

# Shared Identities: Our Interweaving Threads

## A1-Sprechziele im Nachhinein erfüllt Ein Vergleich von mündlichen Prüfungsleistungen und CEFR A1- Kannbeschreibungen

Rudolf Reinelt  
*Ehime University*

### Reference data:

Reinelt, R. (2009). A1-Sprechziele im Nachhinein erfüllt. Ein Vergleich von mündlichen Prüfungsleistungen und CEFR A1-Kannbeschreibungen. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT2008 conference proceedings*. Tokyo: JALT.

Attaining A1 speaking goals in retrospective: A comparison of oral examination results and CEFR A1-level requirements

This pilot study aims to demonstrate how students who take the beginners German oral examinations fulfill the A1 level requirements of the CEFR, without the benefit of being targeted by the course. Parts one and two introduce CEFR-related background and briefly explain the course design. In part three, one selected examination is analyzed and is shown to fulfill the A1 level descriptions for German as given in Vögel & Hopf (2008). Part four then discusses various problems when applying the CEFR in Japan.

A1-Sprechziele im Nachhinein erfüllt: Ein Vergleich von mündlichen Prüfungsleistungen und CEFR A1-Kannbeschreibungen

Diese Pilotstudie zeigt, dass Studenten in mündlichen Abschlussprüfungen von Anfängerkursen für Deutsch als Fremdsprache Teile des Niveaus A1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR, in Japan: CEFR) erfüllen, ohne dass der Kurs darauf ausgerichtet war. Einigen Anmerkungen zum CEFR im ersten Teil folgt kurz der Kursablauf. In Teil drei wird beispielhaft eine Prüfung segmentiert und erfolgreich mit den A1-Kriterien in Vögel & Hopf (2008) verglichen. Abschließend erwähnt Teil vier diesbezügliche Anwendungsprobleme des CEFR in Japan.

### A1学習目的達成の事後確認

この論文には初級ドイツ語口頭試験の受講者は欧州共通参照枠がコース目的ではなかったのに、そのA1級を達成していることを証明する。最初の二部では欧州共通参照枠を言及、コースを紹介した後、第三部では試験の一組を詳細分析し、殆どの部分が欧州共通参照枠を使用したVögel & Hopf



(2008)に記載してあるA1級を達成していることを証明する。終りに日本における欧州共通参照枠の応用問題を予想する。

## Einleitung

In dieser Pilotstudie vergleiche ich die Leistungen von Studenten im Anfängerunterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) in ihren mündlichen Prüfungen mit den Anforderungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR, in Japan bekannt als Common European Framework of Reference, im Folgenden abgekürzt als CEFR) für Sprechen auf der Ebene A1, und zeige, dass sie diese zumindest teilweise erfüllen, obwohl der Unterricht nicht auf diesen CEFR ausgerichtet war.

Dazu betrachte ich am Anfang kurz einige in diesem Zusammenhang wichtige Aspekte des CEFR und gehe dann in Teil zwei kurz auf den im Beispiel vorgestellten Unterricht und seinen Ablauf und die mündliche Prüfung am Ende ein. An dessen Ende stand eine mündliche Prüfung, von der ein Teil betrachtet wird. Anschließend wird ein Teil davon in Transkription nach von den Prüflingen vollzogenen oder erwähnten sprachlichen Handlungen segmentiert. Ihre Vorkommen werden mit den für das Sprechen auf Niveau A1 vorgesehenen Kriterien (zitiert bei Vögel & Hopf, 2008, s. u.) verglichen und die Ergebnisse vorgestellt. Teil vier erwähnt zukünftige Aufgabenstellungen, die sich bei der Anwendung des CEFR in Japan ergeben.

## CEFR, Kannbeschreibungen und ihre Überprüfung im Nachhinein: Hypothesen

### Hintergrund

Der gemeinsame Europäische Referenzrahmen ist eine fast schon Angst machende (Imig, 2008) „success story“. Das ist ersichtlich an der Aufmerksamkeit, die ihm sowohl bei Fachtagungen von Fremdsprachenlehrern, z.B. der Jahrestagung der „Japanischen Gesellschaft für Germanistik“ im Frühjahr 2008, wie auch bei der sprachenübergreifenden JALT-Tagung 2008 zuteil wurde. Beiträge mit kritischen Meinungen finden sich in „Deutschunterricht in Japan, Heft 13“ (Quetz, 2008; Aizawa & Yoshimitsu, 2008; Nishiyama, 2008), sodass hier auf eine ausführliche Darstellung verzichtet werden kann.

