

# Prüfungsvorbereitung als Chance zur lernerorientierten Kompetenzentwicklung?

Dr. Anke Sennema  
Universität Wien

## 1. Einleitung

„Wer braucht beim Fremdsprachenlernen Tests?“ Mit dieser Frage eröffnet Dietmar Rösler (Rösler 2012: 255) das Kapitel ‚Diagnose und Bewertung‘ um im Folgenden in einer Übersicht Arten und Funktionen von Tests darzustellen. DaF-Lernende brauchen Tests um zu weiterführenden Bildungs- und Qualifizierungsangebote zugelassen zu werden, zum Beispiel zu Studiengängen an Hochschulen im deutschsprachigen Ausland. Für Lehrende wiederum sind Tests im DaF-Kontext ein Instrument der Lernstandsbeurteilung um Lernende aufgrund ihrer Testergebnisse einer von mehreren Kompetenzstufen zuzuweisen. Sowohl für Lernende als auch für Lehrende kann sich das Prüfungsgeschehen als bestimmend für die Art und Weise zeigen, wie gelernt und gelehrt wird. Zur Prüfungsvorbereitung bieten Materialien in Form von Modellprüfungen Möglichkeiten eines systematischen und zielgerichteten Trainings. Schließen sich Prüfungsvorbereitung und umfassende sprachliche Kompetenzentwicklung an?

Für den vorliegenden Beitrag möchte ich Überlegungen anstellen, ob Prüfungsvorbereitung auch als Chance zur lernerorientierten Kompetenzentwicklung wahrgenommen werden kann. Dazugehe ich in Abschnitt 2 in verkürzter Form auf zwei Aspekte ein: Zum einen auf Lernerorientierung als „Einstellung bzw. Ausrichtung des Unterrichts, um dem Lernenden in seinem individuellen Lernverhalten in der Lernergruppe in Kenntnis und unter Berücksichtigung der jeweiligen Lebenssituation [...] im Unterricht methodisch-didaktisch gerecht zuwerden“ (Majorosi 2010: 192). Zum anderen auf den Begriff der Kompetenzentwicklung als Ausrichtung des Lehrens und Lernens hin zu erwerbenden Fähigkeiten, wobei der Begriff ‚Kompetenz‘ auch in seiner Bedeutung für die Einteilung in die Niveaustufen erreichter sprachlicher Kompetenzen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, GER, (Europarat 2001) besprochen wird. Auswirkungen, die das Testen auf das Lehren und Lernen generell hat, werden in Abschnitt 3 anhand des ‚Washback-Effekts‘ (vgl. Bailey 1996) erläutert. Die hier aufgezeigten Bedingungsfaktoren für ein positives Washback werden in Abschnitt 4 exemplarisch als Maßstab an die Modellprüfungen des ÖSD angelegt. In Abschnitt 5 wird eine abschließende Betrachtung über die prüfungsvorbereitende Arbeit angestellt und ihr möglicher Beitrag für eine umfassende sprachliche Kompetenzentwicklung reflektiert.

## 2. Lernerorientierung und Kompetenzentwicklung

Lernerorientierung und Kompetenzentwicklung stellen aktuelle Prinzipien der Unterrichtsdidaktik dar. Die Lernerorientierung berücksichtigt individuelle Sprachlernbedürfnisse, Lern-

stile und -strategien, Interessen der Lerner und setzt diese für den Lernprozess ein; Kompetenzentwicklung richtet sich auf die umfassende Ausbildung eines Profils der Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden. Welchen Platz nehmen diese beiden Prinzipien im prüfungsvorbereitenden Unterricht ein?

