

Die Fremdsprachen in den gymnasialen Maturitätsprüfungen und den Berufsmaturitätsprüfungen

Modelle und Beispiele

Expertenbericht

Autoren:
Claudia Celio
Christoph Flügel
Wolfgang Simon

Herausgeberin:
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Bestellungen:
Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

Druck:
Schüler AG, Biel

Inhalt

Vorwort	5
1 Einleitung	14
2 Vorgaben auf gesamtschweizerischer Ebene	14
2.1 Gymnasiale Maturität	14
2.2 Berufsmaturität(en)	15
2.3 Fazit aus 2.1 und 2.2	16
2.4 EDK-Auftrag	16
3 Ein gemeinsames Modell	18
3.1 Möglichkeiten und Begründungen	18
3.2 Beschreibung des Modells und seiner Teile	20
3.2.1 Was soll evaluiert werden?	20
3.2.2 Wie soll evaluiert werden?	25
3.3 Bewertung	26
3.4 Ausgestaltung einer Prüfung	26
3.4.1 Mündliche Prüfung	26
3.4.2 Schriftliche Prüfung	31
3.5 Ausarbeitungsmöglichkeiten von Maturitätsprüfungen	38
4 Argumente und Gegenargumente zu den Vorschlägen für eine Erneuerung der Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen	41
5 Differenzierungen	48
5.1 nach Maturitätsart: Freie gymnasiale Maturitätsprüfungen und eidgenössische Berufsmaturitätsprüfungen	48
5.2 nach den Bildungszielen der Maturitätstypen	48
5.3 nach Zielsprachen (und Intensität des vorangehenden Unterrichts)	49
5.4 nach sprachregionalen Bedürfnissen	49
6 Umsetzung der Vorschläge zur Erneuerung der Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen	50
6.1 Externe (schweizerische) Maturitätsprüfungen	50
6.2 Kantonale, schweizerisch anerkannte Maturitätsprüfungen	51
6.2.1 Berufsmaturitätsprüfungen	51
6.2.2 Gymnasiale Maturitätsprüfungen	51
7 Schluss	53

Anhang	55
1 Raster zur globalen Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse	56
2 Beispiele für die Bewertung von mündlichen Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen	58
3 Bewertungsraster zur mündlichen Kommunikation	62
4 Beispiele von Teilen schriftlicher Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen	65
5 Beispiele für die Bewertung von schriftlichen Fremdsprachen- Maturitätsprüfungen, im besonderen der Schreibaufgabe(n)	90
6 Beispiele von Merkblättern und Informationsbroschüren für Maturandinnen und Maturanden zur Vorbereitung und zum Verlauf von Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen	95

Vorwort

1 Die Entstehung des Dossiers

1992 veröffentlichte die EDK das Dossier 20 mit dem Titel *Reform des Fremdsprachenunterrichts in der obligatorischen Schule*. Darin wurde auf die Notwendigkeit hingewiesen, die Bedarfsanalyse zum Fremdsprachenunterricht/Fremdsprachenlernen auch auf die Sekundarstufe II auszudehnen. Allgemein entstand durch die vorgesehenen und laufenden Reformen im Bereich der Allgemeinbildung und der Berufsbildung das Bedürfnis nach einer weniger segmentierten Betrachtung der Ausbildungen und nach der Einführung einer echten Sekundarstufe II. Diese soll alle Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren umfassen, die sich in der Ausbildung befinden.

In diesem Zusammenhang plante der Ausschuss L2/F der EDK, der Ende 1996 aufgelöst wurde, eine Vorstudie über die Abschlussprüfungen der im Entstehen begriffenen Berufsmaturität und der gymnasialen Maturität, bei der zu jenem Zeitpunkt Reformen anstanden. Dieses Thema wird bei der Umsetzung von Reformen meistens nicht vorrangig behandelt; somit wurden teilweise Bedürfnisse vorweggenommen. Ende 1994 erteilte der Ausschuss L2/F den Autoren des vorliegenden Dossiers den Auftrag, Vorschläge für Modelle zu erarbeiten, die als Grundlage für die Zertifizierungsprüfungen der beiden Maturitäten dienen können.

Hält man sich das unterschiedliche Umfeld und Tempo der laufenden Entwicklungen im Zusammenhang mit den beiden Abschlüssen vor Augen, wird klar, dass diese Aufgabe eine grosse Herausforderung darstellte. Wie lassen sich unter diesen Umständen die Bedürfnisse in bezug auf die zertifizierende Evaluation vergleichen? Das Dossier entstand zunächst unbestreitbar aus dem dringenden Bedürfnis der Berufsmaturität heraus. Wenn alles ganz neu geschaffen werden muss, setzt man sich logischerweise auch mit der Evaluation auseinander, sobald die Zielsetzungen im Rahmen der Lehrpläne feststehen und die Einführung angelaufen ist. Denn in diesem Fall steht keine Übergangsfrist zur Verfügung, in der bereits Bestehendes genutzt werden kann.

Eine erste Version des Dossiers wurde daher von den gymnasialen Kreisen eher zurückhaltend aufgenommen, da sie der Ansicht waren, ihre eigenen Anliegen würden zu wenig berücksichtigt. Die Autoren machten sich daraufhin nochmals an die Arbeit und ergänzten das Dossier, ohne jedoch das ursprüngliche Konzept zu verändern.

Vernehmlassung und Präzisierungen haben dazu beigetragen, Perspektive und Funktion des Dossiers zu klären. Nun kann es veröffentlicht werden.

2 Funktion und Perspektive

Obwohl eine alte Lebensweisheit besagt, Vergleich sei noch keine Vernunft, bietet ein Vergleich doch Anreiz zu Überlegungen und Innovationen. Das vorliegende Dossier sollte unter diesem Gesichtspunkt gelesen werden. Es will einen «Beitrag zur Erneuerung der Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen am Ende der Sekundarstufe II» leisten. Vergleichen wir diese Vorschläge deshalb mit den derzeit gängigen Praktiken, leiten wir eine Diskussion ein, testen wir diese Instrumente in der Praxis oder bringen wir andere Vorschläge ein. Mit diesem Dokument soll in erster Linie eine derartige Dynamik ausgelöst werden.

Die Autoren des Dossiers wünschen zudem, «soweit dies möglich ist, Brücken zwischen der gymnasialen Maturität und der Berufsmaturität» zu schlagen, möchten jedoch keine «Gleichschaltung des Denkens» aufzwingen und den bestehenden Unterschieden Rechnung tragen. In ihren Schlussfolgerungen halten sie folgendes fest: «Die hier präsentierten Vorschläge und Anregungen verfolgen nicht die Absicht, die Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen in der Schweiz zu <vereinheitlichen>. Sie sind als Beitrag dazu zu verstehen, wie Fremdsprachenprüfungen dieser Art weiterentwickelt werden können.» Es wäre nicht angebracht, darin etwas anderes zu sehen.

Die Perspektive ist handlungsorientiert und hauptsächlich auf die Sprachkenntnisse ausgerichtet, die fertigungsbezogen evaluiert werden. Die Autoren weisen jedoch im Zusammenhang mit den Themen darauf hin, dass die Evaluation von Sprachkenntnissen die intensive Beschäftigung mit kulturellen Aspekten – von denen die gymnasiale Maturität geprägt ist (insbesondere Literatur) – nicht ausschliesst. Sie betonen zudem, dass die Berufsmaturität deshalb nicht «kulturlos» ist, sondern dass ihre Ausrichtung einen anderen, ebenfalls bildenden Wert in den Vordergrund rückt: den berufsbezogenen Aspekt.

Welchen gemeinsamen Nenner weisen nun diese beiden Ausbildungen im Bereich der Fremdsprachen auf?

3 Ein gemeinsamer Nenner

Nach Ansicht der Autoren muss bei einer Zertifizierung auf Sekundarstufe II die Anwendung der Kenntnisse und Fertigkeiten in einer Situation evaluiert werden, die möglichst jener Realität entspricht, mit der die Kandidaten nach Abschluss der Schule konfrontiert werden. Zudem muss die Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu studieren, sei es an einer Hochschule, an einer Fachhochschule oder in der Weiterbildung, ein vorrangiges Element der Prüfungssituation darstellen.

Dazu gingen die Autoren von der – heutzutage sicherlich berechtigten – Vorstellung aus, dass beim Fremdsprachenunterricht/Fremdsprachenlernen trotz der Unterschiede

in bezug auf die Zielsetzungen und den Ausbildungsvertrag ein gemeinsamer Nenner besteht. Um dies aufzuzeigen, zogen sie zahlreiche Quellen heran. Neben den schweizerischen Vorgaben, die im Bereich der Evaluation erhebliche Lücken aufweisen, führen sie als weitere Beispiele auch ausländische Modelle sowie die internationalen Sprachdiplome an, die für die Zulassung zu einem Studium in einer anderen Sprache oft nützlich und zudem in der Berufswelt anerkannt sind.

Den Hintergrund bilden die Arbeiten des Europarats, die im Anschluss an das zwischenstaatliche Symposium in Rüslikon im Jahre 1991 entstanden. Dazu gehören die schweizerische Erprobungsfassung des *Sprachenportfolios* sowie der *Cadre européen commun de référence*, das «Rahmensystem für das Sprachenlernen in Europa», dem der folgende Abschnitt entnommen ist (Kapitel 3, Vorgehen):

«Der Gebrauch und das Erlernen einer Sprache gehen wie andere Handlungen auf einen sozialen Akteur zurück, der *individuelle allgemeine Fähigkeiten* besitzt und entwickelt, insbesondere die *Fähigkeit, sprachlich zu kommunizieren*. Diese Fähigkeit setzt er für verschiedene *sprachliche Aktivitäten* ein, die ihm ermöglichen, Texte innerhalb bestimmter *Gebiete* (als Empfänger und als Produzent) zu verarbeiten, indem er Strategien mobilisiert, die ihm zur Erfüllung der auszuführenden *Aufgaben* geeignet erscheinen.»¹

Mit Bezug auf die schweizerischen Vorgaben lässt sich der gemeinsame Nenner der gymnasialen Maturität und der Berufsmaturität im folgenden Zitat zusammenfassen, das dem *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen* entnommen ist:

«Kommunikation wird in erster Linie durch erweiterte Sprachkenntnisse möglich. (...) Die Jugendlichen lernen, dass Kommunikation immer in einem kulturellen Umfeld stattfindet und Gewohnheiten, Werte und ästhetische Kriterien vermittelt. Letzten Endes beruht Kommunikation auch auf kultureller Entdeckungsfreude.»

In bezug auf den Erwerb von Grundkompetenzen bezieht sich dieses allgemeine Ziel im Sinne des *Rahmenlehrplans* auf alle Jugendlichen der Sekundarstufe II. Mit ihm wird die allgemeine Richtung der angestrebten Entwicklung beim Fremdsprachenlernen vorgegeben. *Die Rahmenlehrpläne für die Berufsmaturitäten* zeigen die gleiche Tendenz. Es geht somit einfach darum, sich darüber zu verständigen, was dies bedeutet: alle müssen lernen, in verschiedenen Sprachen zu kommunizieren, Unterschiede bestehen hingegen auf der Ebene der Inhalte, der behandelten Themen, der Vertiefung der Kenntnisse und der Spezifität bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten.

¹ Anm. d. Übers.: Freie Übersetzung.

4 Auswirkungen auf die Maturitätsprüfungen

Das vorgeschlagene Modell beruht auf der Evaluation der vier Bestandteile des Sprachenlernens, dessen grundlegendes Ziel darin besteht, die Kommunikationsfähigkeit zu entwickeln.

Es sollen die folgenden Kompetenzen evaluiert werden:

- Hörverstehen in der Interaktion und in der Einwegkommunikation (Radio, Video usw.);
- verschiedene Arten von Leseverstehen;
- mündlicher Ausdruck in der Interaktion und im Monolog (beispielsweise Referat);
- verschiedene Arten von schriftlichem Ausdruck.

Die Grammatik- und Wortschatzkenntnisse werden nicht getrennt geprüft. Sie werden im Rahmen der – aktiven oder passiven – Anwendung in den verschiedenen Situationen berücksichtigt und evaluiert.

Die Evaluationsbedingungen werden durch die folgenden (kurz zusammengefassten) Kriterien definiert:

- Fertigungsorientierung der Prüfungen durch Evaluation im Rahmen von auszuführenden Aufgaben;
- Realitätsbezug (in diesem Fall Abstimmung auf jene Realität, mit der die Jugendlichen nach der Maturität konfrontiert werden: Hochschulstudium, Arbeitswelt, Weiterbildung);
- Transparenz in bezug auf die Verfahren (Aufgabenstellung, Dauer, Evaluationskriterien usw.);
- Gültigkeit der Zertifizierung und Zuverlässigkeit in bezug auf die erreichten Kompetenzniveaus (vgl. die verschiedenen Evaluationsraster im Anhang).

Als konkretes Beispiel führen die Autoren die Prüfungsrichtlinien für Fremdsprachen im Rahmen der eidgenössischen Berufsmaturität an. Diese werden seit 1996 mit Erfolg eingesetzt. Dazu ist zu bemerken, dass es sich in diesem Fall um eine erfolgreiche Entwicklung für ein bestimmtes Problem handelt: für die Zertifizierung von Kandidatinnen und Kandidaten, die sich im Selbststudium oder im Rahmen von Privatunterricht vorbereiten. In diese Zertifizierung fliessen keinerlei weitere Evaluationselemente wie beispielsweise eine Jahresnote ein. Diese Richtlinien sind somit nur in diesem Rahmen verbindlich; sie beschreiben jedoch anerkannte aktuelle Tendenzen im Bereich der Evaluation.

5 Gemeinsames Modell und Differenzierung

Das gesamte Kapitel 3 ist einem gemeinsamen Modell gewidmet, das im Anhang durch konkrete Beispiele von Prüfungen illustriert wird. Die vergleichende Analyse ist eine Methode, mit der die Bedürfnisse im Zusammenhang mit einem Projekt rasch erfasst werden können. Gleichzeitig ermöglicht sie jedoch auch ein genaueres Kennenlernen anderer Projekte. Dabei muss man sich allerdings von Anfang darüber im klaren sein, was verglichen werden soll. Hier greift die Differenzierung ein, auf die sich Kapitel 5 bezieht. Es ist bedauerlich, dass dieser Begriff erst so spät eingeführt wurde. Es wäre von Vorteil gewesen, ihn bereits zu Beginn zu klären, denn ein Modell kann nicht im luftleeren Raum diskutiert werden. Die Diskussion sollte im Zusammenhang mit konkreten Situationen erfolgen, die im vorliegenden Fall unterschiedlich sind und wie folgt kurz zusammengefasst werden können:

- *Maturitätsart:*
 - eidgenössische Berufsmaturitätsprüfungen
 - schweizerische gymnasiale Maturitätsprüfungen
 - schulinterne gymnasiale Maturitätsprüfungen
 - schulinterne Berufsmaturitätsprüfungen

- *Status der zu zertifizierenden Sprache und Intensität des Unterrichts:*
 - innerhalb des angestrebten Abschlusses
 - in einer Region oder einem Kanton

Eine genaue Unterscheidung dieser Elemente stellt eine Vorbedingung für jede Diskussion über die Prüfungsmodalitäten dar. In den Schulen sollten das gemeinsame Modell und die entsprechenden Beispiele sowohl in bezug auf die Lehrpläne als auch im Hinblick auf die gemachten Erfahrungen einer eingehenden vergleichenden Analyse unterzogen werden. Die gewählten Kriterien werden nicht unbedingt überall auf Zustimmung stossen; sie regen jedoch zur Festlegung von klaren Entscheidungen an.

6 Die Kriterien des gemeinsamen Modells und ihre gegenwärtige Akzeptanz

Die Autoren empfehlen die Ausrichtung der Prüfungen auf die Evaluation von Fertigkeiten durch das Lösen von kommunikativen Aufgaben, in denen häufig verschiedene Kompetenzen kombiniert werden. In einigen Schulen der gymnasialen Maturität und der Berufsmaturität hat diese Art von Prüfungen bereits Einzug gehalten. In anderen Schulen hält man weiterhin an Prüfungen des gemischten Typs fest. Diese Prüfungen enthalten jeweils einen gesonderten Teil mit formaleren Aufgaben wie Grammatik-, Wortschatztests oder Übersetzungen. Die Diskussion in diesem Bereich ist noch nicht abgeschlossen. Interessanterweise werden die gleichen Fragen auch im Zusammenhang mit den Prüfungen für die internationalen Sprachdiplome diskutiert.

In bezug auf das Kriterium der Transparenz der Verfahren besteht eine ähnliche Situation. In zahlreichen Schulen wird es bereits angewendet. Dort, wo es nicht in Gebrauch ist, wird zumindest darüber diskutiert.

Das Kriterium der Gültigkeit der Zertifizierung und der Zuverlässigkeit in bezug auf die erreichten Niveaus befindet sich dort, wo es wirklich berücksichtigt wird, noch in der Versuchsphase. Es ist zu wünschen, dass das Interesse an diesem Kriterium noch weiter zunimmt. Unter dem Impuls, den die laufenden Versuche mit dem *Sprachenportfolio* bewirken, können Deskriptorenskalen für die Kompetenzniveaus zum Einsatz gelangen. Dadurch kann die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Lernenden rasch gefördert werden, und diese Skalen können Teil der Evaluationsmethoden werden, welche die Lehrpersonen während des Jahres benutzen. Auf diese Weise wird ihr Einsatz an den Abschlussprüfungen vorbereitet.

Die Art und Weise, wie das Kriterium des Realitätsbezugs im Dossier dargelegt wird, sowie die damit verbundene enge Auslegung des Begriffs «authentischer» Text werden zweifellos am ehesten auf Widerspruch stossen. Die Autoren äussern sich diesbezüglich wie folgt: «Die Texte sollten also weder vereinfacht noch verkürzt werden. Auch sollten keine Hilfen wie Worterklärungen u.ä.m. beigegeben werden; authentisch sollte in der Regel auch die Art der Präsentation sein (Fotokopie des Originaltextes beim Leseverstehen; in der Regel einmaliges Vorspielen des Ton- bzw. Videodokumentes beim Hörverstehen).»

7 Realitätsbezug, authentischer Text und Cadre européen commun de référence

Im *Cadre de référence* ist der Realitätsbezug weniger eng ausgelegt. Kurz gesagt werden darin zwei Arten von Aufgaben unterschieden:

- Aufgaben, die entsprechend den ausserschulischen Bedürfnissen der Lernenden gewählt werden und die sich entweder auf den persönlichen oder öffentlichen Bereich beziehen oder eher fachlichen oder erzieherischen Bedürfnissen entsprechen;
- spezifisch «pädagogische» Aufgaben oder Aktivitäten, die auf den tatsächlichen sozialen und interaktiven Merkmalen und auf der Unmittelbarkeit der Schulsituation beruhen.

Unabhängig von den Themen sind alle diese Aufgaben kommunikativer Art.

Die Realität ist nicht nur jene, mit der die Lernenden nach dem Schulabschluss konfrontiert werden, auch wenn dieser Aspekt wichtig ist. In einer Schule ist auch die gegenwärtige Realität im Klassenzimmer von Belang, die Einzel- und Gruppenarbeit, die Begeisterung für die Vorstellung eines Projekts, die Diskussion über ein Buch, über das man später möglicherweise nicht mehr mit so viel Engagement diskutiert usw. Es

ist wichtig, dem Akt der Erziehung und des Lernens Raum für die Realität des Augenblicks zu lassen und diese Realität auch an der Prüfung zuzulassen, wenn dies so vereinbart wurde. Zudem lässt sich annehmen, dass beispielsweise ein zu einem Thema oder einem Bildträger verfasster Text zumindest ebenso authentisch sein kann wie ein fiktiver Brief, der im Rahmen einer Maturitätsprüfung an eine fiktive Zeitschrift gesandt wird.

