

bifie | standardisierte

reife- und diplomprüfung

Handreichung zum Hörverständnisteil der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung in den lebenden Fremdsprachen

Evelyn Andorfer, Sabine Hosp,
Katharina Schatz



Information für Lehrer/innen

Bundesinstitut

 **bifie**

Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

Impressum



Medieninhaber & Herausgeber:

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

Wien | Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung

Stella-Klein-Löw-Weg 15/2. OG

1020 Wien

**Handreichung zum Hörverständnisteil der standardisierten kompetenzorientierten
Reife- und Diplomprüfung in den lebenden Fremdsprachen.**

BIFIE (Hrsg.), Wien: 2012

Einbandgestaltung: Die Fliegenden Fische, Salzburg

& Andreas Kamenik, **BIFIE** | Zentrales Management & Services

Layout & Satz: Martin Painhart

Redaktion & Lektorat: Alexander Ruprecht, Stefan Terler & Martina Wegerer

BIFIE | Zentrales Management & Services

Autorinnen:

Evelyn Andorfer

Sabine Hosp

Katharina Schatz

© Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens,
Wien/Salzburg/Graz 2012

Inhalt

2	1 Einleitung
3	2 Hören
3	2.1 Überblick
3	2.2 Was ist Hören?
5	2.3 Welche Faktoren beeinflussen den Schwierigkeitsgrad von Höraufgaben?
6	2.4 Wie unterscheiden sich die Kompetenzniveaus?
7	2.5 Wie werden standardisierte Klausuraufgaben erstellt?
10	3 Aufgabenformate
10	3.1 Überblick
12	3.2 Multiple-Choice-Aufgaben
15	3.3 Kurzantworten
16	3.4 Zuordnungsaufgaben
18	4 Hörverstehen im Unterricht
18	4.1 Überblick
18	4.2 Zweck des Hörens
18	4.3 Strategien
19	4.4 Eigenheiten gesprochener Sprache
20	4.5 Hörbegleitende Aktivitäten
21	4.6 Übungsmöglichkeiten zur Verbesserung des Hörverständnisses
22	5 Richtlinien und Tipps zur Vorbereitung auf die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung und deren Ablauf
22	5.1 Tipps für Schüler/innen
23	5.2 Tipps für Lehrer/innen
24	5.3 Richtlinien zur Durchführung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung
25	6 Literatur
26	7 Anhang
26	7.1 Testspezifikationen
26	7.2 Strategien
26	7.3 GERS-Deskriptoren (auditive Rezeption)



1 Einleitung

Die vorliegende Handreichung richtet sich an Lehrpersonen, die an österreichischen Schulen Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch auf der Sekundarstufe II unterrichten. Mit den folgenden Ausführungen soll versucht werden,

- Einblick in die Entwicklung von Aufgaben zur Überprüfung des Hörverständnisses im Rahmen der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung zu geben,
- Verständnis für die formale und inhaltliche Gestaltung der Klausuraufgaben sowie für den Ablauf der Klausuren zu fördern,
- Anregungen für die Unterrichtsarbeit zu geben.

Obwohl die Handreichung nicht den Anspruch erhebt, als wissenschaftliche Publikation zu gelten, basieren ihre Inhalte auf der entsprechenden Fachliteratur. Da diese vorwiegend im angelsächsischen Raum publiziert wurde, finden sich im Text primär englischsprachige Zitate, die die deutschsprachigen Erläuterungen belegen, ohne zu deren Verständnis zwingend notwendig zu sein.

Der Abschnitt *Hören* befasst sich mit der Definition von Hörverständnis und mit Faktoren, die den Schwierigkeitsgrad von Aufgaben zur Überprüfung des Hörverständnisses beeinflussen. Die Allgemeinskala zur auditiven Rezeption im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) beschreibt, über welche Kompetenzen Hörer/innen auf dem jeweiligen Niveau verfügen müssen. Schließlich werden die wichtigsten Prinzipien modernen Sprachtestens mit Hinblick auf die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung erläutert.

Im darauffolgenden Abschnitt *Aufgabenformate* werden die im Rahmen der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung zum Einsatz kommenden Aufgabenformate vorgestellt. Die angeführten Beispiele dienen der Veranschaulichung und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Da ein Großteil der im Zuge früherer Prüfungstermine verwendeten Klausuraufgaben Lehrerinnen und Lehrern auf der Website des BIFIE (<https://www.bifie.at/node/78>) zur Verfügung gestellt und dieser Aufgabenpool nach jedem Klausurtermin aktualisiert wird, scheint es nicht notwendig, hier vollständige Aufgabenstellungen wiederzugeben.

Der Abschnitt *Hörverstehen im Unterricht* soll Pädagoginnen und Pädagogen bei der Vermittlung der Fertigkeit im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit unterstützen, spezifische Aspekte des Hörens beleuchten und die Unterschiede zwischen Prüfungs- und Unterrichtsgeschehen herausarbeiten.

Im daran anschließenden Abschnitt finden sich Hinweise zu *Richtlinien und Tipps* für Lehrpersonen sowie Kandidatinnen und Kandidaten zur Vorbereitung auf Inhalt und Ablauf der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung in den lebenden Fremdsprachen.

2 Hören

2.1 Überblick

Mit den folgenden Ausführungen soll versucht werden, die Verbindung zwischen den österreichischen Lehrplänen und der Entwicklung einer standardisierten kompetenzorientierten Hörverständnisüberprüfung im Rahmen der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung zu verdeutlichen.

In einem ersten Schritt soll das Konzept des Hörens definiert und gezeigt werden, wie dieses im Rahmen von standardisierten Klausuren Berücksichtigung findet. Weiters werden Faktoren beschrieben, die unser Hörverständnis beeinflussen, die dem modernen Sprachtesten zugrunde liegenden Prinzipien erklärt und es wird gezeigt, wie diese bei der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung umgesetzt werden.

Die österreichischen Lehrpläne für die lebenden Fremdsprachen legen den Fokus auf den kommunikativen Ansatz, d. h. auf das, „was Menschen mit ihrer Sprache machen und wie sie auf das, was sie hören, reagieren“ (Flowerdew & Miller, 2005, S. 12). Kommunikativer Unterricht hat das Ziel, Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, sich im wirklichen Leben verständlich zu machen, damit sie das, was sie brauchen, erreichen bzw. verstehen. Daher muss auch die Überprüfung der Sprachfertigkeiten bei der Klausur diesen Ansatz in der Art der Aufgabenstellung widerspiegeln, d. h. die Aufgabenstellung soll möglichst lebensnahe Situationen, in denen die Fremdsprache verwendet wird, nachstellen:

After all, what matters to users of examination results – employers, universities, foreign institutions – is not whether the student knows the third conditional or the irregular forms of obscure verbs, or can understand Shakespeare in the original English, but how well they can get their meaning across or understand others' meanings in relevant situations in real life. (Alderson & Cseresznyés, o. J., S. 13)

2.2 Was ist Hören?

Hören ist ein integraler, aber oftmals unterschätzter Bestandteil der Kommunikation. Die Kommunikation einer typischen Sprachanwenderin/eines typischen Sprachanwenders an einem typischen Tag besteht zu 35 % aus Sprechen, zu 16 % aus Lesen, zu 9 % aus Schreiben und zu 40 % aus Hören (vgl. Flowerdew & Miller, 2005, S. 22 f.). Folgerichtig liegt der Fokus der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung in den lebenden Fremdsprachen auch auf dem Bereich *Hören*.

Um zu wissen, was überprüft wird, muss die Fertigkeit des Hörens genauer definiert werden. Im Zuge dessen müssen viele verschiedene Komponenten des Hörens bedacht werden, von denen einige in einer schriftlichen Prüfung allerdings nicht berücksichtigt werden können.

Grundsätzlich ist zwischen *kollaborativem* und *nichtkollaborativem* Zuhören zu unterscheiden, wobei zwischen diesen beiden Polen keine scharfe Trennlinie gezogen werden kann. Denn abhängig von der Situation, in der sich die/der Zuhörende befindet, variieren die Möglichkeiten, in denen sie/er ins Geschehen eingreifen kann: Die Bandbreite reicht von Gesprächen, in denen die Gesprächspartner/innen sowohl als Sprecher/innen als auch als Zuhörer/innen gleichwertig sind und physisch und verbal auf das Gesagte reagieren, über Situationen, in denen Zuhörer/innen zwar direkt angesprochen werden, allerdings nicht auf das Gesagte reagieren dürfen bzw. können (wie z. B. beim Radiohören oder bei Vorträgen), bis hin zum Zuhören bei Gesprächen, die gar nicht für die Zuhörer/innen gedacht sind.

Das zeigt, dass Hören und Sprechen meist miteinander auftreten. Beide Fertigkeiten kombiniert zu überprüfen, ist aber generell aufwändig. Eine kombinierte Überprüfung der Hör- und Sprechkompetenzen kann auch unter den für die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung vorgesehenen Bedingungen nicht erreicht

werden. Häufig wird die Fähigkeit, die Rolle der Zuhörer/innen in einer interaktiven Situation einnehmen zu können, in Form von Interviews als Überprüfung einer mündlichen Fertigkeit überprüft.

