

Wolfgang Stadler

Kompetenzorientiertes Testen ist handlungsorientiert, aufgabenorientiert, integrativ

В статье рассматривается актуальная для практики преподавания иностранных языков проблема, насколько теоретическое моделирование языковых компетенций в образовательных документах и учебных планах обеспечивает компетентностный подход к тестированию. Исходя из обсуждения терминов *компетенция* и *деятельностный подход* автор приходит к выводу, что коммуникативные задачи должны быть центральным элементом не только учебного процесса, но и проверки и оценки его результатов. В то время как задания, требующие интегрированной коммуникативной деятельности учащихся, несомненно считаются ключевым звеном учебной деятельности и учебных материалов, в рамках тестирования они применяются до сих пор довольно редко. Их конструкция и оценивание результатов представляются сложными. Автор обсуждает возможности оценки речевой деятельности учащихся на базе предлагаемых учебными планами и аттестационными документами критериев и развивает критерии, учитывающие стратегические и прагматические компетенции учащихся.

Der folgende Beitrag will anhand des Rahmenlehrplans Russisch für die gymnasiale Oberstufe des Bundeslandes Berlin (vgl. SBJs) und der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung Russisch (KMK 2004) klären, ob bzw. wie kompetenzorientiertes Testen in diesen Dokumenten angelegt ist.

1. Kompetenz

Eine Definition des Begriffes „Kompetenz“ scheint eingangs notwendig, ist dieses Wort mittlerweile doch eines der Schlüsselwörter im Fremdsprachenunterricht geworden. Das Durchsuchen eines beliebigen (Rahmen-)Lehrplans für eine Fremdsprache liefert eine Vielzahl von Belegen für die Verwendung dieses Begriffes. Kompetenz scheint als Einzelwort und als Kompositum auf: kommunikative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Methodenkompetenz, Sprachkompetenz, Medienkompetenz, Kompetenzerwerb, Kompetenzentwicklung, Kompetenzorientierung, Kompetenzbereich, Kompetenzniveau und Handlungskompetenz. „Kompetenz“ ist zweifellos ein multidimensionaler und Vieles umfassender Terminus: Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen, Strategien, aber auch

motivationale, volitionale und soziale Aspekte, Erfahrung(en) und konkretes Handeln (vgl. Positionspapier der DGFF 2008: 3) werden darunter verstanden.

Kompetenz meint vor allem Problemlösungs- oder Handlungsfähigkeit, was auch durch die Sicht des GeR auf kommunikative Sprachverwendung unterstrichen wird. Der Referenzrahmen mit seinem handlungsorientierten Ansatz sieht Sprachverwendende als sozial Handelnde, „die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (GeR, 2.1). Diese kommunikativen Aufgaben erfordern den Einsatz o.a. Kompetenzen, um ein bestimmtes Ergebnis (результат) in der Zielsprache erreichen zu können. Ohne Kompetenzen, so der (russische) Referenzrahmen, ist Handeln nicht möglich: „Компетенции представляют сумму знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия“ (ОКВИЯ 2005: 8).

Kompetenzen sind demnach die Summe aus Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten etc. und die Basis für sprachliches Handeln, für Performanz. Mit anderen Worten: Kompetenz zeigt sich in der Performanz.

Der Begriff „Kompetenzorientierung“ fokussiert somit auf sprachliche Fertigkeiten oder Aktivitäten (виды речевой деятельности), deren Performanz teils direkt beobachtbar ist – wie beim Sprechen und Schreiben –, teils indirekt – wie beim Hören und Lesen. Darauf – auf die sprachliche Performanz also – sollte in einem kompetenz- und handlungsorientierten Unterricht der Schwerpunkt gelegt werden. Die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz (компетенции) bilden dem GeR zufolge gemeinsam mit den allgemeinen Kompetenzen (знания) die Basis für sprachliche Produktion, Interaktion, Rezeption und Sprachmittlung.

Die für die sprachliche Performanz notwendigen Kompetenzressourcen sind – so der Referenzrahmen weiter – allgemeiner (deklarativer, prozeduraler, persönlichkeits- und lernfähigkeitsbezogener) und kommunikativer (linguistischer, soziokultureller, pragmatischer) Natur (vgl. GeR, 5.1–5.2). D. h., dass wir vor, während und auch nach einer sprachlichen Aktivität (wie Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben oder Sprachmitteln) Weltwissen einsetzen, sozio- und interkulturelles Wissen abrufen, praktische Fertigkeiten nützen, persönliche Eigenschaften und Wertvorstellungen ins Spiel bringen, immer wieder auch Lernfähigkeit demonstrieren und Sprach- und Kommunikationsbewusstsein an den Tag legen müssen. Vor allem aber setzen wir lexikalische, semantische, syntaktische, morphologische, phonetische, prosodische und orthografische Kenntnisse ein, machen uns Regeln und Konventionen sprachlicher Höflichkeit zunutze, verwenden unterschiedliche sprachliche Register, gebrauchen Strategien und pragmatische

Kompetenzen, um unseren Diskurs zu organisieren, zu strukturieren und zu arrangieren, um in der Interaktion zu bestehen und erfolgreich zu sein.

Das Vollziehen sprachlicher Handlungen ist situationsbedingt (was die Zeit und den Ort der mündlichen/schriftlichen Äußerungen betrifft), kontext-, referenz- und adressatengebunden. Sprache verfolgt einen gewissen Zweck, der bei handlungsorientierten Aufgaben auf keinen Fall außer Acht gelassen werden darf. Meines Erachtens ist dies auch ein wesentlicher Unterschied zu Übungen (didaktischer Art), die im Unterricht eingesetzt werden, um z.B. Aussprache, grammatische Strukturen oder Wortschatz zu trainieren oder zu wiederholen und die dem Lehrer die Möglichkeit geben, lenkend einzugreifen. Solche Übungen (упражнения) – mit einem Stadium vor, während und nach der Aktivität – dienen der Ergebnissicherung und der Festigung des Gelernten, während Aufgaben (коммуникативные задачи) die reale Sprachverwendung simulieren, die Selbstständigkeit des Schülers in den Mittelpunkt rücken und auf die Überprüfung seiner Sprachkenntnisse auf einer bestimmten Niveaustufe fokussieren (vgl. dazu Bergmann 2014: 92ff. bzw. 99ff.).

