

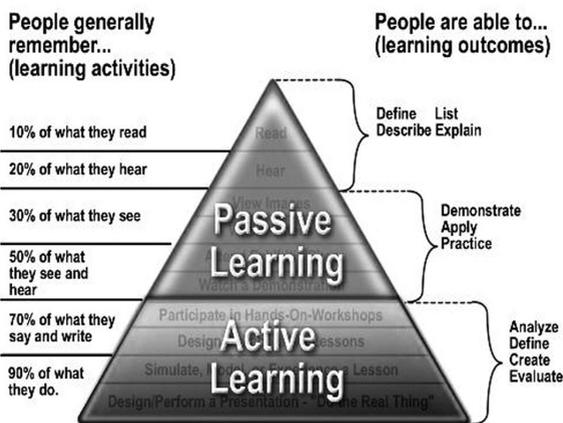
Dicht oder lang

- Überzeugungskraft freier Arbeiten in DaF I

Rudolf Reinelt

Theoretische Einleitung und Ziel des Beitrags

In der letzten Zeit bemüht sich das japanische Erziehungsministerium, „Active Learning“ in den Unterricht einzubringen. Die Aufmerksamkeit, die diesem Ansatz in der letzten Zeit geschenkt wird, ist z.B. auch dem Sonderheft der Germanistenzeitschrift zu diesem Thema zu entnehmen. Dabei ist das Konzept alles andere als neu, und die Inhalte waren lange bevor Bonwell (1991) die wichtigsten Punkte auf Englisch zusammenfasste schon in den 1980er Jahren Grundwissen für einen effektiven, dafür nicht grammatik- oder frontalorientierten Sprachunterricht, ersichtlich z.B. an vielen schon im Lehrbuch von Marui/Reinelt Ende der 1980er Jahre berücksichtigten Vorgehensweisen (Marui & Reinelt 1987). Eine wichtige Erkenntnis ist die immer noch aktuelle Lernpyramide (Tafel 1),



Tafel 1 The Learning Cone (PLP 2015)

an deren unteren Ende, d.h. wo das meiste behalten wird, sprechen und schreiben, zwei produktive Eigenschaften des Lernens stehen. Wenn wir uns also nach der Diskussion mündlicher Prüfungen in vielen voraufgehenden Arbeiten in diesem Beitrag (nach Reinelt 2006 auch schon wiederholt) mit schriftlichen Arbeiten befassen, sind damit alle wesentlichen Teile eines erfolgreichen Lernens erfasst.

Beim Fremdsprachenlernen gehört Schreiben wie Sprechen, Lesen, Hörverstehen und Übersetzen zu den Grundfertigkeiten, die ein Lerner lernen muss und die als solche überprüft und deren Fortschritt auch beurteilt werden sollte. Schreiben ist aber die einzige Fertigkeit, die bei der Überprüfung mit den schriftlichen Produktionen unmittelbar „harte“ Daten liefert, z.B. im Gegensatz zu Sprechen, wo die Äußerungen von denen des Partners abhängig sind, oder zu Lesen und Hören, bei denen Überprüfungen nur indirekt über weitere Aktionen des Lerners, zumindest Ankreuzen von Frageantworten, möglich sind. Da sollte also eine Bewertung doch sehr leicht möglich sein. Dies ist in der Tat auch der Fall, solange nur wenige Inhalte zu lernen und diese auch noch möglichst eng vorstrukturiert sind, wie zum Beispiel bei Zahlen und deren Verwendung, oder auch bei Texten zur Anfangskommunikation wie Selbstvorstellungen oder einfachen Sachbeschreibungen. Andererseits ist Sprache ein Medium, das auch schon mit einem sehr kleinen Reservoir an Elementen, d.h. Wörtern und Regeln, unendlich viele Ausdrucksmöglichkeiten bietet, zu denen auf der Empfängerseite mindestens noch einmal genau so viele Verständnis-, d.h. Interpretationsmöglichkeiten kommen. Ein Ergebnis dieses Umstandes ist, dass es selbst bei festen Themenstellungen und weitgehend vorgeschriebenen Arten der Themenbehandlung, wie z.B. bei Argumentationen, aber auch schon bei einfachen Aufgabenlösungen wie Darstellungen der – echten oder auch nur angenommenen – Familienverhältnisse, in der Bewertung zu großen Unterschieden kommen kann und selbst bei professionellen Beurteilern auch führt, s. u. Weit größere Schwierigkeiten ergeben sich bei, wenn auch nur teilweise, freien Themenstellungen und -behandlungen, die in einer besonderen Ausprägung in Japan Gegenstand dieser Arbeit sind. Zusätzlich schwieriger wird es, wenn man dann auch noch die pädagogischen und anderweitigen Einflüsse des Lehr-Lernkontextes zu berücksichtigen versucht. Daraus ergibt sich genug Arbeit für eine eigene Wissenschaft, die sich dieser Problematik(en) annimmt (Journal of Second Language Writing und auch das Symposium on Second Language Writing: SSLW, als Übersichtarbeit z.B. Manchón (2009) und darin Schoonen & Snellings (2009)). Andererseits sind deren Ergebnisse nur bedingt praktisch verwendbar, so dass z.B. für die Beurteilung themenoffener Schreibproduktionen weitere Beurteilungsweisen wenn nicht gar -systeme entwickelt werden müssen. In der nachfolgenden Arbeit wird keine neue Systematik vorgestellt, vielmehr ist es das Ziel dieses Beitrags, durch Ansicht der

Lernerarbeiten die gewählten Vorgehen zu eruieren und zu systematisieren, und daraus vielleicht quantitative und qualitative Ansatzpunkte zu finden, unter deren Berücksichtigung später gerechte und die Fertigkeiten der produzierenden Lerner gebührend berücksichtigende, aber trotzdem aussagekräftige Beurteilungssysteme erstellt werden können.

Um den Forschungsbereich einzuschränken wird dementsprechend im folgenden Teil eins auf einige Ansätze der Beurteilung schriftlicher Arbeiten und möglicherweise relevante Literatur eingegangen.

