

Modul 6: BEURTEILUNG UND BEWERTUNG DER MÜNDLICHEN PRODUKTION (BB)

Grundlagenmodul - Deutsch

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Welche Arten des Sprechens unterscheiden wir?	4
3. Welche Teilkompetenzen des Sprechens sind für eine gute Kommunikation unerlässlich?	7
4. Sollte ich Fehler bei der mündlichen Interaktion korrigieren?	10
5. Welche Aufgaben eignen sich zur Förderung und Messung der Sprechkompetenz?	14
6. Was sind wirksame Beurteilungsraster (<i>Rubrics</i>) für die Beobachtung?	17
6.1. Warum Beurteilungsraster verwenden?	17
6.2. Wie viele Arten von Beurteilungsrastern gibt es?	18
7. Wie können wir effektive Beurteilungsraster für mündliche Präsentationen gestalten?	20
8. Wie analysiert man die Ergebnisse in einem Beurteilungsraster?	21
LITERATURANGABEN	23
ARBEITSBLÄTTER: BB – Grundlagenmodul	24
Arbeitsblatt 1: Toolbox 2 - Fehler	25
Arbeitsblatt 2: Toolbox 3 – No-Gos	27
Arbeitsblatt 3: Checkliste 1 für geeignete Lernaufgaben zur Förderung der Sprechkompetenz	28
Arbeitsblatt 4: Checkliste 2 für geeignete Leistungsaufgaben zur Messung der Sprechkompetenz	30
Arbeitsblatt 5: Anhang 1. Beispiel für ein analytisches Beurteilungsraster	31
Arbeitsblatt 6: Anhang 2: Beispiel für ein holistisches Beurteilungsraster .	34

1. Einleitung

In diesem Modul werden wir Ihnen grundlegendes Wissen, Überblickswissen, Tipps und Materialien zur Verfügung stellen, die Ihnen dabei helfen sollen, die mündlichen Sprechfähigkeiten Ihrer Lernenden anhand eines konkreten Unterrichtsbeispiels zu beurteilen.

Beginnen wir mit der folgenden Situation:

Herr Smith ist Englischlehrer an einer weiterführenden Schule in Spanien. Er unterrichtet eine Gruppe von 23 Schülerinnen und Schülern. Er hat ein Bewertungsraster entwickelt, um die mündlichen Präsentationen seiner Schülerinnen und Schüler zu beurteilen. Dieses Bewertungsraster umfasst verschiedene Kriterien wie Inhalt, Vortrag, Wortschatz, sprachliche Korrektheit und Struktur.

Kürzlich gab er seinen Schülerinnen und Schülern eine Sprechaufgabe, bei der sie über verschiedene Landschaften sprechen sollten. Während dieser Aufgabe verwendeten mehrere Schülerinnen und Schüler das Wort „countryside“ falsch und benutzten stattdessen „country“, was einen Transferfehler darstellt. Dadurch wurde Herrn Smith bewusst, wie wichtig sprachliche Korrektheit bei der Sprachverwendung ist.

Bei der Reflexion über die Aufgabe stellte Herr Smith fest, dass das Thema „das Landleben im 18. Jahrhundert“ für seine Schülerinnen und Schüler möglicherweise nicht besonders ansprechend war, was ihre Leistung beeinflusst haben könnte. Er überlegt nun, wie er effektivere Aufgaben gestalten kann, die sowohl motivierend als auch für die Beurteilung mündlicher Leistungen geeignet sind. Er möchte sicherstellen, dass die Themen für die Schülerinnen und Schüler relevant und interessant sind, um eine stärkere Beteiligung und einen besseren Sprachgebrauch zu fördern.

Darüber hinaus ist Herr Smith unsicher, ob er Wortschatzfehler – wie beispielsweise die Verwendung von „country“ anstelle von „countryside“ – während der Präsentationen sofort korrigieren oder bis zum Ende warten und anschließend Rückmeldung geben sollte.

Herr Smith ist sich nicht sicher, wie er diese Kriterien, insbesondere die sprachliche Korrektheit, angemessen gewichten soll. Er ist der Meinung, dass Korrektheit wichtig ist, damit die Schülerinnen und Schüler eine gute Beherrschung der Sprache erreichen. Gleichzeitig schätzt er auch andere Aspekte, die Schülerinnen und Schüler beherrschen sollten, wenn sie in der Zielsprache kommunizieren. Er hat viele Fragen dazu, wie er ein

ausgewogenes Bewertungsraster zur Beurteilung seiner Schülerinnen und Schüler erstellen kann.

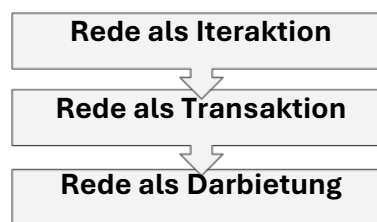
- Beeinflusst sprachliche Korrektheit die allgemeine Effektivität der Kommunikation?
- Wie kann Herr Smith die Gewichtung der Korrektheit in der Bewertung mit anderen Kriterien wie Flüssigkeit, Inhalt, Wortschatzbreite und Struktur in Einklang bringen?
- Welche Strategien gibt es, um die angemessene Gewichtung der einzelnen Komponenten eines Bewertungsrasters zu bestimmen?
- Was sind gute Lernaufgaben und Performanzaufgaben?

Wir werden versuchen, all diese Fragen in dem Modul, das Sie nun beginnen werden, Schritt für Schritt zu beantworten.

2. Welche Arten des Sprechens unterscheiden wir?

Sowohl für unsere Muttersprache als auch für erlernte Sprachen gilt, dass es verschiedene Arten zu sprechen und unterschiedliche Motive für das Sprechen gibt. Wir können unseren Schülern beibringen, wie man leidenschaftlich argumentiert, um jemanden von etwas zu überzeugen, oder wie man die Stimme erhebt, um Aufmerksamkeit zu bekommen. Wir können die Schüler vor ihren Mitschülern sprechen lassen, als ob es sich um ein Publikum handelte, oder ein Rollenspiel veranstalten, was man in einer Arztpraxis oder vor einer Kommission bei der Verteidigung einer Dissertation sagen sollte. Der **Kontext** beeinflusst den Inhalt dessen, was wir sagen, und die Form, die er annimmt. Beispielsweise gibt es bestimmte Merkmale des Gesprächs, die im Vergleich zum schriftlichen Diskurs einzigartig sind, darunter geringere Komplexität, mehr lexikalische Wiederholungen, Fragmentierung oder mehr aktive Verben (Halliday, 1989). Beim Sprechen verwenden wir die erste Person häufiger als beim Schreiben, insgesamt einen weniger dichten Wortschatz und nutzen mehr Quantifikatoren oder „Füllwörter“.

