

Wolfgang Stadler

Деятельностный подход к тестированию русского языка – ein Plädoyer für handlungsorientiertes Testen im Russischunterricht

Автор рассматривает деятельностный подход к тестированию как последовательный результат деятельностного подхода в обучении иностранным языкам на базе основных положений Общеввропейских компетенций владения иностранным языком. Деятельностное обучение является целенаправленным, коммуникативным, интерактивным, интегративным, организованным на базе коммуникативных задач и ориентированным на языковую деятельность учащихся. Для практики преподавания это означает, что организация учебного процесса фокусируется на упражнениях, требующих интегрированной реализации умений и стратегического использования специфически комбинированных компетенций. При аттестации, т.е. в ситуации тестирования, внимание уделяется не только выбору адекватных языковых средств, но и достижению коммуникативной цели, выполнению поставленной задачи. Чем выше уровень языковой компетенции учащихся, тем шире возможности учитывать при оценке социопрагматические компоненты рядом с лингвистическими. На низком уровне владения русским языком главную роль в оценке должны играть выполнение коммуникативной задачи, а не уместность лексических средств и грамматическая правильность. Автором обсуждается пример деятельностной задачи для тестирования на уровне B1/B2 (соотв. ТРКИ 1/2). На этом уровне от учащихся требуется способность к конкретной языковой деятельности.

1. Handlungsorientierter Unterricht

Der GeR verfolgt für das „Lernen, Lehren und Beurteilen im Sprachunterricht einen handlungsorientierten Ansatz“, weil er Sprachverwendende als sozial Handelnde (субъекты социальной деятельности) sieht, „die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (GeR 2.1).¹ Diese Bewältigung von kommunikativen Übungen im Unterricht und von Aufgaben in Testsituationen setzt eine kommunikative Sprachverwendung

1 Zitate aus dem GeR bzw. der russischen Übersetzung ОКВИЯ werden nach Kapiteln und Abschnitten, nicht mit Seitenzahlen angegeben. Somit ist für Lehrer mit mehreren

voraus, die den spezifischen Einsatz gewisser Kompetenzen erfordert, um ein bestimmtes Ergebnis (результат) in der Zielsprache Russisch – je nach Level – erreichen zu können. Ohne Kompetenzen ist kommunikatives Handeln nicht möglich. In Russischlehrplänen und -lehrwerken spielen kommunikative Übungen und Aufgaben eine große Rolle, auch wenn sie nicht selten für Lern- und Unterrichtssituationen eine andere Form haben müssen als für Prüfungs- und Beurteilungszwecke. Die Form kommunikativer Tasks sollte aber für die Unterrichtssituation (in Form von Übungen) und für die Prüfungssituation (in Form von Aufgaben) dieselbe sein, genau so wie dem handlungsorientierten Ansatz im Russischunterricht sowohl in der Lehr- und Lernsituation als auch bei der Beurteilung gefolgt werden sollte.

1.1 Kommunikation und Interaktion

Der handlungsorientierte Ansatz des GeR stammt aus der linguistischen Pragmatik, die Sprechen als verbales Handeln versteht oder – wie Anna Wierzbicka interkulturelle (und ich ergänze hier *intrakulturelle*) Kommunikation definiert –, als ‚possible modes of interaction between you and me‘ (Wierzbicka 2003: 2). Während ein grammatikorientierter Russischunterricht pragmatische und soziolinguistische Kompetenzen eher außer Acht lässt, ist ein zeitgemäßer kommunikativer und interaktiver Unterricht bei der Arbeit mit schriftlichen und mündlichen Texten den Besonderheiten der Soziopragmatik verpflichtet (vgl. Harsch 2006: 92). Roever (2011: 463–464) zitiert Crystal (1997: 301), der Pragmatik wie folgt definiert und dabei ebenfalls auf die Wahlmöglichkeiten des Sprechers eingeht: “the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication”.

Kommunikation findet immer zwischen (mindestens) zwei Personen (aus bestimmten sozialen Schichten), an einem gewissen Ort, zu einem bestimmten Zeitpunkt und aus einem bestimmten Grund statt. Das gilt sowohl für produktive und rezeptive Fertigkeiten als auch für mediative Aktivitäten in der *face-to-face* Kommunikation sowie für Prozesse in der Internetkommunikation oder die interaktive Kommunikation mit einem Buch oder anderen (audiovisuellen) Medien.

Im wirklichen Leben verwenden wir in Kommunikationssituationen selten nur eine Fertigkeit, wenn wir sprachlich zum Ziel kommen wollen oder müssen.

Fremdsprachen auch ein Auffinden in anderssprachigen Ausgaben des GeR leichter möglich.

Sprachliches Handeln ist da meist integrativ (vgl. Bergmann 2014: 85). 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 Briefes, eines Telefonats, einer SMS oder E-Mail nach sich ziehen. Ein effektiver Russischunterricht versucht daher, die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben integriert zu vermitteln und zu üben und zeigt den Schülern Möglichkeiten auf, wie sie eine Wahl aus verschiedenen Sprechakten treffen können bzw. wie sie gekonnt Strategien einsetzen, um Hemmnisse zu überwinden oder zu kompensieren.

