

ELiS_e

[e'li:zə]

<Essener Linguistische Skripte_elektronisch>

Katja Hribar

**Testen im DaF-Unterricht
an slowenischen Gymnasien.
Empirische Untersuchung**

elise@uni-due.de

<http://www.elise.uni-essen.de>

Katja Hribar

Testen im DaF-Unterricht an slowenischen Gymnasien. Empirische Untersuchung

1. Einleitung

Seit einigen Jahrzehnten weht in der Didaktik und Pädagogik ein frischer Wind. Der Lernprozess wird neu definiert und den Lernenden und den Lehrenden werden neue Rollen zugeteilt. Es bestehen genügend Gelegenheiten für Lehrer, sich über diese neuen Entwicklungen theoretisches Wissen anzueignen. Es ist jedoch bekannt, dass oft neue Grundsätze lediglich „äußerlich“ übernommen werden, innerlich wird aber an alten Denk- und Verhaltensweisen festgehalten. Der Erfolg aller Reformversuche des Schulwesens hängt größtenteils von der Bereitschaft der Lehrer ab, den Unterrichtsprozess neu zu überdenken. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion, der Wunsch nach beruflicher Weiterentwicklung und der Mut, eigene Verhaltens- und Denkweisen in Frage zu stellen, sind nur einige Eigenschaften, die es den Lehrern ermöglichen, die entscheidenden Schritte zu tatsächlichen Veränderungen zu machen.

Eine chinesische Weisheit besagt: „Wenn der Wind der Veränderung weht, bauen die einen Mauern und die anderen Windmühlen“. Wie viele unter slowenischen Gymnasiallehrern Mauern und wie viele Windmühlen bauen, versucht dieser Beitrag festzustellen.

Lernen als selbstständige Konstruktion des Wissens

Die letzten Jahrzehnte brachten zahlreiche Erkenntnisse über den Prozess des Lernens. Vor allem setzt man sich mit der Frage auseinander, welche Bedingungen ein erfolgreiches Lernen ermöglichen und somit zum nachhaltigen Wissen führen, das man auch in realen Situationen anwenden kann. Der Prozess des Lernens bzw. des Lehrens und die Rollen der im Lernprozess Beteiligten werden neu definiert.

Im Mittelpunkt stehen nicht mehr der Lehrer und das Lehren, sondern der Lernende und das Lernen. Der Lernende soll möglichst aktiv und selbstständig sein und mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen (Marentič Požarnik 2005).

Lernen wird nicht mehr als Annehmen oder Übernehmen vom fertigen Wissen verstanden, sondern als Resultat kognitiver Aktivität des Lernenden (ebd.). Es handelt sich um eine selbstständige „Konstruktion“ des Wissens, die von verschiedenen Elementen beeinflusst wird, unter anderem auch von der Motivation und den Interessen des Lernenden. Forschungsergebnisse haben nämlich gezeigt, dass die Eintrittskarte zum Langzeitgedächtnis die Aufmerksamkeit ist, die der Lernende dem Stoff widmet. Entscheidend sind also der Sinn und die Wichtigkeit, die dem Thema zugeschrieben wird (Anderson 2000, 264). Wenn der Lernende den Stoff interessant und für sein eigenes Leben relevant und brauchbar findet, wird er dem Thema mehr Aufmerksamkeit widmen, den Stoff gründlicher gedanklich bearbeiten (Elaboration) und ihn in sein Netz des schon bestehenden Wissens besser integrieren. Durch derartiges Lernen gelangt man zum Wissen, das nicht nur Bestand hat, sondern auch in verschiedenen Situationen abrufbar und verfügbar ist. Der Unterricht soll deswegen in einen konkreten Sozial- und Kulturkontext eingebettet sein und durch Problem- und Aufgabenorientiertheit demonstrieren, dass das Lernen und das Leben eng miteinander verbunden sind. Die Schüler sollen erkennen, dass sie für das Leben und nicht (nur) für gute Noten lernen.

Kommunikative Sprachkompetenz

Auch im Bereich der Fremdsprachendidaktik setzen sich seit der kommunikativen Wende die genannten Prinzipien durch. In einem der wichtigsten Dokumente für Fremdsprachenlernen und -lehren, dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*, betont der Europarat die Wichtigkeit, Ziele in Hinblick auf die Bedürfnisse der Lernenden zu formulieren (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, 4). Carrol beschreibt diese Bedürfnisse in folgender Weise:

[T]he prime need of most learners is not for a theoretical or analytical knowledge of the target language, but for an ability to understand and be understood in that language within the context and constraints of particular language-using circumstances. [...] The ultimate criterion of language mastery is therefore the learner's effectiveness in communication for the settings he finds himself in. (zit. nach: Weir 1990, 10)

Ins Zentrum wird also die Fähigkeit des Lernenden gestellt, in verschiedenen Kontexten erfolgreich kommunikative Aufgaben auszuführen. Der kommunikative Wert der Sprache tritt in den Vordergrund und übernimmt die wichtigste Rolle im Prozess des Fremdsprachenlernens. Die Lernenden sollen in erster Linie in der Fremdsprache kommunizieren lernen, sie sollen verstehen und sich verständlich machen können. Der Gebrauch der Sprache ist wichtiger als das Nachdenken über sie, weniger Wert wird auf das „Sprachwissen“ und mehr auf das „Sprachkönnen“ gelegt (Glaboniat 1998, 8). Man spricht von der kommunikativer Sprachkompetenz, deren Ausbildung

sich als das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts etabliert hat. Der Referenzrahmen beschreibt, „was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln“ (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen 2001, 8). Kommunikation ist nicht auf den sprachlichen Umtausch beschränkt, sondern wird als Handeln, als Hineingreifen in die umgebende Welt verstanden.

