voi tehdä johtopäätöksiä useampaa kuin yhtä tarkoitusta varten ellei alun perin ole tietoisesti pyritty kehittämään järjestelmä, joka tuottaa tietoa kahteen tai useampaankin tarkoitukseen. Hyvä - tai oikeastaan valitettavan huono - esimerkki ongelmista, joita syntyy kun arvioinnin tuloksista yritetään tehdä päätelmiä, joita varten arviointijärjestelmää ei ole luotu, ovat lehdissä esitetyt ylioppilastutkinnon tuloksiin perustuvat ranking-listat kouluista. Yksilöille tarkoitettujen summatiivisten loppukokeiden perusteella ei voi tehdä johtopäätöksiä niiden koulujen opetuksen laadusta, joista kyseiset yksilöt sattuvat tulemaan.

3.2 Arviointikriteerien ja arviointiasteikkojen laatiminen

Yksi suullisen kielitaidon arvioinnin keskeisimpiä vaiheita on valita arviointikriteerit ja -asteikot - tai laatia ne itse, jos valmiita ratkaisuja ei ole saatavilla. Kuten edellä todettiin, näillä valinnoilla on ratkaiseva vaikutus koko arviointijärjestelmän validiuteen. Periaatteessa on mahdollista yrittää arvioida suullista(kin) kielitaitoa ilman sanallisia määritelmiä sisältäviä arviointiasteikoita, esimerkiksi yksinkertaisella numeroasteikolla 1- 5 tai asteikolla huono - välttävä - tyydyttävä - hyvä - erinomainen. Tämä ei kuitenkaan ole nykyään tavallista eikä suositeltavaa, koska katsotaan tärkeäksi edes yrittää määritellä, mitä kyseiset numerot tai termit oikeastaan tarkoittavat. Tämä on oleellista, jotta arviointi täyttäisi kriteeriviitteisen arvioinnin tuntomerkit; tätä käsitellään artikkelin lopussa tarkemmin.

Aivan ensimmäiseksi suunnittelijoiden on päätettävä onko arviointi holistista vai analyttistä vai näiden yhdistelmä. Holistisessa arvioinnissa käytetään vain yhtä arviointiasteikkoa, jossa kuvataan yhtenä kokonaisuutena arvioitava kielitaito, tietysti niin monelle tasolle jaoteltuna kuin on sovittu. Tuloksena on siis yksi tasoarvio (tai numero, kirjain tms. ja sitä vastaava sanallinen

määritelmä). Analyttisessä arvioinnissa käytetään ainakin kahta tai useampaa erillistä arviointiasteikkoa, vaikkapa ääntämiselle, keskustelun hallinnalle ja sujuvuudelle on kullekin oma asteikkonsa ja kuvauksensa. Arvioija arvioi kunkin piirteen sen oman asteikon avulla ja antaa niistä kustakin erillisen arvion; edellisessä esimerkissä arvioita annettaisiin siis kolme kappaletta. Valinnalla on usein yhteyttä arvioinnin tarkoitukseen. Jos tarkoitus on antaa arvosanoja tai pätevyystodistuksia tai valita opiskelijoita oppilaitokseen, todennäköisin arviointitapa olisi holistinen, koska se on nopeampaa ja arvioinnin päämäärää varten riittää yleisarvio testattavan osaamisesta. Myös analyttistä arviointia voidaan käyttää kyseisiin tarkoituksiin, mutta niissä erilliset analyttiset arviot täytyy ennen lopullista tulosta yhdistää yhdeksi arvosanaksi (esim. arvioista otetaan keskiarvo; ks. tarkemmin Huhta 1993b).

Kun arvioinnin tarkoitus on formatiivinen eli halutaan saada tietoa oppijan osaamisesta, analyttinen arviointi on järkevämpi vaihtoehto, koska se tuottaa enemmän ja yksityiskohtaisempaa tietoa oppijasta. Analyttinen arviointi sopii myös tilanteisiin, joissa sekä valitaan opiskelijoita sopivan tasoille kursseille että hankitaan formatiivista tietoa opiskelijoiden lähtötilanteesta. Valintaa varten arviot ensin yhdistetään yhdeksi tasoarvioksi, mutta opettaja voi sitten hyödyntää yksityiskohtaisemman analyttisen arvioinnin tietoja esimerkiksi suunnatessaan opetuksensa painopisteitä ja laatiessaan opiskelijoiden kanssa näiden henkilökohtaisia opintosuunnitelmia.

Arviointikriteerillä voidaan tarkoittaa kahta hiukan erilaista asiaa. Joskus sillä viitataan koko tasokuvaukseen (esim. arviointiasteikkoon), jossa määritellään mitä kullakin taitotasolla tulisi osata. Ehkä yleisempi merkitys, jossa termiä käytetään myös tässä artikkelissa on se, että kriteerillä viitataan johonkin kielitaidon osa-alueeseen tai piirteeseen, johon arvioinnissa halutaan kiinnittää huomiota. Esimerkkejä näistä voivat olla esimerkiksi ääntäminen, sujuvuus, rakenteiden tarkkuus, kielenkäytön sopivuus tilanteeseen keskustelun hallinta, sanavaraston riittävyys tai puheen sisältö. Joskus jokaiselle kriteerille laaditaan oma arviointiasteikko, joskus taas samassa asteikossa kuvataan yhtä aikaa useampaa kielitaidon piirrettä eli kriteeriä.

Tapoja jakaa kielitaito osiin asteikoiksi ja kriteereiksi on varmaan niin monta kuin on erilaisia testejä ja arviointijärjestelmiä. Valinnat riippuvat taustalla olevasta kielikäsitelmästä, arvioinnin / opetuksen / oppimisen tavoitteista ja käytännön rajoituksista. Arviointi on aina valintojen tekemistä: koskaan ei

voida arvioida kaikkea mahdollista, vaan on valittava ne arviointikriteerit, joita pitää tärkeimpinä. Vaarana on tällöin, ettei arvioida kaikkea, mitä on opetettu ja mitä toivotaan opittavan. Kannattaa kuitenkin muistaa, että arvioinnin yksipuolisuus on suurempi ongelma testimäisessä arvioinnissa, jossa esimerkiksi yhden lopputestin avulla pitää antaa arvosana osaamisesta. On olemassa toisia arviointivälineitä ja lähestymistapoja, jotka mahdollistavat useampien piirteiden arvioinnin, esimerkiksi portfolio, itsearviointi ja erilaiset ns. jatkuvan arvioinnin muodot.

Taitotasoasteikko lienee nykyään käsitteenä jo melko tuttu: osaamista kuvataan sanallisesti toisiaan seuraavina tasoina, niin että asteikon toisessa päässä kuvataan vaatimattomampaa osaamista kuin sen toisessa päässä. Selvytyden vuoksi seuraavassa analysoidaan erilaisia asteikkoja hiukan tarkemmin.

Kvantitatiivisessa tutkimuksessa mitta-asteikon käsite on yksi tärkeimmistä peruskäsitteistä, koska ne määräävät, millaista tietoa niiden avulla on mahdollista hankkia tutkittavista ja millaisia tilastollisia analyysejä on mahdollista tehdä aineistolle. Yksinkertaisin asteikko on luokitteleva asteikko, joka on itse asiassa ryhmä tasa-arvoisia luokkia. Luokitteluasteikollisilla ilmiöillä ei ole suuruus- tai paremmuusjärjestystä. Esimerkkejä tällaisista asteikoista ovat maat (Suomi, Ruotsi, Saksa, Venäjä, jne), sukupuoli (mies, nainen) tai tiedekunta (humanistinen, kasvatustieteellinen, taloustieteellinen, jne). Seuraava asteikkotyyppi on järjestysasteikko, jossa ilmiöt voidaan asettaa toistensa suhteen johonkin suuruusjärjestykseen. Esimerkkejä tästä ovat yksinkertaiset sanalliset skaalat (vähän - jonkin verran - paljon) tai oppilaitosten antamat arvosanat (4-10 tai 1-5). Myös Eurooppalaisen Viitekehyksen asteikko A1-C2 on järjestysasteikollinen järjestelmä. Tärkeätä on muistaa, että järjestysasteikossa tasojen välistä välimatkaa ei tiedetä: emme esimerkiksi voi tietää onko tasolta A1 yhtä pitkä matka tasolle A2 kuin tasolta B1 on B2:lle. Todennäköisesti niiden välimatka eroaa huomattavastikin toisistaan.

Ominaisuuksiltaan vaativimpia asteikkoja ovat välimatka- ja suhteelliset asteikot. Välimatka-asteikon tärkein ominaisuus on nimensä mukaisesti se, että kaikki sen yksiköt sijaitsevat saman välimatkan päässä toisistaan. Esimerkiksi lämpötila celsius-asteina ja eräät tilastollisesti muodostettavat asteikot ovat tällaisia: välimatka yhdestä kahteen celsius-asteeseen on täsmälleen yhtä pitkä kuin kahdeksasta yhdeksään asteeseen. Jos asteikossa on lisäksi vielä oikea nollakohta, joka tarkoittaa mitattavan ominaisuuden täydellistä puut-

tumista, niin asteikkoa voidaan kutsua suhteelliseksi eli absoluuttiseksi asteikoksi. Pituus ja ikä ovat käytännön esimerkkejä suhteellisista asteikoista.

Kaikki taitotasoasteikot eivät sovi arviointiasteikoiksi. Alderson (1991) erottelee toisistaan arviointiasteikot ja yleisemmät, kuvailevat asteikot; jälkimmäisiä voivat käyttää hyväkseen esimerkiksi testien ja oppikirjojen laatijat tai niillä välitetään arviointien tulokset niiden käyttäjille. Jotta jotakin ominaisuutta voisi arvioida järkevästi (esim. suullinen kielitaito), pitää voida luoda ainakin järjestysasteikon ominaisuudet täyttävä arviointiasteikko – luultavasti on mahdotonta laatia suullisen kielitaidon arviointiasteikkoa, joka kunnolla täyttäisi välimatka-asteikon vaatimukset. Toimiva arviointiasteikko on sellainen, jonka avulla arvioija (opettaja tai joku muu) voi suhteellisen luotettavasti ja tarkasti päättää, mille tasolle kukin suoritus tulisi asettaa. Asteikon tulisi kuvata vain sellaisia kielenkäytön piirteitä, jotka ovat havaittavissa – ja siten arvioitavissa – tarkasteltavassa puhe-suorituksessa tai ainakin suhteellisen monissa suorituksissa. Sellaiset, useimmiten hyvin yleiset kuvaukset, jotka eivät juuri koskaan sovi yhteenkään oppijaan tai jotka eivät auta tekemään päätöstä siitä, mille taitotasolle suoritus kuuluu, ovat tavallaan ajan ja tilan hukkaa ja voivat pahimmillaan aiheuttaa sekaannusta ja johtaa arvioijaa harhaan. Tämän vuoksi on melkein mahdotonta yrittää määrittellä esimerkiksi ymmärtämistä suullisen kielitaidon arviointiasteikoissa, koska on erittäin vaikea tehdä osuvia ja johdonmukaisia päätelmiä siitä, mitä ja miten hyvin oppija ymmärtää toisen puhetta arviointitilanteessa.

Monet Viitekehyksen asteikoista ovat melko selvästi kuvailevia asteikkoja, varsinkin laajempia taitokokonaisuuksia koskevat asteikot. Pienempiä kokonaisuuksia määrittelevät asteikot sopivat paremmin arviointiin, koska niissä on enemmän yksityiskohtaista piirteiden määrittelyä. Koska EVK:n tasokuvauksille on tyypillistä, että ne kuvaavat, mitä oppija osaa tehdä kullakin taitotasolla, eikä mitä hän ei osaa, ne eivät ole aivan optimaalisia arviointitarkoituksiin. Arviointiasteikoille on nimittäin tyypillistä, että niissä määritellään mahdollisimman selkeästi myös oppijan suorituksessa olevia puutteita ja virheitä., koska ne auttavat arvioijaa tekemään päätöksen suoritusten tasoista.

Kuvailevassa asteikossa painopiste on erilaisten tilanteiden, tehtävien, aktiiviteettien kuvaamisessa (esim. EVK yleisasteikko). Taulukko 1 on kopio EVK:n karkeimmasta, koko kielitaitoa yhtenä kokonaisuutena kuvaavasta taulukosta (englanninkielinen versio). Siihen on alleviivaamalla merkitty ne

kohdat, jotka kuvaavat kullekin tasolle tyypillisiä tilanteita, tehtäviä ja kieltä yleensä. Nämä ovat tärkeitä, kun päätetään, millaisia harjoitus- ja testitehtäviä kullakin tasolla olisi hyvä käyttää, mutta kuvaukset eivät välttämättä kovin paljon auta varsinaisessa suoritusten arvioinnissa. Taulukko 2 esittää puolestaan, mitkä osat edellä mainitussa yleisasteikossa voivat kuitenkin auttaa arvioinnissa (ks. alleviivatut kohdat). Nämä kohdat liittyvät puheen sujuvuuteen, selkeyteen ja yksityiskohtaisuuteen. Pelkästään vertaamalla alleviivattujen kohtien määrää taulukoissa 1 ja 2 näkee, että kyseinen asteikko sisältää enemmän yleisempää tehtävien ja tilanteiden kuvausta kuin suori- tuksen laadun erittelyä.

TAULUKKO 1. Esimerkki kuvailevasta asteikosta: EVK:n kielitaitoa kokonaisuutena kuvaava asteikko

<p>C2 Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in <u>more complex situations</u>.</p> <p>C1 Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively <u>for social, academic and professional purposes</u>. Can produce clear, well-structured, detailed text on <u>complex subjects</u>, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.</p> <p>B2 Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a <u>wide range of subjects</u> and <u>explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options</u>.</p> <p>B1 Can deal with <u>most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken</u>. Can <u>describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions</u> and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.</p> <p>A2 Can communicate in <u>simple and routine tasks</u> requiring a simple and direct exchange of information on <u>familiar and routine matters</u>. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of <u>immediate need</u>.</p> <p>A1 Can <u>introduce him/herself and others</u> and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things <u>he/she has</u>. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.</p>
--

TAULUKKO 2. Arviointia auttavia kohtia EVK:n yleisessä taitotasoasteikossa

<p>C2 Can express him/herself <u>spontaneously, very fluently and precisely</u>, differentiating <u>finer shades of meaning</u> even in more complex situations.</p> <p>C1 Can express him/herself <u>fluently</u> and <u>spontaneously without much obvious searching for expressions</u>. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce <u>clear, well-structured, detailed text</u> on complex subjects, showing <u>controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices</u>.</p> <p>B2 Can interact with a degree of <u>fluency</u> and <u>spontaneity</u> that makes regular interaction with native speakers quite possible <u>without strain</u> for either party. Can produce <u>clear, detailed</u> text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.</p> <p>B1 Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.</p> <p>A2 Can communicate in simple and routine tasks requiring a <u>simple</u> and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in <u>simple</u> terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.</p> <p>A1 Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact <u>in a simple way</u> provided the other person talks <u>slowly</u> and <u>clearly</u> and is prepared to <u>help</u>.</p>
--

Taulukko 3 esittää tasot B1 ja B2 yhdestä EVK:n yksityiskohtaisemmasta asteikosta ('puhuminen yleisölle'), jossa yhdistyy kuvailevan ja arviointiasteikon piirteitä. Edelliset on merkitty lihavoimalla ja jälkimmäiset alleviivamalla. Kuten taulukosta näkyy, kuvaukset sisältävät varsin runsaasti kumpiakkin piirteitä, joten voi olettaa, että asteikko toimisi kohtuullisen hyvin myös arviointiasteikkona.

TAULUKKO 3. Osa yksityiskohtaisemmasta EVK-asteikosta ('puhuminen yleisölle'), jossa yhdistyy kuvailevan ja arviointiasteikon piirteitä

B2

Can give a clear, developed systematically presentation, with highlighting of significant points, and relevant supporting detail. Can depart spontaneously from a prepared text and **follow up interesting points raised by members of the audience**, often showing remarkable fluency and ease of expression. Can give a clear, prepared presentation, giving reasons in support of or against a particular point of view and **giving the advantages and disadvantages** of various options. **Can take a series of follow up questions** with a degree of fluency and spontaneity which poses no strain for either him/herself or the audience.

B1

Can give a **prepared straightforward presentation on a familiar topic within his/her field** which is clear enough to be followed without difficulty most of the time, and in which the main points are explained with reasonable precision. **Can take follow up questions**, but may have to ask for repetition if the speech was rapid.

Vertailun vuoksi esitetään kaksi esimerkkiä nimenomaan arviointia varten kehitetyistä arviointiasteikoista Taulukossa 4. Kyse on brittiläisestä First Certificate of Proficiency testistä 1990-luvun alkupuolelta (ks. tarkemmin Huhta 1993b) ja sen sujuvuuden ja ääntämisen (prosodisten piirteiden) arviointiasteikoista. Siihen on edellisten esimerkkien tapaan merkitty arviointia auttavat kohdat alleviivaamalla ja yleisemmät, tilanteisiin ja tehtäviin liittyvät kohdat lihavoimalla. Kuten taulukosta näkyy, valtaosa asteikon tekstistä kuvaa oppijoiden suorituksista todennäköisesti havaittavissa olevia seikkoja eikä kuvauksissa juurikaan viitata tehtäviin.

Arviointiasteikon laatijoiden on päätettävä montako taitotasoa he haluavat erotella. Jos käytetään valmiita asteikoita, kuten EVK:sta valittuja asteikoita, niin tasojen lukumäärä tulee annettuna, mutta tässäkin tapauksessa on mahdollista valita joko kuusi EVK:n perustasoa tai yrittää jakaa jotkut tasoista kahteen tai useampaan alatasoon. Itse asiassa jotkut EVK:n asteikoista onkin jaettu kahtia. Lisäksi esimerkiksi Suomen peruskoulun ja lukion vieraiden kielten opetussuunnitelmien tavoitetasoja on useampia kuin EVK:n tasoja, vaikka kyseinen asteikko perustuukin Viitekehysten asteikkoon. Tärkeää on joka tapauksessa, ettei yritetä käyttää useampaa tasoa kuin arvioijat pystyvät erottelemaan toisistaan. On mahdollista, että joistakin kielitaidon piirteistä on helpompi laatia moniportainen asteikko kun taas toisista on vaikea määrittellä kuin kolme tai neljä taitotasoa (ks. tarkemmin Huhta 1994).

TAULUKKO 4. Kaksi esimerkkiä arviointiasteikosta (Certificate of Proficiency in English): sujuvuus ja ääntäminen (prosodiset piirteet)

Fluency

5 Completely fluent in all contexts. Displays confidence and performs with ease when discussing **general, specific, abstract of academic issues**. Pauses are used for the coherent organisation of thoughts and for rhetorical effect.

4 Suitably extended contribution delivered at natural speech and tempo in **all contexts**. Hesitations and pauses are for the coherent organisation of thoughts rather than language searching.

3 Coherent flow of language at comfortable speed and tempo. Natural hesitation for organising thoughts and some evident hesitation whilst searching for language.

2 Frequent hesitation disrupts the flow of language and interferes with the coherence of the **interaction**.

1 Speech is halting and contributions lack coherence.

0 Speech is very disconnected and difficult to follow.

Pronunciation: Prosodic features

5 Appropriate word-stress, stress-timing and rhythm. The placing of stress and use of intonation convey the intended message. Although a foreign accent is evident, the utterances are easily understood.

4 First language interference of prosodic features is noticeable, which makes utterances less easily understood.

3 First language interference of prosodic features is very noticeable. It sometimes puts a strain on the listener though it does not impede understanding.

2 First language interference of prosodic features makes utterances frequently difficult to understand.

1 First language interference of prosodic features makes utterances so difficult to understand that frequent breakdown in the **interaction** occurs.

0 Impossible to understand.

3.3 Tehtävien laatiminen

Arvioinnissa käytettävien tehtävien valinta on toinen tärkeä käytännön vaihe arvioinnin suunnittelussa. Yhdessä arviointikriteerien kanssa ne määräävät, kuinka validi arviointi on haluttuun tarkoitukseensa. Vaikka tässä artikkelissa arviointiasteikkojen laatiminen ja tehtävien valinta esitetäänkin peräkkäin, todellisuudessa niiden kehittäminen kannattaa tehdä yhtä aikaa. Arviointikriteerien ja tehtävien tulee olla sopuoinnussa toistensa kanssa: tehtävien tulisi olla sellaisia, että oppijoilta saadaan niissä arviointikelpoinen näyte heidän osaamisestaan. Tehtävät, jotka eivät tuota sellaista kielellistä tuotosta tai interaktiota, jota voitaisiin arvioida kaikilla valituilla kriteereillä, eivät ole

onnistuneita tehtäviä. Tällöin täytyy muuttaa tehtäviä tai lisätä sellainen tehtävä, jossa halutunlaista tuotosta voisi syntyä. Tietysti on mahdollista, että halutunlaista tehtävää ei pystytä laatimaan, jolloin herää kysymys siitä onko jossain valituista arviointikriteereistä ongelmia.

Suullisen kielitaidon arvioinnissa voidaan käyttää monenlaisia tehtäviä. Suullisten testien prototyyppi on haastattelu, jossa haastattelija toimii samalla arvioijana ja haastattelee yhtä osallistujaa kerrallaan. Haastattelun kaltaisia interaktiivisia tehtäviä on toki muitakin, esimerkiksi erilaiset osallistujien väliset roolileikit, joilla simuloidaan todellisen elämän tilanteita. Myös monologimaiset puhumistehtävät ovat tavallisia suullisessa arvioinnissa. Viime vuosikymmeninä on kehitetty myös kielistudiossa suoritettavia puhumistehtäviä, joissa ei ole vuorovaikutusta kahden ihmisen välillä, vaan oppija suorittaa erilaisia puhumistehtäviä nauhalta kuulemiensa ohjeiden mukaan. Hänen vastauksensa nauhoitetaan ja arvioidaan jälkikäteen nauhalta (ks. tehtävistä tarkemmin Huhta & Suontausta 1993; Fulcher 2003; Luoma 2004). Arvioinnissa käytetyt tehtävät ovat usein täsmälleen samoja kuin opetuksessa / harjoittelussa käytetyt tehtävät, niiden suoritusolosuhteet vain eroavat toisistaan.

Kun arviointeja halutaan linkittää Eurooppalaiseen Viitekehykseen, yksi käytännön keino on tarkastella, millaisia tehtäviä, tilanteita ja aktiviteetteja EVK:n asteikoissa kuvataan ja yrittää laatia mahdollisimman samanlaisia arviointitehtäviä (ks. Taulukot 1, 2 ja 3).

Tehtävien laadinnassa tai valinnassa tulee esille erilaisten arviointivälineiden erilaisuus hyvin selvästi. Yhteen suulliseen testiin voidaan sisällyttää korkeintaan vain muutama tehtävä, yleensä korkeintaan pari kolme. Tällöin on tarkasti punnittava erilaisten tehtävien tai aktiviteettien etuja ja haittoja (esim. haastattelu, erilaiset roolileikit, esitelmät) ja niiden suhdetta arviointikriteereihin (ks. tarkemmin Huhta 1993b; Luoma 2004). Jos arviointi voidaan toteuttaa useammassa erässä pitemmän ajan kuluessa ja/tai esimerkiksi portfolioarviointina, tilanne luonnollisesti helpottuu, koska on mahdollista järjestää useampia erilaisia tehtäviä ja näin kattaa suurempi osa opettavista ja opiskeltavista tilanteista.

Arviointikriteerien ja tehtävien välillä kannattaa ajatella myös eräänlaista työnjakoa. Ei ole välttämätöntä arvioida suorituksia kaikissa tehtävissä kaikkien kriteerien ja asteikoiden avulla, vaan on itse asiassa järkevämpää käyttää joissakin tehtävissä juuri niille tehtäville sopivia arviointikriteerejä ja toisissa

tehtävissä taas ainakin osittain eri kriteerejä. Eräs yksinkertainen tapa suunnitella suullisen kielitaidon arviointi (ja samalla sen opettaminen ja harjoittelu esimerkiksi kurssin aikana) on laatia Taulukoissa 5 ja 6 esitetyn kaltainen yksinkertainen kaavio. Siinä luetellaan arvioitavat piirteet eli kriteerit ja käytettävät tehtävät tai aktiviteetit sekä määritellään, mitä kriteerejä on tarkoitus käyttää kussakin tehtävässä. Tarkoituksena on siis toisaalta varmistaa, että kaikkia kriteerejä käytetään jossain vaiheessa, mutta toisaalta pyritään käyttämään kussakin tehtävässä juuri niitä kriteerejä, jotka parhaiten sopivat tehtävään. Jos halutaan, voidaan suunnitelmaan myös merkitä esimerkiksi värillä (Taulukko 5) ne kriteerit, joille annetaan tehtävän arvioinnissa eniten painoa – tai sitten sama asia ilmaistaan antamalla käytetyille kriteereille selkeät painokertoimet prosentteina (Taulukko 6).

TAULUKKO 5. Arviointisuunnitelma 1

TEHTÄVÄT: KRITEERIT:	Esitys (oma työ)	Roolileikki 1 (neuvon kysyminen)	Roolileikki 2 (valituksen tekeminen)	Prosessi- kaavion kuvaus
Yleisarvio	x	x		x
Ääntäminen	x			x
Sujuvuus	x			
Sopivuus		(x)	x	
Kielioppi	x			x
Sanasto	x		x	x

TAULUKKO 6. Arviointisuunnitelma 2

	Esitys (oma työ)	Roolileikki 1 (neuvon kysyminen)	Roolileikki 2 (valituksen tekeminen)	Prosessi- kaavion kuvaus
FUNKTIOT:	Asiatietojen antaminen & Oma suhtautuminen	Asioiden hoitaminen	Sosiaaliset käytänteet Tunteiden ja asenteiden ilmaiseminen	Asiatietojen antaminen
Yleisarvio	33%	80%		70%
Ääntäminen	33%			30%
Sujuvuus	33%			
Sopivuus		20%	100%	

3.4 Maamerkkien laatiminen ja arvioijien koulutus

Vaikka arviointiasteikoissa määritelläänkin mahdollisimman tarkasti millaista osaamista vaaditaan kullakin taitotasolla, eivät parhaatkään kuvaukset voi koskaan olla täysin yksiselitteisiä. Yksi parhaita ja yleisimmin käytettyjä keinoja parantaa arvioinnin luotettavuutta on valita esimerkkejä oppijoiden suorituksista tehtävissä, joita arviointijärjestelmässä tyypillisesti käytetään. Näitä maamerkeiksi kutsuttuja esimerkkejä luodaan tyypillisesti niin, että useampi kokenut arvioija arvioi joukon videoituja suorituksia, jotka on kerätty joko oikeilta testattavilta tai varta vasten maamerkkien laatimiseksi järjestetystä 'testistä'. Ne suoritukset, joiden tasosta ollaan tarpeeksi yksimielisiä, valitaan sitten maamerkeiksi.

Maamerkkejä käytetään sekä arvioijien koulutuksessa että varsinaisen arvioinnin apuna. Periaate on yksinkertainen, vaikka käytännön toteutustapa varmasti vaihtelee arviointijärjestelmästä toiseen: maamerkit havainnollistavat arviointiasteikon eri tasoja ja mahdollisesti myös eri arviointikriteerejä, riippuen siitä, millainen arviointi on kyseessä (esim. holistinen vs. analyttinen). Niiden tarkoitus on luoda arvioijille konkreettinen kuva siitä, millaista kielen osaaminen on eri taitotasolla. Tyypillisesti maamerkeiksi valitaan useampia kuin yksi suoritus per taso, etenkin jos kyse on holistisesta arvioinnista. Näin halutaan havainnollistaa sitä, että jonkin verran erilaiset suorituk-

set voivat kaikki edustaa samaa taitotasoa, koska oppijoiden osaamisprofiili voi olla erilainen (hiukan erilaiset vahvuudet ja heikkoudet arvioitavien ominaisuuksien suhteen). Samoin voidaan haluta havainnollistaa vaikkapa millainen suoritus on selkeä B1 ja millainen taas on juuri ja juuri B1 vaikka siinä onkin piirteitä myös A2-tasolta ja millainen B1-suoritus on puolestaan jo lähellä B2-tasoa.

Koska Eurooppalaisesta Viitekehyksestä on tullut niin vaikutusvaltainen Euroopassa, sen tasoja havainnollistavia esimerkkejä ja maamerkkejä on kehitelty varsin runsaasti, etenkin puhumiseen. Euroopan Neuvosto on itse julkaissut yhteistyökumppaneidensa luomia maamerkkejä, joista parhaimmat ovat monikielisen tuomariston kehittämät maamerkit viiteen eri kieleen (CIEP 2008, http://www.ciep.fr/en/publi_evalcert/dvd-productions-orales-cecrl). Lisäksi erilaisissa eurooppalaisissa projekteissa ja kielitutkintojärjestelmissä on kehitetty ja julkaistu esimerkkejä, joilla havainnollistetaan EVK:n taitotasoa (esim. CEFTTrain-projekti www.ceftrain.net, Profile Deutch – projekti <http://www.goethe.de/lhr/prj/prd/deindex.htm> ja English Profile – projekti <http://www.englishprofile.org/>).

Jokainen arviointihanke tarvitsee kuitenkin myös omia, omiin tehtäviin perustuvia maamerkkejä, vaikka lähtökohtana olisivatkin kansainvälisesti kehitetyt maamerkit. Euroopan Neuvoston kehittämä Manuaali (2004 / 2009) kuvaa yksityiskohtaisesti, kuinka puhumisen ja kirjoittamisen arviointeja voidaan linkittää kansainvälisten ja paikallisten maamerkkien avulla Eurooppalaiseen Viitekehykseen.

3.5 Arviointien toteuttaminen ja tulosten laadun monitorointi

Suuremmissa arviointijärjestelmissä on tavanomaista, että arviointeja esitetään eli pilotoidaan ennen todellisten arviointien aloittamista. Puhumisen ja kirjoittamisen arviointien pilotoinnissa pyritään selvittämään toimivatko tehtävät ja arviointiasteikot ja -ohjeet niin kuin on tarkoitus. Pilotointi on tietysti tärkeää, jos kysymys on seurauksiltaan tärkeästä (engl. high stakes) arvioinnista ja jos tehtäviä tai arviointiasteikoita ei ole aikaisemmin käytetty. Pienemmissä arvioinneissa, ja kun välineet ovat tuttuja, esitestausta ei välttämättä tarvita.

Arviointien (esim. suullisten testien) järjestämisen aikana ja niiden jälkeen on tärkeää seurata arvioinnin onnistumista. Pienet ja suuret järjestelmät eroavat tietysti tässäkin suhteessa toisistaan paljon. Opettaja, joka arvioi omia oppi-

laitaan joko testin avulla tai jatkuvasti observoimalla oppilaita näiden tehdessä suullisia harjoituksia, huomaa varmaan varsin pian toimiiko jokin tehtävä arvioinnin kannalta vai ei ja myös toimivatko arviointikriteerit ja asteikot. Tarvittaessa hän voi helposti ja nopeasti muuttaa tehtäviä tai arviointikriteerejä.

Suuremmissa järjestelmissä, joissa voi olla kymmeniä tai satoja haastatteli-joita, arvioijia ja muita suullisten kokeiden järjestämiseen liittyviä henkilöitä, tiedon keruun ja analysoinnin täytyy olla huolella suunniteltua ja systemaattista. Ensinnäkin arviointi on tyypillisesti täysin tai osittain kaksoisarviointia. Joissakin järjestelmissä kaikki suoritukset arvioidaan kahden arvioijan toimesta, koska halutaan varmistaa arviointien luotettavuus (reliaabelius). Usein käytetään jotain sovittua järjestelmää, jonka avulla päätetään, mitkä suoritukset lähetetään toiseen tai jopa kolmanteen arviointiin. Lisäarviointiin voidaan lähettää aina jokin sovittu osa suorituksista ja lisäksi arvioija voi itsenäisesti lähettää sellaiset suoritukset toiseen arviointiin, jotka hän kokee vaikeiksi arvioida. Lisäksi jos todetaan, että ensimmäinen ja toinen arviointi eroavat toisistaan, suoritus luonnollisesti lähetetään kolmannelle arvioijalle. Arvioijilta ja muilta asianosaisilta pyydetään tyypillisesti palautetta testien jälkeen. Sen lisäksi arviointien tulokset (annetut arvosanat / arviot) analysoidaan tilastollisesti, usein Facets-ohjelman avulla, joka sopii erityisen hyvin arviointiaineistojen analyysiin, koska sen avulla voidaan ottaa tuloksissa huomioon arvioijien luontainen sallivuus tai tiukkuus ja tehtävien vaikeus.

Olipa arviointijärjestelmä suuri tai pieni, on tärkeää, että arviointien laatuun ei sokeasti luoteta, vaan sitä yritetään selvittää resursseihin sopivin keinoin. Jos arvioinneissa havaitaan ongelmia, tehtäviä tai arviointiasteikoita pyritään muuttamaan tai arvioijia kouluttamaan, riippuen siitä, mistä ongelmat näytävät johtuvan.

4. Suullisen kielitaidon arvioinnin vahvuus: kriteeriviitteisyys

Suullisen kielitaidon arviointi tapahtuu lähes aina arviointiasteikkojen avulla, joissa kuvataan sanallisesti, millaista osaaminen on eri taitotasolla. Kutakin suoritusta verrataan asteikon kuvauksiin ja pyritään sijoittamaan kukin niistä parhaiten sopivalle tasolle. Edellä kuvattu sopii täydellisesti kriteeriviittei-

seen arviointiin, joka on viime vuosikymmeninä yleistynyt ja jota pidetään useimpiin arviointitilanteisiin erittäin sopivana ja järkevänä arviointitapana.