1.2 Tasks

Im wirklichen Leben ist das Vollziehen sprachlicher Handlungen situationsbedingt, kontext-, referenz- und adressatengebunden. Sprache verfolgt einen gewissen Zweck, der auch bei handlungsorientierten Übungen und Aufgaben auf keinen Fall außer Acht gelassen werden darf. Meines Erachtens besteht der wesentliche Unterschied zwischen Übungen (упражнения) und Aufgaben (коммуникативные задачи) in der Ergebnissicherung. Übungen dienen der Festigung des Gelernten und sind didaktischer Art. Sie werden im Unterricht eingesetzt, um z. B. Aussprache, grammatische Strukturen oder Wortschatz einzuüben, zu trainieren bzw. zu wiederholen – idealerweise auch in natürlichen Kommunikationssituationen. Meist bestehen diese Übungen aus einer Phase vor, während und nach einer bestimmten Aktivität und sie geben dem Lehrer die Möglichkeit, jederzeit lenkend und unterstützend einzugreifen. Aufgaben hingegen dienen der Demonstration von Performanz, sie simulieren die reale Sprachverwendung, stellen die Selbstständigkeit der Sprachverwendenden in den Mittelpunkt und fokussieren auf die Einschätzung und Überprüfung der Sprachkenntnisse auf einer bestimmten Niveaustufe. Die Ergebnissicherung sollte zum Zeitpunkt der Prüfungssituation bereits abgeschlossen und ein Eingreifen des Lehrers nicht mehr notwendig sein.

Bei Aufgaben geht es um „die strategische Aktivierung spezieller Kompetenzen“ (GeR, 7.1), die in der Performanz beobachtbar und in Folge dessen auch bewertbar sind, und um die erfolgreiche Bewältigung kommunikativer Absichten (GeR, 7.1). Sprachliche Mittel – so formulieren es auch die schulischen Rahmenlehrpläne – haben (lediglich) „dienenden Charakter“. Kommunikative Kompetenz schließt – nach dem GeR – neben der Sprachverwendung (пользование языком) auch die Kompetenz des Sprachverwendenden (компетенции пользователя) mit ein. Aus der Sicht der Pragmatik sind dies Interaktions- und Illokutionswissen sowie metakommunikatives Wissen; aus

der Sicht der Soziolinguistik ist es vor allem das Wissen über soziale Normen und Konventionen sprachlicher Höflichkeit.

Für die Realisierung eines Ziels ist das Formulieren eines Lernziels im Unterricht von Vorteil. Dazu ein Beispiel für eine andere Altersgruppe als die der Jugendlichen (siehe GeR, 6.1.4.1): „Erzählt man Kindern, dass die Aktivität, die sie ausführen sollen, sie in die Lage versetzen wird, in der Fremdsprache ‚Vater, Mutter, Kind‘ zu spielen, so kann dies auch eine Motivation sein, das Vokabular zur Bezeichnung der verschiedenen Familienmitglieder zu lernen (dies ist Teil der linguistischen Komponente eines breiter angelegten kommunikativen Ziels).“

Als Beispiel für zielgerichtete Aufgaben unter oder auf A1-Niveau dienen folgende Deskriptoren (GeR 3.5), die sich auf einfache allgemeine Aufgaben beziehen, denen im Unterricht selbstverständlich entsprechende Übungen voranzugehen haben. Es dürfte relativ einfach sein zu überprüfen, ob Lernende diese Aufgaben – so wie im wirklichen Leben – realisieren können oder nicht, wobei die (grammatische, lexikalische, phonetische, orthografische) Richtigkeit der sprachlichen Äußerung auf diesem Niveau zweitrangig ist. Primär sind die Aufgabenerfüllung, das Erzielen des Ergebnisses bzw. die Realisierung der Illokution und das Erreichen des gewünschten perlokutiven Effekts. So wäre die Verwendung von *Извини* als Grußformel oder *Здравствуйте* als Entschuldigung weder semantisch noch pragmatisch angemessen und entspräche auch nicht einer zielgerichteten Erfüllung der Aufgabe:

- Kann einfache Einkäufe tätigen, wenn die sprachliche Äußerung durch Zeigen oder andere Gesten unterstützt werden kann
- Kann Tag, Uhrzeit und Datum erfragen und angeben
- Kann einige einfache Grußformeln verwenden
- Kann ‚ja‘, ‚nein‘, ‚Entschuldigung‘, ‚bitte‘, ‚danke‘, ‚Tut mir Leid‘ sagen
- Kann unkomplizierte Formulare mit persönlichen Angaben wie Name, Nationalität, Familienstand ausfüllen
- Kann eine kurze einfache Postkarte schreiben

Das Einsetzen von Tasks im Unterricht als Vorbereitung auf die Prüfungssituation beginnt bei einfacheren Aufgaben mit einer Fertigkeit und reicht bis zu komplexeren Tasks, die mehr als eine Fertigkeit bei der Ausführung verlangen und an Situationen in der Zielsprache ausgerichtet sind. Wenn Tasks oder Testaufgaben (тестовые задания) handlungsorientiertes Lösen nach sich ziehen sollen, bedeutet das, dass sie aus integrierten Fertigkeiten bestehen und eine problemlösende Aufgabenstellung enthalten, die eine zielgerichtete Handlung in den Mittelpunkt rückt: „Задача определяется как целенаправленное действие, необходимое

для получения конкретного результата, как то: решение проблемы, выполнение обязательств или достижение поставленной цели“ (ОКВИЯ, 2.1). Das erfordert eine selbstständige Sprachverwendung der Kandidaten. Das Ziel muss realistisch und anspruchsvoll, aber auch erreichbar sein.