Im Teil zwei wird ansatzweise die Situation im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Japan vorgestellt. Teil drei stellt das Schreiben im Unterricht beim Verfasser vor und argumentiert am Ende dieses Teils für offene schriftliche Tests.

Im Abschnitt vier werden zuerst einige Studentenarbeiten aus einer Durchführung am Ende eines Studienjahres vorgestellt und wie man diese kategorisieren könnte und wie man zu diesen Kategorisierungen kommen kann. Darauf folgt in der nächsten Ausgabe ein Beispiel für verschiedene Beurteilungen. Der abschließende Teil fünf versucht einige Hinweise für die weitere Forschung zu geben. Teil eins bis drei erscheinen in diesem Heft, die weiteren Teile in der nächsten Ausgabe.

Im folgenden wird an verschiedenen Stellen auf Arbeiten des Verfassers zu bestimmten Themen verwiesen. Diese werden nicht noch einmal aufgeführt, sind aber auf Anfrage vom Verfasser kostenlos erhältlich.

1. Bereichseinschränkung und Ansätze der Beurteilung schriftlicher Arbeiten

Zur Bereichseinschränkung auf Arbeiten am Semester- und Jahresende mit freien Themen sollten wir zuerst einen kurzen Blick auf zwei Probleme werfen, weil sie jede Untersuchung zu diesem Themenbereich beeinflussen, und dann die relevante Forschungsliteratur erwähnen. Das erste, allerdings – wenigstens für Lerner in Japan und in vielen asiatischen Ländern - sicher nicht das wichtigste, Problem bei schriftlichen fremdsprachlichen Arbeiten ist die Rechtschreibung. Die (auch theoretisch vorhandene) weite Variabilität (Zufälligkeit) der Schreibung im Englischen führt zu vielen Fehlern auch beim Schreiben des Deutschen. Eine Untersuchung von Raindl unter Mitarbeit des Germanistenverbandes (und inklusive solch hervorragender Universitäten wie Tokyo, Kyoto und Dokkyou) kam zu nur etwa 20% perfekten Schreibungen und deshalb sehr wenigen verwendbaren Antworten (persönliche Mitteilung eines Projektmitarbeiters). Die Lösung ist einfach: Immer nur genau einen Fehler pro Wort zuzulassen, außer wenn es das andere Wort auch im Deutschen gibt: So ist Targ (nach Japanisch-Englischem

ar für langes a)) im Test (nicht in der Wirklichkeit!) noch akzeptabel, während Tage (mit stummem angehängtem -e wie in *piece* und *else*) nicht akzeptabel ist wegen des existierenden Plurals. Mit dieser Zählung kam die erwähnte Untersuchung auf etwa 90% auswertbarer (nicht unbedingt richtiger!) Antworten.

Das zweite Problem ergibt sich daraus, dass schriftliche Arbeiten, zumal wenn sie zu freien Themen geschrieben sind, nicht einfach zu beurteilen sind und ihre Beurteilungen nach einer Reihe von alles andere als klaren Faktoren großen Schwankungen unterworfen sind, und zu großen Unterschieden zwischen den Beurteilern und Ergebnissen führen. Dies gilt generell schon für Arbeiten in der Muttersprache, wo Unterschiede sowohl in der Beurteilung einzelner Bereiche (Themengestaltung, Tiefe, usw.) wie auch von Beurteilern untereinander zu Unterschieden in der Gesamtnote, im extrem von 10% bis 90% Zielerreichung (Eckes 2007, 2015) führen können. Erst die Berechnung von verschiedenen Facetten (Wu & Tan 2016) erlaubt eine gesamtheitliche Betrachtung der Beurteilungsergebnisse, eine Gesamtlösung aber bieten auch sie noch nicht an.

Auch wir werden im folgenden Beitrag keine neue Lösung vorschlagen können. Aufgrund von Zeit und Arbeitskraftbeschränkungen können auch keine statistischen Untersuchungen des Gesamtmaterials, die allerdings ein Desiderat der Forschung bleiben, vorgenommen werden. Wir können schließlich nur einen Teil der uns vorliegenden Arbeiten benutzen, um Probleme herauszufinden, sie dann aufzuzeigen und versuchen anzugehen, und evtl. neue oder weitere Forschungsmöglichkeiten anzuregen.

2. Schreiben in Japan

In diesem Teil reduzieren wir kurz den Betrachtungsbereich auf das produktive Schreiben im Fremdsprachenunterricht in Japan und die Möglichkeiten und Beurteilungsschwierigkeiten, die sich daraus ergeben.

Je nach Land und politischen und besonders religiösen Ansichten ist die Stellung des Schreibens schon in der Muttersprache alles andere als einheitlich. In vielen Ländern ist das Abschreiben oder Ergänzen von Texten eine wichtige Aktivität, und auf das eigene Verfassen von Texten wird nicht besonders Wert gelegt. Dann gehört das Verfassen eines Textes in einer bestimmten Textsorte oder gar in einer Fremdsprache zu den Ausnahmen, und freies Verfassen – zumal ohne Lexikon - ist dann schon eher ein Ausnahmezustand. Schreiben ist, natürlich auch, abgesehen von Ergänzungsaufgaben, weder in der Muttersprache noch in Englisch Gegenstand der landesweiten Universitätseingangsprüfung mit ihrer absoluten Priorität der Gleichbehandlung, die –

wie oben gesehen – im Fall der Beurteilung des Schreibens nicht gewährleistet werden kann.

Dabei wird das Abschreiben von Unterrichtsaufzeichnungen, das Kopieren, das Auswendiglernen und das das Behaltene Aufschreiben in Japan, wie auch in den meisten nicht-westlichen Ländern erst mal als eine gute Leistung angesehen. Dies führt auch dazu, dass z.B. Englischlerner an nicht wenigen Universitäten neu überhaupt etwas in Englisch schreiben lernen müssen (und an einigen Universitäten (nach 6 Jahren Englisch an der Oberschule!) neu bei abc anfangen müssen), und die Einstufungstests für Englischkurse an Universitäten normalerweise keinen Teil mit freiem Schreiben haben.