Sollte diese kommunikative und handlungsorientierte Ausrichtung tatsächlich in den Unterricht integriert werden, muss auch das Testen die kommunikative Kompetenz überprüfen, da bekannterweise die Natur des Testens und die Unterrichtsgestaltung einander stark beeinflussen. Leitpunkte kommunikativer Tests wie „Annäherung an reale Verwendungssituationen, der Einsatz authentischer Texte, [...] die Vernetzung mehrerer Fertigkeiten, die Berücksichtigung diverser Lern- und Kommunikationsstrategien, [...] Lehrerzentriertheit“ (Glaboniat 1998, 8) sind jedoch nicht immer einfach mit den Anforderungen nach Validität, Reliabilität und Durchführbarkeit der Tests in Einklang zu bringen.

Testen kommunikativer Sprachkompetenz

Der Begriff ‚kommunikative Sprachkompetenz‘ ist umfassend und sehr komplex, folglich lässt sich auch die Frage, wie man diese Kompetenz messen und beurteilen kann, nicht leicht beantworten. Laut Glaboniat (1998) zeichnen sich kommunikative Tests durch folgende Prinzipien aus:

- **Authentizitätsprinzip und Realitätsnähe**

Testen vom Wissen sollte Aufschluss darüber geben, inwiefern sich der Lernende mit der Sprache in realen kommunikativen Situationen zurechtfinden kann. Das kann erreicht werden, indem der Lernende beim Testen mit Aufgaben konfrontiert wird, die so weit wie möglich den kommunikativen Aufgaben des realen Sprachgebrauchs ähneln. Die Aufgabe muss von dem Lernenden demnach als sinnvoll, wichtig und glaubwürdig wahrgenommen werden. Auch die in den Tests verwendeten Texte sollten möglicherweise authentisch sein, da die Lernenden beim effektiven Sprachgebrauch stets mit Texten konfrontiert werden, die für Nicht-Muttersprachler nicht vereinfacht worden sind. Sowohl Aufgaben als auch ausgewählte Texte sollten je nach Überprüfungsziel und -niveau angemessenen Schwierigkeitsgraden entsprechen und für die Zielgruppe relevant (interessant und nachvollziehbar) sein. Das Letztere stimmt auch mit dem Prinzip der **Lernerzentriertheit** überein, das eins der Hauptmerkmale des modernen Unterrichts ist.

- **Rückkoppelungseffekt (der Backwash-Effekt)**

Die in Tests häufiger vorkommenden Themen, Aufgabentypen und -formate setzen sich auch im Unterricht intensiver durch. Da sich einige Sprachfertigkeiten (z. B. das Leseverstehen und die Schreibfertigkeit) einfacher testen lassen als andere, werden

sie öfter in Tests einbezogen und bekommen dadurch auch im Unterricht einen wichtigeren Platz. Jedoch setzt die kommunikative Sprachkompetenz das Verfügen aller vier sprachlichen Fertigkeiten voraus. Eine große Rolle kommt dabei auch dem gleichzeitigen Einsatz verschiedener Fertigkeiten zu, da in der effektiven Sprachverwendung gerade die Interaktion vorherrscht.

Wegen der Beziehung zwischen Testen und Unterrichten sollten alle vier Sprachfertigkeiten getestet werden, die Tests sollten aber auch möglichst unterschiedliche Aufgabentypen und -formate beinhalten. Man unterscheidet zwischen den Auswahlformaten, bei denen der Lernende die richtige Antwort auswählt (rezeptive bzw. geschlossene Aufgaben), und den Konstruktionsformaten, bei denen die Lösung von den Lernenden selbstständig konstruiert wird. Unter den letzteren wird zusätzlich zwischen den reproduktiven bzw. halboffenen (z. B. das Niederschreiben von gehörten Informationen) und produktiven bzw. offenen (z. B. das Verfassen eines Briefes) Aufgabenformaten unterschieden. Kommunikative Tests versuchen prinzipiell das Wissen möglichst direkt zu prüfen, d. h. mittels konkreter Aufgaben, die den kommunikativen Aufgaben des realen Sprachgebrauchs entsprechen. Aus diesem Grund beinhalten sie mehr offene Formate. Dabei muss natürlich auch auf die allgemeinen Gütekriterien wie Validität, Reliabilität und Durchführbarkeit geachtet werden. Da beim realen Sprachgebrauch nur selten unter mehreren angebotenen Antworten die richtige ausgewählt werden muss, werden als authentischer jene Formate bezeichnet, die den Lernenden die Lösung selbstständig finden lassen. Produktive Formate enthalten demnach einen größeren authentischen Wert als Auswahlformate, lassen sich aber schwerer bewerten. Offene Aufgaben prüfen das Wissen integrativ (prüfen gleichzeitig zahlreiche Elemente der Sprache) und stimmen aus diesem Grund im größeren Maße mit den Aufgaben überein, die der Lernende während des realen Sprachgebrauchs bewältigen muss.

2. Die Studie

2.1. Fragestellung

Untersucht werden sollten die Natur des Testens von DaF-Kenntnissen an slowenischen Gymnasien und deren Abhängigkeit vom Alter, von Dienstjahren und Weiterbildung der Lehrer. Insbesondere wird erforscht, inwieweit die kommunikative Sprachkompetenz getestet wird bzw. inwiefern das Testen in Slowenien mit folgenden didaktischen Prinzipien kommunikativer Tests übereinstimmt (Glaboniat 1998):

- Testen von allen vier Sprachfertigkeiten;
- Einbeziehung verschiedener Aufgabentypen und -formate (Berücksichtigt wurde, dass kommunikative Tests wegen *Backwash*-Effekts möglichst vielfältige Aufgabenformate beinhalten sollten, sowie auch der größere Authentizitätswert der offenen bzw. der Produktionsformate.);
- Authentizitätsprinzip (Realitätsnähe der Texte und der Aufgaben);
- Kriterien für Textauswahl: Authentizität, Aktualität und Zielgruppenrelevanz, Vielfältigkeit bezüglich des Themas und der Textsorten, lexikalische, grammatikalische und strukturelle Eigenschaften für die betreffende Prüfungsstufe;
- Vorrangiges Ziel: Testen kommunikativer Sprachkompetenz (vs. Testen isolierter Sprachgebiete).