Kriteeriviitteisessä arvioinnissa pyritään siis arvioimaan oppijan suoritusta jotakin ulkopuolista mittatikkua, kriteeriä vasten. Ehkä tavallisin kriteeri on sanallinen kuvaus osaamisesta, esimerkiksi arviointiasteikon sisältämä kuvaus (vrt. aikaisemmin esiteltyt kaksi merkitystä käsitteelle 'arviointikriteeri'). Tärkeäksi kriteeriviitteisen arvioinnin tekee se, että aikaisemmin oli hyvin tavallista tehdä arviointeja vertaamalla osallistujia keskenään (normiviitteisesti). Jos oppija oli parempi kuin joku toinen oppija, hän sai paremman arvosanan. Vertaileva arviointi ei kuitenkaan ole järkevää kuin sellaisissa tapauksissa, jossa valitaan vaikkapa oppilaitokseen vain tietty määrä hakijoita. Tällöin valinta tapahtuu vertailemalla hakijoiden suorituksia, asettamalla ne paremmuusjärjestykseen ja valitsemalla sitten niin monta parhaasta päästä kuin oppilaitoksen sisäänotto on. Normiviitteisen arvioinnin suurin puute on, että se kertoo varsin vähän osallistujan taidoista – vain sen, miten hän sijoittuu suhteessa muihin arvioitaviin.

Myös kriteeriviitteisessä arvioinnissa, kuten esimerkiksi suullisen kielitaidon arvioinnissa, on toki varsin luonnollista vertailla testattavia keskenään. Näin voi toki tehdäkin, kunhan muistaa verrata suorituksia arviointikriteereihin. Jos kahdesta oppijasta toinen on hiukan parempi kuin toinen, niin arvioija ei saa automaattisesti antaa heille eri arvosanaa, vaan hänen pitää miettiä onko kumpikin suoritus kuitenkin saman taitotason sisällä vai onko ero tosiaan sellainen, että toinen ansaitsee korkeamman taitotason kuin toinen.

Eurooppalaisen Viitekehyksen yleistynyt käyttö on siis merkinnyt kriteeriviitteisen arvioinnin yleistymistä, mitä voi pitää erittäin hyvänä asiana. Hyvin suoritettu kriteeriviitteinen arviointi kertoo, mikä on oppijoiden todellinen osaamistaso. Joskus tämä voi aiheuttaa ongelmia ja päänvaivaa. Esimerkiksi korkeakoulujen kieliopinnoille on asetettu jo pitkään tietyt tavoitteet, joita on nyt pystytty tarkentamaan EVK:n taitotasojen avulla. Monesti on epäilty, että kaikilla valmistuneilla opiskelijoilla ei ole vaadittavaa vieraan tai toisen kielen taitoa. Kunnollisesti tehty EVK-perustainen arviointi paljastaa, missä määrin näin on laita todellisuudessa, mikä voi aiheuttaa ikäviäkin yllätyksiä. On ehkä kuitenkin parempi olla selvillä siitä, millainen kielitaito opiskelijoilla on todellisuudessa, kuin elää kuvitellussa todellisuudessa. Ilman kriteeriviitteisen arvioinnin tuottamaa tietoa ei ole mahdollista muuttaa

vallitsevaa tilannetta esimerkiksi järjestämällä lisää opetusresursseja, jotta kielitaitotavoitteet voidaan saavuttaa – tai sitten tavoitteet tulisi muuttaa paremmin todellisuutta vastaavaksi.

Eurooppalaisesta Viitekehyksestä on tullut selkeästi tärkein kielikoulutuspoliittinen dokumentti Euroopassa (Euroopan Neuvosto 2006; Martyniuk & Noijons 2007). Se on lisännyt kielenopetuksen, oppimisen ja arvioinnin ymmärrettävyyttä ja läpinäkyvyyttä tuomalla käyttäjien ulottuville yhteiset käsitteet, joilla puhua kielikoulutuksen ilmiöistä ja esittelemällä yhteisen taitotasoasteikon, jonka avulla voi vertailla eri maiden kielikoulutuksen sisältöjä ja tavoitteita. Lisäksi sen avulla voidaan puhua samoilla käsitteillä kielikoulutuksen eri alueista kuten opetussuunnitelmista, oppikirjoista ja arvioinneista. Ei siis ihme, että niin monissa maissa kielikoulutusta, tutkintoja, kursseja, oppikirjoja jne pyritään linkittämään Viitekehykseen. Arviointien linkittäjien kannattaa kuitenkin muistaa kaksi asiaa. Jotta arviointeja voidaan mielekkäästi rinnastaa EVK:n taitotasoihin, täytyy arviointivälineiden ja -menetelmien olla tarpeeksi laadukkaita (valideja ja reliaabeleja; vrt. Euroopan Neuvosto 2004 / 2009). Arviointien linkittäminen EVK:n ei myöskään ole aivan helppoa ja vaivatonta, mutta huolellisuudella ja esimerkiksi Euroopan Neuvoston maamerkkien ja linkitysohjeiden avulla se on toki tehtävissä.

Viitteet

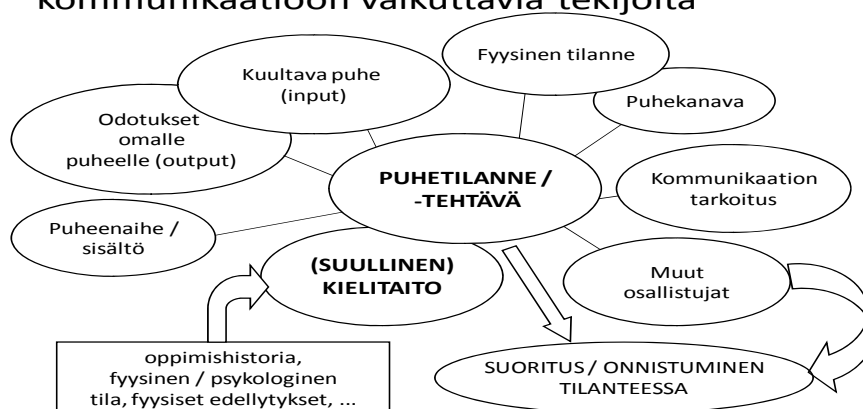
- Alderson, J. Charles. 1991: Bands and scores. Teoksessa J. Charles Alderson & Brain North (toim.), *Language testing in the 1990s*. Modern English Publications / British Council, Lontoo, Macmillan. 71-86.
- Alderson, J. Charles 2007. The CEFR and the need for more research. *Modern Language Journal*, 91, 659-663.
- Alderson, J. Charles, Clapham, Caroline. & Wall, Dianne. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, OUP.
- Bygate, Martin 1987. *Speaking*. Oxford University Press.
- Canale, Michael 1983. On some dimensions of language proficiency. Teoksessa J. Oller (toim.) *Issues in language testing research*. Rowley (Mass.), Newbury House: 333-342.
- Canale, Michael & Swain, Merrill 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.

- CIEP 2008. Productions orales illustrant les 6 niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues. URL: http://www.ciep.fr/publi_evalcert/dvd-productions-orales-ecrl/index.php
- Euroopan Neuvosto. 2001. Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.
- Euroopan Neuvosto. 2003 / 2009. Manual for relating examinations to the Common European framework of reference for languages. Strasbourg: Euroopan Neuvosto. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manuel1_EN.asp#TopOfPage
- Euroopan Neuvosto. 2006. Survey on the use of the Common European framework of reference for languages (CEFR). Synthesis of results. Strasbourg: Euroopan Neuvosto.
- Euroopan Neuvosto. 2008. Recommendation CM/Rec(2008)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's CEFR and the promotion of plurilingualism.
- Fulcher, Glenn 2003. Testing Second Language Speaking. Pearson ESL.
- Hildén, Raili & Takala, Sauli 2007. Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. Teoksessa Annikki Koskensalo, John Smeds, Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (toim.), Foreign languages and multicultural perspectives in the European context. Berliini: Lit Verlag, 291-300.
- Huhta, Ari 1993a. Teorioita kielitaidosta - Onko niistä hyötyä testaukselle. Teoksessa Sauli Takala (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Sarja B: Teoriaa ja käytäntöä 77. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 77-142
- Huhta, Ari 1993b. Suullisen kielitaidon arviointi. Teoksessa Sauli Takala (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Sarja B: Teoriaa ja käytäntöä 77. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. . 143-225.
- Huhta, Ari 1994. Suullisen kielitaidon arviointiasteikkojen validius. Licensiaatintutkinto. Soveltavan kielitieteen laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Huhta Ari & Suontausta, Tuomo 1993. Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. Teoksessa Sauli Takala (toim.) Suullinen kielitaito ja sen arviointi. Sarja B: Teoriaa ja käytäntöä 77. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto. 227-266.
- Little, David 2006. Common European framework of reference for languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39, 167-190.
- Little, David 2007. Common European framework of reference for languages: Perspectives on the making of the supranational language education policy. *Modern Language Journal*, 91, 645-653.
- Luoma, Sari 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.

- Martyniuk, Waldemar & Noijons, José 2007. Executive summary of results of a survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe member states. Strasbourg: Council of Europe. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_EN.doc
- McNamara, Tim 1996. Measuring second language performance. Longman.
- North, Brian 2000: The development of a common framework scale of language proficiency New York, Peter Lang.
- North, Brian 2002. Developing Descriptor Scales of Language Proficiency for the CEF Common Reference Levels. Teoksessa J.C.Alderson (toim.) Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Case Studies. Strasbourg: Euroopan Neuvosto. 87-105. URL: www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/case_studies_CEF.doc
- Tarnanen, Mirj & Huhta, Ari 2008. Interaction of Language Policy and Assessment in Finland. *Current Issues in Language Planning* 9, 262-281.
- van Ek, Jan 1977. The Threshold Level for modern language learning in schools. London: Longman.

Liite 1. Suulliseen viestinnän onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä

Suullinen kielitaito: Suulliseen kommunikointiin vaikuttavia tekijöitä



Zur Bewertung mündlicher Sprachkompetenz: Was? Wie? Warum? – Und kann der Gemeinsame europäische Referenzrahmen dabei helfen?

ARI HUHTA

Dieser Artikel behandelt die Rolle des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens insbesondere bei der Bewertung mündlicher Sprachkompetenz. Im Mittelpunkt stehen Sprachkompetenz sowie zentrale Begriffe zur Bewertung insbesondere mündlicher Leistungen. Außerdem geht es um Möglichkeiten, den Referenzrahmen sowohl bei der Planung von Bewertungen als auch hinsichtlich der Bewertungsergebnisse zu nutzen.

1. Was ist der Gemeinsame europäische Referenzrahmen?

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen ist international betrachtet als Referenzrahmen des Lernens, Unterrichtens und Bewertens eines der ehrgeizigsten Versuche, auf den Fremdsprachenunterricht eines ganzen Kontinents zu wirken. Er wurde unter Verantwortung des Europarates (www.coe.int) geschaffen, dem fast alle europäischen Länder angehören. Der Europarat setzt sich u.a. für die sprachlichen Rechte der Menschen und den Sprachunterricht ein, sieht er doch in diesem ein Mittel zur Förderung des Verständnisses zwischen den Nationen (Europarat 2008). Weiterhin fördert er die Mehrsprachigkeit, ein sprachpolitisches Ziel auch der Europäischen Union.

Die Anfänge des Referenzrahmens reichen bis zum in den 1970er Jahren entwickelten kommunikativen Sprachunterricht zurück, als – anstelle des bis dahin üblichen reinen Sprachenlernens – die realen Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden in den Mittelpunkt rückten. Die 1977 von van Ek beschriebene Kontaktschwelle, die sich an den notwendigen sprachlichen Fähigkeiten zum Zurechtkommen in einer fremdsprachlichen Alltags- und Arbeitsumgebung orientiert, wurde im Laufe der Jahre in viele europäische Sprachen übersetzt und angepasst. Zwei weitere vom Europarat veröffentlichte Dokumente bestimmten das Sprachniveau einmal auf niedrigerem (engl. Waystage) und zum anderen auf höherem Niveau (engl. Vantage).

Anfang der 1990er Jahre wurden – sowohl unter Berücksichtigung der o. g. Veröffentlichungen als auch anderer Arbeiten im Rahmen des Europarates wie z. B. dem selbstgesteuerten Sprachenlernen – größere Gesamtheiten angestrebt. Wesentlich wurde diese Entwicklungsarbeit von Brian North beeinflusst, unter dessen Leitung in der Schweiz eine Serie empirischer Untersuchungen erfolgte, mit deren Hilfe eine Niveaustufenbestimmung vom Anfängerniveau bis zum höchsten Niveau der Sprachbeherrschung versucht wurde (North 2000; Little 2006, 2007). Diese Zwischenversion des Referenzrahmens erschien in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre; die endgültige englische und französische Fassung im Jahre 2001. Bisher gibt es Übersetzungen in 33 Sprachen http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/documents_intro/common_framework.html.

Der Referenzrahmen bildet überall in Europa die gemeinsame Basis für die Entwicklung von Lehrplänen, Prüfungen, Kursen, Lehrbüchern u. ä. Er beschreibt umfassend, was sich ein Sprachlerner aneignen muss, um in einer anderen Sprache kommunizieren zu können. Er bestimmt aber auch, welches Wissen und Können der Lerner entwickeln muss, um in anspruchsvollen Situationen effektiv zu kommunizieren. Der Referenzrahmen strebt nach Transparenz der europäischen Sprachausbildung und fördert so auch die Mobilität in Europa (Europarat 2001: 1).

Die Ursprünge des Referenzrahmens fallen in die Entstehungszeit des kommunikativen Sprachunterrichts und so basiert er auf dem pragmatischen Sprachbegriff, nach dem Sprachnutzer und -lerner als soziale Handlungsträger Mitglieder einer Gemeinschaft sind, die unterschiedliche sprachliche und

nonverbale Handlungen in verschiedenen Situationen und Kontexten realisieren müssen (Europarat 2001: 9).

Der Referenzrahmen betont lebenslanges Sprachenlernen sowie auch Teilkompetenzen. Lebenslanges Lernen bedeutet das formale Lernen im Unterricht und in der Freizeit sowie auch das selbstgesteuerte autonome Lernen. Obwohl z. B. in Lehrplänen ein gemeinsames Ziel für alle vorgegeben wird, lernen nicht alle auf gleiche Art und in gleichem Umfang, weshalb individuelle Ziele und damit verbundene Lernstrategien für die Lerner empfehlenswert sind. Diese lassen sich aber nur durch eine Form der Selbststeuerung erreichen. So ist es auch natürlich, dass der Referenzrahmen keine „Vollkommenheit“ für den Sprachlerner in allen Teilbereichen anstrebt, sondern die Nützlichkeit auch nur einzelner Teilkompetenzen hervorhebt.

Der Referenzrahmen enthält zwei Dimensionen. Die vertikale und wohl am meisten genutzte beschreibt die Sprachkompetenz für die sechs Niveaustufen A1 bis C2. Die Gliederung in sechs Niveaustufen geht auf die Untersuchungen von North (vgl. North 2000) zurück, der aber auch darauf verweist, dass bei Bedarf die Niveaus A2, B1 und B2 nochmals unterteilt werden können.

Die zweite Dimension des Referenzrahmens, die horizontale, setzt sich aus verschiedenen tabellarischen Beschreibungen mit teilweise sehr detaillierten Kontext- und Kompetenzbeschreibungen zusammen. Er bestimmt relativ detailliert z. B. Kommunikations- und Themenbereiche, Situationen, Ziele, Texte sowie Bedingungen und Grenzen von Kommunikation. Zusätzlich werden allgemeine und sprachliche, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen beschrieben.

Die Leistungsbewertung kann der Referenzrahmen zwar in verschiedener Weise unterstützen, er löst aber weder alle Bewertungsprobleme noch stellt er ein Handbuch zur Bewertung oder zum Erstellen von Tests dar (vgl. Alderson 2007). Um einen Test oder eine Bewertung den Niveaustufen zuordnen zu können, bedarf es qualitativ hochwertiger und entwickelter Bewertungsinstrumente (vgl. z. B. Alderson et al 1995; www.ealta.eu.org).

2. Was ist mündliche Kompetenz?

Logischer Ausgangspunkt für Unterricht und Bewertung ist die begründete Ansicht darüber, was unterrichtet und bewertet werden soll, also Validität:

Werden die als wichtig erachteten Inhalte bewertet und steht die Bewertung in Übereinstimmung mit den theoretischen Erkenntnissen der mündlichen Sprachkompetenz?

Bei der Charakterisierung der mündlichen Kompetenz ist der Ausgangspunkt die allgemeine sprachliche Kompetenz, stimmen beide doch weitgehend überein. Nach Canale und Swain (Canale & Swain 1980) umfasst Sprachkompetenz grammatische, textuale und soziolinguistische Strategiekompetenzen oder Teilbereiche. Diese wurden um die strategischen (Canale 1983) sowie die funktionalen (Bachman 1990) (Teil)Kompetenzen ergänzt. Davon wurde der die Sprachkompetenzen beschreibende Teil des Referenzrahmens wesentlich beeinflusst.

Die grammatische Kompetenz umfasst das Verstehen und die Produktion kleinerer sprachlicher Einheiten, Laute und entsprechender Buchstaben, morphologischer Elemente und Strukturen. Der Wortschatz kann hierzu oder auch als Teil der pragmatischen Kompetenz zählen (z. B. Bachman 1990). Unter pragmatischer Kompetenz wird die Sprachverwendung verstanden, zu der von den o. g. Teilbereichen zumindest die textuale, soziolinguistische und funktionale gehören. Textuale Kompetenz bedeutet die Fähigkeit, grammatische Strukturen und Wörter zu logischen und kohärenten gesprochenen und geschriebenen Texten zu verbinden, wobei die inhaltliche Kohärenz mit Hilfe kohäsionärer sprachlicher Mittel erreicht wird. Unter soziolinguistischer Kompetenz wird die Fähigkeit zu Verstehen und Sprachproduktion in unterschiedlichem sozialen Kontext verstanden, also u. a. die Wahl sprachlicher Mittel entsprechend der sozialen Stellung, Registerverwendung, Dialektgebrauch. Unter funktionaler Kompetenz wird die Fähigkeit zur Sprachverwendung zu unterschiedlichen Sprachanlässen (wie z. B. sachlich oder emotional) verstanden.

Obwohl die strategische keine sprachliche, sondern eine höhere kognitive Fähigkeit, evtl. sogar Teil der Sozialkompetenz ist, ist sie dennoch wesentlicher Teil der Sprachverwendung. Sie hilft quasi durch die Verknüpfung sprachlicher und allgemeiner Fähigkeiten des Planens, Realisierens und Bewertens der eigenen sprachlichen Leistung. So kann zum einen die eigene Leistung verbessert werden, wenn z. B. ein Vortrag durch den Einsatz verschiedener sprachlicher und nonverbaler Mittel klarer und effektiver wird. Zum anderen können mit Hilfe strategischer Fähigkeiten sprachliche Mängel

in einem Teilbereich ausgeglichen werden, wenn z. B. ein Begriff, der vergessen wurde, umschrieben wird.

Unter den allgemeinen Sprachtheorien zur mündlichen Kommunikation ist das von Bygate (Bygate 1987) entwickelte Modell am bekanntesten. Ein Teil seines Modells beschreibt zwar Mikrofähigkeiten beim Sprechen, die dem oben Vorgestellten weitestgehend gleichen: Aussprache, grammatische Strukturen und Wortschatz, aber insgesamt ist seine Sicht der mündlichen Kommunikation detaillierter und sie vervollständigt allgemeine Theorien. Bygate unterteilt die Sprechfähigkeiten in Routine- und Improvisationsfähigkeiten. Routinefähigkeiten wurden im Verlauf zahlloser gewöhnlicher Kommunikationssituationen erworben und befähigen zum Zurechtkommen in bestimmten Situationen (z. B. Fahrkarten kaufen, im Supermarkt bezahlen u. ä.). Auch kompliziertere Kommunikationssituationen können sich aus eher routinemäßigen und automatisierten Teilen zusammensetzen. Routinefähigkeiten erleichtern die Kommunikation, genügen aber nicht. Nötig sind auch Improvisationsfähigkeiten für unbekannte Situationen oder bei unerwarteten Abläufen. Um Missverständnisse oder gar den Abbruch der Kommunikation zu vermeiden, müssen mit Verhandlungsfähigkeiten die zur Interaktion gehörenden Probleme gelöst werden.

Bei Betrachtung einer gelungenen Sprechleistung auf allgemeinem Niveau (sowohl in der Mutter- als auch der Fremdsprache) fallen die vielen unterschiedlichen Faktoren auf, die Abbildung 1 (S. 75) veranschaulicht. Zwei umfassende Faktorengruppen wirken in erster Linie, von denen die eine die Sprechsituation und deren Kontext enthält, die andere die Sprachkompetenz des Sprechers. Im Hintergrund wirkt eine dritte zum Sprecher gehörende Faktorengruppe: seine Lerngeschichte, mögliche zum Sprechen gehörende bleibende Schwierigkeiten oder Behinderungen und auch sein aktueller physischer und psychischer Zustand.

Nachdem schon früher auf die Sprachkompetenz und ihre Komponenten eingegangen wurde, soll jetzt die breite Komponente Sprechsituation / Kontext (Abb. 1) genauer betrachtet werden. Grundlage ist die physische Situation und der verwendete Kommunikationskanal. Ein Zweiergespräch in ruhiger Umgebung ist von den Anforderungen her eine total andere Situation als ein Telefongespräch mit verkehrsbedingten Hintergrundgeräuschen. Auch andere Teilnehmer und deren Anzahl wirken ebenso auf die Situation

wie das, was der Sprecher hört (Dialekt, Sprechtempo) oder auch die Erwartungen an ihn. Das Thema und dessen Bekanntheit haben allerdings entscheidende Bedeutung für die Leistung.

Die Validität der Bewertung mündlicher Kompetenz bestimmen weitestgehend die verwendeten Bewertungsskalen und die von den Teilnehmern zu realisierenden Aufgaben, wobei den Bewertungsskalen und deren Inhalten die Schlüsselstellung zukommt. Die Theorien zu Sprachkompetenz und Sprechen lassen sich nicht direkt in Bewertungskriterien und -skalen umsetzen. Der gebräuchlichste und wichtigste Einsatz der Modelle zur Sprachkompetenz bei der Bewertung ist der Einsatz als eine Art Ausgangspunkt und Checkliste, mit deren Hilfe der Testersteller kontrollieren kann, ob die von ihm gewählten Bewertungskriterien alle die Bereiche abdecken, die die aktuellen Theorien als wichtig ansehen. Wurde ein Teilbereich nicht beachtet, kann der Testersteller seine Skala erweitern oder aber den Verzicht auf diesen Teilbereich begründen. Die vielleicht typischsten Probleme und Mängel zwischen der Praxis der Bewertung von Sprachkompetenz und den theoretischen Modellen betreffen die soziolinguistischen Fähigkeiten. Sie werden oft nicht explizit in mündlichen Tests bewertet, weil es schwieriger ist, sie in praktischen Aufgaben und Bewertungsbeschreibungen zu operationalisieren als z. B. grammatische Fähigkeiten.

Der vom Referenzrahmen verwendete Begriff Sprachkompetenz ist modern und basiert, wie oben ausgeführt, auf dem Gedanken des in sozialen Situationen wirkenden, kommunizierenden Menschen. Dazu betont er insbesondere bei den Niveaubeschreibungen die mündliche Kommunikation. Damit eignet er sich – zumindest als Ausgangspunkt – ausgesprochen gut als Bewertungsgrundlage für diese. Im Referenzrahmen gibt es reichlich Material, das einerseits beim Erstellen begründeter Bewertungsinstrumente hilft und zum anderen dem Bewerter ermöglicht, seine Bewertungen an den Referenzrahmen zu linken.

Besonders praktisch aus Sicht des Bewerter mündlicher Sprachkompetenz sind die die Sprachkompetenz beschreibenden Skalen des Referenzrahmens. Der Referenzrahmen unterscheidet bei der mündlichen Sprachkompetenz zwischen Interaktion und Produktion. Darüber hinaus enthält er zahlreiche detailliertere Niveaubeschreibungen, die einzelne zu Interaktion oder Produktion gehörende Situationen, Teilgebiete und Fähigkeiten beschreiben.

Diese Einteilung funktioniert, auch wenn sich in vielen Situationen Elemente beider überschneiden, so z. B. bei Vorträgen.

3. Phasen bei der Planung und Realisierung von Bewertung

Die zentralen Phasen der Planung und Realisierung qualitativ hochwertiger Bewertung mündlicher Sprachkompetenz umfassen die Wahl der Ausgangspunkte sowie die Planung, die Auswahl der Bewertungskriterien und das Erstellen von Bewertungsskalen, das Entwickeln der Aufgaben, das Benchmarking, die Schulung der Bewerter und die Realisierung der Bewertung, die Kontrolle der Ergebnisse, der Qualität und der Wirkungen der Bewertungen sowie das ständige Aktualisieren des Bewertungssystems auf der Grundlage der Erfahrungen und Ergebnisse (genauer vgl.: Alderson et al. 1995; McNamara 1996; Luoma 2004; Fulcher 2003).

3.1 Wahl der Ausgangspunkte

Hierbei ist der im Hintergrund wirkende Sprachkompetenzbegriff von entscheidender Bedeutung. Die an der Erarbeitung des Bewertungssystems Beteiligten müssen ebenfalls die zu Prüfenden und deren Bedürfnisse möglichst gut kennen.

Wesentliche Grundlage für die Bewertung ist das Wissen über das Ziel der Bewertung: Geht es um Noten zum Kursende oder um Erkenntnisse über Stärken und Schwächen der Lerner? Geht es um den Nachweis über das Kompetenzniveau oder um die Auswahl neuer Studenten? Geht es um die Auswahl der Lerner für ein bestimmtes Kursniveau oder sollen mit der Bewertung mehrere oder andere Ziele erreicht werden? Mehrere Ziele zu erreichen, ist meist schwieriger. So lässt sich die bei der Notengebung verwendete summarische Bewertung nicht immer mit der formativen Bewertung verbinden, in der es um das Lernen geht. Versucht man mit den gleichen Bewertungsinstrumenten beide Ziele zu verfolgen, dominiert in der Regel die summarische Bewertung die formative.

Klarheit über Zweck und Ziele der Bewertung ist nicht nur zu Beginn der Entwicklung des Bewertungssystems unverzichtbar, auch während des gesamten Prozesses müssen sich alle getroffenen Entscheidungen systematisch an beiden orientieren. Ein Bewertungsergebnis erlaubt in der Regel lediglich

eine Aussage darüber, was bewertet wurde und keinesfalls weiterreichende Schlussfolgerungen.

3.2 Auswahl der Bewertungskriterien und Erstellen von Bewertungsskalen

Prinzipiell können auch mündliche Sprachleistungen ohne Bewertungskriterien lediglich mit Noten oder mit der Skala „ausgezeichnet bis ungenügend“ bewertet werden. Heute ist das nicht mehr üblich und nicht empfehlenswert, es ist doch wichtiger, was sich hinter einer Note verbirgt.

Die erste Planungsentscheidung ist die über die holistische oder analytische Bewertung bzw. eine Kombination beider. Die holistische Analyse verwendet nur eine Bewertungsskala, in der die Gesamtheit der zu bewertenden Sprachkompetenz auf verschiedenen Niveaus beschrieben wird (Ergebnis: Niveaubewertung etwa in Form von Noten), während die analytische Bewertung zwei oder mehr Bewertungsskalen verwendet. Aussprache, Gesprächsführung, Flüssigkeit haben z. B. jeweils eigene Skalen, die eingeschätzt werden. Der Zweck entscheidet, ob die holistische oder analytische Bewertung verwendet wird. Genügt eine allgemeine Einschätzung der Sprachkompetenz, ist eine holistische Analyse ausreichend und vor allem schneller. Sind genauere Erkenntnisse über den einzelnen Lerner erwünscht (Zweck: formativ; z. B. Einschätzung des Ausgangsniveaus), bietet sich die analytische Bewertung an, da sie mehr und detailliertere Aussagen ermöglicht.

Mit Bewertungskriterium kann eine Niveaubeschreibung insgesamt, die jeweils das Können für ein bestimmtes Niveau beschreibt, gemeint sein. Die häufigere und auch in diesem Artikel verwendete Bedeutung versteht unter Bewertungskriterium einen Teilbereich der Sprachkompetenz wie z. B. Aussprache, Flüssigkeit, Richtigkeit der Strukturen, Wortschatz.

Die Sprachkompetenz kann in unterschiedlichste Skalen und Kriterien unterteilt werden. Die Wahl wird außer vom im Hintergrund wirkenden Sprachbegriff von den Zielen von Bewertung / Unterricht / Lernen und den praktischen Begrenzungen bestimmt. Bewertung bedeutet immer Auswahl, niemals kann alles bewertet werden. Es werden die als wichtig empfundenen Kriterien gewählt. Dabei besteht die Gefahr, dass nicht alles bewertet wird, was gelernt werden sollte. Problematischer sind aber einseitige Bewertungen auf Grundlage eines einzigen Abschlusstests. Einem solchen sind andere Be-

wertungsinstrumente und Herangehensweisen wie Portfolio oder Selbsteinschätzungen und weitere Formen kursbegleitender Bewertungen vorzuziehen.

Der Begriff Niveaustufenskala hat sich schon ziemlich durchgesetzt: Die Sprachkompetenz wird in aufeinander folgenden Niveaus beschrieben, wobei die Anforderungen zwischen den beiden Enden der Skala steigen. Andere Skalierungen sollen hier kurz erläutert werden.

In quantitativen Untersuchungen ist der Begriff Skalenniveau einer der wichtigsten Grundbegriffe, der bestimmt, welche Informationen mit seiner Hilfe zur Untersuchung gewonnen werden können und welche statistischen Analysen mit dem gewonnenen Material möglich sind. Die einfachste Skala ist die Nominalskala, quasi eine Gruppe gleichwertiger Klassen ohne Rangfolge. Die Rangskala, in der die Ergebnisse nach einer Größenordnung erscheinen (z. B. Notensystem 1-6) ist die nächste Form. Auch die Skala A1-C2 des Referenzrahmens ist eine Rangskala, bei der über den Abstand von einem Niveau zum anderen nichts bekannt ist. Ob der Abstand zwischen A1 und A2 dem zwischen B1 und B2 entspricht oder eher nicht, darüber kann nur spekuliert werden. Darüber hinaus gibt es noch die anspruchsvolleren Intervall- und Verhältnisskalen.

Nicht alle Kompetenzniveauskalen eignen sich als Bewertungsskala. Alderson (1991) unterscheidet Bewertungsskalen und allgemeinere beschreibende Skalen, wobei letztere bei Test- oder Lehrbuchentwicklung verwendet werden können. Zur Bewertung der mündlichen Sprachkompetenz ist eine Rangskala sinnvoll. Eine Bewertungsskala ist geeignet, wenn der Bewerter mit ihr recht zuverlässig und genau das jeweilige Niveau bestimmen kann.

Viele Skalen des Referenzrahmens, vor allem die größere Kompetenzeinheiten umfassenden, sind beschreibende Skalen. Weil sie detaillierter sind, eignen sich aber die kleinere Einheiten beschreibenden Skalen des Referenzrahmens besser für Bewertungszwecke. Zur Bewertung sind sie aber auch nicht optimal, weil sie gewöhnlich nur beschreiben, was der Lerner kann und nicht, was er nicht kann. Um die Einschätzung über das erreichte Niveau zu erleichtern, sollen auch möglichst klar etwaige Schwächen und Fehler aufgelistet werden.

Schwerpunkt der beschreibenden Skalen ist das Beschreiben unterschiedlicher Situationen, Aufgaben, Aktivitäten (z. B. Allgemeine Skala Referenzrahmen). Tabelle 1 ist die (englische) Kopie der größeren, die Sprachkompetenz als eine Einheit beschreibenden Skala, in der die für die einzelnen Niveaus jeweils typischen Situationen, Aufgaben und die Sprache allgemein durch Unterstreichungen hervorgehoben wurden. Diese helfen zwar bei der Überlegung zu passenden Übungs- und Testaufgaben für das jeweilige Niveau, aber kaum bei der Bewertung. Die Unterstreichungen in Tabelle 2 zeigen jedoch die Teile der gleichen Beschreibungen, die bei der Bewertung helfen können.

TABELLE 1. Beispiel für eine beschreibende Skala: Globalskala des Referenzrahmens

<p>C2 Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in <u>more complex situations</u>.</p> <p>C1 Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively <u>for social, academic and professional purposes</u>. Can produce clear, well-structured, detailed text on <u>complex subjects</u>, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.</p> <p>B2 Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a <u>wide range of subjects</u> and <u>explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options</u>.</p> <p>B1 Can deal with <u>most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken</u>. Can <u>describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions</u> and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.</p> <p>A2 Can communicate in <u>simple and routine tasks</u> requiring a simple and direct exchange of information on <u>familiar and routine matters</u>. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of <u>immediate need</u>.</p> <p>A1 Can <u>introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has</u>. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.</p>

TABELLE 2. Stellen in der Globalskala des Referenzrahmens, die bei der Bewertung hilfreich sind

<p>C2 Can express him/herself <u>spontaneously, very fluently and precisely</u>, differentiating <u>finer shades of meaning</u> even in more complex situations.</p> <p>C1 Can express him/herself <u>fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions</u>. Can use language flexibly and effectively for social, aca-</p>

demic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.

B2 Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.

B1 Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.

A2 Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.

A1 Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

Tabelle 3 wiederum zeigt die Niveaus B1 und B2 aus einer der detaillierteren Skalen (Vor Publikum Sprechen) des Referenzrahmens, wo die Beschreibungen fett gedruckt und Bewertungsskalen unterstrichen erscheinen. Danach ist zu schließen, dass diese Beschreibungen auch recht gut als Bewertungsskala in Frage kommen.

TABELLE 3. Teil der detaillierteren Skala Vor Publikum Sprechen (Referenzrahmen), die Merkmale beschreibender und bewertender Skalen verbindet

B2

Can give a clear, developed systematically presentation, with highlighting of significant points, and relevant supporting detail. Can depart spontaneously from a prepared text and **follow up interesting points raised by members of the audience**, often showing remarkable fluency and ease of expression. Can give a **clear, prepared presentation, giving reasons** in support of or against a particular point of view and **giving the advantages and disadvantages** of various options. **Can take a series of follow up questions** with a degree of fluency and spontaneity which poses no strain for either him/herself or the audience.

B1

Can give a **prepared straightforward presentation** on a **familiar topic within his/her field** which is clear enough to be followed without difficulty most of the time, and in which the main points are explained with reasonable precision. **Can take follow up questions**, but may have to ask for repetition if the speech was rapid.