## 2.1 Lernerorientierung

Es ist ein bekanntes Unterrichtsphänomen, dass Lerninhalte verstanden werden und Wissen theoretisch vorhanden ist, jedoch nicht angewendet, nicht transferiert oder nicht konstruktiv zu Lösungen realitätsnaher Probleme oder Situationen eingesetzt werden können. Als sogenanntes „träges Wissen“ (vgl. Renkl 1994) wird dieses Phänomen in verschiedenen Bildungskontexten thematisiert.<sup>1</sup> Ein Beispiel aus dem Fremdsprachenerwerb wäre ein Wortschatz, der als Vokabelwissen zum Abrufen in Prüfungen gelernt wurde, aus dem jedoch nicht situationsadäquat passende Wendungen ausgewählt werden können um im Diskurs eigene Redebeiträge angemessen einzuleiten (vgl. GER, Anforderung Niveau C1, Interaktion). Ein weiteres Beispiel wäre die Schwierigkeit, sich bei Wissen über syntaktische Strukturen des Deutschen doch nicht textsortenspezifisch in konzeptioneller Schriftlichkeit (vgl. GER, Anforderung Niveau B 2, Schreiben) ausdrücken zu können. Der Fremdsprachenunterricht sollte Lernende dazu befähigen, Bezüge von Lerninhalten mit Lebenswelten herzustellen, Wissen mit Anwendung zu verbinden und das Lerngeschehen an eigenen Bedürfnissen ausrichten zu können. Aktuelle Unterrichtsmodelle haben diesen Anspruch aufgegriffen (Übersicht in Richards/Rodgers 2001) und rücken den Lernenden in den Mittelpunkt. Dabei wird auch die Verbindung von theoretischem Wissen und Anwendung bzw. der Handlungsfähigkeit gefördert, wie beispielsweise im Ansatz der Handlungsorientierung oder im Content and Language Integrated Learning (vgl. Grabe/Stoller 1997). Andere Prinzipien, wie das der Lernerautonomie (vgl. Rösler 2012: 121), sollen Lernende im Kontext von Prüfungen dazu befähigen, Lernfortschritte und Lernpotenzial reflektieren und Lernprozesse selber gestalten zu können. Insgesamt werden die Interessen, Leistungen, Stile und Strategien der Lernenden in lernerorientierten Ansätzen als Ressourcen aufgedeckt, für den Lernprozess eingesetzt und weiterentwickelt. In der prüfungsvorbereitenden Lehre können lernerorientierte Ansätze eine Herausforderung darstellen: In einer vornehmlich rezeptiv angelegten Unterrichtsmethodik, in der Kenntnisse und Kompetenzen über unterrichtliche Instruktion vermittelt werden, werden die vorhandenen Ressourcen Zeit, Konzentration und Gedächtnis genau auf testrelevante Inhalte aufgeteilt. In einer solchen Gestaltung des Unterrichts bleibt wenig Raum für eigene, dynamische Sprachentwicklungsprozesse.

In Lerntraditionen, in denen die Darbietung des Unterrichtsstoffs durch Lehrende einen hohen Stellenwert hat, lösen lernerorientierte Ansätze zudem etablierte Ordnungen von Führenden-Folgenden auf, wenn angeregt wird, dass Lernende sich als ihre eigenen Lehrenden sehen und umgekehrt Lehrende das Lerngeschehen durch die Augen ihrer Lernenden sehen (vgl. Hattie 2008). Gruber et al (1999) führen für den Hochschulbereich an, dass die Balance zwischen eigenverantwortlicher Konstruktion von Wissen (Lernerorientierung) und der Instruktion von Wissen (Lehrerzentrierung) Möglichkeiten zum Erwerb anwendbaren Wissens biete und dieses Wissen zu erfolgreichem Handeln und damit zur Überwindung „trägen Wis-

<sup>1</sup> Wie z.B. für den Bereich hochschulischen Lernens von Gruber et al (1999)

sens“ führen könne. Auch wenn standardisierte DaF-Prüfungen nicht zielgruppenspezifisch konzipiert sind, stehen sich Lernerorientierung und Prüfungsvorbereitung nicht als gegensätzlich oder unvereinbar gegenüber. Eine lernerorientierte Ausrichtung des Lehr- und Lernprozesses ist mit konsequenter, zielgerichteter Prüfungsvorbereitung kombinierbar, denn sie ist eine vornehmlich didaktische Entscheidung - und im Weiteren auch eine Entscheidung der Methodik, wenn es um den Einsatz praktischer Verfahren des Lehrens und Lernens geht.