Die gleiche Flexibilität gilt für den authentischen Text, der gelesen oder gehört wird. Dieser ist dadurch gekennzeichnet, dass er mit kommunikativer Absicht und nicht für den Sprachunterricht verfasst wurde. (Diese kommunikative Funktion gilt sowohl für Radio- und Fernsehsendungen, Zeitungsartikel, Inserate und Gebrauchsanweisungen als auch für die Literatur: Es gibt wohl keinen Autor, der mit dem Ziel schreibt, nicht gelesen zu werden.)

Im *Cadre de référence* werden zwei Texttypen unterschieden:

- die unbearbeiteten authentischen Texte, mit denen die Lernenden bei ihren direkten Spracherfahrungen im Alltag oder in der Schule konfrontiert werden;
- die ausgewählten authentischen Texte, die nach dem Schwierigkeitsgrad eingeteilt sind und/oder teilweise angepasst werden, damit sie der Erfahrung, den Interessen und den Besonderheiten der Lernenden entsprechen.

Beide Texttypen unterscheiden sich von jenen Texten, die speziell für den Unterricht verfasst werden; es werden jedoch beide als authentisch betrachtet.

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass der *Cadre de référence* einen Katalog darstellt, der als solcher breit gefächerte Möglichkeiten umfasst. Die Autoren des Dossiers hingegen haben eine Wahl – ihre Wahl – getroffen, wie sie selbst betonen: «Das Modell ist offen für Anpassungen, Differenzierungen (insbesondere zwischen gymnasialer Maturität und Berufsmaturität), ist keinerlei «Zwangsjacke» und erlaubt es Kantonen und Schulen, die ihnen notwendig erscheinenden Akzente zu setzen.» Nun haben die Lehrpersonen und Schulen das Wort.

8 Maturitätsprüfungen und laufende Notenerteilung

Die Ausbildung an der Schule entspricht einer längeren Lebensphase, die noch nicht der Welt entspricht, mit der die Lernenden nach dem Abschluss der Schule konfrontiert werden. Sie geht mit einer laufenden Notenerteilung einher, mit der im allgemeinen unterschiedlichere Aufgaben bewertet werden als jene, die an den Maturitätsprüfungen gestellt werden. Damit zeichnen sich im Hintergrund der Diskussion, die das im Dossier vertretene Modell und seine Beispiele auslösen können, weitere Fragen ab; sie sollten diese Diskussion noch erweitern:

Was kann mit der Jahresnote bescheinigt und evaluiert werden?

Was muss unbedingt durch die Maturitätsprüfung getestet und evaluiert werden?

An den Schulen sollte eine Grundsatzdiskussion eingeleitet werden, in der diese beiden Fragen gemeinsam behandelt werden.

Im Rahmen der neuen gymnasialen Maturität werden die Lernenden ins Zentrum gestellt. Damit werden die Selbsteinschätzung sowie die Transparenz der Evaluation durch die Lehrperson zu wichtigen Elementen. Zudem wird man die Fremdsprachen zweifelsohne auch für die interdisziplinären Ansätze in Anspruch nehmen, womit neue Kompetenzen evaluiert werden müssen. Dasselbe gilt für die zweisprachige Maturität oder für die Phasen der Immersion in die Fremdsprache, die in bestimmten Fächern künftig möglich sind.

Die beiden oben gestellten Fragen sind für bestimmte Berufsmaturitätsschulen bereits aktuell, welche die Integration von Sprachdiplomen in ihre Maturitätsprüfungen planen oder erproben. Dabei stellt sich die Frage, ob sich diese beiden Typen von Sprachprüfungen austauschen lassen.

Im Rahmen der Eidgenössischen Berufsmaturitätskommission wurde eine Studie durchgeführt, die darauf hinweist, dass sie nicht vollständig austauschbar sind. Eine vergleichende Analyse von schulinternen Maturitätsprüfungen und Prüfungen für internationale Sprachdiplome zeigt, dass bestimmte, als wichtig erachtete Ziele der Rahmenlehrpläne nicht geprüft werden. Dies gilt beispielsweise für die folgenden Fähigkeiten:

- die Fähigkeit, innerhalb einer vorgegebenen Zeit Texte einer gewissen Länge zu lesen und zu verstehen;
- die Fähigkeit, Videoaufzeichnungen zu verstehen;
- die Fähigkeit, Hilfsmittel wirkungsvoll einzusetzen;
- die Fähigkeit, ein Kurzreferat mit Folien zu halten und eine Diskussion zu diesem Thema zu leiten;
- die Auseinandersetzung mit kulturellen Themen und das Lesen/Verstehen von einfachen literarischen Texten.

Wie lässt sich dieses Problem lösen?

- Indem auf die Integration von internationalen Diplomen verzichtet wird?
- Indem diese Einschränkung hingenommen wird?
- Indem eine zusätzliche Prüfung durchgeführt wird?
- Indem der Wert der verschiedenen Bestandteile der Jahresnote überdacht wird?
- Indem sie in dieser Hinsicht und nicht nur als arithmetisches Element der Zertifizierung integriert wird?
- Indem eine andere Lösung gesucht wird?

Es scheint, dass die zertifizierende Evaluation der Fremdsprachen auf der Sekundarstufe II, insbesondere an den Schulen, nicht um eine Diskussion herumkommt, in der die Evaluation in bezug auf den Bildungsauftrag, die Lernziele, die Maturitätsprüfungen und die übrigen Evaluationselemente situiert wird.

9 Schlussfolgerung

Das vorliegende Dossier ist somit zu begrüßen – Dokumente dieser Art, insbesondere für die Sekundarstufe II, sind in der Schweiz nicht sehr zahlreich. Gleichzeitig ist zu hoffen, dass das Dossier eine Diskussion in Gang bringt und anschliessend zur Erprobung von neuen Prüfungsverfahren für die gymnasiale Maturität und die Berufsmaturität führt.

Ausserdem wäre es angebracht, im Rahmen der Fortbildungsinstitutionen einen Ort für den Erfahrungsaustausch festzulegen.

Dem Dossier kommt auch das Verdienst zu, einem wesentlichen Lernbereich – den Fremdsprachen – einige konkrete Elemente beizufügen, die im Hinblick auf eine höhere Durchlässigkeit zwischen den Ausbildungen der Sekundarstufe II auf der Grundlage bescheinigter Kenntnisse von Nutzen sein können.

Wir hoffen, dass dieses Dossier und die Anhänge mit einer offenen Haltung und mit dem Willen zur konstruktiven Kritik gelesen werden, die dem Recht auf Widerspruch zugrunde liegen sollten. Damit wird die Informations- und Kommunikationsfunktion dieses Texts anerkannt.

10. April 1998

Christine Kübler
ehemalige Präsidentin der Pädagogischen Kommission

Zitierte Quellen:

Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, Bildungsausschuss. Europarat, Strassburg 1997

Sprachenportfolio (Erprobungsfassung). Homepage der Universität Freiburg auf dem Internet: <http://www.unifr.ch/ids/>

Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen. EDK-Dossier 30 A/B/C, Bern 1994.

Rahmenlehrpläne für die Berufsmaturitäten (technische/kaufmännische/gewerbliche/gestalterische Richtung). BIGA, Bern 1993, 1994, 1996, 1997

1 Einleitung

Mit den hier vorgelegten Vorschlägen soll ein Beitrag zur Erneuerung der Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen am Ende der Sekundarstufe II (gymnasiale Maturität und Berufsmaturität) geleistet werden. Die Vorschläge sind zu verstehen als Hilfe bei der Ausarbeitung von Maturitätsprüfungen in den Fremdsprachen. Dabei soll versucht werden, soweit dies möglich ist, Brücken zu schlagen zwischen der gymnasialen Maturität und der Berufsmaturität, wobei die Spezifität der beiden Maturitätsformen und der jeweiligen Bildungsgänge gewahrt bleiben soll. Dem Thema der «Differenzierung» ist deshalb auch ein eigenes Kapitel (S. 38) gewidmet.

Die hier gemachten Ausführungen gelten grundsätzlich für alle zweiten und dritten Landessprachen sowie Fremdsprachen, die Gegenstand von gymnasialen Maturitätsprüfungen und Berufsmaturitätsprüfungen sind.

2 Vorgaben auf gesamtschweizerischer Ebene

2.1 Gymnasiale Maturität

Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995, Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (RLP) vom 9. Juni 1994.

In Artikel 5 MAR wird das Bildungsziel der gymnasialen Maturität umschrieben.

Für die Sprachen kann dies bedeuten: Die Maturandinnen und Maturanden sollen die «Voraussetzung für ein Hochschulstudium» erreichen, «ihre Kommunikationsfähigkeit entfalten», Teamfähigkeit erwerben und sich in einer Umwelt zurecht finden, die durch sprachliche und kulturelle Vielfalt gekennzeichnet ist, um verantwortungsvoll handeln zu können. Speziell für die Fremdsprachen heisst es in Artikel 5, Absatz 3 «Maturandinnen und Maturanden ... erwerben sich grundlegende Kenntnisse in anderen nationalen und fremden Sprachen. Sie sind fähig, sich klar, treffend und einfühlsam zu äussern und lernen, Reichtum und Besonderheit der mit einer Sprache verbundenen Kultur zu erkennen.» In die gleiche Richtung zielt auch der RLP, wenn es darin heisst: «Kommunikation wird in erster Linie durch erweiterte Sprachkenntnisse möglich. Der Schwerpunkt des Sprachunterrichts liegt deshalb vorab beim korrekten Verstehen, später aber bei einer adäquaten, differenzierten und vor allem situations- und normengerechten Ausdrucksweise und Begrifflichkeit. Das Beherrschen all dieser Aspekte ist Teil eines vertieften Sprachstudiums. (...) Literatur, Musik, Theater, Film, Tanz und bildende Kunst sind für die Schülerinnen und Schüler sowohl Ausdrucksmittel ihrer Empfindungen als auch eine Möglichkeit, sich künstlerischem Schaffen durch das Kennenlernen verschiedener Werke zu nähern. Die intensive Auseinandersetzung mit zeitgenössischen und historischen Werken aus der Schweiz, aus Europa und der übrigen Welt ist heute mehr denn je Aufgabe des Gymnasiums.» (RLP, S. 17).

Artikel 14 *MAR* legt fest, dass «eine zweite Landessprache» geprüft werden muss (mehrsprachige Kantone können sich dabei auf eine zweite Kantonssprache beschränken). Das zu prüfende «Schwerpunktfach» kann ebenfalls eine moderne Sprache (eine dritte Landessprache, Englisch, Spanisch oder Russisch) betreffen. «Eine Sprache, die als Grundlagenfach belegt wird, kann nicht gleichzeitig als Schwerpunktfach gewählt werden.» (Art. 9, Abs. 5) Artikel 14 *MAR* sieht vor: «Die Prüfungen sind schriftlich; es kann zusätzlich mündlich geprüft werden.»

Der gesamtschweizerische *RLP* spricht sich über die an Maturitätsschulen zu erreichenden Ziele aus, macht jedoch keine expliziten Aussagen über die Art ihrer Evaluation und Zertifikation.

2.2 Berufsmaturität(en)

Verordnung über die Organisation, die Zulassungsbedingungen, die Promotion und die Abschlussprüfung der Berufsmittelschule vom 8. Februar 1983 und 18. Januar 1993 (Neufassung in Bearbeitung), Reglement über die eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfungen vom 1. Januar 1995 (eine neue Fassung des Reglements tritt am 1. Januar 1998 in Kraft), Rahmenlehrplan für die Vorbereitung der technischen Berufsmatura vom 8. Juni 1993, Prüfungsrichtlinien und Rahmenlehrplan für die Vorbereitung der kaufmännischen Berufsmatura vom 27. Januar 1994, Rahmenlehrplan für die Vorbereitung der gewerblichen Berufsmatura vom 12. Juni 1995, Rahmenlehrplan für die Vorbereitung der gestalterischen Berufsmatura vom 8. August 1996, Stoffpläne für die technische Berufsmaturität an den eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfungen vom 30. September 1995 (2. Ausgabe vom 1. November 1996), Stoffpläne für die kaufmännische Berufsmaturität an den eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfungen vom 1. November 1996.

Bei allen Richtungen der Berufsmaturität findet eine Prüfung in einer zweiten Landessprache statt. Eine weitere Landessprache oder Fremdsprache wird im Turnus mit anderen Fächern geprüft. Bei der eidgenössischen Berufsmaturität ist hingegen die Prüfung in der dritten Landessprache oder Englisch obligatorisch (mündliche und schriftliche Prüfung). Die oben genannte Bundesverordnung und der Rahmenlehrplan äussern sich nicht zur Art der Evaluation (der Rahmenlehrplan beschreibt hingegen ausführlich die zu erreichenden Ziele).

Die Beschreibung der Ziele im *Rahmenlehrplan für die kaufmännische Berufsmatura vom 27. Januar 1994* ist äusserst knapp; im einleitenden Kapitel «Schlussprüfungen» wird lediglich darauf verwiesen, dass die «2. Landessprache» und die «3. Landessprache/Fremdsprache» Gegenstand mündlicher und schriftlicher Prüfungen sein müssen.

Die *Rahmenlehrpläne für die technische Berufsmaturität der Eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfungen vom 8. Juni 1993* äussern sich hingegen konkret zur Art

und Gestaltung der Prüfung in den Fremdsprachen (Zweite Landessprache, Dritte Landessprache oder Englisch). Die dort enthaltenen Angaben sind auf der Grundlage der hier vorgelegten Anregungen zur Ausgestaltung von Prüfungsmodellen erarbeitet worden.

Die *Stoffpläne für die eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfungen* geben ebenfalls ausführlich Auskunft über Art und Modalitäten der Fremdsprachenprüfungen (vgl. Kasten S. 19).

2.3 Fazit aus 2.1. und 2.2

Die Vorschläge des Berichtes beachten die unter 2.1 und 2.2 genannten gesamtschweizerischen Reglemente, Verordnungen, Rahmenlehrpläne und Stoffpläne; sie stellen dazu eine nützliche Ergänzung dar, auch wenn sie nicht als «Vorgaben», sondern lediglich als Leitlinien für die Weiterentwicklung zu verstehen sind.

2.4 EDK-Auftrag

Im *Mandat des EDK-Ausschusses L2/F zur Erstellung einer Vorstudie zum Thema Gymnasiale Maturität und Berufsmaturität: Vorschläge von Modellen für die Zertifizierung (Maturitätsprüfungen) vom 30. September 1994* heisst es, Maturitätsprüfungen sollen «stärker fertigkeitenbezogen ausgestaltet und konsequenter auf die Realitäten abgestimmt sein, welche die Maturandinnen und Maturanden nach Schulabschluss erwarten». Dazu sollen Vorschläge entwickelt werden.

Die Kriterien der Fertigkeitenorientierung und des Realitätsbezuges von Fremdsprachenprüfungen am Ende der Sekundarstufe II sind heute in der Fachdidaktik unumstritten, auch wenn die Wirklichkeit in vielen Ländern (z.T. auch in der Schweiz) noch anders aussieht. Vielerorts, nicht nur in der Schweiz, sind jedoch Bestrebungen im Gange, Abschlussprüfungen der Sekundarstufe II stärker fertigkeiten- und realitätsbezogen auszugestalten. In zahlreichen Ländern Europas (z.B. in der Bundesrepublik Deutschland) werden zur Zeit auch weitergehende Änderungen diskutiert, so etwa die Zertifizierung von Teilkompetenzen in gewissen (in der Regel spät einsetzenden) Fremdsprachen (z.B. nur mündliche oder nur rezeptive Kompetenzen in einer 3. oder 4. Fremdsprache). Eine erstaunliche Übereinstimmung mit den hier gemachten Vorschlägen, obwohl völlig unabhängig voneinander entstanden, ist beim sog. *Leipziger Modell 1991* festzustellen.

Leipziger Modell 1991

Für die Abschlussprüfungen des studienbegleitenden Deutschunterrichts an der Universität Leipzig schlägt Günther Pahlow die folgenden verbindlichen Inhalte vor:

«Entsprechend der Komplexität werden Prüfungen in allen vier Hauptsprachtätigkeiten durchgeführt, die sich in Form und Inhalt aus der Unterrichtspraxis ergeben.

Hören

Verstehendes Hören eines wissenschaftlichen Originaltextes (gesprochene Sprache) mit einem Umfang von ca. 5'000 Druckzeichen nach einmaliger Präsentation; die Überprüfung erfolgt durch schriftliche Kontrolle des Erfassens des wesentlichen Inhalts.

Sprechen

1. Kurzvortrag zu einem Thema aus dem Fachgebiet nach Stichpunkten und 20 Minuten Vorbereitungszeit; bewertet werden inhaltliche Gestaltung, sprachliche Korrektheit, sprachlicher Ausdruck und Redefluss.
2. Gespräch zu Themen aus angegebenen Themenkomplexen; bewertet werden inhaltliche Angemessenheit und Reaktion, sprachliche Korrektheit, sprachlicher Ausdruck und Redefluss.

Lesen

Verstehendes Lesen eines unbekanntem Originaltextes aus dem entsprechenden Fachgebiet; der Text mit einem Umfang von ca. 5'000 Druckzeichen ist in 30 Minuten zu lesen; die Überprüfung erfolgt durch monologische Wiedergabe des Inhalts nach Stichpunkten; bewertet werden v.a. die inhaltlichen Schwerpunkte des Textes.

Schreiben

Bearbeiten von maximal drei Aufgaben zu verschiedenen Gebrauchstexten bzw. Textsorten entsprechend der jeweiligen Fachrichtung mit einem Umfang von ca. 350 Wörtern in einer Zeitdauer von 90 Minuten; bewertet werden neben dem Inhalt v.a. Syntax, Lexik und Korrektheit.» (Pahlow, Günther: Fachbereich Studienbegleitender Unterricht, FaDaF Aktuell 1991, 36).

Auch die neue Fassung der Zentralen Mittelstufenprüfung ZMP des Goethe-Instituts kommt in ihrer Struktur unseren Vorstellungen sehr nahe: dreistündige schriftliche Prüfung mit den Teilen Leseverstehen, Hörverstehen und Schriftlicher Ausdruck sowie eine 15-minütige (allerdings individuelle) mündliche Prüfung, in der monologisches und dialogisches Sprechen evaluiert werden.

3 Ein gemeinsames Modell

3.1 Möglichkeiten und Begründungen

Die Modellvorschläge sind zu verstehen als Rahmen, der offen ist für zukünftige Entwicklungen, die im Falle der Berufsmaturität einer gewissen Dringlichkeit nicht entbehren. Die Zuständigkeiten der Kantone und Schulen bleiben dabei voll gewahrt.

Wir legen Wert auf die Feststellung, dass *gymnasiale Maturität und Berufsmaturität* zwar *gleichwertig*, jedoch *nicht gleichartig* sind. Die gymnasiale Maturität eröffnet den prüfungsfreien Zugang zu allen Hochschulen und Universitäten in der Schweiz, die Berufsmaturität jenen zu den Fachhochschulen, deren erste im Herbst 1997 ihren Betrieb aufgenommen haben. *Unterschiedlich ist der Bildungsauftrag der beiden Schultypen*, für die vorbereitenden Schulen gelten *unterschiedliche Selektionsbedingungen*, unterschiedlich ist zudem die Intensität des Fremdsprachenunterrichts. In Übereinstimmung mit dem in Artikel 5 MAR formulierten Bildungsziel des Gymnasiums wird *im gymnasialen Fremdsprachenunterricht ein intensiverer und wohl auch andersartiger Umgang mit literarischen Texten gepflegt* als in Schulen, die auf eine Berufsmaturität vorbereiten. *Unterschiedlich ist auch in der Regel Dauer und Art des Unterrichts*. Vieles, was an Gymnasien zum festen Bestandteil des Curriculums gehört (gehören sollte), ist (leider) an Schulen, die auf die Berufsmaturität vorbereiten, schon auf Grund der allgemeinen Rahmenbedingungen und der zeitlichen Vorgaben nur in sehr beschränktem Masse möglich. Unterschiede zeigen sich deshalb auch bei den Fremdsprachenmaturitätsprüfungen der beiden Schultypen.

