

Celina Loreense Berg

Die Beurteilung mündlicher Kommunikationskompetenz mündlicher Abschlussprüfungen in Deutsch als Fremdsprache Niveau 2

Eine qualitative Studie mit fünf Deutschlehrern
und ihren Erfahrungen

Masteroppgave i engelsk og fremmedspråksdidaktikk

Veileder: Karen Bauer

Mai 2024

Celina Lorentzen Berg

Die Beurteilung mündlicher Kommunikationskompetenz mündlicher Abschlussprüfungen in Deutsch als Fremdsprache Niveau 2

Eine qualitative Studie mit fünf Deutschlehrern und
ihren Erfahrungen

Masteroppgave i engelsk og fremmedspråksdidaktikk
Veileder: Karen Bauer
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Abstract

Frühere Untersuchungen in Norwegen zur Beurteilung mündlicher Fähigkeiten im Allgemein und im Englischexamen legen nahe, dass Fachlehrer unterschiedliche Aspekte und Fähigkeiten bewerten (Bøhn, 2016, Kahldal, 2019, Kahldal, 2022). Diese Studie richtet sich auf das Fach Deutsch und untersucht, worauf fünf Deutschlehrer bei der Beurteilung der kommunikativen Kompetenz im mündlichen Examen im Fach Deutsch auf Niveau 2 Wert legen. Die Studie basiert nicht auf einem realen mündlichen Examen, sondern untersucht die bisherigen Prüfungserfahrungen der Lehrkräfte. Unter einem mündlichen Examen versteht man hier eine Prüfungsleistung, die eine summative Funktion hat und daher als „Highstakes-Test“ einzustufen ist. Die Studie basiert auf einer qualitativen Methode, bei der 5 halbstrukturierte Interviews als Ausgangspunkt für die Datenerhebung verwendet wurden.

Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit deuten darauf hin, dass die fünf Deutschlehrer einige ähnliche Vorstellungen davon haben, worum es bei dem Begriff der kommunikativen Kompetenz geht, dass es aber auch einige Unterschiede dahingehend gibt, inwieweit sie die Teilkompetenzen innerhalb dieses Konzepts hervorheben. Im Hinblick auf die Beurteilung der linguistischen Kompetenz sind sich alle Lehrkräfte darin einig, dass Aussprache ein wichtiger Aspekt ist. Auf die Frage, inwieweit sie Grammatik beurteilen, sagen alle Lehrer, dass es ihnen nicht um Fehlersuche gehe. Einige der Lehrer sagen aber gleichzeitig, dass höhere Anforderungen an grammatikalische Strukturen und Aussprache gestellt werden, wenn ein Schüler in einer mündlichen Prüfung Spitzennoten erreichen will. In dieser Studie gibt es auch Hinweise dafür, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Vorstellungen von der Rolle soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz in einer Testsituation haben.

Ein weiteres Ergebnis dieser Studie ist die Beurteilung des Inhalts. Einer der Lehrer sagt, dass dieser Aspekt überhaupt nicht wichtig ist, während ein anderer Lehrer hohe Ansprüche stellt. Frühere Studien in Fächern wie Englisch (Bøhn, 2016) zeigen, dass Inhalte und die Fähigkeit zur Reflexion bei einer mündlichen Prüfung weitgehend im Vordergrund stehen, während Studien, die sich mit mehreren Fächern befassen (Kahldal, 2019, Kahldal, 2020), zeigen, dass Fremdsprachenlehrer diesen Aspekt in geringerem Maße berücksichtigen.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse werden Fragen zur curricularen Definition von kommunikativer Kompetenz und zum Prüfungsformat im Fach Deutsch als Fremdsprache aufgeworfen.

Norsk sammendrag

Tidligere forskning i Norge på vurdering av muntlige ferdigheter generelt og på eksamen i engelsk tyder på at faglærere vektlegger ulike aspekter og ferdigheter (Bøhn, 2016, Kahldal, 2019, Kahldal, 2022). Denne studien undersøker hva fem tysklærere vektlegger av kommunikativ kompetanse under en muntlig eksamen i tyskfaget på nivå 2 i videregående skole i Norge. Studien tar ikke utgangspunkt i en reell muntlig eksamen, men undersøker heller lærernes tidligere sensorerfaringer. En muntlig eksamen blir her definert som en type vurdering som har en summativ funksjon, og som derfor kan klassifiseres som en «highstake test». Studien er basert på en kvalitativ metode, der 5 semistrukturerte intervju ble brukt som utgangspunkt for å innhente data.

Forskningsresultatene i denne studien tyder på at de fem tysklærerne har noen like forestillinger om hva begrepet kommunikativ kompetanse innebærer, men at det er noen forskjeller i hvilken grad de vektlegger delkompetansene innenfor dette begrepet. Når det gjelder lingvistisk kompetanse er alle lærere enige om at uttale er et viktig aspekt som vurderes. På spørsmålet om i hvilken grad de vurderer grammatikk, sier alle lærere at de ikke er opptatt av å finne feil. Samtidig sier en lærer at det stilles høyere krav til grammatiske strukturer dersom en elev vil oppnå toppkarakterer på muntlig eksamen. Lærernes svar antyder også at de har ulike oppfatninger om hvilken rolle sosiolingvistisk og pragmatisk kompetanse har i en testsituasjon.

Et annet funn i denne studien er vektleggingen av innhold. En av lærerne sier at dette aspektet ikke er viktig i det hele tatt, mens en annen lærer stiller høye krav. Tidligere studier i fag som engelsk (Bøhn, 2016) viser at innhold og evnen til refleksjon i stor grad vektlegges ved muntlig eksamen, mens studier som omhandler flere fag (Kahldal, 2019, Kahldal, 2020) viser at fremmedspråklærere vektlegger dette i mindre grad.

På bakgrunn av disse funnene reises det spørsmål til læreplanens definisjon av kommunikativ kompetanse og eksamensformen i faget tysk som fremmedspråk nivå 2.

Danksagung

Der Prozess des Verfassens dieser Masterarbeit ist sehr herausfordernd und lehrreich gewesen und hat dazu beigetragen, dass ich mich nun in der Beurteilungsarbeit als Lehrerin im Fach Deutsch als Fremdsprache kompetenter fühle. Nun ist die Arbeit endlich fertig geschrieben und ich bin bereit für neue Herausforderungen und Erkenntnisse mit der Beurteilung der mündlichen kommunikativen Kompetenz. Zunächst gilt jedoch ein großes Dankeschön an diejenigen, die es mir ermöglicht haben, diese Aufgabe fertigzustellen.

Obwohl es mir zeitweise völlig unmöglich vorkam, eine Masterarbeit in Kombination mit einer Vollzeit-Lehrtätigkeit zu schreiben und ich natürlich ein wenig enttäuscht war, dass mein Studium von der Schule nicht priorisiert wurde, möchte ich mich bei der Oppdal weiterführenden Schule bedanken, die es mir dennoch ermöglicht hat, das Studium berufsbegleitend abzuschließen. Angesichts der vielen Seminarveranstaltungen in Trondheim in den zwei letzten Jahren war dies keine Selbstverständlichkeit, weil aufgrund meiner Abwesenheit zusätzliche Vertretungen erforderlich waren.

Bedanken möchte ich mich auch bei den Dozenten im Fach „Bewertung im Sprachunterricht“, das eines der Fächer im ersten Jahr des Masterstudiums war. Lise Vikan Sandvik und Inger Langseth, ihr Engagement für die Beurteilung in den Sprachfächern führte dazu, dass ich während des Fachs Wissenslücken und eine Neugier bei der Beurteilung mündlicher Fähigkeiten entdeckte, die weiter erforscht werden musste. Das Wissen, das sie besitzen, sowie die Diskussionen, die wir im Unterricht geführt haben, sind ein wichtiger Grund weshalb ich mich dafür entschieden habe, eine Aufgabe im Rahmen der Beurteilung zu schreiben.

Auch für mich persönlich war es keine leichte Aufgabe, eine größere Arbeit in einer Fremdsprache zu schreiben und der Fokus auf Grammatik und Rechtschreibung trat beim Schreiben manchmal in den Hintergrund. Deshalb bin ich sehr dankbar, dass ich drei deutsche Freunde habe, die beim Korrekturlesen sehr hilfreich gewesen sind. Ich bin ihnen auf ewig dankbar für ihren Beitrag.

Abschließend möchte ich der Person danken, die den größten Einfluss auf meine Masterarbeit hat, meiner Betreuerin Karen Bauer. Ich hatte das Glück, sie 2017 als Dozentin für Fremdsprachendidaktik im Lehramtsstudiengang und nun als Betreuerin zu haben. Ihre kommunikativen Lehrmethoden, Erfahrungen aus dem deutschen Schulsystem und anderen Ländern sind eine große Inspiration für meine eigene Unterrichtspraxis gewesen und daher auch ein wichtiger Faktor für mein Interesse an der Beurteilung. Ihre Unterstützung beim Verfassen dieser Arbeit durch positives und konstruktives Feedback und die Überzeugung, dass ich das Ziel auf jeden Fall erreichen würde, ist von unschätzbarem Wert gewesen. Ohne sie wäre diese Studie nicht abgeschlossen worden.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	v
Norsk sammendrag.....	vi
Danksagung.....	vii
Abbildungen.....	x
Tabellen	x
1. Einleitung	1
1.1 Ziel und Zweck der Forschung	1
1.2 Gliederung der Arbeit	2
1.3 Hintergrund.....	2
1.3.1 Das mündliche Examen.....	3
1.3.2 Kommunikative Kompetenz und Leitkriterien in LK2020	3
2. Theoretischer Hintergrund	6
2.1 Kommunikative Kompetenz	6
2.1.1 Canale & Swain (1980, 1983)	6
2.1.2 Bachman & Palmer (1990, 1996)	8
2.1.4 Zusammenfassung	12
2.2 Beurteilung der kommunikativen Kompetenz	13
2.2.1 Summative Beurteilung.....	13
2.2.2 Validität und Reliabilität	13
2.2.3 Der Zweck des Tests und Aufgaben	14
2.2.4 Bewertungsverfahren.....	16
2.2.5 Beurteilungskriterien	16
2.2.6 Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen	17
2.2.7 Zusammenfassung	23
2.3 Stand der Forschung	24
2.3.1 Forschung im norwegischen Kontext.....	25
2.3.2 Forschung im internationalen Kontext.....	28
3. Methode	32
3.1 Begründung der Qualitativen Methode	32
3.2 Das Qualitative Interview	33
3.2.1 Das semistrukturierte Interview	33
3.3 Gestaltung eines Interviewleitfadens	34
3.3.1 Auswahl der Informanten	34
3.4 Ablauf der Analyse	36
3.4.1 Transkription	37
3.4.2 Kategorisierung der Daten.....	38
3.5 Validität, Reliabilität und Generalisierbarkeit.....	39

3.6 Ethische Überlegungen und Begrenzungen	42
4. Ergebnisse	44
4.1 Verständnis des Konzepts der kommunikativen Kompetenz	44
4.1.1 Welche Aspekte werden bewertet?	45
4.1.2 Kommunikative Kompetenz und Notengebung	46
4.2 Betonung der Teilkompetenzen	47
4.2.1 Soziolinguistische und pragmatische Kompetenz	48
4.2.2 Beurteilung der linguistischen Kompetenz	49
4.2.3 Allgemeine Kompetenzen	51
4.3 Inhalt	52
4.4 Das Prüfungsformat	54
4.4.1 Das Fachgespräch	54
4.4.2 Gedanken über das Prüfungsformat	55
4.3.3 Beurteilungskriterien	56
4.5 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse.....	57
5. Diskussion	59
5.1 Verständnis des Begriffs der Kommunikativen Kompetenz	59
5.2 Beurteilung der Teilkompetenzen	60
5.2.1 – Linguistische Kompetenz – Grammatik und Aussprache.....	60
5.2.2 Pragmatische und soziolinguistische Kompetenz.....	61
5.2.3 – Allgemeine Kompetenzen	62
5.3 Inhalt	63
5.4 Das Prüfungsformat und Beurteilungskriterien	64
5.5 Validität und Reliabilität	65
6. Schlussfolgerung	67
6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	67
6.2 Weitere Forschung	68
7. Literaturverzeichnis.....	70
Anhang	73
Interviewleitfaden auf Norwegisch	73
Interviewleitfaden auf Deutsch	75
Anfrage zur Teilnahme am Forschungsprojekt	77

Abbildungen

Abbildung 1 Komponenten der kommunikativen Kompetenz (Canale, 1983).....	8
Abbildung 2: Kompetenzen der CLA (Bachman, 1990, S. 85).....	9
Abbildung 3: Komponenten der Sprachkompetenz (Bachman, 1990, S. 87).	10
Abbildung 4: Komponenten des Sprachgebrauchs und Sprachtestleistung (Bachman & Palmer, 1996, S. 63).....	11

Tabellen

Tabelle 1: Mündliche Produktion allgemein (Europarat, 2001, S. 64)	18
Tabelle 2: Beherrschung der Aussprache und Intonation (Europarat, 2001, S. 17).....	19
Tabelle 3: Grammatische Korrektheit (Europarat, 2001, S. 114).	20
Tabelle 4: Soziolinguistische Angemessenheit (Europarat, 2001, S. 121)	21
Tabelle 5: Sprecherwechsel (Europarat, 2001, S. 124).	21
Tabelle 6: Information über die Informanten	36
Tabelle 7: Kategorisierung und Codierung	38
Tabelle 8: Kategorisierung und Codierung	39

1. Einleitung

1.1 Ziel und Zweck der Forschung

Ziele und Methoden der Fremdsprachendidaktik und damit einhergehend der Beurteilung fremdsprachlichen Kompetenzen haben sich in den letzten Jahrzehnten sowohl im Schulwesen als auch im Hochschulbereich stark verändert. In der Nachkriegszeit war der Fremdsprachenunterricht mit genauen Anforderungen an die formale Korrektheit verbunden und mit Chomskys (1965) „Muttersprachler“ als Vorbild und Ideal. Die Ausbildung basierte auf strukturalistischen Sprachtheorien und dem Ansatz der generativen Grammatik. In den 1970er Jahren kam es zu einem Wandel in der Fremdsprachendidaktik, als der Begriff „kommunikative Kompetenz“ von Hymes (1972) eingeführt wurde. Der Schwerpunkt verlagerte sich nun von der reinen Formalität, bei der korrekte Formulierungen im Vordergrund standen, hin zur Betonung und Schulung der vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Hymes (1972) zufolge fasst der Begriff der kommunikativen Kompetenz die Vorstellung zusammen, dass die Fähigkeit, Sprache in Interaktion zu verwenden, nicht nur sprachliche Fähigkeiten erfordert, sondern auch das Bewusstsein für Nutzungsregeln in verschiedenen Kontexten.

Kommunikative Kompetenz ist daher ein komplexer Begriff, und verschiedene Akteure in der Zweitsprachenforschung, Ausbildung und Bewertung interpretieren den Begriff auf unterschiedliche Weise und verwenden ihn für unterschiedliche Zwecke. Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen, LK2020, hat im Vergleich zu dem vorherigen Lehrplan, LK06, einen klareren Bezug zum Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Gleichwohl sind es die Lehrplanziele, die als Bewertungsgrundlage gelten. Der Lehrplan legt eine Reihe von Kompetenzziele fest, die den Unterricht und die Leistungsbewertung leiten sollen. Dennoch ist klar, dass die Kommunikation eine Sonderstellung bekommt, da diese laut Lehrplan als Kerninhalt des Faches definiert wird (Udir, 2020, S. 12). In den Bewertungsressourcen heißt auch, dass „der Lehrer die Zensuren in der Fremdsprache auf Niveau 2 auf Basis der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz des Schülers vergibt“ (Udir, 2020, S. 6).

In der weiterführenden Schule in Norwegen sind die Gemeinden für die Durchführung der mündlichen Prüfung zuständig. Das bedeutet, dass die mündliche Prüfung vor Ort abgelegt wird und, dass es an der einzelnen Kommune liegt, die spezifischen Aspekte der mündlichen Prüfung weiterzuentwickeln. Die norwegische Direktion für Bildung und Forschung (Udir, 2020) ermutigt jedoch die einzelnen Gemeinden und Provinzen ¹gemeinsame Richtlinien zu erstellen, um dazu beizutragen, Erwartungen zu klären und ein gemeinsames Verständnis für die Verantwortung und den Rahmen der Prüfungssituation zu schaffen. Dies ist jedoch nur eine Aufforderung und nichts, wozu die Gemeinden verpflichtet sind. Daher kann es zu erheblichen Unterschieden in der Art und Weise kommen, wie die Beurteilung der kommunikativen Kompetenz, die Prüfungsaufgaben für das mündliche Examen – einschließlich der Prüferfragen im Fachgespräch in den einzelnen norwegischen Gemeinden – aussehen.

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Bewertungspraxis der mündlichen kommunikativen Kompetenz im Fach Deutsch als Fremdsprache in der norwegischen weiterführenden Schule. Genauer gesagt wird in dieser Aufgabe untersucht, welche

¹ „Provinz“ bedeutet hier „fylke“ auf Norwegisch.

Aspekte der kommunikativen Kompetenz fünf Deutschlehrer ² bei einem mündlichen Examen Niveau 2 hervorheben. Es ist wichtig zu erwähnen, dass es sich hierbei nicht um eine Beobachtungsstudie im Rahmen eines real durchgeführten Examins handelt. Basierend auf den bisherigen Beurteilungserfahrungen der Lehrer ist das Ziel dieser Studie Erkenntnisse darüber zu bekommen, wie die Lehrkräfte den Begriff verstehen und wie sie diese Kompetenz beurteilen. Die Problemstellung dieser Aufgabe lautet wie folgt:

Worauf legen fünf Deutschlehrer Wert, wenn sie die kommunikative Kompetenz eines Schülers in einem mündlichen Examen Niveau 2 beurteilen?

Um die Problemstellung umfassend beantworten zu können, habe ich die folgenden Teilfragen erstellt:

- 1. Wie verstehen die Lehrkräfte den Begriff „kommunikative Kompetenz“?*
- 2. Welche Teilkompetenzen innerhalb der „kommunikativen Kompetenz“ werden von den Lehrern besonders betont?*
- 3. Welche Gedanken haben die Lehrer zum Prüfungsformat?*

1.2 Gliederung der Arbeit

Die Arbeit ist in sechs Kapitel gegliedert, einschließlich der Einleitung. Ziel dieser Arbeit ist es, eine gründliche Untersuchung der Perspektiven und Erfahrungen von fünf Lehrkräften bei der Beurteilung der kommunikativen Kompetenz auf der mündlichen Prüfungsstufe 2 in Norwegen vorzulegen. Dieses erste Kapitel zielt darauf ab, das Konzept der kommunikativen Kompetenz im norwegischen Lehrplan für Fremdsprachen (LK2020) zu kontextualisieren. Im zweiten Kapitel werden die theoretischen Grundlagen der vorliegenden Untersuchung präsentiert, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf dem Begriff der kommunikativen Kompetenz und Beurteilung liegt. Kapitel 3 widmet sich der angewendeten Methode dieser Arbeit. Das Forschungsdesign und die methodischen Entscheidungen werden im Zusammenhang mit forschungsethischen Grundsätzen wie Gültigkeit und Zuverlässigkeit erklärt. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Hier wird die Analyse des Datenmaterials, Muster und Hauptergebnisse präsentiert. Kapitel 5 ist der Diskussionsteil dieser Arbeit. Hier werden die Forschungsfragen aufgenommen und die Resultate im Zusammenhang mit früherer Forschung und Theorien untersucht und diskutiert. Schlussbemerkungen und Vorschläge für weitere Forschung beschließen in Kapitel 6 die Arbeit.

1.3 Hintergrund

Der Grund, warum die Wahl auf dieses Thema fiel, lag in erster Linie an meinen eigenen Erfahrungen mit der mündlichen Beurteilungsarbeit als Deutschlehrer. Ich arbeite nun seit fünf Jahren als Deutschlehrerin sowohl an der Sekundarschule als auch an der Oberstufe in Norwegen. Als mir die Komplexität der Bewertung immer bewusster geworden ist, habe ich mit Blick auf die Bewertungspraxis bei mündlichen Prüfungen über die Willkür des Systems nachgedacht, mit dem ich konfrontiert wurde, was mein späteres Interesse an der Bewertungsforschung geweckt hat. Ich finde es beunruhigend, dass man als Lehrer bei einer mündlichen Abschlussprüfung unterschiedliche Schwerpunkte setzen kann, da es sich bei diesen Prüfungen ebenso wie bei den schriftlichen Prüfungen,

² „Deutschlehrer“ oder „Lehrer“ bedeuten hier sowohl weibliche als auch männliche Lehrer. Der Einfachheit halber spreche ich hier von Lehrern. Das gleiche gilt auch für den Begriff Schüler.

um sogenannte „High Stakes“- Tests handelt, die dazu dienen, wichtige Entscheidungen zu treffen, die für den Schüler maßgebend sein können (Fjørtoft & Sandvik, 2016, S. 22).

1.3.1 Das mündliche Examen

Bei einem mündlichen Examen der Fremdsprachen in der norwegischen Schule finden die Prüfung und Bewertung in „Echtzeit“ statt, wobei der Dialog zwischen Schüler und Prüfer einen wesentlichen Bestandteil der Prüfung darstellt. Es gibt keine expliziten Vorgaben dafür, was dieser Dialog beinhalten soll, oder wie er stattfinden soll, außer dass er sich an den Kompetenzziele im Lehrplan orientieren und den Schüler die Möglichkeit geben soll, Kompetenzen aus einem möglichst großen Teil des Lehrplans zu zeigen. Sowohl bei mündlichen als auch bei schriftlichen Prüfungen sind die Noten von Bedeutung. Das heißt, sie kontrollieren den Zugang der Schüler zu weiterführender Bildung. Obwohl die Noten in mündlichen und schriftlichen Prüfungen für das Abitur gleichermaßen zählen, haben mündliche und schriftliche Prüfungen nicht den gleichen Stellenwert, da für die schriftliche Prüfung nationale Bewertungskriterien gelten.

Das mündliche Examen in den Fremdsprachen ist auf den Richtlinien des Bildungsgesetzes (1998) und die entsprechende Vorschrift des Bildungsgesetzes (2006), § 3-30 basiert, sowie die Verantwortung und die Pflichten, die der Lehrer im Zusammenhang mit der Durchführung des Examins hat. Darüber hinaus gibt es auch „Regeln für mündliche Prüfungen“, die von der norwegischen Bildungsdirektion erstellt worden sind (Udir, 2020). Die Regeln der norwegischen Bildungsdirektion für das mündliche Examen enthalten eine detailliertere Beschreibung der Durchführung. In diesem Kontext ist es wichtig zu erwähnen, dass das mündliche Examen bis zum Jahr 2020 zweigeteilt war, wobei der erste Teil aus einem Vortrag und der zweite Teil aus einer anschließenden Fachdiskussion bestand. Die Anforderung eine Präsentation zu halten, ist mit dem neuen Lehrplan LK2020 entfernt worden. Es wird auch darauf hingewiesen, dass die Fachdiskussion dem Schüler die Möglichkeit geben soll, ein breites Wissensspektrum innerhalb des Faches zu zeigen. Darüber hinaus gelten nur die Kenntnisse, die der Schüler in der Prüfung nachweist, als Bewertungsgrundlage. Der Lehrer und der Prüfer sollen darauf achten, was der Schüler kann, und nicht darauf, was der Schüler nicht kann (Udir, 2020).

1.3.2 Kommunikative Kompetenz und Leitkriterien in LK2020

Es gibt verschiedene Faktoren von sowohl gesellschaftspolitischer als auch didaktischer Natur, die den Unterricht und damit der Beurteilung beeinflussen. Der Lehrplan für Fremdsprachen gibt Leitlinien vor, die sowohl Inhalte, Lehrmethoden und nicht zuletzt Bewertungsmethoden/Kriterien beeinflussen. Der Lehrplan LK2020 ist in vier Hauptbereiche gegliedert. Diese sind Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, Sprachenlernen, Mehrsprachigkeit und Sprache und Technologie. Für dieses Forschungsprojekt ist insbesondere der Hauptbereich der kommunikativen Kompetenz relevant. Wie in der Einleitung erwähnt wurde, wird es im LK2020 deutlich, dass dem Begriff der kommunikativen Kompetenz eine Sonderstellung zukommt, da darauf hingewiesen wird, dass Kommunikation den Kern des Faches ausmacht (Udir, 2022, S. 2). Neu im LK2020 ist unter anderem, dass die Schüler zu sogenannten aktiven Sprachnutzern ausgebildet werden sollen, die an abwechslungsreichen und authentischen Kommunikationssituationen teilnehmen. Sie sollen Kenntnisse über andere Sprachen, Kulturen und Lebensweisen bekommen, und die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz wird daher als ein wichtiger Bestandteil des Sprachenlernens betrachtet, um mit anderen Menschen interagieren zu können. Unter dem Hauptbereich „Kommunikation“ wird nach (Udir, 2022, S. 2) Folgendes angegeben:

„Kommunikation ist der Kern des Faches. Beim Erlernen einer Fremdsprache geht es darum, zu verstehen und verstanden zu werden. Die Schüler müssen Kenntnisse und Fähigkeiten entwickeln, um sowohl mündlich als auch schriftlich angemessen kommunizieren zu können. Die Sprache soll von Anfang an sowohl ohne als auch mit Hilfe verschiedener Medien und Hilfsmittel genutzt werden“ (Eigene Übersetzung).

Mündliche Fähigkeiten sind neben Lese-, Schreib- und digitalen Fähigkeiten eine der vier Grundkompetenzen, die laut LK2020 berücksichtigt werden müssen. Bei mündlichen Fähigkeiten geht es darum, Bedeutung durch Zuhören, Sprechen und Konversation in verschiedenen Kommunikationssituationen zu erreichen (Udir, 2022, S. 3). Die gesamte kommunikative Kompetenz, die erforderlich ist, um sich in einer Kommunikationssituation angemessen auszudrücken, besteht also aus einer Reihe von Fähigkeiten und sprachlichen Kenntnissen. Bjørke & Grønn (2020, S. 86) weisen darauf hin, dass die Fähigkeit, sich in verschiedenen Kommunikationssituationen mündlich auszudrücken, ein natürliches Ziel beim Erlernen einer neuen Sprache sein sollte. Viele dieser Fähigkeiten sind in der gesprochenen und geschriebenen Sprache üblich, doch die gesprochene Sprache weist bestimmte Besonderheiten in Form von unvollständigen Sätzen, Unterbrechungen und häufigen Themenwechseln auf. Während in der schriftlichen Kommunikation viele Anforderungen an den Text gestellt werden, wie inhaltliche Kohärenz, logische Struktur und Textbindung, sind in der gesprochenen Sprache leichtere thematische Nebenbemerkungen, assoziatives Sprechen und plötzliche Themenwechsel zulässig. In der Vergangenheit war es in der Sprachdidaktik weit verbreitet, dass die Schüler erst deklaratives Wissen, also Wissen über die Sprache, erwerben sollten, bevor sie sich prozedurales Wissen, also den aktiven Gebrauch der Sprache, aneignen sollten. Heute liegt der Fokus im LK2020 darauf, dass die Schüler die Zielsprache ab der ersten Unterrichtsstunde verwenden (Udir, 2022, S. 2).

LK2020 verfügt jetzt über 9 Kompetenzziele, wovon sich 6 von diesen mit Mündlichkeit befassen. Die Kompetenzziele sind nicht in die verschiedenen Hauptbereiche unterteilt, sie sind aber alle mehr oder weniger integriert. LK2020 ordnet die Kompetenzziele ganz konkret nach Stufen und Jahrgangsstufen ein. Auf Niveau 2 befinden sich folgende Kompetenzziele, die sich mit Mündlichkeit befassen:

1. Konversation in einer Reihe von Alltagssituationen über Vertrautes und beruflich relevante Themen;
2. Wissenschaftlich relevante Themen mündlich erläutern, Erfahrungen, Ereignisse beschreiben und Pläne und Meinungen begründen, auch spontan;
3. Grundlegende sprachliche Strukturen, Ausspracheregeln anwenden und Rechtschreibung und das offizielle Alphabet der Sprache oder Zeichen zur Kommunikation in einer der Situation angepassten Weise verwenden;
4. Relevante Lern- und Kommunikationsstrategien, digitale Ressourcen und Erfahrungen aus dem bisherigen Sprachenlernen in den Lernprozessen benutzen sowie
5. Diversität, soziale und historische Ereignisse in den Gebieten der Zielsprache erforschen und berücksichtigen und Verbindungen zum eigenen Lebenshintergrund herstellen (Udir, 2020, S. 5, eigene Übersetzung).³

Wenn es um die Frage geht, wie kommunikative Kompetenz nach dem Lehrplan beurteilt werden soll, gibt es, wie erwähnt, keine gemeinsamen nationalen Bewertungskriterien, aber Udir (2020) verfügt über Richtlinien, nach denen Lehrkräfte zur Zusammenarbeit ermutigt werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der Lehrplan keine inhaltliche Definition von „kommunikative Kompetenz“ enthält, oder wie der Begriff in die

³ Alle Zitate aus dem Lehrplan in dieser Arbeit wurden von mir übersetzt.

Praxis umgesetzt werden soll. Stattdessen sind nur einige Richtlinien für das Fach gegeben; es fehlen spezifische Inhalte. Diese sind von den einzelnen Fremdsprachenlehrern selbst festzulegen. In den Leitkriterien des norwegischen Kultusministeriums Udir (2020) befinden sich folgende Kriterien auf Niveau A2, die notwendig sind, um die Note 6 zu erreichen:

1. Der Schüler nimmt an Gesprächssituationen mit einer klaren Aussprache teil, die der Situation angepasst ist.
2. Der Schüler kann viele allgemeine Wörter und Ausdrücke verwenden und verwendet grundlegende Sprachstrukturen mit wenigen elementaren Fehlern.
3. Der Schüler zeigt interkulturelle Kompetenz durch breite Kenntnis und Reflexion über gesellschaftliche und kulturelle Verhältnisse im Sprachgebiet (Udir, 2020, eigene Übersetzung).

Ansonsten wird im gleichen Dokument wie die Leitkriterien darauf hingewiesen, dass der Lehrplan einen klaren Bezug zum GER aufweist. Außerdem ist eine Referenz der globalen Skala des GER auf Niveau A2 beigefügt, die wie folgt beschrieben wird:

Der Schüler kann Sätze und gewöhnliche Ausdrücke verstehen, die mit den wichtigsten Bereichen des täglichen Lebens zusammenhängen, z. B. sehr einfache Informationen über sich selbst und seine Familie, Einkäufe, die lokale Umgebung und das Arbeitsleben. Kann einfache und routinemäßige Gesprächssituationen mit einem einfachen und direkten Informationsaustausch über vertraute und routinemäßige Situationen meistern. Kann mit einfachen Worten bestimmte Aspekte seines eigenen Hintergrunds, seiner unmittelbaren Umgebung und grundlegender persönlicher Bedürfnisse beschreiben (Udir, 2020, eigene Übersetzung).

Hier stellt sich die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen Kompetenzzielen, Leitkriterien und dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen gibt. Auf den ersten Blick scheint es, dass sowohl die Kompetenzziele als auch die Leitkriterien etwas umfassender sind als die im GER dargestellten Skalen. Dies sind einige der Aspekte, die in diesem Forschungsprojekt weiter untersucht werden.

2. Theoretischer Hintergrund

Dieses Kapitel präsentiert die für die vorliegende Arbeit relevanten theoretischen Grundlagen. Zunächst erfolgt eine konzeptionelle Klärung des Begriffs *kommunikative Kompetenz* auf Basis der theoretischen Modelle von Canale & Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman & Palmer (1996). Das Modell von Bachman & Palmer (1996) unterscheidet sich von den anderen Modellen dadurch, da es mit Sprachbewertung im Hinterkopf – und nicht das Erlernen von Sprachen entwickelt wurde. Das bedeutet, dass bei der Entwicklung eines Tests das Modell für kommunikative Kompetenz an diesen Test angepasst werden muss. Es gibt auch viele andere Modelle für kommunikative Kompetenz, wie zum Beispiel Savignon (1972) und Van Ek (1986), doch die neuere theoretische und empirische Forschung zur kommunikativen Kompetenz basiert weitgehend auf diesen Modellen. Im zweiten Teil des Kapitels werden Theorien zur Beurteilung der kommunikativen Kompetenz im Rahmen der summativen Leistungsbeurteilung präsentiert. An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die Darstellung der kommunikativen Kompetenz im Referenzrahmen (hiernach GER) in größerem Umfang dargestellt wird als die anderen Modelle, die vielmehr als übergreifende theoretische Grundlage fungieren, auf dem der GER basiert. Diese Entscheidung wurde vor dem Hintergrund getroffen, dass der Lehrplan nun eine klare Verbindung zum GER aufweist und, dass die theoretischen Modelle viele Bereiche umfassen, die nicht im Rahmen einer mündlichen Prüfung geprüft werden können.

2.1 Kommunikative Kompetenz

Wenn es um Fremdsprachen und Sprachkompetenz geht, gibt es viele, die versucht haben zu definieren, was mündliche Kompetenz in einer Fremdsprache eigentlich bedeutet. Um zu verstehen, was unter mündliche Kompetenz gemeint ist, braucht man eine allgemeine Definition des Begriffs Kompetenz. Kompetenz kommt vom lateinischen Wort „competitere“ und bedeutet „etwas tun können“. Es handelt sich bei Kompetenz um Fähigkeiten, die man benötigt, um bestimmte Anforderungen zu erfüllen (Fix, 2008).

Sowohl Linguisten als auch Psychologen haben den kognitiven Aspekt der Sprachkompetenz diskutiert. Der Begriff kommunikative Kompetenz wurde erstmals vom Linguisten und Anthropologen Dell Hymes (1972) verwendet, als eine Gegenreaktion zu den Theorien des formalen Linguisten Noam Chomsky (1965), der sich auf sprachliche Kompetenz konzentrierte und argumentierte, dass jegliche Berücksichtigung sozialer Faktoren außerhalb des Bereichs der Linguistik läge. Hymes (1972) argumentierte, dass zusätzlich zur sprachlichen Kompetenz, auch soziolinguistische Kompetenz (die Regeln für den korrekten Sprachgebrauch im Kontext) berücksichtigt werden musste. Er behauptete, dass der Spracherwerb nicht ohne Kontext stattfinden könne. Es sollte auch bedacht werden, dass es gesellschaftlich festgelegte Regeln für Kommunikation gibt. Unter anderem muss man wissen, wann und ob es angebracht ist, eine bestimmte Aussage zu tätigen. Folglich umschließt die kommunikative Kompetenz also auch, wie Menschen zueinander, zu ihrer Kultur und zum kommunikativen Kontext in Beziehung stehen.