Bei Aufgaben geht es immer auch um „die strategische Aktivierung spezieller Kompetenzen“ (GeR, 7.1), die in der Performanz beobachtbar sind. „Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren“ (GeR, 7.1). Die sprachlichen Mittel – so formulieren es die Rahmenlehrpläne – haben „dienenden Charakter“. Da aber Kommunikation ein wesentlicher Bestandteil von solchen Aufgaben ist, bei denen Sprachverwendende mit Interaktion, Produktion, Rezeption oder Sprachmittlung oder einer Kombination aus zwei oder mehreren dieser Bereiche befasst sind, ist die Bewertung der sprachlichen Umsetzung nicht bedeutungslos und sollte bei der Beurteilung von Testaufgaben neben der Aufgabenerfüllung ebenfalls ein Kriterium darstellen. Kommunikative Kompetenz schließt – nach dem GeR – neben Sprachverwendung (пользование языком) auch die Kompetenzen des Sprachverwendenden (компетенции пользователя) mit ein.

2. Handlungsorientiertheit

Der Begriff des handlungsorientierten Ansatzes scheint auf den ersten Blick einfacher zu sein als jener der Kompetenzorientierung. Sprachverwendende steuern auf ein Ziel zu, „um ihre Bedürfnisse in einer bestimmten Situation zu befriedigen“ (GeR, 4.3.1), die je nach Domäne oder Lebensbereich (сфера общения) unterschiedlich ausgerichtet sein können bzw. müssen. Allerdings zeigt ein Blick in die russische Fassung des Referenzrahmens, dass der Begriff

der Handlungsorientiertheit sowohl mit Handlung (деятельность) an sich als auch mit Aufgaben (задачи) in Verbindung gebracht wird.¹ Das Ausführen von handlungsorientierten Aufgaben, das sprachliche (und nonverbale) Handeln also, verfolgt ein bestimmtes Ziel in einer konkreten Kommunikationssituation, wozu Kompetenzen „strategisch planvoll“ eingesetzt werden.

Sprachliches Handeln ist kommunikativ und integrativ. Selten verwenden wir nur eine Fertigkeit, wenn wir sprachlich zum Ziel kommen wollen oder müssen. So findet Hören nicht nur transaktional, sondern häufig interaktional statt. Lesen kann mit mündlichen Erörterungen oder der Diskussion eines Textes verbunden sein. Ein geschriebener Text kann eine Reaktion in Form eines Telefonats oder einer E-Mail nach sich ziehen. Ein effektiver Fremdsprachenunterricht versucht daher, die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben integriert zu vermitteln und zu üben. Eine Schwierigkeit ergibt sich, wenn es darum geht, integrierte Fertigkeiten oder *real life tasks* bewerten bzw. beurteilen zu müssen (s. Abschnitt 5).

Was bestimmt eigentlich den Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe? „Kommunikative Aufgaben (...) spielen in vielen Lehrplänen, Lehrwerken, Unterrichtssituationen und Tests eine große Rolle, wenn auch für Lern- und Prüfungszwecke häufig in abgeänderter Form“ (GeR, 7.1). Leider wird diese Feststellung aus Abschnitt 7.1 des GeR nicht weiter ausgeführt. Die „abgeänderte Form“ könnte bedeuten, dass kommunikative Aufgaben für Testzwecke anders formuliert sein müssen, wenn sie die Bewältigung von Alltagsaufgaben zum Ziel haben. Kommunikative Verständlichkeit ist bei der Erreichung des Ziels aber sowohl für Lern- und Übungs- als auch für Test- und Bewertungszwecke oberste Priorität.

Wenn Testaufgaben (тестовые задания) handlungsorientiertes Lösen nach sich ziehen sollen, bedeutet das, dass Aufgaben aus integrierten Fertigkeiten bestehen und eine problemlösende Aufgabenstellung enthalten sollen, die eine zielgerichtete Handlung in den Mittelpunkt stellen: „Задача определяется как целенаправленное действие, необходимое для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели“ (ОКВИЯ 2005: 9).

Auch im Russischunterricht sind integrierte Fertigkeiten nicht mehr wegzudenken. Sie bilden die Basis für kommunikative Lehr- und Übungsmaterialien, die kompetenzorientiert, integrativ und handlungsorientiert ausgerichtet sind. Beim Testen drängen sich aber item-basierte, *discrete point*-Aufgaben in den

1 Aus dieser doppelten Referenz rühren auch die nebeneinander in Verwendung stehenden Begriffe *action-oriented* und *task-oriented*.

Vordergrund, weil sie in den Augen mancher Lehrer leicht zu erstellen und noch leichter zu bewerten sind. Das Konzept der Aufgabe, dem im Unterricht eine zentrale Stellung eingeräumt wird (vgl. Surkamp 2010: 7), geht beim Testen leider verloren. Die Balance zwischen Lehren, Lernen und Beurteilen ist nicht mehr gegeben. Negativer Washback kann sich einstellen: „Negative washback is said to occur when a test’s content or format is based on a narrow definition of language ability, and so constrains the teaching/learning context“ (Taylor 2005: 154). Das Zusammenspiel von Funktion des Tests und Format der Aufgabe(n) beeinflusst wesentlich die Einstellung der Schüler/innen zu den Testaufgaben und das Testergebnis selbst. Aber auch die Lehrkräfte richten ihren Unterricht an den geforderten Kompetenznachweisen aus und vernachlässigen wegen des Übergewichts der Sprachtätigkeiten Lesen und Schreiben im Abitur die mündliche Sprachausübung bei der Kursgestaltung (vgl. Heyer 2012: 86).

3. Aufgabenorientiertes Testen

Aufgabenorientiertes Lernen geht u. a. zurück auf Arbeiten von Nunan (1989), Skehan (1996), Willis (1996), Ellis (2003) und Willis & Willis (2007). Wir wollen uns in der Folge auf eine Definition aus dem GeR stützen, die Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Begriffsbestimmungen von *task-based teaching* in sich vereint:

Коммуникативные учебные задачи имеют целью активное вовлечение учащихся в содержательное общение. Эти задачи актуальны, сложны, но выполнимы. Они дают заметный результат. Такие задачи включают в себя «коммуникативные» задания, т.е. общение по поводу выполнения задачи и язык, используемый в ходе ее выполнения. Кроме того, учащийся чувствует в выборе задачи, ее выполнении и оценке, что в процессе изучения языка становится неотъемлемой частью самих задач (ОКВИЯ: 147).