Bei aller Unterschiedlichkeit der Gymnasial- und der Berufsmaturität – und diese Unterschiede sollen durchaus nicht verwischt werden – gibt es im Bereich der Fremdsprachenprüfungen doch auch so etwas wie einen gemeinsamen Nenner. Im Bereich der Fremdsprachenprüfungen der Berufsmaturität werden zur Zeit Überlegungen angestellt, die auf eine Angleichung der Prüfungsmodelle in den verschiedenen Berufsmaturitäten hinzielen. Ein erster wichtiger Schritt in dieser Richtung ist bei den Fremdsprachen-Stoffplänen und -Prüfungsmodellen der eidg. Berufsmaturität unternommen worden:

- *Das im Kasten S. 19 vorgestellte Fremdsprachenprüfungsmodell der eidg. Berufsmaturität gilt sowohl für die technische als auch die kaufmännische Berufsmaturität. Bei der kaufmännischen Berufsmaturität beträgt jedoch die Dauer der schriftlichen Prüfung nicht 90, sondern 120 Minuten. Die zusätzlichen 30 Minuten der schriftlichen Prüfung kommen dem Prüfungsteil «Schreiben» zugute. Bei der kaufmännischen Berufsmaturität werden also in diesem Bereich – gegenüber der technischen Berufsmaturität – leicht erhöhte Ansprüche gestellt.*
- *Die Stoffpläne und Prüfungsmodelle der eidg. Berufsmaturität gelten sowohl für die zweite als auch die dritte Landessprache oder Englisch.*

...

2.4 Prüfung

2.4.1 Allgemeines

- Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil, die je zu 50% für die Berechnung der Endnote beitragen.
- Sie orientiert sich an den unter 2.3 genannten Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Aufgabenstellungen richten sich nach den Realitäten, welche die Berufsmaturandinnen und -maturanden später in Alltag, Studium und Beruf erwarten.
- **Zur Beachtung:** Die Prüfung im Bereich «Hörverstehen» gehört eigentlich zu den mündlichen Fertigkeiten. Aus prüfungspraktischen Gründen wird dieser Bereich jedoch im Rahmen der schriftlichen Prüfung gem. Ziffer 2.4.2 geprüft und bewertet.

2.4.2 Schriftliche Prüfung

- Die schriftliche Prüfung dauert 90 Minuten und besteht aus den Teilen «Hörverstehen», «Leseverstehen» und «Schreiben».
- Die drei Fertigkeiten können je einzeln oder integriert (z.B. Leseverstehen kombiniert mit Schreiben) geprüft werden; sie werden jedoch einzeln bewertet.
- In den Teilen «Leseverstehen» und «Schreiben» werden den Kandidatinnen und Kandidaten in der Regel Auswahlmöglichkeiten (verschiedene Texte/Textsorten beim Teil «Leseverstehen», unterschiedliche Schreibaufgaben usw.) angeboten.
- Die Verwendung üblicher Hilfsmittel (Wörterbücher usw.) ist erlaubt.
- Inhalte:
 - **Hörverstehen:** Die Kandidatinnen und Kandidaten hören authentische Video- oder Tonaufnahmen und müssen ihr Verstehen durch das Lösen entsprechender Aufgaben (z.B. Ausfüllen offener Raster, Beantwortung von Fragen) unter Beweis stellen.
 - **Leseverstehen:** Aufgrund von einem oder mehreren authentischen Texten von ausreichender Länge und angemessenem Schwierigkeitsgrad wird das Leseverstehen mit realitätsbezogenen Aufgaben kontrolliert.
 - **Schreiben:** Es werden realitätsbezogene Schreibaufgaben gestellt (z.B. einen Brief schreiben und darin zu einem gehörten oder gelesenen Text oder zu einem bestimmten Sachverhalt persönlich Stellung nehmen, eine Geschichte weiter erzählen [fortsetzen]).
- Für die Bewertung werden berücksichtigt: Hör- und Leseverstehensqualitäten, Qualität und Dichte der Information, Adäquatheit (Wortschatz, Satzverknüpfung), Korrektheit.

2.4.3 Mündliche Prüfung

- Die mündliche Prüfung umfasst die Teile «Kurzreferat» und «Diskussion» und dauert 15 Minuten.
- Sie findet in Gruppen zu 3 bis 4 Kandidatinnen und Kandidaten statt. Die Bewertung erfolgt individuell für jede Kandidatin und jeden Kandidaten.
- Inhalte:
 - **Kurzreferat:** Der Kandidat / die Kandidatin stellt ein frei gewähltes Thema vor, das vorgängig selbständig u.a. durch Lektüren vorbereitet worden ist. Dauer des Referates: ca. 5 Minuten. Die Präsentation wird unterstützt mit einer oder mehreren Folien für den Hellraumprojektor, die von den Kandidatinnen und Kandidaten vor der Prüfung selbständig erarbeitet wurden.
 - **Diskussion:** Die Kandidatin / der Kandidat leitet eine Diskussion zum vorgestellten Thema, an der alle im Raum anwesenden Personen teilnehmen.
- Für die Bewertung werden berücksichtigt: Sorgfalt der Vorbereitung und Struktur des Referates, Sprechfähigkeit, Qualität und Dichte der Information, sprachliche Korrektheit und Adäquatheit (Wortschatz, Satzverknüpfung usw.) sowie kommunikatives Verhalten.

...

Das vorgeschlagene Modell will dazu beitragen, im Bereich der Fremdsprachenprüfungen Synergien zu schaffen zwischen zwei Sektoren unseres Bildungssystems, der gymnasialen und der beruflichen Ausbildung, die bisher nur ungenügend voneinander Kenntnis genommen haben und deren verstärkte Zusammenarbeit zu äusserst interessanten und innovatorischen Fortschritten im didaktisch-methodischen Bereich führen kann. Die Vorschläge wollen zudem eine konkrete Hilfe anbieten bei der Konzeption neuer (Berufs-)Maturitätsprüfungen und bei der Weiterentwicklung der bestehenden gymnasialen Maturitätsprüfungen.

Das Modell ist offen für Anpassungen, Differenzierungen (insbesondere zwischen gymnasialer Maturität und Berufsmaturität), ist keinerlei «Zwangsjacke» und erlaubt es, Kantonen und Schulen die ihnen notwendig erscheinenden Akzente zu setzen.

3.2 Beschreibung des Modells und seiner Teile

3.2.1 Was soll evaluiert werden?

Fertigkeitsbezug

a) Mündliche Kommunikation

Maturandinnen und Maturanden können in Situationen des Alltags, des Studiums und des Berufs verstehen, was Sprechende der Fremdsprache meinen, wenn sie mit ihnen sprechen. Maturandinnen und Maturanden verfügen über die sprachlichen Mittel, um in Situationen der genannten Bereiche

- in der Fremdsprache über ein ihnen vertrautes Thema frei und für fremdsprachige Zuhörende verständlich zu sprechen,
- sich mit Personen, welche die Fremdsprache als Erstsprache oder als Verkehrssprache sprechen, in einer ihnen bekannten Situation bzw. über ein Thema, das ihnen vertraut ist, zu verständigen. Die Maturandinnen und Maturanden können demnach einen Sachverhalt in der Fremdsprache darstellen, etwas erzählen, beschreiben, erklären, jemanden etwas fragen oder von etwas überzeugen usw. Sie sind dabei in der Lage, allfällige Verstehens- und/oder Ausdrucksschwierigkeiten in angemessener Weise zu überwinden.

b) Hörverstehen in Einwegkommunikation (Radio, Fernsehen, Vorträge usw.)

Maturandinnen und Maturanden können authentische Radio- und Fernsehsendungen in der Fremdsprache sowohl global als auch in für sie relevanten Einzelheiten verstehen und angemessen verwerten. Voraussetzung ist dabei, dass der Inhalt der Radio- bzw. Fernsehsendung dem Vorwissen und Interesse der Maturandinnen und Maturanden entspricht.

c) *Leseverstehen*

Maturandinnen und Maturanden können ihrem Vorwissen entsprechende authentische fremdsprachige Texte sowohl global als auch in für sie relevanten Einzelheiten verstehen und angemessen verwerten. Sie sind in der Lage, in angemessener Zeit auch grössere Textmengen (z.B. einen längeren Zeitungs- oder Zeitschriftenartikel) zu bewältigen. Sie verstehen es, dabei die üblichen Hilfsmittel (Wörterbücher usw.) in geeigneter Weise einzusetzen.

d) *Schreiben*

Maturandinnen und Maturanden sind in der Lage, unter Verwendung von Hilfsmitteln (Wörterbücher usw.) in angemessener Zeit z.B. Briefe und kurze Berichte zu verfassen. Sie achten bei ihrer Textproduktion darauf, dass fremdsprachige Leserinnen und Leser ihren Text verstehen und nicht durch gehäuftes Auftreten von Fehlern allzusehr irritiert werden.

Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben bilden so den *Kernbereich* der Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen. Alle neueren internationalen Sprachzertifikate (DELF/DALF, Cambridge-Zertifikate, Zentrale Mittelstufenprüfung (ZMP) des Goethe-Instituts usw.) evaluieren diese vier Fertigkeiten. Daneben kann sich aber die Evaluation zusätzlich auch auf weitere Gebiete erstrecken, wie z.B. Übersetzen und Dolmetschen. Auch diese allfälligen zusätzlichen Bereiche sollten nach Möglichkeit fertigungsbezogen evaluiert werden (beim Übersetzen z.B. Texte in L2 lesen und in L1 zusammenfassen, ein Fax in L2 lesen und in L1 besprechen usw.). Durch die Evaluation allfälliger zusätzlicher Fertigkeiten darf jedoch die Evaluation der Fertigkeiten des sog. Kernbereichs nicht beeinträchtigt werden.

Kenntnisse (Grammatik, Wortschatz, Landeskunde und weitere soziokulturelle Kenntnisse usw.) werden fertigungsbezogen, also implizit, evaluiert. Die Tatsache, dass die vorgeschlagenen Prüfungsmodelle keine expliziten Grammatik- und Wortschatzaufgaben enthalten, bedeutet nicht, dass Kenntnisse in diesen Bereichen geringgeschätzt werden. Es dürfte einleuchten, dass anspruchsvolle Prüfungsaufgaben, wie sie hier vorgeschlagen werden ohne ausreichende Wortschatzkenntnisse und ganz besonders die Schreibaufgaben ohne entsprechende Grammatikkenntnisse nicht bewältigt werden können. Was evaluiert wird, ist jedoch nicht das «deklarative» Wissen, sondern seine Anwendung bei der Lösung sprachlich-kommunikativer Aufgaben.

Um im Bereich der Maturitätsprüfungen zu grösserer Transparenz zu gelangen, sollte das jeweils erwartete *Kompetenzniveau* kurz beschrieben und in Bezug gesetzt werden zu bestehenden Kompetenzskalen (z.B. Kompetenzskalen des Sprachenportfolios oder die diesem zugrunde liegenden Skalen des *Cadre européen commun de référence* des Europarates, die Skalen des ESU-Framework oder andere Kompetenzskalen) und/oder zu internationalen Sprachdiplomen (z.B. DELF/DALF für Französisch, Cambridge-Prüfungen für Englisch, Prüfungen des Goethe-Instituts für Deutsch und weitere vergleichbare internationale Sprachdiplome).

Sprachenportfolio

Das *Sprachenportfolio* ist ein Projekt des Europarates, das am Rüschtikon-Symposium des Europarates «Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe: Objectifs, évaluation, certification» (10.-16.11.1991) lanciert wurde. Im Symposiumsbericht heisst es dazu unter Punkt 4 der «Conclusions et Recommandations du Symposium» (S. 32):

«Le Symposium estime aussi que, une fois le Cadre commun élaboré, devrait être conçu et mis au point, au niveau européen, un instrument commun permettant aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des résultats acquis et de leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à reconnaissance formelle; un tel document (*Portfolio européen de langues*) mettrait en évidence de façon positive les acquis de nature diverse dont peut faire état l'apprenant à un point donné de son parcours. Il reste à définir la forme précise que prendrait ce document, qui devrait servir à accroître la motivation des apprenants et à faciliter leur mobilité en traduisant leur compétence langagière d'une manière compréhensible au-delà des frontières.»

Die Schweiz hat sich im Rahmen dieses Europaratsprojektes aktiv an der Erarbeitung eines Sprachenportfolios und des damit verbundenen «Rahmensystems für das Sprachenlernen in Europa» («Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. *Un Cadre européen commun de référence*», Strassburg 1996) beteiligt.

Das Sprachenportfolio ist ein Dokument, das verständlich, informativ und transparent über Sprachenkenntnisse und Sprachlernerfahrungen seines Besitzers Auskunft geben soll. Im Sprachenportfolio werden so alle Informationen gesammelt, die im Zusammenhang mit dem Sprachenlernen wichtig sind.

Die Beschreibungen der Sprachenkenntnisse orientieren sich am «Cadre européen commun de référence», dem «Rahmensystem für das Sprachenlernen in Europa», das vom Europarat entwickelt wird. Durch diese Orientierung werden die im Sprachenportfolio gesammelten Informationen vergleichbar.

Das Sprachenportfolio dient einerseits den Lernenden selbst und hilft ihnen, den bisherigen Lernprozess zu überblicken, sich den aktuellen Stand des sprachlichen Könnens bewusst zu machen und die weitere Entwicklung der Mehrsprachigkeit zu planen.

Das Portfolio dient aber andererseits auch dazu, Lehrpersonen Einblick in den Sprachlernprozess zu geben und andere Interessierte darüber zu informieren, was die Inhaberin oder der Inhaber des Sprachenportfolios in und mit verschiedenen Sprachen tun kann.

Im gegenwärtigen Zeitpunkt liegt die endgültige Form des Sprachenportfolios noch nicht vor. Zur Diskussion stehen in der Schweiz ein drei- bzw. vierteiliges und ein vereinfachtes zweiteiliges Modell:

Drei- bzw. vierteiliges Modell

Gemäss einem Entwurf des Sprachenportfolios, der im Rahmen des Forschungsprojektes «Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen» und des Schweizer Projektes «Cadre de

référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse» in der Schweiz entwickelt worden ist, umfasst das Sprachenportfolio drei, mit der «Übersicht» vier Teile:

1. Übersicht

Die Übersicht enthält Angaben zur Person und zeigt, wie die Lernenden ihren aktuellen Stand der Mehrsprachigkeit global einschätzen (Grundlage dazu sind die detaillierten Checklisten in der Sprachlernbiographie), für welche Niveaus sie Abschlüsse oder Diplome haben und welche ausserschulischen Sprachlernerfahrungen sie gemacht haben. Die Eintragungen in der Übersicht werden von den Lernenden auf der Basis von Informationen und Dokumenten in den drei Hauptteilen des Portfolios (Sprachenpass, Sprachlernbiographie, Dossier) vorgenommen.

2. Sprachenpass

Im Sprachenpass werden von Institutionen ausgestellte Diplome, Zertifikate und Abschlusszeugnisse gesammelt, wobei die jeweiligen Institutionen die Abschlüsse oder Diplome der europäischen Niveauskala zuordnen und deutlich machen sollten, auf welcher Basis diese Zuordnung vorgenommen wurde. Diese Angaben sollten durch Informationen über Inhalt und Art der Prüfung ergänzt werden.

Der Sprachenpass enthält aber auch weitere Bestätigungen von Institutionen/Schulen (z.B. über Beteiligung an Austausch-Projekten, Teilnahme an zweisprachigem Unterricht, Sprachaufenthalte, Praktikums- oder Arbeitserfahrungen in einem anderen Sprachgebiet usw.).

3. Sprachlernbiographie

Dieser Teil enthält Informationen der Lernenden selbst dazu, was sie wann und wie gelernt haben, welche Ziele sie sich setzen und wie sie diese Ziele erreichen wollen. Dazu gehören: ein Logbuch mit einem Überblick über die eigene Geschichte des Sprachenlernens, Checklisten für differenzierte Selbstbeurteilungen (auf den 6 Stufen des «Cadre européen commun de référence» des Europarates: A1, A2, B1, B2, C1 und C2) sowie Angaben zu Zielen und Plänen.

Die Lernenden können ihre eigenen Informationen von Lehrpersonen ergänzen und kommentieren lassen. Zusätzlich können sie in diesem Teil auch Informationen von besuchten Schulen/Institutionen über deren Lernziele und Lehrprogramme aufnehmen.

4. Dossier

Im Dossier können persönliche Arbeiten gesammelt werden, die anschaulich dokumentieren, welche Leistungen man in verschiedenen Sprachen erbracht hat. (vgl. Sprachenportfolio, Erprobungsfassung 1996).

Das hier kurz skizzierte Sprachenportfolio soll in nächster Zeit erweitert, ergänzt und auch in der Schweiz erprobt werden.

In Anhang 1 ist das Raster zur globalen sechsstufigen Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse angedruckt.

Ein vereinfachtes Modell des Sprachenportfolios sieht nur zwei Teile vor (1. Sprachbiographie mit zusammenfassendem Résumé, 2. Dossier).

An der *gymnasialen Maturität* soll Maturandinnen und Maturanden Gelegenheit gegeben werden, ihre intellektuellen Fähigkeiten dadurch unter Beweis zu stellen, dass sie sich mit anspruchsvollen Aufgaben und Texten auseinandersetzen: Sie sollten einen Kompetenzstand erreicht haben, der es ihnen erlaubt, ein *Hochschulstudium oder zumindest einen Teil ihres Studiums in dieser (Fremd-)Sprache* zu absolvieren. Dazu gehört, auch bei Studienanfängerinnen und -anfängern, die Fähigkeit, grössere Textmengen gesprochener und geschriebener Sprache zu verstehen und zu verwerten. An der Hochschule wird man bei anderssprachigen Studierenden, besonders bei Studienanfängern und Studienanfängerinnen, Nachsicht walten lassen gegenüber Normverstössen, also gegenüber «Fehlern», bei mündlicher und schriftlicher Sprachproduktion; die Hochschule darf und muss jedoch verlangen, dass die Studierenden von Beginn an im sprachlich-kommunikativen Bereich über grundlegende Studierfähigkeiten verfügen: Verstehen und Verarbeiten von Vorlesungen, von Fachliteratur (in angemessener Zeit!), Beteiligung an Fachdiskussionen in (Pro-)Seminararbeiten, Vortragen von Referaten, Verfassen von (Pro-)Seminararbeiten usw.

Bei der *gymnasialen Maturität* sollte ein *Kompetenzniveau* angestrebt werden, das dem *Niveau B2 («Vantage»)* bzw. *B2+ («Vantage+»)* der neu erarbeiteten *Fremdsprachenkompetenzskala des Europarates* entspricht.

An der *Berufsmaturität* sollten Maturandinnen und Maturanden, zumindest in einer zweiten Landessprache, einen Kompetenzstand erreicht haben, der es ihnen erlaubt, *einzelne Disziplinen ihres Studiums in dieser Fremdsprache zu studieren (zweisprachiger Unterricht) oder Teile ihres Studiums an einer Fachhochschule eines anderen Sprachgebietes* zu absolvieren.

Bei der *kaufmännischen Berufsmaturität* ist das Niveau der Zentralen Mittelstufenprüfung ZMP (B2+ bzw. «Vantage+») anzustreben (vgl. auch Anhang 1).

Bei der *technischen und der gewerblichen Berufsmatura* ist als minimales Kompetenzniveau jenes des *Niveaus B1 («Threshold»)* bzw. *B1+ («Threshold+»)* anzusetzen.

Schülerinnen und Schülern, welche die gymnasiale Maturität oder die Berufsmaturität an Schulen ablegen, sollte die Möglichkeit geboten werden, zusätzlich auch die entsprechenden internationalen Sprachdiplome zu erwerben. Interessierten Schülerinnen und Schülern sollte das Ablegen dieser Sprachprüfungen durch geeignete Massnahmen erleichtert werden. Schulen sollten ihre Schüler und Schülerinnen dazu ermuntern, (auch) diese Prüfungen abzulegen. Die Kaufmännische Berufsschule Basel hat bei ihrer Vorbereitung auf die kaufmännische Berufsmaturität von dieser Möglichkeit bereits Gebrauch gemacht: alle ihre Berufsmaturandinnen und -maturanden erwerben für Englisch das «First Certificate in English» und für Französisch das Diplom DELF. Analoge Bestrebungen bestehen auch an anderen Berufsschulen. Die EBMK hat in der Zwischenzeit die Bedingungen festgelegt, unter welchen niveaugerechte internationale Sprachzertifikate als Teil der Berufsmaturitätsabschlussprüfung zuzulassen sind.

