

Lernziele und
Testformat



ZERTIFIKAT DEUTSCH

FÜR JUGENDLICHE

B1

Inhaltsverzeichnis

4	Einleitung
6	1. Das Zertifikat Deutsch für Jugendliche (ZDj) als moderne standardisierte DaF-Prüfung
7	2. Zertifikat Deutsch (ZD) und Zertifikat Deutsch für Jugendliche (ZDj) im Vergleich
8	2.1 Gemeinsamkeiten
10	2.2 Unterschiede
10	2.2.1 Altersregelung
10	2.2.2 Domänen
10	2.2.3 Szenarien, Intentionen, Strategien, Notionen und Themen
16	2.2.4 Kommunikative Aufgaben und Aktivitäten
16	2.2.5 Jugendsprache
18	2.2.6 Wortschatz und Grammatik
19	3. Zur Begründung des ZDj
20	4. Zur Entwicklung des ZDj
22	5. Lernziele und Testformate
22	5.1 Standardisierte Lernziele und Prüfungen
22	5.2 Schriftliche Gruppenprüfung
33	5.3 Mündliche Paar- oder Einzelprüfung
37	5.4 Allgemeine Richtlinien und Gesamtbewertung
39	5.5 Testformat (Übersicht)
40	Literaturhinweise
41	Autorinnen und Autoren
42	Prüfungs anbietende Institutionen und prüfungsvorbereitende Materialien

Herausgegeben von Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom
Deutsch, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren,
telc GmbH

Erste Auflage 2005

Alle Rechte vorbehalten

© 2005 EDK, GI, ÖSD, telc

Grafische Gestaltung: Anne-Marie Duperron (ÖSD)

Einleitung

Das *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* (ZDj) ist eine standardisierte Qualifikationsprüfung für Deutsch als Fremdsprache. Es handelt sich um eine kommunikativ orientierte Prüfung, die im Bereich des Niveaus B1 des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER) situiert ist. Das ZDj richtet sich an junge Lernende im Alter von 12-15 Jahren und kann sowohl in den deutschsprachigen Ländern als auch an vielen Orten auf der ganzen Welt abgelegt werden.

Voraussetzung für die Zulassung zum ZDj ist die Kenntnis der lateinischen Schrift und ein Mindestalter von 12 Jahren. Lernende auf der Stufe B1 des GER haben in der Regel ca. 350 bis 600 Unterrichtsstunden absolviert. Die Teilnahme an der Prüfung ist nicht an den Besuch eines Kurses oder an die Verwendung bestimmter Lernmaterialien gebunden. Mit dem Bestehen des ZDj weisen Jugendliche nach, dass sie sich in und mit der Fremdsprache Deutsch selbstständig bewegen können; sie haben „die erste Stufe selbstständiger Sprachverwendung“ erreicht (vgl. GER, S. 34 und 35). Das bedeutet: Sie verfügen über solide Grundkenntnisse in der deutschen Umgangssprache, die es ihnen ermöglichen, sich in allen für sie wichtigen Alltagssituationen sprachlich zurechtzufinden. Die Jugendlichen zeigen mit dem ZDj, dass sie

- ▶ schriftliche Texte zu alltäglichen Themen verstehen können, in denen v.a. gebräuchliche Umgangssprache vorkommt;
 - ▶ Hörtexte aus ihren Interessensgebieten verstehen können, wenn relativ langsam und deutlich und in klarer Standardsprache gesprochen wird;
 - ▶ Gespräche über Situationen aus ihrem Umfeld und über vertraute Themen verstehen und sich daran beteiligen können;
 - ▶ einfache Sachverhalte mündlich und schriftlich zusammenhängend darstellen sowie Meinungen und persönliche Pläne kurz erklären und begründen können.
- Zur Bewältigung dieser Situationen verfügen die Jugendlichen über einen angemessenen Wortschatz sowie über ein Repertoire gebräuchlicher grammatischer Strukturen, die sie verhältnismäßig korrekt verwenden können.

Die Prüfung ZDj wurde von den vier Institutionen Goethe-Institut (GI), telc GmbH (vorm. WBT GmbH), Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK, vertreten durch das Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen der Universität Freiburg/Fribourg) im Rahmen der trinationalen Kooperation im Prüfungsbereich DaF entwickelt. Die Entwicklung erfolgte in enger Anlehnung an das weltweit bekannte Zertifikat Deutsch (ZD), das von den gleichen vier Institutionen gemeinschaftlich getragen wird. GI, telc, ÖSD und EDK zeichnen gemeinsam verantwortlich für die Fortschreibung und Qualitätssicherung sowohl des ZD wie auch des ZDj.

Bis jetzt kam für jugendliche Lernerinnen und Lerner, die bereits über eine Sprachkompetenz im Bereich von B1 verfügten und die ihre Kompetenzen mit einem internationalen Diplom nachweisen wollten oder mussten, nur das ZD in Frage. Damit mussten sie eine Prüfung ablegen, die für Erwachsene konzipiert ist, d.h. sie wurden mit Situierungen, Inhalten, Sprechweisen und Instruktionen konfrontiert, die zumindest in Teilen ihrem Erfahrungshorizont und Lernkontext nicht angemessen sind. Mit dem ZDj liegt nun – erstmals im Bereich Deutsch als Fremdsprache – eine speziell für Jugendliche adaptierte B1-Prüfung vor. Das ZDj spricht Jugendliche direkt an und möchte damit erreichen, dass junge Lernende ihre erworbenen Kompetenzen auch wirklich zeigen können.