Die bisherigen Ausführungen haben für das zweite Fremdsprachenlernen einige wichtige Punkte zur Folge:

- Die Kursleiter können nicht davon ausgehen, dass Lerner daran gewöhnt sind, von sich aus etwas in der Fremdsprache, und erst recht nicht frei, zu schreiben - ausser einigen Notizen, meist auf Japanisch oder in der Kana- Umschrift der Fremdsprache.
- Selbst beim Abschreiben von Texten, z.B. aus dem Lehrbuch oder von der Tafel, kommen viele Fehler vor, da die Lerner an die Variabilität im Englischen gewöhnt sind und aufgrunddessen normalerweise gerade KEINE feste Verbindung zwischen Laut und Aussprache selbst herstellen können und auf Wörterbuchangaben angewiesen sind.
- Andererseits haben wir es nicht mit *false-beginners* im eigentlichen Sinne zu tun. Das heißt, dass z. B. Lerner des Deutschen dies von Grund auf lernen können und müssen, und nicht mit *falschem* Vorwissen belastet sind.
- Dabei geht es dann nicht nur um Abschreiben in Notenhäfte, sondern auch um die Lösung von Aufgaben, die zunehmend freier zu beantworten sein können.
- Bei der Aufgabenstellung in Endtests gibt es ein weiteres Problem, z.B. im Vergleich zu Tests in vielen westlichen Ländern: Wenn ein Test mehrere Aufgaben in eine Situation oder Situationenfolge einbettet und damit z.B. aufeinander bezogene Äußerungen an verschiedenen Stellen bekommen möchte, sind normalerweise die Ergebnisse nicht gut! (s. Das Picknick in Tafel 2.)

Ich bin aus ____ . Das ist _____ von Ehrme. Start
 Ich w. _____ in _____ ,
 _____ und ich mache _____ .
 Meine Nr. ist _____
Das Picknick



① Du stellst _____ vor.
 Das ist _____
 3P

② Vor vorgestern war _____
 Vorgestern war _____
 Gestern war _____
 Heute ist Sonntag
 Morgen ist _____
 Übermorgen ist _____
 6P

Heute ist Sonntag.
 Familie Lang und Familie Wolter machen Picknick.
 Der Tag ist sehr schön und warm,
 die Sonne scheint.
 ③ Frau Wolter macht das Essen:
 Sie hat Wurst und Käse, Butter, Milch,
 Eier, Brot und Bier.
 ④ Herr Lang arbeitet,
 er schreibt einen Brief.
 ⑤ Herr Wolter küßt Frau Lang.
 Michael Wolter schläft, er ist dick und faul.
 ⑥ Stephan Lang spielt Fußball.
 Seine Schwester Susanne hört Radio.
 ⑦ Aber Gabi Wolter ist nicht da. Sie ist zu Hause.
 ⑧ Sie ist krank; ihr Kopf tut weh.
 Frau Wolter ruft:
 "Kommt bitte!
 Wir fangen an, das Essen ist fertig!"

⑨ Was gefällt dir nicht?
 2P

③ ④ (Essen, Trinken)
 Was _____ ist _____ am _____ ?
 _____ ist _____ .
 7P

⑧ 次は何か 起る理由 何故 と言ふこと
 表は と言ふこと

③ 語用記

 3x 3=9P
 Was machst Du gern?

 1x 5P

⑤ ⑥ Besuch bei Gabi Wolter.
 Du _____ Gabi _____
 Guten Tag, Gabi _____
 Wie _____ denn? _____
 Was _____ ? Mein _____ tut weh.
 _____ ? _____
 25P

Du _____ Gabi
 ↓ 無意味

Viele Studenten verstehen solche Aufgabenstellungen nicht, erst recht nicht in der Fremdsprache, ganz zu schweigen von Aufgaben, die denen im Unterricht und damit verbundenen Assoziationen (z.B. vom ersten Kennelernen über mehrere im Unterricht behandelte Stationen bis zur Verabredung) sehr ähnlich sind, wie z.B. die Unteraufgaben in Tafel 2. In streng hierarchischen Ländern ist dies ein wichtiger Ausweg, dann einfach nichts zu tun/ schreiben. Bei solchen Aufgabenstellungen ist in Japan, aber auch z.B. in den USA, letztendlich der sie stellende Kursleiter der „Bösewicht“.

3. Vorgehen beim Schreiben in einigen Kursen des Verfassers

3. 1. Schreiben lernen beim Verfasser

Dieser Teil stellt kurz dar, was und wie man beim Verfasser eine Fremdsprache lernt, und die Rolle des Schreibens darin.

Beim Verfasser lernen alle Teilnehmer am Deutschunterricht die Inhalte zuerst sprechend in kurzen Einheiten von je 5 bis 20 Minuten. Zwischendurch erfolgt im Sommersemester, bzw. im ersten Quartal, in den ersten Stunden in kurzen Einheiten eine Einführung ins Schreiben; und zwar jeweils als Übung, in dem die Äußerungen (*Chunks*) einiger Sprechsituationen von Lernern an die Tafel angeschrieben werden, und zwar bis das Repertoire an Besonderheiten des Deutschen erschöpft ist, d.h. alle vorgestellt sind. Einige kurze, schnell zu lesende, Texte aus dem Lehrbuch dienen zur Gewöhnung, bevor von da ab die Lerner die Inhalte des Unterrichts in einer Unterrichtsdatei lesen sollen/müssen. Darin gibt es auch Hausaufgaben auf Deutsch, die geschrieben einzureichen, nach einer Korrektur vom Verfasser verbessert einzureichen und dann abzuholen und als eigenes Lernmaterial zu verwenden sind, so dass beim Kursleiter nichts verbleibt.

