

Das Sprechen zur Sprache gebracht

Jasper van den Berg

6253407

15.05.23

Mündliche DaF-Prüfungen im letzten
Jahr des niederländischen Sekundar-
Unterrichts unter der Lupe

Finale Version

MASTERARBEIT

Meertaligheid & Taalverwerving

BETREUER*INNEN:

Dr. Stefan Sudhoff

Dr. Sterre Leufkens

VORWORT

Vor Ihnen liegt die Masterarbeit von Jasper van den Berg. Eine Studie, die das Ende bedeutet von zwei Jahren *Meertaligheid en Taalverwerving*, das Ende von sechs Jahren studieren an der Universität Utrecht. Es war noch mitten in der Corona-Ära, als ich meine beiden Bachelors *Taalwetenschap* und *Duitse Taal en Cultuur* abschloss und mit meinem Masterstudiengang anfang. Zum Glück waren die meisten Sitzungen dann wieder in Präsenz, und konnte ich auch ein schönes Praktikum beim Malmberg-Verlag machen.

Ein Auslandssemester hatte ich nicht machen können während meines Bachelors. Zum Glück war es im Sommer 2022 doch möglich, im Ausland zu studieren. Ich nahm teil an der wunderbaren Sommeruniversität in Bayreuth. Nach Hause nahm ich eine große Menge guter Erinnerungen und eine bessere Fähigkeit in der deutschen Sprache mit.

Dann kam die letzte große Herausforderung meiner Zeit als Student: die Masterarbeit zur mündlichen Prüfung. Dieses Thema ist nicht nur im Unterricht und in der Wissenschaft bedeutsam, sondern auch in meiner persönlichen Entwicklung als Student. Nach meiner Bachelorarbeit zu Wortschatz in DaF-Lehrwerken für die Unterstufe lag meine Präferenz bei einem Thema, das hauptsächlich die Oberstufe betrifft. Und nach meinem Praktikum, wo ich Tests zu den Fertigkeiten Lesen, Hören und Schreiben für das Schulfach Deutsch entwickelte, blieb das Sprechen übrig. Auch das Forschungsverfahren ist anders als bei der Bachelorarbeit: Das war eine Korpusstudie, in dieser Arbeit werden die Daten mit einer Umfrage gesammelt.

Zum Schluss möchte ich Stefan Sudhoff danken für die Betreuung dieser Masterarbeit, und für die Empfehlung der Sommeruniversität. Ich möchte auch dem *Duitsland Instituut Amsterdam* danken, für ihre Hilfe bei der Verbreitung der Umfrage. Schließlich möchte ich auch meinen Eltern danken, für ihre Unterstützung und ihr Vertrauen, dass sie mir in meiner Studentenzeit boten.

Inhaltsverzeichnis

VORWORT	2
ZUSAMMENFASSUNG	6
1 EINLEITUNG	7
2 THEORETISCHER RAHMEN	8
2.1 <i>Einleitung</i>	8
2.2 <i>Das Prüfungsverfahren</i>	9
2.2.1 Begriffe zum Thema Prüfen.....	9
2.2.2 Prüfungstechnische Kriterien für Sprachtests	10
2.2.2.1 Validität und Reliabilität	10
2.2.2.2 Weitere Kriterien.....	11
2.2.3 Messung der sprachlichen Leistung und CAF.....	12
2.2.4 Constructive Alignment	14
2.3 <i>Beurteilung & Sprechangst</i>	15
2.3.1 Beurteilung	15
2.3.1.1 Kommunikativ Prüfen	15
2.3.1.2 Beurteilung und Kriterien.....	16
2.3.1.3 Beurteilung und Gewandtheit	17
2.3.2 Sprechangst.....	18
2.3.2.1 Sprechangst bei Schüler*innen.....	18
2.3.2.2 Mögliche Lösungen für Sprechangst.....	18
2.3.2.3 Freude am Lernen und am Prüfen.....	19
2.4 <i>Der GER</i>	20
2.4.1 Sechs Ebenen und fünf Fertigkeiten	20
2.4.2 Die Funktion des GERs	21
2.5 <i>Übersicht</i>	23
3 DEUTSCHUNTERRICHT IN DEN NIEDERLANDEN	24
3.1 <i>Einleitung</i>	24
3.2 <i>Deutsch an niederländischen Schulen</i>	25
3.2.1 DaF-Prüfung in den Niederlanden	25
3.2.1.1 Centraal Eindexamen und Schoolexamen	25
3.2.1.2 Nicht-sprachwissenschaftliche Probleme	26
3.2.2 Mündliche Prüfungen in den Niederlanden	27

3.2.3 Gegenwärtige Situation im niederländischen Deutschunterricht	28
3.3 Das Prüfungsprogramm	30
3.3.1 Beschreibung der Abschlussziele für Sprechfertigkeit.....	30
3.3.1.1 Die <i>Handreichung</i>	30
3.3.1.2 Sprachprofile.....	32
3.3.1.3 Die Abschlussziele.....	32
3.3.2 Diskussion des Prüfungsprogrammes.....	33
3.4 Schlussfolgerung.....	36
4 FORSCHUNGSFRAGEN.....	37
4.1 Einleitung.....	37
4.2 Hauptfrage	38
4.3 Teilfragen.....	38
4.4 Erwartungen.....	39
5 METHODE.....	42
5.1 Einleitung.....	42
5.2 Die Umfrage.....	42
5.2.1 Erstellung der Umfrage.....	42
5.2.2 Fragen und Begründung.....	43
5.2.3 Einstellungen in Qualtrics	47
5.2.4 Verbreitung der Umfrage.....	48
5.2.5 Durchführung der Analyse.....	49
5.3 Teilnehmer*innen.....	50
6 ERGEBNISSE	52
6.1 Der Inhalt der Tests	52
6.2 Das Sprachniveau	55
6.3 Validität und Zuverlässigkeit	57
6.4 Prüfungsziele.....	60
6.5 Feedback und Bewertung.....	62
6.6 Verbesserungsmöglichkeiten.....	64
6.7 Übersicht	67
7 DISKUSSION & FAZIT.....	68
7.1 Interpretation der Ergebnisse.....	68
7.1.1 Unzureichender Zielsprachgebrauch.....	68

7.1.2 Interpretation der Antworten auf verschiedene Fragen	69
7.1.3 Ein kritischer Blick auf Validität und Zuverlässigkeit	70
7.1.4 Die Validität mit einem standardisierten Bewertungsbogen verstärken.....	72
7.2 Reflexion auf die Methodologie.....	72
7.3 Rückblick auf die QKZs und die Verbesserungspotentiale.....	75
7.4 Antworten auf die Teilfragen	78
7.5 Fazit	81
LITERATURVERZEICHNIS	82
ANHANG	84
A1 Umfrage auf Niederländisch.....	84
A2 Antworten auf die offenen Fragen.....	98
A3 Dokument für Lehrkräfte.....	114
A4 Plagiatsformular	116

ZUSAMMENFASSUNG

Alle niederländischen Schüler*innen, die in der Sekundarschule Deutsch lernen, legen mündliche Tests für dieses Schulfach ab. Ein einheitliches Bild der Vorgehensweise bei diesen Prüfungen gibt es nicht, und die Leistungen der Schüler*innen sind verbesserungsfähig. Um eindeutig festzustellen, wie diese Prüfungen aussehen und wie sie mit den wissenschaftlichen Anforderungen übereinstimmen, ist die Hauptfrage: *Wie werden DaF-Sprechfertigkeit und DaF-Gesprächsfertigkeit im letzten Jahr der Sekundarstufe in den Niederlanden geprüft, und welche Verbesserungspotentiale gibt es?* Es betrifft hier das mündliche „*Schoolexamen*“ in vwo 6, der letzten Klasse des höchsten Niveaus im niederländischen Sekundarunterricht. Sowohl Monologe als Gespräche werden berücksichtigt.

Im Theorieteil werden sechs Qualitätskennzeichen (QKZ) für gute mündliche Prüfungen (mP) formuliert. In gekürzter Form sind sie: QKZ 1 - eine mP ist valide und reliabel; QKZ 2 - eine mP misst Komplexität, Genauigkeit und Gewandtheit; QKZ 3 - eine mP hat ein passendes Beurteilungsverfahren; QKZ 4 - eine mP hat klare Lernziele und adäquate Vorbereitungsmöglichkeiten; QKZ 5 - eine mP erregt möglichst wenig Sprechangst; QKZ 6 - eine mP prüft die Sprache auf einem mit dem GER eingestuften Niveau. Auch werden im Theorieteil einige Verbesserungspotentiale auf Grund der Literatur aufgestellt.

Die Ergebnisse des empirischen Teils wurden mit einer Online-Umfrage gesammelt. 34 Deutschlehrkräfte, die alle in vwo 6 unterrichten, haben 20 geschlossene und offene Fragen beantwortet. Am meisten ist aufgefallen, wie groß die Variation an Prüfungsmethoden bei Gesprächsfertigkeit ist, trotz der landesweit einheitlichen Ziele. Durch die Unterschiede steht die Vergleichbarkeit zwischen Schulen unter Druck. Die Prüfungsmethoden bei monologischer Sprechfertigkeit sind viel einheitlicher: meistens Präsentationen.

Im Unterricht sprechen die Schüler*innen nicht genug Deutsch, was dazu führt, dass die Prüfung nicht genau der Vorbereitung entspricht. Andere Verbesserungspotentiale sind zum Beispiel Aufgaben, die mehr zum alltäglichen Sprachgebrauch passen, unabhängige Kontrolle der Tests und Weiterbildung von Lehrkräften im Bereich Prüfungsentwicklung. Ein landesweiter einheitlicher Bewertungsbogen und eine bessere Gewährleistung des GER-Zielniveaus B2 sind konkretere Ratschläge.

1 EINLEITUNG

Wenn ich jemandem sagen würde, dass ich Norwegisch lerne, was würde diese Person denn denken? Denkt sie als erstes daran, dass ich die Sprache verstehen, lesen oder schreiben kann? Oder dass ich in der Lage bin, Norwegisch zu sprechen? Es wäre vielleicht enttäuschend für meine*n Gesprächspartner*in, wenn ich betone, dass ich schon Zeitungen und Romane auf Norwegisch gelesen habe,¹ aber kaum einen Satz in der Sprache korrekt sagen kann. Im Deutschunterricht an niederländischen Schulen ist die Situation nicht ganz so extrem, aber Sprech- und Gesprächsfertigkeit wird tatsächlich als Stiefkind des niederländischen Deutschunterrichts betrachtet.

Die Rolle des mündlichen Prüfens steht in der Diskussion der Sprechfertigkeit im niederländischen DaF-Unterricht nicht im Mittelpunkt. Wie geprüft wird, ist jedoch von großer Bedeutung. In limitierter Zeit muss von allen Schüler*innen die mündliche Fertigkeit festgestellt werden, und das Testverfahren sollte zudem noch objektiv sein. Trotz großer Klassen und eines Damoklesschwerts mit dem Namen *Centraal Eindexamen* (einer großen Lesefertigkeitsprüfung) sollte Sprechfertigkeit gründlich unterrichtet und geprüft werden. Das führt zur Fragestellung dieser Arbeit: Wie findet Sprechfertigungsprüfung in der Klasse vwo 6 in den Niederlanden eigentlich statt, und wie kann sie innerhalb des Rahmens der geltenden Bedingungen verbessert werden? Die Verbesserungen sollten in diesem Fall beispielsweise zu qualitativ besseren Prüfungen und einem größeren Zielsprachgebrauch führen.

Nach dieser Einleitung werden im theoretischen Rahmen (Kapitel 2) sechs Qualitätskriterien für Prüfungen aufgestellt. In Kapitel 3 zum Deutschunterricht in den Niederlanden werden vorläufige Verbesserungspotentiale formuliert. Die Forschungsfragen werden in Kapitel 4 beschrieben, die Methode in Kapitel 5. Die Ergebnisse werden in Kapitel 6 dargestellt und in Kapitel 7 kritisch diskutiert. In dem Kapitel werden auch die definitiven Verbesserungspotentiale für mündliche Prüfungen aufgestellt.

¹ Es ist ein fiktives Beispiel. Ich kann keine Romane auf Norwegisch lesen.

2 THEORETISCHER RAHMEN

2.1 EINLEITUNG

“Gesprächsfertigkeit, und dann sowohl das interaktive Sprechen als auch das Halten von Referaten, wird beim Üben im Unterricht vernachlässigt.” (Meijer & Fasoglio, 2007:105, eigene Übersetzung).²

Manchmal gibt es in der Klasse ein Kind, das ein bisschen Weniger Aufmerksamkeit bekommt als die anderen Kinder. Aber in diesem Fall heißt das Kind Sprechfertigkeit. Wie können niederländischen Schüler*innen lernen, auf Deutsch zu sprechen, wenn sie das nicht ausreichend geübt haben? Und wie passt die Prüfung dann dazu?

Dieser Teil der Arbeit geht von allgemeineren Themen zu spezifischeren Themen über. Zuerst werden Begriffe aus der Prüfungstheorie erörtert. Anschließend wird die Verbindung zur Einbettung von Prüfungen in den Unterrichtskontext gelegt. Danach wird auf die Begriffe Beurteilung und Sprechangst eingegangen, die mehr miteinander zu tun haben, als man auf den ersten Blick denken würde. Zum Schluss wird erklärt, was der GER ist, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen.

Die Schlussfolgerungen dieses theoretischen Rahmens werden mit den Begriffen *Qualitätskennzeichen* (QKZ) und *Verbesserungspotential* diskutiert. Sie basieren auf Kernpunkten aus dem theoretischen Rahmen, und sie sind Kriterien, die eine gute mündliche Prüfung erfüllen muss. Die Verbesserungspotentiale sind die Möglichkeiten zur Verbesserung von Sprechfertigungsunterricht und -prüfung. Einige werden nach diesem theoretischen Teil gegeben, der Rest folgt aus der Analyse der Umfrage und der Prüfungen. Die Identifizierung dieser Verbesserungspotentiale ist eines der Hauptziele dieser

² “Gespreksvaardigheid, en dan zowel het interactieve spreken als het houden van spreekbeurten is een ondergeschoven kindje als het gaat om het oefenen tijdens de lessen.” (Meijer & Fasoglio, 2007:105).

Masterarbeit. Nach dem theoretischen Rahmen wird auf spezifischere Themen des niederländischen Unterrichts eingegangen.

2.2 DAS PRÜFUNGSVERFAHREN

2.2.1 Begriffe zum Thema Prüfen

- Es gibt Unterschiede zwischen Evaluation und Prüfung, und zwischen summativer und formativer Evaluation.

Zuerst werden einige Begriffe zum Prüfen in Allgemeinen erläutert, auf die im weiteren Verlauf dieser Arbeit Bezug genommen wird. Es gibt einen Unterschied zwischen *Prüfung* und *Evaluation*. Eine Prüfung ist nämlich eine Art Evaluation, bei der im Voraus festgelegt wird, welche erwartete Antworten richtig sind. Es gibt zwei Arten von Evaluation: *summative Evaluation* und *formative Evaluation*. Summative Evaluation prüft den Lernstoff oder die gelernten Fertigkeiten am Ende eines Lernwegs. Das Ziel summativer Evaluation ist die Bestimmung einer Note, oder eine andersartige Trennung zwischen Schüler*innen. Von summativer Evaluation hängt etwas ab, etwa ob man versetzt wird oder nicht. Anders als bei der summativen Evaluation ist *formative Evaluation* keine Kontrolle am Ende eines Lernprozesses, sondern findet sie während des Lernprozesses statt (Bulterman & De Muynck, 2014:9-19). Die Trennung basiert auf Leistung ist nicht wichtig – bei formativer Evaluation wird Information gesammelt, mit der die Schüler*innen in ihrem Lernprozess weitergeholfen werden können. Die Prüfung, die diese Arbeit versucht zu verbessern, wird zur summativen Evaluation gerechnet.

2.2.2 Prüfungstechnische Kriterien für Sprachtests

- *Validität* (wie gut ein Test das beabsichtigte Konstrukt misst) und *Reliabilität* (Konsistenz) sind zwei wichtige Kriterien für Tests.
- *Objektivität* und *Praktikabilität* sind, genau wie die *Vorbereitung*, andere Kriterien.

Zwei der wichtigsten Kriterien für Sprachtests sind *Validität* und *Reliabilität*. Der letzte Begriff wird auch mit dem Wort *Zuverlässigkeit* angedeutet. Weiterhin werden andere Kriterien und ihre Implikationen für mündliche Prüfungen erörtert.

2.2.2.1 Validität und Reliabilität

Wenn eine Prüfung *valide* ist, misst diese Prüfung das beabsichtigte Konstrukt (Bulterman & De Muynck, 2014:35-50). Falls ich einen Thermometer mache, der nur die Temperatur misst, und nichts anderes, habe ich einen validen Thermometer gemacht. Wenn die gemessene Temperatur nicht nur von der Wärme, sondern auch vom Gewicht abhängen würde, dann wäre das Messinstrument nicht valide.

In Bezug auf Sprechfertigkeitsevaluation bedeutet das, dass die gewählte Prüfungsform so viel wie möglich auf nichts anderes als Sprechfertigkeit gerichtet ist. Dabei muss immer das Ziel der Prüfung beachtet werden. Wenn das Ziel der Prüfung *nur* Gesprächsfertigkeit war, wäre ein individuelles Referat zu einem gelesenen literarischen Werk vielleicht nicht die meist valide Option. Wenn das Prüfungsziel tatsächlich eine Kombination von Sprechfertigkeit, Lesefertigkeit und Präsentationsfertigkeit war, dann wäre diese Prüfung valide. Ein Fallstrick für Validität ist das allgemeine Weltwissen: bestimmte Informationen, die als bekannt vorausgesetzt werden, sind den Schülern möglicherweise nicht bekannt. Das kann eine negative Auswirkung auf die Validität haben (Bulterman & De Muynck, 2014:35-50).

Wenn eine Prüfung *reliabel* oder *zuverlässig* ist, misst die Prüfung das Konstrukt auf eine konsistente Weise. Ein Geschwindigkeitsmesser in einem Auto soll zuverlässig sein, denn eine Abweichung von nur ein paar Kilometern pro Stunde kann große Folgen haben. Die

Ergebnisse zuverlässiger Sprechfertigkeitstests sollen in gleicher Weise konsistent sein, was bedeuten würde, dass jemand mit einer schwachen Sprechfertigkeit immer eine schlechte Note erhalten würde. Reliabilität kann man nur mithilfe mehrerer ähnlicher Prüfungen feststellen. Die Validität ist stattdessen einfacher überprüfbar (Bulterman & De Muynck, 2014:35-50).

2.2.2.2 Weitere Kriterien

Neben Validität und Reliabilität gibt es weitere Kriterien für Sprachtests. Kranert (2013:9-13) führt Objektivität an. Wenn ein Test objektiv sei, hänge das Ergebnis nicht von der Person ab, die den Test durchführe. Zumal bei mündlichen Prüfungen ist das relevant, weil die Lehrkraft sowohl die Prüfung durchführt als auch die Note bestimmt. Diese Art Objektivität nennt man *Interpretationsobjektivität*. Weiterhin existieren die Begriffe *Durchführungsobjektivität* und *Auswertungsobjektivität*. Ein durchführungsobjektiv angebotener Test hat keine Unterschiede für alle Schüler*innen – wenn ein Teil der Schüler*innen ein Farbbild und ein anderer Teil ein Schwarzweißbild bekommt, ist der Test nicht durchführungsobjektiv. Ein Test ist vollständig auswertungsobjektiv, wenn es keine Ambiguität in der Beurteilung möglich ist (Kranert, 2013:9-13). Man kann sich diesen Kriterien bei mündlichen Prüfungen realistisch nur annähern.

Auch Authentizität ist ein relevantes Kriterium. Je mehr ein Sprachtest den Sprachgebrauch einer Sprache widerspiegelt, je authentischer der Test ist (Kranert, 2013:9-13).

Ein idealer Test wäre vielleicht unendlich valide und unendlich reliabel. Solch ein Test wäre allerdings nicht praktisch. Das Kriterium *Praktikabilität*³ betrifft, ob der Test dort passend und nützlich ist, wo er gebraucht wird. Eine unendlich valide Sprechfertigkeitstestprüfung würde jede Fertigkeit, jedes Wort und jede grammatikalische Konstruktion prüfen, die man sich bei dem Niveau ausdenken kann. Das würde jedoch auch überprüfen, ob jemand es aushält, an einer mündlichen Prüfung teilzunehmen, die länger als 24 Stunden dauert. Eine optimale Prüfung, wenn es so was gäbe, könnte man deshalb eher betrachten

³ Basiert auf meinem Training bei Bureau ICE.

als eine Balance zwischen einerseits *Praktikabilität* und andererseits Validität, Reliabilität und Objektivität.

Jede Idee zur Verbesserung mündlicher Prüfungen, die die Wissenschaft dem Unterricht vorschlägt, steht und fällt mit der Praktikabilität. Es ist schon bekannt, dass es in den Niederlanden einen Mangel an Deutschlehrer*innen gibt. Ein Vorschlag, bei dem die Prüfungszeit für Gesprächsfertigkeit verdoppelt wird, würde also nur Sinn machen, wenn irgendwo anders gekürzt wird.

2.2.3 Messung der sprachlichen Leistung und CAF

- Die Leistung in einer Fremdsprache wird in den Komponenten *Komplexität*, *Genauigkeit* und *Gewandtheit* verteilt. Dazu können auch *Vollständigkeit* und *kommunikativer Erfolg* gehören.
- Die Leistung in der Sprache bei einer Messung oder Prüfung wird nicht nur vom Sprachniveau, aber auch von der Art Aufgabe beeinflusst.

Man kann Sprachgebrauch in vier Fertigkeiten verteilen, oder fünf, wenn man monologische und dialogische Sprechfertigkeit voneinander trennt. Spezifisch die Leistung in einer nicht-Muttersprache, einer L2, kann auch in Komponenten verteilt werden. Das Dreieck dieser Komponenten wird mit CAF abgekürzt, was für die englischen Wörter *Complexity*, *Accuracy* und *Fluency* steht, oder Komplexität, Genauigkeit und Gewandtheit. Ein*e fähige*r Sprecher*in einer Fremdsprache hat einen ausführlicheren Wortschatz und ein größeres Grammatik-Repertoire als eine*n weniger gute*n Sprecher*in. Er oder sie spricht mit weniger Fehlern, spricht gewandter und mit weniger Pausen. Mit anderen Worten: er oder sie spricht komplexer, genauer und geläufiger (Michel, 2017:2-4).

In Bezug auf *Komplexität* kann die Sprachleistung lexikalisch komplex und grammatikalisch komplex sein. Von den drei Komponenten wurde Komplexität zuletzt in die Theorie aufgenommen. Es ist außerdem der kontroverseste Begriff der drei. Es ist schwierig zu messen, weil es von dem Genre des Textes oder des Gesprächs abhängt. Ein Gespräch im Café ist immerhin weniger komplex als einen Termin beim Rechtsanwalt oder bei der Rechtsanwältin (Michel, 2017:4-8).

Genauigkeit hängt von der Abweichung von einer präskriptiven Norm ab. Die Messung der Genauigkeit ist faktisch die Messung der Devianz dieser Norm. Dabei beeinträchtigt eine fast unverständliche Äußerung die Sprachleistung mehr als eine nicht fehlerfreie, aber gut verständliche Leistung (Michel, 2017:8-11).

Geläufigkeit oder *Gewandtheit* hängt zum Schluss von der Sprechgeschwindigkeit, der Anzahl und Länge der Pausen und den Reparaturen ab (Michel, 2017:11-13). Diese Reparaturen werden durch das innere Monitor-system verursacht, die die Sprachausgabe überwacht laut der Theorie von Levelt (1989).

Ein anderer Faktor in Bezug auf die *Gewandtheit* ist die Art der Aufgabe. Komplexe Aufgaben führen zu einer niedrigen *Gewandtheit*. Je mehr Vorbereitungszeit man den Schüler*innen gibt, je höher die Komplexität und *Gewandtheit* wird; je mehr auf dem eigenen Tempo gesprochen wird, je mehr entweder die Komplexität *oder* die Korrektheit in den Äußerungen der Lernenden steigt (Michel, 2017:16-22).

Die Art Aufgabe ist auch in anderer Hinsicht entscheidend: die Leistung in einem dialogischen Rahmen ist weniger komplex, aber akkurater und geläufiger als in einem monologischen Setting. Obwohl Michels Hinweise erstens auf Sprachleistungsmessungen im Rahmen von wissenschaftlichen Forschungen gerichtet sind, halte ich es für notwendig, diese Aspekte für die Prüfungsentwicklung einzubeziehen. Die CAF-Leistungen sind nämlich stark von der Aufgabe abhängig.

In Gesprächsaufgaben ist es daneben empfehlenswert, die Situationsbeschreibung kurz zu fassen. Sie muss kein Puzzle sein. Anders entsteht das Risiko, dass die Lernenden die Aufgabe nicht verstehen. In dem Fall würde Leseverstehen statt Sprechfertigkeit geprüft werden, was die Validität verringert. (Van Til et al., 2011:71-77).

In einem kleinen Satz schlägt Michel vor, auch darauf zu beurteilen, wie kommunikativ adäquat die Äußerung sei, und ob die Aufgabe erfüllt sei (Michel, 2017:20). Diese beiden Elemente möchte ich hervorheben, denn sie können auch für die Prüfungsentwicklung mitgerechnet werden. Ein*e Schüler*in, der/die einen komplexen Satz akkurat und gewandt ausspricht, wird doch nicht so viele Punkte bekommen, wenn es nur *einen* Satz ist.

2.2.4 Constructive Alignment

- Prüfung, Unterricht und Lernziele sind miteinander verflochten.
- *Constructive Alignment* ist ein Unterrichtsentwurf, bei der die gewünschten Lehrergebnisse direkt im Unterricht verarbeitet und elizitiert werden.

Lernziele, Unterricht und Prüfung stehen nicht auf sich selbst. Eine Verknüpfung von den drei Themen folgt aus der Literatur von *instructional design* und von Konstruktivismus. Diese Abstimmung zwischen Zielen, Prüfungsart und Unterricht heißt *Constructive Alignment* und wurde zuerst von Biggs (1996:347-362) vorgeschlagen. Es passt bei der konstruktivistischen Theorie, die umfasst, dass Lernenden ihr eigenes Wissen konstruieren. In früheren Theorien lag der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Wissen durch die Lehrkraft und nicht auf der Konstruktion des Wissens durch den Lernenden selbst.

Wenn solches Alignment („Angleichung“) stattfindet, stimmt die Lehrkraft die geplanten Lernaktivitäten bewusst mit den gezielten Lernergebnissen ab. Wenn die Zielsetzungen hohe kognitive Kompetenzen sind, sollten nicht die niedrigen kognitiven Kompetenzen geprüft werden. Wenn der Beurteilungsbogen erstellt wird, kann man die möglichen Lernergebnissen in unterschiedlichen Niveaus einteilen (Biggs, 1996:347-362).

Es ist spürbar, dass Biggs den Begriff zuerst auf Hochschulbildung anwendet. Er diskutiert das Konzept des tiefen Verständnisses. Es ist möglich, das Konzept besser mit dem Lernen einer Fremdsprache zu verknüpfen, durch *tiefes Verständnis* mit *hohes Sprachniveau* zu ersetzen.

Die genannten beobachteten Lernergebnisse seien laut Biggs nichts mehr als Beweise davon, dass die Lernenden eine bestimmte Fertigkeit gelernt haben. Diese Beweise können unterschiedliche Qualitäten haben (daran füge ich hinzu, dass man sie sogar mit CAF einstufen könnte!), und wenn diese Niveaus im Voraus festgestellt sind, kann es die Beurteilung vereinfachen und verdeutlichen. Im Unterricht vor der Prüfung werden diese Lernergebnisse elizitiert: das bedeutet, dass die Aufgaben und Unterrichtsaktivitäten sozusagen versuchen, den Lernenden Äußerungen auf dem höchstmöglichen Niveau zu entlocken. In Bezug auf mündliche Prüfung würde das mehr fördern als Sätze und Formeln auswendig zu lernen. Und wenn solche Elizitation im Unterricht stattfindet, sollte die Prüfung dabei passen und die Elizitation widerspiegeln.

Was dabei passt ist eine lockerere Art von Bewertung. Wenn jede Frage im Bewertungsbogen schon eine Modellantwort hat, kann nicht gerechnet mit eventuellen anderen gut überwogenen Lösungen werden. Die genannte Möglichkeit der Einstufung der Antworten in Niveaus würde Biggs zufolge besser passen. Dabei wird empfohlen, die Anzahl Fragen zu Detailkenntnissen zu reduzieren.

