

Qualitätszirkel des FaDaF (Hrsg.)

DSH Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang

Handbuch

zur DSH-Erstellung
und -Durchführung

2024

www.dsh-fadaf.de

1 Seite 4	Vorwort
2 Seite 6	Links zu relevanten Dokumenten
3 Seite 7	DSH und GER
4 Seite 11	Planungsschritte
5 Seite 15	Teilprüfung Hörverstehen
6 Seite 35	Teilprüfung Leseverstehen und Wissenschaftssprachliche Strukturen
7 Seite 64	Teilprüfung vorgabenorientierte Textproduktion
8 Seite 110	Teilprüfung mündliche Prüfung
L Seite 129	Literaturverzeichnis
A Seite 131	Anhang: Handreichungen zur DSH am Beispiel von Leseverstehen

Impressum

Herausgeber

DSH-Qualitätszirkel des Fachverbands
 Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF e.V.)
 Georg-August-Universität Göttingen
 Käte-Hamburger-Weg 6
 37073 Göttingen
www.fadaf.de

Wir danken folgenden Kolleginnen und Kollegen für die Mitarbeit am vorliegenden Handbuch:

Berit Appel	Hochschule Karlsruhe und DSH-Koordinierungsstelle
Bruna Battistella-Allgaier	ehem. RWTH Aachen
Dr. Nils Bernstein	Universität Hamburg
Bettina Dold	ehem. Universität Mannheim
Uwe Durst	Universität Erlangen-Nürnberg
Ksenija Fazlić-Walter	Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Dr. Almut Klepper-Pang	Technische Universität Braunschweig
Prof. Dr. Christian Krekeler	HTWG Konstanz
Dr. Evelyn Müller-Küppers	ehem. Universität Mainz
Gabriela Leder	ehem. Universität Berlin
Hans Overmann	Universität Freiburg
Monika Ruszo	Technische Universität Dresden
Dr. Thomas Stahl	Universität Regensburg
Dr. Kristin Stezano	Universität Frankfurt am Main
Petra Welsch	Universität Kiel
Monika Wilhelm	Universität Göttingen
Dr. Mattheus Wollert	Universität Frankfurt am Main
Dr. Hülya Yildirim	Universität Duisburg-Essen

Inhaltliche und formale Endredaktion

Berit Appel, Ksenija Fazlić-Walter, Gabriela Leder, Hans Overmann, Dr. Mattheus Wollert

Gestaltung

Johann-Jesko Lange

2024, 3. Auflage

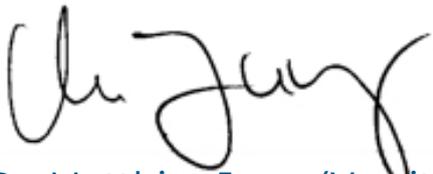
Zwischen dem letzten und dem vorliegenden DSH-Handbuch liegt ein Jahrzehnt, in dem nicht nur die HRK-KMK-Rahmenordnung zu den Sprachprüfungen für den Hochschulzugang (RO-DT) inkl. DSH-Rahmen- und -Musterprüfungsordnung (MPO) aktualisiert wurde, sondern sich im Hinblick auf die DSH-Qualitätssicherung viel getan hat. Das hat vor allem mit der Einrichtung der gebührenfinanzierten DSH-Koordinierungsstelle des FaDaF an der PH Freiburg zu tun, bei der zahlreiche Begutachtungen von DSH-Prüfungsordnungen und -Prüfungssätzen, Vor-Ort-Inspektionen, Sitzungen des DSH-Komitees und des DSH-Qualitätszirkels organisiert wurden. Dafür sei den beiden Mitarbeiterinnen der Koordinierungsstelle, Berit Appel und Sonja Domes, herzlich gedankt.

Dem Qualitätszirkel und seinen Mitgliedern ist die Überarbeitung des DSH-Handbuchs zu verdanken, das zunächst mit Handreichungen und Workshops zu den einzelnen Fertigkeiten weiterentwickelt wurde. Diesen Kolleginnen und Kollegen, die hierfür über die Jahre viele Stunden ehrenamtlich geleistet haben, gebührt großer Dank, wobei ich das Endredaktionsteam und hier vor allem Dr. Mattheus Wollert herausheben möchte, der den Qualitätszirkel ins Leben gerufen, seine Kontinuität gesichert und mit viel persönlichem Einsatz über die Jahre immer wieder wesentliche konzeptionelle Anstöße gegeben hat. Genannt sei außerdem Berit Appel von der DSH-Koordinierungsstelle, die u.a. dafür gesorgt hat, dass das DSH-Handbuch pünktlich zur Jahrestagung 2022 in Kassel seine veröffentlichungsfähige Form erhielt.

Das DSH-Handbuch ist eine wesentliche Säule der DSH-Qualitätssicherung, für die der FaDaF im Auftrag der HRK verantwortlich zeichnet: Aufgrund der dezentralen Erstellung von DSH-Klausuren durch eine Vielzahl von (wechselnden) Personen ist es nicht nur entscheidend, dass sie die Vorgaben der DSH-Rahmenordnung und der Musterprüfungsordnung (MPO) optimal umsetzen, sondern sie müssen auch deutschlandweit handwerklich gute Prüfungssätze von vergleichbarer Qualität auf dem aktuellen Stand der Testtheorie erstellen. Hierzu gibt das vorliegende Handbuch Prüfenden Empfehlungen und Anregungen, nicht zuletzt für die Evaluierung der eigenen Prüfungen.

Das neue DSH-Handbuch erscheint zu einer für die Anbieter von Hochschulzugangsprüfungen schwierigen Zeit: Immer noch liegt die Zahl der abgelegten Prüfungen weit unter dem Niveau vor der Pandemie und die Frage der Digitalisierung von Prüfungen stellen etablierte Formate und die bisherige Prüfungsdurchführung in Frage. Der Digitalisierung trägt das Handbuch insofern immerhin formal Rechnung, als es ausschließlich als Download verbreitet wird und damit laufend aktualisiert werden kann, denn wie immer gilt: Das DSH-Handbuch ist die Bilanz der DSH-Entwicklungen seit der Vorgängerausgabe und gleichzeitig Startschuss für die Erstellung der nächsten Ausgabe. Dafür sind Ihre Erfahrungen aus der Arbeit mit dem DSH-Handbuch wichtig. Wir freuen uns auf Ihre Kommentare und Anregungen.

Göttingen, im August 2022



Dr. Matthias Jung (Vorsitzender)

Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e.V. (FaDaF)

Die aktuelle Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT) inklusive der DSH-Musterprüfungsordnung mit DSH-Musterzeugnis finden Sie unter <https://www.hrk.de/mitglieder/arbeitsmaterialien/registrierung-von-dsh-pruefungsordnungen/>

In den dort verlinkten Dokumenten [Ordnung zur Qualitätssicherung der DSH \(fadaf.de\)](#) und [DSH-Richtlinien.pdf \(hrk.de\)](#) erhalten Sie zudem weitere Informationen und Erläuterungen zu den Inhalten der Ordnungen.

Die [Checkliste für die Begutachtung eines Prüfungsexemplars \(fadaf.de\)](#) wurde im DSH-Qualitätszirkel entwickelt und wird den DSH-Standorten als Instrument zur Unterstützung bei der Prüfungserstellung zur Verfügung gestellt. Gleichzeitig dient sie den Gutachterinnen und Gutachtern des FaDaF als Grundlage zur Bewertung der im Rahmen der Registrierungen und Re-Registrierungen eingereichten Prüfungssätze.

Die Checkliste enthält Kriterien zu den Prüfungsteilen

- Hörverstehen,
- Leseverstehen mit wissenschaftlichen Strukturen,
- Textproduktion,
- mündliche Prüfung
- sowie zusätzlich Kriterien zu formalen Aspekten der Prüfung.

Sie ist nach einem sogenannten Ampelsystem aufgebaut, d.h. die einzelnen Qualitätskriterien können nach erfüllt (grün), teilweise erfüllt (gelb) und nicht erfüllt (rot) bewertet werden. Jede Liste zu den einzelnen Teilprüfungen ist wiederum in die Unterkategorien Vorgabe/Text, Aufgaben und Bewertung unterteilt, an deren Ende jeweils ein abschließendes Fazit aus den einzelnen Kriterien gezogen werden kann.

3. Die DSH in Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen	7
3.1 Die Deskriptoren des GER	7
3.2 Die DSH im GER	8
3.3 Den GER nutzen	9

3. Die DSH in Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen

Seit vielen Jahren liegt mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER)¹ ein Instrument vor, Sprachkompetenzen europaweit vergleichbar und damit über Landesgrenzen hinweg aussagefähig zu machen. Dies gelingt dadurch, dass auf einer sechsstufigen Referenzskala beschrieben wird, welche sprachlichen Handlungen die jeweilige Niveaustufe definieren. Die Niveaustufe A steht für elementare Sprachverwendung, die Niveaustufe B für selbstständige Sprachverwendung, die Niveaustufe C für die kompetente Sprachverwendung. Jede Niveaustufe differenziert sich in zwei Unterstufen: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

Der GER versteht sich dabei nicht als „starres Gebilde“, sondern wurde im Laufe der Jahre immer wieder erprobt, weiterentwickelt und aktualisiert. 2020 erschien der Begleitband², in dem nicht nur eine Weiterentwicklung der vorhandenen Deskriptoren zu finden ist, sondern auch eine Erweiterung um Deskriptoren in neuen Bereichen (z.B. plurilinguale und interkulturelle Bildung). Der konzeptionelle Rahmen des GER von 2001 gilt weiterhin.

Die in den einzelnen Kapiteln des Handbuchs aufgeführten und für die jeweiligen Teilprüfungen relevanten GER-Deskriptoren sind der aktuellen Ausgabe aus dem Jahr 2020 entnommen.

3.1 Die Deskriptoren des GER

Die einzelnen Kompetenzniveaus des GER werden durch Deskriptoren beschrieben: zunächst in einer Globalskala, daraus abgeleitet in einzelnen spezifischen Skalen zu den sprachlichen Teilfertigkeiten allgemein. Z.B. im Bereich der Rezeption: Leseverstehen allgemein, zur Orientierung lesen, Information und Argumentation verstehen etc. Diese spezifischen Skalen werden ergänzt durch

¹ Goethe-Institut Inter Nationes et al. (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

² Council of Europe (CoE) (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen; Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

fertigkeitsübergreifende Skalen zu kommunikativen Strategien und zur kommunikativen Sprachkompetenz.

Die Deskriptoren sind Kann-Beschreibungen, die beschreiben, was jemand auf einer bestimmten Stufe sprachlich kann. Sie liefern damit eine sprachhandlungsorientierte Niveaubeschreibung, wobei jede einzelne Niveaubeschreibung so zu lesen ist, dass sie alle niedrigeren einschließt, d.h. jemand auf dem Niveau C1 kann alles, was die Deskriptoren für die Niveaus A1 bis B2 beschreiben. Jede einzelne Niveaustufe umfasst eine Bandbreite, deren oberes Ende durch die Deskriptoren beschrieben wird. Befindet sich jemand beispielsweise am Anfang oder in der Mitte der Niveaustufe C1, so liegt er zwar deutlich über B2, erfüllt die Qualifikationsziele der Stufe C1 aber noch nicht in vollem Umfang.

Die Skala der sechs Niveaustufen folgt dabei keiner gleichmäßigen Progression, sondern definiert Sprünge im Kompetenzzuwachs – sie ist gewissermaßen wie eine Treppe mit unterschiedlich hohen Stufen. Dabei werden für nicht alle niveaustufenbezogenen Merkmale für jede Stufe ansteigend gradiert ausgeführt. Vielmehr sind nur die wesentlichen Charakteristika eines Niveaus dargestellt.

Trotz immanenter Schwächen und Unzulänglichkeiten, deren Diskussion nachzuverfolgen sich durchaus lohnt³, stellt er ein einfach zu handhabendes Werkzeug dar, Sprachkenntnisse nach einem transnational einheitlichen Maßstab zu beschreiben und zu bewerten.

3.2 Die DSH im GER

Um die DSH auf den GER zu beziehen und auf bestimmten Niveaustufen zu verorten, bieten sich zwei Vorgehensweisen an. Zum einen kann das Anforderungsprofil der DSH, wie es Rahmenordnung und Musterprüfungsordnung festlegen, mit den Deskriptoren des GER abgeglichen werden. Zum anderen erlaubt ein Vergleich von Testergebnissen derselben Testpersonen in der DSH und in dem Äquivalent TestDaF, der mit seinen Niveaustufen TDN 3, TDN 4 und TDN 5 auf den GER bezogen ist, Rückschlüsse auf den Schwierigkeitsgrad der DSH und damit auf in direktem Wege eine Verankerung der DSH im GER.

³ Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Eine kurze Zusammenfassung zentraler Kritikpunkte gibt auch Casper-Hehne, Hiltraud (2004): Die Bedeutung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Unterricht und Prüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Hiltraud Casper-Hehne / Uwe Koreik (Hrsg.): DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmungen und Entwicklungslinien. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Bd. 17. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 48-60, hier S.49 ff.

Die DSH lässt drei Bestehensstufen zu, wobei nur DSH-1 (mit Auflagen), DSH-2 und DSH-3 (für bestimmte Studiengänge) zum Studium berechtigen. Diese Berechtigung ist mit einem Ergebnis von mindestens 67% erreicht, mit diesem Ergebnis ist also die für die Aufnahme eines Studiums geforderte sprachliche Leistung erbracht. Von daher scheint es plausibel, jetzt die DSH-2 schwerpunktmäßig auf der ersten Hälfte der Niveaustufe C1 zu verorten.

Die Zuordnung der anderen DSH-Stufen zu anderen Niveaustufen des Referenzrahmens scheint problematisch. Die Vorlagen, Fragen und Aufgabenstellungen sind so gewählt, dass sie eben die für das Studium notwendige Niveaustufe von C1 des GER abprüfen. Die DSH-Stufen wiederum geben nur an, dass bei einer konkreten Prüfung ein bestimmter Prozentsatz erreicht wurde. Natürlich ist davon auszugehen, dass diejenigen, die die DSH etwa mit 90% bestehen, tendenziell eher auf C2 des GER liegen, ebenso, wie eine mit 60% abgelegte DSH darauf hindeutet, dass jemand noch nicht das C1-Niveau erreicht hat. Aus testtheoretischen Gründen ist es aber unzulässig, ihm das B2-Niveau des GER zu unterstellen.

3.3 Den GER nutzen

Der GER stellt ein Referenzwerk für alle Institutionen dar, die Fremdsprachen vermitteln, und alle Verwendungskontexte, in denen Fremdsprachen eine Rolle spielen. Er richtet sich damit an Schulen, Hochschulen sowie alle weiteren Bildungsinstitutionen und integriert daher schulische, berufliche, private und öffentliche Belange als mögliche sprachliche Handlungsfelder. Dies spiegelt sich in den Deskriptoren wider. Für einen hochschulspezifischen Kontext heißt es daher, die hierfür relevanten Deskriptoren auf den in Frage kommenden Niveaustufen auszuwählen. Im Vordergrund sollten hier die Deskriptoren der Niveaustufe C1 in abgeschwächter Form stehen. Denn hier liegt die DSH-2, auf die fokussiert werden sollte, da in erster Linie mit ihr über uneingeschränkte sprachliche Studierfähigkeit entschieden wird.

Die so unter dem Gesichtspunkt der Relevanz für Texte und Aufgabenstellungen in der DSH zusammengestellten Deskriptoren können – horizontal gelesen – zunächst der genaueren Rückversicherung dienen, was auf dem Niveau C1 sprachlich zu leisten ist. Sie geben einen Überblick über die Qualität und Quantität des Könnens auf diesem Niveau. Vor allem aber können sie Hinweise und Anregungen geben, um Prüfungstexte auszuwählen, wie auch Aufgaben zu entwickeln und beide in ihrem Schwierigkeitsgrad auf den GER zu beziehen, so dass in der DSH auch das geprüft wird, was zu prüfen sie anstrebt.⁴

⁴ Wie Texte in Zusammenhang mit der Aufgabenstellung auf den GER bezogen werden können, s. auch Burghoff, Claudia; Leder, Gabriela (2004): Mein C1 = dein C1? Zuordnung von Unterrichtsmaterial zu Kompetenzniveaus vor dem Hintergrund des Referenzrahmens. In: Fremdsprachen und Hochschule 72/2004. Hrsg. v. Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS), S. 118-130.

Vertikal gelesen bieten die Deskriptoren Kriterien zur Bewertung der jeweiligen sprachlichen Leistung. So können die für eine Fertigkeit relevanten Aspekte mit den Deskriptoren der entsprechenden Skalen auf den verschiedenen Stufen der DSH erfasst werden. Schematisch sähe das folgendermaßen aus:

Deskriptor C1	▶ 100% - 82%	▶ DSH-3
abgeschwächter/ an C1 orientierter Deskriptor	▶ 81% - 67%	▶ DSH-2
Deskriptor B2	▶ 66% - 57%	▶ DSH-1
Deskriptor B1	▶ < 57%	▶ nicht bestanden

Die im Handbuch vorgeschlagenen Beurteilungsbögen zu den produktiven Prüfungsteilen nutzen den GER in dieser Weise.

4. Planungsschritte	11
4.1 Prüfungserstellung	11
4.2 Erprobung	13
4.3 Prüfungsdurchführung	13
4.4 Bewertung	13
4.5 Kommunikation mit den Beteiligten	14
4.6 Analyse der Prüfungsergebnisse	14

4. Planungsschritte

Ziel: Mit der DSH soll die sprachliche Studierfähigkeit überprüft werden. Mit dieser Zielsetzung ist zum einen das Niveau (B2-C1 GER; vgl. Kapitel 3) und zum anderen die Domäne, d.h. sind die Verwendungssituationen (universitärer, wissenschaftsbezogener Kontext) umrissen.

4.1 Prüfungserstellung⁵

Rezeptive Fertigkeiten

(S. auch Beiheft im Anhang: Claudia Burghoff / Gabriela Leder: Handreichungen zur DSH am Beispiel von Leseverstehen).

a) Textauswahl und -bearbeitung

HV: 5500-7000 Zeichen

LV: 4500-6000 Zeichen

- Der ausgewählte Text sollte in seiner Struktur dem angestrebten Niveau und der Domäne, d.h. den avisierten Sprachverwendungssituationen, entsprechen.
- Der ausgewählte Text sollte noch aktuell, Zahlen und Informationen nicht überholt sein.
- Der ausgewählte Text sollte weder kulturspezifisches noch fachspezifisches Wissen voraussetzen.

⁵ a) Weitere Überlegungen und Anregungen zur Erstellung der einzelnen Prüfungsteile in den jeweiligen Kapiteln. b) Zu Sprachtest und Testmethoden s. Dłaska, Andrea; Krekeler, Christian (2009): Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 5-32.

b) Aufgaben erstellen

- Die Aufgaben sollten klar formuliert sein.
- Die Aufgaben sollten unabhängig voneinander zu beantworten sein.
- Aus der falschen Beantwortung einer Frage sollte sich kein Folgefehler ergeben.
- Die Aufgaben sollten auf den zu überprüfenden Schwierigkeitsgrad hin ausgerichtet sein.
- Das Verhältnis von Textlänge und Anzahl der Aufgaben sollte ausgewogen sein.
- Bei wenigen Aufgaben erhält die einzelne Aufgabe ein zu hohes Gewicht.
- Es sollte darauf geachtet werden, dass eine ausreichende Zahl an Aufgaben gestellt wird. Ist die Zahl der Aufgaben zu gering, ist der Anteil der einzelnen Aufgaben an der Gesamtzahl sehr hoch. Das hat zur Konsequenz, dass eine nicht oder falsch gelöste Aufgabe einen hohen Punktverlust bedeutet. Ist die Zahl der Aufgaben zu gering, ist nicht sichergestellt, dass die sprachliche Leistung adäquat gemessen wird (Validität).

Für Vor- und Nachteile bestimmter Aufgabetypen s. auch Beiheft im Anhang.

c) Punkte festlegen

- Die Punktevergabe innerhalb der Teilprüfungen sollte konsistent sein.
- Mit 50% der gelösten Aufgaben sollte man etwa 50% der Punkte erreichen.
- Die Punktevergabe sollte den qualitativen und quantitativen Anforderungen der Aufgabe entsprechen.

d) Lösungsschlüssel erstellen

- Die Bewertung sollte transparent und nachvollziehbar sein.
- Ein abgestimmter Lösungsschlüssel sollte vorliegen.
- Abweichungen vom Lösungsschlüssel sollten für die Prüfung standardisiert und dokumentiert werden.

Produktive Fertigkeiten

Wichtige Hinweise für die Ausarbeitung der Aufgabenstellung für Textproduktion und in der mündlichen Prüfung finden Sie in den entsprechenden Abteilungen der Checkliste.

1. Aufgabenstellung

- Aus der Aufgabenstellung sollte klar und unmissverständlich hervorgehen, was für ein Beitrag erwartet wird.
- Die Vorgaben sollten zu einer abwägenden Reflexion einladen.
- In der Vorlage sollte ausreichend Input gegeben werden.
- In der Vorlage sollte nicht zu viel Input gegeben werden.
- Kann z. B. durch Abschreiben der Vorgaben im Material der Textproduktion ein erheblicher Teil der erforderlichen Wortzahl erbracht werden?
- Die Aufgabe sollte in der vorgegebenen Zeit zu bewältigen sein.
- Inhalt und Aufgabe sollten die auf der intendierten Niveaustufe geforderten Sprachhandlungen abbilden.

2. Bewertung

- Die Bewertung sollte transparent und nachvollziehbar sein.
- Abgestimmte Bewertungsbögen sollten erstellt werden
- Korrekturmodalitäten sollten festgelegt werden.

4.2 Erprobung

Die erstellte Prüfung sollte im Kollegium und, wenn möglich, mit vergleichbaren studentischen Adressatengruppen erprobt werden, und zwar u.a. im Hinblick auf Schwierigkeit, Klarheit und Angemessenheit der Aufgabenstellung etc.

4.3 Prüfungsdurchführung

Formalia

Vor der Prüfung müssen die Ausweise der Prüflinge kontrolliert werden. Die Prüflinge sollten kein eigenes Papier verwenden (Täuschungsmöglichkeit). Es sollte ihnen ausreichend Papier zur Verfügung gestellt werden. Den Prüflingen sollten Termine zur Prüfungseinsicht genannt werden.

Die Prüfungsteile sind einzeln in der jeweils dafür vorgesehenen Bearbeitungszeit durchzuführen:

Schriftliche Prüfung

- LV/WS: 90 Minuten
- HV: 50 Minuten
- TP: 70 Minuten

Den Prüflingen sollte zwischen den Prüfungsteilen jeweils eine Pause von 15 bis 30 Minuten gewährt werden.

Hilfsmittel: einsprachiges Wörterbuch, nicht elektronisch

Mündliche Prüfung

20 Minuten Vorbereitungszeit + max. 5 Minuten Vortrag und max. 15 Minuten Gespräch

Hilfsmittel: einsprachiges Wörterbuch

4.4 Bewertung

- Die Bewertung sollte transparent und nachvollziehbar sein.
- Für die Bewertung der einzelnen Prüfungsteile sollte eine Zweitkorrektur vorgesehen werden.
- Abweichungen vom Lösungsschlüssel sollten standardisiert und dokumentiert werden.

4.5 Kommunikation mit den Beteiligten

Es sollte sichergestellt sein, dass die Prüflinge, die Prüfungsarbeiten (einschließlich Lösungsschlüssel und Bewertungskriterien) einsehen können.

4.6 Analyse der Prüfungsergebnisse

Vorschlag zur Evaluation der rezeptiven Fertigkeiten (s. Beiheft im Anhang: Claudia Burghoff / Gabriela Leder: Handreichungen zur DSH am Beispiel von Leseverstehen, S. 18-21): Ober- und Untergruppenanalyse. Mit diesem Instrument können Schwierigkeit und Trennschärfe der einzelnen Items überprüft werden.

5.0 Teilprüfung Hörverstehen	16
5.1 Auszug aus der Musterprüfungsordnung mit Erläuterungen	17
5.2 Ziele	19
5.3 Auswahl und Bearbeitung der Vorlagen	20
5.4 Präsentation des Textes	21
5.5 Aufgabenstellung	21
5.6 Bewertung	22
5.7 Beispielprüfung	23
5.7.1 Beispielprüfung – Hörtext	23
5.7.2 Beispielprüfung – Aufgaben	27
5.7.3 Beispielprüfung – Lösungsschlüssel	31

5.0 Teilprüfung Hörverstehen

Das im Großen und Ganzen mühelose Verstehen von Gehörtem ist Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium an einer deutschen Hochschule. Nur wer in der Lage ist, in Vorlesungen oder Seminaren auch komplexe Sachverhalte relativ problemlos zu verstehen, kann auf der Basis des Verstandenen aktiv am akademischen Leben teilhaben, gezielt Fragen stellen oder sich an Diskussionen durch Stellungnahmen beteiligen. Gerade in der Studieneingangsphase spielen die rezeptiven Fähigkeiten (Hören und Lesen) eine größere Rolle als die produktiven (Sprechen und Schreiben), wobei dem Hören im Studienalltag sicher ein höherer Stellenwert zukommt.⁶ Hörverstehen ist kein passiver Vorgang, sondern vielmehr ein komplexer, aktiv zu gestaltender Prozess ständiger Hypothesenbildung, der abhängig vom Vorwissen (schemagesteuert, top down) bzw. vom Erkenntnis- bzw. Verstehensziel (datengesteuert, bottom up) verläuft.

Die Teilprüfung Hörverstehen der DSH bezieht sich auf die besonders für den universitären Kontext relevanten Höraktivitäten und überprüft deren Gelingen. Die Aufgaben in dieser Teilprüfung orientieren sich an den Handlungen, die mit der Verarbeitung von Gehörtem in Vorlesungen, Vorträgen oder Übungen [siehe Checkliste: 2. a) 03 und 05] verbunden sind: Erkennen und Identifizieren wichtiger Informationen, Argumentationsstrukturen und Haltungen [siehe Checkliste: 2. b) Aufgaben HV].

Die Überprüfung des Hörverstehens ist nur indirekt möglich. Das heißt, es kann nur überprüft werden, was schriftlich vorliegt. Deshalb muss bei der Bewertung sichergestellt werden, dass nicht der sprachliche Ausdruck bewertet wird (sprachliche Richtigkeit und Form). Es ist also weder die wortwörtliche, eng an den Text oder an Textabschnitte angelehnte, möglichst vollständige Wiedergabe noch eine elaborierte, selbstständige Wiedergabe des gesamten Textes anzustreben. Vorrangiges Kriterium bei der Bewertung ist die Verstehensleistung, die in einer angemessenen, verständlichen Wiedergabe von zentralen Informationen erkennbar werden muss. Eine zu starke Verknüpfung von Hörverstehensüberprüfung mit der Fertigkeit Schreiben (z.B. Teilwiedergabe von Textpassagen) ist zu vermeiden: Um „[...] konstruktirrelevante Tätigkeiten so gering wie möglich zu halten, [sollten] stattdessen halboffene Formate, wie Kurzantwortaufgaben, und geschlossene Formate, wie Multiple-Choice-Aufgaben, eingesetzt [werden].“⁷ [siehe Checkliste: 2. b), 13]

Es ist sicherzustellen, dass die Aufgabenstellung sich am Ablauf des Vortrags orientiert und eine relevante Zuordnung der gehörten Textpassagen auf die verschiedenen Aufgaben zu leisten ist [siehe Checkliste: 2. b), 19].

⁶ Wisniewski, Katrin (2018): „Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern: Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg“. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 45 (4), S. 573-597.

⁷ Kopenhagen, Andrea (2011): Gegenwärtige Formate von Hörverstehentests und ihre empirische Evaluierung. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. H. 3, S. 138-146, hier S. 140.

5.1 Auszug aus der Musterprüfungsordnung mit Erläuterungen

B. Besondere Prüfungsbestimmungen

§ 10 Schriftliche Prüfung

(1) Die schriftliche Prüfung umfasst die Teilprüfungen:

1. Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes

(Bearbeitungszeit: 10 Minuten nach dem ersten Vortrag und 40 Minuten nach dem zweiten Vortrag. Die Vortragszeit selbst und eventuelle Vorentlastungen werden nicht auf die Bearbeitungszeit angerechnet.)

Erläuterung

§ 10 (1) 1 Die Aufgaben sind erst nach der ersten Präsentation auszugeben. Da nach dem ersten Hören 10 Minuten und nach dem zweiten Hören insgesamt 40 Minuten Bearbeitungszeit zur Verfügung stehen, würde sich durch ein Austeilen der Aufgaben vor dem ersten Hören die Bearbeitungszeit deutlich erhöhen.

[...]

1. Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes (HV)

Mit der Prüfung dieser Teilprüfung soll die Fähigkeit aufgezeigt werden, Vorlesungen und Vorträgen aus dem wissenschaftlichen Bereich mit Verständnis zu folgen, sinnvoll Notizen dazu anzufertigen und damit zu arbeiten.

■ Art und Umfang des Textes

Es soll ein Text zugrunde gelegt werden, welcher der Kommunikationssituation Vorlesung / Übung angemessen Rechnung trägt. Der Text setzt keine Fachkenntnisse voraus, ggf. nur solche, die Gegenstand eines vorausgegangenen fachspezifisch orientierten Unterrichts waren. Der Text soll je nach Redundanz im Umfang einem schriftlichen Text von nicht weniger als 5500 und nicht mehr als 7000 Zeichen (mit Leerzeichen) entsprechen.

b) Durchführung

Der Hörtext wird zweimal präsentiert.⁸ Dabei dürfen Notizen gemacht werden. Vor der Präsentation des Prüfungstextes können Hinweise über dessen thematischen Zusammenhang gegeben werden.

Die Angabe von Namen, Daten und schwierigen Fachbegriffen und die Veranschaulichung durch visuelle Hilfsmittel sind zulässig. Die Art der Präsentation soll der Kommunikationssituation Vorlesung / Übung angemessen Rechnung tragen.

⁸ Argumente für die zweimalige Präsentation und die Vorgabe von Informationen vor der Präsentation vgl. Rüdiger Grotjahn (2012): Hörverstehen: Konstrukt und Messung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen H. 41, S. 72-87

Erläuterung

§ 10 (1) 1b) Vor der ersten Präsentation ist eine Vorentlastung zu empfehlen. Es kann sich um Wortschatzlisten, Gliederungspunkte, visuelle Hilfsmittel handeln (siehe auch die Variante in der Beispiel-DSH).

c) Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung ist abhängig von der Struktur des Prüfungstextes. Sie soll insbesondere das inhaltliche Verstehen und das Erkennen der Themenstruktur und der Textorganisation zum Gegenstand haben. Es können verschiedenartige und miteinander kombinierbare Aufgaben gestellt werden, z.B.

- Beantwortung von Fragen,
- Strukturskizze,
- Resümee,
- Darstellung des Gedankengangs.

d) Bewertung

Die Leistung ist zu bewerten nach Vollständigkeit und Angemessenheit der Erfüllung der gestellten Aufgaben und nicht nach sprachlicher Richtigkeit und Form.

Erläuterung

§ 10 (1) 1d) Da die Aufgaben nicht nach sprachlicher Richtigkeit, sondern nach inhaltlicher Angemessenheit bewertet werden, folgt daraus, dass bei der Aufgabenstellung keine Vorgaben in Bezug auf die Form der Antwort gegeben werden. Arbeitsanweisungen, wie z.B. „Antworten Sie in vollständigen Sätzen“ oder „Antworten Sie im Nominalstil“, entsprechen nicht dem Testkonstrukt.

5.2 Ziele

Die Teilprüfung „Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes“ stellt einen wesentlichen Bestandteil der DSH dar, weil das hörende Verstehen und Weiterverarbeiten von wissenschaftsorientierten Informationen in Vorlesungen, Vorträgen oder Diskussionen Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches Studium sind.

Die Deskriptoren des GER (2020, S. 61)⁹

Hörverstehen allgemein	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann Fachvorträge und Präsentationen verstehen, die umgangssprachliche oder regional gefärbte Ausdrücke oder auch unvertraute Terminologie enthalten. ■ Kann angemessene Schlüsse ziehen, auch wenn die Verbindungen oder Implikationen nicht explizit versprachlicht werden.
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann die meisten Vorlesungen, Diskussionen und Debatten relativ leicht verstehen ■ Kann längere Redebeiträge und Vorträge über nicht vertraute, abstrakte und komplexe Themen verstehen, auch wenn manchmal bestimmte Einzelheiten unklar bleiben.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Vorlesungen, Reden, Berichten und anderen akademischen oder berufsbezogenen Präsentationen verstehen. ■ Kann den Standpunkt eines Sprechers/ einer Sprecherin zu Themen von aktuellem Interesse oder zu Themen, die das eigene Spezialgebiet betreffen, verstehen, sofern die Rede in gesprochener Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät gehalten wird.
	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann komplexen Argumentationslinien bei deutlich artikulierten Vorträgen folgen, sofern das Thema einigermaßen vertraut ist. ■ Kann Hauptthemen von irrelevanten Informationen und Nebenbemerkungen unterscheiden, sofern der Vortrag oder die Rede in gesprochener Standardsprache oder in einer vertrauten Varietät gehalten wird. ■ Kann den Standpunkt des Sprechers / der Sprecherin erkennen und von Fakten, über die berichtet wird, unterscheiden.

Der Vergleich der Niveaustufen B2 und C1 verweist auf die mögliche Auswahl der Texte, die für den Vortrag in der Teilprüfung Hörverstehen geeignet sind. Sie sollten Themen zum Gegenstand haben, von denen man annehmen kann, dass die zu prüfenden Personen mit ihnen vertraut sind, die aber bereits komplexere Argumentationsstrukturen beinhalten (B2). Darüber hinaus sollten sie aber auch nicht vertraute, abstrakte und komplexe Sachverhalte berücksichtigen (C1) [siehe Checkliste: 2. b), 11].

⁹ Council of Europe (CoE) (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen; Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

5.3 Auswahl und Bearbeitung der Vorlagen

Die Grundlage der DSH-Teilprüfung Hörverstehen ist ein Kurzvortrag von ca. 10 bis 15 Minuten Länge. Diesem Vortrag muss ein schriftlich ausformulierter Text zugrunde liegen. Ein Vortrag, der auf Stichpunkten basiert, ist nicht zulässig.

Der für den Vortrag gewählte Text sollte inhaltlich weitgehend authentisch sein und keine spezifischen Fachkenntnisse voraussetzen. Nur wenn ein fachsprachlich orientierter Unterricht Teil der Vorbereitung auf die DSH gewesen sein sollte, wie u.U. an Studienkollegs oder bei Kursen im Rahmen eines fakultätsspezifischen Austauschprogramms, dann kann sich der HV-Text inhaltlich und fachlich auf diesen Unterricht beziehen. [Checkliste: 2. a, 03 – 07]

Generell gilt, dass der Prüfungstext weder sprachlich noch thematisch-inhaltlich vorbereitet werden darf. Auch dürfen auf keinen Fall Interviews und Texte aus Lehrwerken, die auf die DSH, den TestDaF oder telc C1 Hochschule vorbereiten, verwendet werden.

Authentische Materialien sind unter Beachtung des geltenden Urheberrechts so zu bearbeiten, dass sie den Anforderungen der Musterprüfungsordnung entsprechen. Wenn kein authentisches Hörmaterial vorliegt bzw. verwendet werden kann, sollte der Text so erstellt werden, dass er den Kriterien der Textsorte „Vorlesung / Vortrag“ weitgehend entspricht.

Als Grundlage für die Texterstellung können verschiedene Quellen dienen, z.B. veröffentlichte Redemanuskripte, transkribierte Rundfunkbeiträge oder adaptierte Fassungen von Sachtexten. Allerdings ist ein unbearbeiteter schriftsprachlicher Text als Vortrag in der Regel ungeeignet, weil er aufgrund seiner schriftsprachlichen Merkmale eine wesentlich höhere Informationsdichte besitzt als ein mündlicher Vortrag. Ein als Vorlage dienender schriftsprachlicher Text muss also den Sprachformen mündlicher Redeweise angepasst werden.

Kriterien für eine adressatenorientierte Textbearbeitung sind vor allem:

- klare Gliederung mit gut erkennbarer Makro- und Mikrostruktur,
- Anschaulichkeit durch Beispiele und Erklärungen,
- klare, verständliche Sprache,
- Vermeidung verschachtelter Konstruktionen oder umfangreicher Attributionen,
- textgliedernde Elemente,
- Redundanz, z.B. durch Begriffserklärungen oder umschreibende, das Verständnis erleichternde Wiederholungen.

Bei der eventuell notwendigen Kürzung des authentischen Materials ist darauf zu achten, dass keine logischen Brüche entstehen.

Der Vortrag muss als Text schriftlich fixiert werden, besonders wenn authentisches Hörmaterial verwendet wird. Die Länge des Textes muss zwischen 5500

und 7000 Zeichen mit Leerzeichen liegen. Zu Dokumentationszwecken soll das Vortragsmanuskript die Anzahl der Zeichen sowie eine Quellenangabe enthalten. [siehe Checkliste: 2. a), 03]

5.4 Präsentation des Textes

Vor dem Vortragen des Hörtextes kann in das Thema eingeführt werden, z.B. durch Schemata, Zeichnungen oder Gliederungen. Wortlisten mit Erklärungen können ebenfalls beigefügt werden.

Der Text wird nach der Einführungsphase zweimal vorgetragen. Sowohl beim ersten als auch beim zweiten Vortrag dürfen Notizen gemacht werden.

Nach dem ersten Vortrag stehen für das Lesen und das erste Bearbeiten der Aufgabenblätter zehn Minuten zur Verfügung. Nach dem zweiten Vortrag stehen 40 Minuten zur weiteren Bearbeitung zur Verfügung. Die Dauer des Vortrags selbst und die für eventuelle Vorentlastungen benötigte Zeit dürfen nicht auf die Bearbeitungszeit angerechnet werden. Deshalb sind für diese Teilprüfung in der Regel ca. 80 Minuten reale Gesamtdauer einzuplanen. Papier für Notizen sollte zu Beginn dieser Teilprüfung in ausreichender Menge verteilt werden.

Für das Vortragen empfiehlt es sich, den HV-Text mit Markierungen zu versehen, damit der Text in einem gleichmäßigen und natürlichen Sprechtempo (etwa 500 Zeichen pro Minute) vorgetragen wird. Weder der Vortrag im Diktat-Stil noch das Vorlesen im Eiltempo ist einer Teilprüfung angemessen, die universitäre Hörverstehenssituationen repräsentieren soll. Es ist hilfreich, für die vortragende Person entsprechende Hinweise zu Sprechtempo, Aussprache etc. bereit zu stellen. [siehe Checkliste: 2. a), 02]

5.5 Aufgabenstellung

Die Aufgaben können sich auf den Gesamttext, auf Textabschnitte oder einzelne Textstellen beziehen. Sie sollten auf die relevanten Inhalte des Textes Bezug nehmen. Bei der Formulierung der Aufgaben sollten folgende Aspekte beachtet werden:

- Die Aufgaben müssen eindeutig und verständlich formuliert sein.
- Aus der Aufgabenstellung muss der erwartete Umfang der Lösungen klar hervorgehen. Dies kann durch ein entsprechendes Layout der Aufgabe und die Verwendung von Operatoren („Nennen Sie ...“, „Fassen Sie ... zusammen.“ „Geben Sie wieder ...“ oder „Ergänzen Sie das Diagramm, die Tabelle“ etc.) gesichert werden. [Checkliste: 2. b, 15]
- Die in der Teilprüfung HV zu erreichende Gesamtpunktzahl sowie die bei den einzelnen Aufgaben zu erreichende Punktzahl müssen explizit angegeben werden, um den Prüfungsteilnehmenden die unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Aufgaben transparent zu machen.

- Es sollten Aufgaben sowohl zu globalen als auch zu detaillierten Verstehensleistungen gestellt werden.
- Wichtig ist auch eine gleichmäßige Verteilung der Aufgaben über den gesamten Text. Als Faustregel gilt, dass zu jedem Textabschnitt – abhängig von seiner Länge – ein bis zwei Aufgaben gestellt werden sollten. Die Reihenfolge der Aufgaben sollte der Chronologie des Textes folgen. [Checkliste: 2. b, 18]
- Zur Überprüfung des Hörverstehens eignen sich halboffene und geschlossene Aufgabenstellungen.

Geschlossene Aufgabenstellungen sind Aufgaben, bei denen die Lösungen sprachlich vorgegeben sind. Es sind zur Lösung also keine produktiven sprachlichen Leistungen erforderlich. Zu den geschlossenen Aufgaben gehören Richtig-Falsch-Aufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben oder Zuordnungsaufgaben (z.B. von vorgegebenen Überschriften zu Textabschnitten).

Halboffene Aufgabenstellungen sind Aufgaben, die einen mehr oder weniger geringen Anteil produktiver sprachlicher Leistungen erfordern. Dazu gehören:

1. das Nennen oder Einfügen von Stichwörtern,
2. das Ausfüllen oder Ergänzen von Tabellen, Schemata, Strukturskizzen, Lückentexten oder Gliederungen,
3. das Beantworten von Fragen in Kurzform (Zahlen, Begriffe, Stichpunkte),
4. die Auflistung von Stichpunkten oder Schlüsselbegriffen.

Die inhaltliche Wiedergabe (des gesamten Textes oder eines längeren Textabschnittes) ist **nicht** Bestandteil dieser Teilprüfung.

(S. auch Beiheft im Anhang: Claudia Burghoff / Gabriela Leder: Handreichungen zur DSH am Beispiel Leseverstehen).
[siehe Checkliste: 2. b, Aufgaben HV]

5.6 Bewertung

Zur Bewertung der Aufgaben ist eine Musterlösung zu erstellen, in der genau angegeben ist, wie die Punkte zu vergeben sind. Die Punkteverteilung sollte den jeweiligen qualitativen und quantitativen Anforderungen der Aufgaben entsprechen. Empfehlenswert ist eine Abstufung der zu vergebenden Punkte nach Schwierigkeitsgrad der Aufgaben sowie nach Art und Umfang der erwarteten Antwort. Bei der Bewertung der erbrachten Leistung geht es darum, zu bewerten, ob die für die Aufgabe relevanten Inhalte erkennbar erfasst wurden, und nicht darum, grammatische oder orthographische Korrektheit zu sanktionieren. [siehe Checkliste: 2. c) Bewertung HV]

Die Leistung ist nach Vollständigkeit und Angemessenheit der Erfüllung der gestellten Aufgaben und nicht nach sprachlicher Richtigkeit und Form zu bewerten. [siehe Checkliste: c) Bewertung HV 2. c) 23]. Das Kriterium der Angemessenheit bezieht sich darauf, ob die gegebene Antwort in Art und Umfang der Aufgabe

entspricht. Wenn eine knappe Antwort erwartet wird, dann kann eine zu umfangreiche Antwort u.U. zu Abzügen führen. Das Kriterium der Angemessenheit kann auch zu Abzügen führen, wenn eine Antwort sprachliche Mängel aufweist, die eine eindeutige Bewertung des Inhalts erschweren, d.h. wenn die gegebene Antwort interpretiert werden muss, um sie zu verstehen.