## 2.2 Kompetenzentwicklung und sprachliche Kompetenzstufen

Unterricht, der den Ansatz der Kompetenzentwicklung verfolgt, richtet sich auf die Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten in drei Teilbereichen. Zum einen auf die Entwicklung fachlichen Wissens, worunter beispielsweise sprachliches Wissen fällt (sog. deklaratives Wissen), auf die Entwicklung fachlicher Fertigkeiten wie eine Schrift zu beherrschen oder eine bestimmte Textsorte verfassen zu können (sog. prozedurales Wissen), als auch auf die Entwicklung personaler Kompetenzen wie Selbstmotivation oder Fehlertoleranz (sog. persönlichkeitsbezogene Kompetenzen) (vgl. Grotjahn 1997: 38). Die Kompetenzorientierung gilt als ein Schlüsselprinzip moderner Unterrichtskonzeptionen. Im Kontext der Prüfungsvorbereitung DaF bilden die Referenzniveaus des GER einen Orientierungsrahmen für erreichte sprachliche Kompetenzen. Mithilfe von Kann-Beschreibungen werden darin Aussagen gemacht, welche sprachlichen Handlungen von Lernenden vollzogen werden können und es werden dadurch auch Lernziele formuliert: Sprachliche Inhalte und Zielstufen werden im Hinblick auf pragmatische, semantische, morphologisch-syntaktische sowie diskursive und literale Fertigkeiten konkretisiert und in ein Stufensystem sprachlicher Handlungsfähigkeit übersetzt. Ein solches Kompetenzmodell, so heißt es in der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards „beschreibt, was es bedeutet eine (Fremd)Sprache zu können, was alles dazu gehört und wie der jeweilige Ausprägungsgrad von Sprachbeherrschung auf jeder Dimension, in jeder Teilkompetenz (verbal) am besten zu formulieren ist.“ (Klieme et al. 2003: 147)

Mit der Abbildung von Unterschieden und Entwicklungsstufen können Kompetenzniveaus innerhalb eines Sprachlernprozesses identifiziert werden, was Lehrpersonen ein Referenzsystem für ihr professionelles Handeln bietet. Die drei wichtigsten Möglichkeiten, den Referenzrahmen für die Beurteilung und Bewertung zu verwenden, sind:

- „1. zur genauen Beschreibung des Inhalts von Tests und Prüfungen (*was gemessen wird*);
2. zur Festlegung der Kriterien, mit deren Hilfe man entscheiden kann, ob ein Lernziel erreicht wurde (*wie eine Leistung interpretiert wird*);
3. zur Beschreibung der Kompetenzniveaus, bei bereits existierenden Tests und Prüfungen, wodurch deren Vergleich über verschiedene Qualifikationssysteme hinweg ermöglicht wird (*wie Vergleiche angestellt werden können*). (Europarat 2001: 173)

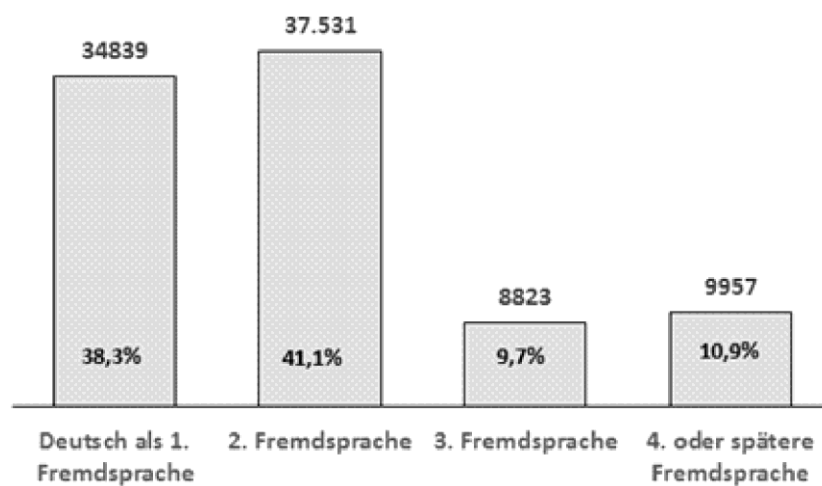
Hervorzuheben ist demnach, dass der Referenzrahmen selbst kein Testinstrument darstellt.