2.2. Zur Forschungsmethodologie

2.2.1. Versuchspersonen

Wegen der geringen Gesamtzahl der Gymnasien in Slowenien wurden alle allgemein bildenden Gymnasien zur Mitarbeit eingeladen. An der Studie nahmen schließlich 51 Gymnasiallehrer teil (ca. 1/3 aller Gymnasiallehrer in Slowenien), die Deutsch als zweite Fremdsprache im Rahmen des Abiturprogramms unterrichten. Unter den Teilnehmern befanden sich 50 Frauen und 1 Mann aus allen Regionen Sloweniens. Die Stichprobe setzte sich aus Lehrern und Lehrerinnen im Alter zwischen 26 und 58 Jahren zusammen, deren Dienstjahre zwischen 1 und 30 Jahre betragen. Alle Teilnehmer verfügten über eine Universitätsausbildung.

2.2.2. Untersuchungsinstrument

Die Teilnehmer füllten einen von mir entworfenen Fragebogen aus, der sich aus drei Teilen zusammensetzte. Der erste Teil fragte nach persönlichen Daten wie Alter, Ausbildung, Dienstjahre, Teilnahme an Lehrerweiterbildung (Institution und Häufigkeit). Im mittleren Teil antworteten die Lehrer auf Fragen bezüglich ihrer Testpraxis im Allgemeinen und der letzte Teil setzte sich aus Fragen zusammen, die sich auf den schriftlichen Test des ersten Trimesters des Schuljahres 2005/06 im zweiten Schuljahrgang¹ bezogen. Dadurch wurde es den Lehrern ermöglicht, sich auf einen bestimmten, konkreten Test zu beziehen. Im zweiten und dritten Teil wurde nach getesteten Sprachfertigkeiten mit eingeschlossenen Aufgabentypologien, Texten und vorrangigen Überprüfungszielen gefragt.²

2.2.3. Datenerhebungsverfahren

Nach der Erprobung des Fragebogens an sechs Lehrern und der Begutachtung durch Dr. Manuela Glaboniat, Mitarbeiterin des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch, wurde der Fragebogen per Post an alle slowenischen Gymnasiallehrer geschickt, an einige zusätzlich per E-Mail. Wegen geringer Beteiligung wurden einige Lehrer durch telefonische Nachfrage erneut zur Mitarbeit angeregt.

2.2.4. Datenanalyse

Kontingenztabellen präsentieren die Häufigkeitsverteilung für einzelne im Kapitel 2.1. angeführte Kategorien. Mittels χ^2 -Tests wurde das Signifikanzniveau der Unterschiede zwischen den Lehrern im Bezug auf Alter, Dienstjahre und Lehrerweiterbildung bestimmt. Im Falle zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde die Korrektur nach Yates durchgeführt. Unterschiede wurden als statistisch signifikant interpretiert, wenn der p-Wert weniger als 0,05 beträgt (bei $p < 0,1$ als Tendenz eines signifikanten Unterschiedes). Die Anzahl der Freiheitsgrade beträgt für alle χ^2 -Werte 1 und wird aus diesem Grund in den Tabellen nicht angeführt.

¹ Im Folgenden *erster Trimester*.

² Das Schuljahr wird in Slowenien in drei zeitliche Abschnitte (Trimester) eingeteilt.

Wegen der relativ kleinen Stichprobe wurden die Daten für die statistische Auswertung bei einigen Variablen folgenderweise klassiert:

VARIABLE	KLASSEN
Alter	1. Klasse: jüngere Lehrer (36 Jahre oder jünger)
	2. Klasse: ältere Lehrer (über 36 Jahre)
Dienstjahre	1. Klasse: Lehrer mit weniger Dienstjahren (7 Jahre oder weniger)
	2. Klasse: Lehrer mit mehr Dienstjahren (mehr als 7 Jahre)
Häufigkeit der Lehrerweiterbildung	1. Klasse: nie oder selten
	2. Klasse: häufiger

3. Ergebnisse

3.1. Testen der Sprachfertigkeiten

Die Lehrer gaben im Fragebogen an, welche der vier sprachlichen Fertigkeiten sie gewöhnlicherweise testen und welche sie im ersten Trimester getestet haben. Die Resultate für die einzelnen Fertigkeiten sowie für die Einbeziehung aller vier Fertigkeiten werden in den folgenden Tabellen präsentiert.

Tabelle 1: Unterschiede im Testen von Leseverstehen gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen vom Leseverstehen		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f(%)	f	f(%)
Alter	1. Klasse	17	70,8	16	66,7
	2. Klasse	22	81,5	15	55,6
χ^2 (df)		0,801		0,658	
Dienstjahre	1. Klasse	13	81,3	14	87,5
	2. Klasse	26	74,3	17	48,6
χ^2 (df)		0,035a		6,981**	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	17	68,0	14	56,0
	2. Klasse	22	84,6	14	65,4
χ^2 (df)		1,956		0,471	
zusammen		39	76,5	31	60,8

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Leseverstehen wird gewöhnlich von 76,5% geprüft (Tabelle 1), im 1. Trimester wurde es aber nur von 60,8% der an der Studie beteiligten Lehrer getestet. Hinsichtlich des Alters und der Beteiligung an Lehrerweiterbildung gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrern. Jedoch zeigt der χ^2 -Test einen signifikanten Unterschied ($p=0,008$) beim Testen von Leseverstehen im 1. Trimester in Hinblick auf die Dienstjahre der Lehrer. Leseverstehen wurde von 87,5% der Lehrer mit weniger Dienstjahren und von 48,6% der Lehrer mit mehr Dienstjahren getestet. Bei älteren Lehrern und bei denen mit mehr Berufserfahrungen kann ein relativ großer Unterschied zwischen den Anteilen für das Testen des Leseverstehens gewöhnlich (vielleicht mehr Raum für erwünschte Antworten) und im 1. Trimester beobachtet werden. Gewöhnlich wird diese Fertigkeit von 81,5% der älteren Lehrer geprüft, im 1. Trimester lediglich von 55,6% der Lehrer. Auch bei den Lehrern mit mehr Dienstjahren verringert sich der Anteil.