1.3 *Tasks und Washback*

Auch im Russischunterricht sind Tasks mit integrierten Fertigkeiten vermehrt auf B1- und vor allem auf B2-Level (B1 und B2 = самостоятельный уровень) einzusetzen. Die Vorteile von integrativen Tasks sind neben der Authentizität die realistische Verbindung von rezeptiven, produktiven Fertigkeiten oder auch von mediativen Aktivitäten bzw. die Performanz- und Kompetenzorientiertheit. Beim Testen drängen sich aber item-basierte *discrete point*-Aufgaben in den Vordergrund, weil sie in den Augen mancher Lehrer leicht zu erstellen und noch leichter zu bewerten sind als task-basierte Aufgaben. Außerdem werden item-basierte Aufgaben für objektiver erachtet als handlungsorientierte. Somit geht das Konzept des Tasks, dem im Unterricht im Idealfall eine zentrale Stellung eingeräumt wird (vgl. Surkamp 2010: 7), beim Testen oft verloren. Die Balance zwischen Lehren, Lernen und Beurteilen ist zu Gunsten von leicht zu erstellenden Bewertungsformaten (richtig oder falsch), die vorrangig, Lexik-, Grammatik- oder Orthografie-wissen abprüfen, nicht mehr gegeben. Bei Schülern kann sich negativer Washback 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 zu den Testaufgaben und in Folge auch das Testergebnis selbst. Das heißt, wenn in der Unterrichtssituation zunächst etwas anderes gelehrt als später in der Prüfungssituation gefordert wird, werden sich (manche) Schüler darauf einstellen und ihr Lernen dementsprechend ausrichten bzw. ändern. Positiver Washback kann sich nur zeigen, wenn sowohl die Unterrichtsziele als auch die Kriterien für die Beurteilung von Tasks an den (abschlussorientierten) Standards der Curricula ausgerichtet sind. So zeigt z. B. ein Blick in einen deutschen Rahmenlehrplan für Russisch der Sekundarstufe II deutlich, dass Aufgaben gesellschaftlich relevant sein müssen und die selbstständige Anwendung von fachlichen und methodischen Kenntnissen und Fertigkeiten mit wachsender Sicherheit erfolgen soll (vgl. RLPV). Die Aufgabenarten und -formate müssen unterschiedlich, lebens- und arbeitsweltbezogen sein, eine schriftliche Bearbeitung umfangreicherer Aufgaben ist beispielsweise ebenso gefordert wie

die offene Stellung von Aufgaben, die eine eigene Gestaltungsleistung durch den Schüler ermöglicht (RLP: 7).

2. Handlungsorientiertes Testen

Bevor wir uns handlungsorientierten Tasks ausführlich zuwenden, fassen wir zunächst zusammen, was bisher gesagt wurde: Handlungsorientiertes Testen setzt Tasks voraus, die

- spezifische zielsprachliche Kommunikationssituationen aus der Lebensdomäne der Schüler abdecken,
- eine Kombination von sprachlichen Fertigkeiten und Aktivitäten zulassen,
- die für die Performanz der Sprachverwendenden erforderlichen Kompetenzen (linguistischer, pragmatischer und soziokultureller Art) in Betracht ziehen,
- das Erreichen eines bestimmten Ziels in den Fokus der Beobachtung rücken lassen,
- Aufgabenerfüllung und Bedeutung der Kommunikationssituation über den korrekten Gebrauch der sprachlichen Mittel stellen,
- eine reliable und valide Bewertung ermöglichen, die z.B. dem Standard des Curriculums oder den Forderungen einer Abiturprüfung entspricht.

2.1 Erstellung eines Tasks

Ein Task für Unterrichts- und Beurteilungszwecke kann das sprachliche Handeln im wirklichen Leben nur imitieren bzw. simulieren, die Wirklichkeit sollte aber so gut wie möglich realisiert werden. Bloßes Kopieren von realen Aufgaben in eine Lern- und Testsituation ist unmöglich (vgl. Kim 2004), eine Adaption ist deshalb erforderlich, ein Anlehnen an die Schulwirklichkeit notwendig. Wenn Sprachverwendende Sprache gebrauchen, um in einer bestimmten Situation ein bestimmtes Ziel zu erreichen, so ist die Verwendung des Russischen im Klassenzimmer klarerweise eine andere als im Alltag. Das Finden einer Lösung, die Lösung eines Problems, der korrekte Ablauf von Handlungen ist im wirklichen Leben schon deswegen anders als in der Unterrichts- und Testsituation, weil die Demonstration kommunikativer Aktivitäten und Strategien nicht in einer authentischen *target language use situation* (TLUS) und unter einer Gruppe von Russinnen und Russen erfolgt, sondern in der Schule in einer mutter- bzw. nur partiell fremdsprachlichen Umgebung und unter Gleichaltrigen, die dabei sind, die Sprache erst zu lernen und nicht über das nötige Hintergrundwissen (sei es kultureller, gesellschaftlicher oder sozialer Art) verfügen.

Einen Ausweg, dem Dilemma der Authentizität zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu entkommen, bieten Bachman und Palmer, indem sie den Lehrenden vorschlagen, ein festgelegtes Set von Aufgaben zu erstellen, die Lernende auch außerhalb der Testsituation vorfinden könnten, um von der Art der Erfüllung dieser Aufgaben auf ihre kommunikatives Sprachvermögen (*communicative language ability*) schließen zu können (vgl. Bachman/Palmer 1996: 44).

Bachman und Palmer bieten fünf Parameter an, die bei der Erstellung von Tasks zu berücksichtigen sind, um zwischen Kandidat und Testaufgabe eine authentische Interaktion entstehen zu lassen. Wenn *setting – rubric – input – expected response – relationship between input and (actual) response*² (Bachman/Palmer 1996: 24) in der Prüfungssituation mit jenen in einer *real life*-Situation korrespondieren, dann lässt sich sehr wohl verallgemeinern, so schließen die Forscher, dass Lernende im wirklichen Leben in vergleichbaren Situationen ebenfalls sprachlich zurecht kämen und entsprechend handlungsfähig seien.