Neben der Entwicklung deklarativen und prozeduralen Wissens sowie der Ausbildung persönlichkeitsbezogener Kompetenzen kommt auch der Förderung überfachlicher Kompetenzen, wie z.B. strategische Fähigkeiten oder Kommunikationsfähigkeit, eine wichtige Bedeutung zu. Das Training überfachlicher Kompetenzen orientiert sich idealerweise an den individuel-

len Bedürfnissen und Potenzialen der Lernenden. Insgesamt soll die individualisierte Kompetenzentwicklung eine hohe Anwendbarkeit von erworbenem Wissen sichern und damit einer Verhaftung in „trägem Wissen“ entgegenwirken.

Interessant erscheint mir an dieser Stelle ein Hinweis auf den ‚Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)‘, der an die individuelle Vielsprachigkeit der Lernenden anknüpft (vgl. Candelier et al 2007; auch Meißner 2011). Das Konzept des REPA richtet sich auf „Lehr- und Lernverfahren, die zugleich **mehrere** Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und Kulturen und einen übergreifenden Kompetenzbegriff einbeziehen.“ (<http://carap.ecml.at/>; Hervorhebung im Original) Als Plurilingualismus wird mit Boeckmann et al (2011) ein Konzept verstanden, dass die individuelle menschliche Kompetenz zur Verwendung verschiedener Sprachen bezeichnet (2011: 80).

Deutsch als Fremdsprache wird im Kontext einer anderen, also mindestens der Erstsprache, erworben, meist verfügen die Lernenden aber schon über eine oder mehrere Sprachen. So zeigt die Erhebung sprachbiografischer Daten von Teilnehmenden an der TestDaF-Prüfung, die seit 2010 vom TestDaF-Institut durchgeführt wird, dass rund 60% der Testteilnehmenden mindestens eine oder mehrere Fremdsprachen vor dem Deutschen gelernt haben:



**Abb. 1:** Deutsch in der Reihe des Fremdsprachenerwerbs (absolute Anzahl und Angabe in %; nach: Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung, g.a.s.t. 2015)

Das Potenzial der individuellen Vielsprachigkeit, das Lernende im DaF-Unterricht auszeichnet, bietet demnach besonders gute Voraussetzungen für einen vernetzten (Fremd)Spracherwerb (auch Interkomprehension), der sich an den Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden orientiert. Ziel eines Unterrichts, der nach den pluralen Ansätzen arbeitet, ist die Entwicklung von individuellen Ressourcen der Lernenden in den Teilbereichen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten

- „im Hinblick auf linguale und kulturelle Wissensbestände im Allgemeinen (im Sinne von geteiltem, translingualem und transkulturellem Wissen);
- indem man die Lerner befähigt, sich durch Rückgriff auf bereits erworbene Fähigkeiten in den Sprachen für den Erwerb weiterer Fremdsprachen und/oder für die Kenntnis ihrer Kulturen einen leichteren Zugang zu verschaffen (vgl. interlingual, interkulturell).“ (<http://carap.ecml.at/Keyconcepts/>).

Prüfungsrelevante Lernbereiche, die durch diesen Ansatz besonders gefördert werden, liegen in Bezug auf den GER beispielsweise im Spektrum der sprachlichen Mittel (insbesondere kulturspezifische Aspekte von Sprachhandlungen) und in den Testkriterien der Interaktion und der soziolinguistischen Angemessenheit. Plurale Ansätze fördern die Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, die laut GER Sprachlernende befähigen, „die Herausforderungen der Kommunikation über sprachliche und kulturelle Grenzen hinaus anzunehmen und zu meistern (d.h. kommunikative Aufgaben und Handlungen in den verschiedensten Lebensbereichen – mit all ihren Bedingungen und Beschränkungen- auszuführen“. (Europarat 2001: 09) Im Sinne der Lernerorientierung bezieht sich Unterricht nach pluralen Ansätzen stark auf bereits vorhandene sprachliche und kulturelle Kompetenzen der Lernenden: Der Referenzrahmen unterstützt die Sprachlernkompetenz, das interkulturelle Lernen und die Förderung der Mehrsprachigkeit, indem er die Bedeutung des lernerseitigen Vorwissens unterstreicht und vernetzende Lernstrategien aufbaut.