The ability to perform the listener's role in an interactive, collaborative situation has generally been tested as a speaking skill, usually in interactive, interview-type assessments. (Buck, 2001, S. 98)

Für die Überprüfung im Rahmen einer schriftlichen Prüfung – wie in Österreich vorgesehen – bleibt hiermit nur das nichtkollaborative Zuhören, also das Hören von Radiosendungen, Konversationen, Vorträgen etc.

Weiters muss bedacht werden, dass Hören aus zwei verschiedenen Komponenten besteht: dem Dekodieren und dem Verstehen. Aus praktischen Gründen liegt der Schwerpunkt in Prüfungen auf der Überprüfung dessen, was die Zuhörer/innen verstanden haben, und nicht darauf, wie sie das Verständnis erreicht haben.

The fact is that listening and reading are internalised skills: they take place in the mind of the learner and cannot be studied directly. The only evidence available as to whether listeners are operating successfully is indirect and takes the form of responses to exercises and tasks [...]. (Field, 2008, S. 80)

Auch wenn Letzteres nicht überprüft wird, so müssen im Unterricht sehr wohl beide Aspekte berücksichtigt werden, damit die Schüler/innen unterschiedliche Hörstrategien entwickeln und diese gegebenenfalls verbessern können. Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass Zuhörer/innen parallel zwei verschiedene Verarbeitungsprozesse anwenden, um ein Verstehen zu erreichen: Der Bottom-up-Prozess führt über die kleinste Einheit zur größeren, also über das Phonem zum Wort bis hin zum Verstehen einer ganzen Phrase. Der Top-down-Prozess findet in der umgekehrten Richtung statt, d. h. die Bedeutung unbekannter Wörter wird aus dem Textzusammenhang erschlossen. Dabei aktivieren die Zuhörer/innen auch Hintergrundwissen und Erwartungen, um zu verstehen.

Strictly speaking, the terms refer to directions of processing: distinguishing between, on the one hand, building phonemes into words and words into phrases and, on the other, using context and co-text to help identify words that are unclear. (Field, 2008, S. 132)

Als dritter Aspekt muss berücksichtigt werden, dass Hören in Echtzeit stattfindet. Oftmals bekommen Zuhörer/innen im wirklichen Leben keine Möglichkeit, etwas Gehörtes im exakt gleichen Wortlaut noch einmal zu hören, wenn das Gehörte nicht verstanden wurde. Wenn man zum Beispiel nachfragt, um Gehörtes zu verstehen, dann paraphrasieren Sprecher/innen sehr häufig das zuvor Gesagte, um das Verstehen zu erleichtern. Auch wenn moderne Sprachprüfungen versuchen, möglichst lebensgetreue Situationen zu gestalten, so haben Prüfungskandidatinnen und -kandidaten doch oftmals die Möglichkeit, den Hörtext ein zweites Mal zu hören, einerseits, weil ein Nachfragen nicht möglich ist, und andererseits auch, weil sie die Fragen schriftlich beantworten müssen (z. B. Zuordnen von Informationen, richtige Antworten auswählen), was sie im wirklichen Leben nicht machen würden. (Die Kurzantworten stellen hier eine Ausnahme dar, weil man Notizen auch im wirklichen Leben, z. B. bei Vorträgen, macht.) Weiters wird durch das zweimalige Abspielen versucht, den Prüfungsdruck, unter dem die Kandidatinnen und Kandidaten stehen, zu verringern.

There are competing imperatives. On the one hand it is desirable to replicate, as far as is possible in the test setting, the conditions under which engagement with communicative content is done in the criterion setting [...]. On the other hand it is necessary to have a procedure that is fair to all candidates, and elicits a scorable performance, even if this means involving the candidates in somewhat artificial behavior. Once again, test design involves a sort of principled compromise. (McNamara, 2000, S. 27)

Hören kann auch über den Zweck, den Menschen beim Zuhören verfolgen, definiert werden. Abhängig von der Information, die die Zuhörer/innen erhalten möchten, müssen oder wollen sie:

- global verstehen (erfahren, was insgesamt gemeint ist);
- selektiv verstehen (ganz bestimmte Informationen erhalten);
- detailliert verstehen (das Gesprochene in allen Einzelheiten verstehen);
- Schlussfolgerungen ziehen können usw. (Trim, North, Coste et al., 2001, S. 71)

Ist lediglich die Hauptaussage der/des Sprechenden von Interesse, wird der Fokus der/des Zuhörenden eher auf der allgemeinen Intention bzw. der Meinung der/des Sprechenden liegen. Werden hingegen spezifische Informationen oder unterstützende Details benötigt, legt die/der Zuhörende ihren/seinen Fokus selektiv auf das, was sie/er wissen will. Um nur angedeutete Informationen zu verstehen, muss das Gehörte (Haltung der Sprecher/innen, Laune, Emotionen) interpretiert werden.

2.3 Welche Faktoren beeinflussen den Schwierigkeitsgrad von Höraufgaben?

Das Hörverständnis wird von mehreren Faktoren beeinflusst, wobei einige speziell im Zusammenhang mit gesprochener Sprache stehen, andere sich aber auch auf das Leseverständnis auswirken können (vgl. Buck, 2001, S. 149 ff.; Lynch, 2009, S. 97 ff. sowie S. 122; Rost, 2002, S. 174).

Faktoren, die den Schwierigkeitsgrad von Höraufgaben beeinflussen, sind unter anderem:

- **Aussprache:** Je undeutlicher die Aussprache ist, je mehr Laute verschluckt werden, miteinander verschmelzen oder überhaupt ausgelassen werden, umso schwieriger wird das Verstehen.
- **Akzente:** Je weniger vertraut ein Akzent ist, umso schwieriger wird das Verstehen.
- **Sprechgeschwindigkeit:** Je höher die Sprechgeschwindigkeit ist, umso schwieriger wird das Verstehen.
- **Zahl der Sprecher/innen:** Je höher die Zahl der Sprecher/innen ist, umso höher sind die Anforderungen an die Zuhörende/den Zuhörenden. Hintergrundgeräusche können zusätzliche Informationen liefern, aber auch störend sein. Sie sind jedoch in sehr vielen alltäglichen Hörsituationen vorhanden.
- **Redundanz:** Je weniger Information wiederholt wird, umso schwieriger wird das Verstehen.
- **Wortschatz und Strukturen:** Je unbekannter das Vokabular ist und je komplexer die Strukturen sind, umso schwieriger wird das Verstehen.
- **Vertrautheit mit dem Thema:** Je unbekannter das Thema ist, umso schwieriger wird das Verstehen.
- **Länge des Hörtexts:** Je länger der Text ist, umso schwieriger wird das Verstehen.
- **Texttyp (Rede, Radiosendung, Konversation usw.):** Je unvertrauter und komplexer der Texttyp ist, umso schwieriger wird das Verstehen.

- **Aufgabenformat:** Je weniger vertraut die Kandidatinnen und Kandidaten mit dem Aufgabenformat sind, umso mehr müssen sie sich auf dieses konzentrieren.
- **Anzahl der Interpretationen und Rückschlüsse, die gezogen werden müssen:** Je zahlreicher die von der ZuhörerIn/vom Zuhörer geforderten Interpretationen und Rückschlüsse sind, umso schwieriger wird das Verstehen.
- **Motivation der ZuhörerInnen:** Je geringer die Motivation der ZuhörerInnen ist, umso geringer ist die Hörleistung.

Wie erfolgreich ZuhörerInnen Hörtexte verstehen, hängt natürlich auch von ihrem Lernniveau ab. Daher finden sich all diese Faktoren auch in den GERS-Tabellen, die zeigen, was ZuhörerInnen auf den unterschiedlichen Niveaus können sollen. Die österreichischen Lehrpläne im Bereich der lebenden Fremdsprachen benennen klar, welches GERS-Niveau die SchülerInnen bis zum Ende ihrer Schullaufbahn erreichen müssen. Im Bereich *Hörverstehen* ist dies in der ersten lebenden Fremdsprache sowohl an AHS als auch an BHS das Niveau B2. In der zweiten lebenden Fremdsprache ist sowohl bei 6-jährigem als auch bei 4-jährigem Unterricht an AHS und BHS das Niveau B1 zu erreichen.

2.4 Wie unterscheiden sich die Kompetenzniveaus?

Was von den Schülerinnen und Schülern im Bereich *Hörverstehen* erwartet wird, soll durch die nachfolgende GERS-Tabelle verdeutlicht werden:

Hörverstehen allgemein	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute, abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. ■ Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. ■ Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. ■ Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. ■ Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.

B1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. ■ Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
A2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. ■ Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

(Trim, North, Coste et al., 2001, S. 71 f.)

2.5 Wie werden standardisierte Klausuraufgaben erstellt?¹

Der folgende Abschnitt gibt einen Überblick über die vom BIFIE Wien bei der Erstellung von Klausuraufgaben für die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung angewandten Prinzipien. Darüber hinaus soll gezeigt werden, welche Qualitätskriterien dank aufwändiger Verfahren für die Konstruktion solcher Aufgaben herangezogen werden können.

