

Inhalt

1.0	Einleitung.....	3
2.0	Ein Pilotprojekt	5
3.0	Zielsetzung und Methode	9
4.0	Die theoretische Grundlage der Bewertung	10
4.1	Begriffsaufklärung.....	10
4.2	Bewertung in Verwaltungsvorschriften und Steuerungsdokumenten.....	11
4.3	Die Kompetenzziele als Gegenstand der Bewertung.....	14
4.4	Methoden des Bewertungsprozesses	18
4.4.1	Theorien zur Entstehung von Lernalternativen.....	18
4.4.2	Der Effekt von Feedback.....	22
4.5	Trends der Bewertungskultur	25
4.6	Die schriftliche Abschlussprüfung	29
5.0	Beschreibung einer Untersuchung vom Bewertungsprozess	34
5.1	Die Prüfungsaufgaben	34
5.2	Wahl von Analyseebenen	36
5.3	Die Prüfungsaufgaben	39
5.3.1	Inhalt	40
5.3.2	Textverständnis.....	40
5.3.3	Sprachgebrauch	40
5.3.4	Textbindung.....	41
5.3.5	Grammatik.....	42
5.3.5.1	Wortschatz und Wortwahl.....	43
5.3.5.2	Orthographie.....	45
5.3.5.3	Wahl von Genus und Pluralformen	46
5.3.5.4	Verbkongruenz und Tempus	47
5.3.5.5	Kasusanalyse	48
5.3.5.6	Präpositionen.....	49
5.3.5.7	Satzbindung.....	50
5.3.5.8	Wortstellung und Satzvariation	51
5.3.5.9	Adjektivdeklination	52
5.3.6	Sprachlernen	53
5.3.7	Zusammenfassung	53

6.0	Resultate	55
6.1	Präsentation der Probanden und ihre Benotung	55
6.2	Analyse von Korrekturen	60
6.3.1	Inhalt	61
6.3.2	Textverständnis	63
6.3.3	Sprachgebrauch	63
6.3.4	Textbindung und kommunikatives Vermögen	64
6.3.5	Sprachlernen	65
6.3.6	Grammatik	65
6.3.6.1	Wortschatz und Wortwahl	70
6.3.6.2	Orthographie	70
6.3.6.3	Wahl von Genus und Pluralformen	71
6.3.6.4	Verbkongruenz und Tempus	71
6.3.6.5	Kasusanalyse	72
6.3.6.6	Präpositionen	72
6.3.6.7	Satzbindung	73
6.3.6.8	Wortstellung und Satzvariation	73
6.3.6.9	Adjektivdeklinatation	74
6.3.6.10	Zusammenfassung von der Kategorie Grammatik	74
6.4	Korrekturfrequenz und Benotung im Vergleich	75
6.5	Kommunikation vs. Grammatik - ein Gegensatz in sich?	78
6.6	Effekt von Feedback	79
7.0	Konklusion	85
8.0	Rückblick und Ausblick	88
Anhang 1	Die Prüfungsaufgaben	89
Anhang 2	Die Prüfung	96
	Literaturverzeichnis:	100

1.0 Einleitung

Bewertung in der Schule wird zurzeit auf allen Ebenen der Gesellschaft aktualisiert. Schulbehörden und Medien setzen sich auf der nationalen Ebene damit auseinander, die Eltern und die lokale Gesellschaft beurteilen die Qualität ihrer Schule und deren Lehrer nach Schülerresultaten, die Noten sind vielleicht der größte Motivationsfaktor der Schüler, und nicht zu minderst spielt Bewertung eine große Rolle für die Praxis der Lehrer - ein großer Anteil der gesamten Arbeitsmenge handelt sich um Beurteilung von der Kompetenz der Schüler, Benotung und deren geforderten Dokumentation.

Für das Fach *Deutsch als 2.Fremdsprache* kommt die schriftliche Abschlussprüfung erst nach dem zweiten Jahr im Gymnasium, „videregående skole“, aber außer den Kompetenzziele im norwegischen Lehrplan „*Kompetanseløftet 2006*“¹(Utdanningsdirektoratet² 2006) und den generellen Notenbeschreibungen der Verwaltungsvorschrift für Lernen „*Forskrift til opplæringsloven*“ (Lovdata 2010³) fehlt es den Lehrern an Beratung. Auf diesem Niveau ist mehrmals zentrale Bewertungskurse für anderen Fächer wie z.B. Norwegisch veranstaltet worden, für Deutsch als 2.Fremdsprache aber nicht. Wie können die Lehrer sicher sein, dass sie den richtigen Entschluss getroffen haben? Nach welchen Kriterien sollen korrigiert und welche Fehler erlaubt werden? Was ist wichtiger - kommunikative Kompetenz oder grammatische Korrektheit?

In der Arbeit als Lehrer ist es immer schwierig gewesen, die hoffentlich richtige Note einer Schülerarbeit zu setzen, weil man, vor allem bei schriftlichen Prüfungen, die oft frei formuliert sind, auf die eigene Meinung und Einschätzung angewiesen ist. Laut den curricularen Dokumenten soll kontinuierlich durch das Schuljahr bewertet werden, eine Bewertung, die leistungsbeschreibend, lernfördernd und motivierend sein muss. Andererseits wird am Ende aber die traditionelle Schlussprüfung sein, in dem vor allem die schriftliche Sprachfertigkeit beurteilt wird, obwohl der Lehrplan einen abwechslungsreichen Unterricht auch mit Themen wie Interkulturalität, Kommunikation, Geschichte und Literatur fordert. Diese Tatsache ist meine Motivation für das in dieser Masterarbeit gewählte Thema: *Bewertung im DaF-Unterricht.*

¹ Im Folgenden verkürzt durch die Sigle K06.

² Im Folgenden verkürzt durch die Sigle Udir.

³ Im Folgenden verkürzt durch die Sigle LD

Hinter allen Noten und Beurteilungen stehen verschiedene Lehrerpersönlichkeiten, die alle ihre eigenen Auffassungen und Kriterien, bewusst oder unbewusst, beim Korrigieren benutzen. Demzufolge wird durch eine Untersuchung mit einer authentischen Schülerprüfung und deren Korrekturen von praktizierenden Lehrern versucht, die Bewertungspraxis der Lehrer zu enthüllen. Verwenden die Lehrer tatsächlich die gemeinsamen Werkzeuge? Besteht ein Bedarf an konkretere Richtlinien im Bewertungsprozess?

Außer generellen Aufgaben über Didaktik und Bewertung ist sehr wenig Literatur auf Norwegisch im Bereich Bewertung in Fremdsprachen vorhanden und es gibt keine anderen Masterarbeiten mit diesem Thema. Als ein Pilotprojekt aber habe ich schon letztes Jahr den Bewertungsprozess der Lehrer untersucht.

2.0 Ein Pilotprojekt

In einer Projektaufgabe mit Benotung als Thema, die 2010 als Teil des Masterstudiums „Fremmedspråk i skolen“ geschrieben wurde, wurden 12 Lehrer nach für sie wichtigen Bewertungskriterien und ihren konkreten Vorgehensweisen bei der Korrektur von zwei authentischen Schülertexten gefragt und untersucht. Das Ziel dieser Aufgabe war es, herauszufinden, nach welchen Kriterien die Lehrer korrigieren und benoten. Einleitend wurde deshalb verschiedene Aspekte der Benotung diskutiert, u.a. welche Richtlinien den Lehrern zur Verfügung stehen, wie ein Fehler definiert werden kann und die Rolle der Bewertung als Motivationsträger. In Bezug auf Alter, Unterrichtspraxis und Ausbildung zeigten die Probanden eine gewisse Breite, die Mehrheit aber hatte eine Ausbildung von mindestens 90 ECTS oder Hochschulpunkten⁴, - und lange Unterrichtserfahrung. Ein Viertel waren Männer (Siehe Tabelle 1).

Die Resultate zeigten ein relativ einheitliches Bild in Bezug auf die konkrete Benotung. Mit einer Ausnahme wurden die zwei Texte mit einer Abweichung von zwei Noten bewertet. Ungefähr die Hälfte benoteten jeweils mit 4 und 2, die andere Hälfte mit 3 und 1 (Reihe 6,7). In Bezug auf Alter und Erfahrung ergaben sich keine ganz klaren Muster, aber ein Fund ist einen Kommentar wert; Alle Befragten, die die Noten 3 und 1 vergeben haben, waren in der Altersgruppe 51+ zu finden. Strenger oder nicht - es könnte auch damit zusammenhängen, dass neuere Lehrpläne hinzugekommen sind, an die diese Lehrer nichtgewohnt sind und deshalb darauf weniger Wert gelegt wird.

Für den Unterschied zwischen den Noten 3 und 4 stehen keine curricularen Kompetenzbeschreibungen zur Verfügung, weil z.B. das Beratungsheft zur Abschlussprüfung 2010 (Udir 2010e) nur mit einer Beschreibung der Notengruppe 3 und 4 operiert. Deshalb entscheidet trotzdem die Einschätzung der einzelnen Beurteiler. Zwischen den Noten 1 und 2 aber gibt es verschiedene Notenbeschreibungen, die laut der Vorschrift zwischen „låg“ und „svært låg“ unterscheiden (LD 2010: §3-4⁵). Wegen der unklaren Formulierungen aber, müssen schließlich auch diese Aussagen vom einzelnen Lehrer definiert und beurteilt werden.

⁴ ECTS oder *European Credit Transfer and Accumulation System* heißt Leistungspunkte (LP). http://en.wikipedia.org/wiki/European_Credit_Transfer_and_Accumulation_System 60 ECTS entsprechen ein Jahr im norwegischen Hochschulstudium, also „årshet“ oder „grunnfag“, 90 ECTS entsprechen „mellomfag“, 120 ECTS „storfag“ und 210 ECTS „hovedfag“ usw.

⁵ Im Weiteren mit LD§x verkürzt.

Diese Einschätzung hängt von den Kriterien der einzelnen Lehrer ab, und deshalb wurden im Weiteren die korrigierten Schülertexte untersucht, um herauszufinden, ob die durch die Umfrage vorgegebenen Kriterien mit denen der tatsächlichen Korrekturmethode korrelierten oder nicht. Im Voraus wurden deshalb die zwei Texte analysiert, um mögliche Fehler und Qualitäten zu veranschaulichen. Von den Lehrern wurden mehrere Kriterien angegeben, und die meisten davon im Sinne der Lehrplanformulierungen, u.a. Kommunikationsfähigkeit, Wortschatz, Wortwahl, Gattung und Textkohärenz, aber auch Fluss, Struktur und Länge (Reihe 9). Weil vorausgesetzt wurde, dass alle Lehrer die Grammatik berücksichtigen, wurde einleitend nach anderen Kriterien gefragt. Die Lehrer waren sich in den meisten Fällen ihre eigenen Kriterien bewusst (Reihe 9), es zeigte sich aber, dass der Grammatik ein größerer Stellenwert gegeben wurde. Zusätzlich von konkreten Markierungen wurden auch in der Notenbegründung des Text A auf 8, bzw. 4 des Text B, auf den Mangel einer oder mehreren konkreten grammatischen Fertigkeiten hingewiesen. Gattung wurde aber überhaupt nicht und inhaltliche Schwächen nur bei 2 der 12 Beurteilern begründet.

Im Laufe des Projekts wurde auch auf die Benotung als Motivationsträger fokussiert und deshalb wurden die an die Schüler gerichteten Bewertungsaussagen und deren exakter Wortlaut besonders berücksichtigt, um die kontinuierliche, weitere Beratung und Hinweise an den Schüler zu studieren. Solche Aussagen könnten zum Beispiel kurze Kommentare, aufklärende Fragen oder Satzteile sein. Weil Text B nicht besonders gut war, diente er dieser Analyse (Reihe 10). Es zeigte sich, dass fast die Hälfte der Befragten dem Schüler keine oder nur wenige Kommentare gaben, während 4 von 12 sich mindestens siebenmal schriftlich äußerten. Es wurde auch unter positiven, neutralen und negativen Anmerkungen unterschieden, die sich als Smileys, konstruktive Fragen, Fragezeichen oder zweideutige Feststellungen zeigten. Die Resultate weisen zweifellos auf sehr verschiedene Korrekturmethode hin.

Es ist auch versucht worden, die Häufigkeit der Korrekturen jedes einzelnen Lehrers mit Ausgangspunkt in den Kategorien Genus und Orthographie zu veranschaulichen, auf die normalerweise großen Wert gelegt werden, und die durchschnittlich auch in beiden Texten am häufigsten korrigiert wurden (Reihe 11,12). Es ist zu bemerken, dass mehrere Fehler von mehreren Lehrern nicht markiert wurden, - und dafür sind zwei Gründe denkbar: Entweder wurden die Fehler bewusst ignoriert oder sie wurden nicht entdeckt.

Trotz verschiedener Korrekturmethodeen ergaben sich also ähnliche Resultate durch korrelierende Noten, und es ist zu schlussfolgern, dass die meisten Lehrer gegenüber schriftlichen Texten, dieselbe Einstellung und Werkzeuge hatten, d.h. die Vorschrift und den Lehrplan und dessen Kompetenzziele, die als ein gemeinsamer, stark beeinflussender Ausgangspunkt allen Lehrern dienen. Aber die Analyse der korrigierten Texte deckte vor allem eine andere Tatsache auf: Lehrer korrigieren sehr unterschiedlich und haben alle ihre eigenen Techniken, um Fehler aufzuzeigen und weitere Hinweise zu geben. Einige Probanden hatten die Fehlerkategorien durch verschiedene Farben veranschaulicht, einige setzten auf die traditionellen Rotmarkierungen, einige benutzten fast nur Striche oder Fragezeichen und machten so viele Kommentare, dass die Texte wie Blutbäder aussahen. Der große Unterschied liegt also in der Vorgehensweise der Korrektur und im tatsächlichen Erkenntnisgewinn, den diese zwei Schüler bekommen hätten. Obwohl die Vorschrift fördernde Benotung und Zurückmeldungen fordert, zeigten die Korrektur der Probanden sehr abweichende Formen von Feedback.

Das Hauptziel der Projektarbeit war es, festzustellen, nach welchen Kriterien benotet werden. Aus den Resultaten gehen vor allem zwei Hypothesen hervor, die in der weiteren Masterarbeit näher nachgegangen werden:

- Die curricularen Kriterien sind wahr genommen, aber deren Gewichtung bei der Benotung weichen vom Lehrer zu Lehrer ab. Der Fokus an traditioneller Grammatik scheint noch bedeutender als anderen Kriterien wie u.a. Verständnis und Kommunikativität.

- Der Vorgehensweise der Korrekturarbeit, und folglich der Erkenntnisgewinn der Schüler, ist vom Lehrer zu Lehrer unterschiedlich.

Tabelle 1 Resultate des Pilotprojekts

Reihe 1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			11	12
Test-Person	Genus	Alter	ECTS	Erfahrung (in Jahren)	Note Text A	Note Text B	Aufgegebenen Kriterien	In der Notenbegründung vom Text A explizit erwähnt	Schriftliche Kommentare in Text B Pos Neutr Neg			Korrigierte Genusfehler in Text B	Korrigierte orthographische Fehler Text A+B
1	F	31-40	90	13	4-	2	Kommunikation Gattungsanpassung	Ja Nein	1	2	-	2 von 5	10 von 12
2	F	51-60	90	29	3	1	Wortschatz Phrasen/Ausdrücke	Ja Ja	-	-	-	3	7
3	F	51-60	90	30	3+	1	Kommunikation/ Bedeutung Textkohärenz Antwort auf die Aufgabe	Ja Nein Nein	-	-	1	4	7
4	M	60+	90	32	3	1	Kommunikation/Fluss Wortschatz Struktur Länge	Ja Ja Ja Ja	-	7	-	3	9
5	F	60+	90	30	4	2	Kommunikation Deutscher „Schwung“	Ja Ja	-	1	1	4	9
6	F	31-40	60	10	3+	1-2	Kommunikation/Fluss Kohärenz	Ja Nein	-	7	-	0	5
7	M	60+	210	32	3	2	Wortschatz	Ja	-	7	1	5	9
8	F	51-60	100	34	3+	1	Wortstellung Kommunikation	Ja Nein	-	1	-	4	8
9	F	?	?	?	4	2	Kommunikation	Ja	2	1	-	4	11
10	M	31-40	120	11	4-3	2	Kommunikation Wortschatz Inhalt	Ja Nein Ja	-	3	-	5	11
11	F	51-60	75	32	4-	2	Wortschatz (Glossaren) Satzbedeutung	Nein Ja	-	1	-	2	10
12	F	51-60	90	32	4-	2-	Wortschatz Logik und Textkohärenz	Nein Ja	1	6	-	4	11

3.0 Zielsetzung und Methode

Aus den entstandenen Hypothesen ergeben sich neue Fragestellungen, bei denen eine Vertiefung im Lehrplan, der Vorschrift und der didaktischen Praxis der Lehrer erforderlich ist:

- 1) Wird in Übereinstimmung mit dem Lehrplan und dessen Kompetenzziele tatsächlich benotet? Auf welche Kriterien legen die Lehrer wert und sind sie ihnen bewusst?
- 2) Mit welcher Absicht wird bewertet? Wird die curriculare Forderung nach einer lernfördernden Beurteilung befriedigt?

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (Europarat 2001⁶), auf dem der Lehrplan bezogen ist, benutzt den Begriff Bewertung in der Bedeutung „Beurteilung der Kompetenz eines Sprachverwenders“ und nennt drei traditionellen Aspekte, die in diese Diskussion einzubeziehen sind: Die Bewertung hat *Validität*, wenn das tatsächliche Objekt, zum Beispiel eine Prüfung, mit geforderten Kriterien korreliert und somit ihre Benotung ein richtiges Bild von den Fertigkeiten des Schülers gibt. Bei der *Reliabilität* geht es darum, ob die Benotungen von verschiedenen Beurteilern, das heißt Lehrern, übereinstimmen und als reell gelten. Außerdem muss die Bewertung praktisch anwendbar sein: alle Kompetenzziele können zweifelhaft gleichzeitig geprüft werden und man muss selektiv wählen. Damit ist die *Durchführbarkeit* berücksichtigt worden (GER: 9.1).

Meine Zielsetzung ist es, im Laufe dieser Arbeit die drei Aspekte der Bewertung zu überprüfen. Es wird im Folgenden eine quantitative und nicht-experimentelle Methode mit einer Kombination von Befragung und Beobachtung⁷ verwendet. Es wird in den korrigierten Texten die Vorgehensweise der Lehrer untersucht und danach die Anzahl von korrigierten Fehlern und berücksichtigten Kriterien gesammelt und analysiert. Um aber die Untersuchung und deren Resultate zu verstehen, muss erst die theoretische Grundlage präsentiert werden. Was steuert die Lehrer durch diesen Prozess? Was fordern die Behörden von den Lehrern? Und was heißt eigentlich Bewertung?

⁶ Im Folgenden verkürzt durch die Sigle GER.

⁷ Albert/Koster (2002:3)

4.0 Die theoretische Grundlage der Bewertung

4.1 Begriffsaufklärung

Im Bereich Schule und Deutsch als Fremdsprache wird Bewertung oder Evaluation als eine Leistungsbeurteilung von Schülern verstanden. Normalerweise steht eine formelle Bewertung im Fokus, zum Beispiel als Jahresbewertung oder zur Abschlussprüfung in Zusammenhang mit Notensetzung und Korrektur, also eine *Benotung*. Im Laufe des Lernprozesses aber ist auch eine nicht-dokumentierbare Respons von Lehrern oder Mitschülern von großer Bedeutung. Der Unterschied definiert ENGELSEN (1997) als *formelle* und *informelle* Bewertung. Wenn die Leistung der Schüler als Noten dokumentiert wird, wird formell bewertet. Wenn aber mündliche oder schriftliche Kommentare gegeben werden, wird informell bewertet.

Eine ähnliche Definition unterscheidet zwischen *interner* und *externer* Bewertung; Im ersten Fall geht es um einen kontinuierlichen Lernprozess mit dem Schüler im Zentrum, im zweiten um eine Einzelsituation mit dem aktuellen Prüfungsobjekt im Zentrum (GAARE 2003). Der GER benutzt dafür die Begriffe *kontinuierliche (continious assessment)* und *punktuelle (fixed point assessment)*⁸ Beurteilung oder *formative* und *summative* Beurteilung (vgl. auch RIFFERT1998⁹ und Engelsen 1997): die formative bezieht sich auf den kontinuierlichen Lernprozess (*prosessevaluering*), die summative auf das gesamte Zielerreichen oder das Schlussprodukt (*produktevaluering*):

Bei der *formativen (kursbegleitenden) Beurteilung* (auch: Lernfortschrittskontrollen) werden fortlaufend Informationen über Lernfortschritte, über Stärken und Schwächen gesammelt, die Lehrende auf ihre Kursplanungen zurückbeziehen und auch in die jeweiligen Rückmeldungen an ihre Lernenden mit einbeziehen können (...). *Summative Beurteilung* fasst den Lernerfolg am Ende eines Kurses in einer Bewertung zusammen. Es handelt sich dabei nicht notwendigerweise um eine Bewertung der Kompetenz im Sinne einer *Qualifikationsprüfung (proficiency assessment)*. Tatsächlich sind summative Beurteilungen oft normorientiert, punktuell und kursbezogen.

Teil der formativen Bewertung sind oft mehrere Einzelleistungen, während die Schlussnote, oder „*Standpunktkarakter*“ im norwegischen Schulsystem, für die summative Evaluation ein gutes Beispiel ist: sie entspricht einem holistischen Eindruck von dem einzelnen Schüler und dessen Fertigkeiten. In diesem Fall sind die Lehrer mehr oder weniger subjektiv, weil sie bewusst oder unbewusst alle Seiten eines Schülers wahrnehmen. Der GER spricht in dem Fall

⁸ GER: Punkt 9.3.4.

⁹ Punkt 2.1.2

von *subjective assessment*, während bei der Benotung von Schlussprüfungen, die anonym abgegeben werden, objektiv korrigiert wird, d.h. *objective assessment*¹⁰.

Der GER scheint die Begriffe Beurteilung und Bewertung parallel zu verwenden. Es wird zum Beispiel von formativer, summativer, kontinuierlicher und punktueller Beurteilung gesprochen, aber normorientierter und kriteriumsorientierter Bewertung¹¹. Im Weiteren werden in dieser Aufgabe die Begriffe *Bewertung* als Oberbegriff der formellen und informellen Leistungsbeurteilung, *kontinuierliche Bewertung* für formative Bewertung, d.h. die norwegische „underveisvurdering“, und *Benotung* für die formelle Notensetzung bei Prüfungen benutzt.

4.2 Bewertung in Verwaltungsvorschriften und Steuerungsdokumenten

In der Vorschrift, die von den norwegischen Behörden im Ministerium für Ausbildung, *Kunnskapsdepartementet*¹² verabschiedet worden ist, wird in Kapitel 3 - ”Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring” - die individuelle Bewertung geregelt (LD§3-1)¹³. Die Vorschrift fordert sowohl die kontinuierliche Leistungsbewertung während der Ausbildung, als auch eine Schlussbenotung. Sie müssen beide dokumentierbar sein. Die Bewertung hat deshalb zwei Zwecke: Lernen zu fördern und die Kompetenz der Schüler auszuzeigen:

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven (...) undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane (...). Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven (...) aukar kompetansen sin i fag. Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven (...) ved avslutninga av opplæringa i faget(...).

Undervegsvurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng for å betre opplæringa (LD§3-2):.

Die Schlussbenotung - *sluttvurdering* und *standpunkt karakter* - soll über die Kompetenz der Schüler am Ende der Lehrzeit informieren und die im Lehrplan festgelegten Kompetenzziele sollen dieser Grundlage dienen: ”Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket” (LD §3-17).

¹⁰ GER: Punkt 9.3.8.

¹¹ GER: Punkt 9.3

¹² Im Weiteren verkürzt mit der Sigle KD

Die kontinuierliche Bewertung aber soll die Schulleistungen im Laufe des Schuljahres reflektieren und soll systematisch mündlich oder schriftlich gegeben werden mit dem Ziel, die Fachkompetenz der Schüler weiter zu entwickeln:

Undervgsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervgsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven (...) og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling (LD 2010:§3.11).

Diese formative Bewertung ist seit 2006 von den Schulbehörden besonders unter der Lupe genommen worden. Mehrere Dokumente, Faltblätter und Handlungspläne in Regie von Utdanningsdirektoratet streben einer lernfördernden Bewertungspraxis nach und unterstützen die Lehrer in ihrer Entwicklung, sich darüber bewusster zu werden. Das Projekt *Bedre vurderingspraksis* 2006-2009 war der Anfang einer Reihe von Einsätzen (Udir 2009c). Das Udir wurde 2006 vom Ministerium beauftragt, sich u.a. damit auseinandersetzen, wie eine fachlich relevante und gerechte Bewertungspraxis, die Bewertungskompetenz der Lehrer und das Dokumentationssystem geregelt werden könnte, und deren Resultaten nach, Zunahmen ins Werk setzen. Im Schlussbericht 2009 wird eine einheitliche Bewertungskultur empfohlen, in der die Lehrer sich trauen, verschiedene Formen und Methoden von Bewertung auszuprobieren, mit dem Ziel, auf den Lernbedarf der Schüler zu fokussieren:

Vurderingskompetanse handler både om å bruke metoder og vurderingsformer i praksis, å videreutvikle et fagspråk om vurdering, og å gjøre didaktiske overveielser slik at vurdering står i sammenheng med målene for opplæringen. Det handler også om å kunne etablere en vurderingskultur som har fokus på elevenes og lærlingenes læringsbehov. Det vil si en kultur der det er rom for å prøve og feile og si at man ikke forstår, og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. (Udir 2009c:8).

Danach folgte *Vurdering for læring* der sich gegen den Kern der Schulpraxis richtet: Planen, Durchführung und Bewertung nach dem Prinzip, dass eine kontinuierliche Bewertung den Lernprozess fördert (KD 2010): „Underveisvurdering kan styrke elevens læring dersom både lærer og elev bruker vurderingsinformasjon til å justere og tilpasse opplæringen underveis. Dette kalles „*vurdering for læring*“ (Udir 2010c1).

Das Einsatzgebiet arbeitet nach den in der Vorschrift erwähnten vier Prinzipien, die auch spätere Dokumenten und Staatsberichte behandelt haben. Die Schüler sollen durch Teilnahme

an der Bewertung-, Ziele, Erwartungen, Kriterien und Verbesserungsmöglichkeiten verstehen und erkennen:

- Elever (og lærlinger) skal forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem.
- Elever (..) skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres.
- Elever (..) skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
- Elever (..) skal være involvert i sitt eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen utvikling. (KD 2009/2010:43)

Um die Projekte und die Vorschrift bekannt zu machen und zur Diskussion über die Bewertungspraxis jeder einzelnen Schule anzuregen, hat Udir in u.a. den zwei Broschüren *Underveisvurdering i fag. Lære mer og bedre - hvilken betydning har læreres vurderingspraksis* (Udir 2009d), und *Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Nå gjelder det.* (Udir 2010d) und in *Rundskreiben 1-2010* (Udir 2010g) die Richtlinien der Vorschrift und die Resultate der Projekte zusammenfasst. Die kontinuierliche Bewertung als Lernförderung wird hier als Werkzeug des Lernprozesses deutlich unterstrichen. Es wird auf die Studien hingewiesen, die dafür spricht, dass die in der Vorschrift erwähnten vier Prinzipien die Lernvoraussetzungen der Schüler fördern (u.a. Udir 2009d:3) und dass die Bewertung statt nur rückwärts auch vorwärts auf weitere Entwicklung fokussieren soll:

Underveisvurderingen må gi lærer og elever jevnlig informasjon om elevenes kompetanse i faget og det som er elevenes videre læringsbehov – altså ikke informasjon som bare er begrenset til hva elevene har lært (Udir 2010d:13).

Trotz gemeinsamer Ziele, aber wegen unterschiedlicher Bewertungskulturen, wird die kontinuierliche Bewertung sehr unterschiedlich praktiziert, folglich unterscheidet sich auch der Erkenntnisgewinn der Schüler. Das Pilotprojekt hat auch einige Abweichungen in der Benotung gezeigt. Wie verhalten sich denn die Lehrer diesem Dilemma gegenüber? Wer kann dazu beitragen, dass die Bewertungspraxis homogener wird? Der im 2009 erstattete Schlussbericht vom Projekt „Bedre vurderingspraksis“ gibt uns auch kein Fazit. Die Vorschrift sei nur eine Grundlage, die dazu anregen soll, durch Beratung, Ausprobieren, Zurückmeldungen und Zusammenarbeit eine gemeinsame Deutungs- und Beurteilungsweise zu erreichen:

Det vises til at all erfaring tyder på at forskrifter i seg selv ikke er tilstrekkelig for å skape en god og enhetlig vurderingskultur, fordi et slikt dokument alltid vil være gjenstand for ulik fortolkning og ulike subkulturer. Derfor blir det et viktig spørsmål hvordan man gjennom eksempler, veiledning, praktisering, samarbeid og tilbakemelding kan bidra til å oppnå et godt tolkningsfellesskap (Udir 2009c:13).



4.3 Die Kompetenzziele als Gegenstand der Bewertung

Der Vorschrift nach sollen also die Kompetenzziele der einzelnen Fächer im Lehrplan die Bewertung regeln. Deren Inhalt bezieht sich auf GER und dessen übergreifende Aspekte einer Fremdsprache, die für mehrere europäischen Länder und Sprachen gemeinsam sind. *Die generelle Kompetenz* sind nicht-sprachspezifische Fertigkeiten wie z.B. Lernvermögen, Kulturwissen und Strategien, während *die kommunikative sprachliche Kompetenz* die linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Aspekte einer Sprache beinhaltet

(GER¹⁴:9). Diese Komponenten zeigen sich im Lehrplan als Kompetenzziele, die die Kenntnis von jeweiligen bzw. Formen des Sprachaufbaus, unterschiedlichen Kommunikationssituationen und Verwendung der Sprache fordern. Zu jeder Fertigkeit, zum Beispiel mündliche oder schriftliche Produktion, werden mit Hilfe von formulierten Deskriptoren oder Kennzeichen die Kompetenz der Lernenden in sechs Sprachniveaus (A1, A2, B1, B2, C1 oder C2) beschrieben.

Dem zufolge ist das Fach *Fremdsprache*, oder oft *2. Fremdsprache* genannt, in drei Hauptgebiete eingeteilt: *Språklæring, Kommunikasjon, Språk, kultur og samfunn* (Udir 2006¹⁵). „Språklæring“ behandelt das Bewusstsein der Schüler auf den eigenen Lernprozess in Bezug auf u.a. generellen Lernbedarf, Zielsetzung, Gebrauch von Hilfsmitteln und Selbstbeurteilung. „Kommunikasjon“ handelt von Vermittlung durch mündliche und schriftliche Fertigkeiten und umfasst alle spezifischen Aspekte einer Sprachsituation wie z.B. Sprachgebrauch, Wortschatz und Textzusammenhang. „Språk, kultur og samfunn“ fordert Kenntnisse zum Zielsprachenland in Bezug auf u.a. Geographie, Geschichte, Traditionen und interkulturelles Verstehen. Die konkreten Kompetenzziele fragen nach dem „Können“ der Schüler mit dem Satzmodell „Mål for opplæringen er at eleven skal kunne (...)“.

Auch sind die vier *grundlegenden Fertigkeiten*, die in allen Fächern des Lehrplans integriert sind, zu berücksichtigen: sich schriftlich und mündlich auszudrücken, das Lesen, das Rechnen und Verwendung von digitalen Werkzeugen (K06:2).

Bewerten nach den Kompetenzzielen, setzen also die Steuerungsdokumente endgültig voraus, aber wie geht das? Wie kann sich jedes einzelne Lehrplanziel einer Notenskala von 1 bis 6 anpassen?