5.7 Beispielprüfung

5.7.1 Beispielprüfung – Hörtext Vorspann/Vorentlastung Raumorientierung

Liebe Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer,

sicher hat jede und jeder von Ihnen ein Smartphone mit vielen hilfreichen Applikationen, so genannten „Apps“. Eine davon ist z.B. google maps, die es ermöglicht, sich in einer unbekanntem Umgebung zu orientieren. Wenn Sie neu in der Stadt sind, hat sie Ihnen vielleicht sogar geholfen, den Weg zu diesem Gebäude zu finden. Wer (Name der Stadt) und die Universität schon kennt, hatte aber vermutlich keine Probleme, das Gebäude und den Hörsaal zu finden. Warum und wie wir uns einen Weg merken, wie Menschen sich in ihrer Umgebung orientieren, das möchte ich in meinem heutigen Vortrag erklären. (Ende der Vorentlastung)

1 **Wege zwischen Himmel und Erde**

2 **Die menschliche Orientierung im Raum**

3 In meinem heutigen Vortrag geht es darum, wie Menschen sich in ihrer
4 Umgebung orientieren. Zu Beginn erläutere ich, wie wir Objekte und Räu-
5 me wahrnehmen. Im zweiten Teil meines Vortrags spreche ich darüber, wie
6 Menschen sich Wege merken und am Ende gehe ich darauf ein, welche Un-
7 terschiede dabei zwischen verschiedenen Kulturen existieren.

8 Die menschliche Orientierung im Raum wird von drei verschiedenen Wis-
9 senschaften erforscht: Die Raum-Wahrnehmung ist ein Thema der Biolo-
10 gie. Wie wir uns an Orte und Wege erinnern, behandelt die Psychologie. Sie
11 beschäftigt sich auch mit der Versprachlichung dieses Wissens. Die dritte
12 Wissenschaft ist die Ethnologie. Sie behandelt die Bedeutung, die Orte und
13 Wege in den verschiedenen Kulturen der Welt haben.

14 Beginnen wir also mit der Raum-Wahrnehmung: Zunächst einmal sehen
15 wir unsere Umgebung. Dabei arbeiten die Augen mit dem Gehirn zusam-
16 men. Wenn wir z.B. die Sterne am Abendhimmel anschauen, dann erscheint
17 von jedem Stern eine kleine Kopie auf der Netzhaut unserer Augen, wie ein
18 kleines Spiegelbild. Das Gehirn hat nun zwei Aufgaben: Es muss das gesehe-
19 ne Objekt identifizieren, also feststellen, was wir sehen und lokalisieren, wo
20 wir das Objekt sehen. Nun stellt sich die Frage, wie das Gehirn dabei arbeitet:
21 Zunächst wird das Bild des gesehenen Objekts von den Augen über die Ner-

22 verbahnen an das Gehirn geschickt. Dort werden die Informationen ähnlich
23 wie in einem Computer analysiert, d.h., das gesehene Objekt wird mit allen
24 anderen Objekten verglichen, die schon erkannt und abgespeichert sind.
25 Bei diesem Vorgang arbeiten mehrere Regionen des Gehirns zusammen. So
26 dauert es nur einen Bruchteil von Sekunden, bis wir wissen, was wir sehen –
27 einen Stern –, und wo wir ihn sehen – am Nachthimmel. Soweit zur visuellen
28 Wahrnehmung einzelner Objekte im Raum.

29 Im zweiten Teil des Vortrags befassen wir uns mit der kartografischen Er-
30 innerung, d.h. mit der Frage, wie wir uns Wege merken und wie wir unsere
31 Umgebung so gut kennen lernen, dass wir uns intuitiv ohne Stadtplan zu-
32 rechtfinden. Mit der Erforschung dieses Wissens beschäftigt sich ein Teilge-
33 biet der Psychologie, die so genannte Kognitionspsychologie.

34 Erwachsene lernen ihre räumliche Umgebung in verschiedenen Stufen ken-
35 nen. Die erste Stufe wird als Markenwissen bezeichnet: Wenn eine Person
36 sich durch die Landschaft bewegt, nimmt sie zunächst bestimmte Punkte
37 wahr, die von Weitem deutlich auffallen, z.B. einen Fernsehturm, ein Hoch-
38 haus oder einen großen Park. Der gehende Mensch merkt sich diese Orien-
39 tierungspunkte als Wegmarken, und verfügt somit über das so genannte
40 Markenwissen. Wenn er nun oft zum Zielort und wieder zurückgegangen
41 ist, z.B. von der Uni in die Innenstadt und zurück, und dabei auch verschie-
42 dene Wege, also Routen benutzt hat, dann wird das Markenwissen erwei-
43 tert zum Routenwissen. Um die 3. Stufe zu erreichen, die in der Fachsprache
44 als kognitive Karte bezeichnet wird, muss man eine Region kreuz und quer
45 Straße für Straße durchstreifen und erwirbt so mit der Zeit ein Überblicks-
46 wissen, d.h. ein komplexes Modell der Gegend im Kopf. Diese kognitive Karte
47 im menschlichen Gedächtnis ist aber anders als eine echte Landkarte kein
48 starres Bild, sondern sie wird vom Gehirn laufend korrigiert und aktualisiert.
49 Wenn man nun einen Weg beschreiben will, ist dieses innere Bild vom äu-
50 ßeren Raum die Grundlage. Die ethnologische Forschung hat ergeben, dass
51 sich in den einzelnen Kulturen unterschiedliche Bezugssysteme zwischen
52 Mensch und Raum herausgebildet haben - und analog dazu sprachliche
53 Strukturen. Dabei unterscheidet man zwischen zwei Kategorien. In der einen
54 ist der Mensch der Ausgangspunkt für die Orientierung. Bei dieser als ego-
55 zentrisch bezeichneten Perspektive werden die Angaben links, rechts, oben,
56 unten, vorne und hinten, verwendet. Eine geozentrische Perspektive nimmt
57 dagegen ein, wer bei einer Wegbeschreibung die Himmelsrichtungen Nor-
58 den, Süden, Osten und Westen verwendet: Das bedeutet, eine Orientierung
59 an geographischen Merkmalen. Die Beschreibung ein und desselben We-
60 ges kann also sehr unterschiedlich ausfallen.

61 In diesem Zusammenhang möchte ich nun zum dritten Teilthema des Vor-
62 trags kommen, nämlich zu der Frage, welche Bedeutung Orte und Wege für
63 die Menschen haben. Alle oben genannten, in Europa üblichen Richtungs-
64 bezeichnungen, also links, rechts, Norden, Süden, beziehen sich nicht auf
65 eine bestimmte Landschaft, sondern sind rund um den Erdball anwendbar.
66 Das deutet auf eine sehr mobile Kultur hin. Viele Menschen aus Europa z.B.

67 bewegen sich im Alltag schnell von einer Region in die nächste, sie müssen
68 sich also überall orientieren können.

69 Im Gegensatz dazu verwenden einige außereuropäische Kulturen aus-
70 schließlich Richtungsbezeichnungen, die sich an der konkreten Landschaft
71 orientieren, in der sie leben. Wenn es dort einen Fluss, einen Berg oder das
72 Meer gibt, heißen die Richtungen flussaufwärts und flussabwärts, zum Berg
73 oder zum Meer. Und was entscheidend ist, die Menschen verwenden diese
74 Begriffe auch im Alltag. Man sagt z.B. zum kleinen Kind vor dem Einschlafen:
75 „Leg deinen Kopf zum Schlafen flussabwärts.“ Diese Art der Orientierung
76 zeigt, dass die Menschen eine sehr enge Bindung an ihre Landschaft haben.
77 Ein Beispiel für eine solche sehr enge Bindung an die Landschaft und die
78 Natur gibt es bei den australischen Aborigines. Sie haben vielleicht schon
79 von den berühmten Songlines gehört. Man könnte den Begriff Songlines
80 übersetzen mit: Singlinien, Gesangswege, also eine Art gesungener Weg-
81 beschreibungen. Die Dauer des Liedes ist dabei genau auf die Länge des
82 Weges abgestimmt, und so wissen die Aborigines, wenn sie singen, immer
83 genau, wo sie sind. Die Aborigines sind Nomaden und ziehen jedes Jahr auf
84 denselben Wegen durch die australische Wildnis. Dabei orientieren sie sich
85 an geographischen Merkmalen wie Hügeln, Felsen und Tälern. Und diese
86 Hügel, Felsen und Täler gelten gleichzeitig als Wohnorte der von ihnen ver-
87 ehrten heiligen Tiere wie z.B. des Känguruhs oder der Regenbogenschlange.
88 Die Landschaft symbolisiert also die Mythologie und während die Aborigi-
89 nes durch ihre Landschaft wandern, singen sie uralte Lieder, die die mytho-
90 logischen Geschichten der Tiere erzählen.

91 Zusammenfassend können wir sagen, dass, wie wir Räume wahrnehmen,
92 sie erinnern und versprachlichen, keine objektive Tatsache ist, sondern je
93 nach subjektiver Erfahrung und kulturellem Hintergrund verschieden sein
94 kann. Das Beispiel mit den Aborigines zeigt es, und wir könnten auch eini-
95 ges von ihnen lernen, nämlich sich Wege und komplexe Zusammenhänge
96 zu merken und gleichzeitig die Natur zu achten.

97 Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

Autorin: Cornelia Braun; nach einem von ihr verfassten hr2-Feature; gekürzt und
bearbeitet | 6572 Zeichen mit Leerzeichen, ohne Vorentlastung

**mögliche Vorentlastung (wird ausgeteilt oder projiziert):
Gliederung zum Vortrag „Wege zwischen Himmel und Erde“**

Wortangabe: Aborigenes = ursprüngliche Bevölkerung Australiens

1. Einleitung

2. Wissenschaften, die sich mit der menschlichen Orientierung im Raum befassen

3. Wahrnehmung von Objekten im Raum

4. Orientierung in der Umgebung

4.1 Kognitive Karte

4.2 Forschung zum Thema

5. Bedeutung von Orten und Wegen

5.1 Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen

5.2 Ein Beispiel zum Verhältnis Mensch und Natur

5.7.2 Beispielprüfung – Aufgaben

Beispiel-DSH: Aufgaben zum HV „Die menschliche Orientierung im Raum“

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

Punkte: _____/40 Ergebnis: _____%

Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes

Fragen und Aufgaben zum Vortrag „Die menschliche Orientierung im Raum“

(Bearbeitungszeit: 40 Minuten nach dem zweiten Vorlesen.)

Bearbeiten Sie die folgenden Aufgaben **ausschließlich** auf Grundlage der Informationen im Vortrag.

1. Welche der Wissenschaften, die sich mit der menschlichen Orientierung im Raum beschäftigen, erforscht welchen Themenschwerpunkt? Ergänzen Sie die Tabelle.

Wissenschaft:	Thema
<ul style="list-style-type: none"> ■ _____ (0,5) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ _____ (1,0)
<ul style="list-style-type: none"> ■ _____ (0,5) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ _____ (1,0) ■ Versprachlichung des Wissens
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ethnologie 	<ul style="list-style-type: none"> ■ _____ ■ _____ (2,0)

2. Die Zusammenarbeit zwischen Augen und Gehirn:

a) Geben Sie an, was auf der Netzhaut der Augen beim Betrachten des Sternenhimmels erscheint.

_____ /2

b) Nennen Sie die zwei Aufgaben, die das Gehirn erfüllen muss, wenn das Auge etwas sieht.

■ _____ (1)

■ _____ (1) ___/2

3. Stimmen die folgenden Aussagen mit dem Text überein? Kreuzen Sie an (X).

	ja	nein
Im Gehirn wird der gesehene Gegenstand mit anderen Objekten verglichen und abgespeichert. (1)		
Im Gehirn wird der gesehene Gegenstand mit bereits gespeicherten Objekten verglichen. (1)		
Durch die Zusammenarbeit mehrerer Gehirnregionen lassen sich Objekte nachts in kürzester Zeit identifizieren. (1)		

___/3

4. Die Entstehung einer „kognitiven Karte“: Ergänzen Sie bzw. kreuzen Sie an.

a) 1. Stufe: Markenwissen

Bedeutung: _____

_____ /1,5

Beispiel 1: _____ /0,5

Beispiel 2: _____ /0,5

b) 2. Stufe: _____ /1

Welche der vier Darstellungen entspricht der 2. Stufe? Kreuzen Sie an. (X).

1.	A ←————→ B	
2.	A —————→ B —————→ C	
3.		
4.	A ←————→ B A —————→ C	

___/1

c) 3. Stufe: kognitive Karte

Bedeutung: _____

_____ /2

5. Nennen Sie den Unterschied zwischen einer echten Landkarte und der kognitiven Karte im menschlichen Gehirn.

Die kognitive Karte: _____

_____ /1,5

Eine echte Landkarte: _____ /1

6. Ergebnisse der ethnologischen Forschung: Ergänzen Sie das Schema.

Fachbegriff:	Orientierung:	Sprachliche Umsetzung (je zwei Beispiele)
■ _____ Perspektive	■ _____	■ _____ ■ _____
■ _____ Perspektive	■ _____	■ _____ ■ _____
(je 0,5)	(je 1,5)	(je 0,5)

___/6

7. Die in Europa üblichen Richtungsbezeichnungen lassen sich überall anwenden. Geben Sie wieder, worauf das schließen lässt.

_____ /2

8. Raumorientierung in außereuropäischen Kulturen:

a) Geben Sie wieder, woran sich die Menschen in manchen außereuropäischen Kulturen orientieren?

_____ /1

b) Nennen Sie **zwei** ihrer Richtungsbezeichnungen.

_____ /1

c) Geben Sie wieder, was das über das Verhältnis von Menschen und Natur zeigt?

_____ /1,5

9. Die Aborigines und ihre Verbindung mit der Natur – Ergänzen Sie.

a) Lieder der Aborigines erfüllen folgenden Zweck:

_____ /1

b) Dauer der Lieder = _____ /1

c) Hügel, Felsen und Täler sind _____ /1

und sie gelten als _____ /2

d) Landschaft symbolisiert _____ /1

10. Stimmen die folgenden Aussagen mit dem Text überein? Kreuzen Sie an (X).

Die Unterschiede bei der Wahrnehmung von Räumen werden bestimmt durch ...

	ja	nein
Erinnerungen		
Versprachlichung		
Tatsachen		
Erfahrungen		
Kultur (je 0,5)		

_____/2,5

(_____ von max. 40 Punkten)

5.7.3 Beispielprüfung – Lösungsschlüssel

Beispiel-DSH:Aufgaben zum HV „Die menschliche Orientierung im Raum“ Erwartungshorizont

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

Punkte: _____/40 Ergebnis: _____%

Verstehen und Verarbeiten eines Hörtextes

Fragen und Aufgaben zum Vortrag „Die menschliche Orientierung im Raum“

(Bearbeitungszeit: 40 Minuten nach dem zweiten Vorlesen.)

Bearbeiten Sie die folgenden Aufgaben **ausschließlich** auf Grundlage der Informationen im Vortrag.

1. Welche der Wissenschaften, die sich mit der menschlichen Orientierung im Raum beschäftigen, erforscht welchen Themenschwerpunkt? Ergänzen Sie die Tabelle.

Wissenschaft:	Thema
<ul style="list-style-type: none"> ■ Biologie (0,5) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Raum-Wahrnehmung (1,0)
<ul style="list-style-type: none"> ■ Psychologie (0,5) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erinnerung / sich erinnern an Orte / Wege (0,5) ■ Versprachlichung des Wissens
<ul style="list-style-type: none"> ■ Ethnologie 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Bedeutung (0,5) der Orte / Wege (0,5) ■ in verschiedenen (0,5) Kulturen (0,5)

____/5

2. Die Zusammenarbeit zwischen Augen und Gehirn:

a) Geben Sie an, was auf der Netzhaut der Augen beim Betrachten des Sternenhimmels erscheint.

eine (kleine) Kopie (1) von jedem Stern / den Sternen (1) o.ä. _____/2

b) Nennen Sie die zwei Aufgaben, die das Gehirn erfüllen muss, wenn das Auge etwas sieht.

- **Objekt / Gegenstand (0,5) identifizieren (0,5) // feststellen / erkennen (0,5) was man sieht (0,5)**
- **Objekt / ... (0,5) lokalisieren (0,5) // feststellen / ... (0,5) wo man es / Objekt sieht (0,5)**

_____/2

3. Stimmen die folgenden Aussagen mit dem Text überein? Kreuzen Sie an (X).

	ja	nein
Im Gehirn wird der gesehene Gegenstand mit anderen Objekten verglichen und abgespeichert. (1)		x
Im Gehirn wird der gesehene Gegenstand mit bereits gespeicherten Objekten verglichen. (1)	x	
Durch die Zusammenarbeit mehrerer Gehirnregionen lassen sich Objekte nachts in kürzester Zeit identifizieren. (1)		x

_____/3

4. Die Entstehung einer „kognitiven Karte“: Ergänzen Sie bzw. kreuzen Sie an.

a) 1. Stufe: Markenwissen

Bedeutung: **eine Person nimmt bestimmte (Orientierungs-) Punkte wahr // Wahrnehmung (0,5) bestimmter Punkte (1) o.ä**

_____/1,5

zwei Beispiele: **Fernsehturm // Hochhaus // großer Park (je 0,5)**

_____/1

b) 2. Stufe: **Routenwissen** /Wegewissen o.ä. (1) ___/1

Welche der vier Darstellungen entspricht der 2. Stufe? Kreuzen Sie an. (X).

1.	A ←————→ B	
2.	A —————→ B —————→ C	
3.		x
4.	A ←————→ B A —————→ C	

___/1

c) 3. Stufe: kognitive Karte

Bedeutung: **man erwirbt Überblickswissen / komplexes Modell der Gegend** o.ä

___/2

5. Nennen Sie den Unterschied zwischen einer echten Landkarte und der kognitiven Karte im menschlichen Gehirn.

■ Die kognitive Karte: **wird vom Gehirn (0,5) laufend korrigiert / (und) aktualisiert (1)** ___/1,5

■ Eine echte Landkarte: ist **ein starres Bild (1)** o.ä. ___/1

6. Ergebnisse der ethnologischen Forschung: Ergänzen Sie das Schema.

Fachbegriff:	Orientierung:	Sprachliche Umsetzung (je zwei Beispiele)
<ul style="list-style-type: none"> ■ egozentrische Perspektive 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Mensch als Ausgangspunkt 	<ul style="list-style-type: none"> ■ links / rechts / oben ■ unten / vorn / hinten
<ul style="list-style-type: none"> ■ geozentrische Perspektive 	<ul style="list-style-type: none"> ■ an geografischen Merkmalen / Himmelsrichtungen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Osten / Westen ■ Norden / Süden

(je 0,5)

(je 1,5)

(je 0,5)

___/6

7. Die in Europa üblichen Richtungsbezeichnungen lassen sich überall anwenden. Geben Sie wieder, worauf das schließen lässt.
eine sehr mobile Kultur // Menschen in Europa müssen sich überall orientieren können. ___/2

8. Raumorientierung in außereuropäischen Kulturen:

a) Woran orientieren sich die Menschen in manchen außereuropäischen Kulturen?
an der (konkreten) Landschaft ___/1

b) Nennen Sie **zwei** ihrer Richtungsbezeichnungen.
flussabwärts / flussaufwärts // zum Berg // zum Meer (2x 0,5) ___/1

c) Was zeigt das über das Verhältnis von Menschen und Natur?
Menschen haben eine (sehr) enge (0,5) Bindung (1) an ihre Landschaft o.ä. ___/1,5

9. Die Aborigines und ihre Verbindung mit der Natur – Ergänzen Sie.

a) Lieder der Aborigines erfüllen folgenden Zweck:
(gesungene) Wegbeschreibung ___/1

b) Dauer der Lieder = **Länge des Weges** ___/1

c) Hügel, Felsen und Täler sind **geografische Merkmale (1)** ___/1

und sie gelten als **Wohnorte heiliger Tiere (1)** ___/2

d) Landschaft symbolisiert **Mythologie** ___/1

10. Stimmen die folgenden Aussagen mit dem Text überein? Kreuzen Sie an (X).
 Die Unterschiede bei der Wahrnehmung von Räumen werden bestimmt durch ...

	ja	nein
Erinnerungen		x
Versprachlichung		x
Tatsachen		x
Erfahrungen	x	
Kultur (je 0,5)	x	

___/2,5

(_____ von max. 40 Punkten)

6.0 Einleitung	36
A Leseverstehen	
6.1 Auszug aus der Musterprüfungsordnung mit Erläuterungen	37
6.2 Ziele	38
6.3 Auswahl und Bearbeitung der Vorlagen	39
6.4 Aufgabenstellung	42
6.5 Bewertung	44
6.6 Beispielprüfung	45
6.6.1 Beispielprüfung – Lesetext	45
6.6.2 Beispielprüfung – Aufgaben	47
6.6.3 Beispielprüfung – Lösungsschlüssel	50
B Wissenschaftssprachliche Strukturen	
6.7 Auszug aus der Musterprüfungsordnung	55
6.8 Ziele	55
6.9 Aufgabenstellung	55
6.10 Bewertung und Korrekturschlüssel	57
6.11 Beispielprüfung	58
6.11.1 Beispielprüfung – Aufgaben	58
6.11.2 Beispielprüfung – Lösungsschlüssel	61

6.0 Einleitung

Das Lesen von Texten, Textauszügen, Artikeln oder Büchern sowie die Verarbeitung des Gelesenen ist grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches Studieren. Die Fähigkeit, komplexe wissenschaftliche Texte sinnerfassend zu lesen, zu verstehen und für weitere Zwecke zu verarbeiten, kann schon für deutsche Studierende nicht unbedingt vorausgesetzt werden. Für internationale Studierende aus einer möglicherweise grundlegend anderen Lerntradition, in der der Umgang mit Texten einen anderen Stellenwert hat, ist das Lesen und Verarbeiten von komplexen Texten auf Deutsch oft eine quasi neu zu erlernende und intensiv zu trainierende Fertigkeit.

Lese- und Verstehensprozesse umfassen dabei immer mehrere Aktivitäten der Lesenden: einmal den schon im Kapitel Hörverstehen erwähnten generellen Verstehensprozess (top down und bottom up), der vom Vorwissen oder Weltwissen der Lesenden und dem Gehalt des Textes sowie den Erwartungen an den Text gesteuert wird, die dem Erkenntnis- bzw. Verstehensziel entsprechen. Im universitären Kontext muss das im Text formulierte Wissen in der Regel verarbeitet werden. Wichtige sprachliche Handlungen hierfür sind z.B. das Exzerpieren, Zusammenfassen, Kommentieren oder Diskutieren.

Zum anderen gehört zu den wesentlichen Aktivitäten beim Lesen auch die Entscheidung einer lesenden Person, ob und wie sie einen Text lesen will, ob sie ihn vollständig oder nur in bestimmten Details verstehen will oder ob sie nur ein bestimmtes Wissen sucht. Nach dieser Entscheidung muss sich die lesende Person für eine angemessene Lesestrategie entscheiden, die ihr hilft, einen Text schnell und effektiv im Sinne des entsprechenden Lesezieles zu lesen. Dazu zählen z.B. das Aufbauen einer Leseerwartung, das schnelle Überfliegen des Textes oder das genaue Lesen von Überschriften und Zwischenüberschriften vor der eigentlichen Lektüre eines Textes.

Um einen Text angemessen für verschiedene Zwecke verarbeiten zu können, ist ein aktiver Leseprozess nötig. Dazu gehören auch Handlungen wie das Markieren von Schlüsselwörtern oder wichtigen Textabschnitten oder das Ermitteln einer Gliederung, ggf. die Erstellung eines Flussdiagramms auf der Basis des Textes oder eines relevanten Textteils sowie die Formulierung von Zwischenüberschriften zu einzelnen Abschnitten.

Die Teilprüfung „Verstehen und Verarbeiten eines Lesetextes“ der DSH soll diese besonders im universitären Zusammenhang wesentlichen Aktivitäten evozieren und deren Umsetzung überprüfen. Die Aufgaben dieser Teilprüfung entsprechen wesentlichen Fertigkeiten und Strategien im Umgang mit einem wissenschaftsorientierten Text, indem sie eine große Bandbreite hermeneutischer Verfahren zur Erarbeitung von Verstehen und Verarbeiten von Texten zum Wissensaufbau abbilden wie z.B. das Erkennen von wichtigen Gehalten, die Beantwortung von Fragen zum Inhalt, die Zuordnung von Zwischenüberschriften, das Ausfüllen von Diagrammen oder Tabellen. Die erfolgreiche Bearbeitung dieser Aufgaben soll

zeigen, dass der wesentliche Gehalt des Textes, aber auch wichtige Details des Textes verstanden wurden (Globalverstehen, Detailverstehen).

Eine Grundvoraussetzung für das genaue Verstehen von wissenschaftsorientierten Texten ist der sichere Umgang mit komplexen grammatikalischen Strukturen. Bei wissenschaftlichen Texten in komprimiertem Nominalstil ist z.B. das Erkennen des nominalen Kerns in einer komplexen auch mehrgliedrige Nominalphrase, die hierarchisch abhängig strukturierte Links- und Rechtsattribuierungen umfasst, wesentlich für das Detailverstehen. In der Teilprüfung „Wissenschaftssprachliche Strukturen“ soll das Verstehen, aber auch die produktive Anwendung dieser für das Verständnis von wissenschaftsorientierten Texten wesentlichen grammatikalischen Strukturen überprüft werden.

Die Aufgabenbereiche „Verstehen und Verarbeiten eines Lesetextes und Wissenschaftssprachliche Strukturen (LV und WS)“ bilden eine gemeinsame Teilprüfung. Die Aufgabenblätter für beide Teilbereiche werden zusammen mit dem Text ausgegeben. Die Bearbeitungszeit beträgt 90 Minuten (einschließlich Lesezeit), es wird eine Aufteilung von 60 Minuten für den Teilbereich Leseverstehen und 30 Minuten für den Teilbereich Wissenschaftssprachliche Strukturen empfohlen.

6.1 Auszug aus der Musterprüfungsordnung mit Erläuterungen

Verstehen und Verarbeiten eines Lesetextes und Wissenschaftssprachliche Strukturen (LV und WS)

Mit dieser Teilprüfung soll die Fähigkeit aufgezeigt werden, einen schriftlich vorgelegten wissenschaftsorientierten Text zu verstehen und sich damit auseinander zu setzen.

a) Art und Umfang des Textes

Es wird ein weitgehend authentischer, studienbezogener und wissenschaftsorientierter Text vorgelegt, der keine Fachkenntnisse voraussetzt. Dem Text können z.B. eine Grafik, ein Schaubild oder ein Diagramm beigelegt werden. Der Text soll einen Umfang von nicht weniger als 4500 und nicht mehr als 6000 Zeichen (mit Leerzeichen) haben.

b) Aufgaben Leseverstehen

Die Aufgaben sind abhängig von der Struktur des Prüfungstextes. Das Textverstehen und die Fähigkeit zur Textverarbeitung können u. a. durch folgende Aufgabentypen überprüft werden:

- Beantwortung von Fragen,
- Darstellung der Argumentationsstruktur des Textes,
- Darstellung der Gliederung des Textes,
- Erläuterung von Textstellen,
- Formulierung von Überschriften,

- Zusammenfassung.

c) Bewertung Leseverstehen

Die Bewertung der Leistung erfolgt nach Vollständigkeit und Angemessenheit der Erfüllung der gestellten Aufgaben und nicht nach sprachlicher Richtigkeit und Form.

Erläuterung

Im Sinne des Konstrukts wird die Leseverstehens- und Textverarbeitungs-fähigkeit in der Teilprüfung „Verstehen und Verarbeiten eines Lesetextes“ abgeprüft, die Schreibfähigkeit dagegen in der Teilprüfung „Vorgabenorientierte Textproduktion“. Daher fokussiert sich die Bewertung der Teilprüfung „Verstehen und Verarbeiten eines Lesetextes“ auf die Verstehensleistung. Das bedeutet, dass Grammatik- und Ausdrucksfehler nicht in die Bewertung einfließen können. Bei offenen Aufgaben, für die Formulierungsleistungen gefordert sind, ist die Aufgabe selbstverständlich nur dann als angemessen und vollständig erfüllt zu bewerten, wenn die Antwort verständlich formuliert ist.

d) Aufgaben Wissenschaftssprachliche Strukturen

Die Aufgaben im Bereich Wissenschaftssprachliche Strukturen beinhalten das Erkennen, Verstehen und Anwenden wissenschaftssprachlich relevanter Strukturen. Diese Aufgaben sollen die Besonderheiten des zugrunde gelegten Textes zum Gegenstand haben (z.B. syntaktisch, morphologisch, lexikalisch, idiomatisch, textsortenbezogen) und können u. a. Ergänzungen, Fragen zum Verstehen komplexer Strukturen sowie verschiedene Arten von Umformungen (Paraphrasierung, Transformation) beinhalten.

e) Bewertung Wissenschaftssprachliche Strukturen

Die Bewertung der Leistung erfolgt nach sprachlicher Richtigkeit.

6.2 Ziele

Das Ziel dieses Prüfungsteils ist es, die Lesekompetenz, d.h. die Fähigkeit zur Verarbeitung eines Textes auf dem geforderten Niveau zu prüfen. Lesen im Studium bedeutet immer, ein Leseziel auszubilden, für dieses Leseziel angemessene Lese-stile zu kennen und zu nutzen und den Text dem Leseziel entsprechend zu ver-arbeiten.

Der Erwartungshorizont orientiert sich dabei wie in den anderen Prüfungsteilen an den entsprechenden Deskriptoren des GER/Begleitband 2020:

Die Deskriptoren des GER (2020, S. 65)¹⁰

Leseverstehen allgemein	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen (einschließlich abstrakter, strukturell komplexer oder stark umgangssprachlicher literarischer oder nicht literarischer Texte). ■ Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können. ■ Kann eine große Bandbreite an Texten verstehen, einschließlich literarischer Texte, Artikeln in Zeitungen oder Zeitschriften sowie spezialisierter akademischer und beruflicher Publikationen, sofern es Gelegenheit zum wiederholten Lesen gibt und Nachschlagemöglichkeiten zur Verfügung stehen.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. ■ Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.

6.3 Auswahl und Bearbeitung der Vorlagen

Die Grundlage des Prüfungsteils Leseverstehen und Wissenschaftssprachliche Strukturen ist ein Lesetext. Die Herausforderung dabei ist, die in der Realität sehr unterschiedlichen universitären Situationen, in denen wissenschaftliche Texte zu lesen, zu verstehen und zu verarbeiten sind, zu berücksichtigen. Der Text sollte inhaltlich weitgehend authentisch sein und so wenig wie möglich spezifische Fachkenntnisse voraussetzen.

Merkmale eines prüfungsgeeigneten Textes

Die Schwierigkeit, einen guten Lesetext für den Teilprüfung zu finden, besteht darin, dass wir einerseits einen Text suchen, der möglichst „wissenschaftlich“, also wissenschaftsorientiert und studienbezogen, ist, der andererseits die Prüflinge, die noch nicht im Studium stehen und somit wissenschaftliche Texte gar nicht lesen und verstehen können, nicht überfordert.

Es ist also zu fragen, welche Merkmale ein Prüfungstext haben sollte, dass durch ihn „die Fähigkeit [...], einen schriftlich vorgelegten wissenschaftsorientierten Text zu verstehen und sich damit auseinanderzusetzen“ (MPO § 10, Abs. 2) überprüft werden kann.

¹⁰ Council of Europe (CoE) (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen; Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.



Studierende sind ab dem Eintritt ins Studium mit einer großen Zahl verschiedener Textarten konfrontiert, die entsprechend auch eine Reihe von teilweise unterschiedlichen Charakteristika aufweisen. Gemeinsam ist allen Textarten neben dem Vorkommen von Fachvokabular (wird im grundständigen Fachstudium selbst erarbeitet und aufgebaut), dass ihnen das wissenschaftliche Denken zugrunde liegt. Dies ist durch das Bemühen um ein wissenschaftliches Vorwärtkommen, mal in Übereinstimmung mit dem Weg und den Methoden, mal im Streit um den besten Weg, gekennzeichnet. Ein universitärer Text wird also in der Regel nicht nur eine Perspektive haben, sondern sich zu verschiedenen Perspektiven verhalten und entsprechend argumentieren.

Mit diesen verschiedenen Perspektiven hängt auch ein weiteres Phänomen eng zusammen: Die Wissenschaft als Prozess verstanden bringt es mit sich, dass in Texten vermittelte Ergebnisse in differenzierten Stufen der Gewissheit ausgedrückt werden und sich die Forschungsergebnisse erst mit der Zeit zu einer Erkenntnis verdichten. Modalitäten (Wörter wie ‚scheinbar‘ und ‚möglich‘ ebenso wie grammatikalische Strukturen, beispielsweise Modalverben oder Konjunktiv-Formen) spielen dabei eine wesentliche Rolle.

Die spezifische Funktion der Wissenschaft, Wissen zu erweitern und Neues zu entwickeln, schlägt sich bis in die Nutzung von Ausdrücken und Ausdruckskombinationen nieder, die auf den ersten Blick wie Alltagssprache erscheinen, allerdings nur dann richtig entschlüsselt werden können, wenn die wissenschaftliche Wissens- und Textproduktion berücksichtigt wird. Das kann man an dem Gebrauch des einfachen Verbs betonen erkennen, das meist nicht genutzt wird, um einen sprachlichen Akzent zu setzen, sondern um eine Perspektive zu fokussieren und als wichtig im Gegensatz zu anderen Perspektiven herauszustellen. Meist tauchen diese Ausdrücke allerdings in Ausdruckskombinationen auf (vgl. ein differenziertes Bild zeichnen, Meißner; Wallner 2016)¹¹. In der Forschung wird von Alltäglicher Wissenschafts-sprache gesprochen (Ehlich 1999)¹². Einige dieser Ausdrücke finden sich auch in Schulbüchern oder Zeitungsartikeln.

Ein weiteres Merkmal universitärer Textarten ist die Abstraktion und die Informationsverdichtung. Das macht die Texte häufig schwer rezipierbar. Allerdings ist hier eine große Spanne zu beobachten, denn gerade in Texten zu Studienbeginn wird häufig der Versuch unternommen, von konkreten Beispielen auszugehen und die Alltagssprache zu nutzen.

¹¹ Meißner, Cordula; Wallner, Franziska (2016): Persuasives Handeln im wissenschaftlichen Diskurs und seine lexikografische Darstellung: das Beispiel der Kollokation „Bild zeichnen“. In: *Studia linguistica*. - Wrocław: Wydawnictwo Univ. Wrocławskiego 35, 235–252.

¹² Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache - Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – interkulturelles Lernen. Beiträge der 26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 4. bis 6. Juni 1998 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena*. Regensburg: Fachverband DaF, 1–30.

Was bedeuten die obigen Ausführungen für die Textauswahl des Prüfungstextes?

Der Text sollte möglichst viele Aspekte von universitären Textarten erfüllen, aber dennoch ohne Fachwissen und ohne Einblicke ins wissenschaftliche Arbeiten verständlich sein. Zudem sollte er Themen behandeln, die (fach-)wissenschaftlich betrachtbar sind. In der MPO ist das mit den Ausdrücken „studienbezogen“ und „wissenschaftsorientiert“ beschrieben (MPO § 10, Abs. 2a).

Der Text sollte „weitgehend authentisch“ sein, soweit es unter propädeutischen Rahmenbedingungen möglich ist. Das bezieht sich nicht nur auf den Ursprung des Textes, sondern auch auf die oben herausgearbeiteten Merkmale wissenschaftlicher Texte:

- Das Thema des Textes sollte auf wissenschaftliche Forschung oder Diskussion bezogen sein, d.h. das im Text Dargelegte sollte wissenschaftlich untersucht werden können.
- Der Text sollte mehrere Perspektiven enthalten.
- Der Text sollte möglichst Fügungen der Alltäglichen Wissenschaftssprache enthalten.
- Der Text sollte die für wissenschaftliche Texte typische Informationsverdichtung mit ausgebauten Nominalstrukturen und Abstraktionen enthalten.
- Der Text sollte zudem Wissenschaft als Prozess spiegeln, was sich u.a. im häufigen Gebrauch von Modalitäten und entsprechenden grammatikalischen Formen ausdrückt.

Generell gilt, dass der Prüfungstext weder sprachlich noch thematisch-inhaltlich vorbereitet werden darf, auch dann nicht, wenn ein fachsprachlich orientierter Unterricht Teil der Vorbereitung auf die DSH war, wie an Studienkollegs oder bei Kursen im Rahmen eines fakultätsspezifischen Austauschprogramms. Insbesondere dürfen keine Texte aus Lehrwerken, die explizit auf die DSH oder den Test-DaF vorbereiten, verwendet werden.

Bei der Auswahl der authentischen Vorlagen / Texte ist das Urheberwissenschaftsgesetz zu beachten. Der FaDaF gibt dazu folgende Handlungsempfehlungen:

„Auf Texte aus Zeitungen und Zeitschriften sollte am besten verzichtet werden.“
[...]

Besser geeignet sind dementsprechend Texte aus Fachzeitschriften und wissenschaftlichen Zeitschriften. Diese dürfen für Unterricht und Lehre, also auch für Prüfungen, genutzt werden, genauso wie z.B. Texte aus Lehrbüchern oder Vorlesungsskripten, die in ein Themengebiet einführen. Des Weiteren haben viele Hochschulen eigene Abteilungen, in denen die Ergebnisse von Forschungen der Öffentlichkeit vorgestellt werden, häufig von den wissenschaftlich Arbeitenden selbst. Auch Institutionen, wie z.B. das Max-Planck- oder Helmholtz-Institut, berichten der Öffentlichkeit über ihre Tätigkeiten. Diese Publikationen entsprechen den Vorgaben durch das UrhWissG und sind auch aus testtheoretischer Sicht gut

für die Erstellung von Lesetexten geeignet.“¹³ Die geforderte Authentizität des Prüfungstextes schließt Kürzungen sowie lexikalische und syntaktische Bearbeitungen nicht aus.

Bei der Bearbeitung sollte auf die in der Checkliste zur Teilprüfung Leseverstehen und wissenschaftssprachliche Strukturen genannten formalen und inhaltlichen Kriterien geachtet werden.

Insbesondere auf:

Formal:

- Der Text sollte die vorgeschriebene Länge von 4500 - 6000 Zeichen haben und gut lesbar sein (Schriftgröße, Zeilenabstände, Zeilennummerierung) [siehe Checkliste 3. a), 04/05].
- Am Ende des Textes sollte die Quelle und ggf. die Art der Bearbeitung angegeben werden: aus: ..., nach: ..., geändert / bearbeitet nach ...)
- Der Text sollte in einem standardisierten Layout dargeboten werden, also keine Kopie eines Zeitungstextes sein [siehe Checkliste 3 a), 05].
- Text und Aufgaben sollten den Prüfungsteilnehmenden auf getrennten Blättern gegeben werden, da dies die Bearbeitung der Aufgaben erleichtert.

Inhaltlich:

- Der Text sollte von Thema, Struktur sowie dem Argumentations- und Gedankengang her dem universitären Sprachverwendungskontext angemessen sein, d.h. anspruchsvoll, ausreichend komplex und mit innerer thematischer Breite [siehe Checkliste 3. a), 01].
- Der Text sollte eine ausreichende Bandbreite an wissenschaftssprachlichen Strukturen bieten [siehe Checkliste 3. a), 02]
- Die Inhalte, Informationen und Daten des Textes sollten aktuell und relevant sein [siehe Checkliste 3. a), 06].
- Für das Verstehen des Textes sollte kein spezielles kulturelles Hintergrundwissen erforderlich sein und er sollte frei von potentiell problematischen Themen sein [siehe Checkliste 3. a), 07].
- Es sollten keine essayistischen oder narrativen Texte verwendet werden.
- Der Text sollte eine klare Gliederung mit gut erkennbarer Makro- und Mikrostruktur aufweisen.

6.4 Aufgabenstellung

Die Aufgaben können sich auf den Gesamttext, auf Textabschnitte oder einzelne Textstellen beziehen. Wichtig ist eine gleichmäßige Verteilung der Aufgaben über den gesamten Text. Als Faustregel gilt, dass zu jedem Textabschnitt – abhängig von seiner Länge – ein bis zwei Aufgaben gestellt werden sollten. Die Aufgaben sollten auf die relevanten Inhalte des Textes Bezug nehmen und dabei

¹³ https://www.dsh-fadaf.de/wp-content/uploads/2023/03/handlungsempfehlung_urhwissg.pdf, 7.2.2022

auch die verschiedenen Lesestrategien ermöglichen.¹⁴ Bei der Formulierung der Aufgaben helfen die Kriterien der Checkliste 3. b) Aufgaben. Im Besonderen sei auf folgende Kriterien hingewiesen:

- Die Aufgaben sollten im Schwierigkeitsgrad der zu überprüfenden Bandbreite B2 bis C1 entsprechen [siehe Checkliste 3. b), 10].
- Die Aufgaben sollten die studienbezogenen Leseverstehensprozesse (global, selektiv, detailliert) abbilden [siehe Checkliste 3. b), 12].
- Es sollte verschiedene Aufgabentypen (offene, halboffene, geschlossene Fragen) geben, die sicherstellen, dass im Sinne des Konstrukts (LV vs. Schreiben) geprüft wird [siehe Checkliste 3.b), 14].
- Die Aufgaben sollten eindeutig und verständlich formuliert, unabhängig voneinander zu beantworten und in der vorgegebenen Zeit lösbar sein [siehe Checkliste 3. b), 15, 17, 20]. Dabei sollte eine chronologische Reihenfolge eingehalten werden [siehe Checkliste 3. b), 19].
- Die Aufgaben sollten mit klaren Anweisungen (Operatoren) wie Darstellen, Erklären, Begründen, Zusammenfassen, Ergänzen, usw. gestellt werden [siehe Checkliste 3. b), 16].
- Die in der Teilprüfung Leseverstehen zu erreichende Gesamtpunktzahl sowie die bei den einzelnen Aufgaben jeweils zu erreichende Punktzahl sollten explizit angegeben werden, damit den Prüflingen die unterschiedliche Gewichtung der einzelnen Aufgaben transparent ist. [siehe Checkliste 1., 08]

Geschlossene Aufgabenstellungen sind Aufgaben, bei denen die Lösungen sprachlich vorgegeben sind. Es sind zur Lösung also keine produktiven sprachlichen Leistungen erforderlich. Zu den geschlossenen Aufgaben gehören Richtig-Falsch-Aufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben oder Zuordnungsaufgaben (z.B. von vorgegebenen Überschriften zu Textabschnitten).