Bezüglich Qualität, aber auch hinsichtlich Anforderungen steht das ZDj dem ZD in nichts nach. Das äußert sich z.B. darin, dass bei erfolgreicher Absolvierung der Jugendprüfung das gleiche Zertifikat wie für das ZD ausgestellt wird. Damit können jetzt auch bereits jugendliche Lernende eine Zusatzqualifikation erreichen, die in der Arbeitswelt ebenso bekannt und anerkannt ist wie im Bildungswesen und die sie zum Weiterlernen motiviert.

Die folgenden Beschreibungen und Erläuterungen richten sich primär an Lehrende und Kursverantwortliche, die für eine optimale Vorbereitung der Lernenden auf das ZDj mehr und genauere Informationen über die neue Prüfung wünschen. Der Text ist in fünf Abschnitte gegliedert:

Kapitel 1 beschreibt die grundlegenden Merkmale und Prinzipien des ZDj. Im *2. Kapitel* werden die Gemeinsamkeiten von ZD und ZDj sowie die Besonderheiten des ZDj gegenüber dem ZD dargestellt. Im *3. Kapitel* werden die Gründe aufgezeigt, die für die Entwicklung der neuen Prüfung ausschlaggebend waren. Gegenstand des *4. Kapitels* sind Aspekte der Entwicklung des ZDj, wobei besonders auch wichtige Ergebnisse aus den umfangreichen Erprobungen des ZDj-Modelltests angeführt werden.

In *Kapitel 5* werden die Lernziele und das Testformat des ZDj anhand von Beispielen präsentiert. Aufgeführt werden am Schluss noch: die in dieser Dokumentation erwähnte Literatur, die Autorinnen und Autoren, die an der Dokumentation mitgearbeitet haben, sowie die Adressen der Institutionen, bei denen Sie weitere Informationen über das ZDj bekommen und prüfungsvorbereitende Materialien bestellen können.

Wir wünschen den ZDj-Kandidatinnen und -Kandidaten viel Erfolg – und allen Partnern beim Sprachenlernen, dass sie die neue Prüfung mit Gewinn in ihre Arbeit einbeziehen können!

Das Autorenteam

1. Das ZDj als moderne standardisierte DaF-Prüfung

Das *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* gehört, zusammen mit anderen modernen DaF-Zertifikaten wie dem trinationalen *Zertifikat Deutsch*, zur Gruppe der kommunikativ und handlungsorientierten Sprachprüfungen, die sich als Performanztests, als *proficiency tests* und als kriterienreferenzierte Tests charakterisieren und so von anderen, z.B. älteren internationalen Prüfungen oder in der Schule üblichen Tests abgrenzen lassen. Ein allgemeines Merkmal oder Prinzip des ZDj ist auch der plurizentrische Ansatz. Diese Merkmale werden im Folgenden etwas genauer erläutert.¹

Das ZDj ist eine kommunikative Prüfung. Kommunikative Prüfungen zielen auf kommunikatives Handeln, auf die Sprachverwendung in authentischen Situationen, nicht auf isolierte Elemente der Sprachfähigkeit wie Aussprache, Wortschatz und Grammatik. Deshalb werden die Kandidatinnen und Kandidaten mit sog. situierten Aufgaben („tasks“) konfrontiert, die für sie relevant sind oder mindestens sein können. Dabei wird von den Teilnehmenden erwartet, dass sie in diesen Situationen kommunikativ erfolgreich handeln können. Aussprache, Wortschatz und Grammatik spielen dabei schon eine Rolle, aber nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck des Verstehens, Sprechens und Schreibens.

Das ZDj ist ein Performanztest. Im Gegensatz zu Kompetenztests, die mit Modellen ‚tiefer liegender‘ Fähigkeiten arbeiten, die ihrerseits das kommunikative Verhalten steuern (sollen), modellieren Performanztests ‚reales‘ bzw. als real angesehenes zielsprachliches Verhalten. Besonders deutlich ist das bei den Sprech- und Schreibaufgaben des ZDj: Dort werden die Teilnehmenden in ‚reale‘ kommunikative Akte involviert (mündliche Interaktion, textbezogenes Schreiben), in deren Rahmen auch strategisches Verhalten und soziolinguistische Kompetenzen wichtig und beobachtbar werden (partnerbezogenes Sprechen, adressatenbezogenes Schreiben). Etwas anders verhält es sich mit den Aufgaben zum Lese- und Hörverstehen im ZDj: Zwar spielen der Kontext der einzelnen Items sowie die Kontextualisierung und Teilnehmerorientierung der einzelnen Aufgaben auch hier eine wichtige Rolle, überprüft werden diese Fertigkeiten aber mit geschlossenen Antwortformaten, um die Verstehensleistungen möglichst zuverlässig erfassen zu können.