Im Schlussbericht von „Bedre vurderingspraksis“ wird u.a. festgestellt, dass unter die Schulen und deren Lehrer ein Bedarf für nationale geltende Merkmale der Fachkompetenz besteht - „nasjonale kjennetegn på måloppnåelse“ (Udir 2009c:14). Viele finden die Kompetenzziele undeutlich und sind unsicher, welche Gewichtung die verschiedenen Ziele erhalten sollten. Außerdem werden Kriterien für die Schlussbenotung und bei der Behandlung von eventuellen Klagen verlangt.

¹⁴ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/201.htm> >23.02.2011

¹⁵ Im Weiteren wird zu Seitenangaben des Dokumentes hingewiesen, die von der Webseite hochzuladen ist.

Als Teil des Schlussberichtes hat deshalb das Udir versucht, Beispiele für nationale Kompetenzmerkmale in einigen Fächern zu formulieren. Prinzipien für die Ausarbeitung waren u.a., dass die Kompetenzziele als Grundlage dienen sollten, dass zwischen einem niedrigen und hohen Grad des Erreichens der Ziele zu unterscheiden war-, und dass sie auf das Können der Schüler, statt das nicht-Können fokussieren sollten. Im Dokument wird der Unterschied zwischen Kompetenzzielen und Kompetenzmerkmalen und deren Funktionen definiert. Die Kompetenzziele beschreiben das, was die Schüler nach dem Abschluss beherrschen sollten, während die Kompetenzmerkmale dessen Qualität bezeichnen:

På denne måten har kompetansemål og kjennetegn ulike funksjoner; hhv utgjøre grunnlaget for vurdering og gi støtte til å vurdere ulik måloppnåelse ut fra kompetansemålene. (...) kjennetegn beskriver hvordan elevene viser kompetansen sin, slik at de kan være en støtte til å gjenkjenne kompetanse hos elevene”(2009c:12).

Für Deutsch als Fremdsprache wurden schon zur Abschlussprüfung 2008 einige Leitfäden gegeben. In einem vom Udir erstellten Beratungsheft wurden generelle Notenbeschreibungen und Kennzeichen der Kompetenz beschrieben (Udir 2008d). Der Zweck dieses Beratungshefts war es, den Lehrern, Schülern und Eltern Information über die schriftliche Schlussprüfung zu geben, wie sie organisiert wurde und auf welche Aspekte in der Benotung Wert gelegt wird. Diese Normen bilden ein gemeinsames Werkzeug, das dazu verhindern soll, dass die tatsächlichen Resultate der Prüfung abweichen. In Folge §3-4 der Vorschrift „Karakter i fag“ reflektieren die Noten 1-6 eine ”svært låg”, ”låg”, ”nokså god”, ”god”, ”mykje god” und ”framifrå” Kompetenz (2008d:4).

Weiter sind auch spezifisch für das Fach Fremdsprache die einzelnen Kompetenzziele in gemeinsame Kennzeichen für Niveau 1 und 2 umgeschrieben. „...eleven skal forstå innholdet i lengre skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere“ (K06:4), lautet ein Ziel für Textverständnis unter dem Hauptgebiet „Kommunikasjon“. Im Beratungsheft ist das entsprechende Ziel in drei Notengruppen eingeteilt: Für die Note 2 hat der Schüler „en viss forståelse“, für die Noten 3 und 4 „relevant forståelse“ und für die Noten 5 und 6 „en nyansert forståelse“ (Udir 2008d:7). Die Ausgaben von 2009 und 2010 unterscheiden zwischen Niveau 1 und 2, die Formulierungen aber ändern sich minimal: Statt „har (..) forståelse“ wird „kann vise (..) forståelse“ benutzt (Udir 2009e und 2010e – Siehe Tabelle 1). Zusätzlich stehen die Zensoren bei der Abschlussprüfung 2010 ein Bewertungsschema zur Verfügung: Unter dem

Punkt Textverständnis werden die entsprechenden Noten mit „*kan* vise en viss forståelse“, „*kan* vise relevant forståelse“ oder „*kan* forstå nyanser“ (Udir 2010f).

Obwohl diese Leitfäden für die Benotung der schriftlichen Abschlussprüfung ausgearbeitet sind, ist es anzunehmen, dass sie auch als Unterstützung der Lehrer in ihrer kontinuierlichen Bewertung der Schüler zur Geltung kommen. Es ist aber zu bemerken, dass mehrere Kompetenzziele in der Übersicht ausgelassen sind - hier ist nur die schriftliche Kompetenz ausgedrückt worden.

Tabell 2 “Kjennetegn på måloppnåelse” auf Niveau 2 (Udir 2010e)

Karakter	2 Eleven kan	3-4 Eleven kan	5-6 Eleven kan
Språklæring	- enkelt beskrive egen språklæring - bruke hjelpemidler og ev. kilder i noen grad	- vise noe innsikt i og beskrive egen språklæring - bruke hjelpemidler og ev. kilder på en hensiktsmessig måte	- beskrive og vurdere egen språklæring - bruke hjelpemidler og ev. kilder kritisk og selvstendig
Kommunikasjon	- vise en viss forståelse av innhold, synspunkter og holdninger i tekster - skrive tekster som formidler et relevant innhold - vise noe språklig tilpasning til kommunikasjonssituasjon/ formål/sjanger	- vise relevant forståelse av innhold, synspunkter og holdninger i tekster - skrive tekster med relevant ordforråd og bruke sentrale språklige strukturer og former for tekstbinding - tilpasse språket tilfredsstillende til kommunikasjonssituasjon/ formål/ sjanger	- vise nyansert forståelse av innhold, synspunkter og holdninger i tekster - skrive tekster med godt ordforråd og målrettet bruk av varierte språklige strukturer og former for tekstbinding - tilpasse språket godt til kommunikasjonssituasjon/ formål/ sjanger
Språk, kultur og samfunn	- vise enkle refleksjoner over visse sider ved kultur, samfunnsforhold og livsvilkår i språkområdet og i Norge - vise enkle refleksjoner over forholdet mellom språkkunnskaper og flerkulturelt samarbeid og flerkulturell forståelse	- drøfte og beskrive sider ved kultur/samfunnsforhold/ livsvilkår i språkområdet og i Norge - drøfte sider ved hvordan språkkunnskaper kan fremme flerkulturelt samarbeid og flerkulturell forståelse	- drøfte og beskrive sider ved kultur/samfunnsforhold/ livsvilkår i språkområdet og i Norge på en selvstendig og reflektert måte - drøfte reflektert hvordan språkkunnskaper kan fremme flerkulturelt samarbeid og flerkulturell forståelse
Karakteren 1: Eleven har svært lav kompetanse i faget (forskriften til opplæringslova § 3-4).			

Durch Information und Beratung versucht also das Udir, eine gerechte Bewertung zu fördern mit dem Ziel, allen Schulen und Schülern die gleichen Voraussetzungen beim Erreichen einer Note zu bieten:

Rettferdig vurdering (...) handler om at det skal være mest mulig like krav for å oppnå ulike karakterer fra skole til skole. Videre skal vurdering skje med utgangspunkt i det samme grunnlaget. Og ikke minst skal elever (...) få tilbakemeldinger i forhold til sine ulike læringsbehov, slik at hver elev (...) stimuleres til høyest mulig måloppnåelse ut fra sine forutsetninger. Slik er vurdering et sentralt element for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring (Udir 2009c:5).

Problematisch zeigen sich aber die verwendeten Formulierungen dieser curricularen Dokumente. Obwohl gemeinsame Richtlinien für Benotung vorhanden sind, gibt es viel Spielraum für individuelle und subjektive Definitionen und Beurteilungen, und diese Tatsache erschwert die Bewertungsarbeit. Wie ist der Unterschied zwischen „ein gewisses“ und „relevantes“ zu verstehen? Was heißt „niedrig“ im Vergleich zu „sehr niedrig“? Wie weiß man, dass der richtige Entschluss gefasst worden ist? Konkretere Merkmale der Kompetenz sind noch nicht vom Udir bekannt gemacht worden.

4.4 Methoden des Bewertungsprozesses

Um eine genaue Note zu erstellen, haben wir als Lehrer immer eine Vorstellung von „was ist falsch und was ist weniger falsch“. Aber was heißt eigentlich Fehler und von wem werden sie definiert? Und wie und warum korrigieren wir diese Fehler?

4.4.1 Theorien zur Entstehung von Lernersprache

EDMONDSON und HOUSE (2000) stellen dieselbe Frage; Was ist grammatisch richtig, sprachlich akzeptabel, situationsangemessen oder stilistisch angebracht? Traditionell wird grammatischen Fehlern das größte Gewicht in der Bewertung gegeben, aber das heißt nicht, dass damit die Kommunikativität des Textes zerstört wird: „Nicht immer lässt sich feststellen, ob überhaupt ein Fehler vorliegt. Erstens gibt es die sog. Normproblematik, also die Frage, nach welchen Kriterien Fehler festgestellt werden sollen, und zweitens kann keine direkte Einsicht genommen werden in das, was ein Lerner sagen will“ (2000:219). Bei der Auswahl von entscheidenden Kriterien können uns Theorien der *Lernersprache* hilfreich sein.

Eine *Fehleranalyse* oder *Fehlerlinguistik* besteht darin, Fehler zu suchen, zu beschreiben und zu systematisieren, um festzustellen, warum sie entstanden sind und wie weiter damit zu arbeiten ist, um weitere Fehler zu verhindern. Sie versucht „allgemeine Entwicklungssequenzen der Kompetenz relativ unabhängig von der Ausgangssprache aufzufinden und zu beschreiben, wobei die Fehler, deren Ursprung in der Muttersprache vermutet werden (...) eine prominente Stellung einnehmen“, schreibt HARDEN (2006:73). Weil der Lehrplan K06 vor allem an das, was die Schüler *können*, statt nicht können in den Fokus stellt, verliert die Fehleranalyse an Bedeutung. In der Realität aber ist anzunehmen, dass bei einer Benotung, d.h. formellen Bewertung, eher das Falsche statt dem Richtigen wahrgenommen wird. In einer kontinuierlichen Bewertung aber sollte eine Analyse von Fehlern und deren Ursachen ein wichtiger Anhaltspunkt der Schüler in ihrem Lernprozess sein.

Die *Kontrastive Hypothese* besagt, dass eine Fremdsprache durch einen Vergleichsprozess mit anderen Sprachen stark beeinflusst wird. Laut KLEIN (1992) wird der Spracherwerb von der Struktur der Erstsprache (Muttersprache) und anderen bereits vorhandenen Sprachen (z.B. Englisch als erste Fremdsprache) durch eine Übertragung oder den *Transfer* bestimmt:

Strukturen der ZS, die mit den entsprechenden der ES übereinstimmen, werden schnell und leicht gelernt: Es kommt zu einem „positiven Transfer“. Bereiche, in denen die beiden Sprachen stark kontrastieren, führen zu Lernschwierigkeiten und Fehlern: Es kommt zu „negativem Transfer“ oder zu „Interferenzen“ von der ES in die ZS“ (1992:37)¹⁶

Diese Theorie kann aber die Tatsache nicht erklären, dass schwierige und unbekannte Strukturen der Zielsprache auch leicht erlernt werden, auch nicht, dass einfache und bekannte Strukturen ab und zu schwer zu lernen sind. Im Klassenzimmer gibt es viele beeinflussenden Faktoren, die in dieser Hypothese nicht wahrgenommen werden, u.a. Motivation und Lernumgebung. Im Lehrplan aber kommt der Vergleichsaspekt zwischen Muttersprache und Zielsprache deutlich zum Ausdruck und sollte auch die Bewertung beeinflussen: „Mål for opplæringen er at eleven skal undersøke likheter og ulikheter mellom morsmålet og det nye språket og utnytte dette i egen språklæring“ (K06:3). Vor allem der positive Transfer wäre in einer kontinuierlichen Bewertung von großer Bedeutung, um die Schüler weiter zu motivieren.

¹⁶ ES ist die Verkürzung von Erstsprache (L1), ZS für Zielsprache.

Die Theorie der *Interimsprache* wird parallel mit *Interlanguage* oder Lernaltersprache (vgl. Harden 2006) benutzt und bezeichnet das zur jeder Zeit bestehende Sprachniveau, oder eine Art Zwischensprache, auf dem sich die Schüler auf ihrem Weg zur Zielsprache befinden: „Lernaltersprache ist zu jedem gegebenen Zeitpunkt das strukturierte Produkt eines Sprachsystems, das sowohl von der L1 als auch der L2 verschieden ist“ (2006:85). Demnach sind Fehler nicht nur störende Faktoren eines Textes, sondern „als völlig erwartbares und natürliches Produkt des sich ständig in Bewegung befindlichen Systems (...)“ (Harden 2006:83). Ein Beispiel sind die so genannten *Übergeneralisierungen*, die wegen einer falsch interpretierten Regeln vorkommen, zum Beispiel –e-Endungen auch in der ersten Person von Modalverben (ich wille). Edmondson und House (2006) charakterisieren die Interimsprache eben durch diese Systematizität, Variabilität und Veränderbarkeit, und beziehen außer Transfers aus anderen Sprachen auch kognitive Aktivitäten wie Lern- und Kommunikationsstrategien ein.

Alle drei Theorien lassen sich in die Bewertungsdiskussion einbeziehen, aber laut Edmondson und House „lässt sich die Interlanguage-Hypothese erklärungsstärker und vielversprechender erscheinen als die anderen Ansätze, da sie die beiden anderen miteinschließt“ (2000:242). Aus diesem Grund und der Tatsache, dass der Lehrplan außer auf Transfer auch auf Sprachlernen und Strategien Gewicht legt, denen die zwei anderen Ansätze keine Berücksichtigung geben, scheinen die Merkmale der Interimsprache in der Bewertungsdiskussion relevanter:

Læring av et nytt fremmedspråk bygger på erfaringer fra tidligere språklæring både i og utenfor skolen. Når vi er bevisst hvilke strategier som brukes for å lære fremmedspråk, og hvilke strategier som hjelper oss til å forstå og å bli forstått, blir tilegnelsen av kunnskaper og ferdigheter enklere og mer meningsfylt. Det er også viktig å sette seg mål for læringen, finne ut hvordan disse kan nås og vurdere egen språkbruk. Det å utvikle evnen til å lære et fremmedspråk kan føre til bedre innsikt også i morsmålet og blir derfor en viktig del av den enkeltes personlige utvikling (K06:1)

Vor allem Transferfehler scheinen in Bezug auf Beurteilung von Schülertexten interessant zu sein. Fabricius-Hansen (1981) spricht von *intralingualen* Fehlern oder *interlingualen* Fehlern, die sich von der Fremdsprache beziehungsweise von der Muttersprache oder anderen Sprachen, vor allem Englisch, her erklären lassen. Im letzten Fall ist es wahrscheinlich, dass die Fehler die Kommunikation stören, weil die Muttersprachler nicht den Ursprung eines Wortes oder Satzes deuten können. APELTAUER spricht von der „Erstsprache als Hilfe und Hindernis“ (1997:77): Wenn korrekte bzw. inkorrekte Sprachformen durch den Transfer entstehen, wird vom positiven bzw. negativen Transfer gesprochen.

„Die Grundsprache des Lernens beeinflusst den Erwerb einer Zweitsprache in der Weise, dass in Grund- und Zweitsprache identische Elemente und Regeln leicht und fehlerfrei zu lernen sind, unterschiedlicher Elemente und regeln dagegen Lernschwierigkeiten bereiten und zu Fehlern führen“ (Bausch/Kasper 1997).

Ähnlichkeiten und Unterschiede der Sprachen zu vergleichen und daraus Erfahrungen im Lernprozess zu benutzen, ist wie schon erwähnt, ein Ziel des Lehrplans. Weil Norwegisch und Deutsch eng verwandte Sprachen sind, vergrößert sich die Möglichkeit eines positiven Transfers und in dem Falle sollten die Schüler auch belohnt werden.

Die Kommunikativität eines Textes wird auch im Lehrplan hervorgehoben und die Frage stellt sich, ob alle Interferenzfehler das Verständnis des Textes zerstören. Die Verwendung von „falschen Freunden“ tut dies unbedingt, wenn vorausgesetzt ist, dass der Text von einem Deutschsprachigen gelesen wird, aber in anderen Fällen, z. B. auf der syntaktischen Ebene, spielt die Wortstellung für das Verstehen überhaupt keine Rolle. Zum Beispiel wäre die Mischung der Verbformen *hat* oder *haben* nicht so gravierend, während das Wort *Wange*, die auf Norwegisch *kinn* heißt, die Kommunikation zerstören würde. Vielleicht sollte deutlich zwischen den von Ericksson (20¹⁷) benutzten Begriffen *zerstörende* und *störende* Fehlern unterschieden werden. Grammatische Fehler sind leicht erkennbar, bedeuten aber nicht, dass sie die Leser am Verständnis hindern. Vor allem in einer kontinuierlichen Bewertung, durch die die Schüler sich verbessern können, spielen Transferfehler eine Rolle. Solche Fehler scheinen leicht erkennbar, auch für die Schüler selbst.

Laut Apeltauer (1997) beschränken sich die Untersuchungen vom Zweitspracherwerb vor allem auf negative Einflüsse, während „positive Effekte bisher wenig Beachtung gefunden haben“ (1997:88). Auch der Lehrplan scheint der Meinung, dass das positive in den Fokus gesetzt werden sollte, weil alle Kompetenzziele weitgehend auf das, was die Schüler können, fokussieren. Bei der Zensur von Abschlussprüfungen aber scheinen noch immer Fehler-, die grammatikalischen im Besonderen, entscheidend zu sein, obwohl seit etwa 30 Jahren schon stattdessen Kommunikativität gefordert ist.

¹⁷ Bild 13.

4.4.2 Der Effekt von Feedback

Wenn Qualitäten oder fehlende Qualitäten vorliegen, stellt sich als nächstes die Frage, wie die Schüler sich deren bewusst werden. Welche Signale bekommen sie? Wie markieren die Lehrer am besten?

Die unklaren Formulierungen der Steuerungsdokumente sind bereits diskutiert worden und als Lehrer in dasselbe Problem zu geraten, sollte vermieden werden. GAARE (2003/2009) diskutiert Strategien für voraussehbarere und einheitlichere Beurteilungen in Verbindung mit dem Fach Norwegisch, die auch für den Fremdsprachenunterricht interessant wären. Er kritisiert die weit verbreitete Verwendung von Adjektiven wie „schwach“, „schlecht“ und „dünn“, die Lehrer oft in ihren Begründungen benutzen. Solche Aussagen seien relativ und erklären den Schülern nicht, was schlecht oder gut ist, meint er. Der Beurteiler soll relative Formulierungen vermeiden: „Den som vurderer, bør altså avstå fra å felle relative dommer, og heller få teksten til å kommunisere sin egen styrke eller svakhet” (2003:8).

Nach einem Modell von Beardsley (1981) schlägt Gaare andere Kriterien vor, die sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer voraussehbarer sind. Er teilt die Kriterien in *ethisch-kognitive* und *ästhetische Qualitäten* ein, die beide weitere Subaspekte enthalten. Wissen und Vermittlung, Einstellungen und Entwicklung gehören der ethisch-kognitiven Seite eines Textes an und das Textniveau mit Interpretationsmöglichkeiten, Aufbau und Engagement werden der ästhetischen Seite zugerechnet. Zusätzlich hat Gaare Sprachlichkeit hinzugefügt. Er will keine willkürliche, sondern eine konkrete Bewertung, die Fokus auf die Textqualität hat. Seine Kriterien entsprechen mehreren Kompetenzzielen, auch denen die schwer zu bewerten scheinen, u.a. „Eleven skal kunne gi uttrykk for opplevelser, synspunkter og holdninger, ønsker og emosjoner” (K06:4).

Mit einem solchen Versuch von Einteilung in Kriterien könnte die Kompetenz der Schüler nicht nur holistisch sondern auch *analytisch* beschrieben werden, und für die kontinuierliche Bewertung hat diese Form der Bewertung einen größeren Effekt, behauptet WEIGLE (2005). Aber nach welchen Kriterien soll bewertet werden? In ihrem Buch „*Assessing writing*“ werden verschiedene Prüfungen für *English as Second Language* (ESL) in Bezug auf Bewertung präsentiert und diskutiert. In dem nach JACOBS et al (1981) analytischen „ESL-Composition Profile“ werden die Kriterien „content, organization, vocabulary, language use and mechanics“ verwendet (Weigle 2002:116). In dem nach WEIR (1990) präsentierten *TEEP-scale* werden die Kriterien „relevance and adequacy of content“, „compositional

organization”, “cohesion”, “adequacy of vocabulary for purpose”, “grammar”, “mechanical accuracy (punctuation)” und “mechanical accuracy (spelling)” genannt (Weigle 2002:117).

Ein ungarisches Bewertungsschema für die Beurteilung von Schreibaufträgen auf Deutsch (*Hungarian Writing scale*) befasst sich mit einer Einteilung in den Kriterien „Aufgabenerfüllung“, „Kohärenz und Kohäsion“, „Grammatische Korrektheit“ und „Wortschatz“ (TANKÓ 2005). Die deutschen EPA (Einheitliche Prüfungsanordnungen für die Abiturprüfung) unterscheiden zwischen inhaltlichen und linguistischen Aspekten:

Bewertet werden inhaltliche Leistung und sprachliche Leistung. Der inhaltlichen Leistung sind zugeordnet: Text- und Problemverständnis, Themaentfaltung, die Fähigkeit zur Einordnung des Themas in größere Zusammenhänge, zur Argumentation und zur Urteilsbildung. Der sprachlichen Leistung sind zugeordnet: Ausdrucksvermögen (sprachliche Gliederung; stilistische Angemessenheit der Aussagen, Beachtung der Konventionen der geforderten Textart) und Sprachrichtigkeit (Beachtung einer sprachlichen Norm)(EPA:17).

Diese Beispiele von einer analytischen Einteilung könnten das Feedback konkretisieren und den Lernprozess der Schüler effektiver machen. Aber Bewertung ist auch eine Frage der Motivierung, und vor allem in einem kontinuierlichen Lernprozess ist der Lehrer ein Berater, der helfen und dazu motivieren soll, die Fertigkeiten des Schülers zu entwickeln. Wie GRABE und KAPLAN (1996) kommentieren, sind schriftliche Kommentare direkt in den Schülertexten eine ausgebreitete und akzeptierte Methode, obwohl ihre Effektivität umstritten ist. Das Ziel ist aber, zu verdeutlichen wie solche Kommentare am besten beeinflussen. Die Frage ist also, was motivierender ist. Ein Blutbad mit Strichen oder konstruktive Kommentare als Beratung? Nach und nach lernt man die Schüler kennen: einige wollen auf alle ihren Fehler aufmerksam gemacht werden, andere, mit größeren Schwierigkeiten, würden vielleicht nicht alle Rotmarkierungen verstehen.

Eine Möglichkeit ist deshalb, wie GUNNING (2010) vorschlägt, nur diejenigen Fehler zu korrigieren, die als letztes im Unterricht behandelt worden sind:

”students edit their pieces for mechanical errors. Normally, in the editing process, all errors are corrected. Since disabled writers tend to make an excessive number of errors, you may choose to focus on just one or two areas of concern”(2010:463).

Grabe und Kaplan (1996) sprechen dafür, immer etwas Positives auszudrücken, und detaillierte Korrekturen und leere Kommentare, im Sinne von Gaare (2003), zu vermeiden.

Stattdessen sollte aufklärende Fragen gestellt oder Verbesserungen vorgeschlagen werden, um eine Selbstbeurteilung der Schüler zu erregen:

„Comments on a text should avoid exclusive attention to surface conventions (e.g. spelling, punctuation, paragraphing, hyphenation), and should also avoid vacuous commentary or notation (...). Comments should not overwhelm the students with a sense of failure (i.e. by noting absolutely every flaw), but should offer positive support (by praising what is genuinely good), ask what is meant at points where ambiguities occur (rather than putting words in their mouths), and address organizational issues by suggesting options rather than dictating solutions“ (1996:394).

Für eine Selbstbeurteilung spricht auch Harden (2006). Beim Korrigieren dürfen die Lehrer die Fehler markieren, nicht aber fertig berichtigen. Die Schüler müssen selbst die Verantwortung übernehmen:

Das Vermögen der Lernenden, sich selbst zu evaluieren, stellt sich nicht von heute auf morgen ein, es scheint aber der einzige Weg zu sein, mit Fehlern sinnvoll und produktiv umzugehen (...) Statt zeitaufwendig korrigierte Test und Hausarbeiten zurückzugeben, die dann doch nach kurzem Blick auf die Note sofort in der Ablage verschwinden, ist es erfolgsversprechender, Lernende Schritt für Schritt in die Eigenverantwortung zu führen“ (Harden 2006:81).

KLEPPIN (2005) benutzt die Aussage „Fehler als Anlass zum Weiterlernen“ und spricht dafür, Fehler als einen positiven und natürlichen Teil des Lernprozesses zu verstehen. Fehler sind nicht zu verhindern, deshalb sollten eher die Ursachen von Fehlern beachtet werden. Sie erwähnt u.a. Interferenzfehler und Übergeneralisierungen, die schon als Kennzeichen der Interimsprache definiert sind. Sie fordert auf „durch das Korrekturverhalten (zu) zeigen, dass man Fehler positiv sieht und als Anlass zum Weiterlernen sehr ernst nimmt“ (2005¹⁸). In dem Sinne spricht ERICKSSON (2009) nicht nur von Feedback sondern auch von *Feedforward* und hebt Deutlichkeit, Kommunikation und Dokumentation als wichtige Bestandteile des Bewertungsprozesses hervor¹⁹. Die Bewertung soll nicht nur über Einzelleistungen informieren, sondern zu einer weiteren Entwicklung führen.

Diese Entwicklung ist eben in der Vorschrift als Zweck der Bewertung festgestellt worden: „Formålet med vurdering i fag er å fremje læring (...) Undervegsvurderinga skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling (LD§3-11). Im Heft „Underveisvurdering i fag“ (Udir 2009b) werden die Lehrer aufgefordert, über den Einfluss der Beurteilung auf der

¹⁸ Bild 21.

¹⁹ Bild 13 in der Präsentation

Motivation und Selbstgefühl zu reflektieren und in der Broschüre „Nå gjelder det“ (Udir 2010a) wird ein Ausprobieren von mehreren Methoden empfohlen, um zu versuchen die Schüler zu motivieren. Die Beratungsplattform „Skolenettet“ (Udir 2010) benutzt auch den Ausdruck Feedforward oder „Framovermeldinger“ und unterstreicht den Zweck der Bewertung. Das Feedback soll nicht nur informieren sondern auch motivieren. Das Feedforward habe den größten Effekt, wenn es oft und systematisch gegeben werden:

En karakter alene gir ikke elevene tilbakemelding på hva de bør jobbe videre med. Dersom tilbakemeldinger skal bidra til å fremme læring, må de være konkrete og begrunnede. Tilbakemeldingene må være knyttet til målene for opplæringen, og de må gi elevene informasjon om hva de mestrer og hvordan de kan bli bedre i faget.

Es ist zu hoffen, dass die Lehrer sich ihrer Rolle als Motivatoren bewusst sind, und statt nur Fehler zu markieren auch an die Qualitäten der Texte deuten.

4.5 Trends der Bewertungskultur

Das unter Punkt 2.0 beschriebene Pilotprojekt hat gezeigt, dass die Grammatik beim Korrigieren noch deutlich im Fokus steht, obwohl viele Lehrer sich der neueren curricularen Anforderungen dennoch sehr bewusst sind. Als Zweck des Faches werden kommunikative Fertigkeiten hervorgehoben, und Kommunikation, eines der drei Hauptgebiete, fokussiert auf „Vermittlung von Bedeutung“ – ein Ziel, das alle Probanden sehr deutlich, entweder als aufgegebenes Kriterium oder in der Begründung, wahrgenommen haben. Bei der Umsetzung in Praxis aber zeigte sich dennoch, dass die Grammatik in den Kommentaren und Korrekturen dominant war. Aber warum? Wie hat Grammatik ihre dominante Rolle im DaF-Unterricht bekommen? Und sind Grammatik und Kommunikation eigentlich Gegensätze?

Schon seit dem Beginn des Fremdsprachenunterrichts sind verschiedene Methoden angewendet und diskutiert worden, aber die *Grammatik-Übersetzungsmethode*, nach der ab Ende des 18. Jahrhunderts gearbeitet wurde, hat bis heute eine starke Tradition. „Eine Sprache wird dadurch gelehrt, dass die Wörter und Regeln der Grammatik gelehrt und (...) auswendig gelernt werden“, beschreibt Edmondson/House dieser Ansatz (1998:115). Es wurde deduktiv unterrichtet erst mit der Präsentation der Regel gefolgt von Wiederholungen. Auf die mündlichen Fertigkeiten wurden aber völlig verzichtet, und als Gegenreaktion wurde die

Direkte Methode ausprobiert, die sich auf eine direkte Konfrontation der Lernende mit der Fremdsprache basierte (vgl. u.a. Edmondson/House 1998, Harden 2006, Tornberg 2005). Durch Begegnen mit der Sprache, zum Beispiel beim Lesen von Texten, sollten die Regeln induktiv gelernt werden. „Grammatikken (...) må forstås og læres gennem induksjon, det vil si gjennom de slutninger elevene kan trekke ut fra tekstene de leser“, schreibt Tornberg über diese Methode (2004:31). Hier wurde aber auf die inhaltlichen Aspekte verzichtet: Wichtig war, dass etwas gesprochen wurde, egal was (Harden 2006).

Der während der Kriegszeit und in den Jahren danach entstandene Bedarf nach mündlichen Fertigkeiten innerhalb des amerikanischen Militärs, hat den Fokus aber geändert und es wurde mit der Audio-Visuellen und Audio-Lingualen Methoden angefangen. Es wurden Muster der Sprache gehört, weiter in Sprachlabors wiederholt und Dialoge geübt, um besondere Sprechakte zu automatisieren. Das Hauptziel war es noch, Sprechen zu fördern, aber die Grammatik wurde auch einbezogen. Jedoch nicht wie bei der Grammatik-Übersetzungsmethode als ein eigenes Ziel, sondern wie ein Mittel zur Anwendung der Sprache (Tornberg 2004). Diese Übungen in die Praxis zu überführen, war aber noch immer schwierig.

Bis jetzt wurden die verschiedenen Methoden diskutiert, die Lernende aber als entscheidender Faktor nicht berücksichtigt. Die sogenannte kommunikative Wende der 70er Jahre hat diese Tatsache endgültig geändert. Bei dem *Kommunikativen Ansatz* mussten die Lerner die Sprache selbst bewältigen. „Im Fremdsprachenunterricht sollte (...) nicht mehr nach Maßgabe bestimmter Methoden *an* Sprache gearbeitet werden, sondern es sollte *mit* Sprache gearbeitet werden“, schreibt Harden (2006:41). Das Ziel war es, schon von Anfang an etwas mit der Fremdsprache zu tun. Sprachfertigkeit spielte damit eine geringere Rolle und wurde „als für die erfolgreiche Kommunikation sekundär empfunden“ (2006:41).

Fabricius-Hansen (1981) hat schon 1981 die Wichtigkeit der Kommunikativität zum Thema gebracht und meint, dass das Vermögen des Textes zu kommunizieren wichtiger als korrekte Grammatik ist. Der Einfluss auf das Verstehen für einen Muttersprachler soll den Ernst des Fehlers gradieren:

Som modvægt mod tidligere tiders automatisk strenge bedømmelse af formelle, grammatiske fejl er det i de senere år blevet almindeligt at gå ud fra at de alvorligste fejl er dem der skader forståeligheden og dermed forringer muligheden for vellykket kommunikation på fremmedsproget – og det vil sige leksikalske fejl snarere end grammatiske (...) Denne noget ændrede vurdering af fejl er (...) en naturlig konsekvens af den ændrede målsætning med fremmedsprogsundervisning i skolen: mens maksimal

korrekthet i brugen av fremmedsproget tidligere var et væsentlig mål i sig selv, er det nu evnen til å kommunikere på fremmedsproget der står i centrum (...) Det kan derfor synes rimelig at graduere bedømmelsen af fejl i overensstemmelse med 'indfødtes' vurdering af deres indflydelse på forståeligheden (1981:170).