Da die Prüfungsergebnisse als national gültig und zuverlässig anerkannt werden sollen, liegen der Entwicklung allgemein anerkannte Richtlinien des modernen Sprachtestens zugrunde. Diese umfassen die Prinzipien der Validität, der Zuverlässigkeit, der Objektivität, der Authentizität und der Praktikabilität. Wichtig ist, dass die Prüfungen von Vertreterinnen und Vertretern der Schulaufsicht, von Lehrerinnen und Lehrern, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern akzeptiert werden, weshalb diese Gruppen am Entwicklungsprozess beteiligt sind: Lehrer/innen aller relevanten Schulformen aus ganz Österreich bilden das Team der Aufgabenersteller/innen und Schüler/innen der Abschlussklassen stellen die Population zur Überprüfung der Eignung der Aufgaben im Rahmen umfassender Feldtestungen.

Um die Validität der Prüfungsmaterialien zu gewährleisten, stellen die Entwickler/innen sicher, dass ihre Aufgaben tatsächlich das überprüfen, was sie überprüfen sollen: in diesem Fall die unterschiedlichen Aspekte des Hörens, die bereits oben genannt wurden. Die Entwickler/innen garantieren darüber hinaus, dass ein repräsentativer Teil dieser Fertigkeiten überprüft wird.

[...] does the test test what it is supposed to test? This issue should be of central concern to all testers, since if a test is not valid for the purpose for which it was designed, then the scores do not mean what they are believed to mean. (Alderson, Clapham & Wall, 1995, S. 170)

¹ Die Ausführungen dieses Abschnitts sollen dem besseren Verständnis der Prinzipien der Aufgabenkonstruktion für die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung dienen. Bei der Erstellung von Übungsaufgaben oder Schularbeiten durch einzelne Lehrer/innen oder Teams von Lehrerinnen und Lehrern können derart aufwändige Verfahren naturgemäß nicht eingesetzt werden.

Zusätzlich durchlaufen alle potenziellen Klausuraufgaben einen Standard-Setting-Prozess, um ihre Validität zu gewährleisten. Dabei überprüfen externe Fachexpertinnen und -experten die Aufgaben, ordnen sie den Niveaus des GERS zu, lassen sie gegebenenfalls überarbeiten bzw. verwerfen sie (vgl. Alderson, Clapham & Wall, 1995, S. 170ff.; Buck, 2001, S. 105 ff.; Wilson, 2008, S. 136).

Um zuverlässige Prüfungsaufgaben zu entwickeln, muss sichergestellt werden, dass die Ergebnisse wiederholbar wären.

Reliability is concerned with how accurately the test measures. Conceptually this is the idea that we would always get the same result testing the same person in the same situation. (Buck, 2001, S. 195)

Dazu werden die Aufgaben im Rahmen von Feldtestungen an einer relevanten Zahl von Schülerinnen und Schülern erprobt, statistisch analysiert und, wo notwendig, überarbeitet und erneut erprobt. Durch diese Maßnahmen kann ein hohes Maß an Richtigkeit und Konsistenz garantiert werden, d. h. die Aufgaben sind frei von Zweideutigkeiten oder Fehlern und erlauben es, gute und schlechte Kandidatinnen und Kandidaten zu unterscheiden (vgl. McNamara, 2000, S. 32).

Objektiv prüfen bedeutet, den Einfluss bestimmter Faktoren – wie z. B. der Prüfungsadministration, der Prüfungsumgebung und der/des Beurteilenden – möglichst gering zu halten.

Regrettably, it is easy to become aware of the way in which the idiosyncrasies of the rater or the rating process can determine the outcome unfairly. (McNamara, 2000, S. 35)

Aus diesem Grund folgt die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung einem über alle Kandidatinnen und Kandidaten hinweg gleichbleibenden Ablauf, dessen Einhaltung von den jeweiligen Aufsichtspersonen überwacht wird. Aus demselben Grund werden den Beurteilenden Lösungen vorgegeben, an die diese sich zu halten haben. Sollten Antworten der Kandidatinnen und Kandidaten von den zur Verfügung gestellten Antworten abweichen, aber dennoch richtig erscheinen (wie das speziell bei Kurzantworten vorkommen kann), muss eine Hotline bzw. ein Helpdesk kontaktiert werden, um individuelle und möglicherweise auch subjektive Interpretationen und Entscheidungen zu vermeiden. Je weniger Interpretationen und Entscheidungen von der/dem Beurteilenden verlangt werden, umso objektiver ist das Ergebnis.

[...] examiners need to know what to do when they are faced with the unexpected, in order to ensure that they do not act independently of each other and reach different decisions. (Alderson, Clapham & Wall, 1995, S. 107)

Authentische Prüfungen versuchen, möglichst realistische Situationen nachzustellen, in denen die Fremdsprache angewandt wird. Daher werden im Rahmen der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung authentische Hörtexte aus unterschiedlichsten Quellen verwendet. Auf dem Niveau B2 können diese Hörtexte unterschiedliche Akzente sowie (den Bestimmungen des GERS folgend) für die jeweilige Situation typische Hintergrundgeräusche beinhalten, die den Zuhörerinnen und Zuhörern teilweise auch zusätzlichen Kontext liefern. Um sicherzustellen, dass in den Aufgaben das überprüft wird, was auch tatsächlich gut zu hören ist, werden die Aufgaben nicht auf der Basis von Transkriptionen des Hörtexts erstellt, da in diesen Aspekten wie Intonation, Betonung und Geschwindigkeit nicht festgehalten werden können (vgl. Buck, 2001, S. 42).

Den Beurteilenden wird nach Beendigung der Klausuren ein ausführlicher Lösungsschlüssel zur Verfügung gestellt, der neben den Lösungen auch die Begründungen für jede einzelne Antwort und den genauen Wortlaut der für die Beantwortung der Frage relevanten Passage enthält. Dadurch ist auch hier eine Transkription des gesamten Hörtextes nicht mehr notwendig.

Von guten Prüfungen wird Praktikabilität erwartet, d. h. dass sie in ihrem Design, ihrer Umsetzung und in ihrer Auswertung praktisch sind.

One of the desirable qualities of tests [...] is that of practicality. [...] it is good that a test should be easy and cheap to construct, administer, score and interpret. (Hughes, 2003, S. 56)

Die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung erfüllt diese Erwartungen, da sie Lehrerinnen und Lehrern das mühsame Erstellen von Aufgaben und das Suchen geeigneter Hörtexte abnimmt. Was den Ablauf der Klausuren betrifft, so haben die Schulen lediglich dafür Sorge zu tragen, dass faire Prüfungsbedingungen (siehe Abschnitt 5.3) geschaffen werden. Die Lehrer/innen müssen die Prüfung gemäß den ihnen vorgegebenen Richtlinien durchführen. Die Beurteilung ist aufgrund der neuen Aufgabenformate und der sehr ausführlichen Lösungsschlüssel viel leichter und schneller möglich. Zusätzlich zum Schlüssel wird Lehrerinnen und Lehrern auch ein Beurteilungsschema zur Verfügung gestellt, das hilft, die erreichten Punkte in Noten umzusetzen.

Als Grundlage für Prüfungen, in denen diese Prinzipien berücksichtigt werden, dienen sogenannte Testspezifikationen. Die Testspezifikationen für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen an AHS finden Sie auf der Website des BIFIE (für den Bereich *Hören* unter <https://www.bifie.at/node/1811>). Die Testspezifikationen für die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung in den lebenden Fremdsprachen an BHS werden mit Beginn der Schulversuche an BHS (Schuljahr 2011/12) veröffentlicht.

A test's specifications provide the official statement about what the test tests and how it tests it. (Alderson, Clapham & Wall, 1995, S. 9)

Diese Testspezifikationen beschreiben:

- Sinn und Zweck der Prüfung
- Adressatinnen und Adressaten der Prüfung
- das GERS-Niveau der Prüfung
- die Hörtexte (Quellen, Länge, Themen, Arten des Inputs, Charakteristika der Sprecher/innen)
- die Testmethoden
- die Anzahl der Fragen pro Aufgabe
- die Anzahl der Aufgaben pro Prüfung
- die Instruktionen
- die Gewichtung der Aufgaben bzw. der Fertigkeiten
- die Beurteilungskriterien
- den Prüfungsablauf

Die Testspezifikationen dokumentieren sämtliche Entscheidungen, die von den Entwicklerinnen und Entwicklern der Prüfungen in Bezug auf die oben angeführten Punkte getroffen werden. Sie werden aktualisiert, sobald Entscheidungen revidiert oder überdacht wurden (vgl. Buck, 2001, S. 198).

Was die Auswahl der Themen betrifft, muss den Entwicklerinnen und Entwicklern der Aufgaben bewusst sein, dass bestimmte Themen emotionalen Stress bei den Prüfungskandidatinnen und -kandidaten auslösen, der das Prüfungsergebnis beeinflusst. Aus diesem Grund werden die Themen mit Bedacht gewählt.

3 Aufgabenformate

3.1 Überblick

In diesem Abschnitt soll versucht werden, Aufbau und Eigenheiten der einzelnen Aufgabenformate zu beschreiben. Dies wird exemplarisch anhand individueller Fragestellungen erläutert. Sowohl für Englisch als auch für Französisch, Italienisch und Spanisch stehen vollständige Aufgabenstellungen und Prüfungshefte aus dem Bereich der AHS samt Audiodateien und Lösungen auf der Website des BIFIE (<https://www.bifie.at/node/78>) zum Download zur Verfügung.²

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, muss gewährleistet sein, dass eine Prüfung auch wirklich das prüft, was geprüft werden soll (in diesem Fall das Hörverstehen), und dass sie praktikabel und zuverlässig ist. Um dies garantieren zu können, ist die Wahl der Aufgabenformate von grundlegender Bedeutung. In der Fachliteratur finden sich unterschiedlichste Formate wie Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben, Kurzantworten (z. B. Lückentexte, Ausfüllen von Tabellen), Richtig-Falsch-Aufgaben etc.