Das ZDj ist eine Leistungs- oder Qualifikationsprüfung (*proficiency test*). Das ZDj überprüft Sprachfertigkeiten unabhängig davon, wann, wie und wo diese Fertigkeiten gelernt und/oder erworben wurden. Das ist ein deutlicher Kontrast zu Lernfortschrittstests (*achievement tests*), wie sie z.B. in Sprachkursen oder auch in Schulen üblich sind. Der Hauptzweck von Lernfortschrittstests besteht darin, festzustellen, ob und wo Lernfortschritte in Bezug auf bestimmte, oft eng eingegrenzte und kleinschrittige Lernziele gemacht wurden. Entsprechend sind solche Tests eher rückwärts gerichtet (Was wurde als Resultat eines Lehr-/Lernprozesses erreicht?). Demgegenüber haben Leistungsprüfungen wie das ZDj, die auf allgemeinere, kurs- und lernmaterialübergreifende Lernziele ausgerichtet sind, stärker vorausschauenden, prognostischen Charakter: Resultate in Leistungsprüfungen sollen primär etwas darüber aussagen, was ein/e Teilnehmer/in außerhalb und nach der Testsituation kann, und zwar auf transparente, vergleichbare und motivierende Weise.

Das ZDj ist eine kriterienreferenzierte Prüfung. Kriterienreferenzierte Bewertung erfolgt, indem individuelle Prüfungsergebnisse auf ein Kontinuum von Sprachkompetenz (bzw. auf ein Modell davon) bezogen werden. Für das ZDj – und für viele andere moderne Zertifikate auch – stellt das Modell kommunikativer Sprachkompetenz des GER eine wichtige Bezugsgrundlage dar. Anschaulich illustriert ist dieses Modell durch eine Vielzahl von empirisch breit abgestützten, niveau- und fertigkeitsspezifischen Sprachkompetenzbeschreibungen (=Deskriptoren). Von besonderer Relevanz für das ZDj sind handlungsbeschreibende und auf die Qualität des Sprachgebrauchs bezogene Deskriptoren für das Niveau B1. In deutlichem Gegensatz zur kriterienreferenzierten Bewertung steht die normorientierte

1 Für eine ausführlichere Diskussion dieser Merkmale vgl. z.B. Glaboniat (1998) oder Studer (2004).

Bewertung, wie man sie besonders von traditionellen schulischen Tests kennt. Für normorientierte Bewertung ist charakteristisch, dass individuelle Leistungen nicht auf ein Modell von Sprachkompetenz bezogen, sondern mit den durchschnittlichen Leistungen einer Gruppe verglichen und dann relativ zu solchen Durchschnittswerten (z.B. Klassendurchschnitt) bewertet werden.

Das ZDj ist eine plurizentrisch angelegte Prüfung. Die mit dem ZD im Prüfungsbereich DaF eingeführte plurizentrische Konzeption des Deutschen wird im ZDj konsequent, aber mit Augenmaß weitergeführt. Das heißt: Auch in allen Testsätzen des ZDj, genauer: in den Lese- und Hörtexten der Testsätze, kommen neben Varianten der bundesdeutschen Standardsprache auch Ausprägungen der österreichischen und der schweizerischen Standardsprache vor. Augenmaß bedeutet dabei v.a. auch, dass plurizentrische Varianten (z.B. im Bereich der Lexik) nicht an lösungsrelevanten Stellen vorkommen, bzw. sollte dies trotzdem einmal der Fall sein, diese Varianten erklärt werden.² So soll bei den Lernenden die Entwicklung einer breiten Wahrnehmungstoleranz gegenüber Varianten des Deutschen unterstützt und damit darauf hingearbeitet werden, dass die erworbenen Sprachkompetenzen möglichst weiträumig eingesetzt werden können. Das inhaltliche Äquivalent zur plurizentrischen Sprachauffassung ist, dass landeskundliche Besonderheiten aller drei deutschsprachigen Länder (und gelegentlich auch Liechtensteins) berücksichtigt werden, dies aber selbstverständlich ebenfalls ohne lösungsrelevant zu sein.

Insgesamt steht „Plurizentrik“ im ZDj wie auch im ZD dafür, dass den Teilnehmenden ein zeitgemäßes und adäquates Bild der deutschsprachigen Länder in sprachlicher und in kultureller Hinsicht vermittelt wird.

2. ZD und ZDj im Vergleich

Die Lernziele des ZD sind in der *Lernzielbrochure* (LZB) zum ZD³ detailliert beschrieben. Viele dieser Beschreibungen gelten im Grundsatz auch für das ZDj, auch wenn die Beschreibungen in der LZB auf erwachsene Lernende ausgerichtet sind. Auch für das ZDj relevant sind: der „Szenario-Ansatz“, die Kurzcharakteristika der Szenarien und die konzeptuellen Überlegungen zu „kommunikativen Aufgaben“ (LZB, Kap. 2) sowie die Lernzielkataloge und dort namentlich die Listen zu den „Sprachintentionen“, „Strategien“ und „Notionen“, die Kataloge zum „Wortschatz“ und zur „Grammatik“ sowie die Listen zu den Themen (LZB, Kap. 3), wobei bei den Themen jugendspezifische Akzente gesetzt werden (Genaueres dazu unten in diesem Text, Kap. 2.2). Lehrenden, die ihre Lernerinnen und Lerner umfassend und genau auf das ZDj vorbereiten wollen, empfehlen wir, diese hier hervorgehobenen Abschnitte der LZB zu konsultieren.