Im Kurs selbst sind alle Fertigkeiten miteinander verzahnt, d.h. die Inhalte wie auch die Übungen bedingen einander gegenseitig, so dass es keine besonderen Übungen zur Fertigkeit „Schreiben“ gibt. Vielmehr ist dies integraler Bestandteil des Deutschkurses. Wir können aber drei Ausgangspunkte festlegen, von denen aus das Lernen des „Schreiben“ erfolgt.

- a) Im Unterricht schon sprechend Beherrschtes, das erst dann im Unterricht einmal verschriftlicht wird und das die Lerner danach in einem „Unterrichtsfile“ genannten File selbst nachsehen sollen.
- b) Aufzeichnungen des Inhalts aus dem Unterricht im nachhinein, d.h. als Wiederholung (s. o. in a) den Unterrichtsfile beim Verfasser).
- c) Von den Lernern selbst als Aufgabe Herausgesuchtes und dann von ihnen selbst beim

Schreiben in Texten Benutztes, wie z.B. das Vokabular zur Darstellung ihrer eigenen Aktivitäten auf dem Studentenfest, usw.

Was die Lerner dann schreiben haben sie entweder schon im Unterricht sprechend gelernt und (idealerweise) im Unterrichtsfile verschriftlicht (nach) gesehen, oder aber sich selbst erarbeitet durch eigenes Suchen, aufschreiben und Text erstellen, in welcher Form auch immer. Die Benutzung von Lehrbüchern und das Abschreiben von Texten wird hier aufgrund der schweren Einschätzbarkeit seiner Wirkung nicht weiter betrachtet und beim Verfasser auch nicht als Hausaufgabe gegeben, s.u. Bewertet werden dann idealerweise nur Produktionen, die die Verfasser selbst (erstellt und) eingereicht haben.

Diese rein produktive Sichtweise des Schreibenlernens hat einige wichtige Folgerungen für den Rest dieses Beitrags und hilft uns den zu berücksichtigenden Bereich einschränken:

1) Da wir im folgenden nur schriftliche Produktionen betrachten, fallen andere Bewertungsmöglichkeiten wie C-Test, multiple choice usw. für diesen Bereich weg.

2) Es gibt drei Typen von schriftlichen Produkten:

a) Von den Lernern selbst außerhalb des Unterrichts erstellte Hausaufgaben, die von ganz einfachen wie einer minimalen Selbstvorstellung, bis zu ganz ausführlichen, wie einer Reise nach Deutschland, reichen können. Diese werden vom Kursleiter mit Korrekturhinweisen versehen zurückgegeben und dienen den Lernern dann als weiteres, selbst erstelltes, Lernmaterial, und auch als Beweis der schriftlichen Arbeit.

Diese Produkte werden, abgesehen von einer Einführung und einer Gewöhnungsübung, individuell verschieden erstellt und normalerweise, wie Lesen und Hören auch, NICHT im Unterricht geübt. Die Zeit ist darin dafür zu schade ist, weil Schreibübungen mit den heutigen ubiquitären Medien überall jederzeit erstellbar sind.

Im WS geht es weiter wie vorher, aber mit vielfältigeren Aufgaben und einer weiteren Streuung der Antworten aufgrund weiterer individueller Unterschiede zwischen den Studenten, z.B. „was machen Sie auf dem Studentenfest denn so alles“: Die Studenten sollen die nötigen Wörter selbst herausuchen, und die Sätze aufschreiben und einreichen. Dadurch entsteht eine Mindestmenge an gemeinsamen Sätzen/Aussagen (aufgestanden, nach X gefahren, Y gegessen) und zusätzlich lernt jeder seine persönlichen Besonderheiten und Aktivitäten selbst darzustellen.

Natürlich ist dabei Abschreiben usw. nicht ausgeschlossen, es wird aber (eigentlich!) erwartet, dass ein Lerner das, was er/sie abgibt, auch weiß, zumindest inhaltlich in der Muttersprache und idealerweise auch in der Zielsprache. Dafür ist Abschreiben nicht hilfreich.

b) Kurzttests irgendwann in der Unterrichtsstunde. Diese werden ebenfalls zum größten Teil zurückgegeben und haben meist einen kurzzeitigen Fokus. In einem neuen, sich noch in Erpro-

bung befindlichen, Verfahren im Wintersemester, d.h. im 3. und 4. Quartal, brauchen die Lerner bei vielen Teilen der Kurztests nur mindestens soviel zu schreiben, wie sie meinen schreiben zu müssen, um den Kursleiter zu überzeugen, dass sie den betreffenden Punkt beherrschen. Im Beispiel mit der Aufgabe: „Was haben Sie letztes Jahr denn so alles gemacht?“ sind dann ein oder zwei Antworten wie: „Im Januar habe ich die Zentralprüfung gemacht“. „Im Februar bin ich an die Ehime Uni gekommen“ genug um zu zeigen, dass der Lerner die Perfektkonstruktion beherrscht (s.a.u.). Dann reicht auch z.B. eine kurze richtige Antwort. Bei Unsicherheit sind mehrere Antworten möglich. Dieses Verfahren nimmt die Verantwortung vom benotenden Lehrer und gibt sie dem präsentierenden Lerner (s. *Active Learning*).

– c) Am Semesterende wird eine längere schriftliche Prüfung gemacht, die parallel zur mündlichen Prüfung, zu der die Lerner jeweils in einen anderen Raum gerufen werden, abläuft.

Dieser Test ist im folgenden Gegenstand dieses Beitrags.

Beim Verfasser lernen auch einige Studenten weiter im zweiten, dritten und vierten Jahr. Für diese Studenten werden neue Prüfungen entwickelt, und teilweise wird ihnen anstelle des Kursleiters die Aufgabe des Unterrichtsprotokolls gegeben, das sie dann in eine Moodle-Seite eintragen und damit allen zur Verfügung stellen.

Nicht berücksichtigt als „Schreiben“ werden eigene Eintragungen der Lerner in Hefte oder an anderen Stellen, obwohl deren Kontrolle auch im Sinne der allgemeinen Aktivierung generell sinnvoll sein kann. Ebenso unberücksichtigt bleiben Übersetzungen in die Muttersprache, weil die Probleme dabei, wenigstens auf der Anfängerstufe, nicht ein Problem der Zielsprache sind, und außerdem diese Fertigkeit von nicht wenigen Lernern schon sechs Jahre im Englischunterricht praktiziert wurde.