Alles in allem bedeutet Constructive Alignment, dass die Unterrichtsaktivitäten den Schüler*innen helfen, die Lernerfolge zu erreichen, und dass die Evaluation nachvollzieht, ob die Schüler*innen die Lernerfolge erreicht haben. Elizitation der erzielten Lernergebnisse ist dabei ein Kernpunkt.

2.3 BEURTEILUNG & SPRECHANGST

2.3.1 Beurteilung

- Die Prüfungen, die man am einfachsten nachsehen kann, spiegeln die sprachliche Kommunikation weniger gut wider.
- Die Beurteilung beeinflusst die Validität und die Reliabilität.
- Es gibt nicht immer eine klare Dichotomie zwischen *korrekt* und *inkorrekt*.
- Die Gewandtheit von Schüler*innen in der Zielsprache kann durch eine Anpassung an das Beurteilungsverfahren verbessert werden: mehr auf Gewandtheit und weniger auf Korrektheit achten.

2.3.1.1 Kommunikativ Prüfen

Trotz Entwicklungen in den Lehrwerken, in denen auf Kommunikation mehr Wert als vorher gelegt wird, kann die Position von Gesprächsfertigkeit weiter verbessert werden. In Lehrbüchern für die wird diese Fertigkeit oft mit kurzen Sätzen oder Satzteilen angeboten. Die dazugehörenden Aufgaben sind oft kurz und führen zu Reproduktion dieser Sätze, anstatt einen Anlass zu freier Gesprächsfertigkeit zu sein (Goossen, 2002: 5-7). Schüler*innen lernen dann einfach diese Sätze auswendig, um den Test zu bestehen. Um Prüfungen nachzusehen, sind diese Sätze ideal, denn eine Lehrkraft kann sie einfach korrigieren. Diese Prüfungsmethode verursacht eine Fokussierung auf korrektes Wissen dieser Sätze, das sogar schriftlich geprüft werden kann. Eine Entwicklung des fließenden

Sprechens fördert es dagegen nicht. Obwohl die Informationen aus Goossens Artikel als veraltet angenommen werden könnten, ergibt sich aus der Unterrichtspraxis noch immer, dass solche Prüfungen existieren.

2.3.1.2 Beurteilung und Kriterien

Sowohl die Reliabilität als die Validität einer Prüfung sind von der Beurteilung betroffen. Eine Prüfung kann durch ein inkonsistentes Beurteilungsverfahren unzuverlässig werden, sogar wenn sie weiterhin reliabel aufgestellt ist. Was als Fehler eingestuft wird, und was korrekt ist, muss also vorher deutlich sein.

Die Grenze zwischen korrekt und inkorrekt hat allerdings eine Grauzone. Eine Lehrkraft könnte sich dafür entscheiden, nicht für jeden grammatikalischen Fehler Punkte abzuziehen, solange die kommunikative Funktion der Äußerung nicht beeinträchtigt wird.

Um Sprachfehler leichter zu erkennen und einzuteilen, hat Kleppin (1997) unterschiedliche Kriterien für Fehler aufgestellt, in denen das Konzept *Fehler* aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet wird. Pro Kriterium wird angedeutet, was ein Fehler in diesem Fall sei. Diese Kategorien sind *Korrektheit*, die Abweichung vom Sprachsystem, die Sprachnorm oder den Sprachgebrauch in einer Gemeinschaft; *Verständlichkeit*, was der/die Kommunikationspartner*in oder ein*e Muttersprachler*in nicht verstehe; *Situationsangemessenheit*, was in einer Situation von der Intuition von Muttersprachler*innen abweiche; *Unterrichtsabhängige Kriterien*, was gegen die Regeln oder Normen der Lehrkraft oder der Lehrwerke verstoße. Zudem gebe es das fünfte Kriterium *Flexibilität*. Der Begriff umfasst Folgendes: Ein Fehler, der in einer Lernphase geduldet werde, könnte in einer anderen Lernphase nicht mehr geduldet werden (Kleppin, 1997:14-23). Interferenz aus der Muttersprache ist eine häufige Ursache für Fehler, sowohl bei der Grammatik als beim Wortschatz. (Kleppin, 1997:30)

Was am meisten beeinflusst, wie Schüler*innen lernen, ist die Evaluation. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin hört, dass Thema X nicht zum Lernstoff für die Klausur gehört, kann die Aufmerksamkeit bald abnehmen. Auch die Prüfungsform kann einen Einfluss ausüben (Bulterman & de Muynck, 2014: 52-69).

Wenn Schüler*innen wissen, dass die mündliche Prüfung die Reproduktion von bestimmten Sätzen und Situationen prüfen wird, wie einem Bäckerbesuch oder einem Besuch am Reisebüro, fokussieren sie sich selbstverständlich auf diesen Aspekten. Falls diese Aspekte zu weit von den Kompetenzen abstehen, wie die Schüler*innen sie in der Welt begegnen werden, wird das Kriterium der Authentizität nicht erfüllt, und ist die Validität der Prüfung nicht gesichert. Die Prüfung könnte effektiv sein in der Diskrimination, der Unterscheidung zwischen den Leistungen der Schüler*innen. Ob das Ergebnis der Prüfung tatsächlich etwas bedeutet, wenn man die Fertigkeiten in die „echte Welt“ überträgt, steht auf einem anderen Blatt.

2.3.1.3 Beurteilung und Gewandtheit

Bezüglich der Verbesserung der Sprechgewandtheit gibt es einen Zusammenhang zwischen der Reduktion der Sprechangst und der Art und Weise von Beurteilung. Wenn in der Beurteilung mindestens eine gleiche Menge Punkte für sowohl die sprachliche Korrektheit als für die Vermittlung der Botschaft vergeben werden, bekommen die Schüler*innen das Signal, dass Korrektheit und Kommunikation beide gleich wichtig sind (Young 1991:426-439). Wenn nur auf die Genauigkeit und nicht auf die Gewandtheit oder den Erfolg der kommunikativen Handlung beurteilt wird, können Schüler*innen mehr Angst beim Sprechen entwickeln, weil sie lediglich daran denken, dass dasjenige, was sie sagen, sprachlich korrekt sein muss. Das impliziert auch, dass die Lehrkraft beim Üben nicht jeden Fehler eines Lernendens korrigieren soll, weil zu viele Korrekturen Angst erregen können.

Außerdem ist es nicht immer einfach, um Korrektheit objektiv zu beurteilen. Sprachliche Korrektheit ist die Korrespondenz zu einer bestimmten sprachlichen Norm. In Bezug auf Rechtschreibung ist dieser Norm meistens deutlich, aber bezüglich der Aussprache gibt es oft mehrere Möglichkeiten, zum Beispiel weil es unterschiedliche Dialekte gibt. Auch könnte eine zu große Betonung auf Korrektheit ein Zeichen für Präskriptivismus sein.

2.3.2 Sprechangst

- Sprechangst bei Schüler*innen kann auf unterschiedlichen Weisen vermindert werden, z.B. mit positiverem Feedback oder *pre-test exposure*.
- Wenn die Schüler*innen Freude am Lernen haben, verringert sich die Sprechangst.

2.3.2.1 Sprechangst bei Schüler*innen

Nicht nur die Sprechfertigkeit und die Vorbereitung bestimmen die Leistung bei einer mündlichen Prüfung. Sprechangst kann die Leistung bei einer mündlichen Prüfung beeinträchtigen, und daher zu einem Ergebnis führen, das die Kapazitäten der Schüler*innen nicht gut genug wiedergibt. Eine angstarme Unterrichtsumgebung ist daher ein Muss, völlig angstfrei ist vielleicht nicht möglich.

Young (1991) erwähnt Ursachen von und Lösungen für Sprechangst. Zu den Ursachen gehören Sprachtests und das Verfahren im Klassenzimmer, aber auch soziale Faktoren, wie geringe Selbstachtung. Zur Beschränkung des Themas werden in dieser Arbeit nur die Ursachen erörtert, die mit Linguistik oder Sprachtests zu tun haben.

Die Forschung zeigt, dass sowohl die Überzeugungen von Lernenden als von Lehrkräften die Sprechangst beeinflussen. Die Lernenden würden zum Beispiel denken, dass man in zwei Jahren das Niveau von Muttersprachler*innen erreichen könne. Das Verfahren im Klassenzimmer hat auch seine Wirkung: Stress aufgrund eines Referats vor der ganzen Klasse in einer Fremdsprache kann zu schlechteren Leistungen führen. Die Art der Prüfung könnte in diesem Fall das Ergebnis erheblich beeinflussen. Der Artikel stammt aus dem Jahr 1991, also diese Wiedergabe kann ziemlich veraltet sein. Dennoch zeigt es, dass deutlich sein muss, was von den Schüler*innen erwartet wird, und worauf beurteilt wird. Das gilt bestimmt für Sprachtests: die Angst für den Test mindert sich, wenn der Test mit den Erwartungen übereinstimmt.

2.3.2.2 Mögliche Lösungen für Sprechangst

Young (1991:430-435) schlägt eine umfangreiche Menge mögliche Lösungen für Sprechangst vor. Mögliche Lösungen, die für dieser Arbeit relevant sind, sind in der folgenden Liste aufgeführt:

- Die Lehrkraft sollte reelle Erwartungen mit den Schüler*innen besprechen.
- Die Lehrkraft sollte versuchen, nicht alle Fehler der Schüler*innen zu korrigieren. Eine Korrektur mit einem *Recast* ist eine gute Zwischenlösung. Bei einem Recast wird die falsche Äußerung in korrekter Sprache wiederholt oder beantwortet.⁴
- Die Lehrkraft kann mehr positives Feedback geben.
- Wenn Grammatik im Vordergrund steht, sollte sie laut Young weniger wichtig werden. Hakvoort (2022:54) fügt hinzu, dass Grammatikunterricht oft in der Muttersprache stattfindet.
- Die Lehrkraft sollte dafür sorgen, dass die Schüler*innen vor der tatsächlichen Prüfung eine Probeprüfung gemacht haben. Das wird im Englischen *pre-test exposure* genannt.

2.3.2.3 Freude am Lernen und am Prüfen

Boetje (2017:36-37) schlägt Spiele und Aktivitäten für im Klassenraum vor. Gemäß ihrer Haltung ist Spaß zum Lernen eine große treibende Kraft für die Motivation der Schüler*innen. Wenn die Freude am Lernen größer sei, steige auch die Motivation und damit die Leistung. Dabei sollen interaktive Spiele und Übungen nicht zu den Rändern der Lektionen gedrängt werden. Sie erwähnt ein Beispiel-Spiel, während deren die die Schüler*innen verschiedene Gespräche zum Kennenlernen führen, als ob sie auf einem Ball mit berühmten Leuten oder Figuren sind. Die Schüler*innen geben sich aus für Spongebob, Aladdin oder Putin (Boetje, 2017:36-37) – obwohl Putin in der Klasse mir im Jahre 2023 nicht so gemütlich mehr scheint.

Bei solchen Spielen wird die Sprache auf eine Weise benützt, die Spaß bei den Schüler*innen erregt, und wobei nicht die Genauigkeit, sondern die Kommunikation im Vordergrund steht. Die Wirkung von Spielen im Sprachunterricht wird mit verschiedenen Artikeln unterbaut.

⁴ Der Begriff *Recast* wurde nicht von Young selbst aufgeführt.

Was nicht genannt wird, sind mögliche Vorbehalte gegenüber dem praktischen Einsatz dieser Spiele. Dazu gehören Aspekte wie die Ordnung in der Klasse. Um zu vermeiden, dass die Schüler*innen nur Niederländisch sprechen, schlägt Goossen (2002:5-7) vor, dass die Lehrkräfte die Schüler*innen gelegentlich kleine formative mündliche Prüfung an ihren Tischen abnehmen.

2.4 DER GER

2.4.1 Sechs Ebenen und fünf Fertigkeiten

- Sprachniveaus werden mit dem GER (gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) in einer Kombination von Buchstaben und Zahlen ausgedrückt.

Heutzutage wird das Niveau von Sprecher*innen einer Fremdsprache oft mit einer Kombination einer Zahl und eines Buchstabes angedeutet. Diese Kombinationen sind Stufen aus dem GER, dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (wegen dieses S kann man auch die Abkürzung „GERS“ begegnen). Der GER unterscheidet die kumulativen Niveaus A1, A2, B1, B2, C1 und C2. Sprecher*innen auf dem Niveau A2 haben eine *elementare Sprachverwendung*, jemand auf dem Niveau C1 oder C2 hat eine *kompetente Sprachverwendung*, und dazwischen gibt es B1 und B2 mit der Bezeichnung *selbstständige Sprachverwendung* (DAAD, k.D.). Die GER-Niveaus sind kumulativ: das bedeutet, das von einer Person, die Niveau B1 beherrscht, automatisch angenommen wird, dass sie auch Niveau A1 und A2 beherrscht (Meijer & Fasoglio, 2007:19). In Europa ist der GER schon kurz nach deren Einführung allgemein als Rahmen für Fremdsprachniveaus akzeptiert worden (Van Hest, 2009:55-81).

Am wichtigsten für diese Arbeit sind die B1- und B2-Ebene, weil die untersuchte Prüfungen Sprechfertigkeit auf diesem Niveau prüfen. Sprecher*innen auf dem B1-Niveau verstehen die Hauptpunkte, wenn deutlich gesprochen wird, und können sich zusammenhängend zu Ereignissen, Situationen beim Reisen und ihren Interessengebieten äußern.

Auf dem B2-Niveau können Sprecher*innen fließend ein Gespräch mit Muttersprachler*innen führen (DAAD, k.D.). Sie können sich zu vielen Themen klar ausdrücken, eigene Ansichten erläutern und die Inhalte komplexer Texte verstehen.

Der GER geht von nicht von vier, sondern von fünf Fertigkeiten aus. Neben Lese- und Hörverstehen, Sprechfertigkeit und Schreibfertigkeit gibt es Gesprächsfertigkeit (Fasoglio, 2015:7).



2.4.2 Die Funktion des GERs

- Der GER kann als Leitfaden bei der Entwicklung von Lehrplänen und Prüfungen benützt werden.

Seit ihrer Introdution im Jahre 2001 hat die Bedeutsamkeit des GERs rasch zugenommen. Der Europarat hat die Entwicklung des GERs in Auftrag gegeben, um die Sprachkompetenz und den Spracherwerb in ganz Europa vergleichbar zu machen, mit dem es eine Grundlage für Lehrwerke und Kurrikula sein kann (DAAD, k.D.). In Syllabi und Prüfungsbeschreibungen wird auf dem GER verwiesen, und man kann auch Sprachzertifikate für ein bestimmtes Niveau bekommen. Weil die sechs Niveaus nicht nur in den Unterricht, sondern auch in die Geschäftswelt durchgesetzt haben, spricht Van Hest (2009:55-61) von einem sogenannten *zivilen Effekt* des GERs. Das bedeutet, das Interesse für GER-zertifizierte Prüfungen wachse in Schulen, bei Bewerbungen und in den kommerziellen Sektoren. Diese Gründe nennen Van Til et al. (2011) auch.

Dieser zivile Effekt als Leitfaden für die Entwicklung von Prüfungen steht nicht mit dem beabsichtigten Gebrauch des GERs im Einklang. Es sei ein *Referenzrahmen*, meint Van Hest, dessen Niveaubeschreibungen nicht direkt in Prüfungszielen umgesetzt werden können. Weiterhin zweifelt Van Hest daran, ob eine Prüfung auf einem GER-Niveau genau mit anderen Prüfungen auf diesem GER-Niveau vergleichbar sei.

Der GER selbst spricht Van Hest entgegen. Er solle nicht nur zur Planung von Sprachlernprogrammen oder selbstbestimmten Lehrwegen dienen, aber auch zur Planung von

Sprachzertifikaten, einschließlich des Inhalts von Sprachtests (Rat für kulturelle Zusammenarbeit / Bildungsausschuss, 2001).

Neben der Funktion des GERs ist es bei der Betrachtung der Prüfungsziele notwendig, die Implikationen der Kannbeschreibungen zu beachten. Mithilfe dieser sogenannten Kannbeschreibungen, die auf Englisch *can-do-statements* heißen, kann man Lernziele setzen und daraus eine Didaktik und einen Prüfungsplan formulieren. Sie sind aber keine konkreten Beschreibungen, auf denen man einen Test ohne weitere Ausarbeitung basieren kann. Für die Entwicklung von neuen mündlichen Prüfungen bedeutet das, dass die Kannbeschreibungen, die übrigens nur ein relativ kleines Teil des GERs sind, nicht die einzige Basis für eine gelungene Prüfung sein können.

Trotzdem werden GER-Niveaus als Unterrichtsziele gestellt, und ist es vonnöten, die Ziele einer mündlichen Prüfung mit den Zielen eines GER-Niveaus verknüpfen zu können.

Van Til et al. (2011) bieten vielfältige Checkliste und Tipps, die dabei helfen, bessere Prüfungen mit dem GER zu erstellen.

2.5 ÜBERSICHT

Durch den gesamten theoretischen Rahmen hindurch sind Schlussfolgerungen und Kernpunkte gegeben. Basiert auf diesen Punkten werden Qualitätskennzeichen (QKZ) einer mündlichen Prüfung formuliert, die den wissenschaftlich fundierten Kriterien und Merkmalen entsprechen. Nach dem Kapitel zum niederländischen Unterricht werden die Verbesserungspotentiale für mündliche Abschlussprüfungen im niederländischen Unterricht erörtert: sie basieren auf diesen QKZs.

QKZ 1 • Prüfungsbegriffe

Eine mündliche Prüfung ist valide, reliabel, objektiv, praktikabel, und summativ.

QKZ 2 • Messung einer Fremdsprachleistung

Eine mündliche Prüfung misst Komplexität, Genauigkeit und Gewandtheit mit passenden Aufgaben.

QKZ 3 • Tests und Beurteilung

Eine mündliche Prüfung hat ein passendes Beurteilungsverfahren, denn die Beurteilung prägt die Qualität des Tests.

QKZ 4 • Constructive Alignment

Eine mündliche Prüfung hat klar definierte Lernziele und adäquate Vorbereitungsmöglichkeiten.

QKZ 5 • Reduktion der Sprechangst

Eine mündliche Prüfung hat eine Umgebung mit möglichst geringer Sprechangst.

QKZ 6 • Der GER

Eine mündliche Prüfung prüft die Sprache auf einem Niveau, das mit dem GER eingestuft wird.

3 DEUTSCHUNTERRICHT IN DEN NIEDERLANDEN

Zur Einrahmung des Forschungsgegenstands, folgt zunächst eine kurze Beschreibung des niederländischen Sekundarunterrichts. Danach wird erörtert, wie das Prüfen von Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden aussieht, und wie die gegenwärtige Unterrichtssituation ist. Im Rahmen mehrerer Berichte wird die aktuelle Situation des Schulfachs Deutsch und insbesondere des DaF-Sprechfertigkeitunterrichts dargestellt.

Danach wird das Prüfungsprogramm mit den Abschlusszielen beschrieben, und kritisch diskutiert. Die Relevanz dieser Analyse ergibt sich aus der Tatsache, dass sich die Haupt- und Teilfragen mit der DaF-Sprechfertigkeitprüfung in den Niederlanden im letzten Jahr des Sekundarunterrichts befassen. Der Blick auf den Lehrplan, die Lernziele und den Schulbetrieb führt zur Formulierung von einigen Verbesserungspotentialen. Die Gültigkeit dieser Verbesserungspotentiale wird im empirischen Teil überprüft. Weitere Verbesserungspotentiale folgen aus Antworten von Lehrer*innen in der Umfrage.

3.1 EINLEITUNG

- Deutsch wird im niederländischen Sekundarunterricht unterrichtet. Es ist aber kein Pflichtfach in der Oberstufe.

Das Ziel der Arbeit ist die Verbesserung der Sprechfertigkeitprüfungen in der Klasse *vwo* 6. Aber, was ist eigentlich *vwo*?

Nach der Grundschule, die zwei Jahre länger dauert als in Deutschland, besuchen niederländische Schüler*innen die Oberschule, mit anderen Wörtern, den Sekundarunterricht. Es gibt drei Stufen, *vmbo*, *havo* und *vwo*. Die höchste Stufe, *vwo* oder vorwissenschaftlicher Sekundarunterricht, dauert sechs Jahre und schließt mit dem Abitur ab, das die Schüler*innen im Alter von ungefähr 17 Jahren ablegen (DIA, k.D).

Das Schulfach Deutsch ist am *vwo* ein Pflichtfach in den letzten zwei Jahren der Unterstufe, der 2. und der 3. Klasse der Oberschule. Ab der 4. Klasse der Oberstufe, also in den letzten drei Jahren, ist Deutsch kein Pflichtfach mehr. Die *vwo*-Schüler*innen müssen jedoch Abschlussprüfungen in mindestens drei Sprachen ablegen. Dazu gehören unbedingt Niederländisch und Englisch, und eine dritte Sprache nach Wahl der Schüler*innen. In der Regel ist das Deutsch oder Französisch, Sprachen wie Spanisch, Lateinisch oder Altgriechisch gehören auch zu den Möglichkeiten. Englisch, Französisch und Deutsch sind die modernen Fremdsprachen⁵, und Lateinisch und Altgriechisch sind die klassischen Sprachen. Die Schüler*innen haben zwei oder drei Unterrichtsstunden Deutsch pro Woche: Die Länge einer Unterrichtsstunde ist von der Schule abhängig und kann von 40 bis 60 Minuten reichen.



Der CITO entwickelt die zentralen Abschlussprüfungen in den Niederlanden.

3.2 DEUTSCH AN NIEDERLÄNDISCHEN SCHULEN

3.2.1 DaF-Prüfung in den Niederlanden

- Die mündliche Abschlussprüfung bestimmt nur einen kleinen Teil der Endnote.
- Diese Arbeit konzentriert sich auf sprachwissenschaftliche und prüfungstechnische Aspekte des mündlichen Prüfens.

3.2.1.1 Centraal Eindexamen und Schoolexamen

Die Endnote für das Schulfach *Deutsch* wird in den Niederlanden mithilfe zweier Prüfungskategorien bestimmt. Das *Centraal Eindexamen* ist ein landesweit standardisierter Lesepfung, die 50% der Note bestimmt. Die andere 50 % der Note wird mit den

⁵ moderne vreemde talen, MVT

Schoolexamens (wortwörtlich: „Schulexamen“) bestimmt. Im Schoolexamen werden die Kompetenzen geprüft, die nicht im *Centraal Examen* geprüft werden, wie Gesprächsfertigkeit, Sprechfertigkeit, Hörverstehen, Literatur und Schreibfertigkeit. Grammatik und Vokabeln werden nicht mehr separat geprüft (Meijer & Fasoglio, 2007: 107-109). Die Fachabteilung Deutsch einer Schule kann den Inhalt des *Schoolexamens* weitgehend selbst feststellen (Fasoglio, 2015:3-8). Das gilt auch für Sprech- und Gesprächsfertigkeit. Diese Freiheit erlaubt Variation zwischen Schulen. Als Leitfaden gibt es Abschlussziele, die sogenannten *Eindtermen*, im Examenprogramm, mit unterschiedlichen Forderungen am Niveau der Sprech- und Gesprächsfertigkeit der Schüler*innen (Meijer & Fasoglio, 2007:1-28).

Das angestrebte GER-Niveau für Deutsch ist nach der letzten Klasse des *vwo*s B2.



Das niederländische Abitur findet jedes Jahr in Mai statt. Die schriftliche Leseprüfung für Deutsch bestimmt die Hälfte der Endnote. (Bildquelle: NOS)

3.2.1.2 Nicht-sprachwissenschaftliche Probleme

Das Ziel dieser Arbeit ist nicht, herauszufinden, was *alle* Faktoren sind, die Sprechfertigungsunterricht und -prüfung beeinflussen. Es ist zum Beispiel schon bekannt, dass die Anzahl der Schüler*innen pro Klasse in den Niederlanden in vielen Fällen zu groß ist, um Sprechfertigkeit einfach und effektiv zu unterrichten und zu prüfen – das wird weiter in diesem Kapitel erläutert. Über 80 % der Deutschlehrer*innen findet die Größe der Klassen eine Schwierigkeit beim Unterrichten von Gesprächsfertigkeit. Daneben sind Lehrkräfte der Meinung, dass es manchmal zu wenig Zeit für die Durchführung der mündlichen Prüfungen gibt, und dass Schüler*innen außerhalb der Schule oft kein Deutsch sprechen oder hören können (Fasoglio, 2015: 15-35).

Obwohl ich in dem Fazit und den Beratungen etwa empfehlen könnte, die Klassen zu verkleinern (wie Hakvoort et al., 2022:56-62), wird das höchstwahrscheinlich nicht bald verändern, zumal wegen des Mangels an Deutschlehrer*innen in den Niederlanden. Im

Verlauf dieser Arbeit wird daher meistens Aufmerksamkeit gelegt auf Faktoren innerhalb des Bereichs der Linguistik und Bildungswissenschaft.

Ein weitere nicht-sprachwissenschaftliche Beeinträchtigung, ist die Aufmerksamkeit für Prüfungsentwicklung während der Ausbildung der Lehrkräfte (siehe auch Hakvoort et al, 2022:60). Die Lehrkräfte, die ich im Jahre 2022 im Rahmen der Forschung für mein Praktikum beim Malmberg-Verlag gesprochen haben, konnten damals bestätigen, dass auch im Jahre 2022 ein Fach zum Thema „Wie entwickelt man eine Prüfung?“ noch fakultativ ist. Wenn Lehrkräfte nicht ausreichend darin unterrichtet werden, wie sie eine Prüfung nach wissenschaftlichen Standards entwickeln können, kann man auch nicht erwarten, dass sie dazu in der Lage sind.

3.2.2 Mündliche Prüfungen in den Niederlanden

- Niederländische Deutschlehrer*innen bewerten Interviews, Referate und Diskussionen als beste Aufgaben für Sprechfertigungsprüfungen.
- Manchmal werden andere Fertigkeiten als nur Sprechen in mündlichen Prüfungen geprüft, was die Validität beeinträchtigt.

In der Umfrage unter niederländischen Deutschlehrer*innen von Fasoglio (2015:27), beurteilten die Lehrkräfte die Geeignetheit von 29 Prüfungsformen für Sprechfertigkeit. Als geeignetste Prüfungsform wurde die geleitete Interviewaufgabe bewertet, gefolgt von einer Diskussion aktueller Themen, auf die sich die Schüler*innen vorbereiten können, und eine Aufgabe, in der die Schüler*innen Videos oder Bilder beschreiben. Ein unvorbereitetes Referat wird als am wenigsten geeignete Prüfungsform beurteilt.

Diese Methode hat mehrere Beeinträchtigungen. Zuerst ist die Nützlichkeit einer Prüfung nicht zu bewerten, ohne dabei die Beurteilung zu beachten - ein gutes Beurteilungsmodell wurde eben als wichtigste Bedingung für eine gute Prüfung beurteilt (Fasoglio, 2015:41). Weiterhin werden Prüfungsformen miteinander verglichen, die nicht miteinander verglichen werden können, oder zu undeutlich formuliert sind. Weiterhin wurde nicht bestimmt, auf welchem Niveau diese Prüfungsformen angewendet werden sollen. Für eine Prüfung auf dem A1-Niveau des GERs braucht man andere Prüfungstechniken als für eine Prüfung auf dem B2-Niveau.

Dass Lehrkräfte eine mündliche Buchbesprechung als eine gewissermaßen nützliche Prüfungsform für Gesprächsfertigkeit bewerten, wirkt auf mich verwirrend, denn sie prüft nicht nur Sprechfertigkeit, sondern auch Leseverstehen. Schüler*innen können verschiedene Fertigkeiten auf unterschiedlichen Niveaus beherrschen, und in diesem Fall könnte ein niedriges Niveau bei einer Fertigkeit die Leistung für beide Fertigkeiten beeinträchtigen. Dagegen sind solche Prüfungen besser imstande, den Sprachgebrauch in der Realität zu widerspiegeln, also die Authentizität (Van Til et al., 2011:77). Deshalb *kann* man die meisten Tests mit gemischten Fertigkeiten benutzen: die Implementation hängt vom Ziel des Tests ab. Van Til et al. raten jedoch davon ab, mündliche Tests über gelesene Bücher durchzuführen. Auch das vorbereitete Referat, die dritte höchst bewertete Option, fördert eine andere Kompetenz, nämlich die Recherche von Quellen.

3.2.3 Gegenwärtige Situation im niederländischen Deutschunterricht

- Es gibt einen Deutschlehrermangel in Niederlanden.
- Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen sprechen nicht genug in der Zielsprache während des Deutschunterrichts.
- Der Lehrplan Deutsch in den Niederlanden verlangt Verbesserung.