3.2.2 Wie soll evaluiert werden?

Der angestrebte *Realitätsbezug* kann erreicht werden durch:

- *realitätsbezogene Aufgaben*, besonders wenn dabei Wahlmöglichkeiten angeboten werden;
- *Integration der Fertigkeiten*: da die einzelnen Fertigkeiten in der Realität sehr häufig nicht isoliert, sondern in Verbindung mit anderen auftreten, soll nach Möglichkeit auch deren Evaluation in integrierter Form erfolgen (z.B. Leseverstehen in Verbindung mit Schreiben);
- *Verwendung authentischer Texte* bei der Kontrolle des Hör- und Leseverstehens. Die Texte sollten also weder vereinfacht noch verkürzt werden. Auch sollten keine Hilfen wie Worterklärungen u.ä.m. beigegeben werden; *authentisch* sollte in der Regel *auch die Art der Präsentation* sein (Fotokopie des Originaltextes beim Leseverstehen; in der Regel einmaliges Vorspielen des Ton- bzw. Videodokumentes beim Hörverstehen);
- *Zulassung von Hilfsmitteln*: bei der schriftlichen Prüfung sollen all jene Hilfsmittel zugelassen werden, die im ausserschulischen Kontext für analoge Aufgaben üblicherweise benutzt werden;
- *realitätsbezogene Evaluationskriterien*: realitätsbezogen sollen auch die Kriterien sein, die bei der Evaluation der sprachlichen Leistungen verwendet werden. Da Fremdsprachenkenntnisse zunehmend den Charakter einer Kulturtechnik erhalten, müssen formal-grammatische Kriterien für die Bewertung fremdsprachlicher Leistungen in ihrer Wertigkeit relativiert werden. Auch die Bundesrepublik Deutschland beabsichtigt deshalb, ihre *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfungen in den Schulfremdsprachen (EPA)* in diesem Sinne weiterzuentwickeln;
- *Kohärenz*: Ziele (Fertigkeiten, Kompetenzen) und Evaluation sollen kohärent sein (am besten ist dies zu erreichen, wenn Ziele in der Form von Aufgaben formuliert sind);
- *Transparenz*: Das erwartete Kompetenzniveau in den einzelnen evaluierten Fertigkeiten sowie die Evaluationskriterien sollten klar, einfach und für alle an der Prüfung Beteiligten verständlich beschrieben werden. Dadurch eröffnet sich den Maturandinnen und Maturanden auch die Möglichkeit zur Selbstevaluation.

Die bei der gymnasialen Maturität und der Berufsmaturität erworbenen Fremdsprachenkenntnisse sollten dokumentiert und im Zeugnis ausgewiesen werden. Das Erreichte sollte beschrieben werden, und zwar so, dass es einerseits mit den Kompetenzskalen des Europarates (Sprachenportfolio, *Cadre européen commun de référence*) und andererseits mit internationalen Sprachzertifikaten vergleichbar ist, ohne dabei die Besonderheiten des Fremdsprachenunterrichts an Schulen, die zur gymnasialen Maturität bzw. zur Berufsmaturität führen, zu vernachlässigen. Auch wenn sich schulischer Fremdsprachenunterricht in mancher Hinsicht von ausserschulischen Leistungs- und Befähigungsmassstäben unterscheidet – schulischer Fremdsprachenunterricht möchte in einem umfassenden Sinne immer auch erzieherisch und bildend sein –, so muss dessen abschliessende Zertifizierung, eben die Maturitätsprüfung, trotzdem einem internationalen Vergleich standhalten können.

So entspricht das vom französischen Erziehungsministerium abgegebene Diplom DELF (Diplôme d'Etudes de Langue Française) Niveau 1 ca. 400 und DELF Niveau 2 ca. 600 Stunden Französischunterricht. Das Diplom DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), das den Eintritt in eine französische Universität ohne Sprachtest ermöglicht, erfordert ca. 1000 Stunden Französischunterricht.

3.3 Bewertung

Die einzelnen Fertigkeiten und die ihnen entsprechenden Prüfungsteile sind ihrer Bedeutung gemäss zu gewichten. In der Regel setzt sich in den Fremdsprachen die Gesamtnote zu gleichen Teilen aus den Noten der mündlichen und der schriftlichen Prüfung zusammen. Möglich ist es jedoch auch, das Ergebnis des Hör- bzw. Hör-Sehverstehenstests der mündlichen Note zuzurechnen (für die schriftliche Note bleibt in diesem Fall das Ergebnis der Prüfungsteile «Leseverstehen» und «Schreiben»). Bei der Berufsmaturität hat sich in der Praxis folgende Bewertung bewährt:

«Schriftliche Note»:	Leseverstehen	Max. 60 P.
	+ Schreiben	Max. 30 P.
«Mündliche Note»:	mündliche Prüfung	Max. 60 P.
	+ Hör-Sehverstehen	Max. 30 P.

3.4 Ausgestaltung einer Prüfung

3.4.1 Mündliche Prüfung

Prüfungsteile

Die mündliche Prüfung (ca. 15 Min.) findet in der Regel als Gruppenprüfung (mit 3–4 Maturandinnen oder Maturanden) statt. Man vergleiche dazu das Merkblatt für die kaufmännische Berufsmaturität aus dem Tessin (Kasten).

Kaufmännische Berufsmatura Kanton Tessin 1995

Mündliche Prüfung

Das Prüfungsgespräch erfolgt in einer Gruppe von 3–4 Schülerinnen und Schülern und 2 Expertinnen oder Experten. Jede Kandidatin und jeder Kandidat hat 15 Minuten zur Verfügung.

Die mündliche Prüfung besteht aus 2 Teilen:

a) *Kurzvortrag* (5')

Anhand einer Folie auf dem Hellraumprojektor solltest du über ein frei gewähltes Thema 5 Minuten lang berichten. Die Stichworte der Folie (Mindmap, Tabellen, Zeichnungen, ...) solltest du frei kommentieren. Von deinem Vortrag verlangt man eine gewisse Struktur (Einleitung und Schluss).

Am besten ist es, wenn du ein Thema wählst, wofür du dich sehr interessierst.

b) *Diskussion* (10')

Während dieser Zeit solltest du auf Fragen deiner Schulkameradinnen und -kameraden oder der Expertinnen und Experten reagieren und die Diskussion leiten.

Du kannst Bücher, Fotos, Videoausschnitte, Ausrüstungsgegenstände oder andere Materialien mitbringen und sie in der Prüfung zeigen oder verwenden.

Die Bewertung erfolgt individuell für jede Maturandin und jeden Maturanden. Die Prüfung umfasst einen monologischen und einen dialogischen Teil:

- monologischer Teil (ca. 5 Minuten): in einem mediengestützten Kurzreferat stellt die Maturandin bzw. der Maturand mit Hilfe einer oder mehrerer Folien für den Hellraumprojektor ein von ihr/ihm frei gewähltes Thema (aktuelles Thema, Sachthema, Bericht über Lektüreerfahrung, Bericht über den Umgang mit literarischen Texten usw.) vor;
- dialogischer Teil (ca. 10 Minuten): kurzes Gespräch über das vorgestellte Thema. Das Gespräch wird von der/dem Vortragenden geleitet und findet im wesentlichen unter den Maturandinnen und Maturanden, also ohne Eingreifen der Prüfenden, statt.

Themen

Die Themenwahl bleibt den Maturandinnen und Maturanden selbst überlassen. Sie sollten jedoch dabei einige Punkte beachten:

- Das Thema soll nicht nur sie selbst interessieren, sondern auch bei den Zuhörenden Interesse wecken können.
- Bei der Auswahl des Themas sollte auch darauf geachtet werden, ob es sich gleichermaßen für den monologischen und den dialogischen Teil der Prüfung eignet.

- Auch bei für Jugendliche relevanten Themen ergibt sich das Interesse der Zuhörenden nicht von selbst; es kommt sehr oft auf die Art der Darstellung an, ob das Thema anspricht. Deshalb ist diesem Aspekt besondere Beachtung beizumessen.
- Ein nicht unwesentlicher Punkt ist auch die Zugänglichkeit geeigneter fremdsprachiger Materialien.
- Wie die Erfahrung zeigt, entscheiden sich gymnasiale Maturandinnen und Maturanden nicht ausschliesslich für literarische Themen; ein Sachthema, das ihren Interessen entspricht, können sie im Kurzreferat oft wesentlich besser vorstellen. Es geht in den Maturitätsprüfungen nicht darum festzustellen, was Maturandinnen und Maturanden *nicht können und nicht wissen*, sondern darum, was sie *können und wissen*. Die Sachkompetenz sollte ihnen die notwendige Sicherheit geben, den Anforderungen einer Maturitätsprüfung zu genügen. Damit sei aber, so meinen einige, einer inhaltlichen Oberflächlichkeit Tür und Tor geöffnet. Diese Gefahr wird aber nur dann bestehen, wenn nicht genug Wert darauf gelegt wird, dass die Sachthemen einer Matura würdig sind. Da Kurzreferate ein probates Mittel sind, um mündliche Sprachkompetenz zu evaluieren, müssen sie im Verlaufe der Schuljahre auch geübt werden. In solchen Übungsphasen sollte man dann auch über die Themenwahl (und die Evaluationskriterien) sprechen. Diese Wahlfreiheit ermöglicht es zudem Berufsmaturandinnen und -maturanden, neben berufsbezogenen oder aktuellen Themen auch über literarische Themen zu sprechen, sofern sie dafür Interesse zeigen.

An dieser Stelle möchten wir ausdrücklich darauf hinweisen, dass es unsere Absicht ist, mit diesen und anderen Vorschlägen die Standards bei den Prüfungen anzuheben. Die Tatsache, dass die Literatur nicht mehr alleiniges Prüfungsthema ist, bedeutet keine Abwertung der gymnasialen Maturität. Der Nachweis einer kulturellen Bildung lässt sich sicherlich auch durch andere kulturell anspruchsvolle Themen erbringen. Auch die Form der Prüfung stellt an die Maturandinnen und Maturanden nicht geringe Anforderungen. Auch wenn Kurzreferate schon geübt worden sind, empfiehlt es sich, die Maturandinnen und Maturanden vor der eigentlichen Prüfung noch einmal besonders auf Form und Ansprüche der mündlichen Prüfung hinzuweisen. Solche Hinweise können auch explizit Empfehlungen für die Prüfungsvorbereitung sein (vgl. Kasten).

Mündliche Prüfung**Kurzreferat zu deinem Spezialthema und anschliessendes Gespräch***Aufgabenstellung*

In der mündlichen Prüfung hast du ca. 3–5 Minuten Zeit, in einem mediengestützten Referat dein Spezialthema vorzustellen. Das Spezialthema kann natürlich auch mit Literatur zu tun haben.

Anschliessend sollst du ein Gespräch über dein Thema initiieren und leiten können (ca. 5 Minuten).

Prüfungsvorbereitung

1. Stell zu deinem Thema ein Dossier (eine Sammlung von Texten, Bildern, Graphiken usw.) zusammen. Das Thema soll dich interessieren, eventuell weisst du schon etwas darüber.
2. Mache aus diesen Materialien ein Kurzreferat, indem du deinem Vortrag eine Struktur gibst.
3. Notiere zu jedem Punkt Stichwörter.
4. Mach dir eine Liste mit dem Spezialwortschatz.
5. Erstelle eine Folie mit der Gesamtübersicht über dein Referat.
6. Überlege und entscheide, welche Medien du zu den Teilen deines Referates einsetzen willst, z.B. weitere Folien oder Audio-, Videoausschnitte usw.
7. Bereite dich darauf vor, Zwischenfragen zu beantworten, z.B. um etwas noch einmal zu erklären oder um etwas zu präzisieren. Rechne damit, dass du alternative Formulierungen für einen und denselben Sachverhalt brauchst.
8. Notiere dir Fragen oder Thesen, mit denen du das anschliessende Gespräch in Gang bringen kannst.
9. Informiere dich über die Themen der anderen Prüfungsteilnehmenden. Überlege dir, welchen Beitrag du in einem Gespräch darüber leisten kannst.
10. Bevor du in der Prüfung dein Referat hältst, suche dir einen kritischen Partner für eine Generalprobe.

Kriterien zur Evaluation mündlicher Sprachleistungen

Bewertet werden im Kurzreferat: Qualität der Vorbereitung, Struktur des Referates, Informationsdichte, Geläufigkeit, Adäquatheit des Ausdrucks, kommunikatives Verhalten und sprachliche Korrektheit, im zweiten dialogischen Teil zusätzlich auch das Reaktionsvermögen sowie die Fähigkeit zur Leitung eines Gesprächs (vgl. Anhang 2).

Lothar Jung schlägt für mündliche Sprachprüfungen die folgenden Evaluationskriterien vor, die sich in der Praxis bewährt haben (bei diesen Prüfungen werden Aufgaben in Verbindung mit vorgelegten Texten, graphischen Darstellungen oder Bildern gestellt):

1. *Verständnis* (Verstehen von Inhalt, Sinn und Bedeutung der gestellten Aufgabe sowie der gesprächsleitenden Stimuli), Koeffizient 2: 1) ohne Schwierigkeiten, 2) geringe Schwierigkeiten, 3) geringe Hilfen erforderlich, 4) mehrfache Hilfen notwendig, 5) Missverständnisse trotz Hilfen, 6) kein Verständnis.
2. *Reaktion* (Fähigkeit, sprachlich sicher und rasch zu reagieren), Koeffizient 2: 1) schnell, sicher, 2) normal, 3) verzögert, 4) stark verzögert, 5) kaum vorhanden, 6) keine.
3. *Behandlung der Aufgabe* (Eigenständigkeit der Behandlung der Aufgabe, Fähigkeit, die Vorgabe in kreative Kommunikation umzusetzen, Gesprächsstrategien), Koeffizient 1: 1) sehr ausführlich, eigenständig, kommentierend, 2) ausführlich, vollständig, 3) knapp, wenig sinnvolle Zitate, 4) sehr knapp und kurz, nicht voll erfasst, 5) kaum erfasst, 6) nicht erfasst.
4. *Ausdrucksfähigkeit* (Adäquatheit von Wortschatz, Idiomatik bzw. Phraseologie und Schwierigkeitsgrad in den Satzverbindungen), Koeffizient 3: 1) voll anforderungsadäquat, 2) adäquat, geringe Schwächen, 3) einige noch tolerierbare Schwächen, 4) mehrere sehr störende Schwächen, 4) kaum noch anforderungsadäquat, 6) nicht mehr anforderungsadäquat.
5. *Morphologie/Syntax* (Korrektheit der Verwendung morphologischer und syntaktischer Elemente, wie sie für die gesprochene Standardsprache als üblich angesehen werden), Koeffizient 1: 1) den Anforderungen voll entsprechend, 2) entsprechend, geringe Schwächen, 3) mehrere störende Abweichungen, 4) sehr störende Inadäquatheit, 5) kaum adäquat, 6) keine Adäquatheit.
6. *Aussprache* (akustische Verständlichkeit, angemessene Prosodie und Sprechgeschwindigkeit), – Koeffizient 1: 1) fehlerfrei, 2) fast fehlerfrei, 3) störende Fehler, 4) erheblich gestört, 5) kaum verständlich, 6) unverständlich.

1 = sehr gut, 2 = gut, 3 = befriedigend, 4 = ausreichend, 5 = mangelhaft, 6 = ungenügend.
Die Zahlen beziehen sich auf die an deutschen Schulen übliche Notenskala 1–6:

(Lothar Jung: *Problem Beurteilungskriterien für mündliche Prüfungen, Deutsch als Fremdsprache 1/1995, 26–30.*)

Jungs Evaluationskriterien überzeugen durch ihre Einfachheit und Praktikabilität, problematisch scheint uns jedoch das Kriterium «Aussprache», womit offenbar die Verständlichkeit der Äusserungen bewertet werden soll. Schwierigkeiten und Überlappungen dürften sich zudem in den «unteren Bewertungsregionen» ergeben, so müsste «unverständlich» (beim Kriterium «Aussprache») zur Folge haben, dass die ganze Prüfung als ungenügend bewertet wird.

Die Praxis lehrt, dass die Bewertungskriterien bei der Beurteilung mündlicher Sprachleistungen eine vernünftige Zahl nicht überschreiten dürfen. Bei zu komplexen Bewertungskriterien und einer zu grossen Kriterienzahl besteht für die Prüfenden die Gefahr, völlig subjektiv zu bewerten und diese subjektive Bewertung nachträglich mit den angegebenen Kriterien zu «begründen». Ganz besonders interessant scheint uns das Bewertungsraster, das im Rahmen des Projektes «Evaluation und Selbstevaluation

der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems» (ein Projekt des Nationalen Forschungsprogrammes 33) zur Evaluation videoaufgezeichneter mündlicher Sprachleistungen verwendet wurde und das auch Aufnahme in den *Cadre européen commun de référence* des Europarates gefunden hat (vgl. Kasten S. 32). In Anhang 3 befinden sich die englische und die französische Version dieses Bewertungsrasters.

3.4.2 Schriftliche Prüfung

(vgl. die Beispiele in Anhang 4)

Prüfungsteile

Die schriftliche Prüfung besteht aus den Prüfungsteilen:

- *Hörverstehen* (damit eingeschlossen sei, wenn eine Videoaufnahme verwendet wird, auch das Hör-Sehverstehen),
- *Leseverstehen*,
- *Schreiben*.

Hörverstehen

Die Maturandinnen und Maturanden hören ein authentisches Ton- oder Videodokument, das ihnen von einer Audio- bzw. Videokassette vorgespielt wird (in der Regel nur einmalige Präsentation). Die Kontrolle des Hörverstehens erfolgt durch das Lösen realitätsbezogener kommunikativer Aufgaben.

Leseverstehen

Die Maturandinnen und Maturanden lesen einen authentischen Text (oder mehrere Texte zur Auswahl). Die präsentierten Texte sollten von ausreichender Länge sein sowie einen angemessenen Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad aufweisen. Die Maturandinnen und Maturanden stellen ihre Fähigkeit, authentische schriftliche Texte zu verstehen, dadurch unter Beweis, dass sie entsprechende realitätsbezogene kommunikative Aufgaben lösen.

Schreiben

Die Maturandinnen und Maturanden erhalten eine oder mehrere realitätsbezogene, adressatenspezifische Schreibaufgaben und verfassen einen Text (unter Benutzung der üblichen Hilfsmittel).

S. 19 Manus: Beurteilungsraster elektronisch nicht da!

Zu jedem Prüfungsteil gibt es eine *Zeitangabe (Richtzeit)* und ein *Punktetotal*. Beides ist bei den Aufgaben anzugeben. Die Punkte entsprechen der Gewichtung der Teilkompetenzen. Bei integrierten Aufgabenstellungen ist die Evaluation der Aufgabenstellung anzupassen; es ist klarzustellen, dass man das bewertet, was in der Aufgabe verlangt wird. Konkret: Bei der Erfüllung einer Aufgabe, die Verstehens- und Schreibkompetenz verlangt, soll diesen beiden Aspekten getrennt und mit getrennter Punkteangabe Rechnung getragen werden.

Sinnvoll erscheint es meistens, die Prüfung mit dem Hörverstehensteil zu beginnen. Besteht ein inhaltlicher Bezug zwischen den einzelnen Testteilen, können verstehensstrategische Überlegungen auch zur Entscheidung führen, mit einem (kürzeren) Lese- teil zu beginnen, um dadurch das Hörverstehen inhaltlich und eventuell auch sprachlich vorzubereiten. Einem Testteil kann auch ein pragmatischer Sinn zukommen: man hört oder liest etwas, um dadurch eine Entscheidung fällen zu können, die man dann schriftlich begründen kann. So kann das Anhören und Verstehen eines Gesprächs über zwei (literarische) Texte den Sinn haben, sich für das Lesen des einen oder des anderen Textes zu entscheiden.