Da im Rahmen einer Aufgabenstellung niemals alle Arten des Hörverständnisses überprüft werden können und Kandidatinnen und Kandidaten überdies unterschiedlich auf einzelne Aufgabenformate reagieren, finden sich im Sinne erhöhter Fairness und Aussagekraft unterschiedliche Aufgabenformate in den Prüfungspaketen. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellungen eines Prüfungspakets kann innerhalb des zu überprüfenden Niveaus leicht variieren. Diese Niveauunterschiede können allerdings nur mithilfe statistischer Daten beurteilt werden, subjektive Einschätzungen sind hier häufig irreführend. Es ist daher weder fair noch aussagekräftig, in einer Prüfung lediglich eine Aufgabe eines Aufgabenpakets zu verwenden.

Für die im Rahmen der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung eingesetzten Aufgabenstellungen gilt:

- Mögliche Themen der Hörtexte finden sich in den Testspezifikationen bzw. im GERS.
- Jeder Hörtext wird zweimal unmittelbar aufeinanderfolgend vorgespielt, auch weil im Gegensatz zu realen Situationen paralinguistische und kontextuelle Hinweise (Mimik, Gestik, Ort ...) fehlen.

[...] listening to a recorded text in the context of an examination is clearly different from the listening experience that typically takes place in the world beyond the test. Relevant factors in the testing context include the absence of paralinguistic and contextual information, the time needed to normalise to speaker accents and speech patterns [...]. (Boroughs, 2003, S. 336)

- Jede Aufgabenstellung besteht aus Instruktionen, einem Titel und häufig einem Bild. Damit werden oft wichtige Informationen zu Inhalt, Anzahl bzw. Geschlecht der Sprecher/innen oder zum Thema des Textes gegeben.

BEISPIELE

You are going to listen to a recording about Kimberly, a contestant at Starmania 2008.

Vous allez entendre Marianne qui parle de ses vacances passées au Club Méditerranée.

Ascolterete un'audioguida che parla del Colosseo di Roma.

Vas a escuchar un programa sobre las expectativas puestas en el presidente Obama.

² Obwohl sich die folgenden Ausführungen auf die in den standardisierten Klausuren verwendeten Aufgabenformate beziehen, können die grundsätzlichen Überlegungen zu einzelnen Aufgabenformaten (abgesehen von den Hinweisen auf statistische Verfahren) auch in die Konstruktion von Übungs- oder Prüfungsaufgaben durch einzelne Lehrpersonen oder Schulteams einfließen. Nähere Informationen zur Umsetzung im Unterricht finden Sie in Abschnitt 4.

- Am Beginn jeder Aufgabe findet sich ein Beispiel (0), um zu demonstrieren, welche Art von Information gesucht wird und welche Hörstrategien am besten geeignet sind, jene Informationen zu erschließen, die für eine korrekte Beantwortung notwendig sind. Dieses Beispiel soll auch zeigen, wie die Sprache der Aufgabenstellungen die Sprache des Hörtextes umsetzt.
- Die Anordnung der Fragestellungen bei Hörverständnisaufgaben muss der Chronologie des Textes entsprechen.
- Sowohl die Sprache der Fragestellung als auch die der erwarteten Antworten bzw. der angebotenen Antwortmöglichkeiten müssen klar innerhalb des lexikalischen und strukturellen Kenntnisstands der Kandidatinnen und Kandidaten liegen, um sicherzustellen, dass es sich um eine Überprüfung des Hörverständnisses und nicht des Leseverständnisses handelt.
- Bei allen Aufgabenstellungen wird das Gehörte in der Fragestellung paraphrasiert³, um auszuschließen, dass Kandidatinnen und Kandidaten Wörter wiedererkennen, das Gehörte jedoch nicht verstehen.

[...] just pulling a phrase out of a text and repeating it does not provide sufficient evidence that the meaning has been processed, whereas matching the phrase to a picture, or matching it to a synonymous phrase does. (Buck, 2001, S. 127)

- Bei allen Aufgabenstellungen haben die Kandidatinnen und Kandidaten Zeit, die Fragestellungen zunächst durchzulesen, ihre Antworten nach dem Hören noch einmal zu überdenken und gegebenenfalls zu korrigieren.
- Im Antwortschlüssel für die Lehrpersonen befinden sich nicht nur die richtigen Lösungen, sondern auch zugehörige Begründungen, die den Wortlaut der jeweiligen Textpassagen zitieren, um etwaige Zweifel auszuschließen.

Für die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung sind in Österreich die auf den folgenden Seiten beschriebenen Aufgabenformate in Verwendung.

³ Die Kandidatinnen und Kandidaten müssen über diesen Punkt informiert werden, da einige Übungsmaterialien, die in österreichischen Schulen verwendet werden, diesem Prinzip nicht folgen.

3.2 Multiple-Choice-Aufgaben

Eine Multiple-Choice-Fragestellung besteht aus einem Stamm und einer Anzahl möglicher Antworten, von denen eine oder mehrere korrekt sein können. Bei den im Rahmen der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung zum Einsatz kommenden Aufgaben finden sich vier mögliche Antworten, eine korrekte Antwort und drei Distraktoren, um die Möglichkeit des Ratens auf ein Minimum zu beschränken. Der Stamm erhält eine Nummer, z. B. Q1 für die erste Frage in der gesamten Prüfung. Die vier Antwortmöglichkeiten werden durch die Buchstaben A, B, C und D gekennzeichnet. Im Anschluss daran finden sich Kästchen () , wobei das richtige Kästchen angekreuzt werden muss (). Sollte mehr als ein Kästchen angekreuzt sein, wird diese Antwort als falsch gewertet.

Diese Art der Aufgabenstellung bringt mit sich, dass die Kandidatinnen und Kandidaten nicht eigenständig Antworten finden, sondern aus den angebotenen Antwortmöglichkeiten die jeweils richtige auswählen müssen. Durch das angeführte Beispiel können sie erkennen, wie die Sprache des Hörtexts in der Aufgabenstellung umgesetzt wird, was besonders für Multiple-Choice-Aufgaben relevant ist, da der schriftliche Input hier häufig größer ist als bei anderen Aufgabenformaten. Die einzelnen Fragestellungen werden so kurz wie möglich gehalten, damit die Kandidatinnen und Kandidaten während des Zuhörens möglichst wenig lesen müssen. In manchen Fällen bedingen Genauigkeit und Präzision der Fragestellung jedoch etwas längere Formulierungen.

Die Kandidatinnen und Kandidaten erwarten berechtigterweise, dass ihr Können möglichst objektiv beurteilt wird. In dieser Hinsicht besteht der größte Vorteil dieses Aufgabenformats darin, dass die Ergebnisse absolut verlässlich sein können.

[...] the most obvious advantage of multiple choice [...] is that scoring can be perfectly reliable. (Hughes, 2003, S. 76)

Ein weiterer Vorteil von zur Überprüfung des Hörverständnisses eingesetzten Multiple-Choice-Aufgaben ist, dass diese eine rezeptive Fertigkeit prüfen, ohne von den Kandidatinnen und Kandidaten schriftliche oder mündliche Textproduktion zu verlangen.

[...] it allows the testing of receptive skills without requiring the test taker to produce written or spoken language. (Hughes, 2003, S. 76)

Allerdings bringt dieses Aufgabenformat auch Einschränkungen mit sich. Obwohl zahlreiche Hörtexte es leicht ermöglichen, Distraktoren zu finden, eignen sich nicht alle Hörtexte für das Multiple-Choice-Format, da die Informationsdichte in manchen von ihnen zu niedrig ist, sodass sich daraus zu wenige Möglichkeiten für Distraktoren ergeben. Diese Hörbeispiele eignen sich allerdings häufig für andere Aufgabenformate, weshalb sie genutzt werden können, um das Hörverständnis auf andere Art zu überprüfen. Hinzu kommt, dass – wie bei allen anderen Aufgabenformaten – einige Kandidatinnen und Kandidaten mit Multiple-Choice-Aufgaben besser zurechtkommen als mit anderen Formaten. Um eine Prüfung also fair und aussagekräftig zu gestalten, muss mehr als ein Aufgabenformat inkludiert sein.

Aber auch Kandidatinnen und Kandidaten mit anfänglichen Schwierigkeiten mit dem Multiple-Choice-Format können ihre Ergebnisse verbessern, wenn sie einige Grundprinzipien beachten:

1. Die Aufgabe der Distraktoren ist es, realistische und grammatikalisch richtige Antwortmöglichkeiten anzubieten; erst durch das genaue Anhören des Textes kann die richtige Antwort erschlossen werden. Mitunter glauben Kandidatinnen und Kandidaten, die Lösung infolge ihres Vorwissens und ihrer Erfahrungen bereits aus den zur Wahl stehenden Antwortmöglichkeiten ablesen zu können. Ob sie mit dieser Annahme richtig liegen, müssen sie durch genaues Zuhören überprüfen.