Aus dem speziell zur Bewertung entwickelten britischen Test *First Certificate of Proficiency* (genauer in Huhta 1993b) enthält Tabelle 4 zwei Beispiele (Bewertungsskalen zu Flüssigkeit und Aussprache), in denen wie oben die bei der Bewertung helfenden unterstrichen und die Beschreibungen (allgemein, zu Situationen und Aufgaben) fett gedruckt erscheinen. Die Tabelle beweist die Orientierung auf die Leistungen der Lerner, nicht auf die Aufgaben.

Beim Erstellen von Bewertungsskalen muss die Anzahl der Niveaustufen festgelegt werden. Bei Verwendung des Referenzrahmens können dessen sechs Stufen bei Bedarf weiter unterteilt werden. Für einige Teilkompetenzen hingegen kann es schwierig sein, mehr als drei bis vier Niveaustufen zu unterscheiden (genauer Huhta 1994).

TABELLE 4. Zwei Beispiele für Bewertungsskalen des Tests Certificate of Proficiency (in English): Flüssigkeit und Aussprache (Prosodie)

Fluency

5 **Completely fluent in all contexts.** Displays confidence and performs with ease when **discussing general, specific, abstract of academic issues.** Pauses are used for the coherent organisation of thoughts and for rhetorical effect.

4 **Suitably extended contribution** delivered at natural speech and tempo in **all contexts.** Hesitations and pauses are for the coherent organisation of thoughts rather than language searching.

3 **Coherent flow** of language at comfortable speed and tempo. Natural hesitation for organising thoughts and some evident hesitation whilst searching for language.

2 **Frequent hesitation disrupts the flow** of language and interferes with the coherence of the **interaction.**

1 Speech is halting and contributions lack coherence.

0 Speech is very disconnected and difficult to follow.

Pronunciation: Prosodic features

5 **Appropriate word-stress, stress-timing and rhythm.** The placing of stress and use of intonation convey the intended message. Although a foreign accent is evident, the utterances are easily understood.

4 **First language interference** of prosodic features is noticeable, which makes utterances less easily understood.

3 **First language interference** of prosodic features is very noticeable. It sometimes puts a strain on the listener though it does not impede understanding.

2 **First language interference** of prosodic features makes utterances frequently difficult to understand.

1 **First language interference** of prosodic features makes utterances so difficult to understand that frequent breakdown in the **interaction** occurs.

0 Impossible to understand.

3.3 Entwickeln der Aufgaben

Die Wahl der Bewertungskriterien und das Entwickeln der Aufgaben bestimmen beide die Validität. Sie sollten nicht nacheinander sondern nebeneinander und in Übereinstimmung entwickelt werden. Die Aufgaben wiederum müssen gerade die zu bewertende Sprachproduktion bzw. Interaktion nötig machen.

Bei der Bewertung mündlicher Leistungen sind als Aufgabenstellungen Interview (Interviewer bewertet gleichzeitig), Rollenspiel (Teilnehmer, die eine Situation simulieren) und Vortrag (Monolog) möglich. Zu diesen kamen in den letzten Jahren noch Sprechaufgaben, für die der Lernende (im Sprachlabor) auf vom Band kommende Anweisungen reagiert und diese Reaktionen zur späteren Bewertung aufgezeichnet werden (Aufgaben in: Huhta & Suontausta 1993; Fulcher 2003; Luoma 2004). Wird die Bewertung an den Referenzrahmen gelinkt, geben die in dessen Skalen beschriebenen Aufgaben, Situationen und Aktivitäten gute Möglichkeiten zum Finden möglichst ähnlicher Aufgaben für die Bewertung (vgl. Tab. 1-3).

Die unterschiedlichen Bewertungsinstrumente sind dafür verantwortlich, dass ein mündlicher Test höchstens zwei bis drei Aufgaben enthalten kann, weshalb Vor- und Nachteile der einzelnen Aufgaben zu den Bewertungskriterien genau abgewogen werden müssen. (Huhta 1993b; Luoma 2004). Vorzuziehen sind deshalb Bewertungen über einen längeren Zeitraum und / oder der Einsatz von Portfolios, weil diese mehrere und verschiedenartige Aufgaben ermöglichen und so einen Großteil der unterrichteten und geübten Situationen abdecken.

Es ist nicht nötig, die Leistungen in allen Aufgaben mit allen Kriterien und Bewertungsskalen zu bewerten. Besser ist, die für die jeweilige Aufgabe passenden Bewertungskriterien zu verwenden und für eine andere zumindest teilweise andere Kriterien. Die in den Tabellen 5 und 6 dargestellten Sachverhalte zeigen eine einfache Möglichkeit, die Bewertung (und gleichzeitig Unterricht und Übungen) mündlicher Sprachkompetenz zu planen. Neben den Kriterien (linke Spalte) und den Aufgaben (obere Zeile) wird angegeben, welches Kriterium bei der Bewertung welcher Aufgabe den Vorrang hat. So wird sichergestellt, dass alle Kriterien mit passenden Aufgaben verbunden werden. Die Kriterien, die für die Bewertung besonderes Gewicht haben, können

wie in Tabelle 5 farblich gekennzeichnet oder wie in Tabelle 6 in Prozentanteilen klar ausgewiesen werden.

TABELLE 5: Bewertungsplan 1

AUFGABEN KRITERIEN	Vortrag (eigene Arbeit)	Rollenspiel 1 (nach Rat fragen)	Rollenspiel 2 (Sich beschweren)	Beschreibung Prozessschema
Bewertung insg.	x	x		x
Aussprache	x			x
Flüssigkeit	x			
Angemessenheit		(x)	x	
Grammatik	x			x
Wortschatz	x		x	x

TABELLE 6: Bewertungsplan 2

	Vortrag (eigene Arbeit)	Rollenspiel 1 (nach Rat fragen)	Rollenspiel 2 (sich beschweren)	Beschreibung Prozessschema
FUNKTION	Sachinfor- mationen geben & eigene Einstellung	Angelegenheiten erledigen	Soziales Verhal- ten, Gefühle und Einstellungen ausdrücken	Sachinfor- mationen geben
Bewertung insg.	33%	80%		70%
Aussprache	33%			30%
Flüssigkeit	33%			
Angemessenheit		20%	100%	

3.4 Benchmarking und Schulung der Bewerter

Auch die detailliertesten Beschreibungen des Könnens für ein bestimmtes Niveau können niemals eindeutig sein. Das beste und allgemeingebräuchlichste Mittel zur Verbesserung der Zuverlässigkeit von Bewertungen ist das Benchmarking, hier das vergleichende Bewerten von auf Video aufgezeichneten Lernerleistungen durch mehrere erfahrene Bewerter. Leistungen, die von diesen einstimmig eingeschätzt werden, dienen dann als Maßstab sowohl für die Schulung von Bewertern als auch als Hilfe für die Bewertung selbst.

Benchmarking veranschaulicht die verschiedenen Niveaus und möglicherweise auch Bewertungskriterien; es verschafft den Bewertern eine konkrete Vorstellung, was Sprachkompetenz auf einem bestimmten Niveau bedeutet. Dabei ist besonders bei holistischer Analyse wichtig, dass es mehrere Beispiele für ein bestimmtes Niveau gibt, sind doch auch die Profile der Lerner zu meist unterschiedlich (unterschiedliche Stärken und Schwächen in Beziehung zur bewertenden Eigenschaft). So kann auch veranschaulicht werden, welche Leistung z. B. eindeutig B1 ist und welche gerade noch B1 (mit Anteilen von A2) oder welche schon fast das Niveau B2 erreicht.

Der Referenzrahmen hat sich in Europa durchgesetzt und Benchmarking zur Veranschaulichung der Niveaustufen wurde besonders für das Sprechen entwickelt. Der Europarat hat selbst Benchmarking-Beispiele für fünf Sprachen veröffentlicht (CIEP 2008, http://www.ciep.fr/de/publi_evalcert/dvd-productions-orales-cecrl), dazu kommen verschiedene europäische Projekte und Sprachprüfungen, für die Beispiele auf der Grundlage des Referenzrahmens entwickelt und veröffentlicht wurden (www.ceftrain.net, Profile Deutsch <http://www.goethe.de/lhr/prj/prd/deindex.htm> und <http://www.englishprofile.org/>).

Da aber jedes Bewertungsprojekt dennoch auf den eigenen Aufgaben basierendes Benchmarking braucht, beschreibt das vom Europarat entwickelte Manual (2004 / 2009) detailliert, wie Bewertungen mit Hilfe von Benchmarking an den Referenzrahmen zu linken sind.

3.5 Umsetzung der Bewertung und Monitoring der Ergebnisqualität

Pilotprojekte zum Testen der Eignung von Aufgaben und Bewertungen sind bei größeren und neu entwickelten Bewertungssystemen angezeigt. Sind die Instrumente hingegen bekannt, kann darauf verzichtet werden.

Während und vor allem nach der Bewertung (z. B. mündlicher Test) muss aber das Gelingen verfolgt und eingeschätzt werden. Eine Lehrperson, die die eigenen Schüler mittels eines Tests bzw. durch Beobachtung bei mündlichen Übungen bewertet, stellt schnell die Eignung von Aufgabe und Bewertungskriterien fest und kann diese bei Bedarf ändern.

Größere Systeme mit vielen Teilnehmern, Bewertern und sonstigem Personal müssen sorgfältig und systematisch geplant werden. Um die Reliabilität der Bewertungen zu sichern, schätzen gewöhnlich zwei Bewerter eine Leistung

ein. Bei Bedarf (abweichende Bewertungen oder schwer zu bewertende Leistungen) sind auch noch Bewertungen zum zweiten oder dritten Mal möglich. Sowohl die Bewerter als auch die anderen Teilnehmer werden gewöhnlich um ein Feedback gebeten, außerdem werden die Ergebnisse (Noten / Einschätzungen) statistisch analysiert.

Unabhängig vom Umfang des Bewertungssystems darf es kein blindes Vertrauen in die Qualität der Bewertung geben. Werden Probleme sichtbar, können entweder Aufgaben oder Bewertungskriterien verändert oder die Bewerter geschult werden.

4. Kriterienbezogenheit als Stärke der Bewertung mündlicher Sprachkompetenz

Mündliche Sprachkompetenz wird fast immer mit Bewertungsskalen eingeschätzt, die das Können auf den jeweiligen Niveaus beschreiben. Jede Leistung wird den am besten zutreffenden Beschreibungen der Skala zugeordnet. Diese Vorgehensweise erfüllt alle Bedingungen der kriterienbezogenen Bewertung, die als besonders geeignet gilt und sich in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt hat. Früher wurde üblicherweise bewertet, indem die Teilnehmer miteinander verglichen wurden: War ein Lerner besser als ein anderer, erhielt er eine bessere Note. Sinn macht eine solche vergleichende Bewertung aber nur, wenn z. B. für eine Ausbildung nur eine bestimmte Anzahl von Bewerbern zugelassen werden kann und die besten unter diesen durch Vergleich ihrer Leistungen herausgefunden werden. Normbezogene Bewertung sagt nicht viel über das Können des einzelnen aus, sondern stellt eine relative Bewertung des einzelnen im Vergleich zur Gesamtheit aller dar.

Natürlich können auch bei der kriterienbezogenen Bewertung die zu Prüfenden miteinander verglichen werden, allerdings dürfen zwei voneinander abweichende Leistungen nicht automatisch mit unterschiedlichen Noten bewertet werden, sondern nur, wenn sich das Niveau beider Leistungen deutlich unterscheidet.

Die zunehmende Verwendung des Referenzrahmens hat zur Verbreitung der kriterienbezogenen Bewertung geführt, was nur positiv zu werten ist. Gut umgesetzt gibt eine solche Bewertung Auskunft über das tatsächliche Niveau des Könnens, kann aber auch manchmal Probleme verursachen. Schon lange

gelten z. B. für die Sprachstudien an (den finnischen) Hochschulen bestimmte Ziele, die nun mit Hilfe der Niveaustufen des Referenzrahmens kontrolliert werden können. So könnte geklärt werden, ob alle Hochschulabsolventen wirklich über die entsprechende Sprachkompetenz in der/n geforderten Sprache/n verfügen. Selbst wenn sich herausstellen sollte, dass die Realität der vorgegebenen Zielstellung nicht entspricht, ist ein solches Ergebnis einer Idealvorstellung vorzuziehen. Nur mittels einer kriterienbezogenen Bewertung gibt es Möglichkeiten, die Situation zu beeinflussen: entweder mehr Ressourcen für den Unterricht oder die Ziele der Realität anzupassen.

Der Referenzrahmen ist eindeutig das wichtigste sprachpolitische Dokument Europas (Europarat 2006; Martyniuk & Noijons 2007). Er hat zu mehr Verständnis von Sprachunterricht, Lernen und Bewertung beigetragen und er ermöglicht Transparenz durch das Schaffen gemeinsamer Begriffe für das Wesen des Sprachunterrichts sowie durch die gemeinsame Skala der Niveaustufen, mit deren Hilfe ein Vergleich von Inhalten und Zielen des Sprachunterrichts der verschiedenen Länder möglich ist. Dazu können die gleichen Begriffe für die verschiedenen Bereiche des Sprachunterrichts, wie Lehrpläne, Lehrbücher und Bewertung verwendet werden. So ist es kein Wunder, dass in vielen Ländern versucht wird, Sprachunterricht, Abschlüsse, Kurse, Lehrbücher usw. mit dem Referenzrahmen zu verlinken. Dabei müssen jedoch Bewertungsinstrumente und -methoden den Anforderungen an Validität und Reliabilität genügen (Europarat 2004 / 2009). Das Anlinken der Bewertungen an den Referenzrahmen ist auch nicht ganz einfach und unaufwändig, aber mit Sorgfalt und mit Hilfe des Benchmarkings und der Materialien des Europarates machbar.

Literatur

- Alderson, J. Charles 1991: Bands and scores. In Alderson, J. Charles & North, Brian (Hg.), *Language testing in the 1990s*. Modern English Publications / British Council, London, Macmillan: 71-86.
- Alderson, J. Charles 2007: The CEFR and the need for more research. *Modern Language Journal*, 91, 659-663.
- Alderson, J. Charles, Clapham, Caroline. & Wall, Dianne 1995: *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F. 1990: *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, OUP.
- Bygate, Martin 1987: *Speaking*. Oxford University Press.

- Canale, Michael 1983: On some dimensions of language proficiency. In: Oller, J. (Hg.) *Issues in language testing research*. Rowley (Mass.), Newbury House: 333-342.
- Canale, Michael & Swain, Merrill 1980: Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- CIEP 2008: *Productions orales illustrant les 6 niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues*. URL: http://www.ciep.fr/publi_evalcert/dvd-productions-orales-ecrl/index.php
- Europarat 2001: Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.
- Europarat 2003 / 2009: *Manual for relating examinations to the Common European framework of reference for languages*. Straßburg: Europarat. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Manuel1_EN.asp#TopOfPage
- Europarat 2006: *Survey on the use of the Common European framework of reference for languages (CEFR)*. Synthesis of results. Straßburg: Europarat.
- Europarat 2008: Recommendation CM/Rec (2008) 7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's CEFR and the promotion of plurilingualism. Straßburg: Europarat.
- Fulcher, Glenn 2003: *Testing Second Language Speaking*. Pearson ESL.
- Hildén, Raili & Takala, Sauli 2007: Relating descriptors of the Finnish school scale to the CEF overall scales for communicative activities. In: Annikki Koskensalo, John Smeds, Pauli Kaikkonen & Viljo Kohonen (Hg.): *Fremdsprachen und multikulturelle Perspektiven im europäischen Kontext*. Berlin: Lit Verlag: 291-300.
- Huhta, Ari 1993a: Teorioita kielitaidosta - Onko niistä hyötyä testaukselle. In: Sauli Takala (Hg.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Sarja B: Teoriaa ja käytäntöä 77. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto: 77-142
- Huhta, Ari 1993b: Suullisen kielitaidon arviointi. In: Sauli Takala (Hg.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Sarja B: Teoriaa ja käytäntöä 77. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto . 143-225.
- Huhta, Ari 1994: *Suullisen kielitaidon arviointiasteikkojen validius*. Lisensiaatintutkinto. Soveltavan kielitieteen laitos, Jyväskylän yliopisto.
- Huhta Ari & Suontausta, Tuomo 1993: Suullisen kielitaidon testausmenetelmiä. In: Sauli Takala (Hg.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*. Sarja B: Teoriaa ja käytäntöä 77. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, Jyväskylän yliopisto: 227-266.
- Little, David 2006: Common European framework of reference for languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39, 167-190.
- Little, David 2007: Common European framework of reference for languages: Perspectives on the making of the supranational language education policy. *Modern Language Journal*, 91, 645-653.
- Luoma, Sari 2004: *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.

Martyniuk, Waldemar & Noijons, José 2007: *Executive summary of results of a survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe member states.*

Straßburg: Europarat. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_EN.doc

McNamara, Tim 1996: *Measuring second language performance.* Longman.

North, Brian 2000: *The development of a common framework scale of language proficiency.* New York: Peter Lang.

North, Brian 2002: Developing Descriptor Scales of Language Proficiency for the CEF Common Reference Levels. In: J. C. Alderson (Hg.) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Case Studies.* Straßburg: Europarat. 87-105. URL: www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/case_studies_CEF.doc

Tarnanen, Mirj & Huhta, Ari 2008: Interaction of Language Policy and Assessment in Finland. *Current Issues in Language Planning* 9, 262-281.

van Ek, Jan 1977: *The Threshold Level for modern language learning in schools.* London: Longman.

Anlage 1:

Mündliche Sprachkompetenz / Auf die mündliche Kompetenz wirkende Faktoren

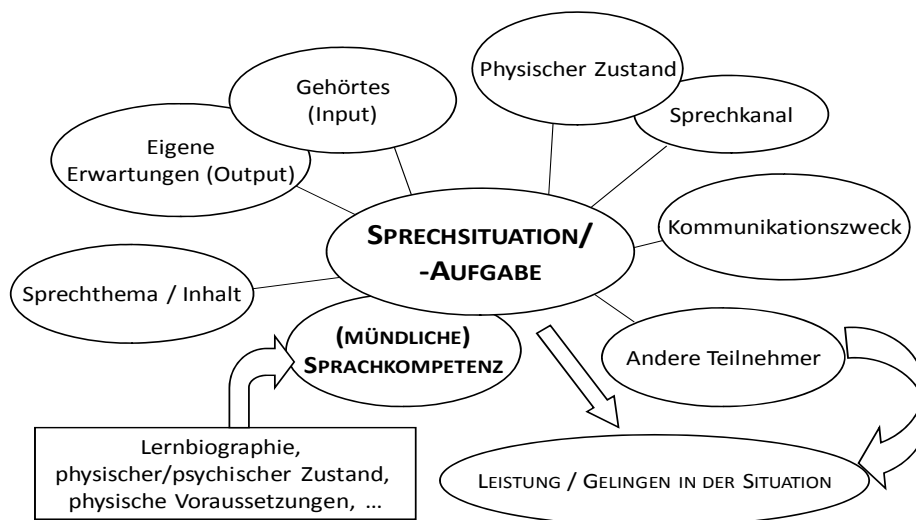


ABBILDUNG 1: Mündliche Sprachkompetenz: Auf die mündliche Kommunikation wirkende Faktoren

- Deutsche Kurzfassung von Edeltraud Sormunen -

Bedarfsanalyse zur Sprache im Berufsleben – Ausgewählte Ergebnisse für den berufsbezogenen Deutschunterricht

JOACHIM SCHLABACH, HANNA RUSKA-BECKER

1. Einleitung

Sprachbedarfsanalyse als Teil der Curriculumentwicklung

Zur Bestimmung der Inhalte und Ziele des berufsbezogenen Sprachunterrichts sind heute die Erforschung der Berufspraxis und Bedarfsanalysen zentrale Zugänge. Da sich die Bedingungen sowohl in der Ausbildung der Wirtschaftler wie auch in ihrer Berufspraxis in einem ständigen Fluss befinden, ist die Arbeit am Curriculum ein fortlaufender Prozess. Bedarfsbeschreibungen aus dem Wirtschaftsleben und Analysen des Berufslebens fließen deshalb kontinuierlich in die Weiterentwicklung ein.

Unter der Ausgangsfrage „Sind die Sprachkurse der Wirtschaftsuniversität Turku bedarfsorientiert?“ wurde 2007 eine Bedarfsanalyse durchgeführt. Vorgestellt werden hier der Kontext der Studie sowie ausgewählte Ergebnisse mit Relevanz für die mündliche Kommunikation auf Deutsch.

Stand der Forschung

Für die deutsche Sprache und mit Fokus auf berufliche Kommunikation gibt es in Finnland seit Ende der 1980er Jahre relevante Bedarfsanalysen¹. Im Projekt *Deutsch-finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation* (Zwischenbericht 1989; Tiittula 1993) wurde bei Mitgliedsfirmen der Deutsch-Finnischen Handelskammer ermittelt, welchen Einfluss Kulturunterschiede auf die Kommunikation haben und in welchen Situationen diese als Problem empfunden werden. Eines der Resultate war, dass Deutsch für finnische und deutsche Wirtschaftler eine zentrale Rolle bei deutsch-finnischen Geschäftskontakten spielt.

In der Bedarfsanalyse *Deutsch im finnisch-deutschen Handel* (Müntzel & Tiittula 1995) stand bei einer ähnlichen Zielgruppe die schriftliche Kommunikation im Vordergrund. Gefragt wurde nach dem Gebrauch und dem Bedarf der deutschen Sprache sowie nach der Häufigkeit des Lesens und Schreibens von deutschsprachigen Texten in finnischen Unternehmen. Ferner ging es um Schwierigkeiten bei der Kommunikation sowie um die Erwartungen an den berufsorientierten Deutschunterricht. Auch hier ergab sich, dass Deutsch bei der schriftlichen Kommunikation im finnisch-deutschen Handel eine zentrale Rolle spielt und dass in der Wirtschaftsausbildung darauf vorbereitet werden soll.

Innerhalb des Projektes *Unternehmenskommunikation und Sprachberatung* (Minkkinen & Reuter 2001) wurde im Jahr 2000 eine Bestandsaufnahme zur deutschsprachigen Kommunikation bei Unternehmen der Region Pirkanmaa (Tampere und Umgebung) durchgeführt. In dieser Befragung stellte sich heraus, dass auch in traditionell deutschfreundlichen Branchen wie Maschinenbau und Forstindustrie Englisch eine immer stärkere Rolle spielt. Darüber hinaus ergab sich, dass die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache umso mehr steigen, je weniger sprachkompetente Mitarbeiter dort beschäftigt sind. Tendenziell werden deshalb vermehrt Aufgaben an unternehmensfremde Sprachdienste abgegeben, was die Probleme allerdings nur verlagert und nicht löst. In diesem Zusammenhang sehen Minkkinen und Reuter u. a. einen erhöhten Bedarf an berufsnahem Kommunikationstraining, für dessen Gelingen die Zusammenarbeit mit Unternehmen Voraussetzung ist.

¹ Einen Überblick über Bedarfsanalysen für den berufssprachlichen Bereich allgemein gibt Huhta (2010: 36ff).

Sprachenübergreifende Untersuchungen kamen in den letzten Jahren in Finnland zu entsprechenden Resultaten. Englisch dominiert zwar zunehmend bei Kompetenz, Verwendung und Bedarf. Die anderen Sprachen Schwedisch, Deutsch und Russisch bleiben jedoch weiterhin wichtig, obwohl sich hier Kompetenz und Bedarf tendenziell immer weniger decken (vgl. Huhta 1999; Sajavaara 2000; Airola 2004).

Der Sprachbedarf wird darüber hinaus auch von der Wirtschaft und Politik formuliert: Nach der neuesten Untersuchung des Hauptverbands der finnischen Wirtschaft Elinkeinoelämän keskusliitto EK ist der Sprachbedarf in der finnischen Industrie wie folgt: Die finnischen klein- und mittelgroßen sowie die Großunternehmen benötigen hauptsächlich Mitarbeiter mit Englisch (ca. 95 %), Schwedisch (ca. 45 %) sowie Russisch und Deutsch. Andere Sprachen wie Französisch, Chinesisch, Spanisch und Italienisch werden von weniger als 10 % nachgefragt (EK 2010: 5). Die eindeutige Botschaft ist jedoch, dass Englisch alleine für das Berufsleben nicht ausreicht². Und die EU beklagt mit Bezug auf eine europaweite Untersuchung bei klein- und mittelgroßen Unternehmen, dass wegen fehlenden Sprach- und Kulturkenntnissen Geschäfte nicht realisiert werden können (CILT 2007).

2. Ziel, Methode und Durchführung der Bedarfsanalyse

Welchen Bedarf hat die Wirtschaft, und konkreter formuliert, welchen Sprachbedarf haben die Absolventen der Wirtschaftsuniversität Turku in ihren beruflichen Tätigkeiten? Anhand dieser Ausgangsfrage soll überprüft werden, inwieweit das Curriculum und die Sprachkurse wirklich bedarfsorientiert sind. Damit soll herausgefunden werden, inwieweit die Lernziele und -inhalte adäquat sind und wo es Veränderungsbedarf gibt, womit die Untersuchung einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung des Sprachunterrichts leistet.

Die Befragung mit vorwiegend geschlossenen Fragen war in Finnisch und umfasste 40 Fragen zu den Bereichen: Hintergrundinformation zu Person und Berufsfeld, Sprachlernbiografie, Selbstevaluation der Sprachenkompe-

² Überschrift der Pressemitteilung von Elinkeinoelämän keskusliitto: „Englanti ei yksin riitä työelämässä - Kielikoulutukseen tarvitaan remontti“ [Englisch allein genügt nicht im Berufsleben - Der Sprachunterricht muss erneuert werden] (http://www.ek.fi/www/fi/index.php?we_objectID=11555;02.06.2010)

tenz, Sprachbedarf am Arbeitsplatz, Sprachennutzung am Arbeitsplatz, Bedarfsorientierung der Turkuer Sprachkurse sowie weiterer Sprachlernbedarf. Die Fragen wurden mit Rückgriff auf vergleichbare Studien (siehe oben sowie Karjalainen & Lehtonen 2005) jedoch mit Fokus auf eine detailliertere Beschreibung von Sprachverwendungssituationen im Beruf (abgeleitet von den Deskriptoren im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Referenzrahmen / Europarat 2001) sowie in Arbeitsplatz Europa / DIHK 2003) entwickelt.

Die Befragung wurde nach mehreren Testläufen im Herbst 2007 mit einer Online-Befragung (System Webropol) durchgeführt. Das Projekt wurde von der finnischen Stiftung für die Förderung der Wirtschaftsausbildung Liikesivistysrahasto, gefördert.

Zielgruppe der Untersuchung sind Absolventen der Wirtschaftsuniversität Turku, die in den Jahren 1997-2006 ihr Studium abgeschlossen haben. Angeschrieben wurden 882 Absolventen (entspricht 40% aller Absolventen); die E-Mail-Anschriften wurden von SEFE, dem Berufsverband der finnischen Ökonomen, zur Verfügung gestellt. Die Rücklaufquote lag mit 444 Respondenten bei 53,6 %, was auf eine hohe Loyalität zur eigenen Hochschule hinweist.

3. Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zum Deutschbedarf präsentiert³. Die meisten der 444 Respondenten sind weiblich und im Alter zwischen 27-39 Jahren. Die häufigsten Hauptfächer sind Rechnungswesen, Marketing und International Business. Die meisten arbeiten als angestellte Experten im mittleren Management oder als Sachbearbeiter; in der Privatwirtschaft; zumeist in Großunternehmen und überwiegend in Finnland.

Die offizielle Unternehmenssprache ist bei knapp der Hälfte der Respondenten Finnisch, bei einem Drittel sind es zwei Sprachen, dabei am häufigsten Finnisch und Englisch, seltener Finnisch und Schwedisch. Bei einem Viertel ist *eine* andere Sprache, zumeist Englisch, die offizielle Unternehmenssprache.

³ Die gesamten Ergebnisse, auch für die anderen Sprachen, enthält der Abschlussbericht (Ruska-Becker & Schlabach in Vorbereitung).

Für die Interpretation der Angaben zur Sprachverwendung (siehe unten) ist die Kenntnis der jeweiligen **Sprachenkompetenz** Voraussetzung. Mit Hilfe einer vereinfachten Globalskala mit den sechs Niveaustufen A1-C2 (Referenzrahmen 2001: 35) geben die Respondenten eine Selbstevaluation ihrer Sprachkompetenz:

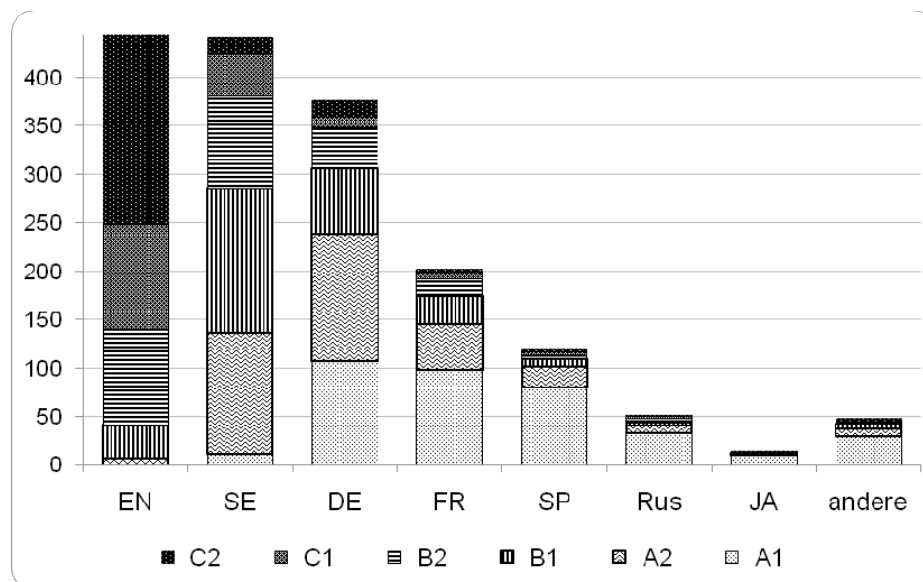


SCHAUBILD 1: Selbstevaluation Sprachkompetenz, n: 444

Alle geben an, Englisch zu können. Fast alle, 90 %, können es auf den Niveaus B2-C2. Schwedisch, die zweite Landessprache, können auch annähernd alle. Jedoch ist hier die Kompetenz niedriger und die Verteilung heterogener. Die meisten beherrschen Schwedisch auf A2-B1, ca. ein Drittel auf dem höheren Niveau B2-C2. Über 80 % geben an, Deutsch zu können, allerdings mehrheitlich auf den Niveaustufen A1-A2; nur ein Fünftel kann Deutsch auf den höheren Niveaus B2-C2. Die Kompetenz bei den Sprachen Französisch, Spanisch, Russisch, Japanisch ist quantitativ und qualitativ geringer. Andere Sprachen, die jedoch an der Wirtschaftsuniversität Turku nicht angeboten werden, sind Italienisch, Estnisch, Chinesisch und Portugiesisch. Die rein quantitative Analyse dieser Angaben ergibt, dass praktisch alle Respondenten Kompetenzen in vier und mehr sowie dass 58 % in fünf und mehr Sprachen angeben.

Die Frage nach der **Bedeutung von Sprachen am Arbeitsplatz** (erfasst mit einer vierstufigen Skala von sehr wichtig bis unwichtig) ergab zunächst keine überraschenden Angaben. Englisch dominiert und ist für so gut wie alle Respondenten wichtig; sehr wichtig ist es für gut 70 %. Nach Schwedisch folgt Deutsch an dritter Stelle, wobei für etwa die Hälfte Deutsch mehr oder weniger wichtig ist und nur für 13 % wichtig bzw. sehr wichtig. Bedeutend ist die Relevanz von Russisch, das für 40 % mehr oder weniger wichtig ist.

Die Frage nach der **wirklichen Sprachverwendung** konkretisiert die allgemeinen Angaben weiter. Um hier zu verlässlichen Daten zu kommen, wurden für die Analyse zunächst die Respondenten nach dem Grad der Sprachkompetenz gefiltert. Denn es ist davon auszugehen, dass eine gewisse Kompetenz Voraussetzung für ihre Verwendung ist. Berücksichtigt werden somit im Folgenden diejenigen, die für die jeweiligen Sprachen eine funktionale Sprachkompetenz auf Niveau B2 und höher angeben. Für Englisch sind das 400 von 444 Respondenten, für Schwedisch 151 und für Deutsch 70. Auf Basis dieser Filterung sind nun die folgenden Angaben zur Verwendung zu betrachten.

Bei der Frage nach der Frequenz der Sprachverwendung (vierstufige Skala mit täglich, wöchentlich, mehrmals pro Monat, mehrmals pro Jahr) dominiert Englisch: Praktisch alle verwenden Englisch, etwa 60 % täglich. Schwedisch ist bei den kompetenten Sprachnutzern ähnlich stark, jedoch mit niedrigerer Frequenz. Etwa zwei Drittel verwenden mehrmals pro Jahr Deutsch, nur ein Drittel allerdings mehrfach pro Monat. Bei der sehr kleinen Gruppe der Russischsprachigen mit B2 und höher ist der Anteil der Russischverwendung höher. Interessant ist auch der Aspekt, dass 38 % der Respondenten angeben, zwei oder mehr Sprachen gleichzeitig zu verwenden.

Im Mittelpunkt der Befragung steht eine noch **differenziertere Erfassung der Sprachverwendung im Berufsleben**. Die Respondenten geben zu den fünf Sprachaktivitäten Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen und Interaktion an, was sie in den jeweiligen Sprachen tun. Vorgegeben sind exemplarische Situationen auf den Sprachniveaustufen A2-C2, die von den Kannbeschreibungen bzw. Deskriptoren abgeleitet wurden (vgl. Skalen im Referenzrahmen 2001) sowie Arbeitsplatz Europa / DIHK 2003).