Für Russischlehrer sind bei der Erstellung eines Tasks zwei Faktoren besonders wichtig: Einerseits ist die Domäne abzustecken, aus der ein Set von Aufgaben für eine bestimmte Niveaustufe relevant ist. Dazu ist die Zusammenstellung von Fragen in GeR (Kap. 4) sowie die Tabelle 5 (4.1.2) mit einer exemplarischen Übersicht von situativen Kategorien, geordnet nach den Domänen Privat – Öffentlich – Beruflich – Bildung, hilfreich. Andererseits ist zu bedenken, welche Fertigkeiten sinnvollerweise für einen Task kombiniert werden können, um eine authentische und repräsentative Situation und Interaktion in der Zielsprache zu garantieren. Diese Überlegungen werden wesentlich das Setting der Aufgabe, die Formulierung der Aufgabenstellung und den notwendigen sprachlichen Input bestimmen.

2.2 Ausführung eines Tasks

Die Ausführung eines Tasks ist wesentlich von *setting*, *rubric* und *input* bestimmt. Diese drei Parameter sind verantwortlich und als Handlungsanweisung für den Task zu verstehen. Lehrende sollten sich überlegen, welche Erwartungshaltung sie an die sprachliche und zielorientierte Umsetzung der Aufgabe haben (*expected response*). Welche Aktivitäten sollen ausgeführt werden? Welche Kompetenzen sollen sich in der Performanz zeigen? Was soll das Ziel sein? Wann ist die Aufgabe erfüllt? Sollte der Aufgabenerfüllung oder der korrekten und adäquaten Sprachverwendung mehr Bedeutung beigemessen werden?

2 Diese Parameter werden in Abschnitt 3 (Eine handlungsorientierte Aufgabe zur Diskussion) ausführlicher erklärt und behandelt.

Zweifellos ist die Auswahl geeigneter Aufgaben, deren Erstellung und Beobachtung schwierig. Helfen kann dabei der gekonnte Einsatz von ein- und mehrdimensionalen Operatoren (слова-импульсы), die die Ausführung des Tasks strukturieren und in die gewünschte Richtung lenken, sodass sich jene Kompetenzen zeigen, die anhand der Performanz bewertet werden sollen. Wenn an dieser Stelle Abituraufgaben als Beispiel herangezogen werden, so wird es z. B. des Einsatzes unterschiedlicher Operatoren bedürfen, je nachdem, ob Reproduktion und Textverstehen, Reorganisation und Analyse oder Werten und Gestalten im Mittelpunkt der Formulierung des Tasks stehen. Ein Operator wie *обсудите* aktiviert andere Kompetenzen als *отметьте*. Russischlehrende müssen ein gemeinsames Verständnis entwickeln, was sie konkret unter Operatoren wie *обсудите*, *отметьте*, *изложите*, *опишите*, *проследите* oder *составьте резюме* verstehen und welche sprachlichen Realisierungsformen (*expected response*) sie sich erwarten.³ Für eine Beurteilung müssen *expected* und *actual response* gegenübergestellt und miteinander verglichen werden.

Neben den Operatoren, die Teile der Arbeitsanweisungen (*rubric*) sind, muss auch über den Input, der das Setting der Aufgabe vorgibt, nachgedacht werden. Wenn es sich um einen verbalen Input handelt, ist zu bedenken, wie lang der Text sein soll. Die sprachliche Schwierigkeit des Textes ist zu überlegen. Hier gilt als Richtlinie, dass sowohl *rubric* als auch *input* in einer Sprache verfasst sein sollen, die deutlich einen Level unter der getesteten Niveaustufe liegt. Die Ausführung des Tasks durch den Kandidaten darf nicht an einem Unverständnis der formulierten Prüfungsaufgabe scheitern. Bilder, Grafiken, Tabellen oder Videos als Input müssen authentisch sein und dem Zweck der Aufgabe gerecht werden. Keinesfalls dürfen sie schmückendes Beiwerk sein. Im Gegenteil: sie sollen einen klaren Einfluss auf die sprachliche Realisierung und handlungsorientierte Ausführung des Tasks haben. Für die Ausführung wesentlich ist auch eine Vorüberlegung, ob die Aufgabe einem *weak* oder einem *strong assessment* (siehe 2.3) unterzogen werden soll und welche Mindestanforderungen für eine positive Note erwartet bzw. gesetzt werden. Kandidaten haben ein Recht, diese Information vorher zu erhalten, nicht im Nachhinein.

2.3 Beurteilung eines Tasks

Die Frage, ob z. B. Inhalt oder Sprache, Aufgabenerfüllung oder Performanz, Flexibilität oder Korrektheit im Mittelpunkt der Beurteilung des Tasks stehen, muss

3 Zur Problematik in Zusammenhang mit dem Einsatz von Operatoren im Unterricht siehe den Beitrag von Carmen Mendez in *Praxis Fremdsprachenunterricht* 13/2: 15–16.

vor der Aufgabenstellung und der Aufgabenausführung in Bezug auf das Testkonstrukt geklärt werden. Eine kriterienorientierte Bewertung legt nahe, dass jene Kriterien ausgewählt werden, die die Niveaustufe oder den Standard, der zu demonstrieren ist, am besten widerspiegeln.