Halboffene Aufgabenstellungen sind Aufgaben, die einen geringen Anteil produktiver sprachlicher Leistungen erfordern. Dazu gehören:

- das Nennen oder Einfügen von Stichwörtern,
- das Ausfüllen oder Ergänzen von Tabellen, Schemata, Strukturskizzen, Lückentexten oder Gliederungen,
- das Beantworten von Fragen in Kurzform (z.B. Zahlen, Begriffe, Stichpunkte) und
- die Auflistung von Stichpunkten oder Schlüsselbegriffen.

Offene Aufgabenstellungen sind Aufgaben, die eine ausführlichere produktive sprachliche Leistung in Satz- oder Textform erfordern, z.B. die Beantwortung von Fragen in einem oder mehreren Sätzen. Die inhaltliche Wiedergabe (des gesam-

¹⁴ Einen Überblick über Aufgabentypen, die insbesondere das Verstehen eines Lesetextes überprüfen, siehe Alderson, v.a. Kapitel 7. Alderson, J. (2000). Techniques for testing reading. In *Assessing Reading* (Cambridge Language Assessment, pp. 202-270). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511732935.008

ten Textes oder eines längeren Textabschnittes) ist **nicht** Bestandteil dieser Teilprüfung. Ziel einer offenen Aufgabe darf auch **nicht** die wörtliche Wiedergabe sein, sondern sie sollte im Sinne einer Zusammenfassung zu beantworten sein.

6.5 Bewertung

Zur Bewertung der Aufgaben ist ein Lösungsschlüssel zu erstellen, in dem genau angegeben ist, wie die Punkte zu vergeben sind. Die Punkteverteilung sollte den jeweiligen qualitativen und quantitativen Anforderungen der Aufgaben entsprechen. Empfehlenswert ist eine Abstufung der zu vergebenden Punkte nach Aufgabentypen sowie nach Art und Umfang der erwarteten Antwort. Aufgaben, die zur Lösung nur das identifizierende Lesen z.B. von Begriffen oder Zahlen verlangen, sind niedriger zu bewerten als Aufgaben, die ein komplexeres Leseverstehen verlangen, zumal wenn sie als halboffene oder offene Aufgaben formuliert sind.

Bei der Bewertung inhaltlicher Aspekte ist darauf zu achten, dass bei halboffenen und offenen Aufgabenstellungen nicht die wortwörtliche Wiedergabe des Gelesenen das vorrangige Ziel ist, sondern vielmehr die inhaltliche Übereinstimmung von Textvorlage und den von den Teilnehmenden produzierten Lösungen. Natürlich sind auch synonyme Umschreibungen z.B. von Schlüsselbegriffen akzeptabel. Unter dieser Prämisse – Offenheit für Alternativen – ist auch der in der Regel eng am Text formulierte Lösungsschlüssel mit seinen Bewertungen bei den folgenden Prüfungsbeispielen zu lesen. Diese Offenheit kann in dem Lösungsschlüssel auch durch Formulierungen wie „sinngemäß: (alternativer Lösungsvorschlag)“ Niederschlag finden.

Wichtig ist, dass die Leistungen nur nach Vollständigkeit und Angemessenheit der Erfüllung der gestellten Aufgaben bewertet werden und nicht nach sprachlicher Richtigkeit und Form, d.h. es dürfen keine Sprachpunkte vergeben werden [siehe Checkliste 3. c), 24]. Das Kriterium der Angemessenheit bezieht sich darauf, ob die gegebene Antwort in Art und Umfang der Aufgabe entspricht. Wenn eine knappe Antwort erwartet wird, dann kann eine zu umfangreiche Antwort u.U. zu Abzügen führen. Das Kriterium der Angemessenheit kann auch zu Abzügen führen, wenn eine Antwort sprachliche Mängel aufweist, die eine eindeutige Bewertung des Inhalts erschweren, d.h. wenn die gegebene Antwort interpretiert werden muss, um sie zu verstehen.

6.6 Beispielprüfung

6.6.1 Beispielprüfung – Lesetext

1 Bioinvasion

2 A) Fremde Tier- und Pflanzenarten, die ursprünglich nicht in Deutschland
3 heimisch waren, können beträchtliche ökologische und ökonomische Schä-
4 den anrichten. Prominente Beispiele für diese sogenannten „Neobiota“ in
5 Deutschland sind der nordamerikanische Waschbär, der mittlerweile in gro-
6 ßen Beständen in hessischen Wäldern lebt, der tropische Halsbandsittich,
7 der vor allem in großen Parkanlagen in Städten wie Mainz und Wiesbaden
8 vorkommt, oder das Indische Springkraut, welches die Ufer vieler Flüsse und
9 Bäche säumt.

10 B) Die unnatürliche Verbreitung von Arten durch den Menschen nennt man
11 „Bioinvasion“. Sie ist ein globales Phänomen, das alle Organismengruppen
12 von Bakterien bis zu Elefanten, von Algen bis zu Mammutbäumen betrifft.
13 Das Ausmaß der Bioinvasion ist gigantisch. Eine internationale Studie mit
14 Beteiligung des Autors hat ergeben, dass mittlerweile etwa 13.168 fremde
15 Pflanzenarten weltweit außerhalb ihrer ursprünglichen Heimatregion fester
16 Bestandteil der nativen Flora sind. Die Ausbreitung von Organismen ist ein
17 natürlicher Prozess, der einen wichtigen Bestandteil zur Erhaltung einer Art
18 darstellt. Die natürliche Ausbreitung ist aber durch Hindernisse wie große
19 Flüsse, Meere oder Gebirge begrenzt. Aufgrund des menschlichen Handelns
20 gelingt es immer mehr Arten, diese natürlichen Barrieren zu überwinden.
21 Solche unnatürlichen Bioinvasionen haben eine lange Tradition. Schon die
22 Römer haben ihre Kulturpflanzen gezielt in den von ihnen besetzten, weit
23 entfernten Gebieten angebaut, um die Ernährung ihrer Truppen sicherzu-
24 stellen. In den letzten Jahrzehnten intensivierte sich die Verbreitung frem-
25 der Arten noch einmal aufgrund der zunehmenden Globalisierung des Han-
26 dels und der verstärkten Mobilität der Menschen.

27 C) Fremde Arten sind aber nicht homogen über den Globus verteilt, sondern
28 tauchen vor allem in Gebieten auf, die durch den Menschen stark verändert
29 wurden und mit weit entfernten Gebieten in Verbindung stehen. Häfen stel-
30 len oft die Einfallstore für fremde Arten dar. Schiffe aus aller Welt laden nicht
31 nur Waren ab, sondern transportieren auch eine große Zahl an Tier- und
32 Pflanzenarten als blinde Passagiere über die Weltmeere. Der globale Handel
33 führt so dazu, dass natürliche Hindernisse der Ausbreitung aufgehoben wer-
34 den und früher isolierte Gebiete nun in kurzer Zeit erreicht werden können.

35 D) Der größte Anteil der eingeschleppten Arten hat kaum Auswirkungen
36 auf die heimischen Pflanzen und Tiere. In einigen Fällen verdrängen sie aber
37 heimische Arten und können ganze Ökosysteme verändern, indem sie zum
38 Beispiel Nährstoffflüsse verändern, neue Lebensräume schaffen oder zen-
39 trale Positionen in Nahrungsnetzen übernehmen. Solche Arten mit einem
40 negativen Einfluss werden häufig als „invasiv“ bezeichnet. Ihre Einschlep-
41 pung kann sehr weitreichende Folgen haben. Manche invasiven Arten schä-

41 pung kann sehr weitreichende Folgen haben. Manche invasiven Arten schä-
42 digen die Industrie, die Agrar- und Forstwirtschaft oder beeinträchtigen die
43 menschliche Gesundheit. Die Europäische Union gibt jährlich schätzungs-
44 weise 12 Milliarden Euro zur Regulation der fremden Arten aus. So müssen
45 vermehrt Pestizide in Agrar- und Forstwirtschaft eingesetzt werden, Schif-
46 fe und Rohre müssen häufiger gereinigt, Dämme ausgebessert und Kanäle
47 freigehalten werden.

48 E) In vielen Studien wurde darauf hingewiesen, dass die Biodiversität, also
49 die Zahl der natürlich vorkommenden Arten, weltweit und regional sinkt.
50 Die gezielte Einführung neuer Arten könnte diesen Trend stoppen oder zu-
51 mindest abschwächen, was tatsächlich regional auch zutreffen kann. Doch
52 global betrachtet führt dies zu einem Artenrückgang, da einheimische Arten
53 verdrängt werden. Hinzu kommt, dass die Artengemeinschaften weltweit
54 durch den Austausch an Arten immer ähnlicher werden und somit die Viel-
55 falt der Gemeinschaften zurückgeht. Es kommt zu einer globalen Homoge-
56 nisierung der Artengemeinschaften. Der »Global Biodiversity Outlook«, ein
57 regelmäßig erscheinender Bericht von 196 Ländern zur Lage der globalen
58 Biodiversität, hat daher die Einführung fremder Arten als eine der größten
59 Gefahren für die Biodiversität eingestuft. Nachdem sich eine Art in einer
60 neuen Region etabliert hat, ist es häufig unmöglich, sie wieder zu entfernen.
61 In vielen Fällen bleibt uns nichts anderes übrig, als mit den Konsequenzen
62 zu leben.

63 F) Die vielversprechendste Strategie, weitere ökologische und ökonomische
64 Kosten zu minimieren, besteht darin, die Einfuhr neuer fremder Arten zu
65 vermeiden, insbesondere derjenigen mit den schwerwiegendsten Conse-
66 quenzen. Eine Voraussetzung dafür ist, die wichtigsten Ausbreitungswege
67 fremder Arten zu kennen. Zusammen mit Kollegen haben wir deshalb ein
68 Computermodell entwickelt, das die Anzahl der transportierten Arten zwi-
69 schen 1.469 großen Häfen auf der Welt beschreibt. Das Computermodell
70 basiert auf nahezu 3 Millionen Bewegungen von über 30.000 Frachtschif-
71 fen und verbindet diese mit den Umweltbedingungen der jeweiligen Häfen.
72 Die simple Annahme dieser Modellierung ist, dass dort, wo besonders vie-
73 le Frachtschiffe Regionen mit ähnlichen Umweltbedingungen verbinden,
74 auch besonders viele Neobiota zu finden sind. Tatsächlich stimmen die Vor-
75 hersagen des Modells mit der Zahl der Arten, die über Ballastwasser einge-
76 schleppt wurden, sehr gut überein. Es lassen sich damit die globalen „Auto-
77 bahnen“ der marinen Bioinvasion von den „Seitenstraßen“ unterscheiden.

78 G) Dies zeigt, dass man mit einfachen Modellen die Ausbreitung mariner
79 Organismen vorhersagen kann. Da der Ansatz zur Vorhersage fremder Ar-
80 ten im marinen Bereich erfolgreich ist, hoffen wir, ähnliche Modelle auch für
81 andere Organismengruppen entwickeln zu können. Dies ist unsere Kernauf-
82 gabe für die nächsten Jahre.

Quelle: Seebens, Hanno (2017) Bioinvasoren auf der Spur. scinexx, Das Wissens-
magazin. Online: <https://www.scinexx.de/dossier/bioinvasoren-auf-der-spur/> (gekürzt
und überarbeitet).

6.6.2 Beispielprüfung – Aufgaben

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

Punkte: _____/40 Ergebnis: _____%

Verstehen und Verarbeiten eines Lesetextes Fragen und Aufgaben zum Text „Bioinvasion“ (empfohlene Bearbeitungszeit: 60 Minuten)

1. Welche Überschrift passt zu welchem Abschnitt? Schreiben Sie die Buchstaben des Abschnitts hinter die passende Überschrift. Achtung, ein Abschnitt hat keine Überschrift! (je 1,5 Punkte)

1. Folgen der Ausbreitung invasiver Arten
2. Modellierung der Ausbreitungswege von Neobiota
3. Beispiele für Neobiota
4. Wirtschaftliche Aktivität und Verbreitung von Arten
5. Auswirkungen der Bioinvasion auf die Artengemeinschaften
6. Natürliche Ausbreitung und Bioinvasion

___/9

2. Erläutern Sie aus dem Text heraus den Fachausdruck „Neobiota“ (Z. 4).

___/3

3. Im Text wird das Ausmaß der Bioinvasion als „gigantisch“ bezeichnet. (Z. 12/13) Nennen Sie zwei Belege, die diese Aussage stützen. (je 1,5 Punkte)

___/3

4. Kreuzen Sie die zum Text passende Bedeutung an.
aufheben (im Text: aufgehoben, Z. 33)

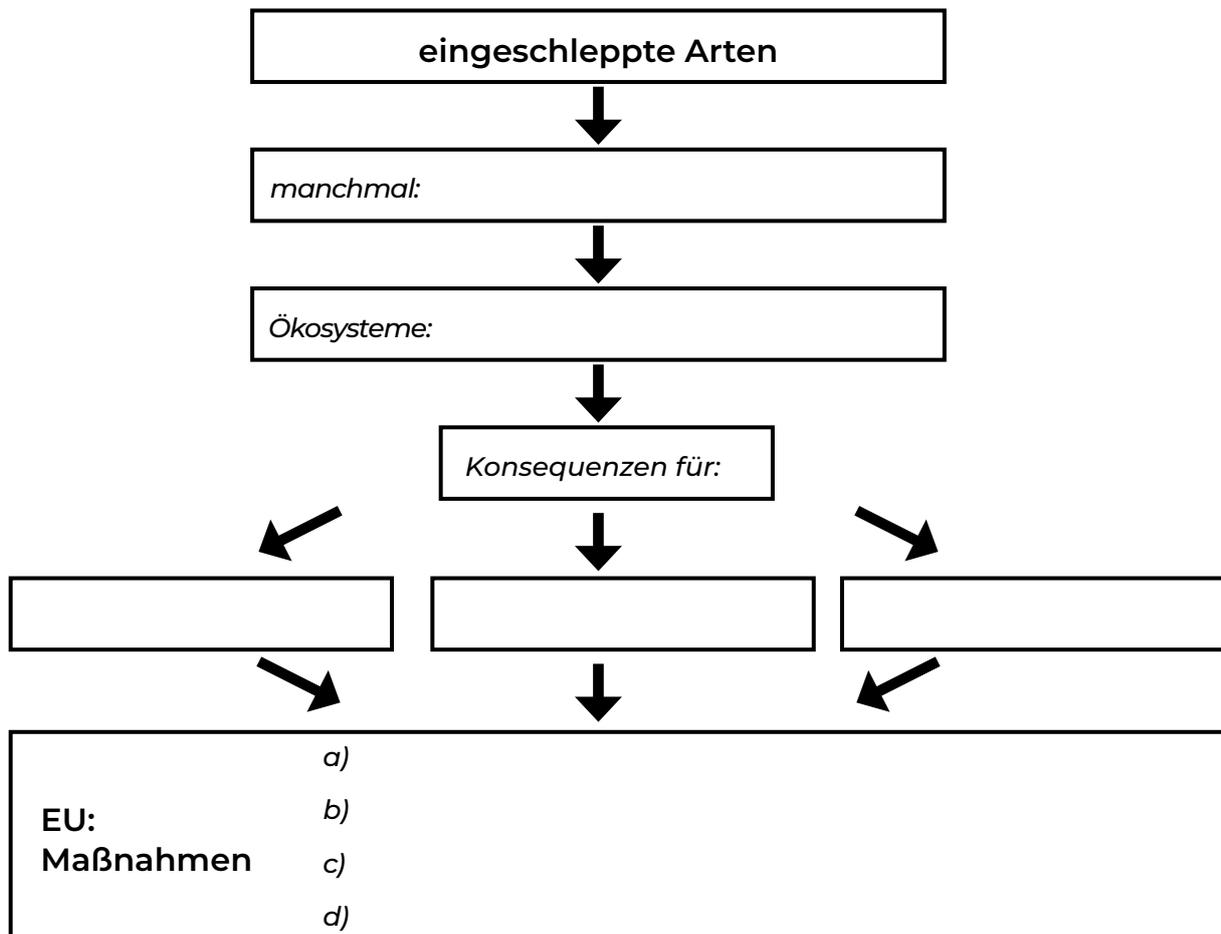
- vom Boden aufnehmen
- aufbewahren
- nicht länger bestehen
- erheben

___/1,5

5. Erläutern Sie den Begriff „früher isolierte Gebiete“ (Z. 34) aus dem Textzusammenhang.

___/4

6. Ergänzen Sie das Schema zu den möglichen Auswirkungen von eingeschleppten Arten im Sinne des Textes (Abschnitt D).



___/7

7. Erläutern Sie den Grund für die gezielte Einführung neuer Arten sowie deren Auswirkungen. (je 1 Punkt)

1. Ziele: _____

2. Auswirkungen

a) regional: _____

b) weltweit:

___/3

8. Geben Sie an, worauf sich „*dies*“ in Zeile 52 inhaltlich bezieht.

_____ /1,5

9. Der Autor berichtet über seine Untersuchung, für die er ein ComputermodeLL entwickelt hat. Hier finden Sie die unvollständige Zusammenfassung. Ergänzen Sie die Zusammenfassung. (je 2,5 Punkte)

Hypothese	
Modell	ComputermodeLL entwickeln, mit dem die Verbreitung der Arten über die FrachtschiffrouTen bestimmt wird.
Ergebnis	

___/5

10. Entscheiden Sie für die folgenden Aussagen, ob sie im Textumfeld belegt sind beziehungsweise wodurch sie belegt sind. (je 1 Punkt)

- A. Die Aussage wird durch Forschungen unter anderem des Autors belegt.
- B. Die Aussage wird durch Forschungen anderer Wissenschaftler als den Autor belegt.
- C. Die Aussage wird nicht belegt.

1. Die unnatürliche Verbreitung von Arten durch den Menschen nennt man „Bioinvasion“ (Z. 10/11)

2. Das Ausmaß der Bioinvasion ist gigantisch. (Z. 13)

3. In vielen Studien wurde darauf hingewiesen, dass die Biodiversität, also die Zahl der natürlich vorkommenden Arten, weltweit und regional sinkt. (Z. 48/49)

___/3

(_____ von max. 40 Punkten)

6.6.3 Beispielprüfung – Lösungsschlüssel

Legende

- grau unterlegte Ausdrücke werden in der Lösung erwartet
- o.ä. = synonyme Bedeutungen sind aber zulässig.
- / (einfach) = Synonym oder einzelne alternative Wortwahl oder Lösung
- // (doppelt) = alternative Lösung
- generell gilt: Stichworte werden immer akzeptiert, wenn sie verständlich sind.

Auch sinngemäße Antworten werden akzeptiert. Abschreiben aus dem Text ist in Ordnung, wenn der Sinnzusammenhang nicht beeinträchtigt ist / wenn Paraphrase nicht aus dem Sinnzusammenhang gerissen ist.

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

Punkte: _____/40 Ergebnis: _____%

Verstehen und Verarbeiten eines Lesetextes
Fragen und Aufgaben zum Text „Bioinvasion“
(empfohlene Bearbeitungszeit: 60 Minuten)

1. Welche Überschrift passt zu welchem Abschnitt? Schreiben Sie die Buchstaben des Abschnitts hinter die passende Überschrift. Achtung, ein Abschnitt hat keine Überschrift! (je 1,5 Punkte)

1. Folgen der Ausbreitung invasiver Arten
2. Modellierung der Ausbreitungswege von Neobiota
3. Beispiele für Neobiota
4. Wirtschaftliche Aktivität und Verbreitung von Arten
5. Auswirkungen der Bioinvasion auf die Artengemeinschaften
6. Natürliche Ausbreitung und Bioinvasion

D
F
A
C
E
B

___/9

keine Überschrift: **G**

2. Erläutern Sie aus dem Text heraus den Fachausdruck „Neobiota“ (Z. 4). **Fremde** (0,5) **Tier** (0,5)-und **Pflanzenarten** (0,5), die **ursprünglich nicht** (0,5) **in einer Region** (0,5) **heimisch** (0,5) waren

(Fremde) Tier-und Pflanzenarten (-0,5, wenn nicht beides genannt), die ursprünglich nicht in Deutschland (-0,5) heimisch waren. Fremde Tier-und Pflanzenarten (0,5)

Bei einer eigenen Formulierung muss überprüft werden, ob das Konzept erfasst wurde.

___/3

3. Im Text wird das Ausmaß der Bioinvasion als „gigantisch“ bezeichnet. (Z. 12/13) Nennen Sie zwei Belege, die diese Aussage stützen. (je 1,5 Punkte)

1. **globales** (1) **Phänomen** (0,5)
2. **betrifft** (0,5) **alle Organismengruppen** (1)

oder: ca. 13.168 (fremde) Pflanzenarten (weltweit) außerhalb (ursprüngl.) Heimatregion

___/3

4. Kreuzen Sie die zum Text passende Bedeutung an.

aufheben (im Text: aufgehoben, Z. 33)

- vom Boden aufnehmen
- aufbewahren
- nicht länger bestehen**
- erheben

___/1,5

5. Erläutern Sie den Begriff „früher isolierte Gebiete“ (Z. 34) aus dem Textzusammenhang.

Gebiete (0,5), die **früher (0,5) durch Hindernisse (0,5)** wie **Flüsse, Meere** oder **Gebirge (1) begrenzt** / von anderen Gebieten abgetrennt waren **(0,5)**, dadurch **konn-ten sich Neobiota nicht verbreiten / heute können diese Barrieren durch Trans- portmittel überwunden werden (1)**

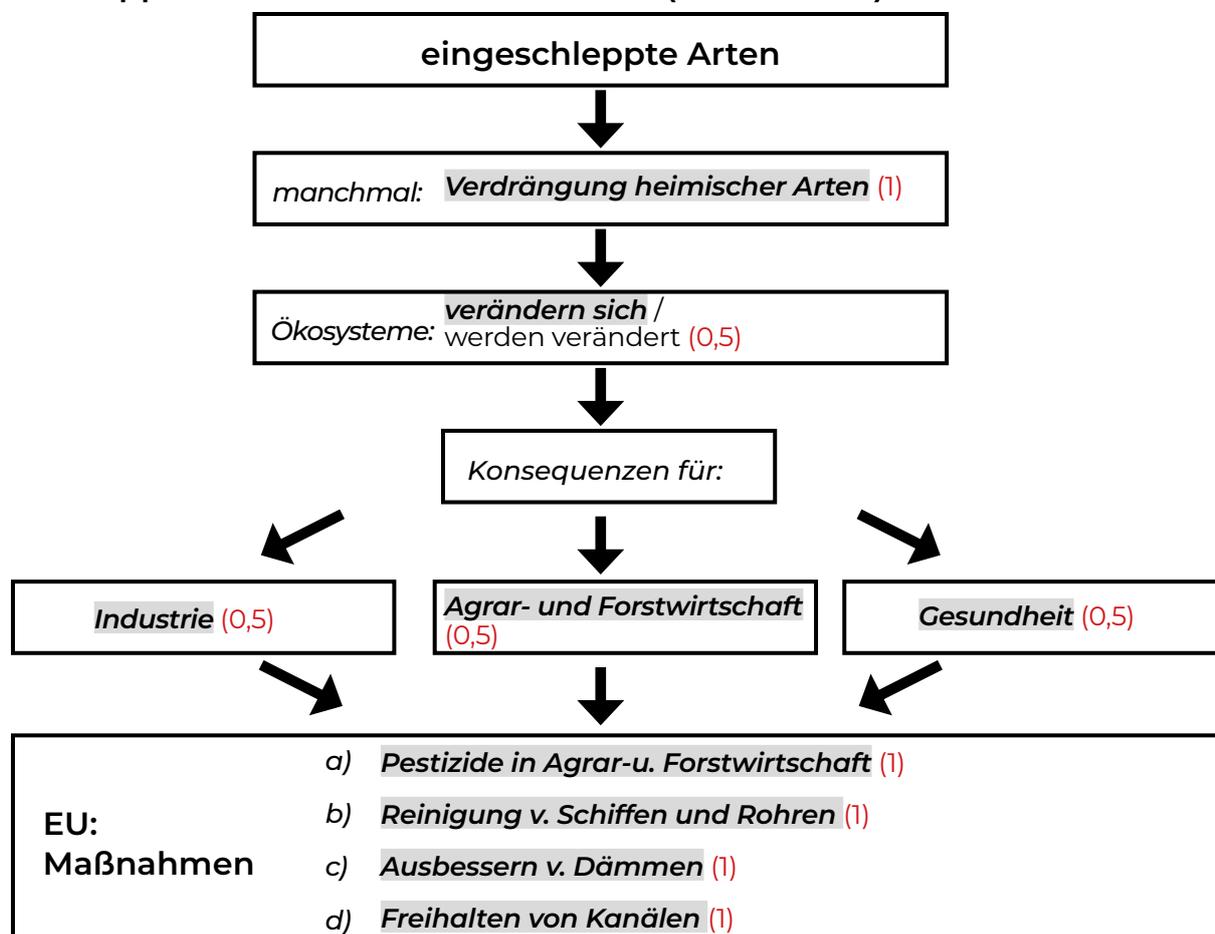
Gebiete, die abgetrennt waren **(-1)**

Gebiete, die durch Flüsse (Meere, Gebirge) begrenzt waren **(-0,5)**

Gebiete, die abgegrenzt waren, wodurch sich Neobiota nicht verbreiten konnten **(-0,5, weil die natürliche Abgrenzung nicht genannt wurde)**

___/4

6. Ergänzen Sie das Schema zu den möglichen Auswirkungen von eingeschleppten Arten im Sinne des Textes (Abschnitt D).



___/7

7. Erläutern Sie den Grund für die gezielte Einführung neuer Arten sowie deren Auswirkungen. (je 1 Punkt)

1. Ziele: die **weitere Abnahme der Biodiversität soll gestoppt werden** / abgeschwächt werden // **es soll verhindert werden**, dass **die Zahl der Arten weiter zurückgeht (1) o.ä.**

2. Auswirkungen

a) regional: **der Trend kann gestoppt** oder **abgeschwächt werden (1)**

b) weltweit:

1. **Artenrückgang durch Verdrängung einheimischer Arten (0,5)**

2. **Artengemeinschaften werden immer ähnlicher** // Vielfalt geht zurück (0,5)

___/3

8. Geben Sie an, worauf sich „dies“ in Zeile 52 inhaltlich bezieht.

Die gezielte Einführung neuer Arten (1,5)

___/1,5

9. Der Autor berichtet über seine Untersuchung, für die er ein ComputermodeLL entwickelt hat. Hier finden Sie die unvollständige Zusammenfassung. Ergänzen Sie die Zusammenfassung. (je 2,5 Punkte)

Hypothese	Dort, wo besonders (0,5) viele Frachtschiffe (0,5) Regionen mit ähnlichen Umweltbedingungen (0,5) verbinden , sind auch besonders viele (0,5) Neobiota (0,5) zu finden o.ä.
Modell	ComputermodeLL entwickeln, mit dem die Verbreitung der Arten über die FrachtschiffrouTen bestimmt wird.
Ergebnis	Vorhersagen (0,5) des Modells stimmen mit der Zahl (0,5) der über Ballastwasser (0,5) eingeschleppten Arten (0,5) gut überein (0,5) oder: Autor konnte zeigen, dass man mit einfachen Modellen die Ausbreitung mariner Organismen vorhersagen kann o.ä.

___/5

10. Entscheiden Sie für die folgenden Aussagen, ob sie im Textumfeld belegt sind beziehungsweise wodurch sie belegt sind. (je 1 Punkt)

- A. Die Aussage wird durch Forschungen unter anderem des Autors belegt.
- B. Die Aussage wird durch Forschungen anderer Wissenschaftler als den Autor belegt.
- C. Die Aussage wird nicht belegt.

1. *Die unnatürliche Verbreitung von Arten durch den Menschen nennt man „Bioinvasion“ (Z. 10/11)*

C
A
B

2. *Das Ausmaß der Bioinvasion ist gigantisch. (Z. 13)*

C
A
B

3. *In vielen Studien wurde darauf hingewiesen, dass die Biodiversität, also die Zahl der natürlich vorkommenden Arten, weltweit und regional sinkt. (Z. 48/49)*

C
A
B

___/3

(_____ von max. 40 Punkten)

B Wissenschaftssprachliche Strukturen

6.7 Auszug aus der Musterprüfungsordnung

d) Aufgaben Wissenschaftssprachliche Strukturen

Die Aufgaben in der Teilprüfung Wissenschaftssprachliche Strukturen beinhalten das Erkennen, Verstehen und Anwenden wissenschaftssprachlich relevanter Strukturen. Diese Aufgaben sollen die Besonderheiten des zugrunde gelegten Textes zum Gegenstand haben (z.B. syntaktisch, morphologisch, lexikalisch, idiomatisch, textsortenbezogen) und können u. a. Ergänzungen, Fragen zum Verstehen komplexer Strukturen sowie verschiedene Arten von Umformungen (Paraphrasierung, Transformation) beinhalten.

e) Bewertung Wissenschaftssprachliche Strukturen

Die Bewertung der Leistung erfolgt nach sprachlicher Richtigkeit.

6.8 Ziele

Geprüft werden soll die sprachliche Handlungsfähigkeit im Studium. Diese beinhaltet das Verständnis komplexer grammatikalischer Strukturen und spezifischer Ausdrucksmittel, die typischerweise in der wissenschaftssprachlichen Kommunikation auftreten. Dazu gehören:

- Attributionen (Relativsätze, Partizipien u.a.),
- Infinitivstrukturen,
- Aktiv / Passiv / Passiversatz,
- Nominalisierungen / Verbalisierungen (Präpositionalphrasen, Nebensätze),
- Modalverben / Modale Ausdrücke,
- Funktionsverbgefüge,
- Redewiedergabe (z.B. Konjunktiv I, redeeinleitende, kommentierende Verben, Präpositionen z.B. „laut“),
- irrealen Verhältnisse (z.B. Konjunktiv II),
- deiktische Beziehungen und andere Textverknüpfungselemente,
- logische Junktoren und andere textsteuernde Elemente.

6.9 Aufgabenstellung

Häufig werden in dieser Teilprüfung Umformungen bzw. Transformationen wie z.B. das Auflösen einer Nominalstruktur in eine Verbalstruktur verlangt. Damit will man abprüfen, ob die Konstruktion komplexer grammatikalischer Strukturen verstanden und beherrscht wird. Dieses Ziel ist legitim, aber es hat den Nachteil, dass der funktionale Zusammenhang verloren geht, wenn die umzuformenden Strukturen nicht mehr im kommunikativen Kontext stehen. Auch wenn in der Prüfungsvorbereitung die grammatikalischen Strukturen im funktionalen Kontext explizit gelehrt und idealerweise gelernt worden sind, wird dies bisher in den Aufgaben nicht immer so abgebildet, wie es wünschenswert wäre. Wir stellen daher in unserer Beispielprüfung Aufgabentypen vor, in denen die Umformung nach Möglichkeit mit einem kommunikativen Ziel verbunden wird. In der Auf-

gabenstellung wird das kommunikative Ziel explizit genannt und erläutert. Dazu können Sprachhandlungen aus dem Studium als Ausgangspunkt genommen werden wie zum Beispiel die Vorbereitung eines Referats oder die Überarbeitung eines Textes. Auch wenn metasprachliche Erklärungen zur Verdeutlichung der Aufgabenstellung gegeben werden können, sollten die Aufgaben möglichst so gestellt sein, dass sie ohne die Kenntnis von – häufig nicht einmal einheitlicher – grammatikalischer Terminologie gelöst werden können. Wir schlagen vor, dass die Kontextualisierung und die Berücksichtigung eines kommunikativen Ziels in den Aufgaben dieses Prüfungsteils aufgegriffen werden, nachdem sie idealerweise schon in der Prüfungsvorbereitung eingeführt wurden. Es ist uns bewusst, dass der Wechsel von den bisher isolierten Umformungsaufgaben hin zur Einbettung der Aufgaben in einen funktionalen Zusammenhang bei der Prüfungserstellung aufgrund von erstellungstypischen Abläufen vielleicht nicht immer gelingt. Wie schwierig ein „change management“ in Bildungszusammenhängen und besonders bei Prüfungsformaten sein kann, wird etwas ausführlicher in dem Kapitel zur Textproduktion diskutiert. Dennoch hoffen wir, dass unsere Vorschläge zumindest nachvollziehbar sind und dass sich allmählich die Einsicht durchsetzt, dass das Herauslösen sprachlicher Phänomene aus dem kommunikativen Kontext letztlich dem Prüfungskonstrukt widerspricht.

Typische Aufgabenstellungen sind:

a) Sätze aus dem Text für eine andere kommunikative Funktion nutzen.

Die Aufgabenstellung kann beispielsweise lauten: „Sie möchten einen Vortrag halten und dafür Informationen aus dem Text nutzen. Ändern Sie die folgenden Sätze nach dem vorgegebenen Muster.“ In den Aufgaben wird verlangt, komplexe Sätze für den Vortrag zu ändern, indem Sachverhalte in Fragen umgewandelt werden, Aufzählungen genutzt werden, Attribute umgeformt werden usw.

b) Wörter in Sätzen ändern.

Die Aufgabenstellung kann lauten: „Sie möchten Ihren Text abwechslungsreicher gestalten und Wörter austauschen. Ändern Sie den Satz und nutzen Sie das angegebene Wort.“ Mit diesem Aufgabentyp können unterschiedliche sprachliche Phänomene erfasst werden.

c) Aus Notizen Sätze für einen Vortrag bilden.

Die Aufgabenstellung kann lauten: „Sie haben Folien mit Stichwörtern für einen Vortrag vorbereitet. Zur Vorbereitung möchten Sie nun vollständige Sätze aus den Stichwörtern formulieren, die Sie im gesprochenen Vortrag verwenden können.“ Bei dieser Aufgabenstellung werden Nomen bzw. Nominalgruppen vorgegeben, die in verbale Ausdrücke geändert werden müssen. Dabei können u. a. der Umgang mit komplexen Verben und Kenntnisse zum präpositionalen Anschluss überprüft werden.

d) Notizen für einen Vortrag anfertigen.

Die Aufgabenstellung kann lauten: „Für ein Referat möchten Sie eine Präsentationsfolie erstellen.“ Auf der Folie können Bestandteile der erwarteten Formulie-

rungen vorgegeben werden. In der Regel müssen verbale Ausdrücke in Nomen bzw. Nominalgruppen geändert werden.

Die Aufgaben können unterschiedlich gestaltet sein: Es kann verlangt werden, dass ganze Sätze, Bestandteile von Sätzen, mehrere Wörter oder nur einzelne Wörter geschrieben werden. Das Antwortformat sollte in der Aufgabenstellung genannt werden und durch das Layout eindeutig erkennbar sein.

In der Beispielprüfung wird die Vielfalt der möglichen Aufgabenstellungen verdeutlicht: Der Umfang der Aufgaben sollte insgesamt so bemessen sein, dass sie innerhalb von max. 30 Minuten gelöst werden können.

6.10 Bewertung und Korrekturschlüssel

In der Teilprüfung Wissenschaftssprachliche Strukturen ist allein die sprachliche Richtigkeit zu bewerten. Die Punktzahl wird nach Umfang und Schwierigkeitsgrad der Aufgabe bemessen.

6.1 | Beispielprüfung

6.1.1 | Beispielprüfung – Aufgaben

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

Punkte: _____/20 Ergebnis: _____%

Verstehen und Verarbeiten wissenschaftssprachlicher Strukturen
Fragen und Aufgaben zum Text „Bioinvasion“
(empfohlene Bearbeitungszeit: 30 Minuten)

Teil I

Vervollständigen Sie die Sätze, indem Sie die vorgegebenen unvollständigen Satzteile bzw. Satzbruchstücke mit alternativen Strukturen ergänzen, ohne den Sinn des Ausgangssatzes zu verändern.

Beispiel:

Z. 16-17: Aufgrund des menschlichen Handelns gelingt es immer mehr Arten, diese natürlichen Barrieren zu überwinden.

- ▶ Aufgrund des menschlichen Handelns gelingt es immer mehr Arten

Z. 16-17: Aufgrund des menschlichen Handelns gelingt es immer mehr Arten,

Lösung: *die Überwindung dieser natürlichen Barrieren.*

- 1. Z. 9-10 Sie ist ein globales Phänomen, das alle Organismengruppen von Bakterien bis zu Elefanten betrifft.**

- ▶ Sie ist _____ Phänomen. ____/3

- 2. Z. 69-70: Es lassen sich damit die globalen „Autobahnen“ der marinen Bioinvasion von den „Seitenstraßen“ unterscheiden.**

- ▶ Damit _____
_____ werden. ____/3

Teil II

Sie bereiten ein Referat zum Thema Bioinvasion vor und nutzen dafür Informationen aus dem Text. Ändern Sie die folgenden Sätze nach den Tipps Ihrer Kommilitonin Anna.

3. Z. 32-33: Der größte Teil der eingeschleppten Arten hat kaum Auswirkungen auf die heimischen Pflanzen und Tiere.

Anna: „Verwende in Referaten lieber Verben statt Nominalisierungen, das wirkt in der gesprochenen Sprache lebendiger. Formuliere den Satz also mit dem Verb ‚auswirken‘ und verzichte auf die Nominalisierung ‚Auswirkungen‘. Dann kann man deinen Vortrag besser verstehen.“

► _____

 _____ /3

4. Z. 38-39: Manche invasiven Arten schädigen die Industrie, die Agrar- und Forstwirtschaft oder beeinträchtigen die menschliche Gesundheit.

Anna: „Dieser Satz enthält eine Aufzählung. Du verdeutlichst die Aufzählung für die Zuhörer, indem du zwei Sätze machst und die Sätze mit ‚außerdem‘ verbindest.“

► _____

 _____ /2

Teil III

5. Z. 16-23: Für Ihr Referat zum Thema Bioinvasion haben Sie Präsentationsfolien erstellt. Formulieren Sie aus den Stichwörtern vollständige Sätze für Ihren Vortrag.

BIOINVASION

Unnatürliche Bioinvasion

- Bioinvasion: unnatürliche Ausbreitung von Organismengruppen aufgrund des menschlichen Handelns
- Verbreitung fremder Arten:
 - aufgrund der zunehmenden Globalisierung des Handels
 - aufgrund der verstärkten Mobilität des Menschen

Ergänzen Sie die fehlenden Wörter mit Hilfe der Informationen auf der Präsentationsfolie.

- Aufgrund von menschlichem Handeln gelingt es immer mehr Arten, die natürlichen Barrieren zu überwinden. In den letzten Jahrzehnten

_____ Organismengruppen immer stärker

_____. Das passiert, weil _____

und weil Menschen _____

_____. ____/4,5

6. Für Ihr Referat zum Thema Bioinvasion wollen Sie eine Präsentationsfolie erstellen. Dafür müssen Sie die Informationen aus dem Text verdichten, indem Sie z.B. Verben nominalisieren und die Attribute entsprechend ändern. Ergänzen Sie in der Folie die fehlenden Informationen mit Hilfe des Textes (Z. 32-36):

Text:

„Der größte Anteil der eingeschleppten Arten hat kaum Auswirkungen auf die heimischen Pflanzen und Tiere. In einigen Fällen verdrängen sie aber heimische Arten und können ganze Ökosysteme verändern, indem sie zum Beispiel Nährstoffflüsse verändern, neue Lebensräume schaffen oder zentrale Positionen in Nahrungsnetzen übernehmen.“

BIOINVASION

- geringe Auswirkungen auf heimische Pflanzen und Tiere
- in einigen Fällen: Arten
- Veränderung zum Beispiel
 - durch Veränderung,
 - durch oder
 - durch

____/4,5

6.11.2 Beispielprüfung – Lösungsschlüssel

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

Punkte: _____/20 Ergebnis: _____%

Verstehen und Verarbeiten wissenschaftssprachlicher Strukturen

Fragen und Aufgaben zum Text „Bioinvasion“

(empfohlene Bearbeitungszeit: 30 Minuten)

Hinweis:

Bei der vorgeschlagenen Bepunktung werden nicht alle möglichen Lösungen und Fehler berücksichtigt. Es gelten die allgemeinen Grundsätze bei der Bewertung sprachlicher Richtigkeit: Die vergebenen Punkte hängen nicht nur von dem Vorhandensein einzelner Bestandteile ab; es muss sich auch um eine im Zusammenhang sinnvolle Struktur handeln. Wenn die Gesamtkonstruktion im Deutschen nicht existiert, wird die Aufgabe mit 0 Punkten bewertet.

Teil I

Vervollständigen Sie die Sätze, indem Sie die vorgegebenen unvollständigen Satzteile bzw. Satzbruchstücke mit alternativen Strukturen ergänzen, ohne den Sinn des Ausgangssatzes zu verändern.

1. Z. 9-10 Sie ist ein globales Phänomen, das alle Organismengruppen von Bakterien bis zu Elefanten betrifft.

► Sie ist **ein globales, alle Organismengruppen von Bakterien bis zu Elefanten betreffendes** Phänomen. (1P. Partizip I, 1P. Endung, 1P. Stellung in der Nominalphrase).
Ebenso: ... **ein alle Organismengruppen von Bakterien bis zu Elefanten betreffendes, globales** Phänomen.

___/3

2. Z. 69-70: Es lassen sich damit die globalen „Autobahnen“ der marinen Bioinvasion von den „Seitenstraßen“ unterscheiden.