Themen

Bei der thematischen Zusammenstellung der Prüfung sollte die Lehrperson freie Hand haben. Bei Maturitätsprüfungen, die an Schulen durchgeführt werden, richten sich die Themen im allgemeinen nach den Themen, die Gegenstand des vorangehenden Unterrichts gewesen sind. Wenn man sich also z.B. in der gymnasialen Oberstufe in Französisch intensiv mit Soziologie beschäftigt hat, kann für die Maturitätsprüfung ein Thema aus diesem Bereich gewählt werden. Da sich vielleicht aber nicht alle Maturandinnen und Maturanden in ihrem Fremdsprachenunterricht intensiv mit Fragen der Soziologie und entsprechenden Texten beschäftigt haben oder dafür kein grosses Interesse aufbringen können, sollten Wahlmöglichkeiten angeboten werden. Wahlmöglichkeiten im Themenbereich erhöhen die Motivation und wahrscheinlich auch die Leistung der Maturandinnen und Maturanden. Aber auch themenzentrierte Prüfungen können motivierend sein; diese bieten die Gelegenheit, verschiedene Textsorten zum gleichen Thema (z.B. einen Interview-Text, einen Bericht, verschiedene Gattungen literarischer Texte wie etwa ein Gedicht, eine Kurzgeschichte usw.) anzubieten. Auch innerhalb der gleichen Textsorte können Auswahlmöglichkeiten angeboten werden: z.B. die Maturandinnen und Maturanden müssen aufgrund von zwei verschiedenen Buchrezensionen entscheiden, mit welchem Buchausschnitt eines literarischen Textes sie sich beschäftigen möchten (diese Form eignet sich besonders für gymnasiale Maturitätsprüfungen). Die Texte sollen nicht vereinfacht oder verkürzt dargeboten werden (vgl. auch die in Kap. 3.2.2 erwähnte Authentizität), sondern einen angemessenen Komplexitätsgrad aufweisen. Die Prüfungsthemen sollten auf jeden Fall inhaltlich bedeutungsvoll und für Maturandinnen und Maturanden relevant sein.

Wie schon eingangs erwähnt wurde, ergeben sich bei den beiden Maturitätsarten (gymnasiale Maturität und Berufsmaturität) Unterschiede, die mit den jeweiligen Zielen zusammenhängen. Neben dem fertigkeitsbezogenen Sprachkönnen soll gymnasiale Bildung auch den kulturellen Aspekt einschliessen. (Das bedeutet natürlich nicht, dass die Berufsmaturität «kulturlos» ist, aber ihre Ausrichtung ist inhaltlich eher fachbezogen.) Das Gymnasium wird seinem Auftrag durch den Umgang mit kulturell anspruchsvollen Texten gerecht. Unter all diesen Texten spielen natürlich die *literarischen* Texte eine ganz besondere Rolle. Die Beschäftigung mit Literatur soll für die Schülerinnen und Schüler aller Stufen etwas Lustvolles sein. Neugier und Freude beim Entdecken des Fremden, des Ungewöhnlichen in fremdsprachlichen (aber auch muttersprachlichen) Texten sollen die Einstellung der Schülerinnen und Schüler kennzeichnen. Dieses Ziel ist sicher dann erreicht, wenn Maturandinnen und Maturanden auch nach der Matura noch literarische Texte in der Muttersprache, aber auch in Fremdsprachen lesen oder sich Literaturverfilmungen anschauen und sie zu schätzen wissen.

Exkurs: Literatur im Fremdsprachenunterricht

Unbestritten ist in der fremdsprachendidaktischen Diskussion die Beschäftigung mit literarischen Texten. Schon im Anfängerunterricht werden sie in den verschiedenen Lehrwerken angeboten und schon zu einem frühen Zeitpunkt setzt auch das Lesen von Ganzschriften ein, vor allem von Jugendbüchern, die den Jugendlichen einen Bezug zu ihrer Welt ermöglichen. Wer einen Widerspruch zwischen Literatur und dem kommunikativen Ansatz sieht und glaubt, die Literatur diene nur als «Beiwerk zur Sprachlehre», sei auf Hans Hunfeld verwiesen: «Wenn eine falsche Didaktik sich nicht dazwischen stellt, macht die Literatur genau das, was die kommunikative Einstellung möchte!» (Authentische Texte und Fremdsprachendidaktik. Ein Interview mit Hans Hunfeld. In: *Babylonia*, Zeitschrift für Sprachenunterricht und Sprachenlernen, 1997/1, S. 10)

Oder auf den Punkt gebracht: «Literatur ist von sich aus Sprachlehre.» (ebenda) Der von Hunfeld entwickelte hermeneutische Ansatz «ermöglicht dem Lerner grundsätzliche Erfahrungen: der Lernende erfährt *erstens*, dass seine persönliche Sicht der Welt wichtig ist, er lernt *zweitens*, dass es andere Identitäten und Sichten gibt, (...) und er erfährt *drittens*, dass sein eigenes Urteil durch das komplementäre oder widersprüchliche Urteil anderer erweitert, kontrolliert, überprüft und ergänzt wird.» (ebenda S. 15)

Wichtig ist in diesem Zusammenhang der sogenannte Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik. Früher wurde der literarische Text «werkimmanent» interpretiert, der Text stand als zeitloses «Kunstwerk» im Zentrum. Durch den Ansatz der Rezeptionsästhetik in den siebziger Jahren verschob sich die Optik entscheidend. «Ein Text hat immer zwei <Autoren>: einen, der den Text schreibt und einen, der den Text rezipiert. Im Dialog zwischen Text und Leser entsteht der Sinn.» (Bernd Kast, *Literatur im Anfängerunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch*, 1994/2, S. 7) Das bedeutet natürlich nicht, dass der Interpretiererei das Wort geredet wird. Der Schriftsteller Urs Widmer präzisiert in diesem Zusammenhang: «Ein guter Leser schreibt das Buch, das er liest, nochmals, er schreibt es mit. Und er schreibt also ein anderes Buch als das, das der Autor

geschrieben hat. Er liest nicht dasselbe Buch, allerdings eines, das sozusagen den vorgegebenen Ackerfurchen entlang läuft, denn schliesslich hat er ja einen Text vor sich, aber er schreibt dennoch sein Buch. Er hat seine eigenen Assoziationen.» (Wolfgang Simon, *Deutschissimo, Texte mal anders. Corsi per adulti alla radio*. Bellinzona 1984/85, Lektion 30) Das neue Paradigma stellt also den Leser und seine Perspektive ins Zentrum. Von ihm wird Aktivität gefordert. Nicht mehr die «Fragen zum Text» sind zu beantworten, sondern er muss selbst solche formulieren. Dabei spielen seine Erfahrungswelt, seine Erwartungen und Wünsche eine wichtige Rolle. Deshalb kann auch nicht mehr von einer absoluten Eindeutigkeit eines literarischen Textes gesprochen werden, sondern von einer Vielfalt von Interpretationen. Im Unterricht findet dann unter den Lernenden (und ihre sprachliche Kompetenz sollte es dann auch erlauben) ein Austausch von Lesarten eines literarischen Textes statt.

An Lehrerinnen und Lehrer stellt dieser Ansatz neue Anforderungen. Schon bei der Auswahl der Texte müssen sie vermehrt die Schülerperspektive berücksichtigen, d.h. die Texte sollten interessante und relevante Themen aufweisen, sprachlich sollten sie nicht überfordern, der Handlungsablauf sollte eher linear sein usw. Ferner stehen die Lehrerinnen und Lehrer beim Umgang mit Literatur immer auch vor der Frage, was man mit dem Text machen soll, wie ihre Schülerinnen und Schüler an den Text «Hand anlegen» können. Man muss den Unterricht so gestalten, dass die Arbeit mit und an dem Text Spass macht. Ideen dazu vermittelt der handlungsorientierte Ansatz im Literaturunterricht. Einige Beispiele aus der einschlägigen Literatur: Schüler und Schülerinnen können den Fortgang der Handlung antizipieren, Handlungslücken auf Grund von Weltwissen und konkretem Kontext füllen, Briefe schreiben, die sich die Figuren im Text gegenseitig schreiben könnten, sich mit einer Figur identifizieren und einen inneren Monolog verfassen usw. Am besten ist es, wenn man die Schülerinnen und Schüler selbst in den Entscheidungsprozess einbindet.

Nach Urs Widmer geht es im Literaturunterricht darum, «überhaupt klar zu machen, *dass* man lesen kann, *wie* man lesen kann und so eine Art Grundgefühl dafür zu vermitteln, dass es *etwas Schönes* sein kann.» (ebenda)

Widmer sagt aber auch: «Die Literatur müsste aus dem schulischen Kontext des Lernens herausgehalten werden (...) Man müsste sie aus Noten und Prüfungen heraus halten und nicht mehr wecken als Zuneigung.» (ebenda)

Urs Widmer ist sich der Utopie seiner Forderung natürlich im Klaren. Literatur wird immer ihren Stellenwert im Unterricht behalten und auch zu Prüfungszwecken herangezogen werden. Aber im Sinne der obigen Ansätze kann es nicht mehr um Interpretationsaufgaben gehen, deren Richtigkeit an einer vorgegebenen Interpretation festgemacht wird. Es muss vielmehr um kommunikativ ausgerichtete Aufgaben gehen, z.B. Gruppengespräche über Leseerfahrungen oder Gruppengespräche, in denen argumentierend ein Standpunkt in Frage gestellt wird.

Aufgabenstellungen

Bei den Aufgabenstellungen gilt es zu beachten, dass sich Prüfungsaufgaben nicht vorwiegend oder gar ausschliesslich auf das Wissen und die Kenntnisse beziehen, sondern auf das realitätsbezogene Können der Maturandinnen und Maturanden zielen. Bei den meisten Maturandinnen und Maturanden kommt jedoch die Motivation gerade durch den Realitätsbezug einer Aufgabenstellung zustande. Aufgabenstellungen sollen auch eine Herausforderung sein, sie können deshalb auch Problemlösungsstrategien einschliessen: Wie schreibe ich einen Zeitungsbericht, wenn ich dafür nur 120–150 Wörter benutzen kann?

Bei den vielfältigen Aufgaben zur *Kontrolle des Verstehens* sollte der Schwierigkeitsgrad nicht nur des Textes, sondern vor allem auch der Aufgabenstellung richtig eingeschätzt werden: Es gibt nicht nur einfache und schwierige Texte, sondern auch einfache und schwierige Aufgabenstellungen (Grundsatz: je anspruchsvoller der Text, umso einfacher soll die Aufgabenstellung sein und umgekehrt). Zur *Kontrolle des Hörverstehens* bieten sich neben den Testtypen, die auch zur Kontrolle des Leseverstehens verwendet werden können (Sätze als richtig oder falsch erkennen, Auswahlantworten, Fehler in Textzusammenfassungen erkennen usw.), vor allem *offene Raster* an, in welche die Maturandinnen und Maturanden eintragen können, was sie verstanden haben. Diese Informationen können dann bei der Textproduktion verwendet werden. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: die Maturandinnen und Maturanden hören ein Gespräch mit einer Schriftstellerin, machen sich zu vorgegebenen Stichworten Notizen und verfassen anschliessend eine Zusammenfassung für die Schülerzeitung. Bei der *Kontrolle des Leseverstehens* liegen *kombinierte Aufgabenstellungen* nahe: besonders literarische Texte schaffen von sich heraus schon den Anlass zur Konfrontation mit der eigenen Welt und zur persönlichen Reaktion. Bei der Auswahl der literarischen Texte sollte man eben darauf auch besonderen Wert legen; aber auch Zeitungstexte können zur Stellungnahme in Form von Leserbriefen auffordern.

Bei der Gestaltung von *Schreibaufgaben* sollte das Verstehen von Lese- und Hörtexten integraler Bestandteil sein. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Produktion unterschiedlicher Textsorten (narrative, expositorische, argumentative Texte usw.) auch unterschiedliche Kompetenzen verlangt: so verlangt die Aufgabe, eine in einer Zeitschrift abgedruckte Geschichte zu Ende zu erzählen, ganz andere Fähigkeiten, als die, einen Leserbrief zu schreiben, indem gegen die in einem Zeitschriftenartikel vorliegende Position argumentiert wird. Die Schreibaufgabe sollte auch Angaben zu Umfang und Form haben. Auch dies entspricht der (ausserschulischen) Realität. In der Regel denkt man dabei an Mindestanforderungen (z.B. «mindestens 400 Wörter»). In der Realität heisst es hingegen oft «Der Text darf 2 A4-Seiten nicht überschreiten»; gefordert werden also Kürze und die Fähigkeit zur Konzentration. Solche Vorgaben erleichtern es zudem festzustellen, ob die Ausführung der Aufgabe aufgabenkonform ist.

Kriterien zur Evaluation geschriebener Texte

Schwierigkeiten bereitet erfahrungsgemäss die Evaluation geschriebener Texte. Es seien deshalb hier einige ausführlichere Vorschläge angeboten:

- Realistische, authentische Aufgaben (z.B. einen Brief schreiben) implizieren das übergeordnete Kriterium «*aufgaben- und textsortenkonform*». Wenn der geschriebene Text nicht den Anforderungen der Aufgabe entspricht, dann ist die Aufgabe nicht erfüllt (der Text ist nicht als Brief erkennbar, wenn ein Brief verlangt wird).
- Ist der Text aufgaben- und textsortenkonform, dann muss entschieden werden, ob er auch «*akzeptabel*» ist. Ein Text ist nicht akzeptabel, wenn er z.B. über weite Strecken unverständlich ist. Ein aufgabenkonformer, akzeptabler Text ist nach den drei Kriterien der *Verständlichkeit*, *Adäquatheit* und *Ausführlichkeit* zu beurteilen. Die Verständlichkeit wird im Vergleich zur Adäquatheit und zur Ausführlichkeit etwas höher einzustufen sein.

Wie können nun die drei genannten Kriterien (Verständlichkeit, Adäquatheit, Ausführlichkeit) im einzelnen differenziert werden?

a) *Verständlichkeit*

Der Text liest sich flüssig, Textkohärenz und Textorganisation, Satz- und Satzteilverknüpfung (Textkonnektoren), Ausmass, in dem das Verstehen durch gehäuft auftretende Fehler morpho-syntaktischer und lexikalischer Art behindert oder gar verhindert wird und die Leserinnen und Leser dadurch irritiert werden.

b) *Adäquatheit*

Beachtung der Anforderungen, die in der Aufgabenstellung formuliert sind. Weitere Kriterien sind die Textsortenadäquatheit, die Adäquatheit des Wortschatzes und die Variation, mit der er verwendet wird.

c) *Ausführlichkeit*

Beachtung der Vorgaben zum Inhalt und zur minimalen oder maximalen Textmenge. (Zu diesen Evaluationskriterien vgl. auch Anhang 5.)

Im Sinne der oben erwähnten Transparenz (vgl. Kap. 3.2.2) ist sicherzustellen, dass diese (und andere) Bewertungskriterien zusammen mit weiteren Informationen zum Prüfungsverlauf und zur Prüfungsvorbereitung den Maturandinnen und Maturanden bekannt sind, z.B. durch Abgabe von Merkblättern (vgl. Kasten).

**Technische Berufsmatura
Kanton Tessin 1995**

M e r k b l a t t

Schriftliche Prüfung

Die schriftliche Prüfung dauert 2 Stunden! Sie gliedert sich in drei Teile:

Am Anfang wird das *Hörverstehen* geprüft. Vorher solltest du alle Aufgaben gelesen haben. Dann hörst du den Text zweimal (Videolänge ca. 8 Minuten).

Im zweiten Teil wird das *Leseverstehen* geprüft. Lies das Aufgabenblatt vor dem Text!

Im dritten Teil geht es darum, einen *Brief* zu schreiben. Halte dich an die gegebenen Punkte. Zu jedem Punkt solltest du 2–3 Sätze schreiben.

Natürlich darf man Wörterbücher benutzen.

Weitere Beispiele von Merkblättern, besonders auch zu gymnasialen Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen befinden sich im Anhang 6.

3.5 Ausarbeitungsmöglichkeiten von Maturitätsprüfungen

Nach Möglichkeit sollte die Ausarbeitung einer Maturitätsprüfung im Team erfolgen. Zu einem solchen Team gehören die Lehrpersonen, die Klassen zur Matura führen (*Basisteam*). Darüber hinaus sollte die Mitarbeit im Team aber auch weiteren Fachkolleginnen und -kollegen offenstehen. Sinnvoll kann es auch erscheinen, (andere) Muttersprachlerinnen und Muttersprachler zu beteiligen.

Gerade auch die Optik von Personen, die nichts mit dem Lehrberuf zu tun haben, kann den Realitätsbezug verdeutlichen. Zum Team sollten, wo dies möglich ist, auch Lehrpersonen der abnehmenden Bildungseinrichtungen (Universitäten, Fachhochschulen) gehören (*Erweitertes Team*).

Ganz konkret kann auch ein Probedurchlauf der Prüfung ins Auge gefasst werden (durch Studienanfängerinnen und -anfänger an Universität bzw. Fachhochschule). Teamarbeit erhöht wesentlich die Chance, dass das, was zu prüfen ist, auch zuverlässig geprüft wird. Es kann so eine sachlich geführte Auseinandersetzung mit Fragen wie etwa «Warum ist dieser oder jener Text zu schwer?», «Warum ist diese oder jene Aufgabe ungeeignet?» usw. stattfinden.

Die Einführung der technischen Berufsmaturität im Tessin (1995) bildete den Anlass, Maturitätsprüfungen in der oben erwähnten Weise im Team zu entwickeln. So haben die Lehrpersonen der verschiedenen beteiligten Berufsschulen für das Fach Deutsch

eine gemeinsame Prüfung erarbeitet (gemeinsame schriftliche Prüfung, gemeinsame Struktur der mündlichen Prüfung und gemeinsame Beurteilungskriterien).

Phasen der Prüfungsentwicklung

1. Jedes Mitglied im Basisteam gibt seine Vorschläge (einerseits Texte und Aufnahmen, andererseits Aufgaben) ein.
2. In einer gemeinsamen Analyse werden die Relevanz (Testet man auch das Wesentliche?), der Realitätsbezug und der Schwierigkeitsgrad von Texten und Aufgaben besprochen. Dies führt zu Umformulierungen und/oder zu Neuformulierungen oder schon direkt zur konkreten Auswahl.
3. Gemeinsam werden die Beurteilungskriterien besprochen und festgelegt (Was kann als aufgabenkonform und akzeptabel betrachtet werden?), die einzelnen Testteile gewichtet, also die Punktezuteilung vorgenommen. Im Anschluss daran wird eine Notenskala erstellt. Bei der Erarbeitung der Prüfung muss auch die Zeit berücksichtigt werden, die den Maturandinnen und Maturanden pro Aufgabe zur Verfügung steht.
4. Die Durchführung der Prüfung sollte für alle Beteiligten transparent sein: Es werden deshalb allgemeine und spezifische Vorgaben und Hinweise zusammengestellt und allen an der Prüfung Beteiligten, also auch den Maturanden und Maturandinnen, zur Kenntnis gebracht (vgl. dazu auch die in Anhang 5 zusammengestellten Beispiele von Merkblättern für Maturandinnen und Maturanden zur Vorbereitung und zum Ablauf von Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen).
5. Die ausgearbeitete Prüfung wird Kollegen und Kolleginnen zur Beurteilung vorgelegt.
6. Nach Möglichkeit erfolgt ein Probedurchlauf der ganzen Prüfung oder ihrer wichtigsten Teile bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern einer Universität oder Fachhochschule.
Die Erfahrung lehrt, dass es nützlich sein kann, wenn das Team auch nach der Prüfung zur Besprechung von Zweifelsfällen in der Bewertung (besonders bei der Bewertung von Texten, die von den Maturandinnen und Maturanden produziert worden sind) zusammenkommt, und dies auch wenn die Bewertungskriterien schriftlich vorliegen. Empfehlenswert ist es auch, die Prüfung durch eine zweite Person anhand der Bewertungskriterien bewerten zu lassen (Zweitkorrektur).