Tabelle 2: Unterschiede im Testen von Hörverstehen gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen vom Hörverstehen		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	11	45,8	7	29,2
	2. Klasse	10	37,0	5	18,5
χ^2 (df)		0,406		0,801	
Dienstjahre	1. Klasse	7	43,8	4	25,0
	2. Klasse	14	40,0	8	22,9
χ^2 (df)		0,064		0,000a	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	10	40,0	6	24,0
	2. Klasse	11	42,3	6	23,1
χ^2 (df)		0,028		0,006	
zusammen		21	41,2	12	23,5

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Weniger als die Hälfte der Lehrer (41,2%) testet gewöhnlich das Hörverstehen (Tabelle 2), im 1. Trimester wurde diese Fertigkeit sogar von weniger als einem Viertel aller beteiligten Lehrer (23,5%) geprüft. Zwischen den Lehrern gibt es dabei in Hinsicht auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 3: Unterschiede im Testen der Schreibfertigkeit gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen von Schreibfertigkeit		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	21	87,5	17	70,8
	2. Klasse	25	92,6	26	96,3
χ^2 (df)		0,019a		4,452a*	
Dienstjahre	1. Klasse	15	93,8	10	62,5
	2. Klasse	31	88,6	33	94,3
χ^2 (df)		0,005a		6,157a*	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	21	84,0	20	80,0
	2. Klasse	25	96,2	23	88,5
χ^2 (df)		0,976a		0,198a	
zusammen		46	90,2	43	84,3

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Laut der Tabelle prüfen gewöhnlich 90,2% aller beteiligten Lehrer die Schreibfertigkeit der Lernenden (Tabelle 3), im 1. Trimester haben sie 84,3% der Lehrer getestet. Laut χ^2 -Test bestehen beim Testen der Schreibfertigkeit im 1. Trimester signifikante Unterschiede zwischen den Lehrern hinsichtlich des Alters ($p=0,035$) und der Dienstjahre ($p=0,013$). Die Schreibfertigkeit wurde im 1. Trimester von 96,3% der älteren und 70,8% der jüngeren, von 94,3% der Lehrer mit mehr Dienstjahren und von 62,5% der Lehrer mit weniger Dienstjahren getestet.

Wieder kann ein großer Unterschied zwischen den Lehreranteilen für das Testen gewöhnlich und das Testen im 1. Trimester beobachtet werden. Vor allem von jüngeren und weniger erfahrenen Lehrern wurde die Schreibfertigkeit im 1. Trimester in einem viel geringeren Maße getestet als gewöhnlich. So wird nämlich die Schreibfertigkeit gewöhnlich von 87,5%, im 1. Trimester jedoch lediglich von 70,8% der jüngeren Lehrern getestet, von den weniger erfahrenen Lehrern testen das Schreiben gewöhnlich 93,8% der Lehrer, im 1. Trimester über 30% weniger. Bei älteren und erfahreneren Lehrern wird eine gegenläufige Tendenz entdeckt. Im Vergleich zum Testen der Schreibfertigkeit gewöhnlich erhöhen sich die Anteile der Lehrer für das Testen im 1. Trimester.

Tabelle 4: Unterschiede im Testen der Sprechfertigkeit gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen der Sprechfertigkeit		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	23	95,8	18	75,0
	2. Klasse	25	92,6	25	92,6
χ^2 (df)		0,000a		1,792a	
Dienstjahre	1. Klasse	15	93,8	11	68,8
	2. Klasse	33	94,3	32	91,4
χ^2 (df)		0,000a		2,727a	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	23	92,0	20	80,0
	2. Klasse	25	96,2	23	88,5
χ^2 (df)		0,001a		0,198a	
zusammen		48	94,1	43	84,3

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Die Sprechfertigkeit (Tabelle 4) wird gewöhnlich von 94,1% der Lehrer getestet, im 1. Trimester wurde sie von 84,3% der Beteiligten geprüft. Zwischen den Lehrern konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Wie beim Testen der Schreibfertigkeit verringern sich auch hier bei jüngeren und weniger erfahrenen Lehrern die Anteile für das 1. Trimester im Vergleich zum Testen gewöhnlich.

Tabelle 5: Unterschiede im Testen aller vier Sprachfertigkeiten gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen von allen vier Sprachfertigkeiten		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	9	37,5	4	16,7
	2. Klasse	8	29,6	4	14,8
χ^2 (df)		0,354		0,000a	
Dienstjahre	1. Klasse	7	43,8	3	18,8
	2. Klasse	10	28,6	5	14,3
χ^2 (df)		1,138		0,000a	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	7	28,0	4	16,0
	2. Klasse	10	38,5	4	15,4
χ^2 (df)		0,628		0,000a	
zusammen		17	33,3	8	15,7

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Nur ein Drittel aller beteiligten Lehrer prüfen gewöhnlich alle vier Sprachfertigkeiten (Tabelle 5), im 1. Trimester waren es sogar nur 15,7%. Dabei bestehen zwischen den Lehrern keine signifikanten Unterschiede.

3.2. Aufgabenformate

Im zweiten und dritten Teil des Fragebogens gaben die Lehrer an, welche Aufgabentypen sie in ihre Tests gewöhnlich mit einbeziehen und welche sie beim Testen im 1. Trimester verwendet haben. Zur Auswahl waren jeweils 2 Aufgabentypen für das produktive, rezeptive und reproduktive Aufgabenformat.