Eine für Sprachlehrer gegebenenfalls hilfreiche Möglichkeit zur Organisation des gesprochenen Diskurses ist die Betrachtung der Zwecke des Gesprochenen, die Richards als Funktionen des Sprechens ansieht (nach Brown und Yule, 1983). Er unterteilt dies in drei Typen von Sprechen:



Rede als Interaktion ist das, was wir gemeinhin als „Konversation“ bezeichnen, bei der wir mit anderen auf eine überwiegend einem sozialen Zweck dienende Weise interagieren: Smalltalk auf einer Party, an der Bushaltestelle oder beim Kaffee mit Freunden. Die Sprecher konstruieren das Gespräch wechselseitig, und oftmals zeigt das Gesprochene die Beziehungen zwischen den Sprechern, wobei das Register formell oder informell sein kann. Zur Interaktion gehört, wie wir Gespräche beginnen, unterbrechen oder beenden und wie wir aufeinander reagieren.

Die **transaktionale Rede** ist weniger auf die soziale Komponente ausgerichtet, sondern mehr auf die Botschaft, bei der es vor allem auf Klarheit und Genauigkeit ankommt. Eine Ausprägung der transaktionalen Rede besteht darin, dass man etwas gibt, um etwas anderes zu bekommen, beispielsweise wenn man die Rechnung im Restaurant bezahlt oder wenn ein Ladenbesitzer fragt, ob er helfen kann, während man durch den Laden schlendert. In diesem Sinne dient die transaktionale Rede dazu, etwas zu bekommen oder zu geben.

Einige Merkmale dieser Art der Unterhaltung sind, dass es mehr Fragen und Antworten und mehr Wiederholungen gibt, sowie die Möglichkeit, zu verhandeln.

Bei der **Rede als Darbietung** geht es schließlich um die Übermittlung von Informationen an ein Publikum, beispielsweise in einer Rede oder bei einer Theatervorstellung. Hier kann es sich um eine konzeptionell schriftlich verfasste Rede handeln, beispielsweise einen auswendig gelernten Monolog, und es wird keine wirkliche Interaktion erwartet, beispielsweise bei einem Verkaufsgespräch, einer akademischen Präsentation über ein von Ihnen gelesenes Buch oder der Begrüßung einer neuen Gruppe von Schülern.

Unsere Schüler müssen verschiedene Arten der Unterhaltung üben, und jede hat ihre eigenen Besonderheiten, die wir im Unterricht berücksichtigen müssen. Wenn wir Unterhaltung als Interaktion unterrichten, könnten wir uns beispielsweise anschauen, wie man jemanden höflich unterbricht (*Entschuldigung...*) oder uns auf Bestätigungsfragen beim Smalltalk konzentrieren (*Schreckliches Wetter, nicht wahr?*).

Reflexion:

- Welche dieser Arten von Unterhaltung sollte man Ihrer Meinung nach bevorzugt behandeln, wenn wir in unserem Unterricht das Sprechen in einer Fremdsprache lehren?
- Was halten Sie für notwendiger, beispielsweise für ein Auslandsstudium? Für die Berufspraxis? Für die ersten Schritte als Tourist in einem neuen Land?

Toolbox 1

Typ	Unterrichtsziel	Im Unterricht ggf. zu übende Themen
Rede als Interaktion	Schwerpunkt auf soziale Interaktion	• Unterbrechungen • Abschluss/Eröffnung • Bestätigungsfragen • Rückversicherung
Rede als Transaktion	Schwerpunkt auf Waren/Dienstleistungen	• „W“-Fragen • Kontextbezogene/funktionale Rollenspiele (Essen bestellen, Taxi bezahlen, Kleidung anprobieren) • Schlüsselvokabular (Kleidung, Lebensmittel etc.)
Rede als Aufführung	Schwerpunkt auf Klarheit und Struktur	• Diskursmarker • Register (formell/informell)

3. Welche Teilkompetenzen des Sprechens sind für eine gute Kommunikation unerlässlich?

Nach gängigen Sprachprozessmodellen benötigen Lernende für ein erfolgreiches Gespräch (1) linguistische Kompetenzen (Phonologie, Lexik, Grammatik, Syntax), (2) strategische Kompetenzen (Problemlösung, Vermeidungsstrategien) und (3) soziolinguistisches Wissen (situativ, thematisch, kulturell) sowie (4) genrebasiertes Wissen über die Gesprächsstruktur und (5) pragmatisches Wissen. Auf die beiden letztgenannten Aspekte soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Genrebasiertes Wissen über die Gesprächsstruktur: Sprachproduktion ist eine stark strukturierte und komplexe Tätigkeit. Gespräche werden eröffnet und beendet, Sprachprodukte bestehen sowohl aus einzelnen Sequenzen als auch aus direkten Kommentaren/Antworten zu einer Sequenz und allgemein gebräuchlichen Sequenzpaaren wie Adjazenzpaaren (Beispiel: F: Wie geht es Ihnen? A: Mir geht es gut, danke), Sprecherwechseln und dem Sprachprodukt, das in sich kohärent sein muss.

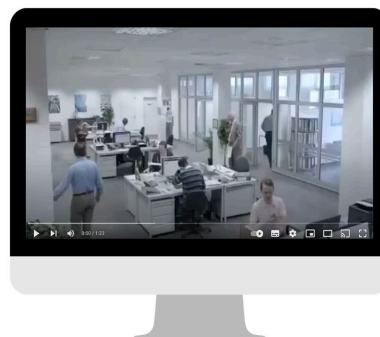
Pragmatisches Wissen: Sprechen findet in einem situativen und kulturellen Kontext statt, bei dem die mündliche Äußerung sowohl angemessen (beispielsweise Register) als auch funktional sein sollte, und hierbei müssen Implikaturen (nicht im wörtlichen Inhalt enthaltene Komponenten einer Aussage, beispielsweise „Ich habe einen platten Reifen“) und Rückmeldung berücksichtigt werden, um Missverständnisse und Gesprächsabbrüche zu vermeiden.

Aufgabe:

Sehen Sie sich die folgenden Videos an, und finden Sie heraus, welcher Mangel an pragmatischem Wissen zu Gesprächsabbrüchen oder Missverständnissen geführt hat. Bitte machen Sie sich Notizen!

Klicken Sie auf den Bildschirm, um die Videos anzusehen.

Sie können eine Untertitelung in Ihrer bevorzugten Sprache hinzufügen.