Während eine starke Beurteilung (*strong assessment* nach McNamara 1996: 43) den Fokus auf den Task, seine Erfüllung und den Inhalt setzt, legt eine schwache Beurteilung (*weak assessment*) den Schwerpunkt auf die Performanz und die Sprache. Ein Blick auf folgenden Absatz aus dem GeR (7.1) legt nahe, eine Kombination aus starker und schwacher Beurteilung anzusetzen. Wenn sowohl Aufgabenerfüllung, Inhalt und Sprache als auch Form bewertet werden, wird man am ehesten den Charakteristika von handlungsorientierten Aufgaben gerecht, die – wie einleitend festgehalten – zielorientiert, kommunikativ, interaktiv, integrativ, task- und performanzbezogen sind.

„Kommunikative Aufgaben im Unterricht – ganz gleich, ob sie reale Sprachverwendung [in einer Test- oder Prüfungssituation, Erg. WS] widerspiegeln oder im Wesentlichen didaktischer Art sind – sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren. Im Falle von Aufgaben, die speziell für das Lernen oder Lehren von Sprachen entwickelt wurden, geht es bei der Ausführung jedoch sowohl um Inhalte als auch um die Art und Weise, wie diese verstanden, ausgedrückt und ausgehandelt werden. Bei der allgemeinen Auswahl und Sequenzierung von kommunikativen Aufgaben muss eine sich ständig verändernde Balance geschaffen werden zwischen der Aufmerksamkeit, die Inhalt und Form gewidmet wird, und der, die der Flüssigkeit und Korrektheit gilt, sodass sowohl die Ausführung der Aufgabe als auch der Sprachlernprozess erleichtert und angemessen beachtet werden können.“ (GeR 7.1).

Die Schwierigkeit, die sich für Beurteilende ergibt, ist aber nicht so sehr die Trennung von Aufgabenerfüllung einerseits und sprachlicher Performanz andererseits, sondern die Tatsache, dass bei der Beurteilung die einzelnen Fertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben – separat bewertet werden müssen, um reliable (zuverlässige und konstante) und valide (= gültige) Ergebnisse zu bekommen bzw. gezieltes Feedback zu den einzelnen Fertigkeiten geben zu können.⁴ Der

4 Auch wenn ein Lehren von integrierten Fertigkeiten ein Beurteilen von integrierten Fertigkeiten nahelegt, muss dennoch davon – noch – Abstand genommen werden:

Integration der Fertigkeiten bei der Erstellung und Ausführung der Aufgabe steht eine Segregation der einzelnen Skills bei der Beurteilung gegenüber. Der Beurteilungsraster für handlungsorientierte Aufgaben (*task specific rating scale*) wird also je nach Kombination der getesteten Fertigkeiten jedes Mal neu zu erstellen sein, je nachdem, ob z. B. Hören mit Lesen und Schreiben oder Hören mit Lesen und Sprechen kombiniert wird. Das folgende Beispiel kombiniert Lesen, Hören und Sprechen/Schreiben (in dieser Reihenfolge), wobei – je nach Anforderungen – sowohl die Sprech- als auch die Schreibaufgabe oder eine der zwei Aufgaben verwendet werden.

3. Eine handlungsorientierte Aufgabe zur Diskussion

Im Folgenden werden Teile einer Aufgabe vorgestellt, deren mögliche Einsatzformen (im Unterricht und in der Testsituation) diskutiert und deren Erstellung, Ausführung und Beurteilung kritisch reflektiert werden soll.

3.1 Input Lesen

Der folgende Text (Quelle: http://old.mosobl.gov.ru/news_2_6154.htm, hier abgebildet im Original) führt in das Setting der Aufgabe ein.

В ПОДМОСКОВЬЕ ПОЯВИТСЯ АЛЬТЕРНАТИВА ПАСПОРТУ

Универсальная электронная карта жителя Московской области будет доступна даже первокласснику. Об этом сообщил министр связи Подмосковья Александр Шарыкин, отвечая на вопросы жителей региона в ходе онлайн-конференции.

Выдавать карту на руки планируется уже с января 2012 года. Она станет альтернативой многим документам, в том числе паспорту.

Кроме того, ею можно будет оплатить проезд в общественном транспорте или покупки в магазине. Перейти на электронный документооборот жители Подмосковья смогут со следующего года в добровольном порядке. Заказать карту сможет любой желающий старше 14 лет. На детей младшего возраста она будет оформляться по желанию родителей.

/«mosobl.gov.ru»/

„[L]anguage testing methods and test designs have continued to rely on the separation of the four skills and skill subsets probably because a better model for measuring language abilities has not yet been discovered.“ (*The Oxford Handbook of Applied Linguistics*: 120).

3.2 Input Hören

Nach dem Lesen des Textes aus 3.1 werden die Kandidaten ersucht, folgendes Video anzuschauen (Quelle: <http://www.youtube.com/watch?v=FC834N7ZkCg>, Screenshot).

Daran schließen eine Sprech- und/oder eine Schreibaufgabe an.



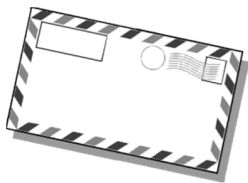
3.3 Input Sprechen

Вам 17 лет. Вы живете в Московской области.

Вчера вы прочитали текст в газете / Вчера вы прослушали текст в новостях о введении электронной карты.

На следующий день вы разговариваете со своим другом о плюсах и минусах нового документа. Ваш друг – за, а вы – против.

Примите живое участие в беседе, передавая ваши эмоции и подчеркивая свою точку зрения.