Bachman und Palmers Definition von Aufgabe (*task*) als Aktivität (*activity*) kommt jener Begriffsbestimmung im GeR sehr nahe: Ihrer Meinung nach gebrauchen Sprachverwendende Sprache, um in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Bachman/Palmer 1996: 44), wobei die Autoren unter Situation „die Verwendung der Zielsprache“ sowohl auf den Unterricht im Klassenzimmer als auch auf das „Leben draußen“ beziehen. Was macht aufgabenorientiertes Testen aus? Es ist auf alle Fälle nicht das bloße Kopieren einer *realen* Aufgabe in einen Test. „Designing and scoring performance assessment is not a simple task of copying a real-world activity to a test“, hält Kim (2004) fest. Das Finden einer Lösung, die Lösung eines Problems, der korrekte Ablauf von Handlungen ist im wirklichen Leben schon deswegen anders als in einer Testsituation,

weil die Demonstration fremdsprachiger kommunikativer Aktivitäten und Strategien nicht in einer *target language use situation* und unter einer Gruppe von *native speakers* erfolgt, sondern im Klassenzimmer, in einer muttersprachlichen Umgebung und unter Gleichaltrigen, die ebenfalls dabei sind, eine Sprache zu lernen.

Indirektes Testen und die Verwendung von zahlreichen *discrete point items*, die nicht kontextverortet sind, führen dazu, dass Schüler/innen in Testsituationen eine andere Sprache verwenden müssen als sie von einem integrativen Unterricht gewohnt sind. Daher ist es sinnvoll, integrierte Testaufgaben einzusetzen, die mehr als eine Fertigkeit testen. So sagt auch der RLP, dass „in Vorbereitung auf die schriftliche Abiturprüfung kombinierte Aufgaben, bestehend aus einer Textaufgabe und einem sprachpraktischen Teil, als Klausur gestellt werden können“ (SBJS:28), wobei mit dem sprachpraktischen Teil eine Mediationsaufgabe oder eine Hörverständnis- (Hör-Sehverständnis-)Aufgabe gemeint sind. Allerdings sind kombinierte Aufgaben im Sinne der EPA keine integrierten Aufgaben, da sie Fertigkeiten nicht in einer Aufgabe vereinen, sondern auf zwei Aufgaben verteilen.

In Hinblick auf die Abiturprüfung sind bereits in der Aufgabenstellung von Klausuren angemessene Operatoren (слова-импульсы) zu wählen, die die erforderliche Performanz in den drei Anforderungsbereichen Reproduktion/Textverstehen (z. B. *изложите, опишите, составьте резюме ...*), Reorganisation/Analyse (z. B. *докажите, обоснуйте, объясните ...*) und Gestalten/Auseinandersetzen/Werten (z. B. *прокомментируйте, оцените, обсудите ...*) generieren.²

Abgesehen von einer präzisen und unmissverständlichen Formulierung der Arbeitsanweisung mit ausgewählten passenden Operatoren, die dem Zweck der Aufgabe und des Tests entsprechen, orientiert sich eine integrative Aufgabe nach Bachman/Palmer (1996: 47) an folgenden Aspekten: *Setting, test rubric, input, expected response, relationship between input and response*. Unter *Setting* verstehen die Autoren das Umfeld, in dem der Test stattfindet, was neben den Teilnehmer/innen auch den Ort, die Verwendung der Materialien und Medien, den Zeitpunkt des Tests u.ä. berücksichtigt. *Test rubrics* meint die Sprache und den Schwierigkeitsgrad der Arbeitsanweisung, den Aufbau des Tests und die Anzahl sowie die Abfolge der Aufgabe(n) und Items, die Zeitdauer und die Bewertungskriterien. Mit *Input* meinen die Autoren die Art des Formats (schriftlicher Text, Foto, Video, Audiotext etc.) sowie die schriftlichen Charakteristika des Inputs; Ähnliches (wie sprachliche Mittel, Textsorte, Länge etc.) gilt auch für *expected response*. Unter *relationship between input and response* verstehen Bachman/Palmer die

2 Siehe dazu die Richtlinien zu den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Russisch (KMK 2004).

Interaktion, die beim Lösen der Aufgabe zwischen Kandidat und Aufgabe selbst entsteht (reziprok, nicht-reziprok, direkt, indirekt).

Wenn der Zweck von integrativen Testaufgaben im Erkennen und Messen von kommunikativer Sprachverwendung in einzelnen Domänen der Zielsprache besteht, so ist ein Rahmen für solch eine Sprachverwendung und deren Domänen unumgänglich. Nur so können Testersteller reliable Ergebnisse mit diesen Aufgaben erzielen. Die Interpretation der Ergebnisse durch die Beurteiler soll in Bezug auf das Testkonstrukt zu validen Aussagen über die Leistung der Schüler führen. Nur eine erfolgreiche Bewältigung der Aufgaben durch die Schüler/innen und eine richtige Interpretation der Ergebnisse durch die Lehrenden führen zu gewünschtem positiven Washback: „Акцент в задачах делается на успешном их выполнении, соответственно главное внимание уделяется тому, как учащиеся реализуют свои коммуникативные намерения. Однако, если задача направлена на изучение или обучение языку, важным становится и смысл, и как этот смысл понимается, трактуется и обсуждается“ (ОКВИЯ 2005:148).

4. Aufgaben- bzw. handlungsorientierte Beispiele für den Russischunterricht

Kompetenzorientierte Aufgaben fördern den Gebrauch des Russischen als kommunikative Tätigkeit, sie sind authentisch, realitätsbezogen und integrativ, sie stellen den Inhalt in den Mittelpunkt, fördern Kooperation und die Verwendung von Strategien und zielen auf ein konkretes Endprodukt hin (siehe Surkamp 2010:7). Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe II, wie jener für Russisch an den gymnasialen Oberstufen in Berliner Schulen, heben die Wichtigkeit des Umgangs mit authentischen Texten hervor, sie betonen die Notwendigkeit der Vielfalt an Aufgabenarten zu Sprachmittlung und kreativer Textproduktion sowie die Präsentation von Ergebnissen durch die Schüler(SBJS:V). Aufgabenstellungen, so heißt es im RLP weiter, sind kompetenzorientiert, offen, lebens- und arbeitsweltbezogen und liefern einen Beitrag zur Vorbereitung auf Studium und spätere berufliche Tätigkeit (SBJS:7).

Bei Aufgaben zur Fertigkeit Sprechen ist lt. RLP die Verwendung von pragmatischen Kommunikations- und Kompensationsstrategien von Bedeutung sowie die Beherrschung soziolinguistischer Besonderheiten wie der Gebrauch von sach-, situations- und adressatengerechten Redemitteln. Schüler sollen Gespräche initiieren, aufrecht halten und angemessen beenden können (SBJS: 14).