Durch die oben aufgezeigten Möglichkeiten lässt sich die Validität einer Prüfung erhöhen, gleichzeitig wird dadurch die Fähigkeit zur Teamarbeit unter Lehrpersonen gefördert.

Anforderungen an Prüfungen

(und damit auch an Maturitätsprüfungen in anderen Landessprachen und Fremdsprachen):

Prüfungen (und damit auch Maturitätsprüfungen) müssen eine hohe *Gültigkeit* (Validität) anstreben. Prüfungen haben eine hohe Validität, wenn sie

- sich nach den Lernzielen im Lehrplan richten,
- dem Anspruchsniveau einer Maturitätsprüfung genügen, die Texte (beim Lese- und Hörverstehen) also nicht zu kurz sind und Texte und/oder Aufgabenstellungen einen angemessenen Komplexitätsgrad aufweisen,
- alle im Lehrplan vorgesehenen Kompetenzbereiche erfassen, was bedeutet, dass eine gewisse Prüfungsdauer nicht unterschritten werden darf und demnach die reglementsgemäss vorgesehene Dauer der Prüfung auf jeden Fall voll auszuschöpfen ist,
- einen möglichst direkten Bezug zu den Anforderungen der Realität aufweisen, wofür sie die Kandidatinnen und Kandidaten qualifizieren.

Prüfungen müssen einen hohen Grad an *Zuverlässigkeit* (Reliabilität) anstreben. Prüfungen haben eine hohe Messgenauigkeit, wenn

- die Qualität des Leistungsbildes nicht durch eine zu kleine Aufgabenzahl beeinträchtigt wird,
- das Lösungsverhalten der Schüler und Schülerinnen nicht durch Fehler im formalen Testaufbau und durch unklare Aufgabenstellungen beeinträchtigt wird,
- die Kontrolle der erbrachten Leistungen aufgrund vorher festgelegter und allen an der Prüfung Beteiligten bekannter Kriterien erfolgt,
- bei der Bewertung eine zweite Person beigezogen wird.

Prüfungen müssen *ökonomisch* sein. Prüfungen sind ökonomisch, wenn

- der Aufwand zur Erarbeitung der Prüfung in einem angemessenen Verhältnis zu deren Gültigkeit steht,
- der Aufwand zur Auswertung der Prüfung in einem angemessenen Verhältnis zu deren Zuverlässigkeit steht.

Prüfungen müssen *Chancengleichheit und Fairness* gewährleisten. Prüfungen bieten Chancengleichheit und Fairness, wenn sie

- schulisches und ausserschulisches Lernen berücksichtigen,
- verschiedene Lernertypen ansprechen,
- unterschiedliche Interessen der Lerner berücksichtigen.

Prüfungen müssen *kohärent und transparent* sein (vgl. Kap. 3.2.2).

Prüfungen müssen einen starken Realitätsbezug anstreben. (Fremdsprachen-)Prüfungen sind *realitätsbezogen*, wenn

- die Aufgabenstellungen realitätsbezogen sind,
- sie Wahlmöglichkeiten bei den Aufgabenstellungen anbieten,
- die verwendeten Texte authentisch sind,
- die Bedingungen bei der Durchführung der Prüfung realitätsnahe sind (Berücksichtigung der Dauer der Prüfung und des Gebrauchs von Hilfsmitteln),
- die einzelnen Fertigkeiten realitätsnah, also integriert, evaluiert werden,
- realitätsbezogene Bewertungskriterien verwendet werden.

(nach: Hochschule St. Gallen IWP: *Neue Prüfungsmodelle in Schule und Betrieb für kaufmännische Berufsschulen sowie die kaufmännische Berufsmatura*. St. Gallen 1994)

4 Argumente und Gegenargumente zu den Vorschlägen für eine Erneuerung der Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen

Um die Diskussion über unsere Vorschläge zu beleben, werden im folgenden einige Argumente und Gegenargumente angeführt, auch wenn sie vielleicht den einen zu pointiert oder den anderen zu naiv erscheinen mögen.

Argumente gegen eine Kontrolle des Hörverstehens	Argumente für eine Kontrolle des Hörverstehens
<p>1. Eine Kontrolle des Hörverstehens (HV) ist sinnlos und unnützlich, da die S (=Schülerinnen und Schüler bzw. Maturandinnen und Maturanden) ohnehin alles verstehen (z.B. Französisch im Tessin).</p> <p>2. Durchführbarkeit ist sehr schwierig: Gebrauch technischer Geräte (Anschaffungskosten und technische Pannen!), ungeeignete Räumlichkeiten (viele Schulräume eignen sich von der Akustik her nicht), ungleiche Bedingungen für einzelne S (ungleiche Distanz zum Lautsprecher; weit weg sitzende S sind benachteiligt) und von daher rekursanfällig.</p> <p>3. HV-Kontrolle prüft die Merkfähigkeit (Gedächtnis) der S und nicht das sprachliche Verstehen. Wenn Hörverstehen geprüft werden soll, dann nur durch kurze Aufnahmen (ca. 3').</p> <p>4. Geräusche (bes. bei Tonbandaufnahmen) erschweren das sprachliche Verstehen.</p> <p>5. Professionelle Sprecherinnen und Sprecher sprechen zu schnell.</p> <p>6. In meinem Unterricht verwende ich nie Radio- oder TV-Aufnahmen, da ich meine S vor der Reizüberflutung durch Medien schützen will (S sitzen ohnehin den ganzen Tag vor dem Fernseher). HV soll deshalb nur in direkter Interaktion geprüft werden.</p>	<p>1. Umso besser, wenn die S (= Schülerinnen und Schüler bzw. Maturandinnen und Maturanden) alles verstehen. Die S sollen ja zeigen, was sie können. Es geht nicht darum, herauszufinden, was die S nicht können.</p> <p>2. Bei etwas Organisationsgeschick lassen sich diese «technischen» Hürden überwinden. Videorecorder sind heute in einer Maturitätsschule vorhanden und können so auch zu Prüfungszwecken eingesetzt werden. Es empfiehlt sich, eine Tonprobe durchzuführen.</p> <p>3. Ob die Merkfähigkeit geprüft wird oder nicht, hängt von der Art der Aufgabenstellung ab. Den S sollte vor dem Anhören der Kassette Zeit gegeben werden, die Aufgabenstellung genau zu lesen. Die S wissen dann auch, worauf sie sich beim Anhören konzentrieren müssen (Aufmerksamkeitsfokussierung).</p> <p>4. Geräusche stören nicht – wenn sie nicht zu stark sind –, sondern bilden Bestandteil (fast) allen authentischen Tonmaterials. Die S «überhören» diese Nebengeräusche, das müssen sie in Realsituationen auch tun.</p> <p>5. Wenn die S über ein ausreichendes «Hörtraining» verfügen, dann sind sie auch daran gewöhnt, schnelle Sprecherinnen und Sprecher global und in für sie relevanten Details zu verstehen.</p> <p>6. Auch Medienerziehung kann Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein. Gezielter Einsatz audiovisueller Medien im Fremdsprachenunterricht trägt nicht zur Erhöhung der «Reizüberflutung» durch elektronische Medien bei, im Gegenteil!</p>

<p>7. HV ist eine mündliche Fertigkeit und darf deshalb nicht Bestandteil einer schriftlichen Prüfung sein.</p> <p>8. HV wird schon in der mündlichen Prüfung evaluiert. Wird HV auch noch in der schriftlichen Prüfung kontrolliert, erhält diese Fertigkeit ein zu grosses Gewicht.</p> <p>9. Ein schriftlicher Aufsatz, allenfalls ergänzt durch eine Übersetzung in die Fremdsprache, gibt eine wesentlich bessere Auskunft über die Sprachkompetenz eines/einer S als eine HV-Kontrolle. Aufsatz + Übersetzung + HV-Kontrolle wären für eine Prüfung zuviel.</p> <p>10. Erarbeitung eines HV-Tests ist zu zeitaufwendig (Suche nach einer geeigneten Aufnahme, Erarbeitung der Aufgaben usw.). Ich habe als Fremdsprachenlehrerin bzw. Fremdsprachenlehrer Gescheiteres zu tun, als Hörtests vorzubereiten.</p> <p>11. Ich kann keine HV-Kontrolle mit Videoaufnahmen vorbereiten, da ich keinen Videorecorder besitze und mir auch keinen solchen anschaffen werde.</p>	<p>7. Hörverstehen (HV) ist tatsächlich keine schriftliche Fertigkeit, HV wird in der «schriftlichen» Prüfung evaluiert, nicht weil es sich dabei um eine schriftliche, sondern um eine kollektiv durchgeführte Prüfung handelt. Zudem kann der HV-Teil zur Berechnung der «mündlichen» Note herbeigezogen werden (z.B. $1/3 \text{ HV} + 2/3 \text{ «mündliche Prüfung} = \text{«mündliche Note»}$); für die Berechnung der «schriftlichen Note» werden die Ergebnisse der Prüfungsnote «Leseverstehen» und «Schreiben» berücksichtigt.</p> <p>8. In der kollektiv durchgeführten schriftlichen Prüfung wird «HV in Situationen der Einwegkommunikation», in der mündlichen Prüfung «HV in direkter Interaktion» geprüft. Es handelt sich dabei also um zwei verschiedene Erscheinungsformen des Hörverstehens, die auch separat evaluiert werden müssen. Zudem ist die Fähigkeit des Hörverstehens für zukünftige Studierende tatsächlich eine sehr wichtige Fertigkeit, der auch an einer Maturitätsprüfung ein entsprechendes Gewicht zukommen muss.</p> <p>9. Die Beschränkung auf einen schriftlichen Aufsatz und eine Übersetzung ergibt keinen repräsentativen Schnitt der an einer Maturitätsprüfung zu verlangenden Fertigkeiten. Bei einer solchen Beschränkung kann die Prüfung nicht mehr als «gültig» betrachtet werden.</p> <p>10. Die Ausarbeitung eines jeden guten Sprachtests erfordert Mühe und Arbeit.</p> <p>11. Wenn Fremdsprachenlehrkräfte keine Videorecorder besitzen, kann dies der Anlass sein, die Prüfung gemeinsam mit Kollegen und Kolleginnen auszuarbeiten, die über solche Geräte verfügen. Möglich ist es auch, dass man jemanden (z.B. an der Schule) damit beauftragt, eine bestimmte Sendung aufzuzeichnen.</p>
<p>Argumente gegen die vorgeschlagene Struktur der mündlichen Prüfung (Gruppenprüfung, monologischer und dialogischer Teil)</p> <p>1. Warum sollen ausgerechnet in den Fremdsprachen mündliche Gruppenprüfungen stattfinden?</p>	<p>Argumente für die vorgeschlagene Struktur der mündlichen Prüfung (Gruppenprüfung, monologischer und dialogischer Teil)</p> <p>1. Die S lassen sich durch verschiedene Organisationsformen (mündliche Gruppenprüfungen in</p>

<p>den, wenn mündliche Prüfungen in allen anderen Fächern als Einzelprüfungen durchgeführt werden?</p> <p>2. Da alle S eine mündliche Note erhalten müssen, müssen auch alle S einzeln geprüft werden.</p> <p>3. Bei einer Gruppenprüfung werden – je nach Gruppenzusammensetzung – einzelne S bevorzugt oder benachteiligt. Dies führt zu Rekursen.</p> <p>4. Die S sind nicht daran gewöhnt, mündlich in kleinen Gruppen in der Fremdsprache zu diskutieren und in dieser Form geprüft zu werden.</p> <p>5. Gruppenprüfungen sind grundsätzlich verfehlt, da jede einzelne S und jeder einzelne S Gelegenheit haben muss, zu zeigen, was er oder sie kann.</p> <p>6. Die S tragen in ihrem (mediengestützten) Kurzreferat lediglich Auswendiggelerntes vor.</p> <p>7. Die S sind auf diesem Niveau nicht in der Lage, eine in der Fremdsprache geführte Diskussion zu leiten.</p>	<p>den Fremdsprachen und mündliche Einzelprüfungen in den anderen Fächern) nicht stören. Fragt man die S um ihre Meinung, so ziehen sie eindeutig mündliche Gruppenprüfungen vor. Zudem können mündliche Gruppenprüfungen in den Fremdsprachen für andere Fächer der Anreiz sein, ebenfalls mündliche Gruppenprüfungen durchzuführen.</p> <p>2. Auch bei Gruppenprüfungen erfolgt die Bewertung individuell. Dies ist problemlos, vor allem wenn einfach handhabbare Evaluationsraster vorliegen.</p> <p>3. Bei separater Bewertung der einzelnen S erfolgt keine Bevorzugung oder Benachteiligung einzelner S, besonders wenn die Gruppenzusammensetzung den S überlassen wird (dies ist allerdings bei externen Maturitätsprüfungen nicht möglich).</p> <p>4. Es liegt auf der Hand, dass die S – schon aus Gründen der Kohärenz – im vorangehenden Unterricht (bei externen Maturitätsprüfungen im Verlaufe ihrer Prüfungsvorbereitung) Gelegenheit gehabt haben müssen, Gruppengespräche zu führen, also in Kleingruppen zu anderen S zu sprechen und mit ihnen eine Diskussion über das vorgestellte Thema zu führen.</p> <p>5. Einverstanden. Gerade dies ist der Fall bei Gruppenprüfungen. Die S können zeigen, was sie in den Bereichen des monologischen Sprechens (Kurzreferat) und des dialogischen Sprechens (Diskussion in und mit der Gruppe) können.</p> <p>6. Ist den S diese Form der Prüfung (Kurzreferat + Gruppendiskussion) aus dem vorangehenden Unterricht bzw. der Prüfungsvorbereitung vertraut und sind ihnen zusätzlich auch die Evaluationskriterien bekannt, werden es die meisten S vermeiden, Auswendiggelerntes vorzutragen. Sollte dies trotzdem geschehen, können die Prüfenden in angemessener Weise, z.B. durch Stellen von Nachfragen, eingreifen. Vortragen von Auswendiggelerntem oder schlichtes Vorlesen des Textes auf der Folie – und die S wissen dies! – wird negativ bewertet.</p> <p>7. Die S sind bei geeigneter Vorbereitung auch auf diesem Niveau durchaus in der Lage, eine in der Fremdsprache geführte Diskussion zu leiten. Bei unzureichender Vorbereitung bereitet es den S besonders Mühe, die Diskussion einzu-</p>
---	---

<p>Argumente gegen die Verwendung längerer Texte zur Kontrolle des Leseverstehens</p> <p>1. Die S sind durch die Länge der Texte überfordert.</p> <p>2. Wenn die S in verhältnismässig kurzer Zeit längere Texte bewältigen müssen, führt dies zu oberflächlichem Lesen. Gerade dagegen ist im Unterricht anzukämpfen. Die S müssen deshalb auch beim Lesen zur Genauigkeit angeleitet werden. Bei der Verwendung langer Texte kann man nicht herausfinden, ob die S einen Text auch wirklich genau verstehen und damit zeigen, dass sie die Fremdsprache beherrschen.</p> <p>3. Ein schriftlicher Aufsatz, allenfalls ergänzt durch eine Übersetzung in die Fremdsprache, gibt eine wesentlich bessere Auskunft über die Sprachkompetenz eines/einer S als eine HV-Kontrolle. Aufsatz + Übersetzung + HV-Kontrolle wären für eine Prüfung zuviel.</p>	<p>leiten und in Gang zu halten. In diesen Fällen kann sich die «Diskussion» darauf beschränken, dass der oder die Diskussionsleitende reihum Fragen stellt; eine Diskussion unter den Zuhörern und Zuhörerinnen kommt so nicht zustande.</p> <p>Da die S die Evaluationskriterien kennen, wissen sie, dass eine solchermassen mangelhaft entwickelte interaktive Kompetenz bei der Evaluation negativ zu Buche schlägt.</p> <p>Argumente für die Verwendung längerer Texte zur Kontrolle des Leseverstehens</p> <p>1. Die Fähigkeit, in angemessener Zeit auch grössere Textmengen zu bewältigen, ist für zukünftige Studierende von entscheidender Bedeutung. Haben die S Gelegenheit gehabt, sich in verschiedenen Lesestilen (und so auch im kursorischen und selektiven Lesen grösserer Textmengen) zu üben, fühlen sie sich – dies zeigt die Praxis – auch bei längeren Texten in einer Prüfung nicht überfordert. Selbstverständlich muss dabei die Aufgabenstellung der Textlänge angepasst sein.</p> <p>2. Im Verlaufe ihrer Ausbildung müssen die S Gelegenheit gehabt haben, sich in verschiedenen Lesestilen zu üben. Dazu gehört das totale und in der Regel auch verlangsamte Lesen z.B. poetischer Texte, dazu gehört aber auch der Wechsel verschiedener Lesestile beim Umgang mit grösseren Textmengen (kursorisches Lesen zum Erfassen der Hauptaussagen eines Textes, selektives Lesen beim Suchen nach bestimmten Informationen, die man dann genau liest, usw.). Der Lesestil steht dabei in einem engen Zusammenhang mit den Leseabsichten und der jeweiligen Textsorte. Zur Oberflächlichkeit führt jedenfalls die Bewältigung grösserer Textmengen nicht.</p> <p>3. Die Beschränkung auf einen schriftlichen Aufsatz und eine Übersetzung ergibt keinen repräsentativen Schnitt der an einer Maturitätsprüfung zu verlangenden Fertigkeiten. Bei einer solchen Beschränkung kann die Prüfung nicht mehr als «gültig» betrachtet werden.</p>
---	--

<p>Argumente gegen den Gebrauch eines (zweisprachigen) Wörterbuches in der schriftlichen Prüfung</p> <p>1. Bei vielen internationalen Sprachdiplomen und Sprachzertifikaten ist der Gebrauch eines Wörterbuches in der schriftlichen Prüfung untersagt. Wenn man Maturitätsprüfungen an internationale Zertifikate und Diplome angleichen will, dann kann man bei schriftlichen Prüfungen auch den Gebrauch des Wörterbuches nicht zulassen.</p> <p>2. Die Prüfung wird so viel zu leicht. Die S müssen dann ja gar keine Wörter mehr kennen und lernen sie deshalb auch nicht mehr.</p> <p>3. Wenn der Gebrauch eines Wörterbuches zugelassen wäre, müsste man zu Beginn der Prüfung an alle S das gleiche Wörterbuch verteilen. Dies ist mit grossem Aufwand und mit Kosten verbunden. Tut man dies nicht, kommen die S mit unterschiedlichen Wörterbüchern zur Prüfung; die Chancengleichheit ist so nicht gewährleistet (Rekurse!).</p> <p>4. Die S wissen nicht, wann und wie sie Wörterbücher sinnvoll einsetzen sollen.</p>	<p>Argumente für den Gebrauch eines (zweisprachigen) Wörterbuches in der schriftlichen Prüfung</p> <p>1. Internationale Sprachdiplome haben in der Regel kein präzises Publikum im Auge und müssen in möglichst vielen und unterschiedlichen Situationen einsetzbar sein. Ein adressatenspezifischer Realitätsbezug, wie er bei Maturitätsprüfungen angemessen ist, kann deshalb von internationalen Sprachzertifikaten nicht in gleicher Weise verlangt werden. Dies heisst allerdings nicht, dass diese Diplome nicht trotzdem einen wichtigen Bezugsrahmen für Fremdsprachenprüfungen der Gymnasial- und Berufsmaturität darstellen. Werden Prüfungen dieser Art (z.B. die Zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts oder das First Certificate in English der Universität Cambridge) vor der Maturitätsprüfung als Tests in der Klasse durchgeführt, so erwächst den S, die normalerweise in Tests ein Wörterbuch benutzen, dadurch – dies zeigt die Erfahrung – keinerlei Nachteil.</p> <p>2. Trägt die Aufgabenstellung der Tatsache Rechnung, dass die S bei der Prüfung Hilfsmittel (v.a. ein Wörterbuch) verwenden können, wird die Prüfung nicht zu leicht. Im übrigen ist nicht einzusehen, warum bei Fremdsprachenmaturitätsprüfungen Bedingungen herrschen sollen, die bei vergleichbaren Aufgaben im ausserschulischen Kontext nicht gelten. Schon aus Gründen des angestrebten Realitätsbezuges kann deshalb auf den Gebrauch eines Wörterbuches nicht verzichtet werden.</p> <p>3. Es ist eine Binsenwahrheit, dass es gute und weniger gute, geeignete und weniger geeignete Wörterbücher gibt. Jede im Fremdsprachenunterricht erfahrene Lehrperson ist in der Lage, entsprechende Empfehlungen abzugeben. Wenn dann die S entgegen diesen Empfehlungen andere Wörterbücher zur Prüfung mitbringen, liegt dies in ihrer persönlichen Verantwortung. Möglich, aber keineswegs unbedingt erforderlich ist es, dass die Schule bzw. die Prüfungsorganisation an alle S das gleiche Wörterbuch abgibt.</p> <p>4. Alle S haben im Verlaufe ihres Fremdspracherwerbs Gelegenheit gehabt, sich im sinnvollen Gebrauch von Wörterbüchern zu üben. In der Regel bildet die Einführung in den Ge-</p>
---	--