Gleich wichtig als der Blick auf Prüfung, ist der Schulbetrieb beim Schulfach Deutsch. Wenn beabsichtigt ist, die Verbesserungspotentiale im Schulfach herauszufinden, steht einwandfrei fest, dass gegenüber der wissenschaftlich erforderlichen Methode eine Wiedergabe der heutigen Situation im Klassenzimmer stehen soll.

Diese Wiedergabe gibt es, und sie hätte fast nicht aktueller sein können, weil sie im Oktober 2022 erschienen ist. Das bedeutet, dass eventuelle Einflüsse der Coronaperiode in der Umfrage und Daten mitgenommen sind. Weiterhin hat Hakvoort et al. (2022) Qualtrics benutzt für die Umfrage, der gleiche Programm als in dieser Masterarbeit.

Der gesamte Bericht macht deutlich, was für eine tiefgreifende Wirkung des Lehrermangels auf den Unterricht hat. Die Anzahl Unterrichtsstunden pro Woche werde reduziert, und in der verbleibenden Zeit müssten die gleichen Ziele erreicht werden. Dadurch bleibe weniger Zeit für das Üben der Sprechfertigkeit übrig, was zeitaufwändig sei. Weiterhin

repräsentiere 0.8 Vollzeitäquivalent schon eine Vollzeitstelle. Weitere Aufforderungen an Lehrkräfte seien also nicht reell (Hakvoort et al., 2022:16-19).

Der Lehrermangel und die niedrige Stundenanzahl bedeuten auch, dass es weniger Zeit dafür gibt, fachübergreifende Aktivitäten oder „Sprachdörfer“ zu organisieren. In einem Sprachdorf werden unterschiedliche lebensnahe Situationen nachgeahmt, wo die Schüler*innen verspielt in der Zielsprache üben können (Hakvoort et al., 2022:16-19).

Unabhängig von Initiativen wie Sprachdörfern, wird im Unterricht wenig in der Zielsprache geübt. Nur ein Viertel der Lehrkräfte lässt die Schüler*innen mehr als die Hälfte der Zeit in der Zielsprache sprechen. Auch die Lehrkräfte selbst sprechen mehr Niederländisch, als Ihnen lieb ist. Wegen einiger gegenwärtigen Lehrwerken müssen die Schüler*innen oft Dialoge auswendig lernen, ohne sie auf eine andere Weise aktiv zu nutzen. Inhaltlich wünschen die Lehrkräfte eine stärkere Konzentration auf aktive Kompetenzen (Hakvoort et al., 2022:38-47.).

Bequemer Gebrauch der Zielsprache erhöht auch die Bewertung der Schüler*innen für das Schulfach Deutsch. Dieses Argument verknüpft die Attitude und die Sprechfertigkeit in der Zielsprache miteinander (Hakvoort et al., 2022:38).

Zum Schluss wird empfohlen, auf die Bedeutung von Kommunikationsfähigkeiten hinzuweisen. Kommunikation soll auf dem Vordergrund stehen, sowohl in den Lehrwerken als auch in den Prüfungen.

Die Kernpunkte aus diesem Bericht, die mit dem Thema dieser Arbeit zu tun haben, sind also der Gebrauch der Zielsprache, der Fokus auf Kommunikation und die Wichtigkeit der Grammatik. Wenn die Lernenden mehr in der Zielsprache üben, und Kommunikation mehr im Vordergrund steht, werden sie besser Deutsch sprechen. Wenn diese Veränderungen in den Prüfungen mitgenommen werden, soll auch die Vorbereitung darauf zuge-spitzt werden (Hakvoort et al., 2022).

Der Bericht endet mit einigen Dutzenden Empfehlungen, die an Lehrkräften, Schulleiter*innen, Lehrerausbildungen, Verlagen und Politiker*innen gerichtet sind. Von denen sind einige sich auf das (mündliche) Prüfen bezogen. Es sei laut Hakvoort et al (2022) empfehlenswert:

- sinnvollen Zielsprachgebrauch zu fördern;
- mehr Zeit für Gesprächsfertigkeit und Sprechfertigkeit einzuräumen;

- das Prüfungsprogramm erneut aufzustellen;
- den Lernenden die Relevanz der deutschen Sprache zu erklären;
- Lernenden zu fördern, Deutsch als Abiturfach zu wählen;
- während der Ausbildung Lehrer*innen zu unterrichten, wie sie das GER anwenden können, um Unterricht mit Kommunikation als Fokus zu erstellen;
- die Unterrichtsthemen und -Kontexte bei der Erfahrungswelt der Lernenden anzuschließen;
- Entscheidungsträger*innen zu fördern, ein besseres Abitur für Deutsch zu erstellen.

Was nicht in dieser Literatur erwähnt wurde, ist die Verknüpfung von DaF mit der Sprachwissenschaft. Eine deutliche Erklärung von Lautverschiebungen und anderen Korrespondenzen zwischen Niederländisch und Deutsch könnte das Verständnis der deutschen Sprache bei niederländischen Schüler*innen verbessern. Weil die Sprachen so ähnlich sind, sollen niederländischsprachige Schüler*innen Deutsch überhaupt besser verstehen können als Französisch. Das kann man im Unterricht mehr benützen, als jetzt gemacht wird.

3.3 DAS PRÜFUNGSPROGRAMM

3.3.1 Beschreibung der Abschlussziele für Sprechfertigkeit

- Die Abschlussziele für B2-Sprechfertigkeit Deutsch in vwo 6 stehen fest, aber die Interpretationsmöglichkeiten für Entwickler*innen von Prüfungen sind groß.

3.3.1.1 Die *Handreichung*

Die mündliche Abschlussprüfung ist Teil des Schulexamens. Sie wird in der letzten Klasse durchgeführt und das abgezielte GER-Niveau ist B2. Selbstverständlich hat diese Prüfung

bestimmte Lernziele. Aber sie sind etwas mehrdeutiger, als man von solchen Zielen erwarten könnte.

Der Examensprogramm für MVT, die modernen Fremdsprachen Englisch, Deutsch und Französisch, ist nämlich in einem Dokument mit dem Name *Handreiking* zusammengefasst. Sie in der heutigen Form existiert übrigens seit 2007, als die Sekundarstufe in den Niederlanden gründlich überarbeitet wurde. Aber diese Handreichung ist eine *Handreichung*, keine endgültige Liste von Kriterien. Und das ist die Krux. Diese Handreichung bietet zwar Vorschläge für die Einrichtung der Schulexamens, aber sie sind keine Vorschriften (Meijer & Fasoglio, 2007:5). Am Ende der Klasse vwo 6 muss Sprechfertigkeit auf der Ebene B2 erreicht werden, aber weiterhin seien die Lehrkräfte innerhalb des Rahmens der Gesetze frei zu entscheiden, wie sie ihre Prüfungen einrichten. Ob unabhängig geprüft wird, wie gut diese Prüfungen eigentlich sind, wird nicht erwähnt. Das könnte man als merkwürdig betrachten, da Van Hest (2009) betonte, dass nicht jede Prüfung auf einem bestimmten Niveau die Sprache auf einer gleichen Art und Weise testet. An jeder Schule soll Sprechfertigkeit auf möglichst gleichem Niveau geprüft werden, aber es ist undeutlich, ob das jetzt passiert.

Wie diese Handreichung am besten zu interpretieren ist, wird noch einmal wiederholt, auf Seite 29, nach nur ein Viertel des Handbuchs:

“Es ist wichtig, sich davon bewusst zu sein, dass diese Auslegung der Eindtermen nicht verbindlich ist. Was hier angeboten wird, hat das Charakter eines Beispiels, einer Suggestion, eines Rates – kurz gesagt, einer *Handreichung*. Dies gilt für dieses Kapitel, aber auch für alle folgenden.“ (Meijer & Fasoglio, 2007:29, eigene Übersetzung).⁶

Diese Handreichung wird im Verlauf dieser Arbeit etwas mehr als Vorschrift eingeschätzt, aber mit der Bemerkung, dass es nichts Verbindliches ist. Diese freie Interpretation

⁶ “Belangrijk is te beseffen dat deze interpretatie van de eindtermen van het schoolexamen niet bindend is. Wat hier aangeboden wordt, heeft het karakter van een voorbeeld, suggestie, advies - kortom: van een handreiking. Dat geldt voor dit hoofdstuk, maar ook voor alle hierna volgende”

erschwert die wissenschaftliche Analyse dieses Themas, weil es keine eindeutige Resource davon ist, wie geprüft wird oder wie geprüft werden soll.

3.3.1.2 Sprachprofile

Um die Lernziele so gut wie möglich mit dem GER zu verknüpfen, wurden die Niveaubeschreibungen des GERs in sogenannte Sprachprofile übersetzt. Diese Sprachprofile hat das niederländische Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft entwickelt, und sind vom CITO, dem zentralen Institut für Prüfungsentwicklung, validiert worden. Innerhalb der Profile werden globale und detaillierte Beschreibungen benützt, die Deskriptoren heißen. Sie andeuten an, wozu ein Schüler oder eine Schülerin am Ende der Oberschule in der Lage sein sollte (Meijer & Fasoglio, 2007:17-28). Kurz gesagt: die Ziele sind klar und sind validiert, aber die Verarbeitung dieser Ziele in Prüfungen ist sehr frei gelassen.

3.3.1.3 Die Abschlussziele

Für jede Fertigkeit gibt es ein *eindterm*, ein Endziel. Zudem gibt es jeweils eine Beschreibung des gewünschten Sprachbeherrschungsniveaus. In der Fußnote werden die *eindtermen* für Gesprächsfertigkeit und Sprechfertigkeit auf Niederländisch angegeben.⁷ Gesprächsfertigkeit bezieht sich hier auf Dialoge, Sprechfertigkeit auf Monologe.

⁷ **“Eindterm 3 – gesprekken voeren**

De kandidaat kan:

adequaat reageren in sociale contacten met doeltaalgebruikers; informatie vragen en verstrekken; uitdrukking geven aan gevoelens; zaken of personen beschrijven en standpunten en argumenten verwoorden; strategieën toepassen om een gesprek voortgang te doen vinden.” (Meijer & Fasoglio, 2007:35).

“Beheersingsniveau

Kan zodanig deelnemen aan een vloeiend gesprek, dat normale uitwisseling met moedertaalsprekers redelijk mogelijk is. Kan binnen een vertrouwde context actief deelnemen aan een discussie en hierin standpunten uitleggen en ondersteunen.” (Meijer & Fasoglio, 2007:40).

“Eindterm 4 – spreken

De kandidaat kan verworven informatie adequaat presenteren met het oog op doel en publiek, en daarbij zaken of personen beschrijven en standpunten en argumenten verwoorden” (Meijer & Fasoglio, 2007:42).

“Beheersingsniveau

Kan duidelijke, gedetailleerde beschrijvingen presenteren over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op zijn/haar interessegebied. Kan een standpunt over een actueel onderwerp verklaren en de voordelen en nadelen van diverse opties uiteenzetten” (Meijer & Fasoglio, 2007:45).

Zusammengefasst muss der Kandidat oder die Kandidatin, wenn er oder sie ein Gespräch führt, angemessen reagieren können, nach Informationen fragen und diese geben, Gefühle ausdrücken, Beschreibungen geben und argumentieren. Es soll ein flüssiges Gespräch sein, bei dem eine Diskussion möglich ist.

Beim (monologischen) Sprechen muss der Kandidat oder die Kandidatin erworbene Informationen angemessen darstellen können. Dazu gehören klare und detaillierte Beschreibungen zu unterschiedlichen Themen, das Ausdrücken von Argumenten und Standpunkten, besonders zu aktuellen Themen, und die Erörterung von Vor- und Nachteilen mehrerer Optionen.

Auffällig hierbei ist, dass Präsentationsfähigkeiten auch im Endziel für Sprechen mitgewogen sind. Weiterhin schließen diese Ziele beim GER an, und wird diese Verknüpfung in der *Handreiking* begründet.

3.3.2 Diskussion des Prüfungsprogrammes

- Die Anforderungen an Schüler*innen bezüglich Sprechfertigkeit spiegeln die Unterrichtspraxis, wo Sprechfertigkeit und Zielsprachgebrauch bisweilen unter den Tisch fallen, nicht ganz wider.

Die oben beschriebenen Abschlussziele werden zunächst diskutiert. Danach werden die Verbesserungspotentiale formuliert.

In der *Handreiking* werden pro Niveau und Fertigkeit auch Beispielaufgaben gegeben. In den ersten Gesprächsaufgaben für B2 muss ein Schüler oder eine Schülerin einem Polizeibeamten erklären, weshalb er oder sie nicht damit einverstanden ist, dass er oder sie eine Geldstrafe bekommt, für etwas, das er oder sie nicht gemacht hat. In der zweiten Aufgabe bittet der Schüler oder die Schülerin um eine Verschiebung einer Prüfung. Thematisch ist die erste Aufgabe etwas komplexer, aber beide Aufgaben enthalten eine Struktur, wobei Argumente gegeben werden müssen. Die Beschreibung der ersten Aufgabe ist ziemlich lang und würde ich als zu lang bezeichnen. Weiterhin wird bei beiden Aufgaben mit klaren Spiegelstrichen angedeutet, was gesagt werden muss (Meijer & Fasoglio, 2007:59-98). Alle Gesprächspartner*innen müssen Muttersprachler*innen oder zumindest Deutschlehrer*innen sein. Es wird abgeraten, eine*n Schüler*in als

Gesprächspartner*in bei anderen Schüler*innen einzusetzen. Der/die Gesprächspartner*in muss auf hohem Niveau in der Zielsprache sprechen, damit geprüft werden kann, ob der/die Schüler*in in der Lage ist, adäquat mit einem Muttersprachler oder eine Muttersprachlerin ein Gespräch zu führen (Meijer & Fasoglio, 2007:29-54).

In der ersten Beispielaufgabe für individuell Sprechen muss eine Studienwahlberatung gegeben werden. In der zweiten Beispielaufgabe gibt ein*e Schüler*in eine Meinung über eine Fernsehsendung (Meijer & Fasoglio, 2007:59-98).

Bei allen Beispielaufgaben wird eine Beispielleistung eines Schülers oder einer Schülerin gegeben, die auf einem CD-ROM mitgeliefert werden – die ich nicht habe.

Bei den Beispielen für Aktivitäten für Gesprächsfertigkeit wird erwähnt, dass informelle Gespräche und Informationsvermittlung die nützlichsten Aktivitäten sind, (im Vergleich zu den anderen Möglichkeiten, wie eine Bürobesprechung). Diese Aktivitäten würden nämlich besser bei der Erfahrungswelt von den Jugendlichen passen. Ob diese Beschreibung ausreichend ist, wird nicht deutlich. Diese Übereinstimmung zur Erfahrungswelt, also sinnvoller Zielsprachgebrauch, wird nämlich von den befragten Lehrkräften aus Hakvoort et al. (2022) als sehr wichtig erachtet.

Es gibt auch erweitert ausgearbeitete Merkmale pro Niveau (Meijer & Fasoglio, 2007:29-54). Darin steht zum Beispiel, dass sich die Schüler*innen beim Sprechen relativ wenig grammatische Fehler leisten können, dass die Aussprache natürlich sein soll, und dass sie mit wenigen Pausen sprechen sollen. Bei den Kriterien fällt also umso mehr auf, dass die Schüler*innen ein ziemlich hohes Niveau erreichen müssen, was nicht ganz bei der Position von Sprechfertigkeit im Unterricht passt. Wie zum Beispiel in Hakvoort et al. (2022) ausführlich erörtert werden, hat Sprechfertigkeit eine relativ kleine Rolle im Lehrplan. Es sei schwierig zu unterrichten, wenn es pro Klasse ungefähr 30 Schüler*innen gibt, es sei zeitaufwändig, und Gebrauch der Zielsprache sei sowieso ein heikles Thema.

Diese Situation kann ich nicht in der *Handreiking* erkennen. Dass das *Eindexamen* sich auf dem Leseverstehen konzentriert, wird selbstverständlich angeführt, aber die mangelhafte Position des Sprechens gegenüber anderen Fertigkeiten wird im Bericht nicht berücksichtigt. Das hohe Alter des Berichts ist vielleicht ein Grund dafür. Ich sehe hier ein Mangel an Constructive Alignment: die Unterrichtsaktivitäten, wie die Lehrkräfte sie in

Hakvoort et al. (2022) andeuten, sind vielleicht nicht immer ausreichend, um die Schüler*innen konsequent die Abschlussziele bezüglich Sprechfertigkeit erreichen zu lassen. Wie man die Unterrichtspraxis konkret anpassen könnte, damit die Schüler*innen mehr in der Zielsprache sprechen, wurde schon im theoretischen Rahmen aufgeführt, aber es ist auch sicherlich ein Thema, das für Verarbeitung in die Umfrage geeignet ist.

Aber wie sorgt man dafür, dass die Schüler*innen mehr in der Zielsprache sprechen? Eine Veränderung der Beurteilung, mit Benotung während der Unterrichtsstunden, scheint mir nicht reell, weil es die Sprechangst vergrößern kann, und es arbeitsaufwändig ist. Eine Erhöhung der Anforderungen ist auch nicht passend, weil die heutigen Ziele nur mühsam erreicht werden. Eine Senkung des erwarteten Niveaus würde auch nicht passen, weil man sich dann dem mittelmäßigen Niveau beugt. Was doch funktionieren könnte, ist Befolgung der Ratschläge von Hakvoort et al. (2022), zusammen mit QKZ 4 (Abstimmung zwischen Ziele und Unterricht) und QKZ 5 (weniger Sprechangst, mehr Freude am Lernen).

3.4 SCHLUSSFOLGERUNG

Die Schlussfolgerungen dieses Kapitels werden als Verbesserungspotentiale formuliert. Weiter in dieser Forschung wird die Gültigkeit dieser Potentiale indirekt mit dem Fragebogen überprüft, und können zusätzliche Potentiale an der Liste hinzugefügt werden.

Verbesserungspotentiale

- Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen sprechen nicht genug in der Zielsprache während des Deutschunterrichts. Sinnvollerer Zielsprachgebrauch als Anreiz könnte dabei helfen.
- Manchmal werden andere Fertigkeiten als nur Sprechen in mündlichen Prüfungen geprüft, was die Validität beeinträchtigt. Literatur muss nicht zusammen mit Sprechfertigkeit geprüft werden, Präsentationsfertigkeiten würden doch gehen.
- Der Lehrplan Deutsch in den Niederlanden verlangt Verbesserung. Die Unterrichtsziele für Sprechfertigkeit sind aber in Ordnung.
- Es gibt einen Deutschlehrermangel in den Niederlanden, der behoben werden muss. Die Tatsache, dass Sprechfertigkeit nicht das wichtigste Thema im Deutschunterricht ist, führt dazu, dass ihr weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird.
- Es ist jetzt undeutlich, wer unabhängig prüft, ob die mündlichen Schoolexamens die gesetzlichen Anforderungen erfüllen, und gelegentlich auch welche Kriterien es überhaupt gibt, wegen der vielen Freiheit, die es jetzt gibt.

4 FORSCHUNGSFRAGEN

4.1 EINLEITUNG

Im theoretischen Rahmen und im Kapitel zum niederländischen Unterricht wurden die Qualitätskennzeichen einer guten mündlichen Prüfung und die heutige Prüfungssituation im niederländischen Deutschunterricht erörtert. Welche Aspekte bei der Entwicklung einer mündlichen Prüfung berücksichtigt werden müssen, und welche Anforderungen eine gute mündliche Prüfung erfüllen muss, sind deutlich.

Nun können diese Qualitätskennzeichen tatsächlich in der Praxis angewendet werden. Um zu erforschen, welche Kriterien schon erfüllt werden, und welche noch nicht, werden Lehrkräfte zu diesen Kriterien befragt. Wenn sich dann daraus beispielsweise ergibt, dass QKZ 1 schon vollständig berücksichtigt wird, aber QKZ 2 nicht, ist klar, wo die Potentiale zur Verbesserung liegen. Aus den Ergebnissen der Umfrage lassen sich also weitere Verbesserungspotentiale ableiten. Die Liste der Potentiale, die bisher formuliert wurden, ist vorläufig und basiert nur auf der Theorie. Aus der Unterrichtspraxis können sich wieder andere Verbesserungspotentiale ergeben.

Im theoretischen Teil wurde jedenfalls die Frage beantwortet, wie laut der Wissenschaft geprüft werden soll – die Antwort zu dieser Frage ist in den sechs QKZs (Qualitätskennzeichen, siehe §2.5) zusammengefasst. Es ist daher nicht notwendig, diese Frage in diesem Kapitel zu wiederholen. Wie jetzt an niederländischen Schulen geprüft wird, ist schon teilweise beantwortet. Genauere Informationen von den Lehrkräften selbst können jedoch ein klareres Bild von der Situation im Unterricht geben. Mit einem Vergleich dieser beiden Themen kann man überprüfen, ob auf einer wissenschaftlich erforderlichen Art und Weise geprüft wird. Daraus folgt die definitive Liste von Verbesserungspotentialen, die Antwort auf eine der Teilfragen, und eine Grundlage für die Antwort auf die Hauptfrage.

4.2 HAUPTFRAGE

Wie werden DaF-Sprechfertigkeit und DaF-Gesprächsfertigkeit im letzten Jahr der Sekundarstufe in den Niederlanden geprüft, und welche Verbesserungspotentiale gibt es?

4.3 TEILFRAGEN

Teilfrage 1

Wie werden die Sprechfertigkeit und die Gesprächsfertigkeit während des niederländischen *Schoolexamens* in der Klasse vwo 6 geprüft?

Diese Frage wurde teilweise im theoretischen Rahmen und dem Kapitel zum niederländischen Unterricht geklärt. Die Frage kann aber erst nach der Verarbeitung der Ergebnisse der Umfrage vollständig beantwortet werden, weil die Lehrkräfte konkret zu diesem Thema befragt werden.

Die Wahl für vwo 6 ist getroffen, weil es das höchstmögliche Niveau für Deutsch im niederländischen Sekundarunterricht ist, und weil dieses Schuljahr eine Abschlussprüfung hat.

Teilfrage 2

Welche wissenschaftlich fundierten Prüfungsmethoden für Sprechfertigkeit und Gesprächsfertigkeit sind im Unterricht vorhanden?

In der zweiten Teilfrage wird erfragt, ob die wissenschaftlich erforderte Prüfungsmethoden im Unterricht vorhanden sind. Mit anderen Wörtern: diese Frage betrifft die Korrespondenz zwischen der Antwort auf Frage 1 und den Kriterien aus dem theoretischen Rahmen. Sehr allgemein formuliert wäre Frage 2 demnach: *Prüft man Sprechfertigkeit eigentlich, wie man Sprechfertigkeit prüfen soll?*

Teilfrage 3

Welche Verbesserungspotentiale lassen sich für die mündlichen Prüfungen in vwo 6 formulieren, und wie können sie in die Unterrichtspraxis verarbeitet werden?

Einige dieser Verbesserungspunkte wurden schon am Ende des vorigen Kapitels erörtert. Alle weiteren Verbesserungspotentiale werden sich aus der Antwort auf Teilfrage 3 ergeben. Bezüglich der Thematik wird die Wissenschaftsposition betrachtet: wie im theoretischen Rahmen argumentiert wurde, wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit keinen Schwerpunkt gelegt auf externen Faktoren.

4.4 ERWARTUNGEN

Es gibt keine Anzeichen, dass das Prüfen von Sprechfertigkeit von den Informationen aus der Literatur abweicht. Die Literatur könnte höchstens nicht mehr auf dem neuesten Stand sein. Wichtiger ist, dass sie nicht immer auf mündliche Prüfung in vwo 6 spezifiziert ist. Die konkreten Informationen zu dieser Fertigkeit auf diesem Niveau werden aus der Umfrage folgen.

Die in den Verbesserungspotentialen genannten Aspekte wie mangelhafter Zielsprachgebrauch, nicht auf den Unterrichtspraxis abgestimmte Ziele und Unterschiede zwischen Schulen können sich auch realistischweise aus der Umfrage ergeben. Neue Verbesserungspotentiale können mit weniger hervorgehobenen Aspekten aus der Literatur zusammenhängen. Konkrete Fragen zum Lehrermangel wird es nicht geben, aber vielleicht sind die Effekte davon doch sichtbar. Die große Aufmerksamkeit auf Lesefertigkeit im *Ein-dexamen* in Zusammenhang mit dem Lehrermangel kann nämlich zu weniger effektivem Sprechfertigungsunterricht führen. Dagegen entwickelt der Unterricht sich, verschwindet die Beachtung auf Korrektheit und wird Kommunikation und Authentizität wichtiger. In welcher Richtung die Waage mit einerseits Zeitmangel und andererseits Unterrichtsentwicklung neigen wird, ist also nicht ganz vorhersehbar. So kann die Beurteilung sich mehr auf Korrektheit oder mehr auf Kommunikation richten. Basiert auf diese mögliche Variation erwarte ich Unterschiede zwischen den Teilnehmer*innen.

Wenn bestätigt wird, dass die Lehrkräfte nicht ausreichend im Bereich der Prüfungsentwicklung ausgebildet sind, kann es sein, dass Kenntnisse über die *Handreiking*, Validität, Zuverlässigkeit und *Constructive Alignment* fehlen. Weiterhin ist es plausibel, dass die Bemühungen, die Themen und Übungen an die Erfahrungswelt der Jugendlichen anzupassen, sichtbar werden. Die Empfehlungen von Hakvoort et al. (2022) können vermutlich nicht im Unterricht durchgeführt worden sein, weil sie noch so kürzlich erschienen sind.

Die Hypothesen sind also pro Teilfrage:

Teilfrage 1:

Wie werden die Sprechfertigkeit und die Gesprächsfertigkeit während des niederländischen Schoolexamens in der Klasse vwo 6 geprüft?

Gesprächs- und Sprechfertigkeit wird mit vorbereiteten Interviews, Diskussionen und Präsentationen geprüft. Möglicherweise gibt es auch mündliche Prüfungen zu gelesenen Büchern. Die Prüfungen schließen bei der Erfahrungswelt der Schüler*innen an.

Wegen der großen Unterschiede in erlaubten Prüfungsvorgehensweise ist Variation in dieser Hinsicht wahrscheinlich. Die Ziele sind dagegen dieselbe für alle Schulen, und können also nicht zu Unterschieden führen.

Teilfrage 2:

Welche wissenschaftlich fundierten Prüfungsmethoden für Sprechfertigkeit und Gesprächsfertigkeit sind im Unterricht vorhanden?

Ein systematisches Beurteilungsverfahren und eine klare Verbindung zwischen Prüfungszielen und dem GER sind wahrscheinlich schon vorhanden. Die größten Herausforderungen für DaF-Sprechfertigungsunterricht und mündliche Prüfung im niederländischen Unterricht scheinen Zeit und Kenntnisse zum Prüfen zu sein. Reichlicher Zielsprachgebrauch und Befriedigung der Prüfungskriterien sind deshalb nicht garantiert.

Teilfrage 3:

Welche Verbesserungspotentiale lassen sich für die mündlichen Prüfungen in vwo 6 formulieren, und wie können sie in die Unterrichtspraxis verarbeitet werden?

Aus der Literatur folgten bis jetzt Faktoren wie Verbesserung des Zielsprachgebrauchs, Anpassungen an den Lehrplan und Konkretisierung der Implementation der Lernziele. Effekte des Lehrermangels sind obendrauf erwartbar. Außerdem wird es wahrscheinlich einen Effekt der Fokussierung auf Lesefertigkeit geben. Wie Faktoren im Rahmen von Sprechangst und Authentizität zu Verbesserungspotentialen führen, ist weniger deutlich vorhersehbar.

5 METHODE

5.1 EINLEITUNG

Um besser ermitteln zu können, wo die Verbesserungspotentiale liegen, werden niederländische Deutschlehrkräfte in einer Umfrage befragt. Weil die Studie in erster Linie auf vwo 6 gerichtet ist, soll eine Lehrkraft die Umfrage nur vollständig ausfüllen können, wenn sie momentan oder vor kurzem in vwo 6 unterrichtet (hat).

Zu jedem der sechs im Theoretischen Rahmen aufgestellten Qualitätskennzeichen werden Fragen gestellt. Die Qualitätskennzeichen sind mehr oder weniger Kriterien, die ein guter Test erfüllen sollte – der Test und die dementsprechende Unterrichtspraxis werden geprüft. Zu diesen Themen, und den schon ausformulierten Verbesserungspotentialen, beantworten die Lehrkräfte offene und geschlossene Fragen. Die Themen aus der Umfragefragen werden auch mit den Teilfragen verknüpft.