► Damit können (1P. Modalverb) **die globalen „Autobahnen“ der marinen Bioinvasion von den „Seitenstraßen“ unterscheiden** (1P. Partizip II, richtige Form; 1P. Streichung Reflexivpronomen) werden.

___/3

Teil II

Sie bereiten ein Referat zum Thema Bioinvasion vor und nutzen dafür Informationen aus dem Text. Ändern Sie die folgenden Sätze nach den Tipps Ihrer Kommilitonin Anna.

3. Z. 32-33: Der größte Teil der eingeschleppten Arten hat kaum Auswirkungen auf die heimischen Pflanzen und Tiere.

Anna: „Verwende in Referaten lieber Verben statt Nominalisierungen, das wirkt in der gesprochenen Sprache lebendiger. Formuliere den Satz also mit dem Verb ‚auswirken‘ und verzichte auf die Nominalisierung ‚Auswirkungen‘. Dann kann man deinen Vortrag besser verstehen.“

► **Der größte Anteil der eingeschleppten Arten wirkt sich** (1P. Reflexivpronomen, 1P. Zeitstufe) **kaum auf die heimischen Pflanzen und Tiere aus** (1P. trennbare Vorsilbe, Stellung im Satz). _____/3

4. Z. 38-39: Manche invasiven Arten schädigen die Industrie, die Agrar- und Forstwirtschaft oder beeinträchtigen die menschliche Gesundheit.

Anna: „Dieser Satz enthält eine Aufzählung. Du verdeutlichst die Aufzählung für die Zuhörer, indem du zwei Sätze machst und die Sätze mit ‚außerdem‘ verbindest.“

► **Manche invasiven Arten schädigen die Industrie, die Agrar- und Forstwirtschaft. Außerdem ...**
Manche invasiven Arten schädigen die Industrie, die Agrar- und Forstwirtschaft; außerdem ...
(1P. korrekte Verwendung von „außerdem“)

beeinträchtigen sie die menschliche Gesundheit.
können sie die menschliche Gesundheit beeinträchtigen.
(1P. Stellung im Satz) _____/2

Teil III

5. Z. 16-23: Für Ihr Referat zum Thema Bioinvasion haben Sie Präsentationsfolien erstellt. Formulieren Sie aus den Stichwörtern vollständige Sätze für Ihren Vortrag.

Ergänzen Sie die fehlenden Wörter mit Hilfe der Informationen auf der Präsentationsfolie.

► Aufgrund von menschlichem Handeln gelingt es immer mehr Arten, die natürlichen Barrieren zu überwinden. In den letzten Jahrzehnten **breiteten / breiten / haben ... ausgebreitet** (0,5P.) **sich** (0,5P.) Organismengruppen immer stärker **aus** (0,5P.).

- ▶ Das passiert, weil **sich** (0,5P.) **der Handel zunehmend** (0,5P.) **globalisiert** (0,5P.)
- ▶ und weil die Menschen **immer mobiler/verstärkt mobil/immer mehr unterwegs** (1P.) **sind/sein werden** (0,5P.).

___/4,5

6. Für Ihr Referat zum Thema Bioinvasion wollen Sie eine Präsentationsfolie erstellen. Dafür müssen Sie die Informationen aus dem Text verdichten, indem Sie z.B. Verben nominalisieren und die Attribute entsprechend ändern. Ergänzen Sie in der Folie die fehlenden Informationen mit Hilfe des Textes (Z. 32-36):

Text:

„Der größte Anteil der eingeschleppten Arten hat kaum Auswirkungen auf die heimischen Pflanzen und Tiere. In einigen Fällen verdrängen sie aber heimische Arten und können ganze Ökosysteme verändern, indem sie zum Beispiel Nährstoffflüsse verändern, neue Lebensräume schaffen oder zentrale Positionen in Nahrungsnetzen übernehmen.“

BIOINVASION

- geringe Auswirkungen auf heimische Pflanzen und Tiere
- in einigen Fällen:
 - Verdrängung** (0,5P.) **heimischer** (0,5P.) **Arten**
- Veränderung **ganzer Ökosysteme** (Kasus 0,5P.) zum Beispiel **der Nährstoffflüsse/von Nährstoffflüssen** (0,5P.)
 - durch **(die) Schaffung / das Schaffen** (0,5P.) **neuer Lebensräume / von neuen Lebensräumen** (0,5P.) (0,5P.)
 - durch **durch (die) Übernahme** (0,5P.) **zentraler** (Kasus 0,5P.) **oder** **Positionen in Nahrungsnetzen** (0,5P.) / **von zentralen Positionen in Nahrungsnetzen.**

___/4,5

7.0 Einleitung	65
7.1 Ziele	65
7.2 Prüfungsvorlagen: Vorgaben und Aufgaben	70
7.3 Bewertungsverfahren	72
7.3.1 Bewertungsbogen Alternative 1: kriterienbasierter Bewertungsbogen I	.74
7.3.2 Bewertungsbogen Alternative 2: Deskriptoren	..81
7.4 Beispielprüfungen	86
7.4.1 Beispielprüfung 1	87
7.4.2 Beispielprüfung 2	93
7.4.3 Beispielprüfung 3	101

7.0 Einleitung

Mit der Teilprüfung Textproduktion soll die Fähigkeit überprüft werden, sich in hochschulischen Kontexten zu studienbezogenen und wissenschaftsorientierten Themen schriftlich zu äußern und argumentative Sachtexte zu verfassen. Auf die Prüfung bezogen heißt dies: Die Prüflinge sollen zeigen, dass sie in der Lage sind, ad hoc in der begrenzten Zeitspanne von 70 Minuten einen Text zu einem unbekanntem Thema zu verfassen. Der Text soll abstrakte Sachverhalte bzw. komplexe Gedankengänge abbilden und eine klare logische Struktur aufweisen.

7.1 Ziele

MPO, § 10 Abs. 4.3

Vorgabenorientierte Textproduktion (TP)

Mit dieser Teilprüfung soll die Fähigkeit aufgezeigt werden, sich selbständig und zusammenhängend zu einem studienbezogenen und wissenschaftsorientierten Thema schriftlich zu äußern und einen argumentativen Sachtext zu verfassen.

a) [...] Die Textproduktion darf nicht den Charakter eines freien Aufsatzes annehmen. Durch die Aufgaben sollte ausgeschlossen werden, dass für den Text vorformulierte Passagen bzw. schematische Textbausteine verwendet werden können.

Das wissenschaftsbezogene Schreiben hat im Studium einen hohen Stellenwert, denn der Erwerb von Leistungsnachweisen ist häufig an schriftliche Arbeiten (z.B. Referate, Haus- bzw. Seminararbeiten, Protokolle, Berichte, Klausuren, Labortagebuch, Essays, Zusammenfassungen etc.) gebunden. Darüber hinaus beinhalten fast alle Studiengänge und Studienabschlüsse die Ausarbeitung einer längeren wissenschaftlichen Abschlussarbeit, deren Bewertung einen wesentlichen Teil der Abschlussnote ausmacht. Deshalb werden im Konstrukt des Prüfungsteils Textproduktion sprachliche Handlungen vorausgesetzt, die die Basis wissenschaftlichen Arbeitens bilden.

In der Neufassung der Musterprüfungsordnung (MPO) von 2019 wurde im Vergleich zur vorigen Fassung das Konstrukt der Teilprüfung Textproduktion grundlegend überarbeitet. Die wichtigste Anpassung, die für diese Teilprüfung vorgenommen wurde, steckt in der Anforderung, einen „argumentativen Sachtext zu verfassen“ (MPO § 10 Abs. 4.3). Diese Formulierung ist eine Ergänzung des bisherigen Absatzes und drückt aus, dass die Grundanlage des gesamten zu schreibenden Texts argumentativ ist.

In der bisherigen Fassung der MPO war das Argumentieren unter- bzw. nachgeordnet. Dies führte dazu, dass die zu schreibenden Texte in zwei „Bereiche“ zerfielen: einen beschreibenden Bereich, häufig in der Form einer sogenannten „Grafikbeschreibung“, und einen argumentierenden bzw. kommentierenden oder bewertenden Bereich. Die Neufassung teilt den Text dagegen nicht mehr in zwei „Bereiche“.

Argumentieren ist nach Ehlich¹⁵ keine Einzelhandlung, sondern ein sprachlicher Diskurstyp, da Aktanten unterschiedliche sprachliche Handlungen nutzen können, um eine Argumentation zu realisieren. Die Darstellung eines Sachverhalts ist somit in der Neufassung der MPO kein von der Argumentation getrennter Bereich, sondern wird in die Argumentation integriert. An die Stelle einer vorgeschalteten Grafikbeschreibung tritt das Auswerten von „nicht-linearen diskontinuierlichen Texten“ zu dem Zweck, anhand der in ihnen enthaltenen Daten die eigene Argumentation zu unterstützen. Die Argumentation ist in dieser Logik keine eigene sprachliche Handlung, die von der Beschreibung zu trennen wäre, sondern eine eigenständige Textart, die sprachliche Handlungen aus unterschiedlichen Anforderungsbereichen enthält. In der Neufassung dieses Prüfungsteils soll ein argumentativ angelegter Text verschiedene Anforderungsbereiche abdecken. Die in der Teilprüfung Textproduktion erwarteten Leistungen lassen sich in drei Anforderungsbereichen darstellen:

Anforderungsbereich I: Reproduktion

Hierzu gehört das Wiedergeben von bzw. Verweisen auf Daten, Messungen, Häufigkeiten, Positionen etc. in den Vorlagen. Der Bezug zu wissenschaftlichen Anforderungen ist offensichtlich: Ein großer Teil wissenschaftlichen Handelns ist diesem Bereich zuzuordnen.

Anforderungsbereich II: Reorganisation und Transfer

Die in den Materialien gegebenen Daten, Fakten, Informationen, Zusammenhänge, Aussagen, Sachverhalte etc. sollen in den argumentativen Zusammenhang des Textes gestellt werden. Die Herausforderung für die Prüflinge liegt hier darin zu erkennen – und es zu bewältigen –, dass Daten, Fakten etc. nicht wertfrei sind.

Anforderungsbereich III: Reflexion und Problemlösung

In diesem Anforderungsbereich geht es darum, die in der Vorgabe bzw. dem Material dargebotenen Thesen/Behauptungen, Hypothesen, Positionen in Kontroversen, Problemstellungen zu ver- und bearbeiten, mit dem Ziel, zu Begründungen, Deutungen, Wertungen und Beurteilungen zu gelangen.

Für die Prüflinge – und die Bewertenden – ist es wichtig zu verstehen, dass alle drei Anforderungsbereiche Teil argumentativen Handelns sind. Die in den Anforderungsbereichen I und II eingesetzten Handlungen bereiten die Argumentation vor und konstituieren sie. Im Anforderungsbereich III entfaltet der Text seine intendierte Kraft zu überzeugen. Die drei Anforderungsbereiche sind somit nicht voneinander zu trennen, sondern bedingen sich gegenseitig. Dies ist bei der Formulierung der Aufgabenstellung und der Auswahl des Materials und der Vorgaben zu berücksichtigen.

¹⁵ Ehlich, Konrad (2014): Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hgg.) Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich. Münster u.a: Waxmann, S. 37-50 (Sprach-Vermittlungen 12).

Was bedeuten die Neuerungen für die Erstellung dieses Prüfungsteils?

Es hat sich in verschiedenen Gesprächsrunden und Fortbildungen mit den Erstellern und Erstellerinnen von DSH-Prüfungen gezeigt, dass die hier beschriebene Neu-Ausrichtung der vorgabenorientierten Textproduktion ein Umdenken erfordert. Dieses Umdenken hat zwei Aspekte:

1) Das bisherige Aufgabenformat der TP hat – wie pädagogisch-didaktisches Handeln generell – ein enormes Beharrungsvermögen. Wenn ein Prüfungsformat sich in jahrzehntelanger Praxis etabliert hat, dann haben sich Lehrwerke, Unterrichtseinheiten, Übungsformate und letztlich die über die gesamte Dauer der auf das Ziel Studienvorbereitung hinarbeitenden Sprachausbildung darauf eingestellt. Das lässt sich nicht über Nacht ändern, auch wenn die Notwendigkeit von Änderungen offensichtlich ist und eingesehen wird. Davon kann man sich überzeugen, wenn man z.B. den Begriff „Grafikbeschreibung“ im Internet sucht. Tausende (!) von Seiten im Internet sind erstellt worden, um Lernenden des Deutschen als Fremdsprache beizubringen, wie man eine Grafik beschreibt – übrigens nicht nur zur Vorbereitung auf die DSH, sondern auch auf andere Prüfungen wie z.B. das Goethe-Zertifikat oder den TestDaF. Allein die Masse an scheinbarer Evidenz, dass Grafiken beschrieben werden müssen, wird noch länger zu Verunsicherung führen und das Umdenken erschweren.

2) Der zweite Aspekt, der das Umdenken unattraktiv macht, liegt in der Aufgabe selbst. In der bisherigen Aufgabenstellung sucht man eine Grafik zu einem interessanten Thema, lässt sie beschreiben und lässt im Anschluss daran eine mehr oder weniger passende Stellungnahme oder Diskussion verfassen. Das Erstellen einer Aufgabenstellung mit dem Ziel, einen einheitlichen argumentativen Sachtext zu verfassen, ist eine andere und vergleichsweise schwierige Herausforderung. Das wurde bei der Erstellung dieses Handbuchs offensichtlich. Zahlreiche Entwürfe wurden vorgestellt, diskutiert und verworfen. Es ist uns also durchaus bewusst, dass die Neu-Ausrichtung dieses Prüfungsteils für die DSH-Standorte zunächst ungewohnt ist. Mit zunehmender Praxis wird dies jedoch bald wieder zu einer neuen Routine werden.

Im Folgenden werden einige Hilfen für die Erstellung einer TP-Aufgabe gegeben, die man einerseits als Ausschluss- bzw. Negativ-Kriterien und andererseits als notwendige Bestandteile einer Textproduktion auffassen kann bzw. Positiv-Kriterien.

Kultur- oder fachspezifisches Wissen darf keine Voraussetzung für das Verständnis der Vorgaben sein: Nicht geeignet sind demgemäß Themen, die besondere Kenntnisse erfordern, die man von den Prüflingen nicht unbedingt erwarten kann bzw. z.B. spezifisch deutsch bzw. westlich/europäisch sind. Außerdem sollen die Aufgaben frei von potenziell problematischen Themen sein. So sind z.B. gesellschaftliche Kontroversen zu verstehen, die emotionalisieren oder Tabus berühren. Schließlich sollte das Thema nicht zu viel Einarbeitungszeit benötigen [siehe auch Checkliste Teilprüfung TP, Zeilen 1 bis 6].

Es versteht sich von selbst, dass nur dann sinnvollerweise zu einer Argumentation aufgerufen werden kann, wenn es sich bei dem gewählten Thema um eine strittige Angelegenheit bzw. Kontroverse handelt, in der man unterschiedliche Positionen einnehmen kann. Zu den notwendigen Bestandteilen einer Argumentation gehören eine Behauptung (These), eine Begründung (Argument) sowie darüberhinausgehende Zusatzinformationen wie Beispiele oder Erläuterungen. Moll & Thielmann¹⁶ weisen darauf hin, dass es beim Argumentieren immer ein Gegenüber gibt, „also einen Kommunikationspartner, auf den wir uns beziehen, und es gibt immer eine bestimmte Aussage oder einen bestimmten Gegenstand, auf den sich die Argumentation bezieht.“ Da es beim Argumentieren darauf ankommt, sich in einer Kontroverse für einen Standpunkt zu entscheiden und diesen zu begründen, muss die für die Aufgabe gewählte Kontroverse es grundsätzlich zulassen, dass man abweichende Standpunkte einnehmen kann. Die umstrittenen argumentativen Standpunkte/Positionen sollten gleichermaßen realistisch einzunehmen sein und für die Lebens- und Erfahrungswelt der Prüflinge zugänglich sein. Um einen argumentativen Text zu elizitieren, könnten kontroverse Inhalte in unterschiedlicher Form formuliert sein z.B. als:

- Behauptungen/Thesen: „Schulnoten können weder objektiv noch gerecht sein.“
- Forderungen: „Schafft die Schulnoten ab!“
- Entscheidungsfragen: Sollten an deutschen Schulen Schulnoten abgeschafft werden?“

Nach Moll & Thielmann (2017: 175ff) sind die Ursache für abweichende Standpunkte in der Regel Verstehens- oder Bewertungsdivergenzen. Verstehensdivergenzen gehen auf einen unterschiedlichen Informationsstand zurück und eignen sich deshalb eher nicht für eine Aufgabenstellung. Bessere Kontroversen im Sinne des Konstrukts beruhen auf Bewertungsdivergenzen, d.h. die unterschiedlichen Positionen beruhen darauf, dass der strittige Sachverhalt oder Teile davon unterschiedlich bewertet werden. Die Suche nach geeigneten kontroversen Themen bzw. Thesen kann sich durchaus als mühsam erweisen. Ein erster Test im Erstellungsprozess, ob sich eine These als geeignet erweist, ist die Erstellung von zwei Probetexten, die jeweils voneinander abweichende Standpunkte zu der These erproben. Die Probetexte dienen grundsätzlich nur dazu zu sehen, ob die Divergenzen auf dem Niveau der Prüflinge erkennbar gemacht werden können. Sie sind nicht als Lösungsschlüssel zur Aufgabenstellung zu verstehen. Wenn ein Probetext zum gegebenen Thema mit dem vorhandenen Material z.B. nicht in 250 Wörter zu verfassen ist, dann ist dies ein Indikator dafür, dass die Aufgabe vereinfacht werden sollte.

Das Ziel des Argumentierens besteht darin, einen Sachverhalt zu klären, zu analysieren, darzustellen und der eigenen Position Geltung zu verschaffen. Damit die Prüflinge in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit dazu in der Lage sind, muss ihnen geeignetes Material an die Hand gegeben werden. Um in der Kür-

¹⁶ Moll, Melanie; Thielmann, Winfried (2017): Wissenschaftliches Deutsch. Wie es geht und worauf es ankommt. Konstanz: Huter & Roth KG.

ze der Zeit eine eigene Position entwickeln zu können, sollten verschiedene Aspekte und Standpunkte angeboten werden. Dies können zusätzliche Daten in Tabellenform, weitere Aussagen zum Thema oder nachvollziehbare Argumente für jeden der möglichen Standpunkte sein. Idealerweise sind die Themen so gewählt, dass sich die Prüflinge durch eigene Erläuterungen und gute Beispiele die Thematik zu eigen machen können.

In diesem Handbuch werden drei verschiedene Beispiele für eine Textproduktion vorgestellt. An jedem einzelnen Beispiel wird deutlich, dass es ausgehend von einem strittigen Sachverhalt, der eine Kontroverse ermöglicht, unterschiedliche Wege gibt, die Argumentation durch weitere Vorgaben zu unterstützen.

Zur Orientierung sind im Folgenden die wesentlichen Kann-Beschreibungen für die schriftliche Produktion aus dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) aufgeführt. Bezugspunkt für die Teilprüfung Textproduktion ist dabei die Niveaustufe C 1. Die Kann-Beschreibungen auf dem Niveau B2 und C2 sollen helfen, über Vergleich und Differenz das Referenzniveau C1 zu konturieren.

Die Deskriptoren des GER (2020. S. 81, S. 155, S. 156)¹⁷

Schriftliche Produktion allgemein	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil verfassen, deren logische Struktur den Leserinnen und Lesern die Identifikation wesentlicher Punkte erleichtert.
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus dem eigenen Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
Wortschatz	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.



¹⁷ Council of Europe (CoE) (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen; Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

C1	<ul style="list-style-type: none"> Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B2	<ul style="list-style-type: none"> Verfügt über einen großen Wortschatz im eigenen Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Umschreibungen führen.
Grammatische Korrektheit	
C2	<ul style="list-style-type: none"> Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik.
C1	<ul style="list-style-type: none"> Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	<ul style="list-style-type: none"> Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen; gelegentliche Ausrutscher oder nicht systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten.

7.2 Prüfungsvorlagen:Vorgaben und Aufgaben

Auszug aus der MPO

a) Aufgaben

Die Textproduktion hat einen Umfang von ca. 250 Wörtern. Durch die Aufgaben soll sprachliches Handeln wie z.B. Darstellen, Zusammenfassen, Vergleichen, Begründen, Bewerten, Stellungnehmen etc. elizitiert werden. Als Vorgaben können nicht-lineare diskontinuierliche Texte wie z.B. Diagramme, Stichwortlisten, Tabellen, Grafiken dienen und/oder Zitate, Statements oder Kurztexte. [...]

Für das Schreiben des Textes sind 70 Minuten Zeit gegeben. Dies beinhaltet auch die inhaltliche Einstimmung auf das Thema und die Auseinandersetzung mit den Vorgaben. Um eine schematische Bearbeitung der Vorgaben mit vorgefertigten Textbausteinen möglichst zu vermeiden, werden unterschiedliche Typen von Vorgaben kombiniert und von Prüfung zu Prüfung variiert. Diese sollten so gestaltet sein, dass die Aufgabe nicht durch das Abschreiben der Formulierungen aus den Vorlagen gelöst werden kann. Außerdem sollte darauf geachtet werden, dass nicht zu viele Informationen (Diagramme etc.) als Input gegeben werden. Die alleinige Nennung eines Themas ohne eine präzise Aufgabenstellung kommt wegen zu großer Nähe zum (durch die Musterprüfungsordnung ausgeschlossenen) „freien Aufsatz“ nicht in Frage.

Kriterien für die Auswahl geeigneter Vorgaben

Geeignete Vorgaben:

- decken einen strittigen Sachverhalt ab, der eine Argumentation ermöglicht und eine inhaltlich offene, d.h. nicht von vornherein festgelegte Auseinandersetzung mit ihnen unterstützt [siehe Checkliste 4 a), 3];
- sind selbsterklärend, die verwendeten Begriffe sind verständlich, die dargestellten Zusammenhänge sind einsichtig. Nicht geeignet wären z.B. Begriffe, die zu speziell oder spezifisch konnotiert sind, z.B. ‚Erneuerbare-Energien-Gesetz‘, ‚Herdprämie‘, ‚Querdenker‘ usw. [siehe Checkliste 4 a), 2]
- setzen möglichst kein kulturspezifisches Vorwissen voraus, sondern bewegen sich innerhalb des zu erwartenden Vorwissens. Sie verlangen z.B. keine Lösungsvorschläge für spezifisch deutsche Probleme. [siehe Checkliste 4 a), 5 & 6]

Die Aufgaben

- Durch die Aufgaben sollte ausgeschlossen werden, dass im Text schematisch vorformulierte Passagen bzw. stereotype Phrasen und Floskeln eingesetzt werden können. [siehe Checkliste 4 b), 15]
- Die erwarteten Leistungen sind in der Aufgabenstellung präzise zu formulieren, sowohl in Bezug auf die erwarteten sprachlichen Handlungen als auch auf den geforderten Umfang. Passende Operatoren, um eine Argumentation zum vorgegebenen Material zu elizitieren, sind z.B. Diskutieren oder Stellung nehmen zu. Wir empfehlen, den gewählten Operator auf dem Aufgabenblatt kurz zu erklären, damit die Prüflinge genau wissen, was von ihnen erwartet wird.
- Die Aufgabe steht in einem erkennbaren logischen Zusammenhang mit den Vorgaben. [siehe Checkliste 4 b), 10]
- Verlangt wird die Abfassung eines zusammenhängenden Textes, nicht die von Stichwörtern und auch nicht die Beantwortung von Einzelfragen. [siehe Checkliste 4 b), 13]
- Die Vorgaben sind so gestaltet, dass eine eigenständige gedankliche Leistung gefordert ist, die selbständig formuliert werden muss. Das bedeutet: Auch bei bildlichen Vorgaben sollen die darin enthaltenen Informationen nicht lediglich reproduziert werden; der Text hat immer auch eigenständige gedankliche Leistungen zu zeigen.
- Die Aufgabe muss vom Umfang her in der zur Verfügung gestellten Arbeitszeit sinnvoll bearbeitet werden können [siehe Checkliste 4 b), 14].

Zur Beurteilung der Eignung von Vorgaben und Aufgabenstellung empfehlen wir, den Erwartungshorizont vorher in einem Probetext zu skizzieren und mit dem Bewertungsbogen (inhaltlicher Teil) abzugleichen. Idealerweise sollten Texte vorher von L2-Sprechenden erstellt und deren Ergebnisse von dem Erstellungsteam ausgewertet werden. So kann überprüft werden, ob die Aufgaben im Sinne des Konstrukts bearbeitet werden können. Ggf. sind sie dann zu überarbeiten bzw. zu modifizieren. Des Weiteren gibt es noch die Möglichkeit, bereits eingesetzte

und ausgewertete Prüfungsteile als sogenannte Ankerklausuren nach einer angemessenen Zeit (erfahrungsgemäß nach ca. acht Durchgängen) nochmals einzusetzen. Dazu wird ein Prüfungsteil nach einer Prüfung statistisch ausgewertet. Es werden dabei u.a. die Trennschärfe und der Schwierigkeitsgrad aller Aufgaben ermittelt. Dieser Klausurteil wird als Ankerklausur mit zwei neuerstellten Prüfungsteilen zu einem Set zusammengestellt und eingesetzt. Die Ergebnisse der neuerstellten Prüfungsteile können anschließend mit dem Ergebnis der Ankerklausur verglichen werden, wodurch ermittelt werden kann, wie gut die neuerstellten Prüfungsteile funktionieren und wie gut die Gruppe der Prüflinge im Vergleich zur „Ankerklausur-Gruppe“ ist. Im besten Fall werden sowohl die neuerstellten Klausurteile im Vorfeld an einer L2-Gruppe erprobt als auch eine Ankerklausur eingesetzt sowie die Auswertung im Nachfeld durchgeführt [siehe Checkliste 1, 20+21].

7.3 Bewertungsverfahren

Auszug aus der MPO

„Die Bewertung der Leistung erfolgt nach der sachlich-inhaltlichen Angemessenheit (Vollständigkeit, Themenentwicklung, Textaufbau, Kohärenz) und nach sprachlichen Aspekten (Korrektheit, Wortwahl, Syntax, Kohäsion). Dabei sind die sprachlichen Aspekte stärker zu berücksichtigen.“

Empfohlene **Schritte** bei der Bewertung und **allgemeine Hinweise** für die Korrektorinnen und Korrektoren:

- Vor der Bewertung sollten die aus dem GER für die Fertigkeit Schreiben ausgewählten Deskriptoren gelesen werden (vgl. 7.2), um für die Bewertung die für die Niveaustufe notwendige Kompetenz im Blick zu haben.
- Sind an der Bewertung der Prüfung mehrere Korrektorinnen / Korrektoren beteiligt, so sollte vorab eine gewisse Zahl an Texten gemeinsam korrigiert werden, um die Korrekturstandards abzustimmen.
- Da bei der Textproduktion sprachliche Aspekte im Vordergrund stehen sollen, erfolgt die Bewertung anhand eines Bewertungsbogens, der inhaltliche und sprachliche Aspekte unabhängig voneinander ausweist.
- Vor der eigentlichen Bewertung sollte zunächst der ganze Text gelesen werden, um sich einen Gesamteindruck zu verschaffen.
- Die Bewertung sollte durch Markierungen am Rand entsprechend den Kategorien des Bewertungsbogens vorgenommen werden.
- Markierungen sind Unterstreichungen (nicht Verbesserungen) im Text und kennzeichnen Abweichungen, Missverständnisse sowie sprachliche und thematische Unklarheiten. Ebenso können gelungene Formulierungen – am besten mit einer anderen Farbe – markiert werden.
- Es sollte eine Zweitkorrektur erfolgen. Die Zweitkorrektur sollte möglichst wenig von der Erstkorrektur beeinflusst sein, z.B. indem für Erst- und Zweitbewertung gesonderte Bewertungsbögen verwendet werden. Bei Abweichungen in der Bewertung sollte im Gespräch ein Konsens gefunden werden, ggf. unter Hinzuziehung weiterer Kolleginnen und Kollegen.

Der Bewertungsbogen beinhaltet inhaltliche und sprachliche Aspekte [siehe Checkliste 4 c), 20-24].

Zu den **inhaltlichen Aspekten** zählen die Erfassung der Aufgabenstellung und die Auswertung des Materials. Die Bewertung orientiert sich daran, ob der Rahmen des sprachlichen Handlungsfeldes „thesengeleitete, argumentative Auseinandersetzung mit einem kontroversen Thema“ eingehalten wird. Eine ausführliche (phrasenhafte) Quellen- und Datenbeschreibung ist deshalb weder ausreichend noch notwendig. Ein weiteres Kriterium ist die Themenentwicklung, also die inhaltlich schlüssige und nachvollziehbare, gegliederte und argumentativ verknüpfte Auseinandersetzung mit dem Sachverhalt.

Bei den **sprachlichen Aspekten** geht es um die sprachliche Realisierung auf der Wort- und Satzebene: zum einen um Wortschatz, also um Wortschatzspektrum und Wortschatzbeherrschung, zum anderen um grammatische und orthographische Korrektheit, also um die „klassischen“ Felder der Grammatik wie Verbvalenz, Rektion, Kongruenz, Kohäsionsmittel, Satzstruktur usw.

Manche dieser Kriterien entziehen sich einer selbstverständlichen Einordnung in „sachlich-inhaltlich“ und „sprachlich“: Es sind die Kriterien für allgemeine bzw. globale Leseindrücke, die einen Gesamteindruck vom Text beschreiben. Kategorien wie Themenentwicklung, Gedankengang, Roter Faden, Textaufbau usw. lassen sich kaum bewerten, ohne auch sprachliche Aspekte zumindest mit zu berücksichtigen. Um in dieser Frage einer Dogmatik entgegenzuwirken, haben wir Unterschiede zwischen den beiden im Handbuch vorgestellten Bewertungsbogen zugelassen. Während im Bewertungsbogen 1 das Verhältnis zwischen Inhalt und Sprache mit 1:2 ausgerechnet werden kann, sieht der Bewertungsbogen 2 das Verhältnis zwischen Inhalt und Sprache in der Relation 1,5:2. Abgesehen davon, dass auch die Bezeichnungen in den Deskriptoren der beiden Bewertungsbögen voneinander abweichen – und damit die Realität der deskriptiven Linguistik spiegeln – erfassen jedoch beide Bewertungsbogen dieselben zu bewertenden Phänomene und erfüllen gleichermaßen die Bedingung der stärkeren Berücksichtigung sprachlicher Aspekte.

Der Bewertungsbogen 2 unterscheidet sich von dem Bewertungsbogen 1 noch in einem weiteren Aspekt: Der Bewertungsbogen 1 verteilt insgesamt 100 Punkte und führt damit zu feiner differenzierbaren Beurteilungen. Der Bewertungsbogen 2 vergibt hingegen nur 35 Punkte und reduziert auf diese Weise den Entscheidungsaufwand. Mit diesen beiden Optionen soll signalisiert werden, dass die Qualität verschiedener Bewertungsbogen nicht zwangsläufig in ihren formalen Ausgestaltungen liegt. Entscheidend ist vielmehr: Je präziser die Kriterien verstanden und angewendet werden, desto besser kann die Qualität des Textes in der Bewertung abgebildet werden. Dazu gehört, dass die Bewertenden in intensiven Schulungen zum konsistenten Gebrauch der Kriterien angeleitet werden, um bei der Bewertung der schriftlichen Leistungen zu einer möglichst einheitlichen Genauigkeit zu gelangen.

	Merkmale	Vorteile
Kriterienbasierter Bewertungsbogen 1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kreuzraster mit Deskriptoren ■ 100 Punkte ■ (Inhalt: Sprache = 1:2) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Umrechnung in Prozentwerte einfacher (100 Punkte = 100 %) ■ stärkere Differenzierung, guter Einstieg auch für Novizen, für Zweifelsfälle auch gut geeignet
Kriterienbasierter Bewertungsbogen 2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Deskriptorenlisten ■ 35 Punkte ■ (Inhalt: Sprache = 1,5:2) 	<ul style="list-style-type: none"> ■ klare Abgrenzung zwischen den Bewertungsstufen ■ leicht zu handhaben, übersichtlich

In der letzten Ausgabe des DSH-Handbuchs (2012) wurde bezogen auf die Bewertung der sprachlichen Korrektheit eine dritte Bewertungsmöglichkeit vorgeschlagen, bei der die Bewertung über die Ermittlung eines Fehlerquotienten und die anschließende Berechnung eines Fehlerprozentsatzes sowie die Bestimmung der Prozentangabe über eine Tabelle erfolgte. Die Verfasser und Verfasserinnen dieses Handbuchs (2022) haben sich gegen die Darstellung dieser Methode entschieden, da die Berechnung des Fehlerquotienten über eine reine Fehlerbewertung, d.h. die Abweichung von der Norm, funktioniert. Die von uns vorgeschlagenen Bewertungen im Handbuch (2022) werden jedoch im Sinne des GER sowohl mithilfe einer Negativ- als auch einer Positivkorrektur durchgeführt, d.h. es werden nicht die Abweichungen von der Norm gezählt und gewichtet. Die Qualität des Textes ergibt sich vielmehr aus der Summe der gelungenen Versprachlichungen im geforderten Handlungsrahmen. Es wäre vielleicht vorstellbar, einen Fehlerquotienten für Grammatik-, Rechtschreib- sowie Orthographiefehler zu berechnen und mit den positiv beurteilten Aspekten (Kohäsionsmittel, Satzstruktur, Wortschatz) zu „verrechnen“. Dies müsste jedoch zuvor erforscht und validiert werden, um eine wissenschaftliche Fundierung zu gewährleisten.

7.3.1 Bewertungsbogen Alternative I: kriterienbasierter Bewertungsbogen I

Der im Folgenden vorgestellte Bewertungsbogen enthält Kriterien, mit denen die sachlich-inhaltliche Angemessenheit und die sprachliche Realisation eines Textes beurteilt werden können. Die Darstellung der Kriterien erfolgt in einem Kreuzraster mit Deskriptoren, die eine abgestufte Bewertung ermöglichen. Der größere Anteil der Punktwerte entfällt gemäß der DSH-Musterprüfungsordnung (2019) auf die sprachlichen Aspekte. Insgesamt werden 100 Punkte vergeben, wodurch sich eine Umrechnung in Prozentwerte einfach gestalten lässt (100 Punkte = 100 %). Die Besonderheit dieses empirisch fundierten Bewertungsbogens ist die teilweise sehr fein gradierbare Unterteilung und Bepunktung der Bewertungskriterien, so dass eine differenziertere Feststellung der DSH-Niveaustufe erfolgen kann. Die Grundlage des Bewertungsbogens stellt

die Studie von Yildirim¹⁸ dar, worin Indikatoren zur Bewertung von DSH-Prüfungstexten ermittelt werden.

Vorab drei Hinweise zur Verwendung des Bewertungsbogens:

Hinweis 1: Ist eine Punktevarianz gegeben, wird der entsprechende Punktwert in das betreffende Kästchen des jeweiligen Kriteriums eingetragen (siehe Abbildung 1).

Themenentwicklung: Argumentation		
Argumentation → Beispiele ↓	Argumentation schlüssig begründet, Positionierung mit Bezug auf Argumente	Arg me beg Po: los Arg
alle Gründe mit Beispielen veranschaulicht	12-11 11	
die meisten		

Abbildung 1: Eintragen des Punktwertes

Hinweis 2: Ist pro Kästchen nur ein Punktwert zugeordnet, kann dieser durch Ankreuzen der betreffenden Stelle erfolgen.

Anzahl der Nominalphrasen im Satz. mind. 2 (z. B. oder Subjekt + Prädikat + Objekt + Angabe/Attribut)

Kategorie → ↓ Frequenz	Satzgefüge (S)	Ko ko
sehr hoch (größerer Teil des Textes)	4 <input type="checkbox"/>	4
hoch (ca. ein Viertel des Textes)	3 <input checked="" type="checkbox"/>	3
mittel	2 <input type="checkbox"/>	2

Abbildung 2: Ankreuzen des Punktwertes

Hinweis 3: Die Buchstaben, die den Subkategorien zugeordnet sind, können bei der Bewertung des Textes als Hilfsmittel verwendet werden, indem die vorkommenden Kategorien im Text mit dem entsprechenden Buchstaben markiert werden.

Semantisch korrekt verwendete Kohäsionsmittel		(max. 12 Punkte)	
Einsatz textstrukturierender Mittel (z.B. einerseits – andererseits)		T	
Einsatz von Proformen: Pronomen und Adverbien (z.B. er, sie, dabei, damit)		P	
Verwendung von Konnektoren (z.B. und, aber, da, weil)		K	
Kategorie → ↓ Häufigkeit	Einsatz textstrukturierender Mittel (T)	Einsatz von Proformen (P)	Verwendung von Konnektoren (K)

Abbildung 3: Buchstaben zur Orientierung

18 Yildirim, Hülya (2022): Ermittlung niveaustufenspezifischer Indikatoren zur Bewertung von Textproduktionen im Rahmen der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – Eine Lersprachenanalyse. MatDaF Band 110. Göttingen: Universitätsverlag.

Die Umsetzung der inhaltlichen Angemessenheit wird in den beiden Abschnitten Themenentwicklung (Argumentation, Materialbezug und Meinung) bewertet. Die durch die Aufgabenstellung elizitierte *Argumentation* beinhaltet die Ausführung von Pro- und Contra-Argumenten, die bestenfalls mit Beispielen veranschaulicht sind, und enthält zudem eine abschließende Positionierung. Außerdem sind die in der Vorlage enthaltenen Informationen (beispielsweise in Form einer Grafik) zur Stützung der Argumente einzubeziehen. Diese Ausführung stellt den Hauptteil des Textes dar und wird außerdem durch das Erbringen einer Einleitung und eines Schlussteils vervollständigt, was neben dem Aspekt Gedankenführung/Roter Faden/Kohärenz die sachliche Angemessenheit umfasst. Durch letzteren wird die Stringenz der Argumentation bewertet, d. h. ob man beim Lesen dem logisch konzipierten Gedankengang (mit einem roten Faden) folgen kann, was einen kohärenten Text ausmacht.

Die Herstellung von Kohärenz durch den Einsatz von Kohäsionsmitteln wird im gleichnamigen Abschnitt bewertet. In diesem Teil werden die Kohäsionsmittel in drei Kategorien unterteilt, da dadurch gezieltere Indikatoren herangezogen werden können, die eine differenziertere Bewertung der Textstrukturierung ermöglichen. Die häufigste Form stellen *Konnektoren* dar. Der Einsatz von Konjunktionen (z. B. und, oder, denn, aber) und Subjunktionen (z. B. weil, da, wenn, bevor) ist in der Regel in allen DSH-Niveaustufen gleich häufig und zumeist korrekt verwendet. Mit zunehmender DSH-Niveaustufe zeigt sich ein Ansteigen im Bereich der *textstrukturierenden Mittel* (z. B. einerseits – andererseits; zuerst, dann, anschließend, schließlich und zusammenfassend) sowie der *Pro-Formen*, sowohl in Form von *Pro-nomen* (z. B. er, sie) als auch von *Adverbien* (z. B. dabei, damit, hier, dort, folglich). Mit fortschreitenden Sprachkenntnissen zeigt sich eine zunehmende und regelkonforme Verwendung dieser Kohäsionsmittel (vgl. Yildirim 2022: 140ff.). Im Bewertungsbogen wird die Bepunktung der drei Aspekte *Konnektoren* [K], *textstrukturierende Mittel* [T] und *Pro-Formen* [P] separat vorgenommen und aufsummiert.

Abbildung 4 veranschaulicht ein Beispiel für die Bepunktungsmöglichkeit von Kohäsionsmitteln in einem Text:

Semantisch korrekt verwendete Kohäsionsmittel (max. 12 Punkte)			
Einsatz textstrukturierender Mittel (z.B. einerseits – andererseits)			T
Einsatz von Proformen: Pronomen und Adverbien (z.B. er, sie, dabei, damit)			P
Verwendung von Konnektoren (z.B. und, aber, da, weil)			K
Kategorie ↗ Häufigkeit ↓	Einsatz textstrukturierender Mittel (T)	Einsatz von Proformen (P)	Verwendung von Konnektoren (K)
häufig und variabel	4 <input type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
häufig (sich wiederholend)	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
gelegentlich	2 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
wenig	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
keine	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>
Gesamtpunktzahl für Kohäsionsmittel (T+P+K)			<u>9</u> Punkte

Abbildung 4: Anwendungsbeispiel für die Bewertung von Kohäsionsmitteln

Wichtig ist, dass nur semantisch korrekt verwendete Kohäsionsmittel in die Bewertung eingehen. Sind beispielsweise in einem Text die *textstrukturierenden Mittel* [T] nur gelegentlich vorhanden, und diese sind alle regelkonform realisiert, werden für diese *2 Punkte* vergeben. Werden im gleichen Text *Pronomen* und *Adverbien* [P] häufig und variabel, außerdem immer korrekt verwendet, werden für diesen Aspekt *4 Punkte* vergeben. Sind die korrekt verwendeten *Konnektoren* [K] im Text häufig, können sich aber wiederholen, werden in diesem Bereich *3 Punkte* vergeben. Die Gesamtpunktzahl setzt sich aus den drei vergebenen Punktwerten zusammen ($2 + 4 + 3$), wodurch im Bereich der Kohäsionsmittel insgesamt *9 Punkte* vergeben werden, die in der unteren Zeile (Gesamtpunktzahl für Kohäsionsmittel) eingetragen werden.

Die Bewertung der Grammatik ist zentral für eine Sprachprüfung. Dabei werden bei diesem Kriterium lediglich die morphologischen und syntaktischen Fehler fokussiert, da die lexikalischen Fehler durch das Kriterium Wortschatz abgedeckt werden. Morphologische Fehler sind sogar noch in den höheren Niveaustufen zu finden. Syntaktische Fehler hingegen lassen sich mit Anstieg der Niveaustufe immer seltener finden (vgl. Yildirim 2022: 177ff.).