In Tabelle 1 sind die Situationen für die Sprachaktivität Sprechen aufgeführt:

TABELLE 1: Beispiele für die Sprachaktivität Sprechen (deutsche Übersetzung der Situationsbeschreibungen)

C2	In Besprechungen und Verhandlungen Zurechtkommen, auch unerwartete Situationen bewältigen
C1	Spontane Reaktion bei mündlichen Präsentationen, klares und überzeugendes Argumentieren in Arbeitssituationen
B2	Mündliche Präsentationen halten, Erklären, Begründen, Klären von Arbeitsabläufen; Vorschläge machen
B1	Standardtelefongespräche, Bewältigen von typischen Situationen auf Geschäftsreisen
A2	Kurze und einfache Telefongespräche

In Tabelle 2 sind die Situationen für die Sprachaktivität Interaktion aufgeführt:

TABELLE 2: Beispiele für die Sprachaktivität Interaktion (deutsche Übersetzung der Situationsbeschreibungen)

C2	Gespräche mit muttersprachlichen Gesprächspartnern über anspruchsvolle und abstrakte Themen
C1	Diskussionen in Konferenzen und Arbeitsbesprechungen und spontanes Reagieren etc.
	Teilnahme an Telefonkonferenzen
B2	Gespräche mit Kunden und Geschäftspartnern
	Produktpräsentationen beispielsweise auf einer Messe
B1	Gespräche am Arbeitsplatz über Arbeitsroutinen, typische Situationen z. B. auf Geschäftsreisen
A2	Begrüßen, Wegbeschreibung, Terminvereinbarung, kurze Standardtelefongespräche

In Schaubild 2 sind für Deutsch die Werte für alle fünf Sprachaktivitäten verzeichnet.⁴ Es fällt auf, dass die einfacheren Situationen durchweg frequenter sind als die schwierigeren, dass aber in den mündlichen Bereichen wie Sprechen und Interaktion die anspruchsvolleren Sprachaktivitäten häufiger angegeben werden als bei Lesen und Schreiben.

⁴ Die Basiswerte beziehen sich ausschließlich auf Respondenten mit der Sprachkompetenz B2-C2.

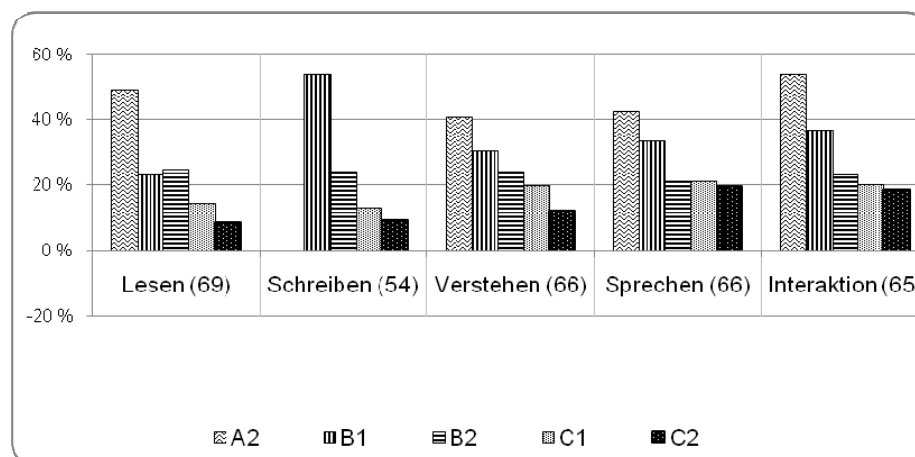


SCHAUBILD 2: Sprachverwendung Deutsch nach Sprachaktivitäten: Lesen, Schreiben, Verstehen, Sprechen, Interaktion; n: 54-69

Es muss hier offen bleiben, warum die Situationen auf den schwierigeren Niveaus seltener angegeben wurden. Fühlen sich die Respondenten möglicherweise nicht sicher genug, um diese Situationen etwa auf Deutsch zu meistern? Oder spielen andere Gründe eine Rolle, vielleicht dass alle Beteiligten in schwereren Situationen bevorzugt in einer anderen Fremdsprache (sprich Englisch) sprechen wollen, oder dass vielleicht in einfacheren Situationen keine Gelegenheit ist, die Sprachenwahl zu verhandeln?

Im Hinblick auf die Verwendung und den Bedarf ist die Frage nach **potentiell verwendeten Sprachen** relevant. Hier geben 40 % der Respondenten an, dass sie eine oder mehrere Sprachen dann verwenden würden, wenn sie diese (besser) könnten. Der größte Bedarf lässt sich für Russisch, dann für Deutsch (ferner: Schwedisch und Französisch) ableiten. Der Bedarf für Russisch ist am Steigen, da die Wirtschaftsbeziehungen zwischen Finnland und Russland in letzter Zeit intensiver geworden sind und sich ein Einstellungswandel gegenüber dieser Sprache abzeichnet. Der Bedarf für Deutsch könnte damit zusammenhängen, dass die erworbenen Deutschkenntnisse nur teilweise dem Bedarf entsprechen. Ob das an der Sprachkurswahl der Respondenten liegt oder ob die gewählten Deutschkurse nicht ausreichend bedarfsorientiert waren, kann hieraus nicht abgeleitet werden.

Aus der Perspektive des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts wurden verschiedene Sprachkompetenzbereiche wie Lesen und Sprechen aber

auch Artikulation, Landeskunde, Konversation und Fachsprache untersucht. Bei der Frage nach **Stärken und Schwächen** (vierstufige Skala von ausgezeichnet bis schlecht) geben die Respondenten mit Deutschkompetenz ab B2 an, dass sie Landeskunde, Lesen, Verstehen und Artikulation eindeutig zu ihren Stärken zählen, während Fachsprache / Terminologie, Schreiben und Präsentieren zwar auch noch überwiegend mit gut, aber seltener mit ausgezeichnet bewertet werden. Und explizit nach der Bedarfsorientierung der Sprachkurse an der Wirtschaftsuniversität Turku gefragt geben sie an, dass diese überwiegend dem Bedarf im Berufsleben entsprechen, dass hier jedoch noch Schwächen im Bereich der mündlich-dialogischen Situationen wie Small Talk und Verhandeln vorhanden sind.

In einer abschließenden Frage ging es um die **Stellung der Sprachen in der Wirtschaftsausbildung**. Für praktisch alle Respondenten sind Sprachen und Kommunikationskompetenzen ein wichtiger Teil des Wirtschaftsstudiums, für zwei Drittel sogar äußerst wichtig.

4. Zusammenfassung, Umsetzung und Ausblick

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Sprachkurse generell und auch die Deutschkurse an der Wirtschaftsuniversität Turku in weiten Teilen dem Bedarf entsprechen. Es gibt jedoch Verschiebungen und Entwicklungen, die das Sprachcurriculum allgemein bzw. einzelne Sprachen betreffen. Es lässt sich erneut feststellen, dass die Englischkompetenz mehr und mehr den Charakter einer allgemeinen Kommunikationskompetenz annimmt.

Für die Sprache Deutsch besteht nach wie vor der Bedarf an Wirtschaftlern, die diese Sprache im Beruf schriftlich und mündlich kompetent verwenden können.

Entwicklungsbereiche für Deutsch sind am ehesten die mündliche Kommunikation und hier vor allem Verhandeln. Um den fachsprachlich-terminologischen Bereich zu stärken, sollten neue Kursformen in enger Kooperation mit den Fachwissenschaften wie etwa in die Fächer integrierte Sprachkurse entwickelt werden.

In weiteren Untersuchungen zum Bereich des berufsorientierten Deutschunterrichts sollten die Schwierigkeiten, auf die finnische Wirtschaftler in münd-

lichen Kommunikationssituationen im Beruf treffen, konkret erfasst und analysiert werden, um darauf aufbauend adäquate Lern- und Übungsmaterialien zu entwickeln.

Literatur

- Airola, Anneli 2004: *Yritysten kielitaitotarpeet Pohjois-Karjalassa* [Sprachbedarf von Unternehmen in Nord-Karelien]. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja.
- CILT the National Centre for Languages 2007: *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. http://www.cilt.org.uk/research/projects/employment/elan_executivesummary.pdf (28.10.2008).
- Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar 2003*. DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag in Zusammenarbeit mit Henkel KGaA, VDP und WBT (Hg.) Berlin, 2. Auflage.
- EK / Elinkeinoelämän keskusliitto 2010: *Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009*. [Im Berufsleben benötigt man zunehmend mehr Sprachen – EK Personal- und Ausbildungsbefragung 2009] http://www.ek.fi/www/fi/tutkimukset_julkaisut/2010/6_kesa/Tyoelamassa_tarvitaan_yha_useampia_kielia.pdf (01.06.2010)
- Huhta, Marjatta 1999: *Language/communication skills in industry and business. Report for Prolang*. Helsinki: National Board of Education.
- Huhta, Marjatta 2010: *Languages and Communication for Professional Purposes. Needs Analysis Methods in Industry and Business and their Yields to Stakeholders*. Helsinki: Helsinki University of Technology.
- Karjalainen, Sinikka & Lehtonen, Tuula (toim.) 2005: *Että osaa ja uskaltaa kommunikoida. Akateemisissa ammateissa tarvittava kielitaito työntekijöiden ja työnantajien kuovaamana* [Dass man zu sprechen und kommunizieren wagt. Der Sprachbedarf in akademischen Berufen aus Sicht der Arbeitnehmer und Arbeitgeber]. Helsinki: Helsingin yliopisto, kielikeskus.
- Minkkinen, Eila & Reuter, Ewald 2001: *Suomalais-saksalainen yritysviestintä Pirkanmaalla. Väli raportti – Finnisch-deutsche Unternehmenskommunikation in der Region Pirkanmaa*. Tampere: Germanistisches Institut der Universität Tampere.
- Müntzel, Uta & Tiittula, Liisa 1995: *Deutsch im finnisch-deutschen Handel. Eine Bedarfsanalyse*. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-215.
- Referenzrahmen 2001 / Europarat 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Straßburg: Europarat, Berlin: Langenscheidt.

- Ruska-Becker, Hanna & Schlabach, Joachim (in Vorbereitung): *Kauppatieteiden maisterien työelämän kielitaitotarpeet – Kohtaavatko koulutus ja käytäntö?* [Sprachbedarf von Wirtschaftlern im Beruf – Sind die Sprachkurse bedarfsorientiert?]. Turku: Turun kauppakorkeakoulu julkaisuja.
- Sajavaara, Anu 2000: *Virkamies ja vieraat kielet. Virkamiesten kielikoulutuksen arviointihankeen loppuraportti* [Beamte und Fremdsprachen. Schlussbericht des Evaluationsprojekts Sprachausbildung]. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Solki [Institut für angewandte Sprachforschung].
- Tiitula, Liisa 1993: *Kulttuurit kohtaavat. Suomalais-saksalaiset kulttuurierot talouselämän näkökulmasta* [Kulturkontakte. Deutsch-finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation]. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-190.
- Zwischenbericht 1989: *Deutsch-finnische Kulturunterschiede in der Wirtschaftskommunikation*. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja D-120.

Das Projekt QualiDaF: Lernziele und Beurteilungskriterien für die mündliche Kommunikation im fachbezogenen Unterricht Deutsch als Fremdsprache

JOACHIM SCHLABACH, SABINE GRASZ, EDELTRAUD SORMUNEN

QualiDaF war ein hochschulübergreifendes Projekt an den finnischen Universitätssprachenzentren, bei dem konkrete Lernziele und Beurteilungskriterien entwickelt wurden. Die Ergebnisse des Projektes werden hier vorgestellt und erläutert. Zur Einordnung in den Gesamtkontext werden zunächst der Projektansatz und die Durchführung dargestellt.

1. Ansatz und Konzept

Der Ansatz von QualiDaF lässt sich aus drei Richtungen beschreiben: Zunächst zielt und bezieht sich QualiDaF als ein Teilprojekt des LAAKEA-Projektes¹ auf Qualitätssicherung von Sprachunterricht an finnischen Universitätssprachenzentren. QualiDaF geht hier jedoch weiter und nutzt, wie von Bärenfänger (2007, 2010) beschrieben, den *Gemeinsamen europäischen Referenz-*

¹ LAAKEA war ein dreijähriges Koordinationsprojekt zu Qualität, Entwicklung und Bewertung im Sprach-, Kultur- und Kommunikationsunterricht an Sprachenzentren 2007-2009.

rahmen als Instrument zur Schaffung von Qualität. Der *Referenzrahmen* bildet die Basis für die Curriculumarbeit und liefert Beschreibungen für Lernziele.

QualiDaF ist auch ein Entwicklungsprojekt: Die im *Referenzrahmen* recht allgemein formulierten Deskriptoren bzw. Kannbeschreibungen für die mündliche Kommunikation werden mit Fokus auf den fachbezogenen Deutschunterricht (hier eingegrenzt auf die Fachbereiche Wirtschaft und Technik) konkretisiert. Damit wird eine Transparenz angestrebt, mit der Lernziele und Inhalte der Kurse einheitlicher beschrieben werden können und mit der eine bessere Vergleichbarkeit von an anderen Hochschulen erworbenen Sprachkompetenzen erreicht werden kann.

Und schließlich ist QualiDaF auch ein Fortbildungsprojekt, allerdings nicht im Sinne einer traditionellen top-down-Fortbildung mit Expertenvortrag, Diskussion und dann eventuell erfolgreicher Umsetzung, denn dieses Modell impliziert ein Defizit bei den Fortzubildenden. QualiDaF folgt mit Bezug auf Reuter (1997: 43f) dem bottom-up-Modell, wobei die Fortbildung nicht rezeptiv sondern reflexiv und mit gleichberechtigten Mitgliedern angelegt ist. Die Projekt-Mitglieder sind Subjekt und Objekt der Fortbildung, ihre Unterrichtstätigkeit steht in ständigem Wechselspiel mit der Reflexion darüber. QualiDaF stellt die Plattform für die Reflexion und ist Ansporn dafür. Die eigentliche Fortbildung geschieht im Selbst-Tun, bei der eigenen Curriculum- und Unterrichtsplanung und beim Unterrichten und seiner Evaluation.

Das Projekt wurde unter verschiedenen Aspekten bereits an anderen Stellen dargestellt: Fortbildung stand im Mittelpunkt eines Beitrags auf der Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache 2008 in Düsseldorf (Schlabach, Sormunen & Grasz im Druck), forschungsrelevante Fragen präsentierte der Beitrag auf der finnischen Germanistentagung 2009 in Tampere (Grasz & Schlabach 2010a) und die Ergebnisse der Ist-Zustandsanalyse sind im vorliegenden Band dargestellt (Grasz & Schlabach 2010b).

Die Adaption des *Referenzrahmens* auf konkrete Praxisfelder ist im *Referenzrahmen* und im *Handbuch zum Referenzrahmen* (Manual 2003/2009) bereits vorgesehen. Ähnliche Projekte mit einer breiteren Reichweite sind die transnationalen von der Europäischen Kommission unterstützten Projekte CEF Professional, CEFTrain und WebCEF. QualiDaF sieht sich hier als Ergänzung, die sich konkret auf den Bereich fachbezogener Deutschunterricht an finnischen Universitäten bezieht.

2. Durchführung

QualiDaF lief über zwei Jahre von Januar 2008 bis Dezember 2009, daran beteiligt waren 20 Deutschlehrende aller finnischen Universitätssprachenzentren und vergleichbarer Institutionen. Die Projektarbeit wurde über die Unterrichtsplattform Moodle organisiert, zentral waren fünf Plenumstreffen, zahlreiche kleinere Treffen und Skype-Konferenzen.

QualiDaF wurde von Anfang an durch die externen Experten Ari Huhta (Zentrum für angewandte Sprachforschung SOLKI an der Universität Jyväskylä; Qualitätssicherung von Sprachprüfungen) und Prof. Ewald Reuter (Deutsche Sprache und Kultur an der Universität Tampere; Qualitätssicherung im Unterricht mündliche Kommunikation) begleitet. Sie wirkten als Ratgeber, Referenten und Leiter von Workshops und gaben konstruktives Feedback zu den QualiDaF-Zwischenergebnissen und vor allem auch wichtige Hinweise zu deren Kalibrierung.

2.1 Organisation der inhaltlichen Arbeit

Das Hauptziel des Projektes, die Entwicklung und Formulierung von konkretisierten Lernzielen und Beurteilungskriterien für die mündliche Kommunikation im fachbezogenen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, ist inhaltlich auf drei Situationen und Niveaustufen ausgerichtet: Die Konkretisierungen beziehen sich auf die Bereiche *Vortrag / Präsentation* als monologische Textsorte, auf *Bewerbungsgespräch* als dialogische Textsorte sowie auf *Verbalisieren von Zahlen und Daten* als Spezialform von explizit fachbezogenen Präsentationen. Betrachtet werden die Niveaustufen A2 (obere Stufe der elementaren Sprachverwendung), B1 und B2 (selbstständige Sprachverwendung). Diese Fokussierung auf ausgewählte Textsorten und Niveaustufen sowie die Eingrenzung auf die Fachbereiche Wirtschaft und Technik ist pragmatisch begründet. Denn damit werden die zentralen und am häufigsten auftretenden Bereiche mündlicher Kommunikation im Rahmen des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts an den finnischen Universitätssprachenzentren exemplarisch abgedeckt.

Der eigentliche Arbeitsprozess umfasste mehrere Phasen. Ziel der ersten Arbeitsphase war die Erfassung der aktuellen Praxis des Unterrichts und der Beurteilung von mündlicher Kommunikation. Zu diesem Zweck wurden von den Projektmitgliedern insgesamt 84 Deutschkurse zur mündlichen Kommu-

nikation beschrieben. Diese Erfassung lieferte zum ersten Mal einen umfassenden Überblick über die Unterrichtspraxis in mündlicher Kommunikation an allen finnischen Universitätssprachenzentren von der Planung bis zur Evaluation (siehe *QualiDaF-Befragung Ist-Zustand* in diesem Band).

Im Zentrum der zweiten Arbeitsphase stand die Bestimmung von Lernzielen. Aufgeteilt in drei Arbeitsgruppen wurden dazu die recht allgemeinen Deskriptoren bzw. Kannbeschreibungen zu mündlicher Produktion und Interaktion des *Referenzrahmens* fach- und kontextspezifisch auf die jeweiligen Situationen bezogen und konkretisiert.

Darauf aufbauend wurden in der dritten Projekt-Phase Beurteilungskriterien formuliert, zunächst recht ausführlich, später jedoch gekürzt auf die wichtigsten Kategorien und Kriterien. Noch innerhalb des Projektes wurden die Lernzielbeschreibungen und die Beurteilungskriterien in der vierten Phase auf ihre Praxistauglichkeit getestet. In so genannten Benchmarksitzungen wurden Beispiele für mündliche Kommunikation gemeinsam beurteilt und diese Beurteilungen diskutiert. Auf der Tagung *Kielikeskuspäivöt* 2009 in Turku wurden die Ergebnisse zum ersten Mal öffentlich präsentiert und in einem Workshop durch gemeinsame Beurteilung mündlicher Produktion getestet.

Während des Projektes gab es fünf Plenumstreffen, wobei zwei in enger Kooperation mit der jährlichen Fortbildung DaF-Tag veranstaltet wurden. Mit den Plenumstreffen wurden die einzelnen Arbeitsphasen jeweils eingeleitet bzw. abgeschlossen. Sie boten einerseits Raum für eine theoretische Auseinandersetzung mit der jeweils aktuellen Thematik durch die Plenarvortragenden und andererseits die wertvolle Möglichkeit sich zwischen den Arbeitsgruppen auszutauschen und die konkrete Arbeit zu organisieren.

Die Themen der Plenumstreffen und der Plenarvorträge waren eng auf den Arbeitsfortschritt in den jeweiligen Projektphasen bezogen: Auf dem ersten Plenumstreffen präsentierte Olaf Bärenfänger die Möglichkeiten, die der Referenzrahmen als Instrument der Qualitätssicherung bietet (siehe sein Beitrag in diesem Band). Auf dem zweiten Treffen erläuterte Ari Huhta die Bezüge und Auswirkungen des Referenzrahmens und wie mündliche Kompetenz bewertet werden kann (siehe sein Beitrag in diesem Band). Beim gleichen Treffen diskutierte Johann Fischer die Ansätze zur Aufgabenorientierung im universitären Fremdsprachenunterricht und präsentierte die neuesten Ent-

wicklungen zur umfassenden Bewertung durch aufgabenorientierte Prüfungen (siehe Kapitel 2.2).

Zum dritten Plenumstreffen lagen die Rohfassungen der Lernzielbeschreibungen und Beurteilungskriterien vor, und Thomas Studer erläuterte verschiedene Typen von Sprachtests und Merkmale guter Beurteilungskriterien mündlicher Produktion (siehe Kapitel 2.3). Beim gleichen Treffen zog Ewald Reuter eine Zwischenbilanz des Projektes, wies auf Lücken und Probleme hin, benannte aber auch die Bereiche, die bereits gelungen waren. Beim vierten und fünften Treffen wurden in Benchmarksitzungen die praktische Anwendung der Beurteilungskriterien getestet und die Formulierungen der Lernziele und Beurteilungskriterien vereinheitlicht.

2.2 Handlungsorientierte Sprachprüfungen (Fischer)

Johann Fischer ordnete in seinem Vortrag und Workshop² (Fischer 2008) zum Bewerten der mündlichen Leistung bei der Arbeit mit Fallstudien zunächst QualiDaF in den Kontext des handlungsorientierten Sprachunterrichts ein. Die gewählten Teilbereiche, hier vor allem *Vortrag / Präsentation* und *Verbalisieren von Zahlen und Daten* sind relevante Situationen, bei denen die Bedürfnisse der Studierenden sowohl bezüglich der studienbezogenen Fertigkeiten (Referat, mündliche Interaktion in hochschulbezogenen Situationen im (In- und) Ausland) als auch der berufsbezogenen Fertigkeiten (Projektarbeit, Präsentationen) berücksichtigt werden.

Der handlungsorientierte Sprachunterricht und hier vor allem die Fallstudienarbeit sind nach Fischer geeignete Ansätze für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Wichtige Kennzeichen geeigneter Fallstudien sind konkrete Situationen beispielsweise aus der betrieblichen Praxis, bei der durch Analyse ein Problem oder Dilemma kommunikativ bearbeitet werden muss.

Es wäre jedoch verfehlt, nur den Unterricht handlungsorientiert auszurichten und danach mithilfe traditionell ausgerichteter Prüfungen die Sprachkompetenz zu beurteilen. Eine Fallstudienarbeit kann auch als Kursabschlusstest zur Überprüfung der mündlichen Kompetenz angewandt werden, und darüber hinaus auch als Grundlage für eine integrative Sprachstandsprüfung zur Be-

² Die Bewertung der mündlichen Leistung bei der Arbeit mit Fallstudien. Referat auf dem 2. QualiDaF-Plenumstreffen 03.-04.10.2008 in Jyväskylä.

wertung aller vier Fertigkeiten genutzt werden (wie beispielsweise im GULT-Projekt: Guidelines for university language testing, gult.ecml.at). Bei der Bewertung innerhalb handlungsorientierter Prüfungen sind inhaltlich orientierte Kriterien wie Aufgabenbewältigung, Korrektheit der Inhalte sowie Logik und Kohärenz der Präsentation genauso einzubeziehen wie sprachliche Aspekte (Grammatik, Wortschatz, Phonetik) und metasprachliche Aspekte (Gestik / Mimik oder Körperhaltung). Die Herausforderung liegt dabei darin, problembasierte Aufgaben zu finden, die authentisch sind, einen passenden Grad an Komplexität aufweisen und hochschul- bzw. berufsspezifisch sind. Die Studierenden empfinden bei dieser Form sowohl bei der Vorbereitung als auch im Prüfungsgespräch weniger Stress und sie erleben die Prüfung als eine überraschend interessante Diskussion. Auch die Lehrenden schätzen die lockere Atmosphäre, bei der man sieht, wie gut die Studierenden tatsächlich in der Lage sind, eine Situation sprachlich zu meistern.

2.4 Prüfen und Testen (Studer)

Im Mittelpunkt des Vortrages von Thomas Studer³ (Studer 2009) standen neben einem Überblick über Modelle des Sprechens, die Charakteristika fremdsprachlichen Sprechens, die Fragen wie Sprechen überprüft wird und wie mündliche Leistungen und mündliche Prüfungen den Niveaus des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* zugeordnet werden können. Charakteristika des Sprechverhaltens in der Fremdsprache sind längere und häufigere Pausen, geringere Artikulationsgeschwindigkeit, negative Transfers (da zum Beispiel Planungsprozesse nicht in der Fremdsprache, sondern in einer stärkeren Sprache durchgeführt werden), Einsatz verschiedener Strategien, um Zeit zu gewinnen, Reduktionsstrategien (z. B. funktionale, wie Themenvermeidung oder formale, wie Vereinfachung) und Achievement-Strategien (z. B. Kompensation, wie Paraphrasierung von Wörtern oder Retrieval-Strategien, wie Erfragen von Wörtern).

Geht es nun um die Überprüfung fremdsprachlichen Sprechens müssen folgende Fragen berücksichtigt werden: In welchem Verhältnis steht die Sprechfähigkeit zur Aufgabe, und wie genau und zuverlässig sind Schlüsse aus der beobachteten Performanz auf die vermutete Sprechkompetenz? Verschiedene

³ Neuere Entwicklungen und Tendenzen bei der Beurteilung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit. Referat auf dem 3. QualiDaF-Plenumstreifen 20.-21.03.2009 / DaF-Tag 2009 in Helsinki.

Forschungen haben gezeigt, dass Aufgabenmerkmale einen Einfluss auf die Flüssigkeit, Korrektheit und Komplexität der Lernerproduktionen haben. So führt Strukturiertheit der Aufgabe zu mehr Flüssigkeit mit Tendenz zu mehr Korrektheit. Vertrautheit mit der Aufgabe führt zu mehr Flüssigkeit und mehr Korrektheit. Wird in der Aufgabe eine Begründung verlangt, führt das wiederum zu deutlich höherer sprachlicher Komplexität. Interaktive Aufgaben führen zu deutlich mehr Korrektheit und Komplexität, während monologische Aufgaben eher auf die Flüssigkeit wirken. Auch die kognitive Komplexität der Aufgabe kann die Lernerproduktion beeinflussen: So ist bei kognitiv einfachen, monologischen Aufgaben mehr Flüssigkeit, aber geringere Komplexität und Korrektheit zu erwarten. Bei kognitiv komplexen, monologischen Aufgaben ist die umgekehrte Tendenz zu beobachten: Die Lernerproduktion ist weniger flüssig, dafür aber komplexer und korrekter.

Neben der Aufgabenstellung hat, so zeigen verschiedene empirische Studien, der Prüfende einen starken Einfluss auf die Leistung der Geprüften. So konnten nach Studer große Unterschiede zwischen den Prüfenden bei der Gesprächsführung (z. B. bei Art und Umfang von Hilfen) und bei der Beurteilung, aber auch bei der Leistung der Geprüften abhängig vom Prüfenden beobachtet werden. Deshalb wird bei standardisierten Tests, wie z. B. TestDaF die Beurteilungsstrenge der Prüfer laufend kontrolliert, um damit eine faire Beurteilung zu gewährleisten.

Im dritten Teil seines Vortrages stellte Studer vor, wie mit Hilfe des *Manuals* Leistungen und Prüfungen dem *Referenzrahmen* zugeordnet werden können. Die Schritte bei der Zuordnung sind Familiarisierung (mit dem *Referenzrahmen* und den Kompetenzbeschreibungen), Spezifizierung (detaillierte Beschreibung der Prüfungsteile und Aufgaben), Standardisierung (gemeinsames Verständnis für die Referenzniveaus aufbauen) und empirische Validierung.

Ein Beispiel für Standardisierung ist *mündlich* (Bolton et al. 2008), auf das auch QualiDaF engen Bezug nimmt, und das Möglichkeiten des Benchmarking bietet. Im anschließenden Workshop wurden Beispiele für mündliche Produktion zunächst anhand von Aufnahmen aus *mündlich*, dann anhand eigener Aufnahmen gemeinsam beurteilt und die Beurteilungen diskutiert.

3. Ergebnisse

Die zentralen Ergebnisdokumente von QualiDaF sind Lernzielbeschreibungen und Beurteilungskriterien für die drei Bereiche *Vortrag / Präsentation*, *Bewerbungsgespräch* und *Verbalisieren von Zahlen und Daten* für die Niveaustufen A2, B1 und B2. Ergänzende Dokumente sind zugehörige Textmuster und Redemittellisten. Alle Dokumente finden sich im Anhang; eine finnische Übersetzung der Lernziele und der Beurteilungskriterien gibt es auf der QualiDaF-Webseite. Im Folgenden werden zunächst allgemein die Bezüge, Ziele und Verwendungsmöglichkeiten vorgestellt und anschließend die Charakteristika der Dokumente der drei Themenbereiche kurz beschrieben.⁴

3.1 Bezüge und Ziele

QualiDaF folgt dem *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* und sieht Sprache handlungsorientiert als im Wesentlichen ziel- und zweckorientierte und weniger ästhetisch ausgerichtete Sprachaktivität (Referenzrahmen 2001: 21ff; vgl. Krumm 2008: 27). Dieser Zugang eignet sich besonders für die Didaktik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts. Wichtige Bezugspunkte im *Referenzrahmen* sind die Deskriptoren bzw. Kannbeschreibungen, dargestellt in den Kapiteln 4, 5 und 9, mit Parametern kommunikativer Aktivitäten, die nach Niveaustufen skaliert ein übersichtliches Profil sprachlichen Lernens entwerfen können (27). Im *Referenzrahmen* sind diese Deskriptoren beispielgebend, bleiben jedoch recht allgemein.

Die Leistung von QualiDaF besteht darin, diese Deskriptoren für die mündliche Kommunikation zu Lernzielbeschreibungen zu modifizieren und zu konkretisieren. Damit lassen sich Kursinhalte in der Praxis einheitlicher beschreiben, was die Verständlichkeit von Kursbeschreibungen und die Vergleichbarkeit von Kursen verbessert.

Analog zu den Lernzielen werden konkrete Beurteilungskriterien formuliert, womit eine Standardisierung der Beurteilung angestrebt wird. Damit lassen sich beispielsweise Unterschiede und Unsicherheiten bei der Zuordnung zu den Niveaus des *Referenzrahmens* – wie etwa ‚ist dein B1 auch mein B1?‘ – re-

⁴ QualiDaF orientiert sich weitgehend an der sprachdidaktisch ausgerichteten Begrifflichkeit im *Referenzrahmen* bzw. zugehörigen Darstellungen wie *Profile deutsch* oder *mündlich* und strebt als ein Projekt aus der Praxis für die Praxis keine neue Terminologie an.

duzieren. Beide Anliegen sind konkrete Maßnahmen der Qualitätssicherung: Die Lernziele werden transparenter und die Beurteilungskriterien einheitlicher.

3.2 Textmuster

Für die Formulierung der Lernziele ist ein gemeinsames Verständnis der fokussierten Kommunikationsbereiche nötig. QualiDaF nutzt dafür so genannte Textmuster, die aus didaktischer Sicht wichtige Eigenschaften dieser Situationen und Textsorten beschreiben. QualiDaF geht dabei von den Textmustern in *Profil deutsch* aus und modifiziert und ergänzt diese auf Basis eigener Praxiserfahrungen. Für diese Textmuster lassen sich auch bei abweichenden Realisierungen ähnliche Funktionen, vergleichbare Ziele sowie inhaltliche und sprachliche Muster beschreiben (Glaboniat et al. 2005: 95). *Profil deutsch* verwendet Textmuster als übergreifenden Begriff, der mehrere, ähnlich strukturierte Textsorten umfassen kann. So kann beispielsweise *Vortrag / Präsentation* unterschiedlich realisiert werden, z. B. als Produktpräsentation, Unternehmenspräsentation oder als Seminarvortrag, die jeweils über spezifische Charakteristika verfügen.

3.3 Lernziele

Allgemein sind Lernziele das Ergebnis der didaktischen Analyse, bei der so genannte Entscheidungsfaktoren wie Lernende, Lehrende, Ausgangs- und Zielsprache, Sprachbedarf und Sprachverwendung, Medien und Methoden, Institutionen sowie Ergebnisse der Fach- und Bezugswissenschaften mit einfließen (vgl. Jank & Meyer 2003; Schmidt 1996). Die Beschreibung von Lernzielen hat verschiedene Funktionen: Zum einen bringt sie die Lehrenden dazu, Rechenschaft über die eigenen Lehrabsichten zu geben, sie bietet jedoch zum anderen auch einen roten Faden beim Lernen und Unterrichten sowie bei der Überprüfung des Lernerfolgs.

Ganz allgemein lassen sich Lernziele auf verschiedenen Ebenen und nach verschiedenen Dimensionen unterschiedlich beschreiben und einteilen (vgl. Stangl-Taller; Referenzrahmen 2001: 135ff):

- Abstraktion bzw. Reichweite von Lernzielen: z. B. Richtziele für Lehrpläne, Grobziele für Unterrichtseinheiten oder Feinziele für Unterrichtsphasen,
- Lernzielebenen: z. B. Reproduktion, Reorganisation und Transfer,

- Lernzieldimensionen (Taxonomien): kognitive, affektive oder psychomotorische Lernziele,
- Lernintentionen: pragmatische, kognitive und emotionale Lernziele, die also auf Handeln (Können), Wissen und Einstellungen ausgerichtet sind, sowie
- Grad der Operationalisierbarkeit für den Unterricht und die Prüfung, also wie konkret die Ziele im Unterricht und in Prüfungen umgesetzt werden können.

Im Fremdsprachenunterricht orientiert man sich in der Regel an dem übergeordneten pragmalinguistischen Lernziel ‚Kommunikationsfähigkeit‘, welches beispielsweise in linguistische (z. B. grammatische und lexikalische), soziolinguistische oder pragmatische Kompetenz untergliedert werden kann. Im *Referenzrahmen* werden diese Kompetenzen operationalisiert und in Form von Deskriptoren für sechs Niveaustufen angegeben (vgl. 32ff). Diese wiederum werden weiter differenziert nach den Teilfertigkeiten produktiv und rezeptiv, mündlich und schriftlich sowie Interaktion und Sprachmittlung. Doch auch hier bleiben diese Kompetenzdeskriptoren recht allgemein und abstrakt.