Weiterhin wird den Proband*innen gefragt, einige allgemeinere Daten auszufüllen. Auch ihre Haltung gegenüber der Ausbildung bezüglich Prüfungsentwicklung wird befragt.

Zudem wird eine Option gegeben, um ein eigenes Verbesserungspotential zu formulieren. Eine zu lange Umfrage könnte die Proband*innen abschrecken: deshalb wurde auf eine unendlich lange Umfrage verzichtet.

5.2 DIE UMFRAGE

5.2.1 Erstellung der Umfrage

Die erste Version der Umfrage wurde Ende Januar und Anfang Februar in einer Word-Datei erstellt. Mitte Februar wurde eine überarbeitete Version der Umfrage in das Programm Qualtrics (XM) konvertiert. Qualtrics ist ein professionelles Umfrageprogramm. Es bietet mehr Optionen als Google Forms, das eine Alternative war. Zudem ist Qualtrics

mit einem Universitätskonto zugänglich, bei der die erstellten Umfragen ein Universitätsdesign haben.

Frühe Fassungen der Umfrage waren lang. Sie hatten mehr als zweimal so viele offene Fragen als in der endgültigen Version der Fall ist. Nur ein Drittel der Fragen in der endgültigen Version sind offene Fragen. Die Forschung ist zwar meistens qualitativ, aber zu viele offene Fragen könnten die Teilnehmer*innen entmutigen, als auch die Analyse zu zeitaufwändig machen.

5.2.2 Fragen und Begründung

In diesem Abschnitt werden die Fragen der Umfrage zusammen mit kurzen Begründungen erwähnt, mit dabei Einstufungen und Gliederungen der Umfragefragen. Darin wird deutlich, wie sie bei den QKZs (Qualitätskennzeichen, siehe §2.5) und den Teilfragen anschließen. Die ganze Umfrage wurde zwar in der niederländischen Sprache geschrieben, aber in dieser Masterarbeit werden alle Fragen zur Einheitlichkeit in das Deutsche übersetzt. Der vollständige Fragebogen mit den niederländischsprachigen Fragen steht in Anhang A1.

Teil 1: Introduktionsfragen

1. Welche Fertigkeiten werden an Ihrer Schule im *Schoolexamen* Deutsch in der Klasse vwo 6 geprüft?
Multiple Choice, sechs Antwortmöglichkeiten, mehrere Antworten möglich, und zusätzlich die Option „anders, nämlich...“
2. Welches GER-Niveau erreichen Ihre Schüler*innen durchschnittlich beim Sprechen der deutschen Sprache im Unterricht in vwo 6?
Multiple Choice, sechs Antwortmöglichkeiten, jeweils nur eine Antwort möglich
3. Wie viel Prozent der Zeit, in der Ihre Schüler*innen im Unterricht sprechen, sprechen Sie Deutsch? Berücksichtigen Sie hier nur Ihre Klassen der Oberstufe des vwos.

4. Wie viel Prozent der Zeit, in der Sie selbst im Unterricht sprechen, sprechen Sie Deutsch? Berücksichtigen Sie hier nur Ihre Klassen der Oberstufe des vwo.
Für Frage 3 und 4 gilt: Selektion zwischen 0% und 100%

Frage 1 und 2 gehören zur ersten Teilfrage, wie Sprechfertigkeit in den Niederlanden geprüft wird. Weiterhin ist Frage 2 klar mit QKZ 6 (Europäischer Referenzrahmen) verbunden. Frage 3 und 4 sind auf Fragen aus der Umfrage von Hakvoort et al. (2022) basiert. Sie gehören zu QKZ 4 (Lernziele).

Teil 2: Offene Fragen

5. Können Sie kurz beschreiben, welche Art von Prüfungen für Sprechfertigkeit und Gesprächsfertigkeit an Ihrer Schule durchgeführt werden?
6. Mit welchen Lernaktivitäten bereiten Sie Ihre Schüler*innen auf mündliche Prüfungen vor?
7. Wie stellen Sie bei einer mündlichen Prüfung sicher, dass tatsächlich Sprechfertigkeit und nicht andere Kenntnisse und Fertigkeiten geprüft werden?
8. Wie stellen Sie bei einer mündlichen Prüfung sicher, dass die mündliche Sprachleistung einheitlich und konsistent bewertet wird?
9. Wird der mündliche Teil des *Schoolexamens* von jemand anderem als Ihnen überprüft, bevor er bei den Schüler*innen durchgeführt wird, zum Beispiel von einem unabhängigen Kontrolleur?

Frage 5 ist sehr allgemein und gehört zur ersten Teilfrage und zu QKZ 2 (Messung von Komplexität, Genauigkeit und Gewandtheit mit passenden Aufgaben). Frage 6 hängt mit QKZ 4 (Constructive Alignment) zusammen. Die Validität der Tests wird von Frage 7 überprüft, Frage 8 kontrolliert die Zuverlässigkeit: Das gehört beide zu QKZ 1. In diesen Fragen werden die Begriffe *Validität* und *Zuverlässigkeit* nicht erwähnt, weil die Lehrkräfte die Begriffe vielleicht nicht ausreichend kennen. Frage 9 zur unabhängigen Kontrolle gehört auch dazu, diese Frage gehört zur Objektivität, obwohl diese Frage auch zum 2. QKZ gehören kann.

Teil 3: Fragen mit Thesen

10. These: die mündlichen Prüfungen, die in meiner Klasse durchgeführt werden, entsprechen den Lernzielen aus dem Examensprogramm *Handreiking school-examen moderne vreemde talen havo/vwo*.
11. These: vor der mündlichen Prüfung verstehen die Schüler*innen genau, was von ihnen erwartet wird.
12. Der beabsichtigte Sprachgebrauch des Schülers oder der Schülerin während der mündlichen Prüfung entspricht der Art und Weise, wie er oder sie die deutsche Sprache bei einem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land verwenden könnte.
Für diese drei Fragen gilt: Likert-Skala mit fünf Antwortmöglichkeiten und zusätzlich der Option "weiß ich nicht".
13. These: es gibt eine Diskrepanz zwischen den Sprechleistungen der Schüler*innen im Unterricht und in der Prüfung.
Likert-Skala, fünf Antwortmöglichkeiten

Ab hier gehören fast alle Fragen entweder zu Teilfrage 2 oder zu Teilfrage 3. Frage 10 widerspiegelt die Verbesserungspotentiale, aber auch QKZ 4, denn deutliche Lernziele gehören zu Constructive Alignment. Frage 11 ist mit Sprechangst, dem 5. QKZ, verbunden, da deutliche Erwartungen die Sprechangst verringern. Wie Frage 10 gehört Frage 12 zu Teilfrage 3, weil sie konkret ein bei einem Verbesserungspotential anschließt. Weiterhin gehört Frage 12 zu QKZ 1 – man kann argumentieren, dass eine Prüfung, die nicht-authentischen Sprachgebrauch fördert, nicht valide ist. Frage 13 ist sehr konkret mit dem Sprechangst-Kriterium verbunden: Sprechangst oder Prüfungsangst kann eine Diskrepanz verursachen, bei der die Leistungen in den Prüfungen schlechter sind.

Teil 4: Die Prüfungen im Detail

14. Wie geben Sie den Schüler*innen Feedback beim Üben von Sprechfertigkeit?
Multiple Choice, sechs Antwortmöglichkeiten, mehrere Antworten möglich, und zusätzlich die Option „anders, nämlich...“
15. Welche Aspekte berücksichtigen Sie bei der Bewertung einer mündlichen Prüfung?
Multiple Choice, fünf Antwortmöglichkeiten, mehrere Antworten möglich, und zusätzlich die Option „anders, nämlich...“
16. Welcher Aspekt ist bei der Bewertung einer mündlichen Prüfung am wichtigsten?
Multiple Choice, fünf Antwortmöglichkeiten, jeweils nur eine Antwort möglich, und zusätzlich die Optionen „anders, nämlich...“ und „ich kann mich nicht entscheiden“.
17. Wie beurteilen Sie die Aufmerksamkeit, die der Prüfungsentwicklung in Ihrer Lehrer*innenausbildung gewidmet wurde?
Likert-Skala, fünf Antwortmöglichkeiten, und zusätzlich die Option „weiß ich nicht“
18. Wie viele Schüler*innen werden an Ihrer Schule normalerweise gleichzeitig von einem Prüfer bzw. einer Prüferin mündlich geprüft?
Multiple Choice, drei Antwortmöglichkeiten

Diese Fragen gehören zu der 2. und 3. Teilfrage. Die Arten Feedback aus der 14. Frage kann man mit sowohl mit QKZ 5 als mit QKZ 3 verknüpfen; deutliches, hilfreiches Feedback ist Teil eines guten Beurteilungsprozesses. Frage 15 und 16 gehören auch zum 3. QKZ, dem Beurteilungskriterium, aber auch zum 2. QKZ, Frage 18 bezieht sich auch auf QKZ 1. An Frage 17 ist weniger einfach ein eindeutiges Kriterium zuzuweisen, weil es nicht aus einem der QKZs folgt, aber auf Informationen aus Quellen und meinem Praktikum bei Malmberg basiert.

Teil 5: Abschließende Fragen

19. Welche Aspekte des vwo-Lehrplans Deutsch würden Sie sich in Bezug auf die Sprechfertigkeit und das mündliche Prüfen anders wünschen?

20. Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen Sie beim Unterrichten und Prüfen von Sprech- und Gesprächsfertigkeit der deutschen Sprache?

Frage 19 und 20 sind offene Fragen

Die Einstufung dieser beiden Fragen in Bezug auf Teilfragen ist deutlich: Teilfrage 3 zu den Verbesserungspotentialen. Zu welchem der QKZs sie gehört, hängt meistens davon ab, was die Teilnehmer*innen ausfüllen.

5.2.3 Einstellungen in Qualtrics

Zur Vereinfachung einer eventuellen Replikation dieser Studie werden die Einstellungen in Qualtrics kurz beschrieben und begründet.

- Die Umfrage ist anonym.
- Vor Teilnahme an der Umfrage muss *Informed Consent* akzeptiert werden.
- Die folgenden Daten werden gefragt vor Anfang der Umfrage: Alter; Lehrqualifikation; vwo-Klassen, in denen die Lehrkraft unterrichtet; Lehrwerk; Muttersprache.
- Wenn die Lehrkraft ausfüllt, dass sie nicht in diesem Schuljahr in vwo 6 unterrichtet, erscheint die Frage, ob sie in den letzten fünf Jahren wohl in vwo 6 Deutsch unterrichtet hat.
- Wenn die Lehrkraft auch in den letzten fünf Jahren nicht Deutsch in vwo 6 unterrichtet hat, kann sie nichts anderes machen, als die Umfrage abzuschließen.
- Pro Teil gibt es ein paar Fragen. Es ist möglich, zum nächsten Teil *und* wieder zurück zum vorigen Teil zu gehen.

- Es ist nicht möglich, dass eine Person in dem gleichen Browser die Umfrage mehrfach ausfüllt. Mit einem Cookie wird gespeichert, dass in diesem Browser schon einmal eine Antwort auf die Umfrage eingereicht wurde.⁸
- Wenn jemand die Umfrage verlässt, ohne fertig zu sein, kann diese Person die Umfrage innerhalb von sieben Tagen fortsetzen. Jedes Mal, wenn ein*e Proband*in zum nächsten oder vorigen Teil der Umfrage wechselt, werden die Antworten vorläufig auf dem Gerät dieser Person gespeichert. Nach einer Woche ohne Aktivität dieser Person werden die Antworten endgültig online gespeichert, und sind sie zugänglich für den Untersucher. Wie beim vorigen Punkt, funktioniert dies mit Cookies: in einem anderen Browser als demjenigen, in der der/die Proband*in angefangen hatte, würden die Antworten also nicht vorläufig gespeichert werden
- Wenn eine Frage nicht ausgefüllt wird, bekommt der Teilnehmer beziehungsweise die Teilnehmerin eine Meldung davon.
- Die Umfrage war zugänglich zwischen 17.02.2023 und 14.03.2023.

5.2.4 Verbreitung der Umfrage

Schon Monate vor der Verbreitung der Umfrage, wurde Kontakt mit der Fachvereinigung *Levende Talen Duits* aufgenommen. Diese Vereinigung sagte zu, die Umfrage zu verbreiten. Mitte Februar wurde die Umfrage fertiggestellt, und wurde sie der Fachvereinigung zugesandt. Die Umfrage konnte nur auf ihre Website hochgeladen werden und nicht kurzfristig per E-Mail in einem Newsletter an die Mitglieder verteilt werden. Das war erst Anfang März möglich, einige Wochen später.

Ende Februar gab es nur eine Person, die die Umfrage ausgefüllt hatte. Die ziemlich inaktive Webseite der Vereinigung konnte keinen großen Bereich für die Umfrage erstellen.

⁸ „This setting works by placing a cookie on their browser when they submit a response. The next time the respondent clicks on the survey link, Qualtrics will see this cookie and not permit them to take the survey.“ Diese beiden Sätze und eine weitere Erläuterung dieser Funktion sind unter dieser URL verfügbar: <https://www.qualtrics.com/support/survey-platform/survey-module/survey-options/survey-protection/>. Weitere Informationen zu teilweise ausgefüllten und gespeicherten Umfragen sind verfügbar unter: <https://www.qualtrics.com/support/survey-platform/survey-module/survey-options>.

In der folgenden Woche wurden zahlreiche Maßnahmen zur Verbreitung der Umfrage ergriffen, die zur aktuellen Teilnehmeranzahl führten. Die Umfrage habe ich auf Anraten des Deutschland Instituts Amsterdam in der Facebookgruppe *Leraar Duits* gepostet. Weiterhin habe ich die Umfrage auf meinem persönlichen LinkedIn-Konto und in der LinkedIn-Gruppe *Duitse Taal en Cultuur Universiteit Utrecht* geteilt. Auf LinkedIn wurde die Umfrage achtzehn Mal geteilt. Sie wurde von einer Mitarbeiterin des Deutschland Instituts und von meiner ehemaligen Praktikumsbetreuerin weiter geteilt. Auch wurde die Umfrage verschiedenen Lehrer*innen zugesandt, und die Organisation *Taalwijs.nu* wurde angeschrieben.

5.2.5 Durchführung der Analyse

Nach Abschluss der Umfrage sind die Ergebnisse heruntergeladen. Zur Vereinfachung der Analyse sind die Rohdaten von Excel nach Numbers (Spreadsheet-Programm für Mac) konvertiert, und übersichtlich gestaltet. Die ausgewählte Teilnehmer*innen wurden herausgefiltert. Zur Darstellung mancher offenen Fragen sind Tabellen und Diagramme kreiert. Die Ergebnisse der offenen Fragen sind kategorisiert, damit ähnliche Antworten von Lehrkräften in gleichen Kategorien fallen. Auch die Online-Umgebung von Qualtrics wurde für die Visualisierung der Daten benützt.

5.3 TEILNEHMER*INNEN

Insgesamt haben 68 Teilnehmer*innen die Umfrage während des Zeitraums der Datenerhebung ausgefüllt. Zudem gab es zum Zeitpunkt des Abschlusses der Datenerhebung am 14. März noch 10 laufende unvollständige Antworten. Auch diese wurden am Ende zu den Ergebnissen hinzugefügt, was zu einem Total von 78 Teilnehmer*innen an der Umfrage führt.

Nicht alle dieser Teilnehmer*innen werden in der Analyse mitgenommen. Alle Lehrkräfte, die nicht in vwo 6 unterrichten oder in den letzten fünf Jahren im vwo 6 unterrichtet haben, können überhaupt nicht für die Analyse mitzählen. Weiterhin gab es 12 Teilnehmer*innen, die nur die ersten vier Fragen ausgefüllt haben, und nicht weitergekommen sind. Deshalb ist die Wahl getroffen, um nur die Teilnehmer*innen mit einem *Progress Value* in Qualtrics über 60% in die Analyse einzubeziehen. Das bedeutet, dass sie sowohl alle Fragen zu persönlichen Daten als die ersten zwei Teile mit Fragen (bis Frage 9) ausgefüllt haben. Wenn ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin lediglich bei ein paar Fragen eine Antwort eingetragen hat, kann man bezweifeln, wie ernst sie die Umfrage genommen haben. Es ist allerdings möglich, dass sie zum Beispiel eine offene Frage offengelassen haben, obwohl es eine Meldung gab, um Teilnehmer*innen daraufhin zu weisen, dass bei mindestens eine Frage eine Antwort fehlt. Zwei Personen haben ein implausibles Alter ausgefüllt. Sowohl ein Alter von 10 Jahren als ein Alter von 99 Jahren sind für eine Deutschlehrkraft nicht realistisch. Sie sind beide aus der Analyse weggelassen – von den beiden hatte nur der angeblich 99-Jähriger die Umfrage fast vollständig ausgefüllt, denn der angeblich 10-Jähriger war selbstverständlich kein Lehrer.

Alles in allem ist auf dieser Art und Weise aus dem Total von 78 kompletten und inkompletten Einträgen die Auswahl von 34 zuverlässigen Einträgen getroffen.

In Tabelle 1 sind die Daten der Teilnehmer*innen sichtbar. Nur die Daten der Teilnehmer*innen, die für die Analyse ausgewählt sind, werden aufgeführt.

Eine *eerstegraads* Lehrkraft ist ausreichend ausgebildet, um in der Klasse vwo 6 Deutsch zu unterrichten, eine *tweedegraads* Lehrkraft nicht.

Tabelle 1*Daten der Teilnehmer*innen*

Informed Consent akzeptiert	34 der 34 Teilnehmer*innen
Alter	33 Einträge
Mindestalter (Jahre)	24
Höchstalter (Jahre)	62
Durchschnittsalter (Jahre)	45
Lehrqualifikation (Count=67)	33 Einträge
<i>Eerstegraads</i>	94%
<i>Twedegraads</i>	6%
Unterrichtet in diesem Schuljahr in vwo 6	34 Einträge
Ja	31
Vor kurzem*	3
Nein	0
Lehrwerk**	34 Einträge
Na Klar	35%
Neue Kontakte	35%
Trabitour	24%
Zugspitze	9%
Anders	35%
Muttersprache**	34 Einträge
Niederländisch	88%
Deutsch	24%

* Nicht in diesem Schuljahr, aber doch innerhalb den letzten fünf Jahren.

** Mehrere Optionen möglich.

6 ERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Umfrage dargestellt. Die vollständige Analyse findet nur mit den Daten der 34 ausgewählten Teilnehmer*innen statt, wie im Methodenkapitel begründet wurde. Wie im letzten Kapitel werden die ursprünglich niederländischsprachigen Fragen der Umfrage in der Arbeit im Deutschen wiedergegeben. Auch die zitierten niederländischen Antworten auf die Fragen werden in das Deutsche übersetzt. Die niederländischsprachigen Antworten stehen in den Fußnoten, zusammen mit einem dreibuchstabigen Code, mit dem man alle Antworten der jeweiligen Lehrkraft in Anhang 2 zurückfinden kann. Wenn die Antwort im Fließtext eingekürzt wiedergegeben wird, steht die vollständige niederländische Version in der Fußnote.

Wenn möglich, wurde die Reihenfolge der Umfrage behalten. An anderen Stellen wurden die Fragen thematisch geordnet.

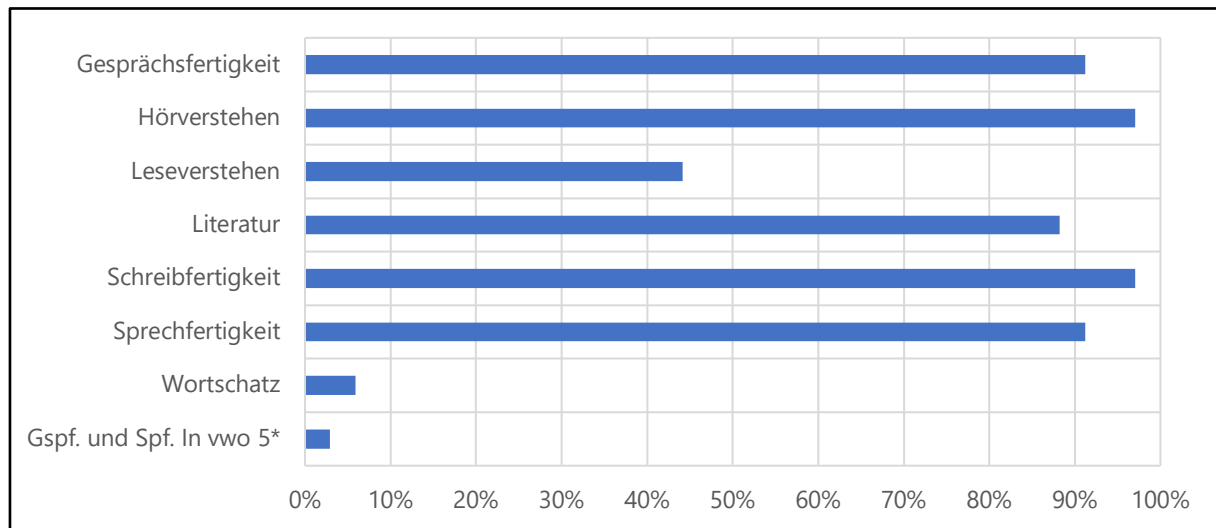
Die kompletten Antworten auf allen offenen Fragen stehen in Anhang A2.

6.1 DER INHALT DER TESTS

Die Ergebnisse der 1. Frage, zu den geprüften Fertigkeiten im *Schoolexamen*, sind in Diagramm 1 wiedergegeben. Aus dieser Frage ergibt sich klar, dass Sprech- und Gesprächsfertigkeit, Hörverstehen und Schreibfertigkeit an fast allen Schulen Teil des *Schoolexamens* sind. An einer Schule werden Hörverstehen und Schreibfertigkeit nicht in vwo 6 geprüft. In einigen Fällen wird entweder Gesprächsfertigkeit oder Sprechfertigkeit geprüft, nicht beide. Eine Lehrkraft hat angedeutet, sie prüfe Gesprächs- und Sprechfertigkeit in vwo 5, nicht in vwo 6. An allen Schulen in der Stichprobe wird also mindestens Sprech- oder Gesprächsfertigkeit in einer der beiden letzten Schuljahren des vwo geprüft.

Diagramm 1

Geprüfte Fertigkeiten im Schoolexamen Deutsch in vwo 6 (Frage 1)



*Gspf. ist Gesprächsfertigkeit, Spf. ist Sprechfertigkeit.

In Frage 5 wurde gefragt, wie sowohl Sprechfertigkeit (Monologe) als auch und Gesprächsfertigkeit (Dialoge) in den mündlichen Tests geprüft werden.

Die Bandbreite der Möglichkeiten, die Sprechfertigkeit zu testen, ist nicht so groß. Mehr als die Hälfte der Lehrer*innen, 18 der 34, erwähnt konkret, dass sie Sprechfertigkeit prüfen. Fast in allen Fällen wird diese Fertigkeit mit einer Präsentation geprüft. Die Unterschiede liegen dann in den Themen: kann der Schüler oder die Schülerin das Thema selbst wählen, oder wählt die Lehrkraft es? Muss das Thema auf die Kultur der DACH-Länder bezogen sein, soll es ein aktuelles Thema sein oder ist die Themenwahl vollkommen frei? Irgendwelche Präsentation ist jedenfalls der Standard für die Prüfung der monologischen Sprechfertigkeit.

Gesprächsfertigkeit hat dagegen eine große Variation. Die Variation ist zu groß, um die Antworten übersichtlich in einer Tabelle zu fassen. Eine Prüfungsmethode, die von der Mehrheit der Lehrer*innen gewählt wird, gibt es nicht. Dialoge mit der Lehrkraft kommen am häufigsten vor; Prüfungen, bei denen Schüler*innen ihre Meinung äußern, gibt es auch mehrere. Diskussionen zu aktuellen Themen kommen vor, ebenso wie Prüfungen zu gelesenen Texten oder Büchern, allerdings nicht so häufig. In ein paar Fällen werden Rollenspiele oder ein Bewerbungsgespräch in der mündlichen Prüfung benützt.

Ein Beispiel einer eingetragenen Antwort ist: „Die mündliche Prüfung besteht aus zwei Teilen. Sprechfertigkeit: 10-Minuten Präsentation zu einem DACH-Thema⁹. Gesprächsfertigkeit: 2 Minuten über sich selbst erzählen, 4 Minuten Rollenspiel zur Bewerbung, 4 Minuten Gespräch über Zukunft, Schule/Ausbildung oder Familie.“¹⁰ (Eigene Übersetzung). In vielen Antworten, wie in der vorigen, ist die Trennung zwischen Sprech- und Gesprächsfertigkeit sichtbar. Dies gilt auch hier: „S[chool]E[xamen]-Sprechen: Präsentation zu einem Thema, das sich auf ein deutschsprachiges Land bezieht (...). SE-Gespräch führen: zu diversen Themen aus dem Unterricht, einem selbstgewählten Thema und Reaktionen auf Aussagen (...)“¹¹ (Eigene Übersetzung).

Manchmal wird eine Prüfungsmethode nur einmal erwähnt. Eine Schule reist für die mündliche Prüfung nach Münster, für eine Prüfung mit der Organisation Sprachstadt. An einer anderen Schule machen die Schüler*innen einen Vlog auf Deutsch. Wieder eine andere Schule kombiniert sowohl Landeskunde als Literatur mit der mündlichen Prüfung. Die Möglichkeiten sind vielfältig. Nur einmal werden die vom Lehrwerk angelieferten Prüfungen ohne weitere Veränderungen benützt. Dabei muss hinzugefügt werden, dass sechs Schulen Materialien des Goethe-Instituts benützen. Auffällig dabei ist, dass sowohl die Niveaus B1 als B2 vorkommen.

In Frage 6 wurde gefragt, mit welchen Lernaktivitäten die Lehrkräfte ihre Schüler*innen auf die mündlichen Prüfungen vorbereiten.

Gleich wie bei den Prüfungsmethoden gibt es eine große Vielfalt bei der Vorbereitung auf die Prüfung. Wie bei der letzten Frage sind die Antworten auf diese Fragen kategorisiert worden. Gespräche zwischen Schüler*innen kommen am häufigsten vor, 16 Mal.

⁹ DACH = Deutschland, Österreich, Schweiz

¹⁰ [HHV] „Mondeling heeft twee onderdelen. Spreekvaardigheid: 10-minuten presentatie DACH onderwerp

Gesprekvaardigheid: 2 minuten over zichzelf vertellen, 4 minuten rollenspel sollicitatie, 4 minuten gesprek over toekomst, school/opleiding of familie.

¹¹ [JGB] „SE spreken: presentatie over thema m.b.t. duitstalig land (thema naar keuze, máár in overleg met docent vanwege niveau-eisen)

SE gesprek voeren: over diverse thema's uit de lessen, een zelfgekozen thema én reageren op stelling m.b.t. omgeving of actualiteit.“

Vermutlich werden sie öfter benützt, aber Antworten wie „Rollenspiele“ oder „Aufgaben in Bezug auf freies Sprechen“ sind separat kategorisiert worden. Rollenspiele und mündliche Aufträge mit z.B. Sprechkarten kommen beide 13 Mal vor, Präsentationen werden 10 Mal gewählt, obwohl sie oft Teil der Prüfungen sind. Diskussionen, Spiele und Meinungsäußerungsaufgaben werden auch erwähnt. Einige Lehrkräfte benützen auch Standardsätze und Aufgaben, die konkret auf die Aussprache bezogen sind. Grammatik wird nicht genannt.

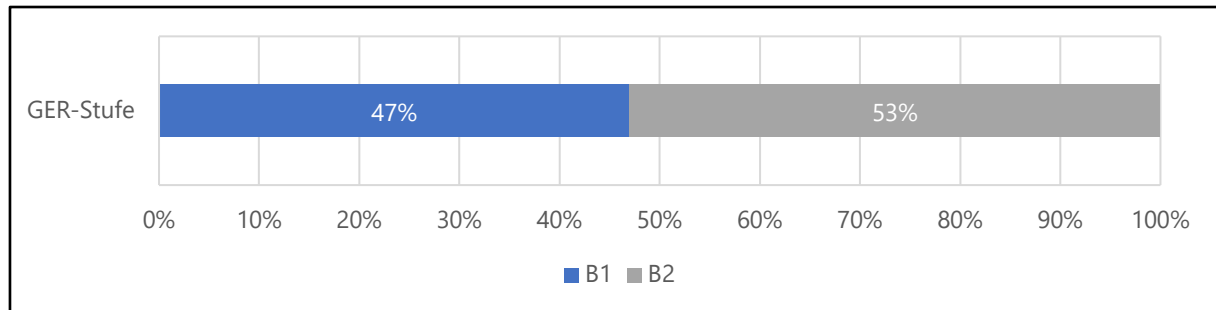
Ein- oder zweimalig werden Elemente wie das Erstellen von Zusammenfassungen, die Benützung von Löschtafeln und das Schauen von Spielfilmen genannt. Ab und zu wird die mündliche Prüfung mit Themen aus der Aktualität verknüpft. Eine Lehrkraft beschreibt konkret ihren Prozess mit einem Feedback-loop, bei dem die Schüler*innen erst einander Feedback geben, und danach Feedback von der Lehrkraft bekommen.