Rückmeldung und **Sprecherwechsel** sind zwei deutliche Merkmale unserer Teilnahme an mündlicher Interaktion. Zum Thema „Sprecherwechsel“: Erinnern Sie sich an ein Gespräch, bei dem Ihr Gesprächspartner Sie ständig unterbrochen hat und Sie das Gefühl hatten, dass Sie Ihren Gedanken nicht zu Ende führen konnten? Haben Sie andererseits auch schon einmal an einem Gespräch teilgenommen, bei dem es nach Ihrem Beitrag zu langen Gesprächspausen zu kommen schien, als ob Ihr Gesprächspartner darauf wartete, dass Sie zum Ende kommen? Je nachdem, woher Sie kommen, und je nachdem, wie sich in Ihrer Kultur Sprecher abwechseln, kann sich das eine oder das andere für Sie „richtiger“ anfühlen. Der Sprecherwechsel ist die Art und Weise, wie zwei oder mehr Personen im Gespräch interagieren, wie wir ein Gespräch übernehmen oder es jemand anderem überlassen. Der Sprecherwechsel ist ein grundlegender Bestandteil des gesprochenen Diskurses und kulturabhängig: Einige Kulturen schätzen eine überlappende Gesprächsführung, während andere mehr Pausen zwischen den Sprecherwechseln schätzen (Stivers et al., 2009). Zu viele Pausen können bei jemandem, der wie beispielsweise in Spanien an eine überlappende Gesprächsführung gewöhnt ist, den Eindruck erwecken, dass kein wirkliches Interesse an dem Gespräch besteht, während eine

überlappende Gesprächsführung bei einem eher zu Gesprächspausen neigenden Gesprächspartner das Gefühl hervorrufen kann, dass er gehetzt wird.

Rückmeldung zu geben, ist eine weitere Möglichkeit, um unsere Aufmerksamkeit zu signalisieren. Yngve (1970) definiert sie wie folgt: Sowohl derjenige, der an der Reihe ist, als auch sein Gesprächspartner sprechen und hören gleichzeitig zu. Der Grund sind sogenannte Rückmeldesignale (backchannels), über den die Person, die an der Reihe ist, kurze Rückmeldungen wie „Ja“ und „Aha“ erhält, aber dabei weiterspricht (S. 568). In diesem Sinne bietet die Rückmeldung dem Zuhörer die Möglichkeit, eine Antwort zu geben, die dem Sprecher als Feedback dient. Hierbei äußert man sich beispielsweise wie folgt: „hmm“ oder „auf keinen Fall“. Weitere Möglichkeiten sind grunzen, pfeifen oder mit der Zunge schnalzen, denn sowohl verbale als auch nonverbale Reaktionen sind möglich. Rückmeldungen bestehen in der Regel aus kurzen Wörtern oder Lauten, die der Betonung dienen oder bestimmte Emotionen ausdrücken sollen und einem sozialen oder metakommunikativen Zweck dienen. Auf diese Weise kann der Zuhörer Feedback geben und seine Beteiligung am Gespräch demonstrieren, ohne dem anderen Sprecher das Wort zu entziehen.

Reflexion:

- Was sind die verschiedenen Kontexte für das Unterrichten von Sprecherwechseln?
- Wie können wir Rückmeldungen im Unterricht vermitteln? Welche Ausdrücke in der von Ihnen unterrichteten Fremdsprache eignen sich für Rückmeldungen?

4. Sollte ich Fehler bei der mündlichen Interaktion korrigieren?

Fehler zu machen, ist Teil des Lernens. Im Unterricht geben Fehler auch Einblick in die **Interimssprache** der Lernenden und erfüllen damit eine diagnostische Funktion. Eine Interimssprache wird von einem Schüler beim Erlernen der Zweitsprache entwickelt, bei der etwas von der Zweit und Erstsprache vermischt wird und die oft Übergeneralisierungsfehler sowie Übertragungen beinhalten kann. Wie nun sollten Lehrer wie Mr. Smith in unserem Beispiel ganz am Anfang mit Fehlern in der mündlichen Konversation umgehen: ignorieren, um den Redefluss nicht zu unterbrechen, oder korrigieren, damit sich die Fehler nicht verfestigen?

Während **Grammatikfehler** lange Zeit als schwerwiegende Fehler galten, wird die Schwere eines Fehlers nicht mehr nach seiner sprachlichen Kategorie oder der Art und Weise seines Auftretens kategorisiert, sondern nach seiner Auswirkung auf den Diskurs, d. h. danach, ob der Fehler die Kommunikation beeinträchtigt. Als Konsequenz dieses Ansatzes fallen Grammatikfehler in Gesprächssituationen weniger ins Gewicht, während pragmatische oder interkulturelle Verstöße erhebliche Folgen haben können, auch wenn sie schwieriger zu provozieren und zu korrigieren sind.

Während Studien zeigen, dass Lernende ein Bedürfnis haben, dass ihre Fehler korrigiert werden (vgl. beispielsweise Hinger, 2017, S. 335), ist es nach wissenschaftlichen Untersuchungen nicht klar, ob Fehlerkorrekturen effektiv sind (vgl. Hinger, 2017, S. 335) und ob Fehler zu jedem Zeitpunkt des Lernens korrigiert werden können oder sollten (vgl. beispielsweise Pienemann, 2015). Als grobe Richtlinie dafür, wann fehlerhafte Äußerungen im Lernprozess korrigiert werden sollten, schlägt Kanngießer-Krebs (2018, S. 41) eine Unterscheidung zwischen formzentrierten Phasen, in denen eine genaue Fehlerkorrektur die Entwicklung der Sprachkompetenz fördert, und nachrichtenbezogenen, kommunikativen Phasen vor, in denen eine hohe Fehlertoleranz herrschen sollte und Korrekturen nur dann notwendig sind, wenn die Kommunikation stockt.

Kanngießer-Krebs hat zwei Toolkits für **situationsgerechte und zielgerichtete Kommunikation** entwickelt, die hier in vereinfachter und verkürzter Form vorgestellt werden sollen. Aber wie so oft birgt jede Methode Vorteile und Risiken.

Toolbox 2

Fehler zu machen, ist Teil des Lernens. Auf Fehler sollte jedoch so hingewiesen werden, dass der Schüler nicht bloßgestellt wird. Nach Möglichkeit sollte die Selbstkorrektur gefördert oder die dem Fehler zugrunde liegende sprachliche Struktur erklärt werden, sodass der Fehler dann selbstständig korrigiert werden kann. Wichtig ist auch, eine positive Fehlerkultur zu entwickeln, d. h., Fehler als natürlichen Teil des Sprachenlernens anzuerkennen und zu zeigen. Die folgenden Techniken ermöglichen eine angemessene und wirksame Korrektur von Fehlern.