ЗА⁵ПРОТИВ⁶

- упрощение бюрократических процедур
- повышение информированности граждан
- замена любых документов

- всевозможные смарт-карты
- всякая электронная информация о человеке
- дополнительные расходы

**Закончите диалог,
вовремя взяв на себя инициативу**

3.4 Input Schreiben

Вариант А

Сделайте презентацию в формате POWER POINT под названием „Плюсы и минусы новой СМАРТ-КАРТЫ“. Презентация должна базироваться как на письменном тексте, так и на вашем личном мнении.

5 Auf einer Seite der Kärtchen steht ЗА bzw. ПРОТИВ, auf der Rückseite sind die *bullet points* angeführt.

Вариант В

Напишите письмо на имя директора школы от лица представителя ученического совета. Выразите свое недовольство тем, что администрация школы намерена ввести электронную карточку для пропуска в школу и таким образом контролировать присутствие школьников на занятиях.

Назовите причины, обоснуйте их и приведите аргументы против введения такой карты. Ссылайтесь при этом на мнение министра А. Шарыкина, которое он недавно высказал по телевидению.

4. Diskussion

Die Diskussion der o.a. Aufgabenteile⁶ setzt voraus, dass eigentlich vorher der Zweck der Aufgabe festgelegt werden müsste. Dabei helfen üblicherweise folgende Fragen:

- **Wer** wird getestet?
- **Warum** wird getestet?
- **Wie** wird getestet?
- **Was** wird getestet?
- **Was** wird gemessen?

Frage 1 betrifft die Zielgruppe und es ist wichtig zu klären, ob die Testaufgaben für die Altersgruppe und Niveaustufe der Schüler angemessen sind. Frage 2 fasst die Zielsetzung des Tests, seinen Zweck, ins Auge: Handelt es sich um eine Leistungsfeststellung oder einen diagnostischen Test? Sollen mit dem Test gewisse Vorhersagen getroffen werden, wie Schüler z.B. im wirklichen Leben abschneiden werden? Frage 3 meint die Art (discrete-point, task-based, dynamic) sowie die Formate des Testens (Multiple Choice, Zuordnung, Kurzantworten, Richtig/Falsch etc.). Frage 4 betrifft den Inhalt und die Wahl, ob Fertigkeiten (Hör-/Sehverständnis, Sprechen, Lesen, Schreiben) oder Sprache in Verwendung (Lexik/Grammatik) getestet werden soll. Die letzte Frage zielt auf das Testkonstrukt ab: Wenn ich z.B. Lesen teste: Was sind meine Vorstellungen von Leseverständnis? Detailliertes Lesen? Analytisches Lesen? Globales Lesen? Selektives Lesen? Oder alle der genannten Lesarten?

Nehmen wir an, wir haben die fünf Fragen für unsere Zielgruppe gewissenhaft beantwortet und die Aufgabe(nteile), die wir im Folgenden als УЭК

6 Diese Aufgabe wurde erstmals am 24. Kongress der Fremdsprachendidaktik im Rahmen der AG 2 „Didaktik der slawischen Sprachen“ in Hamburg (28.9.–1.10.2011) präsentiert.

(Уникальная электронная карта) bezeichnen wollen, für einen Test als geeignet erachtet. Was ist nun konkret für die Erstellung, die Ausführung und die Beurteilung zu beachten?

4.1 Aufgabenerstellung

Der Lesetext-Input umfasst 90 Wörter. Das Video dauert 1:06 Minuten. Während der Lesetext auf B1-Niveau einzuschätzen ist, ist das Video wohl auf Grund des Sprechtempos eher für Level B2 geeignet. Schwierigkeitsgrade von Texten bzw. Aufgaben sind schwer zu bestimmen. So ist der verbale Input für die Sprech- und Schreibaufgabe ebenfalls an B1 orientiert, während die Aufzählungen in 3A и ППОТИБ eher eine Sprechproduktion auf B2-Niveau erwarten lassen. Die Schreibproduktion muss nach Variante A und B getrennt betrachtet werden. Variante A dürfte auf B1 realisierbar sein; Variante B muss B2 zugeordnet werden, da im Brief eigene und fremde Argumente (z.B. jene von Minister A. Šarykin) dargelegt werden müssen.

Bei der Erstellung einer Testaufgabe muss die Wortanzahl des Inputs bzw. die Länge des Videos angegeben sein. Außerdem wäre festzuhalten, wie lang der Dialog in der Sprechaufgabe dauern, wie viele Folien die Powerpoint-Präsentation umfassen bzw. wie lang der Brief an den Direktor der Schule sein soll. Diese Angaben sind wesentlich für das Kriterium der Aufgabenerfüllung. (In der Unterrichtssituation können beim Üben diese Angaben entfallen; allerdings bereiten sich die Schüler besser auf die Testsituation vor, wenn sie von Anfang an detaillierte Angaben gewöhnt sind.)

Wenn der verbale bzw. audiovisuelle Text nur als Input gedacht ist, um das Setting zu bestimmen, wäre das in der Anweisung für die Testaufgabe deutlich zu machen. Schüler könnten ja erwarten, dass zu diesen Input-Texten Fragen gestellt werden. Ebenso müsste klar herausgestrichen werden, ob nur die Sprechaufgabe oder eine der Schreibaufgaben (z.B. Variante B) zu machen ist oder ob z.B. nach dem Input nur die Schreibaufgabe Variante A auszuführen ist. (In der Unterrichtssituation können alle Aufgaben probiert und trainiert werden; auch sind beide Input-Texte einsetzbar, da der schriftliche Text den audiovisuellen Input sprachlich vorentlastet.)