6.2 DAS SPRACHNIVEAU

Die 2. Frage (siehe Diagramm 2) bezieht sich auf das erreichten GER-Sprachniveau beim Sprechen, nach Einschätzung der Lehrkräfte. Das Diagramm spricht für sich selbst. In ungefähr der Hälfte der Klassen wird das Niveau B1 erreicht, in der anderen Hälfte B2. Das ist im Vergleich mit der Literatur unlogisch, weil das beabsichtigte Niveau laut der Prüfungsanforderungen B2 ist.

Diagramm 2

Das erreichte GER-Niveau beim Sprechen in den vwo-6-Klassen nach Einschätzung der Lehrkräfte (Frage 2)



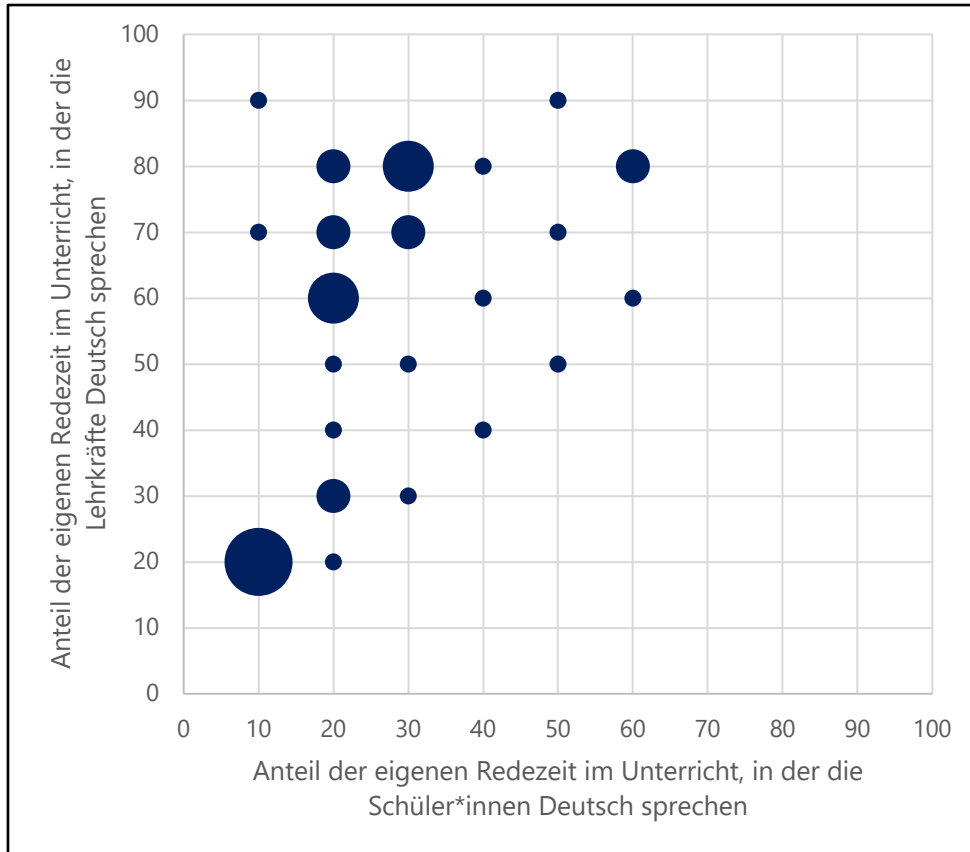
In Bezug auf den Zielsprachgebrauch (siehe Diagramm 3) fällt die große Variation auf. Die Schüler*innen sprechen zwischen 10% und 60% ihrer Redezeit im Unterricht Deutsch, für die Lehrkräfte liegt dieser Wert zwischen 20% und 90%. Es konnten nur Prozentsätze in 10er Schritten gewählt werden.

Der durchschnittliche Zielsprachgebrauch der Lehrkräfte beträgt 58% ihrer totalen Redezeit, was ungefähr doppelt so viel ist wie der durchschnittliche Zielsprachgebrauch der Schüler*innen, der bei 28% liegt. Es gibt keine Situationen, bei denen die Schüler*innen mehr Deutsch sprechen als die Lehrkraft. Zudem gibt es auch keine Unterrichtssituationen, bei denen der gesamte Unterricht entweder nur im Niederländischen oder nur im Deutschen stattfindet.

In der Diskussion werden die Ergebnisse dieser Fragen mit den Ergebnissen ähnlicher Fragen aus Hakvoort et al. (2022) verglichen.

Diagramm 3

Anteil der Redezeit im Unterricht, in der die Schüler*innen und Lehrer*innen die Zielsprache Deutsch sprechen. Größere Kreise bedeuten eine höhere Frequenz. (Frage 3, Frage 4)



6.3 VALIDITÄT UND ZUVERLÄSSIGKEIT

Bisher ist Variation der rote Faden durch die Antworten auf die offenen Fragen, und bei Frage 7 und 8 ist das nicht anders. In Frage 7 wird überprüft, ob tatsächlich nur die mündliche Sprachkompetenz geprüft wird, in Frage 8 wird überprüft, ob einheitlich und konsistent bewertet wird.

14 Lehrkräfte nennen das Beurteilungsmodell in ihrer Begründung für die Validität, sogar 20 Lehrkräfte nennen solch etwas in ihrer Begründung für die Zuverlässigkeit. Sieben Lehrkräfte schreiben, dass sich die Schüler*innen auf die Aufgaben in mündlichen

Prüfungen vorbereiten können. Sechs Lehrkräfte meinen dagegen, dass die Prüfungen durch die Vermeidung von vorbereitbaren Aufgaben zuverlässiger werden. Wie genau beurteilt wird, erwähnt eine Lehrkraft deutlich: „(...) Die Beurteilungskriterien sind: 1) Sprechtempo; 2) Wortgebrauch und Satzstruktur (zählt doppelt); 3) Aussprache und Intonation; 4) grammatikalische Korrektheit; 5) Inhalt (zählt doppelt); 6) Interaktion/Kommunikation (zählt doppelt)“.¹² (Eigene Übersetzung).

Ob inhaltliche Kenntnisse beurteilt werden, variiert. 4 der 34 Lehrkräfte nennen konkret, dass andere Fertigkeiten als Sprechen in den mündlichen Prüfungen geprüft werden. Eine spricht von einer mündlichen Literaturprüfung (mit einer separaten Sprechfertigkeitsewertung). Eine Diskussion, während der das allgemeine Weltwissen benützt wird, oder eine Prüfung, bei der Fragen zu einem gelesenen Text gestellt werden, kommen auch vor. Ein konkreter Vergleich aller Antworten wird von vagen Antworten wie „Die Schüler*innen müssen Deutsch sprechen¹³“ (eigene Übersetzung) erschwert.

Wie erwähnt, wird ein konsequenter Beurteilungsbogen als wichtigstes Mittel für die Gewährleistung von Zuverlässigkeit (Frage 8) aufgeführt. Neun Lehrer*innen erwähnen dazu, dass sie die mündlichen Prüfungen aufnehmen (viel mehr als bei Frage 9, aus unbekanntem Grund). Auch von neun Personen, nicht unbedingt den gleichen, wird gemeldet, dass zwei Lehrer*innen für die Beurteilung zuständig sind, um irgendwelche Voreingenommenheit vorzubeugen.

Hier gibt es auch viele Alternative. Die Benützung von „Norm-Gesprächen“ als Referenz für die Beurteilung, zum Beispiel. *Pre-Test Exposure* wird auch konkret erwähnt: „Besprechung der Bewertungsbögen mit den Schüler*innen im Voraus; Beispiele von früheren

¹² [CVC] „Er wordt wel algemene kennis getoetst bij de gespreksvaardigheid (namelijk; leerlingen moeten hun mening kunnen geven over stellingen als “Sollten wir ganz auf Fleisch verzichten?” of “Sollte man Elektroautos kaufen?” De beoordelingscriteria zijn:

- 1) spreektempo
- 2) woordgebruik en zinsstructuur (telt dubbel)
- 3) uitspraak en intonatie
- 4) grammaticale correctheid
- 5) inhoud (telt dubbel)
- 6) interactie/communicatie (telt dubbel)

¹³ [DCQ] “de leerlingen moeten Duits praten.”

Gesprächen zeigen; Qualitätskontrolle.“¹⁴ (Eigene Übersetzung). Eine sehr ehrliche Lehrkraft schreibt, sie habe noch keine gute Weise für die Gewährleistung von Zuverlässigkeit gefunden. Eine andere hat mehr Vertrauen in seinen eigenen Fähigkeiten, weil sie lediglich „Erfahrung“¹⁵ (eigene Übersetzung) als Antwort aufführt.

Alles in allem scheint die Zuverlässigkeit mit Bewertungsbögen eher ausreichend gewährleistet zu werden, die Validität kann vielleicht aufgrund der großen Unterschiede in den Prüfungsmethoden etwas leiden.

Auch Frage 9, 17 und 18 befassen sich mit ähnlicher Thematik. Die Mehrheit der Lehrkräfte deutet in den Antworten auf Frage 9 an, es gebe keine unabhängige Kontrolle der mündlichen Prüfungen, bevor sie durchgeführt werden. Die Antworten auf diese Frage sind kategorisiert worden und in Tabelle 2 wiedergegeben.

Tabelle 2

Arten von Prüfungskontrolle vor der Durchführung (Frage 9)

Kategorisierte Antwort	Häufigkeit
Unabhängige Kontrolle findet statt	4 (12%)
Nur Kontrolle innerhalb der Lehrer*innenabteilung	7 (21%)
Keine Kontrolle, aber die Prüfungen werden aufgenommen	3 (8%)
Keine Kontrolle von jemandem anders als der/die Verfasser*in des Testes	19 (56%)
Anders	1 (3%)

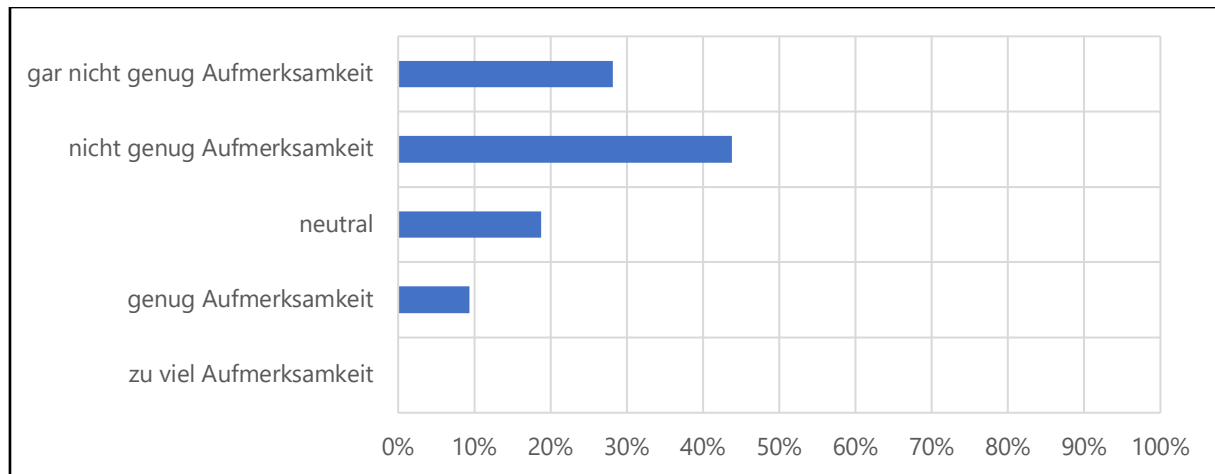
Frage 17 (siehe Diagramm 4) ergibt eine klare, eindeutige Antwort. Eine große Mehrheit der Lehrer*innen ist der Meinung, es gebe in ihrer Ausbildung nicht genug Aufmerksamkeit dafür, wie man lernt, eine gute Prüfung zu entwickeln. 72% ist sogar der Meinung, dass diesem Thema entweder nicht genug oder gar nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt wird.

¹⁴ [QLP] „Beoordelingsformulieren van tevoren doornemen met de leerlingen; voorbeelden van eerdere gesprekken laten horen: kwaliteitscontrole“

¹⁵ [PON] „Ervaring“

Diagramm 4

Die Meinung der Lehrer*innen zur Aufmerksamkeit, die der Prüfungsentwicklung in ihrer Lehrer*innenausbildung gewidmet war (Frage 17)



Auch die Antworten von Frage 18, die die Anzahl von Schüler*innen pro Prüfer*in betrifft, werden in diesem Abschnitt erwähnt. Ein*e Kandidat*in statt zwei pro Prüfer*in erhöht nämlich die Zuverlässigkeit, weil sich der/die Prüfer*in auf eine Person konzentrieren kann. Aus Frage 18 ergibt sich, dass in 58% der Fälle jeder Schüler oder jede Schülerin individuell mündlich geprüft wird. In 42% der Fälle findet die Prüfung in Zweiergruppen statt. Niemand benützt Prüfungen, bei denen drei oder mehr Schüler*innen gleichzeitig von einer Person geprüft werden.

6.4 PRÜFUNGSZIELE

In Tabelle 3 sind die Antworten auf Fragen 10 bis 13 übersichtlich dargestellt. Diese Fragen enthalten vier Thesen. Als Referenz sind sie (auf Niederländisch):

10: Die mündlichen Prüfungen, die in meiner Klasse durchgeführt werden, entsprechen den Lernzielen aus dem Examensprogramm *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo*.

11: Vor der mündlichen Prüfung verstehen die Schüler*innen genau, was von ihnen erwartet wird.

12: Der beabsichtigte Sprachgebrauch des Schülers oder der Schülerin während der mündlichen Prüfung entspricht der Art und Weise, wie er oder sie die deutsche Sprache bei einem Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land verwenden könnte.

13: Es gibt eine Diskrepanz zwischen den Sprechleistungen der Schüler*innen im Unterricht und in der Prüfung.

Aus diesen Fragen ergeben sich keine erstaunlichen Ergebnisse. Die überwiegende Mehrzahl der Lehrkräfte kennt die *Handreiking* und stellt sicher, dass die Schüler*innen vor der Prüfung genau wissen, was von ihnen erwartet wird. Eine kleinere Mehrheit stellt sicher, dass der gewünschte Sprachgebrauch dem möglichen Sprachgebrauch in den Ländern entspricht, in denen die Zielsprache gesprochen wird.

Aus den Antworten auf Frage 13 ergibt sich, dass die Schüler*innen im Test entweder genauso gut oder etwas besser abschneiden als während der Unterrichtsstunden. Eine große Angst vor der Prüfung würde genau zum umgekehrten Ergebnis führen. In der Diskussion wird weiter auf diesem Thema eingegangen.

Tabelle 3

*Die Haltung der Lehrer*innen gegenüber vier Thesen (Frage 10 bis 13)*

These	stimme gar nicht zu	stimme nicht zu	neutral	stimme zu	stimme ganz zu
10 These zur <i>Handreiking</i>	0 (0%)	0 (0%)	3 (9%)	16 (50%)	13 (41%)
11 These zur Erwartung	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	12 (36%)	20 (61%)
12 These zur Authentizität	0 (0%)	3 (9%)	8 (24%)	15 (45%)	7 (21%)

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind...

These	im Test viel besser als im Unterricht.	im Test besser als im Unterricht.	Im Test und im Unterricht auf gleichem Niveau.	im Unterricht besser als im Test	Im Unterricht viel besser als im Test.
13: These zur Diskrepanz	2 (9%)	7 (30%)	13 (57%)	1 (4%)	0 (0%)

6.5 FEEDBACK UND BEWERTUNG

Frage 14 betrifft das Feedback, das die Lehrer*innen den Schüler*innen geben, Frage 15 und 16 gehen die bewerteten Fertigkeiten an.

Aus Frage 14 folgt, dass Korrektur des Wortschatzes, des Inhalts und der Aussprache alle sehr häufig vorkommende Arten von Feedback sind. Recasts sind seltener. Die Grammatik wird nicht oft als Gegenstand von Feedback gewählt.

Die Antworten auf Frage 15 zu Aspekten der Beurteilung scheinen vielleicht die unauffälligsten der ganzen Umfrage zu sein. Alle fünf Möglichkeiten werden von mehr als 75% der Teilnehmer*innen gewählt. Dieses überraschende Ergebnis wird in der Literatur weiter diskutiert.

Die Daten zu Frage 14 und 15 stehen in Tabelle 4 beziehungsweise Tabelle 5.

Tabelle 4

*Die Arten von Feedback, die die Lehrer*innen benutzen (Frage 14)*

Antwortmöglichkeit	Häufigkeit
Korrektur der Aussprache	26 (79%)
Korrektur der Grammatik	5 (15%)
Korrektur des Inhalts	24 (73%)
Korrektur des Wortschatzes	21 (64%)
Positives Feedback	28 (85%)
Recast	18 (55%)
anders	5 (15%)

Tabelle 5

Die mitgewogenen Aspekte bei der Beurteilung von mündlichen Prüfungen (Frage 15)

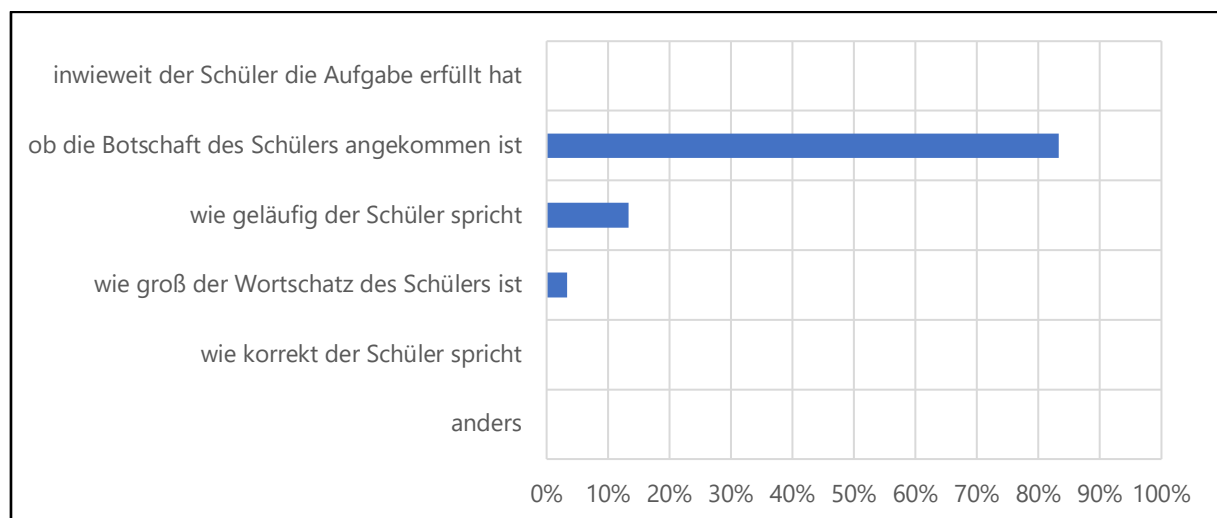
Aspekt	Häufigkeit
inwieweit der Schüler* die Aufgabe erfüllt hat	25 (76%)
ob die Botschaft des Schülers angekommen ist	31 (94%)
wie geläufig der Schüler spricht	27 (82%)
wie groß der Wortschatz des Schülers ist	29 (88%)
wie korrekt der Schüler spricht	25 (76%)
anders	6 (18%)

* „der Schüler“ bedeutet hier „der Schüler beziehungsweise die Schülerin“.

Bei Frage 16 (siehe Diagramm 5) gibt es mehr oder weniger die gleiche Frage, mit dem Unterschied, dass die Lehrer*innen nicht länger alle Aspekte wählen können, worauf sie in Prüfungen beurteilen, aber nur den wichtigsten. Sie sind sich dabei sehr einig: Eine übergroße Mehrheit von 83% wählt *ob die Botschaft der Schüler angekommen ist*. Der kommunikative Erfolg wird also als viel wichtiger betrachtet als alle andere Kriterien der Beurteilung.

Diagramm 5

Der wichtigste mitgewogene Aspekt bei der Beurteilung von mündlichen Prüfungen (Frage 16)



6.6 VERBESSERUNGSMÖGLICHKEITEN

In den beiden letzten Fragen wird konkret gefragt, welche Verbesserungspotentiale die Lehrkräfte vorschlagen würden. Frage 19 erfragt konkret, welche Aspekte des vwo-Lehrplans die Lehrer*innen gerne geändert sehen würden. Frage 20 erfragt allgemeinere Verbesserungsmöglichkeiten im Bereich des DaF-Sprech- und Gesprächsfertigkeitsunterrichts.

Sieben Lehrkräfte haben Frage 19 nicht beantwortet. Von den übrig gebliebenen 27 Lehrkräften, haben 12 (44%) Lehrkräfte ausgefüllt, dass sie keine Punkte im Lehrplan gerne anders sehen würden. Sieben Lehrkräfte nennen, sie hätten gerne, dass Sprechfertigkeit einen größeren Schwerpunkt in Deutschunterricht wäre, oder konkreter bei alltäglichen Situationen passen würde – diese beiden Aspekte sind nicht völlig voneinander zu trennen. Eine schreibt: „Ich hätte gerne, dass der Schwerpunkt mehr auf Sprechfertigkeit und viel weniger auf Lesefertigkeit gelegt wird. Ich hätte gerne, dass Schüler*innen in der Lage sind, um sich in einem deutschsprachigen Land wirklich in alltäglichen Situationen durchzuschlagen. (...) ¹⁶“ (Eigene Übersetzung). Jemand anders ist einfach kurz und knapp: „Sprechfertigkeit muss wichtiger werden!“¹⁷ (Eigene Übersetzung). Dreimal wird vorgeschlagen, Sprechfertigkeit Teil des *Eindexamens* zu machen. Zwei Lehrkräfte schreiben, sie hätten gerne ein konkretes Format für mündliche Prüfungen, also mehr Uniformität. Die Wünsche für ein niedrigeres Niveau, ein größeres Angebot von Prüfungen und mehr Beispielaufgaben werden jeweils einmal erwähnt. Eine Lehrkraft hat ausgefüllt, sie hätte gerne, dass die Komponente *Präsentation* aus dem Lehrplan gelöscht werden muss, übrigens ohne Begründung. Zum Schluss wurde einmal vorgeschlagen, die *Mars-ears-*

¹⁶ [JPX] „Ik zou graag meer nadruk willen op spreekvaardigheid en veel minder op leesvaardigheid. Ik zou willen dat leerlingen zich echt kunnen redden in een Duitstalig land in alledaagse situaties. Dat vind ik belangrijker dan spreken over literaire motieven.“

¹⁷ [DNP] „Spreekvaardigheid moet belangrijker worden!“

methode anzuwenden. Eine vollständige Beschreibung dieser alternativen Sprachdidaktik würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.¹⁸

Die 20. und letzte Frage der Umfrage wurde wiederum von 7 Lehrkräften nicht beantwortet. 9 Personen (33% der Lehrkräfte, die die Frage ausgefüllt haben) haben angedeutet, sie sehen keine Verbesserungsmöglichkeiten im niederländischen DaF-Sprechfertigkeitunterricht.

Innerhalb der Antworten der 18 Lehrkräfte, die mindestens einen Vorschlag zur Veränderung gemacht haben, wird am häufigsten vorgeschlagen, die Unterrichtspraxis besser mit dem wirklichen Leben zu verbinden, und im Unterricht einfach mehr Deutsch zu sprechen. Dabei werden Austauschprojekte mehrmals genannt, zum Beispiel zwischen niederländischen und deutschen Schulen. Dass diese Vorschläge zeitaufwändig sind, wird auch anerkannt. Einfacher als Austausch von Schüler*innen zwischen den Niederlanden und Deutschland, ist Austausch von Übungs- und Prüfungsmaterialien zwischen Schulen innerhalb der Niederlande: „Mehr Austausch zwischen verschiedenen Schulen, damit Lehrer*innen auch voneinander lernen können.“¹⁹ (Eigene Übersetzung).

Selten wird vorgeschlagen, Sprechfertigkeit in das *Eindexamen* miteinzubeziehen; bei dieser Frage sind das nur zwei Lehrkräfte. Die Niveauunterschiede fällen auch einige Lehrer*innen auf. Eine schreibt: „Bei meiner Arbeit an verschiedenen Schulen ist mir aufgefallen, dass die Niveauunterschiede in Bezug auf Inhalt und Bewertung enorm sein können. Das hat mich erschreckt.“²⁰ (Eigene Übersetzung).

Einmal wird vorgeschlagen, Schüler*innen aktiv Kommunikationsstrategien und Wortfindungsstrategien zu lehren: zum Beispiel wie man sich ein anderes Wort ausdenken kann, wenn einem das nicht einfällt.

Ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin hat ausführlich auf den Unterricht reflektiert:

¹⁸ Weitere Informationen zu Mars-ears sind verfügbar unter <https://gianfrancoconti.com/2022/05/18/the-real-marsears-how-an-epi-sequence-truly-unfolds/>.

¹⁹ [ZCM] „Meer uitwisseling tussen verschillende scholen zodat docenten ook van elkaar kunnen leren.“

²⁰ [JGB] “Werkend op verschillende scholen valt mij op dat de niveauverschillen qua inhoud en beoordeling enorm kunnen zijn. Daar ben ik van geschrokken.”

„Der Unterricht ist überhaupt noch viel zu sehr auf den Erwerb von Wissen konzentriert (bspw. Grammatik pauken), während der Fokus meiner Meinung nach in die Richtung von Fertigkeiten verschoben werden sollte: fähig sein, eine Botschaft verstehen (dem/der Gesprächspartner*in zuzuhören) und übertragen (sie selbst in Worte zu fassen) zu können, bei der es weniger wichtig ob bspw. die Fälle richtig benützt werden.

Das Sprechen wird sowieso oft vernachlässigt, weil der Fokus schon in der Unterstufe viel mehr auf Wissensprüfungen liegt; und das merkt man dann auch in der Oberstufe. Die Schüler*innen haben Sprechangst und kennen noch zu wenig Sprechchunks²¹.²² (Eigene Übersetzung.)

Diese Antwort bietet mehrere Anreize für Diskussionsthemen. In der Diskussion wird also weiter auf diesem Thema eingegangen.

²¹ Ein Sprechchunk ist eine Phrase oder ein Teil eines Satzes in der Zielsprache, mit dem der Lernende einen Satz einfacher formulieren kann.

²² [CVC] „Het onderwijs is überhaupt nog veel te veel gericht op kennis vergaren (bijv. grammaticarijtjes stampen), terwijl de focus naar mijn mening zou moeten verschuiven naar vaardigheden; een boodschap kunnen begrijpen (luisteren naar de ander) en overbrengen (zelf onder woorden brengen), waarbij het minder belangrijk is of bijv. de naamvallen goed gebruikt worden.

Spreken schiet er sowieso vaak bij in omdat de focus al in de onderbouw veel meer op kennistoetsen ligt; en dat merk je dan ook in de bovenbouw. De leerlingen hebben spreekangst en kennen nog te weinig spreekchunks.”

6.7 ÜBERSICHT

Die wichtigsten Schlussfolgerungen der Umfrage sind:

- An allen Schulen wird DaF-Sprech- und -Gesprächsfertigkeit geprüft;
- Nur in der Hälfte der Klassen wird das beabsichtigte Niveau B2 erreicht;
- Die Variation an Prüfungsmethoden ist viel größer bei Gesprächsfertigkeit (dialogisch) als bei Sprechfertigkeit (monologisch);
- Die mündlichen Prüfungen werden vor der Durchführung üblicherweise nicht unabhängig kontrolliert;
- Die Schüler*innen wissen vor der Prüfung genau, was von ihnen erwartet wird;
- Der kommunikative Erfolg wird als wichtigsten Aspekt in der Beurteilung betrachtet;
- Lehrkräfte sind unzufrieden mit der Aufmerksamkeit für Prüfungsentwicklung in ihrer Ausbildung;
- Mehr Zielsprachgebrauch und eine bessere Verknüpfung zwischen Sprache im Unterricht und dem alltäglichen Zielsprachgebrauch werden von den Lehrer*innen gewünscht;
- Die Idee, dass Sprechfertigkeit einen Teil des *Centraal Eindexamens* werden muss, ist nicht allgemein etabliert.