Tabelle 6: Unterschiede in Verwendung von produktiven Aufgaben gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Produktive Aufgaben		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	19	79,2	13	54,2
	2. Klasse	24	88,9	22	81,5
χ^2 (df)		0,322a		4,403*	
Dienstjahre	1. Klasse	14	87,5	8	50,0
	2. Klasse	29	82,9	27	77,1
χ^2 (df)		0,000a		3,757	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	21	84,0	15	60,0
	2. Klasse	22	84,6	20	76,9
χ^2 (df)		0,000a		1,695	
zusammen		43	84,3	35	68,6

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Produktive Aufgaben werden gewöhnlich von 84,3% der Lehrer in ihre Tests mit eingeschlossen, im 1. Trimester waren sie in Tests von 68,6% der Lehrer zu finden (Tabelle 6). Zwischen den Lehrern konnten im 1. Trimester in Bezug auf das Alter ein signifikanter Unterschied ($p=0,036$) und in Bezug auf die Dienstjahre eine starke Tendenz des signifikanten Unterschiedes ($p=0,053$) beobachtet werden. Produktive Aufgaben wurden in den Tests von 54,2% der jüngeren und 81,5% der älteren Lehrer einbezogen. Unter den Lehrern mit mehr Dienstjahren wurden sie von 77,1% der Lehrer verwendet, unter denen mit weniger Dienstjahren nur von der Hälfte. Jüngere Lehrer, die gewöhnlich auch über weniger Dienstjahre verfügen, haben produktive Aufgaben im geringeren Maße vermutlich deswegen verwendet, weil sie am schwierigsten zu benoten sind.

Tabelle 7: Unterschiede in Verwendung von rezeptiven Aufgaben gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Rezeptive Aufgaben		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	8	33,3	12	50,0
	2. Klasse	5	18,5	7	25,9
χ^2 (df)		1,468		3,150	
Dienstjahre	1. Klasse	5	31,3	9	56,3
	2. Klasse	8	22,9	10	28,6
χ^2 (df)		0,085a		3,599	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	5	20,0	9	36,0
	2. Klasse	8	30,8	10	38,5
χ^2 (df)		0,778		0,033	
zusammen		13	25,5	19	37,3

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Gewöhnlich testet ein Viertel der Lehrer das Wissen der Lernenden mit rezeptiven Aufgaben (Tabelle 7), im 1. Trimester steigt dieser Anteil auf 37,3% der Lehrer. Tendenzen signifikanter Unterschiede zwischen den Lehrern konnten im 1. Trimester je nach ihrem Alter ($p=0,076$) und ihren Dienstjahren ($p=0,058$) beobachtet werden. Für rezeptive Aufgaben haben sich die Hälfte der jüngeren und 56,3% der Lehrer mit weniger Dienstjahren entschieden, unter den älteren waren es 25,9% und unter den Lehrern mit mehr Dienstjahren 28,9%. Im Vergleich zu den älteren Lehrern mit mehr Berufserfahrungen haben jüngere und weniger erfahrene Lehrer im größeren Maße in ihre Tests rezeptive Aufgaben integriert, vermutlich wegen der einfacheren Benotung dieses Aufgabenformats.

Tabelle 8: Unterschiede in Verwendung von reproduktiven Aufgaben gewöhnlich und im ersten Trimester in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Reproduktive Aufgaben		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	24	100,0	24	100,0
	2. Klasse	27	100,0	26	96,3
χ^2 (df)		-		0,000a	
Dienstjahre	1. Klasse	16	100,0	16	100,0
	2. Klasse	35	100,0	34	97,1
χ^2 (df)		-		0,000a	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	25	100,0	24	96,0
	2. Klasse	26	100,0	26	100,0
χ^2 (df)		-		0,000a	
zusammen		51	100,0	50	98,0

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Alle beteiligten Lehrer testen das Wissen der Lernenden gewöhnlich mit reproduktiven Aufgaben, im 1. Trimester hat nur ein Lehrer keine reproduktive Aufgabe in seinen Test mit eingeschlossen (Tabelle 8).

Bei der Einbeziehung einzelner Formate kann wieder ein relativ großer Unterschied zwischen den Anteilen für Testen gewöhnlich und im 1. Trimester beobachtet werden. Diese Unterschiede sind bei den jüngeren und weniger erfahrenen Lehrern erheblich größer als bei den älteren Lehrern mit mehr Dienstjahren. Bei Einbeziehung von produktiven Aufgaben sinkt der Anteil der jüngeren Lehrer im 1. Trimester im Vergleich zum Testen gewöhnlich um 25%, bei den älteren nur um 7,4%. Der Anteil der Lehrer mit weniger Dienstjahren verringert sich um 37,5% und der Anteil der Lehrer mit mehr Berufserfahrungen nur um 5,8%. Bei den rezeptiven Aufgaben werden die Anteile im 1. Trimester im Vergleich zum Testen gewöhnlich höher; bei den jüngeren um 16,7%, bei den älteren um 7,4%, bei den Lehrern mit weniger Dienstjahren um 25,0% und bei denen mit mehr Dienstjahren um 5,7%.

3.3. Authentizitätsprinzip

Der Grad der Authentizität wurde mit Fragen bezüglich des Testens von grammatischem Wissen und der Realitätsnähe der Aufgaben untersucht.

Tabelle 9: Unterschiede im Testen von Grammatikwissen in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Testen vom Grammatikwissen		Antwort A		Antwort B	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	12	50,0	12	50,0
	2. Klasse	17	63,0	10	37,0
χ^2 (df)		0,870			
Dienstjahre	1. Klasse	9	56,3	7	43,8
	2. Klasse	20	57,1	15	42,9
χ^2 (df)		0,004			
Lehrerfortbildung	1. Klasse	13	52,0	12	48,0
	2. Klasse	16	61,5	10	38,5
χ^2 (df)		0,473			
zusammen		29	56,9	22	43,1

Die Lehrer gaben an, ob sie grammatisches Wissen mit Aufgaben prüfen, die sich nur auf die zu prüfende grammatikalische Struktur beschränken (Antwort A), oder mit Aufgaben, die die Fähigkeit des Sprachgebrauchs (und darunter auch die richtige Bildung und den passenden Gebrauch der jeweiligen grammatikalischen Struktur) in kommunikativen Situationen testen (Antwort B).