2.1.1 Canale & Swain (1980, 1983)

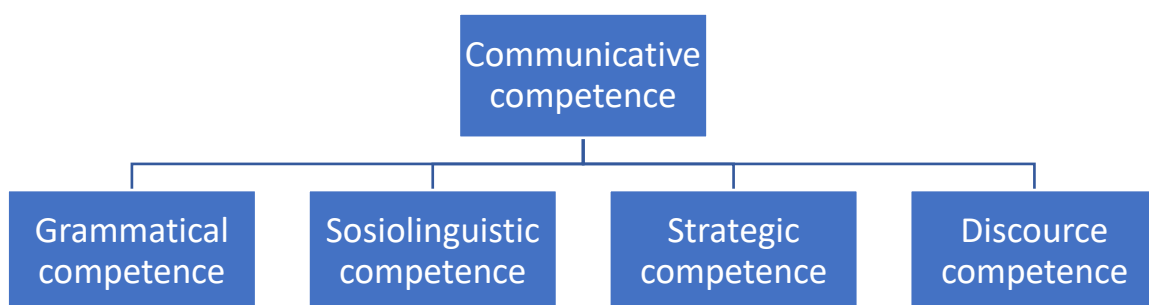
Canale und Swain (1980) entwickelten ein Modell kommunikativer Kompetenz, das auf der von Hymes (1972) eingeführten Verwendung des Begriffs aufbaut. Wie Hymes (1972) argumentieren sie, dass grammatikalische Kompetenz Teil der Sprachkenntnisse ist, dass Sprachkompetenz aber mehr beinhaltet als nur Grammatikkenntnisse. Im Gegensatz zu

Hymes (1972) und Chomsky (1965) liegt auch ihr Hauptfokus auf dem Zweitsprachenlerner.

Dieses Modell beinhaltet drei Hauptkompetenzen: grammatikalische, soziolinguistische und strategische Kompetenz. Die grammatikalische Kompetenz umfasst Kenntnisse lexikalischer Elemente und Regeln für Morphologie, Syntax, Satzgrammatik, Semantik und Phonologie. Es wird weiter davon ausgegangen, dass die soziolinguistische Kompetenz zwei Teilkompetenzen umfasst: soziokulturelle Kompetenz und Diskurskompetenz. Die soziokulturelle Kompetenz regeln die Produktion und Interpretation von Äußerungen in Bezug darauf, was in einem soziokulturellen Kontext abhängig von Faktoren, wie Thema, Rolle der Teilnehmer, Setting und Interaktionsnormen angemessen ist. Die soziokulturellen Regeln bestimmen auch die Wahl der richtigen Körperhaltung und Stimmlage. Die anderen Arten von Regeln, die zur soziolinguistischen Kompetenz gehören, sind Diskursregeln: Canale und Swain (1980) räumen ein, dass dieser Kategorie eine genaue Definition fehlt, sie gehen davon aus, dass sie Regeln für Kohäsion und Kohärenz enthält. Es ist jedoch nicht klar, wie sich diese Regeln von den grammatikalischen Kohäsionsregeln und den soziolinguistischen Kohärenzregeln unterscheiden. Dieses Problem ist einer der Gründe für Canales Überarbeitung des Modells im Jahr 1983, das unten vorgestellt wird. Die letzte Komponente der kommunikativen Kompetenz ist die strategische Kompetenz. Canale und Swain (1980, S. 56) definieren diese als „verbale und nonverbale Kommunikationsstrategien, die zum Ausgleich von Kommunikationsstörungen oder mangelnder Kompetenz eingesetzt werden können“ (eigene Übersetzung).

Canale 1983

In seinem Artikel von 1983 fügt Canale dem Modell der Kommunikativen Kompetenz eine zusätzliche Komponente hinzu, die Diskurskompetenz genannt wird (siehe Abbildung 1). Die Diskursregeln, die im Modell von 1980 als Unterkategorie der soziolinguistischen Kompetenz eingestuft wurden, erhalten im überarbeiteten Modell den Status einer der Hauptkompetenzen. Laut Canale (1983) umfasst kommunikative Kompetenz daher vier Hauptkompetenzen: grammatikalische Kompetenz, soziolinguistische Kompetenz, Diskurskompetenz und strategische Kompetenz. Diskursive Kompetenz wird präziser als im Modell von 1980 definiert als „Beherrschung der Kombination grammatikalischer Formen und Bedeutungen, um einen einheitlich gesprochenen oder geschriebenen Text in verschiedenen Genres zu erreichen“ (Canale, 1983, S. 9, eigene Übersetzung). Die strategische Kompetenz erhält in Canales Modell ebenfalls eine umfassendere Bedeutung als im vorherigen Modell. Sie wird wie in der vorherigen Version des Modells zum Ausgleich von Kommunikationsausfällen eingesetzt, wobei angenommen wird, dass sie die Effektivität der Kommunikation erhöht. Abbildung 1 gibt Auskunft über die Komponenten, die kommunikative Kompetenz ausmachen.



2.1.2 Bachman & Palmer (1990, 1996)

Das Modell der kommunikativen Kompetenz von Bachman (1990), das auch in (1996) weiterentwickelt wurde führt eine Beurteilungsperspektive zu den früheren Modellen kommunikativer Kompetenz ein. Bachman (1990) nennt dieses kommunikative Kompetenzmodell „Communicative Language Ability“. Er meint, dass dieses Modell die früheren Modelle erweitert, indem es versucht, den Prozess zu charakterisieren, in dem alle Komponenten der Sprachkompetenz, zusätzlich zum Kontext, in welchem der Sprachgebrauch stattfindet, miteinander interagieren. Kommunikative Sprachfähigkeit besteht sowohl aus Wissen als auch aus Kompetenz und die Fähigkeit, diese Kompetenz in einem angemessenen, kontextualisierten kommunikativen Sprachgebrauch umzusetzen oder durchzuführen zu können (Bachman, 1990, S. 84).

Der Rahmen von CLA umfasst drei Komponenten: Sprachkompetenz, strategische Kompetenz und psychophysiologische Mechanismen. Sprachkompetenz umfasst im Wesentlichen eine Reihe spezifischer Wissenskomponenten, die bei der Kommunikation durch Sprache verwendet werden. Als strategische Kompetenz bezeichnet Bachman (1990) die geistige Fähigkeit, die Komponenten der Sprachkompetenz im kontextualisierten kommunikativen Sprachgebrauch umzusetzen. Strategische Kompetenz bietet somit Werkzeuge, um Sprachkompetenzen mit Merkmalen des Kontexts von Situationen, in denen Sprachgebrauch stattfindet, und mit dem Wissen des Sprachbenutzers (soziokulturelles Wissen, Wissen aus der realen Welt) in Beziehung zu setzen. Psychophysiologische Mechanismen beziehen sich auf die neurologischen und psychologischen Prozesse, die in der tatsächlichen Ausführung von Sprache als ein physikalisches Phänomen beteiligt sind.

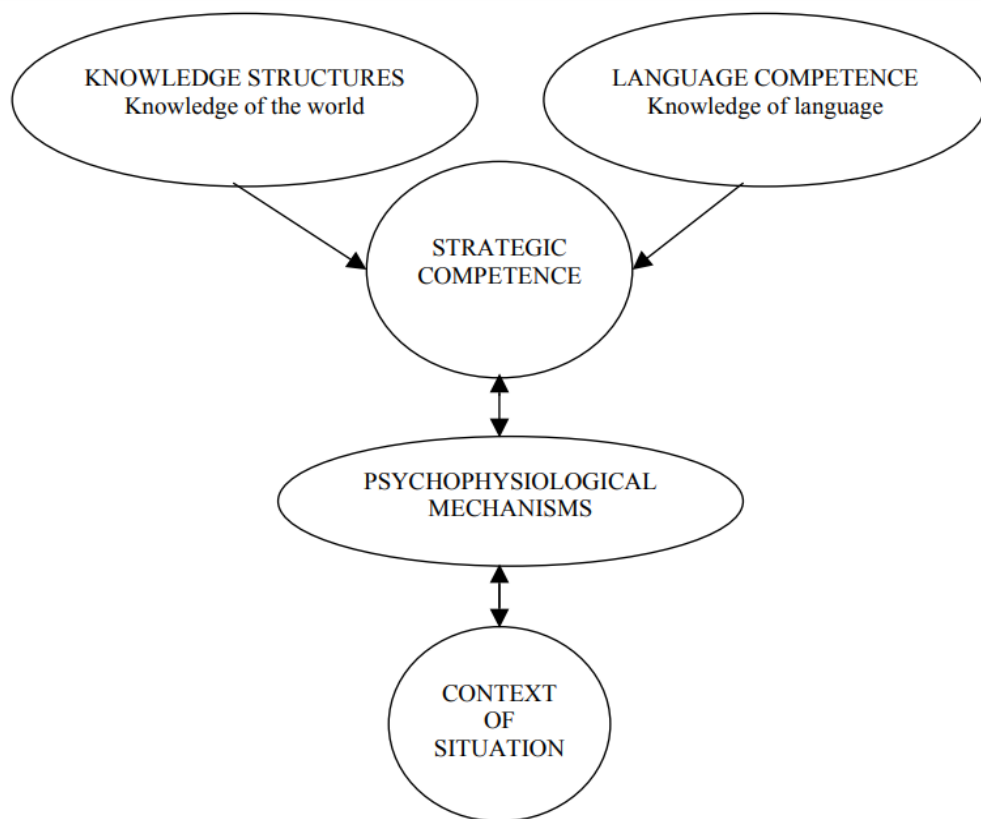


Abbildung 2: Kompetenzen der CLA (Bachman, 1990, S. 85)

Das hier vorgestellte Modell der Sprachkompetenz in Abbildung 2 fasst Morphologie, Syntax, Wortschatz, Zusammenhalt und Organisation unter einer Komponente zusammen: Language Competence. Pragmatische Kompetenz wird neu definiert und umfasst nicht nur Elemente der soziolinguistischen Kompetenz, sondern auch die Fähigkeiten, die sich auf die durch den Sprachgebrauch ausgeübten Funktionen beziehen. Language Competence kann somit in zwei Gruppen unterteilt werden: Organisationsfähigkeiten und pragmatische Fähigkeiten. Diese bestehen wiederum aus mehreren Unterkategorien. Im Sprachgebrauch interagieren alle diese Komponenten miteinander und Merkmalen der Sprachgebrauchssituation. Tatsächlich ist es genau dieses Zusammenspiel zwischen den verschiedenen Kompetenzen und dem Kontext des Sprachgebrauchs, das den kommunikativen Sprachgebrauch repräsentiert.

Zur organisatorischen Kompetenz gehören die Fähigkeiten, die formale Struktur der Sprache zu kontrollieren, um einen funktionalen Text oder Äußerung zu bilden. Diese Fähigkeiten bestehen aus zwei Arten von Unterkategorien: grammatikalische und textliche Kompetenz. Grammatische Kompetenz besteht aus einer Reihe unabhängiger Kompetenzen, wie z. B. Kenntnisse des Wortschatzes, der Morphologie, der Syntax und der Phonologie. Zur Textkompetenz gehört die Kenntnis der Konventionen für die Kombination von Äußerungen zu einem Text, bei dem es sich im Wesentlichen um eine sprachliche Einheit – gesprochen oder geschrieben – handelt, die aus zwei oder mehreren Äußerungen oder Sätzen besteht, die nach Regeln für Zusammenhalt und rhetorische Organisation strukturiert sind. Bachman (1990) glaubt, dass diese Konventionen nicht als separate Komponente der kommunikativen Sprachfähigkeit betrachtet werden können, sondern dass sie sich am besten anhand von Fähigkeiten beschreiben lassen, die mit der Textkompetenz in Zusammenhang stehen.

Der andere Hauptbestandteil der Sprachkompetenz ist die pragmatische Kompetenz. Diese Fähigkeit hängt mit „der Beziehung zwischen Äußerungen und den Handlungen oder Funktionen zusammen, die der Sprecher durch diese Äußerungen ausführen will (...) und den Merkmalen des Kontexts des Sprachgebrauchs, die die Angemessenheit von Äußerungen bestimmen“ (Bachman, 1990, S. 90). Pragmatik bezieht sich daher nicht darauf, ob Äußerungen grammatikalisch korrekt und kohärent sind, sondern darauf, ob sie in Bezug auf die beabsichtigte Bedeutung des Sprachbenutzers angemessen, akzeptabel und erfolgreich sind. Abbildung 3 gibt Auskunft über die Komponenten, die „language competence“ ausmachen.

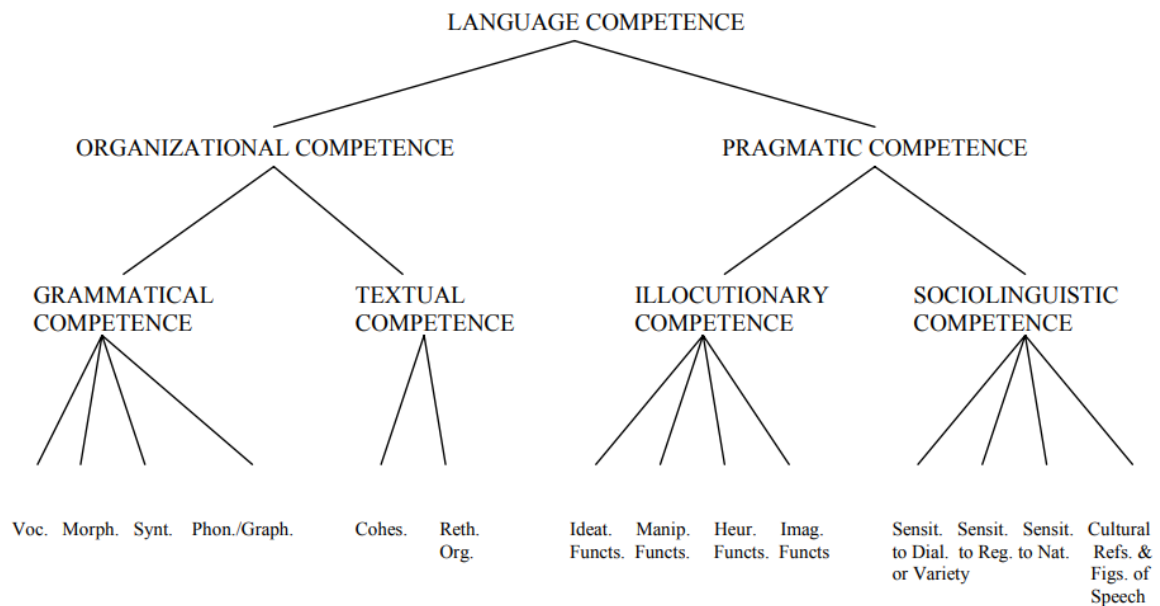


Abbildung 3: Komponenten der Sprachkompetenz (Bachman, 1990, S. 87).

Es kann dafür argumentiert werden, dass das Modell der kommunikativen Kompetenz nach Canale & Swain (1980) im Wesentlichen Teil statisch ist und berücksichtigt kaum die Art und Weise, wie die Komponenten miteinander interagieren oder wie Sprachbenutzer unter verschiedenen Arten von Kontextbedingungen interagieren. Bachmans Modell ist dem Canale/Swains-Konzept ähnlich, aber ein wichtiger Unterschied besteht darin, dass dieses Modell die Rolle der strategischen Kompetenz erweitert. Im Gegensatz zu Canale (1980) sieht Bachman (1990) strategische Kompetenz als entscheidend für den gesamten Sprachgebrauch und nicht nur als Mittel zur Lösung eines Kommunikationsproblems oder zum Ausgleich einer unzureichenden Sprachbeherrschung. Strategische Kompetenz wird als eine allgemeine Fähigkeit definiert, die auch auf nichtsprachliche Situationen anwendbar ist:

„Ich betrachte strategische Kompetenz eher als eine allgemeine Fähigkeit, die einem Einzelnen ermöglicht, verfügbare Fähigkeiten so effektiv wie möglich bei der Ausführung einer bestimmten Aufgabe zu nutzen, unabhängig davon, ob diese Aufgabe mit dem kommunikativen Sprachgebrauch oder mit nonverbalen Aufgaben zusammenhängt“ (Bachman, 1990, S. 106, eigene Übersetzung).

Bachman & Palmer (1996)

In Bachman und Palmer (1996) wird das von Bachman (1990) vorgestellte Modell erneut aufgegriffen und einigen Änderungen unterzogen. Im überarbeiteten Modell liegt der

4. Ihre Sprachkenntnisse.

Unter persönlichen Merkmalen versteht man neben den Sprachkenntnissen der Kandidaten auch individuelle Eigenschaften, die sich jedoch auf deren Leistung bei einer Sprachprüfung auswirken. Solche Merkmale sind Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Aufenthaltsstatus, Muttersprache, Niveau und Art der Allgemeinbildung, Art und Umfang der Vorerfahrung mit einem bestimmten Testformat, sowie sozialpsychologische Faktoren, Persönlichkeit, kognitiver Stil, Fremdsprachenkenntnisse usw. Das thematische Wissen bezieht sich auf das Faktenwissen zu einem bestimmten Thema. Wie Bachman und Palmer (1996) betonen, hängt die Leistung eines Testteilnehmers bei den Tests nicht nur von seinen Sprachkenntnissen ab. Ihr Wissen über das jeweilige Thema kann sich negativ oder positiv auf ihre Leistung auswirken. Die affektiven Schemata beziehen sich auf die Art und Weise, wie Testteilnehmer emotional auf die Testaufgaben reagieren.

Kritik der Modelle

Obwohl diese theoretischen Modelle der kommunikativen Kompetenz weit verbreitet in Sprachtests sind, gibt es Herausforderungen. Angesichts der Komplexität der verschiedenen Modelle wird die Frage danach gestellt, wie die Lehrkräfte die theoretischen Modelle in Beurteilungssituationen praktisch nutzen können. McNamara (2000, S. 20) befasst sich beispielsweise mit der Frage, ob die Modelle zu komplex sind, um sie praktisch anzuwenden, und stellt fest, dass sie nicht ausreichend sind, um die Art und Weise zu erklären, wie die verschiedenen Aspekte in der tatsächlichen Kommunikation aufeinander einwirken. Harding (2014, S. 191) kritisiert auch die praktische Anwendung dieser Modelle als Beurteilungsgrundlage und argumentiert, dass die Lösung für Sprachentwickler darin bestehe, sich auf „Frameworks zu verlassen, die entwickelt wurden, um bestehende Modelle kommunikativer Kompetenz zu entpacken“ (eigene Übersetzung). Ein Beispiel für einen solchen „Framework“ ist der GER, der später in dieser Arbeit im Lichte der Bewertungstheorie vorgestellt wird.

Meiner Meinung nach wäre es unrealistisch zu glauben, dass Fremdsprachenlehrer die Vielzahl an theoretischen Modellen kommunikativer Kompetenz kennen, und dass die alle hier vorgestellten Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz in einer zeitlich begrenzten Prüfung überprüft werden können. Das Problem scheint darin zu liegen, dass „kommunikative Kompetenz“ aus zu vielen Komponenten besteht, bei denen es schwierig ist zu verstehen, wie Lehrkräfte die theoretischen Modelle auf eine bewertungsfähige Weise anwenden können. Die Tatsache, dass Udir (2020) kein eigenes vergleichbares Bewertungsmaterial zur Verfügung stellt unterstreicht dennoch, dass die theoretischen Modelle der kommunikativen Kompetenz nicht als Beurteilungswerkzeug gedacht sind.

2.1.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sich bei der kommunikativen Kompetenz einerseits um eine in sich komplexe Kategorie handelt, die sowohl statische als auch dynamische, angeborene und kontextabhängige Elemente umfasst, und andererseits um eine übergreifende Kategorie, die aus allgemeinen und kommunikativen Kompetenzen besteht. Der Begriff wurde erst mit Chomskys (1965) Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz verbunden und hat sich im Laufe der Zeit weiterentwickelt. Der Kompetenzbegriff nach Chomsky beschränkt sich auf die Kenntnis des grammatikalischen Systems der Sprache. Hymes (1972) erweitert den Kompetenzbegriff, in dem er die soziolinguistische Kompetenz beifügt. Canale und Swain (1980) und Canale (1983) beschreiben ein aus verschiedenen Komponenten bestehendes Modell für kommunikative Kompetenz in Bezug auf das Erlernen einer zweiten Sprache, das später

für Bachman und Palmer (1990, 1996) als Grundlage für empirische Untersuchungen diente. Die Modelle von Bachman und Palmer (1990, 1996) sind komplexer als das Modell von Canale und Swain (1980, 1983). Dies liegt an der detaillierten und zugleich sehr organisierten Beschreibung grundlegender Komponenten kommunikativer Kompetenz. Diese Modelle der kommunikativen Kompetenz werden allgemein als theoretische Grundlage zum Testen von Sprachkenntnissen akzeptiert.

2.2 Beurteilung der kommunikativen Kompetenz

Bisher ist das Konzept der kommunikativen Kompetenz anhand der Modelle von Canale & Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Bachman & Palmer (1996) vorgestellt worden. Weiter muss die Frage nach der Beurteilung kommunikativer Kompetenz gestellt werden. Als Folge der Betrachtung von Sprache als Mittel zur Bedeutungsvermittlung entsteht eine Inkonsistenz, die dazu führt, dass es keine universelle Skala zur Beurteilung individueller Sprachkompetenzen gibt. Dem Lehrplan LK2020 zufolge kann jedoch der GER als Werkzeug betrachtet werden, da es Leitlinien für die Bewertung kommunikativer Kompetenz bietet. In dieser Arbeit wird untersucht, wie die Lehrkräfte den Begriff der kommunikativen Kompetenz verstehen, aber auch wie sie diese beurteilen. Um Praxis und Probleme im Zusammenhang mit der Messung und Bewertung mündlicher Kommunikationskompetenz zu diskutieren, ist an dieser Stelle ein Beurteilungstheoretischer Rahmen erforderlich

2.2.1 Summative Beurteilung

Krumm et al. (2010, S. 1276) schreibt, dass Leistungsmessung in Form von Tests und Prüfungen neutral zu verstehen ist, die als eine Sammlung von Informationen über den Sprachkenntnissen der geprüften Personen dient. Sie betonen weiter: „Diese Informationssammlung wird mit einem bestimmten Ziel vor Augen vorgenommen“ (S. 1276). Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Bewertung mündlicher Abschlussprüfungen im Fach Deutsch als Fremdsprache durch ein Examen. Diese Form der Beurteilung wird *summative Bewertung* genannt. Laut Fjørtoft und Sandvik (2016, S. 28) unterscheidet sich *summative Bewertung* von dem Begriff *formative Bewertung* dadurch, dass der Lehrer in erster Linie die Lernergebnisse messen soll, um den Schüler Noten vergeben zu können. Im Gegensatz zu *summativer Beurteilung* bewertet ein Lehrer *formativ*, wenn während des Lernprozesses untersucht und identifiziert wird, was die Schüler verstanden und möglicherweise missverstanden haben, und ein Feedback/Vorbericht darüber gibt, woran der Schüler weiterarbeiten sollte. Dies bedeutet, dass es bei einer *summativen Beurteilung* problematisch wird, wenn die Lehrkräfte keine einheitliche Vorstellung davon haben, was zu beurteilen ist. Um eine gute Beurteilungspraxis zu erreichen, ist es wichtig, dass sich der Lehrer damit vertraut macht, worüber der Schüler beurteilt werden soll, warum und auf welche Weise.

2.2.2 Validität und Reliabilität

In der Bewertungstheorie gibt es zwei Konzepte im Zusammenhang mit *summativer Beurteilung*, die wichtig zu erwähnen sind. Beim ersten Begriff geht es um die Validität der Beurteilung, beim zweiten um die Reliabilität. Es gibt auch andere Begriffe, die ähnliche Bedeutungen haben. Beispielsweise kann Validität auch als Gültigkeit bezeichnet werden, während Reliabilität auch als Zuverlässigkeit bezeichnet werden kann. Bei beiden Konzepten geht es um die Zuverlässigkeit und Genauigkeit der Beurteilungssituation (Fjørtoft & Sandvik, 2016, S. 24). Man stellt die Frage, was getestet wird, wie konsistent die Ergebnisse sind und welche Rolle Interpretationen bei den Ergebnissen spielen. Validität bezieht sich darauf, ob konkrete Beweise oder theoretische Konzepte die

Interpretationen eines Bewertungsergebnisses stützen. Die Bewertungen können auf unterschiedliche Weise interpretiert werden, und die Validität hängt daher davon ab, wie vollständig und kohärent die Begründung der Interpretation ist (Fjørtoft & Sandvik, 2016, S. 25). Daher sollte bei der Prüfung der Gültigkeit von Testergebnissen der Zweck und die Verwendung des Tests berücksichtigt werden.

Die Reliabilität beschreibt, wie konsistent die Ergebnisse einer Bewertung sind. Eine Bewertung muss daher mehrfach an Einzelpersonen oder Gruppen mit dem gleichen Ergebnis durchgeführt werden können (Fjørtoft & Sandvik, 2016, S. 24). Wenn es eine vollständige Korrelation zwischen einem Testergebnis und dem Konstrukt des Tests gibt, d. h. was auch immer der Test messen soll, würde der Kandidat bei allen Testdurchführungen identische Ergebnisse erhalten. Dies ist bei Sprachtests kaum der Fall, da ein Testergebnis immer von anderen Faktoren als der jeweiligen Fähigkeit beeinflusst wird. Ein Testergebnis wird davon beeinflusst, was der Test messen soll, vom theoretischen Konstrukt sowie von anderen Variablen. Der Zweck von Zuverlässigkeitsuntersuchungen besteht darin, diese potenziellen Messfehlerquellen aufzuklären (Fjørtoft & Sandvik, 2016, S. 25). Der Grad der Zuverlässigkeit der Messung hängt davon ab, ob es den Testentwicklern gelingt, die betreffende Fähigkeit zu isolieren und die Auswirkungen anderer Faktoren, die die Notengebung beeinflussen, zu minimieren. Hierzu sind Kenntnisse über das theoretische Konstrukt, in diesem Fall über die kommunikative Sprachfähigkeit, sowie über mögliche Messfehlerquellen erforderlich. Bei subjektiv bewerteten Tests, wie z. B. direkten Tests zur mündlichen und schriftlichen Produktion, sind Abweichungen aufgrund der Bewertung durch den Prüfer eine potenzielle Quelle für Messfehler. Wenn der Lehrplan bisher keine explizite Definition dessen enthält, was kommunikative Kompetenz in einer Beurteilungssituation mit sich bringt, und keine nationalen Beurteilungskriterien enthält, besteht Grund zu der Annahme, dass es schwierig ist, eine gute Validität als auch eine gute Reliabilität zu erreichen.

2.2.3 Der Zweck des Tests und Aufgaben

Wenn man die Qualität eines bestimmten Tests untersucht, müssen wir wissen, mit welcher Art von Test wir es zu tun haben. Laut Bachman (1990) sind wichtige Fragen: Was ist der Zweck des Tests? Wofür werden die Testergebnisse verwendet? Werden auf Basis der Ergebnisse wichtige Entscheidungen getroffen? Ist der Test Teil eines Bildungsprogramms oder ist er unabhängig vom Unterricht? Welche Testmethoden und Testaufgaben sind im Test enthalten und wie werden sie bewertet? Alle diese Fragen wirken sich auf die Anforderungen aus, die wir an die Qualität des Tests stellen. Krumm et al. (2010, S. 1276) schreibt, dass die unterschiedlichen Ziele der Leistungsmessung die jeweils gewählten Formen bedingen, die in Prüfungen bzw. Tests eine Rolle spielen. Während ein Test innerhalb eines Lehramtsstudiums möglicherweise nur eine begrenzte Bedeutung hat, kann ein anderer Test, wie das mündliche Examen, darüber entscheiden, ob eine Person zum Studium zugelassen wird. Wenn Entscheidungen über die Qualifikationen eines Schülers für den Eintritt in die Hochschulbildung getroffen werden sollen, wird der Test nach Fjørtoft & Sandvik (2016) als „High-Stake-Test“ bezeichnet. Das bedeutet, dass eine mündliche Prüfung in einer Fremdsprache dazu genutzt wird, wichtige Entscheidungen zu treffen, die für die Schüler maßgebend sein können. Bei dieser Form der Prüfung ist es daher wichtig, dass die Beurteilung möglichst fair erfolgt. Eine häufig verwendete Dichotomie, wenn es um verschiedene Sprachtests geht, ist die zwischen „proficiency“- und Leistungstests. Dieser Widerspruch bezieht sich auf den Inhalt, auf dem die Tests basieren. Ein Leistungstest, wie das mündliche Examen auf der

weiterführenden Schule basiert seinen Inhalt auf einem expliziten Lehrplan. Im Lehrplan sind die Ziele des Unterrichts in Bezug auf Sachwissen und Sprachkenntnisse festgelegt, und die Testergebnisse beziehen sich auf die Beherrschung des Lehrplans durch die Kandidaten (Bachman, 1990, S. 71).

Um die kommunikative Kompetenz der Schüler bewerten zu können, müssen diese darüber hinaus beim Erfüllen einer Aufgabenstellung beobachtet werden (Hinger & Stadler, 2018, S. 103). In der Einleitung dieser Masterarbeit wurden sowohl Kompetenzziele als auch Leitkriterien im Lehrplan für Fremdsprachen vorgestellt. Bei der derzeitigen Fremdsprachenprüfung in Norwegen erfolgt die Bewertung nicht anhand vorgegebener kommunikativer Aktivitäten, sondern anhand eines optionalen Vortrags mit anschließendem Gespräch über ein offenes Thema, das dem Schüler am Vortag zugewiesen wurde. Hier stellt sich die Frage, ob uns ein solches Testformat ausreichend Aufschluss über die kommunikative Kompetenz des Schülers geben kann. Cangarajah (2006) argumentiert dafür, dass eine realistische Einschätzung der Kommunikationsfähigkeiten in der Fremdsprache Englisch eine Reihe von Fähigkeiten erfordert. Deswegen sollte man einen Multitasking-, Multirater- und Multikandidatentest benutzen, um Kommunikationsfähigkeiten beurteilen zu können. Die verschiedenen Aufgaben dienen dazu, die Fähigkeiten des Kandidaten durch unterschiedliche kommunikative Aktivitäten einzuschätzen. Der Einsatz mehrerer Prüfer hilft bei der Beurteilung des Kandidaten anhand einer Reihe umfassender Kriterien. Mehrere Kandidaten tragen dazu bei, eine kommunikative Interaktion zu schaffen, bei der der Sprachgebrauch ausgehandelt werden muss (Cangarajah, 2006, S. 238).

Arras (2011) diskutiert die Bedeutung von Aufgabenformulierungen, um die mündlichen Fähigkeiten bestmöglich zu beurteilen. Sie verweist auf die Tatsache, dass bei mündlichen Prüfungen am häufigsten offene Aufgabentypen benutzt werden, und stellt die Frage, inwieweit der Kandidat die Möglichkeit erhält, selbstständige Aktivitäten zu zeigen, ob das Gespräch nur aus Fragen und Antworten besteht und ob es eine Diskussion gibt, wo der Kandidat seine Gedanken einbringen und eventuell Fragen stellen kann. Bei sogenannten Leistungstests werden die Fähigkeiten eines Kandidaten direkt beurteilt, im Gegensatz zu indirekten Prüfungen, wie beispielsweise durch Multiple-Choice-Aufgaben. Laut Arras (2011, S. 81) werden am häufigsten direkte Tests verwendet, bei denen der Kandidat entweder allein, zu zweit oder in Gruppen beurteilt wird. In Norwegen ist das mündliche Examen in einer Fremdsprache eine Einzelprüfung, Arras (2011, S.81) weist jedoch auf mehrere Vorteile hin, wenn die Kandidaten paarweise geprüft werden. Erstens können die Schüler je nach Aufgabenstellung im größeren Umfang strategische und pragmatische Kompetenzen nachweisen, und zweitens ermöglicht diese Vorgehensweise eine bessere Rollenverteilung der PrüferInnen, bei der die eine Person vorbereitete Fragen stellt und das Gespräch leitet, während die andere eine beobachtende Rolle einnimmt, was für eine gewisse Objektivität sorgt. Es gibt jedoch keine eindeutige Antwort darauf, welche Aufgabentypen für die Beurteilung der mündlichen Fähigkeiten am besten geeignet sind, da dies von mehreren Faktoren wie dem Lehrplan, Zeit und Ressourcen abhängt. Dennoch kann die Kombination aus einem offenen Testformat, fehlenden nationalen Bewertungskriterien und der Definition der kommunikativen Kompetenz im Lehrplan im Hinblick auf Validität und Reliabilität darauf hindeuten, dass es zu wenige Richtlinien gibt, um eine mündliche Prüfung in einer gleichermaßen validen und reliabel Weise durchzuführen, wie bei einem schriftlichen Examen.

2.2.4 Bewertungsverfahren

In der Beurteilungstheorie wird zwischen den Begriffen *analytische* und *ganzheitliche* Beurteilung unterschieden. Hinger & Stadler (2018) definiert die analytische Bewertung als einen Ansatz, bei dem verschiedene Aspekte der Kompetenz/des Kompetenzbereiches separat bewertet werden. Die Kriterien sind oft klar und mit jedem Aspekt/Kompetenzbereich verknüpft, der Teil eines Ganzen ist. Bei einem ganzheitlichen Ansatz hingegen handelt es sich um eine Gesamtbeurteilung, die nicht durch irgendwelche Teilscores bewertet werden kann. Die Kriterien sind oft allgemeiner. Beispielsweise können sie Merkmale der Zielerreichung beinhalten, die die Gesamtbeurteilung unterstützen sollen. Bei schriftlichem Examen in der norwegischen Schule ist ein analytisches Vorgehen üblich, bei dem die Schüler anhand mehrerer Teilaufgaben eine Gesamtnote erhalten. Bei der mündlichen Prüfung hingegen wird den Schülern ein offenes Thema zugewiesen, das sie im Rahmen eines Fachgesprächs mit dem Fachlehrer und dem Prüfer besprechen müssen. Hinger & Stadler (2018, S. 111) betonen, dass typische Merkmale bei der Beurteilung mündliche Performanz, Interaktion, Flüssigkeit, Aufgabenbewältigung, Sprachrichtigkeit, Spektrum sprachlicher Mittel, Aussprache etc. typische Merkmale sind. Bei der Beurteilung dieser sprachlichen Kompetenzen kann die Vorgehensweise Auswirkungen auf die Validität des Tests haben.