7 DISKUSSION & FAZIT

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse zuerst interpretiert. Nicht auf allen Fragen wird erneut eingegangen, einige Aufmerksamkeiten werden erläutert. Auch werden Aspekte aus der Methodologie kritisch erörtert. Danach werden die Ergebnisse mit den QKZs (Qualitätskennzeichen, siehe §2.5) verknüpft, und wird die Liste von Verbesserungspotentialen überarbeitet. Am Ende des Kapitels werden die Teil- und Hauptfragen beantwortet. Die Antwort auf die Hauptfrage ist gleichzeitig das Fazit.

7.1 INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

7.1.1 Unzureichender Zielsprachgebrauch

Obwohl B2 das angestrebte GER-Niveau für Sprech- und Gesprächsfertigkeit ist, erreicht fast die Hälfte der Schüler*innen dieses Niveau der Einschätzungen ihrer Lehrkräfte zufolge nicht. Diese Situation ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass die *Eindtremen* zwar deutlich ausformuliert sind, aber wie sie erreicht und geprüft werden sollen, wird ziemlich frei gelassen. Das ist auch sichtbar in der großen Vielfalt der verwendeten Prüfungen und Übungen. Die mangelhafte Aufmerksamkeit für Sprechfertigkeit, die einige Lehrer*innen aufführen, wiegt dabei auch mit.

Die enttäuschenden Ergebnisse in Bezug auf das Sprachniveau werden auch sichtbar, wenn die Daten zum Zielsprachgebrauch aus Frage 3 und 4 mit den Daten zum Zielsprachgebrauch aus Hakvoort et al. verglichen werden. Die Lehrkräfte aus meiner Umfrage sprechen zwar mehr Deutsch, aber die Schüler*innen deutlich weniger. Ein Drittel der Schüler*innen in der Oberstufe spricht weniger als 25% der Unterrichtszeit Deutsch, wurde deutlich aus Hakvoort et al. (2022:77). In meiner Forschung ist diese Anzahl mehr als die Hälfte, 53%. Das ist erstaunlich, weil meine Umfrage sich nur auf vwo richtet. Die Umfrage von Hakvoort et al. betrifft stattdessen vwo, havo und vmbo. Der Unterschied in Bezug auf

den Zielsprachgebrauch der Lehrkräfte scheint mir logisch, in Bezug auf die Schüler*innen sind die Unterschiede ziemlich überraschend – und vielleicht alarmierend.

Der völlige Vergleich steht in Tabelle 6.

Tabelle 6

Daten zum Zielsprachgebrauch aus Hakvoort et al. (2022) gegenüber den Daten aus der Umfrage dieser Arbeit

Zielsprachgebrauch		
der Lehrer*innen	Hakvoort et al.	Van den Berg
Weniger als 25%	17%	15%
25-49%	33%	15%
50-74%	30%	41%
75-100%	20%	29%

Zielsprachgebrauch		
der Schüler*innen	Hakvoort et al.	Van den Berg
Weniger als 25%	33%	53%
25-49%	41%	29%
50-74%	20%	18%
75-100%	6%	0%

7.1.2 Interpretation der Antworten auf verschiedene Fragen

In diesem Abschnitt werden die Antworten auf unterschiedliche Fragen kurz analysiert. In Bezug auf die geprüften Themen aus Frage 5 muss hervorgehoben werden, dass die Authentizität vom Gesprächsthema abhängt. Die (wenigen) Schulen, die eine Buchbesprechung oder ein Bewerbungsgespräch benützen, überprüfen nur ein sehr beschränktes Teil der großen Skala an möglichen Themen, und sie wählen gerade eine Gesprächsart, die die Schüler*innen wahrscheinlich nicht wirklich benützen werden. Daher ist es ratsam, eine solche Aufgabe zusammen mit einer oder zwei ganz anderen Aufgaben zu kombinieren. Dieser Vorschlag kann in der *Handreiking* gemacht werden. Auch für andere

Sprachen ist das wichtig, denn die *Handreiking* gilt nämlich auch für die Fächer Englisch und Französisch, und bei diesen Fächern gibt es ähnliche mündliche Tests als beim Schulfach Deutsch.

Wenn die endgültige, entwickelte Prüfung nicht mit den Kriterien von Prüfungsexpert*innen übereinstimmt, könnte der Grund dafür sein, dass die Ausbildung von Lehrkräften im Bereich Prüfungsentwicklung nicht ausreicht. Die Lehrkräfte sind nämlich nicht zufrieden mit ihrer Ausbildung zu diesem Thema. Es wäre nicht überraschend, wenn das eine der Ursachen der enormen Prüfungsvielfalt ist. Es könnte auch mit den wechselnden Niveaus zu tun haben. Dabei kommt noch, dass mündliche Prüfungen generell nicht von einer unabhängigen Person gecheckt werden, bevor die Durchführung mit den Schüler*innen stattfindet. Eine eindeutige Kriterienliste für mündliche Prüfungen kann es weiterhin nicht geben in den heutigen Prüfungsrichtlinien, weil das entgegengesetzt zur unverbindlichen Natur der *Handreiking* wäre. Diese *Handreiking* kennen die Lehrkräfte übrigens fast alle bequem – das ist jedenfalls keine Ursache für die Variation.

Die Ergebnisse von Frage 16 zum wichtigsten Beurteilungskriterium können nur schwierig in mit dem breiteren Unterrichtskontext in Einklang gebracht werden. Laut der überwiegenden Mehrheit der befragten niederländischen Deutschlehrkräfte ist der kommunikative Erfolg das wichtigste Beurteilungskriterium. Der im theoretischen Rahmen erwähnte Fokus auf Grammatik und Lesekompetenz ist hier nicht zu finden, Einflüsse des Lehrermangels oder des geringen Zielsprachgebrauchs auch nicht. Es ist fast einen Funken von Hoffnung für das Sprechen im DaF-Unterricht. Die Essenz ist das Übertragen einer Botschaft.

7.1.3 Ein kritischer Blick auf Validität und Zuverlässigkeit

Wenn gefragt wird, wie die Lehrer*innen sicherstellen, dass die Prüfung in der Tat nur Sprechfertigkeit prüft und nichts anderes (mit anderen Worten: wie valide die Prüfung ist), entsteht Uneinigkeit im Bereich der Art der Vorbereitung. Die Vorbereitung ist meistens inhaltlich. Wenn die Prüfung eine Diskussion oder Präsentation ist, bekommen die Schüler*innen die Chance, sich in das Thema einzuarbeiten. Damit beugen die Lehrer*innen vor, dass allgemeines Weltwissen die Leistung beeinflusst. Eine Lehrkraft schreibt

zum Beispiel: „(...) Der Inhalt spielt zwar eine Rolle, aber abgesehen von der These wurden alle Themen bereits im Unterricht besprochen. Darüber hinaus dürfen die Schüler*innen eine (Nied.) Mindmap benützen. (...)“²³ (Eigene Übersetzung). Andererseits kann ein wirkliches Gespräch simuliert werden, wenn die Fragen und Thesen nicht vorbereitbar sind: „Indem man sie mit Fragen und Thesen konfrontiert, die sie nicht vorbereiten können (...)“²⁴. (Eigene Übersetzung). Oft wurde erwähnt, dass die Schüler*innen ein Blatt mit Stichwörtern während der Prüfung dabei halten dürfen. Die Literatur verbietet keine der beiden Möglichkeiten – sie führen nur zu anderen Leistungen.

Die Vorbereitung ist also nicht ein bedeutsamer Grund für eine Minderung der Validität. Dass in ein paar mündlichen Prüfungen sehr spezifische Fertigkeiten befragt werden, ist auch nicht der Hauptgrund dafür. An vielen Schulen gibt es zwei Beurteiler*innen, das ist gerade ganz valide. Das Problem steckt irgendwo anders – bei der Entwicklung der Prüfungen und der Beurteilungsbögen.

Eine Mehrheit der Lehrer*innen erwähnt, dass sie ein(en) Beurteilungsbogen oder -modell benützen. Das sollte zur Validität beitragen. Inwiefern das auch so ist, ist schwierig zu überprüfen, ohne diese Bögen alle zu sehen. Es ist jedenfalls nicht zu erwarten, dass jeden einzelnen Bogen einen sehr hohen Grad an Validität erreicht. Der Grund dafür ist eine Kombination von Faktoren. Zuerst werden kaum standardisierte Prüfungen benützt. An vielen Schulen wird jeweils ein eigenes Beurteilungsmodell erstellt – jede Schule erfindet das Rad neu, und das ist nicht effizient. Zudem gibt es keine unabhängige Kontrolle der Prüfungen, und es wurde schon erwähnt, dass die Ausbildung von Lehrer*innen zu Testentwicklung mangelhaft ist. Alles zusammen muss dieser Zustand nicht notwendigerweise zu Prüfungen mit reduzierter Validität führen, aber garantiert sie auch keine Validität.

²³ [JGB] „Luistervaardigheid speelt in een gesprek ook een rol, maar leerlingen kunnen om verduidelijking vragen. Inhoud speelt wel een rol, maar behalve de stelling zijn alle thema's al in de les besproken. Daarnaast mogen lln een (Ned.) mindmap bij het mondeling erbij houden. Daarmee zou kennis geen al te grote rol meer moeten spelen.“

²⁴ [ZCM] „Door ze vragen en stellingen voor de leggen die ze niet kunnen voorbereiden. Hierbij is elke reactie goed, zo lang die maar in het Duits geformuleerd wordt. Ik kan daarop doorvragen waardoor je deels een echt gesprek krijgt.“

Eine Anmerkung hierbei ist, dass ich keine Daten darüber habe, wie viel Austausch es zwischen Schulen im Bereich der Sprechfertigkeitprüfungen gibt.

7.1.4 Die Validität mit einem standardisierten Bewertungsbogen verstärken

Eine große Variation ist sowohl bei den Prüfungen als bei den Lernaktivitäten zur Vorbereitung sichtbar. Dies wirft die Frage auf, ob Standardisierung des Prüfungsverfahrens eine Lösung sein könnte.

Eine totale Standardisierung aller mündlichen Abschlussprüfungen für Deutsch wäre keine Verbesserung. Es könnte zu *Teaching to the Test* führen, das die Validität und Authentizität beeinträchtigt. Weiterhin würden Deutschlehrkräfte vermutlich dagegen sein, weil sie dann unmöglich ihre eigenen Akzente in die Prüfung legen können. Es wäre auch nicht praktikabel, weil die Prüfungsaufgaben verborgen bleiben müssen, bis alle Schüler*innen ihre Prüfungen abgelegt haben. Anders als beim schriftlichen *Eindexamen* kann man nicht alle Schüler*innen im Land gleichzeitig mündlich prüfen.

Eine praktikablere Lösung wäre die Standardisierung von Beurteilungsbögen. Wie erwähnt wurde, betrachten Lehrer*innen die Bögen als wichtige Hilfsmittel zur Gewährleistung der Konsistenz in der Beurteilung. Aus der Umfrage kann man deduzieren, dass sie die Bögen oft selbst erstellen. Ein standardisierter Bogen würde den Lehrer*innen einen Leitfaden in der Beurteilung von verschiedenen Teilen der Sprechfertigkeit bieten, und würde gleichzeitig noch immer alle möglichen Themen und Gesprächssituationen erlauben. Zu viel Standardisierung würde auf Widerstand stoßen, denn die Lehrkräfte nennen es selbst nicht so häufig als Verbesserungspotential.

7.2 REFLEXION AUF DIE METHODOLOGIE

Die Anzahl Teilnehmer*innen an der Umfrage, deren Einträge als gültig markiert werden, liegt mit 34 nicht extrem hoch, aber für eine qualitative Forschung wie diese, würde ich es als sehr akzeptabel betrachten. Der Anteil Proband*innen, die die Umfrage nicht völlig

ausgefüllt hat, ist groß wie erwartet. Viele Deutschlehrkräfte unterrichten nämlich nicht in vwo 6, und sie können die Umfrage daher nicht vollständig ausfüllen.

Zur Veranschaulichung dieser Daten: die Umfrage von Hakvoort et al. (2022) hat 424 Teilnehmer*innen, von denen nur 91 (22%) in vwo 6 unterrichten. Diese Anzahl von 91 ist substanziell höher als die Anzahl in dieser Forschung, aber der Bereich einer Organisation wie das *Duitsland Instituut* ist selbstverständlich viel größer als der Bereich eines individuellen Studenten.

Das Sammeln von Ergebnissen verlief in den ersten Wochen ziemlich zäh. Erst 14 Tage nach der Öffnung der Umfrage wurde das erste Ergebnis eingetragen, das für die Analyse mitzählt. Ich war der Annahme, dass die im November mit *Levende Talen Duits* verabredete Verbreitung einen raschen Anstieg von Teilnehmer*innen zur Folge haben sollte. Nichts war weiter von der Wahrheit entfernt – das war enttäuschend. Erst nachdem ich die Dinge selbst in die Hand nahm und die Umfrage in Netzwerken wie Facebook und LinkedIn teilte, begann die Teilnehmerzahl zu steigen. Wie bei Hakvoort et al. der Fall war, war meine Umfrage vier Wochen zugänglich – aber von denen waren nur die letzten zwei Wochen effektiv.

In dem Sinne ist die Anzahl von 34 „wirklichen“ Teilnehmer*innen gut. Für das Analyseverfahren ist es sogar optimal; eine Verdopplung der Anzahl Antworten auf offene Fragen hätte das Analyseverfahren deutlich verlangsamen und erschweren können.

Ein Risiko bei der Anwendung von offenen Fragen ist immer, dass die Proband*innen die Frage nicht genau beantworten, sondern etwas anderes aufschreiben. Bei Frage 5 wurde gefragt, ob die Lehrkräfte kurz ihre benützten Prüfungen beschreiben können. Antworten, so kurz wie „selbst erstellte Sprachtests“²⁵ (eigene Übersetzung) oder „Cito“²⁶, waren nicht beabsichtigt. Eine andere Person schreibt „Ich verstehe diese Frage nicht. Mit Gesprächen.“²⁷ (Eigene Übersetzung). Die Mehrheit der Antworten ist zwar so ausführlich

²⁵ [DNP] „Zelfgemaakte toetsen“

²⁶ [CGU] „Cito“

²⁷ [YZW] „Ik snap deze vraag niet. Met gesprekken“

wie erwartet, aber Antworten, die zu kurz oder unklar sind, kommen auch bei anderen Fragen vor.

Bei verschiedenen Fragen wurde auch gelegentlich auf Aufgaben oder Tests aus dem Lehrwerk verwiesen, ohne zu beschreiben, wie sie eigentlich aussehen. Für diese kleine Menge an Details wurde von anderen Lehrkräften kompensiert, mit umfangreichen Einträgen und Erläuterungen. Ein Link zum benützten Bogen wurde zum Beispiel einmal hinzugefügt.

Es kommt auch vor, dass nicht jede Lehrkraft die Frage gut verstanden hat. Bei Frage 7 (zur Validität) bekamen einige den Eindruck, dass gemeint wurde, dass das Miteinbeziehen des Gesprächsinhalts nicht erforderlich wäre: „Warum sollte dies nicht erlaubt sein? Auch die Qualität des Inhalts wird bewertet“²⁸ (eigene Übersetzung) schrieb eine. Das war nicht meine Intention dieser Frage. Wenn grammatikalisch akkurate Antworten ohne semantisch oder pragmatisch relevanten Inhalt als korrekt markiert würden, wäre die Prüfung überhaupt nicht valide. Es ist allerdings wichtig, solch ein Missverständnis bei der Interpretation der Frage miteinzubeziehen, und in weiteren Forschungen zu vermeiden. Bei weitem die meisten Lehrer*innen haben die Fragen jedoch auf eine adäquate Weise beantwortet, die für diese Forschung nützlich ist.

In Bezug auf die Methodologie muss weiterhin genannt werden, dass die Trennung einiger Begriffe nicht komplett gelungen ist. Aus den Antworten auf Frage 13 folgt, dass die Sprechleistungen der Schüler*innen während der Prüfungen besser sind als normalerweise im Unterricht. Angesichts der wissenschaftlichen Literatur zur Sprechangst (z.B. Young (1991)), ist das unerwartet. Daraus ergab sich, dass der Druck einer Prüfung zu schlechteren Ergebnissen führen könnte. Das überraschende Ergebnis in Bezug auf Sprechangst (QKZ 5) ist vielleicht zurückzuführen auf die Trennung zwischen Prüfungsangst und Sprechangst im Klassenzimmer, die nicht im Theorieteil erläutert wurde. Die Situation an Schulen ist nicht so, dass Schüler*innen normalerweise genug sprechen, aber

²⁸ [PON] „Waarom zou dit niet mogen? Ook de kwaliteit van de inhoud wordt beoordeeld“

in den Prüfungen kein Wort mehr produzieren können. Die Tatsache ist, dass die Schüler*innen gerade im Unterricht nicht genug sprechen – das wird klar sichtbar im Diagramm bei Frage 3 und 4 zum Zielsprachgebrauch. Dass Sprechangst existiert, und dass es ein Problem sein kann, ist klar. Sie hat im niederländischen DaF-Unterricht scheinbar vor allem Einfluss auf die Situation *vor* der Prüfung – nicht *während* der Prüfung. Vielleicht ist die Prüfung das einzige Mal, wenn die Schüler*innen ihr Bestes geben, weil sie dann unbedingt Deutsch sprechen müssen.

Weiterhin gibt es die Trennung zwischen den Begriffen *Sprechfertigkeit* und *Gesprächsfertigkeit*. In Frage 5 werden sie voneinander getrennt: *Sprechfertigkeit* deutet auf Monologe wie Referate, *Gesprächsfertigkeit* auf Dialoge oder andere Sprechsituationen mit mehreren Gesprächspartner*innen. In Frage 14 wird nach Feedback auf Sprechfertigkeit gefragt, wobei mit dem Wort *Sprechfertigkeit* eigentlich *Sprechfertigkeit und Gesprächsfertigkeit* gemeint wird. In Frage 20 steht dagegen korrekt *Sprech- und Gesprächsfertigkeit*. Konkrete Benützung der Wörter *Monolog* und *Dialog* kann in weiteren Forschungen diese Ambiguität entgegenwirken.

7.3 RÜCKBLICK AUF DIE QKZs UND DIE VERBESSERUNGSPOTENTIALE

Im 2. Kapitel wurden sechs Qualitätskennzeichen zu den Themen Prüfungsbegriffe, Messung der Sprachleistung, Beurteilung, Constructive Alignment, Sprechangst und dem GER aufgestellt. Diese QKZs haben sich als nützlich für die Forschung erwiesen. QKZ 5 hätte etwas besser formuliert werden können (siehe §7.2).

Die Anforderungen für Prüfungen wie Validität und Praktikabilität aus QKZ 1 spielen eine Hauptrolle bei der Erstellung der Antworten auf die Teilfragen. Authentizität hätte auch an den QKZs hinzugefügt werden können, denn es ist wichtig zu wissen, ob die Prüfungsaufgaben den reellen möglichen Sprachgebrauch in einem deutschsprachigen Land aufrufen. Auch QKZ 3 zur Bewertung ist besonders wichtig, weil in diesem Bereich

Verbesserungspotentiale liegen. Die Diskrepanz zwischen dem beabsichtigten Niveau und dem wirklichen GER-Niveau ist groß, und daher ist auch QKZ 6 ein bedeutsames Kriterium.

Die QKZs sind demnach nützlich – aber entsprechen die Prüfungen auch diesen Kriterien? QKZ 2 (Messung einer Fremdsprachleistung; Korrektheit, Genauigkeit, Gewandtheit) und QKZ 3 (passendes Beurteilungsverfahren) werden meistens erfüllt. Vor allem QKZ 2 ist in dieser Hinsicht überraschend, weil ein großer Fokus auf grammatische Korrektheit möglich ist, und die Schüler*innen geringe Zeit zum Üben der Sprechfertigkeit haben. QKZ 4 (Constructive Alignment) wird nur in Bezug auf die Ziele erfüllt, nicht in Bezug auf die Vorbereitung. QKZ 5 (Sprechangst) wird erfüllt, abhängig davon, welche Definition von Sprechangst man benützt. Angst vor dem Sprechen gibt es jedenfalls, vor allem beim Üben im Klassenzimmer. QKZ 6 wird rudimentär erfüllt: Einstufung mit dem GER gibt es, aber das beabsichtigte Niveau nicht immer. QKZ 1 enthält Validität, Reliabilität, Praktikabilität und Objektivität, und da liegt viel Raum für Verbesserung.

Im 3. Kapitel wurden fünf Verbesserungspotentiale aufgestellt. Kurz zusammengefasst sind sie: sinnvollerer Zielsprachgebrauch, höhere Validität, besserer Lehrplan, mehr Aufmerksamkeit für Sprechfertigkeit, unabhängige Kontrolle. Alle diese Verbesserungspotentiale spiegeln sich in der Umfrage in unterschiedlichem Maße wider. Der Zielsprachgebrauch muss nicht nur sinnvoller werden, aber es muss in erster Linie mehr Zielsprachgebrauch geben. Vor allem die Schüler*innen sprechen jetzt wenig in der Zielsprache. Dass zu viele andere Fertigkeiten geprüft werden, passiert, aber nicht besonders oft. Die Lehrer*innen deuten selbst an, dass sie einen anderen Lehrplan wünschen, aber sie sind sich hier nicht so vereinigt wie beim Zielsprachgebrauch. Die Lehrkräfte hätten gerne mehr Gewicht für Sprechfertigkeit. Die existierenden Verbesserungspotentiale können deshalb teilweise so bleiben, wie sie sind, aber einige Veränderungen sind notwendig. Beim Potential zum Zielsprachgebrauch wird hinzugefügt, dass schon in der Unterstufe mehr gesprochen werden sollte, als Anregung für bessere Ergebnisse in der Oberstufe. Dass die Kriterien nicht deutlich sind, ist nicht der Fall – die Implementation ist die Herausforderung. Dass Kompetenzen geprüft werden, die nicht zur Sprech- und Gesprächsfertigkeit gehören, schließt beim Mangel an einem konsistenten Prüfungsverfahren an.

Die Reduktion der großen Variation wurde jedoch nicht als separates Verbesserungspotential aufgestellt. Diesen Gegenstand separat einzutragen, ist bestimmt wertvoll. Außerdem ist die Weiterbildung von Lehrer*innen im Bereich von Prüfungsentwicklung absolut erforderlich. Auffällig ist, dass fast alle Lehrer*innen behaupten, dass ihre Prüfungen dem Gebrauch der deutschen Sprache in einem deutschsprachigen Land entsprechen (das würde dem Authentizitätskriterium befriedigen), obwohl das in manchen Fällen nicht so ist. Gleichzeitig stellen viele Lehrkräfte fest, dass es mehr Raum für authentische Gespräche geben sollte. Das deutet darauf hin, dass die Alltäglichkeit der Gespräche immerhin verbessert werden kann. Im breiteren Sinne gibt es überhaupt viel Raum für Erweiterung der für Sprech- und Gesprächsfertigkeit aufgewendeten Zeit und Gewichtung. Wenn man die Position von Sprech- und Gesprächsfertigkeit verbessern möchte mit den derzeitigen Mitteln, muss bei den anderen Fertigkeiten, wie Lesefertigkeit, gestrichen werden.

Die Überlegungen zu den Verbesserungspotentialen führen zu der Liste in §7.4.

Wie diese Potentiale konkret eingesetzt werden können, muss weiter erforscht werden. Weiterhin muss das Sprachniveau von Schüler*innen besser nach GER-Standards gemessen werden, um nachzuvollziehen, ob die Einschätzungen der Lehrer*innen stimmen. Zum Schluss muss bemerkt werden, dass eine Prüfung am meisten valide ist, wenn sie dasjenige prüft, was geübt wird. Mit dem mangelhaften Anteil an Zielsprachgebrauch passen die mündlichen Tests jetzt nicht so gut wie möglich bei der Vorbereitung. Wenn wirklich starker betont und kontrolliert wird, dass das B2-Sprechniveau erreicht wird, sollten die Vorbereitungen dafür angemessen sein.

Anpassungen an den Examensprogramm werden in den nächsten Jahren durchgeführt werden. Ein mündliches *Eindexamen* wird nicht oft gewünscht, aber eine größere Gewichtung für Sprechfertigkeit und Gesprächsfertigkeit ist absolut erforderlich. Wie das genau im Unterricht der 20er und 30er Jahre des 21. Jahrhunderts aussehen wird, und auf welcher Art die anderen Fremdsprachen im niederländischen Unterricht Schritte in die Richtung der Veränderung nehmen sollen, kann ein Gegenstand einer weiteren Studie sein.

Außerdem kann weiter erforscht werden, ob andere Prüfungsformen und Verhältnisse zwischen den Fertigkeiten wirklich zu einem größeren Zielsprachgebrauch führen. Auch kann spezifischer untersucht werden, ob Lehrer*innen einen standardisierten Bogen wünschen oder gerade dagegen sind. In Verbindung damit, kann recherchiert werden, wie

solch einen Bogen aussehen würde, oder ob Austausch zwischen Schulen reicht zur Reduzierung der großen Variation.

Um die wichtigsten Schlussfolgerungen dieser Arbeit effektiv den Lehrkräften zu übertragen, habe ich ein zweiseitiges niederländischsprachiges Dokument erstellt, mit Informationen zu mündlichen Prüfungen für Deutschlehrer*innen. Es hat kurze Tipps und Tricks und ein attraktives Design. Es enthält auch die QKZs in vereinfachter Form. Das Dokument dient zur Verringerung der Kluft zwischen der Wissenschaft und dem Unterricht. Es erhöht die Chancen, dass die Ergebnisse diese Arbeit in der nahen Zukunft Veränderung bewirken. Das Dokument heißt „*Een mondelinge toets: hoe stel ik die op? Tips & Tricks voor docenten Duits*“ (Eine mündliche Prüfung: wie gestalte ich sie? Tipps und Tricks für Deutschlehrer*innen) und ist in Anhang A3 zu finden.

7.4 ANTWORTEN AUF DIE TEILFRAGEN

Teilfrage 1

Wie werden die Sprechfertigkeit und die Gesprächsfertigkeit während des niederländischen *Schoolexamens* in der Klasse vwo 6 geprüft?

Sprech- und Gesprächsfertigkeit werden an allen Schulen geprüft. Die Fertigkeiten sind Teil des *Schoolexamens* und werden daher nicht standardisiert geprüft. Das individuelle Referat ist die am häufigsten verwendete Prüfungsart für Sprechfertigkeit. Bei der Gesprächsfertigkeit gibt es stattdessen eine große Varietät an Prüfungsmethoden, von denen Gesprächen mit den Lehrkräften, Diskussionen und das Geben der eigenen Meinung häufig vorkommen. Variation wurde erwartet, aber die Größe der Variation ist unerwartet, und kann zu geringerer Vergleichbarkeit der Tests zwischen verschiedenen Schulen führen.

Teilfrage 2

Welche wissenschaftlich fundierten Prüfungsmethoden für Sprechfertigkeit und Gesprächsfertigkeit sind im Unterricht vorhanden?

Unter Berücksichtigung der Kriterien werden zunächst die Aspekte des Prüfens aufgeführt, die mit den wissenschaftlichen Anforderungen übereinstimmen, und anschließend diejenigen, die dies nicht tun.

Wie erwartet wird mit Bewertungsbögen und unterschiedlichen Übungsaufgaben versucht, Validität und Zuverlässigkeit zu gewährleisten. In der Bewertung werden alle relevanten Kompetenzen mitgenommen, wobei auf Kommunikation den größten Wert gelegt wird. Die Lernziele der Prüfungen sind klar definiert, und die Lehrer*innen kennen diese Ziele auch. Das Prüfungsverfahren selbst scheint nicht übermäßig viel Angst zu erregen. Die Lehrkräfte geben sowohl positives als korrigierendes Feedback, und nehmen manchmal die Prüfungen auf.

Der erwartete niedrige Zielsprachgebrauch und das unerwartet schlechte Sprachniveau geben an, nicht alle Lehrer*innen sind adäquat ausgebildet für den Auftrag, eine mündliche Prüfung selbst zu erstellen. Die Verknüpfung mit dem alltäglichen Sprachgebrauch bewerten die Lehrkräfte selbst gut, aber in Wirklichkeit liegt dies anders. Unabhängige Kontrolle der Prüfungen vor Durchführung findet nicht genug statt. Darüber hinaus ist die Variation zwischen den Schulen sehr stark, was dafür sorgen kann, dass eine mündliche Prüfung im Schoolexamen an einer Schule etwas anderes prüft als solch eine Prüfung an einer anderen Schule.