Weniger als die Hälfte der Lehrer (41,1%) prüft Grammatikwissen mit Aufgaben, die die kommunikative Sprachkompetenz testen (Tabelle 9). Die Mehrheit der Lehrer

(56,9%) beschränkt sich noch immer auf Aufgaben, die grammatikalische Strukturen isoliert prüfen. In Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den Lehrern festgestellt werden.

Tabelle 10: Unterschiede in der Anwendungshäufigkeit von realitätsnahen kommunikativen Aufgaben in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Häufigkeit der realitätsnahen Aufgaben		Immer oder häufig		Selten oder nie	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	13	54,2	11	45,8
	2. Klasse	18	66,7	9	33,3
χ^2 (df)		0,833			
Dienstjahre	1. Klasse	8	50,0	8	50,0
	2. Klasse	23	65,7	12	34,3
χ^2 (df)		1,138			
Lehrerfortbildung	1. Klasse	14	56,0	11	44,0
	2. Klasse	17	65,4	9	34,6
χ^2 (df)		0,471			
zusammen		31	60,8	20	39,2

Laut Tabelle 10 schließen 60,8% der Lehrer Aufgaben, die kommunikativen Aufgaben des realen Sprachgebrauchs ähneln, immer oder häufig in ihr Testen mit ein, 39,2% der Lehrer machen das selten oder nie. Zwischen den Lehrern bestehen keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 11: Unterschiede im Anteil von kommunikativen, realitätsnahen Aufgaben im schriftlichen Test des 1. Semesters in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Anteil der kommunikativen Aufgaben		33,3 % oder weniger		mehr als 33,3%	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	17	70,8	7	29,2
	2. Klasse	12	44,4	15	55,6
χ^2 (df)		3,607			
Dienstjahre	1. Klasse	10	62,5	6	37,5
	2. Klasse	19	54,3	16	45,7
χ^2 (df)		0,302			
Lehrerfortbildung	1. Klasse	16	64,0	9	36,0
	2. Klasse	13	50,0	13	50,0
χ^2 (df)		1,018			
zusammen		29	56,9	22	43,1

Im 1. Trimester war bei 56,9% aller schriftlichen Tests der Anteil von kommunikativen, realitätsnahen Aufgaben weniger als ein Drittel (Tabelle 11). Laut χ^2 -Test besteht zwischen den Lehrern eine Tendenz des signifikanten Unterschieds hinsichtlich des Alters ($p=0,058$). Unter den jüngeren Lehrern haben nur 29,2% mehr als ein Drittel kommunikativer Aufgaben in ihren Test mit eingeschlossen, unter den älteren Lehrern waren es mehr als die Hälfte (55,6%).

3.4. Textauswahl

Im Fragebogen wurde auch nach Textquellen und nach Kriterien gefragt, die für die Lehrer bei der Auswahl von Texten für Tests maßgeblich sind. Nach Textquellen wurde in Form einer Multiple-Choice Frage erkundigt, nach Kriterien in Form einer offenen Frage.

Tabelle 12: Unterschiede in der Textsuche zwischen den Lehrern in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Quelle		Lehrbücher		Zeitschriften, Zeitungen		Lehrerhandbücher		Internet	
		f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)
Alter	K1	16	66,7	10	41,7	9	37,5	12	50,0
	K2	16	59,3	18	66,7	14	51,9	8	29,6
χ^2 (df)		0,298		3,207		1,057		2,212	
Dienstjahre	K1	10	62,5	7	43,8	7	43,8	7	43,8
	K2	22	62,9	21	60,0	16	45,7	13	37,1
χ^2 (df)		0,001		1,171		0,017		0,207	
Lehrerfortbildung	K1	19	76,0	16	64,0	10	40,0	4	16,0
	K2	13	50,0	12	46,2	13	50,0	16	61,5
χ^2 (df)		3,686		1,639		0,515		11,088**	
zusammen		32	62,7	28	54,9	23	45,1	20	39,2

* $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

Texte für Lese- und Hörverstehen suchen die meisten Lehrer (62,7%) in Lehrbüchern, mehr als die Hälfte (54,9%) findet sie in Zeitungen oder Zeitschriften, etwas weniger (45,1%) in Lehrerhandbüchern und die wenigsten Lehrer benutzen dafür das Internet (39,2%) (Tabelle 12). Es bestehen Tendenzen signifikanter Unterschiede zwischen Lehrern bei der Suche in Zeitungen und Zeitschriften hinsichtlich des Alters ($p=0,073$) und bei der Suche in Lehrbüchern je nach der Häufigkeit der Lehrerweiterbildung ($p=0,055$). 66,7% der älteren und 41,7% der jüngeren Lehrer suchen die Texte in Zeitungen und Zeitschriften. Lehrer, die öfter an Lehrerweiterbildung teilnehmen, suchen im geringeren Maße (50,0%) Texte in den Lehrbüchern als Lehrer, die seltener an diesen Maßnahmen

teilnehmen (76,0%). Bei der Suche im Internet unterscheiden sich die Lehrer signifikant voneinander in Bezug auf die Häufigkeit der Lehrerweiterbildung ($p= 0,0001$). Unter den Lehrern, die sich seltener weiterbilden, suchen nur 16 % Texte im Internet, unter den sich öfter weiterbildenden Lehrern bedienen sich 61,5% des Internets. Lehrer, die sich öfter ausbilden, suchen demnach im größerem Maße Texte im Internet.