Wenn man davon ausgeht, sollten mindestens Interferenzfehler und Englische oder Norwegische Wörter streng kommentiert und beurteilt werden.

„Die zentrale Aufgabe von Sprachlernenden ist, die Korrelation von Sprachformen und Bedeutungen zu lernen“, schreibt Portmann-Tselikas (2003:3), „In Bezug auf die Grammatik heißt das, dass die Rolle der grammatischen Mittel für die Interpretation bzw. den Ausdruck von Bedeutungen erkannt und beherrscht werden muss“. Der GER zeigt uns, dass grammatikalische Fertigkeiten zu den kommunikativen Fertigkeiten gehören und dieses Zitat stimmt dieser Auffassung zu: Grammatik und Kommunikativität sind in sich keine Gegner, aber ergänzen sich. Grammatische Sprachformen sind meistens bedeutungstragend, aber die ungrammatischen können auch kommunizieren. Aber wer definiert wie „gut“ oder „schlecht“ eine grammatische oder ungrammatische Struktur kommuniziert? Die Qualität des Textes wird noch einmal der subjektiven Einschätzung des Beurteilers überlassen.

In den Klassenzimmern wird meiner Meinung nach eine Mischung aus den verschiedenen Methoden verwendet. Das Auswendiglernen von grammatischen Regeln wird noch immer gefordert, es wird aber auch auditiv, visuell und kommunikativ gearbeitet. In den Lehrbüchern ist dennoch ein überwiegender Teil an traditioneller Grammatik zu erkennen. *Weitblick 2* (Nygård 2007) hat zusätzlich zum Textbuch ein eigenes Arbeitsbuch, in dem ungefähr die Hälfte der Aufgaben von grammatischem Charakter ist. Einige davon ziehen den Inhalt des Textbuches ein, aber der Grammatikteil ist deutlich mit Überschriften, z.B. „Grammatikk – kapittel 1“ und weitere Untertitel der respektiven Kategorien getrennt, „Analyse“ (2007:23). Hinten im Buch ist eine vierzig Seiten lange „Minigrammatikk“ mit Regeln und Beispielen über Wortklassen, Aussprache, Kasus, Zeitausdrücken und Wortstellung. Vor der ersten Aufgabe jeder neuen Kategorie wird mit einem Kästchen, dessen Hinweise auf Züge einer deduktiven Methode deuten, darauf hingewiesen (2007:107):

Studer tabellen over uregelmessige svake verb i minigrammatikken (side 259) før du gjør disse øvingene.

Das Lehrwerk *Ankunft* (ANDERSEN/BALI 2007) legt auch überwiegenden Wert auf die Grammatik, obwohl das Thema wörtlich in den Aufgaben nicht erwähnt wird. Stattdessen wird die Kategorie „Wir üben“ benutzt, die nach Muster des Lehrplantes als „Oppgaver i språklige strukturer med stigende vanskegrad“ beschrieben wird (2007b:6). Zusätzliche Aufgabenformen sind Kommunikative und mündliche Aufgaben, Schriftliche Aufgaben, Webaufgaben und Hörübungen. Zu jedem Kapitel gibt es im Arbeitsbuch Hörübungen und Aufgaben zum Wortschatz und Textverständnis, aber das Gewicht liegt an der Grammatik. Z.B. hat Kapitel 1 mit dem Titel „Menschen“ insgesamt 17 Aufgaben und 8 davon gehören der Kategorie „Wir üben“. Ein anderes Beispiel ist Kapitel 6 mit dem Thema Goethe, mit 8 von 14 Aufgaben zur „Wir üben“ (Andersen/Bali 2007a).

Der von Edmondson/House genannte „kommunikative Zeitgeist“ (2004:121) ist aber im Lehrplan dominant, nicht zuletzt wegen GER, auf den der Lehrplan bezogen ist. Dieser weist eine handlungsorientierte Grundhaltung vor, in der die Menschen als sozial Handelnde gesehen werden, und alle Fertigkeiten, ihr Wissen und ihre Eigenschaften bezeichnen deren Kompetenz. Das Dokument unterstreicht die Wichtigkeit der Kommunikativität als Ziel des Fremdsprachenunterrichts mit Hilfe der Beschreibung der kommunikativen Sprachkompetenz. Ein eigenes Kapitel ist der Sprachverwendung gewidmet, in dem auf verschiedene kommunikative Aktivitäten eingegangen wird. Punkt 4.4.1.2 setzt sich mit der schriftlichen Produktion auseinander. Unter „Schriftliche Produktion allgemein“ kann z.B. der Schüler auf Niveau A1 „einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben“ und auf Niveau B „klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen“ (GER:63²⁰).

Grammatik erscheint nicht explizit und scheint sich hinter dem Ausdruck „Texte schreiben“ zu verstecken. Auch im Lehrplan ist Grammatik nicht wörtlich erwähnt, weder unter den inhaltlich beschriebenen Hauptgebieten, den grundlegenden Fertigkeiten, noch in den spezifischen Kompetenzziele. Stattdessen werden Ausdrücke wie „språklig repertoar – ordforråd, setningsbygning og tekstsammenheng“ und „spesifikke språklige ferdigheter“ verwendet (K06:2). Unter Kommunikation auf Stufe 1 sollten die Schüler „bruke grunnleggende språklige strukturer og former for tekstbinding“ (K06:3) und auf Stufe 2 „ord, setningsoppbygning og tekstbindingsformer målrettet og variert“ benutzen (K06:4). Der

²⁰ <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/4040102.htm> >25.02.2011

generelle Teil des Lehrplans ist auch nicht zu vergessen, obwohl auch hier die Grammatik nicht deutlich zur Sprache gebracht wird. Das Schriftliche wird hier als eine grundlegende Fertigkeit definiert, die für die Kompetenzentwicklung bedeutend ist:

Å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i fremmedspråk er sentralt i utviklingen av kompetanse i fremmedspråket og går igjen i kompetansemålene for begge trinn. Disse ferdighetene er viktige redskaper i arbeidet med å forstå og ta i bruk det nye språket i stadig mer varierte og krevende sammenhenger på tvers av kulturer og fagfelt (...)(K06:2).

Im vorigen Lehrplan nach der Reform 1994 *Læreplan for videregående opplæring* (KUF²¹ 1996/1999) wurde aber die Grammatik wörtlich als eine kommunikative Komponente beschrieben. Die kommunikative Kompetenz wird als das Vermögen „Fremdsprachen in authentischer Kommunikation und unterschiedlichen Situationen zu verstehen“ definiert, und Kennzeichen von *optimaler kommunikativen Kompetenz* werden im Sinne vom GER und Europarat gegeben. Als erster Punkt wird die Rolle der Grammatik geklärt: „Optimale kommunikativ kompetanse er ifølge Europarådet å kunne beherske grammatikk, vokabular og uttale (lingvistisk kompetanse)“ (1999:3). In der Originalquelle heißt es, dass die linguistischen Kompetenzen „aus lexikalischen, phonologischen und syntaktischen Kenntnissen und Fertigkeiten und aus anderen Dimensionen des Sprachsystems“ bestehen (GER²²:13). Demzufolge war R94 im Vergleich zum K06 viel konkreter.

Was bedeutet dieser Unterschied für die Bewertungspraxis? Legen die Lehrer, die nach dem alten Lehrplan gearbeitet hat, größeren Wert auf Grammatik, als Lehrer, die nur nach dem neuen gearbeitet hat? Die unter Punkt 5.0 und 6.0 beschriebene Untersuchung versucht diese Frage zu beantworten.

4.6 Die schriftliche Abschlussprüfung

Das schriftliche Abschlussexamen, das auf der Sekundarstufe des norwegischen Schulsystems nach beendeten fünf Jahren Deutsch auf Niveau 2 oder 2/3 Jahren auf Niveau 1 gegeben wird²³, ist laut WEIGLES (2002) Hinweisung zu HAMP-LYONS (1991) eine direkte Prüfung oder „direct test“ mit fünf Charakteristika: Mindestens ein zusammenhängender Text muss geschrieben werden, Instruktionen über das Verfahren muss gegeben werden, die Prüfung

²¹ Verkürzung für das bis 2001 *Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*. Jetzt: *Kunnskapsdepartementet* (KD).

²² <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/20102.htm> >23.02.2011

²³ Für diejenigen, die in der Grundschule keine 2. Fremdsprache gelernt haben, sind drei Jahren obligatorisch. Für diejenigen, die schon eine andere Fremdsprache (z. B. Spanisch oder Französisch) gelernt haben, sind 2 Jahre ausreichend.

muss von mindestens zwei Beurteilern bewertet werden, eine begrenzte Zeit steht zur Verfügung und das Thema ist im Voraus unbekannt.

Die Aufgaben, die in solchen Prüfungen gegeben werden, sollten mehrere Dimensionen, beinhalten, u.a. „stimulus“ in Form von einem Anregungstext, Bild oder Tabelle, ein „rhetorical task“, das die Absicht der Texte, z. B. narrativen oder argumentativen, klärt, ein „pattern of exposition“, d.h. Darstellungsform, oder „cognitive demands“, die Methoden wie Interpretation oder Zusammenfassung fordern. Weitere Dimensionen sind Gattung, Thema oder „subject matter“, Zielgruppe, Wahlfreiheit, Zeit und Länge (Weigle 2002:64).

Die konkrete Auswahl vom Inhalt dieser Dimensionen sollten laut der Vorschrift §3-18 die Kompetenzziele des Lehrplans regeln. Während die Schlussnote alle Kompetenzziele widerspiegeln sollte, bezieht sich aber die Note der Abschlussprüfung auf die in den aktuellen Aufgaben erscheinenden Kompetenzziele. „Eksamen skal vere i samsvar med læreplanverket (...) og skal organiserast slik at eleven (...) kan få vist kompetansen sin i faget“(LD §3-25²⁴). Alle Kompetenzziele können nicht gleichzeitig überprüft werden:

”Sentralt gitt skriftlig eksamen kan prøve elevenes kompetanse innenfor alle de tre hovedområdene i læreplanen, men ikke alle kompetansemålene blir prøvd i hvert eksamenssett. Oppgavene vil åpne for at flere ulike kompetansemål kan prøves samtidig” (Udir 2010b:5).

Als erstes Beispiel für den neuen Lehrplan wurde im Herbst 2007 von Udir ein Prüfungsbeispiel präsentiert, in dem alle drei Hauptgebiete zur Erscheinung kamen, auch die Kompetenz von „Språklæring“, obwohl dessen Ziele schwer zu bewerten scheinen. Es wurde nach den Strategien der Schüler gefragt und sie wurden gebeten, ihre Vorgehensweise bei der Aufgabenlösung in Stichwörtern auf der Muttersprache zu beschreiben. Sowohl die Schüler als auch die Lehrer haben diesen Aufgabentyp weniger sinnvoll gefunden, und es ist anzunehmen, dass ihm bei der Benotung wenig Wert gelegt wurde. In späteren Prüfungen sind auf Niveau 2 solche Aufgaben weggenommen, auf Niveau 1 wurde auch 2008 nach Strategien gefragt, diesmal jedoch in Bezug auf das Lesen.

Für die kontinuierliche Bewertung aber ist scheint „Språklæring“ sinnvoller, um den holistischen Lernprozess der Schüler zu beurteilen. Zur Benotung von einzelnen Prüfungen oder Abschlussprüfungen in schriftlicher Form scheinen dessen Kompetenzziele mehr oder weniger irrelevant. Weigle (2002) diskutiert auch dessen Relevanz. Direkt wird nicht das Schreibvermögen von der strategischen Kompetenz beeinflusst, aber die im Schreibprozess

²⁴ Eigene Übersetzung.

benutzten *metakognitiven* Strategien wie Zielsetzung, Planen oder Selbstbeurteilung können jedoch die besseren Schreibern erkennen:

Strategic competence is a problem-solving ability that is not specific to language use in general or to writing in particular. However, it can also be argued that these are specific metacognitive strategies involved in writing (...) it is these specific writing-strategies that distinguish novice writers from expert writers" (2002:44).

Eine Ausnahme ist aber die Verwendung von Hilfsmitteln. K06 fordert auf Niveau 2, dass die Schüler „skal kunne bruke digitale verktøy og andre virkemidler på en kritisk og selvstendig måte“ (K06:3). Vor allem ist das Wörterbuch ein vielbenutztes Hilfsmittel, das in der Bewertung nachgegangen werden könnte. Seit der Einführung von K06 sind zur Abschlussprüfung alle Hilfsmittel mit Ausnahme von Internet und Kommunikationswerkzeugen erlaubt. Alle Notizen, Grammatik- und Wörterbücher, Texte und Aufschlagwerke stehen damit zur Verfügung, eine Tatsache, die auch Folgen für die Bewertung hat. Laut der Vorschrift sollten die Hilfsmittel zweckmäßig und relevant sein und nicht die Bewertungsgrundlage der Schülerkompetenz schwächen. Es ist die Aufgabe von Udir, die einzelnen Hilfsmittel jedes Faches zu regeln (LD §3-31). Für die Fremdsprachen wird seine Modelle 1 benutzt:

Alle hjelpemidler er tillatt. Unntak er Internett og andre verktøy som tillater kommunikasjon. For norsk og fremmedspråkene er heller ikke oversettelsesprogrammer tillatt (Udir 2008b).

Welche Folgen hat das für die Bewertung? Es ist anzunehmen, dass z.B. lexikalische Fehler strenger beurteilt werden, weil vorausgesetzt ist, dass das Wörterbuch allen Schülern zur Verfügung steht. Aber wird damit die strategische Kompetenz der Schüler bewertet oder eher die nicht-Verwendung vom Wörterbuch gestraft? Schulen diskutieren häufig Folgen und zu welchem Zeitpunkt im Lernprozess „allen Hilfsmitteln“ erlaubt werden sollten. Welcher Effekt hat das Wörterbuch auf den Lernprozess? Mehrere Fehler, weil das Pauken von Wörtern nicht mehr notwendig ist, oder weniger Fehler? Weigle durch NESI und MEARA (1991) behauptet durch Studien Beleg zu haben, dass die Verwendung vom Wörterbuch die Prüfungsergebnisse wenig beeinflussen. Es hat sich aber gezeigt, dass mehr Zeit benutzt wird. Es ist deshalb anzunehmen, dass die Schüler während der Prüfung den größten Wert auf das Wortebene legen, auf andere Bereiche wie das Satzebene oder den Inhalt eher weniger Wert.

Die Kompetenzziele der Kommunikation dominieren in den Prüfungsaufgaben. Mit Ausnahme von drei Punkten (3,4 und 5), die sich direkt an der mündlichen Kompetenz

relatieren, könnten die übrigen neun im Normalfall überprüft werden, obwohl zum Beispiel Rechnen- und Zahlfertigkeiten wohl kaum interessant sind. Die aktuellen Punkte behandeln Verständnis, Ausdrucksweise, Sprachgebrauch und Kommunikationsstrategien in einem Textkonzept. Es geht um das Vermögen der Schüler in der Fremdsprache zu kommunizieren. Alle Formen von Textproduktionsaufgaben gehören diesem Gebiet an, im Besonderen das Kompetenzziel, das die Wort-, Satz- und Textebene umfasst, scheint komplex zu sein: „Eleven skal bruke ord, setningsoppbygning og tekstbindingsformer målrettet og variert“. Der Bereich Grammatik ist nicht wörtlich genannt, aber hierunter muss er gehören. In der Textproduktion sind Wörter, Sätze und Textkohärenz notwendige Komponenten, und dieses Ziel darf deshalb von großer Wichtigkeit im Bewertungsprozess sein.

Die Textproduktionsaufgaben wechseln von gesteuerten Frage-Antwort-Aufgaben über Zusammenfassungen zu freiem Schreiben mit gegebenen Leitthemen. Gattungen wie Dankbriefe, Stellungsanzeigen, Kommentare, Erzählungen und unspezifische „Texte“, d.h. wahlfreie Gattung, sollten geschrieben werden. Es wird in der Prüfungsinformation (u.a. Udir 2008a) unterstrichen, dass nach dem Gesamteindruck der Prüfung benotet wird, aber auch erteilt, dass „hvis det er tvil om karakteren, vil de oppgavene som besvares på tysk, telle mest“ (Udir 2008a:2). Es ist nicht zu bezweifeln, dass die Kompetenzziele des Gebiets „Kommunikasjon“ für die Bewertung und für die Benotung eine große Rolle spielen.

In Bezug auf Inhalt und Wissen über die Fremdsprache und das Fremdsprachengebiet präsentiert sich im dritten Gebiet „Språk, kultur og samfunn“. Die Hauptthemen der Abschlussprüfungen versuchen dessen Kompetenzziele zu erfüllen. Vor dem Lehrplan 2006 waren die Themen meistens einfach – es ging um den Alltag, Freundschaft, Familie usw. Nach der Einführung von K06 haben sich aber die Themen geändert und der Fokus von der Form der Sprache auch zum Inhalt gewechselt. Im Frühling 2008 als erste ordinäre Abschlussprüfung sind die Themen Sommerferien und Reise behandelt worden (Udir 2008a), aber später werden schwierigere Themen aufgegriffen: Im Frühling 2009 Angela Merkel und politisches Engagement (Udir 2009a), im Herbst 2009 Jobmöglichkeiten für Jugendlichen (Udir 2009b), im Frühling 2010 mit dem Titel „Freiwilligendienste“ soziale Arbeit (Udir 2009a) und im Herbst 2010 das interkulturelle Thema Frauen und Sport, in dem die Deutsche Fußball-Nationalspielerin Fatmire Bajramaj mit ihrer türkischen Herkunft konfrontiert wird (Udir 2010b). Die letzte Prüfung vom 20.5.2011 setzt sich mit digitaler Kommunikation und

„Leben im Netz“ auseinander (Udir 2011²⁵) – ein aktuelles und allgemeines Thema, aber des Wortschatzes wegen kaum einfacher.

Diese Beispiele deuten auf einen Inhalt in Übereinstimmung mit dem Lehrplan, der Gesellschaft, Lebensweise und interkulturelle Fragen hervorhebt, aber sie zeigen auch, dass die Themen immer spezifischer werden, und dass die Schüler sich auf Probleme in der Fremdsprache auszudrücken stoßen. Die Frage stellt sich deshalb, ob die Absicht des Lehrplans und der auf dessen sich beziehenden Prüfungen zweckmäßig ist. Wenn der Inhalt zu schwierig ist, wird nicht bei der Benotung daran verzichtet und eher auf die Sprache und Grammatik Wert gelegt? Welche Kompetenzziele sollten im Klassenzimmer Priorität haben? Vielleicht ist es so, dass am Ende die traditionelle Schlussprüfung kommt, und in dem vor allem die schriftliche Sprachfertigkeit jedoch beurteilt wird.

Weigle (2002) benutzt die Begriffe „topical knowledge“ und „linguistic knowledge“ und setzt sich eben mit diesem Paradox auseinander. Die Absicht der Prüfung muss im Voraus geklärt werden, denn was soll bewertet werden? „If we are interested in a more general definition of writing ability we would avoid tasks that depend on specific background knowledge“, meint sie (2000:45). Mit dem Lehrplan als Ausgangspunkt sollten aber sowohl thematisches als auch sprachliches Wissen geprüft werden. Aber weil hier keine konkreten Themen spezifiziert sind, und sowohl die Lehrbücher als auch die Lehrer den Lehrplan unterschiedlich interpretieren, muss „the subject matter“, eine der früheren erwähnten Aufgabendimensionen, genau überlegt werden: „Perhaps the most important consideration here is accessibility to all test takers, since everyone needs to have an equal chance of success“ (2000:91). Demzufolge sollten die Themen relativ einfach und allgemein sein, und die Abschlussprüfung 2009 über Angela Merkel und politisches Engagement wäre thematisch zu spezifisch, um die Schüler eine gerechte Möglichkeit zu geben.

So weit hat sich die präsentierte Theorie mit relevanten Aspekten der Bewertung und der realen Bewertungspraxis auseinandersetzt. Trotz curricularer Hinweise, aber wegen individueller Interpretation vom Lehrplan und unterschiedlicher Auswahl vom Lehrstoff, scheinen die Beurteiler schließlich ihrer eigenen Einschätzung überlassen. Aber zu welchem Ausmaß? Wird die Kompetenz der Schüler beim Zufall benotet? In der weiteren Untersuchung wird diese Frage zu beantworten versucht.

²⁵ Per 25.05.2011 noch nicht in www.udir.no publiziert.

5.0 Beschreibung einer Untersuchung vom Bewertungsprozess

Durch die Theorie sind jetzt die Grundlage und der Zweck von Bewertung geklärt, aber wie ist es in der Praxis? Das Ziel dieser Masterarbeit war es herauszufinden, welche Rolle der Lehrplan und andere Steuerungsdokumente für die Bewertung spielen und ob die Lehrer tatsächlich nach deren Absichten bewerten. Um die Fragestellung zu beantworten, ist eine Anzahl von Lehrern, im Nachfolgenden Probanden genannt, gebeten worden, ein und dieselbe Prüfung zu bewerten.

Die Anfrage wurde sowohl an die Schulleitungen als auch an Einzellehrer versandt, beigefügt waren fertige Rückumschläge, so dass die Antworten anonymisiert wurden. Die Umfrage stellte den Teilnehmern drei Aufgaben: sie sollten Informationen über Geschlecht, Alter, Unterrichtspraxis, Ausbildung und Zensurerfahrung angeben, sie sollten eine beigefügte Prüfung, die von einem Schüler gelöst worden war, wie eine kontinuierliche Bewertung korrigieren und beurteilen und sie sollten die Prüfung benoten: eine Note als kontinuierliche Bewertung und eine zweite als wenn es die endliche Abschlussprüfung wäre.

5.1 Die Prüfungsaufgaben

Zum Pilotprojekt wurden zwei selbstständige Texte ohne Kontext ausgewählt und mehrere Kompetenzziele wurden damit nicht berücksichtigt. In dieser Arbeit ist es jedoch von großer Bedeutung, dass die Aufgaben mit dem Lehrplan und dessen Inhalt übereinstimmen, um deren Reliabilität zu überprüfen. Das benutzte Prüfungsbeispiel entspricht deshalb, mit Ausnahme von den Bildern in der fünften Aufgabe, einer nationalen Abschlussprüfung für Deutsch als Fremdsprache auf Niveau 2, und zwar der Prüfung „Sommerferien der anderen Art“ von Juni 2008 (Siehe Anhang 1). Sie wurde im Dezember 2010 einer Gruppe der 2.Klasse auf Niveau 2 als Halbjahresprüfung und Examenstraining gegeben. Es enthält abwechslungsreiche Aufgaben, die mit dem Inhalt der drei Hauptgebiete des Lehrplans übereinstimmen (Udir 2008a).

Der Anhangtext „Sommerferien der anderen Art“ dient als Ausgangspunkt für eine Aufgabenserie mit fünf Aufgaben und erzählt die Geschichte von einem Jungen, dessen Familie sich keine Ferienreise leisten kann, weil der Job des Vaters bedroht ist. Zusammen mit seinem Freund will er stattdessen in den Ferien skaten und gleichzeitig gegen die Entlassungen und für Arbeit Unterschriften sammeln. Der Text beschreibt ihren Urlaub auf der Straße, Herausforderungen und Resultate.

In der ersten Aufgabe wird das Textverständnis der Schüler getestet. Vier Aussagen sollen als richtig oder falsch beurteilt und die Wahl begründet werden. Die zweite Aufgabe fragt nach einer auf Norwegisch geschriebenen Liste mit Spendern und wie diese den Jungen während des Urlaubs geholfen haben. Einer dieser Spender ist die Leiterin einer Jugendherberge, wo die Jungen kostenlos übernachtet haben. In der dritten Aufgabe soll ihr ein Dankesbrief geschrieben werden. In der vierten Aufgabe wird in einem kurzen Text ein Bild über eine Jugendherberge im Jahre 1909 und das einer modernen Jugendherberge erstellt und die Schüler werden aufgefordert, ihnen mit einigen Sätzen auf Deutsch zu vergleichen. Die letzte und fünfte Aufgabe sieht vor einen längeren Text auf Deutsch zu erstellen, und die Schüler haben zwei Möglichkeiten: Entweder benutzen sie eines von zwei hinzugefügten Fotos als Ausgangspunkt für eine Erzählung, oder sie sollen für eine deutsche Internetseite einen Text mit dem Titel „Die Jugend hängt nicht nur rum!“ schreiben.

Es ist bereits erwähnt worden, dass die Kompetenzziele als Ausgangspunkt für die Abschlussprüfung dienen sollten. In Tabelle 3 sind an der linken Seite die aktuellen Kompetenzziele, immer noch auf Niveau 2, mit den in der Mitte respektiven Aufgabennummern und an der rechten Seite, einer Beschreibung vom konkreten Inhalt dargestellt. Von 21 Kompetenzzielen sind in dieser Aufgabenserie 10 zu erkennen, obwohl vor allem nach denen des Hauptgebiets „Språk, kultur og samfunn“ nicht direkt gefragt wird. Alle Hauptgebiete des Lehrplans sind vertreten:

	Kompetenzziele	Aufgabennummer	Konkreter Inhalt
	Unter <i>Språklæring</i> :		
1	<ul style="list-style-type: none"> • bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler på en kritisk og selvstendig måte 	1,2,3,4,5	Benutzung von Hilfsmitteln: Wörterbuch, Lehrbücher, Minigrammatik als Quellen?
	Unter <i>Kommunikasjon</i> :		
2	<ul style="list-style-type: none"> • forstå innholdet i lengre skriftlige og muntlige autentiske tekster i ulike sjangere 	1, 2, (4)	Textverständnis vom Inhalt des Anhangstextes
3	<ul style="list-style-type: none"> • gi uttrykk for opplevelser, synspunkter og holdninger, ønsker og emosjoner 	3, 4, 5	Vermittelndes Schreiben (u.a. Erlebnisse, Einstellungen und Gefühle ausdrücken), Inhalt
4	<ul style="list-style-type: none"> • tilpasse språkbruken til ulike kommunikasjonsituasjoner 	3, 5	Sprachliche Anpassung nach Situation, Siezen/Duzen, Gattung
5	<ul style="list-style-type: none"> • bruke ord, setningsoppbygning og tekstbindingsformer målrettet og variert 	1,3,4,5	Grammatik auf Wort-, Satz-, und Textniveau: Wortschatz, Satzbildung und Textbindung
6	<ul style="list-style-type: none"> • skrive sammenhengende tekster i ulike sjangere 	3,4,5	Einheitliche Textproduktion, Textkohärenz, Struktur
7	<ul style="list-style-type: none"> • velge og bruke (...) lese- og skrivestrategier tilpasset formål, situasjon og sjanger 	1,2,3,4,5	Generelle Lese- und Schreibstrategien, u.a. Auflistung in Aufgabe 2. Gattung, sprachliche Anpassung
	Unter <i>Språk, samfunn og kultur</i> :		Inhalt
8	<ul style="list-style-type: none"> • drøfte sider ved dagligliv, tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge 	4	Vergleich zwischen Jugendherbergen 1909 und heute, mögliche Themen der freien Schreibaufgabe.
9	<ul style="list-style-type: none"> • drøfte sider ved livsvilkår og aktuelle samfunnsforhold i språkområdet 	4, 5b	Soziale Verhältnisse für Jugendlichen
10	<ul style="list-style-type: none"> • beskrive sentrale sider ved språkområdets kultur og gi uttrykk for opplevelser knyttet til dette 	3,5	Sich für Gastfreiheit bedanken, ein mögliches Thema der freien Schreibaufgabe.

Einleitend im Aufgabenheft der Abschlussprüfungen wird den Schülern immer eine Anleitung gegeben, die sowohl generell über Hilfsmittel, Prüfungszeit und Quellen als auch spezifisch über die einzelnen Aufgaben informiert. Diese Anleitung ist auch der verwendeten Prüfung von 2008 beigelegt. Auf Norwegisch werden Hinweise zu Gattung, Vorgangsweise und Inhalt gegeben, um zu vermeiden, dass das Verständnis der Schüler und ihre Möglichkeit, die Aufgabe zu erfüllen, wegen sprachlicher Hindernisse geschwächt werden (Siehe Anhang 1).

5.2 Wahl von Analysekatgorien

Wenn im Weiteren die Bearbeitung durch den Schüler und in der erscheinenden Kommentare und Korrektur der Probanden zu analysieren sind, müssen irgendwelche Bewertungskriterien gewählt werden. Aber wie wählen wir? Einige Einteilungsbeispiele sind schon unter Punkt 4.4.2 präsentiert. Trotz verschiedenen Ursprüngen und Zielsprachen scheinen dennoch mehrere davon mit einander zu korrelieren, vielleicht wegen gemeineuropäischen Hinweisen

im GER, die sich auch im norwegischen Lehrplan widerspiegeln. Wiederkehrende Kriterien sind Organisation, Kohärenz, Grammatik, Wortschatz und Inhalt. Im Pilotprojekt haben die Probanden außer Grammatik auch noch Kriterien wie Kommunikativität, Länge, Inhalt, Gattungsanpassung, Wortstellung, Wortwahl, Satzbedeutung, Struktur und Textkohärenz angegeben, die mehr oder weniger den Inhalt des Lehrplans zusammenfassen.

Im Bewertungsheft zur aktuellen Abschlussprüfung von 2008 (Udir 2008d) werden „Kjennetegn på måloppnåelse“ gegeben, aber diese richten sich an alle Fremdsprachen auf Niveau 1 und 2 und *nicht* direkt auf die gegebene Aufgabenserie. Informativer ist deshalb das im Punkt 4.3 präsentierte Bewertungsschema zur Abschlussprüfung 2010, die teilweise auch als Merkmale der Kompetenz formuliert, aber trotzdem konkreter ist und Kriterien wie „Egen språklæring“, „Hjelpemidler“, „Tekstproduksjon“, „Tekstforståelse“ und „Kommunikasjonssituasjon“ lassen sich daraus benennen (Udir 2010e).

Weil die Kompetenzziele laut der Vorschrift die Prüfungen regeln sollten, sollten meiner Meinung nach sich auch die Bewertungskriterien darauf beziehen, und aus diesem Grund werde ich Tabelle 3 als Ausgangspunkt für meine Auswahl verwenden. Nicht nur weil es dieser Aufgabenserie angepasst ist, sondern auch weil deren Punkte an anderen Texten und Prüfungen überführbar scheinen. Aus Kolonne 3 der Tabelle lassen sich 6 Analysekategorien auswählen:

1. Inhalt: Zu dieser Kategorie könnten alle Ziele von „Språk, kultur og samfunn“ eingestuft werden. Sie beschreibt das Wissen der Schüler über die Zielsprachenkultur und die Sprache. Zusätzlich würde ich dieser Kategorie Gattung, Aufgabenerfüllung und Länge hinzufügen.
2. Textverständnis: Diese Kategorie beschreibt die Kenntnis an Wörtern und Ausdrücken. In den meisten Abschlussprüfungen beziehen sich zwei Aufgaben auf einen Anhangtext, in denen das Verständnis überprüft wird.
3. Sprachgebrauch: Sprachliche Anpassung und Wortwahl nach Kommunikationssituation und Gattung, z.B. die Verwendung von Siezen und Duzen, formelle Wortwahl in Dankbriefen oder Bewerbungen.