Die Beliebtheit des CEFR basiert nicht zuletzt natürlich auch auf der Vielfalt der in Europa gesprochenen Sprachen. Für all diese ist er „gültig“ und bietet somit zum ersten Mal einen Rahmen für eine gleichmäßige und vergleichbare Erfassung der Vermittlung von Sprachen als Fremdsprachen. Besonderes Interesse fanden die sechs vorgeschlagenen Niveaustufen. Damit ist es z.B. gelungen, die große Vielfalt an unterschiedlichen Prüfungen für Deutsch als Fremdsprache in Relation zueinander zu bringen (Bauer, o.J.).

Die Aufarbeitung für didaktische Zusammenhänge ließ mit „Profile deutsch“ (Glaboniat u. a. 2005) und der Prüfung „Start Deutsch“ des Goethe-Instituts nicht lange auf sich warten. Die dort angegebenen Kannbeschreibungen können umgesetzt werden in einen Lehrplan mit Lernzielen, wie z.B. für Japan bei Vögel & Hopf (2008), nach bzw. mit

dem dann unterrichtet werden kann. Die Schnelligkeit der Übertragung des Referenzrahmens auf den Bereich Deutsch als Fremdsprache in Japan zeigt sowohl einerseits den Druck, unter den diese zweite Fremdsprache in Japan geraten ist, als auch die schnellen Fortschritte in dieser Forschungsrichtung. Dazu gehört auch die Entwicklung von wissenschaftlich diskutierbaren mündlichen Prüfungen, die allerdings unter den besonderen Bedingungen in Japan selbst für die erste Fremdsprache Englisch (Jeffrey, o. J.) noch in der Entwicklung steckt. In diesem Zusammenhang liegt es nahe, die von den Lernern in den mündlichen Prüfungen erbrachten Leistungen auf ihre Erfüllung dieser Lernziele hin zu überprüfen

Allerdings ist es nicht immer möglich, von vornherein auf die Erfüllung dieser Lernziele hin, d.h. nach Quetz (2008, 8) „teaching to the test“ zu unterrichten. Zum einen gilt das Primat der Realität (Reinelt, 2005), nach dem der Fremdsprachenunterricht, besonders wenn es sich um Wahl-, und nicht Wahlpflicht- o.ä., -kurse handelt, weitestgehend an den Lernern ausgerichtet werden muss. Zum anderen sollte dem Deutschunterricht im allgemeinbildenden Bereich an japanischen Universitäten nach Meinung des Verfassers folgende Zielbestimmung zugrunde liegen:

„Es geht um eine möglichst vielfältige Einführung in möglichst viele Fertigkeiten der Zielsprache und die Techniken zu deren Erwerb, sowie im Unterschied zu reinen Sprachkursen um eine minimale theoretische Einordnung der behandelten sprachlichen und damit zusammenhängenden kulturellen Erscheinungen und aktuellen Entwicklungen.“ (Reinelt, 2008a).

Unter diesen Umständen kann man nur nach einem bestimmten Abschnitt oder am Ende des Kurses, d.h. *im Nachhinein (ex post facto)* überprüfen, ob die von den Lernern erbrachten fremdsprachlichen Leistungen vom Referenzrahmen erfasst werden, und umgekehrt ob sie bestimmte Teile, z.B. einige für eine bestimmte Fertigkeit erwähnte Kannbeschreibungen, erfüllen. In den nachfolgenden Teilen dieses Beitrags soll anhand eines Beispiels aus den nicht am CEFR orientierten Anfängerkursen des Autors gezeigt werden, wie Lerner Kriterien der Fertigkeit Sprechen auf dem Niveau A1 in ihrer mündlichen Prüfung erfüllen und wie dies überprüft werden kann. Dabei entsprechen die von den Studenten in den Prüfungen gemachten Äußerungen solchen, wie sie entsprechend Vögel & Hopf (2008) beim Sprachhandeln nach den Kannbeschreibungen vorgesehen sind.