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Komplexität der Satzstruktur innerhalb eines Satzes und die satzübergreifende Komplexität, wobei sowohl der Vielfalt an verwendeten syntaktischen Strukturen als auch der Häufigkeit der korrekten Verwendung Rechnung getragen wird. Die Komplexität der Satzstruktur innerhalb eines Satzes zeigt sich durch die *Anzahl der Nominalphrasen im Satz*. Enthält der Text komplexe Satzstrukturen mit zwei und mehr Nominalphrasen (z. B. Subjekt + Prädikat + Objekt + Objekt), können je nach Korrektheit bis zu *4 Punkte* in diesem Bereich [O] vergeben werden. Die satzübergreifende Komplexität durch die Verwendung von Nebensätzen wird unterteilt in *Satzgefüge* (Hauptsatz + Nebensatz) und *komplexe Satzkonstruktionen* (1 Hauptsatz + mind. 2 Nebensätze). Hier zeigt sich ebenfalls ein Anstieg mit zunehmender Niveaustufe. Auch für *Satzgefüge* [S] und *komplexe Satzkonstruktionen* [X] können je nach Korrektheitsgrad bis zu je *4 Punkten* vergeben werden. Die Punkte für die drei Kategorien werden im jeweiligen Feld angekreuzt und in der unteren Zeile aufsummiert (vgl. Beschreibung zu Kohäsionsmitteln).

Die Anzahl der Fehler im Bereich der Orthografie und Interpunktion ist auf ca. 250 Wörter geeicht. Sind es wesentlich weniger als 250 Wörter, werden entsprechend weniger Punkte vergeben. Wichtig ist der Sachverhalt, dass lediglich syntaktisch korrekte Satzkonstruktionen in die Bewertung eingehen.

Im Bereich des Wortschatzes wird wie bei den Kohäsionsmitteln und der Satzstruktur eine differenzierte Bewertung in den zwei Bewertungsachsen *Häufigkeit* und *drei Subkategorien des Aspektes* vorgenommen. Es fließt nur korrekt verwendeter Wortschatz in die Bewertung ein. Die Subkategorien *Wortschatzspektrum*, *Substitution/Synonyme* und *Attribute* sowie *themenspezifische Verben und/oder Nomen-Verb-Gefüge* werden mit zunehmenden Sprachkenntnissen häufiger und öfter korrekt verwendet (vgl. Yildirim 2022: 214ff.). Die *Kategorie*

Wortschatzspektrum [W] umfasst den allgemeinen Wortschatz, der mit ansteigender Niveaustufe spezifischer und differenzierter wird. *Substitution/Synonyme* [Z] betreffen beispielsweise die Referenz auf ein eingeführtes Objekt. So kann eine Schülerin der 10. Klassenstufe im Folgesatz substituiert werden und synonym als Jugendliche bezeichnet sein. [Z] können Adjektivattribute (*schöne, aktive Frau*), Partizipialattribute (die *befragten* Schüler:innen) oder Genitivattribute (das Buch *des Kindes*) und Partizipialattribute (das Haus *in Deutschland*) sein. Die dritte Subkategorie umfasst *themenspezifische Verben und Nomen-Verb-Gefüge* [V], d. h. es werden spezifische Verben wie *herstellen* statt allgemeiner Verben wie *machen* verwendet und *Nomen-Verb-Gefüge* wie *einer Tätigkeit nachgehen* statt *arbeiten*. Die Bepunktung erfolgt wie in den Abschnitten für Kohäsionsmittel und Satzstruktur, indem die drei Aspekte [W], [Z] und [V] separat bepunktet und aufsummiert werden (vgl. Beschreibung zu Kohäsionsmitteln).

Der vorgestellte Bewertungsbogen erscheint auf den ersten Blick relativ komplex. Es hat sich bei der Validierung des Textes jedoch herausgestellt, dass gerade dieser Faktor insbesondere für neue Bewerter:innen eine Hilfestellung darstellt. Zur Darstellung des Bewertungsbogens 1: Der Bewertungsbogen kann auf einem Blatt Papier doppelseitig bedruckt abgebildet werden, wie auf den nächsten beiden Seiten dargestellt. Auf den darauffolgenden vier Seiten sind die einzelnen Raster des Bewertungsbogens in Originalgröße abgebildet. Diese können in der Einstellung *2 Seiten pro Blatt* und *doppelseitig* gedruckt werden.

Bewertungsbogen für die Textproduktion

Themenentwicklung: Argumentation (max. 12 Punkte)				
Argumentation → Beispiele ↓	Argumentation schlüssig begründet, Positionierung mit Bezug auf Argumente	Argumentation meist schlüssig begründet, Positionierung mit losem Bezug auf Argumente	Argumentation und Position ansatzweise bis nicht schlüssig begründet	unzureichende Bearbeitung des Sachverhalts, Thema verfehlt
alle Gründe mit Beispielen veranschaulicht	12-11 <input type="text"/>	10-8 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>
die meisten Gründe mit Beispielen veranschaulicht	10-8 <input type="text"/>	7-5 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>
Gründe selten oder gar nicht mit Beispielen veranschaulicht	7-5 <input type="text"/>	4-3 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>

Themenentwicklung: Materialeinbezug und Meinung (max. 12 Punkte)				
Einbezug → Materialien Meinung ↓	Materialien sind sinnvoll ausgewählt und in die Argumentation eingearbeitet	Materialien werden im Wesentlichen in die Argumentation eingearbeitet	auf die Materialien wird nur ansatzweise Bezug genommen	Bezug zu den Materialien ist nicht vorhanden
Positionierung ist eindeutig und plausibel begründet	12-11 <input type="text"/>	10-7 <input type="text"/>	6-4 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>
Positionierung ist erkennbar und begründet	10-7 <input type="text"/>	6-4 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>
Positionierung ist im Ansatz erkennbar oder widersprüchlich	6-4 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>
unzureichende Bearbeitung des Sachverhalts	3 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>

Einleitung (max. 3 Punkte)			
aussagekräftig, eigenständig, Überschrift vorhanden 3 <input type="checkbox"/>	eigenständig oder ausführlich 2 <input type="checkbox"/>	Standardphrase 1 <input type="checkbox"/>	nicht vorhanden 0 <input type="checkbox"/>

Schluss (max. 3 Punkte)			
aussagekräftig, eigenständig, Bezug zum Gesamttext 3 <input type="checkbox"/>	eigenständig oder ausführlich 2 <input type="checkbox"/>	Standardphrase, impliziter Schluss 1 <input type="checkbox"/>	nicht vorhanden 0 <input type="checkbox"/>

Gedankenführung/Roter Faden/Kohärenz (max. 3 Punkte)			
Textteile durch Überleitungen sinnvoll verknüpft, Gedankenführung sehr gut nachvollziehbar 3 <input type="checkbox"/>	Textteile mehrheitlich sinnvoll verknüpft, Gedankenführung nachvollziehbar, vereinzelt logische Brüche 2 <input type="checkbox"/>	Überleitungen kaum vorhanden, Textteile sind fehlerhaft verknüpft, sprunghafte Gedankenführung 1 <input type="checkbox"/>	Textteile sind nicht verknüpft, Gedankenführung nicht nachvollziehbar 0 <input type="checkbox"/>

Semantisch korrekt verwendete Kohäsionsmittel (max. 12 Punkte)				
Einsatz textstrukturierender Mittel (z.B. einerseits – andererseits)				T
Einsatz von Proformen: Pronomen und Adverbien (z.B. er, sie, dabei, damit)				P
Verwendung von Konnektoren (z.B. und, aber, da, weil)				K
Kategorie → Häufigkeit ↓	Einsatz textstrukturierender Mittel (T)	Einsatz von Proformen (P)	Verwendung von Konnektoren (K)	
häufig und variabel	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
häufig (sich wiederholend)	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	
gelegentlich	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	
wenig	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
keine	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	
Gesamtpunktzahl für Kohäsionsmittel (T+P+K)				_____ Punkte

Zwischensumme



Kapitel 7: Bewertungsbogen – Alternative I

Morphologie und Syntax (max. 19 Punkte)			
Beständig hohes Maß an syntaktischer Korrektheit; gelegentlich Fehler auf morphologischer Ebene möglich, keine Verbfehler	Gute Beherrschung der Syntax, nicht-systematische Fehler auf morphologischer Ebene, so gut wie keine Verbfehler	Das Textverständnis störende Regelverstöße, Text bleibt aber verständlich, syntaktische Fehler und Verbfehler vorhanden	Systematische, teils elementare Fehler, unverständliche Textpassagen (Stark Abweichende Strukturen-SAS)
19-17 <input type="text"/>	16-12 <input type="text"/>	11-7 <input type="text"/>	6-0 <input type="text"/>

Syntaktisch korrekt gebildete Satzkonstruktionen (max. 12 Punkte)			
Satzgefüge (Hauptsatz + Nebensatz)			S
Komplexe Satzkonstruktionen (1 Hauptsatz + mind. 2 Nebensätze)			X
Anzahl der Nominalphrasen im Satz: mind. 2 (z. B. Subjekt + Prädikat + 2 Objekte oder Subjekt + Prädikat + Objekt + Angabe/Attribut)			O
Kategorie → ↙ Frequenz	Satzgefüge (S)	Komplexe Satzkonstruktionen (X)	Anzahl der Nominalphrasen (O)
sehr hoch (größerer Teil des Textes)	4 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>	4 <input type="text"/>
hoch (ca. ein Viertel des Textes)	3 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>
mittel	2 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>
gering/niedrig	1 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>
keine	0 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>
Gesamtpunktzahl für Satzstruktur (S+X+O)			_____ Punkte

Orthographie, Interpunktion (auf ca. 250 Wörter) (max. 3 Punkte)	
Rechtschreibfehler + Zeichensetzungsfehler	
0 bis 3 Fehler	3
4 bis 7 Fehler	2
8 bis 12 Fehler	1
mehr als 13 Fehler	0

Korrekt verwendeter Wortschatz (max. 21 Punkte)			
Kategorie → Korrekt gebildet	Wortschatzspektrum (W)	Substitution/Synonyme und Attribute (Z)	themenspezifische Verben und Nomen-Verb-Gefüge (V)
spezifisch und groß/häufig und variabel	7-6 <input type="text"/>	7-6 <input type="text"/>	7-6 <input type="text"/>
groß/häufig	5-4 <input type="text"/>	5-4 <input type="text"/>	5-4 <input type="text"/>
mittel/sich häufig wiederholend/wenige	3-1 <input type="text"/>	3-1 <input type="text"/>	3-1 <input type="text"/>
klein/keine	0 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>
Gesamtpunktzahl für Wortschatz (W+Z+V)			_____ Punkte

Maximale Punktzahl = 100 Punkte (100%); Korrekturzeichen: A: Ausdruck, Mor: Morphologischer Fehler, R: Rechtschreibung, Syn: Syntaktischer Fehler, V: Verbfehler, W: Wortfehler, Wdh.: Wiederholung, Z: Zeichensetzung

Gesamtpunktzahl	<input type="text"/>
Erstkorrektur	<input type="text"/>
Zweitkorrektur	<input type="text"/>

7.3.2 Bewertungsbogen Alternative 2: Deskriptoren

Der Bewertungsbogen 2 besteht aus den beiden Abteilungen I) *Sachlich-inhaltliche Angemessenheit* und II) *Sprachliche Aspekte*. In der Abteilung I) *Sachlich-inhaltliche Angemessenheit* werden die Kategorien 1a) *Themenentwicklung / Gedankengang (Kohärenz)*, 1b) *Textaufbau*, 2a) *Vollständigkeit der Diskussion* und 2b) *Einbeziehung des Materials* bewertet. Insgesamt können in dieser Abteilung maximal 15 Punkte vergeben werden.

Die Kategorien unter I.1 erfassen globale Parameter, die von vielen Bewertenden im ersten Lesevorgang erfasst werden. Wie liest sich der Text? Muss man im Text hin und her springen, um eine Textstelle zu verstehen? Gibt es Ungereimtheiten? Wenn der Lesefluss gestört ist, kann dies zwar trotz guter sprachlicher Ausgestaltung an mangelnder gedanklicher Organisation liegen, häufig sind aber sprachliche Mängel Teil des Problems, sodass hier sprachliche Aspekte zwangsläufig implizit mitberücksichtigt werden. Der Textaufbau ist ebenfalls ein globaler Parameter. Eine klare Gliederung, deren einzelne Teile in einem angemessenen Verhältnis hinsichtlich ihres Umfangs stehen, wird durch formelhafte Wendungen und sprachliche Signale unterstützt. Das Vorhandensein von textstrukturierenden Sprachschablonen allein ist aber noch kein hinreichendes Merkmal eines gut strukturierten Texts. Die Kategorien unter I.2 sind aufgabenspezifische Parameter. Um den Text anhand dieser Deskriptoren angemessen zu bewerten, muss der Text mit Blick auf die jeweilige Aufgabenstellung, die Vorgaben und das Material überprüft werden. Im Vordergrund steht hier die Frage, ob eine Argumentation zum vorgegebenen Sachverhalt gelungen ist. Dies lässt sich z.B. daran messen, ob die verschiedenen Perspektiven auf den Sachverhalt herausgearbeitet wurden und ob Argumente so abgewogen werden, dass schließlich eine klare Position deutlich wird. Das vorgegebene Material sollte natürlich so ausgewählt sein, dass in der Diskussion die kontroversen Aspekte herausgearbeitet werden können und in geeigneter Weise die Argumentation unterstützen.

Die Abteilung II) *Sprachliche Aspekte* ist unterteilt in 1) *Syntaktische Strukturen*, 2) *Kohäsion*, 3) *Wortwahl*, 4) *Korrektheit*. Hier können maximal 20 Punkte vergeben werden. Diese Parameter erfassen die sprachliche Ausgestaltung in unterschiedlichen linguistischen Dimensionen und es ist darauf zu achten, dass hier bei der Bewertung gut zwischen den verschiedenen Deskriptoren abgegrenzt wird.

Wie die im Bewertungsbogen 2 verwendeten Deskriptoren bei der Bewertung angewendet werden können, wird weiter in Unterkapitel 7.4 gezeigt.

Bewertungsbogen Alternative 2

I. Sachlich-inhaltliche Angemessenheit (15 Punkte max.)

1. a) Themenentwicklung / Gedankengang (Kohärenz)

- 4 Punkte Es handelt sich um einen **durchgehend kohärenten** Text zum gegebenen Thema, d. h. der Gedankengang ist **logisch** und kann **problemlos nachvollzogen** werden.
- 3 Punkte Es handelt sich um einen **größtenteils kohärenten** Text zum gegebenen Thema, d.h. der Gedankengang weist **vereinzelt logische Brüche** auf (Widersprüche / Gedankensprünge). Die Gedankenführung kann dennoch nachvollzogen werden, auch wenn die Rezeption an **einzelnen Stellen verzögert** wird.
- 2 Punkte Es handelt sich um einen **an mehreren Stellen nicht kohärenten** Text zum gegebenen Thema, d. h. der Gedankengang weist **mehrfach logische Brüche** auf, kann aber beim **kooperativen Lesen** noch nachvollzogen werden. Die Rezeption ist **an mehreren Stellen verzögert**.
- 1 Punkt Es handelt sich um einen **wenig kohärenten** Text zum gegebenen Thema, d. h. der Gedankengang kann **nur mit großer Mühe** oder **bruchstückhaft** nachvollzogen werden.
- 0 Punkte Der Text ist **nicht als ein kohärenter Text** zu dem gegebenen Thema erkennbar, d.h. der Gedankengang kann **kaum oder nicht** nachvollzogen werden.

1.b) Textaufbau

- 3 Punkte Der Text ist **klar strukturiert**. Die einzelnen Textteile sind eindeutig erkennbar und stehen in einem **angemessenen Verhältnis** zueinander. Die Einleitung erfüllt ihre Funktion, der Text ist passend abgeschlossen. Sollte die Einleitung oder der Abschluss des Textes einen Mangel aufweisen, muss die Struktur des Textes ansonsten in jeder Hinsicht passend sein.
- 2 Punkte Der Text ist **nicht durchgängig klar strukturiert**. Die Einleitung fehlt oder erfüllt nicht ihre Funktion oder der Text ist nicht passend abgeschlossen. Das **Verhältnis** der einzelnen Textteile zueinander ist **nicht durchgängig angemessen**.
- 1 Punkt Der Text lässt noch **ansatzweise** eine Strukturierung erkennen. Einleitung und ein passender Abschluss fehlen, ein Hauptteil ist jedoch noch erkennbar.
- 0 Punkte Der Text ist **unstrukturiert**. Eine **Unterteilung** in verschiedene Textteile ist **nicht zu erkennen**.

2. a) Vollständigkeit der Diskussion

- 5 Punkte: Der strittige Punkt wird deutlich aufgezeigt und die eigene Position dazu wird **durchgehend klar und deutlich** dargestellt und **durchgän-**

gig klar, schlüssig und anschaulich begründet. Dabei werden in der Argumentation die **verschiedenen Perspektiven** gut herausgearbeitet und es wird **durch Abwägung der Argumente oder Entkräftung der Argumente** deutlich, wie man zur eigenen Position kommt. Der **Maßstab**, der der Abwägung zugrunde gelegt wird, wird eindeutig benannt.

4 Punkte: Der strittige Punkt wird aufgezeigt und die eigene Position dazu wird **klar und deutlich** dargestellt und **weitgehend klar, schlüssig und anschaulich** begründet. Dabei werden in der Argumentation **verschiedene Perspektiven** berücksichtigt und es wird **ansatzweise durch Abwägung der Argumente oder Entkräftung der Argumente** deutlich, wie man zur eigenen Position kommt.

3 Punkte: Der strittige Punkt und die eigene Position dazu **sind erkennbar** und die Position wird **weitgehend klar, schlüssig und anschaulich begründet**. Dabei werden in der Argumentation **verschiedene Perspektiven berücksichtigt**, jedoch **fehlt eine Abwägung oder Entkräftung der Argumente**.

2 Punkte: Der strittige Punkt wird ansatzweise aufgezeigt und die eigene Position dazu **ist erkennbar** und wird **weitgehend klar, schlüssig und anschaulich** begründet. Dabei wird in der Argumentation jedoch **nur eine Perspektive** berücksichtigt, weshalb auch die **Abwägung oder Entkräftung der Argumente fehlt**.
Oder: **Verschiedene Perspektiven** werden berücksichtigt, die **Argumente sind klar, schlüssig und anschaulich**, jedoch **fehlen sowohl die Abwägung oder Entkräftung der Argumente als auch der strittige Punkt und die eigene Position**.

1 Punkt: Der strittige Punkt und die eigene Position dazu sind **nicht klar erkennbar** dargestellt und **wenig schlüssig bzw. nachvollziehbar** begründet. Die Argumentation kann **noch in Ansätzen** nachvollzogen werden. Eine Abwägung oder Entkräftung sind nicht erkennbar.

0 Punkte: Weder der strittige Punkt und die eigene Position dazu noch eine Argumentation sind erkennbar.

2. b) Einbeziehung des gegebenen Materials

3 Punkte: Die gegebenen Informationen werden **durchgängig in geeigneter Weise für die Argumentation genutzt**. Dabei sind alle genutzten Informationen und Sachverhalte **korrekt und klar** dargestellt.

2 Punkte: Die gegebenen Informationen werden **zumeist in geeigneter Weise für die Argumentation genutzt**. Dabei sind die genutzten Informationen und Sachverhalte **mehrheitlich korrekt und klar** dargestellt.

1 Punkt: Die gegebenen Informationen werden nur **in geringem Umfang für die Argumentation genutzt** und **teilweise wenig verständlich/falsch** dargestellt. Es erfolgt nur eine Wiedergabe in aufzählender Form.

0 Punkte: Es sind kaum / keine gegebene(n) Informationen im Text erkennbar. / Die gegebenen Informationen werden **ausschließlich falsch oder unverständlich** im Text verwendet.

II. Sprachliche Aspekte (max. 20 Punkte)

1. Syntaktische Strukturen

- 5 Punkte Der Text enthält ein **breites, angemessenes Spektrum** an syntaktischen Strukturen/ komplexen Strukturen.
- 4 Punkte Der Text enthält ein **weitgehend angemessenes** Spektrum bei den syntaktischen Strukturen/ überwiegend komplexe Strukturen.
- 3 Punkte Der Text enthält ein **begrenztes Spektrum** an mehrheitlich einfachen syntaktischen Strukturen.
- 2 Punkte Der Text enthält einfache syntaktische Strukturen, die trotz Wiederholungen **noch leicht variiert** werden.
- 1 Punkt Der Text enthält nur sehr einfache syntaktische Strukturen und zeigt **kaum** Variationen bei den Satzstrukturen.
- 0 Punkte Der Text enthält sehr einfache syntaktische Strukturen, die dennoch häufig nicht passend sind. Er hat **keine** Variationen bei den Strukturen.

2. Kohäsion

- 5 Punkte Der Text enthält ein **breites, angemessenes Spektrum** an kohäsionsstiftenden Mitteln. Die nominale und pronominale **Referenz ist stets eindeutig**.
- 4 Punkte Der Text zeigt eine **gewisse Varianz** an passenden kohäsionsstiftenden Mitteln. Die nominale und pronominale **Referenz ist bis auf Einzelfälle eindeutig**.
- 3 Punkte Der Text enthält **überwiegend einfache, jedoch passende** Verknüpfungselemente.
- 2 Punkte Der Text enthält **nur einfache, sich wiederholende** Verknüpfungselemente, **die z. T. nicht passen**. Die nominale und pronominale **Referenz ist häufig nicht klar**.
- 1 Punkt Der Text enthält **kaum passende** Verknüpfungselemente. Die nominale und pronominale **Referenz gelingt kaum**.
- 0 Punkte Der Text hat **(fast) keine Verknüpfungselemente**. Die nominale und pronominale **Referenz gelingt nicht**.

3. Wortwahl (dabei auch die Selbständigkeit versus Übernahme aus den Vorgaben berücksichtigen)

- 5 Punkte Die Wortwahl ist **durchgängig angemessen, differenziert** und begrifflich **präzise**.

- 4 Punkte Die Wortwahl ist **weitgehend angemessen, differenziert** und begrifflich **präzise**.
- 3 Punkte Die Wortwahl enthält zwar Variationen, ist aber **nicht immer begrifflich präzise oder situativ angemessen**. Die Übernahmen aus den Vorgaben sind begrenzt und passend in den Text eingeflochten.
- 2 Punkte Der Wortschatz ist **begrenzt**, enthält **viele Wiederholungen / viele Übernahmen** aus der Vorgabe, die Begriffe sind **häufig nicht treffend**.
- 1 Punkt Der Wortschatz ist **stark eingeschränkt**, die Begriffe sind **häufig nicht zu verstehen**.
- 0 Punkte Der Wortschatz ist **nicht mehr ausreichend**.

4. Korrektheit

- 5 Punkte Der Text enthält **nur vereinzelt** morphosyntaktische, lexikalische und orthographische Fehler.
- 4 Punkte Der Text enthält **einige nicht-systematische/nicht gravierende** morphosyntaktische, lexikalische und orthographische Fehler, die das **Verstehen jedoch nicht beeinträchtigen**.
- 3 Punkte Der Text enthält **gravierende** morphosyntaktische, lexikalische und orthographische Fehler, die **das Verstehen teilweise beeinträchtigen**.
- 2 Punkte Der Text enthält **an mehreren Stellen gravierende** morphosyntaktische, lexikalische und orthographische Fehler, die **das Verstehen beeinträchtigen**.
- 1 Punkt Der Text enthält **zahlreiche gravierende** morphosyntaktische, lexikalische und orthographische Fehler, die das **Verstehen an mehreren Stellen deutlich beeinträchtigen** bzw. **verhindern**.
- 0 Punkte Der Text enthält **so viele gravierende** morphosyntaktische, lexikalische und orthographische Fehler, dass ein **Verstehen (in großen Teilen) nicht mehr möglich** ist

7.4 Beispielprüfungen

Im Folgenden werden drei Beispielprüfungen vorgestellt, die exemplarisch die im DSH-Qualitätszirkel entwickelten Qualitätskriterien für Vorlagen und Aufgabenstellungen für die Teilprüfung Textproduktion darstellen. Alle Prüfungsteile wurden mehrmals vorerprobt und in authentischen Situationen an verschiedenen Hochschulen durchgeführt.

Da die DSH als propädeutische Prüfung thematisch nicht zu fachspezifisch konzipiert sein sollte, sind die Themen allgemein gehalten. An einer Hochschule mit etwa einer technischen Ausrichtung könnte auch eine Vorlage gewählt werden, die entsprechende Inhalte abdeckt, es sollte jedoch kein fachliches Wissen vorausgesetzt werden. Kern der Textproduktion sollte in jedem Fall die Diskussion bzw. Argumentation sein.

Vorschläge für Beispieltexte und Bewertungen von authentischen L2-Texten finden sich jeweils nach der Beispielprüfungen.

Die Beispieltexte sind nicht als Erwartungshorizont oder Lösungsvorschläge zu betrachten. Die Beispieltexte werden erstellt, um bei der Aufgabenerstellung zu überprüfen, ob das Thema und die These(n) grundsätzlich offen, d.h. in verschiedene Richtungen mit verschiedenen Optionen für die eigene Positionierung diskutiert werden können. Wenn es z.B. nicht gelingt, jeweils eine Argumentation für die These bzw. das Thema von entgegengesetzten Standpunkten aus zu entwickeln, dann sollte man die These bzw. das Thema so ändern, dass dies möglich wird. Es ist aus diesem Grund sinnvoll, für jeden Aufgabe zwei Beispieltexte aus entgegengesetzten Positionen zu verfassen (7.4.3 Beispielprüfung 3, bei den ersten zwei Beispielprüfungen wurde jeweils nur ein Beispieltext hinzugefügt). Die Beispieltexte lassen auch eine Einschätzung zum Schwierigkeitsgrad der Aufgabe zu. Dann sollte man ggf. die Komplexität des Materials reduzieren bzw. erhöhen.

Zusätzlich wurde jeweils ein authentischer L2-Text von den Handbuchersteller/innen anhand eines Bewertungsbogens bewertet, um auch hier exemplarisch eine Handhabung der Bögen aufzuzeigen.

7.4.1 Beispielprüfung I

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

Punkte: ____/35 bzw. 100 Ergebnis: ____%

Vorgabenorientierte Textproduktion: Thema „Geld und Freundschaft“

(Bearbeitungszeit: 70 Minuten)

Geld ist häufig nicht nur ein Tabuthema, sondern auch ein Reizthema mit Konfliktpotenzial. Eine Umfrage der Postbank wollte deshalb überprüfen, ob die folgende Behauptung stimmt:

„Beim Geld hört die Freundschaft auf“

Verfassen Sie einen argumentativen Text von etwa 250 Wörtern zum Thema „Geld und Freundschaft“, indem Sie zur obigen Behauptung Stellung nehmen. Entwickeln Sie eine Argumentation und beziehen Sie geeignete Informationen aus dem gegebenen Material ein.

1. TNS-Emnid-Umfrage: Stimmen Sie der folgenden Aussage zu?

„Eine meiner Freundschaften ist wegen Geld in die Brüche gegangen.“

Stimme zu	Stimme nicht zu
11 %	89 %

Telefonische, repräsentative Mehrthemenbefragungen durch TNS Emnid, 1514 Befragte ab 18 Jahren.

2. “Gegenseitiges Nehmen und Geben unterstützt sozialen Zusammenhalt. Andererseits können ungeschriebene Regeln oder Einstellungen beim Umgang mit Geld Freundschaften auch zerstören.“

Abels 2019, Einführung in die Soziologie

3. “Geld verdirbt Freundschaften. In Freundschaften braucht man Vertrauen und Großzügigkeit, bei größeren Geldsummen braucht man hingegen Verstand und klare Regelungen.”

Dr. Wolfgang Krüger (Psychologe)

Kommentar: Auch wenn die These dieses Themas in ähnlicher oder abgewandelter Form in vielen verschiedenen Kulturen vorkommt, könnte es aufgrund kulturell bedingter, unterschiedlicher Einstellungen zu Freundschaft oder Geld unter den Prüflingen zu Verständnisschwierigkeiten kommen. Bei der Erprobung in Realdurchläufen war dies teilweise zu beobachten. Wir haben uns trotzdem entschlossen, sie in unsere Liste der drei Beispiele aufzunehmen, weil sich auf dem geforderten Sprachniveau dazu gut argumentieren lässt.

Beispieltext „Beim Geld hört die Freundschaft auf“

Es gibt eine Behauptung, die die Beziehung zwischen Geld und Freundschaft thematisiert: „Beim Geld hört die Freundschaft auf.“ Wenn jemand z.B. seinem Freund Geld leiht und dieser Freund gibt das Geld später nicht zurück, dann könnte die Freundschaft deswegen aufhören.

Eine TNS Emnid – Umfrage der Postbank zeigt, dass bei 11% der befragten Personen eine Freundschaft tatsächlich wegen des Geldes in die Brüche gegangen ist. Der Psychologe Dr. Krüger erklärt dies so: „Geld verdirbt Freundschaften. In Freundschaften braucht man Vertrauen und Großzügigkeit, bei größeren Geldsummen braucht man hingegen Verstand und klare Regelungen.“

Andererseits heißt es in einer Einführung in die Soziologie, dass gegenseitiges Nehmen und Geben den sozialen Zusammenhalt unterstützt. Einem Freund in der Not mit Geld auszuhelfen, kann diese Freundschaft auch stärken. Und derjenige, der das Geld leiht, kann davon ausgehen, dass ihm sein Freund in der gleichen Situation auch hilft. So wird die soziale Beziehung dieser beiden Personen durch das gegenseitige Geben und Nehmen verstärkt.

Auch wenn für die Mehrheit der Befragten laut der Emnid-Umfrage Geld nicht zwangsläufig eine Freundschaft zerstört, ist das Risiko, dass die Freundschaft wegen Geld leiden könnte, hoch. Sicher spielt es eine Rolle, wie viel Geld man dem Freund leiht. Der Psychologe Krüger empfiehlt, in diesem Fall klare Regelungen zu vereinbaren. Wenn man darüber nicht vorher klar spricht, können unterschiedliche Einstellungen zu diesem Thema tatsächlich dazu führen, dass die Freundschaft wegen Geld zerbricht. Bei der Behauptung könnte es also einen wahren Kern geben.

249 Wörter

L2-Text

Die Behauptung „Beim Geld hört die Freundschaft auf“ erleuchtet, dass das Verhältnis zwischen Geld und Freundschaft kompliziert ist. Bei einer TNS-Emnid-Umfrage hatten 11% der Befragten der folgenden Aussage zugestimmt „Eine meiner Freundschaften ist wegen Geld in die Brüche gegangen“. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es besser ist, wenn diese zwei wichtigen Bereiche des Lebens getrennt bleiben.

Der Psychologe Dr. Wolfgang Krüger behauptet, dass in Freundschaften man Vertrauen und Großzügigkeit braucht, während bei größeren Geldsummen man hingegen Verstand und klare Regelungen braucht. Dies zeigt die unterschiedlichen Logiken, die die Wirtschaft und die Freundschaft haben. Das Ziel der Finanzwelt ist mehr zu verdienen und weniger zu geben, während die Reziprozität bei einer Freundschaft eine wichtige Rolle spielt. Wenn man, zum Beispiel, ein Geschäft hat und nur an das Geld denkt, würde man keine finanzielle Hilfe einem Freund anbieten.

Aber man muss über das Geld nicht nur unter der individuellen Perspektive denken. Die Finanzen sind ein wichtiger Teil des Lebens und darüber mit einem Freund zu sprechen kann sinnvoll sein. Monetäre Probleme lösen oft persönliche Schwierigkeiten aus. Das passiert, zum Beispiel, wenn man die Miete nicht mehr bezahlen kann und deswegen umziehen muss. In solchen Fällen ist es wichtig, eine freundschaftliche Unterstützung zu haben. Die Personen können zusammen eine Lösung finden, zum Beispiel, durch ein neues Arbeitsangebot oder das Ausleihen von Geld. Zu dieser Situation sagt Abels 2019 in „Einführung in die Soziologie“ „Gegenseitiges Nehmen und Geben unterstützt sozialen Zusammenhalt“. Aufgrund der gesamten Argumentation wird deutlich, dass Geld und Freundschaft müssen nicht unbedingt getrennt sein, weil die finanzielle Hilfe von einem Freund manchmal sinnvoll ist. Aber es ist immer wichtig zu überlegen wie diese Unterstützung die Freundschaft nicht zerstört. Das kann gemacht werden, zum Beispiel.

(286 Wörter)

Bewertung des L2-Textes

Der Text wurde anhand des Bewertungsrasters 2 bewertet:

I. Inhaltliche Aspekte

1 a) Themenentwicklung / Gedankengang / Kohärenz

4 Punkte Es handelt sich um einen durchgehend kohärenten Text zum gegebenen Thema, d. h. der Gedankengang ist logisch und kann problemlos nachvollzogen werden.

Die Beziehung zwischen „Geld und Freundschaft“ wird von Beginn an auf einem hohen abstrakten Niveau behandelt „das Verhältnis zwischen Geld und Freundschaft ist kompliziert“, „unterschiedliche Logike(n) die die Wirtschaft und die Freundschaft haben“ usw. Die eingangs in Frage gestellte Beziehung zwischen diesen beiden Bereichen wird unter verschiedenen Aspekten durchdiskutiert und zum Schluss beantwortet.

1 b) Textaufbau

3 Punkte Der Text ist klar strukturiert. Die einzelnen Textteile sind eindeutig erkennbar und stehen in einem angemessenen Verhältnis zueinander. Die Einleitung erfüllt ihre Funktion, der Text ist passend abgeschlossen. Sollte die Einleitung oder der Abschluss des Textes einen Mangel aufweisen, muss die Struktur des Textes ansonsten in jeder Hinsicht passend sein.

Der Text besteht aus vier Abschnitten, die problemlos als Einleitung, Diskussion der Gründe, die für die Richtigkeit des Sprichworts sprechen, Diskussion der Gründe, die gegen die Richtigkeit der Behauptung sprechen, Schluss identifizierbar sind.

2 a) Vollständigkeit der Diskussion

5 Punkte Der strittige Punkt wird deutlich aufgezeigt und die eigene Position dazu wird durchgehend klar und deutlich dargestellt und durchgängig klar, schlüssig und anschaulich begründet. Dabei werden in der Argumentation die verschiedenen Perspektiven gut herausgearbeitet und es wird durch Abwägung der Argumente oder Entkräftung der Argumente deutlich, wie man zur eigenen Position kommt. Der Maßstab, der der Abwägung zugrunde gelegt wird, wird eindeutig benannt.

Der strittige Punkt, der Geltungsanspruch der Behauptung, wird in einer eigenständigen Formulierung auf den Punkt gebracht: „In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es besser ist, wenn diese zwei wichtigen Bereiche des Lebens geteilt bleiben.“ Die eigene Position dazu wird präzise herausgearbeitet „Geld und Freundschaft müssen nicht unbedingt geteilt sein, weil die finanzielle Hilfe von einem Freund manchmal sinnvoll ist.“ Der Maßstab, der der Abwägung zugrunde gelegt wird, ist die Relativierung des Geltungsanspruchs des Sprich-

worts im Lichte der vorausgegangenen Diskussion: Die Behauptung kann keine uneingeschränkte Geltung beanspruchen, wenn man individuelle Einzelfälle betrachtet.

2 b) Einbeziehung des gegebenen Materials

3 Punkte Die gegebenen Informationen werden durchgängig in geeigneter Weise für die Argumentation genutzt. Dabei sind alle genutzten Informationen und Sachverhalte korrekt und klar dargestellt.

Alle gegebenen Materialien werden sinnvoll für die eigene Argumentation eingesetzt. Vor dem Hintergrund, dass die Materialien in dieser Aufgabenstellung nicht eindeutig sind, sondern offenlassen, wie sie in Bezug auf das Thema eingesetzt werden können, ist das in dem Text sehr gut gelungen.

II Sprachliche Aspekte

1. Syntaktische Strukturen

5 Punkte Der Text enthält ein breites, angemessenes Spektrum an syntaktischen Strukturen/ komplexen Strukturen.

Der gesamte Text besteht aus hypotaktisch und parataktisch verknüpften Sätzen mit einer breiten Varianz von unter- bzw. nebenordnenden Junktionen. Dies unterstützt die formale Ausgestaltung des ausführlichen inhaltlichen Abwägungsprozesses.

2. Kohäsion

5 Punkte Der Text enthält ein breites, angemessenes Spektrum an kohäsionsstiftenden Mitteln. Die nominale und pronominale Referenz ist stets eindeutig.

Die Fülle und das Spektrum an kohäsionsstiftenden Mitteln sind in diesem Text bemerkenswert: Konjunktionen (dass/ob/wenn/während/aber/weil, Verschiedene Formen der Deixis „In diesem Zusammenhang“, „Dies zeigt...“, „Das passiert...“, „In solchen Fällen...“ „In dieser Situation“, „diese Unterstützung“, „das kann gemacht werden...“, nominale Reihungen „Geld, Wirtschaft, Finanzwelt, Geschäft, Finanzen, monetäre Probleme usw.“, Pronominaladverbien „darüber“, „deswegen“

3. Wortwahl (dabei auch die Selbständigkeit versus Übernahme aus den Vorgaben berücksichtigen)

4 Punkte Die Wortwahl ist weitgehend angemessen, differenziert und begrifflich präzise.

Die Lexik dieses Textes befindet sich insgesamt auf einem hohen und differenzierten Niveau. Es werden typisch wissenschaftssprachliche Wendungen korrekt eingesetzt „In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage“, auch die illokutive Ebene wird korrekt in Worte gefasst wie z.B. mit „Der Psychologe Dr. Wolfgang Krüger behauptet“. Ausdrücke aus den Vorgaben werden korrekt paraphrasiert

„monetär“ für „Geld“. Es gibt vereinzelt Fehler bei der Wortwahl wie z.B. „Die Behauptung „Beim Geld hört die Freundschaft auf“ erleuchtet, dass“ oder „die Reziprozität“, die aber im Kontext nachvollzogen werden können.

4. Korrektheit

4 Punkte Der Text enthält einige nicht-systematische / nicht garvierende morphosyntaktische, lexikalische und orthographische Fehler, die das Verstehen jedoch nicht beeinträchtigen.

Auch wenn der Text insgesamt ein hohes Niveau aufweist, enthält er z.B. einige Satzbau-Fehler wie „dass in Freundschaften man Vertrauen und Großzügigkeit braucht“, oder „würde man keine finanzielle Hilfe einem Freund anbieten“, die das Verstehen aber nicht beeinträchtigen. Auch lexikalische, grammatikalische und orthografische Fehler „Die Behauptung ... erleuchtet“ (s.o.), „nicht nur unter den individuellen Perspektive denken“, „Personnen“, „Ausleien“ beeinträchtigen das Verstehen nicht.

- ▶ Insgesamt erhält dieser **Text 33 von 35 Punkten** und befindet sich damit auf der Stufe **DSH-3**.

7.4.2 Beispielprüfung 2

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

Punkte: ____/35 bzw. 100 Ergebnis: ____%

Vorgabenorientierte Textproduktion: Thema „Abschaffung der Notenvergabe“ (Bearbeitungszeit: 70 Minuten)

Schwedische Schülerinnen und Schüler bekommen bis zur achten Klasse keine Noten, trotzdem gehört Schweden mit zu den Besten bei den PISA-Tests*. Pädagoginnen und Pädagogen kommen daher zu folgendem Schluss:

PISA zeigt: Noten sind nicht nötig

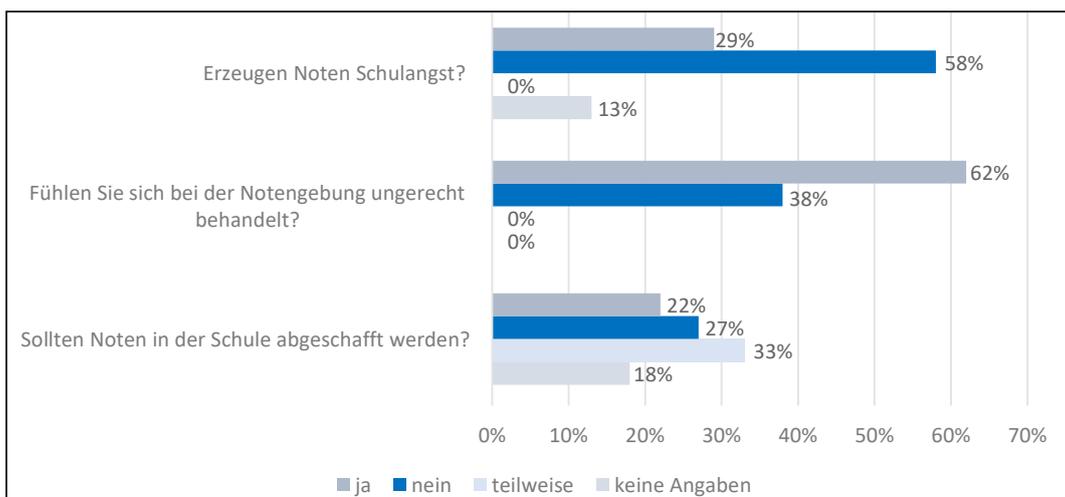
Verfassen Sie einen Text von etwa 250 Wörtern, in dem Sie Stellung zu dem Thema „Abschaffung der Notenvergabe in der Schule“ nehmen. Nutzen Sie geeignete Informationen aus den untenstehenden Materialien oder ggf. aus eigener Erfahrung, um Ihren Standpunkt zu begründen. Schreiben Sie keine vollständigen Sätze aus der Vorlage ab.

Josef Kraus, Präsident des Deutschen Lehrerverbands, sagt: „Noten haben heute nicht mehr die Aussagekraft, die sie mal hatten. Die Korrelation zwischen Bildungsnote und späterem Berufserfolg wird immer geringer.“

www.spiegel.de/spiegel/schlechte-noten.html

„Viele Eltern wünschen sich Noten und wünschen sich eine klare Orientierung, Leistungsrückmeldung und Vergleichbarkeit. Noten liefern Beurteilungen nach klaren Kriterien.“

Kultusministerin Karin Prien im Schuljahr 2018/19



Quelle: stangl.eu ; Befragte: 63 Schülerinnen und Schüler

* <https://www.geo.de/geolino/mensch/7795-rtkl-schule-ohne-noten>

Die internationale Schulleistungsstudie PISA erfasst im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die Kompetenzen von 15-jährigen Jugendlichen beim Lesen, in der Mathematik und den Naturwissenschaften. (<https://www.bmbf.de>)

Beispieltext „Abschaffung der Notenvergabe in der Schule“

In einigen Ländern wie z.B. Schweden bekommen Schüler in den ersten Schuljahren keine Noten. Dennoch gehören schwedische Schülerinnen und Schüler im internationalen PISA-Vergleich zu den Besten, weswegen Pädagogen sich gegen Noten aussprechen. Doch sollte deswegen die Notenvergabe im Bildungssystem abgeschafft werden?