Für die Konkretisierung wurden im Projekt QualiDaF die Deskriptoren die Deskriptoren aus den Skalen für die mündliche Produktion (Referenzrahmen 2001: 63ff) (für die Bereiche *Vortrag / Präsentation* und *Verbalisieren von Zahlen und Daten*) und die mündliche Interaktion (78ff) (für den Bereich *Bewerbungsgespräch*) als detailliertere Kannbeschreibungen formuliert. Zusätzlich wurden Elemente aus anderen Skalen des *Referenzrahmens* und aus Adaptionen wie *Arbeitsplatz Europa* und *Hankens CEFR-Profil* gewonnen (vgl. Referenzrahmen 2001: 66; Arbeitsplatz Europa 2003; Hankens CEFR-Profil 2007). Verschiedene Teile von Sprachkompetenzbeschreibungen wurden auf Inhalte der Textmuster angewandt und vor dem Hintergrund der eigenen Praxiserfahrungen den drei Niveaustufen A2-B2 zugeordnet.

QualiDaF berücksichtigt bei der Beschreibung der Lernziele hinsichtlich des Inhalts bzw. der Aufgabenstellung folgende Kompetenzbereiche: Linguistische Kompetenzen (lexikalische, grammatische, phonologische und paralinguistische Kompetenzen), soziolinguistische Kompetenzen (Höflichkeitskonventionen) sowie pragmatische und funktionale Kompetenz (vgl. Referenzrahmen 2001: 109ff). Beim Bewerbungsgespräch als dialogischer Textsorte werden zudem Interaktionsstrategien und rezeptive Aktivitäten und Strate-

gien berücksichtigt. Beispielsweise lauten die Lernziele für die pragmatische Kompetenz auf dem Niveau B1 folgendermaßen: „Kann mitunter Gesprächsinitiative übernehmen, Fragen stellen und Fragen der Situation angemessen beantworten und bedingt auch mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen.“

Mit Blick auf die Anwendbarkeit für Lehrende und Lernende, für die Kursentwicklung und das Kursmanagement sollen die Beschreibung der Lernziele und Beurteilungskriterien kurz und aussagekräftig sein. Angestrebt wurde eine klare Struktur, bei der Lernzielbeschreibungen und Beurteilungskriterien sowohl in sich (Lernziele auf drei Niveaustufen und Lernziele für drei Themenbereiche) als auch untereinander (Lernziele und Beurteilungskriterien) kohärent sein sollen. Das bedeutet, dass in beiden dieselben Kriterien benannt werden und diese auch inhaltlich aufeinander Bezug nehmen. In der Praxis kann nicht etwas zur Beurteilung herangezogen werden, was nicht als Lernziel beschrieben ist.

3.4 Beurteilungskriterien

Die nun vorliegenden Lernzielbeschreibungen können, ganz im Sinn von Qualitätsprüfung und Qualitätslenkung (Bärenfänger 2007 sowie 2010), als Kriterien zur Überprüfung, ob diese Kompetenzen tatsächlich erreicht werden, eingesetzt werden. Die Kriterien sollen einerseits die relevanten Kompetenzbereiche umfassen, andererseits müssen sie aber in der Praxis anwendbar sein. Sie sollen beispielsweise nicht zu umfangreich und darüber hinaus für die Selbstevaluation geeignet sein (vgl. Studer 2009). QualiDaF orientierte sich auch hier am *Referenzrahmen* und übernimmt wesentliche Teile des Beurteilungsrasters zur mündlichen Kommunikation (37f) und der zugehörigen Sub-Skalen (110ff). Zudem wurden vergleichbare Kriterien und Raster von anderen Prüfungen wie *UNiCert*, *Deutsches Sprachdiplom* und *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International* einbezogen. Bei der Verständigung auf gemeinsame Beurteilungskriterien waren neben den unterschiedlichen Praxiserfahrungen der Projektbeteiligten folgende drei Punkte wichtig:

Aufgabenorientierung: Der fachbezogene Deutsch als Fremdsprache-Unterricht folgt heute zumeist handlungsorientierten Ansätzen und orientiert sich dabei an inhaltlichen Aufgabenstellungen. Anhand von kleineren Projekten oder größeren Fallstudien aus dem jeweiligen Fach oder aus dem Beruf werden Aufgaben kommunikativ bearbeitet. Die Aufgabenstellung ist dem je-

weiligen Sprachniveau angepasst. QualiDaF folgt hier den Ansätzen zu Fallstudien von Fischer (2008) sowie den Kriterienkatalogen der neuen *UNICert-Prüfung* und der *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International* und setzt ‚Umsetzung der Aufgabenstellung‘ als oberstes Beurteilungskriterium. Unter der Voraussetzung, dass die (Prüfungs-)Aufgabe niveauadäquat gestellt wird, kann die ‚Umsetzung der Aufgabenstellung‘ auch niveauabhängig beurteilt werden. Mögliche Formulierungen sind beispielweise für das Kriterium ‚Umsetzung der Aufgabenstellung‘ im Bereich *Vortrag / Präsentation*: „A2: einfache Beschreibungen, B1: Beschreiben, Erklären, Vergleichen und B2: Beschreiben, Diskutieren, Bewerten“.

Sprachmittlung: Eines der Kernanliegen des *Referenzrahmens* ist Mehrsprachigkeit und dabei ist nur folgerichtig, dass auf der Ebene der kommunikativen Sprachaktivitäten neben Rezeption, Produktion und Interaktion auch Sprachmittlung (vor allem zwischen zwei Sprachen) eine besondere Rolle spielt (vgl. 26). Es erscheint jedoch verwunderlich, dass dafür (noch) keine Kompetenzdeskriptoren entwickelt wurden und somit Sprachmittlung auch nicht als beurteilungsrelevant erscheint. Mit Blick auf die Themenbereiche und die eigenen Praxiserfahrungen⁵ spielt der Einbezug von anderen Sprachen gerade bei aufgabenorientierter Beurteilung häufig eine Rolle. Beispielsweise gehört in Bewerbungsgesprächen die Darstellung der eigenen Ausbildung zur Rolle des sich Bewerbenden; hier kann je nach Aufgabenstellung und Niveau erwartet werden, dass bei der Beschreibung des finnischen Schulsystems *lukio* idealerweise mit *gymnasialer Oberstufe* und nicht mit *Gymnasium* sprachmittelnd dargestellt wird; oder bei Verbalisierungen von Zahlen und Daten sind Schaubilder häufig in einer der Landessprachen oder auf Englisch (siehe Beispiel in Textmuster Verbalisieren von Zahlen und Daten, Anhang 3). QualiDaF ergänzt deshalb das Kriterium Sprachmittlung im Kontext von Spektrum.

Gesprochene Sprache unterscheidet sich von geschriebener Sprache. Der *Referenzrahmen* berücksichtigt dies durch Kompetenzdeskriptoren für mündliche Produktion und Interaktion sowie durch Kategorien wie Flüssigkeit, Aussprache, Intonation und paralinguistische Mittel wie Gestik und Mimik. Trotzdem bleibt das Problem, dass bisherige Modelle der Sprachbeschrei-

⁵ Zu jedem finnischen Universitätsstudium gehören mehrere Sprachen; neben den Landessprachen Finnisch und Schwedisch sind eine, in zahlreichen Wirtschaftsstudiengängen zwei Fremdsprachen obligatorisch.

bung grundsätzlich von der geschriebenen Sprache ausgehen und Phänomene der gesprochenen Sprache als Abweichung einstufen, sie implizit negativ bewerten (vgl. Fiehler 2008: 269; systematisch dargestellt in Fiehler 2010 und Duden Grammatik 2006: 1175ff). Um dieser Sonderstellung gerecht zu werden, ergänzt QualiDaF deshalb das Kriterium „Korrektheit“ durch den Zusatz „(gesprochene Sprache)“ und verweist beispielsweise auf dem Niveau B2 auf die Kompetenz, Fehler selbst zu korrigieren.

Die vorliegende Form der Beurteilungskriterien, dargestellt als Raster, ist ein Kompromiss zwischen dem Bestreben nach Genauigkeit und Eindeutigkeit einerseits und Anwendbarkeit in der Bewertungspraxis andererseits (vgl. Huhta 2010 Kap. 3.2). Ausgewählt wurden fünf Kategorien von Beurteilungskriterien, die für alle drei Niveaustufen in einem Raster übersichtlich zusammengestellt sind:

1. Umsetzung der Aufgabenstellung / Inhalt
2. Spektrum (Wortschatz, Ausdruck), Kohärenz, Sprachmittlung
3. Korrektheit (gesprochene Sprache)
4. Flüssigkeit, Aussprache, Intonation
5. Nonverbales / Interaktion

3.5 Redemittel

Für die Zusammenstellung der Redemittel wurden mit Bezug auf die Lernziele zentrale sprachliche Handlungen ermittelt, wofür – auch hier wieder mit Hilfe von *Referenzrahmen* und *Profile deutsch* – Beispiele für ihre Realisierung auf den drei Niveaustufen gesammelt wurden, wobei die nächst höhere immer alle Redemittel der niedrigeren Niveaustufen miteinschließt. Der Nutzen dieser Redemittellisten liegt darin, dass Lernziele und Beurteilungskriterien konkreter werden und dass sie sich für die Wortschatzarbeit im Unterricht verwenden lassen. Allerdings weist *Profile deutsch* explizit darauf hin, dass diese Listen nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern erst die verschiedenen Komponenten gemeinsam ein umfassendes Bild der kommunikativen Anforderungen eines bestimmten Niveaus ergeben (Glaboniat 2005: 69). Darüber hinaus sind sie kein zwingender Zusatz zu den Beurteilungskriterien, denn wenn ohne diese Redemittel eine Aufgabe inhaltlich sinnvoll bearbeitet wurde, so ist die Umsetzung der Aufgabenstellung erfüllt, und die Leistung gilt als erbracht.

3.6 Bereich Vortrag / Präsentation

Aufgabenorientiertheit kommt bei QualiDaF Priorität zu. Ein *Vortrag* / eine *Präsentation* in Kursen orientiert sich so in Inhalt und Umsetzung an der Praxis der Zielgruppe und soll zusammenhängend sowie relativ frei mit Hilfe von Stichworten gehalten werden. Deshalb wird von Lernern die gute inhaltliche als auch sprachliche Vorbereitung erwartet, wobei die sprachliche Vorbereitung neben der Auswahl geeigneter Stichworte und Redemittel bei Bedarf auch das Ausformulieren kurzer Passagen umfasst. Diese notwendige und auch für einen Muttersprachler meist unverzichtbare Vorbereitung kann aber die Beurteilung erschweren. Deshalb muss genau geklärt werden, was zu sprachlicher Vorbereitung gehört. Keinesfalls bedeutet es das wörtliche Ausarbeiten und Auswendiglernen des gesamten Vortrages und die Verwendung komplizierter (schriftsprachlicher) Konstrukte.

Logischer Aufbau und klare Strukturen sind Anforderungen an jeden Vortrag / jede Präsentation. Entsprechende Redemittel (Anrede, Thema, Überleitungen etc.) und Register werden erwartet. Wesentlich sind die interaktiven Aspekte dieser eigentlich monologischen Textsorte: Ansprechen des Publikums, Blickkontakt und Reagieren auf Fragen.

3.7 Bereich Bewerbungsgespräch

Das *Bewerbungsgespräch* ist die einzige im Projekt bearbeitete dialogische Textsorte und geprägt durch seine thematische und sprachliche Varianz. Obwohl jedes Bewerbungsgespräch anders verläuft und von Faktoren wie Branche, Unternehmenskultur sowie Landes- und Kulturspezifika beeinflusst wird, lassen sich einige thematische Phasen beschreiben, die typisch für jedes Bewerbungsgespräch sind. Ähnlich ist es bei den sprachlichen Charakteristika, die immer themenabhängig sind. Trotz dieser Varianz lässt sich eine Reihe von typischen sprachlichen Strukturen beschreiben, wie häufige Frage- sowie Kausalsätze oder Konjunktiv II für den Ausdruck von Höflichkeit und hypothetischen Sachverhalten. Bei einem Bewerbungsgespräch sind neben sprachlichem Handlungswissen landeskundliches bzw. fremdkulturelles Wissen und institutionsspezifisches Handlungswissen wichtig. (vgl. Glaboniat 2005, Schilling 1997).

In Abweichung zu *Profile deutsch* wird das Bewerbungsgespräch auch auf der Niveaustufe A2 als durchführbar angesehen. Auf diesem Niveau können einfache Gespräche bzw. einzelne Phasen eines Interviews im Unterricht durch-

aus eingesetzt werden. Für den Unterricht und die Prüfungen ist immer auch zu klären, ob beide Rollen (der Bewerber, der Vertreter der Institution / Firma) produktiv und rezeptiv beherrscht werden sollen. Soll nur die Rolle des Bewerbers produktiv beherrscht werden, muss das auch bei der Prüfung berücksichtigt werden.

3.8 Bereich Verbalisieren von Zahlen und Daten

Verbalisieren von Zahlen und Daten wird vorwiegend als monologische Textform gesehen, die eine Spezialform von explizit fachbezogenen Präsentationen ist. Vor allem im Unterricht Wirtschaftsdeutsch ist der kompetente Umgang mit Zahlen und Daten ein wichtiger Lerninhalt. Das Textmuster *Verbalisieren von Zahlen und Daten* wird explizit und damit abweichend von *Profile deutsch*⁶ als mündliche Textsorte gesehen. Gerade die Verbalisierung von spracharmen jedoch inhaltsreichen Kommunikationsverfahren wie Tabellen oder Schaubildern (vgl. Fearn 2007: 171) sowie das mündliche Formulieren von Zahlen und Größen auf Deutsch sind bleibende Herausforderungen für Fremdsprachige.

Bei dieser Textsorte, die im Gegensatz zu *Vortrag / Präsentation* und *Bewerbungsgespräch* keine so große Varianzbreite aufweist, sind die Redemittellisten etwas aussagekräftiger, da durch progressive Anordnung klare Zuordnungen zu Niveaustufen und damit eine weitere Konkretisierung der Lernziele möglich wird.

4. Anwendung der Ergebnisse durch gemeinsame Beurteilung mündlicher Produktion

Innerhalb des Projektes QualiDaF wurden die Lernziele und Beurteilungskriterien durch gemeinsame Beurteilungen auf ihre praktische Anwendbarkeit hin getestet und seit Projektende werden die Ergebnisse im Rahmen der Dissemination in Seminaren und Fortbildungen verbreitet. Bei beiden Anwendungsformen orientiert sich QualiDaF an dem im *Handbuch für den Referenzrahmen* (Manual 2003/2009; vgl. Schneider 2006, Huhta 2010 Kap. 3.4) beschriebenen Muster für die Zuordnung von Prüfungen zu den Referenzniveaus und an den Referenzbeispielen mit skalierten Beispielen mündlicher Produktion in *mündlich* (Bolton et al. 2008).

⁶ Bezug in *Profile deutsch* ist das Textmuster Beschreibung einer Grafik.

Zunächst wurden innerhalb von QualiDaF die Lernzielbeschreibungen und Beurteilungskriterien auf ihre Praxistauglichkeit getestet. Neben den üblichen Gütekriterien wie Eindeutigkeit und Verständlichkeit war die Anwendbarkeit in der Unterrichts- und Prüfungspraxis entscheidend. In Benchmark-sitzungen mit allen QualiDaF-Mitgliedern sowie in einem Workshop auf der Tagung *Kielikeskuspäivät* wurden audiovisuell aufgezeichnete Beispiele aus den drei Bereichen *Präsentation / Vortrag*, *Bewerbungsgespräch* sowie *Verbalisieren von Zahlen und Daten* gemeinsam beurteilt und die Beurteilungen diskutiert.

Zum Ablauf der Bewertungssitzungen: Zu Beginn steht die Familiarisierung mit den zugehörigen Deskriptoren. Basis dafür sind die allgemeinen Skalen mit den Kannbeschreibungen und das Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation im Referenzrahmen (64ff, 37f). Vor den eigentlichen Beurteilungen wird als Referenzgröße ein Beispiel aus *mündlich* bearbeitet. Hierbei lässt sich die eigene Beurteilung mit der der Referenzgruppe vergleichen. Erst dann beginnt die Bewertung der eigenen Beispiele. Basis für die Beurteilung sind nun die für die drei Bereiche entwickelten Lernzielbeschreibungen und Beurteilungskriterien. Nach dem Vorspielen eines Ausschnitts wird zunächst eine globale und allgemeine Beurteilung gegeben, diese wird kurz diskutiert und anschließend, nach Präsentation des gesamten Beispiels, wird die Leistung nach allen fünf Kriterien (Umsetzung der Aufgabenstellung, Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Nonverbales / Interaktion) getrennt beurteilt und anschließend gemeinsam diskutiert. Hierbei wird deutlich, inwieweit die Formulierungen der Deskriptoren gleich oder unterschiedlich verstanden werden. Zum Abschluss der Diskussion wird eine gemeinsame Beurteilung angestrebt. In diesem Arbeitsschritt klärt sich nun, ob ‚dein B1 auch mein B1 ist‘.

Nach Abschluss von QualiDaF wurde mit der Dissemination an den jeweiligen Instituten, bei Fortbildungsseminaren und Prüferschulungen begonnen. Die QualiDaF-Mitglieder präsentieren dabei das Projekt und die Ergebnisse ihren KollegInnen in Deutsch und in den anderen Sprachen. Der Ablauf ist dabei ähnlich: Nach der Familiarisierung mit den relevanten Deskriptoren werden audiovisuell aufgezeichnete Beispiele mündlicher Produktion gemeinsam beurteilt. Die Ergebnisse lassen sich dabei prinzipiell auch auf andere Sprachen und andere Kommunikationssituationen anwenden. Für die selbstständige Fortbildung sollen die Beispiele für mündliche Produktion

sowie die Lernzielbeschreibungen und Beurteilungskriterien im Internet zur Verfügung gestellt werden.

5. Ausblick

QualiDaF war vom Ansatz her ein Fortbildungs- und Entwicklungsprojekt mit dem Ziel, Qualitätssicherung durch die Konkretisierung des *Referenzrahmens* zu erreichen. Als zweijähriges LAAKEA-Projekt war QualiDaF eines der großen und aktiven Kooperations-Projekte der finnischen Universitäts-sprachenzentren. Ein wichtiges Ergebnis, das im Ansatz nur implizit mitgedacht war, jedoch im Projekt-Feedback von allen Beteiligten überaus positiv herausgestellt wurde, war die enge Vernetzung von Deutschlehrenden an allen finnischen Universitäts-sprachenzentren. Diese Verbindung soll in Nachfolgeprojekten wie dem QualiDaF-Netz weitergeführt und inhaltlich mit praxisbezogenen Themen ausgeweitet werden.

Die vorgelegten Ergebnisse sind Beispiele für praxisorientierte Konkretisierungen des *Referenzrahmens*. Die weiteren Aspekte Fortbildung und Qualitätssicherung haben sich teilweise bereits in der konkreten Projektarbeit ergeben, sollen jedoch vor allem bei der Umsetzung der Ergebnisse in der Unterrichtspraxis realisiert werden. Dies kann hier nicht mehr dargestellt werden. Für die Qualitätssicherung wäre es sinnvoll und notwendig, in einer Folgeuntersuchung und als Entsprechung zur Ist-Zustandsanalyse, herauszufinden, inwieweit sich der DaF-Unterricht mündliche Kommunikation an den finnischen Universitäts-sprachenzentren verändert hat. Sind die Kurse, ihre Ziele, Inhalte und Beurteilungskriterien nun einheitlicher und transparenter beschrieben? Gibt es weitere Folgewirkungen in anderen Bereichen des DaF-Unterrichts oder in anderen Sprachen? Welche Lernziele und welche Beurteilungskriterien haben sich nicht bewährt, welche werden möglicherweise abgelehnt oder modifiziert?

Sinnvoll wäre auch, weitere Konkretisierungen für andere Fachbereiche (etwa Medizin oder Rechtswissenschaft), andere Textsorten (beispielsweise Ablaufbeschreibung; Betreuungs-, Beratungs- und Verhandlungsgespräche) und weitere Niveaustufen durchzuführen. Zudem sollte der Austausch mit vergleichbaren Projekten anderer Sprachen intensiver weitergeführt werden.

Damit die Ergebnisse wirksam werden können, sind formlose Treffen zum Austausch, mehr jedoch auch kontinuierliche Fortbildungen mit Familiarisierung der Deskriptoren und Anwender- und Prüferschulung notwendig. Hier sollten regelmäßig Aufnahmen mit Beispielen aus der Unterrichts- und Prüfungspraxis im Mittelpunkt gemeinsamer Beurteilungen stehen.

Literatur:

- Bärenfänger, Olaf 2007: Qualitätsmanagement mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. *Deutsch als Fremdsprache* 1, 37-45.
- Bärenfänger, Olaf 2010: Qualitätsmanagement mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Modelle und Vorgehensweisen [= Referat auf dem 1. QualiDaF-Plenumstreffen 11.-12.04.2008]. In: Grasz, Sabine et al. (Hg.): *QualiDaF - Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä: Solki.
- Bolton, Sybille et al. 2008: *mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch: Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. Berlin: Langenscheidt (Buch + DVD).
- Duden Grammatik* 2006. Mannheim: Bibliographisches Institut & Brockhaus, 7. Aufl.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane 1993: *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Francke.
- Fearns, Anneliese 2007: Fachsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 5. Aufl.: 169-174.
- Fiehler, Reinhard 2008: Gesprochene Sprache – ein ‚sperriger‘ Gegenstand. In: Chlosta, Christoph et al. (Hg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. [= Materialien Deutsch als Fremdsprache 79], Göttingen: Universitätsverlag, 261-274.
- Fiehler, Reinhard 2009: Mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzeck, Michael (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren, 25-51.
- Fischer, Johann 2008: *Die Bewertung der mündlichen Leistung bei der Arbeit mit Fallstudien*. Referat auf dem 2. QualiDaF-Plenumstreffen 03.-04.10.2008 in Jyväskylä. http://gult.ecml.at/Portals/5/docs/2008%20JYV_LAAKEA_Bewertg_MA_Fallstudien.pdf.

- Glaboniat, Manuela et al. 2005: *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“*. Berlin: Langenscheidt (CD-Rom).
- Grasz, Sabine & Schlabach, Joachim 2010a: QualiDaF - Qualitätsentwicklung des Unterrichts mündliche Kommunikation Deutsch als Fremdsprache. Projektansatz und Ergebnisse. In: Bonner, Withold & Reuter, Ewald (Hg.): *Beiträge der finnischen Germanistentagung 2009*. [Finnische Beiträge zur Germanistik]. Frankfurt a M u.a.: Peter Lang.
- Grasz, Sabine & Schlabach, Joachim 2010b: QualiDaF-Befragung Ist-Zustand. In: Grasz, Sabine et al. (Hrsg.): *QualiDaF - Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä: Solki.
- von der Handt, Gerhard 2007: Qualitätssicherung und -entwicklung. In: Karl-Richard Bausch et al. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 5. Aufl.: 390-394.
- Huhta, Ari 2010: Suullisen kielitaidon arviointi: Mitä, miten ja miksi - ja voiko Eurooppalainen viitekehys auttaa siinä? [= Referat auf dem 2. QualiDaF-Plenumstreffen 03.-04.10.2008] In: Grasz, Sabine et al. (Hg.): *QualiDaF - Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä: Solki.
- Huhta, Ari 2010: Zur Bewertung mündlicher Sprachkompetenz : Was? Wie? Warum? - Und kann der Gemeinsame europäische Referenzrahmen dabei helfen? [= Referat auf dem 2. QualiDaF-Plenumstreffen 03.-04.10.2008] In: Grasz, Sabine et al. (Hg.): *QualiDaF - Qualitätssicherung, Lernziele und Beurteilungskriterien für den fachbezogenen Deutschunterricht*. Jyväskylä: Solki.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert 2003: *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 6. Aufl.
- Krumm, Hans-Jürgen 2008: Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. *Fremdsprache Deutsch*, 38, 26-28.
- Manual 2003/2009: *Manual for Relating Examinations to the "Common European framework of Reference for Languages" Final Version 2009*. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manual Revision - proofread - FINAL.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.doc) (20.05.2010).
- Referenzrahmen 2001 / Europarat 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat und Berlin: Langenscheidt.
- Reuter, Ewald 1997: *Mündliche Kommunikation im Fachfremdsprachenunterricht. Zur Empirisierung und Reflexivierung mündlichen Kommunikationstrainings*. München: Iudicium.
- Schilling, Andrea 1997: Das Bewerbungsgespräch: Empirische Untersuchungen und fremdsprachendidaktische Schlußfolgerungen. In: Ehlich, Konrad & Redder,

Angelika (Hg.) 1997: „Schnittstelle Didaktik“. *Empirische Untersuchungen zum DaF-Unterricht*. [= Materialien Deutsch als Fremdsprache 45], Regensburg: FaDaF: 145-164.

- Schlabach, Joachim, Grasz, Sabine & Sormunen, Edeltraud (im Druck): QualiDaF – Qualitätssicherung im fachbezogenen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht mündliche Kommunikation – ein Fortbildungsprojekt an den finnischen Universitätssprachenzentren. In: Chlosta, Christoph et al. (Hg.): *DaF intergriert: Literatur - Medien - Ausbildung*. [Materialien Deutsch als Fremdsprache XX] Göttingen: Universitätsverlag.
- Schmidt, Reiner 1996: Unterrichtsplanung. In: Henrici, Gert & Riemer, Claudia (Hg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Schneider, Günther 2007: «Spricht genug Deutsch, um ...» – Überlegungen zur Beurteilung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit. In: Clalüna, Monika & Studer, Thomas (Hg.): *Deutsch im Gespräch*. AkDaF und Ledafids.
- Stangl-Taller, Werner (ohne Jahr): *Lernzieldimensionierung*, <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNZIELE/Dimensionalisierung.shtml> (05.03.2010)
- Studer, Thomas 2009: Neuere Entwicklungen und Tendenzen bei der Beurteilung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit. Referat auf dem 3. QualiDaF-Plenumstreffen 20.-21.03.2009 / DaF-Tag 2009 in Helsinki.

Deskriptoren und Beurteilungskriterien:

- Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar* 2003. DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag in Zusammenarbeit mit Henkel KGaA, VDP und WBT (Hg.) Berlin, 2. Auflage.
- Deutsches Sprachdiplom* 2007: Ausführungsbestimmungen zur Prüfungsordnung für die Prüfungen zum Deutschen Sprachdiplom der KMK ... in der Fassung vom 1.10.2007, <http://www.dsd-kmk.de/downloads/ausfuehrungsbestimmungenb1undc14.10.07.pdf> (07.10.2008)
- Hankens CEFR-Profil / Hanken's CEFR Profile 2007, in: Breckle, Margit, Båsk, Märta & Rodenbeck, Rolf (Hg.): *Wirtschaftssprache Deutsch in Studium und Beruf*. Helsingfors: Hanken Svenska handelshögskolan, 86-92.
- Prüfung Wirtschaftsdeutsch International 2007: *Prüfung Wirtschaftsdeutsch International. Prüfungsordnung Durchführungsbestimmungen*. München: Goethe-Institut u. a.
- UNICert 2008: Bewertungsbogen Mündlicher Ausdruck – Stufe UNICert® III / C1 – Entwurf, Manuskript, Stand: Okt. 2008

Internet:

LAAKEA: http://www.virtuaaliyliopisto.fi/finelc/finelc_laakea_fin.html
(20.01.2010)

CEF Professional: A Common European Framework of Reference for Professional Language and Communication Competencies: <http://www.cefpro.org/index.jsp?sessionId=EC192435B59ED722F26735C9DC25A312?ln=1&id=3>

CEFTTrain project: Common European Framework of Reference for Languages in Teacher Training: <http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.html>

QualiDaF: <http://tinyurl.com/qualidaf>

WebCEF Collaborative evaluation of language proficiency:
<http://www.webcef.eu/?q=node/67>

QualiDaF-Befragung Ist-Zustand

SABINE GRASZ, JOACHIM SCHLABACH

1. Einleitung

Zu Beginn des QualiDaF-Projektes wurde die bestehende Kurspraxis erfasst. Diese Erhebung von Istwerten wird im Qualitätsmanagementdiskurs als notwendiger Teil der Qualitätsprüfung gesehen (Bärenfänger 2007: 40). Jedes Projektmitglied sollte dabei nach Möglichkeit alle Deutschkurse zur mündlichen Kommunikation am jeweiligen Institut beschreiben. Mit dieser Erfassung wurden gleich mehrere Zwecke verfolgt:

1. LAAKEA und QualiDaF streben eine Verbesserung der Qualität an. Damit diese Entwicklung nach Projektabschluss nachgewiesen werden kann, soll der Ausgangszustand dokumentiert werden.
2. Diese Erfassung gibt zum ersten Mal einen umfassenden Überblick über die gesamte Unterrichtspraxis von der Planung bis zur Evaluation.
3. Aus Perspektive der Fortbildung ist bereits die Beschreibung der eigenen Kurse ein Reflektieren über die eigene Arbeit und damit implizit ein erster Schritt der Fortbildung.
4. Und schließlich wird beim Ausfüllen des Fragebogens die fremdsprachendidaktische Begrifflichkeit eingeführt und verwendet. Damit ist also inhaltlich wie auch sprachlich die Basis für fruchtbare Diskussionen gelegt.

Die Erfassung wurde als internetbasierte Befragung (System Webropol) innerhalb von zwei Wochen im März 2008 durchgeführt. Die Auswertung wurde einen Monat später auf dem ersten QualiDaF-Plenumstreifen präsentiert und diskutiert.

Der Fragebogen enthielt insgesamt 53 Fragen; zumeist waren es geschlossene Auswahl- bzw. Mehrwahlantworten zum Anklicken, es gab jedoch immer die Möglichkeit zur Eingabe von frei formulierten Ergänzungen (siehe Fragebogen Anhang 5).

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde von den so genannten didaktischen und fremdsprachendidaktischen Entscheidungsfaktoren ausgegangen. Sie bestimmen die gesamte Unterrichtspraxis von der Curriculumplanung über die Kursentwicklung und den eigentlichen Unterricht bis zum Prüfen, Evaluieren und Weiterentwickeln (vgl. Jank & Meyer 2003; Edmondson & House 1993 und Schmidt 1996).¹ Der Fragebogen ist in sechs Abschnitte gegliedert: A) Allgemeine Angaben (Fragen 1-3) zur Institution und zur Stellung von Deutsch, B) Kursinformation (4-11) u. a. zu Anzahl von Unterrichts- und Selbstlernstunden, Leistungspunkten, Kursfrequenz und Kursinformation, C) TeilnehmerInnen (12, 14-18) zu Gruppengröße, Hauptfach und Studienabschnitt und D) KursleiterIn (19-20). Der umfangreichste Abschnitt ist E) Kursbeschreibung mit Fragen u. a. zu Zulassungsbedingungen (13, 25-29), zu Methoden und Medien (21-24) zu Lernzielen sowie Inhalten und Themen (30-32), zu Prüfen und Bewerten (33-44) und zu Kursentwicklung und Qualitätssicherung (45-51); der letzte Abschnitt F) betrifft die Befragung selbst und das Projekt QualiDaF (52-53).

2. Ergebnisse

A. Allgemeine Angaben

Beteiligte Universitäten und Stellung von Deutsch im Vergleich zu den anderen Sprachen (Fragen 1-3)

An der Befragung waren DeutschlehrerInnen aller finnischen FINELC-Universitätssprachenzentren und vergleichbaren -sprachinstitute beteiligt. Ins-

¹ Für wertvolle Korrekturen und Kommentare in der Entwurfsphase danken wir besonders Ari Huhta sowie Ewald Reuter und Margit Breckle.

gesamt wurden 84 Kurse beschrieben. Die Anzahl der beschriebenen Kurse je Sprachenzentrum liegt zwischen eins und elf.

An den Universitäten und Hochschulen arbeiten zum Befragungszeitpunkt ein bis fünf DeutschlehrerInnen, die meisten davon hauptamtlich. An zwölf Hochschulen gibt es zusätzlich auch nebenamtliche Lehrkräfte. Knapp die Hälfte der Lehrkräfte spricht Deutsch als Muttersprache.

TABELLE 1: Beteiligte Universitäten und Angaben zu Kursen und Lehrkräften ²

Universität	beschriebene Kurse	Lehrkräfte		
		hauptamtlich	nebenamtlich	Muttersprachler
Hanken Helsingfors	4	2	1	2
Hanken Vasa	5	2	0	1
Helsingin kauppakorkeakoulu	4	4	1	2
Helsingin yliopisto	5	4	6	4
Joensuun yliopisto	2	1	1	0
Jyväskylän yliopisto	5	3	3	4
Kuopion yliopisto	4	1	0	1
Lapin yliopisto	4	1	1	2
Lappeenrannan teknillinen yo	4	4	0	1
Oulun yliopisto	5	5	1	3
Tampereen teknillinen korkeakoulu	1	3	1	2
Tampereen yliopisto	2	3	1	1
Teknillinen korkeakoulu	11	4	0	k.A.
Turun kauppakorkeakoulu	9	4	1	1
Turun yliopisto	6	2	0	1
Turun yliopisto oik. tiedekunta	3	1	0	1
Vaasan yliopisto	6	2	1	2
Åbo akademi	4	2	1	1
insgesamt	84	48	19	29

² Die Angaben beziehen sich auf die jeweilige Einheit, zumeist Sprachenzentrum. An einigen Hochschulen gibt es mehrere Einheiten, wie an Hanken in Helsinki und in Vaasa oder an der Universität Turku mit Sprachenzentrum und Sprachunterricht an der Juristischen Fakultät. Zudem sind nicht immer alle Kurse angegeben, wenn etwa die Respondenten keine Informationen hatten.

Deutsch ist nach Englisch und der zweiten Landessprache Schwedisch bzw. Finnisch die am dritthäufigsten gewählte Sprache (an zwölf Hochschulen). Zumindest an je zwei Hochschulen ist Deutsch die am zweithäufigsten bzw. die am vierthäufigsten gewählte Sprache. Nicht in allen Fällen konnte diese Frage beantwortet werden, da gesicherte Informationen fehlen.