Im Folgenden werden zuerst bedeutende Gemeinsamkeiten zwischen ZD und ZDj beschrieben und dann die wichtigsten Besonderheiten des ZDj etwas genauer vorgestellt. Als Beschreibungsgrundlage dient dabei auch das sog. Manual des Europarats⁴; damit sollen Bezüge des ZDj zum GER allgemein und der Bezug des ZDj zum B1-Niveau des GER speziell verdeutlicht und transparent gemacht werden.

2 Eine wertvolle aktuelle Orientierungsgrundlage für die Testredaktion bildet dabei das 2004 erschienene Variantenwörterbuch des Deutschen.

3 Goethe-Institut, ÖSD, EDK, WBT (Hrsg., 1999): Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat. Frankfurt a.M.: WBT.

4 Council of Europe (Ed., 2003): Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual. Preliminary Pilot Version, November 2003. Für die Beschreibung herangezogen wurden besonders die Formulare A1 („General Examination Description“), und A9-A22 (genauere Abschätzung des Niveaus einer Prüfung) aus Kapitel 4 („Specification“) des „Manuals“.

2.1 Gemeinsamkeiten

Zu den bedeutenden Gemeinsamkeiten von ZD und ZDj gehören:

- ▶ In beiden Prüfungen werden die **gleichen kommunikativen Aktivitäten** getestet und auch die Art der Überprüfung dieser Aktivitäten („Prüfungsformate“) sowie die Gewichtung der Prüfungsteile sind identisch. Dies ist in der folgenden Tabelle zusammenfassend dargestellt:

Kommunikative Aktivitäten/ Prüfungsteile	Subtests	Aufgabentypen/Antwortformate	Zeit	*relatives Gewicht
Leseverstehen	LV1: Globalverstehen	Zuordnung	90'	25%
	LV2: Detailverstehen	Mehrfachauswahl		
	LV3: Selektives Verstehen	Zuordnung		
Sprachbausteine	SB1: Lexik; Schwerpunkt Morphosyntax	Mehrfachauswahl	10%	
	SB2: Lexik; Schwerpunkt Semantik/Pragmatik	Mehrfachauswahl		
Hörverstehen	HV1: Globalverstehen	Richtig-Falsch	ca.	25%
	HV2: Detailverstehen	Richtig-Falsch	30'	
	HV3: Selektives Verstehen	Richtig-Falsch		
Schriftliche Interaktion	Ein Subtest	(i.d.R. informeller) Brief als Antwort auf schriftliche Vorgabe (Brief o.ä.); 4 Leitpunkte bearbeiten	30'	15%
Mündliche Interaktion (mit Elementen mündlicher Produktion in den Subtests 1 u. 2)	Drei Subtests:		ca.	25%
	1: Kontaktaufnahme	Zwei Varianten:	15'	
	2: Gespräch über ein Thema	<u>Paarprüfung</u> : Interaktion mit Partner/in		
	3: Gemeinsam eine Aufgabe lösen	<u>Einzelprüfung</u> : Interaktion mit Interlokutor		

Abb. 1: Kommunikative Aktivitäten und Subtests im ZDj

* Max. mögliche Punktzahl pro Subtest in Prozenten total erreichbarer Punkte.

- ▶ Die kommunikativen Aktivitäten beziehen sich im ZDj und im ZD **prinzipiell** auf die **gleichen Textsorten**. Beim Prüfungsteil Hörverstehen kommen zum Beispiel vorwiegend Interviews (HV2), Statements (Typ „Straßenumfrage“, HV1) sowie Kurzmeldungen am Radio, Anrufbeantwortertexte und Lautsprecherdurchsagen (HV3) vor. Weniger berücksichtigt werden im ZDj allerdings formelle Textsorten, wie sie dann und wann im Subtest SB2 des ZD vorkommen können (z.B. Geschäftsbrief), weil davon auszugehen ist, dass Jugendliche in diesem Alter noch wenig direkten Kontakt zu Behörden und Institutionen in der Arbeitswelt haben.
- ▶ In beiden Prüfungen identisch ist insbesondere auch das **Niveau: ZD und ZDj sind im Bereich des Niveaus B1 des GER situiert**. Diese Aussage stützt sich einerseits auf die Spezifikationen und Kataloge in der Lernzielbroschüre zum ZD (die ihrerseits auf der sog. Kontaktschwelle aufbauen⁵) sowie auf die Spezifikationen für das Niveau B1 in *Profile deutsch*⁶ und andererseits auf statistische Analysen im Zusammenhang mit der Erprobung des ZDj (vgl. dazu den sog. „Ankertest“ unten in Kapitel 4 dieses Textes). Konkretisieren und illustrieren lässt sich der wichtige Niveau-Aspekt aber auch durch das Aufzeigen von Bezügen zwischen Prüfungsaufgaben und Deskriptoren des GER.

5 Baldegger, M./ Müller, M./ Schneider, G. (1980). Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Straßburg: Langenscheidt.