### **3. Unterrichtsziel Prüfung: zu den Auswirkungen von Prüfungen auf das Unterrichtsgeschehen**

Im prüfungsvorbereitenden Unterricht steht die Hinführung zur Prüfung im Vordergrund. Für Lehrpersonen bedeutet dies, im Rahmen des Unterrichts die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden wahrzunehmen, einzuschätzen und im Hinblick auf die anstehende Prüfung adäquat zu fördern. Sie klären über Anforderungen auf und machen Vorgehensweise und Inhalte der Leistungseinschätzung transparent, indem sie die angehenden Prüfungskandidatinnen und -kandidaten in der Regel mit Modellprüfungen sowie ähnlich aufgebauten Formaten und Übungen aus Lehrwerken vertraut machen. Der Druck, den eine anstehende Prüfung auf das Lehr- und Lerngeschehen ausübt, steigt mit der Bedeutung, die das Bestehen der Prüfung für die Lebensumstände hat, wie z.B. für den Aufenthaltsstatus und für berufliche Perspektiven. Die Auswirkung, die generell das Testen auf das Lehren und Lernen hat, wird mit ‚Washback‘ (oder auch ‚Backwash‘) benannt (Bailey 1996: 259; s. hier auch für eine umfassende Übersicht über Definitionen und die zugrundeliegenden Konstrukte des Washback-Effekts). Der Washback-Effekt dokumentiert sich durch die wahrscheinlich bekannte Frage der Lernenden: „Kommt das in der Prüfung vor?“ und das Bestreben seitens der Lehrperson, die Unterrichtsinhalte und -formen möglichst passgenau auf die Prüfungsinhalte auszurichten. Prüfungen und Tests können einen positiven und negativen Washback haben: Positiv, wenn z.B. zwischenzeitlich durchgeführte Modelltests die Lernmotivation erhöhen oder Prüfungen eine bessere Verbindung von Bildungsstandards und Unterricht bewirken. Negativer Washback kann auftreten, wenn der Unterricht zugunsten eines prüfungsrelevanten Formats andere Sprachlernbereiche vernachlässigt (als verengtes ‚teaching to the test‘) und damit die Weiterentwicklung von Sprachkompetenz zugunsten des Einübens von Prüfungsroutinen in den Hintergrund tritt. Für die Sprachlehrforschung wird es damit interessant herauszufinden, welche Bedingungen, Elemente, Strategien positiven Washback fördern. Nach kritischer Sichtung von Forschungsergebnissen ordnet Bailey (1996: 268-272) die Faktoren in vier Felder:

1. „Language learning goals“: Die Sprachlernziele von Lehrenden und Lernenden decken sich
2. „Building in authenticity“: Unterrichtsinhalte und -methoden sind authentisch bezüglich ihres Vorkommens in Prüfungen

3. „Learner autonomy and self-assessment“: Prinzipien der Lernerautonomie und der Selbsteinschätzung werden angewandt
4. „Score reporting“: Es erfolgen differenzierte Rückmeldungen zur Leistungsbeurteilung

Der Washback-Effekt ist vor allem in formativen Leistungseinschätzungen wichtig, wenn Beurteilungen, z.B. während eines Lernabschnitts, zum einen den Lernerfolg dokumentieren und zum anderen Unterstützen für die Steuerung des weiteren Lehr- und Lernprozesses bieten. Washback tritt in seinen möglichen positiven und negativen Effekten jedoch auch bei einer summativen Leistungsbeurteilung am Ende eines Lerngeschehens ein, die bei Niveauprüfungen DaF gegeben ist. Die Modellprüfungen des ÖSD sind frei verfügbar und dienen der spezifischen Vorbereitung auf die Prüfungen. Die Frage ist nun, wie die Arbeit mit den Modellprüfungen gewinnbringend zur Förderung eines positiven Washbacks eingesetzt werden kann. Die vier Faktorenfelder nach Bailey (1996, s. oben) sollen dazu als Leitfragen dienen. Nach einer kurzen Darstellung der Testformate des ÖSD in Abschnitt 4.1 soll in Abschnitt 4.2 exemplarisch dargestellt werden, in welchen Fertigungsbereichen das ÖSD Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung bietet und ein positiver Washback-Effekt unterstützt wird.

#### **4. Das Österreichische Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) in der prüfungsvorbereitenden Arbeit**

Das ÖSD ist ein standardisiertes, staatlich anerkanntes Prüfungssystem, das für Deutsch als Fremdsprache und, im Gegensatz zu anderen Testformaten im Sprachbereich, explizit auch für Deutsch als Zweitsprache ausgelegt ist. Es wird international angeboten und ist ein kursunabhängiges Prüfungssystem. Als Nachweis von Sprachkenntnissen in Deutsch wird es zur Zulassung von allen österreichischen sowie von vielen deutschen und schweizerischen Hochschulen akzeptiert.