B. Kursinformation

Die beschriebenen Kurse (Fragen 4-11)

Insgesamt wurden 84 verschiedene Kurse mit einer breiten Spannweite von inhaltlichen und methodischen Aspekten beschrieben. Bei einem Teil der Kurse (23 Kurse) steht die mündliche Kommunikation im Zentrum, beim Rest sind die mündlichen Übungen im Rahmen des Kurses mit anderen Fertigkeiten integriert und umfassen ca. 25 % (18 Kurse), ca. 50 % (22 Kurse) oder ca. 75 % (23 Kurse).

50 Kurse sind fakultativ, 29 als Wahlpflichtfach wählbar und 7 sind obligatorische Kurse. Hier wurde mehrmals angemerkt, dass der Kurs für einen Teil der Studierenden als Pflichtkurs, aber gleichzeitig auch von anderen Studierenden als fakultativer Kurs absolviert werden kann. Mehr als die Hälfte sind „frei stehende“ Kurse, müssen also nicht mit anderen Kursen kombiniert werden. Der Rest ist Teil eines Kurspakets, wie z.B. *Saksa 1, 2, 3* oder *4*, *Deutsch beruflich 1, 2* oder *3*, *Technisches Deutsch 1, 2* oder *3*. 38 Kurse werden einmal pro Studienjahr angeboten, 32 einmal pro Semester, der Rest seltener.

Beim Umfang der Kurse gibt es große Unterschiede. Manche Kurse sind mit wenigen Stunden Kontaktunterricht und Selbststudium recht kurz und entsprechen 1 op³ (Leistungspunkt), andere umfassen mehrere Leistungspunkte (bis zu 6 insgesamt). Es fällt auf, dass es zwischen den Instituten Unterschiede bei der Vergabe von Leistungspunkten gibt, wie der folgenden Tabelle entnommen werden kann:

³ Ein Leistungspunkt (1 op) entspricht einer Studierenden-Arbeitsleistung von 26,6 Stunden (Kontaktunterricht + Selbststudium) bzw. 1 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System).

TABELLE 2: Verhältnis Leistungspunkte und Arbeitsaufwand

Leistungs- punkte	Kontakt- unterricht	Selbst- studium	Insgesamt
1 op	12 - 14 h	12 - 14 h	26 h
1,5 op	20 - 26 h	13 - 20 h	39 - 40 h
2 op	14 - 28 h	6 - 34 h	30 - 56 h
3 op	24 - 48 h	12 - 57 h	48 - 81 h
4 op	26 - 56 h	24 - 80 h	72 - 127 h
5 op	48 - 64 h	71 - 82 h	130 - 135 h
6 op	28 - 84 h	20 - 94 h	84 - 168 h

C. TeilnehmerInnen (Fragen 12, 14 - 18)

Die Studierenden, die an den beschriebenen Kursen teilnehmen, kommen überwiegend aus den Wirtschafts-, Ingenieur-, Rechts-, Erziehungs- und anderen Sozialwissenschaften und studieren vor allem im BA-Bereich.

Die durchschnittliche Teilnehmerzahl in den Kursen liegt zwischen 5 und 45 TeilnehmerInnen. Bei 59 Kursen gibt es keine Parallelgruppen, beim Rest 1-4 Parallelgruppen. Die meisten Kurse haben eine Mindestteilnehmerzahl von 10-13 Studierenden (25 Kurse), bei etwas weniger Kursen (19 Kurse) gibt es keine Vorgaben. Bei 11 Kursen sind 2-5 Studierende und bei 13 Kursen 6-9 Studierende ausreichend. Eine Mindestteilnehmerzahl über 14 ist seltener (insgesamt bei 9 Kursen). Die Höchstteilnehmerzahl ist nicht so stark reguliert: bei 28 Kursen gibt es keine Vorgaben, bei insgesamt 38 Kursen liegt sie zwischen 15 und 26 TeilnehmerInnen.

D. KursleiterIn (Fragen 19-20)

Die Kurse werden zumeist (71 Kurse) von einer Lehrperson unterrichtet, 9 Kurse werden aber auch von zwei Lehrenden in derselben Gruppe und 3 Kurse werden von mehreren Lehrenden in Parallelgruppen unterrichtet. 55 Kurse werden von MuttersprachlerInnen unterrichtet, 23 von Nicht-MuttersprachlerInnen. 75 Kurse werden von hauptamtlich Beschäftigten geleitet, drei von Lehrbeauftragten. Muttersprachliche TutorInnen oder Gaststudierende unterstützen des Öfteren die Lehrenden. Die Unterrichtssprache ist bei fast allen Kursen Deutsch (82 Kurse), zusätzlich wird aber auch Finnisch oder Schwedisch verwendet, manchmal auch Englisch (wenn Gaststudierende an den Kursen teilnehmen).

E. Kursbeschreibung

Zulassungsbedingungen (Fragen 13, 25-29)

Wie der folgenden Tabelle entnommen werden kann, gibt es für knapp zwei Drittel der Kurse bestimmte Zulassungsvoraussetzungen, zumeist der Abschluss eines anderen Deutschkurses. Eine weitere häufige Zulassungsbedingung ist die Anzahl der Jahre Deutschunterricht in der Schule (Angabe unter *anderes*). Einstufungstests spielen keine Rolle.

TABELLE 3: Frage 25) Zulassungsvoraussetzungen, n: 84

25) Zulassungsvoraussetzung		84
Abschluss eines anderen Deutschkurses	54 %	45
keine	32 %	27
anderes	14 %	12
sonstiger Einstufungstest	8 %	7
(Schul-)Noten im Fach Deutsch	6 %	5
Beratungsgespräch	2 %	2
standardisierter Einstufungstest (z. B. onDaF)	0 %	0

Über die Kurse wird neben der obligatorischen Kursbeschreibung im Studienführer häufig in anderen Kursen informiert (44 Kurse), bei Informationsveranstaltungen an den Fakultäten (25 Kurse), durch eher informelle Kursbeschreibungen auf Handzetteln / Aushängen oder auf der Webseite (21 Kurse). Auch Sprachmessen und direkte Information per E-Mail an potentielle Interessierte werden als Informationskanäle genutzt.

In den Kursbeschreibungen ist zumeist das Kursniveau beschrieben. In 27 Kursen wird das angestrebte Zielniveau und in 14 Kursen das Ausgangsniveau angegeben.

TABELLE 4: Frage 26) Kursniveau, n: 84

26) Niveau		84
ist beschrieben als Kursniveau	50 %	42
ist beschrieben als Zielniveau	32 %	27
ist beschrieben als Ausgangsniveau	17 %	14
ist nicht beschrieben	6 %	5
anderes	1 %	1

Die angeführten Niveaustufen liegen zwischen A1 und C1, wobei sehr häufig vorkommt, dass die Kurse nicht eindeutig einem Niveau zugeordnet sind, sondern Übergänge angegeben werden, z.B. A2/B1. Das von den Respondenten angenommene bzw. tatsächliche Niveau der Studierenden ist im Vergleich zum beschriebenen Niveau des Kurses *eher höher* (11 Kurse), *eher niedriger* (18 Kurse), aber auch *passend* und *unterschiedlich*. Bei 53 Kursen wird angegeben, dass das Niveau der Studierenden *eher heterogen* ist, bei 23 Kursen, dass es *eher homogen* ist.

Kursform, Lehrmaterial und Medien (Fragen 21-24)

79 Kurse sind Kontaktkurse, 8 Kurse werden als projektbezogene Kurse oder als Blended Learning-Kurse beschrieben. Lehrwerke werden nur in einer geringen Zahl der Kurse verwendet (14 Kurse), beim Hauptanteil der Kurse werden eigene Materialien zusammengestellt, authentische Texte aus Zeitschriften und Zeitungen und Kopien aus verschiedenen Quellen verwendet.

TABELLE 5: Frage 22) Im Kurs überwiegend verwendetes Lehr- und Lernmaterial, n: 82

22) Im Kurs überwiegend verwendetes Lehr- und Lernmaterial		82
eigenes Kompendium	45 %	37
Kopien aus verschiedenen Quellen	43 %	35
Texte aus Zeitungen / Zeitschriften	29 %	24
Lehrwerk	17 %	14

Es überwiegt Material in Papierversion (67 Kurse), aber bei 44 Kursen wird auch Material im Netz und bei 14 Kursen werden Lernplattformen (z.B. Moodle, Blackboard/WebCT) verwendet. Zusätzlich dazu werden bei allen Kursen auch Audios/Videos aus unterschiedlichen Quellen, z. T. auch selbst erstellte, eingesetzt. Bezüglich Technikeinsatz werden neben Audio- und Videoplayer vor allem das Internet (65 Kurse) genutzt. Zum Teil steht auch ein Sprachlabor zur Verfügung (31 Kurse) und in 9 Fällen wird mit Videokameras im Unterricht gearbeitet.

Kontakte nach außen gibt es in 21 Kursen. Diese Kontakte erfolgen vor allem mit Hilfe von deutschsprachigen Austauschstudierenden. Andere Kontakte sind Gastvortragende, Studienreise, Unternehmensbesuche, Kulturveranstaltungen, Kneipenabende.

Lernziele und Lerninhalte (Fragen 30-31)

In der didaktischen Diskussion und im Projekt QualiDaF sind Lernziele *die* zentrale Kategorie. Da für den Sprachunterricht an Universitäten keine Rahmencurricula vorliegen und nur in Einzelfällen externe Sprachprüfungen die Lernziele und -inhalte bestimmen, haben die Lehrenden bei der Auswahl und Beschreibung von Lernzielen zunächst freie Hand, aber auch eine große Verantwortung. Orientierung bieten hier vor allem die Deskriptoren bzw. Kannbeschreibungen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens* (2001), ferner auch Lehrwerke – diese werden jedoch wenig verwendet (siehe oben Frage 22) –, die Traditionen an den jeweiligen Instituten oder das eigene Gefühl bzw. subjektive Theorien.

Die genaue Abgrenzung zwischen den beiden Fragen nach Lernzielen und Inhalten bzw. Themen ist dabei schwierig, da Lernziele häufig mit bestimmten Inhalten verknüpft werden.

Bei dieser Bandbreite von möglichen Lernzielbeschreibungen ist zu erwarten, dass in der QualiDaF-Befragung auch eine große Varianz von Beschreibungen angegeben wird, zumal die Angaben ohne begriffliche Vorgaben über zwei offene Fragen erfasst wurden.

Ergebnisse

Zu 82 von 84 Kursen werden Lernziele beschrieben. Für gut ein Drittel ist der *Referenzrahmen* wichtig: Einige Beschreibungen verweisen explizit auf ihn („gemäß CEFR A2“), andere übernehmen fast wörtlich einzelne Deskriptoren („... kann an Gesprächen und Diskussionen in studien- und berufsrelevanten Situationen teilnehmen ...“ oder „...dass der Student die gesprochene Allgemeinsprache versteht und es schafft sich auszudrücken und in alltäglichen Kommunikationssituationen zurechtzukommen ...“⁴) oder sind recht lose Formulierungen daraus („Kurze Vorträge halten. Frei und spontan sprechen“ oder „... dass sie in alltäglichen Arbeitssituationen - z. B. Telefonate, Unternehmens- und Messebesuche, Repräsentationsveranstaltungen - irgendwie zurechtkommen“).

Die meisten sind weniger stark operationalisiert und geben **recht allgemeine Kompetenzbeschreibungen** („Ausweitung der mündlichen Fertigkeiten ...“,

⁴ Original: „... että opiskelija ymmärtää puhuttua yleisluontoista kieltä ja pystyy ilmaisemaan itseään ja selviytymään jokapäiväisissä kielenkäyttötilanteissa ...“

„Kompetenz für die wichtigsten kommunikativen Anforderungen für das Studium in D“, „Das Ziel ist gute mündliche Sprachkompetenz in verschiedenen Alltagssituationen“⁵). Viele beziehen sich auf einzelne Teilfertigkeiten („Hörverstehen, Sprechen“ oder „Integrativer Sprachkurs, alle Grundfertigkeiten (Sprechen, Schreiben, Hören, Lesen) werden angestrebt“).

Bei den Beschreibungen wird häufig auch der Wortschatz explizit angeführt; dabei geht es nicht nur um Erweiterung des Wortschatzes sondern auch pragmalinguistisch um die gelingende Anwendung von Redemitteln („Redemittel für typische Kommunikationssituationen möglichst sicher anwenden ...“). Weniger häufig werden konkrete Sprachphänomene („... Besonderheiten der mündlichen Sprache - exemplarisch: Dialekte“) oder soziokulturelle Phänomene („... Gespräch mit Muttersprachlern“) genannt. Selten werden Strategien explizit aufgeführt („Probleme mit dem Wortschatz durch Umschreibungen lösen“).

Affektive Lernziele werden nur einmal beschrieben („Merken, dass es geht. Scheu abbauen.“). Ebenso nur einmal wird Mehrsprachigkeit genannt („generell: plurilinguale Kompetenz, also Kompetenz in zwei Fremdsprachen simultan mündlich“).

Die Inhalte und Themen hängen direkt mit den Lernzielen zusammen; teilweise werden Lernziele und -inhalte auch gemischt angegeben. Auf der Niveaustufe A2 dominieren die alltagssprachlichen Situationen und Themen wie Sich Vorstellen, Wohnen, Weg beschreiben. Allgemein recht häufig sind berufssprachliche Themen wie Firmen- / Unternehmenspräsentationen, Messeggespräche, Schaubilder beschreiben, Small Talk; seltener fachbezogene aus Technik und Recht. Bei eher landeskundlich orientierten Kursen geht es naturgemäß um Landeskunde, Kulturunterschiede und auch aktuelle Themen. Häufig wählen die Studierenden diese Themen selbst.

Zusammenfassend kann angemerkt werden, dass die Antworten auf die offenen Fragen nach Lernzielen und Inhalten ein breites Spektrum an Formulierungen umfassen. Neben den aufgeführten Beispielen mit stärker operationalisierten und damit konkreten Formulierungen und den eher allgemeinen Beschreibungen gibt es auch unscharfe Beschreibungen oder Verwechslungen

⁵ Original: „Tavoitteena on hyvä puhutun kielen taito erilaisissa arkielämän tilanteissa“.

zwischen Lernziel und Lerninhalt, aber auch mit Methoden (z. B. „... Gruppenarbeit und Arbeit im Plenum ...“), Prüfungsanforderungen oder Beschreibungen der Unterrichtsorganisation. Zudem gibt es mehrfach Formulierungen wie „Verbesserung der mündlichen Kommunikationskompetenz“, die ja dem Begriff Lernziel als Veränderung von Verhalten, Kompetenz und Fertigkeiten bereits innewohnen.

Diese Formulierungen sollen aber nicht als falsch oder schlecht kritisiert werden, sondern im Kontext dieser Befragung und als Folge institutioneller Bedingungen gesehen werden: In der Befragung ist nicht vorgegeben, mit welchem Text und welcher Form hier die Lernziele und Inhalte zu beschreiben sind. Möglicherweise ist es eine spontane Formulierung, eventuell aus der Erinnerung heraus, oder es ist die Kopie des im Studienführer veröffentlichten Texts. Wenn letzteres der Fall ist, dann ist die Beschreibung ein Text, der von anderen mitbestimmt wurde. Möglicherweise gibt es von einzelnen Fakultäten Vorgaben zur Lernkonzeption oder das Institut möchte mit phrasenhaften Formulierungen allfälligen Klagen entgehen. Und schließlich kann durch sehr offene Ziel- und Inhaltsformulierungen dem Risiko eines themen- und lehrerzentrierten Unterrichts vorgebaut werden, da einerseits die Beschreibungen vor Beginn des Kurses und damit ohne Wissen des wirklichen Sprachniveaus der Studierenden entstanden sind und andererseits mehrfach angegeben wird, dass die Studierenden Themen und Inhalte und damit implizit auch Teile der Lernziele selbst (mit)bestimmen können.

Prüfen und Bewerten

Ein weiterer wichtiger Teil des Fragebogens beschäftigte sich mit Fragen zur Praxis des Prüfens und Bewertens. Für Bärenfänger (2007: 42f) ist für die Etablierung eines funktionierenden Qualitätskontrollsystems von elementarer Bedeutung, dass vor dem Hintergrund der jeweiligen Lernsituation angemessene Test- und Bewertungsverfahren ausgewählt werden. Dazu gehört, dass abgeklärt wird, wie überprüft wird (z.B. kontinuierlich oder punktuell am Ende oder im Laufe eines Kurses), ob das Erreichen bestimmter Lernziele oder eine eher allgemeine fremdsprachliche Kompetenz überprüft wird, was überprüft wird, wie bewertet wird und wer beurteilt.

Beurteilung der Kurse (Frage 33)

Die Beurteilung der Kurse erfolgt vor allem mit Hilfe einer Notenskala (56 Kurse) oder auch binär mit *bestanden* und *nicht bestanden* (19 Kurse). In ein-

zelen Fällen wird eine Punkteskala angewandt oder nur die Teilnahme bestätigt.

Beurteilung der mündlichen Leistungen (Fragen 34-38)

Die mündlichen Leistungen werden in 57 Kursen beurteilt, in 19 Kursen nicht. In 54 Kursen erfolgt die Bewertung kontinuierlich, in 20 durch Prüfungen am Ende des Kurses (summative Beurteilung) und 6 Mal durch eine oder mehrere Prüfungen während des Kurses (punktuelle Beurteilung). Überprüft werden vor allem Performanz (54 Kurse) sowie Kursinhalte und Lernfortschritte (33 Kurse), aber auch Kompetenz (19 Kurse) und Sprachstand (19 Kurse).

In den meisten Kursen werden mündliche Leistungen also kontinuierlich beurteilt, wobei bei der Beurteilung Unterrichtsaktivität, mündliche Leistungen sowie Paar- und Gruppenarbeiten vorherrschen.

TABELLE 5: Frage 36) Was wird bei kontinuierlicher Bewertung beurteilt? n: 54

36) Was wird bei kontinuierlicher Bewertung beurteilt?		54
Unterrichtsaktivität	80 %	43
mündliche Präsentationen	72 %	39
Paar- und Gruppenarbeiten	63 %	34
Rollenspiele	41 %	22
individuelle Leistungen	41 %	22
mündliche Hausaufgaben	26 %	14
Lernportfolio	9 %	5
anderes	0 %	0

In insgesamt 26 Kursen werden die mündlichen Leistungen auch durch Prüfungen bewertet, entweder durch eine Prüfung am Ende des Kurses oder durch eine oder mehrere Prüfungen während des Kurses. Bei den Prüfungen überwiegen knapp Paarprüfungen (10 Kurse), gefolgt von Einzel- (8 Kurse) und Gruppenprüfungen (7 Kurse). Die meisten Prüfungen (22 Kurse) sind insofern standardisiert, dass alle KursteilnehmerInnen die gleichen Aufgaben bekommen. In einem Fall gibt es gleiche Aufgaben auf Institutsebene und in ebenfalls einem Fall wird auf Basis einer externen Prüfung (z.B. mündlicher Teil der „Prüfung Wirtschaftsdeutsch International“) geprüft. In sieben Fällen

bekommt jeder Lernende andere Aufgaben, bzw. wählt der Prüfling selbst das Thema, über das er z.B. einen Vortrag hält.

Kriterien zur Beurteilung (Fragen 39-40, 43)

Bei der Frage nach Beurteilungskriterien waren zunächst zwei Alternativen vorgegeben: *objektive Kriterien* oder *gruppenspezifische Kriterien*. Unter gruppenspezifischen Kriterien wird nach Bärenfänger (2007: 43) bzw. *Referenzrahmen* (2001: Kap. 9) verstanden, dass die Leistungen in Hinblick auf eine Bezugsgruppe interpretiert werden. Bei 32 Kursen werden objektive Kriterien angegeben, wobei die in 38 Fällen als eigene kursspezifische Kriterien und in 13 Fällen als an den Kompetenzdeskriptoren des *Gemeinamen europäischen Referenzrahmens* orientierte spezifiziert wurden. In 21 Kursen werden gruppenspezifische Kriterien verwendet, die, wie aus den Anmerkungen hervorgeht, auch oft am *Referenzrahmen* orientiert sind. Auffällig ist hier, dass diese Frage sehr oft unbeantwortet blieb (nur für insgesamt 54 Kurse wurde sie beantwortet), was daran liegen könnte, dass die Unterscheidung objektiv – gruppenspezifisch nicht einleuchtend genug und die Fragestellung an sich verwirrend war.

Weiterhin wurde nach Maßnahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit und Zuverlässigkeit der Bewertung gefragt. Für 42 Kurse wird angegeben, dass es keine Maßnahmen gibt, für 16 gibt es welche, z.B. Tonband- und Videoaufnahmen oder Zusammenarbeit mit KollegInnen.

Wer bewertet bzw. prüft? (Frage 42)

Zumeist wird die Bewertung bzw. werden die Prüfungen von der Lehrkraft selbst durchgeführt (bei 56 von 60 Kursen). In zehn Fällen werden Leistungen von anderen KursteilnehmerInnen bewertet und in vier Fällen von KursleiterIn plus KollegIn (Mehrfachantworten waren hier möglich).

Feedback und Bestehen der Kurse (Fragen 41, 44)

Die Studierenden bekommen in den meisten Fällen (67 von 72 Kursen) Feedback zu ihren mündlichen Leistungen. Das geschieht vorwiegend mündlich und persönlich, zum Teil direkt im Kurs und direkt nach der Prüfung, zum Teil in Feedbackgesprächen.

In 48 Kursen bestehen fast alle den Kurs, bei 22 Kursen die meisten und bei 7 Kursen ausnahmslos alle. Das hängt wohl damit zusammen, dass Studierende, die in Gefahr sind, den Kurs nicht zu bestehen, ihn zumeist schon vor

Kursende abbrechen, vor allem, wenn es um Kurse geht, die freiwillig besucht werden.

Kursentwicklung und Qualitätssicherung Kursevaluation (Fragen 45-46)

In der Regel wird in den Kursen am Kursende mit einem standardisierten Fragebogen (58 Kurse) bei den TeilnehmerInnen eine schriftliche Evaluation (67 Kurse) durchgeführt. Eher seltener sind mündliche Evaluationen (18 Kurse).

Gefragt nach den Stärken und Schwächen finden sich vor allem Angaben darüber, was die Lehrkraft selbst als positiv oder negativ empfindet (z.B.: „der Kurs macht Spaß“, „die Studenten sind motiviert“, „sehr viel Arbeit für den Lehrer“) oder für wie (un-) passend und (nicht) gelungen man den Aufbau und die Inhalte der Kurse versteht (z.B.: „systematische Behandlung einer breiten Themenpalette“, „vielseitige Themen“, „es fehlt eine klare Progression“. In einigen Antworten finden sich Verweise darauf, welche Stärken und Schwächen durch Studentenfeedback ermittelt wurden. Da danach aber nicht explizit gefragt wurde, taucht diese Perspektive nur selten auf. Auffallend ist, dass sowohl bei den Stärken als auch bei den Schwächen zumeist sehr ähnliche Aspekte erwähnt werden.

Folgende Stärken und Schwächen werden häufig erwähnt:

Stärken:

- Flexibilität
- Vielseitigkeit / Abwechslungsreichtum
- Möglichkeit auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden einzugehen
- Motivierte Studenten
- Aktuelle / authentische Inhalte
- Kommunikativ und kooperativ

Schwächen:

- Große Heterogenität der Studierenden
- Zu leistungsschwache Studierende
- Zu kurz, zu wenige Unterrichtsstunden
- Hoher Arbeitsaufwand für LehrerInnen teilweise auch für Studierende

- Gruppengröße: zu wenige TeilnehmerInnen, aber auch zu große Gruppen

Interessant ist, dass bei den Schwächen vor allem institutionell oder organisatorisch begründete Mängel genannt werden, die nur wenig von der Lehrperson selbst beeinflussbar sind. Im Gegensatz dazu werden genau diese Bereiche, die dem Lehrer einen größeren Handlungsspielraum ermöglichen, als positiv erwähnt.

Kursentwicklung, Qualitätssicherung und Publikation (Fragen 47-51)

Die Kursentwicklung erfolgt entweder alleine (35 Kurse) oder zusammen mit DeutschkollegInnen (38 Kurse). Grundlage für die Kursentwicklung sind vor allem die Kursevaluation (72 Kurse), (spontane) Vorschläge von Studierenden (43 Kurse), die Veränderung der Teilnehmerzahlen (23 Kurse) oder aufgrund einer Änderung der Studienordnung (20 Kurse). Die Ideen für die (inhaltliche und methodische) Kursentwicklung sind eigene (75 Kurse), stammen aus Gesprächen mit DeutschkollegInnen (63 Kurse), aus der Fachliteratur, aus dem Internet oder von Fortbildungen.

Qualitätssicherung wird für gut die Hälfte aller Kurse durchgeführt; die wichtigsten Formen sind Feedback bzw. Evaluation, Erfahrungsaustausch, gezielte Entwicklungsprojekte und Niveauvergleich mit externen Prüfungen. Am Institut sind es Qualitätshandbücher (*laatukäsikirja*), Gespräche mit Studierenden zur Curriculumentwicklung, Feedback und ein „verbindliches CEFR-Profil für alle Fremdsprachenkurse“.

Publikationen oder Tagungspräsentationen gibt es zu 19 Kursen.

F) Anderes: Zur Befragung selbst und zum Projekt QualiDaF (Fragen 52-53)

Zur Befragung selbst gibt es von der Hälfte der Befragten Kommentare, wobei die meisten die Befragung zumeist positiv kommentieren (z. B. „Gut gemacht“ oder „recht ausführlich, aber guter Anlass, über den Kurs nachzudenken“), teilweise aber ihn auch kritisieren („Ein Drittel der Fragen wäre ausreichend. ... Auf Finnisch: zu uuvuttava!“ [zu umfangreich und strapaziös]). Einzelne Kommentare betreffen die Zuverlässigkeit der Angaben („Dieser Kurs wird von einer Kollegin in Mutterschaftsurlaub durchgeführt. Ich konnte also nicht immer Angaben machen ...“) sowie in den Fragen nicht berücksichtigte Besonderheiten von Kursen.

Gut die Hälfte der Befragten nennt konkrete Wünsche zum Projekt QualiDaF. Am häufigsten wird gewünscht, dass man sich mit der Bewertung von mündlichen Leistungen beschäftigen soll. Weitere Punkte sind Vernetzung, Information über Curricula an verschiedenen Hochschulen, verschiedene Formen von Qualitätssicherung, Anregung zur Weiterentwicklung; jedoch nicht zu viel Programm mit zu detaillierten Fragen, eher Zeit für freies Gespräch.

3. Zusammenfassung

Die Befragung erfüllte voll und ganz die damit verbundenen Ziele. Einerseits sind die Angaben eine umfassende Dokumentation des Ausgangszustands für das Projekt QualiDaF. Hiermit gibt es nun erstmals umfangreiche und detaillierte Informationen zum Unterricht mündlicher Kommunikation an den finnischen Hochschulen, zu seinen Rahmenbedingungen und zu existierenden Praktiken der Qualitätssicherung. Damit wird die alltägliche Arbeit in Deutsch als Fremdsprache an den Sprachenzentren transparent und somit auch vergleichbar. Beispielsweise sind nun Parallelen und auch Unterschiede zwischen den Institutionen sichtbar und es ist nun leichter, Unterschiede zu diskutieren und wenn möglich und erwünscht auch zu beseitigen. Eine völlige Angleichung ist jedoch nicht anzustreben, da es an den einzelnen Instituten unterschiedliche Traditionen und Profile gibt.

Andererseits war das Ausfüllen des Fragebogens auch schon eine erste inhaltliche Arbeit im Projekt QualiDaF: Die Beschreibung von Kursen hat eine erste kritische Reflexion des eigenen Unterrichts angeregt, was aus einem Kommentar zur Befragung hervorgeht: „recht ausführlich, aber guter Anlass, über den Kurs nachzudenken“.

Darüber hinaus liefern die Angaben konkrete Hinweise darauf, wo es Entwicklungsbedarf gibt. Das ist einerseits im Bereich der Lernzielbeschreibungen. Hier zeigte sich, dass oft nur allgemeine Kompetenzbeschreibungen und teilweise gar keine eigentlichen Beschreibungen von Lernzielen, sondern eine Aufzählung von Kursinhalten und Themen verwendet werden. Der andere Bereich ist die Beurteilung und die Formulierung von Beurteilungskriterien. So werden die mündlichen Leistungen nur in zwei Drittel der Kurse beurteilt, zumeist kontinuierlich, seltener durch eigentliche Prüfungen. Es zeigt sich eine Unsicherheit, wenn es um das Formulieren von Kriterien für die Beurteilung mündlicher Leistungen geht. Der Referenzrahmen wird zwar häufig

für die Formulierung der Beurteilungskriterien herangezogen, was aber im Unterrichtsalltag zumeist fehlt, ist ein Abgleichen der eigenen Beurteilung mit KollegInnen, wie etwa „ist dein B1 auch mein B1?“.

In beiden Bereichen, Formulierung von Lernzielen und Beurteilungskriterien mündlicher Kommunikation, gibt es also einen tatsächlichen Bedarf an und auch den ausdrücklichen Wunsch nach Weiterbildung und Kooperation zwischen den Lehrenden.

Literatur:

- Bärenfänger, Olaf 2007: Qualitätsmanagement mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, in: *Deutsch als Fremdsprache 1*. (2007): 37-45.
- Edmondson, Willis J. & House, Juliane 1993: *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen: Francke.
- Referenzrahmen 2001 / Europarat 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat und Berlin: Langenscheidt.

Autoren

Dr. Olaf Bärenfänger ist Direktor des Sprachenzentrums an der Universität Leipzig und assoziierter Wissenschaftler am Herder-Institut. Seine Forschungsinteressen liegen im Bereich Sprachtestforschung, Forschungsmethodologie, Blended Learning und Qualitätsmanagement. Aktuelle Drittmittelprojekte umfassen die Erstellung von Sprachtests für öffentliche und private Auftraggeber sowie die Entwicklung von Blended-Learning-Modulen für Englisch und Spanisch im Beruf. Dr. Bärenfänger ist zudem Mitherausgeber der Zeitschrift „Fremdsprachen und Hochschule“.

Sabine Grasz ist Universitätslehrerin für Deutsch am Sprachenzentrum und Lehrbeauftragte am Institut für Germanistik der Universität Oulu. Sie unterrichtet Fachsprachenkurse für Studierende der technischen, medizinischen, geisteswissenschaftlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten. Aktuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte sind mehrsprachige Kompetenz von Fremdsprachenlernenden, Qualitätssicherung, Sprachenwahl im Wirtschaftsstudium und Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Dr. Ari Huhta arbeitet als Forscher am Zentrum für angewandte Sprachforschung an der Universität Jyväskylä. Sein Forschungsgebiet ist Bewertung von sprachlichen Leistungen; er war und ist Mitarbeiter an zahlreichen finnischen und internationalen Forschungs- und Entwicklungsprojekten wie z. B. DIALANG (1996-2004; www.dialang.org) und DIALUKI (2010-;

www.jyu.fi/dialuki). Sein besonderes Interesse liegt in Selbstevaluation und Feedback, diagnostischen Tests, Bewertung von Sprechen, Entwicklung von Bewertungsverfahren für den Fremdsprachenunterricht und der Erforschung der linguistischen Charakteristika der GER-Sprachniveaus.

Hanna Ruska-Becker ist Lektorin für Deutsch und Leiterin der Einheit für Sprachen und Wirtschaftskommunikation an der Wirtschaftsfakultät der Universität Turku. Ihre Unterrichtsschwerpunkte sind Kurse zu Wirtschaftsdeutsch insbesondere zur schriftlichen Wirtschaftskommunikation. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich Sprachbedarfsanalyse.

Joachim Schlabach ist Lektor für Deutsch an der Einheit für Sprachen und Wirtschaftskommunikation an der Wirtschaftsfakultät der Universität Turku. Seine Unterrichtsschwerpunkte sind Kurse zu Wirtschaftsdeutsch, Landeskunde und mündliche Kommunikation. Aktuelle Forschungs- und Entwicklungsprojekte sind Hörverstehen von Wirtschaftsvorlesungen, Sprachbedarfsanalyse, Sprachenwahl im Wirtschaftsstudium, Qualitätssicherung sowie plurilinguale Kompetenz im Bereich der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Dr. Edeltraud Sormunen war als Lektorin für Deutsch am Sprachenzentrum der Universität Kuopio für den gesamten Deutschunterricht verantwortlich. Sie unterrichtete neben Fachsprachenkursen für Studierende der Wirtschaft sowie Medizin und Pharmazie auch Deutschkurse für Studierende aller Fakultäten. Die mündliche Kommunikation war einer ihrer Interessenschwerpunkte, die Entwicklung von Kursmaterialien unter Nutzung der neuen Medien – u.a. auch für den Anfängerunterricht – ein weiterer. Entwicklungsprojekte waren Online-Materialien und Qualitätssicherung.

Anhang 1: Lernziele

Lernziele Vortrag / Präsentation

A2

Kann ein Thema sachlich und/oder werbend in Grundzügen kurz und systematisch unter Verwendung einfacher Redemittel und elementarer Strukturen präsentieren.
Kann begrenzten Wortschatz und wesentliche Fachtermini relativ korrekt und überwiegend verständlich einsetzen.

Kann ausreichend flüssig und zumindest teilweise frei nach Stichworten mit gelegentlichem Blick ins Publikum sprechen.
Kann auf einfache Fragen reagieren.

B1

Kann ein Thema sachlich und/oder werbend und gut gegliedert präsentieren.
Kann Vor- und Nachteile nennen und miteinander vergleichen bzw. erklären.
Kann dabei Redemittel flexibel einsetzen und fachsprachliche Ausdrücke verwenden.

Kann weitgehend korrekt und gut verständlich, relativ flüssig und möglichst frei nach Stichworten sprechen, Mimik und Gestik zumindest teilweise adäquat einsetzen und das Publikum teilweise durch Blickkontakt einbeziehen.

Kann zum Fragen auffordern und Fragen in kurzer Form beantworten.

B2

Kann umfassend und inhaltlich klar strukturiert ein Thema präsentieren, Bedingungen und Folgen beschreiben, Stellung beziehen und die eigene Meinung begründen.

Kann Überleitungen verwenden und Zusammenhänge herstellen.