Aus technischen und praktischen Gründen wird im Folgenden nur die Fertigkeit Sprechen auf der untersten Stufe A1 betrachtet, für andere Fertigkeiten und Stufen können weitere Analyseverfahren notwendig sein, die hier aber unberücksichtigt bleiben. Aufgrund der weiten Zielsetzung des Gesamtkurses kann auch nicht erwartet werden, dass die Studenten z.B. die Hälfte der etwa 40 Lernziele erfüllen. Es wird im Folgenden auch nur ein Beispiel analysiert vorgestellt, da die zur Untersuchung weiterer Prüfungstexte notwendige Transkription nur im Rahmen eines Projektes abdeckbare Kosten verursacht. Die Prüfung selbst wird seit einigen Jahren in dieser Form durchgeführt (und aufgezeichnet) und Versuche der Standardisierung vor allem der Beurteilung wurden schon in Reinelt (2007) und in Reinelt (2008d) vorgestellt.

## Hypothese

Die Hypothese in dieser Untersuchung lautet dann: Ein überwiegender Teil der von den Lernern in der Prüfung dialogisch gemachten Äußerungen können als Erfüllung einzelner Kannbeschreibungen angesehen werden.

Diese These wird überprüft anhand der in Vögel & Hopf (2008) im Inhaltsverzeichnis gegebenen Liste von Fähigkeiten. Die These kann als bewiesen gelten, wenn 80% der Äußerungen so eingeordnet werden können.

Es muss allerdings eingeräumt werden, dass in Vögel/ Hopf (2008) aus unterrichtspraktischen Gründen nur 80 % der A1-Themen abgedeckt wurden (persönlicher Hinweis der Autorinnen: die Themen „Private und öffentliche Dienstleistungen“, „Politik und Gesellschaft“ und „Gesundheit/Krankheit“ nach Profile deutsch (2005) fehlen teilweise oder gänzlich bei Vögel & Hopf 2008). Wenn man nun diese Einschränkung miteinberechnet, kämen die Studierenden trotzdem zu 64 % an das Niveau A1 heran und bei mündlichen internationalen Prüfungen auf dem Niveau A1 könnten sie diese mit dieser Prozentzahl bestehen.

## Der Unterricht vom Anfang bis zur mündlichen Prüfung:

### Unterrichtsinhalt und -ablauf

In diesem Teil gehe ich kurz auf den Unterricht und seinen Ablauf ein, der dem in Teil drei diskutierten Beispiel vorausging, kann allerdings nur die für die Diskussion unten wichtigsten Punkte erwähnen. Ausführliche Darstellungen zu den einzelnen Themen finden sich in anderen Arbeiten zu diesem Zusammenhang (Reinelt, 2008a/2008b/2009c).

Nach Reinelt (2008c, 1155) nennt ein beträchtlicher Anteil seiner Studenten als ein Ziel des Unterrichts „Deutsch sprechen wie im Alltag“. Nur wenige Studenten dürften eine Vorstellung davon haben, was dies impliziert (Imig, 2008), schon aufgrund des weitgehenden Fehlens dieser Fertigkeit im Englischoberstufenunterricht an japanischen Schulen.

Um aber trotzdem diesem Wunsch ansatzweise gerecht werden zu können, wurde in den Anfängerkursen des Autors im Sommersemester 2007 wie auch 2008 die Kontaktzeit möglichst weitgehend für das Sprechen verwendet, denn NUR diese Fertigkeit kann man NUR in einem Anwesenheitsunterricht lernen und üben. Unter Einsatz verschiedener technischer Medien wurden Übungen zu Hörverständnis, Lesen und Schreiben nach einer Einführung in das Lernen bzw. Lernstrategien dieser Fähig- bzw. Fertigkeiten möglichst aus dem Unterricht ausgelagert und als Hausaufgaben o.ä. zur Bearbeitung gegeben.

Unter Ausnutzung verschiedener Sozialformen wurden Wörter, Konversationsteile und Kommunikationsstrukturen des Deutschen eingeübt. Diese bauten natürlich spiralförmig aufeinander auf, um eine langsame aber stetige grammatische und wortschatzmäßige Weiterentwicklung zu garantieren. Eine Auflistung und die Reihenfolge der Inhalte findet sich in Reinelt (2008a), hier ein Auszug:

### Tabelle 1. Ein-Semester Lehrplan (Sprechen)(Auszug)

- Guten Tag! (Var. mit/ohne Herr, Frau - Tageszeiten) - „Tschüß!“ - Abschiede
- „Wie geht’s?“ (- Bewertungen)
- „Wie heißen Sie?“ (4 Teile, Variationen)
- „Was machen Sie in der Freizeit?“
- „Haben Sie Telefon?“ (Ablehnung, Ironie, 0-9)
- „Haben Sie Familie?“ (Verwandtschaftsbezeichnungen - 3. Person, (Charakterzüge -) Adjektive)
- „Oh, wie spät ist es?“ - Bruchzahlen, (20-99)
- „Und was essen Sie gern?“ (Speisen, Getränke je 3)
- „Entschuldigung, wie alt sind Sie?“ (3)
- Datum, „Was machen Sie morgen?“ (einen Tag beschreiben)/  
Wochenende (alle Zeitangaben, Sätze mit trennbaren Verben und  
Zweitstellung (Tagesablauf, Wochenende, (Ferien)planung usw.)
- „Wie heißt Ihre (in Deutschland recherchierte) Stadt?“ - „Wo ist das denn?“ - Himmelsrichtungen, Gesprächsmanagement: „Augenblick bitte“, „Keine Ahnung!“, „Ich suche mal.“
- Fragewörter: Frage - Antwort - Nachfragen - Detaillieren usw.
- Dinge und Preise erfahren und nennen, kommentieren, Kommentare aufnehmen

#### Die letzten drei Kursstunden

Zwei bis drei Wochen vor dem Prüfungstermin wurden die Studenten über einzuhaltende Besonderheiten ihrer Durchführung informiert, z.B.

- die Dauer von zwei bis drei Minuten, die sprachlich miteinander zu verbringen waren;
- die nicht vorbereitbare spontane Gruppenzusammensetzung;

- um in dieser Prüfung, auch auf die Gefahr von Verstößen gegen Validität, Reliabilität und Objektivität (Reinelt 2008/2009), möglichst dem normalen sprachlichen Austausch nahe zu kommen, sitzen sich zwei StudentInnen gegenüber, die aus Gründen der Spontaneität nicht vorher wissen, mit wem sie geprüft werden und deshalb auf alles vorbereitet sein müssen;
- die Notwendigkeit der Flüssigkeit, d.h. ohne längere Pausen zu sprechen. Unterbrechungen von mehr als 10 Sekunden führen zum Abbruch.
- die Dialogizität, d.h. aufeinander eingehen bzw. den Partner ansprechen, usw. (dazu Reinelt 2008c).

In der vorletzten von 15 Unterrichtsstunden übten die Studenten noch einmal alle Inhalte aufeinanderfolgend als eine Zwei-Personen-Begegnung, von der Begrüßung über gegenseitiges Befragen usw. bis zum Abschied. Dabei unterhielten sie sich ca. 10-12 Minuten ohne Unterbrechungen bei (für diese Lerner) normaler Gesprächsgeschwindigkeit mit ihren nach zufälliger Auswahl zugeteilten Partnern auf Deutsch.

#### Die mündliche Prüfung

In der nachfolgenden letzten Stunde des Kurses fand entsprechend der am meisten geübten Fertigkeit, eine wie in den Hinweisen angegebene mündliche Prüfung (Reinelt, 2008/2009) statt. Mit Erlaubnis der Teilnehmer wurden diese Prüfungen auf Video aufgenommen. Dabei produzierte ein Paar den Dialog, der im nächsten Teil dieses Beitrags daraufhin überprüft wird, inwieweit die Äußerungen den auf

den Kannbeschreibungen des CEFR Stufe A1 beruhenden Lernzielen entsprechen. Die vollständige Transkription ist in Reinelt (2008/2009) vorgestellt.