Tabelle 13: Unterschiede in Kriterien zwischen den Lehrern in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

Kriterium		Aktualität		Authentizität		Länge		Bezug zum Thema		Komplexität		Abiturkatalog	
		f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)	f	f(%)
Alter	K1	5	20,8	1	4,2	2	8,3	18	75,0	17	70,8	3	12,5
	K2	11	40,7	2	7,4	1	3,7	14	51,9	21	77,8	3	11,1
χ^2 (df)		2,339		0,000a		0,011a		2,913		0,323		0,000a	
Dienstjahre	K1	5	31,3	1	6,3	1	6,3	13	81,3	12	75,0	1	6,3
	K2	11	31,4	2	5,7	2	5,7	19	54,3	26	74,3	5	14,3
χ^2 (df)		0,000		0,000a		0,000a		3,415		0,000a		0,128a	
Lehrerfortbildung	K1	7	28,0	1	4,0	3	12,0	17	68,0	18	72,0	2	8,0
	K2	9	34,6	2	7,7	0	0,0	15	57,7	20	76,9	4	15,4
χ^2 (df)		0,259		0,000a		1,502a		0,579		0,163		0,147a	
zusammen		16	31,4	3	5,9	3	5,9	32	62,7	38	74,5	6	11,8

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Die meisten Lehrer halten die grammatikalische und lexikalische Komplexität des Textes (74,5%) und den Bezug zum bearbeiteten Thema (62,7%) für die wichtigsten Kriterien (Tabelle 13). 31,4% der Befragten finden Aktualität und Zielgruppenrelevanz wichtig, 11,8% der Lehrer berücksichtigen bei der Auswahl den Abiturkatalog und 5,9% halten die Länge des Textes für wichtig. Überraschenderweise nannten nur 5,9% der Beteiligten Authentizität des Textes als eins ihrer Auswahlkriterien. Wie oben schon erwähnt wurde, war diese Frage offen und die Lehrer mussten selbst die Kriterien anführen. Laut χ^2 -Test bestehen beim Bezug auf das bearbeitete Thema Tendenzen signifikanter Unterschiede zwischen den Lehrern hinsichtlich des Alters ($p=0,088$) und der Dienstjahre ($p=0,065$). 75,0% der jüngeren und 51,9% der älteren Lehrer finden es wichtig, dass der ausgewählte Text thematisch dem im Unterricht bearbeiteten Thema ähnelt. Unter den Lehrern mit weniger Dienstjahren teilen 81,3% und unter denen mit mehr Dienstjahren 54,3% der Lehrer diese Meinung. Jüngere und weniger erfahrene Lehrer folgen demnach in einem größeren Maße den im Unterricht behandelten Themen.

3.5. Das vorrangige Ziel

Bei zwei Multiple-Choice Fragen gaben die Lehrer an, was gewöhnlich das Hauptziel ihres Testens ist und welches das vorrangige Ziel des schriftlichen Tests im 1. Trimester war. Sie durften nur eine Antwort auswählen. In der Tabelle 14 werden die Resultate für Antwort 3 präsentiert (das vorrangige Ziel ist das Testen kommunikativer Sprachkompetenz).

Tabelle 14: Unterschiede in den vorrangigen Zielen gewöhnlich und im 1. Trimester zwischen den Lehrern in Hinblick auf Alter, Dienstjahre und Häufigkeit der Lehrerweiterbildung (f, f(%), χ^2)

kommunikative Sprachkompetenz als vorrangiges Ziel		gewöhnlicherweise		im ersten Trimester	
		f	f (%)	f	f (%)
Alter	1. Klasse	20	83,3	13	54,2
	2. Klasse	16	59,3	10	37,0
χ^2 (df)		3,547		1,506	
Dienstjahre	1. Klasse	13	81,3	10	62,5
	2. Klasse	23	65,7	13	37,1
χ^2 (df)		0,638a		2,851	
Lehrerfortbildung	1. Klasse	17	68,0	9	36,0
	2. Klasse	19	73,1	14	53,8
χ^2 (df)		0,158		1,639	
zusammen		36	70,6	23	45,1

a) wegen zu niedriger erwarteter Häufigkeiten wurde Korrektur nach Yates durchgeführt

Testen kommunikativer Sprachkompetenz ist gewöhnlich das wichtigste Ziel von 70,6% der Lehrer, im 1. Trimester haben sich 45,1% der Lehrer dieses Ziel als vorrangig gesetzt. Beim Testen gewöhnlich ist eine Tendenz des signifikanten Unterschieds zwischen unterschiedlich alten Lehrern beobachtet worden ($p=0,060$). Testen kommunikativer Sprachkompetenz haben als vorrangiges Ziel 83,3% jüngerer und 59,3% älterer Lehrer bezeichnet. Im 1. Trimester war Prüfen kommunikativer Sprachkompetenz im größeren Maße das wichtigste Ziel der Lehrer mit weniger Berufserfahrungen. χ^2 -Test zeigt nämlich eine Tendenz des signifikanten Unterschieds ($p=0,091$) zwischen den Lehrern in Bezug auf ihre Dienstjahre.

4. Schlussfolgerungen

Beachtet man die im Kapitel 2.1 angeführten Kriterien kommunikativer Tests, kann Folgendes festgestellt werden:

Alle vier Sprachfertigkeiten werden gewöhnlich von weniger als einem Drittel der beteiligten Lehrer getestet, im 1. Trimester haben nur 15,7 % der Lehrer alle Fertigkeiten

geprüft. Dabei wird meistens das Testen des Hörverstehens vernachlässigt, was vermutlich eine Folge der anspruchsvolleren Organisation des Testablaufs ist. Da der effektive Sprachgebrauch die Sprachverwendenden sehr oft mit Aufgaben konfrontiert, für deren Bewältigung die Fertigkeit des Hörverstehens eingesetzt werden muss, ist es von großer Wichtigkeit, dass man diese auch im Unterricht ausbildet und testet. Mittels Testens wird nämlich nicht nur Information zum Wissensstand der Lernenden erlangt, sondern es wird den Lernenden auch implizit vermittelt, was bzw. welche Sprachfertigkeiten und Strategien wichtig sind. Aus diesem Grund muss sich der Unterricht bzw. das Testen an realen Verwendungssituationen orientieren, damit die Lernenden den Unterricht bzw. das Fremdsprachenlernen in der Schule als sinnvoll, nützlich und für den realen Sprachgebrauch bedeutend wahrnehmen. Überraschend hoch sind die Anteile der Lehrer, die die Sprechfertigkeit testen (gewöhnlich 94,1%, im 1. Trimester 84,3%). Da wegen schwerer und unökonomischer Überprüfbarkeit der Sprechfertigkeit der mündliche Teil der Prüfung oft ausgeklammert wird, ist es ein besonderes Anliegen der kommunikativen Tests, dem Mündlichen einen höheren Stellenwert zu verleihen (Glaboniat 1998, 49f.). In dieser Hinsicht sind die Resultate der Studie als sehr positiv anzusehen.