Für die Fertigkeit Schreiben bedeutet Kompetenzorientierung lt. RLP, dass Schüler selbstständig unterschiedliche Textsorten (z. B. Beschreibungen, Erfahrungsberichte) produzieren können. Außerdem sollen sie Erfahrungen und Informationen vermitteln können, sich begründet für oder gegen eine Position aussprechen, entscheidende Details sprachlich hervorheben, Stellung nehmen und Schlussfolgerungen ziehen können (SBJs: 15).

Bei Mediationsaufgaben steht neben der korrekten Wiedergabe des wesentlichen Inhalts auch eine angemessene sprachliche Gestaltung der Aufgabe im Mittelpunkt (SBJs: 15).

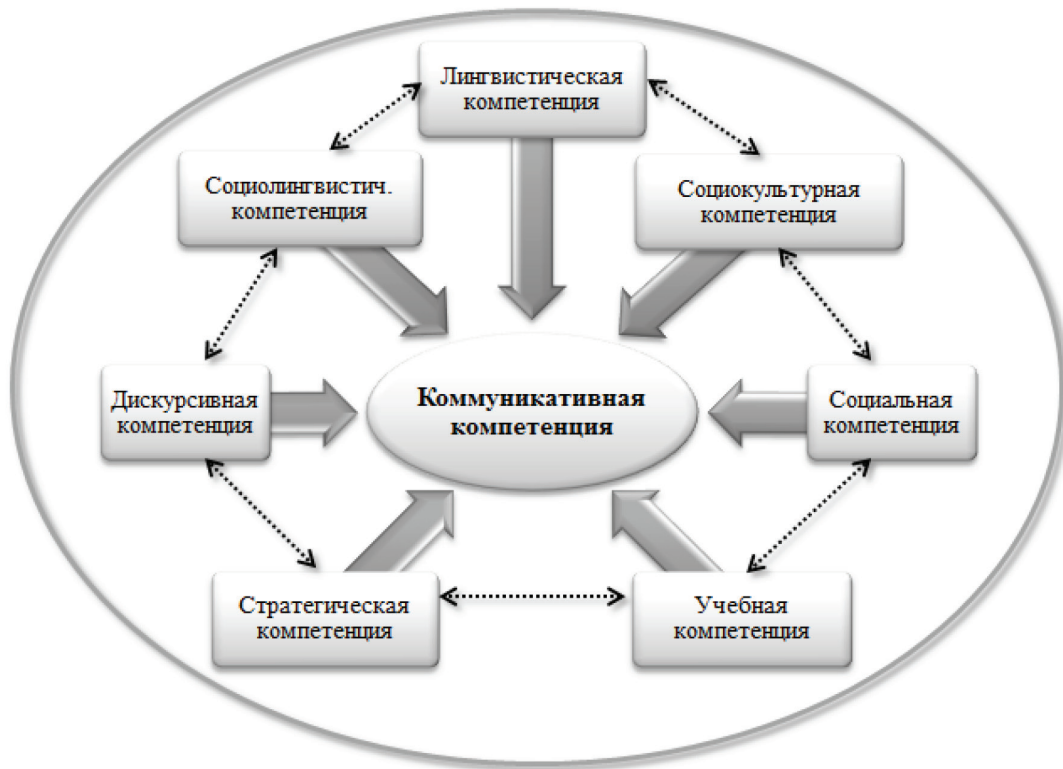
Wenn der Fokus der bisherigen Betrachtungen auf den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben sowie der Aktivität des Sprachmittels im Rahmenlehrplan lag, so hat dies damit zu tun, dass produktive Fertigkeiten und auch die Sprachmittlung direkt beobachtbar sind. Jedoch schließen Aufgabenstellungen zu produktiven Fertigkeiten oder Sprachmittlung nicht aus, dass auch rezeptive Fertigkeiten in die Aufgabenstellung integriert werden.

Kompetenz- oder handlungsorientierte Aufgaben erfordern einen hohen Grad an kommunikativer Kompetenz, die – eingebettet in einen natürlichen, situativen Kontext – die Besonderheiten der Zielsprache in vergleichbaren Situationen (TLUS) widerspiegeln. Natürlich sind sich Lehrende der Tatsache bewusst, dass die Situation im Klassenzimmer eine andere ist bzw. sein muss als jene in der Zielsprache: Die Klassenzimmersituation simuliert lediglich die Wirklichkeit und muss dennoch zur Bewertung herangezogen werden können. Der Fokus von handlungsorientierten Aufgaben im wirklichen Leben liegt mehr auf der Bedeutung als auf der Form der Sprache. Das bedeutet, dass wir uns bei der Beurteilung Gedanken darüber machen müssen, ob Form oder Bedeutung oder beides im Mittelpunkt der Bewertung stehen sollen.

Aufgabenstellungen können nicht ohne Bezug auf ein sprachliches Kompetenzmodell oder ohne Bezug auf Testspezifikationen realisiert werden. Sprachliche Kommunikationsmodelle wie jenes von Canale/Swain (1980) oder Bachman/Palmer (1996) sind einander ähnlich und stellen – wie auch das folgende russische Kommunikationsmodell – die kommunikative Kompetenz in den Fokus ihrer Überlegungen.³

3 Unterschiedlich sind jeweils die einzelnen Subkomponenten. So besteht bei Canale/Swain (1980) kommunikative Kompetenz aus grammatischer, soziolinguistischer, diskursiver und strategischer Kompetenz, während Bachman/Palmer (1996) zwischen organisatorischer (Grammatik- und Textkompetenz) sowie pragmatischer Kompetenz (illokutionärer und soziolinguistischer Kompetenz) unterscheiden.

Abbildung 1: Kommunikative Kompetenz nach Lomteva/Ščegoleva (2004).



Das russische Modell nach Lomteva/Ščegoleva (2004: 65) sieht kommunikative Kompetenz bestehend aus den Subkomponenten der strategischen, diskursiven, soziolinguistischen, linguistischen, soziokulturellen, sozialen und methodischen Kompetenz (wie Lern- und Arbeitstechniken, Text- und Medienkompetenz etc.). Alle der genannten Kommunikationsmodelle sind mit dem handlungsorientierten Ansatz des GeR-Modells vergleichbar, auch wenn sich der GeR auf drei Komponenten (die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz) beschränkt.