Kann ein breites Spektrum sprachlicher Mittel einschließlich speziellen Fachwortschatzes flexibel einsetzen und auch komplexere Satzstrukturen verwenden.

Kann mühelos verständlich, flüssig, in natürlichem Sprechtempo und angemessener Lautstärke und frei nach Stichworten sprechen sowie Mimik und Gestik natürlich einsetzen.

Kann Fehler selbst korrigieren, nachfragen und Fragen differenziert beantworten.

Lernziele Bewerbungsgespräch

A2

Kann in einem einfachen Bewerbungsgespräch mit Hilfe memorierter Wendungen, einfacher Redemittel und elementarer Strukturen über seine/ihre Person, Ausbildung und Berufserfahrung sprechen.

Kann sich in kurzen Redebeiträgen trotz häufigem Stocken und Umformulieren verständlich machen.

Kann einfache nonverbale Mittel und Feedbackfloskeln im Gespräch verwenden und beherrscht einfache Gruß- und Anredeformeln.

Kann einfache Fragen stellen und auf einfache Feststellungen und Fragen reagieren.

B1

Kann mit Hilfe genügend lexikalischer Mittel konkrete Auskünfte über seine/ihre Person, Ausbildung, persönlichen Interessen und Pläne geben.

Kann berufs- und arbeitsbezogene Inhalte (Berufserfahrung, Arbeitsbeschreibung, Firmeninformationen etc.) verständlich, wenn auch mitunter durch Umschreibungen, ausdrücken.

Verfügt über ein relativ hohes Maß an grammatischer Korrektheit und die vorkommenden Regelverstöße beeinträchtigen die Kommunikation kaum.

Kann ein angemessenes Sprechtempo halten und spricht verständlich trotz Pausen bei längeren Redebeiträgen.

Beherrscht Registerunterschiede, angemessene Begrüßungs- und Anredeformeln sowie nonverbale Mittel und Feedbackfloskeln, wenn auch nicht immer systematisch.

Kann mitunter Gesprächsinitiative übernehmen, Fragen stellen und Fragen der Situation angemessen beantworten und bedingt auch mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen. Kann Sachverhalte des eigenen Fachgebiets gut verstehen, wenn der Gesprächspartner deutlich spricht und idiomatischen Sprachgebrauch vermeidet.

B2

Kann mit Hilfe eines breiten Spektrums an lexikalischen Mitteln detaillierte Auskünfte über seine/ihre Person, Ausbildung, persönlichen Interessen und Pläne geben.

Kann in seinem/ihrem Fachgebiet auch komplexere berufsbezogene Informationen verstehen sowie selbst geben und erläutern.

Spricht weitgehend grammatisch korrekt bzw. korrigiert auftretende Fehler meist selbst.

Kann flüssig und so klar und deutlich sprechen, dass das Verstehen nicht beeinträchtigt wird und wenige lange Pausen entstehen.

Beherrscht weitgehend Registerunterschiede und verwendet angemessene Begrüßungs- und Anredeformeln, hält Blickkontakt und zeigt Interesse durch Körpersprache, Mimik und Feedbackfloskeln.

Kann auf vertrautem Gebiet zum Fortgang des Gesprächs beitragen, indem er/sie das Verstehen bestätigt, Fragen stellt, Stellung bezieht und den eigenen Standpunkt meist klar darlegt und auch auf Unerwartetes angemessen reagiert.

Lernziele Verbalisieren von Zahlen und Daten

A2

Kann einzelne Informationen eines Schaubilds (einer Grafik oder Tabelle) und Einzelwerte sowie grafisch oder tabellarisch dargestellte einfache Datenreihen in meist kurzen Sätzen (bzw. funktionalen Einheiten) beschreiben.

Kann elementaren Wortschatz und einfache Strukturen ausreichend korrekt, verständlich und flüssig verwenden.

Kann Rangordnungen beschreiben, Zahlen runden sowie Einzelwerte miteinander vergleichen.

Kann auf einfache Fragen reagieren.

B1

Kann die zentralen Informationen eines Schaubilds (einer Grafik oder Tabelle) und Einzelwerte sowie grafisch oder tabellarisch dargestellte Datenreihen beschreiben und kommentieren.

Kann dafür gebräuchliche Strukturen verwenden und spricht überwiegend korrekt, verständlich und flüssig.

Kann relevanten bzw. fachsprachlichen Wortschatz verwenden und verfügt über eine hinreichende Varianz an Redemitteln.

Kann wichtige Begriffe in die Zielsprache übertragen.

Kann Prognosewerte oder -tendenzen beschreiben, erläutern und kommentieren.

Kann Fragen in kurzer Form beantworten.

B2

Kann die zentrale Botschaft eines Schaubilds (einer Grafik oder Tabelle) sowie komplexe grafisch oder tabellarisch dargestellte Datenreihen klar, systematisch und detailliert sowie korrekt, verständlich und flüssig beschreiben sowie Besonderheiten und Zusammenhänge hervorheben.

Kann komplexere Strukturen verwenden und verfügt über ein hinreichend breites Spektrum an fachsprachlichem Wortschatz und Redemitteln, um Begriffe in die Zielsprache zu übertragen und um Rangordnungen, Vergleiche, Tendenzen zu erläutern und zu kommentieren.

Kann auf komplexere Fragen eingehen.

Beurteilungskriterien-Raster Vortrag / Präsentation

	A2	B1	B2
1. Umsetzung der Aufgabenstellung/ Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung (z. B. zu einfachen Beschreibungen) wird nach Inhalt (Vollständigkeit, Relevanz, Anordnung) und Zeitaspekt erfüllt • bezieht Präsentationsmaterialien sinnvoll auf den Vortrag / die Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung (z. B. Beschreiben, Erklären, Vergleichen) wird nach Inhalt (Vollständigkeit, Relevanz, Anordnung) und Zeitaspekt erfüllt • bezieht Präsentationsmaterialien sinnvoll auf den Vortrag / die Präsentation 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung (z. B. Beschreiben, Diskutieren, Bewerten) wird nach Inhalt (Vollständigkeit, Relevanz, Anordnung) und Zeitaspekt erfüllt • bezieht Präsentationsmaterialien sinnvoll auf den Vortrag / die Präsentation
2. Spektrum (Wortschatz, Ausdruck), Kohärenz, Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> • verfügt neben dem elementaren Wortschatz auch über wesentliche Fachtermini • setzt memorierte Wendungen und einfache sprachliche Mittel ein • erreicht Kohärenz durch einfache Konnektoren • benutzt ein ausreichend adressaten- und situationsadäquates Register • Sprachmittlung gelingt ausreichend 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügt über ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel sowie über einen ausreichend breiten fachsprachlichen Wortschatz und verwendet diese flexibel • erreicht Kohärenz durch lineare Aneinanderreihung und verschiedene Konnektoren • benutzt ein weitgehend adressaten- und situationsadäquates Register und kann Aussagen variieren • Sprachmittlung gelingt weitgehend 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügt über ein breites Spektrum sprachlicher Mittel und über speziellen Fachwortschatz und verwendet diese flexibel • erreicht Kohärenz durch verschiedene Konnektoren und Mittel der Textverknüpfung wie Überleitungen und Verweise • benutzt adressaten- und situationsadäquates Register • Sprachmittlung gelingt vollständig mit Übersetzung oder Umschreibung
3. Korrektheit (gesprochene Sprache)	<ul style="list-style-type: none"> • verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht jedoch noch systematisch elementare Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> • beherrscht gebräuchliche Strukturen verhältnismäßig korrekt, auftretende Fehler beeinträchtigen das Verstehen kaum 	<ul style="list-style-type: none"> • beherrscht die Grammatik auch bei komplexeren Strukturen wie Passiv, Genitiv, Relativsätze gut • spricht klar und verständlich, kann auftretende Fehler meist selbst korrigieren
4. Flüssigkeit, Aussprache	<ul style="list-style-type: none"> • spricht teilweise etwas zu langsam und stockend • Aussprache verständlich, trotz merklichen Akzents • spricht zumindest teilweise frei nach Stichworten 	<ul style="list-style-type: none"> • spricht angemessen schnell, relativ flüssig • Aussprache verständlich, trotz Akzents und gelegentlicher Fehler • intoniert teilweise korrekt • spricht weitgehend frei nach Stichworten 	<ul style="list-style-type: none"> • spricht flüssig und in natürlichem Sprechtempo und mit sinnvoller Intonation • Aussprache verständlich, Akzent beeinträchtigt kaum • spricht frei nach Stichworten
5. Nonverbales, Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> • verwendet Mimik und Gestik in Ansätzen • blickt gelegentlich ins Publikum • kann auf einfache Fragen reagieren 	<ul style="list-style-type: none"> • verwendet Mimik und Gestik teilweise • bezieht Zuhörer teilweise durch Blickkontakt ein • kann Fragen in kurzer Form beantworten 	<ul style="list-style-type: none"> • verwendet Mimik und Gestik natürlich • setzt Formulierungspausen und Blickkontakt bewusst (z. B. als Gliederungshilfe) ein • kann Fragen differenziert beantworten

Beurteilungskriterien-Raster Bewerbungsgespräch

	A2	B1	B2
1. Umsetzung der Aufgabenstellung / Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung (z. B. Beschreibung von Ausbildung und Berufserfahrung) wird erfüllt 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung (z. B. einfaches Gespräch mit Auskünften zur Person, Qualifikation, Berufserfahrung, Firmeninformationen etc.) wird erfüllt 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung (z. B. ausführliches Bewerbungsgespräch, auch mit unerwarteten Fragen) wird erfüllt
2. Spektrum (Wortschatz, Ausdruck), Kohärenz, Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> • verfügt über ausreichenden Wortschatz für vertraute Themen (Person, Interessen, Ausbildung) • verfügt über memorierten Wortschatz zu Berufserfahrungen • erreicht Kohärenz durch einfache Konnektoren • beherrscht eingeschränkt Registerunterschiede und einfache Gruß- und Anredeformeln 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügt über ein ausreichendes Spektrum von Redemitteln für konkrete Auskünfte zu allgemeinen Themen • verfügt über ausreichend Fachwortschatz, um berufsbezogene Inhalte verständlich, z. T. mit Umschreibungen zu erklären • erreicht Kohärenz durch Verknüpfung linearer Äußerungen • beherrscht Registerunterschiede, aber nicht systematisch, beherrscht angemessene Gruß- und Anredeformeln • kann landesspezifische Informationen (Ausbildung, Berufserfahrung etc.) z. T. mit Umschreibungen erklären 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügt über ein breites Spektrum von Redemitteln für allgemeine Themen • verfügt über genügend Fachwortschatz, um im eigenen Fachgebiet auch komplexe Sachinformationen zu geben • erreicht Kohärenz durch verschiedene Konnektoren und Mittel der Textverknüpfung • beherrscht weitgehend Registerunterschiede • kann landesspezifische Informationen (Ausbildung, Berufserfahrung etc.) erklären
3. Korrektheit (gesprochene Sprache)	<ul style="list-style-type: none"> • verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht jedoch noch systematisch elementare Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> • beherrscht gebräuchliche Strukturen verhältnismäßig korrekt; auftretende Fehler beeinträchtigen kaum die Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> • beherrscht die Grammatik auch bei komplexeren Strukturen gut; keine Fehler, die zu Missverständnissen führen, kann sie meist selbst korrigieren
4. Flüssigkeit, Aussprache	<ul style="list-style-type: none"> • kurze Äußerungen sind ausreichend flüssig, aber häufiges Stocken und neu Ansetzen • Aussprache verständlich, trotz merklichen Akzents 	<ul style="list-style-type: none"> • angemessenes Sprechtempo ohne viel Stocken, längere Redebeiträge mit deutlichen Pausen • Aussprache verständlich, trotz Akzents und gelegentlicher Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> • spricht flüssig und in natürlichem Sprechtempo, selten lange Pausen • Aussprache verständlich, Akzent beeinträchtigt kaum
5. Interaktion, Nonverbales	<ul style="list-style-type: none"> • kann einfache Fragen beantworten bzw. stellen • reagiert unflexibel bei Unerwartetem • zeigt wenig Gesprächsinitiative • verwendet einfache Feedbackfloskeln und nonverbale Mittel 	<ul style="list-style-type: none"> • kann zumeist der Situation angemessen Fragen beantworten bzw. stellen • kann bedingt mit Unerwartetem umgehen • zeigt mitunter Gesprächsinitiative • verwendet Feedbackfloskeln, aber nicht systematisch, setzt nonverbale Mittel angemessen ein 	<ul style="list-style-type: none"> • kann auch komplexere Fragen beantworten bzw. stellen und gezielt Informationen einholen • reagiert auch auf Unerwartetes angemessen • zeigt Gesprächsinitiative • verwendet Feedbackfloskeln und nonverbale Mittel angemessen

Beurteilungskriterien-Raster Verbalisieren von Zahlen und Daten

	A2	B1	B2
1. Umsetzung der Aufgabenstellung / Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung (z. B. zu inhaltlich korrekter Darstellung von Einzelwerten, Rangordnungen, Rundungen und Vergleichen) wird erfüllt 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung (z. B. zur Darstellung zentraler Informationen, Prognosen und zu Vergleich und Kommentierung) wird erfüllt 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellung (z. B. zu komplexen Datenreihen und zur Erläuterung) wird erfüllt
2. Spektrum (Wortschatz, Ausdruck), Kohärenz, Sprachmittlung	<ul style="list-style-type: none"> • verfügt über elementaren fachsprachlichen Wortschatz, verwendet einfache sprachliche Mittel und memorierte Wendungen, sucht jedoch gelegentlich nach Redemitteln • erreicht Kohärenz durch einfache Konnektoren • benutzt ein ausreichend adressaten- und situationsadäquates Register • Sprachmittlung gelingt ausreichend 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügt über ausreichend breiten fachsprachlichen Wortschatz, beherrscht teilweise komplexere Wendungen und Strukturen; variiert teilweise bei Ausdruck und Redemitteln • kann einfache lineare Äußerungen verknüpfen • benutzt ein weitgehend adressaten- und situationsadäquates Register • Sprachmittlung gelingt weitgehend 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügt über adäquaten fachsprachlichen Wortschatz, beherrscht einige komplexe Wendungen und Strukturen; kann bei Ausdruck und Redemitteln angemessen variieren • kann linear zusammenhängende Äußerungen zu einem zusammenhängenden klaren Beitrag verbinden • benutzt adressaten- und situationsadäquate Register • Sprachmittlung gelingt vollständig mit Übersetzung oder Umschreibung
3. Korrektheit (gesprochene Sprache)	<ul style="list-style-type: none"> • verwendet einige einfache Strukturen korrekt, macht jedoch noch systematisch elementare Fehler • Äußerungen sind in der Situation ausreichend klar und verständlich 	<ul style="list-style-type: none"> • beherrscht gebräuchliche Strukturen verhältnismäßig korrekt • Äußerungen sind im Allgemeinen klar und verständlich, auftretende Fehler beeinträchtigen das Verstehen kaum 	<ul style="list-style-type: none"> • beherrscht die Grammatik auch bei komplexeren Strukturen gut • spricht klar und verständlich, kann Fehler meist selbst korrigieren
4. Flüssigkeit, Aussprache	<ul style="list-style-type: none"> • kurze Äußerungen sind ausreichend flüssig, längere jedoch stockend bzw. mit Umformulierungen • macht Intonationsfehler, die die Verständlichkeit nicht beeinträchtigen 	<ul style="list-style-type: none"> • spricht in natürlichem Sprechtempo, ohne größeres Stocken, längere Äußerungen gelingen nach Planungspausen • macht selten Intonationsfehler 	<ul style="list-style-type: none"> • spricht auch längere Äußerungen flüssig und in natürlichem Sprechtempo, macht selten Planungspausen • kann Intonation variieren um Bedeutungsnuancen auszudrücken
5. Nonverbales, Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> • benötigt gelegentliche Unterstützung durch Gesprächspartner • kann auf einfache Fragen und Impulse reagieren 	<ul style="list-style-type: none"> • benötigt kaum Unterstützung durch Gesprächspartner; gelingende Interaktion • kann auf umfangreichere Fragen und Impulse eingehen 	<ul style="list-style-type: none"> • kann gewandt auf Fragen, Impulse und Gegenargumente eingehen

Anhang 3: Textmuster

Textmuster Vortrag / Präsentation

Domäne	öffentlich; Beruf; Ausbildung
Zweck	fachliche und allgemeine Information; Unterricht
Kanal	mündlich, ggf. unterstützt durch Anschauungsmaterialien
Medium	direkt

Charakterisierung

In einem Vortrag / einer Präsentation richtet sich eine Person an ein Publikum und informiert sachlich und / oder werbend über ein Thema (z. B. Produkte, Ergebnisse von Projekten und Verfahren). Er / Sie spricht gut verständlich, in angemessener Lautstärke und zusammenhängend sowie relativ frei mit Hilfe von Stichworten.

Ein Vortrag / Eine Präsentation ist sowohl sachbezogen als auch anschaulich. Die mündlichen Ausführungen werden oft mit Folien, Video- oder Computereinspielungen und Demonstration von Materialien und Geräten verbunden. Die verwendeten Anschauungsmittel illustrieren die Ausführungen.

Ein Vortrag / Eine Präsentation ist sowohl inhaltlich als auch sprachlich gut vorbereitet.

Die inhaltliche Vorbereitung umfasst die Informationssuche, eine Gliederung zum Vortrag / zur Präsentation und ggf. das Vorbereiten von Folien bzw. einer Computerpräsentation.

Die sprachliche Vorbereitung umfasst neben der Auswahl geeigneter Stichworte und Redemittel bei Bedarf auch das Ausformulieren kurzer Passagen.

Aufbau

Ein Vortrag / eine Präsentation ist logisch aufgebaut, klar strukturiert und enthält folgende Bestandteile:

- Begrüßung mit situationsangemessener Anrede (Siezen), Vorstellung des Themas
- Überblick über geplanten Ablauf / Gliederungspunkte
- Darstellung zu den einzelnen Punkten
- Überleitung zwischen den einzelnen Punkten
- Zusammenfassung der wichtigsten Punkte oder Ausblick
- Abschluss, Dank und Aufforderung zum Fragen
- Beantwortung der möglichen Zuhörerfragen

Sprache

Grammatik

Vermeidung komplizierter Satzkonstruktionen
Nominalstil, Attribute (Komprimierung)
Passiv und Passiversatzformen (Darstellung von Sachverhalten)
Modalverben
Partikeln und Interjektionen (Lebendigkeit der Darstellung)

Wortschatz

allgemeinsprachliche Wörter und Wendungen
fachsprachliche Ausdrücke
Zahlen

Phonetische Mittel

mittleres Sprechtempo
Pausengliederung orientiert sich an Sinneinheiten
Satzmelodie zum Ende der Äußerung hin fallend
Betonung (Akzentuierung) von sinnwichtigen Wörtern
Stimmklang entspricht der sachlichen Sprechweise

Körpersprache/ Kulturspezifika

den Hörern zugewandte Körperhaltung
Blickkontakt
Mimik und Gestik zur Unterstützung

Beispiele

- Unternehmens- und Produktpräsentationen
- Projekt- und Ergebnispräsentationen (Forschung, Entwicklung)

Textmuster Bewerbungsgespräch

Domäne	öffentlich; Beruf; Ausbildung
Zweck	fachliche und allgemeine Information; Beurteilung; Auswahlverfahren
Kanal	mündlich; zeitgleiche Interaktion
Medium	direkt (keine zusätzlichen Medien)

Charakterisierung

In einem Bewerbungsgespräch präsentiert sich eine Person, die sich für eine Stelle beworben hat. Gleichzeitig wird durch einen Vertreter des Arbeitgebers geprüft, ob diese Person dem Anforderungsprofil der Stelle entspricht. Der Vertreter der Firma und der Bewerber verfolgen unterschiedliche Ziele im Gespräch: Der Vertreter der Firma muss zu einem Urteil über die Eignung des Bewerbers gelangen und relevante Informationen über den Bewerber herausfinden. Der Bewerber möchte eine positive Entscheidung herbeiführen und seine Fähigkeiten und Interessen darstellen.

Es herrscht eine asymmetrische Beziehung zwischen den Gesprächspartnern: Die Gesprächsleitung liegt beim Arbeitsgebervertreter. Der Bewerber soll über die Firma / Institution und ihre Tätigkeit informiert sein und durch Fragen aktiv am Gespräch teilnehmen. Ein Bewerbungsgespräch ist inhaltlich und sprachlich gut vorbereitet. Inhalte sind Kenntnisse, Fähigkeiten, Erfahrungen, Motivation, aber auch Vorstellungen über die zukünftige Arbeit des Bewerbers, sachlich thematisiert und kommentiert.

Typische Themen sind Lebenslauf, Interessengebiete, Fachwissen und berufliche Erfahrungen des Bewerbers; Tätigkeiten der Firma/Institution; das mit der ausgeschriebenen Stelle verbundene Aufgabengebiet; Bezahlung und die sozialen Leistungen.

Aufbau

Das Bewerbungsgespräch besteht aus mehreren Phasen. Ablauf, Dauer und konkrete Gesprächsthemen werden durch den Vertreter der Firma/Institution bestimmt und sind abhängig von Faktoren wie z. B. Branche, Unternehmenskultur sowie Landes- und Kulturspezifika.

- A. Eröffnungsphase: Begrüßung, kurze Vorstellung der beteiligten Personen, evtl. Small Talk
- B. Informationen über die Firma / Institution bzw. die Stelle
- C. Elizitieren von Informationen vom und über den Bewerber. Ausgangspunkt für das Gespräch sind häufig die eingereichten Bewerbungsunterlagen.
- D. Formale Konditionen: z. B. Aushandeln von Bedingungen wie Gehalt, Arbeitszeit, Urlaubsregelung
- E. Weitere Vorgehensweise
- F. Verabschiedung

Sprache

Grammatik

Charakteristika der gesprochenen Sprache, z.B. unvollständige Sätze
häufig W-Fragen, auch Nachfragen und Ja- / Nein-Fragen
Kausalsätze
Perfekt und Präsens
Konjunktiv II (Höflichkeit, hypothetische Sachverhalte)

Wortschatz

allgemeinsprachlicher Wortschatz
je nach Arbeitsgebiet auch Fachwortschatz

Phonetische Mittel

unregelmäßiges Sprechtempo, häufige Pausen
Sprechweise und Stimmklang signalisieren Sachlichkeit und neutrale Höflichkeit

Körpersprache

Körperhaltung und Gestik zeigen Konzentriertheit und Hinwendung zum Gesprächspartner
Mimik signalisiert Aufmerksamkeit und übermittelt Emotionssignale
entsprechende Gestik dient der Worterteilung bzw. dem Wortentzug

Neben sprachlichem Handlungswissen sind landeskundliches bzw. fremdkulturelles Wissen und institutionsspezifisches Handlungswissen wichtig.

Didaktische Anmerkungen

Abweichend von *Profile Deutsch*, wo das Bewerbungsgespräch mit dem Niveau B1 angesetzt wird, sind im universitären Fachsprachenunterricht einfache Bewerbungsgespräche oder Teile davon auch auf dem Niveau A2 einsetzbar.

Für Unterricht und mögliche Prüfungen ist zu klären, ob beide Rollen (der Bewerber, der Vertreter der Institution / Firma) produktiv und rezeptiv beherrscht werden sollen. Soll nur die Rolle des Bewerbers produktiv beherrscht werden, muss das auch bei der Prüfung berücksichtigt werden.

Textmuster Verbalisieren von Zahlen und Daten

Domäne	öffentlich; Beruf; Ausbildung; z. B. in Wirtschaft und Technik
Zweck	fachliche Information; Werbung; Unterricht
Kanal	mündlich + schriftlich
Medium	Printmedien, OH-Folie; Monitor (+ Beamer), TV
Darstellungsform	Schaubild, Grafik, Diagramm, Tabelle

Charakterisierung

Basis ist ein Schaubild (Grafik, Tabelle) in dem (in der)
 eine oder mehrere Bezugsgrößen (z. B. Umsatz, Bruttoinlandsprodukt,
 Leistung)
 wert- oder mengenmäßig (z. B. Euro, Index, Stück)
 in einem Zeitbezug (z. B. Jahr, Quartal) dargestellt werden.

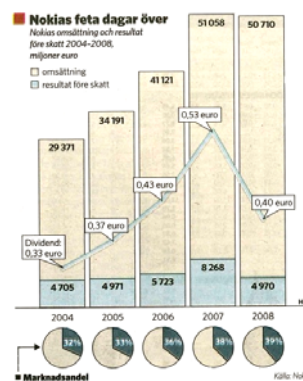
Die Auswahl der Informationen und die Art der Darstellung können neutral sein oder auch einer bestimmten Intention folgen und eine Botschaft übermitteln.

Beispiel 1: Tabelle „Konjunkturdaten Finnland“,
 Kompedium SA1Bd (TuKKK 2009)

Konjunkturdaten Finnland – reale Veränderungen gegenüber dem Vorjahr in %					
	2005	2006	2007	2008	2009*
-s Bruttoinlandsprodukt (BIP)	+2,8	+4,9	+4,5	+1,7	-1,0
-r Import	+6,0	+12,2	+8,3	+4,9	-3,0
-r Export	+7,0	+11,8	+8,2	+1,8	-4,3
Privater Konsum	+2,9	+3,1	+2,7	+2,1	+0,2
Investitionen (PI.)	+3,5	+4,7	+8,5	+1,4	-5,3
Preise (PI.) (=e Inflation)	+0,2	+0,9	+1,6	+3,9	+1,5

Quelle: www.handelsbanken.fi; www.vtm.fi * Prognose

Beispiel 2: Schaubild „Nokias feta dagar över“,
 Hbl, 23.01.2009.



Die mündliche Beschreibung dient dazu, die wichtigsten Informationen und ggf. die zentrale Botschaft erklärend, zusammenfassend und übersichtlich wiederzugeben und ggf. diese auch zu kommentieren und zu bewerten. Dabei werden nicht alle Daten und Zahlen verbalisiert, sondern in der Regel nur die Anfangs-, End- und Extremwerte oder Werte mit besonderer Bedeutung. Die Werte werden häufig gerundet angegeben.

In der Kommentierung und Erläuterung werden Werte miteinander verglichen und interpretiert, indem Zusammenhänge beschrieben sowie ggf. Ursachen für bzw. Folgen von Tendenzen und Extremwerten benannt werden. Dabei werden auch abschwächende Heckenausdrücke (z. B. „vermutlich“, „ich glaube“) verwendet. Erläuterun-

gen und Kommentierungen sind vom Weltwissen bzw. Fachwissen über das jeweilige Thema abhängig. Schließlich können Bewertungen den Inhalt oder auch die Art der Darstellung betreffen.

Ist die Sprache des Schaubildes (der Grafik oder Tabelle) eine andere als die der mündlichen Darstellung, müssen Begriffe wie Maßeinheiten, Ländernamen und Produktbezeichnungen von der Ausgangs- in die Zielsprache übersetzt werden (Sprachmittlung).

Der sprachliche Stil von Schaubild-Beschreibungen ist klar und sachlich, kann aber auch werbenden Charakter annehmen. Die Beschreibungen können überwiegend monologisch als Teil von Unternehmens-, Produkt - oder anderen Präsentationen erfolgen. Sie können auch, wie in Messegesprächen oder Verhandlungen, dialogisch ausgerichtet sein.

Aufbau

Die Beschreibung eines Schaubildes (einer Grafik oder Tabelle) gliedert sich in
 Nennung des Themas und ggf. der dargestellten Bezugsgrößen (Einleitung)
 Angabe der Quelle
 Darstellung der wichtigsten Werte
 Darstellung ausgewählter Einzelwerte und ggfs. Erläuterung, Kommentierung,
 Vergleich und Bewertung
 Zusammenfassung und abschließende Kommentierung

Sprache

Grammatik:

Tempus: Präsens, Imperfekt, Perfekt
3. Person Singular + Plural

Wortschatz und Redemittel:

Zahlwörter und Größen; Zeitangaben
Redemittel zur Bezeichnung / zum Ausdruck von: <ul style="list-style-type: none"> • Werten und Entwicklungen • Rundungen • Rangordnungen • Vergleichen, Verhältnissen und Gegensätzen • Annahmen, Vermutungen, Prognosen • Ursachen und Folgen
inhaltsabhängiger Fachwortschatz
allgemeine Ausdrücke <ul style="list-style-type: none"> • zur Referenz auf das Schaubild • zur Gliederung • zur Interaktion

Redemittel für Vortrag / Präsentation

	A2	B1	B2
Anrede	<ul style="list-style-type: none"> - Guten Tag, meine Damen und Herren! - Meine Damen und Herren, ... - Sehr geehrte Damen und Herren, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Verehrte Zuhörer! 	
Einleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Mein Name ist ..., und ich arbeite bei ... [Firma]. - Herzlich willkommen! - Willkommen in ... [Stadt] / bei ... [Firma]. 	<ul style="list-style-type: none"> - Darf ich Sie um Ihre Aufmerksamkeit bitten? - Ich begrüße Sie (herzlich) zu meiner Präsentation. / Wir begrüßen Sie zu unserem Vortrag / Referat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ich heiße Sie herzlich willkommen zu meiner Präsentation.
Thema	<ul style="list-style-type: none"> - Mein Vortrag hat das Thema ... - Ich möchte heute über das Thema ... sprechen. - Ich spreche heute über (das Thema) ... - Ich möchte ... [+Akk.] präsentieren. 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Thema meines Vortrags ist / lautet: ... - Wir werden heute über ... [+Akk.] sprechen. - In meiner Präsentation möchte ich Ihnen heute ... [+Akk.] vorstellen. - Ich möchte Ihnen etwas über ... [+Akk.] vortragen / präsentieren. 	<ul style="list-style-type: none"> - In meiner heutigen Präsentation geht es um ... [+Akk.].
Begründung	<ul style="list-style-type: none"> - Das Thema ist wichtig / interessant, weil ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Dieses Thema ist bedeutsam, weil ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Das Thema ist meiner Meinung nach ...
Gliederung	<ul style="list-style-type: none"> - Mein Vortrag besteht aus ... Teilen: Teil 1 ...; Teil 2 ... - Am Anfang ... / Im ersten Teil ... - Danach ... / Dann ... - Am (Zum) Schluss ... / Am Ende ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Mein Vortrag besteht aus folgenden Teilen: Am Anfang werde ich über ... sprechen, danach über ... und am Ende / zuletzt über ... - Als erstes ... / Zu Beginn ... - Im zweiten Teil meiner Präsentation werde ich Ihnen ... [+Akk.] vorstellen. - Als letztes ... / Im letzten Teil ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Mein Vortrag gliedert sich wie folgt: - Zunächst werde ich kurz auf ... [+Akk.] eingehen. - Anschließend ... / Im Folgenden ... - Nachdem ich ..., werde ich ... - Abschließend ... / Zuletzt ...

	A2	B1	B2
Hauptteil: → Einleitung der einzelnen Teile	<ul style="list-style-type: none"> - Ich spreche jetzt über ... - Jetzt ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Als erstes / nächstes spreche ich über ... - Ich komme jetzt zu ... - Der nächste Punkt ... - Ein weiterer (wichtiger) Punkt ... - Dann komme ich zu ... [+Dat.]. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nun kurz zum Problem der / des ... - Doch nun als erstes zu ... [+Dat.] - Jetzt gehe ich zu ... [+Dat.] über. - Ich möchte jetzt übergehen zu ... [+Dat.] - Als nächstes möchte ich zu ... [+Dat.] übergehen. / über ... [+Akk.] sprechen.
→ Abschluss der einzelnen Teile	<ul style="list-style-type: none"> - Das war alles dazu. 	<ul style="list-style-type: none"> - So viel zu diesem Punkt / Thema / Problem ... 	<ul style="list-style-type: none"> - So weit zu diesem Punkt / Thema / Problem ... - Nachdem ich ..., werde ich ... - Soweit zu ... [+Dat.].
Auf Tabellen u.ä. verweisen	<ul style="list-style-type: none"> - Diese Tabelle / Abbildung zeigt, ... - Sehen Sie sich bitte die Tabelle / Abbildung an ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Zu diesem Punkt möchte ich Ihnen ein paar Tabellen / Abbildungen / Diagramme zeigen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diesen Punkt möchte ich mit ... verdeutlichen / veranschaulichen.
Vor- und Rückverweise		<ul style="list-style-type: none"> - Zu diesem Punkt zeige ich Ihnen später eine Tabelle. - Wie Sie in der Tabelle 1 gesehen haben, ... 	
Direkte Anrede der ZuhörerInnen	<ul style="list-style-type: none"> - Wissen Sie ...? / Haben Sie ...? / Sind Sie ...? 	<ul style="list-style-type: none"> - Dies werden Sie im Laufe der Präsentation sehen. - Können Sie sich vorstellen, dass ...? - Wie Sie wissen / erkennen, ... - Ich möchte Ihnen zeigen, dass ... - Ich möchte / Wir möchten Ihnen ... [Akk.] vorstellen. - Wie Sie sehen, ... - Sie haben gesehen, dass ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie Sie sicher / vielleicht / schon wissen / erkennen, ... - Wie Sie sicher schon bemerkt haben, ... - Wie Ihnen hoffentlich klar geworden ist, ... - Ein weiterer Punkt, der Sie (vielleicht / sicher) interessieren wird, ist ...

	A2	B1	B2
Abschluss der Präsentation und Zusammenfassung	<ul style="list-style-type: none"> - Am Ende ... / Zum Schluss ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ich möchte nun kurz zusammenfassen: ... - Zum Schluss möchte ich die entscheidenden Punkte nochmal kurz nennen: ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Bevor ich zum Schluss meiner Präsentation komme, ..., möchte ich kurz zusammenfassen: Sie haben gesehen, ... - Zusammenfassend ...
Schluss	<ul style="list-style-type: none"> - Vielen Dank. - Vielen Dank für Ihr Interesse. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit. - Ich bedanke mich für Ihre Aufmerksamkeit. - Vielen Dank fürs Zuhören. 	<ul style="list-style-type: none"> - Damit bin ich am Schluss meines Vortrages angekommen. Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit. - Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Aufmerksamkeit bedanken.
Zum Fragen auffordern	<ul style="list-style-type: none"> - Haben Sie Fragen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn Sie Fragen haben, beantworte ich sie gern. - Wenn Sie noch Fragen haben, werde ich diese gerne beantworten. - Haben Sie nun noch Fragen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn Sie Fragen haben, bin ich natürlich gern bereit, sie zu beantworten. - Wenn Sie nun noch Fragen über ... [+Akk.] / zu ... [+Dat.] haben, werde ich Ihnen diese natürlich gerne beantworten.
Auf Fragen reagieren		<ul style="list-style-type: none"> - Das ist eine interessante / schwere Frage. - Diese Frage kann ich leider nicht beantworten, weil ... 	