Die Vorteile eines ganzheitlichen Ansatzes bestehen darin, dass es zeitsparend ist und weniger Anforderungen an den Prüfer stellt, da er sich auf seine eigene Intuition stützen kann. Autoren wie Weigle (2002) betonen, dass der Erwerb produktiver Fähigkeiten unterschiedlich schnell erfolgen kann, sodass sich der Wortschatz schneller entwickelt als beispielsweise Interaktionsfähigkeiten. Dies ist durch einen ganzheitlichen Bewertungsansatz schwer zu erkennen und kann dazu führen, dass der Prüfer Aspekte der Sprachkompetenz unterschiedlich betont. Im Gegensatz dazu erfordert ein analytischer Bewertungsansatz eine umfangreiche Bewertungskompetenz, da mehr Bewertungskriterien und Deskriptoren einbezogen werden. Hinger & Stadler (2018, S. 113) schreibt, dass ein weiterer positiver Aspekt von analytischer Bewertungsskalen ist, dass „...die Prüfer Aspekte einer Performanz beurteilen, die sie ansonsten möglicherweise übersehen würden“. Ein analytischer Ansatz kann eine höhere Validität und Reliabilität bedeuten, da alle Kandidaten nach den gleichen Kompetenzen beurteilt werden und die Prüfer die Teilkompetenzen gleichermaßen betonen. Gleichzeitig ist das mündliche Examen zeitlich begrenzt und daher der Rahmen und die Aufgabenstellung ausschlaggebend, welcher Ansatz am besten geeignet ist.

2.2.5 Beurteilungskriterien

Während einer mündlichen Prüfungssituation sind Lehrkräfte verpflichtet, Bewertungskriterien anzuwenden. Hinger und Stadler (2018, S. 103) weisen darauf hin, dass es für die Validität von mündlichen Prüfungen in der Fremdsprache wichtig ist, dass die Bewertungskriterien dem kommunikativen Ziel des Unterrichts entsprechen. Da es sich bei den Kriterien um Operationalisierungen des zugrunde liegenden theoretischen Konstrukts des Tests handelt, ist es von größter Bedeutung, dass sie eine wahrheitsgetreue Darstellung des Konstrukts darstellen. Sandvik (2016, S. 280) weist darauf hin, dass die Lehrkräfte häufig die Ziele des Lehrplans instrumentalisieren, ohne darüber nachzudenken, wie eine gute Bewertungspraxis auf der Grundlage der Prämissen des Fachs operationalisiert werden kann. Wenn die Kriterien nicht mit dem Konstrukt des Tests übereinstimmen, kann nicht gesagt werden, dass der Test für das Konstrukt gültige Ergebnisse liefert. Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist, wie die Bewertungsskalen aufgebaut sind. Die Quellen der Bewertungsskalen sind oft unbekannt,

was uns nur begrenzte Aussagekraft darüber gibt, auf welcher Grundlage die Skalen aufgebaut sind. Bei der Erstellung von Bewertungsskalen können zum Beispiel Fremdsprachenlehrer ihre eigene Intuition als Muttersprachler, ihre Erfahrung mit der Sprache und der bisherigen Skalenkonstruktion sowie sprachliche Modelle und empirische Daten nutzen. Wie in der Einleitung erwähnt wurde, gibt es für die Bewertung mündlicher Prüfungen in den Fremdsprachen keine einheitlichen nationalen Bewertungskriterien, sondern lediglich Richtlinien des Kultusministeriums Udir (2020), die empfehlen, dass die Gemeinden und Provinzen bei der Erarbeitung gemeinsamer Bewertungskriterien zusammenarbeiten sollten, dies ist aber keine Voraussetzung. Arras (2011) zufolge sollten keine individuellen Bewertungskriterien erstellt werden, (..) „denn dann sind die Maßstäbe tendenziell individuell konzipiert, werden nicht unabhängig von dem Prüfling angelegt oder werden interpersonell unterschiedlich angewendet“ (Arras, 2011, S. 82).

2.2.6 Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen (hiernach GER) wurde im Jahr 2001 veröffentlicht, und hat einen Umfang von 200 Seiten. Der Rahmen zielt unter anderem darauf ab, Kommunikationskompetenz und Mehrsprachigkeit des einzelnen Europäers zu fördern und sicherzustellen, dass die Fremdsprachenkompetenz in allen europäischen Ländern nach dem gleichen Maßstab bewertet wird. Der GER ist auch als Werkzeug gedacht, um Sprachleistungen vergleichbar zu machen und dient in erster Linie als Standardisierungswerkzeug zur Beurteilung von Sprachleistungen. Im LK2020 wird festgelegt, dass der Lehrplan jetzt einen klaren Bezug zum Europäischen Referenzrahmen hat (Udir, 2020, S. 1). Im vorherigen Lehrplan, LK06, wurde dies nicht explizit erwähnt. Es wird außerdem darauf hingewiesen, dass die GER-Stufe A2 für alle Notengebungen in der Fremdsprache Niveau II als Bewertungsgrundlage dient. Basierend darauf ist es für diese Arbeit relevant zu untersuchen, welche Leitlinien der GER für kommunikative Kompetenz und Beurteilung gibt.

Aktivitäten und Kompetenzen sind zwei der wichtigsten Metakategorien, die im GER verwendet werden, um den großen Bereich der Sprachkenntnisse oder des Sprachprofils einer Person zu beschreiben. Der Begriff „kommunikative Sprachaktivität“ wird im GER als Beschreibung dessen definiert, was ein Sprachbenutzer „mit einer Sprache tun kann“ (Europarat, 2001, S. 43). Ein großer Teil von Kapitel 4 des GER befasst sich mit solchen Aktivitäten, insbesondere indem sie in detaillierten Beschreibungen in Form von Skalen oder Unterskalen definiert werden. Nachfolgend wird ein Beispiel aus der Subskala „mündliche Produktion“ gezeigt.

	Mündliche Produktion allgemein
C2	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.
	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
B1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus seinen/ihren Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gereiht werden.
A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen, listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.

Tabelle 1: Mündliche Produktion allgemein (Europarat, 2001, S. 64)

Um diese Aktivitäten durchführen zu können, stützt sich der Sprachbenutzer auf eine Reihe von Kompetenzen, die die zweite große Metakategorie im GER darstellen. Diese Kompetenzen werden im Rahmen der bisherigen sprachlichen Erfahrung des Sprachschülers erworben, vor allem wenn er/sie an kommunikativen Aktivitäten teilnimmt (Europarat, 2001, S. 101). Diese sind in Kapitel 5 des GER beschrieben. Kompetenzen können somit als Werkzeuge angesehen werden, aus denen der Benutzer Ressourcen erhält, um Aktivitäten durchzuführen. Eine Kompetenz umfasst eine Reihe von Wissensbereichen, Fähigkeiten sowie Einstellungen und existenziellen Kompetenzen (Europarat, 2001, S. 9). Der Grad des Wissens, der Fähigkeiten und existenzieller Kompetenz wird natürlich von Kompetenz zu Kompetenz unterschiedlich sein. Alle menschlichen Kompetenzen tragen auf unterschiedliche Weise zur Kommunikationsfähigkeit des Lerners bei und können daher als Merkmale kommunikativer Kompetenz angesehen werden. Es ist jedoch sinnvoll, zwischen rein sprachlichen Kompetenzen und solchen zu unterscheiden, die keinen direkten Bezug zur Sprache haben. Der GER unterscheidet zwischen allgemeiner Kompetenz und kommunikativer Sprachkompetenz. Da das Thema dieser Arbeit die kommunikative Kompetenz ist, wird im folgenden Abschnitt nur auf die kommunikative Kompetenz eingegangen und nicht auf die allgemeinen Kompetenzen.

Dem GER zufolge besteht die kommunikative Sprachkompetenz aus drei Hauptkomponenten: sie umfasst linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenzen. Jede besteht wiederum aus den Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Sprachenlernenden. Im folgenden Abschnitt wird erklärt, was diese Kompetenzen beinhalten und wie sie verstanden werden können.

Linguistische Kompetenz

Bei der linguistischen Kompetenz geht es um die Kenntnis und die Fähigkeit sprachliche Ressourcen zu nutzen, um strukturierte Botschaften zu formulieren (Europarat, 2001, S. 112). Die Teilkomponenten der linguistischen Kompetenz sind lexikalische, grammatikalische, semantische, phonologische, orthographische und orthoepische Kompetenzen. Unter lexikalischer Kompetenz versteht man die Kenntnis und Fähigkeit,

den Wortschatz einer Sprache anzuwenden. Der Wortschatz umfasst sowohl lexikalische als auch grammatikalische Elemente. Grammatische Elemente gehören zu den geschlossenen Wortklassen, wie zum Beispiel Pronomen, Präpositionen und Verben. Dem GER zufolge wird grammatikalische Kompetenz als Kenntnis und Fähigkeit zur Anwendung der grammatikalischen Bausteine einer Sprache definiert. Grammatische Kompetenz wird dann als die Fähigkeit, Bedeutungen zu verstehen und auszudrücken, indem man wohlgeformte Phrasen und Sätze erkennt und diese in Übereinstimmung mit den grammatikalischen Regeln der Sprache bilden kann. Bei der phonologischen Kompetenz geht es um Kenntnisse und Fähigkeiten über die Phoneme der Sprache, die phonetische Struktur, die Satzbetonung und die Intonation. Bei der phonologischen Kompetenz handelt es sich also um die Kompetenz über Laute und, dass man den Zusammenhang zwischen Buchstaben und Laute versteht (Europarat, 2001, S. 140). Auf die Orthographiekompetenz gehe ich hier nicht näher ein, da es hier um die Rechtschreibung geht, die Teil der Schriftkompetenz ist. Orthoepische Kompetenz ist die letzte Teilkompetenz innerhalb der linguistischen Kompetenz und betrifft die Aussprache, allerdings in einem Kontext, in dem der Lernende geschriebene Texte laut vorlesen muss. Die folgenden zwei Tabellen geben eine Übersicht über die Deskriptoren für die verschiedenen Kompetenzniveaus A1-C2. Die Tabellen zeigen, was der Sprachenlerner in Bezug auf Aussprache/Intonation und Grammatik beherrschen muss.

Tabelle 2: Beherrschung der Aussprache und Intonation (Europarat, 2001, S. 17).

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C2	Wie C1
C1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Tabelle 3: Grammatische Korrektheit (Europarat, 2001, S. 114).

	Grammatische Korrektheit
C2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vor-ausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.
B2	Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.
B1	Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Soziolinguistische Kompetenz

Die soziolinguistische Kompetenz bezieht sich auf den Besitz von Kenntnissen und Fertigkeiten für einen angemessenen Sprachgebrauch in einem sozialen Kontext. Folgende Aspekte dieser Kompetenz werden hervorgehoben: sprachliche Elemente, die soziale Beziehungen kennzeichnen, Höflichkeitskonventionen, Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten und darüber hinaus Unterschiede in Register und Dialekten. In Bezug auf sprachliche Elemente weist das Rahmenwerk darauf hin, dass diese von Sprache zu Sprache und von Kultur zu Kultur stark variieren können (Europarat, 2001, S. 119).

In der ersten vorgestellten Kategorie geht es um sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen. Dazu gehören Begrüßungsformen, Anredeformen, Konventionen des Sprecherwechsels, sowie Ausrufe und Flüche. In der zweiten Kategorie geht es um Höflichkeitskonventionen, und diese sind laut Europarat (2001, S. 119) einige von den häufigsten Gründen dafür, dass Menschen im Gespräch von einer fairen und gleichberechtigten Anwendung des „Kooperationsprinzips“ abweichen. Solche Konventionen variieren von Kultur zu Kultur und führen oft dazu, dass Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund einander missverstehen. Dies gilt insbesondere dann, wenn Höflichkeitsbekundungen wörtlich interpretiert werden.

Wenn es um Registervariationen geht, wird „Register“ hier als systematische Unterschiede im Sprachgebrauch in verschiedenen Situationen und Kontexten definiert. Dabei kann es sich zum Beispiel um die Art und Weise handeln, wie man im beruflichen Zusammenhang (berufliche Kommunikation) und in Bezug auf sich selbst und seine persönlichen Interessen kommuniziert, oder mit welcher Absicht (Argumentation, Erzählung, Überzeugung, Kritik usw.) man kommuniziert. Darüber hinaus kann es sich darauf beziehen, wie formell man in der Kommunikation ist (Europarat, 2001, S. 120).

Im GER wird ansonsten betont, dass soziolinguistische Kompetenz auch die Fähigkeit einschließt, sprachliche Unterschiede in Bezug auf soziale Klasse, regionale und nationale

Herkunft sowie ethnische, berufliche und schulische Zugehörigkeit zu erkennen. Keine Sprachgemeinschaft ist vollständig homogen, und der GER betont, dass Kenntnisse über Dialektvarianten wichtig sind, auch weil diejenigen, die die Sprache lernen, irgendwann mit Menschen unterschiedlicher geografischer Herkunft in Kontakt kommen.

Bei der soziokulturellen Kompetenz erweist sich dem Rahmen zufolge die Einstufung der zugehörigen Elemente auf den verschiedenen Sprachniveaus (A1-C2) als schwierig, und die niedrigsten Niveaus umfassen nur Elemente in Bezug auf soziale Beziehungen und Höflichkeitskonventionen. Erst auf Niveau B2 ist der Sprachlerner laut Rahmenwerk in der Lage, sich in Bezug auf die Situation und die beteiligten Personen aus soziolinguistischer Sicht angemessen auszudrücken. Auf diesem Niveau beginnt der Sprachenlerner, Variationen in Ausdrücken zu beherrschen und verfügt darüber hinaus über eine größere idiomatische Kontrolle (Europarat, 2001, S. 120-121). Abbildung 5 unten zeigt, was erforderlich ist, um soziolinguistische Angemessenheit ausdrücken zu können.

Abbildung 5: Soziolinguistische Angemessenheit (Europarat, 2001, S. 121)

A2	Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken. Kann auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.
	Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt. Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.
A1	Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten, alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, <i>bitte</i> und <i>danke</i> sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.

Pragmatische Kompetenz

Die letzte Komponente der kommunikativen Kompetenz im GER wird als pragmatische Kompetenz definiert, und diese umfasst zwei Teilkomponenten: Diskurskompetenz und funktionale Kompetenz. Teil dieser beiden Kompetenzen ist die sogenannte Planungskompetenz, die sich auf die Sequenzierung von Nachrichten in Übereinstimmung mit Interaktions- und Transaktionsschemata bezieht. Bei der Diskurskompetenz geht es unter anderem darum, wie ein Gespräch oder ein Text aufgebaut wird, sodass er fließend und inhaltlich schlüssig ist. Dies kann eine logische Struktur und Reihenfolge beinhalten, sowie eine geeignete Einteilung des Themas. Zu dieser Kompetenz gehört auch das Vermeiden von Unklarheiten und irrelevanten Informationen (Europarat, 2001, S. 123). Abbildung 6 unten zeigt was erforderlich ist, um Sprecherwechsel (turntaking) ausführen zu können.

Abbildung 6: Sprecherwechsel (Europarat, 2001, S. 124).

A2	Kann einfache Mittel anwenden, um ein kurzes Gespräch zu beginnen, in Gang zu halten und zu beenden.
	Kann im direkten Kontakt ein einfaches Gespräch beginnen, in Gang halten und beenden. Kann jemanden ansprechen.
A1	Keine Deskriptoren verfügbar

Die funktionale Kompetenz gilt für den Einsatz sprachlicher Funktionen in mündlichen Gesprächen. Die Teilnehmer einer Kommunikationssituation stehen in einer gegenseitigen Interaktion, und jede Initiative führt zu einer Reaktion, in dem das Gespräch schlussendlich zu einem Abschluss kommt. Der Referenzrahmen unterscheidet zwischen Mikro- und Makrofunktionen, wobei Mikrofunktionen Kategorien wie „Sachinformationen

mitteilen und erfragen“ und „überreden und überzeugen“ umfassen. Fähigkeiten in diesem Zusammenhang können sein: Urteile und Einstellungen äußern, Zustimmung/Nichtübereinstimmung, Wunsch, Freude ausdrücken usw. Makrofunktionen innerhalb der funktionalen Kompetenz sind Satzfolgen wie zum Beispiel Erzählungen, Anweisungen und kritische Interpretationen. Darüber hinaus umfasst der Referenzrahmen Fachwissen darüber, sich in Bezug auf einige Modelle sozialer Interaktion auszudrücken, die durch verschiedene „Interaktionspaare“ wie zum Beispiel „Frage → Antwort“ ausgedrückt werden (Europarat, 2001, S. 126).

Bewertungsverfahren im GER

Da der GER ein Werkzeug ist, auf dem sich der Lehrplan bezieht, ist es relevant zu untersuchen, welche Leitlinien hier zur Bewertung einbezogen werden. Laut GER (2001) ist es von größter Bedeutung, dass ein Bewertungsverfahren praktikabel ist. Dies bezieht sich darauf, dass ein Prüfer nur einen begrenzten Einblick in die Sprache bekommt, die ein Schüler produzieren kann und, dass sie diesen Einblick verwenden müssen, um eine begrenzte Anzahl von Deskriptoren oder Kategorien in einer begrenzten Zeit zu bewerten. Würde man demnach versuchen, alle Indikatoren für alle drei Dimensionen der kommunikativen Kompetenz des Schülers zu bewerten, würde das Verfahren nicht praktikabel und aus Zeitgründen bei der Durchführung der Bewertung möglicherweise nicht durchführbar sein. Darüber hinaus stellt der Europarat (2001, S. 187) fest, dass mündliche Bewertungsverfahren „allgemeine Informationen zu Fertigkeiten aus der Leistung in einer Reihe von Diskursstilen enthalten, die als relevant für den Lernkontext und die Bedürfnisse der Studierenden angesehen werden“. Daher sollte eine mündliche Beurteilungssituation bestimmte Bedürfnisse und Situationen umfassen, mit denen ein Schüler im wirklichen Leben konfrontiert sein wird.

Der GER erörtert auch die Subjektivität einer mündlichen Beurteilungssituation. Die bei einer mündlichen Prüfung vergebenen Noten bedeuten, dass der Prüfer beurteilt, wie gut ein Schüler im Hinblick auf eine Liste von Faktoren oder Indikatoren abgeschnitten hat. Diese Entscheidungen orientieren sich in der Regel an vorab festgelegten Richtlinien, die von der eigenen Erfahrung und Wahrnehmung des Prüfers beeinflusst werden können. Der Vorteil dieses subjektiven Ansatzes besteht darin, dass er anerkennt, „dass Sprache und Kommunikation äußerst komplex sind, sich nicht zur Atomisierung eignen und mehr als die Summe ihrer Teile sind“ (Europarat, 2001, S. 188). Ein weiterer wichtiger Punkt im GER bei der Beurteilung der mündlichen Leistung ist die Frage danach, was bewertet werden soll. Beim Versuch, die kommunikative Kompetenz von Schülern zu bewerten wäre es unmöglich, alle Indikatoren unter den verschiedenen Skalen der kommunikativen Kompetenz zu messen. Der GER rät dazu, Indikatoren zu kombinieren und sogar in kleineren Teilen Kriterien zu reduzieren, die als angemessen für die Bedürfnisse der Lernenden und die Anforderungen der Aufgabe erachtet werden. Laut Europarat (2001) ist es bei der Beurteilung der kommunikativen Kompetenz wichtig, ein Gleichgewicht zwischen Form (dargestellt durch die sprachlichen Kompetenzen) und Gebrauch (in Bezug auf die pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenzen) zu finden.

Kritik des Referenzrahmens

Wie bei den theoretischen Modellen zur kommunikativen Kompetenz gibt es auch hinsichtlich des europäischen Referenzrahmens kritische Diskussionen. Obwohl sich der GER zu einem weltweit einflussreichen Rahmenwerk entwickelt hat, haben Sprachbewertungswissenschaftler den GER mit der Begründung kritisiert, dass dieser oft statisch auf der Grundlage von politischen Entscheidungsträgern auferlegten Standards

funktioniere. Deygers et al. (2017) behaupten, dass die Entscheidungsfindung von einer realistischen Einschätzung der Einschränkungen des GER in dieser Hinsicht profitieren wird, und erkennen den GER als einen allgemeinen theoretischen Rahmen an, der durch sprachspezifische und kontextspezifische Deskriptoren ergänzt werden muss. Dies bedeutet nicht, dass es sinnlos ist, einen Test mit dem GER zu verknüpfen. Im Gegenteil: Der GER bietet einen Referenzpunkt; allerdings ohne die Annahme einer exakten Äquivalenz zwischen unterschiedlichen Tests auf demselben Niveau. Das hängt damit zusammen, dass der GER gewissermaßen als „kontextfreier“ Rahmen gedacht ist. Brunfaut & Hardning (2019) untersuchten auch, wie die lokale Anpassung des Rahmenwerks in der Praxis erreicht wird und welche Faktoren auf Makroebene in bestimmten Kontexten von Bedeutung sind, die die Art und Weise beeinflussen können, wie die Standards im Rahmenwerk festgelegt werden. Sie fanden heraus, dass es klar ist, dass die Rolle der externen Faktoren berücksichtigt und möglicherweise in die Theoriebildung von Standardsetzungsprozessen einbezogen werden muss. Die Studie zeigt, dass die Verwendung des GER bei der Festlegung von Standards in einem spezifischen und einzigartigen lokalen Bildungsumfeld eine Aktivität ist, die stark kontextgebunden ist.

Auf Grundlage der Darstellung der kommunikativen Kompetenz im LK2020 kann es trotz dieser Kritik darauf hindeuten, dass der GER der Schlüssel zur Bewertung der kommunikativen Kompetenz ist, da er tatsächlich das einzige Bewertungsinstrument ist, worauf sich der Lehrplan basiert. Diese Verbindung zum GER befindet sich im selben Dokument wie die Leitkriterien von Udir (2020) und es wird hier betont, dass die Schüler nach dem Sprachniveau A2 beurteilt werden sollen. Obwohl die Leitkriterien der Zielerreichung hergestellt von Udir (2020) zu einer gemeinsamen nationalen Bewertungspraxis beitragen sollen, ist es meiner Meinung nach angemessener den GER als Ausgangspunkt der Beurteilung zu nehmen. Dies liegt daran, dass der GER eine Operationalisierung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz liefert. Dabei gibt er sowohl Hinweise darauf, was auf den verschiedenen Niveaus erwartet wird und welche kommunikativen Aktivitäten hier herangezogen werden können. Die Herausforderung wird vielleicht darin bestehen, eine Interpretationsgemeinschaft zwischen den Lehrern zu entwickeln, in der der Lehrplan und die Lehrplanziele als Grundlage für die Operationalisierung der Deskriptoren und kommunikativen Aktivitäten im Rahmen dienen.

2.2.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Beurteilung der mündlichen Kommunikationskompetenz eine komplexe Tätigkeit ist. Bei der mündlichen Prüfung in einer Fremdsprache handelt es sich um einen so genannten „High Stakes Test“, d. h. es kommt darauf an, dass die Beurteilung möglichst valide und verlässlich ist. Zweitens ist es wichtig, dass das Testformat tatsächlich das testet, was es testen soll. Dennoch gibt es keine Vorgaben im LK2020, die besagen, was kommunikative Kompetenz ausmacht und wie man diese Kompetenz als Lehrer beurteilen soll. Zusätzlich sind die von Udir (2020) hergestellten Aufgabenstellungen und Leitlinien recht offen, was möglicherweise Raum für unterschiedliche Interpretationen des komplexen Konzepts der kommunikativen Kompetenz öffnet. Der europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) dient als ein Werkzeug, das die Grundlage für Standardisierung von Sprachleistungen schafft und ist gleichzeitig ein Leitfaden für Schüler, Lehrer und Prüfer, der die Evaluierung von Sprachleistungen und kommunikativer Kompetenz ermöglicht.

2.3 Stand der Forschung

Im Zuge der Erneuerung des Lehrplans (LK2020) wurde eine externe Prüfungsgruppe zusammengestellt, die das aktuelle Prüfungssystem evaluiert und untersucht, wie die Prüfung verlässliche und relevante Informationen über die Abschlusskompetenz der Schüler liefern kann. Dies wurde in einem Bericht im Jahr 2020 vorgestellt, der den Titel „Einschätzungen und Empfehlungen zur künftigen Prüfung“ trägt (Udir, 2020). Nach Ansicht der Prüfungsgruppe ist es wünschenswert, die Variationsbreite in der Art und Weise, wie die Schüler ihre Kompetenzen unter Beweis stellen, zu erhöhen. Des Weiteren weist sie darauf hin, dass dieses Anliegen durch mehrere Prüfungsteile und eine größere Variation der Aufgabentypen in einer Prüfung verstärkt werden kann. Unter Abschnitt 14.2, in dem es um Empfehlungen für eine gute Aufgabenentwicklung geht, schreibt die Prüfungsgruppe Folgendes:

„Die Aufgabenentwicklung ist ein etablierter Bereich in der Beurteilungsforschung und es gibt gute Frameworks, die wichtige Qualitätskriterien für Testaufgaben beschreiben und welche Schritte während des Entwicklungsprozesses überprüft werden sollten. Es beginnt mit klaren Definitionen der Kompetenzdimensionen, die der Testinhalt abdecken soll, sowie der Bewertungskriterien und umfasst Tests der Aufgaben, um sicherzustellen, dass ein Test die gewünschten Eigenschaften aufweist, bevor er durchgeführt wird. Dies gilt insbesondere für sogenannte High-Stakes-Tests, die erhebliche Konsequenzen für den Testteilnehmer haben, beispielsweise bei einem Examen“ (Udir, 2020, S. 56, eigene Übersetzung.)

Es ist wichtig zu erwähnen, dass dieser Bericht zeitgleich mit der Einführung des neuen Lehrplans im Jahr 2020 verfasst wurde. Das ist nun vier Jahre her, und das Prüfungsformat für die mündliche Prüfung in den Fremdsprachen ist im Jahr 2024 immer noch relativ stabil, abgesehen von dem Vortrag, der mittlerweile keine Voraussetzung, sondern eher optional ist. Aus heutiger Sicht kann gefragt werden, ob das Testformat in den Fremdsprachen tatsächlich geeignet ist, die kommunikative Kompetenz eines Schülers zu testen. Persönlich zweifle ich dies an, sowohl in Hinsicht auf die fehlende Definition der kommunikativen Kompetenz im LK2020 und das Testformat, das keine Verpflichtung zur Einbeziehung weiterer kommunikativer Aufgaben vorsieht, als auch in Hinsicht auf das Fehlen von Richtlinien zur Bewertung.

Eine weitere Schlussfolgerung der Examensgruppe ist, dass Bedarf an mehr forschungsbasiertem Wissen über Examen besteht. Der Prüfungsgruppe zufolge besteht die heute in Norwegen existierende Prüfungsforschung fast ausschließlich aus Umfragen oder Nutzung von Registerdaten. Eine systematische Untersuchung der Umsetzung der Prüfung in der Praxis, (wie z.B. Aufgaben, Prozesse, Zensur), sowie der kurz- und langfristigen Folgen der Prüfung, fehlen. Sie weisen weiter darauf hin, dass die Einzigartigkeit der Schulfächer in sehr begrenztem Umfang im Mittelpunkt der Beurteilungsforschung steht. Die meisten Studien, die bisher unternommen wurden, sind in den Fächern Mathematik und Norwegisch. In den meisten Studien geht es um schriftliche Prüfungen, während es über mündliche Prüfungen oder andere Prüfungsformen wenig systematisches Wissen gibt (Udir, 2020, S. 61).

In meiner Untersuchung habe ich festgestellt, dass es im norwegischen Kontext keine Forschung zu mündlichen Prüfungen im Fach Deutsch gibt. Als relevante Literatur für diese Masterarbeit untersucht wurde, fand ich es daher notwendig, mein Thema zusätzlich zum norwegischen Kontext auch in einem internationalen Kontext zu untersuchen. Dies liegt daran, dass das Konzept der kommunikativen Kompetenz und Beurteilung international eine viel größere Forschungsgemeinschaft hat. Da mein Fokus in dieser Arbeit auf den Konzepten der mündlichen Kommunikationskompetenz und

Beurteilung liegt, wurde nur Forschung einbezogen, die sich auf diese Aspekte konzentriert. Um relevante Forschung zu bekommen habe ich die Datenbanken Oria und Google Scholar benutzt. Begriffe wie „kommunikative Kompetenz“, „mündliche kommunikative Kompetenz“, „Beurteilung der kommunikativen Kompetenz“ und „summative Beurteilung der kommunikativen Kompetenz“ wurden sowohl auf Norwegisch, English und Deutsch benutzt, um relevante Forschung zu bekommen. Durch diese Suche habe ich in den Quellenlisten auch Verweise auf andere Studien gefunden. Diese Methode wird oft als „Schneeballmethode“ bezeichnet und ist für meine Suche sehr wichtig gewesen. Im folgenden Teil wird ein Überblick über die Literatur gegeben, die meiner Meinung nach für das in dieser Arbeit untersuchte Thema von Bedeutung ist.

2.3.1 Forschung im norwegischen Kontext

Diese Übersicht über die existierende Forschungsliteratur beginnt mit dem norwegischen Kontext, in dem zwei Doktorarbeiten vorgestellt werden, von denen sich die eine mit der mündlichen Prüfung im Fach Englisch beschäftigt, die andere mit mehreren Fächern. Eine Masterarbeit ist auch aufgenommen, die sich mit mündlicher Bewertung im Fach Englisch befasst. Obwohl diese Arbeiten sich nicht mit dem deutschen Fach befassen, lassen sich hier Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Art und Weise feststellen, wie die Beurteilung der Mündlichkeit erfolgt.

Die erste Doktorarbeit ist eine quantitative Studie von Kaldahl (2022). Sie untersucht die Beurteilung der Mündlichkeit in unterschiedlichen Schulfächern beim mündlichen Examen in der 10. Klasse in Norwegen. Ziel der Studie war es, herauszufinden, welche mündlichen Fähigkeiten bei der Beurteilung im Vordergrund stehen, um auf diese Weise mehr darüber erfahren, wie die Lehrkräfte mündliche Fähigkeiten beurteilen. Diese Doktorarbeit basiert auf mehreren wissenschaftlichen Artikeln und präsentiert Untersuchungen darüber, was eine gute Mündlichkeit aus Schüler- und Lehrerperspektive in allen Fächern der zehnten Klasse ausmacht. Die Umfrage geht davon aus, dass unterschiedliche Fachlehrer ankreuzen, inwieweit sie bei der Prüfung verschiedene Komponenten betonen. Die Studie basiert auf 495 Antworten von Lehrern, davon 68 Fremdsprachenlehrer. Die Teilnehmer der Studie repräsentieren eine Reihe von Fächern, des Weiteren Alter, Erfahrung und Bildungsabschluss, und die Lehrer waren alle Prüfer der mündlichen Abschlussprüfung in der 10. Klasse im Frühjahr 2016. In der Analyse verwendet Kaldahl (2019) die rhetorischen Begriffe Logos, Ethos und Pathos, um die Komponenten zu erfassen und zu kategorisieren. Bei den Fremdsprachen (Spanisch, Französisch und Deutsch) weisen sie die niedrigste Logos-Bewertung auf, hingegen spielen Ethos und Pathos in den Fremdsprachenfächern eine wichtige Rolle in der Beurteilung. Laut Kahldal (2019) lässt sich dies möglicherweise dadurch erklären, dass die Schüler diese Fächer nur für eine begrenzte Zeit hatten (8. bis 10. Klasse). Daher erwarten Lehrer möglicherweise nicht, dass die Schüler in L3 einen fortgeschrittenen Wortschatz entwickelt haben. Stattdessen scheinen Fremdsprachenlehrer die Fähigkeit der Schüler zu schätzen, durch ihre begrenzten Kommunikationsfähigkeiten verstanden zu werden. Kahldal (2019) zufolge könnte dies erklären, warum die Fremdsprachlehrer Ethos, Logos und Pathos nahezu gleich bewerteten. In den Fremdsprachen scheint die Sprachfähigkeit der Schüler mehr oder weniger danach beurteilt zu werden, wie effektiv die Kommunikation der Schüler ist.

In einem Artikel von 2022 wird weiter untersucht, was unterschiedliche Fachlehrer unter guter „Oracy“ (Sprech- und Hörkompetenz sowie Körpersprache) verstehen und wie sie ihre eigenen Voraussetzungen für die Beurteilung der Oracy der Schüler wahrnehmen. Im Gegensatz zum vorherigen Artikel, der auf einem Fragebogen mehrerer Lehrer basierte,

wurde hier eine rhetorisch-topologische Analyse qualitativer Interviews mit neun Lehrkräften in der zehnten Klasse in Norwegen durchgeführt. Ein interessantes Ergebnis ist, dass Fremdsprachenlehrer die Kategorie „Inhalt“ deutlich weniger betonen im Vergleich zu den anderen Fachlehrern. Einige Englisch- und Fremdsprachenlehrer argumentieren zusätzlich, dass korrekte Grammatik und Wortschatz unerlässlich ist; allerdings müssen sich die Schüler mit eingeschränkten Sprachkenntnissen in Fremdsprachen verständlich machen. Ein weiteres interessantes Ergebnis der Studie ist, dass die meisten Lehrer angeben, über keinen Bildungshintergrund zu verfügen, um Oracy zu unterrichten oder zu beurteilen. Darüber hinaus geben die Lehrer an, dass sie keine Besprechungszeit in der Schule haben, bei der die Beurteilung der Oracy besprochen wird. Sie bekommen Zeit über Beurteilung zu besprechen, aber die Diskussionen über mündliche Beurteilungen wird nicht in der gleichen Weise wie bei schriftlichen Beurteilungen durchgeführt. Kahldal (2022) konkludiert, dass weitere Untersuchungen zu den Lehrernormen in den einzelnen Fachdisziplinen durchgeführt werden müssen, damit die Sprachkompetenz so konzipiert werden kann, dass sie eine hohe Konstruktvalidität bietet.