Art der Fehlerkorrektur	Erläuterung	Vorteile	Risiken
1. Sofortige mündliche Korrektur	Der Lehrer stellt die richtige Form vor (oder bittet die Mitschüler, dies zu tun), die der Schüler dann wiederholt.	Fehler verfestigen sich nicht.	Der Schüler hat keine Möglichkeit zur Selbstkorrektur Unterbrechung des Redeflusses des Schülers Bloßstellen des Schülers
2. Fragender Blick	Wiederholen Sie den richtigen Teil der Äußerung des Schülers, halten Sie aber vor dem Fehler an, und schauen Sie fragend in die Runde, um zur Korrektur aufzufordern.	Keine Unterbrechung des Redeflusses Beteiligung aller Schüler am Lernprozess	Bloßstellen des Schülers
3. Mit Händen und Füßen	Verwenden Sie ritualisierte Gesten, um auf häufige	Es wird nur auf häufige	Gesten lenken zu viel Aufmerksamkeit auf

	Fehler/Fehlerarten hinzuweisen und um eine Selbstkorrektur auszulösen.	Fehler/Fehlerarten hingewiesen Unauffällige Korrektur des Schülers schafft eine gute Atmosphäre	die Fehler der Schüler (Bloßstellung) Gesten werden möglicherweise übersehen, was zu verspäteter oder fehlender Korrektur führt
4. Missverständnisse klären	Kontextualisieren Sie fehlerhafte Äußerungen semantisch, um zu klären, worin der Fehler besteht und was die richtige Form ist.	Die Fehlerkorrektur ist nachhaltig	Hohe kognitive Beteiligung der Lernenden für nachhaltiges Verständnis erforderlich Zeitaufwändig
5. Metaebene einbeziehen	Durch Erklärung der konkreten sprachlichen Regeln werden sprachliche Strukturen sichtbar gemacht, und Sprachbewusstsein wird geschaffen.	Nachhaltiges und erleichtertes Verständnis des Fehlers Vermeidet Rätselraten für die Schüler	Beitrag des Schülers wird zu lange unterbrochen Sehr zeitaufwändig Hohe kognitive Beteiligung der Schüler für nachhaltiges Verständnis erforderlich.

Toolbox 3

Vermeiden Sie die folgenden Praktiken, die sich negativ auf die Motivation der Schüler auswirken können.

No-Go 1	Lautes Wiederholen des Fehlers.
No-Go 2	Der Schüler muss die korrigierte Aussage nicht wiederholen.
No-Go 3	Tadeln.
No-Go 4	Über den Fehler lachen.
No-Go 5	„Schwarze Pädagogik“ – beispielsweise „auf den Tisch klopfen, wenn Sie einen Fehler hören“.

Aufgabe:

Welche Techniken aus der Toolbox 2 haben sich Ihrer Erfahrung nach bewährt? Welche No-Gos aus der Toolbox 3 haben Sie bei sich entdeckt? Schreiben Sie sich eine Art „Spickzettel“ mit den häufigsten Fehlern, die Sie vermeiden wollen, und Strategien, die Sie in Zukunft anwenden wollen.

5. Welche Aufgaben eignen sich zur Förderung und Messung der Sprechkompetenz?

Bei unserem zu Beginn geschilderten Schlüsselereignis war Mr. Smith unsicher, wie er effektivere Aufgaben erstellen kann, die sowohl motivierend als auch für eine mündliche Beurteilung geeignet sind. Wir müssen zwischen Kriterien für gute Beurteilungsaufgaben und Kriterien für gute Lernaufgaben unterscheiden.

Aufgaben für Situationen, in denen es um Flüssigkeit und Genauigkeit geht, haben unterschiedliche Funktionen und daher auch unterschiedliche Merkmale. Während sich Situationen, bei denen es auf Flüssigkeit ankommt, auf den Erwerb von Kompetenzen konzentrieren, Fehler gemacht werden dürfen und Lösungen ausprobiert und reflektiert werden sollen, konzentrieren sich Situationen, bei denen es auf Genauigkeit ankommt, auf das bestmögliche Ergebnis des Kompetenzerwerbs, bei dem Fehler vermieden werden sollten und bei dem es darum geht, so korrekt wie möglich zu sein. Studien zeigen, dass langfristig bessere Lernergebnisse erzielt werden können, wenn die Situationen voneinander getrennt und gezielt als solche gestaltet werden (vgl. Soderstrom & Bjork, 2015). Zur gezielten Vorbereitung auf solche spezifischen Situationen gehört auch die Gestaltung entsprechender Aufgaben.

Checkliste 1 für geeignete Lernaufgaben zur Förderung der Sprechkompetenz (vgl. beispielsweise Thaler 2014, 10, Grünewald 2014, 63, von Brand 2018, 155 f.):

- Didaktische Eignung: Die Aufgabe steht im Einklang mit den didaktischen und methodischen Grundsätzen des Unterrichts.
- Authentizität: Die Aufgabe spiegelt die Merkmale einer tatsächlichen Sprachverwendungssituation wider.
- Aktivierung: Die Sprachkenntnisse, Vorkenntnisse und Interessen der Lernenden werden aktiviert.
- Thematische Eignung: Ein interessantes, kontroverses oder aktuelles Thema fördert die interaktive Verhandlung.

- Personalisierung: Das Thema sollte eine hohe subjektive Relevanz besitzen. Auswahlmöglichkeiten erhöhen das Interesse am Thema und damit die Motivation zur Interaktion.
- Interaktivität: Partner und Kleingruppenarbeit verlängert die Sprechzeit, verringert den Druck durch die Klasse und fördert die Risikobereitschaft.
- Variation: Variationen in der sozialen Dynamik (Partnerarbeit, Think-Pair-Share, Präsentation, Foren), dem kognitiven Fokus (Brainstorming, Problemlösung), der Gruppenkonfiguration (Reißverschlussstechnik, Heißer Stuhl) oder der Integration in den Unterricht (Einführung, Übung) erhöhen die Motivation.
- Progression: Die Aufgaben können aus einer Reihe von Teilaufgaben bestehen, die eine inhärente Progression enthalten und das Gelernte für den späteren Erwerb dekontextualisieren.
- Intellektuelle Eignung: Der Schwierigkeitsgrad der Lernaufgaben sollte leicht über dem aktuellen Kompetenzniveau der Lernenden liegen und so eine herausfordernde Situation schaffen. Ungeachtet dessen sollten sie für jeden lösbar sein, beispielsweise durch Nutzung von Hilfsmitteln.
- Scaffolding: Eine Zusammenstellung von dem Leistungsniveau entsprechenden Wortfeldern, Redewendungen und Diskussionsvokabeln unterstützt schwächere Schüler.