##### **4.1 Konzeption und Formate des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD)<sup>1</sup>**

Die ÖSD-Prüfungen orientieren sich an den Niveaubeschreibungen des GER sowie an Profile deutsch, einem Instrument, das auf Initiative des Europarates in trinationaler Kooperation von Österreich, Deutschland und der Schweiz entwickelt worden ist, u.a. als Hilfsmittel zur Testentwicklung und zur Auseinandersetzung mit Prüfungen (Rusch et al 2013). Das ÖSD bietet derzeit (Stand: Juli 2015) zehn Zertifikate an, die das gesamte Spektrum der Niveaustufen nach dem GER abdecken. Die Zertifikate sind altersspezifisch (z.B. ÖSD KID A1 für Lernende ab 10 Jahren) oder fachspezifisch (z. B. ÖSD Zertifikat C2/Wirtschaftssprache Deutsch) ausgerichtet.

In ihrer Konzeption gehen die ÖSD-Tests von einer plurizentrischen Sprachauffassung aus und integrieren nationale Standardvarietäten des Deutschen in Österreich, Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz. In den eigens entwickelten Katalogen zu Wortschatz, Themen und Strukturen werden die nationalen Standardvarietäten berücksichtigt bzw. als gleichwertig betrachtet. In den Prüfungen kommt die plurizentrische Ausrichtung vor allem in den Aufgaben zum Lese- und Hörverstehen zum Tragen. Das ÖSD geht damit auf die Realität systematischer sprachlicher Variation in Form von nationalen Varietäten, Dialekten und an-

---

<sup>1</sup> Die Ausführungen dieses Abschnitts folgen in enger Anlehnung den Informationen des ÖSD unter <http://www.osd.at/>

deren Sprachvarietäten ein und setzt den als DACH-Prinzip vom Internationalen Deutschlehrerverband formulierten Anspruch um: „Das DACH-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus.“ (Bettermann 2010: 41)<sup>1</sup>

Der plurizentrische Aspekt wird auch in der Liste der Fragen angesprochen, die nach Bailey (1996) gestellt werden sollen um positives Washback eines Tests zu ergründen: „Does the test utilize authentic texts and authentic tasks?“ (Bailey 1996: 277)

## **4.2 Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung in der Prüfungsvorbereitung mit dem ÖSD**

Die Modellsätze ÖSD sind online unter [www.osd.at](http://www.osd.at) verfügbar und werden für die Prüfungsvorbereitung empfohlen.<sup>2</sup> Sie ersetzen ausdrücklich keine Lehrwerke, keine Portfolios oder sonstige Lernunterstützung, sondern dienen dem Kennenlernen der Testformate. Die Modellprüfungen werden oft im Unterricht als Beispiele auszugsartig herangezogen, dienen aber eher der spezifischen Vorbereitung auf die Prüfungen. Didaktische Empfehlungen, umfassende Anregungen und Hilfestellung zu Techniken, die zur Unterstützung kommunikativer Strategien für die Bereiche sprachliche Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung dienen, finden sich in ‚Profile deutsch‘ (s. Rusch et al 2013), auf das sich das ÖSD bezieht. Viele Prüfungspartner des ÖSD bieten Kurse an, in denen die Modellprüfungen und Übungsmaterialien sowie ähnlich aufgebaute Formate und Übungen aus Lehrwerken, sonstigen Materialien (authentische Zeitungsausschnitte etc.) eingebaut werden.

Am Beispiel des Modellsatzes zum ÖSD Zertifikat A1 zu den Fertigkeiten Lesen-Hören-Schreiben wird im Folgenden umrissen, welche Kompetenzbereiche in den einzelnen Prüfungsteilen unter der Berücksichtigung lernerorientierter Ansätze gefördert werden können und positiver Washback (nach der Faktorenliste von Bailey 1996, s. Abschnitt 3) unterstützt wird.