BEISPIELE

In his travel books Haynes wrote about

- A hospitable local people.*
- B good shopping facilities.*
- C spectacular sights.*
- D the role of friendship.*

Man würde erwarten, in einem Reiseführer über Sehenswürdigkeiten oder Einkaufsmöglichkeiten informiert zu werden. Allerdings lautet der Text:

In the late '80s, I edited a series of guidebooks to nine Eastern European countries and Russia. There were no sights to see, no shops or museum to visit; instead, each book contained about 1,000 short biographies of people who would be willing to welcome travellers in their cities.

Die richtige Antwort ist daher A (*hospitable local people*).

Sulla copertina del CD si vede

- A Lucia.*
- B una foto.*
- C un testo.*
- D un'amico.*

In diesem Fall sind alle vier Antworten mögliche und logische Optionen, die Kandidatinnen und Kandidaten können die richtige Antwort folglich nur durch genaues Zuhören herausfinden.

Die Sprecherin, Lucia, sagt

... questo CD che ha anche una particolare grafica, quest'animazione che ritrae cosa, questo fumetto ... È un disegno, ritratto, sarei io, e l'ha fatto una mia amica che disegno.

Daher ist die korrekte Antwort A (*Lucia*).

B ist nicht korrekt weil es sich nicht um ein Foto, sondern um eine Zeichnung handelt.

C ist nicht korrekt, weil nicht von einem Text die Rede ist.

D ist nicht korrekt, weil es sich um eine Darstellung Lucias handelt, die eine Freundin angefertigt hat.

2. Distraktoren entsprechen dem Hörtext häufig in Teilen, in ihrer Gesamtheit sind sie allerdings falsch.

BEISPIEL

Naomi explains that text messages

A are always written quite quickly.

B are becoming more popular among grown-ups.

C contain little meaning because of their shortness.

D can be used to create a certain image of oneself.

Naomi erklärt dies wie folgt:

So for example, let's say, for the sake of argument, I've got a real crush on you and I don't want to say that to you in person. So I send you a text message where I work really hard to be as in-groupy as I can to make you think I'm the cool kind of person that you want to have a relationship with. And I've crafted my language even though it looks as if it's short, you think it's got to be done quickly, but that doesn't necessarily follow. An awful lot of this coded language that particularly we do on cell phones as text messages if you're the right age, if you're a teenager, if you're a young adult, you think about very carefully. And it's a way of packaging myself, of saying I want you to see me as being a particular kind of person.

Die richtige Antwort ist daher D (*can be used to create a certain image of oneself*). A ist nicht korrekt, weil die Sprecherin sagt, es könnte der Eindruck erweckt werden, dass die SMS sehr schnell formuliert wurde, was aber nicht unbedingt den Tatsachen entsprechen muss.

B ist nicht korrekt, weil sie nur über junge Erwachsene spricht; sie erwähnt an keiner Stelle, dass SMS unter Erwachsenen immer beliebter werden.

C ist nicht korrekt, weil die Art und Weise, wie sie SMS beschreibt, erkennen lässt, dass diese viele Botschaften beinhalten können.

3.3 Kurzantworten

Bei diesem Aufgabenformat wird von den Kandidatinnen und Kandidaten verlangt, die Fragestellungen stichwortartig mit maximal vier Wörtern pro Fragestellung zu beantworten. Dies ist entweder durch Wiedergabe des genauen Wortlauts möglich oder es ist notwendig bzw. möglich, Textverständnis mittels Paraphrasieren oder Zusammenfassen zu dokumentieren.

Innerhalb des Aufgabenformats der Kurzantworten kann zwischen drei sehr ähnlichen Typen unterschieden werden:

- Beantworten von Fragen
- Vervollständigen von Sätzen
- Vervollständigen von Tabellen

Eine Schwierigkeit dieses Formats ist, dass Antworten häufig entweder grammatikalische oder orthografische Mängel (bis hin zu eher phonetischer Schreibweise) aufweisen. Bei der Beurteilung ist allerdings zu berücksichtigen, dass in diesem Klausurteil ausschließlich das Hörverständnis und nicht die Rechtschreibung oder die richtige Anwendung der Grammatik überprüft wird. Falsche Schreibweisen sind nur dann als Fehler zu werten, wenn das Geschriebene ein anderes Wort ergibt und für die Leserin/den Leser auch aus dem Kontext nicht mehr hervorgeht, was gemeint ist. Solange das Geschriebene, wenn es laut ausgesprochen wird, als sinnvolle Antwort erkennbar ist, ist es als richtig zu werten.

It is probably worth mentioning again that in scoring a test of a receptive skill there is no reason to deduct points for errors of grammar or spelling, provided that it is clear that the correct response was intended. (Hughes, 2003, S. 170)

Eine häufige Fehlerquelle sind Wörter, die gleich oder ähnlich klingen oder ähnliche Schreibweisen haben, aber unterschiedliche Bedeutungen aufweisen (z. B. *crews/cruise*, *gags/gangs*, *genes/jeans*, *sells/cells*, *pesca/pesce* oder *carne/cane*).

BEISPIELE

The playground is maintained by _____.

Die richtige Antwort ist *local crews*, viele Kandidatinnen und Kandidaten schreiben jedoch *local cruise*.

Luigi mangia molta _____.

Die richtige Antwort wäre *carne*, viele Kandidatinnen und Kandidaten schreiben jedoch *cane*.

Weiters ist zu beachten, dass bei einigen Fragestellungen mehrere Antworten möglich wären (z. B. Aufzählungen von Hobbys), wobei von den Kandidatinnen und Kandidaten jedoch – wie in der Fragestellung explizit dargelegt – nur eine Antwort verlangt wird: *Give one answer*. Die Fragestellung kann nur dann richtig gewertet werden, wenn die gesamte Antwort richtig ist. Das heißt, wenn ein Teil der Antwort richtig und ein Teil falsch ist, ist die gesamte Antwort falsch.

BEISPIEL

XY ist ein Paradies zum _____. (Gib eine Antwort.)

Im Gehörten kommen nur vor: *Fischen, Jagen, Schwimmen*. Antworten die Kandidatinnen und Kandidaten nun mit *Fischen und Wandern*, so ist die gesamte Antwort falsch, weil *Wandern* im Gehörten nicht erwähnt wurde.

Mithilfe dieses Aufgabenformats können grundsätzlich alle Arten des Hörverständnisses überprüft werden. Eine Aufgabenstellung kann allerdings nicht alle Arten des Hörverständnisses abdecken.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Format der Kurzantworten wahrscheinlich das komplexeste Aufgabenformat zur Überprüfung des Hörverständnisses darstellt, da es von den Kandidatinnen und Kandidaten ein hohes Maß an Dekodierungs- und Paraphrasierungsfertigkeit verlangt und es das einzige zur Überprüfung des Hörverständnisses eingesetzte Aufgabenformat ist, bei dem die Kandidatinnen und Kandidaten selbst Sprache produzieren müssen. Ein Erraten der richtigen Antwort ist im Normalfall nicht möglich.

Advantages over multiple choice are that:

- guessing will (or should) contribute less to test scores;
- the technique is not restricted by the need for distracters (though there have to be potential alternative responses);
- cheating is likely to be more difficult;
- though great care must still be taken, items should be easier to write.

(Hughes, 2003, S. 79)

Es kann folglich gesagt werden, dass Kurzantworten einen positiven Beitrag zur Aussagekraft einer Prüfung leisten.

[...] I believe that short-answer questions have a role to play in serious language testing. (Hughes, 2003, S. 80)

3.4 Zuordnungsaufgaben

Bei dieser Art von Aufgabenstellung müssen einer nummerierten Liste von Wörtern, Phrasen oder Satzteilen mit Buchstaben gekennzeichnete Antworten zugeordnet werden. Um zu verhindern, dass sich die letzte Zuordnung von selbst ergibt, weil nur mehr eine Antwort übrig bleibt, müssen die Antwortlisten mindestens eine zusätzliche Möglichkeit enthalten, die aber zu keiner Fragestellung als richtige Antwort passt.

[...] once three of the items have been accurately matched, the fourth pair is correct by default. It is good practice, therefore, to give more alternatives than the matching task requires. (Alderson, Clapham & Wall, 1995, S. 52)

Das ist besonders zu betonen, da es in verschiedenen Unterrichtsmaterialien Beispiele zu diesem Format gibt, die keine solchen Distraktoren enthalten. Grundsätzlich müssen aber für jede Fragestellung mindestens zwei Antwortmöglichkeiten infrage kommen, weshalb die Antwortmöglichkeiten auch gegenseitig als Distraktoren funktionieren müssen.

Ein Nachteil dieses Aufgabenformats ist, dass eine falsche Antwort häufig einen weiteren Fehler zur Folge hat, weil diese Antwort nicht mehr der richtigen Fragestellung zugeordnet werden kann, es sei denn, es handelt sich dabei um einen Distraktor.

Vorteile des Zuordnungsformats sind, dass die Korrektur (wie beim Multiple-Choice-Format) mithilfe des Antwortschlüssels eindeutig und damit verlässlich ist und dass eine rezeptive Fertigkeit überprüft wird, ohne von den Kandidatinnen und Kandidaten schriftliche oder mündliche Textproduktion zu verlangen.