4. Textbindung und Kommunikation: Textbindungen beziehen sich sowohl auf den inhaltlichen als auch den syntaktischen Zusammenhang innerhalb eines Textes, und laut Wikipedia ist Textkohärenz im weiteren Sinne „alle Mittel, die Sätze in einem Text miteinander verbinden, also auch die Mittel, die sonst unter Kohäsion verstanden werden“²⁶. Unter meiner Kategorie werden die inhaltlichen Aspekte berücksichtigt, u.a. das Vermögen der Schüler Texte mit Satzbedeutung zu kommunizieren und einheitlich in Abschnitten zu strukturieren, während die syntaktischen Aspekte (Kohäsion zwischen Sätzen mit Hilfe von z.B. Pronomen und Konjunktionen), der Kategorie Grammatik und Satzbildung zugeschrieben werden. Unter dieser Kategorie sollten deshalb die Kommunikativität und eventuelle kommunikationsstörende Fehler diskutiert werden (vgl. Punkt 4.5 und Ericksson 2010).
5. Grammatik: Obwohl diese Verwendung zurzeit unpolitisch scheint, benutze ich trotzdem die Benennung, weil sie in der Praxis, in den Lehrbüchern und in der Kommunikation mit den Schülern weitgehend Akzept hat und verwendet wird. Udir (2010d) benutzt den Begriff Textproduktion, der aber meiner Meinung nach zu umfassend wird, denn auch der Inhalt hört mit der Produktion zusammen. Zu einem einzelnen Kompetenzziel gehören alle Aspekte auf Wort-, Satz- und Textniveau, die als Bausteine des Satzaufbaus dienen. Um die Analyse zu systematisieren bevorzuge ich eine weitere Einteilung in Subkategorien. Jacobs et al (1981) heben unter „Language use“ die Aspekte Kongruenz, Tempus, Zahl, Wortstellung/-Funktion, Artikel, Pronomina und Präpositionen hervor (Weigle 2002:116). Sie haben aber sowohl Wortschatz und „mechanics“, (d.h. Zeichensetzung und Orthographie) als eigene Kategorien. Weil die beiden aber wichtige Komponenten des Satzaufbaus sind, werden sie hier als traditionelle Grammatik eingestuft. Die folgenden grammatischen Aspekte werden alle indirekt im Lehrplan erwähnt und sollten unabhängig von Aufgaben und individueller Beantwortung für eine Analyse anwendbar sein: Auf Wortniveau: Wortschatz (Wortvariation von mehreren Wortklassen), Orthographie und Genus- und Pluralformen; Auf Satzniveau: Verbkongruenz, Kasusanalyse, Präpositionalphrasen, Satzbindung (Pronomen, Konjunktionen, Subjektionen und Adverbien) und Wortstellung/Satzvariation.

²⁶ [http://de.wikipedia.org/wiki/Koh%C3%A4sion_\(Linguistik\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Koh%C3%A4sion_(Linguistik)) > 05.04.2011

6. Sprachlernen: Um auch diesen Teil des Lehrplans zu veranschaulichen benutze ich die Benennung, obwohl in den meisten Fällen nur die Verwendung von Hilfsmitteln bewertbar ist.

Zweifellos werden bei der Analyse und im Bewertungsprozess weitere Klassifikationsprobleme und zusätzliche grammatischen Teilaspekte auftauchen, aber so weit sind alle die in der Prüfung erscheinenden Kompetenzziele vertreten, die letztendlich mit den curricularen Forderungen übereinstimmen. Es ist zu unterstreichen, dass eine holistische Bewertung gefragt wird, und in dem Sinne spielen Einzelheiten eine untergeordnete Rolle.

5.3 Die Prüfungsantworten

Die Verwendung der Aufgabenserie von 2008, die einer spezifischen Klasse vorgelegt wurde, ist zufällig. Aber die Auswahl der beantworteten Prüfung, die die Probanden schließlich als Beispiellösung korrigierten, ist gründlich überlegt worden. Es war wichtig, variierte Text-Qualitäten zu suchen, die erstens im Lehrplan berücksichtigt werden, zweitens Gegenstand für Unsicherheit bei den Beurteilern wären, und drittens das schon diskutierte Gegensatzpaar Kommunikativität – Grammatik in den Fokus setzen würde.

Nach eigener Schätzung hat die gewählte Schülerlösung vor allem drei entscheidende Merkmale, die meine Wahl begründen: 1) Sie fällt wahrscheinlich in die Notenschicht 3-4, und wäre deshalb interessant, weil bessere oder schlechtere Texte oft einfacher zu bewerten scheinen und weil das Pilotprojekt gezeigt hat, dass sich die Kompetenz einer 3 und einer 4 schwierig unterscheiden lassen, 2) Es wird in den Aufgaben nicht deutlich zwischen Sie- und Du-Formen unterschieden, was die kommunikative Kompetenz des Schülers stark beeinflusst, und 3) Trotz vielen grammatischen Fehlern ergeben sich andere Qualitäten wie Textverständnis und Schreibwilligkeit, und es ist deshalb von großem Interesse eventuelle Kommentare der Beurteiler zu sehen.

Es ist zu unterstreichen, dass das ausgewählte Prüfungsbeispiel nicht im Voraus vom zuständigen Klassenlehrer korrigiert wurde, und dass der betreffende Schüler sein Einverständnis zur Verwendung gegeben hat. Das Original ist von mir in eine digitale Version umgeschrieben worden, wobei das Layout gewahrt wurde, und es wurden Zeilennummern hinzugefügt (Siehe Anhang 2).

5.3.1 Inhalt

Der Schüler hat alle fünf Aufgaben verstanden und erfüllt. Er hat einen mäßigen Umfang und zeigt Kenntnisse von Gattung. In Aufgabe 3 ist ein Briefkopf benutzt worden, obwohl in der Prüfungsinformation kein Briefmuster gefordert wird. Einige Gefühle wie Dankbarkeit und Hoffnungen werden im Sinne des Lehrplanziels ausgedrückt (vgl. Tabelle 3, Punkt 3). In Aufgabe 4 wird nur ein Unterschied zwischen 1909 und heute ausdrücklich erwähnt, obwohl in der Textbox mindestens fünf beschrieben werden. Trotzdem ist die Länge dieser Aufgabe befriedigend. In Aufgabe 5 wird eine Erzählung über eine Panne geschrieben (1a). Einige erzählerische Stilmittel wie Spannungskurve und Dialog sind benutzt worden, aber es fehlt ihr an Schilderungen und Gedanken und sie hat keinen Titel. Diese Aufgabe wäre eine Möglichkeit, Wissen über die Kultur des Sprachgebiets zu vermitteln, aber es kommt nur eine generelle Beschreibung der Landschaft vor.

5.3.2 Textverständnis

In Aufgabe 1 wird drei von vier Aussagen richtig geantwortet. Die erste Aussage fragt, ob die Jungen im Text „sich während der Fahrt immer gut verstanden haben“ (Udir 2008a). Dieser Ausdruck kennt der Schüler nicht und antwortet in dem Sinne, ob sie etwas erfahren oder gelernt haben. In Aufgabe 2 listet der Schüler alle erwähnten Spender und Helfer auf und zeigt, dass er den Inhalt des Textes gut verstanden hat. Alle Antworten sind gründlich in Ganzsätzen erklärt worden.

5.3.3 Sprachgebrauch

Bei zwei Anlässen ist die Anpassung an die Kommunikationssituation besonders gefordert: Im Dankesbrief an Frau Rösenberg und im Dialog zwischen Tanja und der Werkstatt in der Erzählung in Aufgabe 5. In beiden Fällen wird die Du-Form benutzt, obwohl es korrekt wäre, sich zu siezen. Es ist zu diskutieren, wie gravierend Siezen und Duzen bewertet werden soll, aber die Deutschen würden sich in beiden Fällen siezen. Zu bemerken ist aber, dass Norweger diese Kommunikationsform oft als unnatürlich empfinden und es könnte sein, dass die Lehrer sie auch nicht direkt zum Thema des Unterrichts gemacht haben.

In Bezug auf die Wortwahl im Brief, benutzt der Schüler geeignete Formulierungen wie Wir denken dir für deiner Gastfreiheit und Wir sind viele Dankbarkeit und schafft es, einen formellen Ton trotz Mangel an Siezen zu erhalten. Vielleicht wäre „Sehr geehrte Frau Rösenberg“ und „Mit freundlichen Grüßen“ die besseren Lösungen statt Liebe Frau Rösenberg und Herzliche Grüsse, aber es könnte auch sein, dass die Jungen Adrian und Dennis tatsächlich die Frau kennen gelernt haben.

5.3.4 Textbindung

Obwohl die Prüfung digitalisiert ist, ist wie erwähnt das Layout original gewahrt. Alle Aufgaben sind entweder in Abschnitten, Punkten oder mit Nummern organisiert und es ergibt sich ein Eindruck von Struktur. Mit Ausnahme von Aufgabe 2, in der eine Auflistung in Stichwörtern gefordert wird, sind alle Texte einheitlich in Ganzsätzen geschrieben.

Übersichtlich und leserfreundlich scheinen Aufgabe 1 und 4, weil sich die Anfangsglieder in diesen deutlich auf der Fragestellung beziehen, z.B. „Die Jungen..(Z9), und „Der Unterschied“ (Z54). Sie drücken auch eine Thema-Rhema-Struktur aus, die bekannte, bzw. unbekannte Information situiert. Eine solche *Vorwärts-Textverbindung* (vgl. YOO 2007) hängt mit der Texterwartung zusammen und ist in den Texten in Aufgabe 3, 4 und 5 zu erkennen, z.B. deuten die bekannten Informationen „dem Treffen“ (Z45) oder „in die Werkstatt“ (Z83) auf die im Voraus erwähnten unbekannt Informationen „ein Treffen“ (Z43) und „eine Werkstatt“ (Z63). Dieser Wechsel zwischen unbestimmten und bestimmten Formen der Artikel hilft den Lesern den inhaltlichen Zusammenhang zu verstehen. Eine Schwäche ist die im Dankesbrief erwähnte „Die Unterschriftenliste“ (Z41), wo es vorteilhaft wäre, diese der Frau Rösenberg näher zu beschreiben.

In Bezug auf kommunikationsstörende Fehler hat meiner Meinung nach diese Bearbeitung nur wenige. Mit Ausgangspunkt in Tabelle 4 gibt es nur zwei ernste Schreibfehler, die möglicherweise einen Muttersprachler vor Probleme stellen können: „full“(Z41) und „denken“ (Z37). Es ist aber auch anzunehmen, dass wegen Lautgleichheit beziehungsweise ähnlicher Schreibweise die Wörter aus dem Kontext dennoch verständlich sind.

Fabricius-Hansen (1981) behauptet, dass der Schweregrad eines Fehlers von einem Muttersprachler bewertet werden muss (vgl.4.4.3). In dem Fall wird das Verständnis nicht von Norwegischkenntnissen beeinflusst. Um eine gute Grundlage zur Beurteilung der kommunikationsstörenden Fehler zu erhalten, ist deshalb eine zusätzliche Untersuchung durchgeführt worden. Vier Muttersprachler (3 aus Deutschland und 1 aus Österreich) wurden

per E-Mail gebeten, die Prüfung ohne Kontext, Aufgabenstellung und Anhangtext durchzulesen und die Textstellen, Wörter oder Sätze, die sie nicht verstanden, zu markieren (Siehe Tabelle 4). Im Kommentarfeld sind zusätzliche Textstellen zitiert, die ohne Kontext für die Lesenden auch unverständlich wären. Mit Ausnahme von „Massage“, das im Anhangtext erwähnt wird und deshalb nach dem Lesen kein Problem wäre, scheinen nur „an das Landes“ und „noch einmal“ als völlig unverständlich aufgefasst. Zu bemerken ist aber, dass zwei der Muttersprachler diese Wörter nicht als unverständlich auffassen. Das Vorkommen von vielen grammatikalischen Fehlern ist natürlich kommentiert worden, aber weil sie wahrscheinlich nur stören und nicht zerstören, ist zu schlussfolgern, dass die Texte gut kommunizieren.

Tabelle 4 Kommunikationsstörende Fehler

Probanden	Nicht verständlich	Nicht verständlich	Nicht verständlich	Kommentar:
1 (D)	-	-	-	„Der Satz ist alleine unverständlich, kann aber aus dem Kontext hergeleitet werden“: - Z43: Hoffentlich will er die Unterschriftenliste seriös mitgenommen. - Z55: Die Jugend haben ein Schlafzimmer mit einem anderen Junge teilen - Z82: Sie mitfährt könnte und war bald in die Stadt noch einmal.
2 (D)	Massage (Z14) (*Ist im Anhangtext der Prüfungsaufgaben benutzt. Wird deshalb beim Bewerten kein Problem sein).			„Also es sind natürlich viele grammatikalische Fehler drin, ich habe aber immer verstanden, was der Schüler sagen wollte. Das einzige was ich nicht interpretieren konnte ist, was mit "Massage" (Carina Bätz beim Bürgermeister) gemeint sein könnte, vielleicht eine Art Fest oder so“.
3(D)	Massage (Z14)*	An das Landes (Z73)	Noch einmal (Z83)	„Ich habe einige Wörter gelb markiert, die nicht eindeutig zu verstehen waren, und einige rot, die gar nicht zu verstehen waren. Der Rest war so, dass man ihn tatsächlich wegen Kontext und Ähnlichkeit verstehen würde“. vielen Z3, auf Z44, seitdem Z72, könnte Z82
4 (AU)	Massage (Z14) *	Fünfzehn Minuten seitdem, fährt ich auf die Autobahn. Und dann war ich plötzlich an das Landes Z72/73		„Zwei Sachen versteht man nicht: Zeile 14: Massage Zeile 72: Fünfzehn Minuten seitdem, fährt ich auf die Autobahn. Und dann war ich plötzlich an das Landes“

5.3.5 Grammatik

Die traditionelle Gewichtung von Grammatik ist schon im Punkt 4.5 diskutiert worden. Weil der Lehrplan das Können der Schüler in den Fokus setzt, wäre eine Analyse nach diesem Prinzip interessant. Unter einigen der folgenden Subkategorien werden deshalb sowohl richtige, als auch falsche Schreibweise gezeigt, um eine gerechte Benotung näher zu kommen. Es ist zu unterstreichen, dass einige Wörter wegen Klassifikationsprobleme in mehreren Subkategorien vorkommen.

5.3.5.1 Wortschatz und Wortwahl

Insgesamt sind 369 Wörter in Aufgabe 3, 4 und 5 benutzt worden, und ungefähr die Hälfte, 152, gehören den Wortklassen Substantiv, Verb, Adverb und Adjektiv an. Andere Wortklassen wie Determinative (Artikel, Zahlwörter), Pronomina und Präpositionen sind vom Kontext her geleitet und können bewusst nicht so einfach gewechselt werden.

In Tabelle 5 sind alle die in den Textproduktionsaufgaben 3, 4 und 5 vorkommenden Substantive, Verben, Adverbien und Adjektive systematisiert, um die Wortwahl und deren Variation zu zeigen. Die Frequenz ist mit den Zeilennummern des Prüfungsoriginals angegeben (Siehe Anhang 2) und alle Schreibweisen sind berichtigt worden. Von den 38 unterschiedlichen Substantiven sind 9 zwei oder mehrmals benutzt worden. Das am häufigsten verwendete ist „Wagen“, das innerhalb Aufgabe 5 neunmal vorkommt und überhaupt nicht mit Synonymen oder Pronomina ersetzt worden ist. Die Wortwahl ist zwar überraschend, denn es ist anzunehmen, dass in den Lehrbüchern und im Unterricht statt Wagen mehr „Auto“ verwendet wird.

Von insgesamt 30 Verben kommen 8 zwei- oder mehrmals vor, und das häufigste sein hat eine Frequenz von 17. Der Wortvariation zugunsten sollte der Schüler einige davon ausgetauscht haben, zum Beispiel mit haben (Z55: Heute hat man mehr Privatleben), sich befinden (Z67: wo ich mich befinde) oder kommen (Z83: und kam bald in die Stadt).

Adverbien und Adjektive kommen 15, bzw. 16 Mal vor und nicht und gut sind häufiger als die anderen.

Tabelle 5 Wortschatz (Aufgabe 3, 4, 5)

	Substantive	Frequenz	Verben	Frequenz	Adverbien	Frequenz	Adjektive	Frequenz
1	Gastfreiheit	37	danken	37,39	nicht	38,67,68	arbeitslos	6
2	Dankbarkeit	37	sein	37,39,41,41,55, 55, 56, 62,64,67,68,71,73,74, 81,82,83	morgens	39	schön	39,77
3	Übernachtung	38	bezahlen	38	sehr	39, 62	toll	40
4	Geld	38	vergessen	38	wieder	41	voll	41
5	Frühstück	39	schenken	39	hoffentlich	43	seriös	43
6	Unterschriftenliste	41, 43	überreichen	42	heute	55, 57	neu	44
7	Chef	42	verabreden	43	mehr	55, 57,	groß	55,69
8	Treffen	43, 45	mitnehmen	44	denn	68	gleich	58
9	Brief	44	senden	45	vielleicht	72,74	irritiert	62
10	Zusammenfassung	44	haben	55,69,71	dann	73	allein	63
11	Unterschied	54	teilen	56	plötzlich	73	voriges	63
12	Jugendherberge	54, 58	stehenbleiben	62	sofort	76	gut	64, 65, 75
13	Jahr	54	(an)rufen	63	später	81	rot	69
14	Zeit	54	heißen	65	bald	83	weiß	69
15	Privatleben	55	bekommen	65	noch (einmal)	83	schnell	75
16	Jugend	55	sagen	67			halb	80
17	Zimmer (Schlaf-, Klassen-)	55, 57	wissen	67,68, 74				
18	Junge	56, 57	helfen	72,74,82				
19	Mädchen	57	sehen					
20	Schlafsaal	56	bedauern	71				
21	Wagen	61,62, 63,65, 66,75,80,81 ,83	fahren (mit-)	72,82,				
22	Straße (Land-)	61	denken	74				
23	Panne	63, 65	brauchen	75				
24	Monat	63	rauchen	75				
25	Werkstatt	63,64, 82,83	kommen	76,81				
26	Tag	64, 65	setzen	80				
27	Bauernhof	69	warten	80,80				
28	Scheune	69						
29	Zaun	70						
30	Idee	71						
31	Minute	72						
32	Autobahn	73						
33	Land(e)	73						
34	Hilfe	75						
35	Stunde	80						
36	Mann	82						
37	Stadt	83						
38	Nacht	83						
	38	57	30	56	15	21	16	20

In Bezug auf Wortwahl gibt es insgesamt neun Beispiele im Text von Wörtern oder Ausdrücken, die zwar verständlich sind, aber nicht besonders gut klingen (Siehe Tabelle 6). Es handelt sich in einigen Fällen um Präpositionen, zum Beispiel aus Jobs (Z4), auf dem Treffen (Z44), in anderen Fällen um Subjunktionen: wenn (41) sollte in diesem Kontext *als* sein, und im Satz Ich habe keine Idee ob wo du bist (71) ist die Subjunktion ob nach norwegischem Satzmuster eingesetzt, aber auf Deutsch überflüssig. Zum anderen ist das Wort Idee, das im Deutschen allein "Einfall" bedeutet, im Sinne von "Ahnung" verwendet worden.

In Bezug auf die Zukunft ist das Verb „wollen“ statt „werden“ benutzt. Zweimal ist das Substantiv Jugend (Z12,55) eingesetzt, obwohl im Anhangtext stattdessen Jungen vorkommt.

Tabelle 6 Wortwahl

Wortwahl		Vorschlag
Z4	aus Jobs	von
Z7	an einen Ferien	in
Z12,55	die Jugend	Jungen/Jugendlichen
Z37	viele Dankbarkeit	sehr dankbar
Z41	wenn	als
Z44 (Z72/74)	will	wird
Z44	auf dem Treffen	von
Z72	Seitdem	Vor.....
Z71	ob	-
	Insgesamt 9	

5.3.5.2 Orthographie

Von einer totalen Anzahl von 580 Wörtern sind nur 17 Wörter orthographisch falsch geschrieben. In Tabelle 7 sind sie berichtigt worden und es ist versucht worden, die Fehlerursachen zu analysieren. In einigen Fällen gibt es Wortverwechslungen, die als intralingualen Fehler zu definieren sind, zum Beispiel dass anstatt das (Z39) oder danken anstatt denken (Z37), aber es gibt auch mehrere Beispiele von interlingualen Fehlern oder Interferenzfehlern, die sich aus dem Norwegischen oder dem Englischen her erklären lassen, zum Beispiel arbeitslosigkeit (Z4) und einigen (Z10). Es gibt drei Fälle von fehlender Großschreibung, arbeitslos(ig)keit (Z4 und 6) und nacht (Z83). setze (Z80) scheint statt einem Verbfehler, ein Schreibfehler zu sein, weil im nächsten Satz wieder Präteritum verwendet ist. Die Wörter könnte und könnten (Z82) sind schwierig zu klassifizieren. Sie könnten auch als Fehler, die die Kommunikation stören (vgl. 5.3.4), oder als Konjugationsfehler (vgl. 5.3.5.4) eingestuft werden. Die Konjunktivform hat der Schüler wahrscheinlich nicht gelernt.

Mit Ausnahme von könnte (Z82) hat aber keiner der Muttersprachler diese Fehler als unverständlich empfunden, und der große Anteil an einer richtigen Orthographie, etwa 97%, sollte bei der Benotung dem Schüler zugunsten kommen.

Tabelle 7 Orthographie

Zeilennummer (ZN)	Falsche Schreibung	Berichtigt	Versuch einer Fehleranalyse
3	vielen	viel	Wortverwechslung
4	arbeitslosigkeit	Arbeitslosigkeit	Interferenz (Norw. arbeidsløshet) Fehlende Großschreibung
6	arbeitslosigkeit	=	Fehlende Großschreibung
10	einigen	einige	Interferenz? Norw. Pluralendung mit -n
37	denken	danken	Wortverwechslung
38	bezählt	bezahlt	Übergeneralisierung
39	dass	das	Wortverwechslung
41	full	voll	Lautgleichheit + Interferenz (Norw.+ Englisch)
43	verarbedret	verabredet	Falsche Ablesung des Wörterbuchs?
46	Grüsse	Grüße	Intralingual – Vokal lang oder kurz?
69	vielen	viele	Interferenz? Norw. Pluralendung mit -n
71	bedure	bedauere	Falsche Ablesung des Wörterbuchs?
80	setze	setzte	Tempus, Interferenz (Lautgleichheit im N.)
81	kamm	kam	Interferenz? (Kurzvokal im Norw.)
82	könnten	konnten	Übergeneralisierung
82	könnte	konnte	=
83	nacht	Nacht	Fehlende Großschreibung
	Anzahl Insgesamt	17 580	

5.3.5.3 Wahl von Genus und Pluralformen

Unter dieser Subkategorie werden sowohl die Artikel nach Genus und Numerus als auch die Verwendung von Pluralformen berücksichtigt. In der Beantwortung kommen insgesamt 65 Nominalphrasen oder Präpositionalphrasen vor, in denen der gewählte Genus oder die Pluralform sich durch entweder Artikel, Adjektive oder Pronomen zeigen. Davon sind sechs falsch (Siehe Tabelle 8). Mögliche Ursachen sind Interferenzfehler, wie dass ein deutsches Substantiv den dem Norwegischen entsprechenden Genus bekommen hat, z.B. einen Ferien (Z7). Rechts in Tabelle 8 sind alle Pluralformen der Substantive zusammengestellt. Von einer totalen Anzahl von 10 Pluralformen hat der Schüler 9 richtig, bzw. nur ein einziger falsch gebildet, Zaune statt Zäune (Z70).

Dieser Aufzählung nach ist dem Schüler mit etwa 90% die Wahl von Genus und Pluralformen gelungen.

Tabelle 8 Genus und Pluralformen

ZN	Falsches Genus	ZN	Falsche Plural	Richtige Plural
7	Das Familie (f)	4		Jobs
7	einen Ferien (pl)	9,57		Jungen
13	eueres Reise (f)	10		Sponsoren
57	das Jungen (pl)	11		Jugendherbergen
57	das Mädchen (pl)	46		Grüsse
63	Voriges Monat (m)	63		Pannen
		70	Zaune (statt Zäune)	
		72		Minuten
		82		Männer
Anzahl 6 Insgesamt 65		10	1	9

5.3.5.4 Verbkongruenz und Tempus

In dieser Kategorie wird das Vermögen der Schüler, die Kongruenz Subjekt-Verbal und die Verbkonjugation richtig zu machen, berücksichtigt. In Tabelle 9 ist das Vorkommen von richtiger und falscher Kongruenz aufgelistet und es ist noch immer zu den Zeilennummern des Originals hingewiesen.

Von den insgesamt 61 Satzverbalen sind 51, etwa 80 %, richtig geschrieben und stimmen mit dem Subjekt überein. Einige Fehler hängen mit Missverständnissen zusammen. Sowohl Familie (Z7) als auch Jugend (Z55) werden als Mehrheitswörter aufgefasst und demzufolge falsch kongruiert. Einige davon könnten auch eher als Konjugationsfehler eingestuft werden: In Z77 Tanja saget ist die richtige Endung benutzt, das Vokal e ist aber dem Stamm zugefügt worden, während Sie ruft (Z63) den richtigen Stamm zeigt. Ein anderes Beispiel ist ich weiße (Z67+74), wo ein e nach dem Muster von einfachen Verben in Präsens zugefügt ist, während das Modalverb kann (Z68) aber richtig konjugiert ist. Diese Fehler sind gute Beispiele für die so genannte Interimsprache (vgl. 4.4.1): Die Regel ist nur teilweise gelernt, und die Form ist variabel.

Rechts sind auch die infiniten Formen und die Verbbeugung aufgenommen, die dem Schüler einige Schwierigkeiten bereitet haben. Einige von diesen Verbkonstruktionen sind auch als kommunikationsstörende Fehler erfasst (vgl. Tabelle 4), zum Beispiel mitfährt könnte (Z82). Der Schüler mischt die Konjugationsmuster von starken und schwachen Verben zusammen, überreichten (Z42), bekommt (Z65) und fährte (72), und wendet in einigen Fällen die Regel mit Infinitivform nach modalen Hilfsverben nicht an, z.B. will gefahren (Z62). Dass er Schwierigkeiten mit den Modalverben hat, zeigt auch die Präsensform weiße (Z67).

In Bezug auf Tempus zeigt der Schüler, dass er Kenntnisse von sowohl Präsens, Präteritum als auch Perfekt hat. In Aufgabe 5 wechselt er allerdings zwischen Gegenwart- und Vergangenheitsformen, was erzählerisch und gattungsgemäß nicht besonders gut ist: Die Einleitung vor dem Dialog ist im Präsens, der Abschluss nach dem Dialog im Präteritum. In den anderen Aufgaben hängt seine Wahl des Tempus mit der Wortwahl im Anhang- und Aufgabentext zusammen: Dass im Dankesbrief zwischen mehreren Formen gewechselt wird, ist zu erwarten.

Tabelle 9 Kongruenz und Konjugation

ZN	Falsche Kongruenz	ZN	Richtige Kongruenz	ZN	Falsche Konjugation	ZN	Richtige Konjugation
7	Das Familie können	3	A.und D.haben	42	haben überreichten	3	haben verstanden
10	Einige Sponsoren war	4	Sie haben	44	will mitgenommen	4	haben gelernt
39	Wir geschenkt	4	arbeitslosigkeit ist	55	haben teilen	7	können reisen
41	wir war	5	Norbert L. ist	62	will gefahren	9	müssen bezahlen
44	Wir will	6	a. droht	65	hat bekommt	12	hat geholfen
55	Die Jugend haben	7	Sein Arbeitsplatz war	74	will hilfe	13	hatte gehört
67	Tanja saget	9	Die Jungen müssen	72	fährte ich	13	hatte organisiert
67,74	ich weiße	9	Sie haben	82	mitfährt könnte	38	hatten bezahlt
72	fährte ich	12	Sie hatte			42	haben verarbredet
		13	Sie hatte			61	ist stehengeblieben
		37	Wir denken			63	ruft eine W. an
		37	Wir sind			68	kann helfen
		38	wir hatten			72	will helfen
		39	Dass war			82	könnten helfen
		41	Unsere U. war				
		41	Wir haben				
		41	wir haben				
		43	will er				
		55	Der Unterschied ist				
		55,57, 64,	ist es, Es ist				
		56	Es war				
		61	Tanja M. Wagen ist				
		62	Ihr Wagen will				
		63	Sie ruft				
		65	Ich heiße				
		65	Mein Wagen hat				
		66	ist der Wagen				
		67	ich bin				
		68	Weißt du				
		68,71, 74	du bist				
		68	kann ich				
		69	Ich sehe				
		69	Es hat				
		71	Ich habe				
		71	Ich bedure				
		72,74	dieses will				
		73	war ich				
		74	Ich denke				
		75	Ich brauche				
		75	Mein Wagen raucht				
		76	Wir kommen				
		80	Sie wartete				
		81	Tanja war				
		82	Die Männer könnten				
		82	Sie war				
		83	Der Wagen war				
	Anzahl	10		51		8	15
	Satzverbale insgesamt	61					

5.3.5.5 Kasusanalyse

Eines der vielleicht häufigsten Themen im Grammatikunterricht – die Satzanalyse – zeigt sich eher positiv (Siehe Tabelle 10). Von insgesamt 18 Fällen von gebeugtem Kasus (Prädikative ausgeschlossen) sind nur 5 falsch. Zwei von diesen Fehlern betreffen das Verb helfen, das statt mit Dativ mit dem Akkusativ gebeugt wird, aber im ersten Fehler ist wahrscheinlich *Jungen* statt Jugend (12) gemeint, und der Kasus ist deshalb richtig. Das Verb hat der Schüler aber in drei anderen Fällen korrekt benutzt (Z68, 72,74) und zeigt auch, dass er Kenntnisse

von Dativverben hat: Wir denken (danken) dir (Z37). Auch zwei andere Fehler scheinen mit Dativverben zu tun haben. Das Verb organisieren (Z13, 14) nimmt Akkusativ, ist aber hier einem Dativglied zugeknüpft worden. Es könnte sich in diesem Fall um eine Übergeneralisierung handeln: Mehrere Verben mit Endung –ieren nehmen Dativ, zum Beispiel gratulieren und imponieren. Dass aber der Anhangtext in diesem Fall als Quelle benutzt werden konnte, und dort natürlich der Satz richtig mit Akkusativ geschrieben ist, schwächt den Eindruck vom Schüler in Bezug auf die Verwendung von vorhandenen Hilfsmitteln (vgl. auch 5.3.6). Der letzte Fehler ist der Zeitausdruck einer Nacht (Z83), der statt im Sinne von Dauer als unbestimmter Ausdruck im Genitiv im Sinne irgendeine Nacht ausgedrückt ist. Es ist aber positiv, dass der Schüler diese Genitivformen überhaupt kennt.

Tabelle 10 Kasusanalyse

ZN	Falsche KA	ZN	Richtige KA
12	hat den Jugend (Jungen) geholfen	9	Sie haben viele Sponsoren
13	hatte einem großem Empfang (...) organisiert	37	Wir denken (danken) dir
14	(...) einer tollen Massage organisiert	38	hatten kein Geld bezahlt
82	könnten sie nicht helfen	42	haben ein Treffen verabredet
83	einer Nacht	43	will er die Unterschriftenliste (..)
		44, 44	Wir will dir einen neuen Brief senden
		55	Die Jugend haben ein Schlafzimmer
		63	Der Wagen hatte drei Pannen
		63	Sie ruft eine Werkstatt an
		55	hat eine Panne bekommt
		68	Wie kann ich dir denn helfen?
		69	Ich sehe einen großen Bauernhof
		69	Es hat eine rote Scheune
		71	Ich habe keine Idee
		72	will dieses dir helfen
		74	dieses will hilfe mir
		75	Ich brauche die Hilfe
5		18	

5.3.5.6 Präpositionen

Die einzige grammatikalische Kategorie mit einer Vielzahl an Fehlern sind die Präpositionen. Von insgesamt 21 Präpositionalphrasen sind 13 mit dem falschen und nur 8 mit dem richtigen Kasus eingesetzt (Siehe Tabelle 11). Mit Ausnahme von für (Z37,44) und von (Z13,82) bereiten die Wechselpräpositionen (an, auf, in, zwischen) die größten Schwierigkeiten. Neben (Z80) ist aber richtig verwendet, und der Schüler scheint die Dativpräpositionen bei und mit im Griff zu haben.