### Vergleich der Prüfungssegmente mit Kannbeschreibungen des CEFR: Resultate und Diskussion

#### Kannbeschreibungen von Lernzielen als Kriterien

Um faire, objektive und aussagekräftige Ergebnisse zu bekommen, verwendet man möglichst kriterienorientierte Beurteilungen. Nun kann man die bei Vögel & Hopf (2008) angegebenen Lernziele als Kriterien benutzen und nachsehen, ob diese erfüllt wurden oder nicht. So kann man z.B. das Lernziel „über den Wohnort sprechen“ als Teil der Kannbeschreibungen für A1 als erfüllt ansehen, wenn die Prüflinge wie in Vögel & Hopf (2008, p.3) mit Fragen wie: *Wo wohnst du (denn) (jetzt)? Wohnst du (auch) in (Ortsbezeichnung)? Wo ist das?* und den entsprechenden Antworten (*Das ist) in (Ortsbezeichnung) bzw. ja/ nein (ich wohne (auch)/(nicht) in (Ortsbezeichnung) )* und *Ja/Nein, das ist in (Ortsbezeichnung)* umgehen können, d.h. mit angemessener Geschwindigkeit sprechen und in angemessener Zeit richtig antworten. Vögel & Hopf (2008, V-IX) haben 39, teilweise mehrteilige, Lernziele formuliert und mit den jeweils zu ihrer Erreichung notwendigen Phrasen aufgelistet. In diesem dritten Teil wird die Prüfungstranskription in Tabelle 3 in Hinsicht auf die von den Prüflingen vollzogenen oder erwähnten sprachlichen Handlungen hin segmentiert. Diese Teilstücke werden mit dem für A1 vorgesehenen Plan bei Vögel & Hopf (2008)

verglichen und die Ergebnisse vorgestellt.

Bei der Segmentierung wurde so vorgegangen, daß unmittelbar aufeinanderfolgende und in angemessener Geschwindigkeit realisierte Teile, die als einer zwei- oder mehrteiligen dialogischen Einheit zugehörig angesehen werden konnten, als zusammengenommen angesehen wurden. Dies schließt von Anfang an (einige) abrupte (Themen-)Wechsel aus. Bei Abweichungen von den Angaben bei Vögel & Hopf (2008) werden diese erwähnt.

**Tabelle 2. Segmentierungsbeispiel**

Segment 2
A: Woher kommen Sie?
B: Ich komme aus Kagawa.
A: Ich komme aus Shimanto.
Anmerkung: T1-3 bei Vögel & Hopf mit du, hier mit Sie

Da die Studenten im Laufe des vorausgehenden Kurses mehr „Stoff“ gelernt hatten, als beim besten Willen in zwei Minuten zu schaffen war, mussten sie auf der Stelle eine Auswahl aus ihrem bis dahin Gelernten machen. Diese Auswahl war meist nicht (oder wenigstens als Gesamtplan nur begrenzt) bewußt im Voraus planbar, da nicht vorhersehbar war, was der/ die PartnerIn sagen wird.

#### Resultate

Insgesamt ergibt sich für das Beispiel das folgende Bild:

Tabelle 3. Redeabschnitte (Segmente) und Kannbeschreibungen als Lernziele

Abkürzungen:

LFD: laufende Nummer des Segments im produzierten Text

V/H: Nr. bei Vögel &amp; Hopf (2008)

EA: Erfüllung Prüfling A (Ja=1, Nein =0)

EB: Erfüllung Prüfling B (Ja=1, Nein =0)

LFD	Segment (produzierter Text)	V/H	Lernziel bei Vögel & Hopf (2008)	Anmerkung zum produzierten Text im Vergleich zu Vögel & Hopf (2008)	EA	EB
1	A: Wie heißen Sie? B: Ich heiße B. Und Ihnen? A: Ich heiße A.	T1-10	Wie heißen Sie? Sie-Form, höflich		1	1
2	A: Woher kommen Sie? B: Ich komme aus Kagawa. A: Ich komme aus Shimanto. B: Shimanto? A: Im Westen von Kochi. B: Oh!	T1-3	Woher kommst du? (über die Herkunft sprechen)	Mit „Sie“	1	1
3	A: Ah..... Wie geht es Ihnen? A: Gut? B: Oh gut. A: es geht.	T1-12	Wie geht es Ihnen? (Wie geht es Ihnen? (formell))		1	1
4	A: Wie alt sind Sie? B: Wie alt sind Sie? Ich bin 18. A: Ich bin auch 18. B: 18? A: 18. Oh.	T1-5	(Telefonnummer, Adresse, Alter)	Zahlen Mit „Sie“	1	1
5	A: Wo wohnen Sie? B: Ich wohne in Takasago-cho. Und Ihnen? A: Ich wohne in Komachi.	T1-2	Über den Wohnort sprechen	Mit „Sie“	1	1