Bei den im Rahmen der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung zum Einsatz kommenden Aufgabenpaketen werden zwei verschiedene Arten von Zuordnungsaufgaben verwendet:

- Zuordnung von Satzhälften
- Zuordnung von Aussagen zu
 - verschiedenen Sprecherinnen und Sprechern
 - kurzen Texten verschiedenen Inhalts
 - verschiedenen Inhalten in einem längeren Hörtext

Es ist offensichtlich, dass sich für Zuordnungen von Aussagen nur ganz bestimmte Hörtexte eignen, z. B. Aufnahmen, in denen mehrere Sprecher/innen bzw. Beiträge ein ähnliches Thema behandeln.

Bei der Zuordnung von Satzhälften ist es besonders wichtig, dass die Antwortmöglichkeiten so formuliert sind, dass sie zu zwei oder mehreren Fragestellungen passen, damit die Kandidatinnen und Kandidaten nicht aufgrund von syntaktischen und inhaltlichen Überlegungen richtig antworten können, ohne den Text gehört zu haben.

BEISPIELE

It was the boy's destiny to ...

- A succeed in New York.*
- B control the way things developed.*
- C return to Greenland.*
- D end up belonging nowhere.*
- E stay in New York.*

Hier finden sich fünf Antworten, die syntaktisch und inhaltlich möglich sind. Allerdings lautet der Text: *He's caught between worlds. He's not fully Inuit, he's not fully American, he's somewhere in between.*

Die richtige Antwort ist D (*end up belonging nowhere*).

Per lei il mare è ...

- A un aspetto fondamentale della sua vita.*
- B felicità.*
- C tristezza.*
- D pericolo.*

Hier finden sich vier Antworten, die syntaktisch und inhaltlich möglich sind. Der Text lautet allerdings: *Il mare è una parte importante della mia città, della mia vita, della mia infanzia ...*

Daher ist die korrekte Antwort A (*un aspetto fondamentale della sua vita*).

4 Hörverstehen im Unterricht

4.1 Überblick

Dieser Abschnitt ist als Hilfestellung zur Vermittlung der im Rahmen der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung von den Kandidatinnen und Kandidaten geforderten Hörkompetenz gedacht. Es soll gezeigt werden, welche unterschiedlichen Merkmale des Hörverständnisses (welche Aspekte dieser Fertigkeit) im Unterricht berücksichtigt werden sollen. Es soll weiters ein Verständnis dafür entwickelt werden, dass Prüfen und Unterrichten zwar eng zusammenhängen, sich aber in wesentlichen Komponenten unterscheiden. Daher wird auch die Funktion von Aktivitäten erläutert, die vor dem Hören, während des Hörens und nach dem Hören durchgeführt werden können, und es werden weitere Übungsformen vorgeschlagen.

4.2 Zweck des Hörens

Wenn Menschen zuhören, tun sie dies aus unterschiedlichen Gründen. Kommunikativer Unterricht bezieht sich auf realistische Situationen, in denen Sprache verwendet wird – so wie sie z. B. im GERS beschrieben sind. Dort wird auch dargestellt, dass mit dem Zuhören in diesen Situationen verschiedene Absichten verbunden sein können (vgl. Abschnitt 2).

4.3 Strategien

Es ist sinnvoll, die Lernenden im Unterricht darauf vorzubereiten, sich in verschiedenen Situationen zurechtzufinden, indem sie die benötigten Informationen erlangen. Um effizient zuhören zu können, braucht man ein Repertoire an Strategien, wobei gelernt werden muss, daraus jene Strategien auszuwählen, die für die jeweilige Situation und Persönlichkeit am besten geeignet sind.

Good listeners use many strategies simultaneously and in accordance with the task at hand. (Wilson, 2008, S. 34)

Dieses Auswahlverfahren muss im Unterricht automatisiert werden, um möglichst effektiv zu arbeiten. Das Beherrschen dieser Strategien unterstützt die Schüler/innen bei der Bewältigung der Prüfungsaufgaben, kann aber keinesfalls durch das reine Trainieren der bei der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung geforderten Aufgabenformate bzw. früherer Klausuraufgaben erreicht werden.

Die zur Anwendung kommenden Strategien werden in der Literatur (z. B. Buck, 2001; Field, 2008; Flowerdew & Miller, 2005; Lynch, 2009; Wilson, 2008) in drei Gruppen geteilt: *kognitive*, *metakognitive* und *sozio-affektive* Strategien.

In the listening strategy literature, strategies are conventionally divided into three main categories: *cognitive* – used to make sense of what we hear; *metacognitive* – used to plan, monitor, and evaluate our understanding; and *socioaffective* – strategies which either involve other people in our efforts to understand, or which we use to encourage ourselves to understand. (Lynch, 2009, S. 79)

Kognitive Strategien werden während der Bearbeitung einer Aufgabe angewandt, metakognitive Strategien haben vor allem mit dem Lernen generell zu tun (Reflexion über Gehörtes, Suchen nach Verbesserungsmöglichkeiten), was sich dann auch positiv auf spätere Prüfungsergebnisse auswirkt. Sozioaffektive Strategien betreffen vor allem die Interaktion zwischen Zuhörenden und deren Einstellung bzw. Motivation (beginnend mit einfachen Strategien wie Atemübungen). Im Unterricht sollten den Lernenden Strategien aus allen drei Gruppen präsentiert werden.

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über mögliche Strategien gegeben, die von Zuhörenden in der Übungssituation bzw. in der Prüfungssituation angewandt werden können:

- Atemübungen, um sich besser konzentrieren zu können
- Verwendung von Hintergrundwissen und Wissen über die Sprache, um vorherzusagen, was gesagt wird
- Notizen während des Hörens, um relevante Informationen festzuhalten
- speziell auf Schlüsselwörter und Verbindungen hören
- Selbstreflexion über die gegebenen Antworten (Sind sie logisch? Passen sie zur Fragestellung bzw. zur Thematik?), beim Üben auch Fremdreflexion
- Vergleichen der eigenen Antworten mit den Antworten anderer Zuhörer/innen
- Fehleranalyse

(vgl. Lynch, 2009, S. 79 ff.; Rost, 2002, S. 154 ff.; Wilson, 2008, S. 34 ff.)

4.4 Eigenheiten gesprochener Sprache

Das Trainieren von Hörverständnis setzt, auch um mögliche Schwierigkeiten der Lernenden besser verstehen und Lösungsmöglichkeiten anbieten zu können, eine Auseinandersetzung mit den Charakteristika der gesprochenen Sprache voraus. Diese müssen den Lernenden vermittelt werden, unter anderem, indem ihnen eine große Bandbreite an Hörtexten geboten wird. Wichtige Merkmale gesprochener Sprache sind:

- prosodische Elemente (z. B. Betonung, Intonation, Rhythmus, Sprechtempo)
- Lautmodifikation (Lautwandel, Auslassen und Einschleichen von Lauten)
- Kooperieren
- Backchannelling (Anteilnahme am Gespräch signalisieren)
- Diskursmarker (z. B. Konjunktionen und Einwürfe wie *naja*; *ja*, *aber*; *na andererseits*; *obwohl*; *schon*, *aber* usw.)
- Floskeln und Redewendungen, umgangssprachliche Ausdrücke
- kürzere Einheiten und unvollständige Strukturen
- keine komplexen Satzgefüge
- Zögern, Pausen, Pausenfüller
- Redundanz durch Wiederholungen, Umformulierungen und Korrekturen
- niedrigere Informationsdichte

(vgl. Buck, 2001, S. 32 ff.; Flowerdew & Miller, 2005, S. 47 ff.; Rost, 2002, S. 171)

Allerdings ist zu beachten, dass gesprochene und geschriebene Sprache nicht durch eine klare Trennlinie abgegrenzt sind. Je nach Sprech- bzw. Schreibsituation sind sie strukturierter und regelkonformer oder weniger strukturiert und informeller.

4.5 Hörbegleitende Aktivitäten

Beim Erlernen der unterschiedlichen Strategien helfen Aufgaben, die vor dem Hören, während des Hörens oder nach dem Hören zu erfüllen sind. In modernen Unterrichtsmaterialien finden sich häufig Anregungen für solche Aktivitäten.

- Aktivitäten, die **vor dem Hören** stattfinden, helfen Zuhörerinnen und Zuhörern Schemata und Wortschatz zu aktivieren, aus denen sich Erwartungen über den möglichen Inhalt des Hörtextes ergeben. Dies führt dazu, dass die im vorangegangenen Abschnitt erwähnten Verarbeitungsprozesse erleichtert werden.
- Aktivitäten, die **während des Hörens** stattfinden, helfen Zuhörerinnen und Zuhörern, die Struktur des Hörtextes zu erfassen, die Konzentration aufrechtzuerhalten und auf relevante Informationen zu fokussieren.
- Aktivitäten, die **nach dem Hören** stattfinden, helfen Zuhörerinnen und Zuhörern, den Hörprozess zu analysieren, ohne Zeitdruck und ohne die Notwendigkeit, Aufgaben zu erfüllen. Diese Reflexion kann Voraussetzung dafür sein, individuelle Strategien zur Lösung der Probleme zu erarbeiten, aus denen jede/jeder Einzelne die für sie/ihn passende Strategie auswählen kann. Dies ist im Sinne der Autonomie der Lernenden ein wichtiger Schritt.