6 Glaboniat, M./ Müller, M./ Rusch, P./ Schmitz, H./ Wertenschlag, L. (2002): Profile Deutsch. Berlin: Langenscheidt.

Beispiel: Im Subtest HV2 (=Detailverstehen) des Prüfungsteils Hörverstehen im Modelltest müssen die ZDj-Kandidatinnen und -Kandidaten ein Interview am Radio mit einem Rockstar hören und dabei einzelne Aussagen verstehen bzw. als richtig oder falsch erkennen. Diese Anforderung korrespondiert gut mit einem Deskriptor in der GER-Skala „Hörverstehen allgemein“: Eine deutliche Übereinstimmung ergibt sich bei der Niveaubeschreibung für B1.1 (vgl. GER, 71f.): „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.“ Diese Übereinstimmung ist ein Indiz dafür, dass der Subtest HV2 des ZDj auf dem Niveau B1 situiert ist, in diesem Fall im unteren Bereich von B1. – Weiter abstützen lässt sich dieser Befund durch eine genauere Betrachtung von Aspekten der Sprachkompetenz, die zur Bewältigung der kommunikativen Aufgabe „Interview verstehen“ nötig sind. Für eine solche Betrachtung bieten sich vier GER-Kategorien an: Linguistische Kompetenzen, Soziolinguistische Kompetenzen, Pragmatische Kompetenzen, Strategische Kompetenzen. Obwohl die Deskriptoren dieser Kategorien fast ausnahmslos aus der Produktionsperspektive formuliert und somit für rezeptive Aufgaben nicht direkt anwendbar sind, kommt beispielsweise in der Skala „Wortschatzspektrum“ (Kategorie „Linguistische Kompetenz“) eindeutig der B1-Deskriptor dem am nächsten, was ZDj-Kandidatinnen und -Kandidaten beim Verstehen des Interviews können müssen: „Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reise, aktuelle Ereignisse.“ (GER, 112). Man kann annehmen, dass ein Lerner, der produktiv über ein so umschriebenes Wortschatzspektrum verfügt, dieses Spektrum auch für rezeptive Aktivitäten verwenden kann und für die vorgestellte Aufgabe auch wirklich braucht. Da sich Korrespondenzen zwischen Aufgaben des ZDj und Deskriptoren des GER nicht nur für das HV2, sondern auch für andere Aufgaben im ZDj feststellen (und jederzeit selbst nachprüfen!) lassen, kann man insgesamt begründet vermuten, dass das ZDj im Bereich des Niveaus B1 situiert ist.⁷ – Zur Verwendung statistischer Mittel bei der Absicherung des Niveau-Bezugs des ZDj vgl. unten, Kap. 4.

- ▶ Die **Bestehensgrenze** ist beim ZDj **gleich definiert** wie beim ZD: Erreicht werden müssen 60% der möglichen Punkte, und zwar sowohl bei der schriftlichen Prüfung (Lese- und Hörverstehen, Sprachbausteine, schriftliche Interaktion) als auch bei der mündlichen Prüfung (mündliche Produktion und v.a. Interaktion).
- ▶ Erfolgreiche ZDj- und ZD-Prüfungen werden mit der **gleichen Zertifikatsurkunde** bestätigt. Abgedruckt ist auf den Zeugnissen einerseits der Name und das GER-Niveau der Prüfung, andererseits werden die Prüfungsergebnisse aufgelistet, und zwar auch separat nach Prüfungsteilen. Das Prüfungsergebnis wird also in Form eines Kompetenzprofils mitgeteilt, um den Lernenden Anhaltspunkte für das Weiterlernen an die Hand zu geben.
- ▶ Zur Information und Unterstützung der Akteure werden für das ZDj, analog zum ZD, verschiedene **Begleitmaterialien** bereitgestellt, darunter der vorliegende Informationstext über die neue Prüfung sowie ein kommentierter Modellsatz, der auch die Transkripte der Hörtexte, die Bewertungskriterien für die schriftlichen und mündlichen Leistungen sowie Musterkorrekturen von schriftlichen Leistungen umfasst. Geplant sind ferner kommentierte Videos, welche die Formate der mündlichen Aufgaben illustrieren und die mündlichen Leistungen sowie deren Bewertung veranschaulichen.

⁷ Mit dieser vorsichtigen Formulierung soll angedeutet werden, dass das Aufweisen des genauen Niveau-Bezugs einer Prüfung ein aufwändiger und langer Prozess ist, bei dem eine Vielzahl von Faktoren zu berücksichtigen sind. Z.B. wurde bei der geschilderten Suche nach Korrespondenzen noch nicht mitbedacht, dass der Inputtext von HV2 zweimal eingespielt wird. Dies macht die Aufgabe sicher nicht schwerer, aber auch nicht zwingend viel einfacher, weil die Schwierigkeit einer HV-Aufgabe noch durch viele andere Variablen beeinflusst wird, über die (und deren Interaktion) man auch heute noch zu wenig weiß. Zu diesen Faktoren gehören text- und lernerseitige Faktoren ebenso wie solche der Aufgabenstellung (Instruktion; ‚Ablenker‘ bei Auswahlaufgaben).