Unter den Aufgabenformaten werden am häufigsten Reproduktionsformate eingesetzt. Laut χ^2 -Test bestehen in der Verwendungshäufigkeit produktiver und rezeptiver Formate zwischen den Lehrern Unterschiede im Bezug auf Alter und Dienstjahre. Ältere und erfahrenere Lehrer verwenden im Vergleich zu jüngeren und weniger erfahrenen Lehrern häufiger Aufgaben produktiven Formats. Andererseits bedienen sich jüngere und weniger erfahrene Lehrer öfter Aufgaben rezeptiven Formats, vermutlich weil diese einfacher zu beurteilen sind. Im ersten Teil des Fragebogens gaben die Lehrer unter anderem auch an, wo sie ihre Kenntnisse bezüglich des Testens erhalten haben. Die meisten Lehrer (88,2%) erlangen zu ihrem Wissen durch ihre eigene Berufserfahrungen, 60,8% erhielten es bei Lehrerweiterbildungen und überraschenderweise nur 31,4% während ihres Germanistikstudiums. Da sich die Lehrer im höchsten Maße das Wissen über Testen durch eigene Erfahrungen aneignen, ist es verständlich, dass Lehrer mit weniger Berufserfahrungen nach Aufgabentypen greifen, die für die Benotung nicht zu anspruchsvoll sind. Ein breiteres Angebot von Lehrerweiterbildungen zum Thema Prüfen von Fremdsprachenwissen könnte den unerfahrenen Lehrern den Mangel an Erfahrungen ersetzen, vorausgesetzt, die Weiterbildungen wären praxisorientiert und nicht zu sehr auf Theorie beschränkt. Bei der Erforschung der Ziele wurde nämlich klar, dass sich junge und weniger erfahrene Lehrer im größeren Maße das Testen kommunikativer Sprachkompetenz als vorrangiges Ziel ihres Testens setzen. Es fehlt ihnen demnach nicht an theoretischem Wissen, sondern viel mehr an der Fähigkeit, dieses Wissen tatsächlich in ihre Testpraxis einzusetzen.

Die meisten Lehrer beachten bei der Textauswahl vor allem die grammatikalische und lexikalische Komplexität der Texte und berücksichtigen das im Unterricht bearbeitete Thema. Am häufigsten werden Texte in Lehrbüchern und in Zeitschriften bzw. Zeitungen gefunden, die wenigsten Lehrer bedienen sich des Internets. Dabei suchen Lehrer, die häufiger an Weiterbildungen teilnehmen, im Vergleich zu sich seltener weiterbildenden Lehrern Texte öfter im Internet und seltener in den Lehrbüchern. Unter der Annahme,

dass Texte in den Lehrbüchern überwiegend nicht authentisch, sondern für Sprachlernende vereinfacht sind und dass im Internet andererseits meist authentische Texte zur Verfügung stehen, darf behauptet werden, dass Lehrerweiterbildungen zur größeren Authentizität der Texte beitragen.

Das Authentizitätsprinzip wird sowohl bei den gestellten Aufgaben als auch bei der Textauswahl nur beschränkt im Unterricht eingesetzt. Mehr als die Hälfte der Lehrer prüft grammatische Kenntnisse meistens immer noch isoliert, also im Rahmen der Aufgaben, die sich nur auf eine bestimmte grammatische Struktur beschränken. Im 1. Trimester betrug der Anteil von kommunikativen Aufgaben im schriftlichen Test bei mehr als der Hälfte der Lehrer weniger als ein Drittel. Bei der Textsuche für Lese- und Hörverstehen bemühen sich lediglich 5,9% der Lehrer, authentische Texte in ihre Tests mit einzubeziehen. Wenn der Unterricht die Lernenden zum Sprachgebrauch in realen Situationen befähigen soll, muss er sie mit Aufgaben und Texten konfrontieren, die sie außerhalb der Schule treffen werden. Dadurch ermöglicht er ihnen die Ausbildung von nötigen Strategien zur innovativen und flexiblen Sprachverwendung und gibt ihnen etwas, was den Lernenden allzu oft fehlt: das Selbstbewusstsein, die Sprache zu verwenden, zu erforschen und kreativ einzusetzen und nicht aus Angst vor Fehlern Kommunikation zu meiden.

Literatur

- Alderson, J. C., Pižorn, K. (Hrg.) (2004). Sestavljanje nacionalnih preizkusov znanj-most k evropskim standardom. Constructing School Leaving Examinations at a National Level- Meeting European Standards. Državni izpitni center.
- Anderson, J.R. (2000). Learning and memory. An integrated approach. New York [etc.]: John Wiley & sons.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Glaboniat, M. (1998). Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch. Innsbruck: Studienverlag.
- Glaboniat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P., Wertenschlag, L. (2004). Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, M., Müller, M. (2006). Note »sehr gut!«- aber in Bezug worauf? In: Fremdsprache Deutsch, Heft 34, S.14-21.
- Kožuh, B. (2003). Statistične metode v pedagoškem raziskovanju. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2004). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič Požarnik, B. (2003). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njenega odnosa – eden osnovnih izzivov sodobnega izobraževanja. In: Sodobna pedagogika, Nr.1, 58-75.
- Morrow, K. (1979). Communicative language testing. In: C: J. Brumfit / K. Johnson (1985). The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press. S. 143-157.
- Perlmann-Balme, M. (2006). »Das alles kann ich schon!« In: Fremdsprache Deutsch, Heft 34., S. 5-13.
- Sagadin, J. (1993). Poglavlja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Skela, J. (1995). Komunikacijska metodologija poučevanja jezikov: (R)evolucija? In: Uporabno jezikoslovje, Nr. 5, S. 142-159.
- Weir, C. J. (1990). Communicative Language Testing. Hemel Hempstead: Prentice Hall.