Zusätzlich zu der Rolle der Präpositionen als Kasusregierende zeigen sich auch bei der Wahl von Präpositionen Probleme von kommunikativer Art. Sowohl aus Jobs (Z4- sollte dem Norwegischen „om“ entsprechen) und auf dem Treffen (Z44 –„av“) stören die Kommunikation, obwohl beide Phrasen aus dem Kontext her verständlich sind.

Figur 11 Präpositionalphrasen

ZN	Falsche PP	ZN	Richtige PP
7	an einen Ferien	3	während der Fahrt
13	von eueres Reise	13	beim Bürgermeister
37	für deiner Gastfreiheit	42	zu dem Chef
34	für unserer Übernachtung	44	mit der Zusammenfassung
54	zwischen die Jugendherberge	54	Im Jahre 1909
54	in unsere Zeit	55	mit einem anderen Junge
56	In 1909	67	mit mir
61	ist mitten an eine Landstraße	80	neben den Wagen
72	auf die Autobahn		
73	an das Landes		
82	von die Werkstatt		
83	in die Stadt		
83	in die Werkstatt		
13	Anzahl	8	

5.3.5.7 Satzbindung

Während sich die Textbindung auf den inhaltlichen Zusammenhang innerhalb eines ganzen Textes bezieht, bezieht sich die Satzbindung auf die syntaktische Aspekte, das heißt Kohäsion zwischen einzelnen Sätzen mit Hilfe von Pronomen, Konjunktionen, Subjunktionen und Adverbien. In Figur 12 sind alle Textstellen, in denen diese Wortklassen als Bindungsglieder benutzt sind, dargestellt.

Substantivphrasen werden in vielen Fällen mit persönlichen Pronomina ausgetauscht und weisen auf den Inhalt des vorigen Satzes zurück, zum Beispiel ändern sich Adrian und Dennis (Z3) zu Sie (Z4) und Tanja (Z80) zu Sie. In drei Fällen ist die falsche Form des Pronomen eingesetzt: eueres statt ihrer (Z13), es statt sie (Z42) und es statt er (Z69). Dass sie statt der Dativform ihr (Z82) benutzt wird, verstehe ich als einen Analysefehler.

Die Beantwortung beinhaltet auch Possessiv-, Demonstrativ-, und Indefinite Pronomina, die alle korrekt benutzt sind. Relativpronomina kommen überhaupt nicht vor, was aber vorteilhaft für die Satzvariation wäre. In einem Satz ist das Relativpronomen ausgeschlossen, was aber im Norwegischen möglich ist: Das schönes Frühstück wir morgens geschenkt (Z39).

In Bezug auf Bindung zwischen den Hauptsätzen sind die Konjunktionen und und aber in unterschiedlichen Varianten mehrmals benutzt. Das zeigt, dass der Schüler das Vermögen hat, Hauptsätze in weitere Sätze einzuteilen. Zweimal beginnt er einen Satz mit Und, was meiner Meinung nach den Lesefluss unterbricht. Die Konjunktionen *oder* und *denn* kommen überhaupt nicht vor.

Hauptsächlich besteht die Beantwortung aus Hauptsätzen, aber in drei Fällen sind Nebensätze in den Hauptsätzen eingebettet: Die Subjunktionen (früher untergeordnete Konjunktionen) wenn (Z41) (sollte aber *als* gewesen sein) und dass (Z4+38) setzen eine zweite Aussage voraus. Wenn. In den Hauptsätzen funktionieren die Nebensätze als Adverbialphrase beziehungsweise Objekt und Präpositionalphrase.

Es gibt viele Beispiele von falscher oder fehlender Kommasetzung. Insgesamt sind 11 Komma eingesetzt und zwei davon auf die falschen Stelle: Es hat eine rote Scheune, und vielen weißen Zaune (Z69) und Fünfzehn Minuten seitdem, fährt ich (...) (Z72). Der Schüler teilt einige Paarsätze mit Komma ein, zum Beispiel Dann Tanja war sehr glücklich, aber die Männer könnten sie nicht helfen (Z81), aber die Gliedsätze fehlen mehrmals an einer Einteilung, zum Beispiel Ich weiße nicht wo ich bin (Z67).

Tabelle 12 Satzbindung

Pronomen					Konjunktion	Subjunktion	Adverb
Persönliches	Possessiv	Relativ	Demonstrativ	Indefinite			
sie (pl) 4,9	sein 7	-	dieses 72,74	anderer 56	Komma+ und 4,13,38,42,65,82	wenn (als)41	Dann 81
	eueres (ihrer) 13						
sie (s) 12,13,62,63, 80,82 (ihr),82	ihr 62		dass (das) 39		Komma+ aber 6,81		
es 42 (sie), 69 (er)	Mein 65,75				Und 38,73		
er 43,	deiner 37				Aber 67,68		
	unsere 54						
12	6	0	4	1	12	1	1

5.3.5.8 Wortstellung und Satzvariation

Unzweifelhaft ist die Bearbeitung der Textaufgabe wenig abwechslungsreich in Bezug auf die Satzvariation (Siehe Tabelle 13). Mit Ausnahme von einigen Phrasen und unvollständigen Sätzen wie z.B. Und nicht zu vergessen (Z38) und Guten Tag (Z65) besteht sie hauptsächlich aus Hauptsätzen (HS). In den insgesamt 59 sind nur fünf Nebensätze (NS) eingebettet. Darunter sind zwei substantivische Sätze, (eingeleitet durch dass (Z4+38)..), zwei interrogative Lokalsätze (eingeleitet durch wo Z71+74) und ein Temporalsatz (eingeleitet durch wenn Z41).

In neun Fällen ist die Wortstellung falsch, es handelt sich überwiegend um interlinguale Fehler. Drei von sieben Hauptsätzen haben das Subjekt vor dem Verbal nach Englischem Muster (Z61,67,74,81), die drei anderen haben zwar das finite Verbal an der richtigen Stelle, aber das infinite Verbal als Satzendung ist nicht wahrgenommen worden (Z42,74,82). Zwei

Nebensätze haben das Verb im zweiten Glied nach dem Muster der Muttersprache. In einem anderen Fall aber ist das Verb richtig gestellt (Z41: wenn wir wieder in Leverkusen war). Dieser Wechsel ist ein weiteres Beispiel der Interimsprache (vgl. Punkt 4.4.1).

Tabelle 13 Wortstellung und Satzvariation

Hauptsätze		Nebensätze			
ZN	Falsche Wortstellung	ZN	Falsche Wortstellung	ZN	Richtige Wortstellung
42	haben es überreichten zu dem	4	dass a. ist ein großes Problem	41	wenn wir wieder in Leverkusen war
61	Eines Tages, Tanja Müllers Wagen ist	38	dass wir hatten kein Geld bezahlt	71	ob wo du bist
67	Mit mir, Tanja saget				
74	Dieses will hilfe mir			74	wo du bist
74	Vielleicht ich weiße				
81	Dann Tanja war				
82	Sie mitfährt könnte				
	Anzahl	7	Anzahl	2	3
	HS insgesamt	59	NS insgesamt	5	

Nur zweimal kommen in einem Satz sowohl Zeit- als auch Ortsadverbialen gleichzeitig vor, und sind in beiden Fällen in der richtigen Reihenfolge Zeit vor Ort gestellt: war bald in die Stadt noch einmal und Der Wagen war einer nacht (für eine Nacht) in die Werkstatt (Z83).

Die Funktion der Anfangsglieder sind in den meisten Fällen Subjekte (etwa 80%), aber Adverbiale kommen auch vor: Heute (Z55+57), In 1909 (Z56), Eines Tages (Z61), Aber (67+68), Fünfzehn Minuten seitdem (Z72), Vielleicht (Z72+74) Hoffentlich (Z43), Eine halbe Stunde (Z80) und Dann (Z73+81).

Obwohl hauptsächlich Hauptsätze mit der einfachen Struktur Subjekt + Verbal + Objekt benutzt werden, sollten dennoch der Wechsel von Anfangsgliedern und der große Anteil an richtige Wortstellung dem Schüler zugunsten kommen.

5.3.5.9 Adjektivdeklinaton

Vielleicht eines der schwierigsten Themen des Grammatikunterrichts ist die Adjektivdeklinaton. Das könnte die Tatsache erklären, dass hier nicht besonders viele Adjektive benutzt sind. Die Tabelle 14 zeigt, dass auch hier die Mehrheit richtig gelöst wurde. Von insgesamt 12 Deklinationen, sowohl schwache- als auch starke-, sind 9 richtig. Es gibt auch ein Beispiel von fehlender Deklination im Fall Junge (Z56) als substantiviertes Adjektiv.

Obwohl in Tabelle 14 das Adjektiv als Prädikativ nicht berücksichtigt ist, ist ein besonderer Fall einen Kommentar wert: In Zeile 58 ist gleich nach Muster der Muttersprache ein -t zugefügt, und ist somit noch ein Beispiel auf einen Interferenzfehler. Sonst sind alle Prädikative korrekterweise ungebeugt, z.B. arbeitslos (Z6) und toll (40).

Tabelle 14 Adjektivdeklination

Falsche AD	ZN	Richtige AD	
einem großem Empfang	13	ein großes Problem	4
das schönes Frühstück	39	einer tollen Massage	14
vielen weißen Zaune	69	Liebe Frau	35
		einen neuen Brief	44
		Herzliche Grüsse	46
<i>Fehlende D: Junge</i>	56	einem anderen Junge	56
		einen großen Bauernhof	69
		eine rote Scheune	69
		eine halbe Stunde	80
Anzahl	3		9

5.3.6 Sprachlernen

Nur durch das Lesen einer Prüfung ist es unmöglich zu wissen, ob der Schüler Hilfsmittel verwendet hat oder nicht, und dieses Kompetenzziel scheint deshalb schwierig zu beurteilen. Eine Möglichkeit ist aber, die orthographischen Fehler in Bezug auf das Wörterbuch zu untersuchen. Von den 18 Fehlern in Tabelle 4 (vgl. 5.3.5.3) scheinen deren Ursachen meistens Raten aus dem Gedächtnis und Wortverwechslungen zu sein, aber sowohl verarbredet und bedure stammen wahrscheinlich von der falschen Ablesung aus dem Wörterbuch. Ein anderes Beispiel ist seitdem (Z72), das dem Norwegischen Nachschlagwort „siden“ entspricht. Es hat aber zwei verschiedene Bedeutungen, und hier hätte die Präposition vor benutzt werden sollen. Weil eine überwiegende Anzahl von Wörtern dagegen richtig geschrieben ist, ist zu schlussfolgern, dass der Schüler mehrmals und erfolgreich das Wörterbuch verwendet hat.

Die Beschreibung der Kategorie 5 hat gezeigt, dass auch der Prozentanteil an richtiger Grammatik grösser ist als der an falscher Grammatik. Diese Tatsache stärkt die Annahme der Verwendung auch von anderen Hilfsmitteln, u.a. einer Regelsammlung oder Lehrbüchern mit einer Minigrammatik.

Es ist zu unterstreichen, dass der Schüler die Aufgaben handschriftlich auf Papier und demzufolge ohne Hilfe von der automatischen Korrektur im Textbehandlungsprogramm geschrieben hat.

5.3.7 Zusammenfassung

Der Schüler beantwortet alle fünf Aufgaben, zeigt Textverständnis, hat eine gute Textbindung, hat Hilfsmitteln gelungen verwendet und zeigt, dass er Kenntnisse von vielen grammatikalischen Strukturen hat. Mit Ausnahme von Aufgabe 4 schreibt er ergänzend und inhaltlich gut. Nach der Auffassung von Fabricius-Hansen (vgl. Punkt 4.4.4) sind hier wenige,

wenn überhaupt, kommunikationsstörende Fehler. Wenn damit gemeint ist, dass der Lesefluss gestört wird, fallen vielleicht mehrere der grammatischen Fehler darunter. Aber wenn damit gemeint ist, dass der Leser die Bedeutung nicht versteht, hat die Lösung des Schülers mit Ausnahme von einigen Zweifelsfällen, keine solchen Fehler.

Seine Prüfungsantwort hat vor allem zwei Schwächen: Innerhalb der Kategorie Grammatik gibt es viele Fehler und die Satzvariation könnte abwechslungsreicher sein, aber mit Ausnahme von den Präpositionen und der Wortstellung überwiegt der Anteil an richtiger Grammatik. Ernster ist aber, dass die Sie-Form nicht verwendet wird. Im Beratungsheft zur aktuellen Prüfung (Udir 2008c) wird unter Aufgabe 3 deutlich unterstrichen, dass Sie-Form benutzt werden soll: „ (...) sensor bør vurdere om brevet er formulert korrekt, høflig og vennlig, og det skal brukes De-form“. In der Kategorie Sprachgebrauch würde deshalb nicht so gut gepunktet werden.

Mit Ausgangspunkt in „Kjennetegn på måloppnåelse“, die zur Abschlussprüfung 2010 aufgegeben wurden (Udir 2010a) und der Analyse unter Punkt 5.3 nach sollte die Beantwortung statistisch gesehen zur Notengruppe 3 - 4 gehören. Der Schüler zeigt mit Ausnahme von einem Missverständnis in Aufgabe 1a „nyansert forståelse av innhold“ (Note 5?) und schreibt Texte mit „relevant ordforråd“ (Notengruppe 3-4). Er benutzt Hilfsmittel „på en hensiktsmessig måte“ (Notengruppe 3-4), aber schafft es nicht, „å tilpasse språket tilfredsstillende til kommunikasjonsituasjonen“ (Note 2?). Aber wie unterscheiden wir zwischen einer 3 und einer 4, und wie punkten wir die unterschiedlichen Kategorien? Sollte alle der gleiche Wert gelegt werden?

Jacobs et al (1981) geben ihren Kategorien unterschiedliche Punkte nach der Klassifikation „Excellent to very good“, „Good to average“, „Fair to poor“ and „Very poor“ und der Inhalt wird den größten Wert gelegt: „Content“ könnte 30 Punkte erreichen, „Organization“ 20, „Vocabulary“ 20, „Language use“ 25 und „Mechanics“ nur 5. Im TEEP-scale (vgl. Weir 1990) dagegen, bekommen alle Kriterien denselben Score auf maximal 3 Punkten. Wenn alle die in Punkt 5.3.1 beschriebenen Kategorien gleichgestellt wären, würde der Bewertungsprozess einfacher durchführbar sein, aber die Frage stellt sich dennoch, welche Priorität diese in Zweifelsfällen haben sollten. Weigle (2002) unterstreicht, dass nach dem Zweck der Prüfung gepunktet werden muss. Was ist wichtiger - „topic“ oder „language“? Und wozu gehören die kommunikationsstörenden Fehler? Nach Fabricius-Hansen (vgl. Punkt 4.4.4) lassen sich solche Fehler nicht eindeutig kategorisieren, weil deren Ursprungs vielfältig sein kann. Es

könnte sich unter anderem um ein falsches Nachschlagwort handeln (beeinflusst die Kategorien Inhalt, Textkohärenz oder Sprachlernen?) oder einen orthographischen Fehler (z.B. wahren oder wären - gehört der Kategorie Grammatik oder Textkohärenz?). Vielleicht wäre eine Gleichsetzung zwischen Grammatik und den anderen Kategorien zu unrealistisch und einfach, weil die Grammatik viel umfangreicher und einfacher zu erkennen ist, aber wenn alle Hauptgebiete vertreten werden müssen, sollten die anderen Kompetenzen auch nicht unterbewertet werden.

In der folgenden Analyse von 27 Korrekturen der verwendeten Prüfung wird versucht festzustellen, welche von diesen Kategorien verwendet bzw. unterbewertet werden.

6.0 Resultate

6.1 Präsentation der Probanden und ihre Benotung

27 Lehrer haben meine Anfrage angenommen und auf die Umfrage geantwortet. Sie repräsentieren insgesamt acht unterschiedliche Regionen oder „fylker“ in Norwegen: Østfold,

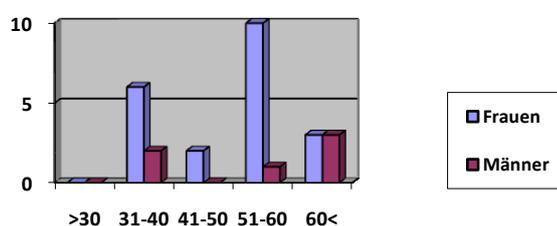
Akershus, Telemark, Oppland, Buskerud, Hedmark, Hordaland und Rogaland. Im Pilotprojekt wurden drei ehemalige Lehrer als Probanden verwendet, aber weil in dieser Untersuchung der Inhalt des Lehrplans von 2006 gefragt wird, war es von Bedeutung, dass alle Probanden immer noch in der Schule praktizieren.

Die Umfrage hatte als erste Aufgabe ein Schema zur Ausfüllung von persönlichen Informationen. Es wurde nach Genus, Altersgruppe, Grad und Zeitpunkt der Ausbildung, Länge der Unterrichtspraxis und Erfahrung als Zensoren gefragt. Als zweite Aufgabe wurden sie gebeten, die im Punkt 5.3 analysierte Schülerprüfung zu benoten. In Tabelle 15 wird die Übersicht ihrer Informationen (Reihe 1-7) und Benotungen (Reihe 7-8) gegeben:

Tabelle 15 Präsentation der Probanden und ihre Benotung

Test-Person	1 Genus	2 Altersgruppe	3 Unterrichtspraxis (in Jahren)	4 Ausbildung in Deutsch (in ECTS)	5 Ausbildung nach der Einführung vom K06.	6 Zensurerfahrung (schriftliche Abschlussprüfung)	7 Note 1 (als kontinuierliche Bewertung)	8 Note 2 (zur Abschluss- Prüfung)
1	F	51-60	14	210	-	-	3	3
2	F	51-60	35	60	Ja	-	3+	3
3	F	60+	30	210	-	-	3+	3
4	F	51-60	25	210	-	Ja	2+	2
5	F	60+	40	90	-	-	3+	3
6	F	51-60	12	90	-	-	3+	3
7	M	31-40	1	90	Ja	-	4+	4
8	F	51-60	32	75	-	-	3+	3
9	F	51-60	33	90	-	-	3+	3
10	M	31-40	10	120	-	-	3/4	3
11	F	60+	31	90	-	-	4/3	4
12	F	51-60	10	130	Ja	Ja	3+	3
13	F	51-60	28	60	-	-	4	3
14	F	51-60	29	90	-	-	4	3
15	F	41-50	4	60?	Ja	-	4-	3
16	M	60+	38	90	-	-	2+	2
17	F	31-40	3	60	Ja	-	2+	2
18	M	51-60	30	210	-	-	2+	2
19	F	31-40	15	90	-	-	4-3	4
20	F	31-40	6	120	-	-	4/5	4
21	F	31-40	11	90	-	-	4/5	4
22	M	60+	40	60	-	-	3-	3
23	F	51-60	25	90	-	Ja	3/4	4
24	M	60+	33	210	-	Ja	3+	3
25	F	41-50	17	210	-	Ja	4-	4
26	F	31-40	11	210	Ja	Ja	3+	3
27	F	31-40	7	90	-	-	4-	3

Unter den 27 Probanden sind 6 Männer und 21 Frauen. Die Anzahl der Männer ist kaum repräsentativ, denn in der Suche nach potenziellen Probanden sind Webseiten von mehreren Schulen angewendet worden, nach denen der Anteil von männlichen Deutschlehrern größer ist. Eine überwiegende Mehrheit der Probanden, etwa 41%, befindet sich in der Altersgruppe 51-60, 30% in der Gruppe 31-40, 22% in der Gruppe 60 Jahren oder älter und 7% in der Gruppe 41-50. Keine der Probanden sind jünger als 30 Jahre. Das Diagramm unten zeigt die Anzahl von Männern und Frauen und deren Altersgruppen.

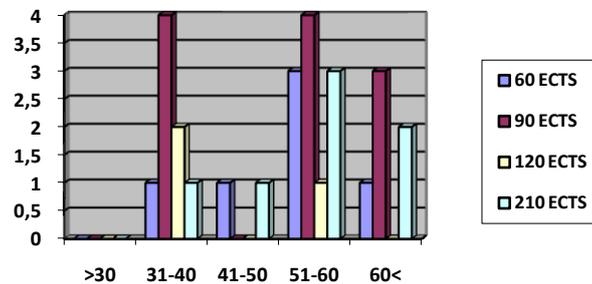


In Bezug auf Unterrichtserfahrung mit Deutsch korrelieren nur selten alle Zahlen mit dem entsprechenden Alter. Alle Probanden über 60 Jahre haben mindestens 30 Jahre Erfahrung, die Altersgruppe 51-60 durchschnittlich etwa 25 Jahre und die Gruppe 31-40 durchschnittlich 8 Jahre. Die zwei in Gruppe 40-51 haben 4 bzw. 17 Jahre Unterrichtspraxis. Die größte Abweichung innerhalb einer Gruppe ist unter den 51-60-Jährigen zu finden: Die Erfahrung variiert von 10 zu 33 Jahren.

Die Probanden haben alle eine Ausbildung von mindestens einem einjährigen Deutschstudium (Reihe 4). Eine Mehrheit von etwa 41% hat mindestens 90 ECTS („mellomfag“), während 26% 210 ECTS („hovedfag“), 22% 60 ECTS („grunnfag“), und 11% 120 ECTS („storfag“/„påbygging“) hat²⁷. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Alter und Grad: 210 ECTS haben sowohl Probanden der Gruppe 31-40, 51-60 als auch 60+, und zu allen Gruppen gehören auch Probanden mit 60 ECTS. Sechs Probanden haben nach der Einführung des „Kunnskapsløftet“ entweder ihre Ausbildung abgeschlossen oder ganz genommen (Reihe 5). Nur in einem Fall geht es um Fortbildung nach langer Unterrichtspraxis – der Proband Nummer 2. Der Rest befindet sich in den Altersgruppen 31-40 oder höher ohne

²⁷ Nur zwei der Probanden haben zusätzliche Kurse, die nicht mit einem eigenen Grad wie z.B. „grunnfag“, „mellomfag“ usw. genannt werden. In dieser Übersicht sind sie dem näheren Grad zugeknüpft. Der Proband 8 unter 90 ECTS, der Proband 12 unter 120 ECTS.

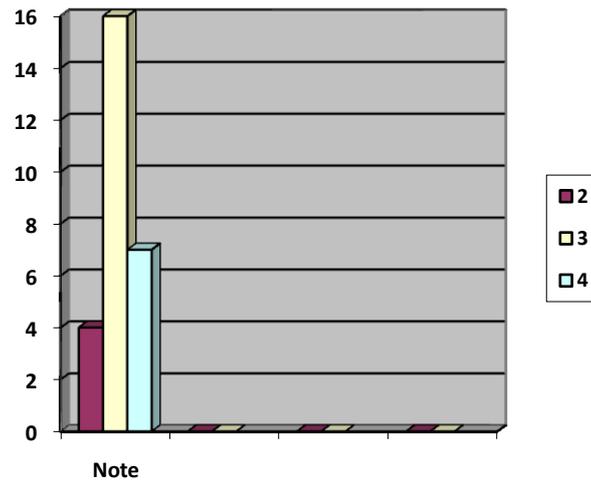
viel Praxis. Das Diagramm unten zeigt das Verhältnis zwischen Ausbildung und Alter. Die Farben der X-Achse zeigen die unterschiedlichen Ausbildungsgrade und die Y-Achse zeigt die Anzahl der Probanden.



Sechs der Probanden oder etwa 22% haben Erfahrung mit Zensor von der nationalen Abschlussprüfung (Reihe 6). Andere aber geben an, dass sie weitere Fremdsprachen zensuriert haben, z.B. Französisch. Wie schon erwähnt sind die Kompetenzziele und die in den Bewertungsheften vorgeschlagenen Kompetenzmerkmale für alle die 2.Fremdsprachen gemeinsam, und es ist zu hoffen, dass ihre Richtlinien von allen Zensoren beachtet werden. Zwei von diesen sechs haben sich nach dem neuen Lehrplan 2006 fortgebildet.

Der Mehrheit nach scheint die Note 3 die richtigere zu sein. Die Benotung unterscheidet sich aber mehr als erwünscht und die Note 1 hat eine Abweichung von der niedrigsten Note auf 2+ zu der höchsten auf 4/5 (Reihe 7). Eine Mehrheit hat sich für eine 3+ entschieden, und das zeigt auch der Median. Die meisten geben „halbe Noten“ auf, die trotz Diskussionen in der späteren Zeit noch in Verbindung mit der kontinuierlichen Bewertung verbreitet sind. Auf diese Weise könnten die Lehrer signalisieren, welche Note der Schüler zur Abschlussprüfung erreichen oder eventuell fürchten könnte.

Wenn diese Aufgabenserie als Abschlussprüfung eingereicht wäre, würden die Probanden mit Ausnahme von 19,22,23,25 strenger benotet haben (Reihe 8). Von 12 Noten mit einer 4 (3/4, 4/3, 4-, 4, 4+ oder 4/5) haben nur 7 Probanden sie behalten, der Rest ist auf einer 3 gelandet. Das Diagramm unten zeigt das Verhältnis zwischen der Anzahl von Probanden (Y-Achse und ihrer Benotung (X-Achse). 4 Probanden haben die Note 2 gewählt, 16 Probanden die Note 3 und 7 Probanden die Note 4. Der Durchschnitt ist 3,1. Den größten Unterschied zwischen Note 1 und Note 2 haben die Probanden 13 und 14 mit einer Abweichung von einer ganzen Note: von einer 4 zu einer 3.



Es zeigen sich keine ganz klaren Zusammenhänge zwischen Benotung und Alter, Genus, Ausbildung oder Praxis. Die niedrigen Noten (2 und 2+) haben sowohl Frauen, hoch gebildete und erfahrene als auch Männer, weniger gebildete und erfahrene Probanden vergeben. Die vier höheren Noten kommen zwar bei den Probanden der Altersgruppe 31-40 vor, aber auch Probanden in den Altersgruppen 51-60 und 60+ haben sich für eine 4 entschieden. Die Benotung der Probanden mit Erfahrung als Zensoren weicht auch ab (Reihe 6). Sie haben die Aufgabe mit einer 2+ als kontinuierliche Bewertung bzw. 2 als Schlussnote, benotet, einer 3+ (3), 3+(3), 3+(3), 3/4(4) und 4- (4). Die Einführung vom Lehrplan K06 scheint auch keine Rolle zu spielen: Die 6 Probanden, die nach 2006 ihre Ausbildung vollzogen haben, vergeben die Noten 2+(2), 3+(3), 3+(3), 3/4(4), 4-(3) und 4+(4) (Reihe 5).

Auf die Frage, warum sie zu diesen eher abweichenden Noten gekommen sind, versucht die folgende Analyse von Fehlerkorrektur und Beurteilungen der Probanden zu antworten. Eventuelle weitere Zusammenhänge werden in Verbindung mit den für die Bewertung zugrundeliegenden Kriterien unter Punkt 6.6 diskutiert.

6.2 Analyse von Korrekturen

Mit Ausgangspunkt in der Analyse der Schülerantwort (vgl. Punkt 5.0) ist im Folgenden auch die Vorgehensweise der Korrektur jedes einzelnen Probanden analysiert, um herauszufinden, welche von den gewählte Kategorien von den Probanden wichtiger sind. Vorkommende Markierungen oder Kommentare in Bezug auf Sprachlernen, Inhalt, Textverständnis, Sprachgebrauch und Textbindung wird in der ersten Tabelle veranschaulicht (Tabelle 16) und

Markierungen oder Berichtigungen von den grammatischen Fehlern werden in weiteren Tabellen gegeben (Tabelle 17 a,b,c,d,e). Ganz am Ende kommt ein Überblick über alle Kategorien im Vergleich (Tabelle 18).

6.3.1 Inhalt

Außer einem konkreten Themeninhalt sind sowohl Kommentare zur Aufgabenerfüllung, Gattung und Länge der Kategorie Inhalt zugeknüpft (vgl. 5.3.1). Tabelle 16 zeigt welche Inhaltsmomente welche Probanden kommentiert haben und alle, die mindestens eines dieser Momente beachtet haben, sind rechts in der Tabelle aufgezählt. Die Anzahl von Kommentaren ist in dieser Aufgabe nicht berücksichtigt worden. Trotz in der Prüfungsinformation und Aufgabenstellung angegebenen Hinweise zu den Aufgaben 3, 4 und 5 (vgl. 5.2) scheinen die Probanden auf die inhaltlichen Aspekte weniger Wert gelegt zu haben, z.B. haben nur 5 Probanden den fehlenden Titel der Aufgabe 5 erwähnt, obwohl der Aufgabentext spezifisch nach „einen geeigneten Titel“ fragt (Anhang 1).

Die Aufzählung von Abhakungen zeigt, dass nur 15 von 27 oder 56% der Probanden dieses Kriterium in der Ganzheitsbeurteilung kommentieren. 12 von diesen 15 sind auf die Erfüllung des Aufgabentextes aufmerksam gewesen, nur 3 haben die Länge oder den Umfang der Aufgaben kommentiert und nur 4 haben Gattung oder Erzählform in Aufgabe 5 beachtet, z.B. Proband 19:

”Du holder deg fint til bildet og lager en grei historie. Det er lurt med replikker for å variere. Prøv likevel å skrive litt mer mellom replikkene. F.eks: Hva tenker T når hun skjønner at de ikke vet hvor hun er? Da blir det mer tekst og en bedre historie”.

Von den 15 Probanden ist Nummer 2 gründlicher gewesen und hat drei von vier Inhaltsmomenten -Aufgabenerfüllung, Länge und Titel- kommentiert.

Tabelle 16 Explizite Kommentare zu den Kriterien Sprachlernen, Inhalt, Textverständnis, Sprachgebrauch und Textbindung/Kommunikation

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Anzahl Probanden	Anzahl in Prozent
Inhalt (Aufg.3,4,5)	x	x	x	x	x	x	-	-	x	x	x	-	-	-	x	-	x	-	x	-	-	-	-	x	x	x	-	15	56%
a) Aufgabenerfüllung	-	x	x	-	x	x	-	-	x	x	x	-	-	-	x	-	x	-	x	-	-	-	-	x	x	-	-	12	
b) Länge/Umfang	x	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	
c) Gattung	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	x	-	4	
d) Titel	-	x	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	5	
Textverständnis (Aufg.1,2)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	-	-	x	-	x	x	-	x	x	x	22	81%
Aufgabe 1	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	-	-	-	x	-	-	-	-	x	-	x	18	
Aufgabe 2	x	-	x	-	-	-	-	x	x	-	x	-	-	x	-	x	-	-	-	x	-	x	x	-	x	x	-	12	
Sprachgebrauch	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x	x	-	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	23	85%
Anredeform Aufg.3	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x	x	-	x	x	-	x	x	-	x	x	x	-	x	21	
Anredeform Aufg.5	-	x	x	-	-	-	x	x	x	-	x	-	-	x	x	-	-	-	-	x	x	x	-	x	x	x	x	15	
Textbindung	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x	-	-	-	-	x	-	x	-	x	x	x	-	-	x	x	x	-	16	56%
Struktur /Abschnitt	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	2	
Kommunikationsvermögen (inhaltliche Kohärenz)	x	x	x	-	-	x	x	-	x	x	-	-	-	-	x	-	x	-	x	x	x	-	-	x	x	x	-	15	
Sprachlernen																													
Hilfsmittel	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	x	-	-	-	3	11%

6.3.2 Textverständnis

Das Wort Textverständnis ist von nur 10 Probanden explizit erwähnt, aber in Tabelle 16 ist die Kategorie trotzdem abgehakt worden, wenn z.B. die Probanden Fragen zum Verständnis oder der Fehler in 1a kommentiert haben. Die Tabelle zeigt, von wem und in welcher Aufgabe das Textverständnis berücksichtigt ist. Die Aufzählung rechts zählt die Probanden, die auch nur die eine von den zwei Aufgaben kommentiert haben. 22 von den 27 Probanden oder 81% haben das Textverständnis berücksichtigt.