Redemittel: Bewerbungsgespräch

	A2	B1	B2
Selbst- präsentation	<ul style="list-style-type: none"> - Ich bin ... - Ich kann ... - Meine Stärken sind ... - Ich finde die Stelle interessant, weil ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ich möchte mich kurz vorstellen: ... - Ich interessiere mich für die Stelle, weil ... - Abschließend möchte ich noch sagen, dass ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Mir fällt ... leicht, daher ... - Ich glaube, dass ich für diese Stelle geeignet bin, weil ... - Ich habe viel Erfahrung in ...
Wichtigkeit hervorheben	<ul style="list-style-type: none"> - ... finde ich wichtig. - Besonders wichtig finde ich ..., weil ... - Für mich ist wichtig, dass ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Besondere Bedeutung hat ... - Wir dürfen nicht vergessen, dass ... - Es ist wichtig zu erwähnen, dass ... - Für mich ist es wichtiger, dass ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Von besonderer Bedeutung ist für mich ... - Es ist hervorzuheben, dass ...
Überzeugungen ausdrücken	<ul style="list-style-type: none"> - Ich finde ... - Ich denke / meine / glaube, dass ... - Meiner Meinung nach ... - Ich bin sicher, dass ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Meiner Ansicht nach ... - Es ist doch (ganz) klar, dass ... - Ich halte es für gut, dass ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ich bin fest davon überzeugt, dass ... - Meines Erachtens ...
Zurückhaltung ausdrücken	<ul style="list-style-type: none"> - Das weiß ich nicht so genau. - Ich bin nicht ganz sicher. - Das ist (schon) möglich, aber ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ich bin mir nicht ganz sicher, ob ... - Ich weiß nicht (so recht), ob ... - Ich zweifle daran, dass ... - Das ist eine Ansichtssache. - Da gibt es sowohl Vor- als auch Nachteile. 	<ul style="list-style-type: none"> - Einerseits, ... andererseits ... - Darüber habe ich eigentlich noch nicht nachgedacht, aber ... - Es fällt mir schwer, dazu Stellung zu nehmen.
Zeit zum Nachdenken gewinnen	<ul style="list-style-type: none"> - Eine gute / interessante Frage. - Na ja, ... - Warten Sie mal, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Da muss ich kurz überlegen. - Wo ich in fünf Jahren sein möchte? - Wo ich am erfolgreichsten war? 	<ul style="list-style-type: none"> - Wenn ich mir Gedanken über [+Akk.] ... mache, dann ...

	A2	B1	B2
Positive Rückmeldung geben	<ul style="list-style-type: none"> - Gern. - Natürlich. - Selbstverständlich. - Das ist überhaupt kein Problem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Das kann ich Ihnen genau sagen. - Ja, das könnte ich mir vorstellen. - Das ist für mich selbstverständlich. - Der Gedanke gefällt mir gut. 	<ul style="list-style-type: none"> - Daran besteht kein Zweifel. - Ich kann mich der Auffassung nur anschließen.
Informationen erfragen	<ul style="list-style-type: none"> - Ich möchte noch fragen: ... - Darf ich fragen, ... - Ich hätte eine Frage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie sieht es denn mit [+Dat.]... aus? - Ich hätte noch ein paar Fragen. - Wie soll das denn genau aussehen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Könnten Sie das bitte etwas näher erläutern? - Könnten Sie mir noch Informationen zu [+Dat.] ... geben? - Ich wüsste gern noch etwas mehr über [+Akk.] ...

Redemittel Verbalisieren von Zahlen und Daten

A2

Werte beschreiben	betragen liegen bei erreichen	Der Preis für Diesel beträgt 1,40 € Die Inflationsrate lag im ersten Quartal bei 3,6 %. Der Umsatz erreichte im Februar einen Spitzenwert.
Extremwerte	am höchsten sein am tiefsten sein am größten sein am kleinsten sein	Im Januar war der Goldpreis am höchsten. Die Temperatur war im letzten Jahr am tiefsten. Der Unterschied war im letzten Jahr am größten. Die Konjunkturschwankungen sind dieses Jahr am kleinsten.
Entwicklung nach oben	steigen wachsen größer werden	Die Ölpreise stiegen kräftig. / Der Preis stieg um 5 % . / Der Preis steigt von 10 auf 12 Euro. Im letzten Jahr ist der Umsatz um 10 % gewachsen. Die Konkurrenz ist größer geworden.
Entwicklung nach unten	sinken fallen kleiner werden	Die Inflationsrate sank von 12 auf 10 % . Gestern fiel der DAX um 139 Punkte. Die Mitarbeiterzahl ist kleiner geworden.
konstante Entwicklung	gleich bleiben	Die Inflationsrate ist in den letzten Monaten gleich geblieben.
indifferente Entwicklung / Schwankung	schwanken	Die Konjunktur schwankt stark.
Charakterisierung von Entwicklungen	sehr, stark ein wenig, schwach	Der Gewinn ist stark gestiegen. Der Umsatz stieg ein wenig.
Rangordnung	auf dem ersten Platz liegen auf dem dritten Platz folgen zuerst / zuletzt kommen	Auf dem ersten Platz liegt der VW Golf. Auf dem dritten Platz folgt der Ford Focus. Zuerst kam im Jahr 2008 der VW Golf mit über 5000 Neuzulassungen.

Vergleichen	<p>größer / kleiner als</p> <p>genau so groß wie</p> <p>genau so viel haben wie</p>	<p>Der Kaffeeconsum ist in Finnland viel größer als in Brasilien.</p> <p>Der Umsatz von Lidl ist genau so groß wie der Umsatz von Nokia.</p> <p>Alle kleinen und mittelgroßen Unternehmen haben genau so viele Mitarbeiter wie die Großunternehmen.</p>
Kommentieren und Erläutern	<p>insgesamt / abschließend / zusammenfassend</p> <p>ein gutes / schlechtes Ergebnis / Jahr erreichen</p>	<p>Zusammenfassend kann man sagen, dass der Verkauf in den nordischen Ländern am höchsten ist.</p> <p>Abschließend kann man sagen, dass Tulikivi ein gutes Ergebnis erreicht hat.</p>
Rundungen	<p>ungefähr</p> <p>fast, unter über</p>	<p>2,98 Mio.: Der Umsatz lag bei ungefähr 3 Mio. €</p> <p>Der Umsatz lag bei fast 200 Millionen. Der Umsatz lag bei über 200 Millionen.</p>
Zahlen, Größen	<p>Der / die / das erste, 2. ... (alle Ordinalzahlen) halb (Flexion)</p> <p>ein Drittel, drei Viertel wenige, einige; ein bisschen</p>	<p>Im ersten Halbjahr ... Im zweiten Quartal ... Auf dem dritten Platz ... eine halbe Million Drei Viertel der Automodelle sind ... Der Umsatz ist nur wenig gestiegen. Einige der Hersteller ...</p>
Annahmen, Vermutungen, Prognosen	<p>vermutlich</p> <p>glauben</p> <p>man kann sagen</p> <p>es ist möglich</p>	<p>Vermutlich ist OYAB größer als die XY GmbH.</p> <p>Ich glaube, dass Volkswagen das größte Unternehmen ist.</p> <p>Man kann sagen, dass in Nordeuropa der Kaffeeconsum am höchsten ist.</p> <p>Es ist möglich, dass dies der schlechteste Wert ist.</p>
Einleitung, Verweis, Interaktion	<p>zeigen</p> <p>in Prozent / € sehen</p>	<p>Das Schaubild zeigt die Konjunktorentwicklung.</p> <p>Alle Angaben sind in Prozent.</p> <p>Sie sehen hier, dass ...</p>

B1

Werte beschreiben	sich belaufen auf erwirtschaften erzielen erreichen	Die Exporte belaufen sich auf 30 Mio. Im Vorjahr erwirtschaftete das Unternehmen einen Gewinn von 8,9 Mio. OY AB erzielte einen Gewinn von 8,9 Mio. Im letzten Jahr erreichten wir einen Wert von 200 Mio.
Extremwerte	auf den höchsten Wert steigen den tiefsten Stand erreichen der / die / das größte / zweitgrößte der / die / das kleinste	Der Börsenkurs ist auf den höchsten Wert seit drei Jahren gestiegen. Gestern erreichte der Kurs den tiefsten Stand seit 1995. Das war der größte Gewinn in dieser Zeit. Damit erwirtschaftete OYAB den kleinsten Gewinn von allen Konkurrenten.
Entwicklung nach oben	zunehmen Zunahme zulegen Anstieg steigern Steigerung sich erhöhen	Die Produktion nahm zu. Die Zunahme des Haushaltsvolumens beträgt 5 %. Die Aktie legte zu Beginn um 45 % zu. Mit einem Anstieg von 15 % ... Der Anstieg des Gaspreises betrug 40 %. Die Bundesbank konnte ihren Gewinn 2008 steigern. Ohne den Ölpreis hätte die Steigerung bei 15 % gelegen. Die Produktion erhöhte sich um 3 %.
Entwicklung nach unten	abnehmen Abnahme zurückgehen Rückgang sich vermindern	Die PKW-Produktion nahm im letzten Jahr stark ab. Die Leistungs-Abnahme betrug rund 20 %. Die Arbeitslosenzahl ist im Vormonat leicht zurückgegangen. Der Rückgang der Produktion betrug im letzten Jahr 2 %. Gegenüber dem Vorjahresmonat verminderte sich die Arbeitslosigkeit um 720 Personen.
geringe Veränderung / konstante Entwicklung	stagnieren unverändert bleiben konstant bleiben ausgeglichen sein	Die Inflation stagniert auf hohem Niveau. Die Preise sind unverändert geblieben. Die Zahl der Erwerbstätigen in der Schweiz ist konstant geblieben. Bei Immobilien ist Angebot und Nachfrage zurzeit ausgeglichen.
indifferente Entwicklung / Schwankung	schwankend verlaufen	Die wirtschaftliche Entwicklung verläuft schwankend.

Charakterisierung von Entwicklungen	kräftig geringfügig kaum	Der kräftige Anstieg ... Das ist nur eine geringfügige Veränderung. Der Index ist kaum gestiegen.
Rangordnung	an der Spitze liegen / stehen an erster / zweiter Stelle liegen anführen auf Platz eins / zwei stehen	Beim Import lag der Golf in diesem Jahr an der Spitze. Bei den Ausfuhren liegt Russland an zweiter Stelle. Der deutsche Immobilienmarkt wird von München angeführt. Auf Platz sieben steht der VW Passat mit fast 48-tausend Neuzulassungen.
Vergleichen	vergleichen im Vergleich zu im Gegensatz zu doppelt / halb so groß / hoch wie dreimal größer als in der Mitte sich verdoppeln sich verdreifachen sich halbieren	Wenn man X mit Y vergleicht, so kann man sehen, dass ... Im Vergleich zur Konkurrenz ... Im Gegensatz zum stationären Handel boomt der Online-Handel. Das Defizit ist doppelt so groß wie angenommen. Der Kaffeekonsum ist dreimal größer als vor 10 Jahren. Die Zahlen von Audi befinden sich in der Mitte. Damit verdoppelte OYAB seinen Umsatz.
Kommentieren und Erläutern	auffallen hervorgehen aus ergeben sich verbessern / verschlechtern zeigen gut / schlecht abschneiden	Es fällt auf, dass ... Aus den Zahlen geht hervor, dass die Entwicklung rückläufig war. Die Berechnungen ergeben, dass ... Damit verbesserte sich Kone. Die Unterlagen zeigen, dass ... VW schnitt also am besten ab.
Rundungen	rund, zirka, etwa knapp, beinahe etwas mehr als	88%-92% = Rund / zirka / etwa 90 % der Bevölkerung sind der Meinung, dass ... 98,78 € = Der Preis liegt bei knapp 100 € 51% = Etwas mehr als die Hälfte der Bevölkerung glaubt, dass ...
Zahlen, Größen	eins (Flexion) die Hälfte ... Million, Millionen ... manche, mehrere, ein paar	eine Million, in einem Jahr, in einer Woche, ein Anstieg von einer Million Der Gewinn stieg um die Hälfte. eine Million, eins Komma null Millionen, eine halbe Million, anderthalb Millionen, zwei Millionen

Annahmen, Vermutungen, Prognosen	erwarten soll annehmen vermuten zeigen	Für das laufende Jahr erwartet man, dass die Preise wieder steigen. Die Zahl der Arbeitslosen soll im nächsten Jahr wieder steigen. Ich nehme an / vermute, dass die Werte wieder steigen. Die Zahlen zeigen nach oben.
Ursachen für / Folgen von Entwicklungen	weil wegen folgen aus sich ergeben aus	..., weil die Wirtschaftsleistung nur wenig gestiegen ist. Wegen der Finanzkrise ... Daraus folgt, dass die Zinsen sinken. Daraus ergibt sich, dass ...
Einleitung, Verweis, Interaktion	Auskunft / Information geben über gehen um zeigen stammen von angeben entnehmen wissen / sich erinnern	Das Schaubild gibt Auskunft über die Konjunktorentwicklung in Finnland. Bei dieser Grafik geht es um ... Die Angaben zeigen, ... Die Daten stammen von Etna. Alle Daten sind in Prozent angegeben. Die Zahlen geben die Veränderungen gegenüber dem Vorjahr an. Wie Sie der Tabelle entnehmen können, ... Wie Sie wissen / sich erinnern, ist VW der größte Autohersteller in Deutschland.

B2

Werte beschreiben	entfallen auf	Auf den Export entfällt ein Anteil.
Extremwerte	den Höhepunkt / Spitzenwert / die Talsohle erreichen bei Rekordhoch	Die Produktion erreicht ihren Höhepunkt bei gut 258. Im Frühjahr erreichten wir die Talsohle. Der Gaspreis steigt auf ein Rekordhoch.
Entwicklung nach oben	sich steigern, steigern sich vergrößern / verdoppeln / verdreifachen anziehen sich positiv entwickeln sich beschleunigen	Die Effektivität steigerte / vergrößerte sich im letzten Jahr. Das Management konnte die Effektivität steigern. Die Kurse zogen im 3. Quartal wieder an. Der Verkauf entwickelte sich positiv. Im Jahr 2007 beschleunigte sich das Wachstum um 1,5 Prozentpunkte.
Entwicklung nach unten	sich verringern sich halbieren einbrechen sich abschwächen sich negativ entwickeln sich verlangsamen	Die Produktion verringerte sich auf 3.000. Hier halbierte sich die Arbeitslosigkeit. Im 3. Quartal brachen die Exporte ein. Gleichzeitig schwächte sich der ifo-Index ab. Im Vorjahr entwickelte sich der Verkauf negativ. Hier verlangsamte sich das Wirtschaftswachstum leicht.

geringe Veränderung / konstante Entwicklung	sich stabilisieren das Niveau halten	Nach starkem Auf und Ab stabilisierte sich der Aktienkurs bei 99 Euro. Der Durchschnittsertrag konnte gehalten werden.
indifferente Entwick- lung / Schwankung		
Charakterisierung von Entwicklungen	kontinuierlich, stetig, ständig drastisch, abrupt	Hier erkennt man ein kontinuierliches / stetiges Wachstum. Im 3. Quartal fiel der Verkauf drastisch auf die Hälfte.
Rangordnung	einen Platz / die Spitzenstellung einnehmen	VW nimmt wiederum den ersten Platz ein.
Vergleichen	verglichen mit gegenüber	Verglichen mit der französischen Konkurrenz ... Gegenüber dem Vorjahr ist das eine große Steigerung.
Kommentieren und Erläutern	über / unter dem Durchschnitt konstatieren verdeutlichen	Die Werte von Ford liegen unter dem Durchschnitt. Man kann hier konstatieren, dass ... Die Kurve verdeutlicht die Entwicklung.
Rundungen	gut beinahe praktisch	OYAB erwirtschaftete im Vorjahr gut 300 Mio. € Der Gewinn betrug beinahe 20 Mio. € Praktisch alle konnten ihren Umsatz erhöhen.
Wendungen	umsetzen beschäftigen	OYAB setzte im Vorjahr 350 Mio. € um. OYAB beschäftigt beinahe 700 Mitarbeiter.
Zahlen, Größen		
Annahmen, Vermutungen, Prognosen	dürfte Prognose	Im kommenden Jahr dürfte der Export wieder zulegen. Nach der aktuellen Prognose soll die Arbeitslosenquote wieder leicht sinken.
Ursachen für / Folgen von Entwicklungen	infolge, aufgrund zur Folge haben führen zu liegen an	Infolge der schwachen Konjunktur, stiegen die Investitionen nur geringfügig. Die Übernahme von OYAB hat zur Folge / führt dazu, dass ... Der starke Anstieg liegt vermutlich an der Produktoffensive.
Einleitung, Verweis, Interaktion	veranschaulichen / verdeutlichen herausgeben sich vorstellen können	Das Diagramm veranschaulicht / verdeut- licht die Entwicklung der letzten Jahre. Die Werte wurden von EK, dem Dachverband der finnischen Wirtschaft herausgegeben. Wie Sie sich vorstellen können ... Wie ich zu Beginn schon sagte ...

Anhang 5: Ist-Zustands-Umfrage



Das ist der QualiDaF-Fragebogen zur Beschreibung des Ist-Zustands der Kurse zur mündlichen Kommunikation.

- Bitte füllt für jeden Kurs einen Fragebogen aus (die Fragen 2) und 3) sind natürlich nur einmal zu beantworten).
- Der Fragebogen hat 9 Seiten. Bei den meisten Fragen genügt es, eine fertige Alternative anzuklicken, das beschleunigt das Ganze.
Wir gehen davon aus, dass das Ausfüllen beim ersten Mal etwa 20 Min. dauert.
- Auf jeder zweiten Seite gibt es einen „Unterbrechen“-Knopf, damit kann man die Beantwortung unterbrechen und später fortsetzen (die genaue Anweisung kommt dann auf einer Extraseite von Webropol).
- Nach dem Abschicken des Fragebogens wird automatisch eine Zusammenfassung generiert, die kann man dann speichern.
- Deadline: Freitag, 14.03.2008

= Mehrwahlalternative

= Auswahlalternative

_____ = Textfeld

A: Allgemeine Angaben

1) Hochschule

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> Hanken Helsingfors | <input type="radio"/> Tampereen teknillinen korkeakoulu |
| <input type="radio"/> Hanken Vasa | <input type="radio"/> Tampereen yliopisto |
| <input type="radio"/> Helsingin kauppakorkeakoulu | <input type="radio"/> Teknillinen korkeakoulu |
| <input type="radio"/> Helsingin yliopisto | <input type="radio"/> Turun kauppakorkeakoulu |
| <input type="radio"/> Joensuun yliopisto | <input type="radio"/> Turun yliopisto |
| <input type="radio"/> Jyväskylän yliopisto | <input type="radio"/> Turun yliopisto oik tdk |
| <input type="radio"/> Kuopion yliopisto | <input type="radio"/> Vaasan yliopisto |
| <input type="radio"/> Lapin yliopisto | <input type="radio"/> Åbo akademi |
| <input type="radio"/> Lappeenranta teknillinen yliopisto | <input type="radio"/> andere Hochschule, welche? |
| <input type="radio"/> Oulun yliopisto | |

2) Anzahl der DaF-Lehrenden am Sprachenzentrum / Spracheninstitut

- a) hauptamtlich Anzahl _____
- b) nebenamtlich Anzahl _____
- c) davon Muttersprachler Anzahl _____
- d) ergänzende Information _____

3) Die Stellung von Deutsch am eigenen Institut im Vergleich zu anderen Fremdsprachen (inkl. andere Landessprache Schwedisch/Finnisch) (nach der Gesamtzahl der absolvierten op / Leistungspunkte)

1. am häufigsten gewählte Sprache
2. am zweithäufigsten gewählte Sprache
3. am dritthäufigsten gewählte Sprache
4. am vierthäufigsten gewählte Sprache
5. am fünfhäufigsten gewählte Sprache
- anderes, was _____

B: Kursinformation4) **Kursname:** _____5) **Welchen Anteil (bezogen auf Kursinhalt und -ziel) hat mündliche Kommunikation am gesamten Kurs?**

- ausschließlich mündliche Kommunikation
 ca. 75% ca. 50% ca. 25% weniger als 25%
 anderes, was: _____

6) **Wie viele Leistungspunkte gibt es für den Kurs?** _____7) **Wie viele Stunden Kontaktunterricht gehören zum Kurs?** _____8) **Wie viele Stunden Selbststudium werden für den Kurs veranschlagt?** _____9) **Ist der Kurs obligatorisch, Teil des Wahlpflichtfaches Deutsch oder fakultativ?**

- obligatorisch Teil des Wahlpflichtfaches Deutsch
 fakultativ anderes _____

10) **Ist der Kurs Teil eines „Kurspakets“, bzw. eines Verbunds mit anderen Kursen? Wenn ja, welcher andere Kurs bzw. welche anderen Kurse gehören dazu?**

- ja, welche: _____ nein anderes, was: _____

11) **Wie häufig wird der Kurs angeboten?**

- 1x pro Periode 1x pro Semester 1x pro Studienjahr
 etwa jedes 2. Jahr anderes, was: _____

12) **Gibt es Parallelgruppen? Wenn ja, wie viele?**

- ja, wie viele: _____
 nein
 anderes, was: _____

13) **Wie wird über den Kurs informiert?**

- offizielle Kursbeschreibung im Studienführer
 eher informelle Kursbeschreibung auf Handzettel / Aushang / auf Webseite
 direkte Information in anderen Kursen
 Informationsveranstaltung an der Fakultät
 direkte Information über e-Mail an potentielle Interessenten
 Sprachmesse
 anderes, was: _____

C: TeilnehmerInnen**14) Mindestteilnehmerzahl:**

- keine Vorgaben 2-5
 6-9 10-13
 14-17 18-21
 über 21 anderes, was: _____

15) Höchstteilnehmerzahl:

- keine Vorgaben unter 15
 15-18 19-22
 23-26 27-30
 31-34 35-38
 über 38

16) Durchschnittliche Teilnehmerzahl (pro Gruppe)

Anzahl _____ ergänzende Informationen _____

17) Welche Hauptfächer (Studienrichtung / Schwerpunkte) haben die KursteilnehmerInnen/aus welchen Fakultäten kommen sie?

	(fast) alle	ca. 75%	ca. 50%	ca. 25%	nur wenige
Wirtschaftswissenschaften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rechtswissenschaften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
andere Sozialwissenschaften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ingenieurwissenschaften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Naturwissenschaften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Medizin/Pharmazie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geisteswissenschaften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erziehungswissenschaften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gaststudierende (Erasmus, NordPlus etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unbekannt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderes (was? -->17b)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17b) anderes Hauptfach: _____

18) In welchem Studienabschnitt / Bereich sind die Kursteilnehmer?

	(fast) alle	ca. 75%	ca. 50%	ca. 25%	nur wenige
BA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
MA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postgraduierte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
offene Hochschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
unbekannt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderes (was? --> 18b)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18b) anderes: _____

D: KursleiterIn**19) Wer leitet den Kurs?**

a) <input type="radio"/> 1 LehrendeR <input type="radio"/> mehrere Lehrende (Parallelgruppen) <input type="radio"/> 2 Lehrende in derselben Gruppe	b) <input type="radio"/> MuttersprachlerIn <input type="radio"/> Nicht-MuttersprachlerIn
c) <input type="radio"/> hauptamtlich BeschäftigteR <input type="radio"/> LehrbeauftragteR	d) ergänzende Information (evtl. zusätzliche Lehrende / Tutoren wie Praktikanten, muttersprachliche Gaststudierende udgl.)

20) Welche Unterrichtssprache(n) hat der Kurs?

- Deutsch Finnisch
 Schwedisch anderes, was: _____

E: Kursbeschreibung Methoden, Material, Medien**21) Welche Kursform hat der Kurs?**

- Kontaktkurs projektbezogener Kurs
 blended learning Fernkurs ergänzende Information _____

22) Im Kurs überwiegend verwendetes Lehr- und Lernmaterial

a) <input type="checkbox"/> Lehrwerk <input type="checkbox"/> eigenes Kompendium <input type="checkbox"/> Texte aus Zeitungen / Zeitschriften <input type="checkbox"/> Kopien aus verschiedenen Quellen	b) <input type="checkbox"/> Papierversion <input type="checkbox"/> Lernplattform (Moodle, Blackboard/WebCT) <input type="checkbox"/> sonstiges Material im Netz
c) <input type="checkbox"/> Audios / Videos aus einem Lehrwerk <input type="checkbox"/> selbst erstellte Audios / Videos <input type="checkbox"/> Audios / Videos aus verschiedenen Quellen	d) ergänzende Information _____

23) Im Kurs genutzte Mediene Ausstattung

- Sprachlabor Audioplayer Videoplayer Kamera+Video
 Internet ergänzende Information _____

24) Gibt es im Kurs Kontakte nach außen (z. B. Unternehmensbesuch, Studienreise, Interview mit Muttersprachlern etc.)?

- ja, welche: _____ nein anderes, was: _____

Sprachkompetenzniveau / Kursniveau**25) Zulassungsvoraussetzung: Welche Zulassungsbedingungen gibt es für den Kurs?**

- keine
 Abschluss eines anderen Deutschkurses (Schul-)Noten im Fach Deutsch
 standardisierter Einstufungstest (z.B. onDaF) sonstiger Einstufungstest
 Beratungsgespräch anderes, was: _____

26) Niveau

- ist beschrieben als Ausgangsniveau ist beschrieben als Kursniveau
 ist beschrieben als Zielniveau ist nicht beschrieben
 anderes, was: _____

28) Wie ist das tatsächliche Niveau?

- eher höher
 eher niedriger
 anderes, was: _____

29) Wie ist das tatsächliche Niveau?

- eher heterogen
 eher homogen
 anderes, was: _____

Ziele, Inhalte und Curriculum

30) Welche Lernziele werden im Kurs in Bezug auf die mündliche Kommunikation angestrebt? (evtl. gewichtet) _____

31) Welche Inhalte und Themen werden im Rahmen der mündlichen Kommunikation behandelt?

32) Gibt es ein Gesamtcurriculum, das alle Deutschkurse oder alle Sprachkurse umfasst?

- ja nein anderes, was: _____

Prüfen und Bewerten

33) Wie erfolgt die Beurteilung des Kurses?

- nur Teilnahmebescheinigung binär: bestanden–nicht bestanden
 Notenskala anderes, was: _____

34) Werden die mündlichen Leistungen der Studierenden bewertet?

- ja nein anderes, was: _____

35) Wie werden die mündlichen Leistungen der Studierenden bewertet?

- kontinuierlich im Laufe des Kurses (detailliert --> 36)
 Prüfung am Ende des Kurses
 eine oder mehrere Prüfungen während des Kurses
 anderes, was: _____

36) Bei kontinuierlicher Bewertung der mündlichen Leistungen: Was wird beurteilt?

- mündliche Präsentationen Paar- und Gruppenarbeiten
 Rollenspiele Lernportfolio
 Unterrichtsaktivität anderes, was: _____
 mündliche Hausaufgaben
 individuelle Leistungen

37) Bei Bewertung der mündlichen Leistungen durch Prüfungen: Welche Arten von Prüfungen gibt es?

- a) Einzelprüfung Paarprüfung Gruppenprüfung
 b)
 standardisiert I: gleiche Aufgaben für alle im Kurs
 standardisiert II: gleiche Aufgaben auf Institutsebene
 standardisiert III: auf Basis einer externen Prüfung z. B. mündlicher Teil PWD
 nicht standardisiert / individuell: für jeden Prüfling neue Aufgaben
 c) ergänzende Information: _____

38) Was wird überprüft?

- Kompetenz (sprachliches Wissen)
 Performanz (Fähigkeit, das sprachliche Wissen anzuwenden)
 Kursinhalte und Lernfortschritte
 bestimmter Sprachstand
 anderes, was: _____

39) Nach welchen Kriterien werden die mündlichen Leistungen beurteilt?

- nach objektiven Kriterien
 im Hinblick auf die jeweilige Bezugsgruppe (gruppenspezifische Kriterien)
 anderes, was: _____

40) Welche (objektiven) Kriterien werden verwendet?

- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen
 eigene kursspezifische Kriterien
 andere, welche: _____

41) Bekommt der/die Studierende zu seinen/ihren mündlichen Leistungen ein Feedback?

- nein ja, wie: _____

42) Wer führt die Prüfung durch bzw. wer bewertet?

- KursleiterIn KollegIn
 KursleiterIn + KollegIn andere KursteilnehmerIn
 Selbstbewertung anderes, was: _____

43) Gibt es irgendwelche Maßnahmen, die Vergleichbarkeit und Zuverlässigkeit der Bewertung sichern?

- nein ja, welche: _____
 anderes: _____

44) Wie viele TeilnehmerInnen bestehen den Kurs normalerweise?

- ausnahmslos alle praktisch alle
 die meisten etwa die Hälfte
 weniger als die Hälfte nur wenige
 anderes, was: _____

Kursentwicklung**45) Welche Form der Kursevaluation gibt es und wird genutzt?**

	immer	häufig	selten	nie
schriftlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mündlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kursevaluation während des Kurses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kursevaluation am Ende des Kurses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kursevaluation individuell	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
standardisierter Fragebogen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nur auf diesen Kurs bezogener Fragebogen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- andere Kursevaluation: _____

46a) Welche Stärken hat der Kurs?

46b) Welche Schwächen hat der Kurs?

47) Auf welche Weise erfolgt die Kursentwicklung?

- allein
- zusammen mit DeutschkollegInnen
- mit fachfremden KollegInnen
- anderes, was: _____

48) Auf welcher Grundlage erfolgt die Kursentwicklung?

- auf Grund von Kursevaluationen
- Vorschlag von Institutsleitung
- aufgrund von veränderten Teilnehmerzahlen
- wegen Studienreform
- (spontane) Vorschläge von Studierenden
- anderes, was: _____

49) Woher kommen die Ideen für die (inhaltliche und methodische) Kursentwicklung?

- eigene Ideen
- Gespräch mit DeutschkollegInnen
- Gespräch mit fachfremden KollegInnen
- Tipps / Ideen / Anregungen aus der Fachliteratur
- von Fachtagungen und Fortbildungen
- aus dem Internet etc.
- anderes, was: _____

50) Welche Formen von Qualitätssicherung werden bereits angewendet?

- a) für den Kurs _____
- b) in der deutschen Sprache _____
- c) am Institut (z. B. laatuksikirja o.ä.) _____

51) Wurde über diesen Kurs (über die Entwicklung, Ziele, Evaluation o. ä.) eine Publikation gemacht oder ein Vortrag gehalten?

- ja:
- nein
- anderes: _____

F: Anderes**52) Kommentare zum Fragebogen?**

53) Welche Wünsche/ Vorstellungen/ Tipps hast du im Hinblick auf die Zielstellung für unser gemeinsames Projekt QualiDaF?

Vielen Dank! sagen Edel, Sabine und Joachim. Wenn du noch einen anderen Kurs beschreiben willst, hier geht es wieder zum Start des Fragebogens:

<https://www.webropol.com/P.aspx?id=207474&cid=16704339>

und hier geht es zum QualiDaFMoodle: <http://moodle.uku.fi> und wenn du konkrete Fragen zum Fragebogen hast, melde dich bei Joachim: joachim.schlabach@tse.fi

Anhang 6: Die QualiDaF-Projektmittglieder



1.	Böger, Joachim		Kielikeskus, Jyväskylän yliopisto
2.	Grasz, Sabine		Kielikeskus, Oulun yliopisto
3.	Heikkeri, Sanna		Kielikeskus, Lappeenrannan teknillinen yliopisto ¹
4.	Johansson, Malin		Språkcentralen, Åbo akademi
5.	Kingelin, Sibylle Saarenpää, Paula	bis 7/2008 ab 11/2008	Kielikeskus, Tampereen teknillinen korkeakoulu
6.	Kuoppamäki, Eva Patenge, Tia	bis 07/2008 ab 08/2008	Kielikeskus, Helsingin yliopisto
7.	Maijala, Minna		Kielikeskus, Turun yliopisto
8.	Meyer, Almut		Oikeustieteellinen tdk, Turun yliopisto
9.	Rask, Liisa Parviainen, Soili	1-4/08+1-12/09 5-12/2008	Kielikeskus, Joensuun yliopisto ²
10.	Reuter, Brigitte		Kielikeskus, Tampereen yliopisto
11.	Rodenbeck, Rolf		Språkcentret, Hanken Helsingfors
12.	Rose, Silke		Kielipalvelut, Vaasan yliopisto
13.	Ruska-Becker, Hanna		Kielten laitos, Turun kauppakorkeakoulu ³
14.	Schlabach, Joachim		Kielten laitos, Turun kauppakorkeakoulu ³
15.	Schröder, Caren		Kielikeskus, Teknillinen korkeakoulu ⁴
16.	Schulze, Hans-Joachim		Kielten ja viestinnän laitos, Helsingin kauppakorkeakoulu ⁵
17.	Severidt, Jörn		Kielikeskus, Lapin yliopisto
18.	Sormunen, Edeltraud		Kielikeskus, Kuopion yliopisto ²
19.	Walter, Simone		Språkcentret, Hanken Vasa
20.	Wunderlich, Jörg		Kielikeskus, Lappeenrannan teknillinen yliopisto ¹

Veränderungen Januar 2010:

¹ Kielipalvelut Lappeenrannan teknillinen yliopisto

² Kielikeskus Itä-Suomen yliopisto

³ Kielten ja viestinnän yksikkö Turun kauppakorkeakoulu Turun yliopisto

⁴ Kielikeskus Aalto-yliopisto Teknillinen korkeakoulu

⁵ Kielten ja viestinnän laitos Aalto-yliopisto Kauppakorkeakoulu