PAC7 at JALT2008: Shared Identities	6	B: Was machen Sie heute abend? A: Ehm...Ehm...ja, eh A: Bei/bei/bei 10 bis 3 jobbe ich bei Nakau. B: So? A: Und Ihnen? B: Ich jobbe in Mitsukoshi. A: Hm. Ja.	T1-7	Jobbst du manchmal? (über den Job sprechen)	Variation	1	1
	7	A: Was sind Sie? B: Oh, was sind Sie? B: Hm 115. 50. A: 100 50.			Unklar (Körpergröße)		
	8	B: Haben Sie Telefon? A: Ja. B: Ihre Nummer bitte. A: Ja, 090553278903. B: Danke. A: Ja, bitte bitte.	T1-5	Wie ist deine Telefonnummer? (Adresse, Alter)	Mit „Sie“	1	1
	9	A: Woher kommen Sie? B: Ich komme aus Kagawa. A: Wo ist das denn? B: Hm, Kagawa ist in Nordwesten. A: Hm, ja. In Shikoku.	T1-3	Woher kommst du? (über die Herkunft sprechen)	Mit „Sie“	1	1
	10	B: Haben Sie Familie? A: Mein Vater heißt Z. A. B: Was machen, was mast er? A: Nein, mein Vater kommt/ kommt aus Shimanto. Er wohnt in Shimanto. Mein/ Mein Vater/ Er ist 55. B: Sehr gut.	T2-1	Hast du Geschwister? (über die Familie sprechen)	Variation	1	1
							9:1

Länge: 2:00 Minuten



## Diskussion

Schon ein kursorischer Blick auf den Dialogteil des Transkripts zeigt, daß die Studenten zwar nicht ganz flüssig sprechen, aber doch so gut aufeinander eingehen, daß es keine allzulangen Lücken gibt, auch wenn dies gegen Ende der zwei Minuten dauernden Prüfung doch schwieriger wird. Angesichts der Tatsache, dass es, zumindest in Japan, keine Vorläufer für diesen Typ von Prüfung weder an der Universität noch in der Erfahrung der Studenten gab, kann man diese bei holistischer Beurteilung, wie sie als eine der beiden Beurteilungen bei Jeffrey (n.d.) und bei Reinelt (2008c) erwähnt wird, mit etwa 85 von 100 Punkten als gelungen bezeichnen.

Wie oben angedeutet, konnten nicht alle der etwa 40 Lernziele bearbeitet werden. Es kann also nur darum gehen, ob die von den Prüflingen gemachten Äußerungen aufgelisteten Lernzielen entsprechen (oder gar über diese hinausgehen, z.B. sogar Bestandteil von A2 sind). Daraus ergibt sich die folgende Berechnung: Aus der Tabelle 3 ist ersichtlich, dass die Studierenden in 9 von 10 Fällen Interaktionen ausgeführt haben, die in den Lernzielen vorkommen.

Dass es auch Fälle von Unklarheiten gibt, ist ganz normal. Teilweise erscheinen die Inhalte bei den Studenten in etwas anderer Form als bei Vögel & Hopf (2008). Dann wurde jedesmal geprüft, ob es sich um noch verträgliche Abweichungen oder auch nur schwer überbrückbare Fremdsprachenlernentwicklungsprobleme handelt. So ist bei Lernern auf dem Anfängerniveau eine gemischte Verwendung von *du* und *Sie* aufgrund der großen Lernschwierigkeiten trotz aller problematischer

Implikationen gerade noch akzeptierbar, während die Ersetzung von Perfekt durch Präsens zu unverständlichen Äußerungen führen kann. Außerdem muß man noch eine Bewertung überlegen für Fälle, die nicht verständlich, vollständig oder vollständig richtig ausgeführt sind, wie in Segment 7 in Tabelle 3. Schließlich sind auch Bewertungen zu finden für Fälle, in denen einer der Beteiligten die Aktion wenigstens teilweise richtig durchgeführt hat, der Partner aber nicht mitgekommen ist.

## Wie viele Lernziele müssen erfüllt werden?

Was wir an dieser Stelle noch nicht sagen können, ist, ob die jeweiligen Studenten damit ein bestimmtes Level, im Beispiel wenigstens für die Fertigkeit Sprechen das Level A1 erreicht haben. Es gibt einfach noch keine dahingehenden Festlegungen, wie viele Teile zur Erfüllung eines bestimmten Levels nötig sind. Auch nach dem neuesten Forschungsstand, wie er auf dem 15. Weltkongress der Association Internationale de Linguistique Appliquée 2008 präsentiert wurde, wurden keine konkreten Anforderungen genannt (Hulstijn et al. 2008, 102). Unter den im Beispiel gegebenen Umständen, d. h. wo wesentlich mehr Teile geübt wurden als in den zwei Minuten in der Prüfung durchführbar sind, kann man nur beurteilen, wie viele Äußerungen insgesamt gemacht wurden und die Anzahl der kannbeschreibungserfüllenden berechnen. Es ist eine dringende Aufgabe für die Forschung anzugeben, wie viele Lernziele erfüllt werden müssen, um in einem bestimmten Bereich das Ziel erreicht zu haben.