### **1. Leseverstehen**

In diesem Prüfungsteil entwickeln und vertiefen Lernende ihre linguistische Kompetenz, indem sie beispielsweise Fachtermini, Lexeme, Lemmata und Kollokationen erarbeiten. Nach Bailey (1996: 268) wird damit der Anspruch erfüllt, dass sich die Sprachlernziele von Lehrenden und Lernenden decken. Weiterhin ist auch eine sprachvernetzende Ausrichtung möglich, die im Sinn der Lernerorientierung die fremdsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden einbezieht.

### **2. Hörverstehen**

Die Modellsituation entspricht bezüglich der standardisierten Instruktion der realen Prüfungssituation, sie erfüllt das Gütekriterium der Durchführungsobjektivität und bereitet auf die formalen Gegebenheiten in der realen Prüfungssituation vor. Die Aufgabensituation „Nachricht vom Anrufbeantworter abhören“ ist von ihrem Lebensweltbezug her authentisch

<sup>1</sup> Siehe dazu auch <http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachl-seminar/dachl-prinzip.htm>

<sup>2</sup> Die nachfolgenden Informationen zum ÖSD basieren auf Gesprächsprotokollen von mündlicher und schriftlicher Kommunikation mit der stellvertretenden Geschäftsführung / organisatorischen Leitung der ÖSD Zentrale, Frau Mag.a K. Janicek (Standort Wien).

und schließt an die Interessen der Lernenden an (Lernerorientierung). Es wird die Bandbreite der Sprachvarietäten des Deutschen (D-A-CH) aufgezeigt, mit der DaF-Lernende konfrontiert werden können, wobei auch anspruchsvolle Höraufgaben, wie im vorliegenden Modellsatz der Beitrag auf Schweizerdeutsch, angeboten werden. Der Hörverstehensteil erfüllt die Voraussetzung für positiven Washback bezüglich des 2. Faktors: Die Inhalte und Methoden des Modellprüfungsteils sind authentisch bezüglich ihres Vorkommens in Prüfungen.

### **3. Schreiben**

Im Prüfungsteil zur Fertigkeit Schreiben bietet es sich an, die Kompetenz zur Selbstreflexion und -evaluation zu stärken, z.B. durch die Methode des Peer-Tutoring, in der Lernende spezifische Rollen als Unterrichtende („tutor“) und Unterrichtete („tutee“) übernehmen, es können Laufdiktate oder Partnerdiktate mit fehlerhaften Items durchgeführt werden u.Ä.. Prinzipien der Lernerautonomie und der Selbsteinschätzung können eingeübt und angewendet werden (3., nach Bailey (1996) identifizierter Faktor für positiven Washback).

### **4. Sprechen (als Modellsituation im Unterricht)**

Dieser Prüfungsteil kann nur als Modellsituation im Unterricht simuliert werden. Die Lehrperson kann Rückmeldung über mündliche Leistungen spezifisch formulieren, diese auch auf die Erfolge richten, für die Lernenden konstruktiv ausrichten. Für Lehrende sind Rückmeldungen ein Instrument der Intervention und der Prozesssteuerung, um lernerspezifische Anpassungen des Unterrichts vorzunehmen. Differenzierte Rückmeldungen zur Leistungsbeurteilung haben sowohl auf der Seite der Lernenden wie auch der Lehrenden einen positive Auswirkung auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg (4., nach Bailey (1996) identifizierter Faktor).

Dies zeigt ansatzweise, dass alle Elemente weiterführender Kompetenzentwicklung und Lernerorientierung sich in den Modellbereichen des Tests implementieren lassen. Auch die Faktoren zur Förderung eines positiven Washback können erfüllt werden. Dies liegt, was z.B. die Authentizität betrifft, in der plurizentrischen Konzeption des ÖSD begründet. Andere Bereiche, wie etwa eine Rückmeldung zur Leistungsbeurteilung oder ein in linguistischer Hinsicht sprachvernetzender Ansatz, sind weniger testimmanent, sondern vielmehr im didaktisch-methodischen Entscheidungsbereich der Lehrperson angesiedelt.