2.2 Unterschiede

2.2.1 Altersregelung: Das ZDj richtet sich an Jugendliche im Alter von 12 – 15 Jahren, d.h. die Prüfung kann in der Regel vom Tag des 12. Geburtstags an bis einschließlich des Tages des 16. Geburtstags abgelegt werden (für Einzelheiten vgl. die Prüfungs-Durchführungsbestimmungen der prüfungs anbietenden Institutionen). Für ältere Jugendliche und Erwachsene wird das ZD angeboten.

2.2.2 Was die „**Domänen**“ („Lebens- und Sprachhandlungsbereiche“, vgl. GER, 52f.) betrifft, so spielen im ZDj besonders der private Bereich, Aspekte des Bildungswesens und z.T. auch der öffentliche Bereich eine wichtige Rolle, d.h. es wird davon ausgegangen, dass die Prüfungsteilnehmenden v.a. in diesen Domänen sprachlich handeln (müssen). Entsprechend werden die Situationen, Sprech- und Schreibanlässe, Themen und Texte der Prüfung im Hinblick auf diese Domänen ausgewählt und ‚arrangiert‘.

2.2.3 Bezüglich weiterer Spezifikationen der zielsprachlichen Verwendungskontexte orientiert sich das ZDj wie angedeutet primär an den sprachlichen Handlungsmustern bzw. „**Szenarien**“, **Intentionen, Strategien, Notionen und Themen**, die für die Stufe des ZD erarbeitet wurden (vgl. LZB, S. 25ff. und 61ff.). „Orientiert“ heißt dabei das Folgende:

Szenarien: In der LZB (S. 26) werden 13 Szenarien beschrieben und in vier Gruppen eingeteilt (vgl. LZB, 26; in diesem Text abgedruckt als Abbildung 2). Vorgestellt werden a) Szenarien, um das Verhalten anderer zu beeinflussen (um einen Gefallen bitten, sich beschweren, jdn. überreden, Dienstleistungsgespräche, jdn. um Rat bitten/Rat geben, jdn. einladen), b) Szenarien für soziale Kontakte (Smalltalk⁸/Alltagsgespräche, handlungsbegleitende Gespräche), c) Szenarien für den Austausch von Informationen (etwas erklären/Auskunft geben, erzählen/berichten, jdn. um Informationen bitten) und d) Szenarien für den Meinungsaustausch (Konsensfindung, Diskussion), wobei von den Teilnehmenden erwartet wird, dass sie beim Sprechen alle 13 Szenarien und beim Schreiben die Szenarien der Gruppen a) und c) realisieren können. – Diese Erwartungen gelten auch für ZDj-Kandidatinnen und -kandidaten, denn auch von Jugendlichen mit einer Sprachkompetenz im Bereich von B1 muss beispielsweise verlangt werden, dass sie sich an Alltagsgesprächen beteiligen können, dass sie jemanden um einen Gefallen oder um einen Rat bitten können und dass sie in einem Gespräch einen Konsens finden können. Und auch Jugendliche werden z.B. mit Situationen konfrontiert, in denen sie etwas erzählen oder jemanden einladen wollen.

Sprachliche Handlungsmuster

a) um das Verhalten anderer zu beeinflussen	b) für soziale Kontakte	c) für den Austausch von Informationen	d) für den Austausch von Meinungen
um einen Gefallen bitten	Alltagsgespräche	etwas erklären/Auskunft geben	Konsensfindung
sich beschweren	„Language-in-Action“/ handlungsbegleitende Gespräche	erzählen/berichten	Diskussion
jdn. überreden Dienstleistungsgespräche jdn. um Rat bitten/ Rat geben jdn. einladen		jdn. um Informationen bitten	

Abb. 2: Szenarien

In der mündlichen Interaktion können Teilnehmende auf der Stufe B1 (= Niveau des ZDj) alle Szenarien umsetzen. Die schattiert dargestellten Szenarien können auch schriftlich realisiert werden (im ZDj im Rahmen von Briefen).

8 Die Schreibweise „Smalltalk/ Alltagsgespräche“ wird hier aus der LZB ZD übernommen, um den Zusammenhang zwischen letzterer und diesem Texten herauszustellen. Unten wird konsequent „Alltagsgespräche“ gebraucht, weil sich dieser Begriff – in der Bedeutung „zwanglose, eher beiläufige Unterhaltung“ – unproblematischer auf den Sprachgebrauch Jugendlicher anwenden lässt als der ‚erwachsenenlastige‘ und ‚engere‘ Begriff „Smalltalk“

Andererseits ist damit zu rechnen, dass Jugendliche bei der Realisierung dieser Szenarien teilweise etwas anders vorgehen als Erwachsene. Insgesamt gilt deshalb: Alle 13 aufgeführten Szenarien sollten von ZDj-Kandidatinnen und -Kandidaten realisiert werden können, aber beim „Wie“ der Realisierung sind viele Varianten möglich. Wichtig ist z.B., dass in einem Gespräch ein Konsens erreicht wird und dass er ausgehandelt wird; weniger wichtig ist dagegen, wie die Aushandlung im Einzelnen genau abläuft. – Diese Aspekte werden im Folgenden etwas genauer ausgeführt. Zunächst zur **grundsätzlichen Relevanz der Szenarien**:

Ein Szenario ist ein (pragmalinguistischer) Beschreibungsansatz um authentisches kommunikatives Handeln in authentischen Kontexten sichtbar zu machen. Szenarien veranschaulichen insbesondere

- i) dass das Sprechen und Schreiben konventionalisierten, d.h. gesellschaftlich und kulturell bedingten Mustern und Abläufen folgt, und dass sozio- und (inter)kulturelle Aspekte des Sprechens und Schreibens nicht als additive Elemente, sondern als konstitutive Faktoren kommunikativen Handelns anzusehen sind;
- ii) wie die für die Lernenden relevanten Einzelkomponenten kommunikativen Handelns beim realen Sprechen und Schreiben gebraucht werden und interagieren.
In der LZB werden für die 13 erwähnten Szenarien eine Reihe von Merkmalen beschrieben, die für diese Szenarien besonders typisch sind; aufgeführt werden z.B. Diskursphasen und Sprachintentionen, die für das Szenario „Alltagsgespräche“ charakteristisch sind, oder Diskursstrategien und Diskurselemente, die beim Szenario „jemanden überreden“ häufig beobachtet werden können (vgl. LZB S. 33-47). Diese Merkmale bilden sozusagen das Rückgrat oder das Gerüst von Szenarien, und für diese Merkmale sollten die Lernenden auf dem GER-Niveau B1 sensibilisiert werden, weil so modellhaft illustriert werden kann, wie Kommunikation „da draußen“ funktioniert.
Zu bedenken ist dabei zweierlei:
- iii) Ein Szenario kann, abhängig z.B. vom Sprechhandlungsbereich (etwa privat vs. öffentlich) oder vom Thema auf sehr unterschiedliche Weise realisiert werden.
- iv) Ein Szenario kann auch in Abhängigkeit von den soziodemographischen Merkmalen der Sprechenden ganz verschieden ablaufen. Dazu gehört z.B. der soziale Status der Interaktionspartner sowie – und das ist natürlich für das ZDj besonders wichtig – das Alter der Interaktionspartner.
Aus diesen beiden Gründen wäre es falsch, eine bestimmte Realisierung eines Szenarios als fixes, unveränderliches Muster anzusehen, und es wäre ein grobes Missverständnis, spezifische Ausprägungen eines Szenarios mit den Lernenden im Unterricht einzuüben. Gezeigt werden sollte im Unterricht hingegen, dass es solche Szenarien gibt, wie sie im realen Sprachgebrauch ablaufen können und welche typischen Merkmale sich dabei beobachten lassen. Die Vorteile des Zeigens von konventionalisierten Abläufen und Strukturen beim Sprechen und Schreiben liegen auf der Hand: So gewinnt die Zielsprache für die Lernenden klarere Konturen, wird fassbarer, und so wird auch Sprechen und Schreiben in der Zielsprache für die Lernenden wenigstens in Teilen ‚ausrechenbar‘ und planbar. – Soweit zur grundsätzlichen Relevanz von Szenarien, nun zur Frage der **Realisierung von Szenarien durch Jugendliche**.

Das folgende Beispiel soll Unterrichtenden exemplarisch zeigen, wie authentische Kommunikation unter jungen Muttersprachlern ablaufen kann. In der Kommentarspalte zum Text wird gezielt versucht, mit der Szenarioterminologie zu arbeiten. Deutlich wird dabei, dass es auch in Gesprächen unter Jugendlichen charakteristische Abläufe und konventionalisierte Muster gibt. Und deutlich wird darüber hinaus auch, dass diese Muster und Abläufe weitergehende Parallelen zu dem aufweisen, was wir von Gesprächen unter Erwachsenen kennen. Unterschiede gibt es zwar auch, aber diese bestehen tendenziell weniger in der Existenz einer Vielzahl von andern Mustern, sondern eher in der Art und Weise, wie bestimmte Muster realisiert werden: Jugendliche scheinen mit solchen Mustern noch freier und spielerischer umzugehen als Erwachsene.

Gespräch zwischen den drei Jugendlichen Jakob (J), Sybille (S) und Peter (P); Übertragung in Standardsprache (Original: Dialekt)

Das Gespräch stammt aus einem Forschungsprojekt, in dem das Sprachrepertoire von Erwachsenen und Jugendlichen in der Schweizer Stadt Basel untersucht wurde. Zur Datenerhebung wurden einige Sprecherinnen und Sprecher, darunter J, S und P, während einem ganzen Schultag mit einem Funkmikrofon ausgestattet. Der hier abgedruckte Text gibt einen Ausschnitt aus einem längeren Gespräch in leicht vereinfachter Form wieder. Es fand während einer Schulstunde mit handwerklicher Ausrichtung statt; die Schülerinnen und Schüler konnten frei sprechen. Das Gespräch besteht aus einer zwanglosen Unterhaltung („Smalltalk“) zwischen J, S und P sowie aus einer Erzählung von J, die in diese Unterhaltung eingebettet ist. Die Jugendlichen sprechen zuerst über den Fußballtrainer Flubacher und seinen offenbar dickeren Bauch. J erzählt von Forderungen, die ein Aushilfstrainer an ihn, den Spielführer einer Fußballmannschaft, richtet. Die jungen Leute scheinen sich sehr gut zu kennen und über viel gemeinsames Vorwissen zu verfügen. – Quelle, Transkript und standardsprachliche Übertragung: Lorenz Hofer, 2003, 235ff. – Strukturierungen, Erläuterungen und Kommentierungen: Testkommission ZDj.