Teilfrage 3

Welche Verbesserungspotentiale lassen sich für die mündlichen Prüfungen in vwo 6 formulieren, und wie können sie in die Unterrichtspraxis verarbeitet werden?

Die Antwort auf diese Frage ist in Form einer Liste von Verbesserungspotentialen gestaltet:

Verbesserungspotentiale

- Ein landesweit standardisierter, einheitlicher Bewertungsbogen für mündliche Prüfungen mit wissenschaftlicher Begründung wird die Validität dieser Prüfungen erhöhen. Es entlastet zudem die Lehrer*innen. Im Idealfall wäre der Bogen für Tests in der englischen, deutschen und französischen Sprache geeignet.
- Die Aufgaben in einer mündlichen Prüfung sollten dem alltäglichen Sprachgebrauch in der deutschen Sprache mehr angemessen sein.
- Das Niveau B2 muss beim Sprechen konsequent erreicht werden, und die Übungen und Vorbereitungen sollten dafür angemessen sein.
- Die Weiterbildung von Lehrer*innen im Bereich Prüfungsentwicklung führt zu qualitativ besseren Prüfungen.
- Sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen sprechen nicht genug in der Zielsprache während des Deutschunterrichts. Sinnvollere Zielsprachgebrauch als Anreiz könnte dabei helfen. Mehr Zielsprachgebrauch ist erforderlich, sowohl in der Unterstufe als in der Oberstufe. Früh anfangen, Deutsch zu sprechen, verringert die Sprechangst.
- Der Lehrplan für das Fach Deutsch in den Niederlanden verlangt Verbesserung. Die Unterrichtsziele für Sprechfertigkeit sind aber in Ordnung.
- Die Tatsache, dass Sprech- und Gesprächsfertigkeit nicht die wichtigsten Themen im Deutschunterricht sind, führt dazu, dass ihnen weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird. Eine stärkere Position dieser Fertigkeiten ist erforderlich.
- Unabhängige Prüfung davon, ob die mündlichen *Schoolexamens* die gesetzlichen Anforderungen erfüllen, wird empfohlen. Dazu gehört auch ein größerer Austausch zwischen Schulen.

7.5 FAZIT

Wie werden DaF-Sprechfertigkeit und DaF-Gesprächsfertigkeit im letzten Jahr der Sekundarstufe in den Niederlanden geprüft, und welche Verbesserungspotentiale gibt es?

Sprech- und Gesprächsfertigkeit werden an allen Oberschulen mit einer unerwartet großen Varietät an Methoden geprüft. Präsentationen, Gespräche und Diskussionen kommen häufig vor, aber es gibt eine große Menge andere Möglichkeiten.

Ein wichtiges Verbesserungspotential liegt bei Standardisierung: die Varietät ist im Moment so groß, dass man Ergebnisse von Prüfungen von verschiedenen Schulen schwierig miteinander vergleichen könnte. Eine zu große Verringerung der Freiheit und Varietät wünschen die Lehrkräfte jedoch nicht.

Weitere Verbesserungspotentiale für den Deutschunterricht und die dazugehörigen Prüfungen sind mehr alltäglicher Sprachgebrauch, ein konsequenteres Niveau, Weiterbildung von Lehrer*innen im Bereich Prüfungsentwicklung und mehr Zielsprachgebrauch, sowohl von Schüler*innen als auch von Lehrkräften.

LITERATURVERZEICHNIS

- Biggs, J. (1996): *Enhancing teaching through constructive alignment*. https://teaching.helsinki.fi/sites/default/files/inline-files/Biggs1996_Article_Enhancing-TeachingThroughConstr.pdf.
- Boetje, Josien (2017): Plezier als basis voor spreekvaardigheidsonderwijs. In: *Levende Talen Magazine 2*, 2017, 36-37.
- Bulterman, Jacquélien & Bram de Muynck. (2014). *Is alles van waarde meetbaar? Toetsing en vorming in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.
- DAAD (k. D.): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. <https://www.daad.de/de/studieren-und-forschen-in-deutschland/studium-planen/gers/>.
- DIA (k.D.). *Schoolvak Duits. Duits op de middelbare school*. <https://duitslandinstituut.nl/naslagwerk/1236/duits-op-de-middelbare-school>.
- Fasoglio, Daniela (2015): *Doelstellingen en toetsing gespreksvaardigheid Engels, Duits en Frans*. Resultaten digitale enquête havo/vwo. SLO: Enschede.
- Goossen, Paul (2002): Een acht voor mijn spreekproefwerk. In: *Levende Talen magazine 8*, 2002, 5-7.
- Hakvoort, Eline; Marieke Hökberg; Trixie Hölgens & Synke Hotje (2022): *Enquête 2022: Docenten Duits aan het woord*. <https://duitslandinstituut.nl/enquete-docenten-duits-aan-het-woord>.
- Kleppin, Karin (1997): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Goethe: München. <https://www.lettere.uniroma1.it/sites/default/files/364/kleppin.pdf>.
- Kranert, Michael (2013): *Korrigieren, Prüfen, und Testen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ein kurzer Leitfaden*. https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/daf/Masterstudiengang/Downloaddateien/Michael-Kranert---Korrigieren_-Pruefen-und-Testen-im-Fach-Deutsch-als-Fremdsprache-1.pdf.
- Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.

- Meijer, Dick & Fasoglio, Daniela (2007): *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo*. <https://www.slo.nl/@4449/handreiking-18/>.
- Michel, Marije. (2017) Complexity, Accuracy and Fluency (CAF). In: Shawn Loewen & Masatoshi Sato (Hg.): *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. London: Routledge: 50-68.
- Rat für kulturelle Zusammenarbeit / Bildungsausschuss (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. <https://www.goethe.de/z/50/commeuro/i1.htm>.
- Van Hest, Erna (2009): De invloed van het ERK op de toetsing van vreemde talen. In: Dirk Tuin & Rick de Graaff (Hg.): *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* Uitgave ter gelegenheid van het expireren van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT) en het emeritaat van prof.dr. G(erard) J. Westhoff, op 5 februari 2009. IVLOS: universiteit Utrecht/Nab MVT.
- Van Til, Alma; Anne Beeker; Daniela Fasoglio & Bas Trimbos (2011). *Toetsen en beoordelen met het ERK*. Arnhem/Enschede: Cito/SLO.
- Young, Dolly J. (1991): Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? In: *The Modern Language Journal*, 4, 426-439.

Das unterschriebene Plagiatsformular befindet sich in Anhang A4.

ANHANG

A1 UMFRAGE AUF NIEDERLÄNDISCH

Dies ist die völlige Umfrage auf Niederländisch. Es ist direkt aus der Online-Umgebung von Qualtrics übernommen. Alle technischen Informationen wie Blöcke in Qualtrics, Fragenlogik usw. sind daher einfach mitgenommen.

Enquête voor docenten Duits

Start of Block: Informed consent

Informatie Welkom bij deze online enquête over de mondelinge toetsing van Duits in de bovenbouw van het vwo. U bent gevraagd om deel te nemen aan wetenschappelijk onderzoek. Dit onderzoek is anoniem en uw gegevens zijn op geen enkele manier naar u terug te leiden.

Het hoofdthema van het onderzoek is de mondelinge toetsing van Duits in de bovenbouw van het vwo. Met behulp van de enquête wordt vastgesteld hoe de toetsing van spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid momenteel plaatsvindt bij het schoolvak Duits, en wordt onderzocht hoe de toetsing verbeterd kan worden. Ik verzoek u de enquête waarheidsgetrouw en oprecht in te vullen. Er zijn geen goede of foute antwoorden.

Het onderzoek wordt uitgevoerd door Jasper van den Berg, masterstudent Meertaligheid & Taalverwerving aan de Universiteit Utrecht, onder begeleiding van Dr. Stefan Sudhoff en Dr. Sterre Leufkens.

De enquête bestaat uit een gedeelte met betrekking tot persoonlijke gegevens, en in totaal 7 open vragen en 13 gesloten vragen.

Voor een onderzoeker is het verplicht om de verzamelde onderzoeksgegevens te beschermen en vertrouwelijk te behandelen. De gegevens worden veilig opgeslagen en niet openlijk toegankelijk gemaakt; wel worden gegevens gebruikt ter analyse in de scriptie en kunnen ingevulde passages uit de enquête als voorbeeld overgenomen worden in de scriptie. Hierbij is de identiteit van de proefpersoon niet traceerbaar. De gegevens worden volgens universiteitsrichtlijnen minimaal tien jaar opgeslagen, in verband met de mogelijkheid tot verifiëren van het onderzoek. De Universiteit Utrecht is hierbij eigenaar van de gegevens. De gegevens zullen niet gebruikt worden voor commerciële doeleinden. Er worden niet méér gegevens verzameld dan nodig zijn voor de uitvoering van het onderzoek.

Er zijn momenteel geen plannen voor vervolgonderzoek dat gebruik maakt van dezelfde gegevens. Mocht in de toekomst eventueel toch hiertoe besloten worden, dan zal dit alleen gebeuren met zo ver mogelijk geanonimiseerde data.

De scriptie zal na voltooiing online toegankelijk zijn.

Vanwege het right of access heeft elke proefpersoon het recht om de Universiteit Utrecht te contacteren om informatie te ontvangen over het verwerken van persoonlijke data, en om inzicht te krijgen in de verwerkte data. De volledige rechten kunt u vinden op <https://www.uu.nl/en/research/research-data-management/guides/handling-personal-data> (Engelstalig).

Deelname is vrijwillig. Uw gegevens mogen alleen voor dit onderzoek verzameld worden als u hiervoor toestemming geeft. Als u toch besluit niet mee te doen, hoeft u verder niets te doen. Als u wel meedoet, kunt u zich altijd bedenken en op ieder gewenst moment stoppen – ook tijdens het onderzoek.

Mocht u naar aanleiding van het onderzoek vragen of opmerkingen hebben, dan zijn de onderzoeker en de universitair docent per e-mail te bereiken via:

c.l.g.vandenberg@students.uu.nl (Jasper van den Berg); s.sudhoff@uu.nl (Stefan Sudhoff)



Informed Consent

Om verder te gaan moet u toestemming geven met dit aankruisvak.

Ja, ik heb het bovenstaande gelezen en begrepen, en ik geef toestemming om mijn antwoorden te gebruiken voor wetenschappelijk onderzoek, zoals hierboven beschreven. (1)

End of Block: Informed consent

Start of Block: Gegevens



G1

Wat is uw leeftijd?

G2 Wat is uw lesbevoegdheid?

- eerstegraads (1)
 - tweedegraads (2)
 - anders, namelijk... (3)
-

G3 In welke vwo-klassen geeft u les?

Let op: u kunt hier meerdere opties aankruisen.

- vwo 1 (1)
- vwo 2 (2)
- vwo 3 (3)
- vwo 4 (4)
- vwo 5 (5)
- vwo 6 (6)
- Ik geef in geen enkele vwo-klas les. (7)

Page Break

Display This Question:

If G3 != 6

G3-1

U heeft aangegeven momenteel niet in de klas vwo 6 les te geven. Hebt u in de afgelopen vijf jaar wel het vak Duits onderwezen in vwo 6?

- Ja (1)
- Nee (2)

Page Break

Display This Question:

If G3-1 = 2

G3-2 U bent in de afgelopen jaren niet actief geweest als docent Duits in de klas vwo 6. Hierdoor kunt u niet deelnemen aan deze enquête, aangezien deze specifiek gericht is op toetsing in de klas vwo 6. Indien u een fout hebt gemaakt bij het invullen, kunt u de enquête herstarten.

Klik hier om de enquête af te sluiten. (1)

Skip To: End of Survey If G3-2 = 1

Page Break

G4 Welke lesmethode gebruikt u?

Let op: u kunt hier meerdere opties aankruisen.

- Na Klar (1)
 - Neue Kontakte (2)
 - Trabitour (3)
 - Salzgitter heute (4)
 - Zugspitze (5)
 - Anders, namelijk (6)
-

G5 Wat is uw moedertaal?

Let op: u kunt hier meerdere opties aankruisen

- Nederlands (1)
 - Duits (2)
 - Engels (3)
 - anders, namelijk... (4)
-

End of Block: Gegevens

Start of Block: Introductievragen

1 Welke onderdelen worden op uw school in het schoolexamen van vwo 6 Duits getoetst?

Let op: u kunt hier meerdere opties aankruisen.

- gespreksvaardigheid (1)
 - leesvaardigheid (2)
 - literatuur (3)
 - luistervaardigheid (4)
 - schrijfvaardigheid (5)
 - spreekvaardigheid (6)
 - anders, namelijk... (7)
-

2 Welk ERK-niveau halen uw leerlingen gemiddeld bij het spreken van Duits tijdens de les in vwo 6?

- A1 (1)
- A2 (2)
- B1 (3)
- B2 (4)
- C1 (5)
- C2 (6)



3 Hoeveel procent van de tijd dat uw leerlingen in de les spreken, spreken ze Duits? Reken hier alleen uw bovenbouwlessen vwo mee.

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100



4 Hoeveel procent van de tijd dat u zelf in de les spreekt, spreekt u Duits? Reken hier alleen uw bovenbouwlessen vwo mee.

0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100



End of Block: Introductievragen

Start of Block: Open vragen

5 Kunt u kort beschrijven met wat voor toetsen spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid worden getoetst op uw school?



6 Met welke leeractiviteiten bereidt u de leerlingen op mondelinge toetsen voor?



7
Hoe zorgt u er bij een mondeling voor dat de toets inderdaad spreekvaardigheid toetst, en niet andere kennis of vaardigheden?



8 Hoe zorgt u er bij een mondeling voor dat de meting van de mondelinge taalvaardigheid consequent en consistent is?



9 Worden de mondelinge schoolexamens op uw school door iemand anders dan uzelf gecontroleerd voordat ze bij leerlingen worden afgenomen, bijvoorbeeld door een onafhankelijke controleur?

End of Block: Open vragen

Start of Block: Stellingsvragen

10, 11, 12 Stelling: de mondelinge toetsen die in mijn klassen worden afgenomen, passen bij de leerdoelen uit het examenprogramma Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo.

	Helemaal oneens (1)	Oneens (2)	Neutraal (3)	Eens (4)	Helemaal eens (5)	Weet ik niet (6)
Stelling: de mondelinge toetsen die in mijn klassen worden afgenomen, passen bij de leerdoelen uit het examenprogramma Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo. (1)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stelling: voor de mondelinge toets begrijpen de leerlingen precies wat van hen verwacht wordt. (2)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stelling: Het beoogde taalgebruik van de leerling tijdens het mondelinge past bij hoe de leerling het Duits kan gebruiken wanneer hij/zij in een Duitstalig land verblijft. (3)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13

Stelling: er is een discrepantie tussen de spreekprestatie van leerlingen in de les en in de toets.

- De leerlingen presteren veel beter in de toets dan in de les. (1)
- De leerlingen presteren beter in de toets dan in de les. (2)
- De leerlingen presteren in de les en de toets op hetzelfde niveau. (3)
- De leerlingen presteren beter in de les dan in de toets. (4)
- De leerlingen presteren veel beter in de les dan in de toets. (5)

End of Block: Stellingsvragen

Start of Block: De toetsen in detail

14 Hoe geeft u bij het oefenen van spreekvaardigheid feedback aan de leerling?
Let op: u kunt hier meerdere opties aankruisen.

- Ik corrigeer de grammatica van de leerling. (1)
 - Ik corrigeer de woordenschat van de leerling. (2)
 - Ik corrigeer de inhoud van de communicatieve uiting van de leerling, wanneer die onduidelijk is. (3)
 - Ik corrigeer de uitspraak van de leerling. (4)
 - Ik herhaal de uiting van de leerling op een wijze, die correct is in het Duits. (5)
 - In mijn reactie leg ik de nadruk op wat de leerling wél goed doet. (6)
 - anders, namelijk... (7)
-

15 Welke aspecten neemt u mee in de beoordeling van een mondelinge toets?
Let op: u kunt hier meerdere opties aankruisen.

- hoe correct de leerling spreekt (1)
 - hoe groot de woordenschat van de leerling is (2)
 - hoe vloeiend de leerling spreekt (3)
 - in hoeverre de leerling de opgave heeft uitgevoerd (4)
 - of de boodschap van de leerling overgekomen is (5)
 - anders, namelijk... (6)
-

16 Welk aspect is het belangrijkste bij de beoordeling van een mondelinge toets?
Let op: u kunt hier één optie aankruisen.

- hoe correct de leerling spreekt (1)
 - hoe groot de woordenschat van de leerling is (2)
 - hoe vloeiend de leerling spreekt (3)
 - in hoeverre de leerling de opgave heeft uitgevoerd (4)
 - of de boodschap van de leerling overgekomen is (5)
 - anders, namelijk... (6)
-

- Ik kan niet kiezen (7)
-

17 Wat is uw mening over de aandacht die in uw lerarenopleiding is besteed aan het onderwerp toetsontwikkeling?

- Er was helemaal niet genoeg aandacht voor (1)
 - Er was niet genoeg aandacht voor (2)
 - Neutraal (3)
 - Er was genoeg aandacht voor (4)
 - Er was te veel aandacht voor (5)
 - Weet ik niet (6)
-

18 Hoeveel leerlingen worden op uw school gewoonlijk tegelijk mondeling getoetst door één toetsafnemer?

- één leerling tegelijk, dus elke leerling individueel (1)
- twee leerlingen tegelijk, dus in paren (2)
- drie of meer tegelijk (3)

End of Block: De toetsen in detail

Start of Block: Afsluitende vragen

19 Welke punten zou u anders willen zien in het curriculum Duits vwo met betrekking tot spreekvaardigheid en mondelinge toetsing?

20 Welke verbeteringsmogelijkheden ziet u in het onderwijs spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid Duits en de toetsing van deze vaardigheden?

End of Block: Afsluitende vragen

A2 ANTWORTEN AUF DIE OFFENEN FRAGEN

Alle Antworten auf alle offenen Fragen werden hier wiedergegeben. Es wäre überflüssig, noch einmal die Antworten auf die geschlossenen Fragen darzustellen.

Mithilfe der Webseite Random.org wurde jeder Lehrkraft eine zufällige Folge von drei Buchstaben zugeordnet. Mit diesen Buchstaben ist nachvollziehbar, welche Antworten zu welcher Lehrkraft gehören, wobei die Lehrkräfte anonym bleiben.

In einigen Fällen wurden Antworten, die aus mehreren kurzen Zeilen bestanden, zu einer einzigen Zeile zusammengeführt.

5. Kunt u kort beschrijven met wat voor toetsen spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid worden getoetst op uw school?

- **[HHV]** Mondeling heeft twee onderdelen. Spreekvaardigheid: 10-minuten presentatie DACH onderwerp. Gespreksvaardigheid: 2 minuten over zichzelf vertellen, 4 minuten rollenspel sollicitatie, 4 minuten gesprek over toekomst, school/opleiding of familie.
- **[FXI]** Gespreksvaardigheid: vlogs & presentaties
- **[JPX]** In het PTA geven de ll. een korte presentatie over een artikel uit een Duitstalige kwaliteitskrant, die te maken heeft met hun studie/beroepskeuze. Daarna bespreken we dit artikel.
- **[HJH]** Spreken en gespreksvaardigheid n.a.v. gelezen teksten en actuele thema's
- **[QOT]** Mondeling over een boek en eigen onderwerp.
- **[BBM]** Presentatie voor spreekvaardigheid / een combinatie van drie verschillende spreekopgaven voor de gespreksvaardigheid.
- **[CVC]** Mondeling van 20 minuten. Deel 1 = presentatie over iets wat de leerling inspireert. Deze bereiden ze thuis voor. Deel 2 = discussie met mij als docent over een stelling (naar Goethe Zertifikat B2 materiaal van Hueber). Leerlingen mogen zelf

kiezen of ze voor of tegen zijn en krijgen vóór het mondeling 20 minuten de tijd om hun argumenten voor te bereiden (met een woordenboek als hulpmiddel).

- **[JGB]** SE spreken: presentatie over thema m.b.t. duitstalig land (thema naar keuze, máár in overleg met docent vanwege niveau-eisen). SE gesprek voeren: over diverse thema's uit de lessen, een zelfgekozen thema én reageren op stelling m.b.t. omgeving of actualiteit.
- **[QLP]** V6: Sollicitatieprocedure
- **[DNP]** Zelfgemaakte toetsen
- **[ZCM]** Leerlingen houden een discussie over een actueel maatschappelijk thema en reageren op verschillende vragen en stellingen over thema's die in de lessen aan bod zijn gekomen.
- **[SCF]** SE Literatargeschiede SE DDR Literatur Landeskunde en algemene presentaties van verschillende aard
- **[FXK]** - II krijgen in 2tallen casussen voorgelegd. 5 min voorbereiding en dan gesprek voeren, waarbij ze alle twee een rol A en verschillende rol B krijgen.
 - 10 thema's voorbereiden en enkele worden besproken.
 - voorbereiding twee moeilijke thema's en een light thema. En daarover in gesprek gaan
- **[GSN]** We werken aan de hand van de Goethe b2 examens, maar maken onze eigen examens.
- **[AYG]** Toetsen waarbij leerlingen een monoloog voorbereiden, waarbij we daarna dieper ingaan op het gekozen thema. Een gesprek n.a.v. foto's of krantenartikelen. Het beschrijven van een foto.
- **[VKD]** De leerlingen moeten een artikel naar eigen keuze presenteren en hun mening geven, navraag door docent, keuzeonderwerp moet een relatie met Duitsland hebben
- **[PON]** Mondeling. Speeddatekaarten, Rollenkaarten, korte presentatie, gedicht of lied
- **[MRQ]** Mondeling over boeken of een sollicitatiegesprek
- **[ZZH]** Uitspraak wordt getoetst door middel van het voorlezen van een tekst.

- Daarnaast lezen ze een kort verhaal waarover ze moeten kunnen vertellen en moeten ze een gesprek met de docent kunnen voeren over alledaagse onderwerpen
- [LHE] Presentatie, dialoog over actueel onderwerp, nagespeelde situatie
- [HZU] Mondeling waarin zowel gelezen boeken als een zelfverkozen thema worden besproken
- [PBL] Volgens Goethe B1 spreekvaardigheid
- [YZW] Ik snap deze vraag niet. Met gesprekken.
- [PPZ] Mondelinge examens in Münster via Sprachstadt, zie www.sprachstadt.de.
- [ZGU] Mondelinge toetsen, presentatie, beeldbeschrijving, stellingen, gesprek
- [QRN] Spreken: leerlingen bereiden in tweetallen een presentatie over een cultureel thema voor (er zijn ca. 30 thema's als keuze). Dit presenteren ze in de klas. Gesprek: leerlingen bereiden 10 actuele teksten voor uit Duitse bronnen (bv. Fluter). Uiteindelijk kiezen ze 5 van de 10 teksten en hier gaat de docent met de leerling een individueel gesprekje van 10-15 minuten voeren. Leerling mag alleen steekwoorden gebruiken.
- [QQD] B2 Goethe Hueber, Fit fuer
- [IOW] de toetsen zoals na klar die aanlevert
- [UWX] 1minuut-presentaties, dialogjes
- [HMW] Spreken over een droomvakantie, spreken over het PWS onderbouwd met artikelen, 2 artikelen over een global concept
- [DCQ] Literatuur - gelezen boeken - materiaal van het Goethe instituut
- [TJF] Wij gebruiken hiervoor de Goethe Prüfungen (Modul Sprechen, B1 und B2) en in klas 6 komt hier tevens een gesprek over 8 gelezen boeken bij.
- [RVJ] navertellen NL krantenartikel/ voorwerp beschrijving/ praten over boeken, teksten, films/3 minuten spreekbeurtjes....
- [CGU] Cito

6. Met welke leeractiviteiten bereidt u de leerlingen op mondelinge toetsen voor?

- **[HHV]** Presentatie zelf maken, zij krijgen één keer feedback op hun tekst. Gesprek maken we samen standaardzinnen voor sollicitatiegesprekken en worden deze geoefend. Over zichzelf vertellen oefenen via spreekkaarten.
- **[FXI]** Discussies voeren over onderwerpen als klimaatverandering, duurzaamheid, roken, schandalen, het digitaliseren van de maatschappij, telefoongebruik in de les.
- **[JPX]** Wij spreken aan de hand van fotokaarten. Wij bespreken de Tagesschau. Wij spelen spelletjes als Black Stories in het Duits Wij spelen een talkshow na over hun toekomst. Wij spelen filmscenes na. und vieles mehr... Zij geven vaak presentaties. En we doen veel taaltaken.
- **[HJH]** Aan begin van iedere les 5 minuten laten praten in tweetallen over een acuteel thema
- **[QOT]** Vanaf V4 eigen onderwerp voorbereiden. Speeddaten, groepspresentaties, 5 minuten onderwerp voorbereiden en vertellen. Vraag/antwoord over afbeelding- & achterhalen wat de ander omschrijft. Spreekopdrachten uit de methode. Vertellen over een boek. Artikelen mondeling samenvatten a.d.h.v. steekwoorden.
- **[BBM]** Spreekopdrachten aansluitend bij de toetsing.
- **[CVC]** - presentatie in tweetallen oefenen
 - voorbeeldstellingen (ook uit Goethe Zertifikat B2) in tweetallen oefenen
 - Teebeutelfragen (vragen van Pickwick-theezakjes) in tweetallen beantwoorden om spreken überhaupt te stimuleren.
- **[JGB]** Luisteren, samenvatten, mindmap maken, in eigen woorden navertellen, analyseren, verbanden leggen, discussiëren, elkaar feedback geven, vragen stellen, beschrijven, reflecteren, verbeterplan maken + specifieke oefening, mening verwoorden, a.h.v. foto verhaal verzinnen (wat me nu invalt)
- **[QLP]** Korte spreekoefeningen adhv actuele onderwerpen, waarbij bepaalde structuren geoefend worden. Daarnaast oefenen met onderdelen uit het sollicitatiegesprek.
- **[DNP]** Interviews, Mening geven, Spreken over artikel

- **[ZCM]** Ze lezen en bekijken verschillende bronnen, schrijven teksten, doen verschillende korte spreekopdrachten, reageren mondeling op video's en teksten die iedereen lees, geven mondeling hun mening over de actualiteit.
- **[SCF]** Gesprekken in klas, presenteren voor medeleerlingen, good practices via YouTube
- **[FXK]** - oefen casussen in klas
 - Chunks leren en via wisbordjes oefenen
 - actuele thema's via stellingen ter discussie stellen (al dan niet vooraf gegaan met video ondersteuning/sites ter verbreding woordenschat)
- **[GSN]** Oefeningen uit het boek, Spreekopdrachten n.a.v. een kijk of leeropdracht, Voorbeeldexamens van Goethe
- **[AYG]** Met voorbeeldopgaven of discussievormen.
- **[VKD]** Spreken in de lessen, onderdeel mening geven meerdere keren
- **[PON]** Uitspraaktraining, vraag en antwoord oefenen, begeleiding bij keuze lied of gedicht
- **[MRQ]** Oefenopdrachten in de les. Leerlingen met elkaar gesprekken laten voeren
- **[ZZH]** Aanleren van chunks, uitspraak splitsen van inhoud en oefenen in de les.
- **[LHE]** Hardop lezen, gesprekjes oefenen, spellen met plaatjes, vragen.
- **[HZU]** Spreken in de klas. Klassikaal een in kleine groepen. Idiom leren
- **[PBL]** Oefenen in de klas met de opdrachten, Duitstalige filmpjes (op YouTube bijvoorbeeld) en speelfilms kijken, Duits spreken in de klas
- **[YZW]** Mondeling oefenen, chunks leren, kleine variaties automatiseren
- **[PPZ]** Spreken n.a.v. ZDF heute Xpress (samenvatten), afbeeldingen met zoek de verschillen, spreken over het weekend, spreekkaarten (kletsplot in het Duits)
- **[ZGU]** Verschillende opdrachten mbt vrij spreken
- **[QRN]** Leerlingen bereiden de 10 actuele teksten in groepjes tijdens de les voor. Ik stel begripsvragen. Leerlingen hebben enkele contactlessen om de presentatie voor te bereiden. Zij mogen feedback vragen. Ook wordt de uitspraak geoefend.
- **[QQD]** Zie 5 en boek Fit fürs Goethe Zertifikat B2 Hueberverlag
- **[IOW]** standaardzinnen leren en veel rollenspelen

- [UWX] Idem
- [HMW] Veel spontaan praten, woordenlijst, vragen stellen, mondeling opnemen op mobiel met daarbij de opdracht om eerst zelf feedback te geven. Daarna geef ik feedback
- [DCQ] in de klas spreken met opdrachten
- [TJF] We beschikken over voldoende oefenmateriaal om gesprekken en presentaties door leerlingen voor te laten bereiden. Verder laten we leerlingen zich met behulp van zelfgezochte artikelen (o.a. DW) thematisch voorbereiden op de spreektoets.
- [RVJ] ?? met elkaar laten praten
- [CGU] Speeddating, groepsdiscussies (Lagerhuis)

7 Hoe zorgt u er bij een mondeling voor dat de toets inderdaad spreekvaardigheid toetst, en niet andere kennis of vaardigheden?