Für Lehrende dürfte im Unterricht nicht so sehr von Bedeutung sein, welchem der einander ohnehin ähnlichen Kommunikationsmodelle sie folgen, sondern vielmehr, welche Kompetenzen sie ihren Aufgabenstellungen zu Grunde legen, die sie in der Performanz beobachten und bewerten können. Sowohl der RLP mit seinem Fokus auf fremdsprachige Handlungsfähigkeit, die sich „im Zusammenspiel von kommunikativer, methodischer und interkultureller Kompetenz [entwickelt]“ (SBJs: 10), als auch der GeR mit seinem handlungsorientierten Ansatz und seiner Orientierung auf linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz wie auch die erwähnten Kommunikationsmodelle, die grammatische, diskursive,

strategische und soziolinguistische Kompetenz in den Mittelpunkt stellen, stehen letzten Endes exemplarisch für jedes prozessorientierte und auf kommunikative Kompetenz ausgerichtete Modell. Die zu überprüfenden Kompetenzbereiche sind in Testspezifikationen für die jeweilige Klasse bzw. das jeweilige Lernjahr festzuhalten.⁴ Sie bestimmen das Testkonstrukt und nur mit Bezug auf dieses Konstrukt können und dürfen Testaufgaben erstellt werden. In den Testspezifikationen ist ebenfalls festzuhalten, ob die Beurteiler bei der Bewertung einem *strong* oder einem *weak assessment* (siehe McNamara 1996) folgen wollen; d. h. ob sie auf die Form, die sprachliche Umsetzung der Aufgabe (*weak assessment*), oder ausschließlich auf die Bedeutung, die erfolgreiche Erfüllung der Aufgabe (*strong assessment*), Wert legen. Für Sprachstandtests in der Schule und für Qualifikationsprüfungen, wie das Abitur, scheint aber eine Kombination dieser beiden Bewertungsformen sinnvoll.

5. Aufgabenorientierte Bewertungsformen

Zur Förderung einer ganzheitlich ausgerichteten Handlungskompetenz werden bei der Bewertung von Schülerleistungen neben den fachlichen und methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch Kooperationsbereitschaft und Selbstreflexion berücksichtigt, sofern dies in der Aufgabenstellung angelegt ist. Dies gilt insbesondere dann, wenn Lernprodukte im Team erstellt werden oder Projektarbeit stattfindet (SBJS: 27). Für die Beurteilung von Klausurarbeiten zählt der RLP folgende Kriterien als die wichtigsten auf:

- Beachtung der Aufgaben
- Berücksichtigung der vorgelegten/geforderten Textsorte
- Konzeption und Strukturierung des Beitrags
- Folgerichtigkeit der Argumentation
- Textökonomie
- Anwendung von Strategien
- fachliches und allgemeines Wissen
- sprachliche Korrektheit
- kommunikative Verständlichkeit
- sprachliche Ausgestaltung

4 Ein Muster für Testspezifikationen (Beispiel Hörverstehen auf B2-Niveau) für die standardisierte Reifeprüfung in Österreich finden Sie auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung unter www.uibk.ac.at/srp/PDFs/Listening_Test_Specifications_B2_v10.pdf.

Diese Auflistung legt ein analytisches Bewertungsmodell nahe, das eine Bewertung für jedes einzelne Kriterium vorsehen würde. Solche Bewertungsverfahren sind detaillierter und vermitteln zweifellos ein breiteres Bild von der Schreibperformance eines Kandidaten als holistische Beurteilungen. Aber eine Konzentration auf zehn verschiedene Kriterien bei einer Beurteilung ist schwer zu bewerkstelligen, auch wenn dahinter die verständliche Absicht steht, dem Konstrukt Schreiben möglichst ausführlich gerecht werden zu wollen. In der Fachliteratur umfassen die meisten Bewertungsskalen für Schreibproduktionen zwischen drei und sechs Kriterien. Das genügt, wenn man bedenkt, dass jedes Kriterium auch noch auf Grund der Notenskala von sehr gut bis ungenügend (oder nicht genügend) einzustufen ist. Aus diesen Gründen wird man die Auflistung der Kriterien in den RLP wohl als Auswahlliste zu verstehen haben.

Hinsichtlich des Konstrukts ist in den EPA selbst festgelegt, welche kommunikativen Leistungen bei schriftlichen Textproduktionen zu erwarten sind (KMK 2004: 7):

- Äußerung in klarer Form (zu Themen aus fachlichen und persönlichen Interessensbereichen)
- Vermittlung von Informationen und Begründungen für oder gegen eine Position
- Herausstellen und Vermittlung der Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen
- Produktion unterschiedlicher Textsorten und stilistisch adäquater Adressatenbezug.

Ausgehend von den drei Anforderungsbereichen wird erwartet, dass für den Anforderungsbereich I (Reproduktion/Textverstehen) Inhalt in bereit stehenden Sprachstrukturen wiedergegeben werden kann; für Aufgabenbereich II (Reorganisation/Analyse) steht die adäquate Nutzung eines erarbeitenden Fachvokabulars im Mittelpunkt und für Aufgabenbereich III (Gestalten/Auseinandersetzen/Werten) ist eine stilistisch reflektierte, selbstständige Textgestaltung gefragt. Der Fokus liegt gleichermaßen auf inhaltlicher Leistung (Textverständnis, Themenentfaltung und wertende/problemorientierte Einordnung in größere Zusammenhänge) und sprachlicher Leistung (Eigenständigkeit, Angemessenheit, Differenziertheit und Sprachrichtigkeit) (vgl. KMK 2004: 19).

Für die Bewertung dieser sprachlichen Gesamtleistung werden wieder 11 Kriterien aufgelistet, die reduziert werden müssten, wenn Beurteilende ein praktikables Bewertungsverfahren vorfinden sollen. Diese Reduktion scheint insofern auch gerechtfertigt, als die tabellarische Übersicht zu guten bzw. ausreichenden Prüfungsleistungen je vier bzw. fünf Deskriptoren für die Beschreibung der erreichten

inhaltlichen und sprachlichen Leistung verwendet (s. KMK 2004: 20–21) – also insgesamt acht bis neun Kriterien. Die EPA setzen also auf eine Gleichberechtigung von Inhalt und Sprache bei der schriftlichen Textaufgabe.