Josef Kraus, der Präsident des Deutschen Lehrerverbands, gibt an, dass der Nutzen von Noten nicht mehr so hoch ist wie früher, da ihre Aussagekraft gesunken ist. Dies zeige sich daran, dass auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler im späteren Beruf durchaus erfolgreich sein können. Eine Befragung von stangl.eu zeigt auch, dass Schülerinnen und Schülern sich subjektiv bei der Vergabe von Noten mehrheitlich mit 62% als ungerecht betrachten, was sicherlich zur Demotivation führen und sich wiederum negativ auf die Noten auswirken kann.

Andererseits geben immerhin mehr als die Hälfte der Befragten an, dass ihrer Meinung nach Noten nicht zu Schulangst führen, und 27% würden Noten nicht abschaffen. Noten können für Schülerinnen und Schüler eine wichtige Lernmotivation darstellen: Sie wissen dadurch, wo sie stehen und können sich mit anderen Lernenden vergleichen. Auch seitens der Eltern stellen Noten eine Orientierungshilfe dar, da Noten Beurteilungen nach klaren Kriterien liefern. Das kann zu einem höheren Sicherheitsempfinden aller Beteiligten führen, insbesondere wenn die Versetzung des Kindes gefährdet ist.

Nach meiner Erfahrung sind Noten ein wichtiger Anreiz zum Lernen, da diese unter anderem helfen, den Lernfortschritt zu verfolgen. Deshalb bin ich der Meinung, dass die Vergabe von Noten nicht abgeschafft werden sollte. Auch wenn das bestehende Notensystem vielleicht noch nicht optimal ist, benötigt man eine neutrale und vergleichbare Bewertung schulischer Leistungen.

249 Wörter

L2-Text

Abschaffung von Noten

Man kann sich heutzutage **ein Bildungssystem ohne Noten** nicht sehr leicht vorstellen. ^{XF}[Notenvergabe ist eine Institution, ^Pdie seit Jahrzenten besteht ^Kund scheint bisher zu funktionieren.] ^S[Ist Kaber vielleicht die Zeit gekommen, ^Pwo die Notenvergabe als obsolet betrachtet wird?]

^X[Neuere Studien zeigen ^Kdass schwedische Schüler, ^Pdie bis zur achten Klasse keine Noten bekommen haben, die **höchste Leistung bei den PISA-Tests haben.**] ^S[Das hat die Experten zur Aussage geführt, ^Kdass Noten nicht nötig sind.]

Es gibt **verschiedene Argumente für die Abschaffung der Notenvergabe.** ^X[Noten sind undifferenziert und nicht individuell und bilden Kompetenzen und Stärken nicht ab, ^Pwas die Statistik zeigt, ^{PF}in dem sich 62% der befragten Schülerinnen und Schüler ungerecht behandelt fühlt.] ^PAußerdem erzeugen Noten **Schulangst bei 29% der Befragten.** ^S[Mehr als die Hälfte der Befragten plädiert ^{PF}darüber, Noten teilweise oder ganz abzuschaffen.] ^S[^PInteressanterweise sagt ^Paußerdem **der Präsident des Deutschen Lehrerverbands**, ^Kdass Noten nicht die **zukünftige Leistung im Beruf** wiedergeben.] ^X[^KHingegen möchten Eltern Noten beibehalten, ^Kweil ^Psie sich eine klare Orientierung wünschen ^Kda Noten **Beurteilungen nach klaren Kriterien** liefern.]

Persönlich kann ^Pich mir **eine Zukunft ohne Noten im Bildungssystem** vorstellen. ^S[Aus eigener Erfahrung bin ^Pich der Meinung das Noten die Kompetenz zwischen der Schüler erhöhen.] Als Folge wird die Arbeit als eine Einheit betont ^Kund nicht die Zusammenarbeit zwischen den Schüler gefordert.

^X[^TZusammenfassend lässt sich sagen, ^Kdass ein Übergang um ein **Bildungssystem ohne Noten** möglich ist, das kann aber ein Dauerprozess sein.] ^X[Es ist wichtig ^Kdass mehrere Studien ^Phierzu in der Zukunft durchgeführt werden um **die Vorteile eines Bildungssystems ohne Noten** nachzuweisen.]

253 Wörter

Legende:

^T = Textstrukturierender Mittel; ^{P(F)} = Pronomen und Adverbien (Fehler); ^K = Konnektoren; ^{X(F)} [] = Komplexe Satzkonstruktionen mit einem Hauptsatz und mind. zwei Nebensätzen (Fehler); ^S [] = Satzgefüge mit einem Haupt- und einem Nebensatz; [unterstrichene Wörter] = Morphologische (Mor), syntaktische (Syn), lexikalische (W) Fehler, Rechtschreibfehler oder Verbfehler, [unterstrichene Leerzeichen] = Komma fehlt, Zeichensetzungsfehler; fett markiert = mind. zwei Objekte in einem Haupt- oder Nebensatz

Bewertung des L2-Textes

Der Text wurde anhand des Bewertungsbogens 1 bewertet:

Der Text wird mit insgesamt 70 Punkten bewertet, d.h. er ist 70% auf Niveaustufe DSH 2 verortet.

Für die **Themenentwicklung: Argumentation** werden **4 Punkte** vergeben.

Themenentwicklung: Argumentation		(max. 12 Punkte)		
Argumentation → Beispiele ↓	Argumentation schlüssig begründet, Positionierung mit Bezug auf Argumente	Argumentation meist schlüssig begründet, Positionierung mit losem Bezug auf Argumente	Argumentation und Position ansatzweise bis nicht schlüssig begründet	unzureichende Bearbeitung des Sachverhalts, Thema verfehlt
alle Gründe mit Beispielen veranschaulicht	12-11 <input type="text"/>	10-8 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>
die meisten Gründe mit Beispielen veranschaulicht	10-8 <input type="text"/>	7-5 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>
Gründe selten oder gar nicht mit Beispielen veranschaulicht	7-5 <input type="text"/>	4-3 <input type="text" value="4"/>	1 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>

Begründung: Die Verfasserin/der Verfasser führt mit einer eigenständigen Einleitung in das Thema ein, geht anschließend auf die These ein, führt vier Argumente für die These – davon eins mit Beispiel – und ein Gegenargument auf. Er/Sie positioniert sich anschließend für die These, greift jedoch in der Begründung nur lose die zuvor genannten Argumente auf und schließt mit einem eher allgemein gehaltenen Schlussteil ab. Die Argumentation ist größtenteils schlüssig. Die Gründe sind lediglich an einer Stelle mit einem Beispiel veranschaulicht.

Vier Proargumente: 1.) 62% der Befragten fühlt sich ungerecht behandelt => Beispiel: Noten sind undifferenziert/nicht individuell/bilden Kompetenzen und Stärken nicht ab; 2.) Noten erzeugen Schulangst bei 29% der Befragten, 3.) mehr als die Hälfte der Befragten möchte Noten teilweise oder ganz abgeschafft haben; 4. Noten geben nicht die zukünftige Leistung im Beruf wieder

Gegenargument: Eltern gegen Abschaffung, da Noten klare Orientierung und Kriterien bieten

Positionierung: Konkurrenzdenken fördert Individualisierung statt Teamkompetenz.

Aus dem gegebenen Punktespektrum von zwei bis vier Punkten wird die höchstmögliche Punktzahl vergeben. Im Vergleich zur Kategorie 3-1 Punkte kann man in der Bewertung so der meist hohen Stringenz in der Argumentation gerecht werden, lediglich das Fehlen von Beispielen führt hier zu einer relativ schwachen Bepunktung. Dem Anführen von Beispielen zur argumentativen Stärkung wird so großes Gewicht zugemessen, da diese Beispiele ein Indiz für das Verständnis der Argumente darstellen und eine recht elaborierte Sprachkompetenz zeigen.

Für die **Themenentwicklung: Materialeinbezug und Meinung** werden **10 Punkte** vergeben.

Themenentwicklung: Materialeinbezug und Meinung (max. 12 Punkte)				
Einbezug Materialien ↔	Materialien sind sinnvoll ausgewählt und in die Argumentation eingearbeitet	Materialien werden im Wesentlichen in die Argumentation eingearbeitet	auf die Materialien wird nur ansatzweise Bezug genommen	Bezug zu den Materialien ist nicht vorhanden
Meinung ↓				
Positionierung ist eindeutig und plausibel begründet	12-11 <input type="text"/>	10-7 <input type="text"/>	6-4 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>
Positionierung ist erkennbar und begründet	10-7 <input type="text" value="10"/>	6-4 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>
Positionierung ist im Ansatz erkennbar oder widersprüchlich	6-4 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>
unzureichende Bearbeitung des Sachverhalts	3 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>

Begründung: Sechs Aspekte sind aus den Materialien sinnvoll ausgewählt und eingearbeitet. Folgende Materialien sind eingearbeitet:

1. schwedische Schüler und Schülerinnen bekommen bis zur achten Klasse keine Noten
2. 62% der Befragten fühlt sich ungerecht behandelt
3. Noten erzeugen Schulangst bei 29% der Befragten
4. mehr als die Hälfte der Befragten ist für die teilweise oder totale Abschaffung von Noten
5. das Zitat des Präsidenten des Deutschen Lehrerverbands wurde paraphrasiert
6. Eltern möchten Noten beibehalten, weil sie sich eine klare Orientierung wünschen und Noten Beurteilungen nach klaren Kriterien liefern

Auch wenn sich die Positionierung nur lose auf die vorherige Argumentation bezieht (siehe oben), ist sie in sich geschlossen plausibel und begründet. Die Verfasserin/der Verfasser positioniert sich für eine Notenabschaffung und begründet es damit, dass Konkurrenzdenken zu Individualisierung führt, statt Teamvermögen zu fördern.

Für die **Einleitung** werden **3 Punkte** vergeben, da sie relativ aussagekräftig und eigenständig ist, zudem ist eine Überschrift vorhanden.

Textstelle: Man kann sich heutzutage ein Bildungssystem ohne Noten nicht sehr leicht vorstellen. Notenvergabe ist eine Institution die seit Jahrhunderten besteht und scheint bisher zu funktionieren. Ist aber vielleicht die Zeit gekommen, wo die Notenvergabe als obsolet betrachtet wird?

Für den **Schluss** werden **2 Punkte** vergeben, da der Bezug zum Gesamttext fehlt, es ist jedoch mehr als eine Standardphrase ist. Der Schlussteil ist eigenständig.



Textstelle: Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Übergang um ein Bildungssystem ohne Noten möglich ist, das kann aber ein Dauerprozess sein. Es ist wichtig dass mehrere Studien hierzu in der Zukunft durchgeführt werden um die Vorteile eines Bildungsystems ohne Noten nachzuweisen.

Für den Aspekt **Gedankenführung/Roter Faden/Kohärenz** werden **3 Punkte** vergeben, da die Textteile durch Überleitungen sinnvoll verknüpft sind, was eine logisch-semantische Stringenz erzeugt und dadurch die Gedankenführung gut nachvollziehbar ist.

Folgende Einleitungs- bzw. Überleitungssätze sind vorhanden:

1. *Ist aber vielleicht die Zeit gekommen, wo die Notenvergabe als obsolet betrachtet wird?*
1. Überleitungsfrage, die die Einleitung mit dem Hauptteil verknüpft
2. *Andrerseits gibt es verschiedene Argumente für die Abschaffung der Notenvergabe.*
2. Einleitung der Proargumente
3. *Hingegen möchten Eltern Noten beibehalten, ...*
3. Einleitung des Gegenarguments
4. *Persönlich kann ich mir eine Zukunft ohne Noten im Bildungssystem vorstellen.*
4. Positionierung
5. *Zusammenfassend lässt sich sagen ...*
5. Einleitung des Schlussteils

Für die verwendeten **Kohäsionsmittel** werden insgesamt **9 Punkte** vergeben. Wichtig ist hierbei zu beachten, dass nur semantisch korrekt verwendete Kohäsionsmittel berücksichtigt werden. Nicht ausschlaggebend ist dabei die grammatikalische Einbettung in den Satz, da dieser Aspekt im Teil Morphologie und Syntax bewertet wird.

Die jeweiligen Kohäsionsmittel sind im Text mit den entsprechenden Buchstaben (T, P, K) markiert.

Semantisch korrekt verwendete Kohäsionsmittel				(max. 12 Punkte)
Einsatz textstrukturierender Mittel (z.B. einerseits – andererseits)			T	
Einsatz von Proformen: Pronomen und Adverbien (z.B. er, sie, dabei, damit)			P	
Verwendung von Konnektoren (z.B. und, aber, da, weil)			K	
Kategorie ↔ Häufigkeit ↓	Einsatz textstrukturierender Mittel (T)	Einsatz von Proformen (P)	Verwendung von Konnektoren (K)	
häufig und variabel	4 <input type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	
häufig (sich wiederholend)	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	
gelegentlich	2 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	
wenig	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	
keine	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	
Gesamtpunktzahl für Kohäsionsmittel (T+P+K)			<u>9</u> Punkte	

Im Bereich **Morphologie und Syntax** werden **14 Punkte** vergeben, da so gut wie keine syntaktischen Fehler und Verbfehler (je 1 Fehler) und nicht-systematische Fehler auf morphologischer Ebene vorhanden sind. Es sind eine gute Beherrschung der Syntax, nicht-systematische Fehler auf morphologischer Ebene und so gut wie keine Verbfehler zu beobachten.

Für die korrekt gebildeten **Satzkonstruktionen** werden insgesamt **10 Punkte** vergeben. Wichtig: Es werden nur die Konstruktionen berücksichtigt, die syntaktisch korrekt gebildet sind.

Syntaktisch korrekt gebildete Satzkonstruktionen (max. 12 Punkte)			
Satzgefüge (Hauptsatz + Nebensatz)			S
Komplexe Satzkonstruktionen (1 Hauptsatz + mind. 2 Nebensätze)			X
Anzahl der Nominalphrasen im Satz: mind. 2 (z. B. Subjekt + Prädikat + 2 Objekte oder Subjekt + Prädikat + Objekt + Angabe/Attribut)			O
Kategorie ⇄ ↓ Frequenz	Satzgefüge (S)	Komplexe Satzkonstruktionen (X)	Anzahl der Nominalphrasen (O)
sehr hoch (größerer Teil des Textes)	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>
hoch (ca. ein Viertel des Textes)	3 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
mittel	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
gering/niedrig	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
keine	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>
Gesamtpunktzahl für Satzstruktur (S+X+O)			<u>10</u> Punkte

Im Bereich **Rechtschreibfehler und Zeichensetzungfehler** werden bei 7 Fehlern **2 Punkte** vergeben.

Für den verwendeten **Wortschatz** werden insgesamt **13 Punkte** vergeben.

Korrekt verwendeter Wortschatz (max. 21 Punkte)			
Kategorie ⇄ Korrekt gebildet ⇄	Wortschatzspektrum (W)	Substitution/ Synonyme und Attribute (Z)	themenspezifische Verben und Nomen- Verb-Gefüge (V)
spezifisch und groß/ häufig und variabel	7-6 <input type="checkbox"/>	7-6 <input type="checkbox"/>	7-6 <input type="checkbox"/>
groß/häufig	5-4 <input type="checkbox" value="5"/>	5-4 <input type="checkbox" value="4"/>	5-4 <input type="checkbox" value="4"/>
mittel/sich häufig wiederholend/wenige	3-1 <input type="checkbox"/>	3-1 <input type="checkbox"/>	3-1 <input type="checkbox"/>
klein/keine	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>
Gesamtpunktzahl für Wortschatz (W+Z+V)			<u>13</u> Punkte

Begründung: Das Wortschatzspektrum ist groß, d.h. es werden nicht immer die gleichen Wörter verwendet und es werden Wörter wie *obsolet*, *undifferenziert*, *individuell*, *zukünftige*, *Übergang* geraucht, die über den Grundwortschatz hinausgehen. Semantisch nicht korrekt verwendete Wörter *Institution*, *Kompetenz* (statt Konkurrenz), *gefordert* (statt gefördert), *Dauerprozess* (statt langwieriger Prozess) fließen nicht in die Bewertung ein.



Synonyme bzw. Substitutionen sind zwar keine vorhanden, jedoch werden häufig Attribute im Nachfeld wie Genitiv- und Präpositionsattribute (*ohne Noten, der Notenvergabe, der Befragten, des Deutschen Lehrerverbands, im Bildungssystem, eines Bildungssystems*), Adjektivattribute (*schwedische, achten, höchste, verschiedene, zukünftige*) und ein Partizipialattribut (*befragte*) verwendet.

Themenspezifische Verben und Nomen-Verb-Gefüge werden ebenfalls häufig verwendet (*scheint zu funktionieren, die Zeit ist gekommen, zur Aussage geführt, bilden Kompetenzen nicht ab, sich ungerecht behandelt fühlen, plädiert (für), beibehalten, Noten geben die Leistung wieder, Studien durchführen, nachweisen*). Das semantisch nicht korrekt verwendete Verb in dem Gefüge: *Leistung haben* (statt Leistung erbringen oder zeigen) fließt nicht in die Bewertung ein.

Anschließende Bemerkung: Einige Nomen-Verb-Gefüge sind aus der Vorlage übernommen, jedoch in syntaktisch korrekte Phrasen transformiert. So ist der Hauptteil mit den Argumenten mit Phrasen aus der Vorlage gebildet, jedoch nicht wörtlich übernommen. Die eher frei formulierten Passagen (Einleitung, Positionierung, Schlussteil) enthalten mehr morpho-syntaktische und lexikalische Fehler als der Hauptteil mit den Argumenten.

Insgesamt 70 Punkte = 70%, DSH 2-Niveau

7.4.3 Beispielprüfung 3

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

Punkte: ____/35 bzw. 100 Ergebnis: ____%

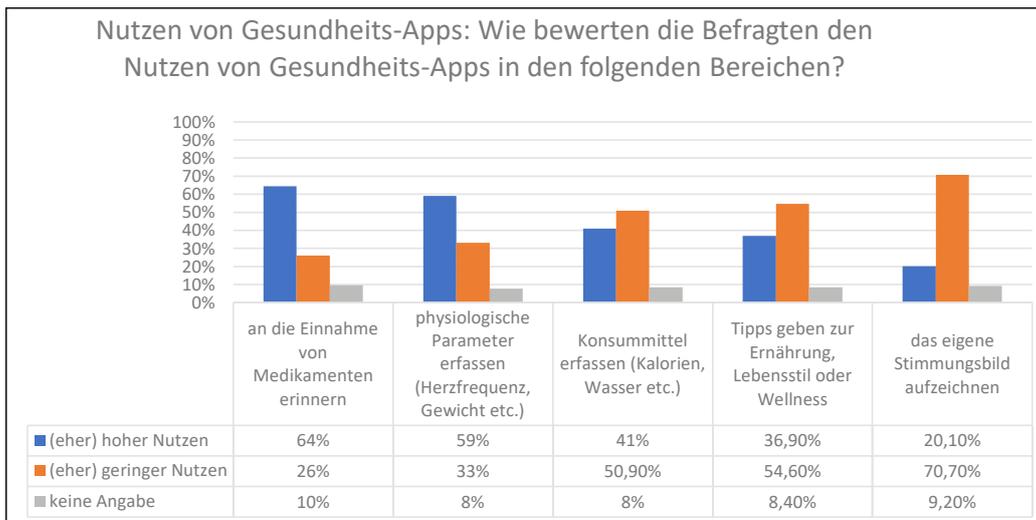
Vorgabenorientierte Textproduktion: Thema „Gesundheitsapps“

(Bearbeitungszeit: 70 Minuten)

Laut einer Studie der Bertelsmann-Stiftung können „Gesundheitsapps Patienten und Patientinnen selbstständiger machen und ihnen mehr Kontrolle darüber geben, sich gesund zu verhalten.“*

Aufgabe:

Diskutieren Sie diese These in einem zusammenhängenden Text von 250 Wörtern und nehmen Sie anschließend Stellung. Beziehen Sie in Ihre Argumentation passende Informationen aus dem gegebenen Material ein:



Quelle: Chancen und Risiken von Gesundheits-Apps. Albrecht, U.-V. (Hrsg.), Medizinische Hochschule Hannover, 2016.

Auf folgende Risiken wird von Experten hingewiesen:

- kommerzielle Absichten von Herstellern der Apps
- fehlende Qualitäts- und Sicherheitsstandards
- fehlende Belege für Nutzen
- mangelnder Schutz sensibler Daten
- Unsachgemäßer Umgang mit den Apps durch Nutzende

Quelle: Gesellschaft für Informatik, 2018

* Digital-Health-Studie der Bertelsmann-Stiftung https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/SpotGes_Gesundheits-Apps_dt_final_web.pdf (2.11.2020)

Beispieltext I

Smartphones und Apps bieten viele Möglichkeiten, unser Leben besser zu gestalten. Gesundheits-Apps versprechen nun auch, unsere Gesundheit zu stärken. Die Bertelsmann-Stiftung hat dies untersucht und stellt in ihrer Studie aus dem Jahr 2020 die These auf, dass „Gesundheitsapps Patienten selbstständiger machen und ihnen mehr Kontrolle darüber geben, sich gesund zu verhalten.“ In diesem Text möchte ich diese These diskutieren und dazu Stellung nehmen.

Gesundheitsapps können eine Vielzahl von Nutzen abdecken, z.B. die Erinnerung an die Medikamenteneinnahme, Erfassung von Konsummitteln oder die Aufzeichnung des eigenen Stimmungsbildes. Man ist somit nicht mehr von Ärzten abhängig und kann z.B., wenn man abnehmen möchten, dies autonom tun. Die Befragten einer Studie der Medizinischen Hochschule aus dem Jahr 2016 bewertet Gesundheitsapps jedoch sehr ambivalent. So wird z.B. die Erfassung von physiologischen Parametern überwiegend als nützlich bewertet, für Tipps zu Ernährung oder zum Lebensstil wird nur ein geringer Nutzen gesehen. Die Apps können zwar viele positive Aspekte für Nutzer abdecken, Sie müssen jedoch auch dafür angenommen und genutzt werden.

So praktisch die Nutzung von Apps zur Kontrolle und Optimierung nämlich auch sein mag, es gibt auch Risiken, auf die Experten hinweisen: Die meisten Apps werden mit kommerziellen Absichten entwickelt. Der Markt ist unübersichtlich und es gibt keine Qualitäts- und Sicherheitsstandards, insbesondere wenn die Apps kostenlos sind. Sensible Daten, wie Essverhalten oder die persönliche Krankengeschichte, werden aller Wahrscheinlichkeit nach nicht geschützt.

Ich kann nicht erkennen, wie meine Autonomie gestärkt wird, wenn ich die Kontrolle über meine Daten abgebe. Auch wenn es Vorteile gibt, und meine Autonomie in Bezug auf meinen Körper gestärkt werden würde, würde ich eine Gesundheits-App nicht einsetzen.

262 Wörter

Beispieltext 2

Viele kranke Menschen sind abhängig von Medikamenten und ärztlichen Behandlungen. Es gibt immer mehr Apps, die den Kranken dabei helfen können, besser mit ihren Krankheiten umzugehen. Die Bertelsmann-Stiftung hat dies untersucht und stellt in ihrer Studie aus dem Jahr 2020 die These auf, dass „Gesundheitsapps Patienten selbstständiger machen und ihnen mehr Kontrolle darüber geben, sich gesund zu verhalten.“

Eine Umfrage von der Medizinischen Hochschule Hannover 2016 hat herausgefunden, wie viele Befragte einen Nutzen darin sehen, wenn sie z.B. bei der Einnahme von Medikamenten, bei der Verfolgung von körperlichen Aktivitäten und dem Erfassen von physiologischen Parametern wie Gewicht oder Herzfrequenz durch Apps unterstützt werden. Mindestens 90% aller Befragten sehen einen geringen oder sogar hohen Nutzen dabei, solche Apps zu haben. Ich vermute, dass die Apps den Befragten einen besseren Zugang zu ihren Krankheiten ermöglichen und dadurch können sie autonomer mit ihren Krankheiten umgehen.

Natürlich gibt es Datenschutzprobleme, darauf hat auch die Gesellschaft für Informatik im Jahr 2018 hingewiesen. Sensible Daten von Befunden, Blutwerten, Medikationsplänen und Röntgenaufnahmen sind vielleicht nicht gut geschützt. Aber das gilt für alle Aktivitäten mit dem Smartphones und jeder muss für sich entscheiden, wie viele und welche Daten man teilen will, egal ob man krank ist oder nicht.

Wenn jemand also aus Datenschutzgründen kein Smartphone hat, dann wird die Person auch als Patient keine Apps nutzen und ist auf jeden Fall auch ohne App autonom. Diejenigen aber, die bewusst mit ihren Daten umgehen, werden durch Gesundheits-Apps sicher in ihrer Rolle als Patient gestärkt und für diese Personen stimmt die These der Bertelsmann-Stiftung.

253 Wörter

L2-Text

Keine Überschrift!	
Syn	^P Heutzutage sind Gesundheitsapps sehr populär. <u>Nur ein Blick auf jedem</u>
W	<u>App Store</u> kann man <u>zehntene</u> ^P solche Apps finden. ^{X(F)} [^P In dieser Situation stellt sich die Frage, ^K ob es nicht besser wäre, ^K wenn man Gesundheitsapps wenig benutzt.]
A A/	^X [<u>Ein Argument dagegen spricht</u> , ^K dass die <u>Daten</u> , ^P die <u>Gesundheit</u>
W Syn	<u>versammeln</u> , nicht zuverlässig sind.] ^{X(F)} [Manche Leute vertrauen <u>sie</u>
R II, Mor Syn	sehr viel, ^K und <u>when</u> <u>jedem</u> <u>unnormal</u> <u>gezeigt</u> wird, ^P <u>sie möchten</u>
Mor W R	sofort zum Arzt gehen.] ^K Aber wegen der Zuverlässigkeit der Apps sind viele <u>Besuchen</u> <u>zum</u> Arzt nicht nötig. Nun gibt es schon nicht genug <u>Ärzte</u> , ^K und die Apps machen die Situation noch schlimmer.
	Befürworter dieser Ansicht bedienen sich häufig der folgenden Argumente. Gesundheitsapps können Patienten selbständiger machen.
Syn Mor	Zum <u>Beispiel</u> , manche Leute nehmen <u>Medikament</u> <u>regelmäßig</u> , ^K aber sie
Syn Mor	<u>vergessen</u> <u>manchmal</u> . Gesundheitsapps können <u>ihnen</u> ^P daran erinnern, ^K so dass ^P sie keine andere Hilfe brauchen. ^T Ein weiterer Aspekt dafür ist,
A / W	^K dass mehr und mehr <u>Leute</u> <u>bewusst sein möchten</u> , ^P was mit ^P ihrer
Mor II Syn	Gesundheit passiert. Ich benutze <u>ein</u> Gesundheitsapp <u>jetzt</u> , <u>das App ist</u>
Mor R Syn	<u>kombiniert</u> mit <u>meinem</u> Uhr. ^{X(F)} [Wenn ^P ich <u>sport treibe</u> , <u>es zeigt</u> ^P mir
Mor Syn	mein Herzfrequenz, oder wenn ^P ich zu lange <u>sitzen</u> , <u>es erinnert</u> ^P mich
Syn	daran, ^K dass <u>ich ein bisschen bewegen soll</u> .]
	Um ^T abschließend zur Ausgangsfrage zurückzukommen: Man sollte Gesundheitsapps benutzen. ^S [Meiner Meinung nach ist das Benutzen der Gesundheitsapps <u>einen guten</u> Zeichen, ^K dass nun die Leute mehr an Gesundheit denken.] ^X [Ein gesundes Leben will jeder, ^K aber vielleicht
Mor II	weiß <u>er</u> nicht deutlich, ^P was <u>er</u> dafür machen soll.] Gesundheitsapps <u>kann</u>
W II Mor	^P dazu Tipps geben. Und ^P wir sollen ^P sie auch rational benutzen.

242 Wörter

Legende:

T = Textstrukturierende Mittel; P = Pronomen und Adverbien; K = Konnektoren;

X(F)[] = Komplexe Satzkonstruktionen mit einem Hauptsatz und mind. zwei Nebensätzen (Fehler);

S[] = Satzgefüge mit einem Haupt- und einem Nebensatz;

_ [unterstrichene Wörter] = Morphologische (Mor), syntaktische (Syn), lexikalische (W) Fehler, Rechtschreibfehler oder Verbfehler,

_ [unterstrichene Leerzeichen] = Komma fehlt, Zeichensetzungsfehler

Bewertung mit Bewertungsbogen I

Im Folgenden soll die Punktevergabe für den L2-Text zum Thema Gesundheits-Apps erläutert werden.

Der Text wird mit insgesamt 55 Punkten bewertet, d.h. er ist mit 55% auf Niveaustufe DSH0/ „nicht bestanden“ verortet.

Für die **Themenentwicklung: Argumentation** werden **3 Punkte** vergeben.

Themenentwicklung: Argumentation (max. 12 Punkte)				
Argumentation → Beispiele ↓	Argumentation schlüssig begründet, Positionierung mit Bezug auf Argumente	Argumentation meist schlüssig begründet, Positionierung mit losem Bezug auf Argumente	Argumentation und Position ansatzweise bis nicht schlüssig begründet	unzureichende Bearbeitung des Sachverhalts, Thema verfehlt
alle Gründe mit Beispielen veranschaulicht	12-11 <input type="text"/>	10-8 <input type="text"/>	3 <input checked="" type="text"/>	2 <input type="text"/>
die meisten Gründe mit Beispielen veranschaulicht	10-8 <input type="text"/>	7-5 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>
Gründe selten oder gar nicht mit Beispielen veranschaulicht	7-5 <input type="text"/>	4-3 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>

Begründung:

Es wird mit einer eigenständigen Einleitung in das Thema eingeführt, allerdings nicht auf das eigentliche Thema eingegangen – Diskussion der These der Bertelsmann-Stiftung: „Gesundheitsapps machen Patienten selbstständiger und geben ihnen mehr Kontrolle darüber, sich gesund zu verhalten.“ ein. Stattdessen wird die Frage diskutiert, „ob es nicht besser wäre, wenn man Gesundheitsapps wenig benutzt.“

Darüber verwechselt die Verfasserin/der Verfasser im zweiten und im dritten Abschnitt (also nach der Einleitung) die Ausdrücke dafür und dagegen, was daran liegt, dass sie/er in ihrer/seiner These eine doppelte Negation (nicht und wenig) eingebaut hat, die nicht erkannt wird. Wenn also im ersten Abschnitt scheinbar dagegen argumentiert wird, soll die These untermauert werden (= dafür). Im zweiten Abschnitt ist es genau umgekehrt.

Zusätzlich wird im zweiten Abschnitt ein Gegenargument angeführt (die erhobenen Daten seien oft nicht zuverlässig), doch entsteht am Ende des gleichen Absatzes (2. Absatz) ein **Widerspruch**, wo es im Text heißt: „Aber wegen der Zuverlässigkeit der Apps sind viele Besuchen zum Arzt nicht nötig.“

Da der Text den vorgegebenen Sachverhalt nur unzureichend bearbeitet bzw. in der Argumentation keine schlüssige Bearbeitung der These gelingt, werden 3 Punkte vergeben.

Für die Themenentwicklung: Materialeinbezug und Meinung werden 3 Punkte vergeben.

Themenentwicklung: Materialeinbezug und Meinung (max. 12 Punkte)				
Einbezug Materialien ↔	Materialien sind sinnvoll ausgewählt und in die Argumentation eingearbeitet	Materialien werden im Wesentlichen in die Argumentation eingearbeitet	auf die Materialien wird nur ansatzweise Bezug genommen	Bezug zu den Materialien ist nicht vorhanden
Positionierung ist eindeutig und plausibel begründet	12-11 <input type="text"/>	10-7 <input type="text"/>	6-4 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>
Positionierung ist erkennbar und begründet	10-7 <input type="text"/>	6-4 <input type="text"/>	3 <input type="text" value="3"/>	2 <input type="text"/>
Positionierung ist im Ansatz erkennbar oder widersprüchlich	6-4 <input type="text"/>	3 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>
unzureichende Bearbeitung des Sachverhalts	3 <input type="text"/>	2 <input type="text"/>	1 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>

Begründung:

Es entsteht der Eindruck, dass in dieser TP das Thema vorrangig aufgrund eigener Erfahrungen mit Gesundheits-Apps, jedoch (fast) ohne Berücksichtigung der Aufgabenstellung bearbeitet wurde. Die zu diskutierende These der Bertelsmann-Stiftung wird zwar als ein Pro-Argument erwähnt (Textstelle: *Befürworter dieser Ansicht bedienen sich häufig der folgenden Argumente. Gesundheitsapps können Patienten selbständiger machen. Zum Beispiel, manche Leute nehmen Medikament regelmäßig, aber sie vergessen manchmal. Gesundheitsapps können ihnen daran erinnern, so dass sie keine andere Hilfe brauchen.*), die einzelnen Punkte der Umfrage und die jeweiligen Daten werden jedoch überhaupt nicht erwähnt.

Insgesamt sind die vorgegebenen Materialien kaum berücksichtigt worden. Insbesondere wird auf die Umfrage zur Bewertung des Nutzens von Gesundheits-Apps durch die Befragten gar nicht eingegangen. Lediglich das Problem der Unzuverlässigkeit der Daten (in der Vorlage unter Risiken erwähnt: „fehlende Qualitäts- und Sicherheitsstandards“) ist in die Argumentation teilweise eingearbeitet. Aber auch hier liegt die Vermutung nahe, dass die Aussage auf den persönlichen Erfahrungen beruht.

Auch wenn sich die Positionierung vor allem auf die eigene Erfahrung stützt, ist sie in sich geschlossen plausibel und begründet. Die Verfasserin/der Verfasser positioniert sich für eine Nutzung von Gesundheits-Apps und interpretiert diese Nutzung als Zeichen für ein zunehmendes Bewusstsein für Gesundheit in der Gesellschaft.

Für die **Einleitung** werden **2 Punkte** vergeben, da sie zwar eigenständig ist, aber keine Überschrift enthält und auch nicht direkt zu der zu diskutierenden These der Bertelsmann-Stiftung führt. Stattdessen wird generell über den Nutzen von Gesundheits-Apps diskutiert.

Textstelle: *Heutzutage sind Gesundheitsapps sehr populär. Nur ein Blick auf jedem App Store kann man zehntene solche Apps finden. In dieser Situation stellt sich die Frage, ob es nicht besser wäre, wenn man Gesundheitsapps wenig benutzt.*

Für den **Schluss** werden **2 Punkte** vergeben, da der Bezug zum Gesamttext nur teilweise vorhanden ist und der letzte Satz noch einen neuen Aspekt ohne nähere Erläuterung erhält (Man sollte Gesundheits-Apps rational nutzen). Der Schluss ist eigenständig und ausführlich.

Textstelle: *Um abschließend zur Ausgangsfrage zurückzukommen: Man sollte Gesundheitsapps benutzen. Meiner Meinung nach ist das Benutzen der Gesundheitsapps ein gutes Zeichen, dass nun die Leute mehr an Gesundheit denken. Ein gesundes Leben will jeder, aber vielleicht weiß er nicht deutlich, was er dafür machen soll. Gesundheitsapps kann dazu Tipps geben. Und wir sollen sie auch rational benutzen.*

Für den **Aspekt Gedankenführung/Roter Faden/Kohärenz** werden **3 Punkte** vergeben, da die Textteile durch Überleitungen sinnvoll verknüpft sind, wodurch die Gedankenführung logisch stringent erscheint und gut nachvollziehbar ist.

Folgende Einleitungs- bzw. Überleitungssätze sind vorhanden:

- *In dieser Situation stellt sich die Frage, ob es nicht besser wäre, wenn man Gesundheitsapps wenig benutzt.*
 - ▶ Überleitungsfrage (indirekte Frage), die die Einleitung mit dem Hauptteil verknüpft
- *Ein Argument dagegen spricht, dass...*
 - ▶ Einleitung der Gegenargumente (gegen die Nutzung von Gesundheitsapps)
- *Hingegen möchten Eltern Noten beibehalten, ...*
 - ▶ Einleitung des Gegenarguments
- *Um abschließend zur Ausgangsfrage zurückzukommen...*
 - ▶ Überleitung zur Positionierung und danach (indirekt) zum Schluss

Für die verwendeten **Kohäsionsmittel** werden insgesamt **9 Punkte** vergeben. Wichtig ist hierbei zu beachten, dass nur semantisch korrekt verwendete Kohäsionsmittel berücksichtigt werden. Nicht ausschlaggebend ist dabei die grammatikalische Einbettung in den Satz, da dieser Aspekt im Teil Morphologie und Syntax bewertet wird.

Kapitel 7: Bewertung mit Bewertungsbogen I

Die jeweiligen Kohäsionsmittel sind im Text mit den entsprechenden Buchstaben (T, P, K) markiert.

Semantisch korrekt verwendete Kohäsionsmittel (max. 12 Punkte)			
Einsatz textstrukturierender Mittel (z.B. einerseits – andererseits)			T
Einsatz von Proformen: Pronomen und Adverbien (z.B. er, sie, dabei, damit)			P
Verwendung von Konnektoren (z.B. und, aber, da, weil)			K
Kategorie → Häufigkeit ↓	Einsatz textstrukturierender Mittel (T)	Einsatz von Proformen (P)	Verwendung von Konnektoren (K)
häufig und variabel	4 <input type="checkbox"/>	4 <input checked="" type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
häufig (sich wiederholend)	3 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>
gelegentlich	2 <input checked="" type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>
wenig	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
keine	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>
Gesamtpunktzahl für Kohäsionsmittel (T+P+K)			<u>9</u> Punkte

Im Bereich **Morphologie und Syntax** werden **11 Punkte** vergeben, da der Text zwar verständlich ist, aber doch etliche morphologische und syntaktische Fehler vorhanden sind (siehe Korrekturen, markiert durch „Mor“ und „Syn“)

Für die korrekt gebildeten **Satzkonstruktionen** werden insgesamt **8 Punkte** vergeben.

Wichtig: Es werden nur die Konstruktionen berücksichtigt, die syntaktisch korrekt gebildet sind.

Syntaktisch korrekt gebildete Satzkonstruktionen (max. 12 Punkte)			
Satzgefüge (Hauptsatz + Nebensatz)			S
Komplexe Satzkonstruktionen (1 Hauptsatz + mind. 2 Nebensätze)			X
Anzahl der Nominalphrasen im Satz: mind. 2 (z. B. Subjekt + Prädikat + 2 Objekte oder Subjekt + Prädikat + Objekt + Angabe/Attribut)			O
Kategorie → ↓ Frequenz	Satzgefüge (S)	Komplexe Satzkonstruktionen (X)	Anzahl der Nominalphrasen (O)
sehr hoch (größerer Teil des Textes)	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
hoch (ca. ein Viertel des Textes)	3 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input checked="" type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>
mittel	2 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	2 <input checked="" type="checkbox"/>
gering/niedrig	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>	1 <input type="checkbox"/>
keine	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>	0 <input type="checkbox"/>
Gesamtpunktzahl für Satzstruktur (S+X+O)			<u>8</u> Punkte

Im Bereich **Rechtschreibfehler und Zeichensetzungsfehler** werden bei 4 Fehlern **2 Punkte** vergeben.

Für den verwendeten **Wortschatz** werden insgesamt **12 Punkte** vergeben.

Korrekt verwendeter Wortschatz			(max. 21 Punkte)		
Kategorie 	Wortschatzspektrum (W)	Substitution/Synonyme und Attribute (Z)	themenspezifische Verben und Nomen-Verb-Gefüge (V)		
spezifisch und groß/häufig und variabel	7-6 <input type="text"/>	7-6 <input type="text"/>	7-6 <input type="text"/>		
groß/häufig	5-4 <input type="text" value="4"/>	5-4 <input type="text" value="5"/>	5-4 <input type="text"/>		
mittel/sich häufig wiederholend/wenige	3-1 <input type="text"/>	3-1 <input type="text"/>	3-1 <input type="text" value="3"/>		
klein/keine	0 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>	0 <input type="text"/>		
Gesamtpunktzahl für Wortschatz (W+Z+V)			<u>12</u> Punkte		

Begründung:

Das Wortschatzspektrum ist nicht besonders groß, d.h. es werden häufig die gleichen Wörter verwendet, die größtenteils zum Grundwortschatz gehören. Das Wortschatzspektrum liegt im mittleren Bereich und wird mit 4 (von maximal 7) Punkten bewertet. Semantisch nicht korrekt verwendete Wörter, wie z.B. *zehntene* oder *versammeln* (statt: *sammeln*) fließen nicht in die Bewertung ein.

Synonyme bzw. Substitutionen sind zwar kaum vorhanden (der Begriff *Gesundheits-Apps* lässt sich allerdings auch schlecht substituieren (!)), jedoch werden häufig Attribute im Nachfeld wie Genitiv- und Präpositionsattribute (z.B. *Befürworter dieser Ansicht, Um abschließend zur Ausgangsfrage zurückzukommen...*) verwendet, die mit 5 Punkten bewertet werden.

Themenspezifische Verben und Nomen-Verb-Gefüge werden gelegentlich verwendet, (z.B. *... stellt sich die Frage, ...bedienen sich häufig der folgenden Argumente*), wobei es sich nicht um Wiederholungen, sondern um Einzelnennungen handelt: in dieser Rubrik wurden daher 3 Punkte vergeben.

Insgesamt ergeben sich 55 Punkte = 55%, nicht bestanden

8.0 Einleitung	111
8.1 Auszüge aus der Musterprüfungsordnung und Erläuterungen	111
8.2 Ziele	113
8.3 Prüfende und Profile der Prüfenden, Prüfungskommission	114
8.4 Hinweise zur Organisation	116
8.5 Ablauf des Prüfungsgesprächs	117
8.6 Prüfungsunterlagen: Vorgaben und Aufgaben	118
8.7 Dokumentation der Prüfung	120
8.7.1 Beispiel Mantelbogen	122
8.7.2 Beispiel Protokollbogen	123
8.7.3 Beispiel Bewertungsbogen	124
8.8 Beispielprüfungen	126
8.8.1 Beispielprüfung 1	126
8.8.2 Beispielprüfung 2	127
8.8.3 Beispielprüfung 3	128

8.0 Einleitung

Mündlichkeit ist relevant für die Kommunikation im akademischen Kontext. Eine gut ausgebildete mündliche Kommunikationsfähigkeit in der deutschen Sprache ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Integration internationaler Studierender in den Alltag einer Universität¹⁹.