Die Aufzählungen in 3A и ППОТИБ garantieren, dass die Kandidaten – sowohl im Unterricht als auch in der Testsituation – selbstständig, aber geleitet zu einem bestimmten Thema, sprechen und keine auswendig gelernten Phrasen oder Wendungen reproduzieren.

Die Vorteile der Aufgabe УЭК liegen auf der Hand: wir haben es mit authentischen Texten und interaktiven Situationen zu tun. Kombiniert werden kann

die Fertigkeit des Lesens und/oder die Fertigkeit des Hör-/Sehverstehens mit Sprechen und/oder Schreiben.

Problematisch eingeschätzt werden könnte die Rollenverteilung: Schüler müssen die Rolle eines 17-jährigen russischen Freundes bzw. eines Schülervertreters einnehmen. Aber auch im wirklichen Leben sind wir gezwungen, Rollen einzunehmen. Während beim Brief an den Direktor (Schreiben, Variante B) angegeben wird, aus welchem Grund dieser Brief verfasst wird, bleibt der Grund für die Erstellung der Power Point-Präsentation (Schreiben, Variante A) offen. Ist diese Präsentation Teil eines Schulreferats oder eines Projekts? Für die Erfüllung der Aufgabe in der Testsituation ist es notwendig, entsprechende Angaben zu ergänzen.

Der *expected response* der sprachlichen Produktion (Sprechen, Schreiben) wird sowohl durch die Aufzählungen (*bullet points*) (Sprechen) als auch durch den Titel der Power Point-Präsentation „Плюсы и минусы“ sowie durch die verwendeten Operatoren (*разговаривать, принять участие, передавать эмоции, подчеркивать точку зрения, начать/закончить диалог, взять на себя инициативу, сделать презентацию, написать письмо, выразить недовольство, назвать причины, обосновать, привести аргументы, сослаться*) klar vorgegeben. Es ist darüber hinaus sinnvoll, dass sich Lehrende Fragen darüber stellen, welche sprachlichen und soziopragmatischen Realisierungsformen sie erwarten.

4.2 Aufgabenausführung

Setting und Input sind festgelegt. Das Setting ist den Domänen Öffentliches Leben und Privater Bereich entnommen. Der Input – schriftlich oder audiovisuell – macht das Setting authentisch. Was für die Aufgabenausführung (*rubric*) noch fehlt, ist eine eindeutige und unmissverständliche Arbeitsanweisung, die deutlich macht, welche der Aufgabenteile (in welcher Reihenfolge) umzusetzen sind.

Anbei zwei Vorschläge:

a) für eine integrierte Lese- und Sprechaufgabe:

Вам 17 лет. Вчера вы прочитали текст в газете (90 слов) о введении электронной карты.

На следующий день вы разговариваете со своим другом⁷ о плюсах и минусах нового документа. Ваш друг – за, а вы – против.

7 Beachten Sie an dieser Stelle die leichte Modifizierung in der Testaufgabenstellung. Der angesprochene Schüler übernimmt nicht mehr die Rolle eines Jugendlichen aus der Moskovskaja oblast‘.

Примите живое участие в беседе (7 мин.), передавая ваши эмоции и подчеркивая свою точку зрения.

b) für eine integrierte Hör-/Seh- und Schreibaufgabe:

Вам 17 лет. Вы живете в Московской области. Представьте себе, что вы прослушали выпуск новостей (ок. 1 мин.) о введении электронной карты.

Напишите письмо (250 слов) на имя директора школы от лица представителя ученического совета. Выразите свое недовольство тем, что администрация школы намерена ввести электронную карточку для пропуска в школу и таким образом контролировать присутствие школьников на занятиях. Назовите причины, обоснуйте их и приведите аргументы против введения такой карты. Ссылайтесь при этом на мнения министра А. Шарыкина, которые он недавно высказал по телевидению.

Alles, was in dieser Arbeitsanweisung, die auf Setting und Input verweist, steht, bestimmt Ihre Erwartungshaltung, den *expected response* aus der Sicht des Aufgabenerstellers. Sie können nur beurteilen, was Sie mit der Aufgabe explizit vorgeben. Sollte der *actual response* des Kandidaten ein anderer sein, so ist entweder die Aufgabe nicht oder nur teilweise erfüllt oder der Kandidat hat die Aufgabenstellung nicht verstanden. Es ist auch nicht zulässig, mit einem erwarteten *response* zu rechnen, der aus der Aufgabenstellung nicht hervorgehen kann. Dasselbe gilt für die Beurteilungskriterien, die den Kandidaten vorher auszuhändigen sind. Sie können sich zwar Flüssigkeit und Interaktion im Gespräch erwarten, dürfen aber z. B. deren Fehlen nicht negativ beurteilen, wenn Sie als Kriterien lediglich Spektrum und Richtigkeit gesprochener Sprache beurteilen wollen.

4.3 Aufgabenbeurteilung

Im Rahmen der Entwicklung der standardisierten Reifeprüfung für Fremdsprachen hat man sich in Österreich auf folgende vier Kriterien bei der Beurteilung schriftlicher und mündlicher Produktion/Interaktion festgelegt.