Schließlich bleiben Lehrbücher ein an dieser Stelle nicht einzuschätzendes Problem. Das kodifizierte, externe Wissen geht beim Sprachenlernen erfahrungsgemäss sofort verloren, sobald das Buch geschlossen wird, und kann nur mit riesigem Lernaufwand in benutzbares Wissen überführt werden. Wenn das erfolgreich geschieht, was bei kleineren Mengen, z.B. bei Zahlenlisten, möglich ist, kann das Lehrbuch beim Schreiben hilfreich sein. In den meisten Fällen ist es das aber nicht, wenn die sprachlichen Elemente nicht selbst vor der Konsultation der schriftlichen Version gekannt werden(!), deshalb die sechs Jahre vergeblichen Englischlernens in Japan (und früher auch in anderen Ländern).

Einerseits sind Lesetexte zur Übung der Fertigkeit Schreiben wohl unumgänglich, andererseits dürfte es sehr schwer zu ermitteln sein, wieviel Textelemente aus dem Lehrbuch zur Erlernung des Schreibens beitragen.

3. 2. Der Abschlusstest: Ein freies Thema

Wir haben oben in Teil 2 gesehen, dass gegenseitig aufeinander bezogene Aufgabenstellungen, die eigentlich durch ihre Zusammenhänge die Lösung erleichtern sollen, nicht wie erwartet funktionieren, d.h. keine guten Lösungsergebnisse zeigen (in Untersuchungen in den späten 1980er Jahren hatten über 50% der Studenten weniger als 30 der 65 mindestens erreichbaren Punkte in Tafel 1.). Wenn in diesem Fall die Punktzahl sehr niedrig ist, hat der Student zwar (s) eine Leistung erbracht, aber der Kursleiter durch die Einschätzung/ Geringschätzung von Fehlern nur wenige Punkte gegeben und ist damit wiederum der „Bösewicht“ (s.oben).

Man kann dieses Verfahren aber auch umdrehen, und die Lerner für die Darbietung verantwortlich machen, indem man sie (nach Einübung im Unterricht) das bzw. soviel schreiben lässt, wie sie meinen, schreiben zu müssen, dass der Leser/Lehrer davon überzeugt ist, dass der Lerner/Schreiber den gezeigten Inhalt (sehr gut/ gut, usw) „kann“.

Eine solche Möglichkeit ist, ganz frei schreiben zu lassen, z.B. zu einem Generalthema, wo man alles einbringen kann, z.B. „Mein (ganzes bisher gelerntes) Deutsch“. Dieser Aufgabentyp gibt die Möglichkeit, soviel zu schreiben, wie man schreiben kann. Er hat auch noch die folgenden Besonderheiten:

- einerseits kann man nicht alles testen, was die Lerner in einem Jahr gelernt haben, und dazu recht unterschiedlich gut: Einige sprechen nur, einige schreiben auch, sicherlich nur wenige hören und lesen im Sinne von solchen Aktivitäten (nicht als reine Unterrichtsaufgabe)
- andererseits haben erfahrungsgemäß einige Studenten sehr viel gelernt, und es ist sinnvoll, ihnen eine Chance zu geben, das zu zeigen, was sie denn können.

Nach diesem Verfahren schreiben die Studenten die folgenden Tests mit freien Themen jeweils am Ende des Semesters:

- im Sommersemester „Mein Deutsch“ mit dem Unterthema: „Was ich bisher alles gelernt habe“, und
- im Wintersemester nach einem Jahr „Ich“, mit der Unteranweisung sich so darzustellen, dass (1) ein Firmenchef diesen Lerner sofort einstellen würde, und auch dass (2) genug Inhalte aus dem Wintersemester präsentiert werden, so dass ein Leser/Beurteiler sieht, dass der Lerner dieses erfolgreich abgeschlossen hat,

Als Ergebnis schreiben die Lerner am Ende des Sommersemesters mit dem begrenzten Vokabular auf etwa ein bis drei Seiten natürlich viel allgemein Sagbares, viel Auswendiggelerntes und auch schon auf sich selbst Angewandtes. Im WS gibt es dann keine inhaltlichen Grenzen mehr und diese Arbeiten sind der Gegenstand dieses Beitrags.

4. Beurteilungen

4.1. Einleitung

Normalerweise geht man bei Beurteilungen am Ende von Kursen davon aus, dass etwas im Unterricht behandelt wurde und die Lerner dann dieses in der ein oder anderen Form wieder geschrieben darbieten, und dass die Relation zwischen dem im Unterricht behandelten und dem im Test Dargebotenen nach bestimmten Kriterien bewertbar und damit messbar und in Zahlen ausdrückbar ist. So kann man z.B. die genau gleiche Wiedergabe wie im Lehrbuch oder wie im Unterrichtsfile als perfekte Behaltens- und Wiedergabeleistung ansehen und dafür die volle mögliche Punktzahl geben. Während dieses Verfahren für Fächer mit möglichst genau abzählbaren Inhalten wie die naturwissenschaftlichen Fächer und viele itemisierbare andere Fächer (Geschichte, Sozialwissenschaften, auch Teile von Philosophie) gilt, können damit allerdings nur bestimmte linguistische Bereiche erfasst werden, wie z.B. Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik und Teile der Lexik.

Sprachliches Verhalten, auch in verschriftlichter Form, kann aber noch mehr. Mit der bloßen Abzählung von Items kann man z.B. die Qualität des Gesagten, was auch immer das ist, nur schwer messen.

Varianten aller Art sind sogar noch schwerer zu erfassen.