## Abschluss: Zukunftsaufgaben

In diesem Teil will ich kurz einige Aufgaben für die Zukunft erwähnen, wenn der CEFR in Japan, und da z. B. als Maßstab bei mündlichen Prüfungen eingesetzt werden sollte. Dass dies möglich ist, versucht dieser Beitrag zu zeigen. Gleiches sollte dann auch für andere (zweite) Fremdsprachen in Japan gelten. Versuchsansätze (Sakai, mündl. Mitteilung) haben gezeigt, dass dann weit feinere Einteilungen und auch Stufen unter A1 nötig sein werden.

Dieser Beitrag möchte weiters dazu anregen, auch die bisher schon stattfindenden Prüfungen an japanischen Universitäten daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie schon Teile des Referenzrahmens erfüllen. Dies kann auch für andere Fertigkeiten gelten, z. B. Grammatik, Vokabular, Schreiben usw.

Natürlich müsste die obige Analyse noch verfeinert und mit einer größeren Anzahl von Prüfungen durchgeführt werden, so dass eine Standardisierung in Relation zum CEFR erreicht werden kann. Die Prüfung selbst ist schon seit einigen Jahren in dieser Form mit Hunderten von Studenten durchgeführt worden. Einige Teile, wie z. B. einzelne Aspekte der Bewertung werden schon unabhängig vom CEFR standardisiert (Reinelt, 2007, 2008d), allerdings sind die personellen und finanziellen Mittel zur Bewältigung des Materials nicht gegeben.

Wenn sich wirklich herausstellen sollte, dass die Studenten mit ihren Äußerungen die Kannbeschreibungen in großem Maße erfüllen, sollte dies auch honoriert werden. Wie eine solche ex-post-Anerkennung sinnvoll und inwieweit sie durchführbar ist, muss vorerst offen bleiben. Eine zusätzliche Motivierung wäre sie allemal.

Es sollte nicht unerwähnt bleiben, daß die Prüfung, wie sie im Beispiel in Tabelle 3 durchgeführt wurde, „schwerer“ ist als eine in einem Kurs, der nach den Kannbeschreibungen aufgebaut ist und vorgeht, weil deren Erfüllung dann in den Prüfungen erwartbar ist. Dies ist in der hier betrachteten Art von Prüfung natürlich nicht garantiert, da man nie wissen kann, was der Partner sagt.

Schließlich sei noch erwähnt, daß eine Verbindung von mündlicher Prüfung mit Spontaneität, wie im Beispiel oben, mit auch offen im Unterricht an Kannbeschreibungen ausgerichteten Lernzielen, zu einer Erhöhung der Lernmotivation führen kann. Für diese Konstellation sind allerdings noch weitgehende Vorbereitungen, Versuche und Verbesserungen nötig.

All die soeben aufgeführten Punkte sind Aufgaben, die erst in der Zukunft untersucht werden können. In der vorliegenden Arbeit habe ich vorerst ansatzweise zu zeigen versucht, daß Lerner die Kannbeschreibungen auch erfüllen können, wenn der Kurs nicht auf deren explizite Vermittlung ausgelegt ist, d. h. dies z. B. nicht als oberstes Ziel ansteuert. Dies ist einerseits eine positive Bestätigung des Unterrichts und der erreichten Fertig-/Fähigkeiten der Lerner, gibt aber die neue Aufgabe, zu überprüfen, welche Teile von Kannbeschreibungen nicht z. B. in den Abschlusstests in japanischen Deutschkursen für Anfänger unbewusst doch schon erfüllt werden.

**Rudolf Reinelt** has been teaching German on various levels in Matsuyama. He is currently interested in developing a hybrid Japanese-Chinese-Korean learning course that rests on the intersection of the three languages.  
<reinelt@iec.ehime-u.ac.jp>.