Der mündliche Teil der DSH hat die Aufgabe, diese mündliche Kommunikationsfähigkeit festzustellen. Die mündliche Prüfung ist obligatorischer Bestandteil der DSH.

Die Durchführung der mündlichen Prüfung ist sorgfältig vorzubereiten. Die Prüfenden müssen sich vorab Klarheit über eine Fülle von Einfluss nehmenden Faktoren verschaffen:

- Die Prüfenden sind Teil der Kommunikation, ihr Verhalten hat unmittelbaren Einfluss auf das Verhalten der Prüflinge. Missverständnisse können von allen am Gespräch beteiligten Personen hervorgerufen werden.
- Gleichzeitig nehmen aber auch die Teilnehmenden einen Einfluss auf die Prüfung, und zwar sowohl in den relevanten sprachlichen Kriterien als auch bei nicht-sprachlichen Faktoren wie Auftreten, Gestik und Mimik usw.
- Die mündliche Prüfung wird nicht aufgezeichnet, eine mehrmalige Analyse ist nicht möglich – was sie vom schriftlichen Teil der Prüfung unterscheidet. Dies erfordert bei der Prüfungsdurchführung zuvor festgelegte Standards zur Wahrung der Objektivität, Validität und Reliabilität.
- Die mündliche Prüfung findet in der gesprochenen Sprache statt. Die gesprochene Sprache folgt im Vergleich zur geschriebenen Sprache in bestimmter Hinsicht eigenen Regeln. In der gesprochenen Sprache ist zudem die Bandbreite des grammatikalisch Akzeptablen größer, sie unterliegt ferner deutlicher sprachpaarbedingt und regional verantworteten Einflüssen.

8.1 Auszüge aus der Musterprüfungsordnung und Erläuterungen

§ 11 Mündliche Prüfung

Die mündliche Prüfung soll die Fähigkeit zeigen, studienrelevantes sprachliches Handeln (Erörtern, Bewerten, Exemplifizieren, Informieren, etc.) spontan, fließend und angemessen auszuführen und zu rezipieren sowie mit relevanten Interaktionsstrategien (Turntaking, Kooperieren, um Klärung bitten, etc.) umzugehen.

¹⁹ Vgl. Wisniewski, Katrin; Lenhard, Wolfgang (2021): „Der Zusammenhang von Sprache und Studienfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern: Ergebnisse aus dem SpraStu-Projekt.“ In: Neugebauer, Martin; Daniel, Hans-Dieter; Wolter, Andrä (Hrsg.) (2021): Studienfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-233

a) Durchführung

Die Dauer der mündlichen Prüfung beträgt maximal 20 Minuten, die Vorbereitungszeit auf den Kurzvortrag beträgt ebenfalls 20 Minuten. Zur Vorbereitung des Kurzvortrags sind einsprachige Wörterbücher zugelassen. Elektronische/andere Hilfsmittel sind nicht zugelassen. Gruppenprüfungen sind nicht zulässig.

b) Aufgaben

Die mündliche Prüfung besteht aus einem Kurzvortrag möglichst darstellender Art von maximal 5 Minuten und einem Gespräch von maximal 15 Minuten. Grundlage der mündlichen Prüfung (Vorgabe) sollte ein kurzer, nicht zu komplexer und sprachlich nicht zu schwieriger Text und/oder ein Schaubild / eine Grafik sein. Durch die Aufgaben soll sprachliches Handeln wie Darstellen, Zusammenfassen, Vergleichen, Begründen, Bewerten, Stellung nehmen etc. elizitiert werden.

c) Bewertung

Die Bewertung der Leistung erfolgt nach der inhaltlichen Angemessenheit, Verständlichkeit und Selbstständigkeit der Aussagen, dem Gesprächsverhalten, der sprachlichen Korrektheit und lexikalischen Differenziertheit, der Aussprache und Intonation.

Erläuterungen zu weiteren Paragraphen der MPO

Die mündliche Prüfung ist eine Einzelprüfung. Die Durchführung der mündlichen Prüfung als Gruppenprüfung ist laut MPO nicht zulässig.

Aus § 4 ergibt sich, dass die mündliche Prüfung eine eigenständige Teilprüfung ist, die in der Regel erst nach dem Bestehen der schriftlichen Teilprüfungen abgelegt werden soll.

§ 4 Absatz 3 stellt fest, dass die mündliche Prüfung nur dann entfällt, wenn der schriftliche Teil der DSH nicht mindestens mit dem Niveau DSH-1 bestanden wurde. Beide Teilprüfungen sind zu wiederholen, wenn eine der beiden Teilprüfungen (schriftlich, mündlich) nicht bestanden ist.

§ 5 Absatz 1 stellt fest, dass das Bestehen der mündlichen Prüfung eine unabdingbare Voraussetzung für das Bestehen der Gesamtprüfung ist. Fehlleistungen in der mündlichen Prüfung können ebenso wenig durch gute Leistungen bei den schriftlichen Teilprüfungen kompensiert werden, wie mündliche Leistungen schriftliche Fehlleistungen auffangen können. Eine Verrechnung der Ergebnisse der beiden Prüfungsteile findet nicht statt. Die jeweils niedrigere DSH-Stufe bestimmt das Endergebnis.

8.2 Ziele

Ziel der mündlichen Prüfung ist die Feststellung der Eignung zu studienrelevantem sprachlichen Handeln in einer realen face-to-face-Interaktion [siehe Checkliste: 5. a)]. Hierzu gehört die Fähigkeit, Situationen innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltungen auf akademischem Niveau zu bewältigen. Da es nicht möglich ist, alle hier vorstellbaren Situationen in der mündlichen Prüfung zu überprüfen, wurden die folgenden Situationen als Prototypen gewählt, an denen dann die kommunikative Kompetenz in der deutschen Sprache überprüft werden soll:

- Vorstellung
- (Kurz-)Vortrag
- Diskussion
- Sprechstunden-/Beratungsgespräch

Die Bandbreite wird dabei zwischen standarddeutscher Alltagssprache und schriftnaher Standardsprache liegen. Es ist weder eine Mündlichkeit anzustreben, die die jeweiligen regionalen Umgangssprachen abbildet, noch eine Schriftsprache, wie man sie von auswendig gelernten oder abgelesenen Vorträgen her kennt.

Die Deskriptoren des GER (2020. S. 81, S. 155, S. 156)²⁰

Mündliche Interaktion allgemein	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. ■ Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. ■ Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner/innen kaum etwas davon bemerken.
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. ■ Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten und Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne große Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich sind. ■ Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.

²⁰ Council of Europe (CoE) (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen; Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Vor Publikum sprechen	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann sicher und gut verständlich einem Publikum ein komplexes Thema vortragen, mit dem es nicht vertraut ist, und dabei die Rede flexibel den Bedürfnissen des Publikums anpassen und entsprechend strukturieren. ■ Kann mit schwierigen [...] Fragen umgehen.
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann ein komplexes Thema gut strukturiert und klar vortragen und dabei die eigenen Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann eine klare und systematisch angelegte Präsentation vortragen und dabei wesentliche Punkte und relevante unterstützende Details hervorheben.
Beherrschung der Phonologie (inkl. Aussprache und Intonation)	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann Betonung, Rhythmus und Intonation angemessen und wirkungsvoll einsetzen, um feinere Bedeutungsnuancen deutlich zu machen (z.B. zur Differenzierung und Hervorhebung).
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann die Intonation variieren und Betonungen korrekt setzen, um damit genau zum Ausdruck zu bringen, was sie/er sagen will.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann prosodische Merkmale (z.B. Betonung, Intonation und Rhythmus) zur Unterstützung des Inhalts einsetzen, den sie / er vermitteln will, dies jedoch mit einem gewissen Einfluss von anderen Sprachen, die sie / er spricht.
Grammatische Korrektheit	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z.B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hat eine gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.

8.3 Prüfende und Profile der Prüfenden, Prüfungskommission

Jede für die mündliche Prüfung gebildete Prüfungskommission muss aus mindestens zwei Prüfenden aus dem Lehrgebiet DaF bestehen. Darüber hinaus können gemäß § 6 Absatz 3 MPO Mitglieder der Hochschulen bzw. des Studienkollegs als Gäste teilnehmen. Der Prüfungskommission steht ein/eine im Bereich DaF qualifizierter Vorsitzender/qualifizierte Vorsitzende vor. Der/Die Vorsitzende

einer Prüfungskommission muss gemäß § 6 Absatz 1 hauptamtlicher Mitarbeiter/hauptamtliche Mitarbeiterin eines Lehrgebiets Deutsch als Fremdsprache sein. Die Vertreter/Vertreterinnen des Lehrgebiets DaF müssen über ausreichende Prüfungserfahrung verfügen. Die Teilnahme an Fortbildungen und Schulungen zu mündlichen Prüfungen wird dringend empfohlen.

Die Prüfungskommission wendet bewusst verschiedene Fragestrategien an, um auf den Prüfling stressabbauend einzuwirken, aber auch, um verschiedene Formen sprachlichen Handelns zu provozieren. Bei den Fragen ist zu bedenken, dass es sich um eine Sprachprüfung handelt, nicht um eine Fachprüfung. Das Ziel der mündlichen Prüfung sollte immer sein, ein Gespräch zu führen. Es darf nicht das Ziel sein, die Teilnehmenden von dem Standpunkt der Prüfenden zu überzeugen.

Die Prüfenden sollten ihre Rollen im Prüfungsgespräch vor der mündlichen Prüfung aufteilen. Während eine Person gemäß den Bewertungskriterien das Protokoll führt, konzentrieren sich die anderen Personen auf ihre Rolle als Gesprächspartner/Gesprächspartnerinnen.

Die Person, die das Protokoll führt, notiert einerseits inhaltliche bzw. thematische Aspekte, andererseits übernimmt sie aber auch die Dokumentation sprachlicher Auffälligkeiten sowohl bei einzelnen Äußerungen als auch in Bezug auf Prüfungsteile. Hier wäre vor allem auf folgende Kriterien zu achten: Gesprächsverhalten und Verständlichkeit / Korrektheit des Ausdrucks, letztere aufgesplittet nach sprachlicher Korrektheit, lexikalischer Differenziertheit sowie Aussprache / Intonation. Der protokollführenden Person kommt aber auch die Aufgabe zu, die das Gespräch führende Person zu betrachten. Sind eventuelle Missverständnisse durch den Prüfer/die Prüferin bedingt? Wurde dem Prüfling ausreichend Gelegenheit zur Erwiderung gegeben? Bestand die Möglichkeit zu Nachfragen? usw.

Das im Anschluss an die Prüfung stattfindende Bewertungsgespräch sollte wie folgt geführt werden: Zunächst schildert die das Gespräch führende Person ihren Eindruck des Prüfungsgesprächs, der sich vor allem auf die sprachliche und inhaltliche Angemessenheit bezieht. Die Darstellung leitende Fragestellungen wären:

- Habe ich alle inhaltlichen Ausführungen des Kandidaten/der Kandidatin verstanden?
- Fühlte ich mich durch den Kandidaten/die Kandidatin verstanden?
- Habe ich Korrekturen, Präzisierungen, Paraphrasen des Kandidaten/ der Kandidatin wahrgenommen, mit denen er/sie mein Verständnis absichern konnte?
- Habe ich Signale des Kandidaten/der Kandidatin bemerkt, sich aktiv am Gespräch zu beteiligen und Angebote zur weiteren Gesprächsführung zu machen?

Zum Abschluss der Beschreibung sollte eine Einschätzung bezüglich des DSH-Niveaus stehen.

Aufgabe der protokollführenden Person ist es dann, die Prüfung vor allem in ihren einzelnen sprachlichen und inhaltlichen Aspekten zu hinterfragen. Hier kommen dann die beobachteten sprachlichen Auffälligkeiten aus dem Protokollbogen zur Sprache.

Ziel dieses Bewertungsgesprächs ist es, eine gemeinsame Bewertung zu finden.

8.4 Hinweise zur Organisation

Die räumlichen, personellen und sachlichen Voraussetzungen der einzelnen Institutionen, die die mündliche Prüfung der DSH durchführen, sind so verschieden, dass nur orientierende Hinweise zur Organisation der Prüfung anhand einzelner Aspekte gegeben werden können.

Man kann die „mündliche Prüfung“ etwa in folgende Phasen unterteilen:

- Anmeldung
- Vorbereitung
- „Mündliche Prüfung“ (eigentliches Prüfungsgespräch)
- Ergebnisfeststellung
- Bekanntgabe des Ergebnisses (eventuell mit Sprachberatung)

Es ist günstig, wenn für die einzelnen Phasen der „mündlichen Prüfung“ einzelne Räume zur Verfügung stehen. Wenn ein eigener Raum zur Anmeldung vorhanden ist, so können dort alle administrativen Fragen geklärt werden, auch die Identitätsfeststellung kann dort erfolgen. Es muss jedoch gewährleistet sein, dass die Teilnehmenden den Prüfungsbereich nicht mehr verlassen können.

a) Vorbereitung

Zur Vorbereitung stehen den Teilnehmenden 20 Minuten zur Verfügung. Dabei kann ein einsprachiges Deutsches Wörterbuch zur Hilfe genommen werden.

Der Vorbereitungsraum sollte eine ruhige, entspannte und freundliche Atmosphäre haben. Notizpapier, Stifte und einsprachige Wörterbücher sollten zur Verfügung stehen. Der zu prüfenden Person sollte empfohlen werden, zur Vorbereitung auf Vortrag und Gespräch lediglich Stichpunkte und keine ganzen Sätze zu notieren.

b) Prüfung

Der eigentliche Prüfungsraum sollte ein entspanntes und störungsfreies Arbeiten auch für die Prüfenden gewährleisten. Er muss vor allem dann gut ausgestattet sein, wenn Prüfende mehrere Prüfungen nacheinander abnehmen.

Die Gestaltung des Raumes sollte sehr bewusst auf die Tauglichkeit für Prüfungen ausgerichtet sein: U.a. sollte darauf geachtet werden, dass keine „Einschüchterung“ durch Chefsessel hervorgerufen wird.

Der Prüfungsraum muss ferner so liegen, dass die Prüfungskommission die Ergebnisfindung ohne den Kandidaten/die Kandidatin und Einflüsse von außen durchführen kann. Dieser/Diese muss den Raum verlassen können, ohne andere Prüflinge zu stören.

c) Bekanntgabe des Ergebnisses

Die Bekanntgabe des Ergebnisses und ggf. die Zeugnisaushändigung sollten unmittelbar nach der mündlichen Prüfung stattfinden. Für den Fall, dass ein Kandidat/eine Kandidatin die Prüfung nicht besteht, sollte die Möglichkeit geboten werden, dass weitere Vorgehen zu besprechen und Informationen zu möglichen Anschlusskursen einzuholen.

8.5 Ablauf des Prüfungsgesprächs

Die mündliche Prüfung dauert maximal 20 Minuten. Sie sollte aus drei bis vier Phasen bestehen, die wesentliche Sprechhandlungen des universitären Lebens abbilden. Folgender Ablauf empfiehlt sich:

1. Einstiegsphase: Vorstellung, Selbstdarstellung, Eigenauskunft

In dieser Phase der Prüfung geht es darum, einen Einstieg in das Prüfungsgespräch zu finden. Der Prüfling berichtet hier kurz von sich und bietet Anknüpfungspunkte zu einem Gespräch an. Dabei empfiehlt es sich, inhaltlich über das Herkunftsland oder die Lebenssituation in Deutschland oder den schulischen / akademischen Werdegang zu sprechen. Diese Phase darf keinesfalls durch auswendig gelernte Kurzvorträge gestaltet sein.

Diese Phase geht nicht in die Bewertung ein.

2. Kurzvortrag: zusammenhängende thematische Präsentation (maximal 5 Minuten)

Anhand der Vorlage soll der Prüfling die zentralen Aussagen eines Textes zusammenfassend darstellen und bewerten oder einen Sachverhalt anhand eines Schemas erklären oder in der Vorgabe gestellte Fragen beantworten. Es muss hierbei sowohl etwas reproduzierend vorgestellt, berichtet oder beschrieben werden. Es soll auch eine eigene Position bezogen werden

In dieser Phase wird von den Prüfenden besonders auf die Themenentwicklung und die Verständlichkeit / Korrektheit geachtet.

3. Gespräch: Diskussion, Erörterung, Interaktion, ... (maximal 15 Minuten)

Das im Kurzvortrag vorgestellte Thema soll in einem Gespräch weitergehend erörtert oder vertieft werden. Hier wird festgestellt, ob auf Fragen angemessen reagiert wird, aber auch eigene Fragen gestellt werden können. Diese Phase erfüllt

die Funktion zu überprüfen, ob Teilnehmende bei Verständnisschwierigkeiten nachfragen oder bei Nachfragen des/der Prüfenden verständnissichernde Präzisierungen anbieten können.

Die Prüfungsbeobachtung konzentriert sich auf die beiden Bereiche Gesprächs- bzw. Interaktionsverhalten sowie Verständlichkeit / Korrektheit.

4. Abschlussphase: Optionale Fachberatung, Studienorganisation

Abschließend kann beratend auf die Studiensituation des Prüflings eingegangen werden. Wenn Mitglieder der Hochschulen bzw. des Studienkollegs als Gäste an der Prüfung teilnehmen, können sie sich an dieser Stelle einbringen.

Diese Phase geht nicht in die Bewertung ein.

Die Zeitstruktur ist eine Richtgröße. Es ist wichtig, dass nach dem Kurzvortrag ausreichend Zeit für die Gesprächsphase bleibt.

Aus Gründen der Justiziabilität des Prüfungsverfahrens muss dem Prüfling eindeutig signalisiert werden, wann die Prüfung beginnt und wann sie beendet ist.

8.6 Prüfungsunterlagen: Vorgaben und Aufgaben²¹

Es werden Prüfungsvorgaben angeboten, die ein wissenschaftsorientiertes Gespräch ermöglichen [siehe Checkliste: 5. a) 05]. Hierzu können fachorientierte Vorgaben benutzt werden, doch müssen sie immer im Rahmen eines allgemeinen akademischen Diskurses behandelt werden können. Dies ist vor allem in den Prüfungsverfahren wichtig, in denen wenige und nicht hinreichende Erkenntnisse über die Fachausrichtung der Prüflinge vorliegen. In Prüfungen mit Teilnehmenden, die der Prüfungskommission nicht bekannt sind, ist deshalb auf fachorientierte Vorgaben zu verzichten. Ein wissenschaftsorientiertes Gespräch kann auch mit nicht fachorientierten Vorgaben geführt werden.

Vorgaben

Es ist darauf zu achten, dass die Vorgaben so beschaffen sind, dass die Teilnehmenden angesichts der knappen Vorbereitungszeit in der Lage sind, dazu ein Verständnis zu entwickeln, einen Kurzvortrag zu erstellen und Thesen für die Diskussion zu bilden [siehe Checkliste: 5. a) 01]. Alleiniges Referieren von Daten oder Zahlen, etwa bei der Beschreibung von Grafiken/Diagrammen, ist zu vermeiden [siehe Checkliste: 5. a) 07]. Die Vorgaben müssen zudem weitere Anknüpfungspunkte bieten, damit eine Sprachproduktion auch über sie hinausgehend möglich wird, und eine sich an den Vortrag anschließende Diskussion zwischen Prü-

²¹ Zum Erstellen von Prüfungssätzen, die sprachliche Leistungen dokumentieren, vgl.: Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2015): Prüfen, Testen, Evaluieren. Deutsch Lehren Lernen Bd.7. München: Klett-Langenscheidt, S. 94-97.

fenden und Teilnehmenden stimulieren.

Da die Teilnehmenden unvorbereitet mit dem Thema der Prüfung konfrontiert sind, müssen die Vorgaben so beschaffen sein, dass sie verschiedene Positionen und Hilfen für die Argumentation anbieten [siehe Checkliste: 5. a) 06]. Sie sind also mit denen der Textproduktion durchaus vergleichbar und können folgende Materialien enthalten:

- Statements / Zitate / Kurztex-te
- Stichwortlisten / Schlagzeilen
- Fotos / Zeichnungen
- Grafiken / Schaubilder / Diagramme / Tabellen

Dabei ist es sinnvoll, mehrere unterschiedliche Materialien miteinander zu kombinieren. Allerdings dürfen die Vorgaben nicht zu umfangreich sein, da die Vorbereitungszeit knapp bemessen ist. Zahlen, Inhalte und Informationen des Materials müssen aktuell und relevant sein [siehe Checkliste: 5. a) 01 und 08].

Bei der Auswahl der Vorgaben muss zudem berücksichtigt werden, dass nicht alle Studierenden die uns aus dem deutschen Schulsystem bekannten Fächer und Curricula absolviert haben. Deshalb müssen die verwendeten Begriffe selbsterklärend und verständlich sein [siehe Checkliste: 5. a) 02]. Terminologische Unklarheiten sind während der Prüfungsvorbereitung zu klären und in der Prüfung entsprechend zu berücksichtigen. Für das Verstehen der Vorgaben darf kein kultur- oder fachspezifisches Wissen vorausgesetzt werden. So haben sich z.B. bestimmte Textsorten, wie Karikaturen, auf Grund ihrer Kulturspezifik als ungünstig erwiesen [siehe Checkliste: 5. a) 09].

Es ist unbedingt zu vermeiden, dass Vorgaben gewählt werden, die ein erneutes Überprüfen anderer Teilleistungen (z.B. Leseverstehen) in den Vordergrund rücken. Längere, komplexe Texte sind daher ungeeignet, zumal wenn der Prüfling noch dazu aufgefordert wird, diese zusammenzufassen.

Insgesamt ist zu beachten, dass der Kandidat/die Kandidatin nicht mehr als zehn Minuten für das Verständnis der Vorgabe zur Verfügung hat und der Rest der Vorbereitungszeit tatsächlich für die Vorbereitung des Kurzvortrages und der „Thesenbildung“ für die Diskussion eingeplant werden muss [siehe Checkliste: 5. a) 01].

Aufgaben

Zu den Vorgaben werden Aufgaben formuliert, deren Bearbeitung es den Teilnehmenden ermöglicht, studienbezogenes Handeln in einer realen face-to-face-Interaktion angemessen auszuführen. Sie enthalten Hinweise, die den Kurzvortrag vorstrukturieren und Anknüpfungspunkte für eine Diskussion zu unterschiedlichen Positionen im Anschluss ermöglichen. Der Zusammenhang mit den Vorgaben muss erkennbar und logisch sein. Die Aufgaben elizitieren sprachliche Handlungen wie Darstellen, Zusammenfassen, Vergleichen, Begründen, Bewerten, die in Form von eindeutigen Operatoren zu benennen sind [siehe

Checkliste: 5. b) 12 - 17].

Vom Umfang her ist darauf zu achten, dass die Aufgaben in der vorgegebenen Zeit zu lösen sind.

8.7 Dokumentation der Prüfung

Mündliche Prüfungen sind komplexe Handlungen. Sie erfordern von den Teilnehmenden wie von den Prüfenden unterschiedliche Kompetenzen und Strategien. Die Prüfenden stehen dabei besonders vor dem Problem, gleichzeitig ein Gespräch führen, die Leistung der Teilnehmenden bewerten und dokumentieren zu müssen.

Die Dokumentation der mündlichen Prüfung sollte drei Bausteine umfassen [siehe Checkliste: 5. c) 26 und 27]:

- Mantelbogen
- Verlaufs- und Protokollbogen
- Bewertungsbogen

Der **Mantelbogen** nimmt die technisch administrativen Daten auf. Es handelt sich vor allem um Angaben zu Ort und Zeit der Prüfung, den beteiligten Personen, der Aufgabe und letztlich dem festgesetzten Ergebnis.

Ein **Verlaufs- und Protokollbogen** soll die Prüfung dokumentieren und die Bewertungsfindung erleichtern. Da die mündliche Prüfung ein Prozess ist, der in den relevanten Teilen nicht – wie eine schriftliche Teilprüfung – dokumentierbar und damit wiederholt analysierbar ist und sich einer vergleichenden, exakten Analyse entzieht, empfiehlt es sich, eher mehr als weniger Notizen zu machen.

Der Protokollbogen soll die Prüfenden entlasten, indem er einerseits die Aufmerksamkeit auf die für die Ergebnisfindung relevanten Kriterien lenkt und es ihnen andererseits erlaubt, Eindrücke, Feststellungen, Aspekte und Bewertungen festzuhalten und sich somit auf das Prüfungsgespräch zu konzentrieren. Dabei kommt den Protokollbögen die wesentliche Funktion zu, die Bewertungsfindung auf eine gesicherte und für die Prüfenden gut dokumentierte Grundlage zu stellen.

Die Bewertung der mündlichen Prüfung erfolgt gemäß MPO §11c „nach der inhaltlichen Angemessenheit, Verständlichkeit und Selbstständigkeit der Aussagen, dem Gesprächsverhalten, der sprachlichen Korrektheit und lexikalischen Differenziertheit, der Aussprache und Intonation“. Entsprechend sollten diese Kategorien in einem **Bewertungsbogen** festgehalten und mit einer Punktezahl versehen werden, die gleichzeitig eine Gewichtung dieser Kriterien ausdrückt [siehe Checkliste: 5. c) 24].

Der unten vorgestellte Bewertungsbogen berücksichtigt die angegebenen Kategorien in einem 40-Punkte-System, wobei den inhaltlichen Aspekten ein etwas stärkeres Gewicht zukommt, indem noch einmal zwischen dem Kurzvortrag und dem Gespräch unterschieden wird. Bei den sprachlichen Aspekten werden grammatische Korrektheit und lexikalische Differenziertheit in der Bewertung zusammengefasst, Aussprache und Intonation dagegen gesondert bewertet. In Bezug auf die Bewertung von Grammatik und Lexik ist zu berücksichtigen, dass die mündliche Kommunikation anderen Kriterien und Gesetzmäßigkeiten unterliegt als die Schriftsprache.

Das Gesamtergebnis in % und damit die entsprechende DSH-Stufe ergibt sich, indem die erreichte Punktezahl mit 2,5 multipliziert wird [siehe Checkliste: 5. c) 28].

Der im Folgenden aufgeführte Mantelbogen, Protokollbogen und Bewertungsbogen ist jeweils als Beispiel zu verstehen, der den örtlichen Gegebenheiten und Gepflogenheiten angepasst werden kann.

8.7.1 Beispiel Mantelbogen

Universität/Hochschule XXXXX
Abteilung/Lehrgebiet/Studienkolleg XXXXX

DSH Mündliche Prüfung

Datum: XX.XX.XXXX

Familienname: _____

Vorname: _____

Geburtsdatum: _____

Registriernummer: _____

Studienfach: _____

Identitätsfeststellung/Passkontrolle

Thema/Vorgabe: _____

Beginn: _____ Ende: _____

Die Prüfung wurde mit folgendem Ergebnis bestanden:

	Bewertete Kriterien	Erreichte Punkte
INHALTLICHE ASPEKTE	Allgemein: Inhaltliche Angemessenheit, Verständlichkeit und Selbstständigkeit der Aussagen	
	Vortrag: Themenbezug, Strukturiertheit/Kohärenz, Flüssigkeit	
	Gespräch: Gesprächsverhalten, Verstehen der und Reaktion auf Impulse, Flüssigkeit	
SPRACHLICHE ASPEKTE	Sprachliche Korrektheit und lexikalische Differenziertheit	
	Aussprache und Intonation	
Gesamtpunktzahl		

Prozent: _____ DSH- _____

Die Prüfung wurde nicht bestanden

Ort / Datum _____

Prüfer/in(nen): _____

Protokoll: _____

8.7.2 Beispiel Protokollbogen

Protokoll: _____

	Inhaltliche Aspekte	Sprachliche Aspekte (Korrektheit, Lexik, Aussprache und Intonation)
Kurzvortrag		
Gespräch		

8.7.3 Beispiel Bewertungsbogen

Inhaltliche Aspekte

I Allgemein: Inhaltliche Angemessenheit, Verständlichkeit und Selbstständigkeit der Aussagen

- (8) (7) Inhaltlich-logisch angemessene, klar verständliche und selbstständige Aussagen/Mitteilungen, der Aufgabenstellung voll entsprechend
- (6) (5) Weitgehend inhaltlich-logisch angemessene, verständliche und selbstständige Aussagen / Mitteilungen, der Aufgabenstellung entsprechend
- (4) (3) Inhaltlich-logisch nicht immer angemessene, noch verständliche Aussagen / Mitteilungen, Hilfestellung notwendig, von der Aufgabenstellung teilweise abweichend
- (2) (1) Inhaltlich überwiegend unzutreffende, nur schwer verständliche, mit starker Hilfestellung formulierte Aussagen / Mitteilungen, von der Aufgabenstellung stark abweichend
- (0) Inhaltlich unzutreffende, kaum oder gar nicht verständliche, nur repetitive Aussagen / Mitteilungen, wenig bis kein Bezug zur Aufgabenstellung

II Kurzvortrag: Themenbezug, Strukturiertheit/Kohärenz, Flüssigkeit

- (8) (7) Klarer Themenbezug, gut strukturierte und kohärente Präsentation, flüssiger Vortrag (frei, auf der Basis von Stichpunkten)
- (6) (5) Überwiegend klarer Themenbezug, strukturierte und kohärente Präsentation, überwiegend flüssiger Vortrag (nahezu frei, auf der Basis von Stichpunkten)
- (4) (3) Themenbezug noch erkennbar, Brüche in Struktur und Kohärenz der Präsentation, stockender Vortrag (teilweise von Vorlage abgelesen)
- (2) (1) Themenbezug oft unklar, Präsentation größtenteils unstrukturiert und inkohärent, stark stockender Vortrag
- (0) vom Thema abweichende, unzusammenhängende, weitgehend unverständliche Aussagen

III Gespräch: Gesprächsverhalten, Verstehen der und Reaktion auf Impulse, Flüssigkeit

- (8) (7) Schnelle, sichere / gezielte und angemessene Reaktion auf Impulse, Einsatz eigener Initiativen zur Gesprächssteuerung, flüssiges Gespräch
- (6) (5) Relativ prompte, weitgehend sichere / gezielte und angemessene Reaktion auf Impulse, teilweise Einsatz eigener Initiativen zur Gesprächssteuerung, mit einigen kleinen Verzögerungen flüssiges Gespräch

- (4) (3) Verzögerte, mit Hilfen angemessene Reaktion auf Impulse, seltener/kein Einsatz eigener Initiativen zur Gesprächssteuerung, Gesprächsverlauf beeinträchtigt
- (2) (1) Stark verzögerte, unsichere Reaktion auf Impulse, zahlreiche Hilfestellungen notwendig, keine eigene Gesprächssteuerung, schleppender Gesprächsverlauf
- (0) Trotz zahlreicher Hilfestellungen kaum / keine Reaktion auf Impulse, kein richtiger Gesprächsverlauf

Sprachliche Aspekte

IV Sprachliche Korrektheit und lexikalische Differenziertheit

- (10) (9) keine/kaum Fehler in Morphologie und Syntax, lexikalisch differenzierter und angemessener Ausdruck
- (8) (7) Geringfügige Fehler in Morphologie und Syntax (teilweise Selbstkorrektur), lexikalisch weitgehend differenzierter und angemessener Ausdruck
- (6) (5) Einige, die Verständlichkeit etwas beeinträchtigende Fehler in Morphologie und Syntax (teilweise Selbstkorrektur auf Grund von Hinweisen), Wortschatz begrenzt, noch ausreichend
- (4) (3) Etliche, die Verständlichkeit beeinträchtigende Fehler in Morphologie und Syntax (auch bei Hinweisen kaum Selbstkorrektur), Wortschatz begrenzt
- (2) (1) Zahlreiche, die Verständlichkeit behindernde Fehler in Morphologie und Syntax (auch bei Hinweisen keine Selbstkorrektur), nur Basiswortschatz
- (0) Auf Grund der vielen morphosyntaktischen Fehler und des stark begrenzten Wortschatzes kaum/keine Kommunikation möglich

V Aussprache und Intonation

- (6) (5) Keine/Einige Probleme artikulatorischer und/oder suprasegmentaler Art, (aber) weitgehend problemlose Verständlichkeit
- (4) (3) Wiederholte Normverstöße bei Artikulation/Akzentuierung/ Intonation, Verständlichkeit etwas beeinträchtigt, aber noch gegeben
- (2) (1) Erhebliche Normverstöße bei Artikulation/Akzentuierung/ Intonation, Verständlichkeit stark beeinträchtigt, hohe Konzentration und Nachfragen notwendig
- (0) Missverständnisse auf Grund fehlerhafter Artikulation und Intonation, trotz Nachfragen kaum Verständigung möglich

8.8 Beispielprüfungen

8.8.1 Beispielprüfung I

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

Punkte: _____/40 Ergebnis: _____%

Mündliche Prüfung: Thema „Lernort“
(Bearbeitungszeit: 20 Minuten)

Vorgaben

zwei Definitionen von Lernort:

1. Lernort ist eine Umgebung, „die Erwachsene zum Zweck des Lernens zeitlich begrenzt aufsuchen“. Siebert (2006, S. 20)
2. „Alles ist ein Lernort“. Nuissl (2006, S. 29)



Fotos: privat / Nils Bernstein

Aufgabe

Bereiten Sie einen Kurzvortrag (max. 5 Minuten) vor, der sich mit dem Thema „Lernort“ auseinandersetzt. Werten Sie dafür auch die Definitionen und die Fotos aus.

Orientieren Sie sich an folgenden Leitfragen:

1. Was ist ein Lernort? Vergleichen Sie die beiden Definitionen und geben Sie Beispiele.
2. Wie sollte ein Ort, an dem man lernt, beschaffen sein? Machen Sie Vorschläge und geben Sie Beispiele für günstige und weniger günstige Lernorte.
3. Erläutern Sie, welchen Einfluss ein Lernort auf den Lernerfolg hat.

An Ihren Vortrag schließt sich ein Gespräch mit den Prüfenden zu diesem Thema an.

Definitionen: Nuissl, E. (2006). Der Omnibus muss Spur halten. DIE Zeitschrift, 4, 29–31. Abgerufen von www.diezeitschrift.de/42006/nuissl0604.pdf / Siebert, H. (2006). Stichwort „Lernorte“. DIE Zeitschrift, 4, 20–21. Abgerufen von www.die-bonn.de/id/3459

8.8.2 Beispielprüfung 2

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

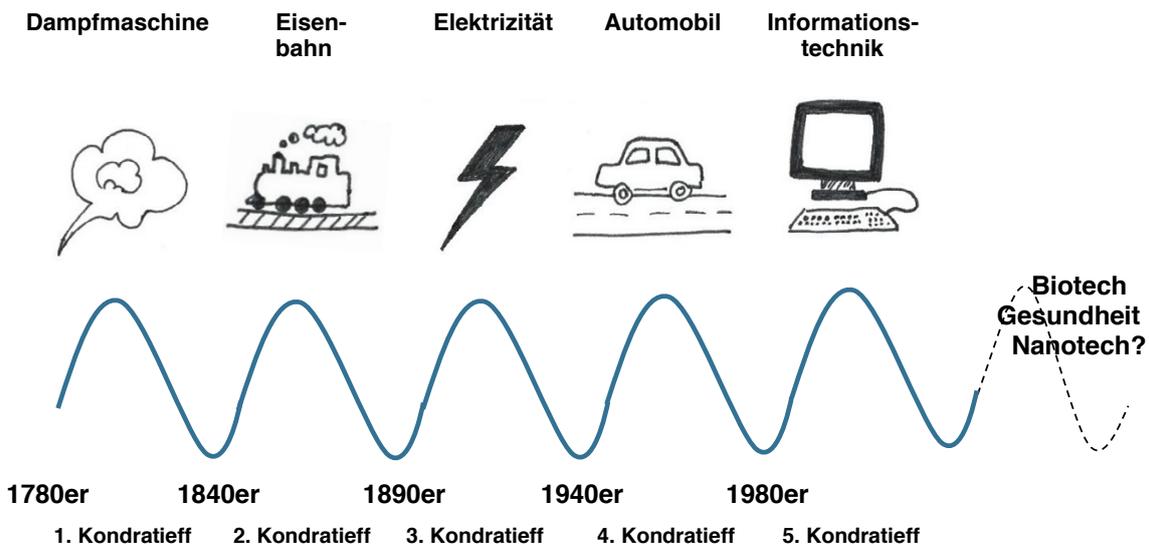
Punkte: _____/40 Ergebnis: _____%

Mündliche Prüfung: Thema „Kondratieff-Zyklen“

(Bearbeitungszeit: 20 Minuten)

Vorgaben

Der russische Wirtschaftswissenschaftler Kondratieff stellte in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts fest, dass die Weltkonjunktur seit dem Beginn der Industrialisierung im 19. Jahrhundert in langen „Wellen“ verläuft, wobei ein konjunktureller „Aufschwung“ (also eine neue „Welle“) immer im Zusammenhang mit grundlegend neuen Techniken steht. Wirtschaftsexperten nach Kondratieff haben seine Theorie weiterentwickelt, so dass man heute fünf „Kondratieff-Wellen“ unterscheidet und schon Prognosen für eine 6. Welle im 21. Jahrhundert aufstellt.



© Nils Bernstein

Aufgabe

Bereiten Sie einen Kurzvortrag (max. 5 Minuten) zum Thema „Entwicklung der Weltwirtschaft und Folgen für die heutige Gesellschaft“ vor.

Orientieren Sie sich an folgenden Leitfragen:

1. Erläutern Sie Kondratieffs These (Text) anhand des Schaubilds
2. Gehen Sie auf den 5. Kondratieff-Zyklus ein, in dem wir gerade leben: wie verändert er unser Leben in allen Bereichen?
3. Stellen Sie Vermutungen an: Wie könnte der 6. Kondratieff-Zyklus aussehen? Wie wird sich die Weltwirtschaft in den nächsten 50 Jahren verändern?

An Ihren Vortrag schließt sich ein Gespräch mit den Prüfenden zu diesem Thema an.

8.8.3 Beispielprüfung 3

Deutsche Sprachprüfung
für den Hochschulzugang

Familienname: _____

Vorname: _____

Punkte: _____/40 Ergebnis: _____%

Mündliche Prüfung: Thema „Kreativität“

(Bearbeitungszeit: 20 Minuten)

Vorgaben

zwei Definitionen von „Kreativität“:

1. **Kreativität** ist die Fähigkeit, etwas zu erschaffen, was neu oder originell und dabei nützlich oder brauchbar ist. (Quelle: wikipedia.de)
2. **Kreativität** bezeichnet in der Regel die Fähigkeit eines Individuums oder einer Gruppe, in phantasievoller und gestaltender Weise zu denken und zu handeln. (Quelle: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de>)



© Hartmut Heil

Aufgabe

Halten Sie einen Kurzvortrag (max. 5 Minuten), der sich mit dem Thema Kreativität auseinandersetzt. Werten Sie dafür auch die Definitionen und die Bilder aus.

Folgende Leitfragen können Ihnen helfen:

- Was ist Kreativität? Erklären Sie die Definitionen, geben Sie Beispiele und nehmen Sie Stellung zu den Definitionen. Welche erscheint Ihnen geeigneter? Begründen Sie Ihre Ansicht.
- Wofür ist Kreativität wichtig? Für welche Berufe braucht man mehr Kreativität, für welche weniger?
- Wie kann Kreativität gefördert werden? Nennen Sie Beispiele.
- Was kann Kreativität behindern? Nennen Sie Beispiele.

Literaturverzeichnis

- Alderson, J. (2000). Techniques for testing reading. In *Assessing Reading* (Cambridge Language Assessment, pp. 202-270). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511732935.008
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G.; Krumm, Hans Jürgen (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Burghoff, Claudia; Leder, Gabriela (2004): *Mein C 1 = dein C 1? Zuordnung von Unterrichtsmaterial zu Kompetenzniveaus vor dem Hintergrund des Referenzrahmens*. In: *Fremdsprachen und Hochschule 72/2004*. Hrsg. v. Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute (AKS).
- Casper-Hehne, Hiltraud (2004): *Die Bedeutung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Unterricht und Prüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. In: Hiltraud Casper-Hehne / Uwe Koreik (Hrsg.): *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmungen und Entwicklungslinien. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Bd. 17*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Council of Europe (CoE) (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen; Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Blaska, Andrea; Krekeler, Christian (2009): *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ehlich, Konrad (1999): *Alltägliche Wissenschaftssprache*. In: Barkowski, Hans; Wolff, Armin (Hrsg.): *Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand. Wissenschaftssprache - Fachsprache. Landeskunde aktuell. Interkulturelle Begegnungen – interkulturelles Lernen. Beiträge der 26. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 4. bis 6. Juni 1998 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena*. Regensburg: Fachverband DaF.
- Ehlich, Konrad (2014): *Argumentieren als sprachliche Ressource des diskursiven Lernens*. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hgg.) *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster u.a: Waxmann (Sprach-Vermittlungen 12)

- Goethe-Institut Inter Nationes et al. (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin (2015): Prüfen, Testen, Evaluieren. Deutsch Lehren Lernen Bd.7. München: Klett-Langenscheidt.
- Kopenhagen, Andrea (2011): Gegenwärtige Formate von Hörverstehenstests und ihre empirische Evaluierung. In: Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer. H. 3.
- Meißner, Cordula; Wallner, Franziska (2016): Persuasives Handeln im wissenschaftlichen Diskurs und seine lexikografische Darstellung: das Beispiel der Kollokation „Bild zeichnen“. In: Studia linguistica. - Wrocław: Wydawnictwo Uniw. Wrocławskiego 35.
- Moll, Melanie; Thielmann, Winfried (2017): Wissenschaftliches Deutsch. Wie es geht und worauf es ankommt. Konstanz: Huter & Roth KG.
- Rüdiger Grotjahn (2012): Hörverstehen: Konstrukt und Messung. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen H. 41.
- Wisniewski, Katrin (2018): „Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern: Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg“. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 45 (4).
- Yildirim, Hülya (2022): Ermittlung niveaustufenspezifischer Indikatoren zur Bewertung von Textproduktionen im Rahmen der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – Eine Lernaltersprachenanalyse. MatDaF Band 110. Göttingen: Universitätsverlag.