Checkliste 2 für geeignete Leistungsaufgaben zur Messung der Sprechkompetenz:

- überprüfen gezielt alle zuvor im Unterricht gezielt entwickelten Kompetenzen auf dem angestrebten Niveau angemessenen, inhaltlich richtig, zuverlässig und nachvollziehbar
- überprüfen Wissen dekontextualisiert und kontextualisiert
- sind in eine ermutigende individuelle Leistungssituation eingebettet
- sind gegliedert und verständlich mit bekannten Operatoren formuliert
- sind weitgehend geschlossen mit offeneren Teilen
- informieren über das Anspruchsniveau
- geben in klassischen Formaten keine Hilfen
- führen zu bewertbaren Leistungsprodukten
- transferieren ggf. in einen neuen Kontext

6. Was sind wirksame Beurteilungsraster (*Rubrics*) für die Beobachtung?

Beurteilungsraster sind wichtige Hilfsmittel für Lehrer für Englisch als Zweit/Fremdsprache, die als Leitfaden für die Benotung verschiedener Schülerleistungen wie Tests, Projekte und Arbeiten dienen. Nach dem Merriam-Webster-Wörterbuch ist ein Beurteilungsraster „a guide listing criteria for grading or scoring tests, projects or papers“. Beurteilungsraster spiegeln die Lernziele wider, veranschaulichen die Fortschritte der Schüler und zeigen verbesserungsbedürftige Bereiche auf (Ulker, 2017). Andrade und Du (2005) beschreiben Beurteilungsraster als „non-conventional assessment tools“, die **Beurteilungskriterien** und **Leistungsstufen** beschreiben und sich damit von einfachen Checklisten unterscheiden.

6.1. Warum Beurteilungsraster verwenden?

Es gibt verschiedene Gründe, warum Lehrer bei der Beurteilung mündlicher Leistungen Beurteilungsraster verwenden sollten. Diese Gründe lassen sich in drei Hauptkategorien einteilen:

1. **Kommunikation**: Beurteilungsraster verdeutlichen die Erwartungen der Lehrer und ermöglichen es ihnen, diese den Schülern vor der Beurteilung vorzustellen (Andrade, 2000).
2. **Konsistenz**: Sie fördern konsistente Beurteilungen durch verschiedene Bewerter (Dunbar et al., 2006).
3. **Feedback**: Detailliertes Feedback hilft den Schülern, ihre Stärken und Schwächen zu erkennen, und dient so ihrer Verbesserung.

6.2. Wie viele Arten von Beurteilungsrastern gibt es?

Bevor man ein Beurteilungsraster zur Beurteilung der mündlichen Kompetenz der Schüler entwickelt, ist es wichtig zu wissen, dass es zwei Arten von Beurteilungsrastern gibt, d. h. **analytische** und **holistische** Beurteilungsraster. Erstere sind weniger allgemein als Letztere. Beispiele für diese beiden Beurteilungsraster finden sich in Anhang 1 und Anhang 2.

Analytische Beurteilungsraster	Holistische Beurteilungsraster
• Geben für jedes Kriterium detaillierte Leistungsniveaus an • Nützlich für konkretes Feedback zu Stärken und Schwächen • Geeignet für vertiefte Beurteilungen, bei denen ein detailliertes Feedback erforderlich ist	• Bieten eine schnelle, allgemeine Beurteilung, indem die Leistung anhand mehrerer Kriterien zusammengefasst wird • Effizient für Situationen, in denen kein detailliertes Feedback erforderlich ist • Kann zu Problemen mit der richtigen Benotung unterschiedlicher Leistungsniveaus der Schüler führen (Ulker, 2017).

Sowohl analytische als auch holistische Beurteilungsraster sind valide, müssen jedoch die Lernergebnisse klar beschreiben. Ein Beurteilungsraster dient dazu, die Leistungen der Schüler zu bewerten, indem es konkrete Kriterien und Leistungsniveaus vorgibt, während ein instruktionales Beurteilungsraster ein Lehrmittel ist, das Erwartungen beschreibt und die Schüler beim Lernen anleitet. Damit ein instruktionales Beurteilungsraster seinen Zweck erfüllt, sollte der Lehrer die Schüler in dessen Erstellung einbeziehen, damit die Schüler die Erwartungen und Ziele verstehen.

Aufgabe:

Klassifizieren Sie die folgenden Unterrichtsaktivitäten, und ordnen Sie sie dem passendsten Beurteilungsraster, d. h. analytisch oder holistisch, zu.

Dialog in Paaren

Geschichtenerzählen mittels Story Cubes

Rollenspiel

Interviews

Präsentation

Debatte

Reflexion:

- In welchen Situationen brauchen Sie spezifische Kriterien, um eine Sprechaufgabe zu beurteilen?
- In welchen Situationen ist eine holistische Beurteilung sinnvoll?
- Wie können sich beide Arten der Beurteilung auf Ihre Schüler auswirken?

7. Wie können wir effektive Beurteilungsraster für mündliche Präsentationen gestalten?

Beurteilungsraster bestehen aus zwei Hauptelementen: **Beurteilungskriterien** und **Lernstandards**. Die Beurteilungskriterien sollten auf der Grundlage von Alter, Niveau, Lehrplanzielen und Bedürfnissen der Schüler ausgewählt werden.

Toolbox 4

Allgemeine Kriterien (Knight, 1992):

1. **Grammatik:** Qualität der verwendeten Grammatikregeln
2. **Vokabular:** Umfang und Genauigkeit des Vokabulars
3. **Aussprache:** Lautproduktion, Betonung, Rhythmus und Intonation
4. **Flüssigkeit:** Fähigkeit zum flüssigen Sprechen ohne übermäßiges Zögern oder zu lange Pausen
5. **Konversationskompetenz:** Führung eines Gesprächs einschließlich Sprecherwechsel und des Stellens von Fragen
6. **Soziolinguistische Kompetenz:** Angemessenes Register und angemessener Stil
7. **Nonverbale Kommunikation:** Körpersprache, Gesten und Blickkontakt
8. **Inhalt:** Relevanz und Anordnung von Informationen

Bei der Entwicklung der Lernstandards sollte der Lehrer mit dem von den Schülern zu erreichenden maximalen Niveau beginnen. Hinsichtlich der Deskriptoren wird empfohlen, numerische Werte (1 bis 5), qualitative Begriffe (ausgezeichnet, gut etc.) oder eine Kombination aus beidem zu verwenden (Ulker, 2017).

Allerdings gibt es **Herausforderungen** bei der Beurteilung der mündlichen Produktion. Die größte Schwierigkeit ist die Komplexität. Eine objektive und konsistente Beurteilung kann aufgrund von Zeitmangel, ineffektiven Aufgaben und einem ungünstigen Schüler-Lehrer-Schlüssel schwierig sein (Knight, 1992).