Ähnliche Ergebnisse werden in der Doktorarbeit von Henrik Bøhn (2016) dargelegt, der untersucht, welche Leistungsaspekte Lehrer bei einem mündlichen Englischexamen an der weiterführenden Schule in Norwegen hervorheben. Bøhn (2016, S. 59) stellt fest, dass sich die Informanten bei der Beurteilung des gesprochenen Englisch hauptsächlich auf zwei Konstruktionen konzentrieren, nämlich „Kommunikation“ und 'Inhalt'. In der Studie organisiert er die Leistungsaspekte hierarchisch und berichtet, dass die beiden Hauptkonstrukte aus einer Reihe von Unterkategorien bestehen, wobei „Sprachkompetenz“ zur Kommunikation gehört und „Anwendung, Analyse und Reflexion“ zum Inhalt. Bøhn (2016, S. 59) findet heraus, dass Sprachkompetenz aus drei großen Unterkategorien besteht, nämlich „Grammatik“, „Wortschatz“ und „Phonologie“, wobei letztere die umfassendste der drei ist. Im Allgemeinen hatten die in die Studie einbezogenen Lehrkräfte ein gemeinsames Verständnis der zu testenden Konstrukte und Kriterien. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass es einige Unterschiede in der Art und Weise gibt, wie die Lehrkräfte die relative Bedeutung dieser Konstrukte und Kriterien einschätzen. Insbesondere wird von Bøhn (2016, S. 59) festgestellt, dass die Lehrer das Konstrukt „Inhalt“ unterschiedlich gewichten und, dass sie bei engeren Leistungsmerkmalen wie „Phonologie“ unterschiedliche Meinungen haben. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrer unterschiedliche Ansichten über die Bedeutung der Aussprache haben, dass aber eine starke Übereinstimmung darüber besteht, dass Verständlichkeit am wichtigsten ist (Bøhn, 2016, S. 62). In Bezug auf die Intonation sind die Lehrer der Ansicht, dass diese entweder für die Beurteilung irrelevant ist oder nicht so wichtig wie andere Merkmale (Bøhn, 2016, S. 62). Ansonsten zeigt die Studie, dass die Lehrkräfte auf den niedrigeren Kompetenzstufen eher dazu neigen, auf sprachliche Merkmale zu achten und dass es auf den höheren Niveaus einen stärkeren Fokus auf Inhalte gibt. Um sicherzustellen, dass es eine gemeinsame Bewertungskultur gibt, empfiehlt Bøhn (2016, S. 71) den norwegischen Bildungsbehörden, die Einführung gemeinsamer Richtlinien für Notenskalen auf nationaler Ebene in Betracht zu ziehen, um die Validität und Zuverlässigkeit mündlicher Prüfungen im Fach Englisch zu stärken.

In Norwegen gibt es auch einige Masterarbeiten, die sich mit der Beurteilung mündlicher Fähigkeiten beschäftigt haben. Im norwegischen Kontext gibt es hingegen keine auf Deutsch, aber als Vergleichsbasis gibt es interessante Ergebnisse in der Masterarbeit von Stine Lisa Johannessen (2018). Diese Masterarbeit basiert auf einer qualitativen Untersuchung mit Interviews von drei Englischlehrern. In der Arbeit wird erörtert, warum

die mündliche Bewertungssituation in Norwegen komplex ist und welche Herausforderungen sie für Englischlehrer mit sich bringt. Im Rahmen dieser Untersuchung wird ermittelt, worauf drei Englischlehrer Wert legen, wenn es um die mündliche Beurteilung im Klassenzimmer geht. Ihr Verständnis wird mit dem verglichen, was der Lehrplan für das Englischfach und andere definierende Dokumente als relevante zu bewertende Funktionen identifizieren. Darüber hinaus wird untersucht, wie die Lehrer die Beziehung zwischen spezifischen Konstruktionen und Kriterien verstehen, die im Lehrplan für das Englischfach festgelegt sind. Die Ergebnisse der Studie deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte relativ ähnliche Vorstellungen darüber haben, was sie bei dem mündlichen Englisch bewerten sollen, dass es jedoch Unterschiede darin gibt, wie sie die relative Bedeutung und den Zusammenhang zwischen bestimmten Konstruktionen und Kriterien verstehen. Die Lehrer berichten alle, dass sie „kommunikative Kompetenz“ als das Wichtigste zu beurteilendes Kriterium verstehen, scheinen aber gleichzeitig dieses Gesamtkonstrukt unterschiedlich zu operationalisieren. Beispielsweise äußern einige Lehrer, dass für das Erreichen der besten Noten ein größerer Bedarf an grammatikalischer Korrektheit bestehe (S. 69). Wenn es um Aussprache und Intonation geht, sind sich die Lehrer der Studie im Allgemeinen einig, dass die Schüler keine Aussprache haben müssen, die dem amerikanischen oder britischen Englisch entspricht, wobei einige darauf hinweisen, dass sie die Aussprache anhand bestimmter Laute beurteilen (S. 69). Es wird auch festgestellt, dass die Lehrer bei der Beurteilung auf einem höheren Niveau tendenziell andere und mehr Kriterien einführen als auf einem niedrigeren Niveau. In dieser Studie ist auch das Inhaltliche ein wichtiger Aspekt in der Beurteilung, allerdings sind die Lehrkräfte unterschiedlicher Meinung darüber, inwieweit dieser hervorgehoben werden sollte. Während zwei der Lehrer Ansichten äußern, die darauf hindeuteten, dass sie Sprache und Inhalt für die Bewertung als gleich wichtig erachten, ist der dritte Lehrer der Meinung, dass Inhalt das Wichtigste zu bewertende Konstrukt ist.

Diese Untersuchungen zeigen, dass es Unterschiede in der Art und Weise gibt, wie Lehrer sprachliche Aspekte innerhalb der Fächer betonen. Die Studien von Kahldal (2019/2022) zeigen, dass Fremdsprachenlehrer Logos tendenziell weniger betonen als andere Sprachlehrer, da die Schüler die Sprache nur über einen begrenzten Zeitraum gelernt haben. Gleichzeitig zeigt die Studie, dass die Fremdsprachenlehrer auf korrekte Sprache und Grammatik am meisten Wert legen, aber auch, dass dies für das Erreichen schlechterer Noten weniger wichtig sind. Kahldal (2022) weist darauf hin, dass Fremdsprachenlehrer den Inhalt weniger stark betonen als andere Fachlehrer. Betrachtet man die Leistungsbeurteilung im Fach Englisch, gibt es hier sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede, da sprachliche Aspekte auch im Fach Englisch eine große Rolle spielen. Die Studien von Bøhn (2016) und Johannessen (2018) zeigen, dass Fachlehrer einige unterschiedliche Wahrnehmungen engerer sprachlicher Aspekte wie Aussprache, Grammatik und Wortschatz haben. Ein Unterschied besteht darin, dass die Fachlehrer im Fach Englisch einen stärkeren Schwerpunkt auf die Inhalte legen.

Die Tatsache, dass Fremdsprachenlehrer weniger Wert auf Inhalte legen als andere Fachlehrer, ist ein Aspekt, der möglicherweise mit der Sprachausbildung in Norwegen zusammenhängt. Meiner Meinung nach ist es sehr seltsam, dass die Schüler nach 5 Jahren Deutschlernen nur nach dem Niveau A2 des GERs bewertet werden sollen. Lindemann (2013) diskutiert in einem Artikel aus dem Jahr 2013, welche Herausforderungen die Einführung von CLILiG (inhaltliches und sprachintegriertes Lernen in Deutsch) mit sich bringt, aber auch welche Möglichkeiten ein solcher Lehransatz dem Fremdsprachenunterricht bietet. Lindemann (2013) weist unter anderem darauf hin, dass

eine Integration anderer Fächer mit der Fremdsprache dazu beitragen kann, eine authentischere Sprachlernsituation zu eröffnen, was auch in den theoretischen Modellen zur kommunikativen Kompetenz und dem GER wichtig ist. In einem solchen Kontext steht nicht nur der Sprachlernprozess im Vordergrund, sondern auch die Art und Weise, wie man sich die akademischen Inhalte aneignet.

Die im Artikel von Lindemann (2013) genannten Herausforderungen werden in einer Studie von Bauer & Lindemann (2023) genauer untersucht. Mit einer Umfrage untersuchen sie die Einstellungen deutscher Lehrkräfte für eine solche Unterrichtspraxis. Einige der Lehrer äußern sich positiv, erwähnen aber, dass es mehrere Rahmenbedingungen gibt, die die Umsetzung erschweren, beispielsweise die Tatsache, dass in verschiedenen Sachfach-Klassen Schüler sitzen, die unterschiedliche Fremdsprachen gewählt haben. Die größte Herausforderung laut der Studie besteht jedoch darin, dass viele der Deutschlehrer selbst nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um andere Fächer auf Deutsch unterrichten zu können. Knapp 20% gaben an, Deutschkenntnisse auf Niveau B1 GER (15%) oder Niveau A2 GER (4%) zu haben. Ansonsten gaben 5% der Teilnehmer an, nicht die sprachlichen Voraussetzungen für die Durchführung von CLILiG-Unterricht zu erfüllen.

2.3.2 Forschung im internationalen Kontext

Die Forschung im norwegischen Kontext hat sich bisher mit der Frage befasst, worauf Fachlehrer Wert legen, wenn sie die Mündlichkeit in einer Prüfung oder im Klassenzimmer im Allgemeinen beurteilen. Aus dem Bereich der internationalen Forschung habe ich mich deswegen dafür entschieden, Studien einzubeziehen, die sich mit der Testforschung befassen, und hier finde ich die Forschung von Tschirner (2001/2006) besonders relevant.

Die zuverlässige Beurteilung mündlicher Kompetenz und ihrer Entwicklung sowie die Testforschung im Allgemeinen sind einige der Kernthemen von Tschirners Forschung. Auf theoretischer Ebene untersucht Tschirner (2001) die verschiedenen Elemente mündlicher Prüfungen, die bei der Gestaltung mündlicher Leistungsprüfungen eine Rolle spielen. In seiner Arbeit aus dem Jahr 2001 verwendet er beispielsweise den von Bachman und Palmer (1996) entwickelten Begriff der „test usefulness“ mit seinen ineinandergreifenden Elementen von Validität, Zuverlässigkeit, Authentizität, Interaktivität, Praktikabilität und Washback als Ausgangspunkt, um mehrere Komponenten mündlicher Tests zu diskutieren: das Konstrukt, das Testverfahren und das Bewertungsverfahren. Ihn beschäftigen verschiedene Ansätze zur Etablierung der Konstruktvalidität, (z. B. Entwurf eines theoretischen Modells der Zweitsprachenkompetenz und Durchführung einer Bedarfsanalyse zur Leistungsbeurteilung) mit Aufgabenentwicklung und Testaufbau, Bewertungskriterien, dem Bewertungsverfahren sowie Tester- und Bewerter-Trainingsprogrammen. Im Rahmen seiner Studien analysiert er auch mehrere etablierte Tests für Deutsch und Englisch als Zweitsprachen und konzentriert sich dabei auf Fragen der Interrater-Reliabilität, der Qualität der Bewertung und der Äquivalenz zwischen den Tests. Zu den Tests gehört beispielsweise das vom Goethe-Institut entwickelte Zertifikat Deutsch, das Oral Proficiency Interview (OPI) des American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) und das Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI), entwickelt vom Center for Applied Linguistics.

In einem anderen Artikel aus dem Jahr 2006 gibt Tschirner (2006) einen Überblick über die Entwicklung von OPI und ACTFL und vergleicht diese mit den Deskriptoren des europäischen Referenzrahmens. Ziel des Artikels ist es, zu diskutieren, wie OPI und

ACTFL zur Qualitätssicherungsbewertung mündlicher Fähigkeiten beitragen können. ACTFL proficiency guidelines sind in 10 Sprachniveaus eingeteilt: Novice Low, Mid und High, Intermediate Low, Mid und High, Advanced Low, Mid und High und Superior. Die ACTFL Proficiency Guidelines beschreiben, was Einzelpersonen mit Sprache in Bezug auf Sprechen, Schreiben, Zuhören und Lesen in realen Situationen in einem spontanen Kontext tun können (Tschirner, 2006, S. 28-29). Traditionell wurden Einzelpersonen auf diesen Skalen durch einen persönlichen Sprechtest bewertet, der als Oral Proficiency Interview (OPI) bekannt ist. Beim OPI handelt es sich um ein strukturiertes Gespräch zwischen einem Prüfer und einem Prüfling. Das Gespräch kann zwischen 10 und 25 Minuten dauern. Der OPI durchläuft vier Phasen. Es beginnt mit einem Warm-up, das den Gesprächspartner beruhigen und dem Interviewer dabei helfen soll, eine vorläufige Einschätzung des Leistungsniveaus des Prüflings abzugeben. In Phase zwei, den Level Checks, führt der Interviewer das Gespräch durch eine Reihe von Themen. Der Zweck des Niveauechecks besteht darin, dem Sprecher zu ermöglichen, das Sprachniveau zu demonstrieren, das mit Sicherheit und Genauigkeit beurteilt werden kann. In Phase drei erhöht der Prüfer das Gesprächsniveau, um die Einschränkungen in den Fähigkeiten des Sprechers festzustellen oder um zu zeigen, dass der Sprecher auf einem höheren Sprachniveau effektiv kommunizieren kann. Die Interviews wechseln sich mehrmals zwischen den Level Checks ab. Der Zweck der letzten Phase, der Entspannungsphase, besteht darin, den Sprecher zu beruhigen, indem er zu einem Gesprächsniveau zurückkehrt, das er problemlos bewältigen kann (Tschirner, 2006, S. 30-32).

Tschirner (2006) argumentiert, dass der GER sowohl im europäischen als auch im außereuropäischen Kontext eine Reihe innovativer Lösungen für sprachbildungspolitische Fragen bietet, da er ein umfassenderes und detaillierteres System von Levelbeschreibungen bietet. Gleichzeitig argumentiert er, dass die GER-basierte Forschung im Zusammenhang mit den ACTFL Proficiency Guidelines, insbesondere die Forschung im Zusammenhang mit dem ACTFL OPI, zur Kenntnis nehmen sollte, da das nordamerikanische System den klaren Vorteil hat, dass es viel besser für Test- und Forschungszwecke geeignet ist. Es verfügt seiner Einschätzung nach über einen klaren Aufbau und ein umfassendes sprachübergreifendes Qualitätssicherungssystem, während der GER nicht nachweisen kann, dass die Niveaus in verschiedenen Sprachen tatsächlich kompatibel sind. Mit anderen Worten: Der GER drückt ein Problem darin aus, dass beispielsweise ein B1 in Spanisch nicht dasselbe ist wie ein B1 in Deutsch oder ein B1 in Englisch.

Tschirner (2006) zufolge kann die Verwendung von ACTFL und OPI in Kombination mit den Deskriptoren im europäischen Rahmen dazu beitragen, sicherzustellen, ob ein Schüler oder Student ein bestimmtes Niveau erreicht. Der GER drückt beispielsweise aus, dass der grammatikalische Fortschritt linear erfolgt, was nicht unbedingt der Fall ist. Anhand verschiedener Studien in diesem Artikel wird gezeigt, wie der Grammatikfortschritt auf verschiedenen Ebenen erfolgt. Tschirner (2006) bezieht sich auf seine frühere Arbeit aus dem Jahr 1996, in der er 40 OPIs auf den vier Niveaus Novice Mid/High und Intermediate Low/Mid analysiert hat. Laut GER entspricht dies den Niveaustufen A1/A2. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass spätestens auf der Intermediate Mid das richtige Verb in verschiedenen Kontexten meist korrekt verwendet wird. Dies gilt auch für Verbkammern. Die korrekte Verwendung von Nebensätzen erhöht sich erst auf der Stufe Intermediate High, die im Referenzrahmenwerk der Stufe B1 entsprechen kann (Tschirner, 2006, S. 35-37). Tschirner (2006) hat keine Studien zu Kasus durchgeführt, sondern verweist auf andere Studien, wie z. B. Diehl, u.a. (2000), die herausfanden, dass Kasus erst relevant werden, nachdem die Wortstellung erworben

ist. Tschirner kommt zu dem Schluss, dass für unterschiedliche Fähigkeiten in der mündlichen Sprache, unterschiedliche Grammatikkenntnisse erforderlich sind.

Schließlich wurde entschieden, zwei Studien einzubeziehen, die eine andere Perspektive auf Beurteilung zeigen. Wie im Theoriekapitel vorgestellt ist, haben angewandte Linguisten komplexe Theorien zur Kommunikationsfähigkeit in einer zweiten Sprache (L2) entwickelt. Allerdings wurden die Perspektiven auf die L2-Kommunikationsfähigkeit von Sprechern, die keine ausgebildeten Sprachprofis sind, weder in die Theorien der Kommunikationsfähigkeit noch in die Kriterien für die Leistungsbeurteilung allgemeiner mündlicher Eignungstests einbezogen. Sato & McNamara (2018) zufolge schwächt dies möglicherweise die Aussagekraft solcher Tests, da es in realen Sprachsituationen keine ausgebildeten Sprachprofis sind, die die mündlichen Leistungen von L2-Sprechern beurteilen. An dieser Studie nahmen 23 sprachwissenschaftliche Laien als Prüfer teil. Keiner der Teilnehmer verfügte über spezielle Kenntnisse in angewandter Linguistik, und Sprachbeurteilung. In der Studie wurden Videoaufzeichnungen von mündlichen Vorträgen erstellt, um eine Einschätzung der Kommunikationsfähigkeit der Sprecher zu erhalten. Die Studie legt nahe, dass die Bewertungskriterien bei mündlichen Prüfungen auf authentischen Kommunikationssituationen basieren sollten. In der Studie war die sprachliche Korrektheit nicht unbedingt die Hauptgrundlage für die Beurteilung der Kommunikationsfähigkeit, was nahelegt, dass die Ausführung der Aufgaben und der Inhalt stark betont wurden und, dass die phonologische Genauigkeit nicht betont werden sollte, wenn kommunikative Ziele dennoch erreicht werden. Auch nichtsprachliche Faktoren sollten für eine effektive Kommunikation nicht als irrelevant angesehen werden.

Ähnliche Ergebnisse werden in einer Studie von Elder et al. (2017) vorgestellt. In diesem Artikel werden drei Forschungsstudien untersucht, die die Gültigkeit von Bewertungsskalen untersuchen, die zur Beurteilung der mündlichen Kompetenz bei einer Reihe von Englisch-Sprachtests verwendet werden. In jeder dieser Studien wurde versucht, die Grundlage für die Beurteilung der mündlichen Kommunikation durch nichtsprachliche Spezialisten (Laien) zu ermitteln, wenn sie Video- oder Audioaufzeichnungen der Kommunikation in einem natürlichen Kontext bewerteten und kommentierten. Die Studien zeigen, dass einige der Laien linguistischen Kategorien wenig Aufmerksamkeit schenken, beispielsweise der Genauigkeit, die in traditionellen Bewertungsskalen für Sprachtests eine große Rolle spielen, und mehr Wert auf jene Aspekte der Kommunikations- und Interaktionsfähigkeiten legen, die als relevant für eine effektive Kommunikation angesehen werden. Die Studien stellen die Vorstellung in Frage, dass die Muttersprache immer als Maßstab für die Beurteilung dessen dienen sollte, was als effektive Kommunikation eingestuft werden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die bei der Beurteilung der kommunikativen Kompetenz in Fremdsprachen viele Elemente zu berücksichtigen sind. Tschirners (2001/2006) Forschung ist hier ein wichtiger Beitrag, da er sich mit verschiedenen Aspekten wie Testformat, Interreliabilität und Bewertungskriterien beschäftigt. Er zeigt außerdem, wie OPI und ACTFL dazu beitragen können, die Qualität der Beurteilung kommunikativer Kompetenz sicherzustellen. Dennoch kann die Frage gestellt werden, wie umfangreich eine Prüfung auf dem Niveau A2 sein soll, und ob sich solche Tests vielmehr geeignet für ein höheres Kompetenzniveau ist, und zwar mit einem klaren Ziel. Abschließend wurden zwei Studien vorgestellt, die sich damit befassen, wie Laien kommunikative Kompetenz einschätzen. Die hier vorgestellten Ergebnisse deuten darauf hin, dass linguistische Aspekte im Vergleich zu linguistischen Experten weniger betont

werden, und es stellt sich die Frage, welche Aspekte hervorgehoben werden sollten, um zu beurteilen, ob Kommunikation erfolgreich ist oder nicht.

Ansonsten zeigt diese Literaturübersicht, dass es im norwegischen Kontext keine Studien gibt, die sich mit der Beurteilung der mündlichen Kommunikationskompetenz im Fach Deutsch als Fremdsprache befassen. Diese Lücke möchte ich mit dieser Arbeit schließen.

3. Methode

Diese Masterarbeit soll einen Beitrag dazu leisten, Einblicke zu gewinnen, wie fünf Deutschlehrer an der weiterführenden Schule in Norwegen das Konzept der kommunikativen Kompetenz verstehen und wie sie diese in einer mündlichen Prüfung der Niveaustufe 2 beurteilen. Im folgenden Kapitel wird die Methodenwahl dieser Masterarbeit vorgestellt. Im ersten Teil wird eine Übersicht darüber gegeben, warum eine qualitative Methode gewählt wurde. Im darauffolgenden Teil präsentiere ich wichtige Schritte im Prozess, die für das Erreichen der Ziele dieser Masterarbeit von zentraler Bedeutung waren. Hierbei wird sowohl die Arbeit mit dem Interviewleitfaden dargestellt als auch die Richtung, die innerhalb des Interviews gewählt wurde, dargestellt. Zum anderen wird gezeigt, nach welchen Kriterien die Interviewter ausgewählt wurden. Die Schritte im Implementierungs- und Transkriptionsprozess werden ebenfalls diskutiert. Außerdem stelle ich den Analyseprozess vor und erläutere dabei deren Ablauf. Abschließend werden ethische Einschätzungen und Grenzen des Forschungsprojekt diskutiert.

3.1 Begründung der Qualitativen Methode

In der Forschung wird zwischen quantitativen und qualitativen Methoden unterschieden. Laut Tjora (2021, S. 25) scheinen qualitative und quantitative Forschung zwei wesentliche Denkweisen bzw. Paradigmen zu sein, wenn es darum geht, wie man Informationen über die Gesellschaft beschaffen oder generieren und diese anschließend analysieren kann. Allerdings erkennen die meisten Sozialwissenschaftler an, dass beide Hauptansätze für eine breit angelegte Forschung notwendig sind und, dass unterschiedliche Forschungsfragen in die Richtung unterschiedlicher methodischer Ansätze weisen. Tjora (2021) weist auch darauf hin, dass qualitative Forschungsmethoden eingesetzt werden, um die Erfahrungen bestimmter Menschen in ihrem Alltag zu verstehen und zu untersuchen, welche Bedeutung diese Erfahrungen für diese Personen haben. Der einzige Weg, dieses Verständnis zu erreichen, ist mithilfe von Methoden, die sich auf die Forschungsobjekte als Individuen konzentrieren und Methoden verwenden, die darauf abzielen, Gedanken und Informationen auf einer tieferen und persönlicheren Ebene zu bekommen. Durch die Wahl einer qualitativen Methode werden Aspekte hervorgehoben, die sich nicht in Häufigkeit oder Quantität messen lassen. Christoffersen und Johannessen (2012, S. 29) behaupten auch, dass die Wahl der Methode in erster Linie von der Forschungsfrage abhängt. Die Forschungsfrage für diese Arbeit lautet: Worauf legen fünf Deutschlehrer Wert, wenn sie die kommunikative Kompetenz eines Schülers in einem mündlichen Examen Niveau 2 beurteilen? Die Problemstellung zeigt, dass die individuelle Erfahrung der Kern der Forschungsfrage ist. Das Konzept der kommunikativen Kompetenz wird anhand der Perspektiven der Lehrkräfte und ihrer Erfahrungen bei der Beurteilung dieser Kompetenz untersucht.

Es gibt jedoch verschiedene Grade der qualitativen und quantitativen Methoden, und man kann diese auch miteinander kombinieren (Tjora, 2021, S. 26). Die Problemstellung dieser Arbeit ließe sich mit einer quantitativen Methode klären, wenn man mehr darüber wüsste, was die Beurteilungsgrundlage für die kommunikative Kompetenz im gesprochenen Deutsch bildet. Dann hätte ich zum Beispiel einen Fragebogen nutzen können, bei dem die Lehrer ankreuzen, welche Aspekte sie hervorheben. Dennoch ist das Ziel dieser Arbeit ein tieferes Verständnis darüber zu bekommen, wie die Lehrer über die Kommunikative Kompetenz denken. Ein quantitativer Forschungsansatz würde nicht den tiefen Einblick in die Gedanken und Erfahrungen der Teilnehmer geben, denen ich auf der

Spur bin. Eine weitere Überlegung, die der Wahl der qualitativen Methode zu Grunde liegt, ist die Anzahl der Teilnehmer, die ich voraussichtlich finden würde. Wie bereits erwähnt besteht die Auswahl der Teilnehmer dieser Studie aus fünf Deutschlehrern an verschiedenen weiterführenden Schulen in Norwegen. Durch die Verwendung der qualitativen Methode erhält der Forscher die Möglichkeit sich eingehend mit den Beobachtungen oder Aussagen und Erzählungen einer kleinen Auswahl von Personen zu befassen.

3.2 Das Qualitative Interview

Laut Kvale und Brinkmann (2015, S. 42) besteht der Zweck des qualitativen Forschungsinterviews darin, Aspekte des täglichen Lebens der Informanten aus ihrer eigenen Perspektive zu verstehen. Das Gespräch über Erfahrungen in einem Interviewkontext ist eine Form sozialer Handlung, bei dem Menschen ihre Erfahrungen in dem kulturellen Rahmen platzieren, auf den sie sich beziehen (Thagaard, 2013, S. 58). Daher ist es wichtig, dass die Interviewdaten auch mit Blick auf einen Bildungskontext interpretiert werden. Das Interview ist eine besondere Situation, in der Menschen zusammenkommen, um über etwas Bestimmtes zu sprechen, und der Forscher muss sich darüber im Klaren sein, was dies für das Wissen bedeuten kann (Kvale & Brinkmann, 2015, S. 49). Die konkrete Interaktion zwischen Interviewer und Informant wird für die Ergebnisse von Bedeutung sein, ebenso wie die Art der Fragen, die der Forscher stellt. Darüber hinaus muss der Forscher auch die Gültigkeit der Antworten der Informanten beurteilen.

Laut Christoffersen & Jørgensen (2012) sind qualitative Interviews die am häufigsten verwendete Methode zur Einsammlung qualitativer Daten. Da ich einen Einblick darin gewinnen möchte, wie die Lehrkräfte das Konzept der kommunikativen Kompetenz verstehen und wie sie verschiedene Aspekte davon in einer mündlichen Beurteilungssituation hervorheben, finde ich es geeignet, ein qualitatives Interview zu nutzen, um vollständige und detaillierte Beschreibungen zu erhalten. Die Erfahrungen und Wahrnehmungen der Menschen kommen am besten zum Ausdruck, wenn der Informant mitentscheiden kann, was im Interview aufgegriffen wird, was beispielsweise durch Beobachtung oder einen Fragebogen nicht möglich ist. Da ich Informationen darüber benötige, wie die Lehrer mündliche kommunikative Kompetenz beurteilen, ist dies ein Prozess, der weitgehend in den Gedanken des Lehrers stattfindet, und durch Interviews erhält man die Meinungen und Gedanken der Lehrer zu diesem Thema.

3.2.1 Das semistrukturierte Interview

Um sich Wissen anzueignen, werden in der Forschung unterschiedliche Interviews benutzt, wobei vor allem drei Formen häufig zum Einsatz kommen; das strukturierte, das unstrukturierte und das halbstrukturierte Interview (Christoffersen & Jørgensen, 2012, S. 78). Das qualitative Interview kann also mehr oder weniger strukturiert gestaltet werden. Beim strukturierten Interview besteht für die Teilnehmer keine Möglichkeit, das Interview zu beeinflussen; der Forscher stellt jedem Teilnehmer die gleichen Fragen und lässt keinen Raum für Improvisation (Christoffersen & Jørgensen, 2012, S. 79). Dies erfordert, dass der Forscher diese Fragen im Voraus mit einer begrenzten Anzahl von Antwortkategorien stellt. Darüber hinaus ist es erforderlich, dass der Forscher die Geschwindigkeit, mit der das Interview stattfindet, kontrolliert und in seinem Umgang mit dem Teilnehmer neutral bleibt (Postholm & Jacobsen, 2018, S. 120). Das unstrukturierte Interview wird oft verwendet, wenn der Forscher ein Verhalten oder eine Perspektive verstehen möchte. Diese Art von Interview erfordert nicht, dass der Forscher

im Voraus spezifische Fragen stellt, sondern eröffnet ein Gespräch zwischen dem Forscher und dem Teilnehmer.

In dieser Studie wurde ein halbstrukturiertes Interview gewählt, bei dem die Struktur teilweise strukturiert ist und ein übergeordneter Interviewleitfaden als Ausgangspunkt des Interviews dient, während Fragen, Themen und Reihenfolge variieren können. Da das halbstrukturierte Interview darauf abzielt, die Perspektive der Teilnehmer zu verstehen ist es eine besonders relevante Methode, da meine Forschungsfrage darauf abzielt, die Perspektiven und Erfahrungen der an der Studie beteiligten Lehrer zu verstehen. Es ist jedoch wichtig zu erwähnen, dass es sich bei den Interviews um Meinungen handelt, die die individuellen Perspektiven der Lehrer widerspiegeln. Sie sind also nicht repräsentativ für andere Deutschlehrer.

3.3 Gestaltung eines Interviewleitfadens

Basierend auf dem im vorherigen Abschnitt vorgestellten Verständnis eines halbstrukturierten Interviews als qualitative Methode ist es auch naheliegend, den Interviewleitfaden vorzustellen. Der Interviewleitfaden wird vor dem Interview erstellt und soll mit den darin gestellten Fragen sicherstellen, dass das Interview den Zweck und die Forschungsfragen der Studie abdeckt (Postholm & Jacobsen, 2018, S. 122). Darüber hinaus ist es wichtig, Fragen zu stellen, die den Interviewpartner zum Nachdenken über die Frage einladen. Dies kann zu umfassenden und guten Antworten führen. Um diese Form der Reflexion und des Denkprozesses beim Befragten zu fördern, ist es notwendig, Sondierungen durchzuführen und Folgefragen zu stellen, um eine Erklärung der vom Teilnehmer angesprochenen Themen und Probleme zu erhalten. Der Interviewleitfaden ist Gegenstand mehrerer Redaktionsrunden geworden, sowohl im Hinblick auf das Thema der Fragen als auch auf deren Formulierung. Es war notwendig, sie so zu formulieren, dass die Fragen nichtleitend oder in irgendeiner Weise repräsentativ für meine eigene Auffassungen als Forscher waren.

Der Interviewleitfaden wurde als ein Überblick über Themen und Unterfragen erstellt, die von den Informanten beantwortet werden sollten. Die Interviews wurden auf Norwegisch geführt und anschließend von mir ins Deutsche übersetzt. Der Leitfaden ist auch auf Norwegisch verfasst und ins Deutsch übersetzt (siehe Anhang). Die ersten Fragen bezogen sich auf den Hintergrund der Teilnehmer, zum Beispiel ihr Alter, ihre L1, einen Überblick über ihre Ausbildung und ihre Lehrerfahrung. Abgesehen davon, dass relevante Daten gesammelt werden müssen, kann der Beginn eines Interviews mit Fragen, die relativ einfach zu beantworten sind, dazu beitragen, die Interviewsituation für die Teilnehmer angenehmer zu gestalten. Kvale (2007, S. 57) behauptet, dass Interviewfragen frei von akademischer Sprache sein müssen. Akademische Begriffe, wie linguistische, pragmatische und soziokulturelle Kompetenz wurden daher im Interviewleitfaden nicht verwendet und in den durchgeführten Interviews vermieden, da angenommen wurde, dass diese für die Informanten unterschiedliche Bedeutungen haben könnten. Vielmehr wurden die Informanten gefragt, wie sie den Begriff der kommunikativen Kompetenz verstehen und ob sie konkrete Teilkompetenzen bewerten.

3.3.1 Auswahl der Informanten

Laut Christoffersen & Johannesen (2012, S. 49) werden qualitative Methoden eingesetzt, um viel Information über eine begrenzte Anzahl von Menschen zu erhalten. Wie viele Informanten man benötigt, hängt von der Problemstellung und der Art der Datenerhebung ab. Christoffersen & Johannesen (2012) heben hervor, dass es üblich ist, den Grad der Heterogenität oder Homogenität in der Zielgruppe zu berücksichtigen. Falls

die Zielgruppe homogen und in mehreren Kriterien relativ ähnlich ist, benötigt der Forscher weniger Informanten, als wenn die Zielgruppe heterogen ist. Da ich Deutschlehrer mit Erfahrung als Prüfer in der Sekundarstufe II interviewte, schätzte ich diese Informanten als homogen ein. Es ist auch wichtig darauf hinzuweisen, dass das Ziel dieser Studie nicht darin besteht, die Lücke in den Beurteilungspraktiken aufzuzeigen, sondern vielmehr darin, wie eine Auswahl von Lehrkräften über kommunikative Kompetenz und Beurteilung denkt.

Laut Tjora (2021) besteht die Hauptregel für die Auswahl in qualitativen Interviewstudien darin, dass man Informanten auswählt, die aus verschiedenen Gründen in der Lage sind, sich reflektiert zum jeweiligen Thema zu äußern. Solche Auswahlmöglichkeiten werden als strategisch bezeichnet. Damit die Informanten meine Problemstellung beantworten konnten, hatte ich vor der Auswahl einige vorgegebene Kriterien. Die Lehrkräfte mussten das Fach Deutsch auf der weiterführenden Schule unterrichten und über Prüfungserfahrung auf der mündlichen Prüfungsstufe 2 verfügen. In dieser Studie wurden drei verschiedene Methoden verwendet. Die Auswahl erfolgt anhand von Kriterien, da das Ziel der Studie darin besteht, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, wie Deutschlehrer die kommunikative Kompetenz in einem Examen verstehen und bewerten. Es wurde eine Gruppe für Fremdsprachenlehrer auf Facebook kontaktiert, um Informanten für die erste Runde zu gewinnen. Hier hat sich nur eine Person angemeldet und wurde als Informant ausgewählt. Deswegen wurde auch eine andere Methode benutzt, die als die „Schneeballmethode“ bezeichnet wird. Bei dieser Methode werden Vorschläge von anderen genutzt, um weitere Informanten zu gewinnen (Tjora, 2021, S. 159). Durch diese Methode wurden zwei neue Informanten rekrutiert. Aufgrund des Zeitdrucks wurden zum Schluss zwei der Informanten durch eine Bequemlichkeitsauswahl rekrutiert, die laut Christoffersen & Johannessen (2012) eine häufig angewandte, aber am wenigsten wünschenswerte Strategie ist. Dies führte dazu, dass zwei der Informanten Lehrer sind, die ich teilweise kenne. Dennoch kann argumentiert werden, dass dies keinen Einfluss auf die Gültigkeit der Studie hat, da sie keine Kollegen sind oder an derselben Schule wie ich arbeiten.