## **5. Schlussbetrachtung**

Im vorliegenden Beitrag wurde der Frage nachgegangen, inwiefern Prüfungsvorbereitung auch als Chance zur lernerorientierten Kompetenzentwicklung wahrgenommen werden kann. Überlegungen zu den Einflüssen von Prüfungen auf das Lehr- und Lerngeschehen (Washback) führten zu einer kurzen Betrachtung der Abbildung von Kompetenzen in Niveaustufen (GER/REPA). Die Anwendung der herausgearbeiteten Faktoren bzw. Prinzipien auf einen Modellsatz zur Prüfungsvorbereitung des ÖSD zeigt, dass prüfungsvorbereitende Modelltests ein im Hinblick auf positives Washback und Lernerorientierung wirksames Instrument sein können. Explizite Konzeptionen wie die der Plurizentrik sind testspezifisch, jedoch liegen die meisten Bereiche, die als lern- und lehrförderlich identifiziert wurden, in der Hand der Lehrperson und können für den prüfungsvorbereitenden Unterricht umgesetzt werden.



## Literaturverzeichnis

1. Bailey, K. M. (1996): *Working for washback: a review of the washback concept in language testing*. *Language Testing* November 1996 Bd. 13/3, 257-279.
2. Bettermann, R. (2010): *Das D-A-CH-Konzept*. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
3. Boeckmann, K.-B./Aalto, E./Abel, A. [u.a.] (2011): *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitsprache im vielsprachigen Umfeld*. Straßburg, Graz: Council of Europe Publishing (Europäisches Fremdsprachenzentrum – EFSZ).
4. Candelier, M. (Koord.)/Camilleri-Grima, A./Castellotti, V. [u.a.] (2007): *Across languages and cultures - CARAP: Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Strasbourg/Graz: Council of Europe/European Centre for Modern Languages, July 2007. [<http://carap.ecml.at/>] (10.07.2015).
5. Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen* (Council of Europe 2000; deutsche Fassung: Goethe-Institut u.a. 2001) Berlin u.a.: Langenscheidt.
6. Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V. (g.a.s.t.) (2015). *Daten kompakt*. [[http://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Verwaltung/gast\\_Daten-kompakt\\_2015\\_deutsch.pdf](http://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Verwaltung/gast_Daten-kompakt_2015_deutsch.pdf)] (16.07.2015).
7. Grabe, W./Stoller, F. L. (1997). *Content-based instruction: Research foundations. The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. 5-21. [[http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/grabe\\_stoller1997/READING1/foundation.htm](http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/grabe_stoller1997/READING1/foundation.htm)] (10.07.2015).
8. Grell, J. (2001). *Die Suche nach dem effektiven Lehrer*. In: Ders.: *Techniken des Lehrerverhaltens*. Verlag Beltz. 2. Auflage 2001. 41-67.
9. Grotjahn, R. (1997): *Strategiewissen und Strategiegebrauch. Das Informations-verarbeitungsparadigma als Metatheorie der L2-Strategieforschung*. In: Rampillon, U./Zimmermann, G. (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber. 33-76.
10. Gruber, H./Mandl, H./Renkl, A. (1999): *Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen?* Forschungsbericht Nr. 101. LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
11. Hattie, J. A.C. (2008): *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
12. Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W. [u.a.] (2007): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. (Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung) Bonn, Berlin: BMBF, S. 146- 156. [[http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf)] (10.07.2015)
13. Majorosi, A. (2010): *Lernerorientierung*. In: Barkowski, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
14. Meißner, F.-J. (2011): *Konstruktion von Aufgaben zur Sprachlernkompetenz mit dem Referenz-*

*rahmen für plurale Ansätze (REPA)*. In: Fäcke, Ch./ Martinez, H./ Meißner, F.-J. (Hrsg.) (2011): *Mehrsprachigkeit: Bildung – Kommunikation – Standards*. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010. Stuttgart: Klett. 74-98.

15. Österreichisches Sprachdiplom Deutsch ÖSD - Zentrales und kursunabhängiges Prüfungssystem mit Prüfungen nach einheitlichen Maßstäben. [Online: <http://www.osd.at/>] (16.07.2015).

16. Renkl, A. (1994): *Träges Wissen: Die „unerklärliche“ Kluft zwischen Wissen und Handeln*. Forschungsbericht Nr. 41. LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
17. Richards, J. C./Rodgers, Th. S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Rösler, D. (2012): *Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
19. Rusch, P./Glaboniat, M./ Schmitz, H. [u.a.](2013): *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. Verlag: Langenscheidt bei Klett.