8. Wie analysiert man die Ergebnisse in einem Beurteilungsraster?

Aus einem Beurteilungsraster können zwei Arten von Daten extrahiert werden:

Qualitative Daten	Quantitative Daten
Von deskriptiven Leistungsniveaus abgeleitet, die Aussagen über bestimmte Bereiche der Schülerleistung ermöglichen	Hervorgegangen durch Zuweisung numerischer Werte zu Leistungsniveaus und für statistische Analyse nutzbar

Mithilfe von Beurteilungsrastern kann detailliertes Feedback gegeben und die Selbsteinschätzung und Reflexion der Schüler gefördert werden (Brookhart, 2013). Durch die Orientierung der Beurteilungsraster an den Unterrichtszielen wird sichergestellt, dass das Feedback umsetzbar ist, was die Schüler zu besseren Leistungen führt.

Aufgabe: Ordnen Sie jeden Feedbacksatz für Schüler als nützlich oder nicht nützlich ein:

- „Deine Aussprache war deutlich und gut zu verstehen.“
- „Du hast Potenzial, du brauchst nur mehr Übung.“
- „Du hast ein gutes Spektrum an Vokabeln verwendet, die für das Thema relevant sind.“
- „Du brauchst mehr Selbstvertrauen.“
- „Deine Ideen waren gut organisiert und logisch präsentiert.“
- „Mir ist aufgefallen, dass du während deiner gesamten Präsentation Blickkontakt mit den Zuhörern gehalten hast.“
- „Ich sehe, dass du dir Mühe gegeben hast, aber es gibt noch Raum für Verbesserungen.“
- „Um dich zu verbessern, solltest du versuchen, etwas langsamer zu sprechen, um verständlicher zu sein.“

- „Es war schon gut, aber nicht deine beste Leistung.“
- „Deine Präsentation war interessant, aber ich denke, du kannst mehr.“
- „Du hast dich während des Rollenspiels sehr gut auf deinen Partner eingestellt.“
- „Es gab einige gute Teile und einige Teile, an denen wir arbeiten müssen.“
- „Überlege dir, ob du deine Argumente in der Diskussion durch weitere Details stützen kannst.“
- „Du hast dich insgesamt gut geschlagen, aber es gibt Bereiche, die verbessert werden können.“

REKAPITULIEREN Sie:

1. Welches sind die drei Arten von Rede, die unsere Schüler üben sollten?
2. Nennen Sie zwei Praktiken, die Sie vermeiden sollten, wenn Schüler Fehler machen.
3. Nennen Sie drei Vorteile der Verwendung von Beurteilungsrastern zur Beurteilung mündlicher Aufgaben.

LITERATURANGABEN

- Andrade, H. G. (2005). Teaching with Rubrics: the Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31.
- Brookhart, S. M. (2013). How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading. Ascd.
- Grünewald, A. (2014). Bewertung mündlicher Schülerleistungen. In: Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Riemer, C. (Hg.). *Perspektiven der Mündlichkeit*. Tübingen: Narr. 58-68.
- Hinger, B. (2017). Diagnostik, Evaluation und Leistungsbewertung. In: Grünewald, A. & Küster, L. (Hg.): *Fachdidaktik Spanisch – Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett, S. 303-342.
- Kanngießer-Krebs, G. (2018). Mündlich(e) Fehler korrigieren. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 16, 4 (63), S. 40-44.
- Knight, B. (1992). "Assessing Speaking Skills: A Workshop for Teacher Development", *ELT Journal* 46(3), 294-302.
- Pienemann, M. (2015). An Outline of Processability Theory and Its Relationship to Other Approaches to SLA. *Language Learning*, 65 (1), S. 123-151.
- Soderstrom, N. C. & Bjork, R. A. (2015). Learning Versus Performance: An Integrative Review. *Perspectives on Psychological Science*, 10 (2), 176-199.
- Thaler, E. (2014). Sprechen – Probleme und Lösungsversuche. In: Edelhoff, C. & Schmidt, T. (Hg.). *Mündlichkeit fördern und bewerten*. Braunschweig: Diesterweg. 9-11.
- Ulker, V. (2017). The Design and Use of Speaking Assessment Rubrics. *Journal of Education and Practice*, 8(32), 135-141.
- Von Brand, T. (2018). Deutsch unterrichten. Einführung in die Planung, Durchführung und Auswertung in den Sekundarstufen. Seelze: Klett – Kallmeyer.

ARBEITSBLÄTTER: BB – Grundlagenmodul

Arbeitsblattverzeichnis

ARBEITSBLÄTTER: BB – Grundlagenmodul	24
Arbeitsblatt 1: Toolbox 2 - Fehler	25
Arbeitsblatt 2: Toolbox 3 – No-Gos	27
Arbeitsblatt 3: Checkliste 1 für geeignete Lernaufgaben zur Förderung der Sprechkompetenz	28
Arbeitsblatt 4: Checkliste 2 für geeignete Leistungsaufgaben zur Messung der Sprechkompetenz	30
Arbeitsblatt 5: Beispiel für ein analytisches Beurteilungsraster	31
Arbeitsblatt 6: Beispiel für ein holistisches Beurteilungsraster	34

Arbeitsblatt 1: Toolbox 2 - Fehler

Fehler zu machen, ist Teil des Lernens. Auf Fehler sollte jedoch so hingewiesen werden, dass der Schüler nicht bloßgestellt wird. Nach Möglichkeit sollte die Selbstkorrektur gefördert oder die dem Fehler zugrunde liegende sprachliche Struktur erklärt werden, sodass der Fehler dann selbstständig korrigiert werden kann. Wichtig ist auch, eine positive Fehlerkultur zu entwickeln, d. h., Fehler als natürlichen Teil des Sprachenlernens anzuerkennen und zu zeigen. Die folgenden Techniken ermöglichen eine angemessene und wirksame Korrektur von Fehlern.