Bei der Auswahl gibt es einige Unterschiede in Bezug auf Alter und Berufs- bzw. Bewertungserfahrung. Alle fünf Informanten unterrichten Deutsch an der weiterführenden Schule, und es wurde nicht als relevant betrachtet, geschlechtsspezifische Anforderungen mit aufzunehmen. Dennoch besteht die Auswahl aus einer gleichmäßigen Verteilung zwischen den Geschlechtern; zwei Männer und drei Frauen. Bei einer qualitativen Studie wie dieser ist es wichtig, Nuancen und Variationen des untersuchten Phänomens hervorzuheben. Die Auswahl in dieser Studie wurde daher unter diesem Gesichtspunkt getroffen. Aus Gründen der Validität wurde ansonsten nur formal qualifizierte Lehrkräfte mit mindestens 60 Credits in Deutsch und formaler Lehrerausbildung (PPU) zur Teilnahme an dieser Studie eingeladen. Fünf offiziell qualifizierte Deutschlehrer aus fünf Schulen in zwei verschiedenen Provinzen meldeten sich und wurden als Interviewteilnehmer gewählt. In der folgenden Tabelle werden die Teilnehmer:innen kurz vorgestellt. Aus Gründen der Anonymität werden Pseudonyme verwendet.

Tabelle 6: Information über die Informanten

Name	Hanne
L1	Norwegisch
Formelle Qualifikationen	Master
Unterricht und Prüfererfahrung	Deutschlehrer seit 2021. Einmal Prüfer.

Name	Mari
L1	Deutsch
Formelle Qualifikationen	Master
Unterricht und Prüfererfahrung	20 Jahren als Deutschlehrer. Viermal Prüfer

Name	Siri
L1	Norwegisch
Formelle Qualifikationen	Master
Unterricht und Prüfererfahrung	Deutschlehrer seit 2017. Dreimal Prüfer.

Name	John
L1	Norwegisch/Englisch
Formelle Qualifikationen	60 Credits
Unterricht und Prüfererfahrung	Deutschlehrer seit 2015. Einmal Prüfer.

Name	Tom
L1	Norwegisch
Formelle Qualifikationen	60 Credits
Unterricht und Prüfererfahrung	Deutschlehrer seit 2013. Viermal Prüfer.

3.4 Ablauf der Analyse

Laut Postholm und Jacobsen (2018, S. 139) besteht eine qualitative Analyse von Daten häufig darin, nach einem Muster zu suchen, damit das Material in Kategorien oder unter verschiedenen Themen gesammelt werden kann. Bei der durchgeführten Analyse handelt es sich um eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010). Werner & Fogt (2014, S. 4) zufolge ist die Qualitative Inhaltsanalyse Forschungsmethodologisch der qualitativen Sozialforschung zuzuordnen, aber die Methode beinhaltet auch Elemente der quantitativen Herangehensweise und bewegt sich deswegen an der Grenze zur quantitativen Forschung. Werner & Fogt (2014 S. 10) weisen weiter darauf hin, dass im Gegensatz zur qualitativen Sozialforschung bei dieser Methode nicht unvoreingenommen gearbeitet wird, sondern das Forschungsproblem wird an einen theoretischen Rahmen geknüpft.

Dies trägt dazu bei, die Analyse kohärenter und fokussierter zu gestalten und bietet die Möglichkeit, die für das Konzept der kommunikativen Kompetenz relevanten Themen in

den Interviews zu untersuchen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Interviews zu erkennen. Die Analyse kann aus dem Material selbst in Form von den dort behandelten Themen (induktive Codes) oder aus Fragestellungen, Hypothesen und Schlüsselbegriffen (deduktive Codes) entwickelt werden (Christoffersen & Johannessen, 2012, S. 101). Während der Arbeit mit dieser Analyse wurde eine Kombination aus einem deduktiven und einem induktiven Ansatz verwendet. Die erste Frage, die ich den Informanten stellte, war eine offene Frage dazu, wie die Lehrer das Konzept der kommunikativen Kompetenz verstehen, was in Richtung eines induktiven Ansatzes weist. Gleichzeitig ging es mir darum, konkret zu fragen, ob die Lehrkräfte die verschiedenen Teilkompetenzen bewerten und welche Gedanken die Lehrkräfte über das Testformat haben. Somit basiert die Analyse auch auf einem deduktiven Ansatz. Das Datenmaterial wurde in Gruppen und Kategorien geordnet, basierend auf Konzepten, die für die Problemstellung von zentraler Bedeutung waren. Dennoch standen die Antworten der Lehrkräfte im Mittelpunkt und waren ausschlaggebend für die Betonung der Forschungsfragen.

Somit lässt sich sagen, dass der Interviewleitfaden selbst Merkmale einer qualitativen Forschungslogik aufweist, da diese mit dem Konzept der kommunikativen Kompetenz und seinen Teilkompetenzen verknüpft sind. Gleichzeitig stelle ich als Forscher offene Fragen, sodass auch neue Kategorien entstehen können. Dies weist in die Richtung einer qualitativen Forschungslogik (Werner & Fogt, 2014, S. 10).

3.4.1 Transkription

Die Analyse der Daten begann bereits während des Transkriptionsprozesses. Dies bestätigt die Annahme, dass der Analyseprozess nicht nach der Transkription beginnt, sondern ein kontinuierlicher Prozess ist, der sogar dann stattfindet, wenn der Forscher das Material sammelt (Postholm & Jacobsen, 2018, S. 139). Laut Kvale und Brinkmann (2015, S. 236) handelt es sich bei Transkription um Übersetzungen von gesprochener Sprache in die geschriebene Sprache, und es ist ein Prozess, der Bewertungen und Entscheidungen erfordert. Obwohl es möglich ist, die Interviews in Form einer Zusammenfassung wiederzugeben, wurde zu allen Interviews eine detaillierte Transkription verfasst, um die genaue Darstellung der Interviews zu erhalten. Die Interviews wurden so geschrieben, wie sie stattgefunden hatten, Wort für Wort, einschließlich Pausen und Hervorhebungen bestimmter Wörter. Dies hat es mir erleichtert zu erkennen, wo die Lehrer unsicher waren und worauf sie besonderen Wert legten. Nach einer detaillierten Analyse des Datenmaterials begann ich, für die Problemstellung relevante Informationen zu selektieren. Dies geschah, indem die Aussagen der Informanten gekürzt wurden und lange Sätze zu kürzeren Sätzen komprimiert wurden. Man kann sagen, dass eine solche Zusammenfassung mein erstes Verständnis des Datenmaterials zum Ausdruck bringt und daher einen entscheidenden Einfluss auf die endgültige Interpretation haben wird.

Abschließend ist es nochmals wichtig zu erwähnen, dass die Transkriptionen von mir vom Norwegischen ins Deutsche übersetzt wurden. Die Übersetzung von Aussagen aus dem Norwegischen ins Deutsche ist keine leichte Aufgabe. Die Auswahl von Wörtern und der Satzstruktur ist eine Art Interpretationsarbeit, da die Wort-für-Wort-Übersetzung manchmal durch die unterschiedliche Bedeutung von Wörtern gestört wird und somit die Äußerungen verändert werden. Diese Herausforderung wurde von mir versucht zu lösen, indem die Bedeutung der Zitate interpretiert wurde, und die jeweilige deutsche Phrase gefunden und verwendet wurde, die die Bedeutung der Äußerung am besten repräsentiert. Um die sprachliche Qualität der Übersetzungen zu gewährleisten, habe ich

zusätzlich Hilfe von drei Muttersprachlern zum Korrekturlesen bekommen. Da Deutsch nicht meine Muttersprache ist, kann trotzdem nicht garantiert werden, dass etwas falsch übersetzt worden ist.

3.4.2 Kategorisierung und codierung der Daten

Die transkribierten Interviews wurden anschließend analysiert und kategorisiert. Wie weiter oben erwähnt, standen bei der Analyse die im Rahmen meiner Forschungsfrage relevanten Aspekte im Vordergrund: 1. Wie verstehen die Lehrkräfte den Begriff „kommunikative Kompetenz“? 2. Welche Teilkompetenzen innerhalb der „kommunikativen Kompetenz“ werden von den Lehrern besonders betont? 3. Welche Gedanken haben die Lehrer zum Prüfungsformat? Bei der Kategorisierung habe ich die von Mayring (2010) qualitative Inhaltsanalyse verwendet. Nach Mayring (2010) können die Kategorien sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet werden, und in dieser Analyse wurde eine Kombination verwendet. Da ich anhand der Forschungsfragen arbeite, war es selbstverständlich, dass die Oberkategorien vor der Analyse des Datenmaterials erstellt wurden. Forschungsfrage Nr. 2 (welche Teilkompetenzen innerhalb der kommunikativen Kompetenz werden von den Lehrern besonders betont?) wurde durch einen deduktiven/induktiven Ansatz kategorisiert. Das Ziel war es, antworten darauf zu bekommen, inwieweit die Lehrer Aspekte innerhalb der Teilkompetenzen hervorheben, aber gleichzeitig waren ihre Antworten entscheidend dafür, welche Unterkategorien einbezogen wurden. Beispielsweise enthalten die linguistischen Kompetenzen in den im Theoriekapitel vorgestellten theoretischen Modellen viele verschiedene Teilkompetenzen. Dennoch wurde entschieden, nur Aussprache und Grammatik als Unterkategorien aufzunehmen, da diese Kategorien eher im Hinblick auf Aspekte im Lehrplan und im europäischen Rahmen für Sprachen diskutiert werden.

Um die Analyse übersichtlich zu gestalten, wurde eine Tabelle erstellt, in der alle von mir gestellten Fragen sortiert wurden, um die Antworten der Teilnehmer vor Beginn des Prozesses vergleichen zu können. Die Tabelle unten zeigt, wie ich während der deduktiven/induktiven Kategorisierung vorgegangen bin.

Tabelle 7: Kategorisierung und Codierung

Oberkategorie	Zitate von den Lehrern
Linguistische Kompetenz Unterkategorien -Aussprache -Grammatik	<p>1. Ich achte auf die Aussprache und darauf, ob ich verstehe, was der Schüler meint. Im Zweifelsfall frage ich. Auf die Korrektheit achte ich, abgesehen von der Aussprache, wenig, da es schnell über das Verständnis hinausgehen kann</p> <p>2. Es ist viel. Der Begriff hat eine kulturelle Komponente, bei der es darum geht, das auszudrücken, was man sagen möchte. Aber er hat auch eine grammatikalische Komponente, also ob das, was man sagt, grammatisch richtig ausgedrückt wird.</p> <p>3. Ich konzentriere mich auf die Satzstruktur und Wortschatz und in geringerem Maße auf die Syntax und die Grammatik auf mündlicher Ebene.</p>

Linguistische Kompetenz ist ein Beispiel für eine Oberkategorie, die Unterkategorien darüber enthielt, wie die verschiedenen Lehrer diesen Teilkompetenz verstanden. Viele der Lehrer erwähnten hier, dass sie großen Wert auf die Aussprache legten. Daher war es selbstverständlich, für jede Oberkategorie Unterkategorien wie „Aussprache“ und „Grammatik“ vorzubereiten. In dieser Phase wurde auch deutlich, welche Kategorien zu keinem der Oberkategorien passten. Ich habe diese jedoch aufbewahrt, für den Fall, dass sie sich später als nützlich erweisen. Darüber hinaus wollte ich auch untersuchen, wie die Lehrkräfte das Konzept der kommunikativen Kompetenz verstanden und welche Gedanken sie über das Prüfungsformat hatten, das in Richtung einer induktiven Kategorisierung weist. Durch den Einsatz einer induktiven Kategorisierung ist es möglich, den Einfluss von Erwartungen und Theorien zu reduzieren, die jeder Forscher mehr oder weniger explizit in die Analyse einbringt. Das Ziel ist, dass die Kategorien nahe an den Aussagen der Teilnehmer in den Interviews liegen und, dass man sich um das spezifische Material kümmern sollten (Postholm & Jacobsen, 2018, S. 218). Da es keine festgelegte Methode zur Beurteilung der mündlichen kommunikativen Kompetenz in der weiterführenden Schule gibt, kann man durch eine solche Methode einen Einblick in anderen Aspekten gewinnen, die möglicherweise nicht als Teilkompetenz definiert werden, wie z. B. Inhalt. Unten gibt es eine Tabelle, die zeigt, wie ich während der Gestaltung der Kategorie „Inhalt“ vorgegangen bin.

Tabelle 8: Kategorisierung und Codierung

Oberkategorie	Zitate von den Lehrern und Codes
Forschungsfrage: Verständnis des Begriffs der Kommunikativen Kompetenz → Neue selbständige Oberkategorie → Inhalt	<p>1. Ich konzentriere mich auf den Inhalt und die Struktur und dann auf die Struktur der Präsentation, aber der Sprachliche Aspekt ist am wichtigste.</p> <p>2. Es ist nicht so gefährlich, ob das, was sie sagen, richtig oder falsch ist, und inhaltlich ist es nicht sehr interessant.</p> <p>3. Der Inhalt ist vorhanden. Falls die Schüler eine Aufgabe bekommen, bei der es um Geschichte geht, dann sollten sie sehr gute Fachkenntnisse zeigen. Es wird sozusagen keine kommunikationsstörenden Fehler geben, die den Prüfer ratlos zurücklassen.</p>

Schließlich landete ich in dieser Phase bei drei großen Oberkategorien: 1. Verständnis der Begriff der kommunikativen Kompetenz. 2. Teilkompetenzen der Kommunikativen Kompetenz. 3. Inhalt und 4. Der Prüfungsformat. Die Unterkategorien, die für jede Oberkategorie entwickelt wurden, hängen davon ab, wie die Lehrkräfte die Teilkompetenzen innerhalb der kommunikativen Kompetenz betonen und wie sie die Beurteilungssituation erleben. Diese werden später im Ergebniskapitel vorgestellt.

3.5 Validität, Reliabilität und Generalisierbarkeit

Laut Christoffersen und Johannessen (2012) ist eine grundlegende Frage in der Forschung, wie zuverlässig Daten sind. Zuverlässigkeit stammt vom englischen Wort „reliability“ (Christoffersen & Johannessen, 2012, S. 23). Um die Zuverlässigkeit dieser Studie zu überprüfen, muss man sich die Daten der Studie ansehen. Ich habe beschrieben, wie ich durch qualitative Interviews Informationen gesammelt habe. Es gibt

verschiedene Möglichkeiten, die Zuverlässigkeit einer Studie zu testen. Man kann unter anderem dieselbe Untersuchung in derselben Gruppe zu zwei verschiedenen Zeitpunkten wiederholen, was als Testzuverlässigkeit bezeichnet wird, oder man kann Interzuverlässigkeit dadurch erreichen, dass mehrere Forscher dasselbe Phänomen untersuchen (Christoffersen & Jørgensen, 2012, S. 23). Die Frage der Zuverlässigkeit hängt somit damit zusammen, ob die Ergebnisse der Studie durch irgendeine andere Form der Forschung bestätigt werden können. Die Grundlage für eine solche Forschung ist eine objektive und stabile Realität, die messbar ist (Postholm & Jacobsen, 2018, S. 223).

Aufgrund des interpretativen Charakters qualitativer Analysen ist mit qualitativen Studien zwangsläufig eine gewisse Subjektivität verbunden. Die Zuverlässigkeit einer qualitativen Studie hängt von der Bestätigung durch andere ähnliche Studien ab, um als zuverlässig angesehen zu werden, was in Bezug auf die Sozialwissenschaften problematisch ist, da Forscher oft ein Phänomen oder eine Situation untersuchen, die anfällig für Veränderungen ist (Postholm & Jacobsen, 2018, S. 223). Daher kann diese Studie nicht allein zuverlässig nachgewiesen werden. Vielmehr ist es wichtig, die Art und Weise, wie die Daten im Forschungsprozess verarbeitet wurden, darzustellen und zu diskutieren, damit der Leser von der Zuverlässigkeit der Studie überzeugt wird. Die für diese Masterarbeit gewählte Methode ist ein halbstrukturiertes Interview. Dies ist eine schwer reproduzierbare Methode, da Anschlussfragen benutzt wurden, die spontan im Gespräch aufkamen. Wenn jemand die gleiche Befragung durchführt, kann es zu anderen Ergebnissen kommen. Es ist jedoch möglich, interne Zuverlässigkeit zu gewährleisten, indem man sich darauf konzentriert, den Forschungsprozess transparent zu machen. Dies wird durch eine spezifische Vorgehensweise bei der Datenerhebung und Analyse des Datenmaterials erreicht, so dass der Leser den Forschungsprozess Schritt für Schritt beurteilen kann (Thagaard, 2009, S. 199). In dieser Arbeit wurde versucht, die Anforderungen an die Zuverlässigkeit durch eine gründliche Überprüfung der methodischen Entscheidungen zu erfüllen, und es wird erläutert, wie die Analyse durchgeführt wurde. In der Analyse werden die Ergebnisse durch Zitate aus den Interviews untermauert und die Studie kann durch den beiliegenden Interviewleitfaden überprüft werden.

Bei der Validität eines Forschungsprojekts geht es darum, inwieweit die gesammelten Daten in Bezug auf den Kontext relevant sind. Laut Christoffersen und Johannessen (2012, S. 24) ist eine wichtige Frage im Hinblick auf die Validität, wie gut oder relevant die Daten das untersuchte Phänomen darstellen. Kvale (1997, zitiert in Tjora, 2021, S. 26) schlägt vor, dass qualitative Studien die Begriffe kommunikative und pragmatische Validität verwenden, wobei sich der erste mit dem Dialog in der Forschungsgemeinschaft und der zweite mit dem Ausmaß befasst, in dem die Forschung zu Änderungen oder Verbesserung führt. Tjora (2021, S. 261) verweist darauf, wie eine pragmatische Gültigkeit mit einer „Politiksoziologie“ oder „öffentlicher Soziologie“ verbunden verstanden werden kann, in dem Wissen für einen Auftraggeber produziert wird. Die Erforschung der Beurteilung mündlicher Fähigkeiten in der Schule ist ein sehr weites Feld, das weitere Forschung in mehreren Schulfächern in der norwegischen Schule fordert. In dieser Studie kann argumentiert werden, dass die Validität durch unterschiedliche theoretische Perspektiven zum Ausdruck kommt, die auf andere ähnliche Fälle, Situationen und Fächer in der Schule übertragen werden können (Christoffersen & Johannessen, 2012, S. 26).

Laut Maxwell (2013, S. 124) gibt es insbesondere zwei Faktoren, die die Validität qualitativer Forschung gefährden können: Voreingenommenheit und Reaktivität der Forscher. Unter Voreingenommenheit versteht man Vorurteile seitens des Forschers gegenüber dem untersuchten Thema. Bei dieser Arbeit geht es um ein selbstgewähltes Thema, und als Forscher habe ich Interesse an dem, was untersucht wird. Das bedeutet, dass man sich als Forscher darüber im Klaren sein muss, dass die Daten, die man verwendet nicht losgelöst von früheren Erwartungen sind und man darüber nachdenken sollte, ob seine Absichten und Einstellungen möglicherweise das Verständnis der Ergebnisse und die Schlussfolgerung der Studie beeinflusst haben. Da ich als Forscher mir dessen im Forschungsprozess bewusst bin, habe ich versucht, eine neutrale Position einzunehmen. Zu berücksichtigen ist auch, dass ich Teil des Forschungsumfelds bin, da ich als Deutschlehrer arbeite und Beurteilungserfahrung habe. Die interviewten Informanten werden immer auch vom Interviewer und der Interviewsituation beeinflusst. Dies nennt Maxwell (2013) Reaktivität, aber als Forscher kann man dies vermeiden, indem man keine Leitfragen stellt. Das Wichtigste ist, sich darüber im Klaren zu sein, wie man die Informanten während des Interviews möglicherweise beeinflusst.

Es ist auch notwendig, die Gültigkeit der von den Interviewpartner präsentierten Informationen zu überprüfen. Wichtig ist unter anderem, dass sich die Interviewpartner in der Interviewsituation sicher fühlen und nicht das Gefühl haben, so antworten zu müssen, wie sie wahrgenommen werden möchten (Thagaard, 2009). Einer der Schritte, die unternommen wurden ist die Durchführung von Einzelinterviews, bei denen die Informanten nicht darüber nachdenken müssen, wie sie auf andere wirken. Die Interviewpartner waren sich bewusst, dass sie anonymisiert wurden und, dass sie die Möglichkeit hatten, vor, während und nach dem Interview aus der Studie zurückzutreten. Auf diese Weise kann der Forscher dafür sorgen, dass die Informanten weniger besorgt sind, auf falsche Weise dargestellt zu werden. Wichtig zu erwähnen ist auch, dass die Interviews digital durchgeführt wurden. Der Grund dafür war, dass ich während meines Studiums hauptberuflich als Lehrerin arbeitete und keine Möglichkeit hatte zu reisen. Dies könnte dazu beigetragen haben, dass die Lehrer die Situation als etwas Künstliches und Unangenehmes empfanden.

Darüber hinaus ist Generalisierung in den meisten Sozialforschungen ein explizites oder implizites Ziel und es geht darum, Merkmale aus der Auswahl zurück in die Bevölkerung zu übertragen (Tjora, 2021, S. 267). Es gibt ständige Diskussionen darüber, wie dies innerhalb der qualitativen Forschung geschehen soll, und einige Autoren schlagen vor, dass man lieber von Übertragbarkeit als von Verallgemeinerung sprechen sollte (Tjora, 2021, S. 167). In dieser Arbeit kann argumentiert werden, dass eine Verallgemeinerung aufgrund der Problemstellung und der Forschungsfragen nicht möglich ist. Diese Studie wird eher auf der internen Generalisierbarkeit basieren. Dies bedeutet, dass die in dieser Arbeit gezogenen Schlussfolgerungen nur auf die Situation, Personen und Zeit, die die Studie untersucht, verallgemeinert werden können. Darüber hinaus basiert die einzige Form der externen Generalisierbarkeit, die die Arbeit erreichen möchte, auf der «face generalizability»: Es gibt keinen offensichtlichen Grund zu der Annahme, dass die Ergebnisse nicht allgemeiner anwendbar sein können (Maxwell, 2013, S. 138). Die Arbeit versucht daher nicht zu beweisen, warum sie anwendbar ist, sondern versucht vielmehr, Licht auf etwas zu werfen, das möglicherweise allgemein anwendbar ist. Die in der Arbeit dargelegten Erkenntnisse und Schlussfolgerungen können somit als Hypothesen für die Beurteilung einer mündlichen Prüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Norwegen gelten und Gegenstand weiterer Forschung werden.

3.6 Ethische Überlegungen und Begrenzungen

In der qualitativen Forschung wird häufig die Rolle des Menschen im Alltag betrachtet, analysiert und anschließend in einem öffentlichen Auftrag dargestellt. In diesem Teil der Arbeit wird erklärt, welche ethischen Überlegungen und Begrenzungen im Forschungsprozess gemacht wurden, mit besonderem Schwerpunkt auf die Datenspeicherung, die Anonymität der Informanten und die Einwilligung zur Teilnahme.

Zu Beginn des Forschungsprozesses, im Mai 2023, wurde das Projekt bei SIKT registriert. Da ich keine personenbezogenen Daten verarbeiten wollte, wurde die Anfrage automatisch angenommen. Darüber hinaus wurden alle Transkriptionen mit Codenamen auf einem passwortgeschützten PC gespeichert. In der Arbeit wurden alle Namen und Schulen anonymisiert, so dass die Aussagen nicht auf die Informanten zurückgeführt werden könnten. Vor den Interviews erhielten die Informanten ein Informationsschreiben über das Projekt. Das Schreiben informiert über den Zweck des Projekts und auf das Recht, jederzeit von der Umfrage zurückzutreten. Dabei ist auch darauf zu achten, dass das Risiko für die Teilnahme der Informanten möglichst gering ist. Daher sollte darüber nachgedacht werden, ob die Teilnahme am Projekt evtl. Konsequenzen für die Beteiligten haben könnte. Das Projekt sollte in erster Linie den Informanten zugutekommen und man sollte vermeiden, Informationen zu erhalten, die zu einer ungünstigen Darstellung führen könnten (Tjora, 2021, S. 187). Bei dieser Umfrage besteht für die Teilnehmer ein geringes Risiko. Auch wenn sie sich zur Beurteilungspraxis in der Schule äußern, werden die Aussagen anonymisiert und am Ende der Arbeit gelöscht.

Diese empirische Untersuchung basiert auf den mündlichen Antworten von fünf Deutschlehrern und die Entscheidung, nur fünf Informanten in diese Studie einzubeziehen, bedarf einer weiteren Erläuterung. Es ist nicht die Absicht dieser Studie, die „Wahrheit“ von irgendetwas zu beweisen oder Ergebnisse zu präsentieren, die für die breitere Lehrerpoptulation repräsentativ sein sollten. Die Interviewteilnehmer dieser Studie vertreten lediglich sich selbst. Allerdings ist auch hier zu beachten, dass die Analyse der empirischen Forschungsergebnisse aus den fünf Interviews darauf hindeutet, dass die Teilnehmer zwar viele ähnliche Meinungen darüber haben, welche Aspekte sie zur Beurteilung in einem mündlichen Examen heranziehen. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass es auch Unterschiede im Verständnis bestimmter Kriterien gibt. Basierend auf diesen Erkenntnissen wurden fünf Informanten als ausreichend erachtet, um eine eingehende Diskussion über die Bewertungspraxis der kommunikativen Kompetenz im Fach Deutsch zu unterstützen.

Wenn ich auf den Interviewprozess zurückblicke, hätte ich mir von den Lehrern mehr Erläuterungen wünschen können. Es war mir sehr wichtig, professionell zu handeln, und ich hatte Angst, Leitfragen zu stellen. Dies führte möglicherweise dazu, dass ich mich zurückhielt, wo ich um weitere Informationen hätte bitten können. Nach der Analyse des Datenmaterials sind beispielsweise soziolinguistische und pragmatische Kompetenz zwei Teilkompetenzen, mit denen ich mich meiner Meinung nach eingehender befassen könnte, wenn ich die Lehrer gebeten hätte, ihre Ansichten näher zu erläutern.

Ansonsten ist es ein bekanntes Phänomen, dass Menschen oft etwas sagen, aber etwas anderes tun. Tjora (2021, S. 62) schreibt, dass die Beobachtung als Methode uns Zugang zu sozialen Situationen verschaffen kann, die die an der Situation Beteiligten Teilnehmer selbst zunächst nicht interpretiert haben. Wie bereits erwähnt, hatte ich ursprünglich gedacht, neben Interviews auch Beobachtung als Methode einzusetzen. Dann hätte ich einen besseren Einblick darin bekommen können, wie die Prüfungssituation und die

Beurteilung der mündlichen Kommunikationskompetenz tatsächlich ablaufen. Da mein Masterstudium von der Schule nicht unterstützt wurde, musste ich während des Verfassens dieser Arbeit Vollzeit arbeiten. Deswegen war der Zeitdruck zu groß, um dies zu ermöglichen. Beobachtung kann eine Methode sein, die andere Forscher nutzen können, um weitere Untersuchungen zum mündlichen Examen im Fach Deutsch durchzuführen.

4. Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dieser Studie vorgestellt und analysiert. Die Befunde sind thematisch dargestellt und die Forschungsfrage, die ich beantworten möchte, lautet: *Worauf legen fünf Deutschlehrer Wert, wenn sie die kommunikative Kompetenz eines Schülers in einem mündlichen Examen Niveau 2 beurteilen?* Die drei zusammenhängenden Forschungsfragen werden den Verlauf der Analyse prägen. Die Ergebnisse sind in vier Hauptkategorien unterteilt: 1. Verständnis des Konzepts der kommunikativen Kompetenz, 2. Betonung der Teilkompetenzen 3. Inhalt und 4. Das Prüfungsformat. Zitate aus den Lehrerinterviews werden einbezogen und sie sind mit Nummerierung von mir übersetzt, um die Bezugnahme im Diskussionskapitel zu erleichtern. Der Interviewleitfaden ist als Anhang beigefügt, sowohl auf Norwegisch als auch auf Deutsch, um zu zeigen, worum es in den Fragen ging.

4.1 Verständnis des Konzepts der kommunikativen Kompetenz

In der ersten Hauptkategorie geht es darum, wie die Lehrkräfte den Begriff der kommunikativen Kompetenz definieren, der als allgemeiner Begriff mit großem Interpretationsspielraum angesehen werden kann. Aufgrund der Vielzahl der in dieser Kategorie enthaltenen Themen war es naheliegend, diese Kategorie in drei Unterabschnitte zu unterteilen: Wie verstehen die Lehrenden den Begriff; 2. auf welche Aspekte konzentrieren sie sich und 3. Was ist nach Meinung der Lehrkräfte erforderlich, um ein hohes Leistungsniveau zu erreichen?

Als den Lehrern die erste offene Frage gestellt wurde, „was“ sie unter dem Begriff „kommunikative Kompetenz“ verstehen, wurden sie ermutigt, frei zu sprechen und ihre Ansichten darzulegen. Die fünf Lehrer äußern hier einige ähnliche, aber auch unterschiedlichen Ansichten darüber, wie sie den Begriff verstehen. Hanne erwähnt, dass es vielleicht ein Zeichen geringerer kommunikativer Kompetenz sei, wenn man etwas Falsches sage, dass es aber positiv sei, wenn der Schüler um Hilfe bittet. Welche Fähigkeiten bzw. Kompetenzen unter den Begriff fallen, wird weitgehend nicht weiter erwähnt

1. Es geht darum, die Botschaft, die sie vermitteln möchten, bestmöglich zu vermitteln. Es zeigt wahrscheinlich eine geringere kommunikative Kompetenz, wenn man etwas falsch sagt. Aber ich glaube auch, dass wenn man ein Wort fehlt und um Hilfe bittet, dann ist das ein Zeichen guter kommunikativer Kompetenz (Hanne, übersetzt).

Siri gibt eine allgemeine Beschreibung des Begriffs und beziehen sich dabei auf die Wichtigkeit, effektiv in der Zielsprache kommunizieren zu können. Sie erwähnt, wie wichtig es ist, zu verstehen und verstanden zu werden sowie sich aktiv an einem Gespräch zu beteiligen.

2. Bei der kommunikativen Kompetenz geht es darum, mit anderen Menschen in der Fremdsprache, die man lernt, kommunizieren zu können. Schließlich geht es sowohl darum, die Sprache verstehen und anwenden zu können, also sowohl um das passive und das aktive Sprachverstehen (Siri, übersetzt).

John weist darauf hin, dass der Schüler Fähigkeiten braucht, um kommunizieren zu können, und dass es nicht um Grammatik geht, sondern darum, die Sprache in einer praktischen Situation anwenden zu können.

3. Es geht darum, über die nötigen Fähigkeiten zu verfügen, um in der Zielsprache kommunizieren zu können. Es geht auch darum, die eigenen Gefühle und Meinungen

äußern zu können und an Gesprächen teilnehmen zu können, in denen man sagen kann, was man denkt, aber auch auf das reagieren kann, was andere sagen. Es geht mehr darum, die Sprache praktisch anzuwenden, als die richtige Verbkonjugation zu beherrschen (John, übersetzt).

Mari und Tom geben angesichts der Komplexität des Konzepts der kommunikativen Kompetenz eine andere Antwort. Mari sagt zunächst, dass in dem Begriff viel enthalten ist, und nennt drei Teilkompetenzen, denen sie die größte Bedeutung gibt; kulturelle, grammatikalische und phonologische Kompetenz. Gleichzeitig bringt sie zum Ausdruck, dass der Begriff sehr komplex ist.

4. Es ist viel. Der Begriff hat eine kulturelle Komponente, bei dem es darum geht, das auszudrücken, was man sagen möchte (..) aber er hat auch eine grammatikalische Komponente, also ob das, was man sagt, grammatisch richtig ausgedrückt wird. Darüber hinaus gibt es einen phonologischen bzw. phonetischen Aspekt. Ich würde sagen, dass dies die drei Aspekte sind, auf die ich am meisten Wert lege. Eigentlich ist es ein komplexes Konzept, glaube ich (Mari, übersetzt).

Tom nennt auch die Teilkompetenzen innerhalb der linguistischen Kompetenz, Satzbau und Wortschatz als besonders wichtig für die Beurteilung, sagt aber gleichzeitig, dass Syntax und Grammatik in einer mündlichen Prüfungssituation nicht so wichtig sind.

5. Unter kommunikativer Kompetenz versteht man die Fähigkeit, eine Fremdsprache zu verstehen und verstanden zu werden. Ich denke, dass dieser Wortlaut auch dem im Lehrplan recht ähnlich ist. Ich konzentriere mich auf die Satzstruktur und den Wortschatz und in geringerem Maße auf die Syntax und die Grammatik auf mündlicher Ebene (Tom, übersetzt).

Diese Befunde deuten darauf hin, dass die Lehrkräfte diesen Begriff auf unterschiedliche Weise operationalisieren und unterschiedliche Vorstellungen davon haben, was dieser Begriff beinhaltet

4.1.1 Welche Aspekte werden bewertet?

Um ein umfassenderes Verständnis darüber zu gewinnen, worauf die Lehrkräfte bei der kommunikativen Kompetenz im Rahmen einer mündlichen Prüfung Wert legen, ging es bei der nächsten Frage daher darum, worauf sie bei der Beurteilung einer mündlichen Prüfung im Fach Deutsch Wert legen. Hier werden in größerem Umfang mehrere Aspekte im Zusammenhang mit dem Konzept der kommunikativen Kompetenz erwähnt. Alle Lehrkräfte geben an, dass die Beherrschung spezifischer sprachlicher Kriterien von Bedeutung ist. Hanne sagt, dass sie die Aussprache am meisten bewertet, da diese über das Verstehen hinausgehen kann. Sie erwähnt auch, dass es wichtig ist, über einen relevanten Wortschatz zu verfügen und, dass die Schüler die von ihnen verwendeten Wörter verstehen müssen.