<p>5. Wenn schon der Gebrauch von Wörterbüchern zugelassen werden soll, dann aber nur einsprachige.</p> <p>6. Werden Wörterbücher zur schriftlichen Prüfung, besonders bei der Kontrolle des Leseverstehens, zugelassen, setzen die S keine Strategien ein, um unbekannte Wörter oder Ausdrücke zu erschliessen.</p> <p>Argumente gegen den Verzicht auf eine explizite Kontrolle der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse («Strukturen und Wortschatz»)</p> <p>1. Die eigentliche Sprachkompetenz kann am besten durch entsprechende Aufgaben zu «Grammatik und Wortschatz» evaluiert werden.</p> <p>2. Bei jeder expliziten Kontrolle von Grammatik- und Wortschatzkenntnissen können objektive und ökonomische Testverfahren eingesetzt werden.</p>	<p>brauch von Hilfsmitteln (wie z.B. von Wörterbüchern) auch expliziter Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts.</p> <p>5. Es wäre realitätsfern, wollte man den Gebrauch von Hilfsmitteln auf die Verwendung einsprachiger Wörterbücher beschränken. Damit sei der Gebrauch auch einsprachiger Wörterbücher, wo er denn sinnvoll ist, keineswegs ausgeschlossen.</p> <p>6. Auch bei Gebrauch eines Wörterbuches müssen die S schon aus Zeitgründen auch andere Verstehensstrategien einsetzen (sie hätten zudem in der Regel gar nicht so lange Zeit, jedes unbekannte Wort nachzuschlagen). Die Maturitätsprüfung ist so auch die Gelegenheit zu zeigen, dass die S in ihrer vorangegangenen Ausbildung Zutrauen in ihre Fähigkeit zum intelligenten Raten erworben und dass sie in ihrem Umgang mit Texten Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden gelernt haben. Wenn die S durch den Einsatz geeigneter Verstehensstrategien soweit gekommen sind und auf ein ihnen unbekanntes, ihrer Meinung nach aber wichtiges Wort stossen, dessen Bedeutung sie nicht erschliessen können, wäre es unsinnig, ihnen die Möglichkeit vorzuenthalten, das betreffende Wort in einem Wörterbuch nachzuschlagen.</p> <p>Argumente für den Verzicht auf eine explizite Kontrolle der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse («Strukturen und Wortschatz»)</p> <p>1. Wenn in fertigungsorientierten, realitätsbezogenen Prüfungen keine explizite Kontrolle der Wortschatz- und Grammatikkenntnisse vorgesehen ist, so heisst dies nicht, dass Wortschatz und Grammatik in Prüfungen dieser Art keine Rolle spielen. Sie erscheinen deshalb auch in differenzierter Form bei den Evaluationskriterien der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion.</p> <p>2. Wird bei Prüfungsaufgaben zu Wortschatz und Grammatik der Wert objektiver, ökonomischer Testverfahren betont, so geschieht dies unter Missachtung des Kriteriums der Validität, auch der sog. «face validity». Zudem müssen fertigungsorientierte und realitätsbezogene Prü-</p>
--	---

<p>3. Angesehene internationale Sprachdiplome verfügen über einen Prüfungsteil, welcher der expliziten Kontrolle von Grammatik- und Wortschatzkenntnissen gewidmet ist (z.B. «Use of English» bei den Cambridge-Prüfungen, «Aufgaben zu den Ausdrucksmitteln» bei der derzeitigen Form (1995) der Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts).</p> <p>Argumente gegen den Verzicht auf eine explizite Kontrolle der soziokulturellen, insbesondere literarischen Kenntnisse</p> <p>1. Die S müssen sich am Ende ihrer gymnasialen Ausbildung über vertiefte Kenntnisse literarischer Texte ausweisen und in der Prüfung zeigen, dass sie literarische Texte analysieren und interpretieren und dadurch den (literarischen) Text als Kunstwerk schätzen können, denn der Bildungsauftrag der Maturitätsschulen besteht auch darin, die S für die Welt der Literatur zu öffnen.</p> <p>2. Die Fremdsprachenmaturitätsprüfung darf nicht zu einer ausschliesslichen Sprachprüfung werden.</p>	<p>ungen nicht von vornherein unökonomisch sein. Dem Kriterium der Testökonomie kann auch bei fertigungsorientierten Prüfungen angemessen Rechnung getragen werden. Auch wenn sich der Gegensatz von Validität und Reliabilität nie ganz beseitigen lassen wird, so sollte in Zweifelsfällen doch zugunsten der Validität entschieden werden.</p> <p>3. Es stimmt, dass in vielen internationalen Prüfungen noch immer auch explizit Wortschatz- und v.a. Grammatikkenntnisse überprüft werden. Auch bei diesen Prüfungen sind jedoch zur Zeit Bestrebungen im Gange, die auf eine stärkere Fertigungsorientierung, einen stärkeren Realitätsbezug und damit auch eine erhöhte «face validity» abzielen (so wird zum Beispiel die neue Fassung der weltweit bekannten Zentralen Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts keine explizite Kontrolle der Grammatik- und Wortschatzkenntnisse mehr enthalten).</p> <p>Argumente für den Verzicht auf eine explizite Kontrolle der soziokulturellen, insbesondere literarischen Kenntnisse</p> <p>Bevor auf die beiden Gegenargumente eingegangen wird, sei hervorgehoben, dass auf Bedeutung und Stellenwert der Beschäftigung mit Literatur besonders an Gymnasien schon mehrmals in diesem Bericht ausführlich eingegangen worden ist.</p> <p>1. Diese Ziele im Literaturunterricht – auch für die gymnasiale Maturität – sind zu hoch gesteckt. Textanalyse und -interpretation im Bereich der Fremdsprachen ist etwas für Spezialisten. Allenfalls könnte es sich dabei um eine Verarbeitung literarischer Texte handeln, wobei der Bezug zur eigenen Person im Vordergrund stehen soll. Der Bildungsauftrag ist weiter zu fassen und nicht auf den Bereich «Literatur» einzuschränken (vgl. auch Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen (RLP) vom 9. Juni 1994).</p> <p>2. Eine anspruchsvolle Sprachprüfung ist nichts Minderwertiges. Der Vorwurf, das hier vorgeschlagene Maturitätsprüfungsmodell sei «nur» eine Sprachprüfung, muss deshalb zurückgewiesen werden. Der in diesem Einwand vorgebrachten Sorge kann zudem dadurch Rechnung</p>
---	--

	<p>getragen werden, dass den S in der mündlichen und/oder schriftlichen Maturitätsprüfung die Wahl angeboten wird, sich – wenn sie dies wünschen – mit literarischen Texten zu beschäftigen.</p> <p>Bei aller Wertschätzung der Literatur muss es an einer Maturitätsprüfung zentral darum gehen, die Studierfähigkeit der S zu überprüfen. Und dazu gehört es auch, zumindest was die anderen Landessprachen angeht, die Fähigkeit, ein Hochschulstudium in diesen Sprachen zu absolvieren, wozu es angemessener rezeptiver und produktiver Sprachkenntnisse bedarf.</p>
--	---

5 Differenzierungen

Die hier vorgelegten Vorschläge sind zu differenzieren in Bezug auf allgemeines Anspruchsniveau, auf Themen, Textsorten, Komplexität der Aufgabenstellungen, Dauer der Prüfung (und ihrer einzelnen Teile) usw.

5.1 nach Maturitätsart: Freie gymnasiale Maturitätsprüfungen und eidgenössische Berufsmaturitätsprüfungen

Die hier gemachten Vorschläge sollten nach Möglichkeit analog auch bei diesen Maturitätsprüfungen umgesetzt werden. Bei der Berufsmaturität ist eine Umsetzung unserer Vorschläge bereits bei den seit 1996 jährlich durchgeführten eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfungen im Gange. Was die freien gymnasialen Maturitätsprüfungen angeht, so können unsere Vorschläge bei der ohnehin vorzunehmenden Revision der Verordnung über die eidgenössischen *Maturitätsprüfungen vom 17. Dezember 1973* berücksichtigt werden.

5.2 nach den Bildungszielen der Maturitätstypen

- gymnasiale Maturität (vgl. das in Art. 5 *MAR* festgelegte Bildungsziel der gymnasialen Maturität),
- unterschiedliche Berufsmaturitäten (vgl. die allgemeinen Lehr- und Bildungsziele in den Rahmenlehrplänen für die Berufsmaturität).

5.3 nach Zielsprachen (und Intensität des vorangehenden Unterrichts)

- gewählte oder vorgeschriebene zweite Landessprache,
- gewählte dritte Landessprache oder Fremdsprache,
- dritte Landessprache oder Fremdsprache als «Schwerpunktfach» (vgl. Art. 9 *MAR*)
- «Zweitsprache» bei zweisprachiger Maturität (vgl. Art. 18 *MAR*).

Berücksichtigt werden könnte auch das Kriterium der «Transferierbarkeit» innerhalb von Sprachen (L1 und L2) der gleichen Sprachfamilie; z.B. höhere Ansprüche in Französisch, Italienisch oder Spanisch als L2, wenn eine andere romanische Sprache L1 ist. Der Rahmen des hier vorgelegten Modells würde gesprengt, wollte man – über das Angebot zweisprachiger Maturitätsprüfungen hinaus – den Bedürfnissen zwei- und mehrsprachiger Maturandinnen und Maturanden Rechnung tragen. Es sollte jedoch geprüft werden, ob und wie die (meistens ausserschulisch) erworbene Kompetenz in anderen als den Schulfremdsprachen (bes. bei der Berufsmaturität) zertifiziert und dokumentiert werden kann. Eine Möglichkeit dazu stellt das «Sprachenportfolio» dar. Angesichts der Bedeutung des Englischen für Studium und Beruf ist es zudem von grosser Dringlichkeit, nach Möglichkeiten zu suchen, wie die erworbenen Englischkenntnisse auch jener Maturandinnen und Maturanden, die Englisch nicht als Prüfungsfach gewählt haben, in geeigneter Weise zertifiziert und im Maturitätszeugnis ausgewiesen werden können (auch hier bietet sich als Ergänzung das schon mehrfach erwähnte «Sprachenportfolio» an).

5.4 nach sprachregionalen Bedürfnissen

Zwei- und mehrsprachige Kantone: Die zweisprachigen Kantone Bern, Freiburg und Wallis sowie der dreisprachige Kanton Graubünden werden auch auf der Stufe der Gymnasial- und Berufsmaturität besonderes Gewicht auf ausgebaute Kenntnisse in den anderen Kantonssprachen legen.

Rätoromania (vgl. Art. 13 *MAR*): «Im Kanton Graubünden kann die rätoromanische Sprache zusammen mit der Unterrichtssprache als Erstsprache (Art. 9, Abs. 2 Bst. a) bezeichnet werden.» Bei Maturandinnen und Maturanden, die eine gymnasiale Maturitätsprüfung gemäss Artikel 13 *MAR* ablegen, gilt es bei der Prüfung in der «Erstsprache» zu berücksichtigen, dass es sich bei ihnen nicht um «*doppelt einsprachige*», sondern um *mehrsprachige* Maturandinnen und Maturanden handelt.

Kanton Tessin: Als sprachlich-kulturelle Minderheit sieht sich der Kanton Tessin vor die nicht einfach zu lösende Aufgabe gestellt, allen Schülerinnen und Schülern von Maturitätsschulen die Möglichkeit anzubieten, ihre Kompetenz nicht nur in einer zweiten, sondern auch einer dritten Landessprache zu erweitern (Grundkenntnisse in der zweiten und dritten Landessprache haben alle Schülerinnen und Schüler von

Tessiner Schulen bereits in der obligatorischen Schulzeit erworben), und gleichzeitig dafür zu sorgen, dass ebenfalls angemessene Englischkenntnisse erworben werden (können). Bei den Berufsmaturitäten, die zum freien Zugang zu den Fachhochschulen in der ganzen Schweiz berechtigen, muss im Kanton Tessin den Fremdsprachen Deutsch und Englisch eine Vorrangstellung zuerkannt werden. Ausreichende Französischkenntnisse sind jedoch wichtig für jene zahlreichen Tessiner Berufsmaturandinnen und -maturanden (bes. bei der technischen Berufsmaturität), die ein Studium an Fachhochschulen oder Höheren Fachschulen in der Suisse romande aufzunehmen gedenken. Zur Zeit werden im Tessin die Möglichkeiten geprüft, wie die Schülerinnen und Schüler dieses Kantons zu einer höher entwickelten Deutsch- und Englischkompetenz geführt werden können.

6 Umsetzung der Vorschläge zur Erneuerung der Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen

Bei der gymnasialen Maturität kann von bestehenden Ansätzen ausgegangen werden; bei der Berufsmaturität sind zwar auch schon erste Erfahrungen vorhanden, hier handelt es sich jedoch weithin um den Aufbau von Neuem. Bei beiden Maturitätsarten kann und soll man sich an Bestehendes, an Kompetenzskalen und neuere internationale Sprachdiplome anlehnen.

Zu fördern ist zudem die *Kooperation mit den «Abnehmern»* (Universitäten, Fachhochschulen). Artikel 14g, Absatz 2 der Bundesverordnung über die Berufsmittelschule sieht denn auch explizit vor: «Die Höheren Fachschulen sind an der Vorbereitung und Durchführung der Prüfungen angemessen zu beteiligen.» Analoge Formen der Zusammenarbeit könnten, wo dies möglich ist, auch zwischen Gymnasium und Universität angestrebt werden.

Die gesamte Umsetzung der Erneuerungsvorschläge sollte auch durch *Publikationen in Fachorganen* angeregt und begleitet werden.

6.1 Externe (schweizerische) Maturitätsprüfungen

Die Vorschläge sollen in die neuen *Programme* für die externen (schweizerischen) Maturitätsprüfungen eingehen. Darin soll (auch) in knappster Form die Art der Prüfung dargestellt werden. Für die eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfungen ist dies im Auftrag der Eidgenössischen Berufsmaturitätskommission (EBMK) schon geschehen. Für die schweizerischen gymnasialen Maturitätsprüfungen ist diese Arbeit zurzeit im Gang.

Die Art der vorgeschlagenen Prüfungen verlangt eine sorgfältige Auswahl *der Lehrkräfte*, welche den Auftrag erhalten, Prüfungen nach den Lehrplanvorgaben auszuarbeiten und/oder abzunehmen. Erforderlich wird auch ein entsprechendes *Prüfertraining* (organisiert durch die Prüfungsleitungen der eidgenössischen Berufsmaturitätsprüfungen und der schweizerischen gymnasialen Maturitätsprüfungen).

6.2 Kantonale, schweizerisch anerkannte Maturitätsprüfungen

6.2.1 Berufsmaturitätsprüfungen

6.2.1.1 Damit die Vorschläge in die *kantonalen Lehrpläne für die Berufsmaturität(en)* eingehen, sind *Weiterbildungskurse* (organisiert durch die drei Institute für Berufspädagogik in Bern, Lausanne und Lugano, das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit [BIGA], die EBMK, die Berufsbildungsämterkonferenzen in Zusammenarbeit mit den Lehrerverbänden) *für Lehrplanbeauftragte der kantonalen Berufsbildungsämter* vorzusehen. An diesen Kursen sind auch Vertreter der entsprechenden Fachhochschulen in geeigneter Form zu beteiligen.

6.2.1.2 Parallel dazu sollten durch die drei Institute für Berufspädagogik und das BIGA in Zusammenarbeit mit der EBMK, den kantonalen Berufsbildungsämtern, den Lehrerverbänden sowie Vertretern der Gymnasien und der Fachhochschulen *Weiterbildungskurse für Fremdsprachenlehrkräfte, die Maturitätsprüfungen erarbeiten*, angeboten werden. In diesen praxisorientierten Kursen sollten konkret Maturitätsprüfungen oder Teile von Maturitätsprüfungen erarbeitet werden. Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik, Sezione di lingua italiana, in Lugano, führte im Schuljahr 1996/97 einen Fortbildungskurs (10 Nachmittage) durch, der dem Thema der Berufsmaturitätsprüfungen in den Fremdsprachen gewidmet war; auch im Schuljahr 1997/98 setzt dieses Institut seine Fortbildungsveranstaltungen in diesem Bereich fort.

6.2.1.3 Sinnvoll wäre es, wenn sich in einem nächsten Schritt *Arbeitsgruppen* auf Kantons- oder auf Schulebene konstituierten (vgl. auch 6.2.2.3). Im Tessin haben kantonale Arbeitsgruppen jedes Jahr seit 1994 jeweils gemeinsame Prüfungen für die technische und kaufmännische Berufsmaturität ausgearbeitet. An allen Schulen des Kantons ist also die gleiche Berufsmaturitätsprüfung durchgeführt worden.

6.2.2 Gymnasiale Maturitätsprüfungen

6.2.2.1 Da im Bereich Fremdsprachen in den Rahmenlehrplänen für Maturitätsschulen das Thema der Maturitätsprüfungen (Art der Evaluation) nicht explizit angesprochen wird, können die Vorschläge sinnvollerweise bei der Revision der *kantonalen Lehrpläne für gymnasiale Maturitätsschulen* berücksichtigt werden (vielerorts bestehen bereits entsprechende Arbeitsgruppen). Zu diesem Zweck sollte die Schweizerische

Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ) – in Zusammenarbeit mit den Fachorganen der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK), den Fachverbänden des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG) und nach Möglichkeit Vertretern der Universitäten – *Weiterbildungskurse für kantonale Lehrplanbeauftragte* anbieten und damit auch den Aspekt der Erneuerung der Maturitätsprüfungen in ihre Bemühungen zur Umsetzung der Rahmenlehrpläne aufnehmen.

6.2.2.2 Parallel dazu sollten die unter 6.2.2.1 erwähnten Institutionen und Organisationen in Zusammenarbeit mit den kantonalen Ämtern für (gymnasiale) Lehrerfortbildung und Vertretern der Berufsmaturitätsschulen praxisorientierte *Weiterbildungskurse für Fremdsprachenlehrkräfte an Gymnasien* anbieten. Analog zu Punkt 6.2.1.2 sollte auch in diesen Kursen konkret an der Erstellung von Maturitätsprüfungen gearbeitet werden.

Zudem wäre es wünschenswert, wenn dieses Thema auch in die kantonalen oder schulinternen Fortbildungsprogramme für Fremdsprachenlehrkräfte an Gymnasien aufgenommen werden könnte. Im Kanton Tessin fand so am 29. August 1995 eine Studientagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer an Tessiner Maturitätsschulen (Gymnasial- und Berufsmaturität) mit Gerhard Neuner (Universität Kassel) zum Thema «Testen: Evaluation und realitätsbezogene, fertigungsorientierte Zertifizierung im DaF-Unterricht an Tessiner Maturitätsschulen» statt.