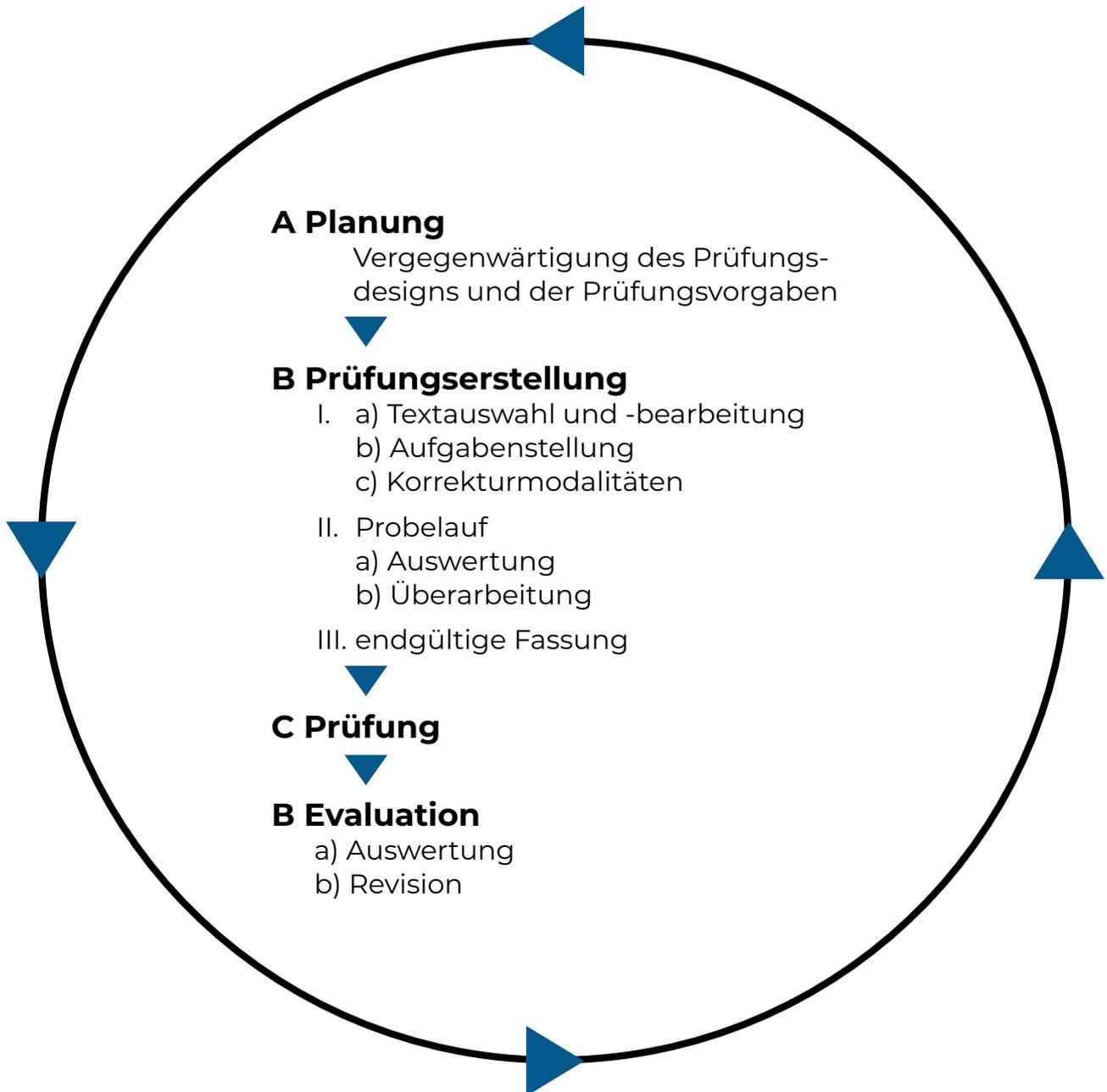
Handreichung zur DSH am Beispiel von Leseverstehen

Claudia Burghoff & Gabriela Leder
im Auftrag des FaDaF

Impressum

Herausgeber	Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF e.V.) Georg-August-Universität Göttingen Abteilung Interkulturelle Germanistik Käte-Hamburger-Weg 6 37073 Göttingen www.fadaf.de
Autorinnen	Claudia Burghoff Freie Universität Berlin Gabriela Leder, Freie Universität Berlin
Korrektorat, Satz und Layout	Annett Eichstaedt, Universität Tübingen
Endredaktion und Umschlaggestaltung	Annegret Middeke, Universität Göttingen
Druck	Klartext GmbH Göttingen Göttingen 2011

Phasen der Prüfungsentwicklung



Vorbemerkung

Diese Handreichungen wollen Kolleginnen und Kollegen an universitären DaF-Bereichen/Abteilungen oder anderen hochschulischen Zentren, die die DSH abnehmen, Tipps zu Erstellung und Evaluation der DSH am Beispiel des Prüfungsteils Leseverstehen geben. Sie richten sich vornehmlich an „Berufseinsteiger“ im Bereich der akademischen Sprachvermittlung, die in der Konzeption von niveauspezifischen Prüfungen zur Leistungsmessung wie auch im Knowhow der Testerstellung noch unerfahren sind, können aber vielleicht auch „alte Hasen“ zu Reflexionen und Überlegungen anregen.

Die Handreichungen sind entstanden aus der Praxis für die Praxis - sie fußen auf langjährigen Erfahrungen in Erstellung und Abnahme, Evaluation und Revision der DSH wie auch auf Arbeitsgruppen und Workshops zum Prüfen und Testen am Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin wie auch zum DSH-Handbuch. Ausgehend von konkreten Arbeitsschritten haben wir die Fragen, die bei der Erstellung der DSH immer wieder auftauchen, systematisiert und geben pragmatische Antworten, die grundlegende Regeln zur Prüfungserstellung berücksichtigen. Die Handreichungen können und wollen kein Ersatz für das DSH-Handbuch sein, sondern verstehen sich als Ergänzung insofern, als grundlegende Überlegungen zur Qualitätssicherung bei der Erstellung von Prüfungen vorgestellt werden. Die DSH ist eine dezentrale Prüfung, die es aber den einzelnen Hochschulen durchaus erlaubt, eigene Schwerpunkte zu setzen. Gleichzeitig gilt die DSH bundesweit und fächerübergreifend: Die DSH-2 macht in Bezug auf die sprachlichen Anforderungen in der Regel einen Fachwechsel möglich, eine DSH-2 der Universität X muss von der Universität Y anerkannt werden. Dies impliziert, dass die DSH auf allgemeine Akzeptanz stoßen sollte - nach innen wie nach außen. Diese Akzeptanz kann die DSH erreichen, wenn die in der Rahmen- und Musterprüfungsordnung intendierte Niveaustufe bezogen auf die Deskriptoren des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) ernst genommen wird. Die DSH ist dann nicht nur eine hochschulspezifische, sondern auch eine niveaustufenspezifische Leistungsmessung.

Die drei grundlegenden Testgütekriterien: Validität, Reliabilität, Objektivität sollten auch für die DSH gelten, auch wenn für hochschulische DaF-Bereiche / Abteilungen nicht dieselbe Professionalität anzusetzen sein wird, wie sie ausgewiesene Testzentren mitbringen. Universitäre DaF-Bereiche / Abteilungen sind keine Testinstitute. Sie verfügen über professionelle Sprach-Lehrkräfte, nicht über ausgebildete Testexperten. Ihre Ressourcen sind begrenzt, aufwendige statistische Auswertungen, Probeläufe mit hinreichender Teilnehmerzahl, langwierige Vergleichserhebungen bei ihren Prüfungsteilnehmern sind in der Regel nicht möglich. Das entbindet sie jedoch nicht von einer gewissen Verantwortung. Will die DSH neben dem TestDaF bestehen und anerkannt sein, muss sie Mindestanfor-

derungen in der Testkonstruktion hinsichtlich Validität, Reliabilität und Objektivität erfüllen. Diese Handreichungen wollen hierbei eine Hilfestellung geben. Sie konzentrieren sich auf die Teilprüfung Leseverstehen, sind aber mit entsprechenden Modifikationen auf die Teilprüfung Hörverstehen übertragbar.

Als letztes sei noch darauf hingewiesen, dass eine solide Prüfung zu erstellen Zeit und Arbeit kostet. Auch mit viel Routine gelingt es nicht, in kurzer Zeit eine gute Prüfung herzustellen. Zeit, die in die Erstellung einer Prüfung gesteckt wird, rechnet sich aber letztlich. Meist ist bei gelungenen Aufgabenstellungen die anschließende Korrekturzeit geringer und die Akzeptanz höher.

A Planung am Beispiel Leseverstehen	135
B Prüfungserstellung am Beispiel Leseverstehen	137
1. Textauswahl	137
a) Thema	137
b) Textstruktur und Schwierigkeitsgrad	137
c) ggf. Textbearbeitung	137
2. Aufgabenstellung	138
a) Textaussagen und Aufgabenstellung	138
b) Text und Rezeption	138
c) Fragestellung und Beantwortbarkeit	139
d) Vor- und Nachteile bestimmter Fragetypen	139
e) Lesefertigkeit und Textverstehen	140
f) Bepunktung	140
3. Korrekturmodalitäten	141
4. Probelauf	142
C Prüfung	143
D Evaluation	143
E Fragen, die bei der Prüfungserstellung helfen können	145
1. Textauswahl	145
2. Aufgabenstellung	145
3. Bewertung	146
4. Evaluation	146
F Literaturhinweise	147

A Planung am Beispiel Leseverstehen

Ersteller von Teilprüfungen der DSH - hier Leseverstehen - stehen vor der Aufgabe, zunächst einen (Basis-)Text zu finden, der der intendierten Niveaustufe entspricht, aber auch dem Prüfungsprofil (dem Nachweis akademischer Lesefähigkeit) und damit der Domäne gerecht wird.

Beim Leseverstehen wird in der DSH erwartet, dass der Kandidat einen schriftlich vorgelegten Text, der weitgehend authentisch, studienbezogen und wissenschaftsorientiert ist, verstehen und sich damit auseinandersetzen kann (Casper-Hehne 2004:54).

Diese Fähigkeit wird für die DSH auf der Niveaustufe B2 / C1 des GER verortet (vgl. Casper-Hehne: 2004). Ist ein Text, der diesen Anforderungen genügt, gefunden, müssen Aufgaben gestellt werden, die ebenfalls die Niveaustufe, aber auch die Spezifik akademischen Textverstehens abbilden. Die reale Verwendungssituation im Blick müssen die Prüfungsaufgaben also möglichst gezielt auf die sprachliche Handlung des Verstehens weitgehend authentischer, studienbezogener Texte ausgerichtet sein.

Deskriptoren des GER vergegenwärtigen

Um sich die intendierte Niveaustufe B2/C1 (DSH 2) zu vergegenwärtigen, hilft es deshalb, sich unmittelbar vor dem Erstellen der Prüfung noch einmal die Deskriptoren des GER in Erinnerung zu rufen. Die Deskriptoren des GER geben Hinweise für den nötigen Schwierigkeitsgrad des Textes und der Aufgabenstellungen. Sie beschreiben sprachliche Handlungen, die auf einer bestimmten Niveaustufe ausgeführt werden können. Allerdings sind sie nicht unmittelbar auf die Verwendung in Prüfungen hin formuliert, sondern müssen auf das Anforderungsprofil der DSH hin operationalisiert werden.²²

²² Burghoff; Leder (2004): Mein C1 = Dein C1.

Hochschulrelevante Deskriptoren des GER im Überblick

C1	B2
<p>Kann ein weites Spektrum langer, komplexer Texte, denen man im gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet, verstehen und dabei feinere Nuancen auch von explizit oder implizit angesprochenen Einstellungen und Meinungen erfassen.</p> <p>Wie B2 Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.</p>	<p>Kann Artikel und Berichte zu aktuellen Fragen lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten.</p> <p>Kann Fachartikel, die über das eigene Gebiet hinausgehen, lesen und verstehen, wenn er/sie ab und zu im Wörterbuch nachschlagen kann, um das Verständnis der verwendeten Terminologie zu überprüfen.</p> <p>Kann lange und komplexe Texte rasch durchsuchen und wichtige Einzelinformationen auffinden.</p> <p>Kann rasch den Inhalt und die Wichtigkeit von Nachrichten, Artikeln und Berichten zu einem breiten Spektrum berufsbezogener Themen erfassen und entscheiden, ob sich ein genaueres Lesen lohnt.</p> <p>Kann sehr selbständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.</p>

B Prüfungserstellung am Beispiel Leseverstehen

I. Textauswahl

Themen- und Textauswahl werfen unterschiedliche Fragen auf. Die folgenden Kriterien können bei der Sichtung möglicher Themen und Texte helfen.

a) Thema

Um möglichst gleiche Bedingungen für alle Prüfungsteilnehmenden zu schaffen und wiederholte Einsätze der Prüfung zu gewährleisten, sollte das Thema

- kein Fach- oder sonstiges Vor- oder Hintergrundwissen voraussetzen, es sei denn, ein Bezug zu einem Studienfach / einer Fächergruppe ist ausdrücklich vorgesehen. Der Text sollte das Thema selbst hinreichend explizieren, so dass Testnehmer mit einschlägigen Vorkenntnissen nicht bevorzugt werden.
- in politischer, weltanschaulicher, religiöser und interkultureller Hinsicht neutral sein und sich auch ohne Wissen um intertextuelle Bezüge erschließen.
- von allgemeinem gesellschaftlichem Interesse sein und die Neugier der Testnehmer wecken, also auf deren Akzeptanz stoßen und zur Auseinandersetzung motivieren.
- auf dem Stand der gegenwärtigen Forschung / Diskussion / Problem- / Fragestellung abgehandelt sein.
- kohärent, also ohne innere Widersprüche und ohne offene oder schwammige Stellen, dargelegt sein.
- so gewählt sein, dass es einige Zeit „läuft“ und nicht zu schnell von neuen Erkenntnissen oder gesellschaftlichen Entwicklungen überholt zu werden droht.

b) Textstruktur und Schwierigkeitsgrad

Im Weiteren wäre dann zu fragen, ob es sich um einen „guten“ Text handelt, also einen Text, der in rhetorischen Mitteln, Aufbau und Gedankengang dem Niveau und dem universitären Sprachverwendungskontext angemessen ist und nicht nur ein interessantes Thema anspricht. Die Komplexität eines Textes und damit der Schwierigkeitsgrad lassen sich an sprachlichen und an inhaltlichen Kriterien festmachen. Sprachliche Kriterien sind Lexik, grammatische Strukturen, syntaktische Strukturen. Inhaltliche Kriterien sind Abstraktionsgrad, Informationsdichte, Argumentationsgang, Gliederungssignale. Weitere Kriterien können Grad an Explizitheit, Andeutungen und Anspielungen, Ironie und Wortspiele sein. Auch die Häufung von Negationen sowie Thesen und Aussagen, die dem allgemeinen Welt- oder Erfahrungswissen zuwiderlaufen, erhöhen den Schwierigkeitsgrad.

c) ggf. Textbearbeitung

Authentische Vorlagen, die von Thema, Struktur, Argumentations- und Gedankengang sowie Abstraktionsgrad her grundsätzlich geeignet erscheinen, sind in der Länge oft dem Prüfungsformat nicht kompatibel. Sie müssen in der Regel gekürzt und/oder bearbeitet werden. Dabei ist darauf zu achten, dass eine redaktionelle Bearbeitung den Originaltext weder vereinfacht noch verkompliziert, der

Text seine Authentizität bewahrt und nicht den Charakter eines nur zu Prüfungszwecken verfassten Textes erhält.

2. Aufgabenstellung

Grundsätzliches

- Jede Aufgabe sollte im Prinzip auf den zu testenden Schwierigkeitsgrad hin ausgerichtet sein.
- Aufgaben sollten klar und präzise gestellt sein, d.h. keine Fallstricke enthalten.
- Die Aufgaben sollten unabhängig voneinander zu lösen sein. Aufgaben, die die korrekte Lösung einer vorangegangenen Aufgabe zur Voraussetzung haben, provozieren Folgefehler und räumen damit dem Prüfungsteilnehmer nicht die vollen Chancen ein.
- Aufgaben sollten so gestellt sein, dass sie in ihrer Formulierung nicht die Lösung vorangegangener Aufgaben enthalten.
- Aufgaben sollten so gestellt sein, dass sie die zu testende Kompetenz - das Leseverstehen fokussieren und nicht z.B. Schreibkompetenz.
- Die Aufgaben sollten ausgewogen über den Text verteilt sein. Längere Textpassagen ohne zugehörige Aufgabe sind unter dem Aspekt der Testkonstruktion und Lesezeit unökonomisch.
- Die Aufgabentypologie sollte sich an den gängigen und damit in der Regel bekannten Aufgabentypen orientieren. Abweichungen von Standardfragetypen (z.B. mc-Frage mit mehreren richtigen Antworten) sind ungünstig.
- Wenn Aufgaben auf mehrere Aspekte / Passagen des Textes zielen, sollte dies erwähnt oder visuell markiert sein.
- Negationen erhöhen den Schwierigkeitsgrad der Frage.

a) Textaussagen und Aufgabenstellung

Aufgaben sollten so gestellt sein, dass ein Verständnis des Textes sichergestellt ist, wenn sie mehrheitlich richtig gelöst sind. Für die Aufgabenstellung heißt das, dass sie sich auf die für das Verstehen konstitutiven Aussagen bezieht, also die relevanten Haupt- und ggf. Detailinformationen abfragt, die Thema, Tenor, Darstellung der Problemlage, Argumentation und Position des Textes ausmachen. Fragen, die sich auf Nebensächlichkeiten beziehen, können, auch wenn deren Abfragbarkeit sich „anbietet“, quer zur Intentionalität (und zum Gebrauchswert) des Textes stehen.

b) Text und Rezeption

Die Aufgabenstellung sollte dem „natürlichen“ Rezeptionsprozess beim Lesen folgen. Die Reihenfolge der Aufgaben nicht am Fortlauf des Textes auszurichten, macht die Prüfung nicht schwerer. Ein Text, der zu leicht erscheint, wird auf diese Weise nicht auf die intendierte Niveaustufe gehoben. Vielmehr wird die Chronologie des Gedankengangs und damit der Rezeption durchbrochen. Die chronologische Abfrage mit dem Hinweis auf die Überprüfung unterschiedlicher Lesestile bzw. -haltungen zu unterbrechen, scheint bei lediglich einem Text frag-

würdig (siehe 2e)

c) Fragestellung und Beantwortbarkeit

Aufgaben sollten nur aus dem Text heraus und nicht aus dem Weltwissen heraus beantwortbar sein. Von daher bietet es sich an, die Aufgaben potenziellen Prüfungsteilnehmenden wie auch Muttersprachlern vorzulegen, um festzustellen, ob die Aufgaben evtl. ohne Textlektüre korrekt beantwortet werden können. Sollte dies so sein, wird kein Leseverstehen mehr geprüft. Offene Fragen sollten unabhängig vom Schwierigkeitsgrad des im Text verhandelten Themas kurz und sprachlich einfach zu beantworten sein, um eine Vermischung mit anderen Fertigkeiten (Schreiben) zu vermeiden, so dass sichergestellt ist, dass die intendierte Kompetenz Leseverstehen getestet wird, die Prüfung mithin in dieser Hinsicht Validitätskriterien genügt. Hinzu kommt, dass antwortintensive Fragen sehr viel Zeit kosten, was die benötigte Prüfungszeit strapaziert. Offene Fragen sollten möglichst nicht im Wortlaut des Textes beantwortbar sein, sofern es um das Verstehen und nicht das Auffinden von Textpassagen geht. Dies hat Konsequenzen für die Formulierung der Frage, die quasi eine „Übersetzung“ vornehmen muss. Dies kann zum einen bedeuten, zu anderen Formulierungen zu greifen, zum anderen kann es heißen, eine spezifische Perspektive gegenüber dem Text oder auch eine Metaebene einzunehmen.

d) Vor- und Nachteile bestimmter Fragetypen

Alle Fragetypen haben Vor- und Nachteile, nämlich

offene Fragen:

- Die Chance, die Antwort zu raten, ist relativ gering.
- Offene Fragen erlauben eine stärkere Ausrichtung auf kommunikative Anforderungen (Verstehen spezifischer Details oder längerer Textpassagen, Interferenzen).
- Das Risiko, dass Testnehmende die Stoßrichtung der Frage missverstehen, ist größer.
- Offene Fragen müssen so klar fokussiert sein, dass sie keine langen oder komplexen Antwortsätze erfordern.
- Mangelnde Schreibkompetenz mag es einigen Testnehmende schwerer machen zu zeigen, dass bzw. was sie verstanden haben.
- Offene Fragen sind zwar im allgemeinen leichter zu stellen, erfordern aber einen höheren Bewertungsaufwand, zumal Abweichungen von der korrekten Antwort standardisiert werden müssen.
- Offene Fragen können mehrere korrekte Antworten, u. U. auch nicht intendierte oder auch unerwartete möglich machen. Das hat Konsequenzen für die Bewertung und erfordert eine neuerliche Abstimmung im Team.

geschlossene Fragen:

- Bei geschlossenen Fragen ist die Antwort mechanisch und schnell anzukreuzen.
- Die Ratewahrscheinlichkeit ist relativ hoch.
- Das Formulieren der Antwort entfällt, so dass keine andere Fertigkeit ins Spiel kommt.

- mc-Fragen können Testnehmende verwirren und sie zu Antworten verführen, die sie sonst nicht gegeben hätten. mc-Fragen erhöhen das Lesesepensum über den Text hinaus.
- Die Position der mc-Frage sollte nach dem Zufallsprinzip variieren.
- Geschlossene Fragen sind sehr schnell (nach Schablone) zu korrigieren.
- mc-Fragen sind schwieriger zu stellen, da nicht nur die korrekte Option, sondern auch die Distraktoren aus dem Text heraus „plausibel“ sein müssen, gleich attraktiv, gleich schwierig und gleich lang sein sollten.

Gute Disktraktoren	Schlechte Distraktoren
<ul style="list-style-type: none">• sind alle plausibel• beziehen sich auf den Text.• sind ungefähr gleich schwierig.• sind grammatisch korrekt.• sind ähnlich lang und ähnlich formuliert.	<ul style="list-style-type: none">• enthalten oft kategorische Formulierungen wie „immer“, „nie“, „alle“.• enthalten eine mit und verbundene falsche Aussage oder ein mit und verbundenes falsches Satzglied.

- Ja/Nein- Fragen können um die Option „nicht erwähnt“ erweitert sein. Wird diese Option so oder ähnlich formuliert, sollte sie auch mindestens einmal richtig sein.
- Wird diese Option verwendet, muss man sich vergewissern, dass sie nicht mit indirekten Aussagen, anderen Textpassagen oder plausiblen Interpretationen kollidiert.

e) Lesefertigkeit und Textverstehen

Aufgaben haben die Funktion, zu überprüfen, ob die Prüfungsteilnehmenden nach der Lektüre ein mentales Modell des Textes entwickelt hat. Den jeweiligen Niveaustufen B 2 und C 1 werden verschiedene Lesestile, Lesehaltungen und Lesestrategien zugeordnet, die dann quasi dazu auffordern abgeprüft zu werden. Dies stellt im Prüfungsformat der DSH allerdings eine Schwierigkeit dar, denn es ist schwerlich möglich, verschiedene Lesestile, -haltungen und -strategien an einem einzigen Text zu erproben. Lesestile etc. variieren bei verschiedenen Texten entsprechend der Intention der Rezeption, kaum in einem einzigen Text im Rahmen einer Prüfung.

f) Bepunktung

Den einzelnen Aufgaben muss ein Punktwert zugesprochen werden, bevor die Prüfung eingesetzt wird. Dies erlaubt den Prüfungsteilnehmenden eine gewisse Steuerung bei der Lösung der Aufgaben und gibt ihnen eine Orientierung die Komplexität der Aufgabe betreffend.

Die einzelnen Aufgaben können durchaus unterschiedlich bepunktet werden. Kriterium ist der Komplexitätsgrad der Aufgabe bzw. die Komplexität der Textstelle, aus der eine spezifische Aussage herausgefiltert werden soll. Doch sollte das Punktespektrum nicht zu breit angelegt, also beispielsweise für eine Aufgabe

ein Punkt, für eine andere acht Punkte gegeben werden. Ein so hoher Abstand im „Schwierigkeitsgrad“ bei gleicher intendierter Niveaustufe ist nicht plausibel. Außerdem kann eine sehr hohe Bepunktung einer Aufgabe dazu führen, dass ihr Anteil an der Gesamtpunktzahl überproportional hoch ist und jemand, der diese Aufgabe nicht löst, dann kaum noch Chancen hat, den Prüfungsteil zu „bestehen“.

Um den Punktwert einer Aufgabe festzulegen, ist es sinnvoll, die einzelnen Komponenten der Lösung/Musterantwort zu betrachten und gedanklich mit einem Subwert zu versehen. Die Addition der einzelnen Komponenten ergibt dann den Punktwert. Dies erleichtert auch später bei der Bewertung das Abzugsprinzip bei unvollständigen Antworten. Bei offenen Aufgaben bietet es sich an mehr Punkte zu geben, denn bei einem sehr niedrigen Punktwert von beispielsweise 0,5, kann es schwierig werden, für inhaltliche Inkorrektheiten Punkte abzuziehen.

Geschlossene Aufgaben, insbesondere Ja/Nein-Fragen, haben eine hohe Rate-wahrscheinlichkeit. Eine hohe Bepunktung dieses Aufgabentyps kann aufgrund dessen eine Verzerrung des Ergebnisses begünstigen, vor allem, wenn der Anteil dieses Fragetyps an der Gesamtzahl der Fragen nicht ausreichend hoch ist.

3. Korrekturmodalitäten

Prüfungen müssen nicht nur erstellt, sondern auch korrigiert werden. Da in der Regel von einer hohen Teilnehmerzahl auszugehen ist, korrigiert selten einer allein, sondern es wird in Teams korrigiert oder die Prüfungssätze werden aufgeteilt. Um sicherzustellen, dass alle beteiligten Korrigierenden dieselben Standards anwenden, bietet sich folgendes Vorgehen an: Im Vorfeld sollte ein Lösungsblatt erstellt werden, in dem Musterantworten entsprechend der Intentionalität der Aufgabe und dem Erwartungshorizont formuliert sind. Für geschlossene Fragen ist dies einfach und unstrittig. Bei offenen Fragen sollten verschiedene Varianten der Musterantwort gegeben werden, wenn nicht im Wortlaut des Textes geantwortet, also abgeschrieben werden soll. Richtig ist, was im Wesentlichen inhaltlich und sinngemäß der Musterantwort entspricht. Geringfügige graduelle Abweichungen können dabei toleriert werden, schließlich kann von Prüfungsteilnehmenden nicht erwartet werden, in den Kopf der Korrigierenden zu schauen.

Vergegenwärtigen sollten sich Korrigierende, dass das Leseverstehen getestet wird: ob also Aussagen eines Textes in ihrer Tragweite verstanden wurden. Gram-matische Inkorrektheiten, auch Unvollständigkeiten, können unter dem Aspekt der Prüfungsintention ignoriert werden, sofern sie die Aussage nicht beeinträch-tigen.

Häufig aber gibt es erhebliche oder gravierende Abweichungen oder nur teil-weise richtige oder unvollständige Antworten oder Antworten, die neben einem richtigen Kern falsche Aussagen oder Bezüge enthalten, oder Antworten, die zu wenig pointiert sind und quasi alles anbieten, was der entsprechende Textabsatz an Aussagen und Informationen enthält. Soweit es möglich ist, sollten Ab-

weichungen antizipiert und auf dem Lösungsblatt kurz vermerkt werden. Im Lösungsblatt sollte aufgeführt sein, was toleriert und was mit welchem Punktabzug geahndet wird. Häufig jedoch sind Abweichungen von der Musterantwort nicht vorhersagbar. Hier sollte im Team während der Bewertung besprochen und festgelegt werden, wie zu verfahren ist, und dies sollte auf dem Lösungsblatt ergänzt werden, so dass die Korrekturmodalitäten transparent dokumentiert und später noch nachvollziehbar sind. Dies garantiert eine gewisse Fairness, Objektivität und Neutralität bei der Bewertung, wenn die Prüfungsteile von verschiedenen Personen zu verschiedenen Zeiten durchgesehen werden..

4. Probelauf

Ist die vorläufige Endversion der Textfassung und der Aufgaben erstellt, hat es sich als sinnvoll herausgestellt, einige Phasen der Überprüfung zu durchlaufen. Es kann Testerstellenden passieren, dass sie sich durch häufiges Lesen zu sehr in den Text vertieft haben, so dass plötzlich alles als selbstverständlich, klar und leicht erscheint.

Zunächst sollte bei der Bewertung ein gründlicher Blick auf Text und Aufgaben geworfen werden, um den Schwierigkeitsgrad des Textes, also die Niveaustufenzuordnung und die Plausibilität der Aufgaben zu überprüfen. Einige Erkenntnisse die Validität betreffend kann man gewinnen, wenn man andere Personen bittet, die Aufgaben ohne Lektüre des Textes zu lösen. Gelingt dies - vielleicht auch nur in Teilen - so ist davon auszugehen, dass hier Weltwissen und nicht Textverstehen getestet wird. Einen weiteren Hinweis gibt die Zeit, die man mit muttersprachlichen Kenntnissen braucht, um eine Teilprüfung zu absolvieren. Sie sollte deutlich unter der den Prüflingen eingeräumten Zeit liegen.

Wesentliche Erkenntnisse darüber, wo die Schwächen in einem Prüfungsentwurf liegen, liefert ein Probelauf mit Probanden, die in Niveau und Zielgruppenspezifität den späteren Prüflingen entsprechen. Jeder Probelauf, auch mit noch so kleiner Probandenzahl, gibt Hinweise darauf, ob die Zeit für Lektüre und Bearbeitung der Aufgaben ausreicht, ob die Aufgabenstellung verständlich ist, ob das Layout funktioniert. Je mehr Personen an einem Probelauf teilnehmen, umso präziser sind natürlich die Auskünfte.

Nach Auswertung aller Schritte muss die Teilprüfung dann in Text und Aufgaben überarbeitet und damit die Endfassung erstellt werden.

C Prüfung

Die Durchführung der Prüfung ist hier der Vollständigkeit halber erwähnt. Die Rahmenbedingungen sind in der Musterprüfungsordnung festgelegt. Die Handreichungen können hier keine Hilfestellung geben. Formalia (wie Feststellung der Identität der Prüflinge, ausreichender Abstand zwischen den Prüfungsteilnehmern, Bereitstellung einer ausreichenden Anzahl einsprachiger Wörterbücher etc.) sind im DSH-Handbuch dargelegt.

D Evaluation

Um Aussagen über die Qualität eines Tests (d.h. seine Validität, Reliabilität und Objektivität) zu machen, ist es notwendig, den Test nach dem ersten Durchlauf auszuwerten. Dafür bieten sich im Rahmen unserer institutionellen Möglichkeiten nach unserer Erfahrung folgende Instrumente an: Item-Analyse, Ober- Untergruppenanalyse (s. u.). Sie beziehen sich in erster Linie auf Trennschärfe und Schwierigkeitsgrad.

Um aber verlässlichere Informationen über die Validität des Tests zu erhalten, gilt folgende Faustregel die Mindestanzahl an Probanden betreffend: Zahl der Items²³ x 5. Bei 20 Aufgaben braucht man also 100 Testnehmer, um aus der Evaluation gesicherte Ergebnisse zu bekommen.

Item-Analyse

- Diskriminieren die Items ausreichend?²⁴
- Haben alle Items einen ausreichenden Anteil am Gesamtergebnis?
- Bei mc: Wie ist die Verteilung der falschen Distraktoren?

Auf der Basis einer ausreichenden Stichprobe werden die Antworten auf die einzelnen Fragen ausgezählt.

Für mc-Fragen heißt das, für jede Frage zu ermitteln, wie sich die angekreuzten Antworten verteilen. Nach bisherigen Erfahrungswerten fallen im Idealfall so viele Markierungen auf die richtige Option, wie man nach der Standardverteilung erwartet: z.B. 2 / 3. Auch die falschen Distraktoren sollten jeweils zu gleichen Anteilen angekreuzt werden. Wird die richtige Option zu häufig gewählt, ist die Aufgabe offenbar zu leicht. Ist ein Distraktor unterrepräsentiert oder wird überhaupt nicht markiert, scheint er unplausibel zu sein. Er muss also überarbeitet werden, da sonst die Aussagefähigkeit der Aufgabe leidet.

Offene Fragen können nach dem vergebenen Punktwert ausgezählt werden, d.h., nach den Rubriken volle Punktzahl, einzelne Punktwerte bis kein Punkt wird ermittelt. Bei einer Gesamtpunktzahl von beispielsweise 2 und Punktabzugs-

²³ Jede Aufgabe bzw. Unteraufgabe, die einzeln gelöst wird, zählt als ein Item.

²⁴ Wird eine Aufgabe von beispielsweise 80 % aller Prüfungsteilnehmenden korrekt gelöst, unterscheidet sie nicht mehr zwischen „guten“ und „schlechten“ Kandidaten und zeigt, dass die Aufgabe zu leicht ist.

chritten von 0,5 gibt es folglich 5 Rubriken 2 / 1,5 / 1 / 0,5 / 0 Punkte. Nach Auszählung der Punktverteilung ergeben sich Aussagen über den Schwierigkeitsgrad der Frage oder auch ihre eventuelle Un- oder Missverständlichkeit. Entsprechende Fragen müssen in die Revision gehen müssen.

Idealer hat jede Aufgabe den gleichen prozentualen Anteil am Gesamtergebnis.

Ober-Untergruppenanalyse

Um Aussagen über Trennschärfe und Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe zu bekommen, bietet es sich an, eine Ober-Untergruppenanalyse vorzunehmen. Es gibt dabei zwei Verfahren. Das im Sprachenzentrum der Freien Universität Berlin im Bereich DaF angewandte wird im Folgenden kurz beschrieben. Bei dem anderen verweisen wir auf die Quelle: Schelten 1997:132-135.

Für die Ober-Untergruppenanalyse werden alle Arbeiten eines Prüfungsdurchgangs nach dem Ergebnis auf- oder absteigend hierarchisiert, dann gezählt und bei gerader Zahl halbiert; bei ungerader Zahl wird die mittelste Arbeit herausgenommen, anschließend wird halbiert.

Die Hälfte mit den besseren Ergebnissen bildet die Obergruppe, die mit den schlechteren die Untergruppe. Jedes Item wird für die jeweilige Hälfte getrennt ausgezählt. Bei mc-Fragen werden die 4 Distraktoren tabellarisch erfasst, die richtige Antwort farblich markiert. Die Antworten werden per Eintrag in der entsprechenden Spalte erfasst.

Beispiel (100 Prüfungsteilnehmer):

Frage: x (mc)

Obergruppe (50)

a	b	c	d	keine Angabe
3	5	39	3	

Frage: x

Untergruppe (50)

a	b	c	d	keine Angabe
10	9	19	12	

Dieses Ergebnis zeigt, dass die Aufgabe ausreichend trennscharf ist, denn das Ergebnis der Obergruppe liegt bei der richtigen Antwort deutlich über dem der Untergruppe. Darüber hinaus zeigt die gute Verteilung auf die Distraktoren, dass alle ungefähr gleich attraktiv sind. Der Schwierigkeitsgrad ist bei dieser Verteilung offenbar angemessen, denn ein ausreichend hoher Anteil der Prüfungsteilnehmer hat die Aufgabe korrekt bzw. nicht korrekt gelöst. Hat die Obergruppe allerdings einen zu niedrigen Wert, dann ist die Aufgabe entweder zu schwer oder unklar gestellt.

Für Ja/Nein-Fragen ist das Schema entsprechend zu adaptieren. Für offene Fragen wird das Schema entsprechend der maximalen Punktzahl und dem Punktabzug erstellt, danach wird wie oben beschrieben verfahren.

Beispiel:

Frage: y (offene Frage: maximal 2 Punkte, Punktabzug jeweils 0,5)

Obergruppe (50)

2	1,5	1	0,5	0
28	17	5	0	0

Frage: y

Untergruppe (50)

2	1,5	1		
26	13	6	4	1

Dieses Ergebnis zeigt, dass die Aufgabe nicht trennscharf und zu leicht ist.

Immer dann, wenn Ober- und Untergruppe zu nah beieinander liegen und die Werte zu hoch oder zu niedrig sind oder bei mc-Fragen die Verteilung innerhalb der (falschen) Distraktoren unausgewogen ist, muss die Aufgabe überarbeitet werden.²⁵

E Fragen, die bei der Prüfungserstellung helfen können

1. Textauswahl

- Entspricht der Text in seiner Struktur dem angestrebten Niveau?
- Von wann ist der Text? Ist er noch aktuell oder sind Zahlen, Informationen etc. bereits überholt?
- Setzt der Text kulturspezifisches oder fachspezifisches Wissen voraus oder bevorzugt er Gruppen?
- Liefert der Text neue Informationen, die über das anzunehmende Weltwissen hinausgehen?

2. Aufgabenstellung

- Sind die Aufgaben auf den zu überprüfenden Schwierigkeitsgrad hin ausgerichtet?
- Sind die Fragen klar formuliert? (Leseverstehen des Textes, nicht der Fragen ist gefordert)
- Sind die Fragen unabhängig voneinander zu beantworten?
- Lassen sich die Fragen kurz und knapp beantworten?

²⁵ Das Verfahren nach Schelten (1997) ist sicherlich genauer, denn es berechnet Trennschärfe und Schwierigkeitsgrad mittels Index. Das Verfahren ist auf den o. g. Seiten ausführlich beschrieben, so dass sich eine Beschreibung an dieser Stelle erübrigt.

- Provozieren Fragen sprachliche Fehler?
- Ist das Verhältnis von Textlänge und Anzahl der Fragen ausgewogen? (Bei wenigen Fragen erhält die einzelne Frage ein zu hohes Gewicht)
- Sind die Fragen sinnvoll über den Text verteilt?
- Erreicht man mit 50 % der Aufgaben 50 % der Punkte?
- Warum ist die Frage so und nicht anders bepunktet?
- Ist die Bepunktung konsistent?
- Folgen die Fragen dem Rezeptions- und Verstehensprozess des Lesers?
- Hätte ich mir die Frage gestellt, wenn ich den Text hätte verstehen müssen?
- Stehen die Antworten im Text?
- Kann ich die Fragen nur anhand des Textes bearbeiten?
- Hätte ich die Frage so beantwortet, wenn ich den Text nicht kennen würde?
- Hat der Leser den Text verstanden, wenn er die Fragen mehrheitlich richtig beantwortet hat?
- Beziehen sich die Fragen bzw. Aufgaben auf die für den Gesamttext relevanten Aspekte des Textes?
- Beziehen sich Fragen tatsächlich auf ein Detailproblem oder handelt es sich lediglich um Nebensächlichkeiten?

Fragentyp

- Wähle ich offene oder geschlossene Fragen?
- Warum wähle ich diesen Fragentyp?
- Ist das Verhältnis zwischen einzelnen Fragentypen ausgewogen?
- Sind alle Fragentypen „technisch korrekt“ formuliert?
- Sind alle Distraktoren (bei mc) gleich plausibel und attraktiv?
- Ergibt sich aus der falschen Beantwortung einer Frage ein Folgefehler?
- Ist die Aufgabenstellung in der vorgegebenen Zeit zu bewältigen?

3. Bewertung

- Ist die Bewertung transparent und nachvollziehbar?
- Gibt es einen gemeinsam abgestimmten Lösungsschlüssel bzw. ein abgestimmtes Bewertungsraster?
- Sind die Abweichungen vom Lösungsschlüssel standardisiert und dokumentiert?
- Können Kriterien für die Bepunktung und der Lösungsschlüssel nach der Prüfung eingesehen werden?

4. Evaluation

- Findet eine Analyse der Ergebnisse in Hinblick auf die Güte der Prüfung statt?
- Wie werden die Ergebnisse der Evaluation gesichert und nutzbar gemacht?
- Haben alle Items einen ausreichenden Anteil am Gesamtergebnis?
- Bei mc: Wie ist die Verteilung der falschen Distraktoren?

F Literaturhinweise

- Alderson J. Charles (2000): *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burghoff, Claudia; Leder, Gabriela (2004): Mein CI = Dein CI? Zuordnung von Unterrichtsmaterial zu Kompetenzniveaus vor dem Hintergrund des Referenzrahmens. In: *FuH Fremdsprachen und Hochschule 72 / 2004*, ed. AKS, 118-130.
- Casper-Hehne, Hiltraud (2004): Die Bedeutung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Unterricht und Prüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe (Hrsg.): *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmungen und Entwicklungslinien. Perspektiven für Deutsch als Fremdsprache Bd. 17*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 48-60.
- Council of Europe (2009): *Manual for relating language examinations to the CEFR*. Council of Europe, Language Policy Division. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_en.asp. (30.05.2011)
- Downing, Steven M.; Haladyna Thomas M. (Hrsg.) (2007): *Handbook of Test development*. Lawrence Erlbaum. New Jersey.
- Ebel, Robert L. , Frisbie, David A. (1991): *Essentials of Educational Measurement*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Grotjahn, Rüdiger (2000): Theoretische Grundlagen und Konsequenzen für die Entwicklung des TESTDaF. In: Bolton, Sybille (Hrsg.): *TESTDaF: Grundlagen für die Entwicklung eines neuen Sprachtests: Beiträge aus einem Expertenseminar*, 7-55.
- Grotjahn, Rüdiger (2008): *Testen und Evaluieren fremdsprachlicher Kompetenzen: Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunther Narr.
- Norris, John Michael; Brown, James Dean; Hudson, Tom; Yoshioka, Jim (1998): *Designing Language Performance Assessments*. Hawai'i. University of Hawai'i Press.
- Schelten, Andreas (1997): *Testbeurteilung und Testerstellung. Grundlagen der Teststatistik und Testtheorie für Pädagogen und Ausbilder in der Praxis*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Neu herausgegebenes „Manual for Language Test Development and Examining“ des Europarates: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/ManualLangTestAlte2011_EN.pdf. (30.05.2011)