Manche dieser Aktivitäten eignen sich zwar keinesfalls für standardisierte Prüfungen, da sie nicht valide und reliabel sind und daher keine zuverlässige Beurteilung ermöglichen. Ihr Einsatz im Unterricht trägt aber durchaus zur Verbesserung des Hörverständnisses der Schüler/innen bei. Natürlich ist es wichtig, die Lernenden mit den zum Einsatz kommenden Aufgabenformaten vertraut zu machen, eventuell damit verbundene Schwierigkeiten zu besprechen und Lösungsansätze zu präsentieren. Dabei steht allerdings nicht die Verbesserung des Hörverständnisses im Vordergrund, sondern der Erwerb von Prüfungsstrategien. Viel wichtiger als das Einüben der Aufgabenformate ist es, den Schülerinnen und Schülern unterschiedlichste Möglichkeiten des Hörens und der Verarbeitung des Gehörten anzubieten, was bereits bei der Kommunikation im Unterricht beginnt.

Einige Beispiele für Aktivitäten:

Vor dem Hören:

- Assoziationen zu einer Thematik bei jeder/jedem Einzelnen hervorrufen (Brainstorming etc.), ggf. durch Bilder zur jeweiligen Thematik unterstützt
- Fragen zur Thematik stellen, die im Plenum oder in Zweiergesprächen zu behandeln sind – häufig beziehend auf die persönlichen Erfahrungen
- Vorwissen zu Wortschatz und Inhalt aktivieren⁴

Während des Hörens:

- Notizen machen
- nur zuhören

⁴ Allerdings deuten neuere Studien darauf hin, dass Schüler/innen auf kurz vor dem Hören gelerntes Vokabular nicht zugreifen können: „[...] recent research has found the effectiveness of pre-teaching vocabulary questionable. [...] The problem is that newly-learned vocabulary is usually not accessible to the student in mid-listening phase. Most students cannot think quickly enough because they need to process the spoken form of the word and its meaning simultaneously. If the students have come across the vocabulary for the first time a few minutes before listening, they may not a) recognize the word in connected speech, or b) be able to recall its meaning during the high-pressure, real time processing that takes place when we listen.“ (Wilson, 2008, S. 77) Daher scheint diese Methode wenig zielführend.

- beim ersten Hören nur die wesentliche Aussage erfassen (global verstehen)
- die Haltung oder Absicht der Sprecher/innen erkennen
- bei mehreren Sprecherinnen und Sprechern deren Beziehung zueinander erfassen
- Überlegungen darüber anstellen, wo und wann das Gespräch stattfindet
- beim zweiten oder weiteren Hören das Transkript verwenden
- bei Filmen mithilfe der Untertitel für Hörgeschädigte verstehen, kontrollieren oder unterstützen

Nach dem Hören:

- persönliche Reaktionen auf das Gehörte beschreiben und diskutieren
- über den Verstehensprozess reflektieren; Verständnisschwierigkeiten analysieren und nach Problemlösungen suchen (Gespräch, Feedbacksheet; vgl. Field, 2008, S. 93 f.)
- Begründungen zu Antworten geben
- nur die wesentliche Aussage formulieren (zwei bis drei Sätze)
- Notizen ausformulieren
- aktives Zuhören üben: in Gesprächssituationen der Partnerin/dem Partner zuhören, das Gehörte anschließend in wenigen Worten mündlich zusammenfassen und rückfragen, ob die Zusammenfassung korrekt ist
- das Transkript – falls vorhanden – verwenden, um zu korrigieren und zu analysieren

Weitere Aktivitäten finden sich unter anderem bei Wilson (2008).

4.6 Übungsmöglichkeiten zur Verbesserung des Hörverständnisses

Viele der bereits von Kolleginnen und Kollegen im Sprachunterricht praktizierten Methoden sind hervorragend dazu geeignet, Hörverständnis zu trainieren, beispielsweise durch:

- die Teilnahme an Gesprächen bzw. Diskussionen
- Vorträge
- möglichst konsequenten Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht
- die Arbeit mit Filmen / Fernsehsendungen / Videopodcasts etc.
- die Arbeit mit Radiosendungen / Tonaufnahmen / Audiopodcasts etc.
- Übungen wie Notizen zu Gehörtem bzw. Zusammenfassungen von Gehörtem
- Stellen von Verständnisfragen sowie weiterführenden Aufgaben, die Hörverständnis voraussetzen (Charakterisieren einer Person, Verfassen von Kritiken)

5 Richtlinien und Tipps zur Vorbereitung auf die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung und deren Ablauf

5.1 Tipps für Schüler/innen

- Versuchen Sie, sich möglichst oft Hörtexten in der Fremdsprache (z. B. Podcasts) auszusetzen, um sich an Sprachmelodie und unterschiedliche Akzente, Sprechgeschwindigkeiten usw. zu gewöhnen.
- Machen Sie sich mit den einzelnen Aufgabenformaten und deren Eigenarten vertraut.
- Befassen Sie sich mit unterschiedlichen Strategien und versuchen Sie, die für Sie passenden Strategien zu finden.
- Sie müssen beim Hören nicht jedes einzelne Wort verstehen, um die Aufgaben erfolgreich lösen zu können.
- Lesen Sie zuallererst die Arbeitsanweisungen und die Aufgabenstellung genau durch und versuchen Sie, sich die Aufgabenstellung einzuprägen. Beachten Sie auch Bild und Überschrift, denn sie liefern Ihnen wertvolle Hinweise zur Thematik.
- Überlegen Sie sich mithilfe der Fragestellung, welche Antworten von Ihnen erwartet werden könnten. Es ist sehr wichtig, dass Sie die Fragestellung vor dem ersten Anhören genau durchlesen und – wenn möglich – bereits Vorhersagen in Bezug auf die zu erwartenden Antworten treffen (Welche Wortart wird erwartet? Welche Art von Information – Jahreszahl, Zeitraum, Aktivität, Ort, Gefühl etc. – muss es sein?). Diese Erwartungen helfen Ihnen dann während des Hörens beim Lokalisieren der Passage, in der sich die Antwort verbirgt.
- Versuchen Sie, auf Schlüsselwörter zu hören.
- Warten Sie nicht darauf, dass der genaue Wortlaut der Fragestellung im Hörtext vorkommt (Fragestellungen sind paraphrasiert).
- Verweilen Sie beim Zuhören nicht zu lange bei einer einzigen Fragestellung, Sie könnten sonst die Antworten auf die weiteren Fragen überhören.
- Bei manchen Aufgabenformaten (z. B. Zuordnungsaufgaben) ist es hilfreich, sich am Rand Notizen zu machen.
- Sie sollten beim ersten Hören bereits versuchen, die richtigen Antworten zu finden, um diese beim zweiten Hören zu verifizieren, bzw. die Möglichkeiten beim ersten Hören zumindest einengen, um beim zweiten Hören eine kleinere Auswahl zu haben.
- Nützen Sie die Zeit, die Ihnen nach jeder Aufgabe gegeben wird (45 Sekunden), für Überarbeitungen.
- Überprüfen Sie die gegebenen Kurzantworten spätestens nach dem zweiten Hören auch in Hinblick auf eine grammatikalisch und orthografisch richtige Schreibweise sowie auf die kontextuelle Sinnhaftigkeit und verbessern Sie diese gegebenenfalls. Rechtschreibung und Satzbau können bedeutungsrelevant sein.

- Sie sollten Ihre Antworten bei Multiple-Choice-Aufgaben und bei Aufgaben, im Rahmen derer einzelne Aussagen unterschiedlichen Sprecherinnen und Sprechern zuzuordnen sind, nicht mehr ändern. (Es sei denn, Sie haben sich Notizen dazu gemacht.)
- Überprüfen Sie bei Zuordnungsaufgaben, bei denen Sie Satzhälften verbinden müssen, nach dem Hören, ob die von Ihnen verbundenen Satzhälften grammatisch und auch sinngemäß zusammenpassen.
- Überprüfen Sie nach dem Hören, ob Ihre Kurzantworten tatsächlich nur aus vier Wörtern bestehen.
- Schreiben Sie leserlich und setzen Sie Ihre Kreuze klar und deutlich innerhalb der Kästchen.
- Nennen Sie tatsächlich nur ein Beispiel, wenn die Aufgabenstellung nur ein Beispiel fordert.
- Berücksichtigen Sie, dass bei Multiple-Choice-Aufgaben nur eine Antwort als richtig anzukreuzen ist.
- Versuchen Sie in jedem Fall eine Antwort zu geben; auch scheinbares Raten beruht häufig auf unbewusst wahrgenommenen Informationen.