Schriftliche Arbeiten werden nach den Kriterien Aufgabenerfüllung, Aufbau und Layout, Spektrum sprachlicher Mittel und Sprachrichtigkeit bewertet; mündliche Aufgaben nach Aufgabenerfüllung, Flüssigkeit und Interaktion, Spektrum gesprochener Sprache und Richtigkeit gesprochener Sprache.⁸

Auch wenn es sich bei der Aufgabe УЭК um einen handlungsorientierten Task handelt, so können wir nur die schriftliche Produktion (Power Point, Brief) oder

8 Die schriftlichen Beurteilungsraster finden Sie im unter folgenden Links: <https://www.bifie.at/node/516>, <https://www.bifie.at/node/517>, die mündlichen unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22024/reifepruefung_ahs_lflfsp.pdf.

mündliche Interaktion (Dialog) beurteilen. Für das Testen sprachlicher Leistungen muss die Leistungsmessung nach den einzelnen Fertigkeiten getrennt werden. Die Notizen, die sich Schüler beim Lesen des schriftlichen Inputs oder beim Betrachten des Videos machen, dürfen nicht zur Beurteilung herangezogen werden. Die Fertigkeiten Lese- und Hör-/Sehverständnis werden lediglich eingesetzt, um in der Sprech- bzw. Schreibperformanz die kommunikative Sprachkompetenz zu demonstrieren.

In der Unterrichtssituation kann der Lehrer selbstverständlich Schwierigkeiten und Mängel in der Sprachproduktion der Schüler auf die Rezeption der Texte zurückführen bzw. erklären, dass sie zu wenig auf die Inputs eingegangen sind oder falsche Schlussfolgerungen gezogen haben.

Wenn wir das Lese- und Hör-/Sehverständnis jedoch bewerten möchten, so müssen zu diesen Texten eigene Items erstellt und separat bewertet werden. Sie wären aber auf Grund des eher geringen Umfangs der Texte nicht repräsentativ, um über die rezeptiven Fähigkeiten der Kandidaten zuverlässige Aussagen zu erlauben. Sollen Lesen und/oder Hören beurteilt werden, wären weitere Aufgaben vonnöten.

Natürlich können Texte, die als rezeptiver Input verwendet werden, die produktive Aktivität beeinflussen. Alles, was der Kandidat schriftlich oder mündlich nicht versteht, wird sich in der Performanz zeigen, es sei denn, er kann diese Schwächen kompensieren. Effiziente Sprachverwender werden Strategien einsetzen, die weniger leistungsstarken Schülern u.U. nicht zur Verfügung stehen. So wie im realen Leben auch beurteilen wir aber das fertige Produkt und nicht den Weg dorthin.

5. Schluss

Der Zweck dieses Beitrags war, ein Plädoyer für handlungsorientiertes Testen im Russischunterricht zu halten, auch wenn die Problematik des Themas durchaus offensichtlich ist. So wurde deutlich, dass die Beurteilung von Aufgaben, die integrierte Fertigkeiten einsetzen, um sprachliches Handeln authentisch und interaktiv ins Klassenzimmer zu bringen, Probleme mit sich bringt. Andererseits sind Schüler eher motiviert, wenn sie Handlungen ausführen können, die zu einem Ergebnis führen. Natürlich werden sich manche Lehrer die Frage stellen, ob man im Unterricht die Zeit hat, kommunikative Aktivitäten wie Rollenspiele o.ä. in diesem Ausmaß durchzuführen. Aber Lehrer nehmen sich auch die Zeit für das (zu häufige?) Trainieren von morphologischen und syntaktischen Besonderheiten, die bei der Kommunikation wieder vergessen oder falsch angewendet werden. Es ist klar, dass handlungsorientierte Tasks im Unterricht geübt werden müssen, bevor sie als Testaufgaben eingesetzt werden. Aber im Unterricht bieten sie

die Möglichkeit, sonst eher vernachlässigte Kompetenzen zu trainieren. Neben Grammatik und Lexik sollen im Russischunterricht zunehmend auch Pragmatik und Soziolinguistik jene Bereiche sein, die im gelenkten Spracherwerb vermehrt Einsatz finden.

Allerdings bieten Lehrwerke dabei noch wenig Unterstützung (vgl. Bergmann / Seidel in Bergmann (Hg.) 2014, 104). Soziopragmatisches und interkulturelles Wissen kommt, wenn überhaupt, eher zwischen Texten oder in Übungen versteckt vor. Thematisiert werden pragmatische und soziolinguistische Besonderheiten nur von jenen Lehrern, die dafür sensibilisiert sind. Der Aufsatz will dazu einen Beitrag leisten – im Unterricht und bei der Leistungsmessung.

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])
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (Hrsg.) (2005). *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- 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.
- Harsch, C. (2006). *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. Leistung und Grenzen*. Augsburg: Verlag Dr. Müller.
- Kaplan, R. B. (Hg.) (2010). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kim, H. (2004). Task-based performance assessment for teachers: Key issues to consider. Online: www.tc.columbia.edu/academic/tesol/WJFiles/pdf/Hyunjoo-Forum.pdf (letzter Aufruf [10.11.15]).
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.

- Mendez, C. (2013). Operatoren. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 02/13. Oldenbourg: Cornelsen. 15–16.
- ОКВИЯ (2005) = *Общие европейские компетенции владения иностранным языком* : Страсбург: Департамент по языковой политике.
- SBJ5 = Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Russisch (2006). Berlin: Oktoberdruck (www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/).
- Roever, C. (2011). Testing of second language pragmatics.: past and future Online: <http://ltj.sagepub.com/content/28/4/463> (letzter Aufruf [10.11.15])
- Surkamp, C. (Hrsg.) (2010). *Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Taylor, L. (2005). Washback and impact. In: *ELT Journal* 59/2. Online: eltj.oxfordjournals.org/content/59/2/154.full.pdf. (letzter Aufruf [10.11.15])
- Wierzbicka, A. (2003). *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 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.