- [HHV] Beoordelingsmodel heeft naast inhoud ook de onderdelen uitspraak, woordenschat en (bij gesprek) interactie
- [FXI] Door de leerlingen te laten spreken over een (voor de leerlingen) van tevoren onbekend onderwerp.
- [JPX] Begrijp de vraag niet helemaal, maar ze mogen niet voorlezen. Ze krijgen de kans om het voor te bereiden. En ik probeer te werken met een information gap.
- [HJH] Er worden n.a.v. een presentatie vragen gesteld waarop geantwoord wordt. Deze vragen gaan niet alleen over de gelezen tekst, maar worden ook breder gesteld.
- [QOT] Leerlingen voeren of met elkaar of met mij een gesprek. Geen uitgewerkte teksten gebruiken, enkel **steekwoorden** en tijdens oefenen aanleren dat Iln zinnen op verschillende manieren kunnen formuleren.
- [BBM] Geen presentaties voor de klas, geen punten voor de ppt, beperkte **weging** van thematische inhoud in het onderdeel presentatie.
- [CVC] Er wordt wel **algemene kennis** getoetst bij de gespreksvaardigheid (namelijk; leerlingen moeten hun mening kunnen geven over stellingen als “Sollten wir ganz auf Fleisch verzichten?” of “Sollte man Elektroautos kaufen?” De beoordelingscriteria zijn:

- 1) spreektempo
 - 2) woordgebruik en zinsstructuur (telt dubbel)
 - 3) uitspraak en intonatie
 - 4) grammaticale correctheid
 - 5) inhoud (telt dubbel)
 - 6) interactie/communicatie (telt dubbel)
- **[JGB]** Luistervaardigheid speelt in een gesprek ook een rol, maar leerlingen kunnen om verduidelijking vragen. Inhoud speelt wel een rol, maar behalve de stelling zijn alle thema's al in de les besproken. Daarnaast mogen lln een (Ned.) mindmap bij het mondeling erbij houden. Daarmee zou kennis geen al te grote rol meer moeten spelen.
 - **[QLP]** Leerlingen schrijven eerst een sollicitatiebrief in de toetsweek. Zij krijgen een kopie hiervan en kunnen zo het gesprek voorbereiden.
 - **[DNP]** Minimale voorbereidingstijd en steekwoorden
 - **[ZCM]** Door ze vragen en stellingen voor de leggen die ze niet kunnen voorbereiden. Hierbij is elke reactie goed, zo lang die maar in het Duits geformuleerd wordt. Ik kan daarop doorvragen waardoor je deels een echt gesprek krijgt.
 - **[SCF]** Vragen stellen en beoordelen hoe lln kunnen antwoorden op elementen die zij niet konden voorbereiden
 - **[FXK]** Ik stel vragen waardoor het onmogelijk wordt om ingestudeerde monologen te houden. Aan hand van rubric beoordeel ik uitspraak, tempo, coherentie en woordenschat,
 - **[GSN]** Ze kunnen zich alleen aan de hand van voorbeelden voorbereiden en ze krijgen van mij een nieuwe toets en 15 minuten voorbereiding van te voren. Ze moeten een presentatie houden en een discussie voeren.
 - **[AYG]** Omdat we alleen onderdelen beoordelen die bij spreekvaardigheid van belang zijn.
 - **[VKD]** Navraag, kijken of lln vraag begrijpen en kunnen beantwoorden
 - **[PON]** Waarom zou dit niet mogen? Ook de kwaliteit van de inhoud wordt beoordeeld

- [MRQ] Duidelijke rubric opstellen.
- [ZZH] Ik vind dat spreekvaardigheid niet per se losstaat van andere kennis en vaardigheden, het is complexer doordat juist alles samen komt. Ik gebruik een rubric op basis van erk-niveaus om te beoordelen.
- [LHE] Door alleen spreekvaardigheid te beoordelen
- [HZU] Er wordt Duits gesproken en daarop worden zij beoordeeld
- [PBL] Duidelijk beoordelingsmodel
- [YZW] Door goede vragen te stellen
- [PPZ] Door alleen gesprekken te voeren.
- [ZGU] Goed beoordelingsformulier
- [QRN] Wij gebruiken passende rubrics voor spreek-/gespreksvaardigheid.
- [QQD] Rubric Goethe en 2 personen toetsen
- [IOW] leerlingen krijgen onderwerpen die in hun interessegebied zouden moeten horen.
- [UWX] Rubrics
- [HMW] Via een rubric
- [DCQ] de leerlingen moeten Duits praten
- [TJF] Door in de Bewertungsbogen duidelijk onderscheid te maken tussen onderdelen. Bij het literatuurmondeling in klas 6 wordt bijvoorbeeld de spreekvaardigheid van een leerling afzonderlijk beoordeeld.
- [RVJ] beoordelingslijst
- [CGU] Niet letten op grammatica fouten en opdracht in Nederlands geven

8. Hoe zorgt u er bij een mondeling voor dat de meting van de mondelinge taalvaardigheid consequent en consistent is?

- [HHV] Opnames tijdens de mondelingen. De leerling krijgen nog geen indicatie van goed/minder voordat ik alle leerlingen gehoord heb.
- [FXI] Dit doe ik aan de hand van een rubric die zowel ik als een collega (bijzitter) individueel van elkaar invullen.

- **[JPX]** Ik gebruik een goede rubric <https://portal.coutinho.nl/differentierentalen/studiemateriaal/hoofdstuk-1/algemeen.html>
- **[HJH]** Gebruik hiervoor het ERK-formulier
- **[QOT]** Aan de hand van een rubric.
- **[BBM]** Transparantie, puntenberekening naderhand, steekproefsgewijs opnamen.
- **[CVC]** Beoordelingsmodel B2 van het Goethe Instituut. Ik neem de mondelingen op en ga achteraf vergelijken & beoordelen.
- **[JGB]** Gebruik van werkbaar beoordelingsformulier op basis van het ERK. Aan het begin van elke toetsdag 'norm'gesprekje terugluisteren. Bij verschillende beoordelaars voor één jaarlaag: eerste mondeling bij voorkeur samen om dezelfde 'norm' te pakken. De bijzitter is op onze school helaas geschrappt.
- **[QLP]** Beoordelingsformulieren van tevoren doornemen met de leerlingen; voorbeelden van eerdere gesprekken laten horen: kwaliteitscontrole
- **[DNP]** Opnames maken
- **[ZCM]** Dat doe ik door een rubric te gebruiken waarmee ik elke leerling op dezelfde manier probeer te beoordelen. Ook vraag ik andere collega's (ook uit de onderbouw) om bij enkele mondelingen mee te kijken, zodat ze zowel mij als de leerlingen feedback kunnen geven.
- **[SCF]** Methode en ERK gebruiken
- **[FXK]** Alle mondelingen vinden in kort tijdsbestek plaats, ik neem alles op en maak aantekeningen. Ik check steekproefsgewijze bij collega.
- **[GSN]** Veel herhalen en oefenen van de thema's die aangeboden worden. Woordenlijsten b2 ernaast houden en ze actief laten oefenen.
- **[AYG]** Op basis van een helder beoordelingsmodel en de ervaring van de docent(en).
- **[VKD]** beoordelingsformulier , 2 beoordelers beoordelen apart
- **[PON]** Ervaring
- **[MRQ]** Duidelijke rubric.
- **[ZZH]** Ik heb hier nog geen goede manier voor gevonden.
- **[LHE]** Rubric.
- **[HZU]** Rubric en opnemen van de gesprekken

- **[PBL]** Duidelijk beoordelingsmodel
- **[YZW]** Rubrics en twee beoordelaars
- **[PPZ]** De studenten van Sprachstadt beoordelen op ERK-niveau.
- **[ZGU]** Leerlingen goed vergelijken
- **[QRN]** Als meerdere docenten dezelfde jaarlaag hebben, beoordelen we enkele leerlingen bij elkaar om te kijken of wijnop hetzelfde cijfer uitkomen.
- **[QQD]** Probeer dat met een duidelijke rubric, kijkwijzer in het NL voor leerlingen tijdens lessen en duotoetsing
- **[IOW]** Ik fiets het aan de criteria
- **[UWX]** Twee docenten aanwezig
- **[HMW]** IK neem de mondelingen op en bij twijfel beluister ik het nog een keer
- **[DCQ]** beoordelingsmodel van het Goethe instituut (Goethe certificaat) gebruiken
- **[TJF]** Met behulp van de Bewertungsbögen van het Goethe Institut kun je al je leerlingen vrij goed consequent en consistent beoordelen.
- **[RVJ]** beoordelingslijst + bijzitter
- **[CGU]** Opnamen: terugluisteren is mogelijk. Werken met vast schema met punten toekenning

9. Worden de mondelinge schoolexamens op uw school door iemand anders dan uzelf gecontroleerd voordat ze bij leerlingen worden afgenomen, bijvoorbeeld door een onafhankelijke controleur?

- **[HHV]** Nee, maar audio-opnames worden ter beschikking gesteld.
- **[FXI]** We laten deze door elkaar (collega's binnen de sectie Duits) controleren en aanvullen.
- **[JPX]** Nee, geen onafhankelijke controleur. Ik neem het wel op, sla het op in PTA-archief en zeg de leerlingen dat ze in beroep mogen gaan als ze het niet eens zijn met de uitslag.
- **[HJH]** Nee, examens kunnen wel worden getoetst, aangezien ze worden opgenomen

- **[QOT]** Deze neem ik samen met een collega af en wij beoordelen onafhankelijk van elkaar de leerlingen en bespreken daarna de bevindingen. De afspraken en eisen zijn vooraf afgesproken en staan in het PTA.
- **[BBM]** Neen.
- **[CVC]** Nee.
- **[JGB]** Nee.
- **[QLP]** nee
- **[DNP]** Nee
- **[ZCM]** Samen met een collega die ook in de bovenbouw lesgeeft bepalen wij hoe het mondeling eruit zien. Ook hebben we contact met collega's van andere talen om zaken uit te wisselen.
- **[SCF]** Nee
- **[FXK]** Nee, maar voordat ik cijfers geef check ik bij collega.
- **[GSN]** Ja, door een collega die geen lesgeeft aan de klas, maarmoedertalige taalassistentente. Daarnaast last ik de examens zien aan collega's uit het land.
- **[AYG]** Neen
- **[VKD]** Nee
- **[PON]** Nee
- **[MRQ]** Andere collega's
- **[ZZH]** Er vindt overleg plaats met collega's binnen en buiten school.
- **[LHE]** Nee
- **[HZU]** Neen
- **[PBL]** Nee
- **[YZW]** Ja
- **[PPZ]** Sprachstadt
- **[ZGU]** Door een collega
- **[QRN]** Nee, door een collega docent.
- **[QQD]** Nee
- **[IOW]** alleen door mij
- **[UWX]** Nee

- [HMW] Nee
- [DCQ] nee
- [TJF] Nee, wel dienen wij verplicht een opname te maken van het mondeling school-examen.
- [RVJ] met z'n tweeën
- [CGU] Nee

19 Welke punten zou u anders willen zien in het curriculum Duits vwo met betrekking tot spreekvaardigheid en mondelinge toetsing?

- [HHV] Ik vind het best ok zo.
- [FXI] Ik zou graag zien dat het wat beter aansluit op situaties die zich regelmatig voordoen in het echte leven.
- [JPX] Ik zou graag meer nadruk willen op spreekvaardigheid en veel minder op leesvaardigheid. Ik zou willen dat leerlingen zich echt kunnen redden in een Duitstalig land in alledaagse situaties. Dat vind ik belangrijker dan spreken over literaire motieven.
- [HJH] geen
- [QOT] Leerlingen vinden spreken belangrijker dan lezen, het zou als examenonderdeel ipv enkel als schoolexamen mogen worden opgenomen. Enkel lezen als CE maakt de andere vaardigheden ondergeschikt.
- [BBM] Stoppen met het onderdeel presentatie
- [CVC] Het verwachte niveau is te hoog. B2 is veel haalbaarder voor de receptieve vaardigheden (lezen + kijken/luisteren) dan voor de productieve vaardigheden (spreken + schrijven).
- [JGB] Dat zou ik zo niet kunnen zeggen.
- [QLP] Meer gericht op alledaagse taalsituaties.
- [DNP] Spreekvaardigheid moet belangrijker worden!
- [ZCM] Minder de nadruk leggen op examen en daarmee leesvaardigheid en zo meer ruimte voor de andere vaardigheden.
- [SCF] Geen specifieke punten

- [FXK] Nvt
- [GSN] Als ik het mag blijven doen zoals nu vind ik het ok. Ik denk dat het heel moeilijk is om landelijk te toetsen en het mee te nemen in het CSE.
- [AYG] Voorbeeldopdrachten, passend bij niveau en leerjaar
- [VKD] Meer eisen, concreet format dat bij meer scholen wordt toegepast
- [PON] Niets, prima zo
- [MRQ] Meer ruimte voor authentieke gesprekken.
- [ZZH] Werken met chunks en de mars/ears methode waardoor leerlingen de stof gaat automatiseren.
- [LHE] Meer ruimte voor dit onderdeel
- [HZU] -
- [PBL] Niets
- [YZW] Dat ook als deel van het CE, spannende exercitie
- [QRN] Nvt
- [QQD] Meer gewicht
- [IOW] alles oké
- [UWX] ?
- [DCQ] het is goed zo. Ik gebruik veel van het Goethe certificaat en hoe de mondelingen bij de Staatsexamens afgenomen worden
- [TJF] Meer uniformiteit.
- [CGU] Meer toetsenaanbod

20 Welke verbeteringsmogelijkheden ziet u in het onderwijs spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid Duits en de toetsing van deze vaardigheden?

- [HHV] Geen mening. Ik werk in de lagere klassen met te kleine groepen om goede spreekopdrachten te kunnen doen.
- [FXI] Gesprekssituaties simuleren die beter aansluiten bij het echte leven en de beleevingswereld van de leerlingen. M.b.t. toetsing vind ik het lastig te zeggen.
- [JPX] Ik zou pleiten voor meer taakgericht onderwijs. Meer inhoudelijkheid, nadruk op cultuur- en taalbewustzijn. En gewoon meer praten in de les. Ook strategieën als

hoe vind ik een ander woord als ik niet op dat ene woord kan komen en andere communicatiestrategieën zouden meer aan de orde moeten komen.

- **[HJH]** Als docent veel meer Duits spreken in de les (vanaf onderbouw)
- **[QOT]** Meer spreken in de les, zeker vanuit de methodes waarbij de erk-niveaus getoetst kunnen worden aan de hand van een matrix.
- **[BBM]** Vermindering van de rol van de docent in de toetsing. Hogere mate van standardisering tussen scholen
- **[CVC]** Het onderwijs is überhaupt nog veel te veel gericht op kennis vergaren (bijv. grammatica-rijtjes stampen), terwijl de focus naar mijn mening zou moeten verschuiven naar vaardigheden; een boodschap kunnen begrijpen (luisteren naar de ander) en overbrengen (zelf onder woorden brengen), waarbij het minder belangrijk is of bijv. de naamvallen goed gebruikt worden.

Spreken schiet er sowieso vaak bij in omdat de focus al in de onderbouw veel meer op kennistoetsen ligt; en dat merk je dan ook in de bovenbouw. De leerlingen hebben spreekangst en kennen nog te weinig spreek-chunks.

- **[JGB]** Werkend op verschillende scholen valt mij op dat de niveauverschillen qua inhoud en beoordeling enorm kunnen zijn. Daar ben ik van geschrokken. Het lijkt mij verstandig en eerlijk als die enorme verschillen zouden verdwijnen.
- **[QLP]** als onderdeel van het centraal examen opnemen, zoals dit bij Goethe-examens gebeurt
- **[DNP]** De nadruk Meer op de communicatieve vaardigheden leggen!
- **[ZCM]** Meer uitwisseling tussen verschillende scholen zodat docenten ook van elkaar kunnen leren.
- **[SCF]** Geen specifieke punten
- **[FXK]** Nvt
- **[GSN]** Meer in de les oefenen, op laten nemen via media en zelf leren hoe te beoordelen.
- **[AYG]** Geen, dat heb je als school voor het grootste deel zelf in de hand.
- **[VKD]** Niveau leesvaardigheid verlagen en hierdoor ruimte creëren voor meer oefenmogelijkheden in de les

- [PON] Geen mening
- [MRQ] In de praktijk de taal gebruiken. Contact leggen met Duitstalige personen.
- [ZZH] Werken met chunks en de mars/ears methode. Minder toetsen voor cijfer.
- [HZU] -
- [PBL] Consequenter Duits spreken, meer blootstelling aan de taal en cultuur
- [YZW] Veel prominenter aanwezig in lessen en methode
- [ZGU] Meer tijd in de les hiervoor, focus af van het lezen
- [QRN] De veel gestelde vraag hoe ik de leerlingen tijdens de les meer aan het Duits praten krijg. Toetsing: hoe kan het minder tijdrovend? Individuele gesprekjes kosten veel extra tijd. Maar als je alleen filmpjes laat inleveren is het niet hetzelfde als een echt gesprek voeren.
- [QQD] Meer inbinden in echte zaken, internationalisering met Duitstalig land, snuffelstage voor LOB in Duitstalig land, gecommiteerde die M.O afneemt, Goethe Zertifikat voor iedereen , verplicht de echte toets vor spreken
- [IOW] Ik ben tevreden
- [UWX] ?
- [DCQ] geen idee
- [TJF] Ik ben niet echt ontevreden over de manier waarop het nu gaat.
- [CGU] Meer aanbod van toetsen en geen leesvaardigheid meer als CSE

A3 DOKUMENT FÜR LEHRKRÄFTE

Anhang A3 ist ein Dokument mit Informationen zum Thema mündliche Prüfungen für Deutschlehrkräfte. Das niederländischsprachige Dokument, dessen Relevanz in Kapitel 7 begründet wurde, heißt *„Een mondelinge toets: hoe stel ik die op? Tips & Tricks voor docenten Duits“*. Es steht auf den nächsten zwei Seiten. Es kann benutzt werden, um Schulen und Lehrkräfte über die Ergebnisse dieser Arbeit zu informieren.

A4 PLAGIATSFORMULAR

Das Plagiatsformular steht nach Anhang A3 in Anhang A4.

EEN MONDELINGE TOETS

Hoe stel ik die op?

TIPS & TRICKS VOOR DOCENTEN DUIJS

TIPS IN VRAAG-&ANTWOORDVORM

Wat toets ik in mijn opgaven?

- Let erop dat de opgaven in het mondeling aansluiten bij het doel-taalgebruik dat je voor ogen hebt. Is het waarschijnlijk dat de leer-lingen daadwerkelijk zo'n gesprek gaan voeren in het Duits?

Hoe bereid ik mijn leerlingen voor op het mondeling?

- Zorg voor voldoende ruimte voor oefening in de doeltaal tijdens de les. Laat het daarbij niet uitmaken, dat spreekvaardigheid niet zo zwaar meetelt. Corrigeer niet te veel op grammatica, en moedig het spreken aan. Vermijd *teaching to the test*: uiteindelijk leren de leerlingen Duits, en niet alleen hoe ze een toets moeten halen.

Wat kan ik aan het verloop van de toets aanpassen?

- Toets maximaal twee leerlingen tegelijk. Zorg voor een tweede beoordelaar en neem elk mondeling zo mogelijk op.

Hoe beoordeel ik mijn leerlingen?

- Zorg voor een eenduidig beoordelingsformulier met objectieve criteria. Hierbij kan uitwisseling met collega's van Engels en Frans en met collega's MVT van andere scholen helpen.

Dit document is gemaakt om de resultaten van mijn master-scrip-tie *Das Sprechen zur Sprache gebracht* in concrete adviezen om te zetten. Hebt u interesse in de volledige, Duitstalige scrip-tie? Contacteer mij via het e-mailadres onderaan de pagina.

AUTEUR

JASPER VAN DEN BERG

masterstudent

Meertaligheid & Taalverwerving

[linkedin.com/in/jasper-van-den-berg-clg/](https://www.linkedin.com/in/jasper-van-den-berg-clg/)



Utrecht
University

KENNIS OP HET GEBIED VAN TOETSING

Reflecteer eens: vind je dat in jouw docentenopleiding genoeg aandacht is besteed aan het leren van hoe je toetsen opstelt?

ONDERZOEKSMETHODE

Voor mijn masterscriptie heb een onderzoek met een literatuur-deel en een empirisch deel uit-gevoerd. In het literatuurdeel heb ik kwaliteitscriteria opge-steld voor mondelinge toetsen. In het empirische deel heb ik een enquête met 20 vragen over mondelinge toetsing uitgevoerd die 34 docenten Duits hebben beantwoord, die allemaal in vwo ó lesgeven. Het onderzoek richtte zich in de eerste plaats om het mondeling schoolexamen Duits vwo. De conclusies van dit onderzoek zijn de basis voor deze gids.

E-MAIL jaspervandenber@onsbrabantnet.nl

KIJK OOK OP DE ACHTERKANT!

KWALITEITSCRITERIA

6

CRITERIA WAAR EEN GOED MONDELING AAN VOLDOET

EEN GOEDE MONDELINGE TOETS...

- ...is valide, betrouwbaar, objectief en uitvoerbaar.
- ...meet hoe complex de uiting van de leerling is, hoe correct deze is én hoe vloeiend de leerling spreekt, in de juiste verhouding.
- ...heeft een passend beoordelingsformulier.
- ...heeft duidelijk geformuleerde leerdoelen en daarbij passende voorbereidingsmogelijkheden.
- ...levert zo weinig mogelijk spreekangst op.
- ...toetst de taal op een niveau, dat je met het ERK kan indelen.

EN WAT HOUDT DAT IN?

- Een valide toets meet datgene, wat hij behoort te meten. In dit geval is dat dus de spreekvaardigheid op het gewenste ERK-niveau. In vwo 6 is dat bijvoorbeeld B2.
- Een betrouwbare toets is een consistent meetinstrument. Daarbij hangt het dus niet af wie de toetsafnemer of de beoordelaar is.

ONAFHANKELIJKE CONTROLE

Laat de opdrachten in de toets ook eens aan een collega zien, voordat je de toets bij leerlingen afneemt!

SPREEK- & GESPREKSVAAARDIGHEID

Maak het verschil tussen monologen en gesprekken voeren! Houd er bij gespreksvaardigheid rekening mee dat je verschillende typen gesprekken gebruikt, die aansluiten bij de belevingswereld van de leerling.

IDEEËN VANUIT HET PERSPECTIEF VAN DE LEERLING

Een proeftoets is fijn!
Dat weet ik beter hoe het echte mondeling wordt.

Zeg niet te hard dat spreken niet zwaar meetelt!

Het belangrijkste bij spreken is dat ik het vloeiend kan!

MEER WETEN?

OVER TOETSINGSTHEORIE:

Bulterman, Jacqueline & Bram de Muynck. (2014). *Is alles van waarde meetbaar?* Toetsing en vorming in het onderwijs. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn Motief.

LINK:

<https://www.surf.nl/files/2019-02/boek-is-alles-van-waarde-meetbaar-bulterman-en-de-muynck-2014.pdf>

DOCENTEN DUIJS AAN HET WOORD IN EEN ENQUÊTE VAN HET DUITSLAND INSTITUUT:

Hakvoort, Eline, Marieke Hökberg, Trixie Hölgens & Synke Hotje (2022): *Enquête 2022: Docenten Duits aan het woord.*

LINK:

<https://duitslandinstituut.nl/enquete-docenten-duijs-aan-het-woord>



VERKLARING KENNISNEMING REGELS M.B.T. PLAGIAAT

Fraude en plagiaat

Wetenschappelijke integriteit vormt de basis van het academisch bedrijf. De Universiteit Utrecht vat iedere vorm van wetenschappelijke misleiding daarom op als een zeer ernstig vergrijp. De Universiteit Utrecht verwacht dat elke student de normen en waarden inzake wetenschappelijke integriteit kent en in acht neemt.

De belangrijkste vormen van misleiding die deze integriteit aantasten zijn fraude en plagiaat. Plagiaat is het overnemen van andermans werk zonder behoorlijke verwijzing en is een vorm van fraude. Hieronder volgt nadere uitleg wat er onder fraude en plagiaat wordt verstaan en een aantal concrete voorbeelden daarvan. Let wel: dit is geen uitputtende lijst!

Bij constatering van fraude of plagiaat kan de examencommissie van de opleiding sancties opleggen. De sterkste sanctie die de examencommissie kan opleggen is het indienen van een verzoek aan het College van Bestuur om een student van de opleiding te laten verwijderen.

Plagiaat

Plagiaat is het overnemen van stukken, gedachten, redeneringen van anderen en deze laten doorgaan voor eigen werk. Je moet altijd nauwkeurig aangeven aan wie ideeën en inzichten zijn ontleend, en voortdurend bedacht zijn op het verschil tussen citeren, parafraseren en plagiëren. Niet alleen bij het gebruik van gedrukte bronnen, maar zeker ook bij het gebruik van informatie die van het internet wordt gehaald, dien je zorgvuldig te werk te gaan bij het vermelden van de informatiebronnen.

De volgende zaken worden in elk geval als plagiaat aangemerkt:

- het knippen en plakken van tekst van digitale bronnen zoals encyclopedieën of digitale tijdschriften zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het knippen en plakken van teksten van het internet zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het overnemen van gedrukt materiaal zoals boeken, tijdschriften of encyclopedieën zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het opnemen van een vertaling van bovengenoemde teksten zonder aanhalingstekens en verwijzing;
- het parafraseren van bovengenoemde teksten zonder (deugdelijke) verwijzing: parafrasen moeten als zodanig gemarkeerd zijn (door de tekst uitdrukkelijk te verbinden met de oorspronkelijke auteur in tekst of noot), zodat niet de indruk wordt gewekt dat het gaat om eigen gedachtengoed van de student;
- het overnemen van beeld-, geluids- of testmateriaal van anderen zonder verwijzing en zodoende laten doorgaan voor eigen werk;
- het zonder bronvermelding opnieuw inleveren van eerder door de student gemaakt eigen werk en dit laten doorgaan voor in het kader van de cursus vervaardigd oorspronkelijk werk, tenzij dit in de cursus of door de docent uitdrukkelijk is toegestaan;
- het overnemen van werk van andere studenten en dit laten doorgaan voor eigen werk. Indien dit gebeurt met toestemming van de andere student is de laatste medeplichtig aan plagiaat;
- ook wanneer in een gezamenlijk werkstuk door een van de auteurs plagiaat wordt gepleegd, zijn de andere auteurs medeplichtig aan plagiaat, indien zij hadden kunnen of moeten weten dat de ander plagiaat pleegde;
- het indienen van werkstukken die verworven zijn van een commerciële instelling (zoals een internetsite met uittreksels of papers) of die al dan niet tegen betaling door iemand anders zijn geschreven.

De plagiaatregels gelden ook voor concepten van papers of (hoofdstukken van) scripties die voor feedback aan een docent worden toegezonden, voorzover de mogelijkheid voor het insturen van concepten en het krijgen van feedback in de cursushandleiding of scriptieregeling is vermeld.



In de Onderwijs- en Examenregeling (artikel 5.15) is vastgelegd wat de formele gang van zaken is als er een vermoeden van fraude/plagiaat is, en welke sancties er opgelegd kunnen worden.

Onwetendheid is geen excuus. Je bent verantwoordelijk voor je eigen gedrag. De Universiteit Utrecht gaat ervan uit dat je weet wat fraude en plagiaat zijn. Van haar kant zorgt de Universiteit Utrecht ervoor dat je zo vroeg mogelijk in je opleiding de principes van wetenschapsbeoefening bijgebracht krijgt en op de hoogte wordt gebracht van wat de instelling als fraude en plagiaat beschouwt, zodat je weet aan welke normen je je moeten houden.

Hierbij verklaar ik bovenstaande tekst gelezen en begrepen te hebben.

Naam: **Jasper van den Berg**

Studentnummer: **6253407**

Datum en handtekening: **11 mei 2023**

Dit formulier lever je bij je begeleider in als je start met je bacheloreindwerkstuk of je master scriptie.

Het niet indienen of ondertekenen van het formulier betekent overigens niet dat er geen sancties kunnen worden genomen als blijkt dat er sprake is van plagiaat in het werkstuk.