Je offener, und damit unklarer, eine Themenstellung ist, desto mehr Möglichkeiten bietet sie den Verfassern, desto mehr Variationen gibt es aber auch für die Beurteilung. Diese ist dann zuerst einmal ganz ungebunden und wohl nur holistisch möglich, und dementsprechend schwierig, wie wir unten sehen werden. Bei ganz freien Aufgabenstellungen wird es noch wesentlich komplizierter: Einerseits ermöglichen sie Lernern zu schreiben, was sie präsentieren können, d.h. sovieler (oder wenig!) Inhalte wie möglich. Andererseits stellt sich dann aber die Frage: Wie kann man dann noch beurteilen, ob ein Student etwas gelernt hat, und was das gerade ist. Außerdem gibt es schon im zweiten Semester eigentlich keine Obergrenze des Machbaren mehr, so dass kein Student alles, was mit dem im Unterricht Gelernten möglich ist, aufschreiben kann. Bevor wir genauer auf ein Beispiel eingehen, sollten wir uns noch einmal die Ziele der Beteiligten bewusst machen:

Ziele von Kursleiter (und Verwaltung) Lehrer, und am Ende des Studienjahres die Verwaltung, wollen herausfinden, ob die Lerner einen bestimmten Stoff gelernt haben und ihn präsentieren können, und wie dies in Zahlen repräsentiert werden kann, d.h. im Endeffekt, ob dem Lerner dafür ein dies bezeugender Schein gegeben werden kann.

Ziele der Studenten Die Lerner wollen den Schein, als dessen eine Voraussetzung der

Abschlusstest „Ich“ gilt. Dabei geht in unserer Sichtweise die Aufgabe des Lernes von ihm selbst aus, den Lehrer davon zu überzeugen, dass er die Teile y,z,... (wenigstens zum Zeitpunkt der Prüfung) gekonnt hat. Es geht also darum, Überzeugungskraft zu entwickeln.

Einige Studenten können sehr kurz sehr gute Beispiele bringen, so dass ihre Arbeit dicht und überzeugend wirkt, während andere, bei viel größerer Länge und entsprechend mehr Wörtern einfach nicht überzeugend wirken. Allerdings kann kein Student ALLES schieben, was er/sie gelernt hat, d.h. er/sie macht sowieso eine Auswahl aus seinem Wissen und dem Behaltenden, und dem was gerade ins Gedächtnis kommt und den strukturellen Verbindungen der sprachlichen Elemente zueinander und zu und in bestimmten Kommunikationsstücken.

Vor diesen Zielen erscheint das Vorgehen der Lerner (wie das der Beurteiler auch) strategisch, und wir können die in den nachfolgenden Teilen gefundenen Zusammenhänge als Strategien ansehen.

4. 2. Durchführung

In diesem Teil wird kurz eine Durchführung schematisch dargestellt, Einzelheiten variieren natürlich von Fall zu Fall etwas.

Möglichst in der vorletzten Stunde im Semester wird beim Verfasser die gleichzeitige schriftliche und mündliche Prüfung durchgeführt. Bei der in diesem Beitrag betrachteten Prüfung am Jahresende haben die Lerner schon die Erfahrung aus dem Sommersemester, so dass durchführungstechnisch keine neuen Schwierigkeiten aufkommen.

Am Anfang der Prüfung gibt der Verfasser das Thema bekannt und die Unteranweisung: „Zum Thema „Ich“ sich selbst mit den bisher gelernten deutschen Mitteln, auch dialogisch, so darzustellen, dass ein Firmenchef bei einer Bewerbung sie sofort einstellt“. Als weitere Unteranweisung wird ebenfalls gesagt, dass man ja fast alles damit verbinden kann. Ebenfalls als Unteranweisung wurde ermahnt, darauf zu achten, dass soviele Elemente aus dem Wintersemester vorkommen, dass die Leser von der erfolgreichen Teilnahme des Studenten am Wintersemester überzeugt sind.

Danach werden die Studenten jeweils einzeln zur mdl. Prüfung in einen anderen Raum gerufen. Nach ihrer mündlichen Prüfung können sie weiter schreiben. Welchen Einfluss Inhalte, die in der mündlichen Prüfung vorgekommen sind, auf die schriftliche Arbeit haben, muss das Thema späterer Untersuchungen bleiben. Die Zeit für die schriftliche Prüfung endet mit der letzten mündlichen Prüfung, aber viele Studenten sind schon vorher fertig und beantworten als einen nächsten Teil des Unterrichtsabschlusses (nicht der Prüfung) einen Fragebogen zum Unterricht. Die schriftlichen Arbeiten müssen als Beweis beim Kursleiter verbleiben und können

deshalb keinen Washback (Messick 1996 und später), d.h. keinen positiven oder negativen Effekt auf das Lernverhalten der Lerner im nachhinein haben.

Im letzten Wintersemester erhielten wir aus dem Abschlusstest Erstes Studienjahr 2016 etwas über 100 solche schriftliche Arbeiten. Aus zeitlichen Gründen können wir keine statistischen Analysen des ganzen Materials vornehmen (Wortzählungen usw.), sondern hier nur versuchen

- A) eine Klassifikation nach einem wichtigen Kriterium zu erstellen und
- B) Auffälligkeiten zu finden und für die weitere Forschung nutzbar zu machen, sowie
- C) Beurteilungsverfahren vergleichend anzulegen, ohne aber endgültige Gewichtungen vornehmen zu können.

Für diese Untersuchung haben wir 11 Beispiele herausgenommen, die nicht zufällig ausgewählt wurden, und deshalb keine Repräsentativität besitzen, sondern von denen einige bei der unmittelbar nach der Prüfung erfolgten Benotung im Februar (s. 4. 3. 1. unten) sehr gut, einige weniger gut und einige gar nicht gut waren.

4. 3. Einige Daten

Die 11 handschriftlichen Arbeiten zu „Ich“ wurden in Excel übertragen und für jede neue Äußerung oder Phrase eine neue Zeile angefangen. Dabei wurden Reihungen aufgelöst, so dass 10 Elemente nicht eine, sondern 10 Zeilen einnehmen. Alle Zeichensetzung wurde weggelassen und die Umlaute sowie Eszet durch die Computer-Entsprechungen ersetzt, um Einflüsse aus der Ansicht der Handschrift zu vermeiden. Im folgenden werden nur demonstrative Beispiele ausführlich aufgeführt, genauere Unterlagen sind vom Verfasser erhältlich.