6.2.2.3 Wichtig wäre auch im gymnasialen Bereich die Konstituierung von *Arbeitsgruppen* (nach Möglichkeit auch auf Schulebene). Anzustreben wären geeignete Formen der Kooperation mit den in 6.2.1.3 erwähnten Arbeitsgruppen.

Die Vorschläge zur Erneuerung der Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen sind als Ziele zu verstehen, die mit unterschiedlicher Geschwindigkeit erreicht werden können. Sachzwänge legen es nahe, dass die Umsetzung im Bereich der Berufsmaturität schneller erfolgt als in jenem der gymnasialen Maturität. Wie rasch die Umsetzung bei der gymnasialen Maturität voranschreitet, hängt von der jeweiligen Ausgangslage ab; zudem bedingen Änderungen und Akzentverschiebungen bei den Maturitätsprüfungen schon aus Gründen der Kohärenz in der Regel auch entsprechende Änderungen und Akzentverschiebungen im vorangehenden Unterricht. An vielen Gymnasien in der Schweiz sind jedoch im Bereich der Maturitätsprüfungen in den Fremdsprachen interessante Ansätze vorhanden, die in die Richtung unserer Vorschläge zielen; diese gilt es weiterzuentwickeln und kohärent auszubauen.

7 Schluss

Die hier präsentierten Vorschläge und Anregungen verfolgen nicht die Absicht, die Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen in der Schweiz zu «vereinheitlichen». Sie sind als Beitrag dazu zu verstehen, wie Fremdsprachenprüfungen dieser Art weiterentwickelt werden können. Die Richtung, in der diese Weiterentwicklung stattfinden soll, wird durch Stichworte wie «Realitätsbezug», «Fertigkeitsorientierung» und «Transparenz» angegeben. Es versteht sich von selbst, dass bei Prüfungen, die gesamtschweizerisch zum freien Hochschul- bzw. Fachhochschulzugang berechtigen, auch ein möglichst hoher Grad an «Gültigkeit» (Validität) angestrebt werden muss.

Die Bemühungen um die Erneuerung der Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen können so Anlass und Anstoss dazu sein, das offene Gespräch – auch über Kantons- und Sprachgrenzen hinaus – mit Fachkolleginnen und -kollegen der gleichen Stufe, aber auch aus Universität und Fachhochschule zu suchen und so, dies ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt besonders wichtig, Brücken zu bauen zwischen Gymnasium und Berufsbildung, zwischen gymnasialer Maturität und Berufsmaturität.

Anhang

Anmerkung

Die meisten der im Anhang angeführten Beispiele stammen aus dem Umfeld des Deutschunterrichts im Kanton Tessin. Sie können ohne Mühe für den Fremdsprachenunterricht anderer Regionen adaptiert oder übernommen werden.

Anhang 1: Raster zur globalen Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse

Anmerkung zu Anhang 1

Die Raster zur (globalen) Selbsteinschätzung der Sprachkenntnisse – Grundlage zu dieser Selbsteinschätzung sind die im Sprachenportfolio enthaltenen detaillierten Check-Listen – sind Teil des (Schweizer) Entwurfs eines Sprachenportfolios, das von der Arbeitsgruppe «Cadre de référence pour l'évaluation en langues étrangères en Suisse» in Zusammenarbeit mit dem im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 33 durchgeführten Projekt «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems» erarbeitet wurde. Das Raster ist in seiner französischen bzw. englischen Fassung auch Bestandteil des vom Europarat herausgegebenen Dokuments «Portfolio Européen des Langues – Propositions d'élaboration»/«European Language Portfolio – Proposals for Development» (CC-LANG(97)1, Strassburg 1997).

Raster Selbstbeurteilung

Anhang 2: Beispiele für die Bewertung von mündlichen Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen

Bewertungsraster

Liceo Lugano 2

Mündliche Gruppenprüfung

Anhang 3: Bewertungsraster zur mündlichen Kommunikation

Anmerkung zu Anhang 3

Der «Beurteilungsraster zur mündlichen Kommunikation» (vgl. S. 32) ist im Rahmen des Projekts «Evaluation und Selbstevaluation der Fremdsprachenkompetenz an Schnittstellen des schweizerischen Bildungssystems», eines Projekts des Nationalen Forschungsprogramms 33, entwickelt und in seiner französischen und englischen Version auch in den *Cadre européen commun de référence* bzw. das *Common European Framework of reference* des Europarates (Strassburg 1996) aufgenommen worden.

Grille d'évaluation

Grid for oral assessment

Anhang 4: Beispiele von Teilen schriftlicher Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen

Anhang 4A: Hörverstehen

Anhang 4B: Leseverstehen

Anhang 4C: Schreiben

**Anhang 5: Beispiele für die Bewertung von schriftlichen
Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen,
im besonderen der Schreibaufgabe(n)**

Bewertungsraster für die Filmbeschreibung

Textsortenadäquatheit

3 Punkte

Der Text entspricht im Stil (Textsorte) einer Filmbeschreibung nach dem vorliegenden Muster:

- Reproduziert Aufbau genau.
- Knappheit/Verdichtung der Infos.
- Bestimmung von Themen und Gesprächspunkten.

2 Punkte

Hat Schwierigkeiten in einzelnen Punkten.

1 Punkt

Hat Mühe mit den meisten Anforderungen.

Inhalt

3 Punkte

Der Text entspricht den Erwartungen eines Lesers, der das Video nicht gesehen hat und sich kurz informieren will.

Er umschreibt das Thema,
präzisiert die wichtigsten Punkte,
informiert über die Machart des Videofilms.

2 Punkte

Es fehlen zwar einige Dinge, aber die Beschreibung als ganze erfüllt (für den Leser) ihren Zweck.

1 Punkt

Text entspricht den Erwartungen nur zum Teil.

Ausdruck

6 Punkte

Der Text ist klar verständlich. Textlich ein Ganzes. Satzbau und Textbau komplex, mit vereinzelt formalen Fehlern (morph.), die aber Lektüre nicht stören. Der Text ist ohne Zweifel akzeptabel auch für einen «unvorbereiteten» Muttersprachler.

4 Punkte

Der Text ist klar verständlich, sprachliche Defizite beeinträchtigen manchmal die Wirkung. Text ist ein Ganzes. Ungenauigkeiten in Satzbau und Morphologie, ebenso in der Wortwahl, beeinträchtigen manchmal die Lektüre, vor allem bei Versuchen, sich genauer auszudrücken. Aber akzeptabel für «unvorbereiteten» Leser.

2 Punkte

Text in den Hauptpunkten verständlich, in den Details öfter schwer verständlich. Der/die Schreibende hat Mühe, auszudrücken, was er/sie sagen möchte. Satzbau/Morphologie stark fehlerhaft, einfache Satzkonstruktion «noch» korrekt, komplexere regelmässig fehlerhaft. Der Text ist darauf angewiesen, dass der Leser einen «Mehraufwand in der Verstehensarbeit in Kauf nimmt».

Bewertungskriterien für Schreibaufgaben

Verständlichkeit

4 Punkte

Der Text ist in jedem Detail gut verständlich. Er liest sich leicht und schnell.

Der Text ist weitgehend korrekt: L1-Einflüsse bei Lexik und Syntax sind kaum vorhanden und wenn, dann irritieren sie den Leser nicht; manchmal auftretende Fehler in der Morphologie gefährden das Verständnis in keiner Weise. Der Text ist klar organisiert, die Haupt- und Nebenaussagen sind gut aufeinander bezogen, Kompensationen von seiten des Lesers sind kaum nötig.

3 Punkte

Der Text ist in jedem Detail gut verständlich. Er liest sich flüssig, ab und zu muss man aber einen Satz oder einen Teil eines Satzes nochmal lesen, um den Inhalt zu verstehen. Der Text ist weitgehend korrekt: L1-Einflüsse in Lexik und Syntax sind vorhanden und irritieren den Leser manchmal. Morphologische Fehler treten vermehrt auf, stören aber nicht sehr. Der Text ist klar, und die Textaussagen sind so miteinander verknüpft, dass der Leser kaum von sich aus die Textlogik ergänzen muss.

2 Punkte

Der Text ist in seiner Gesamtaussage weitgehend verständlich. Unklarheiten zwingen aber den Leser zu mehrmaligem Lesen, wobei Details nur teilweise verständlich sind. Die Korrektheit des Textes ist gerade noch gegeben: Fehler bei Lexik, Syntax und Morphologie treten gehäuft auf, die Textaussagen sind aber nur gelegentlich miteinander verknüpft. Der Leser ist manchmal zu Sprüngen gezwungen, um die Textlogik herzustellen.

1 Punkt

Der Leser muss sich durch den Text fast durchkämpfen. Das Verständnis erfolgt erst nach mehrmaligem Lesen, wobei der Leser von sich aus viel guten Willen aufbringen muss; manches (auch Hauptaussagen) bleibt unverständlich. Viele L1-Einflüsse (lexikalisch und syntaktisch) erschweren oder verunmöglichen teilweise die Lektüre. Die Morphologie entspricht eher dem Zufall. Die Textaussagen sind in groben Zügen erkennbar. Textverknüpfungen sind kaum vorhanden.

Adäquatheit

3 Punkte

Der Text entspricht formal voll und ganz der geforderten Textsorte.

Der Text ist adressatenbezogen. Der Leser fühlt sich angesprochen. Der Text erreicht seine kommunikative Absicht. Der Stil zeichnet sich sprachlich durch die Verwendung von verschiedenen Textverknüpfungselementen aus und variiert auch bei der Wortwahl. Es ist aber ersichtlich, dass der Text von einem Nicht-Muttersprachler geschrieben wurde.

2 Punkte

Der Text entspricht formal weitestgehend der verlangten Textsorte.

In dem Text ist der pragmatische Sinn unverkennbar, aber der Leser wird mit einer eher bescheidenen Ausdrucksfähigkeit konfrontiert, d.h. der Leser fühlt sich zwar angesprochen, aber seine Reaktionsfreude ist eingeschränkt.

1 Punkt

Der Text entspricht trotz gravierender Fehler in der Form noch gerade so der verlangten Textsorte. Der Text erreicht zwar seinen pragmatischen Sinn, erfordert aber von dem Leser eine grosse Bereitschaft, Ausdrucksschwächen in Kauf zu nehmen. Der Leser fühlt sich von dem Text nicht sehr angesprochen; seine Bereitschaft zur Reaktion hält sich in Grenzen.

Ausführlichkeit

3 Punkte

Unter Berücksichtigung der gestellten Aufgabe ist die Informationsmenge mehr als ausreichend. Die geforderten inhaltlichen Aspekte sind mehr als erfüllt.

Informationsdichte und Redundanz ergänzen sich: der Leser hat ausreichend Zeit, sich auf neue Informationseinheiten einzustellen.

2 Punkte

Die vorhandene Informationsmenge genügt im Grossen und Ganzen den Anforderungen der Schreibaufgabe. Alle Vorgaben wurden beachtet.

Die Informationsdichte befriedigt zwar insgesamt, aber der Text ist entweder zu redundant, und es kommt zum Teil zu störenden Wiederholungen, oder der Text ist zu wenig redundant, sodass der Leser zu schnell und unvorbereitet zum nächsten Punkt geführt wird.

1 Punkt

Die Informationsmenge genügt den gestellten Anforderungen gerade noch. Aber nicht alle Vorgaben wurden erfüllt. Die Informationsdichte ist dadurch unbefriedigend, dass der Text eher eine tabellenartige Auflistung von Inhaltspunkten ist. Der Leser wird dadurch unvermittelt zum nächsten Punkt geführt.

Anhang 6: Beispiele von Merkblättern und Informationsbroschüren für Maturandinnen und Maturanden zur Vorbereitung und zum Verlauf von Fremdsprachen-Maturitätsprüfungen

LEITFADEN FÜR DIE EIDGENÖSSISCHEN BERUFSMATURITÄTSPRÜFUNGEN

Bitte lesen Sie die folgenden Ausführungen genau durch. Bei Fragen steht Ihnen das Prüfungssekretariat der Eidgenössischen Berufsmaturitätskommission, Christoffelgasse 3, 3011 Bern, Tel: 031/328 40 50, zur Verfügung.

INHALT :

1. Zulassung, Prüfungsfächer, Anmeldung und Gebühren
2. Prüfungsart, Prüfungsmodalitäten der technischen Berufsmaturitätsprüfung
3. Prüfungsart, Prüfungsmodalitäten der kaufmännischen Berufsmaturitätsprüfung
4. Aus Verordnung und Prüfungsreglement

1. ZULASSUNG, PRÜFUNGSFÄCHER, ANMELDUNG UND GEBÜHREN

1.1 Zulassung

Kandidatinnen bzw. Kandidaten, die ein eidgenössisches Berufsmaturitätszeugnis der Fachrichtungen technische, kaufmännische, gestalterische oder gewerbliche Berufsmaturität erwerben wollen, müssen über einen eidgenössischen Fähigkeitsausweis oder einen gleichwertigen Ausweis verfügen.

1.2 Prüfungsfächer

Die Kandidatin bzw. der Kandidat kann, nach eigener Wahl, die ganze Prüfung in einer einzigen Prüfungssession ablegen (Gesamtprüfung) oder sie auf zwei Sessions verteilen (Teilprüfungen). Die zweite Teilprüfung muss jedoch spätestens im Verlauf des auf die erste Teilprüfung folgenden Kalenderjahres abgelegt werden.

Die erste Teilprüfung umfasst die Fächer, die entweder nur schriftlich oder nur mündlich geprüft werden:

- in der technischen Berufsmaturität:
- Geschichte und Staatslehre
 - Rechts- und Wirtschaftskunde
 - Physik
 - Chemie
 - Wahlpflichtfach

- in der kaufmännischen Berufsmaturität: - Mathematik
- Betriebs- und Rechtskunde
- Geschichte und Staatslehre
- Wahlpflichtfach 1
- Wahlpflichtfach 2

Die zweite Teilprüfung erstreckt sich auf die vier übrigen Fächer:

- Muttersprache
- Zweite Landessprache
- Englisch oder dritte Landessprache
- für die technische Berufsmaturität: Mathematik
- für die kaufmännische Berufsmaturität: Rechnungswesen

1.3 Anmeldung und Gebühren

(...)

2. PRÜFUNGSART, PRÜFUNGSMODALITÄTEN DER TECHNISCHEN BERUFSMATURITÄTSPRÜFUNG

Die folgenden Angaben gelten für die Berufsmaturitätsprüfungen technischer Fachrichtung. Die Stoffpläne der gestalterischen und gewerblichen Fachrichtungen sind noch nicht verabschiedet.

Der Prüfungsstoff aller Prüfungsfächer sowie die Prüfungsmodalitäten sind in den „Stoffplänen für die Vorbereitung auf die technische Berufsmaturität“ beschrieben. Die Stoffpläne können beim **Prüfungssekretariat, Christoffelgasse 3, 3011 Bern, (Tel. 031/328 40 50)** zum Selbstkostenpreis von Fr. 10.–/Stück bezogen werden. Auch das Prüfungsreglement kann unter dieser Adresse zum Selbstkostenpreis von Fr. 4.– bestellt werden.

2.1 Muttersprache

(...)

2.2 Zweite Landessprache, Englisch oder dritte Landessprache

Die Prüfung besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil. Die schriftliche Prüfung dauert 90 Minuten und besteht aus den Teilen „Hörverstehen“, „Leseverstehen“ und „Schreiben“. Die Verwendung üblicher Hilfsmittel, wie Wörterbücher usw., ist gestattet.

Die mündliche Prüfung findet in Gruppen statt und dauert pro Kandidatin bzw. Kandidat 15 Minuten. Die Kandidatin bzw. der Kandidat hält ein ca. 5-minütiges Referat über ein frei gewähltes Thema. Die Präsentation wird mit selbst erarbeiteten Folien unterstützt. Anschliessend leitet die Kandidatin bzw. der Kandidat die Diskussion zum Thema.

Möglicher **Aufbau** eines Referates:

Einleitung

- Begründung der Wahl des Themas
- Informationsbeschaffung (Quellenangabe)
- Vorgehen, Aufbau kurz darlegen

In der Einleitung sollen die Zuhörer(innen) erfahren, was wie präsentiert wird, sie werden neugierig, interessiert, motiviert.

Hauptteil

- Verschiedene Aspekte des Themas
- Evtl. Pro/Contra-Argumentation
- Statistiken, Skizzen usw. (Folien)

Schlussteil

- Ergebnisse
- Schlussbemerkung

Und noch ein paar Empfehlungen zum Referat:

1. Kommen Sie nicht zur Prüfung mit einem geschriebenen Text, in der Absicht, ihn vorzulesen. Man würde Sie sofort unterbrechen. Sprechen Sie ganz frei.
2. Schreiben Sie keine langen Sätze auf eine Folie.
3. Vergessen Sie nicht, dass die Zeit für das Referat beschränkt ist. Also haben Sie den Mut, klarheitshalber auf eine allzu grosse Menge von Informationen zu verzichten.
4. Das Prüfungsreferat sollte nicht das erste sein. Nutzen Sie deshalb jede Möglichkeit, diese Kommunikationsart unter Kollegen(innen) zu üben.

5. Dem Referat folgt eine Diskussion. Das Referat ist folglich so aufzubauen, dass die Argumente, mit denen sich die/der Kandidatin/Kandidat in der anschliessenden Diskussion auseinandersetzen möchte, deutlich hervorgehoben werden.

(...)

2.11 Wahlpflichtfach Englisch oder Dritte Landessprache

vgl. 2.2

(...)

3. PRÜFUNGSART, PRÜFUNGSMODALITÄTEN DER KAUFMÄNNISCHEN BERUFSMATURITÄTSPRÜFUNG

(...)

April 1998, Prüfungsleitung Eidgenössische Berufsmaturitätsprüfungen

Anm.

Was die Fremdsprachenprüfungen der eidg. Berufsmaturität kaufmännischer Richtung betrifft, so sind die Aufgaben identisch mit jenen der technischen Berufsmaturität (einzige Ausnahme: die Dauer der schriftlichen Fremdsprachenprüfungen beträgt bei der Berufsmaturität kaufmännischer Richtung 120 Minuten, und nicht 90 wie bei jener der technischen Berufsmaturität).

<p style="text-align: center;">Deutsch-Matura 1995 Liceo Lugano 2</p>

Informationsblatt zur schriftlichen Prüfung

...

Im folgenden geht es um Bewegungen, die man in der Umgangssprache als Sekten bezeichnet. Die ausgewählten Texte und Aufgaben charakterisieren einzelne Gruppierungen, machen auf Merkmale solcher Gruppen aufmerksam, zeigen, wie sie «funktionalisieren».

Im **ersten Teil** der schriftlichen Matura wird das **Leseverstehen** überprüft. Mit Texten über die Scientology- und von der Hare Krishna-Bewegung.
Dauer: ca. 105 Minuten.

Um **10 Uhr** beginnt der **zweite Teil, das Hör-Sehverstehen**, wo es darum geht, sich zu einigen Punkten Notizen zu machen.
Thema der Videokassette: «Gurus – Führer oder Verführer»
Dauer: ca. 30 Minuten (Videolänge 15 Minuten/15 Minuten Notizen-Reinschrift)

Der **dritte Teil** besteht in einer kurzen **Schreibaufgabe**.
Die Notizen des Hör-Sehverstehens sollen zu einem Text verarbeitet werden.
Dauer ca. 40 Minuten.

Natürlich darfst Du Wörterbücher und Grammatiken benutzen !

Liceo Locarno Deutsch-Matura 1996

Wichtige Information über die Prüfung

Die Deutschmatura besteht aus **zwei** Teilen:

Teil A:

- | | |
|---|------------|
| 1. Überfliegendes Lesen | 20 Minuten |
| 2. Hör-Seh-Verstehen (zwei Video-Beiträge zu zwei Themen) | 35 Minuten |

Teil B:

Prüft Lesen und Schreiben anhand der Themen, die in den Videobeiträgen angesprochen werden.

Die Dir zur Verfügung stehende Zeit beträgt: 120 Minuten

Wichtig:

Wörterbücher und Grammatiken sind erlaubt. Die Elektronik bleibt aber zuhause.

im Mai 1996, die für diese Prüfung Verantwortlichen