Art der Fehlerkorrektur	Erläuterung	Vorteile	Risiken
1. Sofortige mündliche Korrektur	Der Lehrer stellt die richtige Form vor (oder bittet die Mitschüler, dies zu tun), die der Schüler dann wiederholt.	Fehler verfestigen sich nicht.	Der Schüler hat keine Möglichkeit zur Selbstkorrektur ^[1] Unterbrechung des Redeflusses des Schülers Bloßstellen des Schülers
2. Fragender Blick	Wiederholen Sie den richtigen Teil der Äußerung des Schülers, halten Sie aber vor dem Fehler an, und schauen Sie fragend in die Runde, um zur Korrektur aufzufordern.	Keine Unterbrechung des Redeflusses Beteiligung aller Schüler am Lernprozess	Bloßstellen des Schülers

3. Mit Händen und Füßen	Verwenden Sie ritualisierte Gesten, um auf häufige Fehler/Fehlerarten hinzuweisen und um eine Selbstkorrektur auszulösen.	Es wird nur auf häufige Fehler/Fehlerarten hingewiesen Unauffällige Korrektur des Schülers schafft eine gute Atmosphäre	Gesten lenken zu viel Aufmerksamkeit auf die Fehler der Schüler (Bloßstellung) Gesten werden möglicherweise übersehen, was zu verspäteter oder fehlender Korrektur führt
4. Missverständnisse klären	Kontextualisieren Sie fehlerhafte Äußerungen semantisch, um zu klären, worin der Fehler besteht und was die richtige Form ist.	Die Fehlerkorrektur ist nachhaltig	Hohe kognitive Beteiligung der Lernenden für nachhaltiges Verständnis erforderlich Zeitaufwändig
5. Metaebene einbeziehen	Durch Erklärung der konkreten sprachlichen Regeln werden sprachliche Strukturen sichtbar gemacht, und Sprachbewusstsein wird geschaffen.	Nachhaltiges und erleichtertes Verständnis des Fehlers Vermeidet Rätselraten für die Schüler	Beitrag des Schülers wird zu lange unterbrochen Sehr zeitaufwändig Hohe kognitive Beteiligung der Schüler für nachhaltiges Verständnis erforderlich.

Illustration basierend auf Kanngießer-Krebs 2018, S. 42.

Arbeitsblatt 2: Toolbox 3 – No-Gos

Vermeiden Sie die folgenden Praktiken, die sich negativ auf die Motivation der Schüler auswirken können.

No-Go 1	Lautes Wiederholen des Fehlers.
No-Go 2	Der Schüler muss die korrigierte Aussage nicht wiederholen.
No-Go 3	Tadeln.
No-Go 4	Über den Fehler lachen.
No-Go 5	„Schwarze Pädagogik“ – beispielsweise „auf den Tisch klopfen, wenn Sie einen Fehler hören“.

Basierend auf Kanngießer-Krebs 2018.

Arbeitsblatt 3: Checkliste 1 für geeignete Lernaufgaben zur Förderung der Sprechkompetenz

- **Didaktische Eignung:** Die Aufgabe steht im Einklang mit den didaktischen und methodischen Grundsätzen des Unterrichts.
- **Authentizität:** Die Aufgabe spiegelt die Merkmale einer tatsächlichen Sprachverwendungssituation wider.
- **Aktivierung:** Die Sprachkenntnisse, Vorkenntnisse und Interessen der Lernenden werden aktiviert.
- **Thematische Eignung:** Ein interessantes, kontroverses oder aktuelles Thema fördert die interaktive Verhandlung.
- **Personalisierung:** Das Thema sollte eine hohe subjektive Relevanz besitzen. Auswahlmöglichkeiten erhöhen das Interesse am Thema und damit die Motivation zur Interaktion.
- **Interaktivität:** Partner und Kleingruppenarbeit verlängert die Sprechzeit, verringert den Druck durch die Klasse und fördert die Risikobereitschaft.
- **Variation:** Variationen in der sozialen Dynamik (Partnerarbeit, Think-Pair-Share, Präsentation, Foren), dem kognitiven Fokus (Brainstorming, Problemlösung), der Gruppenkonfiguration (Reißverschlussstechnik, Heißer Stuhl) oder der Integration in den Unterricht (Einführung, Übung) erhöhen die Motivation.
- **Progression:** Die Aufgaben können aus einer Reihe von Teilaufgaben bestehen, die eine inhärente Progression enthalten und das Gelernte für den späteren Erwerb dekontextualisieren.
- **Intellektuelle Eignung:** Der Schwierigkeitsgrad der Lernaufgaben sollte leicht über dem aktuellen Kompetenzniveau der Lernenden liegen und so eine herausfordernde Situation schaffen. Ungeachtet dessen sollten sie für jeden lösbar sein, beispielsweise durch Nutzung von Hilfsmitteln.

- **Scaffolding:** Eine Zusammenstellung von dem Leistungsniveau entsprechenden Wortfeldern, Redewendungen und Diskussionsvokabeln unterstützt schwächere Schüler.

Basierend auf Thaler 2014, 10, Grünewald 2014, 63, von Brand 2018, 155f.

Arbeitsblatt 4: Checkliste 2 für geeignete Leistungsaufgaben zur Messung der Sprechkompetenz

- überprüfen gezielt alle zuvor im Unterricht gezielt entwickelten Kompetenzen auf dem angestrebten Niveau angemessenen, inhaltlich richtig, zuverlässig und nachvollziehbar
- überprüfen Wissen dekontextualisiert und kontextualisiert
- sind in eine ermutigende individuelle Leistungssituation eingebettet
- sind gegliedert und verständlich mit bekannten Operatoren formuliert
- sind weitgehend geschlossen mit offeneren Teilen
- informieren über das Anspruchsniveau
- geben in klassischen Formaten keine Hilfen
- führen zu bewertbaren Leistungsprodukten
- transferieren ggf. in einen neuen Kontext

Arbeitsblatt 5: Beispiel für ein analytisches Beurteilungsraster

Kriterien	Ausgezeichnet (4)	Überdurchschnittlich (3)	Befriedigend (2)	Unterdurchschnittlich (1)
Originalität (20 %)	Der Vortragende hat das Interesse der Zuhörer auf clevere und innovative Weise aufrechterhalten und den Zweck der Präsentation voll erfüllt.	Der Vortragende hat die Aufmerksamkeit der Zuhörer die ganze Zeit über aufrechterhalten, und der Zweck der Präsentation wurde erreicht.	Der Vortragende war recht enthusiastisch und konnte die Aufmerksamkeit der Zuhörer größtenteils aufrechterhalten. Der Zweck der Präsentation wurde im Großen und Ganzen erreicht.	Der Vortragende war wenig enthusiastisch, die Zuhörer ließen Desinteresse erkennen, und der Zweck der Präsentation wurde nicht erreicht.
Struktur (10 %)	Der Vortrag ist durchweg sequenziell aufgebaut. Die Hauptgedanken werden zuerst dargestellt, gefolgt von den Nebengedanken.	Der Vortrag ist gegliedert, aber nicht in logischer Reihenfolge: erst die Hauptgedanken, dann der Rest.	Der Vortrag ist mehr oder weniger geordnet, aber es fehlt ihm an einer klaren Struktur.	Der Vortrag ist nicht sequenziell aufgebaut. Die Hauptgedanken werden nicht zuerst dargestellt, gefolgt von den Nebengedanken.
Vokabular (10 %)	Der Schüler verwendet ein breites Spektrum an	Der Schüler verwendet einige neue Vokabeln und einige neue Ausdrücke.	Der Schüler verwendet einen begrenzten Wortschatz mit	Der Schüler neigt dazu, Wörter ständig zu wiederholen.