Im Sinne einer praktikablen analytischen Beurteilung scheint es mir sinnvoll, die inhaltlichen Leistungen unter Aufgabenerfüllung zusammenzufassen und drei weitere Kriterien für die Bewertung der sprachlichen Leistung anzusetzen. Ein Vorschlag für eine Reduktion könnte folgendermaßen lauten:

- Aufgabenerfüllung (Ausführung der Arbeitsanweisungen in allen Teilen und Nachweis der erforderlichen Kenntnisse und Methodenkompetenzen)
- Textaufbau (differenzierte und transparente Verknüpfung)
- Sprachliche Differenziertheit und Angemessenheit des Vokabulars
- Sprachrichtigkeit (Normverstöße vs. kommunikative Ziele)

Dabei müsste das Kriterium der Aufgabenerfüllung ein Knock-out Kriterium sein, d. h.: Ist das Thema verfehlt bzw. die Aufgabenstellung (weitestgehend) nicht erfüllt oder die Methodenkompetenz nicht nachgewiesen, so wird die Arbeit negativ bewertet, ohne dass die anderen Kriterien zum Tragen kommen.

Auch nur mit diesen vier Kriterien dürfte eine Beurteilung der schriftlichen Textaufgabe(n) bei der Abiturprüfung dem Kompetenzmodell, das in der Sekundarstufe II dem Russischunterricht zugrunde gelegt wurde, einigermassen gerecht ausfallen. Methodenkompetenz wird mittels des Kriteriums „Aufgabenerfüllung“ eingefordert, inhaltliche Aspekte kommen überdies in der lebenspraktischen, adressatengerechten und authentischen Aufgabenstellung zum Tragen. Kommunikative und interkulturelle Kompetenz können durch die Kriterien Sprachrichtigkeit bzw. sprachliche Differenziertheit und (soziolinguistische) Angemessenheit des Vokabulars abgedeckt werden. Ob ein Zusammenspiel dieser Kriterien ausreicht, um fremdsprachige Handlungsfähigkeit zu garantieren, bleibt vorerst offen. Vielleicht könnte diesem Kriterium Rechnung getragen werden, wenn man die Aufgabenstellung differenzierter, d. h. integrativer und somit auch handlungsorientierter gestalten würde.

6. Das Problem der strategischen und pragmatischen Kompetenz

Zwei wesentliche, wenn auch schwierig einzufordernde und noch schwieriger zu bewertende Kriterien sind die strategische und pragmatische Kompetenz. Während die in den EPA als Vorschlag aufgelisteten Aufgabenstellungen für die Abiturprüfung und die dafür vorgesehenen Kriterien zur Bewertung zwar den Kompetenzkomponenten Grammatik, Diskurs, soziolinguistische Angemessenheit

(nach Canale/Swain) oder den Komponenten Grammatik- und Textkompetenz (nach Bachman/Palmer) gerecht werden, so scheinen sie vor allem strategische, aber auch pragmatische Kompetenzen weitgehend unberücksichtigt zu lassen.

Strategische Kompetenzen sind – in der mündlichen Kommunikation – am augenscheinlichsten, *wenn man sie nicht bemerkt*. Canale und Swain verstehen unter strategischen Kompetenzen die Beherrschung von verbalen und nonverbalen Kommunikationsstrategien, mit deren Hilfe ein Abbruch der Kommunikation verhindert bzw. kompensiert wird (Canale/Swain 1980: 30). Dazu zählen sie Strategien wie Wiederholung, Paraphrase oder langsames Sprechen. Für die schriftliche Produktion sind wiederum andere Strategien von Bedeutung, nämlich solche, die nachweisen, dass der Textproduzent planen, ausführen, kompensieren, kontrollieren und ggf. auch reparieren kann. In den EPA wird von den Schülern im Rahmen der Textproduktion gefordert, „Strategien der Informationsverarbeitung“ bewusst anwenden zu können (KMK 2004:9). Doch wie Informationsverarbeitungsstrategien in Aufgabenstellungen integriert bzw. bei der Bewertung in Betracht gezogen werden, wird nicht gesagt. In Bachman und Palmers Kompetenzmodell (1996: 71–73) wird die strategische Kompetenz als Fähigkeit verstanden, Sprachverwendung in der Interaktion angemessen bewerten, planen und ausführen zu können.

Der GeR (2.1.5) sieht die Relation zwischen Strategie(n), Aufgabe und Text von der Aufgabe(nstellung) abhängig: „Die Beziehung zwischen Strategien, Aufgabe und Text hängt von der Art der Aufgabe ab.“ Strategien selbst werden von Sprachverwendenden dazu eingesetzt, „die eigenen Ressourcen zu mobilisieren und ausgewogen zu nutzen, Fertigkeiten und Prozesse zu aktivieren, um die Anforderungen der Kommunikation in einem Kontext zu erfüllen und die jeweilige Aufgabe erfolgreich und möglichst ökonomisch der eigenen Absicht entsprechend zu erledigen“ (GeR 4.4). Auf B2-Niveau sollten im Rahmen des Textverständnisses Strategien des Typs „Hinweise identifizieren und erschließen“ genutzt werden, was sich in den Abituraufgaben wohl in der Aufgabenerfüllung zeigen müsste: „Умею использовать разные стратегии для того, чтобы добиться понимания, [...] проверяю правильность понимания по контекстуальным опорам“ (4.4.2.4).

Produktive Strategien zielen auf das „Ausnutzen der Stärken und Herunterspielen der Schwächen“ ab (vgl. GeR 4.4.1.3). Hinsichtlich Aufgabenstellung bedeutet das, dass Textproduzenten sich an diese anpassen und wenn sie sprachliche Defizite bemerken, diese kompensieren sollten. Was also der bewusste und gelungene Einsatz einer Strategie sein kann, kann u.U. bei der Beurteilung als negativ angemerkt werden, wenn diese Kompensation zu offensichtlich ist oder vom Beurteiler einem mangelnden lexikalischen Spektrum des Kandidaten zugeordnet wird.

Dem Schüler könnte also eine Problemlösungsstrategie als Vermeidungsstrategie ausgelegt werden.

Im Bereich der Sprachmittlung kommen vor allem Strategien wie Planen (Hintergrund entwickeln, Bedürfnisse des Gesprächspartners abwägen ...), Ausführen (antizipieren, vorausschauen, Lücken überbrücken), Evaluieren (Kongruenz zweier Versionen prüfen) und Korrigieren (Verfeinern durch Befragen von Experten und Nutzung von Quellen) zum Tragen (4.4.4.3), für die aber im GeR weder Skalen noch Deskriptoren vorhanden sind. Auch wenn eine Aufgabenstellung solche Strategien vorschreibt oder verlangt, ist ihre Beobachtung bei der Beurteilung von Sprachmittlungsaufgaben problematisch. Dennoch sollte aus der Aufgabenstellung hervorgehen, auf welche Informationen sich Textproduzenten beim Textverstehen konzentrieren und welche Strategien sie bei den produktiven Aufgaben aktivieren sollen.