6. Ich achte auf die Aussprache und darauf, ob ich verstehe, was der Schüler meint. Im Zweifelsfall frage ich. Auf die Korrektheit achte ich, abgesehen von der Aussprache, wenig. Es geht nicht darum, dass sie wie ein Deutscher klingen müssen, sondern darum, die deutsche Laute richtig aussprechen zu können. Darüber hinaus müssen sie sich darüber im Klaren sein, welche Wörter sie verwenden und was sie bedeuten (Hanne, übersetzt).

Hanne und John äußern eine Ähnlichkeit darin, dass Verständnis und Interaktion im Gespräch am wichtigsten sind. Ein Unterschied besteht jedoch darin, dass John keine sprachlichen Aspekte als Ausgangspunkt für eine effektive Kommunikation erwähnt.

7. Ich überprüfe, ob sie die Sprache beherrschen und in der Lage sind, Fragen zu beantworten und sich am Gespräch zu beteiligen. (...) Ich achte also darauf, ob sie in der Lage sind, meine Fragen zu beantworten, aber auch, ob sie in der Lage sind, ihre eigene Meinung zu äußern (John, übersetzt).

Siri hat auch eine ähnliche Vorstellung davon, was bewertet werden soll, fügt aber noch einige wichtige Aspekte hinzu. Der Schüler muss in der Lage sein, die Fragen im Gespräch zu verstehen und sich auszudrücken, wobei sowohl Wortschatz als auch Aussprache und Grammatik für die Kommunikation wichtig sind.

8. Was meiner Meinung nach am wichtigsten ist, ist, dass der Schüler über einen guten Wortschatz verfügt, um sich ausdrücken zu können. Natürlich auch, dass sie verstehen, worum es im Gespräch geht und, dass sie die gestellten Fragen verstehen und beantworten können. Daher sind Wortschatz und Verständnis das Wichtigste, aber auch die Fähigkeit, Sätze bilden zu können und die richtige Wortstellung zu haben. Es geht dann um das Ausmaß, in dem man kommunizieren kann; wie viel sie ausdrücken können, wie fortgeschritten sie Gedanken/Meinungen ausdrücken können, und dann spielen Grammatik und Sprachkompetenz eine Rolle (Siri, übersetzt).

Mari und Tom präsentieren Aspekte, die sich etwas von den Antworten der anderen drei Informanten unterscheiden. Mari konzentriert sich auf Pragmatik und Kultur.

9. Es ist in erster Linie die pragmatische und kulturelle Seite. Man hat sich von der „perfekten Sprache“ entfernt, bei der man grammatikalisch korrekt sprechen muss. (...) Pragmatisch bedeutet, dass man den Stil trifft. Wenn man beispielsweise in einem Jugendumfeld spricht, vs. im akademischen Kontext. Kulturell ist es wichtig, dass man sich auf eine Weise ausdrücken, die zum kulturellen Umfeld der Zielsprache passt (Mari, übersetzt).

Tom ist der Einzige, der die Bedeutung von Inhalt und Struktur erwähnt, aber auch, dass sprachliche Aspekte wie Aussprache und ein präziser, zum Thema passender Wortschatz für die Kommunikation wichtig sind. Er erwähnt auch die Begriffe Semantik und Idiomatik.

10. Ich konzentriere mich auf den Inhalt und die Struktur und dann auf die Struktur der Präsentation, aber der sprachliche Aspekt ist am wichtigsten. Dabei achte ich auf eine klare Aussprache, einen präzisen Wortschatz, der gleichzeitig auch zum Thema und zur Kommunikation passt. Hier kommen Semantik und Idiomatik ins Bild, da sie über ein zum Thema passendes Vokabular verfügen müssen (Tom, übersetzt).

4.1.2 Kommunikative Kompetenz und Notengebung

In Bezug auf das Verständnis des Begriffs wurden die Teilnehmer weiter gefragt, was ihrer Ansicht nach wichtig ist, damit ein Schüler ein hohes Leistungsniveau in der Prüfung erreichen kann, also die Note 5 oder 6. Alle fünf Lehrer sind sich einig, dass der Schüler dafür in der Lage sein muss, ein Gespräch ohne besondere Schwierigkeiten zu führen. Insbesondere Hanne, Siri und John bringen die Wichtigkeit dieses Aspekts zum Ausdruck. Hanne sagt auch, dass die Antworten, die die Schüler geben, zusammenhängend sein müssen und nicht aus kurzen Antworten bestehen dürfen. Sie weist auch darauf hin, dass für das Erreichen der besten Noten höhere Anforderungen an die Aussprache und Klarheit gestellt werden.

11. Es handelt sich dann um Schüler, die eine Sprache so gut beherrschen, dass sie in verschiedenen Situationen eingesetzt werden kann. Sie verfügen über ein breites Spektrum an sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, die auf einem so hohen Niveau liegt, dass die Konversation gut verläuft. Die Tatsache, dass der Schüler in der Lage ist, einigermaßen unabhängig zu sein, ergänzende Antworten auf die gestellten Fragen gibt

und nicht nur kurze Antworten. Desto höher sind auch die Anforderungen an die Aussprache und die Eindeutigkeit (Hanne, übersetzt).

Mari erwähnt, wie wichtig es ist, in der Sprache präzise zu sein und sich an den Kontext, also die Gesprächssituation, zu halten.

12. Sie sind in ihren Antworten sehr präzise. In gewisser Weise sind sie vorsichtig mit dem, was sie sagen. Dass sie die Aufgabenbeschreibung sorgfältig lesen, viele Facetten hervorheben und gerne Aspekte hinzufügen, die zum Kontext passen. Dann bekommen sie wirklich die Bestnoten (Mari, übersetzt).

Dies unterstreicht auch Siri, in dem sie sagt, dass die Schüler mit einem Deutschen kommunizieren sollten, der kein Norwegisch versteht

13. Dann muss es sich wie ein Gespräch anfühlen. Der Student muss ein aktiver Teilnehmer sein und mehr als nur ja/nein und einfache, kurze Sätze beantworten können. Sie müssen in der Lage sein, ohne allzu viele Unterbrechungen zu antworten oder sprechen. Natürlich muss auch ein gewisses Maß an grammatikalischer Korrektheit vorhanden sein. In gewisser Weise ist auch die Aussprache wichtig, denn manchmal, wenn man Wörter nicht richtig aussprechen kann, ist es tatsächlich schwierig zu verstehen, was gesagt wird. Es muss nicht 100 Prozent korrekt oder fehlerfrei sein, aber um eine 5 und 6 zu bekommen, muss man in der Lage sein, sich mit einem Muttersprachler zu unterhalten, der kein Norwegisch spricht (Siri, übersetzt).

John und Tom betonen auch Inhalt, und sie sind in den Wahrnehmungen etwas unterschiedlich. John betont, dass es für eine hohe Zielerreichung nicht auf den Inhalt ankommt.

14. Das sind die Schüler, die Deutsch können und die mitmachen können. Laut Gesetz bedeutet die Bestnote, dass sie über eine hervorragende Kompetenz verfügen. Dann muss es sehr gut sein, und sie müssen es beherrschen, an einem Gespräch teilzunehmen. Es ist nicht so gefährlich, ob das, was sie sagen, richtig oder falsch ist, und inhaltlich ist es nicht sehr interessant (John, übersetzt).

Diese Antwort steht im Gegensatz zu Tom, der sagt, dass der Schuler inhaltlich sehr gute Kenntnisse des Themas nachweisen muss, um eine gute Note zu erreichen.

15. Der Inhalt ist vorhanden. Falls die Schüler eine Aufgabe bekommen, bei der es um Geschichte geht, dann sollten sie sehr gute Fachkenntnisse zeigen. Es wird sozusagen keine kommunikationsstörenden Fehler geben, die den Prüfer ratlos zurücklassen (Tom, übersetzt).

Diese Antworten deuten darauf hin, dass es viele Aspekte gibt, die auf einem hohen Niveau sein müssen, um die besten Noten zu erreichen. Die Lehrer haben einige gemeinsame Ansichten darüber, was wichtig ist, aber sie betonen Aspekte auch unterschiedlich, wie zum Beispiel Aussprache, Grammatik und Inhalt. Besonders interessant ist, dass einige der Lehrer darauf hinweisen, dass sowohl an die Aussprache als auch an die Grammatik und den Inhalt höhere Anforderungen gestellt werden, um die höchste Zielerreichung zu bekommen.

4.2 Beurteilung der Teilkompetenzen

Zu Beginn des Ergebniskapitels zeigen Auszüge aus den Interviews, dass die Lehrkräfte während der Prüfungssituation gerne unterschiedliche Teilkompetenzen betonen. Obwohl die Lehrkräfte zu Beginn des Interviews nicht unbedingt sagen, dass sie alle Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz beurteilen, hielt ich es für notwendig, die Fragen durch direkte Nachfragen genauer zu prüfen. Das erste Thema in diesem Teil

befasst sich mit soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz, das zweite Thema mit linguistischen Kompetenz.

4.2.1 Soziolinguistische und pragmatische Kompetenz

Im Modell von Bachman & Palmer (1996) ist soziolinguistische Kompetenz eine Teilkompetenz der pragmatischen Kompetenz, während sie im GER in zwei Teile aufgeteilt ist. Um die linguistische/pragmatische Unterscheidung zu verstehen, kann gesagt werden, dass es bei der linguistischen Kompetenz um den Sprachgebrauch (wie im „richtigen Gebrauch“) und damit um die Sprachressourcen und das Wissen über die Sprache als System geht, während es bei der pragmatischen Kompetenz um die tatsächliche Verwendung der Sprache geht. Bachman (1990, S. 90) zufolge hängt diese Fähigkeit mit „der Beziehung zwischen Äußerungen und den Handlungen oder Funktionen zusammen, die der Sprecher durch diese Äußerungen ausführen wollen“. In den Interviews wurden die Begriffe Soziolinguistische und pragmatische Kompetenz nicht verwendet. Es wurde lieber nach „kulturellen und sozialen Aspekten“ gefragt.

Auf die Frage, ob die Lehrkräfte kulturelle Aspekte in einer mündlichen Prüfung berücksichtigen, wurden mehrere vollständige Antworten unterschiedlicher Art gegeben. Sowohl Hanne als auch Siri, John und Tom erwähnen, wie wichtig es ist, im Deutschen Höflichkeitsformen verwenden zu können, sind sich jedoch etwas uneinig darüber, wie wichtig dieser Aspekt ist. Hanne erwähnt, dass sie dies nicht von den Schülern erwartet und, dass es oft davon abhängt, über welches Thema sie sprechen.

16. Das Einzige, was mir einfällt, ist der Unterschied zwischen „du“ und „Sie,“ aber ich erwarte das nicht. Das ist eine Rolle, die wir als Norweger vielleicht etwas mehr übernehmen sollten. Wenn es um den kulturellen Aspekt geht, kommt es ein bisschen darauf an, welches Thema man gewählt hat, da die Kulturkenntnisse im deutschsprachigen Raum so unterschiedlich sein können (Hanne, übersetzt).

John sagt auch, dass sich die Schüler mit der Kultur identifizieren, in der sie sich befinden, nämlich mit der norwegischen. Dann wird es unnatürlich, die Form der Höflichkeit verwenden zu müssen, aber gleichzeitig sagt er, dass es positiv zählt, wenn die Schüler fragen, welche Form sie verwenden dürfen.

17. Wenn es um Formen der Höflichkeit geht, denke ich, dass wir uns an der Kultur orientieren müssen, in der sich die Schüler selbst befinden, nämlich der norwegischen. Es wird künstlich, wenn sie diese Höflichkeitsformen nur zur Prüfung nutzen. Es ist aber von Vorteil, wenn der Schüler diese Kompetenz zeigt, insbesondere wenn er im Voraus fragt, ob er beispielsweise „Sie“ sagen darf (John, übersetzt).

Mari, Siri und Tom stellen bei der mündlichen Prüfung höhere Anforderungen an kulturelle Aspekte. Siri erwähnt unter anderem, dass im Lehrplan festgelegt ist, dass man über Kenntnisse kultureller Aspekte verfügen muss und, dass auch der Unterschied zwischen formeller und informeller Sprache dazu gehört. Dennoch erwähnt sie, dass die Kommunikation immer das Wichtigste ist und alle anderen Aspekte danach kommen.

18. Aber es gehört zum Lehrplan, über kulturelle Kompetenz zu verfügen, und es gehört auch zur deutschen Kultur, zwischen formeller und informeller Sprache wechseln zu können. Wenn also ein Schüler hier Kompetenz zeigt, wird er natürlich dafür belohnt. Wenn Sie die Note 6 erreichen möchten, müssen Sie diese Kompetenz unter Beweis stellen, indem Sie beispielsweise fragen, ob sie „Sie“ oder „du“ sagen können. Wenn sie Deutscher sind und zu einer mündlichen Prüfung kommen, sagen sie nicht „Hallo“ (Siri, übersetzt).

Tom konzentriert sich darauf, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Norwegen und Deutschland, aber auch wie Kommunikation in einem deutschen Kontext stattfindet, in dem Höflichkeit einen zentralen kulturellen Aspekt ist.

19. Wir konzentrieren uns jedes Jahr auf kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Norwegen und Deutschland. In Bezug auf Dialekte wird viel auf Hochdeutsch gesprochen, aber wir arbeiten auch mit Dialekten in Österreich und der Schweiz. Aber ich konzentriere mich ziemlich stark auf die Unterschiede zwischen du und Sie, da dies ein großer Fehler sein kann, der die Kommunikation stört, wenn man nach Deutschland reist (Tom, übersetzt).

Mari sagt, dass es wichtig ist, dass die Schüler über grundlegende kulturelle Kenntnisse verfügen, zum Beispiel dass Berlin die Hauptstadt ist. Sie weist auch darauf hin, dass der Unterricht oft eng mit kulturellen Aspekten verknüpft sind, die in der Prüfung besprochen werden und, dass es daher selbstverständlich ist, dass die Schüler diese Kompetenz nachweisen können.

20. Dass man grundlegende Kenntnisse hat, zum Beispiel, dass Berlin die Hauptstadt ist. Ja, so etwas. Ein bisschen über Landschaft und Menschen, ein bisschen über Politik. Dass sie wissen, dass es Ost und West gibt, ja. Derartiges. Dies spiegelt sich oft in Texten wider, die man im Unterricht über Deutschland liest (Mari, übersetzt).

Um Informationen darüber zu erhalten, ob bei einer mündlichen Prüfung auch andere Aspekte bewertet werden, wurden die Informanten daher gefragt, ob sie einen sozialen Aspekt, beispielsweise die Körpersprache, bewerten. Dem GER zufolge gehört die Körpersprache zur soziolinguistischen Kompetenz (oder Pragmatik nach Bachman (1990)). Anhand der Antworten der Lehrkräfte lässt sich möglicherweise darauf schließen, dass in einer mündlichen Prüfung andere Kompetenzen als nur die kommunikativen Sprachkompetenzen in unterschiedlichem Maße beurteilt werden können. Alle Informanten sind sich einig, dass sie soziale Aspekte in einer Testsituation nicht aktiv berücksichtigen. Mari sagt, dass es eher etwas ist, das zusätzlich zu anderen Aspekten als positiv angesehen werden kann es aber nicht ausschlaggebend für die Note ist.

21. Ich lege wirklich wenig Wert auf soziale Aspekte, es ist eher das i-Tüpfelchen. In gewisser Weise können sie sich ohne die Sprache nicht durch die Prüfung schleichen (Mari, übersetzt).

John ist aber davon überzeugt, dass die Körpersprache tatsächlich als Teil der Note betrachtet werden kann, ohne dass der Prüfer geplant hat, diesen Aspekt zu bewerten.

22. Ich versuche, das zu vermeiden, aber ich denke, dass insbesondere die Körpersprache ein sozialer Aspekt ist, der ein Teil der Note sein kann, ohne dass dies wirklich wünschenswert ist. Ich erzähle meinen Schülern, dass sie gegenüber dem Prüfer höflich sein müssen. Ich glaube, dass dies eine Rolle spielt. Aber es ist nicht Teil der aktiven Beurteilungen, es ist nicht das, worauf ich mich konzentriere (John, übersetzt).

4.2.2 Beurteilung der linguistischen Kompetenz

Die Lehrkräfte berichteten unterschiedlich ausführlich, als sie gefragt wurden, was ihrer Meinung nach im Rahmen der linguistischen Kompetenz zu beurteilen ist. Nachdem sie ihre Gedanken zu ihrer Bewertung dargelegt hatten, wurden die Lehrer gefragt, wie sie spezifische sprachliche Kriterien bewerten: Grammatik, Wortschatz und Aussprache. In diesem Teil habe ich jedoch nur Grammatik und Aussprache inkludiert. Diese Unterthemen wurden auf der Grundlage ausgewählt, dass hier wichtige Aspekte vorgestellt werden, die im Zusammenhang mit dem Lehrplan und dem GER diskutiert werden können.

Grammatik

Auf die Frage, wie die Lehrer „Grammatik“ in einem mündlichen Examen beurteilen, geben die meisten der Lehrkräfte an, dass sie diesem sprachlichen Kriterium keine große Bedeutung für die Gesamtbeurteilung geben. Einige der Lehrer sagten, dass sie selbst grammatikalische Fehler in der Sprache machen und stellen dann die Frage, inwieweit sie von den Schülern etwas erwarten sollten, das man selbst nicht tun kann. Hanne erklärt Folgendes zur Beurteilung der Grammatik:

23. Ich lege in geringem Maße Wert auf die Grammatik. Sollte es einen Teil geben, von dem ich nicht verstehe, was gemeint ist, oder den ich aufgrund der Grammatik falsch verstehe, könnte das von Bedeutung sein. Auf der Stufe 2 wird zudem begrenzt, wie viel Grammatik tatsächlich zu Missverständnissen führt. Auf diesem Niveau ändern die Schüler nicht den Satzbau und dann gibt es auch weniger Fallgruben (Hanne, übersetzt).

Darüber hinaus sagt Mari, dass die Grammatik Teil der Gesamtbewertung ist, aber nicht besonders wichtig. Sie weist auch darauf hin, dass sie möglicherweise einen Vorteil hat, da ihre Muttersprache Deutsch ist.

24. Es ist Teil des Ganzen, aber nicht wirklich wichtig. Sie können je nach Bedarf in Halbsätzen oder mit einzelnen Wörtern antworten. Und hier habe ich als muttersprachliche Lehrerin in gewisser Weise den Vorteil, dass ich meinem Bauchgefühl vertrauen kann (Mari, übersetzt).

Siri ist diejenige, die zum Ausdruck bringt, dass sie den größten Wert auf die Grammatik legt. Sie konzentriert sich auf die Komplexität der Sätze und darauf, ob die Schüler komplexere Satzstrukturen wie Nebensätze und Kasus verwenden können. Sie weist darauf hin, dass Fehler in der Grammatik und im Satzbau dazu beitragen können, dass die Bedeutung der Sätze falsch wird und, dass eine korrekte Grammatik somit Ausdruck höherer kommunikativer Kompetenz ist.

25. Darüber hinaus geht es um den Grad der Komplexität, etwa ob sie in der Lage sind, Nebensätze zu bilden oder Kasus zu deklinieren. Denn diese grammatikalischen Aspekte können auch die Bedeutung von Sätzen verändern. Wenn es viele Verbfehler gibt, kann dies auch negativ sein, und wenn es viele korrekte Konjugationen von Verben in mehreren verschiedenen Zeitformen gibt, zeigt es, dass der Schüler über ein höheres Maß an kommunikativer Kompetenz verfügt (Siri, übersetzt).

Dennoch geben mehrere Lehrer an, dass sie die grammatikalischen Korrektheit bei der mündlichen Beurteilung keinen großen Stellenwert beimessen. Sie erwähnen, dass sie selbst grammatikalische Fehler in der Sprache machen und stellen dann die Frage, inwieweit sie von den Schülern etwas erwarten sollten, das man selbst nicht tun kann. Wenn es um die Benotung geht, mag es scheinen, dass ein Schüler relativ wenige grammatikalische Fehler machen sollte, um die Note 5 oder 6 zu erreichen, aber genauso wichtig für das Gesamtbild der kommunikativen Kompetenz eines Schülers ist die Grammatik nicht, wenn es sich um ein niedriges Niveau handelt.

Aussprache/Intonation

Aussprache und Intonation sind Aspekte der linguistischen Kompetenz, die nach Ansicht aller Lehrkräfte für die Beurteilung der kommunikativen Kompetenz sehr wichtig sind. Hanne sagt, es gehe nicht unbedingt darum, dass die Schüler wie ein Deutscher klingen, sondern, dass sie die Laute richtig aussprechen können.

26. Auf die Korrektheit achte ich, abgesehen von der Aussprache, wenig, da es schnell über das Verständnis hinausgehen kann. Es geht nicht darum, dass sie wie ein Deutscher klingen, sondern darum, die Laute richtig auszusprechen (Hanne, übersetzt).

Auch Mari teilt diese Meinung und nennt auch Beispiele für Laute, die die Schüler richtig aussprechen sollten, um eine gute kommunikative Kompetenz zu erreichen.

27. Es ist wichtig, dass sie die richtige Aussprache beherrschen. Der phonologische Aspekt ist also der wichtigste. Dass sie zwischen „ai“ und „i“ unterscheiden (Mari, übersetzt).

John konzentriert sich hier auf Aussprachefehler, die verständlich sind und auf Fehler, die die Kommunikation stören. Es geht ihm darum, dass das, was die Schüler sagen auch von den Deutschen verstanden werden sollten.

28. Die Aussprache muss verständlich und nachvollziehbar sein. Ich bin ein bisschen daran interessiert, dass „v“ ein „f“ ist, das merke ich. Wenn man kein Muttersprachler ist, ist es nicht leicht zu beurteilen, aber ich konzentriere mich darauf, welche Fehler verständlich sind und welche die Kommunikation stören. Wenn die Schüler anfangen, „u“ und „o“ zu vermischen, ist das verständlich, aber Laute wie „v“ und „f“ sind kritischer. „Ch“-Laute müssen sehr falsch sein, damit ich daran hängen bleibe. Ich versuche darauf zu achten, was in Deutschland verstanden wird (John, übersetzt).

Wenn es um die Intonation geht, bringt Siri zum Ausdruck, dass dies ein wichtiger Aspekt in Bezug auf die Art und Weise sein kann, wie man Wörter ausspricht, da dies die Bedeutung dessen, was man vermitteln möchte, verändern kann.

29. Aber natürlich achte ich auf die Aussprache und die Intonation. Ich denke, dass die Intonation eigentlich ziemlich wichtig ist, weil es darum geht, wo man Druck ausübt, und es kann somit die gesamte Bedeutung, die man vermitteln möchte, verändern (Siri, übersetzt).

Tom hingegen sagt, dass die deutsche und norwegische Intonation ziemlich ähnlich ist und daher kein wichtiger Aspekt. Wie die anderen Lehrer konzentriert er sich stärker auf die Aussprache und er ist der Einzige, der erwähnt, dass die Aussprache tatsächlich einen Einfluss darauf hat, ob man bei einer mündlichen Prüfung eine durchschnittliche Note erreicht.

30. Ich habe keine großen Probleme mit der Intonation im Deutschen. Es ist dem norwegischen ziemlich ähnlich. Aber bei der Aussprache kann es zu einigen Fehlern kommen, die die Kommunikation beeinträchtigen. Es gibt eine Reihe charakteristischer deutscher Laute, die man beherrschen muss, damit die Kommunikation gut gelingt und man verstanden wird. Und es ist eine Voraussetzung, um die Note 3 oder 4 zu erreichen (Tom, übersetzt).

4.2.3 Allgemeine Kompetenzen

Während der Interviews wurde auch die Frage gestellt, inwieweit die Lehrkräfte Sprachstrategien in der Prüfung bewerten, da dies ein Kompetenzziel im Lehrplan ist (siehe Kompetenzziel 4 im Einführungskapitel). In dem von Bachman & Palmer (1996) vorgestellten Modell für kommunikative Kompetenz wird strategische Kompetenz nicht als eigenständige Sprachkompetenz betrachtet, sondern vielmehr als eine allgemeine Fähigkeit, die man zur Ausübung des Sprachgebrauchs benötigt (siehe Zitat auf S. 10). Alle Lehrkräfte sind davon überzeugt, dass strategische Kompetenz bei der Beurteilung der kommunikativen Kompetenz eine positive Rolle spielt. Es wurde hier entschieden, die Antworten von Hanne, John und Siri aufzunehmen, die etwas ausführlicher sind als die anderen Antworten. Hanne sagt, dass falls der Schüler sich selbst korrigiert und

Strategien dafür hat, ein hohes Maß an kommunikative Kompetenz gezeigt wird. Gleichzeitig sagt sie, dass es darauf ankommt, nach welchen Wörtern der Schüler fragt.

31. Dass die Schüler sich selbst korrigieren bzw. Strategien haben, um Hilfe zu bitten, d. h. Selbstkorrektur, zeigt eine hohe Kompetenz. Aber auch die Tatsache, dass sie Phrasen und Werkzeuge haben, um nur Deutsch zu sprechen. Einfache Aspekte wie die Aufforderung, etwas zu wiederholen, umzuformulieren oder um Worte zu bitten ist auch gut. Hier gibt es auch einen kleinen Unterschied zwischen den Wörtern, nach denen gefragt wird. Einige von den Wörtern erwarte ich, dass sie kennen. Aber wenn wir tief in einem komplexen Thema sind und sie plötzlich ein Wort brauchen, von dem ich verstehe, dass sie es nicht gelernt haben, dann verstehe ich das eher als eine gute Strategie (Hanne, übersetzt).

Dies wird auch von John betont, und er erwähnt zusätzlich, dass es eine gute Strategie ist, höflich um Zugang zu Worten zu bitten. Er hielt dies für einen wichtigen Teil, um ein Gespräch am Laufen zu halten.

32. Ich finde es sehr positiv, wenn die Schüler sich selbst korrigieren. Solange es flexibel gestaltet werden kann. Denn es geht darum, dass sie die Sprache beherrschen und Fehler selbst erkennen. Wenn sie nach Worten fragen, kommt es ein wenig darauf an. Es hängt damit zusammen, nach welchen Wörtern gefragt wird. Wenn sie nach Wörtern fragen, die sie kennen sollten, ist das etwas seltsam. Es ist auch gut, wenn sie gelernt haben, höflich zu fragen, welche Wörter sie verwenden können. Es lässt sich am Ende positiv hervorheben. Ich betrachte es als Teil der Fähigkeit, das Gespräch am Laufen zu halten (John, übersetzt).

Siri bietet auch Beispiele für bestimmte Sätze, die dabei helfen, das Gespräch am Laufen zu halten, während der Schüler darüber nachdenkt. Sie weist außerdem darauf hin, dass die Selbstkorrektur sowohl eine gute Sprachkompetenz als auch ein gutes Sprachverständnis zeigt.

33. Wenn zum Beispiel ein Schüler Pausen zum Nachdenken braucht und sagt: „Lass mich nachdenken/ein Moment“. Dann zeigt sich, dass der Schüler Sätze hat, mit denen er sich Zeit zum Nachdenken verschaffen kann. Wenn ein Schüler sich selbst korrigiert, zeigt dies auch gute Sprachkompetenz und Sprachverständnis (Siri, übersetzt).

4.3 Inhalt

In Fächern wie Norwegisch, Englisch und Geschichte ist der Inhalt und die Tatsache, dass man eine relevante Antwort auf die Aufgabe gibt, ein wichtiger Teil für die Notengebung. Wie der Inhalt bei einer mündlichen Prüfung in einer Fremdsprache hervorgehoben wird, ist wenig erforscht. Dennoch enthält der Lehrplan Kompetenzziele, die besagen, dass die Schüler in der Lage sein sollen, über akademisch relevante Themen zu sprechen sowie soziale und historische Ereignisse in den Bereichen zu erforschen und zu berücksichtigen, in denen die Sprache gesprochen wird (Siehe Kompetenzziel 1,3,5 und Leitkriterium 8). Im Gespräch zu diesem Thema habe ich daher eine offene Frage gestellt, bei der es darum ging, inwieweit die Lehrkräfte den Aspekt Inhalt in einem mündlichen Examen beurteilen.

Vier der fünf Informanten sind sich einig, dass der Inhalt in unterschiedlichem Maße wichtig ist. Hanne erwähnt, dass die Schüler in der Lage sein müssen, über etwas zu sprechen das tatsächlich existiert und, dass der Lehrer einen Einblick darin hat, woran die Schüler das ganze Schuljahr gearbeitet haben. Daher müssen die Schüler darauf vorbereitet sein, über die von ihnen bearbeiteten Themen sprechen zu können.

34. Die Schüler müssen über etwas sprechen, das tatsächlich existiert. Wenn man auf einer Prüfung über etwas aus dem deutschsprachigen Raum sprechen soll, muss man darüber reden. Ich erwarte, dass die Schüler, wenn sie etwas erwähnen, zum Beispiel ein Ereignis oder eine Tradition, in der Lage sein sollten, näher darauf einzugehen (Hanne, übersetzt).

Dies wird auch von Siri unterstützt, die erwähnt, dass eine relevante Antwort der Aufgabe auch eine hohe kommunikative Kompetenz ausdrückt. Sie ist außerdem davon überzeugt, dass man auf Stufe 2 in der Lage sein sollte, über kulturelle oder geografische Themen sprechen zu können und nicht nur über Themen wie „ich“ und „meine Familie“. Sie orientiert sich dabei an den Kompetenzzielen im Lehrplan, die auch Bereiche wie Kultur und Geografie behandeln.

35. Ich halte den Inhalt für wichtig, denn die Tatsache, dass man die Aufgabe beantwortet, sagt etwas darüber aus, ob man die Aufgabe verstanden hat und hier geht es wiederum um die kommunikative Kompetenz. Insbesondere nach der Einführung des neuen Lehrplans wurde viel Wert auf Sprache und Kommunikation gelegt. Aber ich denke auch, dass Kultur und Geografie positiv zählen sollten, denn bei Sprache und kommunikativer Kompetenz geht es nicht nur um sprachliche Aspekte, sondern auch um den kulturellen Kontext (Siri, übersetzt).

Mari bringt zum Ausdruck, dass sie teilweise Inhalte beurteilt, da es schwierig ist über etwas zu sprechen, ohne sich auf ein bestimmtes Thema zu beziehen. Sie erwähnt auch eine Situation, in der einige Jungen während einer mündlichen Prüfung einen Kommentar zu ihrer Bluse abgegeben hätten. Dann haben sie das Thema der Aufgabe nicht beantwortet, und das zeigt eine geringere kommunikative Kompetenz.

36. Teilweise. Es ist schwierig, über etwas zu sprechen, ohne über ein bestimmtes Thema zu sprechen. Die Jungs, die ich vorhin erwähnt habe und die anfangen, über meine Bluse zu reden, zeigen kulturelle Kompetenz, aber sie sprechen nicht über das Thema. Dann denke ich, ok, dann bekommt ihr die Note 2. Sie kommunizieren aber sie machen nicht das, was verlangt ist. Deshalb würde ich wahrscheinlich sagen, dass es wichtig ist (Mari, übersetzt).

Basierend auf Maris weiteren Überlegungen könnte es auch den Anschein haben, dass sie auch offen für inhaltliche Veränderungen ist und dass es am wichtigsten ist, dass der Schüler in der Lage ist, ein Gespräch zu führen.

37. (...) Aber es kann durchaus sein, dass es in eine Richtung geht, an die ich vorher noch nicht gedacht habe. Sie können doch problemlos über das Wetter, die Familiensituation und ihren Hund sprechen. Man kann eigentlich über alles sprechen (...) Ich habe einige Situationen erlebt, in denen einige Jungen versucht haben zu flirten. Dann denke ich, dass sie eine Form kommunikativer Kompetenz erweisen, auch wenn es nicht um das Thema geht (Mari, übersetzt).

Toms Wahrnehmung von Inhalt wurde früher in der Analyse erwähnt, aber er ist einer der Informanten, der die höchsten Ansprüche an Inhalte stellt. Seine Schwerpunkte liegen auf kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten, Umweltthemen, Ost- und Westproblematik, der DDR und dem Zweiten Weltkrieg. Er erwähnt, dass die Schüler sehr gute Kenntnisse über diese Themen nachweisen müssen. Dabei handelt es sich um komplexe Themen, über die sich die Schüler auf dem Sprachniveau A2 unterhalten müssen.

38. Im Fokus stehen kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten, Umweltthemen, Ost/West, die DDR, der Zweite Weltkrieg, die Zwischenkriegszeit. Ich konzentriere mich darauf, dass sie einen guten Überblick und Kontrolle über die ihnen gestellte Aufgabe

sowie den Lehrplan im Allgemeinen haben. Sie müssen sehr gute Kenntnisse über das Thema nachweisen können, aber auch über andere Themen sprechen können. In einem mündlichen Examen stelle ich inhaltlich hohe Anforderungen (Tom, übersetzt).

John ist der Einzige, der sagt, dass der Inhalt kein wichtiger Teil der Beurteilung ist. Er ist der Meinung, dass man, um kommunizieren zu können, ein Gespräch über etwas haben muss und, dass es positiv ist, falls der Schüler einen kulturellen Aspekt erwähnen kann. Es spielt aber keine große Rolle, ob das, was man sagt, wahr ist oder nicht. Es ist am wichtigsten, dass der Schüler die Sprache beherrscht.

39. Der Inhalt ist überhaupt nicht wichtig. Wenn man über Wien spricht, ist es schön, dass man über die Café-Kultur, die Weinberge und die Donau sprechen kann. Im Hinblick darauf, dass man etwas zum Reden hat, mag es wichtig sein, aber ob es wahr ist oder nicht, ist mir egal. Solange die Schüler Deutsch sprechen, bin ich zufrieden (John, übersetzt).

Inhaltlich kann man daher davon ausgehen, dass die Lehrkräfte einige ähnliche Vorstellungen davon haben, wie Inhalt bewertet werden soll, da sich die meisten der Informanten einig sind, dass die Schüler beim Thema bleiben müssen. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Wahl der Themen sowie deren Komplexität variabel sind.

4.4 Das Prüfungsformat

Da es bei dieser Aufgabe darum geht, worauf die Lehrkräfte Wert legen, wenn sie die kommunikative Kompetenz während einer mündlichen Prüfung beurteilen, fand ich es auch relevant zu untersuchen, wie die Fachdiskussion in einer solchen Prüfungssituation abläuft. In diesem Unterabschnitt wurden die Lehrkräfte zunächst dazu befragt, wie das Gespräch zwischen Schüler und Lehrer während der Prüfung abläuft, welche Bewertungskriterien sie verwenden und wie sie das Prüfungsformat erleben. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass es nicht darum ging, die Bewertungskriterien zu sammeln und zu analysieren, sondern vielmehr zu fragen, wie sie sich auf diese während einer Testsituation beziehen und wie sie sie vorbereiten. Wie im Theoriekapitel erwähnt, ist die mündliche Prüfung an norwegischen Schulen in letzter Zeit einige Änderungen durchgegangen. Nun ist es für die Schüler keine Pflicht, eine 10-minütige Präsentation zu halten, sie ist optional. Den Schülern wird 24 Stunden vor der Prüfung ein Thema vorgegeben, das dann am Prüfungstag Ausgangspunkt für eine 30-minütige Fachdiskussion ist.