In der ersten Aufgabe hat der Schüler die Aussage a falsch beantwortet. Einige haben 1a nur mit einem Haken markiert, andere haben das Missverständnis kommentiert oder mit einer Frage zu erklären versucht, z.B. Proband 2: „Was bedeutet: „haben sich immer gut verstanden?“ oder Proband 4: „Was meinst du eigentlich?“. Proband 25 dagegen hat die ersten zwei Aufgaben sehr gründlich kommentiert:

Opgave 1

a) Her misforstår du! „Sich verstehen“ betyr „å komme overens“.

b)-d): God leseforståelse!

Opgave 2

Fyldige svar – du viser god leseforståelse. Du kunne også ta med velkomstfesten når Adrian og Dennis kommer tilbake til Leverkusen.

In einem Fall, Proband 17, ist Textverständnis nur in der Ganzheitsbeurteilung erwähnt, und deshalb ist nur in der oberen Zeile abgehakt worden.

6.3.3 Sprachgebrauch

In Bezug auf Sprachgebrauch und Anredeform zeigt die Tabelle 16 mit einem x, welche Probanden den Unterschied beachtet haben. Die meisten haben die fehlende Höflichkeitsform explizit als Kommentar erwähnt, aber einige haben auch direkt in den Textstellen die Pronomen ausgetauscht, z.B. *Ihre* statt deiner (Z37). Rechts sind alle Abhakungen aufgezählt, und es zeigt sich, dass 24 von 27 oder 85% der Probanden dieses Kriterium bewertet haben - 21 von diesen in Bezug auf den Brief (Aufgabe 3) und 15 Probanden in Bezug auf den Dialog (Aufgabe 5).

Die Kommentare unterscheiden sich von deutlichen Befehlen: „NB! Höflichkeit! Hier muss man Sie schreiben“ (Proband 2); über erklärende Sätze: ”Det er viktig at du tilpasser språket til

situasjonen, når ukjente voksne mennesker snakker sammen bruker de høflighetsform“ (Proband 20); zu vorsichtigen Andeutungen: ”Her bør du kanskje være høflig” (Proband 26).

Die Wortwahl im Dankesbrief ist nur ausnahmsweise berücksichtigt worden. Die Probanden 2,23,24 haben die Grußformel Liebe Frau Rüsenberg markiert. Zusätzlich hat Proband 2 Herzliche Grüsse zu „Mit freundlichen Grüßen“ geändert und ihm fehlt die Nachnamen von Dennis und Adrian.

6.3.4 Textbindung und kommunikatives Vermögen

Die Kategorie Textbindung könnte ebenso gut Kommunikativität genannt werden, weil das Vermögen der Texte zu kommunizieren im Gegensatz zu deren Struktur häufiger kommentiert wird. Tabelle 16 zeigt, dass 16 von maximal 27 oder 56% der Probanden diese Kategorie markiert haben. Nur 2 Probanden haben die Organisation der Texte bewertet: Proband 2 hat Aufgabe 2 als „Ryddig, oversiktlig“ beurteilt, und Proband 19 hat den Schüler für das Briefmuster in Aufgabe 3 gelobt. Keiner hat die Abschnittseinteilung der Erzählung in Aufgabe 5 kommentiert.

Die Kommunikativität des Textes aber ist von 15 Probanden berücksichtigt worden. Die meisten davon kommentieren abschließend in einer Ganzheitsbeurteilung, z.B. Proband 1: „Mange elementære feil, men teksten kommuniserer og en tysker ville forstått innholdet“ oder Proband 26: „Det meste av teksten din kommuniserer bra“.

Proband 17 hat statt schriftlicher Kommentare diejenigen Textstellen, wo seiner Meinung nach die Prüfung nicht kommuniziert, mit einem eigenen Farbencode für „ikke forståelig tysk“ markiert: für unserer Übernachtung, und dass wir hatten kein Geld bezahlt“ (Z38), Das schönes Frühstück wir morgens geschenkt! (Z39), will er die Unterschriftenliste seriös mitgenommen (Z43), gleich nach Hause, als eine Herberge (Z58), seitdem (Z72), an das Landes (Z73), der Wagen raucht (Z75). Einige von diesen Textstellen stimmen mit denen von den Muttersprachlern in Tabelle 4 angegebene kommunikationsstörende Textstellen überein, aber der Proband scheint dennoch das Vermögen des Schülers zu kommunizieren unterbewertet zu haben, weil die meisten davon eben als verständlich empfunden wurden (vgl.5.3.4).

Keine anderen Formen von Textbindungen sind von den Probanden markiert, erklärt oder kommentiert worden.

6.3.5 Sprachlernen

Wie schon erwähnt ist das Gebiet "Språklæring" schwierig zu beurteilen (vgl. 5.3.6), und die Resultate unterstreichen diese Annahme. Nur 3 von 27 oder 11% der Probanden haben Hilfsmittel und das Wörterbuch in der Ganzheitsbeurteilung erwähnt. Proband 17 schreibt: "Vær nøye med bruken av ordboka" und hat mit mehreren Pfeilen im Text hingewiesen. Proband 23 benutzt einige Formulierungen aus dem Beratungsheft vom Jahre 2010 (Udir2010e): „Evne til å bruke eksisterende tekst og eventuelle kilder: høy middels". Proband 17 aber deutet auf die fehlende Benutzung von Hilfsmitteln hin: "Du har svært mange feil (...) – og med alle hjelpemidler tilgjengelig".

6.3.6 Grammatik

In den Tabellen 17 a,b,c (Siehe unten) kommen alle in der Prüfungsanalyse angegebenen Fehler noch einmal vor (vgl.5.3.5). Die Tabellen zeigen mit einem **x** welche Fehler von dem entsprechenden Proband markiert wurden. Ein **x?** bedeutet, dass der Fehler mit einem Fragezeichen markiert ist, und ein **xu** heißt, dass der spezifische Fehler berücksichtigt ist, aber statt nur markiert auch umgeschrieben worden ist. Z.B haben viele den Satz Carina Bätz hat den Jugend in Bad Honnef geholfen (Z12) nicht als Kasusfehler markiert, sondern nur das Wort Jugend mit *Jungen* ausgetauscht.

Es ist unter dieser Kategorie besonders schwierig gewesen, die Fehler in den Subkategorien zu verteilen. Als ein Beispiel wurde in der Textanalyse der Phrase von eures Reise (Z13) mehrere Subkategorien zugeknüpft: Zum ersten ist es eine Präpositionalphrase, die wegen *von* die richtige Dativform fordert, zum zweiten zeigt die Endung des Pronomen –es, trotz ihrer Genitivform, dass der Schüler wahrscheinlich Reise als Neutrum aufgefasst hat, und zum dritten ist hier das Pronomen euer statt *ihr* benutzt worden. Wenn dann nur mit einem Strich markiert ist, ist es unmöglich die Absicht der Probanden zu interpretieren. In diesen Fällen sind alle Alternativen ausgefüllt worden.

Ganz rechts in der Tabelle 17 a sind die Anzahl von Probanden, die das entsprechende Wort markiert haben, aufgezählt worden. Probanden, die mit einem Sternchen* markiert sind, haben die erste Aufgabe nicht sprachlich, sondern nur inhaltlich korrigiert und die Zahlen der Proband-Reihen 12,15,20,21,22 und 23 beziehen sich deshalb nur auf die in Aufgabe 3,4 und 5 vorkommenden Fehler. Die eingeklammerten Zahlen hinter jeder Kategorie beziehen sich eben auf diesen Unterschied, z.B. unter Ortographie in Tabelle 17a erzählt uns die Zahlen „18 (13)“, dass in der ganzen Prüfung die Korrekturen von 18 Fehlern untersucht sind, während in den Aufgaben 3, 4 und 5 nur die Korrekturen von 13 Fehlern untersucht sind.

Wenn im Folgenden vom Durchschnitt gesprochen wird, sind die in Aufgabe 1 vorkommenden Fehler in der Aufzählung ausgeschlossen, um die Gewichtung der Kriterien zu vergleichen und die Zahlen beziehen sich nur auf Aufgabe 3,4 und 5 (Siehe Tabelle 17e).

Tabelle 17a

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12*	13	14	15*	16	17	18	19	20*	21*	22*	23	24	25	26	27	Anzahl der Probanden	
Orthographie	vielen	x	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x		x	-	-	-	-	x				x	x	x	-	-	8		
	arbeitslosigkeit (-ig)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x		-	-	-	-	-	-	-				-	-	-	-	-	1	
	arbeitslosigkeit (-A)	x	-	-	x	-	x	-	-	-	-	x		x	-	-	x	-	-	x				x	x	x	x	-	11	
	arbeitslosigkeit (-A)	x	-	-	x	-	x	x	x	x	-	x		x	-	-	x	-	-	x				x	x	x	x	-	14	
	einigen	x	x	-	x	x	x	-	-	-	-	x		x	-	-	-	-	-	x				-	-	-	x	x	10	
	denken	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	-	x	x	x	25	
	bezählt	x	x	-	-	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	-	x	-	-	x	-	-	-	-	x	x	-	x	15	
	dass	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	-	-	-	x	-	x	-	-	x	x	-	x	18	
	Full	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x	x	x	23	
	verarbeitet	x	x	x	-	x	x	x	x	-	-	-	x	x	x	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	x	x	-	x	14
	Grüsse	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	vielen	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x	-	x	x	x	x	-	x	x	x	x	22	
	bedure	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x?	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	25	
	setze	-	-	-	xV	xV	x	-	xV	xV	x	x	x	-	x	x	x	x	xV	-	-	x	x	-	-	-	-	-	x	15
	kamm	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x	x	x	x	25	
könnten	-	-	x	-	x	x	-	x	x	x	x	-	-	x	-	-	-	-	-	x	x	x	x	-	x	x	x	-	15	
könnte	-	x	x	-	x	x	-	x	x	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	x	x	-	x	-	-	x	-	-	12	
nacht	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	22		
Insgesamt 18 (13)		13	10	10	10	13	15	10	13	12	11	15	4	14	11	4	9	8	2	15	9	8	7	7	12	14	10	10		
Genus und Plural	Das Familie (n)	x	x	xu	x	x	x	x	x	x	x	x		x	-	-	-	-	x					x	x	x	x	x	19	
	einen Ferien (m)	x	-	x	x	x	xu	x	xu	x	xu	xu		x	-	-	-	-	x					x	-	-	-	-	13	
	eueres Reise (n)	x?	x?	x	x	x	x	x	-	x	x	x		x	x		x	x	x	x				x	-	-	-	-	17	
	das Jungen (n)	x	x	xu	xu	xu	x	x	x	xu	x	x	x	xu	x	-	x	x	x	x	-	-	x	x	x	x	x	x	x	24
	das Mädchen (n)	x	x	xu	xu	xu	x	-	x	xu	x	x	x	xu	x	-	x	x	-	x	-	-	x	x	-	x	x	x	x	21
	voriges Monat (n)	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	-	22
Zaune (Zäune)	x	-	xu	-	x	x	x	-	x	x	-	-	x	-	-	-	x	x?	-	x	x	-	-	-	-	x	x	-	14	
Insgesamt 7(4)		6	5	7	5	7	7	6	5	7	7	6	3	7	4	0	5	5	4	6	2	2	3	5	3	4	6	3		
Kongruenz	Das Familie können	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-		x	-		x	-	-	x				-	x	x	x	x	17	
	Einige Sponsoren war	x	x	-	x	x	x	-	x	x	x	x		x	-		x	x	-	x				-	-	-	x	x	15	
	Wir geschenkt	x	x	x	-	x	xu	x	x	x	x	x	x	xu	xu	x	x	x	x	x	x	xu	xu	x	x	xu	x	-	24	
	wir war	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	24
	Wir will	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	-	x	x	x	-	x	x	x	-	x	x	x	-	22	
	Die Jugend haben	x	-	x	-	xu	x	xu	x	xu	-	x	x	-	xu	-	x	-	x	xu	xu	xu	x	xu	xu	xu	-	-	-	18
	Tanja saget	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x	x	x	x	25
ich weiße	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	27	
Insgesamt 8(6)		8	7	7	6	8	8	7	8	8	6	7	5	7	6	3	8	6	6	6	6	6	5	4	7	6	6	5		
Satzbindung - Pronomen	eueres (ihrer)	x?	x	x	-	x	x	x	x	x	x		x	x		-	x	x	x					x	x	x	x	x	20	
	es (sie)	x	-	x	-	x	x	-	x	-	-	-	x	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9	
	es (er)	x	x	x	-	x	-	x	x	x	-	x	-	x	x	-	x	x	x	x	x	-	-	-	-	-	-	-	15	
Insgesamt 3(2)		3	2	3	0	3	2	2	3	2	1	2	1	2	2	0	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1		

Tabelle 17b

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12*	13	14	15*	16	17	18	19	20*	21*	22*	23	24	25	26	27	Anzahl der Probanden	
Konjugation und Tempus	haben überreichten	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	24	
	will mitgenommen	x	x	x	x	x	x	x?	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x?	x	x	x	xu	x	25	
	haben teilen	-	-	x	-	xu	xu	x?	x	x	xu	xu	x	x	xu	x	x	x	x	xu	x	x	x	-	x	-	x	x	22	
	will gefahren	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	25	
	hat bekommt	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	25	
	will hilfe	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	xu	xu	x	x	x	x	x	26	
	fährte ich	x	x	x	x	xu	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	26	
	mitfährt könnte	x	x	x	x	x	x	x?	x	x	xu	xu	x	x	x	x	x	x	x	x	x	xu	x	x	x	x	x	x	27	
Insgesamt 8	7	7	7	6	8	8	8	8	8	8	5	8	6	7	8	5	7	7	7	8	8	8	8	6	8	7	8	8		
Kasusanalyse	hat den Jugend (...) geholfen	x	xu	xu	-	xu	xu	x	xu	xu	xu	xu		xu	xu		x	-	-	xu				xu	xu	-	xu	-	17	
	hatte einem großem Empfang (...) organisiert	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x					-	x	x	x	21	
	(...) einer tollen Massage organisiert	x	-	x	x	x	x	x	x	-	x	x		x	x		-	x	-	x					-	x	x	x	17	
	könnten sie nicht helfen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	25	
	einer Nacht	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	23	
	Insgesamt 5(2)	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	2	5	5	0	3	3	2	5	2	2	2	2	5	4	4	4		
Präpositionalphrasen	von eueres Reise	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x		x	x	x	x				x	x	-	-	x	20	
	für deiner Gastfreiheit	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	24	
	für unserer Übernachtung	x	-	x	-	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	-	x	21	
	zwischen die Jugendherberge	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-	x	-	-	-	x	-	x	x	x	x	19	
	in unsere Zeit	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	24	
	In 1909	-	-	x	x	x	-	-	x	x	x	x	-	x	x	-	x	-	x	x	-	-	x	-	x	x	-	x	16	
	mitten an eine Landstraße	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	xu	xu	-	x	-	-	xu	-	-	x	-	xu	x	x	20	
	auf die Autobahn	-	-	x	-	xu	-	x	-	-	x	x	-	-	x	-	-	x	-	-	x	-	-	x	-	-	-	x	-	10
	an das Landes	x	x	x	x	xu	xu	x	x	x	x	xu	-	xu	xu	-	x	x	-	xu	xu	xu	x	-	xu	xu	xu	xu	23	
	von die Werkstatt	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	23
	in die Stadt	-	-	x	x	x	-	x	x	-	-	x	x	-	x	-	-	x	-	x	x	x	x	-	-	x	x	-	-	16
	in die Werkstatt	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	22	
Insgesamt 12(11)	9	6	12	7	12	9	11	11	10	10	11	8	9	12	1	8	6	6	11	7	7	10	4	11	9	9	10			
Wortstellung der Verbale	haben es überreichten zu dem	-	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x	-	x	x	x	x	-	x	-	-	x	20	
	Eines Tages, Tanja M.s Wagen ist	-	-	x	-	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	-	x	-	x	x	x	x	-	x	-	-	-	-	16	
	Mit mir, Tanja saget	-	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-	-	x	x	-	-	x	-	x	-	x	17	
	Dieses will hilfe mir	-	x	-	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	-	-	x	-	x	xu	xu	x	x	x	-	x	x	19	
	Vielleicht ich weiße	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	-	x	-	x	x	-	x	-	x	-	x	-	x	20	
	Dann Tanja war	x	x	x	x	xu	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	-	-	x	x	x	x	x	x	-	x	x	22	
	Sie mitfährt könnte	x	x	-	-	x	x	-	-	x	-	x	x	x	x	-	-	x	-	x	x	x	-	x	x	-	-	x	16	
	dass a. ist ein großes Problem	x	-	-	x	-	x	-	x	-	x	x		x	-		x	-	-	x					x	x	-	x	-	12
	dass wir hatten kein Geld bezahlt	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	-	x	x	x	x	-	x	-	-	x	-	20
	Insgesamt 9 (8)	5	6	6	6	8	9	5	8	8	7	9	5	9	8	0	2	5	0	8	8	7	6	4	9	0	6	6		
Adjektivdeklination	einem großem Empfang	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x		x	x		x	x	-	x					-	x	x	x	19		
	das schönes Frühstück	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	25	
	vielen weißen Zaune	x	x	xu	-	x	-	x	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x	-	-	x	x	x	x	x	x	x	x	21	
	Junge	x	-	x	-	x	x	-	x	x	-	-	x	x	-	-	-	-	-	x	-	-	x	-	-	-	x	x	13	
	Insgesamt 4(3)	4	3	4	2	4	3	3	4	3	3	4	2	4	3	1	3	2	1	3	2	2	3	1	3	4	4	4		

Tabelle 17c

Wortwahl		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12*	13	14	15*	16	17	18	19	20*	21*	22*	23	24	25	26	27	Anzahl der Probanden
Z4	aus Jobs (→über)	x	-	-	x?	-	x	-	x	-	x	x			-		-	-	-	xu				xu	xu	x	x	-	11
Z7	an einen Ferien (→ in die Ferien /ins Urlaub)	x	-	x	x	xu	xu	x	xu	x	xu	xu		x	-		x	-	-	xu				x	x	x	x	x	18
Z12,55	die Jugend (→ Jugendliche/Jungen)	-	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	-	-	-	x	x	x	-	x	x	x	x	-	17
Z37	viele Dankbarkeit (→ viel dankbar)	x	x	xu	x	xu	xu	xu	x	x	xu	xu	x	xu	x	-	x	x	x	xu	xu	xu	x	x	xu	-	xu	xu	25
Z41	wenn (→als)	-	-	x	-	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	-	x	x	-	-	x	x	-	x	x	-	-	-	15
Z44 (Z72/74)	will (→ werden/wird)	-	-	-	-	x	x	-	x	-	-	x	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	6
Z44	auf dem Treffen (→von)	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	xu	-	xu	xu	-	-	x	-	xu	-	x?		-	xu	xu	xu	-	18
Z72	Seitdem (→ vor, vorher)	x	-	x	x	x	x	x?	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	23
Z71	ob (-)	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	-	x	-	x	x	x	x	-	-	x	x	x	-	19
	Insgesamt 9 (7)	6	2	7	5	8	9	7	9	6	8	8	3	7	5	0	5	4	2	7	5	6	2	6	8	6	7	3	

Tabelle 17d Korrekturfrequenz der Probanden (Alle Aufgaben)

Kategorie	Fehler insgesamt	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12*	13	14	15*	16	17	18	19	20*	21*	22*	23	24	25	26	27
Wortwahl	9 (7)	6	2	7	5	8	9	7	9	6	8	8	3	7	5	0	5	4	2	7	5	6	2	6	8	6	7	3
Orthographie	18 (13)	13	10	10	10	13	15	10	13	12	11	15	4	14	11	4	9	8	2	15	9	8	7	7	12	14	10	10
Genus und Plural	7 (4)	6	5	7	5	7	7	6	5	7	6	3	7	4	0	5	5	4	6	2	2	3	5	3	4	6	3	
Kongruenz	8 (6)	8	7	7	6	8	8	7	8	8	6	7	5	7	6	3	8	6	6	6	6	6	5	4	7	6	6	5
Pronomen	3 (2)	3	2	3	0	3	2	2	3	2	1	2	1	2	2	0	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1
Konjugation/Verb	8 (8)	7	7	7	6	8	8	8	8	8	5	8	6	7	8	5	7	7	7	8	8	8	8	6	8	7	8	8
Präpositionalphrasen	12 (11)	9	6	12	7	12	9	11	11	10	10	11	8	9	12	1	8	6	6	11	7	7	10	4	11	9	9	10
Kasusanalyse	5 (2)	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	2	5	5	0	3	3	2	5	2	2	2	2	5	4	4	4
Wortstellung	9 (8)	5	6	6	7	8	9	5	8	8	7	9	5	9	8	0	2	5	0	8	8	7	6	4	9	0	6	6
Adjektivdeklination	4 (3)	4	3	4	2	4	3	3	4	3	3	4	2	4	3	1	3	2	1	3	2	2	3	1	3	4	4	4
Anzahl insgesamt	83 (65)	66	53	68	52	76	75	64	74	68	63	75	39*	71	64	14*	52	48	32	71	50*	49*	47*	40	67	55	61	54
Prozent ≈		80	64	82	63	92	90	77	89	82	76	90	54	86	77	22	63	58	39	86	73	75	72	48	81	66	73	65

Tabelle 17e Korrekturfrequenz jeder Kategorie (Aufgabe 3,4,5)

Kategorie	Anzahl Fehler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12*	13	14	15*	16	17	18	19	20*	21*	22*	23	24	25	26	27	Anzahl von korrigierten Fehlern	Durchschnitt pro Proband	Durchschnitt pro Proband in Prozent
Wortwahl	7	4	2	6	3	7	7	6	7	5	6	6	3	6	5	0	4	4	2	5	5	6	2	4	7	4	5	2	123	4,5	64 %
Orthographie	13	9	9	10	7	12	12	9	12	11	10	10	4	10	11	4	7	8	2	11	9	8	7	4	9	11	7	9	232	8,6	66 %
Genus und Plural	4	4	3	4	2	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	0	3	4	3	3	2	2	3	2	3	4	2	81	3	75 %	
Kongruenz	6	6	5	6	4	6	6	6	6	6	4	6	5	5	6	3	6	5	6	4	6	6	5	4	6	5	4	3	140	5,2	87 %
Pronomen	2	2	1	2	0	2	1	1	2	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	24	0,8	40 %
Konjugation/Verb	8	7	7	7	6	8	8	8	8	5	8	6	7	8	5	7	7	7	8	8	8	8	6	8	7	8	8	196	7,3	91 %	
Präpositionalphrasen	11	8	5	11	6	11	8	10	10	9	9	10	8	8	11	1	7	5	5	10	7	7	10	3	10	9	9	9	140	5,2	47 %
Kasusanalyse ²⁸	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	2	5	5	0	3	3	2	5	2	2	2	2	5	4	4	4	95	4,3	86 %
Wortstellung	8	4	6	6	6	8	8	5	7	8	6	8	5	8	8	0	1	5	0	7	8	7	6	3	8	0	5	6	149	5,5	69 %
Adjektivdeklination	3	3	2	3	1	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	1	3	2	1	2	2	2	3	1	2	3	3	3	64	2,4	80 %

²⁸ Aufgrund der wenigen Vorkommen von Fehlern in dieser Kategorie sind dieselben Zahlen wie in Tabelle 17d benutzt, und die Probanden 12,15,20,21,22 sind nicht bewertet.

6.3.6.1 Wortschatz und Wortwahl

Tabelle 17c zeigt die Fälle, wo falsche oder komische Wörter oder Ausdrücke vom Schüler gewählt sind (vgl. 5.3.5.1) und zeigt mit einem x welche Probanden sie markiert haben. Rechts ist diese Anzahl von Probanden aufgezählt worden. Die Probanden 6 und 8 haben alle 9 von maximal 9 Fehlern markiert, während ein Proband, Nummer 15, überhaupt keine markiert hat. Frequenter ist viele Dankbarkeit (Z37), das 25 von 27 Probanden korrigiert haben, im Gegensatz zum Verb will (Z44), das nur 6 Probanden korrigiert und mit „wird“ ausgetauscht haben. Wenn in Tabelle 17e alle Fehler aufgezählt sind, zeigt sich ein Durchschnitt von 4,5 von maximal 7 Wortwahlfehler pro Proband und diese Kategorie bekommt eine Korrekturfrequenz von 64%.

Zusätzlich von diesen ausgewählten Wörtern und Ausdrücken sind auch andere markiert, die falsch oder nicht, meiner Meinung nach auf diesem Niveau im Unterrichtskontext keine große Rolle spielen. Mit mir (Z67) haben einige zu *bei mir* geändert. Ein Deutsche aber würde wahrscheinlich die beiden komisch finden und eher „hier“ benutzen. Andere Beispiele sind denn (68), das einige Probanden mit *dann* berichtigt haben, und Unterschriftenliste (Z41), wo -en- gestrichen ist.

Komischerweise für uns Norweger schreibt der Schüler: „Mein Wagen raucht“. Auf Norwegisch wird das Verb „røyke“ nur im Sinne vom Rauchen von Zigaretten benutzt, während ein Auto „ryker“. Auf Deutsch also gar kein Fehler, aber trotzdem haben 9 Probanden das Wort markiert oder sich sogar darüber lustig gemacht, z.B. mit dem Kommentar „schlechte Gewohnheit“. Ein Proband hat dem Schüler eine Variante vorgeschlagen: „Es kommt Rauch von meinem Wagen“, und ein anderer hat raucht mit *qualmt* ausgetauscht.

6.3.6.2 Orthographie

In Bezug auf Orthographie sind nach der Analyse von der Schülerprüfung (vgl. 5.3.5.2) die Korrekturen von 18 Fehlern in allen Aufgaben bzw. von 13 Fehlern in den Aufgaben 3,4,5 untersucht worden. Tabelle 17a zeigt, dass die Probanden 6, 11 und 19 mit 15 von 18 Fehlern die höchste Korrekturfrequenz haben. Die häufigeren korrigierten Fehler sind denken (Z37), bedure (Z71) und kamm (81), jeder von 25 Probanden. Fast völlig ignoriert scheint das

fehlende –ig in arbeitslosigkeit (Z4) zu sein. Es wird zwar im nächsten Satz richtig geschrieben, aber eine inkonsequente Mischung ist auch nicht besonders eindrucksvoll und sollte dem Schüler bewusst gemacht werden. Das Wort Grüsse (Z46) sollte nach der Rechtsschreibung von 2006 mit Scharf-ß geschrieben werden, aber nur ein Proband hat diesen Unterschied berücksichtigt. Kein ernster Fehler auf diesem Niveau, aber es scheint trotzdem ein Beleg dafür zu sein, dass die Lehrer die neuen Regeln nicht gut genug kennen. Durchschnittlich sind 8,6 von maximal 13 orthographischen Fehlern markiert worden, d.h. eine Korrekturfrequenz von 66%.

Erstaunlich ist die Tatsache, dass einige Probanden sehr wenige Fehler korrigiert haben, z.B. Proband Nummer 18 mit nur 2 von 18! Das Verb setze (Z80) ist von Mehreren als ein Verbfehler (xV) aufgefasst worden, z.B. ist in der Korrektur das –e unterstrichen und ein –t hinzugefügt worden, aber es gibt trotzdem 12 Probanden, die das Wort überhaupt nicht markiert haben. Aufgefasst als Verbfehler scheinen auch könnte und könnten (Z82) zu sein, und nur 15 bzw. 12 Probanden haben das ö zu o korrigiert. Dieser Unterschied könnte in einigen Fällen zu Missverständnissen führen.

6.3.6.3 Wahl von Genus und Pluralformen

In dieser Kategorie sind die Korrekturen von 7 bzw. 4 Fehlern untersucht worden (vgl. 5.3.5.3). Die Tabelle 17a zeigt, dass die Probanden 3,5,6,8,10 und 13 mit 7 von maximal 7 Fehlern die höchste Korrekturfrequenz haben. Frequenter ist das Jungen (Z57) mit 24 Markierungen, während die Pluralform Zaune (Z70) nur von 14 Probanden markiert worden ist. Durchschnittlich sind in den Aufgaben 3,4 und 5 drei von maximal 4 Fehlern markiert, und zu bemerken ist, dass der Proband 15 keine von diesen markiert hat.

6.3.6.4 Verbkongruenz und Tempus

Die Lehrer scheinen Verben als eine wichtige Wortklasse zu zählen, und die Korrekturfrequenz der Kongruenz- und Konjugationsfehler (vgl. 5.3.5.4) ist im Vergleich zu anderen Kategorien hoch. 8 Probanden haben alle Kongruenzfehler korrigiert (Siehe Tabelle 17a): Die Probanden 1,5,6,8,9,16 mit 8 von 8 Fehlern, und die Probanden 20 und 21 mit 6 von maximal 6. Der Durchschnitt von korrigierten Fehlern ist 5,8 pro Proband, oder eine Frequenz von 87%. Von den insgesamt 8 Konjugationsfehlern (Siehe Tabelle 17b) haben 14 von 27

Probanden alle markiert, das wird durchschnittlich 7,3 Fehler pro Proband oder eine Korrekturfrequenz von etwa 90%. Auch unter dieser Kategorie weicht der Proband 15 mit nur 3 von 6 korrigierten Kongruenzfehlern und 5 von 8 Konjugationsfehlern ab. Alle Verbfehler haben eine Frequenz von mindestens 22 Probanden, und ich weiße (Z67) und mitfährt könnte (Z82) sind von allen markiert worden.

Die Wahl von Tempus gehört auch zu dieser Kategorie, ist aber nicht unter den traditionellen Fehlern aufgezählt. Nur 6 von 27 Probanden haben das wechselnde Tempus in Aufgabe 5 kommentiert.

6.3.6.5 Kasusanalyse

Es gibt fünf Beispiele von falschem Kasus in den Prüfungstexten (vgl. 5.3.5.5), aber es handelt sich nur um drei traditionelle Analyseverfahren, weil der Zeitausdruck einer Nacht (Z83) nicht mit Analyse zusammen hängt und wegen des Kasus hierunter eingestuft ist und hat den Jugend (Z12) meistens umgeschrieben worden ist und damit den Kasus von den Probanden nicht berücksichtigt ist.

Tabelle 17b zeigt, dass die traditionellen Beispiele eine große Korrekturfrequenz hat: einem großem Empfang (Z13) ist von 21 von maximal 22 Probanden markiert worden, einer tollen Massage (Z14) ist von 17 von maximal 22 Probanden markiert worden und den Fehler könnte sie nicht helfen (Z82) in Aufgabe 5 haben 25 von maximal 27 Probanden markiert. Weil die drei ersten Beispiele sich in Aufgabe 1 befinden, bezieht sich ausnahmsweise der Durchschnitt in Tabelle 17e auf alle Aufgaben und hat in diesem Fall eher die fünf Probanden 12, 15, 20, 21 und 22 in der Aufzählung ausgeschlossen. Durchschnittlich haben deshalb die Probanden 4,3 von maximal 5 Fehlern korrigiert, eine Korrekturfrequenz von etwa 86%.