Die pragmatische Kompetenz scheint zumindest aus der Sicht des GeR mit Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion, Flüssigkeit und Genauigkeit einherzugehen. Unter pragmatischer Kompetenz sind im GeR Diskurskompetenz, Schemakompetenz und funktionale Kompetenz subsumiert. Mit Diskurskompetenz meint der GeR vor allem die Fähigkeit, kohärente Textpassagen produzieren zu können. Außerdem schließt Diskurskompetenz thematische Organisation und logische Anordnung, aber auch Stil und Register mit ein. Weitere Skalen existieren zu Flexibilität, Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion. Während die Skala zu Flexibilität vor allem Raum für Strategien lässt, sind die Skalen zu Themenentwicklung bzw. zu Kohärenz und Kohäsion eher für das Beurteilungskriterium Textaufbau relevant. Das Beurteilungskriterium „Sprachliche Differenziertheit und Angemessenheit des Vokabulars“ könnte pragmatische Aspekte aus Stil und Register in sich vereinen.

Die funktionale Kompetenz, die u. a. das zum Ausdruck bringen von Einstellungen meint, scheint ebenfalls durch das Kriterium „Aufgabenerfüllung“ abgedeckt, wobei sich in der Textproduktion beobachten lassen müsste, inwieweit Fakten, Wissen, Modalitäten etc. tatsächlich zum Ausdruck gebracht werden können.

Für eine reliable und valide Beurteilung einer Textproduktion ist notwendig, dass die einzelnen Beurteilungskriterien klar voneinander abgegrenzt sind, sodass keine Überschneidungen und somit „Doppelbeurteilungen“ möglich sind. Die einzelnen Kriterien müssen genau beschrieben und durch ein Benchmarking-Verfahren⁵ abgesichert und bestätigt sein.

5 “The establishing of a standard against which to measure subsequent progress” (Davies 1999: 15).

7. Die Kompetenzorientiertheit der EPA-Aufgaben

Anhand von zwei Textaufgaben, einer kombinierten aus Sachtextaufgabe und Sprachmittlung (Почему молодёжь не читает книг / Какие книги ты хотел бы почитать?), für den Grundkurs Russisch – Fortgeführte Fremdsprache (S. 55–57) und einer Textaufgabe (Почему молодёжь не читает книг) für den Leistungskurs – Neu einsetzende Fremdsprache (S. 49–50) soll gezeigt werden, welche Kompetenzen auf Grund der Aufgabenstellung von den Schülern zu erwarten sind.

Betrachtet man die Operatoren, so sind im Grundkurs Russisch im Rahmen der Textproduktion Aufzählung⁶, Beschreibung, Diskussion und Darlegung der eigenen Meinung vorgesehen (Können TV, Internet, Computerspiele und CDs Bücher ersetzen?)⁷. Die kombinierte Aufgabe dazu verlangt das Verfassen eines Artikels in deutscher Sprache für die Schulzeitung auf der Basis eines russischen Input-Textes.

назовите причины / опишите ... / обсудите ... / изложите своё мнение

Für den Leistungskurs gilt das Gleiche, doch statt der Präsentation der eigenen Meinung ist eine wohlwollende Rezension eines selbst gewählten Werkes der russischen Literatur vorgesehen.

назовите причины / опишите ... / обсудите ... / напишите рецензию

In beiden Fällen kann man von integrierten Aufgaben sprechen. Die Aufgaben fokussieren neben der Fertigkeit Leseverständnis auch auf die Fertigkeit Schreiben, sie stützen sich einerseits auf im Unterricht Gelerntes (Textsorten, Texterschließung, Textanalyse, Themenbehandlung). Die Lesetexte sind authentisch,⁸ sie entsprechen der Lebens- und beruflichen Domäne der Schüler. Andererseits geht es bei der Lektüre um das Erfassen eines (neuen) Problems und bei der Textproduktion um das Beschreiben dieses Problems sowie darum, gewonnene Informationen begründet zueinander in Bezug setzen bzw. Informationen zusammenfassen zu können (KMK 2004 51,58). Die sequentiellen Aufgaben betreffen

6 Die Formulierung Назовите причины lässt leider offen, ob die Aufzählung in einem zusammenhängenden Text erfolgen muss oder auch als bloßes Auflisten von Stichworten erfolgen darf.

7 Etwas seltsam mutet die Formulierung in den EPA an: „Die Beantwortung der vierten Aufgabe *zwingt* die Schülerinnen und Schüler, sich kritisch mit der Vielfalt der gegenwärtigen Medienlandschaft auseinander zu setzen und Vermutungen über die Entwicklung auf diesem Gebiet zu äußern“ (KMK 2004: 58).

8 Die Texte enthalten eine Liste von ca. 20 Erklärungen zu Vokabeln, die die Authentizität allerdings deutlich trübt.

die (kommunikative) Schreib- und Methodenkompetenz, die Formulierung der Arbeitsanweisung fordert darüber hinaus jedoch explizit keine weiteren Kompetenzen ein. Interkulturelle Kompetenz ist indirekt gefordert, fremdsprachliche Handlungsfähigkeit beschränkt sich inhaltlich auf Text- und Problemverständnis und sprachlich auf das selbstständige, korrekte, transparente und stilistisch angemessene Verfassen von Texten in der Fremd- und in der Muttersprache. Die Frage nach der Eigenständigkeit liegt sowohl beim Verfassen der Rezension als auch bei der Produktion eines Schulzeitungsartikels auf derselben Ebene: wie sehr beeinflusst die gezielte Vorbereitung eines Themas im Unterricht („Jugendspezifisches Verhalten im heutigen Russland“) die Selbstständigkeit in der Abiturprüfung? Wie sehr können Kandidaten der Präsentation der eigenen Meinung freien Raum geben? Strategische Kompetenzen sind dabei gefragt und werden vielleicht auch erwartet. Aber das geht weder aus den Arbeitsanweisungen noch aus dem skizzierten Erwartungshorizont die Leistung betreffend hervor. Es fehlt außerdem eine geforderte Wortanzahl bei den einzelnen Schreibaufgaben.