4.4.1 Das Fachgespräch

Auf die erste Frage, bei der es darum ging, wie das Fachgespräch zwischen Schüler und Lehrer abläuft, sagt Hanne, dass sie Fragen für das Gespräch notiert, während der Schüler einen Vortrag hält. Sie weist außerdem darauf hin, dass sie den Vortrag nicht bewertet, sondern dass dieser der Ausgangspunkt für das anschließende Gespräch ist. Sie erwähnt, dass sie Schüler hatte, die sowohl schwach und nervös waren und nicht in der Lage waren, über das Thema zu sprechen. Dann wechselt sie zu einfacheren Themen.

40. Ich hatte Schüler, die sowohl nervös als auch wenig kompetent waren, was dazu führte, dass sie nichts erreichten. Dann spreche ich gerne über einfache Themen, wie zum Beispiel über Familie und Interessen. Ich passe die Ebenen der Fragen an, basierend auf dem, was sowohl in der Präsentation als auch auf der Reaktion auf die ersten Fragen beobachtet wird (Hanne, übersetzt).

Mari sagt auch, dass sie während der Prüfungssituation auf das Niveau der Schüler achtet. Sie bringt zum Ausdruck, dass sie gerne mit einem Gespräch beginnt, in dem kurze Fragen und Antworten zu grundlegenden Themen gestellt werden. Es scheint auch,

dass Mari in die Prüfungssituation spezifische kommunikative Aufgaben einbezieht, da sie erwähnt, dass sie möchte, dass die Schüler zu einem bestimmten Thema einen Standpunkt einnehmen.

41. Ich passe die Prüfung je nach Niveau an. Am besten gefällt mir, wenn man mit kurzen Fragen und Antworten beginnt. Zum Beispiel wo du wohnst, was ist dein Name? Also teste ich zuerst die grundlegenden Kenntnisse. Ich mag es auch, wenn die Schüler einen Vortrag oder einen Beitrag halten, in dem sie ihren Standpunkt zu etwas darlegen (Mari, übersetzt).

Siri bringt außerdem zum Ausdruck, dass sie, wenn das Gespräch abbricht, Themen oder Bilder im Hinterkopf hat, die nicht unbedingt mit der eigentlichen Präsentation oder dem Prüfungsthema in Zusammenhang stehen.

42. Im Idealfall geht das Gespräch einfach weiter, aber wenn das Gespräch aufhört, dann habe ich eine Reihe von Themen, über die wir sprechen können, die etwas allgemeiner sind, sowohl über Dinge, von denen man weiß, dass der Schüler etwas gelernt hat, wie zum Beispiel über sich selbst sprechen, damit sie zeigen können, dass sie kommunizieren können. Ich habe immer ein paar Bilder herumliegen, für den Fall, dass das Gespräch ganz abbricht. Eine Traumsituation ist schließlich eine Präsentation mit einem Gespräch, das schmerzlos verläuft (Siri, übersetzt).

John sagt, dass er das Gespräch auf Themen aufbaut, zu denen die Schüler erwarten können, Fragen gestellt zu bekommen, vorzugsweise auf der Grundlage der Präsentation. Er erwähnt auch, dass er eine Mischung aus einfachen und schwierigen Fragen stellt.

43. Ich versuche nach Themen zu fragen, von denen die Schüler erwarten können, dass sie sie beantworten können oder nach Themen, die basierend auf dem, worüber sie sprechen, interessant sind. Man versucht, einige einfachere und einige schwierigere Fragen miteinander zu verknüpfen. Wenn über Berlin gesprochen wird, kann ich mit einer grundlegenden Frage zum Fußball beginnen und anschließend einige schwierigere Fragen zur Präsentation stellen (John, übersetzt).

Tom konzentriert sich auf die Prüfungssituation selbst und sagt, dass es wichtig ist, dass man als Prüfer angenehm ist und Humor in das Gespräch einbringt. Er sagt auch, dass in erster Linie der Schüler das Wort hat und, dass sich der Schüler mit der Situation wohlfühlen sollte. Darüber hinaus erwähnt Tom, dass das Gespräch bei niedrigem Niveau meistens aus kurzen Antworten und Fragen besteht, während es bei höherem Niveau eher den Eindruck eines Dialogs vermittelt.

44. Um eine gute Kommunikation zu erreichen, muss man als Prüfer versuchen, ruhig zu bleiben und etwas Lustiges zu sagen. Ich versuche, den Kandidaten nicht zu unterbrechen, solange sie beim Thema bleiben, da ich die Erfahrung gemacht habe, dass es beim Prüfen negativ sein kann. Ich konzentriere mich darauf, dass der Kandidat das Wort hat und sich wohlfühlt. Ich würde auch wahrscheinlich sagen, dass es bei der höchsten Zielerreichung normalerweise einen Dialog gibt, aber bei der mittleren und niedrigen Zielerreichung wird es mehr Fragen und Antworten geben (Tom, übersetzt).

4.4.2 Gedanken über das Prüfungsformat

Die letzte Frage behandelte, welche Gedanken die Lehrer über das Prüfungsformat hatten. Die meisten Lehrer sind sich einig, dass das Prüfungsformat ihrer Meinung nach gut funktioniert, drei der Lehrer haben jedoch auch einige Gedanken zu Verbesserungen. Mari bringt zum Ausdruck, dass ihrer Meinung nach die Prüfungssituation sehr künstlich ist und von den Schülern oft als unangenehm empfunden wird, auch für kompetente Schüler. Sie erwähnt unter anderem die Tatsache, dass die Schüler in der Lage sein

sollten, über komplexe Themen zu reflektieren. Sie glaubt, dass das Wichtigste ist, dass der Schüler tatsächlich spricht und sich an einem Gespräch beteiligt.

45. Es ist eine sehr künstliche Situation. Daher ist es für die Schüler sehr unangenehm. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass selbst Spitzenstudenten nervös sind. Es sollte so realistisch wie möglich sein. Wenn sie über komplexe Themen nachdenken müssen, ist das meiner Meinung nach wirklich Material für Studenten. Ich denke nicht, dass das notwendig ist. In gewisser Weise ist das wichtigste, dass die Schüler reden und Fragen beantworten (Mari, übersetzt).

Siri äußert, dass sie sich eine Zweiteilung der Prüfungssituation vorstellen könnte, wobei der erste Teil aus einem Hörteil besteht. Sie glaubt, dass sich dies positiv auf das passive Sprachverständnis auswirken kann und, dass die Schüler möglicherweise weniger nervös werden, wenn sie die Prüfung damit anfangen, über etwas zu sprechen, dass sie gehört haben. Laut Udir (2022) dürfen die Fremdsprachenlehrer tatsächlich einen Hörteil in die Vorbereitung auf eine mündliche Prüfung in einer Fremdsprache mitnehmen und sie werden auch dazu ermutigt.

46. Ich denke, es funktioniert gut, aber ich hätte gerne eine zweiteilige Version gehabt, mit einem kleinen Hörteil. Das könnte für das passive Sprachverständnis positiv sein. Dies erfordert jedoch mehr Ressourcen (Siri, übersetzt).

John verweist auf Udir (2020), der festlegt, dass die Aufgaben bei mündlichem Examen grundsätzlich offen sein sollten, sodass die Schüler hinsichtlich Form und Inhalt selbst entscheiden können. Er erwähnt, dass, wenn den Schülern Themen wie Berlin, Reisen und Kultur zugewiesen werden, die Themen so offen sind, dass man über alles reden kann. Er könnte sich vorstellen, dass die Aufgaben konkreter werden, damit die Schüler besser vorbereitet wären.

47. Die Kriterien sind, dass die Aufgaben allgemein und nicht spezifisch sein sollen. Als ich letztes Jahr Aufgaben machte, hatten wir Themen wie Berlin, Reisen und Kultur. Diese Themen sind so groß, dass es wirklich alles sein könnte. Ich denke, es wäre vielleicht klug gewesen, spezifischere Aufgaben zu eröffnen. Der Grundsatz ist jedoch, dass der Schüler die Möglichkeit haben sollte, seine gesamte Kompetenz unter Beweis zu stellen, vorzugsweise in einem breiten Spektrum. Deshalb verstehe ich auch, warum die Aufgaben so allgemein sind (John, übersetzt).

4.3.3 Beurteilungskriterien

Was die Bewertungskriterien betrifft, sagen sowohl Hanne als auch Siri, Tom und John, dass sie Bewertungskriterien verwenden, die in den Landkreisen erstellt werden und die wiederum auf den Leitkriterien von Udir (2020) basieren. Sie folgen hier der Forderung von Udir (2020), die empfiehlt, dass die Schulen und die Lehrer bei Bewertungskriterien zusammenarbeiten. Hanne weist darauf hin, dass sie die Kriterien möglicherweise etwas anpassen und dies wird auch von Siri betont.

Mari sagt, dass sie hauptsächlich ihre eigenen Kriterien benutzt, die auf den Kriterien des Goethe-Instituts basieren. Sie weist auch darauf hin, dass sie als Deutschlehrerin in der Schule, der sie angehört, allein ist und es deswegen schwierig ist, bei den Bewertungskriterien mitzuarbeiten.

48. Es kommt ein bisschen darauf an. Ich habe sozusagen mein eigenes. Ich orientiere mich ein wenig an dem, was sie am Goethe-Institut vorbereiten. Die Prüfungen, die da sind. Goethe-Zertifikat zum Beispiel. Zu meiner Zeit als Prüfer war ich auch der einzige Deutschlehrer hier, daher gab es eigentlich nicht so viele Diskussionen über Kriterien (Mari, übersetzt).

Tom sagt, dass er früher in Finnmark gewohnt hat und, dass die Lehrer hier ihre eigenen Kriterien erstellt haben.

49. Es ist fraglich, aber einige Kreisverwaltungen haben ihre eigenen Bewertungskriterien für das mündliche Examen. Ich war früher in der Finnmark und dort haben sie sich größtenteils ihre eigenen Kriterien ausgedacht. Diese Kriterien berücksichtigten Sprache, Inhalt und Form (Tom, übersetzt).

Daher mag es den Anschein haben, dass die meisten der Lehrkräfte einer Interpretationsgemeinschaft angehören, wenn es um die Erstellung von Bewertungskriterien geht. Es kommt aber auch darauf an, an welcher Schule man arbeitet und ob es mehrere Lehrkräfte gibt, die das gleiche Fach unterrichten.

4.5 Zusammenfassung der Forschungsergebnisse

Um die Forschungsergebnisse zusammenzufassen, gibt es einige Hauptergebnisse, die im nächsten Kapitel weiter diskutiert werden sollen: 1. Gemeinsame, aber auch abweichende Vorstellungen über das Konzept der kommunikativen Kompetenz. 2. Unterschiede in der Betonung der Teilkompetenzen. 3. Unterschiede in der Betonung des Inhalts und 4. Testformat und Bewertungskriterien.

1) Gemeinsame, aber auch abweichende Vorstellungen über das Konzept der kommunikativen Kompetenz

Erstens deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Lehrkräfte einige ähnliche Vorstellung davon haben, worum es unter dem Begriff kommunikative Kompetenz geht. Die meisten Lehrer sagen, dass es bei kommunikativer Kompetenz darum geht, zu verstehen, verstanden zu werden und sich an einer Gesprächssituation mit den dafür erforderlichen Mitteln zu beteiligen. Gleichzeitig nennen die Lehrkräfte verschiedene Aspekte, auf die sie bei der Definition ihres Begriffsverständnisses Wert legen. Einige Lehrer erwähnen Grammatik, Aussprache und Wortschatz, ein anderer erwähnt Pragmatik und Kultur und ein erwähnt die Bedeutung von Inhalten. Ebenfalls bringt einer der Lehrer zum Ausdruck, dass kommunikative Kompetenz ein komplexes Konzept sei.

2) Unterschiede in der Betonung der Teilkompetenzen durch die Lehrkräfte.

Zweitens scheint es so zu sein, dass die Lehrkräfte Teilkompetenzen in einer mündlichen Prüfungssituation gerne unterschiedlich hervorheben. Wenn es um linguistische Kompetenz geht, sind sich alle Lehrkräfte darin einig, dass es ihnen nicht um Fehlersuche gehe, sagen aber gleichzeitig, dass höhere Anforderungen an grammatikalische Strukturen und Aussprache gestellt werden, wenn ein Schüler in einer mündlichen Prüfung Spitzennoten erreichen soll. Es kann auch den Anschein haben, dass die Lehrkräfte unterschiedliche Vorstellungen von der Rolle soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenz in einer Testsituation haben. Einige der Lehrer glauben, dass man sich in einer Prüfungssituation auf den norwegischen Kontext beziehen muss und dass es beispielsweise künstlich ist, jemanden während einer Prüfung in der Höflichkeitsform anzusprechen zu müssen. Gleichzeitig vertreten andere Lehrkräfte die gegenteilige Meinung und verweisen hier auf die Anforderungen der Lehrplanziele an kulturelles Wissen.

Es scheint auch, dass Aspekte, die nicht als Teilkompetenz, sondern als allgemeine Kompetenzen definiert werden, in einer mündlichen Prüfung von Bedeutung sein können, wie zum Beispiel Sprachstrategie. Auch wenn die Lehrkräfte in einer mündlichen Beurteilungssituation keinen Schwerpunkt auf soziale Aspekte wie die Körpersprache

legen, kann dies dennoch darauf hindeuten, dass es sich um einen unbewussten Aspekt handelt, der beurteilt wird.

3) Unterschiede in der Betonung des Inhalts

Drittens ist auch der Inhalt eines der Themen, das unterschiedliche Ergebnisse zeigen. Obwohl es sich hierbei nicht um eine Teilkompetenz der kommunikativen Kompetenz handelt, geht es dennoch um einen Aspekt, der im Rahmen einer Prüfung beurteilt wird. Die meisten Lehrer glauben, dass Inhalte bis zu einem gewissen Grad wichtig sind, da die Schüler die Aufgabe beantworten und etwas zum Reden haben müssen. Es gibt auch einen Lehrer, der höhere Ansprüche an den Inhalt stellt, während ein Lehrer glaubt, dass Inhalt überhaupt nicht wichtig ist.

4) Das Testformat und Beurteilungskriterien

Was das Testformat betrifft, sagen die meisten Lehrer, dass es gut funktioniert, während einige sich konkretere Aufgaben vorstellen könnten. Wenn es um Bewertungskriterien geht, arbeiten die meisten Lehrer in Teams oder innerhalb des Landkreises daran, diese vorzubereiten. Gleichzeitig sagen zwei der Lehrer, dass sie bei der Vorbereitung auch allein sind, da es davon abhängt, wie viele Lehrer an der Schule arbeiten und wo man wohnt. Keiner der Lehrer erwähnt hier, dass sie sich auf den europäischen Referenzrahmen für Sprachen stützen.

5. Diskussion

In dieser Arbeit geht es um die Beurteilung der mündlichen kommunikativen Kompetenz im Rahmen eines mündlichen Examens an der norwegischen weiterführenden Schule. Ich habe fünf Deutschlehrer an weiterführenden Schulen befragt, um Daten darüber zu sammeln, was ihrer Meinung nach in einem mündlichen Examen zu bewerten ist. Die Lehrer wurden gebeten, ihr allgemeines Verständnis davon darzulegen, was unter kommunikativer Kompetenz zu verstehen ist und ihre Überlegungen darüber anzugeben, wie bestimmte Teilkompetenzen zu beurteilen sind. Wie aus dem Stand der Forschung hervorgeht, ist die Beurteilung des gesprochenen Deutschs im norwegischen Kontext kaum erforscht, und der Zweck dieser Arbeit besteht darin, neue Erkenntnisse in diesem Bereich zu gewinnen. Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse im Zusammenhang mit früherer Forschung und Theorie diskutiert. Im Ergebniskapitel wurden die individuellen Stimmen und Erfahrungen der Lehrkräfte beleuchtet. Der Zweck des Diskussionskapitels besteht nicht darin, die Antworten der Informanten zu bewerten, was an der qualitativen Ausgangslage der Untersuchung liegt. Die Antworten der Lehrer sind subjektiv, und es sind ihre Erfahrungen, die in dieser Aufgabe hervorgehoben werden. Ziel dieses Kapitels ist es vielmehr, unterschiedliche disziplinäre Perspektiven der Befunde zu beleuchten und herauszufinden, ob theoretische Ansätze mit der Forschung harmonieren oder widersprüchlich erscheinen. Mein Verständnis der vorgestellten Theorie und frühere Forschung wird auch im Laufe dieses Kapitels klarer werden.

5.1 Verständnis des Begriffs der Kommunikativen Kompetenz

In der ersten Forschungsfrage ging es um das konzeptionelle Verständnis der kommunikativen Kompetenz durch die Lehrkräfte. In dieser Studie erkennen viele der Lehrer an, dass es bei ihrem Verständnis von kommunikativer Kompetenz um die Interaktion mit anderen geht. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Lehrkräfte zwar darin einig sind, dass „kommunikative Kompetenz“ das übergreifende Konstrukt bei der mündlichen Beurteilung ist, es in den Forschungsergebnissen jedoch Belege dafür gibt, dass es unterschiedliche Auffassungen darüber gibt, wie sie für die Bewertung operationalisiert werden sollte. Es kann festgestellt werden, dass das Verständnis des Begriffs bei den Informanten auf einige allgemeine Themen beschränkt ist, wie z. B. die Fähigkeit zu verstehen und verstanden zu werden, sowie die Fähigkeit, an einem Gespräch teilzunehmen. In unterschiedlichem Ausmaß verwiesen die Lehrkräfte auf spezifische Kompetenzen, die erforderlich sind, um effektiv in der Zielsprache kommunizieren zu können. Drei der Lehrkräfte betonen in ihrer ersten Erläuterung ihres Begriffsverständnisses eine ganzheitliche Betrachtung von „kommunikativer Kompetenz“ (siehe 4.1, Zitate 2 & 3), während die anderen Lehrkräfte detailliertere und analytischere Erläuterungen vorlegen (siehe 4.1, Zitate 1,4 & 5). Mari erwähnt, dass es sich um einen komplexen Begriff handelt (Zitat 4).

Wie die Darstellung des komplexen Themas „kommunikative Kompetenz“ im Theoriekapitel durch Canale & Swain (1980/83), Bachmann & Palmer (1990/96) und den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001) deutlich gemacht hat, ist es durchaus verständlich, dass einige der Lehrer kommunikative Kompetenz als einen komplexen Begriff wahrnehmen und, dass sie eher allgemeine Aspekte als spezifische Teilkompetenzen erwähnen. Im Lehrplan für Fremdsprachen, LK2020, wird nicht spezifisch definiert, was kommunikative Kompetenz beinhaltet und was in diesem Bereich zu bewerten sei. Im LK2020 sind sowohl Kompetenzziele als auch Leitkriterien enthalten, die auf pragmatischer und soziolinguistischer Kompetenz basieren (siehe Lehrplanziele 1-

3 und Leitkriterium 6 in der Einleitung). Es werden jedoch keine Beispiele für die Art von Aufgaben oder Situationen angegeben, die diese Kompetenz demonstrieren sollen. Bei der mündlichen Prüfung handelt es sich um eine zeitlich begrenzte Prüfung, bei der der Prüfer nur 30 Minuten Zeit hat, die kommunikative Kompetenz eines Schülers zu prüfen. Dies bedeutet, dass es unmöglich sein wird, alle Aspekte zu testen, die in den im Theoriekapitel vorgestellten Modellen erwähnt wurden.

LK2020 gibt lediglich Leitlinien in Form von Kompetenzzielen an und obwohl der Lehrplan einen klaren Bezug zum europäischen Referenzrahmen hat, wird dies nicht im Lehrplan selbst erwähnt, sondern in einem separaten Dokument als Unterstützung zum Lehrplan. Auf dieser Grundlage kann daher davon ausgegangen werden, dass obwohl die Beurteilung nach Udir (2020) ganzheitlich erfolgen soll, unterschiedliche Verständnisse des Begriffs dazu beitragen, dass die Lehrkräfte dennoch eine analytische Beurteilung bestimmter Aspekte vornehmen. Wie im Theoriekapitel beschrieben wurde, kann ein analytischer Ansatz eine höhere Validität und Reliabilität bedeuten, da alle Kandidaten nach den gleichen Kompetenzen beurteilt werden und die Prüfer die Teilkompetenzen gleichermaßen betonen. Das Problem besteht darin, dass analytische Bewertungen vorgenommen werden, die nicht in einem gemeinsamen Begriffs- und Bewertungsverständnis verankert sind.

5.2 Beurteilung der Teilkompetenzen

Bei der zweiten Forschungsfrage ging es darum, inwieweit die Lehrkräfte unterschiedliche Teilkompetenzen innerhalb des Konzepts der kommunikativen Kompetenz bewerten. Dieser Teil gliedert sich im ersten Teil in einer Diskussion der linguistischen Kompetenz, und danach der pragmatischen und soziolinguistischen Kompetenz. Obwohl die Lehrer mehrere Bereiche innerhalb der Grammatik erwähnen, die bewertet werden, wurde entschieden, nur Aussprache und Grammatik einzubeziehen (siehe 4.1.1, Zitate 6-10). Diese Entscheidung wurde vor dem Hintergrund getroffen, da in diesen Bereichen die größte Diskrepanz zwischen dem besteht, was der Lehrplan, die Lehrer und der europäische Referenzrahmen für Sprachen in Bezug auf die Zielerreichung auf Niveau A2 fordern.

5.2.1 – Linguistische Kompetenz – Grammatik und Aussprache

Im Ergebniskapitel spielte für einen der Lehrer die formale Korrektheit eine wichtige Rolle für die Erreichung der Spitzennoten auf einem mündlichen Examen. Die Kategorien, die insgesamt die meisten Verweise erhielten, sind sprachbezogene Kriterien, zum Beispiel allgemeine Verweise auf Aussprache, Wortschatz und Grammatik (siehe unter anderem 4.1.1, Zitate 6-10.) Dies ist nicht sehr überraschend: Grammatik und Aussprache sind herausragende Leistungsmerkmale und relativ leicht zu beurteilen, da sie sich auf eine Norm der Korrektheit beziehen. Dies kann darauf hindeuten, dass Lehrkräfte über ein breiteres Vokabular an Begriffen zur Beschreibung linguistischer Kompetenz verfügen und diese leichter in einer Testsituation verbalisieren und umsetzen können. Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass bei mündlichen Prüfungen nur sprachspezifische Merkmale beurteilt werden, kann aber darauf hindeuten, dass sprachliche Kompetenzen auffälliger sind als andere Merkmale, die von den Lehrkräften hervorgehoben werden.

Obwohl sich die meisten Informanten darin einig sind, dass es ihnen nicht um die Suche nach sprachlichen Fehlern geht, vertraten einige die Meinung, dass der Grad der grammatikalischen Komplexität für eine bessere Zielerreichung in der Prüfung wichtig sei (Siehe 4.2.2, Zitat 25). Dies ist interessant, wenn man bedenkt, dass sich der Europäische Referenzrahmen für Sprachen (2018) auf Untersuchungen bezieht, die

darauf hindeuten, dass ein Sprachenlerner mehr Fehler macht, wenn er eine Sprachkompetenz auf B-Niveau erreicht, das heißt, wenn sie beginnen, die Sprache mit einem größeren Wortschatz kreativer zu nutzen. Liest man die unter dem Theoriekapitel beigefügten Tabellen mit Deskriptoren zur grammatikalischen Kompetenz (S.21) wird auch hier deutlich, dass der Sprachlerner auf dem Niveau A2 noch elementare Fehler in der Grammatik macht: «Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte» (Europarat, 2001, S. 114). In Anbetracht der Tatsache, dass LK2020 eine klare Verbindung zum europäischen Referenzrahmen zum Ausdruck bringt, ist es auch interessant, dass die von Udir (2020, S. 3) hergestellten Leitkriterien besagen, dass der Schüler nur wenige elementare Fehler machen darf, um die höchste Note zu erreichen: «Der Schüler kann viele allgemeine Wörter und Ausdrücke verwenden und verwendet grundlegende Sprachstrukturen mit wenigen elementaren Fehlern».

Das gleiche Problem kann in Bezug auf die Aussprache diskutiert werden. Viele der Informanten äußern, dass die Schüler eine klare Aussprache haben müssen, um effektiv in der Fremdsprache kommunizieren zu können (siehe 4.2.2, Zitate 26-30). Um die Note Bestnote 6 zu erreichen, muss der Schüler laut Udir (2020, S. 3) „über eine klare, der Situation angepasste Aussprache verfügen“. Die Tabelle zur Aussprache, die im GER unter dem Theoriekapitel beigefügt ist, drückt Folgendes über die Aussprache auf dem Niveau A2 aus: „Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen“ (Europarat, 2001, S. 117).

Daher könnte es den Anschein haben, dass die Informanten Grammatik und Aussprache auf einem Niveau bewerten, das möglicherweise etwas höher ist als A2 im GER angegeben und, dass LK2020 höhere Anforderungen an Grammatik- und Aussprachekenntnisse stellt als der GER. Man kann sich hier die Frage stellen, ob die Grammatik noch immer ausschlaggebend dafür ist, ob ein Schüler in einer mündlichen Prüfung in einer Fremdsprache die Bestnoten erreicht. Aussprache und Grammatik sind Aspekte, die leichter zu beurteilen sind als beispielsweise soziokulturelle und pragmatische Aspekte, und dies spiegelt sich auch in den Leitkriterien von Udir (2020) wider. Kompetenzziele und Leitkriterien, die sich mit anderen Teilkompetenzen als der Linguistik befassen, sind allgemeiner dargestellt.

5.2.2 Pragmatische und soziolinguistische Kompetenz

Während es bei den sprachlichen Aspekten nur geringe Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen der Lehrkräfte gibt, gibt es bei den anderen Teilkompetenzen größere Unterschiede. Wenn es um pragmatische und soziolinguistische Aspekte der kommunikativen Kompetenz geht, scheint es so zu sein, dass diese Kompetenzen von den Lehrern etwas weniger betont werden als die linguistische Kompetenz. Mari ist die einzige Lehrerin, die diesen Aspekt bei der ersten Frage, wie sie den Begriff kommunikative Kompetenz versteht, erwähnt und sagt, dass er mit „den Stil treffen“ zusammenhängt (Siehe 4.1.1, Zitat 9). Ansonsten erwähnen einige der Lehrer Aspekte wie die Fähigkeit, Höflichkeitsformen anzuwenden, sowie die Kenntnis kultureller Aspekte der deutschsprachigen Gesellschaft (siehe 4.2.1, Zitate 16-22). Allerdings gab es hier Unterschiede hinsichtlich der Betonung dieser Aspekte durch die Lehrkräfte. Einer der Lehrer sagt, dass die Schüler sich auf den norwegischen Kontext beziehen sollten (siehe 4.2.1, Zitat 17), ein anderer verweist auf die Kompetenzziele des Lehrplans, die zum

Ausdruck bringen, dass die Schüler interkulturelle Kompetenz zeigen müssen (Zitat 18). Bei der soziokulturellen Kompetenz erweist sich dem GER zufolge die Einstufung der zugehörigen Elemente auf den verschiedenen Sprachniveaus (A1-C2) als schwierig, und die niedrigsten Niveaus umfassen nur Elemente in Bezug auf soziale Beziehungen und Höflichkeitskonventionen.

Ein Problem besteht vielleicht darin, dass immer noch mehr Wert auf die Vermittlung sprachlicher Aspekte der Zielsprache gelegt wird, als auf pragmatische Aspekte. Das Bildungssystem beeinflusst natürlich die Art und Weise, wie der Unterricht abgehalten und die Schüler bewertet werden. Eine weitere mögliche Herausforderung, die Beachtung finden muss, ist die Unzulänglichkeit der Kriterien zur Beurteilung pragmatischer Kompetenz. Angesichts des Umfangs der pragmatischen Beurteilung und der Dynamik, die bei der pragmatischen Verwendung eine Rolle spielt, ist die Entwicklung von Instrumenten für eine wirksame und angemessene pragmatische Beurteilung nicht so einfach wie die Entwicklung sprachlicher Beurteilungsinstrumente. Da Fremdsprachenlerner nicht ausreichend Möglichkeiten haben, die Zielsprache in authentischen und vielfältigen Kontexten zu verwenden, ist es wichtig, ihnen geeignete Rahmenbedingungen zu bieten, in denen sie die Zielsprache für unterschiedliche Zwecke verwenden können. Sowohl pragmatische als auch soziolinguistische Kompetenz erfordern vom Sprachbenutzer, die Sprache in verschiedenen Kommunikationssituationen und Kontexten zu verwenden. Die Kompetenzziele im Lehrplan für Fremdsprachen und die Leitkriterien hergestellt von Udir (2020) geben keine Hinweise darauf, welche kommunikativen Situationen hierfür herangezogen werden können.

Daher kann dafür argumentiert werden, dass auch das Testformat selbst möglicherweise der Grund dafür ist, dass pragmatische und soziolinguistische Kompetenzen etwas in den Hintergrund geraten, wenn Lehrer diese Kompetenz bewerten sollen. Da es sich bei dem Testformat um eine offene Aufgabenstellung handelt, kann der Umfang, in dem der Prüfer die pragmatische und soziolinguistische Kompetenz des Schülers überprüft, zufällig sein. Da kommunikative Kompetenz aus mehreren Teilkompetenzen besteht, sollte festgelegt werden, welche Bereiche in einer mündlichen Prüfung hervorgehoben werden sollen. Ich werde auf die Diskussion des Prüfungsformats in Unterabschnitt 5.4 zurückkommen.

5.2.3 – Allgemeine Kompetenzen

Um diese Aufgabe einzuschränken, wurde im Theoriekapitel entschieden, nicht näher auf die Darstellung der allgemeinen Kompetenzen des GERs einzugehen, sondern einen kurzen Überblick darüber zu geben, was diese Kompetenzen beinhalten. Zu den allgemeinen Kompetenzen gehören dem Rahmenwerk zufolge Begriffe wie deklaratives Wissen, Fähigkeiten und existentielle Kompetenz sowie die allgemeine Lernfähigkeit. Sie sind als Voraussetzung für jede Sprachlernaktivität anzusehen (Europarat, S. 103-109). Diese allgemeinen Fähigkeiten stehen auch im Mittelpunkt des Modells von Bachman & (1996), das stärker an eine Testsituation angepasst wurde als das Vorgängermodell aus dem Jahr 1990.

Obwohl das Hauptfokus dieser Arbeit darauf liegt, wie die Lehrer das Konzept der kommunikativen Kompetenz verstehen und wie sie verschiedene Teilkompetenzen innerhalb dieses Konzepts hervorheben, sind es die Lehrplanziele, die die Grundlage für die Bewertung bilden. Eines der Kompetenzziele besagt, dass die Schüler beispielsweise Sprachstrategien anwenden müssen (siehe Kompetenzziel 4 in der Einleitung). Deshalb wurden die Lehrer gefragt, ob sie bei einer Prüfung auch Sprachstrategien

berücksichtigen. Die Lehrkräfte sagten, dass dies ein Aspekt sei, den sie besonders hervorheben (siehe 4.2.3, Zitate 31-33). Dies deutet darauf hin, dass Fähigkeiten, die beispielsweise nach GER (2001) und Bachman (1990) als allgemein gelten, auch in einer mündlichen Beurteilungssituation wichtig sind. Dies wird auch durch die Beurteilung der Körpersprache hervorgehoben. Obwohl die Lehrer äußern, dass dies kein Aspekt ist, den sie aktiv berücksichtigen, sagt einer der Lehrer, dass diese wichtig sein kann, ohne dass der Prüfer sich dessen bewusst ist (siehe 4.2.1, Zitate 21-22). Da die Lehrkräfte eine mündliche Prüfung ganzheitlich beurteilen, besteht hier die Möglichkeit, Aspekte einzubeziehen, die im LK2020 möglicherweise nicht festgelegt sind. Wenn Lehrer diese Aspekte als Grundlage für die Gesamtleistung der Schüler verwenden, wirft dies Fragen zur Validität und Zuverlässigkeit auf, was die Bedeutung eines gemeinsamen Verständnisses dessen, was sie bewerten, noch weiter unterstreicht.

5.3 Inhalt

Hinsichtlich der inhaltlichen Beurteilung ist dies ein Aspekt, zu dem die Lehrkräfte unterschiedliche Meinungen vertreten. Einige stellen hohe Anforderungen an den Inhalt, andere glauben, dass es teilweise wichtig ist, weil die Schüler während des Tests etwas zu besprechen haben und tatsächlich antworten müssen, worüber sie gefragt werden. Eine der Lehrer sagt auch, dass der Inhalt nicht wichtig ist (siehe 4.3, Zitate 34-39). Dies deutet darauf hin, dass es keine allgemeine Vorstellung davon gibt, wie Inhaltsaspekte in einer Deutschprüfung zu beurteilen sind. Die inhaltliche Wahrnehmung der Lehrkräfte stimmt zumindest in dieser Untersuchung nicht mit den Erkenntnissen von Kaldahl (2022) überein, die feststellt, dass die Fremdsprachenlehrer Inhalte weniger stark betonen als andere Fachlehrer. In dieser Studie gibt es mehrere Ähnlichkeiten mit den Erkenntnissen von Bøhn (2016) und Johannessen (2018), die in Bezug auf das Fach Englisch feststellten, dass der Inhalt für die Beurteilung der mündlichen Fremdsprachenkenntnisse von Bedeutung ist. Dennoch ist es wichtig, sich darüber im Klaren zu sein, dass die Schüler im Englischen über ein höheres sprachliches Niveau verfügen als in den zweiten, die an den Schulen unterrichtet werden. Daher bekommt der Inhaltsaspekt einen größeren Stellenwert bei der Beurteilung.