## Literatur

- Aizawa, K. & Yoshimitsu, T. (2008). Nihon dokubungakkai 2008 nen shunki kenkyuu happyoukai, sinposiumu houkoku 日本独文学会2008年春季研究発表会・シンポジウム報告 (Bericht über den JDV-Vortrag sowie über das Symposium auf der Frühlingstagung der JGG 2008). *Doitsugo Kyouiku* 13, 88-92 『ドイツ語教育』 13号. 88-92.
- Bauer, U. (o. J.). *DaF-Prüfungen\_Tabelle.pdf*. Tokyo: DAAD. Erhältlich auf Anfrage beim Deutschen Akademischen Austauschdienst.
- Glaboniat, Manuela u. a. (2005). *Profile deutsch*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Hulstijn, J., Franceschina, F. Alderson, Ch. & Huhta, A. (2008). The common European framework for languages: Language policy, language testing, and SLA. In *AILA 2008 Multilingualism: Challenges and Opportunities*. Tagungsprogramm. S. 102 [Online] bei: <http://www.aila2008.org/the-common-european-framework-for-languages-language-policy-language-testing-and-sla.html> (aufgerufen am 1. April. 2009).
- Imig, A. (2008). Den Referenzrahmen flexibel nutzen!, *Doitsugo Kyouiku*, 13, 98-100. 『ドイツ語教育』 13号. 98-100.
- Jeffrey, D. (o. J.). The Challenges of Creating a Valid and Reliable Speaking Test as Part of a Communicative English Program. [Online] bei <http://www.nuis.ac.jp/~hadley/publication/jeffrey/jeffrey-speakingtest.htm> (aufgerufen am 29. März 2009)
- Nishiyama, N. (2008). „Oushuu kyoutsuu sanshou waku“ wo dono youna bunmyaku ni ichizukeru ka? 『欧州共通参照枠』をどのような文脈に位置づけるか。(Sinnvolle Kontexte für den Referenzrahmen). *Doitsugo Kyouiku*, 13, 101-102 『ドイツ語教育』 13号. 101-102.
- Quetz, J. (2008). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen in Deutschland – eine nicht ganz unproblematische Erfolgsgeschichte. *Doitsugo Kyouiku*, 13, 4-16. 『ドイツ語教育』 13号. 4-16.
- Reinelt, R. (2005). Einleitung. In P. Balmus, G. Oebel & R. Reinelt (eds.) (2005). *Herausforderung und Chance. Krisenbewältigung im Fach Deutsch als Fremdsprache in Japan*. München: Iudicium. 3-19.
- Reinelt, R. (2007). *Overcoming Assumptions on the Learnability of Speaking in 2FLs*. Vortrag bei JALT 2007. Tokyo: The German Workshop 21. Nov. 2007.
- Reinelt, R. (2008a) Ex-post-facto Kurrikulum. *Memoirs of the Ehime University Faculty of Law and Letters, Humanities*, 25, 111-124.
- Reinelt, R. (2008b) Koutou ginou kyouka ni muketa mishuu gaikokugo kyouiku ni okeru bubunteki na Outsourcing no kanousei 口頭技能強化に向けた未習外国語教育における部分的なOutsourcingの可能性 - Blackboard (BB) TM の試行から』 (Möglichkeiten des teilweisen Outsourcing zur Stärkung der mündlichen Fähigkeiten im weiteren Fremdsprachenunterricht) . *Daigaku Kyuiku Jissen Ja-naru (Ehime Daigaku)* 6 (3) 35-45 『大学教育実践ジャーナル』 愛媛大学6号. (3) 35-45.

- Reinelt, R. (2008c). Inter-rater correlation in native speaker German beginners course oral examinations. In K. Bradford Watts, T. Muller, & M. Swanson (Eds.), *JALT2007 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT. 1154-1166.
- Reinelt, R. (2008d). *Mündliche Prüfungen mit drei Ratern beurteilen?! Vortrag auf der 3rd FL Teaching and Research Miniconference in Matsuyama*. Matsuyama, Sept. 27. 2008.
- Reinelt, R. (2008/09). Muttersprachlerbeurteilung von Sprechprüfungen im Deutschunterricht. *Chuugoku Shikoku Doitsu Bungaku Ronshuu*, 41, 73-83. 『中国四国ドイツ文学論集』41号. 73-83.
- Vögel, B. & A. Hopf (2008). *Und du? Sprechsituationen im Unterricht*. 『おしゃべりになれる授業のドイツ語』 (oshaberinareru jugyou no doitsugo). Osaka: Osaka University Press大阪大学出版会.