8. Anstelle eines Schlusswortes

Obwohl in den EPA der Erwartungshorizont hinsichtlich der inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen für eine gute und eine ausreichende Leistung beschrieben ist, wird nicht deutlich, ob die Beschreibung der Erwartungshaltung auf ein *Benchmarking* zurückgeht. Für Lehrer sind diese Beschreibungen sicherlich hilfreich, doch wäre eine auf ein *Benchmarking* basierende Bewertungsskala, die sich auf ein klar abgestecktes Konstrukt stützt, vorzuziehen. Da sämtliche Beispiele für Aufgabenstellungen in den EPA auf die Überprüfung von Leseverständnis und Textproduktion abzielen, wäre es ebenfalls hilfreich, eine Gewichtung der Lese- und Schreibleistung vorzunehmen. Ein mangelndes Verstehen des Zeitungsartikels „Почему молодежь не читает книг“ beeinflusst in der Folge die Schreibproduktion. Wie sehr kann bzw. muss solch eine Vermischung von Leistungen bei der Beurteilung berücksichtigt werden? Deskriptoren zur Aufgabenerfüllung könnten diese Schwierigkeit für Lehrende/Beurteilende entschärfen. Außerdem wäre durch die Verwendung von B2-Deskriptoren sicher gestellt, dass die Aufgabe auch auf B2-Niveau erfüllt wurde. Leider fehlen diese.

In Anlehnung an andere Beurteilungsraster, wie z.B. den von CLES⁹ (Fischer u. a. 2011: 82), wäre zu überlegen, ob man die Kriterien für die Vergabe des B2-Levels nicht in linguistische und pragmatische Kompetenzen teilt, wobei alle

9 *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur* – ein nationales Beurteilungsraster für Fremdsprachenerwerb auf Hochschullevel.

sieben Kriterien erfüllt sein müssen, um das Kompetenzniveau B2 verliehen zu bekommen. Eine notenbezogene Skala (Fischer u. a. 2011: 83–85) unterscheidet des Weiteren die Kriterien Inhalt (Gewichtung 25%), pragmatische Kompetenz (Gewichtung 25%) und linguistische Kompetenz (Gewichtung 50%). Diese ausführliche Skala kommt auch den umfangreichen Erwartungsvorstellungen der EPA nahe und könnte in Verbindung mit der Erstellung eines Konstrukts für Abituraufgaben und einem Benchmarking-Procedere nach diesen modifiziert werden.

In dieser notenbezogenen Skala ist das Kriterium Inhalt unterteilt in Aufgabenerfüllung, Richtigkeit, Relevanz und Originalität; das Kriterium Pragmatik in Funktionalität und Aufbau (Kohärenz, Layout) und das Kriterium Linguistische Kompetenz in Sprachliche Korrektheit und Spektrum sprachlicher Mittel. Leider bleiben auch in dieser Skala die strategischen Kompetenzen unberücksichtigt.

Dennoch lässt sich an Hand dieser Beispiele sagen, dass der Versuch, kompetenzorientierte Abiturprüfungen zu erstellen, die mehr als eine Fertigkeit testen, gelungen ist. Bei einer Überarbeitung der EPA könnte eine Verbesserung die Authentizität der Texte betreffen und eine zweite sollte das Konstrukt der integrierten Lese- und Schreibkompetenz deutlicher in den Vordergrund rücken. Eine offensichtlichere Abgrenzung zwischen den Kriterien Inhalt (= Aufgabenerfüllung), linguistische und pragmatische Kompetenz wäre wünschenswert, wobei die Beschreibung der einzelnen Kriterien eher auf der Basis der GeR-Deskriptoren erfolgen sollte als auf einer Kurzbeschreibung von (subjektiven) Erwartungshaltungen. Als Anregung könnten dazu auch die Bewertungsraster für die schriftliche Reifeprüfung¹⁰ in Österreich dienen.

Literatur

Bachman, L. F. / Palmer, A. S. (1996). *Language testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bergmann, A. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Bewertungsraster B1/B2 und Begleittext. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Online: <https://www.bifie.at/node/516>, <https://www.bifie.at/node/517>. (letzter Aufruf: [10.11.15]).

10 Die schriftlichen Bewertungsraster finden Sie unter folgenden Links: <https://www.bifie.at/node/516>, <https://www.bifie.at/node/517> (Bewertungsraster B1 und B2 mit Begleittext) auf der Homepage des Bifie (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens).

- Canale, M. / Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1. 1–47.
- Davies, A. (1999). *Dictionary of language testing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fischer, J. u. a. (2011). *Guidelines for task-based university language testing*. Graz: Council of Europe Publishing.
- GeR = Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*: Straßburg: Europarat.
- Heyer, C. (2012). Zu Problemen der Umsetzung der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen Russisch* in länderspezifischen Regelungen (am Beispiel des Bundeslandes Sachsen-Anhalt). *Die Neueren Sprachen* 3. 82–89.
- Kim, H. (2004). *Task-based performance assessment for teachers: Key issues to consider*. Online: www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/HyunjooForum.pdf. (letzter Aufruf [10.11.15])
- KMK (2004) = Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Russisch. Beschluss vom 01.12.1989 i.d.F. vom 05.02.2004. Online: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/pruefungen/epa/russisch.pdf> (letzter Aufruf [10.11.15])
- Lomteva, T. N. / Ščegoleva, O. N. (2004) = Ломтева, Татьяна Николаевна/ Щеголева, Ольга Николаевна: *Ключевые компетенции специалиста-лингвиста и способы их формирования*. Online: www.rae.ru/snt/pdf/2004/6/40.pdf. (letzter Aufruf [10.11.15])
- McNamara, T. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London: Longman.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ОКВИЯ (2005) = *Общие европейские компетенции владения иностранным языком*: Страсбург: Департамент по языковой политике.
- Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF (2008). Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung. Online: www.dgff.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sonstiges/Kompetenzpapier_DGFF.pdf. (letzter Aufruf [10.11.15]).
- SBJs = Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2006). *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe*. Russisch. Berlin: Oktoberdruck. Online: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_russisch.pdf?start&ts=1429785405&file=sek2_russisch.pdf(letzter Aufruf [10.11.15]).

- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics* 17/1. 38–62.
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Taylor, L. (2005). Washback and impact. *ELT Journal* 59/2. Online: eltj.oxfordjournals.org/content/59/2/154.full.pdf (letzter Aufruf [10.11.15])
- Weir, C. (1993). *Understanding and developing language tests*. New York, London, Toronto: Prentice Hall.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman Pearson Education.
- Willis, D. / Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.