	Vokabeln ohne Wiederholungen.		gelegentlichen Wiederholungen.	
Aussprache, Rhythmus und Intonation (30 %)	Die Aussprache ist deutlich, und sowohl Rhythmus als auch Intonation entsprechen dem, was man bei einem Interview erwartet, sodass man leicht folgen kann.	Der Schüler bemüht sich um einen angemessenen Rhythmus und/oder eine angemessene Intonation, die jedoch vielfach nicht den Erwartungen entspricht. Die Aussprache ist verbesserungsbedürftig.	Der Schüler versucht, den richtigen Rhythmus und die richtige Intonation zu finden, allerdings mit deutlichen Ungenauigkeiten. Die Aussprache ist sehr verbesserungsbedürftig.	Der Schüler versucht nicht, den Rhythmus oder die Intonation zu treffen, die in einem Interview erwartet werden. Die Aussprache ist extrem verbesserungsbedürftig.
Vermittlung (20 %)	Der Vortragende ist sehr gut vorbereitet und vermittelt seine Ideen klar und prägnant, ohne Notizen zu Hilfe zu nehmen. Lautstärke, Tempo und Gestik tragen in hohem Maße zur Präsentation bei.	Der Vortragende ist mehr oder weniger vorbereitet, ist im Vortrag aber auch auf Notizen angewiesen und zögerlich. Etwas Blickkontakt, gute Lautstärke, guter Ton und gutes Tempo. Einige angemessene Gesten.	Der Vortragende ist mehr oder weniger vorbereitet, ist aber stark auf Notizen angewiesen und zögert häufig. Begrenzter Blickkontakt, uneinheitliche Lautstärke, Tonfall und Tempo mit minimalen Gesten.	Der Vortragende ist eindeutig nicht vorbereitet. Ausgeprägter Mangel an Blickkontakt, schlechte Lautstärke, schlechter Tonfall und schlechtes Tempo. Unangemessene Gesten beeinträchtigen die Präsentation. Der größte Teil der Präsentation wird vorgelesen.

Körpersprache (10 %)	Der Schüler ist durchweg auf die Zuhörer ausgerichtet, hält Blickkontakt und zeigt keine Nervosität.	Der Schüler ist auf die Zuhörer ausgerichtet und stellt während des Vortrags gelegentlich Blickkontakt her, wobei er manchmal nervös wirkt.	Der Schüler nimmt nur begrenzt Blickkontakt auf und zeigt eine gewisse Nervosität.	Der Schüler ist nicht auf die Zuhörer ausgerichtet, hält keinen Blickkontakt und zeigt Nervosität.
---------------------------------	--	---	--	--

Arbeitsblatt 6: Beispiel für ein holistisches Beurteilungsraster

	Beschreibung der Beurteilung
4	Die Präsentation war hervorragend. Der Vortragende hat das Interesse der Zuhörer mit cleveren und innovativen Ideen aufrechterhalten und damit das Ziel voll erreicht. Der Vortrag war durchweg sequenziell aufgebaut, mit klaren Hauptgedanken, gefolgt von Nebengedanken. Das Vokabular war abwechslungsreich und wiederholte sich nicht. Aussprache, Rhythmus und Intonation waren ausgezeichnet, sodass die Präsentation leicht verständlich war. Der Vortragende war sehr gut vorbereitet und vermittelte seine Ideen klar und prägnant, ohne Notizen zu Hilfe zu nehmen. Lautstärke, Tempo und Gestik waren maximal unterstützend. Der Vortragende blieb stets auf die Zuhörer ausgerichtet, hielt Blickkontakt und zeigte keine Nervosität.
3	Die Präsentation war gut. Der Vortragende hat die Aufmerksamkeit der Zuhörer aufrechterhalten und sein Ziel erreicht. Der Vortrag war gegliedert, aber nicht immer in logischer Reihenfolge. Das Vokabular beinhaltete einige neue Ausdrücke. Der Vortragende bemühte sich um Rhythmus und Intonation, auch wenn diese nicht immer den Erwartungen entsprachen, und die Aussprache war verbesserungsbedürftig. Der Vortragende war mehr oder weniger vorbereitet, im Vortrag aber auch auf Notizen angewiesen und bisweilen zögerlich. Gelegentlicher Blickkontakt, eine gute Lautstärke, ein guter Tonfall und ein angemessenes Tempo waren vorhanden, und es gab einige angemessene Gesten. Der Vortragende war im Allgemeinen auf die Zuhörer ausgerichtet und machte gelegentlich einen nervösen Eindruck.
2	Die Präsentation war in Ordnung. Der Vortragende war recht enthusiastisch und konnte die Aufmerksamkeit der Zuhörer größtenteils aufrechterhalten und das Ziel in gewissem Umfang erreichen. Der Vortrag war wenig strukturiert. Das Vokabular war begrenzt und wiederholte sich. Der Vortragende bemühte sich um einen angemessenen Rhythmus und eine angemessene Intonation, wies jedoch auffällige Ungenauigkeiten und erhebliche Ausspracheprobleme auf. Der Vortragende war mehr oder weniger vorbereitet, aber stark auf

	Notizen angewiesen und zögerte häufig. Begrenzter Blickkontakt, Uneinheitlichkeit bei Lautstärke, Tonfall und Tempo mit minimalen Gesten waren zu beobachten. Der Vortragende zeigte eine begrenzte Ausrichtung auf die Zuhörer und eine gewisse Nervosität.
1	Die Präsentation war schlecht. Der Vortragende war wenig enthusiastisch, und die Zuhörer zeigten Desinteresse, sodass das Ziel nicht erreicht wurde. Der Vortrag war unstrukturiert, die Hauptgedanken wurden nicht klar dargestellt. Die Vokabeln wiederholten sich. Der Vortragende bemühte sich nicht um einen angemessenen Rhythmus oder eine angemessene Intonation und hatte eine schlechte Aussprache. Der Vortragende war eindeutig nicht vorbereitet, zeigte einen deutlichen Mangel an Blickkontakt, Lautstärke, Ton und Tempo waren schlecht. Unangemessene Gesten lenkten von der Präsentation ab, und der Vortragende war stark auf seine Notizen angewiesen. Der Vortragende war nicht auf die Zuhörer ausgerichtet, vermied Blickkontakt und zeigte Nervosität.