Zuerst folgt die Klassifikation nach Kriterien (4. 3. 1.) und dann die Auffälligkeiten in allen elf Arbeiten (4. 3. 2). Daraus erhoffen wir Aufklärung darüber, wie und vielleicht warum einige Studenten „dicht“ schreiben, während andere eher „lang“ verfassen, und welche Überzeugungskraft freie Arbeiten im Bereich DaF haben.

4. 3. 1. Kriterien

Das wohl naheliegendste Kriterium bei der Bewertung schriftlicher Arbeiten im fremdsprachlichen Bereich, die Zählung der Wörter, ist aufgrund der oben angegebenen Rechtschreibschwierigkeiten nur begrenzt sinnvoll zur Ermittlung von Qualität und/ oder Quantität. Außerdem sind Wortzählungen leicht sabotierbar, wenn ein Lerner z.B. die Zahlen von eins bis z.B. tausend aufschreibt, eine seltene, aber doch angewandte Strategie.

Andererseits lernen die Lerner beim Verfasser die Fremdsprache mit Versatzstücken, Paaren (adjacency pairs), Frage-Antwortsequenzen, und längeren Äußerungsreihen. Diese werden

oft variiert, bestehen aber selbst oft aus Sätzen oder fast satzhaftigen Elementen. Auch die Studenten bereiten ihre Hausaufgaben meist in Satzform vor. Angesichts dieser auch inhaltlich sinnvollen Einheiten kann man wie folgt vorgehen: Alle Sätze und alle chunks usw. werden jeweils als eine Einheit angesehen. Für unsere Analyse in diesem Beitrag werden sie jeweils getrennt in eine neue Zeile geschrieben.

Man kann die Studentenarbeiten dann auf zweierlei Kriterien hin einfach überprüfen:

- a) die Anzahl der Zeilen, d.h. wieviel hat der Lerner geschrieben?
- b) durch Markierung mit W die Elemente aus dem Wintersemester (WS). Mit SS markierte sind dann aus dem Sommersemester, SW bezeichnet Elemente, deren Lernen sich über beide Semester erstrecken. % ist der Anteil an WS-Elementen an der ganzen Zeilenanzahl.

Daraus ergab sich die folgende Liste (Tabelle 3)

Tabelle 3: „Ich“
Geordnet nach Zeilenanzahl:

lfdNr	SS	SW	W	T	%W vom ganzen
3	16		6	22	27.3
6	19		22	41	53.7
1	25	2	18	45	40
7	32	1	17	50	34
10	45		7	52	13.7
4	53		12	65	18.7
2	65		16	81	19.8
8	93		15	108	13.9
11	70		49	119	41.2
9	102		53	155	34.2
5	182		17	199	8.5

Aus dieser Liste können wir schon die folgenden Punkte entnehmen:

Geordnet nach Prozent des WS-Inhalts ergeben sich drei Gruppen:

- a) G1: Hat unter 20% Zeilen mit Inhalt aus dem WS: (2, 4, 5, 8, 10)
- b) G2: Mittelgruppe (27-34%) (3, 7, 9)
- c) G3: Hat über 40% aus dem WS (1, 6, 11)

Geordnet nach Gesamtanzahl an Zeilen, d.h. nach der Länge:

- a) Ausnahme: 3 ist mit 22 Zeilen extrem kurz, hat aber viel WS-Inhalt in Reihungen (s.u.)

- b) G1: 41 Zeilen bis 65 Zeilen (1, 4, 6, 7, 10)
- c) G2: Über 80 Zeilen (2, 5, 8, 9, 11)

Daraus können wir die folgenden Gruppen zusammenstellen:

- G1: lang und dicht (11)
- G2: lang aber unter 20% (einer von 2, 5, 8, 10)
- G3: mittellang und hoch (1, 6)
- G4: kurz und unter 20%: (4)

und 3 als Ausnahme

Das Beispiel G4 kann man wegen der Kürze und der geringen Anzahl an WS-Elementen weglassen, der Student hat einfach zu wenig am WS teilgenommen. G2 entspricht der Idee, dass viel Schreiben wohl helfen könnte, wenn man nicht sehr viel aus dem WS anbieten kann.

Im folgenden sehen wir uns die folgenden Beispiele kurz an:

G2: Text 2

G3: Text 6

und Text 3 als extrem kurz und dichtes Beispiel.

4. 3. 2. Beispielarbeiten

Tafel 4

Text 2 (lang)

p.1 Ich! 2 Mo5/S S

Guten tag! Guten Morgen! Guten abend!

Wie gerts Sehr gut, danke.

Wie heissen Sie?

Ich heisse S S. Und Sie?

Wo wohnen Sie?

Ich wohne in K.

Woher kommen Sie?

Ich komme aus S

Wo ist das denn?

In Osten von Ehime.

Wie alt sind Sie?

Ich bin neunzhen jerte alt.

Wie gross sind sie?

Ich bin ein meter sebzig

Was essen sie gern?

Esse ich curry.

Was trinken sie gern?

Trinke ich Cora.

Was machen Sie in der Freizhai?

Ich spiele Baseball

Ich koche. Hore music.

Was studieren in der Uni?

Ich studiere Umbeltbau.

**(Bild: drei Uhr) drei B (Bild: halb eins) halb zwai (Bild Viertel vor 12)Viertel vor twolf
(Bild: Viertel nach acht) viertel nach neun (Bild: 5 nach)**

p.2

W Was haben Sie am Wochenende den so alles?

W Habe ich gefarlen nach Hiroshima mit mine fround

W Was haben Sie denn so alles?

W Habe ich einen Lampe.

W Die ist sehr gut.

W Habe ich eine Fernseher

W Der ist von SHARP.

W Habe ich ein Bett.

W Das ist von Nitori.

W Aber keine Blue lay spieler? Doch natualih.