6.3.6.6 Präpositionen

Der Schüler hat 12 Präpositionalphrasen falsch geschrieben (vgl. 5.3.5.6), und die Tabelle 17b zeigt die Fehler und welche Probanden sie korrigiert haben. Von den 12 Fehlern sind für deiner Gastfreiheit (Z37) und in unsere Zeit (Z54) frequenter und von 24 von maximal 27 Probanden markiert worden, während nur 10 von 27 Probanden die Phrase auf die Autobahn

(Z72) markiert haben. Die Probanden 3, 5 und 14 haben alle Fehler korrigiert, der Proband 15 aber nur einer! Der Durchschnitt ist 5,2 von 11 Fehlern, etwa 47% (vgl. Tabelle 17e).

Zusätzlich sind bei mehreren Probanden die Präpositionen im schriftlichem Kommentar erwähnt, beim Proband 15 aber nicht. Ein Beispiel ist der Proband 19: „Jobb videre med (...) preposisjon + kasus“. Proband 13 hat mit einem Hitler-Kopf die falschen Phrasen markiert, um in einer lustigen Weise zu zeigen, wer hier die Obrigkeit ist.

6.3.6.7 Satzbindung

In der Beantwortung kommen nur drei Pronomina vor, die trotz falscher Form für den Inhalt nicht störend ist (Tabelle 16 a). eueres (Z13), es (Z42) und es (Z69) werden von 20 von 22 Probanden bzw. 9 und 15 von 27 Probanden markiert worden. Der Durchschnitt bezieht sich auf die zwei letzten und ist 0,8. Die Probanden 1,3,5 und 8 haben alle drei Fehler beachtet, die Probanden 4 und 15 keine.

Die Verwendung von Komma scheint unter den Probanden eine geringere Rolle zu spielen. 17 von 27 haben eine fehlende und oder falsche Kommasetzung eingesetzt oder kommentiert. Davon haben 12 spezifisch das fehlende Relativpronomen im Satz Das schönes Frühstück(, das) wir morgens geschenkt (Z39) markiert. Als der Einzige hat Proband 5 den Fehler gründlich erklärt: „Husk at relativt pronomen ikke kan utelates på tysk“. Sonst haben die Probanden das Komma selber eingesetzt.

6.3.6.8 Wortstellung und Satzvariation

Insgesamt hat die Prüfung 9 Fälle mit Verben an falschen Stellen (vgl. 5.3.5.8). Tabelle 17b zeigt, dass Dann Tanja war (Z81) die höchste Korrekturfrequenz mit 22 von 27 Markierungen hat, während Eines Tages, Tanja M.s Wagen ist (Z61) und sie mitfährt könnte (Z82) von 16 von 27 Probanden markiert sind. Der Letztere ist zwar auch von diesen 16 wegen dem Verbfehler markiert worden (vgl. Tabelle 17b, Konjugation und Tempus). Die Probanden 6,11,13, 24 haben 9 von maximal 9 Fehlern markiert, der Proband 20 hat 8 von maximal 8 Fehlern markiert. Die Probanden 15 und 18 haben überhaupt keine markiert, aber der Erster hat zwar die Wortstellung explizit kommentiert. Laut Tabelle 17e haben die Probanden durchschnittlich 5,5 von maximal 8 Fehlern korrigiert. Der prozentuale Anteil ist 67%.

Die meisten Wortstellungsfehler sind mit Pfeilen schon berichtigt worden, aber mehrere haben auch mit Nummern oder Farbencodes das Verb markiert, so dass der Schüler selber die richtige Stelle suchen darf.

Ein besonderer Satz ist einen Kommentar wert. Heute ist es mehr gleich nach Hause, als eine Herberge (Z57-58) ist schwierig einzustufen gewesen, weil „der Fehler“ sich auf mehreren Subkategorien bezieht. Der Satz ist zum Teil von norwegischer Satzstellung geprägt und beinhaltet Einzelfehler: gleich ist ein Transferfehler wegen norwegischer Adjektivbeugung und ist ein –t wie im „likt“ zugefügt worden. Das Wort könnte aber am besten mit *so wie* übersetzt werden. Außerdem sollte nach Hause zu Hause sein. Der Satz fließt nicht gut, aber ist auch nicht von den fragten Muttersprachler als unverständlich aufgefasst worden (vgl. 5.3.4). Mit Ausnahme vom Proband 15 haben alle Probanden diesen Satz irgendwie markiert. 9 haben ihn einfach unterstrichen, 3 haben ihn mit einem Fragezeichen markiert, und 14 haben so wie oben eine neue Satzlösung vorgeschlagen.

Niemand hat Satzvariation und Wahl von Anfangsgliedern beachtet.

6.3.6.9 Adjektivdeklinaton

Die Prüfung hat nur 4 deklinierte Adjektive, und drei davon sind in den Aufgaben 3,4 und 5 zu finden (vgl. 5.3.5.9). Tabelle 17b zeigt, dass 9 Probanden 4 von maximal 4 Fehlern markiert haben. 2 Probanden haben nur 1 von 4 Fehlern markiert. Die höchste Frequenz hat das schönes Frühstück (Z39) mit 25 Markierungen. Junge (Z56) ist von 13 Probanden markiert. Das gibt einen Durchschnitt von 2,4 markierten Fehlern pro Proband, einen prozentualen Anteil von 80% (Tabelle 17e).

6.3.6.10 Zusammenfassung von der Kategorie Grammatik

Tabelle 17d zeigt die Prozent von korrigierten Fehlern für alle Probanden. Gründlicher sind die Probanden 5,6,11, die mindestens 90% der vorkommenden Grammatikfehler korrigiert haben. Die Probanden 15 und 18 haben im Gegensatz nur 22% bzw. 39% der Fehler markiert. Die Mehrheit hat etwa 60-70% der Fehler markiert, aber der Durchschnitt ist 57%.

In Tabelle 17e ist die Frequenz der grammatischen Subkategorien zu sehen, und die Prozentanzahl verrät, welche Kategorien mehr oder weniger beachtet sind. Verben mit 87% und 91% und Kasus mit 86% sind häufiger als die anderen Kategorien markiert worden. Pronomen mit 40% und Präpositionalphrasen mit 47% sind von einer Minderzahl beachtet worden.

6.4 Korrekturfrequenz und Benotung im Vergleich

In der Analyse von 27 Korrekturen scheinen einige Kriterien wichtiger als andere. Die Tabelle 16 hat die Korrekturfrequenz der Probanden in den Kategorien Sprachlernen, Inhalt, Textverständnis, Sprachgebrauch und Textbindung/Kommunikation gezeigt, die Tabellen 17a,b,c,d und e haben die Korrekturfrequenz der Probanden in der Kategorie Grammatik gezeigt. Aber gibt es Zusammenhänge zwischen diesen Kriterien und der Benotung? Oder zwischen Korrekturfrequenz und Genus, Alter, Erfahrung oder Ausbildung?

Tabelle 18 (siehe unten) gibt uns wieder den Überblick über Probanden, ihre aufgegebenen Informationen und Noten (vgl. 6.1, Tabelle 15). Zusätzlich sind hier deren in der Beurteilung berücksichtigten Kriterien eingebaut. Die Abhakungen beziehen sich auf die Resultate der Tabelle 16 und die Prozentanzahl beziehen sich auf die Korrekturfrequenz von grammatischen Fehlern in Tabelle 17d. Die Reihenfolge der Probanden ist nach Alter neu geordnet und die Männer sind fett gedruckt.

Wenn die fünf Kriterien Inhalt, Textverständnis, Sprachgebrauch, Textbindung und Sprachlernen insgesamt betrachtet werden haben die Männer durchschnittlich 2,6 und die Frauen 3 von maximal 5 beachtet. Innerhalb jeder Kategorie befinden sich jedoch größere Unterschiede: Der Inhalt ist von 2 von 6 oder 33% der Männer bzw. 13 von 21 oder 62% der Frauen beachtet worden, Textverständnis 4 (66%) bzw. 18 (86%), Sprachgebrauch 5 (83%) bzw. 16 (76%), Textbindung 3 (50%) bzw. 13 (62%) und Sprachlernen ist von 2 (33%) der Männer bzw. 2 (10%) der Frauen beachtet worden. Inhalt und Textverständnis scheinen den Frauen wichtiger zu sein, Sprachlernen und Verwendung von Hilfsmitteln aber den Männern. In Bezug auf Grammatik gibt es auch keinen großen Unterschied: Die Männer haben durchschnittlich 54% der Fehler kommentiert, die Frauen 58%.

Tabelle 18 Korrekturfrequenz und Benotung im Vergleich

Probandnummer	Genus	Alter	Praxis	ECTS	Ausbildung nach K06	Zensor-Erfahrung	Inhalt	Text-Verständnis	Sprachgebrauch	Text-Bindung	Sprachlernen	Korrekturfrequenz der Grammatik in Prozent	Note 1	Note 2
7	M	31-40	1	90	Ja	-	-	x	x	x	-	64	4+	4
10	M	31-40	10	120	-	-	x	x	x	x	-	63	3/4	3
17	F	31-40	3	60	Ja	-	x	x	x	x	x	48	2+	2
19	F	31-40	15	90	-	-	x	-	-	x	-	71	4-3	4
20	F	31-40	6	120	-	-	-	x	x	x	-	50	4/5	4
21	F	31-40	11	90	-	-	-	-	x	x	-	49	4/5	4
26	F	31-40	11	210	Ja	Ja	x	x	x	x	-	61	3+	3
27	F	31-40	7	90	-	-	-	x	x	-	-	54	4-	3
15	F	41-50	4	60	Ja	-	x	x	x	x	-	14	4-	3
25	F	41-50	17	210	-	Ja	x	x	x	x	-	55	4-	4
1	F	51-60	14	210	-	-	x	x	-	x	-	66	3	3
2	F	51-60	35	60	Ja	-	x	x	x	x	-	53	3+	3
4	F	51-60	25	210	-	Ja	x	x	x	x	-	52	2+	2
6	F	51-60	12	90	-	-	x	x	-	x	-	75	3+	3
8	F	51-60	32	75	-	-	-	x	x	-	-	74	3+	3
9	F	51-60	33	90	-	-	x	x	x	x	-	68	3+	3
12	F	51-60	10	130	Ja	Ja	-	-	-	-	-	39	3+	3
13	F	51-60	28	60	-	-	-	x	-	-	-	71	4	3
14	F	51-60	29	90	-	-	-	x	x	-	-	64	4	3
18	M	51-60	30	210	-	-	-	-	x	-	x	32	2+	2
23	F	51-60	25	90	-	Ja	-	x	x	-	x	40	3/4	4
3	F	60+	30	210	-	-	x	x	x	x	-	68	3+	3
5	F	60+	40	90	-	-	x	x	x	-	-	76	3+	3
11	F	60+	31	90	-	-	x	x	x	-	-	75	4/3	4
16	M	60+	38	90	-	-	-	x	-	-	-	52	2+	2
22	M	60+	40	60	-	-	-	x	x	-	-	47	3-	3
24	M	60+	33	210	-	Ja	x	-	x	x	x	67	3+	3

In Bezug auf Alter und Erfahrung aber ergibt sich vor allem ein Aufsicht erregender Unterschied in der Kategorie Textbindung und Kommunikation. Die Tabelle zeigt deutlich, dass die Anzahl von Abhakungen sich mit dem Alter vermindert (Reihe 11). Nur 5 von 11 im Alter 51-60 und 1 von 6 über 60 (etwa 35%) haben diese Kategorie berücksichtigt, im Vergleich zu 9 von 10, also 90%, in den Gruppen 31-40 und 41-50. In den anderen Kategorien spielt Alter weniger Rolle: Inhalt 60% bzw. 47%, Textverständnis 80% bzw. 82%, Sprachlernen 10% bzw. 11%, Sprachgebrauch 90% bzw. 71% und Grammatik: 53% bzw. 60%.

Der Zeitpunkt der Ausbildung scheint eine Rolle zu spielen, denn von den fünf Kriterien haben 5 von 6 Probanden einen Durchschnitt von 4 beachtet, der viel höher als der totale auf 2,7 ist. Auch Proband 12 mitgerechnet, der keine von den fünf Kriterien berücksichtigt hat, ist der Durchschnitt höher mit 3,3. Die durchschnittliche Prozentanzahl von korrigierten Grammatikfehlern stimmt fast mit dem totalen Durchschnitt überein, 46,5% im Vergleich zu 57%. Ungefähr die gleiche Situation gilt denjenigen mit Zensurerfahrung. Von den 5 Kriterien haben diese Probanden durchschnittlich 3 berücksichtigt, in der Kategorie Grammatik haben sie eine Korrekturfrequenz von 52% im Vergleich zu 57%.

Wenn wir aber die Probanden verlassen und mögliche Korrelationen nur zwischen Benotung und Kriterien studieren, zeigen sich keine ganz klaren Muster. Es wäre natürlich anzunehmen, dass die strengeren Probanden auch mehrere Fehler suchen würden, aber so ist es gar nicht. Die 4 Probanden, die die Note 2 vergeben haben, liegen im Durchschnitt mit 2,75 von 5 markierten Kriterien, aber befinden sich mit 46% korrigierten Grammatikfehlern im Vergleich zu 57% ein wenig unter. Die Probanden mit der Note 4 dagegen liegen mit 2,7 von 5 Kriterien und einer Grammatikprozent auf 57% genau im Durchschnitt.

Beispielweise haben die Probanden 15 und 18 mit 14% bzw. 32% sehr wenige grammatische Fehler korrigiert, aber haben trotzdem zwei unterschiedliche Noten, eine 4- (3) bzw. 2+ (2). Hier spielen vielleicht die anderen Kriterien eine entscheidende Rolle, weil Proband 15 4 Kriterien im Vergleich zu 2 des Probanden 18 berücksichtigt hat. Umgekehrt haben die Probanden 5, 6 und 11 mit der Anzahl von 76%, 75% und 75% und 3 von 5 berücksichtigten Kriterien die höhere Korrekturfrequenz, aber gehören trotzdem nicht den Probanden mit den besseren Noten: 3+(3), 3+(3) und 4-3 (4).

Ein besonderes Beispiel ist einen Kommentar wert. Proband 17 hat sowohl Inhalt, Textverständnis, Sprachgebrauch, Textbindung als auch Sprachlernen berücksichtigt, hat 48%

von den grammatischen Fehlern markiert, hat mit sowohl positiven als auch konstruktiven Kommentaren die Aufgabe 5 und die Ganzheit sehr genau begründet, aber trotzdem die Note 2+ (2) vergeben:

- Mye verbfeil! Samsvar, tid, modale hj.verb.
- Det meste er godt forstålig!
- Veldig enkelt språk!
- Mangler tittel!
- Alt i alt:
- Du viser grei forståelse!! BRA.
- Pass på å svare på oppgavene og ha med alt du skal (sammenligne,tittel).
- Bruk tid på å rette setningene du skriver.

Dieses Beispiel unterstützt die Annahme, dass es keine ganz klaren Muster gibt. Es ist aber zu hoffen, dass die einzelnen Noten von den Probanden so gut wie im Beispiel oben begründet sind. Weitere Beispiele auf Ganzheitsbeurteilungen und den Effekt von Feedback folgen unter Punkt 6.6.

6.5 Kommunikation vs. Grammatik - ein Gegensatz in sich?

Punkt 4.5 hat schon das Verhältnis zwischen Grammatik und Kommunikation diskutiert: Grammatik ist ein Teil des Hauptgebiets „Kommunikasjon“ im Lehrplan, und im Sinne *zu verstehen* kann ein Text trotzdem kommunizieren, obwohl mehrere grammatische Fehler vorkommen. Aber wie verhalten sich die Lehrer diesem angeblichen Gegensatz gegenüber?

In den Kommentaren und Ganzheitsbeurteilungen zeigt sich, dass Grammatik und Kommunikativität als zwei unterschiedliche Kriterien aufgefasst werden, z.B. Proband 1: „Mange elementære feil, *men* teksten kommuniserer“; Proband 3: „Varierende språk, *men* det kommuniserer“; Proband 6: ” Dessuten er det en del å forbedre her i forhold til ordstilling, verbvalg og samsvar. *Men* kommunikatvt er det!“ und Proband 10: „Kommuniziert zumeist, *aber* fehlerhafte Sprache in Bezug auf (...)“. Die vielen *Aber* scheinen Grammatik als ein Teil der Kommunikation auszuschließen – oder vielleicht umgekehrt.

Die Analyse von der Kategorie Textbindung hat gezeigt, dass 15 von 27 Probanden, oder etwa 56%, die Kommunikativität in der Beantwortung berücksichtigt haben. Im Gegensatz haben natürlich alle 27 Probanden die Grammatik beachtet, markiert und in vielen Fällen ausführlich berichtet. Ohne Zweifel ist Grammatik dominanter, aber die Menge von korrigierten Fehlern unterscheidet sich sehr. Durchschnittlich haben die Probanden 57% von der totalen Anzahl korrigiert (vgl. 6.3.6.10).

Das Alter scheint eine gewisse Rolle zu spielen (vgl. Tabelle 17). Die älteren Probanden haben Kommunikativität weniger als die anderen beachtet, aber in Bezug auf Grammatik haben die Älteren nur einen unwesentlichen Vorsprung: 60+ liegt durchschnittlich auf 64%, 51-60 auf 58%, 41-50 auf 35%, aber 31-40 auch auf 58%. Auf die Benotung aber scheint das Verhältnis zwischen Kommunikation und Grammatik keinen Einfluss gehabt zu haben, denn alle Gruppen haben sowohl bessere, als auch schlechtere Noten vergeben (vgl. Punkt 6.1).

Anscheinend, wie auch der Analyseumfang von den grammatischen Fehlern zeigt, legen die Probanden den größten Wert auf eben Grammatik, weil traditionell die meisten Fehler dieser Kategorie zuzuordnen sind. Die Kommunikativität aber lässt sich nicht so einfach während der Korrekturphase markieren, das bedeutet aber nicht, dass sie ungeachtet bleibt.

6.6 Effekt von Feedback

Das Pilotprojekt hat damit konkludiert, dass die Lehrer sehr unterschiedlich korrigieren und demzufolge wird auch der Effekt von Feedback sehr unterschiedlich. Unzweifelhaft unterstreicht die neue Untersuchung diese Annahme. Durch eine Auflistung von unterschiedlichen Korrekturzeichen und Kommentaren zeigt sich ganz deutlich, dass die Vorgehensweisen der Probanden sehr abwechslungsreich sind. In Tabelle 19 sind alle vorkommenden Methoden aufgelistet. Es gibt Beispiele für schriftliche Kommentare verschiedener Art, Unterstriche, Symbole oder Farbencodes, Schlüsselwörter wie „ord“, „kasus“, „verb“, Fragezeichen, Fragestellung, Ganzheitsbeurteilung und eigene beigegefügte Kommentarschemas. Alle Probanden haben mindestens zwei von diesen Methoden benutzt.

Tabelle 19 Korrekturzeichen und Bewertungsformen

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	Anzahl der Probanden	Anzahl der Probanden in Prozent												
Form von Feedback																																									
Negative Kommentare	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	4%			
Positive Kommentare	-	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	-	x	-	-	x	x	-	x	x	x	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17	63%		
Neutrale Kommentare	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	26	96%		
Unterstriche	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	-	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	23	85%		
Symbole/Farbencodes					x		x	x	x				x				x				x		-	-			-												7	26%	
Korrigierte Fehler	-	-	-	(x)	(x)	x	-	-	-	x	x	-	x	x		(x)	-			(x)	x	x			x	-	(x)	(x)											14	52%	
Schlüsselwörter („ord“)		x	x							x		x	x						x					x		x													8	30%	
Fragenstellung										x								x																						5	19%
Fragenzeichen	x			x														x	x																					6	22%
Ganzheitsbeurteilung	x	x	x	-	-	x	x	x	x	x*		-		-	x	x	x	x	x	x	x	x	-		x	x													17	63%	
Zusätzliches Schema			x		x																																			2	7%

Frequenter sind schriftliche Kommentare, die von 96% der Probanden benutzt sind, Unterstriche mit 85%, während Fragestellungen mit 19% und Fragezeichen mit 22% seltener verwendet werden.

Zusätzlich von den direkt bei der Korrektur traditionellen Markierungen haben zwei Probanden eigene Kommentarschemas beigefügt, die entweder individuell oder in dessen Schulen ausgearbeitet sind. Bei Proband 3 gibt es Kommentarfelder für jede Aufgabe in Bezug auf Inhalt/Textverständnis und Sprache/Grammatik und ein Feld mit dem Text: „Dette bør du jobbe mer med“. Proband 25 hat kein Schema, aber hat auf einer eigenen Seite ausführliche Kommentare, sowohl zur Sprache als auch zum Inhalt, zu jeder Aufgabe gegeben.

Die Vorschrift schließt endgültig fest, dass die kontinuierliche Bewertung zur Entwicklung und weiterem Lernen führen soll, der Lehrplan fragt nach dem Können der Schüler statt dem nicht-Können, und in diesem Zusammenhang sind Feedforward und Bewertung als Motivationsträger schon diskutiert worden (vgl. 4.4.2). Um diese Forderungen zu erfüllen sollten die Beurteilungen konkret und konstruktiv sein, und sie sollten ebenso die positiven als auch die weniger positiven Seiten hervorheben. Ein demzufolge einlösendes Beispiel ist Proband 7, der sehr positiv ist, die Qualitäten beschreibt, aber auch auf das Verbesserungspotenzial hindeutet:

+

- God tekstforståelse
 - Stort sett kommunikativt. Du evner for eksempel å tilpasse språket til sjanger og situasjon.
 - stort sett klart og tydelig skrevet.
 - Du har oversikt over store områder av den tyske grammatikken.
- For å bli bedre:
- Må du jobbe med de komplekse verbformene. De skaper her av og til kommunikasjonsproblemer.
 - Må du jobbe med detaljene i språket (verbbygging/kasus)
 - Må du passe på å si "Sie" til ukjente voksne. 😊

Er schafft es auch, die so genannten relativen Aussagen zu vermeiden (vgl. 4.4.2), die leider bei vielen anderen auftauchen. „En grei besvarelse“, schreibt Proband 1 und „Ellers var det mye bra her“, schreibt Proband 13. Aber was soll das denn heißen? Was war damit gut? Der Inhalt? Das Textverständnis oder vielleicht einige Teile der Grammatik? Proband 1 hat tatsächlich nach dem Muster der Bewertungshefte von Udir (vgl. u.a. 2009e, 2010e) seine

Begründung formuliert, deren Gewinn schon in Frage gestellt ist (vgl. 4.3): „Eleven svarer på oppgavene og viser forståelse. Veldig mange elementære feil og eleven behersker språket til en viss grad, men viser at han ikke behersker grammatikken i særlig grad“.

Eindeutig positive Kommentare haben 63% der Probanden gegeben, entweder schriftlich oder mit lächelnden Gesichtern, z.B. Proband 9: „Viel Glück mit der weiteren Arbeit“, Proband 10: „Ein netter Brief!“ oder Proband 20: „Bra, grundig svar“. Im Gegensatz dazu hat sich glücklicherweise nur ein Proband eindeutig negativ formuliert, und zwar Proband 18: „Du har svært mange formelle feil, selv etter å ha hatt tre år tysk på u-skolen og et år på vgs – og med alle hjelpemidler tilgjengelig. Du har en svak språkforståelse og det er veldig norskpreget“. Diese Aussage entspricht seiner Ganzheitsbeurteilung, aber kann zweifelhaft weder Motivation oder Lernen fördern, weil er keine anderen Kommentare oder Hinweise gegeben hat. Erstaunlich ist auch die Tatsache, dass der selbe Proband nur 32% der Grammatikfehler und mit Ausnahme von den Hilfsmitteln nur Sprachgebrauch von den anderen Kriterien markiert hat. Beispielsweise sind null von acht Wortstellungsfehlern markiert worden - Wie kann sonst der Schüler seine „norwegischgeprägte“ Sprache verbessern?

Die Theorie von Lernersprache hat eben diese Transferfehler zur Diskussion gebracht (vgl. 4.4.1). Von den 27 Probanden sind aber zusätzlich vom Beispiel oben nur 2 auf die Fehlerursachen eingegangen und haben die Ähnlichkeiten zur Muttersprache oder dem Englischen kommentiert, z.B. Proband 8: „(..) Aber wenn du Deutsch schreibst, denkst du noch zu viel auf Norwegisch! Du sollst besonders mit deinen Verben arbeiten“. Proband 9 dagegen erklärt dem Schüler den Fehler viel ausführlicher:

Wortstellung – nicht wie im Englischen:

Norw:	$\begin{matrix} v & s \\ \text{Da var T.} & \text{lykkelig.} \end{matrix}$
Deutsch:	$\begin{matrix} v & s \\ \text{Dann war T.} & \text{glücklich.} \end{matrix}$
Englisch:	$\begin{matrix} s & v \\ \text{Then T.} & \text{was happy.} \end{matrix}$

Die Frequenz von Berichtigung (Korrigierte Fehler) ist auch relativ hoch. 14 Probanden oder 52% haben die Fehler während des Durchlesens völlig (oder nur teilweise – (x)) berichtigt, und ein Beispiel ist die Wortstellungsfehler, die fast von allen mit Pfeilen schon der richtigen Stelle angewiesen sind. Auf diese Weise dürfen die Schüler nicht die richtigen Wörter oder

Formen suchen und der Erkenntnisgewinn könnte daran verlieren. Beispielsweise sind beim Proband 24 sowohl orthographische Fehler wie dass und full, Konjugationsfehler wie kamm und fährte und Präpositionalphrasen wie von die Werkstatt und in die Werkstatt ganz berichtigt und mit richtigen Wörtern ausgetauscht worden.

Obwohl durch Farbencodes oder Symbole die Kategorie der Fehler mitgeteilt wird, dürfen dennoch die Schüler mit dieser Methode ihre Fehler selber suchen. Wenn aber diese Symbole nicht selbsterklärend oder Unsicherheiten oder Verwirrungen beibringen, oder wenn Wörter nicht richtig berichtigt werden, wird der Gewinn weniger als ob keine „Hilfe“ mitgeteilt wäre. Die Analyse hat auch falsch korrigierte Fälle aufgedeckt, und z.B. ist beim Proband 8 müssen im Satz Die Jungen müssen (Z9) als ein Verbfehler markiert und beim Proband 12 ist saal im Schlafsaal (Z56) unterstrichen worden.

Befriedigend ist, dass 17 von 27 Probanden, oder 63%, am Ende Ganzheitsbeurteilungen mit konkreten Verbesserungsvorschlägen geschrieben haben, z.B. Proband 12, der trotz einer Prozentanzahl von nur 14% korrigierten Grammatikfehlern, seine Note ausführlich begründet hat:

„Du viser stor grad av skriveglede, oppfinnsomhet og kommunikasjon. Bruk mer tid på å få setningene og helheten til å henge sammen som f.eks. bøyning av verb, plassering i setning. Tenk også på tiltaleform og sjanger – skriver du/snakker du like uformelt i Tyskland som i Norge?“

Dürfen wir die Untersuchungsergebnisse vertrauen? In einem Fall war nicht klar, ob die Ganzheitsbeurteilung reell als Feedback wäre oder ob sie dieser Untersuchung wegen so genau formuliert wurde. Proband 10 schreibt: „fehlerhafte Sprache in Bezug auf Idiomatik, Tempora, Verbbeugung und Verbformen“. Dieser Wortschatz wäre wahrscheinlich dem Schüler fremd und die Beurteilung ist in dieser Untersuchung kaum zuverlässig. Im Gegenteil gibt es auch ein Beispiel, wo der Proband sich direkt an den fiktiven Schüler wendet:

Kommentar til eleven:

Jeg har ikke rettet alt, men fokusert på det du bør konsentrere deg om. Pass på:

- rett kjønn
- bruke riktig ord
- kasus
- perfektum

- modale hj.verb + infinitiv

- bøyning av verb (s/v)

Mange elementære feil av denne typen kan føre til stryk til eksamen”.

Die Probanden haben an dieser Untersuchung freiwillig teilgenommen und es ist deshalb anzunehmen, dass sie meine Instruktionen nach bestem Willen und Gewissen gefolgt haben.

7.0 Konklusion

Die Fragestellungen dieser Aufgabe haben sich auf die im Pilotprojekt von 2010 entstandenen Hypothesen bezogen (vgl. 2.0) und haben versucht, die Bewertungspraxis der Lehrer zu enthüllen:

- 1) Wird in Übereinstimmung mit dem Lehrplan und dessen Kompetenzziele tatsächlich bewertet? Auf welche Kriterien legen die Lehrer wert und sind sie ihnen bewusst?
- 2) Mit welcher Absicht wird bewertet? Wird die curriculare Forderung nach lernfördernder Bewertung befriedigt?

Mit Ausgangspunkt in dem Lehrplan und dessen Kompetenzziele ist die Auswahl von sechs unterschiedlichen Kriterien begründet und gewählt, die alle in der benutzten Prüfung zu finden waren: Inhalt, Textverständnis, Sprachgebrauch, Textbindung/Kommunikation, Grammatik und Sprachlernen (vgl. 5.2). Weil diese Kriterien dem Lehrplan entstammen, ist vorauszusetzen, dass alle Probanden sie kennen und berücksichtigen sollten. Ob sie sie tatsächlich beachtet haben oder nicht, ist nicht überprüfbar. Aber ob die Probanden sie irgendwie markiert und damit sie den Schülern bewusst gemacht haben, zeigt sich eindeutig in den Resultaten. Die Lehrer haben gar nicht alle Kriterien markiert.

Die Resultate der Korrekturen haben eindeutig gezeigt, dass Grammatik dominanter ist. Alle Probanden haben grammatikalische Fehler deutlich durch irgendwelche Markierungen berücksichtigt. Eine große Mehrheit von 81% und 85% der Probanden hat Sprachgebrauch und Textverständnis kommentiert, Inhalt und Textbindung/Kommunikationsvermögen sind beide von ungefähr die Hälfte, 56%, der Probanden kommentiert, während nur 11% der Probanden die Verwendung von Hilfsmitteln kommentiert haben (vgl. Tabelle 16).

Das Vermögen sich sprachlich zu kommunizieren verliert an Relevanz im Gegensatz zu den „sprachlichen Strukturen“ (vgl. 4.5). Im Gegensatz zu der Anzahl von 100% Probanden, die grammatikalische Fehler bewertet haben, zeigen die Korrekturen, dass nur 56% der Probanden Kommunikativität markiert oder kommentiert haben. Es ist zu schlussfolgern, dass grammatische Fertigkeiten im traditionellen Sinne noch einen entscheidenden Einfluss auf die Benotung haben und, dass die anderen Kriterien eine geringere Rolle spielen. Die Begründung des Probanden 24 unterstreicht diese Annahme:

Kommunikasjonen er bra i denne besvarelsen. Oppgaven er forstått. Språkfeilene gjør at dette blir en ”midt på treet” karakter.

Die Kompetenz des Schülers in Bezug auf Textverständnis und Kommunikationsvermögen ist positiv bewertet, aber sie scheint dennoch unterbewertet, weil schließlich seine sprachliche Leistung die Note schwächt und damit entscheidet. Wird aber in Übereinstimmung mit dem Lehrplan bewertet, wenn ein einzelnes Kompetenzziel dominanter ist?

Diese Gewichtung von unterschiedlichen Kriterien sollte diskutiert werden – erstens weil sie sich vom Proband zu Proband, und vom Lehrer zu Lehrer unterscheidet, zweitens weil sich die Relevanz der Kriterien von einer Situation zu der anderen unterscheidet. Sind die Noten die Mittel zum Zweck oder der Zweck selbst?