5.2 Tipps für Lehrer/innen

- Die Prüfungsaufsicht sollte nach Möglichkeit durch zwei anwesende Lehrer/innen erfolgen.
- Audiogeräte sollten vor Prüfungsbeginn auf ihre Funktionstüchtigkeit überprüft werden.
- Bei qualitativ hochwertigeren Geräten empfiehlt es sich, den Bass zu reduzieren bzw. die Incredible-Sound- oder DBB-Funktion zu deaktivieren.
- Tragbare Geräte sollten auf weiche Unterlagen gestellt werden.
- Für die Downloads bei Nebenterminen empfiehlt es sich, die MP3-Dateien auf USB-Sticks zu speichern und zum Abspielen ein Gerät mit USB-Eingang zu verwenden.
- Erfahrungsgemäß ist es leichter, das Verhalten der Kandidatinnen und Kandidaten zu überblicken, wenn sich die Aufsichtsperson hinten im Raum aufhält.

5.3 Richtlinien zur Durchführung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung⁵

Um faire Prüfungsbedingungen zu schaffen, bitten wir Sie, folgende Hinweise zur Vorbereitung und Durchführung der Klausuren zu berücksichtigen:

- Jede Kandidatin/jeder Kandidat hat einen eigenen Arbeitstisch. Die Tische sollten mindestens einen Meter voneinander entfernt sein und genau hintereinander stehen. Zusätzlich sollten Trennwände aufgestellt werden.
- Mobiltelefone müssen ausgeschaltet und bei der Aufsichtsperson abgegeben werden.
- Der Sitzplan wird vor Prüfungsbeginn erstellt.
- Es wird empfohlen, dass sich eine für alle sichtbare Uhr im Prüfungsraum befindet.
- Es wird vor dem Hintergrund testpsychologischer Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen empfohlen, mit der Überprüfung des Leseverständnisses zu beginnen.
- Für die Überprüfung des Hörverständnisses sollen CD-Player in Prüfungsräumen adäquater Größe mit guter Akustik eingesetzt werden. Für Notfälle bitte CD-Player mit Batterien ausstatten. Sollte es Schwierigkeiten beim Abspielen einer CD geben, so finden Sie eine weitere CD im Kuvert mit den Prüfungsheften.
- Für den Fall, dass keine CD funktionstüchtig sein sollte oder Sie nicht die richtigen Prüfungsunterlagen erhalten haben, bitten wir Sie, dies unverzüglich der Direktion mitzuteilen und den Schreibeil vorzuziehen. Das BIFIE Wien wird in diesem Fall der Schulleitung sämtliche benötigten Daten elektronisch zur Verfügung stellen.
- Die Prüfungszeit muss eingehalten werden.
- Bitte den Beginn und das Ende jedes Prüfungsteils für alle Kandidatinnen und Kandidaten sichtbar an die Tafel schreiben.
- Pausen zwischen den Prüfungsteilen entstehen durch das Einsammeln und Austeilen der Prüfungsunterlagen. Es erweist sich als vorteilhaft, nach jedem Prüfungsteil eine WC-Pause einzuplanen, da die Kandidatinnen und Kandidaten den Prüfungsraum während der Überprüfung von Leseverständnis, Hörverständnis und Sprachverwendung im Kontext (nur AHS) nicht verlassen dürfen. Solche Pausen sind nicht in die Arbeitszeit einzurechnen.
- Es werden nur die Prüfungshefte zu jener Fertigkeit ausgeteilt, die gerade überprüft wird.
- In jedem Prüfungskuvert befinden sich zwei zusätzliche, nicht kodierte Prüfungshefte für die Lehrperson.
- Erinnern Sie die Kandidatinnen und Kandidaten bitte daran, ihren Namen in das vorgesehene Kästchen auf das Deckblatt des Prüfungshefts zu schreiben.
- Bei der Überprüfung der Hörverständnisaufgaben wird ohne Wörterbuch gearbeitet.

⁵ Adaptiertes Schreiben des BIFIE Wien vom 28. April 2011.

6 Literatur

Alderson, C., Clapham, C. & Wall, D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, C. & Csereszynyés, M. (o. J.). *Into Europe. Prepare for Modern English Exams. Reading and Use of English*. Budapest: Teleki László Foundation.

Boroughs, R. (2003). The change process at the paper level. Paper 4: Listening. In Weir, C. & Milanovic, M. (Hrsg.). *Continuity and Innovation. Revising the Cambridge Proficiency in English examination 1913–2002. Studies in language testing 15*. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.

Brown, H. (2004). *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. New York: Pearson Education Inc.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fehérváryné, K. & Pižorn, K. (o. J.). *Into Europe. Prepare for modern English exams. Listening*. Budapest: Teleki László Foundation.

Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flowerdew, J. & Miller, L. (2005). *Second Language Listening. Theory and Practise*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers*. 2. Auflage. Cambridge: Cambridge University Press.

Lynch, T. (2009). *Teaching Second Language Listening*. Oxford: Oxford University Press.

McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. Essex: Pearson Education.

Tannen, D. (1982). The Oral/Literate Continuum in Discourse. In Tannen, D. (Hrsg.). *Spoken and Written Language. Exploring Orality and Literacy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. S. 1–16.

Trim, J., North, B., Coste, D. et al. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Verfügbar unter <http://www.goethe.de/referenzrahmen> [22.02.2012].

Wilson, J. (2008). *How to teach listening*. Essex: Pearson Education Limited.

7 Anhang

7.1 Testspezifikationen

Die jeweils aktuelle Version der Testspezifikationen ist über die Website des BIFIE (<https://www.bifie.at/node/1811>) abrufbar.

7.2 Strategien

Details zu den einzelnen Strategien finden sich unter anderem bei Wilson (2008), S. 35; Field (2008), S. 295 und Rost (2002), S. 154 ff.

7.3 GERS-Deskriptoren (auditive Rezeption)

Hörverstehen allgemein	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. ■ Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. ■ Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. ■ Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. ■ Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. ■ Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.

A2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. ■ Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung), sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen

C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wie C1
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann komplexer Interaktion Dritter in Gruppendiskussionen oder Debatten leicht folgen, auch wenn abstrakte, komplexe, nicht vertraute Themen behandelt werden.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann in einem lebhaften Gespräch unter Muttersprachlern mithalten. ■ Kann mit einiger Anstrengung vieles verstehen, was in Gesprächen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, gesagt wird, dürfte aber Schwierigkeiten haben, sich wirklich an Gruppengesprächen mit Muttersprachlern zu beteiligen, die ihre Sprache in keiner Weise anpassen.
B1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, sofern deutlich artikuliert und in der Standardsprache gesprochen wird.
A2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann im Allgemeinen das Thema von Gesprächen, die in seiner/ihrer Gegenwart geführt werden, erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.
A1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Keine Deskriptoren verfügbar

Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen

C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann Fachvorträge oder Präsentationen verstehen, die viele umgangssprachliche oder regional gefärbte Ausdrücke oder auch fremde Terminologie enthalten.
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann die meisten Vorlesungen, Diskussionen und Debatten relativ leicht verstehen.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Vorlesungen, Reden, Berichten und anderen akademischen oder berufsbezogenen Präsentationen verstehen.
B1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann Vorträge oder Reden auf dem eigenen Fachgebiet verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist. ■ Kann in großen Zügen kurze und unkomplizierte Vorträge zu vertrauten Themen verstehen, wenn deutlich und in der Standardsprache gesprochen wird.
A2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Keine Deskriptoren verfügbar
A1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Keine Deskriptoren verfügbar

Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wie C1
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann auch bei schlechter Übertragungsqualität aus öffentlichen Durchsagen (z. B. am Bahnhof oder an Sportveranstaltungen) Einzelinformationen heraushören. ■ Kann komplexe technische Informationen verstehen, z. B. Bedienungsanleitungen oder Spezifikationen zu vertrauten Produkten und Dienstleistungen.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann Ankündigungen und Mitteilungen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, die in normaler Geschwindigkeit in Standardsprache gesprochen werden.
B1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann einfache technische Informationen verstehen, wie z. B. Bedienungsanleitungen für Geräte des täglichen Gebrauchs. ■ Kann detaillierten Wegbeschreibungen folgen.
A2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen erfassen. ■ Kann einfache Erklärungen, wie man zu Fuß oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln an einen bestimmten Ort gelangt, verstehen.
A1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann Anweisungen, die langsam und deutlich an ihn/sie gerichtet werden, verstehen und kann kurzen einfachen Wegklärungen folgen.

Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wie C1
C1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann ein breites Spektrum an Tonaufnahmen und Radiosendungen verstehen, auch wenn nicht unbedingt Standardsprache gesprochen wird; kann dabei feinere Details, implizit vermittelte Einstellungen oder Beziehungen zwischen Sprechenden erkennen.
B2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann Aufnahmen in Standardsprache verstehen, denen man normalerweise im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet und erfasst dabei nicht nur den Informationsgehalt, sondern auch Standpunkte und Einstellungen der Sprechenden. ■ Kann im Radio die meisten Dokumentarsendungen, in denen Standardsprache gesprochen wird, verstehen und die Stimmung, den Ton usw. der Sprechenden richtig erfassen.
B1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann den Informationsgehalt der meisten Tonaufnahmen oder Rundfunksendungen über Themen von persönlichem Interesse verstehen, wenn deutlich und in der Standardsprache gesprochen wird. ■ Kann in Rationachrichten und in einfacheren Tonaufnahmen über vertraute Themen die Hauptpunkte verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
A2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Kann kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Tonaufnahmen über vorhersehbare, alltägliche Dinge die wesentliche Information entnehmen.
A1	<ul style="list-style-type: none"> ■ Keine Deskriptoren verfügbar