Auch in den theoretischen Modellen zur kommunikativen Kompetenz lässt sich nur schwer nachvollziehen, welche Rolle die Inhalte spielen. Bachman und Palmer (1996, S. 69) bezeichnen „Inhalt“ als „aktuelles Wissen“ und behaupten, dass dieser „... in einer Beschreibung des Sprachgebrauchs berücksichtigt werden muss, weil es die Informationen liefert, die es ermöglichen, Sprache zu verwenden“ (eigene Übersetzung). Bachman und Palmer (1996) gehen hingegen nicht näher darauf ein, wie aktuelles Wissen verstanden oder für eine Bewertung operationalisiert werden sollte. Dieses Ergebnis verdeutlicht auch die Bedeutung eines gemeinsamen Verständnisses nicht nur der engeren sprachlichen Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz, sondern auch der Beziehung zwischen den größeren Konstrukten „Sprache“ und „Inhalt“ bei der mündlichen Beurteilung. Dieses Fehlen eines gemeinsamen Verständnisses könnte damit zusammenhängen, wie Lehrer „kommunikative Kompetenz“ operationalisieren, was ebenfalls zu Fragen der Validität und Reliabilität führt.

Dabei ist es auch wichtig, die zweite Kompetenz zu berücksichtigen, die bei einer mündlichen Prüfung zu prüfen ist, nämlich die interkulturelle Kompetenz. Aufgrund der Kompetenzziele und Leitkriterien könnte es den Anschein haben, dass der Inhalt stärker auf die interkulturelle Kompetenz ausgerichtet ist (siehe Kompetenzziel 5 und Leitkriterium 8 S. 10-11). Diese Kompetenzziele bringen zum Ausdruck, dass der Schüler in der Lage sein soll, über relativ komplexe Themen in der Fremdsprache zu sprechen.

Die Lehrer in dieser Studie drücken einen unterschiedlichen Grad an Komplexität in den Gesprächsthemen aus, die sie in der Prüfung verwenden. Es mag den Anschein haben, dass die Beurteilung von Inhalten schwierig ist, da die Schüler anhand der A2-Skala des GERs bewertet werden. Dies ist seltsam, wenn man bedenkt, dass die Schüler auf der weiterführenden Schule seit 5 Jahren Deutsch gelernt haben. Einen wichtigen Beitrag hierzu leistet die Forschung von Bauer und Lindemann (2023). Durch den Einsatz der CLILiG kann das Sprachniveau der Schüler verbessert werden, da die Sprache in anderen Unterrichtsfächern integriert wird. Auf diese Weise erhalten die Schüler das Werkzeug, um in einer natürlichen Umgebung über komplexe inhaltliche Themen kommunizieren zu können.

5.4 Das Prüfungsformat und Beurteilungskriterien

Die meisten der Lehrkräfte äußerten eine grundsätzlich positive Einstellung zur Prüfungsform. Die Ergebnisse in dieser Studie lassen darauf schließen, dass es für die Lehrkräfte in einer Deutschprüfung am einfachsten ist, den Aspekt der linguistischen Kompetenz als Teilaspekt der kommunikativen Kompetenz zu beurteilen. Teilkompetenzen wie soziolinguistische und pragmatische Kompetenz treten im Vergleich zu Grammatik und Aussprache etwas in den Hintergrund. Dies kann damit zusammenhängen, wie das Testformat und die Beurteilungskriterien gestaltet werden.

Im Theoriekapitel und im Kapitel zum Stand der Forschung wurde eine Auswahl an Forschungsergebnissen vorgestellt, wie sich kommunikative Kompetenz beurteilen lässt. Während der Interviews wurden die Informanten in dieser Studie nicht direkt gefragt, ob sie ihre Beurteilung auf dem GER basieren, sondern worauf sie die Gestaltung der Kriterien stützten. Keiner der Lehrer erwähnte hier, dass sie sich am GER orientieren. Da die kommunikative Kompetenz anhand des Prüfungsformats beurteilt wird, wäre es sinnvoll das einzubeziehen, was im GER (2001) als kommunikative Sprachaktivitäten bezeichnet wird. Auf diese Weise können die Aufgaben stärker an das tatsächliche Sprachniveau der Schüler angepasst werden, wobei gleichzeitig auch mehrere Teilkompetenzen wie soziolinguistische und pragmatische Kompetenz berücksichtigt werden. In diesem Kontext ist auch die Forschung von Tschirner (2006) relevant, da er Beispiele dafür gibt, wie die ACTFL-Richtlinien in Kombination mit OPI verwendet werden können, um die Qualität der im GER dargestellten Deskriptoren sicherzustellen. Er verweist in dieser Studie auf die Tatsache, dass die grammatikalische Progression nicht linear erfolgt, wie im GER geschrieben ist und, dass ACTFL und OPI daher zur Qualitätssicherung des Sprachniveaus beitragen können, da die Richtlinien und die enthaltenen Aufgaben umfangreicher sind. Gleichzeitig kann davon ausgegangen werden, dass solche Tests geeignet sind, die Qualität eines hohen Sprachniveaus für bestimmte Zwecke sicherzustellen und, dass es etwas aufwändig sein kann, ein solches Verfahren auf eine zeitlich begrenzte mündliche Prüfung auf Sprachniveau A2 zu beurteilen. Dennoch kann ein solches Testformat zusammen mit dem GER dazu beitragen, neue Ideen für das Testformat sowie für die Beurteilung der Sprachkompetenz zu entwickeln.

Bezüglich der Gestaltung des Testformats und der Bewertungskriterien sollten auch die Studien von Elder et al. (2017) und Sato & McNamara (2019) berücksichtigt werden. In einer neueren Studie berichten sie über unterschiedliche Studien, die die Sprachbewertung im Englischen untersuchten. Ihre Ergebnisse werfen fast die gleiche Frage danach, ob Sprache objektiv und vom Kontext getrennt bewertet werden sollte, da in den Studien darauf hingewiesen wird, dass die meisten linguistischen Laien wenig Wert auf die Genauigkeit der Sprache der Testteilnehmer legen und mehr Wert auf die Kommunikationsfähigkeit. Ein kommunikativer Test sollte daher authentisches Material

und Aktivitäten verwenden, die auf dem tatsächlichen Sprachgebrauch der Testteilnehmer basieren und verschiedene Arten der Angemessenheit mit sozialen, kulturellen und pragmatischen Normen messen.

5.5 Validität und Reliabilität

Eine seit langem bestehende Herausforderung ist die Schwierigkeit, die Modelle der kommunikativen Kompetenz für einen bestimmten Kontext oder Test zu operationalisieren. Wie diese Studie zeigt, hängt die Herausforderung möglicherweise mit der unterschiedlichen Wahrnehmung der Prüfer hinsichtlich der Bedeutung bestimmter Teilkompetenzen zusammen. Spätere Forschungen haben diese Behauptung ebenfalls akzeptiert (Harding, 2014). Wie bereits erwähnt, wurden einige Untersuchungen durchgeführt, um dieses Problem anzugehen, beispielsweise beschreibt Tschirner (2006) den Testentwicklungsprozess von GER, ACTFL und OPI, der Testentwicklern dabei helfen kann, kommunikative Kompetenz in Sprachtests valide und zuverlässig messen zu können. Darüber hinaus haben neuere Forschungsarbeiten die Wahrnehmung der Kommunikationsfähigkeit durch Menschen aus verschiedenen Perspektiven untersucht, beispielsweise die Studien von Sato & McNamara (2019) und Elder et al. (2017). Trotz der in den letzten Jahrzehnten durchgeführten Forschung ist die Herausforderung der Operationalisierung der kommunikativen Kompetenz noch nicht vollständig gelöst und sollte auch im 21. Jahrhundert weiterhin Beachtung finden. In einer Beurteilungssituation ist es wichtig, Fragen dazu zu stellen, was tatsächlich beurteilt wird. Beispiele für solche Fragen sind laut Fjørtoft und Sandvik (2016, S 24): Wie konsistent sind die Ergebnisse? Wie werden die Ergebnisse interpretiert und welche Rolle spielen die Interpretationen bei späteren Entscheidungen?

Bei dem mündlichen Examen an der weiterführenden Schule in Norwegen folgen die Lehrer einem ganzheitlichen Ansatz zur Beurteilung mündlicher Fähigkeiten. Es stellt sich hier die Frage, ob ein solches Verfahren zu einer unterschiedlichen Betonung der Teilkompetenzen führt. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Lehrer unterschiedliche Meinungen über die Bedeutung von Inhalten, linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Aspekten haben. Hinger & Stadler (2018, S. 103) weisen darauf hin, dass die Bewertungskriterien dem kommunikativen Ziel des Unterrichts entsprechen sollen und, dass Fehler unterschiedlicher Art auch in Gesprächen mit sehr kompetenten L2 und L1 SprecherInnen vorkommen. Schaut man sich die Kompetenzziele im LK2020 genauer an, fällt auf, dass die Kriterien für linguistische Kompetenz etwas expliziter formuliert sind als diejenigen, die sich mit pragmatischer und soziolinguistischer Kompetenz befassen (siehe Kompetenzziele und Leitkriterien, S. 4-5). Für Grammatik und Aussprache gelten spezifische Regeln, die sich automatisch beurteilt lassen. Die Frage ist, welche Situationen und Aufgaben am besten geeignet sind, um pragmatische und soziolinguistische Kompetenzziele zu beurteilen. Dies wirft die Frage auf, ob die Einbeziehung der kommunikativen Kompetenz im Lehrplan einen neuen Ansatz sowohl bei der Gestaltung als auch bei der Beurteilung fordert, sodass die kommunikative Kompetenz zum Ausgangspunkt wird, die den übrigen Elementen des Lehrplans Bedeutung verleiht.

Nach Weigle (2002) stellen die Bewertungskriterien eines Tests die theoretische Grundlage dar, auf welcher er basiert, und sind damit die Verkörperung des Konstrukts eines Tests. Die Bewertungskriterien der mündlichen kommunikativen Kompetenz sollten die vielen Aspekte berücksichtigen, die Schüler beherrschen müssen, um kommunikative Kompetenz zu zeigen. Eine der einflussreichsten Beschreibungen von Skalen und Kriterien bietet hier der GER. Obwohl es in dem gleichen Dokument wie die Leitkriterien

zum Ausdruck kommt, dass der Lehrplan einen klaren Bezug zum GER hat, bedeutet das nicht, dass der GER auf den ersten Blick problemlos als Ausgangspunkt für Sprachtests benutzt werden kann, wie Harding (2014, S. 191) anmerkt: „Die immer komplexeren Rahmenwerke der kommunikativen Sprachfähigkeit können ein gutes Testdesign ebenso behindern wie ermöglichen, weil sie zu komplex sind, um verwendet zu werden“. In dieser Studie ging es nicht darum, die Beurteilungskriterien der Lehrer zu sammeln und zu analysieren, sondern es wurde Fragen darüber gestellt, worauf sie ihre Kriterien basieren. Die meisten Lehrer antworteten hier, dass sie sich an den im Provinz erarbeiteten Kriterien orientierten, einige waren bei der Gestaltung aber auch allein (siehe 4.3.3, Zitate 49-50). Obwohl die Lehrer nicht direkt gefragt wurden, ob sie ihre Beurteilungskriterien auf dem GER basieren, erwähnte keine den Lehrern, dass die Kriterien unter Berücksichtigung dieses Werkzeugs erstellt wurden.

Im Moment sieht der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen vor, dass die Lehrer die kommunikativen (und interkulturellen) Sprachkenntnisse der Schüler beurteilen sollen (Udir, 2022). Anstatt die Sprachkenntnisse (z. B. lexikalische, grammatikalische oder phonologische Kenntnisse) der Schüler zu bewerten, besteht das Ziel von kommunikativen Sprachtests darin, zu bewerten, was sie mit der Sprache tun können (Hymes, 1972). Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass es möglicherweise Probleme sowohl mit der Konstruktvalidität als auch mit der Zuverlässigkeit der mündlichen Deutschprüfung an der weiterführenden Schule in Norwegen gibt. Aufgrund der offenen Prüfungsform und den Prüfungsaufgaben kann es zu Problemen mit der Validität des Konstrukts kommen, weil gemeinsame nationale Bewertungskriterien nicht verwendet werden. Wenn man bedenkt, dass der Grund für die Infragestellung der Konstruktvalidität darin besteht, dass es einige Unterschiede in Bezug auf die Operationalisierung kommunikativer Kompetenz gibt, kann man sich die Frage stellen, ob eine gute Lösung darin bestehen könnte, sicherzustellen, dass die Form der Prüfung entweder auf Kreisebene oder auf nationaler Ebene festgelegt wird. Außerdem müssen weitere Untersuchungen durchgeführt werden, um festzustellen, welches Format das Konstrukt am besten testet.

Es kann dafür argumentiert werden, dass der GER ein wichtiges Instrument ist, der eine Definition der kommunikativen Kompetenz sowie Richtlinien für die Beurteilung bereitstellt. Nach derzeitigem Stand kann es willkürlich sein, nach welchen Aspekten ein Schüler in einem mündlichen Examen in einer Fremdsprache beurteilt wird, was bedeutet, dass nicht geschlossen werden kann, ob die Beurteilung valide oder zuverlässig ist. Abschließend muss darauf hingewiesen werden, dass es sich bei kommunikativer Kompetenz um einen sehr umfassenden Begriff handelt, der sich von der Betrachtung des sprachlichen Aspekts hin zur Kommunikation in sozialen Kontexten entwickelt hat. Die heutige Gesellschaft ist zunehmend multikulturell und digitalisiert und der Begriff wird sich voraussichtlich weiterentwickeln. Vielleicht kann man daraus schließen, dass es derzeit keine eindeutige Antwort darauf gibt, wie diese Kompetenz nach LK2020 einzuschätzen ist. Deswegen ist es von Bedeutung, dass der Lehrplan klarere Leitlinien dazu bietet, wie diese Kompetenz angeeignet und bewertet werden soll.

6. Schlussfolgerung

Diese Studie hat untersucht, welche Aspekte fünf Deutschlehrer bei der Beurteilung der kommunikativen Kompetenz in einem mündlichen Examen an weiterführenden Schulen in Norwegen, wo es keine gemeinsamen Bewertungskriterien gibt, berücksichtigen. Die Lehrer wurden in individuellen, qualitativen semistrukturierten Interviews befragt. Bevor ich präsentiere, was die Ergebnisse dieser Forschung für die Beurteilung der kommunikativen Kompetenz in einer mündlichen Prüfung bedeuten können, werde ich auf meine Forschungsfrage zurückkommen und Antworten abgeleitet aus der Diskussion der Ergebnisse in Kapitel 5, vorschlagen.

6.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Ziel dieser Studie war es, Antworten auf die Forschungsfrage „Worauf legen fünf Deutschlehrer Wert, wenn sie die kommunikative Kompetenz eines Schülers in einem mündlichen Examen Niveau 2 beurteilen?“ Um die Problemstellung umfassend beantworten zu können, wurden die folgenden Unterfragen erstellt: „Wie verstehen die Lehrkräfte den Begriff „kommunikative Kompetenz“? „Wie betonen die Lehrkräfte die verschiedenen Teilkompetenzen innerhalb der kommunikativen Kompetenz?“ „Welche Gedanken haben die Lehrer über das Prüfungsformat?“.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die Lehrkräfte im Allgemeinen das gleiche umfassende Verständnis der zu testende Konstrukte und Kriterien haben. Es deutet jedoch viel darauf hin, dass es einige Unterschiede in der Art und Weise gibt, wie sie die Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz bewerten. Alle Lehrer erwähnen, dass Kommunikation das Wichtigste ist, und dass die Schüler in der Lage sein müssen, zu verstehen und verstanden zu werden. Dennoch heben die Lehrkräfte auch verschiedene Teilkompetenzen und Aspekte als wichtig hervor. Innerhalb der linguistischen Kompetenz sind sich die Lehrenden darin einig, dass die Aussprache einen Aspekt darstellt, den sie in hohem Maße betonen, da dieser über das Verstehen hinausgehen kann. Alle Lehrer äußern jedoch, dass es ihnen nicht um Fehlersuche geht, wobei eine der Lehrer meint, dass höhere Anforderungen an die grammatikalische Korrektheit gestellt werden, um die Bestnoten zu erreichen. Basierend auf der Diskussion früherer Forschung, dem LK2020 und dem GER kann man sich die Frage stellen, wie umfangreich die sprachlichen Anforderungen auf Niveau A2 angesetzt werden sollten und, ob es eine Diskrepanz zwischen den Kompetenzziele und Leitkriterien des Lehrplans und den Deskriptoren des GER für die Zielerreichung gibt.

Diese Studie legt auch nahe, dass die Bewertung der soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenz in unterschiedlichem Maße betont wird, da einige der Lehrer Beispiele für die von ihnen bewerteten Fähigkeiten hervorheben, wie Höflichkeit, Kontext und kulturelle Kenntnisse, während andere dies nicht als wichtig erachten. Man kann sich auch die Frage stellen, ob das Testformat einen Einfluss darauf hat, inwieweit soziolinguistische und pragmatische Aspekte bewertet werden können. Wenn es um Aspekte geht, die nicht direkt mit den kommunikativen Sprachkompetenzen zu tun haben, zeigen die Ergebnisse, dass die Lehrkräfte allgemeine Sprachkompetenzen wie Strategien in einer Bewertungssituation gerne als positiv hervorheben und dass sie soziale Aspekte wie die Körpersprache nicht aktiv bewerten, sie können aber unbewusst Teil der Beurteilung werden.

Auch die inhaltliche Betonung ist ein wichtiger Aspekt in dieser Masterarbeit. In der Studie von Kahldal (2019) wurde darauf hingewiesen, dass Fremdsprachenlehrer deutlich

weniger Wert auf Inhalte legen als andere Fachlehrer. In dieser Studie ist es eher umgekehrt, da nur einer der Lehrer Inhalte als unbedeutend ansieht. Wie im Diskussionskapitel diskutiert, wird den Inhalten in den verschiedenen theoretischen Modellen für kommunikative Kompetenz nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt, der Lehrplan enthält jedoch sowohl Kompetenzziele als auch Leitkriterien, in denen zum Ausdruck gebracht wird, dass der Schüler Wissen innerhalb sozialer Bedingungen und Kultur zeigen muss. Dabei stellt sich die Frage, ob der Inhalt in größerem Umfang zur zweiten Kompetenz gehört, die in einer mündlichen Prüfung in einer Fremdsprache zu prüfen ist, der interkulturellen Kompetenz. Es könnte den Anschein haben, dass die Bedeutung von Inhalten und wie umfangreich diese sein sollten, im Fach Deutsch als Fremdsprache unklarer ist als in den Fächern, in denen die Schüler über eine höhere Sprachkompetenz verfügen.

Basierend auf den Ergebnissen dieser Studie unterstütze ich Bøhn (2016) in seinem Vorschlag, dass Bildungsbehörden die Einführung gemeinsamer Richtlinien für Bewertungsskalen auf nationaler Ebene in Betracht ziehen sollten, um eine gemeinsame Bewertungskultur zu fördern. Eine gemeinsame Bewertungsskala könnte dazu beitragen, die Transparenz der Erwartungen darüber zu erhöhen, was „kommunikative Kompetenz“, sowie unterschiedliche Leistungsniveaus ausmachen. Dies kann zu valideren und zuverlässigeren Bewertungspraktiken beitragen. Auch im Hinblick auf die Beurteilung der kommunikativen Kompetenz wäre es von Vorteil, wenn dieses Konzept im Lehrplan etwas ausgearbeitet würde, beispielsweise durch einen detaillierten Bezug auf den europäischen Referenzrahmen, da dieser im Lehrplan nicht besonders deutlich zum Ausdruck kommt. Basierend auf den Ergebnissen dieser Studie kann es auch darauf hindeuten, dass das Prüfungsformat eine Aufwertung in Form von Aufgaben und Aktivitäten bedarf, um die kommunikative Kompetenz eines Schülers tatsächlich prüfen zu können.

6.2 Weitere Forschung

Abschließend möchte ich auf meine eigenen Überlegungen zur weiteren Forschung zur Beurteilung mündlicher Kompetenzen im Fach Deutsch als Fremdsprache eingehen. Einige wichtige Einschränkungen dieser Studie müssen in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden. Erstens basiert diese Untersuchung auf einer begrenzten Auswahl, die nur aus 5 Informanten besteht. Die Verallgemeinerung dieser Ergebnisse auf alle Deutschlehrer in Norwegen oder auf Lehrer im Allgemeinen ist daher offensichtlich problematisch. Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen wäre es relevant, eine größere Studie durchzuführen, die eine größere Auswahl von Lehrern umfasst, um zu sehen, ob die Schlussfolgerungen dieser Studie unterstützt werden können. In diesem Zusammenhang sind auch Bewertungskriterien ein wichtiger Aspekt für die weitere Forschung. In dieser Studie könnte es für die Lehrkräfte schwierig sein, herausragende Einzelkriterien der kommunikativen Kompetenz zu beschreiben, da sie nicht gebeten wurden, die Bewertungskriterien während des Interviews als Ausgangspunkt zu nehmen. Da Bewertungskriterien als Grundlage für die Beurteilung einer mündlichen Prüfung dienen, hätte es sinnvoll sein können, diese näher zu untersuchen. Wie sind sie gestaltet und eignen sie sich gut zur Beurteilung der kommunikativen Kompetenz der Schüler?

Um zu untersuchen, wie die Beurteilung der kommunikativen Kompetenz in der Praxis erfolgt, könnte eine Beobachtungsstudie einer realen Prüfungssituation einen wichtigen Beitrag zur Untersuchung der Interaktion zwischen Prüfer und Schüler, sowie der Art und Weise leisten, wie Prüfer die Zielerreichung und die Betonung verschiedener Kompetenzen diskutieren.

Zusätzlich zur kommunikativen Kompetenz gibt es noch eine weitere Kompetenz, die ebenfalls laut LK2020 in einer mündlichen Prüfung in einer Fremdsprache überprüft werden muss: die interkulturelle Kompetenz. Im Vergleich zur kommunikativen Kompetenz ist die interkulturelle Kompetenz ein noch weniger erforschtes Feld im Fach Deutsch als Fremdsprache in Norwegen, wo die kommunikative Kompetenz im Vordergrund steht. Insbesondere im Hinblick auf die inhaltliche Beurteilung einer mündlichen Prüfung in einer Fremdsprache ist das Studium der interkulturellen Kompetenz von Bedeutung, da hier Kompetenz innerhalb kultureller und gesellschaftlicher Verhältnisse nachgewiesen werden muss.

7. Literaturverzeichnis

- Arras, U. (2011). Mündliche Kompetenzen in der Fremdsprache fair messen. *Babylonia*(2), S. 80-85.
- Bachmann, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Bachmann, L. F., & Palmer, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford university press.
- Bauer, K., & Lindemann, B. (2023). CLILiG als Chance für den Deutschunterricht in Norwegen: Wunschdenken oder realisierbares Konzept? *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 11(3).
doi:<https://doi.org/10.46364/njltl.v11i2.1163>
- Bjørke, C., & Grønn, B. (2020). Muntlige ferdigheter. In C. Bjørke, & Å. Haukås (Hrsg.), *Fremmedspråksdidaktikk* (S. 84-103). Cappelen Damm Akademisk.
- Brunfaut, T., & Harding, L. (2020). International language proficiency standards in the local context: Interpreting the CEFR in standard setting for exam reform in Luxembourg. In *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* (S. 215-231). doi:10.1080/0969594X.2019.1700213
- Bøhn, H. (2016). *What is to be assessed? Teachers' understandings of constructs in an oral English examination in Norway*. Oslo: UiO. Von <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53229/PhD-Boehn-DUO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> abgerufen
- Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. (J. C. Richard, & R. Schmidt, Hrsg.) *Language and Communication*, S. 2-14.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*(1), S. 1-47.
doi:10.1093/applin/I.1.1
- Cangarajah, S. (2006). Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), S. 229-242. doi:10.1207/s15434311laq0303_1
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Deygers, B., Zeidler, B., Vilcu, D., & Carlsen, C. (2018). One Framework to Unite Them All? Use of the CEFR in European University Entrance Policies. *Language Assessment Quarterly*, 15(1). doi:10.1080/15434303.2016.1261350
- Elder, C., Mcnamara, T., Kim, H., Pill, J., & Sato, T. (2017). Interrogating the construct of communicative competence in language assessment contexts: What the non-language specialist can tell us. *Language & Communication*, 57, S. 14-21.
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat.

- Europarådet. (2018). Common European Framework of Reference for Languages. Von <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> abgerufen
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Fjørtoft, H., & Sandvik, L. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2024-04-09-605). Lovdata. Von <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724> abgerufen
- Harding, L. (2014). Communicative Language Testing: Current Issues and Future Research. *Language assessment Quarterly*, 11(2), S. 186-197. doi:10.1080/15434303.2014.895829
- Hinger, B., & Stadler, W. (2018). *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen*. Tübingen: Pagina GmbH.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics* (S. 269 - 293). Harmondsworth: Penguin.
- Johannessen, S. L. (2018). *Oral assessment in the English subject. Teachers understanding of what to assess*. Høgskolen i Innlandet.
- Kaldahl, A.-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, S. 1-24. doi:10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02
- Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy—the taken-for-granted competence". *Acta Didactica Norden*, 16(1), S. 1-28. doi:10.5617/adno.8143
- Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B., & Riemer, C. (2010). *2. Halbband: Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Ausg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindemann, B. (2013). CLILiG in Norwegen – Möglichkeiten und Herausforderungen bei der Einführung von deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Schulen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(2).
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). (1998). *Opplæringslova - oppl.* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. Von <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> abgerufen.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design* (3. Ausg.). Thousand Oaks: SAGE publications.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Sato, T., & McNamara, T. (2019). What Counts in Second Language Oral Communication Ability? The Perspective of Linguistic Laypersons. *Applied Linguistics*, 40(6), S. 894-916. doi:10.1093/applin/amy032
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. Ausg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. Ausg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tschirner, E. (2001). Die Evaluation fremdsprachlicher mündlicher Handlungs-kompetenz: Ein Problemaufriss. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 30, S. 87-115.
- Tschirner, E. (2006). Zur Bewertung mündlicher Kompetenz: Das ACTFL Oral Proficiency Interview und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen. *Sprachpolitik und Zertifizierung*, S. 25-40.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjennetegn på måloppnåelse - Fremmedspråk nivå 2*. Von <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-fremmedsprak-niva-ii/> abgerufen
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Vurderinger og anbefalinger om fremtidens eksamen*. Von <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/vurderinger-og-anbefalinger-fremtidens-eksamen/> abgerufen
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Rammeverk for eksamen*. Von <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/eksamen/rammeverk-skriftlig-eksamen-i-lk20-og-lk20s/> abgerufen
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Werner, M., & Vogt, S. (2014). *Forschen mit Leitfadeninterviews und qualitativer Inhaltsanalyse*. Köln: Technische Hochschule. Von https://www.th-koeln.de/mam/bilder/hochschule/fakultaeten/f01/skript_interviewsqualinhaltsanalyse-fertig-05-08-2014.pdf abgerufen

Anhang

Interviewleitfaden auf Norwegisch

Åpning

- Hvilken erfaring har du med vurdering på muntlig eksamen i tysk?
- Hvordan vil du definere begrepet kommunikativ kompetanse?
- Hva ser du etter når du vurderer en elev på en muntlig eksamen i tysk nivå 2?
- Hva mener du kjennetegner god kommunikativ kompetanse hos eleven?
- Hvordan vil du beskrive den kommunikative kompetanse til elever som får toppkarakter?

Lingvistisk kompetanse

- Hva vurderer du når du vurderer elevens språk på muntlig eksamen?
- Hvordan vurderer du elevens ordforråd?
- Hvordan vurderer du grammatikk?
- Hvordan vurderer du uttale/intonasjon?
- Kan du utdype hva du anser som viktig og eventuelt mindre viktig når du vurderer språk?

Sosiokulturell/pragmatisk kompetanse

- Vurderer du sosiale eller kulturelle aspekter av språk på eksamen? (riktig tilpasset språkbruk, kroppsspråk, dialekt)
- I så fall, hva vurderer du da?
- Hvilke situasjoner eller spørsmål i fagsamtalen bruker du for at eleven kan vise dette?

Allmenne kompetanser

- Vurderer du språkstrategier på muntlig eksamen? (for eksempel måten en elev løser et språklig problem på, mangel på ordforråd, kroppsspråk, spørre om hjelp, rette seg selv) I så fall, hvordan vektlegger du dette?

Innhold

- Hva er viktig for deg når du vurderer innholdet på en muntlig eksamen i tysk?
- Hvordan vektlegger du innholdet?

Organisering av eksamensformen

- Hvordan foregår fagsamtalen mellom deg og eleven?
- Består samtalen av spørsmål og svar eller som en dialog mellom deg og eleven?
- Baseres eksamen på et gitt tema og en situasjon, eller inkluderer du andre oppgaver/situasjoner?

Muntlige vurderingskriterier

- Hva slags vurderingskriterier bruker du?
- Hvordan har du utarbeidet kriteriene? (Hjelp: felles i team, laget selv?)
- Er det noen kriterier du føler er særlig viktig for deg som sensor?

Generelle spørsmål

- Hvordan opplever du eksamensformen? Er det noe du kunne ønsket deg annerledes?
- Er det andre ting du synes er viktig på vurdering av muntlig eksamen i tysk?

Avsluttende spørsmål

- Hvilken utdanning har du i tysk?
- Hvordan vil du beskrive din egen språkkompetanse?

Alder:

Morsmål:

Utdanning:

Arbeidserfaring/sensorerfaring:

Skole:

Interviewleitfaden auf Deutsch

Einleitung des Gesprächs

- Welche Erfahrungen haben Sie mit der Beurteilung eines mündlichen Examens in Deutsch gemacht?
- Wie würden Sie den Begriff „kommunikative Kompetenz definieren“?
- Worauf achten Sie, wenn Sie die kommunikative Kompetenz eines Schülers bei einem mündlichen Examen in Deutsch auf Niveau 2 beurteilen?
- Was drückt Ihrer Meinung nach gute kommunikative Kompetenz aus?
- Wie würden Sie die kommunikative Kompetenz der Schüler beschreiben, die Spitzennoten erhalten?

Linguistische Kompetenz

- Was berücksichtigen Sie, wenn Sie die Sprachkenntnisse eines Schülers beurteilen?
- Wie beurteilen Sie den Wortschatz eines Schülers?
- Wie beurteilen Sie die Grammatik?
- Wie beurteilen Sie die Aussprache/Intonation?
- Können Sie näher erläutern, was Ihrer Meinung nach bei der Beurteilung der Sprache wichtig und möglicherweise weniger wichtig ist?

Soziokulturelle Kompetenz

- Berücksichtigen Sie in der Prüfung soziale oder kulturelle Aspekte der Sprache? (richtig angepasster Sprachgebrauch, Körpersprache, Dialekt)
- Welche Situationen oder Fragen im Fachinterview nutzen Sie, damit der Schüler dies demonstrieren kann?

Allgemeine Kompetenzen

- Berücksichtigen Sie Sprachstrategien in der mündlichen Prüfung? (zum Beispiel die Art und Weise, wie ein Schüler ein Sprachproblem löst, mit fehlendem Wortschatz umgeht, Körpersprache einsetzt, um Hilfe bittet, sich selbst korrigiert)
- Wenn ja, wie beurteilen Sie dies?

Inhalt

- Was ist Ihnen bei den Inhalten einer mündlichen Prüfung im Fach Deutsch wichtig?
- Wie betonen Sie den Inhalt?

Organisation des Prüfungsform

- Wie läuft das Gespräch zwischen Ihnen und dem Schüler ab?
- Besteht das Gespräch aus Fragen und Antworten oder als Dialog zwischen Ihnen und dem Schüler?
- Basiert die Prüfung auf einem vorgegebenen Thema und einer vorgegebenen Situation oder beziehen Sie weitere Aufgaben/Situationen in die Prüfung ein?

Mündliche Bewertungskriterien

- Welche Bewertungskriterien verwenden Sie?
- Wie haben Sie die Kriterien vorbereitet? (Im Team, selbst gemacht?)
- Gibt es Kriterien, die Ihnen als Prüfer besonders wichtig sind?

Allgemeine Fragen

- Wie stehen Sie zum Prüfungsformat? Gibt es etwas, das Sie sich anders hätten wünschen können?

-Gibt es weitere Aspekte, die Ihrer Meinung nach bei der Beurteilung der mündlichen Prüfung in Deutsch wichtig sind?

Abschließende Fragen

-Welche Ausbildung haben Sie in Deutsch?

-Wie würden Sie Ihre eigenen Sprachkenntnisse beschreiben?

Alter:

Muttersprache:

Bildung:

Berufserfahrung/Prüfererfahrung:

Schule:

Anfrage zur Teilnahme am Forschungsprojekt

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet gjennomføres i forbindelse med min mastergrad i fremmedspråksdidaktikk ved NTNU. Jeg ønsker å undersøke hvordan tysklærere med sensorerfaring vurderer kommunikativ kompetanse på en muntlig eksamen i tysk nivå 2. Hovedproblemstillingen for forskningsprosjektet er: «Hva vektlegger fem tysklærere når de skal vurdere kommunikativ kompetanse på en muntlig eksamen nivå 2?»

Dette er en masteroppgave påbegynt høsten 2023, som er planlagt fullført våren 2024. Oppgaven skrives på tysk i forbindelse med et masterløp i tysk fagdidaktikk ved NTNU, Institutt for lærerutdanning. Opplysningene gitt i intervju skal ikke brukes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for studien?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg som tysklærer med sensorerfaring på muntlig eksamen nivå 2 i videregående skole. Dersom du takker ja til å bli med på prosjektet, blir du én av 5 lærere jeg intervjuer høsten 2023.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlinga vil foregå via digitalt intervju på ca. 30-40 min. Spørsmålene vil omfatte hvordan tysklærere forstår begrepet kommunikativ kompetanse, og hva de vektlegger når de skal vurdere denne kompetansen på en eksamen. Det vil bli benyttet lydopptak under intervjuene. Opplysninger som samles inn anonymiseres i oppgaven, og ingen personopplysninger vurderes som viktige for oppgaven. Jeg henviser til alder, kjønn, erfaring i skolen (lang/kort), fagkompetanse, samt strukturelle betingelser som skolestørrelse og kommunestørrelse (stor/liten kommune), men utover dette anonymiseres du fullstendig. Du kan dessuten alltid be om innsyn.

Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger blir da slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Deltakerne vil heller ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen. Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Dette skjer etter planen i juni 2024. Personopplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Å delta i denne studien er frivillig. Du kan også trekke deg fra studien uten å oppgi grunn. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med

Celina Lorentsen Berg

Telefon: 90296359

Epost: celbe@trondelagfylke.no

Veileder

Karen Bauer
Epost: karen.bauer@ntnu.no