Die Vorschrift “Forskrift til opplæringsloven” hat den Zweck geregelt. Zum einen geht es um die kontinuierliche Bewertung, die zum weiteren Lernen motivieren soll. Zum zweiten soll die Bewertung die Kompetenz der Schüler ausdrücken (vgl. 4.2). Nach der Analyse der Schülerprüfung (vgl. 5.3) stimmt die durchschnittliche Benotung der Probanden, also eine Note in der Notengruppe 3 und 4, mit der tatsächlichen Kompetenz des Schülers überein, aber die Notenunterschiede, von einer 2+ zu einer 4/5, erzählen, dass es unter den Probanden sehr unterschiedliche Auffassungen von Kompetenz gibt. Weil in den Resultaten keine klaren Zusammenhänge zwischen den Noten und den Probanden in Bezug auf Genus, Alter, Erfahrung oder Ausbildung entdeckt worden ist, ist anzunehmen, dass die Notenresultate für alle Lehrer relativ repräsentativ sind. Das heißt, dass auch bei der Zensur von der nationalen Abschlussprüfung eine gewisse Abweichung zu erwarten ist, weil die Zensuren auch praktizierende Deutschlehrer sind.

In Bezug auf die kontinuierliche Bewertung und das Feedback sind dieselben Züge wie in den Resultaten des Pilotprojekts bestätigt worden (vgl. 2.0). Die Korrekturmethode und die Form von Feedback sind vom Proband zu Proband sehr unterschiedlich. Einige haben die Benotung und die Korrektur wenig oder gar nicht begründet, einige haben alle Fehler selbst berichtet und einige haben die Noten wörtlich begründet, ohne den entsprechenden Mangel zu erklären. Der Gewinn, den dieser Schüler bekommen hätte, unterscheidet sich beträchtlich.

”Det er helheten av elevens produksjon som skal vurderes. Kompetanse skal gi uttelling uansett hvor og hvordan den kommer til syne”, behauptet Udir in ihren Beratungsheften (u.a. Udir 2010e:5). Der Fokus auf reelle Kompetenz ist aber nicht so entscheidend wie erwartet, obwohl die Kompetenzziele, die die Grundlage der Bewertung regeln sollen, so formuliert sind, dass sie nach dem Können der Schüler fragen. In Tabelle 19 sind die Kommentare zu Textqualitäten unter den positiven Kommentaren eingestuft und die Resultate zeigen, dass

63% der Probanden auch Textqualitäten erwähnt haben. Aber es gibt dennoch den Rest, der anscheinend sich die curriculare Forderung von lernfördernder Bewertung nicht bewusst ist. Der Fokus auf Fehler ist sehr dominant in den Korrekturen, obwohl die Analyse der Prüfung gezeigt hat, dass der Schüler einen überzeugenden Anteil von richtiger Grammatik im Vergleich zu falscher Grammatik hatte. Keine der Probanden haben aber diese Tatsache beachtet und es gibt in den Korrekturen nur wenige Beispiele auf positiv markierte Einzelphrasen.

In diesem Schreibprozess und in der Untersuchung ist der Rolle der Grammatik viel Zeit gewidmet – sowohl von den Probanden, als auch von mir. Weil die Problemstellungen dieser Masterarbeit nach Kriterien und Zwecke der Bewertung fragen, entlarvt sich die Frage, welchen realen Wert die Grammatik hat oder haben sollte. Wenn das Ziel des Sprachunterrichts eine bessere Note zu bekommen ist, dann ja – die Grammatik spielt in der Bewertung eine große Rolle. Aber wenn das Ziel des Sprachunterrichts die Anwendung von Sprachkompetenz auch nach der Abschlussprüfung ist, dann nein – die Grammatik spielt eine geringere Rolle und darf nicht wichtiger als Kommunikation sein:

Eine gute Note, sowohl in einer Geographiearbeit als auch in einem Sprachtest zeigt an, dass der Kandidat den im Unterricht präsentierten Stoff beherrscht. Jenseits der Geographiearbeit gibt es jedoch nicht mehr allzu viel, während jenseits des Sprachtests das Leben erst beginnt“ (Harden 2006:34).

Die Benotung ist laut BACHMAN und PALMER (1996) ein sogenanntes „high-stake-decision“, die jeden einzelnen Schüler beeinflusst und für deren Zukunft entscheidend sein könnte. Die Schlussnoten sind Beispiele von „interferences“, die als Eintritt zu Universitäten oder dem Arbeitsmarkt gelten. Diese Arbeit muss auf keinem Fall unterbewertet oder leicht genommen werden, und die Noten sollten allerdings nach der realen Kompetenz des Schülers und nicht nach der subjektiven Einschätzung von einem Beurteiler vergeben werden. Die Abweichungen in Resultaten für sowohl die Schlussbenotung als auch die kontinuierliche Bewertung enthüllen ein Bedarf an konkreteren Bewertungswerkzeuge und Kompetenzmerkmale:

En rettfærdig vurderingspraksis forutsetter at elever, lærlinger og lærekandidater blir vurdert på det samme grunnlaget. Grunnlaget for vurdering må derfor være tydelig. I § 3-3 er grunnlaget for vurdering i fag beskrevet (Udir 2010g:4).

Der Paragraph §3.3 der Vorschrift sagt aber, dass die Kompetenzziele des Lehrplans diese Grundlage ausmachen: “Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket” (LD§3.3). Diese Grundlage ist meiner Meinung nach *nicht* „tydelig“, mit dem Resultat, dass die Schüler auch nicht mit einer gemeinsamen Grundlage bewertet werden. Schade, dass die Schulbehörden und deren Beauftragten in „Utdanningsdirektoratet“ diesen Ernst nicht verstanden zu haben scheinen.

8.0 Rückblick und Ausblick

Diese Aufgabe hat den Bewertungsprozess durch drei Hauptteile beleuchtet: In Punkt 4.0 ist die theoretische Grundlage durch die Vorschrift, den Lehrplan und die Beratung des „Utdanningsdirektoratet“ präsentiert worden, in Punkt 5.0 sind die Prüfungsaufgabe und deren Antworten nach den ausgewählten Kriterien analysiert worden, und in Punkt 6.0 sind die Benotung und die Vorgehensweise der teilnehmenden Lehrer untersucht worden. Die beiden Fragestellungen sind beantwortet worden, und dadurch bin ich zu der Konklusion gekommen, dass die Abweichungen in Noten und Methoden des Feedbacks einen Bedarf an konkreteren Richtlinien im Bewertungsprozess enthüllen. Der richtige Schritt wäre meiner Meinung nach, dass die Schulbehörden und das Ministerium für Ausbildung – „Utdanningsdirektoratet“ – deutlichere und voraussehbarere Kompetenzmerkmale mit Hilfe von praktizierenden Lehrern ausarbeiten würden. Die Resultate dieser Untersuchung haben gezeigt, dass die im Lehrplan zugrundeliegenden Kriterien alle mit Ausnahme von Grammatik, unterbewertet werden.

Einleitend in der Zielsetzung wurde der Validität, der Reliabilität und der Durchführbarkeit der Bewertung nachgefragt (vgl. 3.0). Weil die Noten sich zum Teil sehr unterscheiden und die Fertigkeiten des Schülers unterschiedlich bewertet werden, scheinen die Validität, Reliabilität und Durchführbarkeit schwierig zu überprüfen. Das liegt jedoch nicht bei dem Schüler und seinen Fertigkeiten oder bei dieser Untersuchung, aber bei den offenen Prüfungsaufgaben und deren Einladung zu individueller Einschätzung der Lehrer. Wenn solche Aufgaben auch in die Zukunft zu bewerten sind, müssen auch deren Kriterien verdeutlicht werden.

Anhang 1 Die Prüfungsaufgaben

HELDAGSPRØVE HØST, 2. KL. NIVÅ 2

Eksamensinformasjon	
Eksamenstid:	5 timer
Hjelpemidler:	Alle hjelpemidler er tillatt. Unntak er Internett og andre verktøy som tillater kommunikasjon. For norsk og fremmedspråkene er heller ikke oversettelsesprogrammer tillatt.
Bruk av kilder:	Alle kilder som blir brukt til eksamen, direkte eller indirekte, skal oppgis på en slik måte at leseren kan finne fram til kilden. Dersom eleven har med seg utskrift eller sitat fra nettsider skal adresse og nedlastingsdato oppgis.
Vedlegg:	Sommerferien der anderen Art
Informasjon om oppgaven:	<p>Du skal svare på alle de fem oppgavene.</p> <p>I <i>oppgave 1</i> skal du avgjøre om påstandene er rette eller gale. Du må begrunne svaret ditt ved å vise til hva som står i teksten.</p> <p>I <i>oppgave 2</i> skal du svare i stikkordsform.</p> <p>I <i>oppgave 3</i> skal du skrive et brev. Et godt svar er formulert på en måte som passer til kommunikasjonssituasjonen. Brevet behøver ikke å være satt opp som et formelt brev.</p> <p>I <i>oppgave 4</i> skal du sammenligne et gammeldags ungdomsherberge med et moderne ungdomsherberge. Et godt svar tar utgangspunkt i informasjonen i oppgaven, men det er positivt om du også bruker egen kunnskap.</p> <p>I <i>oppgave 5</i> skal du skrive en lengre tekst på tysk. I <i>oppgave 5b</i> kan du velge sjanger selv.</p> <p>Det er helhetsinntrykket av svaret ditt som teller, men hvis det er tvil om karakteren, vil de oppgavene som skal besvares på tysk, telle mest.</p>
Kilder:	<p>http://publik.verdi.de/2007/ausgabe_08/leben/.titel/seite_17/A0 http://www.jugendherberge-wallduern.de/ http://www.photocase.de/de/upload/10/fb6hqr8t/photocasexrkvd8ed3.jpg http://www.jugendherberge.de/de/ueberuns/1909bisheute/1909/index.jsp http://www.jugendherberge.de/jh/heidelberg/Ueberuns1.htm http://www.djh-hessen.de/jh/jugendherberge-waldeck/index.php</p>

Sommerferien der anderen Art

Oppgave 1

Lesen Sie den Text *Sommerferien der anderen Art* (vedlegget). Beurteilen Sie, ob die folgenden Aussagen (a, b, c und d) *richtig* oder *falsch* sind. *Begründen Sie Ihre Antwort mit Hinweisen aus dem Text. Schreiben Sie auf Deutsch.*

- a) Adrian und Dennis haben sich während der Fahrt immer gut verstanden.
- b) Norbert Löffler ist arbeitslos.
- c) Die Jungen mussten viel Geld für ihre Skater-Sommerferien bezahlen.
- d) Carina Bätz hat den Jungen geholfen.

Oppgave 2

Bruk teksten *Sommerferien der anderen Art* (vedlegget) til å finne alle personer, firmaer og institusjoner som hjalp Dennis og Adrian i løpet av turen. *Noter på norsk i stikkord hvem som hjalp, og på hvilken måte.*

Oppgave 3

Dennis og Adrian (vedlegget) vil skrive et hyggelig takkebrev til Beate Rüsenberg, sjefen ved Jugendherberge Walldürn. I Jugendherberge Walldürn fikk guttene overnatte gratis. De fikk også en god frokost uten å betale noe. *Skriv takkebrevet på tysk.*

Adresse: Frau Beate Rüsenberg
Jugendherberge Walldürn
Auf der Heide 37
74731 Walldürn

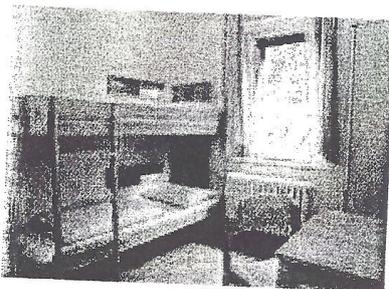
Oppgave 4

Det første tyske ungdomsherberget ble etablert i 1909. Ta utgangspunkt i beskrivelsen av ungdomsherberget fra 1909 og bildet fra et moderne tysk ungdomsherberge (nedenfor). Skriv 3-4 setninger hvor du sammenligner ungdomsherberget fra 1909 med et moderne ungdomsherberge. Skriv på tysk.

Jugendherberge im Jahre 1909

Jede Stadt und fast jedes Dorf hat eine Volksschule, die in den Ferien mit leeren Räumen geradezu darauf wartet, in einen Schlaf- und Speisesaal für wanderlustige Kinder verwandelt zu werden. Zwei Klassenzimmer genügen, eins für Buben, eins für Mädels. Die Bänke werden teilweise übereinander gesetzt. Das gibt freien Raum zur Aufstellung von 15 Betten. ... Jede Lagerstatt besteht aus einem straff mit Stroh gestopften Sack und Kopfpolster, 2 Bettüchern und einer Wolldecke... Jedes Kind wird angehalten, seine Lagerstatt wieder fein säuberlich in Ordnung zu bringen...

Jugendherberge in unserer Zeit



Oppgave 5

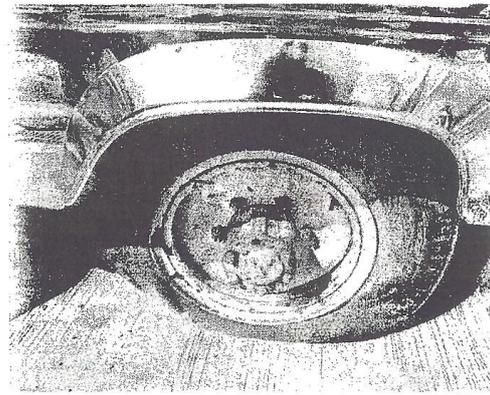
Wählen Sie eine der Aufgaben. Schreiben Sie einen längeren Text auf Deutsch.

- (1. oder 2.)
- a) Benutzen Sie dieses Bild als Ausgangspunkt für eine Geschichte. Schreiben Sie die Geschichte und geben Sie Ihrer Geschichte einen geeigneten Titel.

1.



2.



- b) „Die Jugend hängt nicht nur rum!“ Schreiben Sie einen Text für eine deutsche Internetseite.

Sommerferien der anderen Art

Zwei Sechzehnjährige skaten gegen Sozialabbau

Von Claudia von Zglinicki

1000 Kilometer auf dem Skateboard. Durch Bayern, Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen, zwischen Augsburg und Leverkusen. Drei Wochen über Landstraßen und Feldwege. In der ersten Woche tun die Füße weh, in der dritten ist man nur noch müde. Muss man sich das antun? Adrian Löffler und Dennis Schmidt, Schüler der elften Klasse aus Leverkusen und Köln, hielten das für eine gute Idee. „Wenn ich schon nicht mit der Familie verreisen konnte, dann wollte ich skaten“, sagt Adrian.

Die Reise von Adrians Familie fiel aus, weil der Arbeitsplatz des Vaters in Gefahr war. Da blieb man besser zu Hause. Adrian fragte sich bei der Gelegenheit zum ersten Mal, ob es überall in Deutschland so sei, dass eine fünfköpfige Familie nicht verreis, sondern spart, weil Arbeitslosigkeit droht. „Finde das doch selbst raus“, schlug sein Vater vor. „Fahr los und frag, wie es woanders aussieht!“

„Wen sollte ich mitnehmen? Da kam nur Dennis in Frage. Es musste ein guter Skater sein, und wir mussten drei Wochen lang ständig zusammen sein. Unterwegs wollten wir mit Leuten reden und Unterschriften sammeln, gegen Sozialabbau, für Arbeit und Mindestlohn. Nebenbei zeigen, dass die Jugend nicht bloß rumhängt.“ Die Unterschriften überreichten sie am Ende der Tour dem Chef von Bayer Industry Services, wo Entlassungen drohten.

Der Start in Augsburg

„Auf der Karte hatten wir einen Zickzackkurs ausgesucht, nicht mehr als 70 Kilometer pro Tag, um abends nicht tot umzufallen. Zickzack, weil wir uns nach den Jugendherbergen richten mussten. Wir brauchten billige Übernachtungen und Sponsoren, schon für die Boards und die richtigen Rucksäcke, an denen man die eingewickelten Bretter bei Regen befestigen kann, denn Skaten im Regen geht nicht. Allein so ein Rucksack kostet um die 70 Euro.“

Adrians Vater, Norbert Löffler, startete die Sponsorsuche. Eine Computerfirma bot die Website und technische Hilfe an, weil das Projekt sie beeindruckte. Auch Skater-Läden und Jugendherbergen halfen mit Ausrüstung und billigen Übernachtungen.

„Der erste Tag war der beste! Wir fuhren von Augsburg nach Donauwörth, noch voller Energie. Der zweite Tag war der schlimmste. Erst fanden wir nicht aus Donauwörth raus und drehten uns im Kreis, dann sind wir durch Felder gelaufen, weil es regnete und wir nicht skaten konnten. Unterwegs kamen wir durch Dörfer, in denen nicht mal eine Bäckerei war. Am Abend waren wir bestimmt 100 Kilometer unterwegs gewesen, ohne zu essen. Wir waren nahe dran, aufzugeben.“

Dass ihre Rucksäcke 15 Kilo wogen, merkten die Jungen unterwegs bald. Dass man sich auch auf die Nerven geht, wenn man ständig zusammen ist; dass man anfängt, zu streiten, wer jetzt die Flasche Duschgel mitschleppt. Aber das ließ sich vergessen, wenn wieder Unterstützer auftauchten. So wie Carina Bätz in Bad Honnef. „Das war super! Sie hatte von unserem Vorhaben gehört und organisierte für uns den Empfang beim Bürgermeister und eine Massage. In Bad Honnef hat uns eine Bäckerei sogar ein tolles Lunchpaket geschenkt.“

Der Abschluss

Auf ihrem Weg fanden Adrian und Dennis heraus, dass nicht nur in Leverkusen Jobs bedroht sind. Ihre Unterschriftenliste füllte sich schnell.

Nach drei Wochen Straße endlich wieder Leverkusen, mit Empfangsparty. Einige Bands spielten ohne Honorar. Adrian sagt: „Ein tolles Gefühl, mit Riesenapplaus empfangen zu werden. Es war ein ungewöhnlicher Urlaub. Am nächsten Tag bin ich schon wieder geskatet.“

Erklärung:

rumhängen – her: drive dank

1 Anhang 2 Die Prüfung

2 Oppgave 1

3 a) Riktig. Adrian und Dennis haben vielen während der Fahrt verstanden.
4 Sie haben aus Jobs und Sozialabbau gelernt, und dass arbeitslosigkeit ist ein
5 großes Problem.

6 b) Falsch. Norbert Löffler ist nicht arbeitslos, aber arbeitslosigkeit droht.
7 Sein Arbeitsplatz war in Gefahr. Das Familie können nicht an einen
8 Ferien reisen.

9 c) Falsch. Die Jungen müssen nicht viel Geld bezahlen. Sie haben viele
10 Sponsoren. Einigen Sponsoren war eine Computerfirma und viele
11 Jugendherbergen in Deutschland.

12 d) Richtig. Carina Bätz hat den Jugend in Bad Honnef geholfen. Sie hatte
13 von eures Reise gehört, und sie hatte einem großem Empfang beim
14 Bürgermeister und einer tollen Massage organisiert.

15

16 Oppgave 2

17 - Ungdomsherbergene → billig og gratis overnatting + frokost.

18 - Sponsorere → penger til skateboard og riktige sekker.

19 - Faren til Adrian, Norbert Löffler, skaffet sponsorere.

20 - Et datafirma → internettside, det tekniske og å få prosjektet til å synes.

21 - Skatebutikker → hjelp til med utstyret.

22 - Carina Bätz → ga dem mottagelse av borgermesteren og massasje, når de var
23 klare for å gi opp.

24 - Bakeri i Bad Honnef → lunsjmatpakker.

25 - Forskjellige mennesker → skrev under på listen.

26

27 Oppgave 3

28

29 Frau Beate Rüsenberg
30 2010

Leverkusen, 20. August

31 Jugendherberge Walldürn

32 Auf der Heide 37

33 74731 Walldürn

34

35 Liebe Frau Rüsenberg!

36

37 Wir denken dir für deiner Gastfreiheit. Wir sind viele Dankbarkeit für unserer
38 Übernachtung, und dass wir hatten kein Geld bezahlt. Und nicht zu vergessen.
39 Das schönes Frühstück wir morgens geschenkt! Danke schön! Dass war sehr
40 toll.

41 Unsere Unterschriftenliste war full wenn wir wieder in Leverkusen war. Wir
42 haben es überreichten zu dem Chef von Bayer Industry Services, und wir haben
43 ein Treffen verabredet. Hoffentlich will er die Unterschriftenliste seriös
44 mitgenommen. Wir will dir einen neuen Brief mit der Zusammenfassung auf
45 dem Treffen senden.

46

Herzliche Grüsse,

47

Dennis und Adrian!

48

49

50

51

52

53 Oppgave 4

54 Der Unterschied zwischen die Jugendherberge im Jahre 1909 und in unsere Zeit
55 ist groß. Heute ist es mehr Privatleben. Die Jugend haben ein Schlafzimmer mit
56 einem anderen Junge teilen. In 1909 war es ein Schlafsaal, und ein
57 Klassenzimmer für das Jungen und ein für das Mädchen. Heute ist es mehr
58 gleicht nach Hause, als eine Herberge.

59

60 Oppgave 5

61 Eines Tages, Tanja Müllers Wagen ist mitten an eine Landstraße
62 stehengeblieben. Ihr Wagen will nicht mehr gefahren. Sie ist sehr irritiert. Der
63 Wagen hatte drei Pannen voriges Monat allein! Sie ruft eine Werkstatt an.

64 - Hallo. Es ist Weißauto Werkstatt, guten Tag.

65 - Guten Tag! Ich heiße Tanja Müller und mein Wagen hat eine Panne bekommt.

66 - Wo ist der Wagen?

67 - Mit mir, Tanja saget. – Aber ich weiß nicht wo ich bin.

68 - Was?! Weißt du nicht wo du bist? Aber wie kann ich dir denn helfen?

69 - Ich sehe einen großen Bauernhof. Es hat eine rote Scheune, und vielen weißen
70 Zaune.

71 - Ich habe keine Idee ob wo du bist. Keine! Ich bedure.

72 - Vielleicht will dieses dir helfen. Fünfzehn Minuten seitdem, fährte ich auf die
73 Autobahn. Und dann war ich plötzlich an das Landes.

74 - Ich denke dieses will hilfe mir. Vielleicht ich weiß wo du bist.

75 - Gut! Ich brauche die Hilfe. Schnell! Mein Wagen raucht!

76 - Wir kommen sofort.

77 - Danke schön! Auf Wiederhören.

78 - Auf Wiederhören.

79

80 Tanja setzte sich neben den Wagen. Sie wartete und wartete. Eine halbe Stunde
81 später kam der Werkstattwagen. Dann Tanja war sehr glücklich, aber die
82 Männer von der Werkstatt konnten sie nicht helfen. Sie mitfährt könnte und war
83 bald in die Stadt noch einmal. Der Wagen war einer Nacht in die Werkstatt.

84

85

86

87

88

89

90

91

92

93

94 Charakter: _____ (gerne halbe Charakter, plus/minus ol.)

95 Welchen Charakter würdest du setzen wenn dies eine Prüfung wäre: _____ (voller Charakter)

Literaturverzeichnis:

Andersen, Eva Finsvik und Blanca Bali (2007a): Ankomst 2. Arbeidsbuch. Tysk 2, VG2. 1.Auflage. Oslo: Cappelen.

Andersen, Eva Finsvik und Blanca Bali (2007b): Ankomst 2. Textbuch . Tysk 2, VG2. 1.Auflage. Oslo: Cappelen.

Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Berlin: Langenscheidt.

Bachman, Lyle F.und Palmer, Adrian S. (1996): Language testing in practice: designing and developing useful language tests. Oxford : Oxford University Press.

Bausch, K.-R./ Kasper, G (1979): Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothesen, in Linguistische Berichte 64, 3-35. Zitiert nach Edmondson/House (2000:232).

Edmondson, Willis und Juliane House (2000): Einführung in die Sprachlehrforschung. Francke Verlag. S.94.

Engelsen, Britt Ulstrup (1997): Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Erickson, Gudrun (2009): Vad er god bedömning i språk? Presentation bei EALTA National GGP Day. Unter:
<http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/70/40/Gudrun%20Erickson%204%20sept.pdf>
>22.02.2011

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Unter:
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm> >23.02.2011

Fabricius-Hansen, Cathrine (1981): Kontraster og fejl. Indføring i kontrastiv beskrivelse og elevsprogsanalyse på norsk-tysk grundlag. Osloer Beiträge zur Germanistik 7, Oslo: Universitetet i Oslo, Germanistisk institutt.

Grabe, William und Kaplan, Robert B. (1996): Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective. New York: Longman.

Harden, Theo (2006): Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr.

Hamp-Lyons, Liz (1991): Basic concepts. In: Hamp-Lyons, Liz (Hrsg.): Assessing second language writing in academic contexts. Norwood, NJ: Ablex. Zitiert nach Weigle (2002:58).

Jacobs, H., Zinkgraf, S., Wormuth, D. Harfield, V. und Hughey, J. (1981): Testing ESL composition. A practical approach. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): Læreplan for videregående opplæring. B-/C-språk. Oslo. Version von 1999 unter:
www.udir.no/upload/larerplaner/.../lareplan_bc_sprak.rtf >24.02.2011

- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt: Athenäum.
- Kleppin, Karin (2004): Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen. Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. In *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9 (2). Unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm> >25.02.2011
- Kleppin, Karin (2005): Motivation im DaF-Unterricht in Japan. Präsentation beim Lektorenfachseminar in Naruto. Unter: <http://www.deutsch-in-japan.de/lektorenfachseminar-2005/index.php?bereich=vortrag> >01.04.2011
- Kunnskapsdepartementet (2009/2010): Melding til Stortinget 19. Tid til læring. Tilråding fra Kunnskapsdepartementet. Unter: <http://www.regjeringen.no/pages/13290765/PDFS/STM200920100019000DDDPDFS.pdf> >25.05.2011
- Lovdata (2010): Forskrift til opplæringsloven. Unter: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-005.html#3-2> >29.11.2010
- Nesi, Hilary und Meara, Paul (1991): How using dictionaries affects performance in multiple-choice EFL tests. In: *Reading in a Foreign Language* 8 (1), 631-643. In: Weigle (2002:106).
- Portmann-Tselikas (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung. In *German as Second Language Journal (GFL)* No.2/2003. Unter: <http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf> >22.02.2011
- EPA (2004): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Dänisch.(Beschluss der Kultusministerkonferenz 05.02.2004). Unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_02_05_EPA_Daenisch.pdf >03.02.2011
- Riffert, Franz (1998): Evaluation in der Schulentwicklung. Punkt 2.1.2. Unter: http://www.sbg.ac.at/erz/mss/publikationen/hofgastein_17111998.htm#_Toc438444637
- Tankó, Gyula (2005). The writing handbook. In: Alderson, J.C & Cseresznýés, M. *Into Europe. Prepare for modern language exams: Reading and use of English*. Budapest: Teleki László Foundation. Unter: http://www.phwien.ac.at/fileadmin/phvie/users/17/Dokumente_allg/Reifepruefung-neu/Ungarisches_Bewertungsschema_dt.pdf >03.02.2011
- Tornberg, Ulrika (2005): *Språkdidaktikk*. Glerups.
- Utdanningsdirektoratet (2006): Kunnskapsløftet. Læreplan i fremmedspråk. Unter: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=123914&visning=1> >14.02.2010
- Utdanningsdirektoratet (2008):
- a: Eksamen i FSP5122. Vår 2008. Unter: http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere_gitte_eksoppg_Kunnska ps/Fellesfag_vgs/V08/FSP5122_TyskII_V08.pdf >15.03.2011

b: Hjelpemidler til bruk ved sentralt gitt skriftlig eksamen. Unter:
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Hjelpemidler_til_eksamen_i_Kunnskapsloftet.pdf >15.03.2011

c: Sensorveiledning tysk nivå 2. Unter:
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2008/sensorveiledningerV08/FS_P5122_Tysk_II_V08.pdf >24.01.2011.

d: Vurderingsveiledning til sentralt gitt skriftlig eksamen etter Kunnskapsløftet 2008. Fremmedspråk nivå I og II.
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2008/Fremmedsprak_I_og_II_Vurderingsveiledning.pdf >24.01.2011

Utdanningsdirektoratet (2009)

a: Eksamen i FSP5122. Tysk nivå 2. Vår 2009. Unter:
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere_gitte_eksopp_g_Kunnska_psl/Fellesfag_vgs/V09/FSP5122_PSP5069_FSP5125_Tysk_II_I_II_V09.pdf
>15.03.2011

b: Eksamen i FSP5122. Tysk nivå 2. Høst 2009. Unter:
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere_gitte_eksopp_g_Kunnska_psl/Programfag_studieforberedende/H09/FSP5122_PSP5069_FSP5125_Tysk_II_I_II_H09.pdf >15.03.2011

c: Sluttrapport. Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring. Unter:
http://www.udir.no/upload/Forskning/Bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_KD.pdf >11.02.2011

d: Underveisvurdering i fag. Lær mer og bedre – hvilken betydning har læreres vurderingspraksis? Brosjyre. Unter:
http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Underveisvurdering_i_fag_bm.pdf >10.02.2011

e: Vurderingsveiledning 2009. Vurderingsveiledning til sentralt gitt skriftlig eksamen i fremmedspråk. Unter:
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2009/Vurderingsv_V09/Fremmedsprak_vurderingsveiledning.pdf >18.02.2011

Utdanningsdirektoratet (2010):

a: Eksamen i FSP5122. Tysk nivå 2. Vår 2010. Unter:
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere_gitte_eksopp_g_Kunnska_psl/Fellesfag_vgs/V10/FSP5122_PSP5069_FSP5125_Tysk_II_V10.pdf >15.03.2011

b: Eksamen i FSP5122. Tysk nivå 2. Høst 2010. Unter:
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/Tidligere_gitte_eksopp_g_Kunnska_psl/Fellesfag_vgs/H10/FSP5122_PSP5069_FSP5125_Tysk_II_H10.pdf >15.03.2011

c1: Skolenettet: Vurdering for læring. Unter:
<http://skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&epslanguage=NO> >25.05.2011

c2:Veiledning til Læreplan i fremmedspråk > Vurdering. Unter:
<http://skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=69982&epslanguage=NO> > 25.01.2011

d: Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Nå gjelder det. Unter:
http://www.udir.no/upload/Brosjyrer/Ny_vurderingsforskrift_8-10_net.pdf
>03.02.2010

e: Vurderingsveiledning for Kunnskapsløftet 2010. Fremmedspråk. Elever og privatister. Unter:
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2010/Fremmedspraak_2010_BM.pdf>27.01.2011

f: Vurderingsskjema fremmedspråk nivå 2. Unter:
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2010/Sensorveiledning/4.%20juni/Fremmedspraak_nivaa_II_vurderingsskjema.pdf >24.01.2011

g: Rundskriv. Udir-1-2010 Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3. Unter:
http://www.udir.no/upload/Rundskriv/2010/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf

Utdanningsdirektoratet (2011):

a: Vurderingsveiledning for fremmedspråk 2011. Unter:
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2011/Vurderingsveiledninger/Fremmedspraak_2011_BM.pdf >20.05.2011

b: Vurderingsskjema fremmedspråk nivå 1. Unter:
http://www.udir.no/upload/Eksamen/Videregaende/V2011/SensorveiledningerV11/19_mai_kl1400VGS/Fremmedspraak_nivaa_I_vurderingsskjema.pdf
>20.05.2011

Yoo, Duck-Geun (2007): Syntax und Kontext: Satzverarbeitung in kopffinalen Sprachen. Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Universität Bielefeld, Bielefeld. Unter:
http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2008/1239/pdf/gesamte_Diss.pdf >12.04.2011

Weigle, Sara Cushing (2002): Assessing writing. Cambridge: Cambridge University Press.