W Habe ich eine Pullover. Die ist bleu

W Habe ich einen Shuch. Der ist waise.

W Habe ich eine Hoze. Die ist gron.

fantastich

sehr, sehr gut

sehr, gut.

Es gert

Nich so gut

Ga nich gut

Schlehit

p.3

Ich x-es

wie x-en

x- x-t x-t

er/sie/es x-t x-en

Haben Sie familie?

Ja! Mein vatar heisst T S

Er wohnen in S

Er komme aus H.

Meine Mutar heisst K S

Sie trinken viel wine gern

Habe ich ein bruder.

Mein bruder heisst S Sh

Er ist ein Student

Er spiele baseball.

W Er kann koche sehr gut.

Haben sie telephone?

Ja!/ Neun

W Was haben sie denn so allest auf dem Studentinfes?

Koche ich humburger!

Esse ich Potato!

Trinke ich cora!

W Enctudigung.

Januar

Montag Febuar

Dienstag Merlz

Mittwolf April

Donastag Mai

Freitag Juni

Sammstag July

Sontag August

Heute September

morgen Octorber

ubermorgen Nobember

uberubermorgen Dezember

gestan

vorgestan Ja

vorvorgestan Danke!!!!!!!!!!!!!!!

Tafel 5

6 Do5/ ich S Y

Ich heiße S Y

Ich komme aus M

Ich wohne in A

Das ist Norden von M

W und noldwestlich von Ehime Uni

in meiner Freizeit

Ich spiele Futsal.

Futsal ist kleiner Fussball

Ich gehe mit meinem Freund zu spielcenter.

Ich spiele Computerspiel.

Ich fahre mein Auto

W Übrigend, in letztem Oktober habe ich den Führerschein gemacht.

dann, ich koche Torte

Und, Ich bin jedzt Student

dann, ich studiere Jura.

W Apropos, meiner Geburtstag ist 13.10. (dreizehnte, zehnte)

W Ich habe 1997 (neunzehnhundertsiebenundneunzig). 13.10. (dreizehnten, zehnten) geboren.

W Was haben Sie in letztem Jahr gemacht?
W Im Januar habe ich Centralprüfung gemacht.
W Im April habe ich in Ehime Uni gekommen.
W Im August habe ich vielen Bücher gelesen.
w Im Oktober habe ich den Führerschein gemacht.
W Im November habe ich am Anfang mein Auto gefahren.
W Im Weihnachtstag habe ich meinem Bruder ein Geschenk gegeben.
Was essen Sie gern?
W Ich esse am liebsten die Wurst.
W Übrigend. Ich esse lieber Fisch so Fleisch

p.2

Ich wohne in A
W Wie komme ich dahin?
Von hier gehen wir nach Westen.
Da ist ein Fuji.
W Und dann, von da gehen wir 1km nach Holden.
W Da links ist es.
W Jetzt habe ich einen Pullover an.
W Der ist dunkel blau.
W Wo haben Sie den gekauft?
W In Shimamura. Wann..?
W An diesem Mai. Warum?
W Der steht mir

Tafel 6

Text 3

Text 3 p.1 Di5? AO Ich
Ich heiße A O.
Ich komme aus O
Ich wohne in D.
Ich studiere Jura
Ich esse Sushi und Udon gern.
Ich trinke Tee gern.
W Ich kan Klavier spielen.
W Am letzte Wochenende habe ich Klavier gespielt.
Ich spiele Tischtennis
Ich koche gern.
Zum Beispiel, ich koche Kuechen und Udon.
W Im Januar bin ich ins LIVE gegangen.
Das ist sehr sehr gut.
Im Februar fahre ich nach Kyoto mit mienem Freundin
Ich gehe Kiyomisdera und Kinkakuji und Arashiyama
In Kyoto esse ich Yatsuhashi.
Yatsuhashi ist lecker.
W Ich habe einen Tisch und ein Bett und eine Uhr.

**W Der Tisch ist weiss.
W Ich kaufe den bei Nitori.
Der ist gut.
Heute abend sehe ich fern.**

Literatur

- Active Learning (m.d.) https://en.wikipedia.org/wiki/Active_learning
- Bonwell (1991): Bonwell, C.& Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom ÄHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: Jossey-Bass. ISBN 1-878380-08-7.
- Eckes, T. (2005) Examining Rater Effects in TestDaF Writing and Speaking Performance Assessments: A Many-Facet Rasch Analysis. LANGUAGE ASSESSMENT QUARTERLY: 197–221.
https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Forschung-Publikationen/LAQ_0203_Eckes.
- Eckes, T. (2012) Operational Rater Types in Writing Assessment: Linking Rater Cognition to Rater Behavior. Language Assessment Quarterly, 9: 270–292. DOI: 10.1080/15434303.2011.649381. https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Forschung-Publikationen/Eckes_LAQ_2012.pdf
- Manchón, R. M. (2009) Writing in foreign language contexts. Learning, teaching, and research. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Marui, I. & Reinelt, R. (1987) Deutsch oder was 2.Auflage. Eine Einführung ins Fremdsprachen-lernen mit Deutsch. 松山 : 創風社 Matsuyama 2A2007
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. Language Testing 13 (3), 241–256
PLP (2015) The key to making the shift to active learning (and why technology is not enough)
<http://plpnetwork.com/2015/03/10/shift-active-learning-technology-answer>
- Reinelt, R (2006) "Perfect lernen for storytelling in German" In: "Stories of OLE (OLE Forum)", Japanese Association for Language Teaching 31th Annual Conference (JALT 2005 Proceedings E133) p.1228–1238.
- Schoonen, R. & Snellings, P. (2009) Towards a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing. In: Manchon 2009, pp.77–101.
- Shaw, S.D. & Weir, C.J. (2007) Examining Writing: Research and Practice in Assessing Second Language Writing: Cambridge UP.
- Siew Mei Wu & Susan Tan (2015) Managing rater effects through the use of FACETS analysis: the case of a university placement test. P.380–394; <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2015.1087381>.