Sprechende	Text	Szenario	Diskursphasen	Kommentar
J	<p>Nein nein, meine [Mutter] würde das nicht machen. Die weiß, dass man solche Leibchen* nicht bügelt. (...)</p> <p>Der Flubacher würde wahrscheinlich irgendwie seine weiß ich was bügeln.</p> <hr/> <p>Der Flubacher, dem wäre es egal, der bügelt doch alles, das ist doch dem scheißegal.</p>	Alltags- gespräch	Themen- initiierung	<p>Eröffnungsphase und zugehörige <u>Diskursstrategie</u> („Gespräch einleiten“) erübrigt sich, weil die Sprechenden ‚schon im Gespräch‘ sind.</p> <p><u>Sprachintention</u>: Meinung bzw. These äußern</p> <hr/> <p><u>Sprachintention</u>: Meinung verstärken</p> <p><u>Diskurselement</u>: Vergewisserung (J vergewissert sich der Aufmerksamkeit der Zuhörenden, indem er seine Meinung reformuliert bzw. die These zuspitzt).</p> <p>Die Modalpartikel „doch“ deutet auch auf die <u>Diskursstrategie</u> „gemeinsames Wissen andeuten“ hin.</p>
S	Der macht das gar nicht.		Austausch	<p><u>Diskursstrategie</u>: Äußerung aufgreifen</p> <p><u>Sprachintention</u>: widersprechen</p> <p><u>Diskurselement</u>: Negation</p>
J	<p>Ah ja, genau, ich glaube ... das ist so einer: Frauen gehören hinter den Herd.</p> <p>Mann, der Mann macht Sport – und der hat so einen Ranzen**.</p>			<p><u>Diskursstrategie</u>: Äußerung aufgreifen; Nebenbemerkung machen</p> <p><u>Diskurselement</u>: Affirmation</p> <p><u>Sprachintentionen</u>: zustimmen (verstärkt durch ein ‚geflügeltes Wort‘ ‚Frauen gehören...‘); Widersprüchlichkeit beschreiben</p>
P	Der Reto auch ... Weißt du, alle immer wenn sie das Leibchen* ... ausziehen ... ausziehen wollen ... und der Flubacher immer so mit seinem Bauch oder so.			<p><u>Sprachintentionen</u>: Interesse ausdrücken (hier: Interesse an Nebenbemerkung); etwas beschreiben</p> <p>Die Floskel „weißt du“ verweist auf die <u>Diskursstrategie</u> „gemeinsames Wissen andeuten“ und kann gleichzeitig als <u>Diskurselement</u> gesehen werden, mit dem Sprecher P anzeigt, dass er jetzt die Sprecherrolle hat und eine Weile behalten will. Die Floskel „Oder so“ signalisiert die Bereitschaft, die Sprecherrolle abzugeben.</p>

J	Der Peter der / dessen Vater, weißt du, so, der ist ... Trainer eine Weile gewesen, also er macht es jetzt noch manchmal wenn er kommt – ei, nein, d / der ist so blöd und dann sagt er immer zu mir, sagt er: Du, hör mal, du als Captain*** könntest doch ihnen mal sagen sie sollen ruhig sein. Na ja, das nützt natürlich viel, wenn ich gegen so, wenn ich gegen so Oldies komme: He, haltet die Schnauze****, haha.	Erzählen	Eröffnung Kontext	Das Szenario „Erzählen“ ist in das Szenario „Alltagsgespräch“ integriert (interaktive Geflechtserzählung im Gegensatz zu monologischer Höhepunkterzählung); eine explizite Ankündigung des Erzählens gibt es nicht, wohl aber die Vergewisserung der Aufmerksamkeit der Hörenden („weißt du“). Nach einigen Kontextangaben („Peters Vater war Trainer und hilft jetzt noch ab und zu als Trainer aus“), schildert J eine Episode aus dem Fußballtraining (=Sprachintention berichten/beschreiben). Die Pointe wird – und das ist ein typisches Diskurselement für Jugendsprache – in Form einer Redewiedergabe, d.h. zitierend, erzählt („Du, hör mal, du als Captain...“). Als diskursstrategisches Mittel der Verständnissicherung kann die Erklärung der Pointe durch J („Na ja, ...“) angesehen werden, die ironisch gemeint ist („das nützt natürlich viel, ...“). Im Sinne der Diskursstrategien zeigt das Lachen von J am Schluss auch an, dass die Erklärung der Pointe jetzt abgeschlossen ist und dass jetzt Hörerreaktionen erwartet werden.	
			Schilderung		
			Pointe		
S	Bist du Captain***?			Nachfragen (Hörerreaktion)	Sprachintentionen: Nachfragen; Interesse anzeigen
J	Ja, ja, sonst würde ich ja nicht fragen ...			Erläuterung	Sprachintentionen: bestätigen; begründen
P	... (unverständliche Frage)			Nachfragen (Hörerreaktion)	
J	Was? Goalie*****			Erläuterung	Diskursstrategie: Durch die (elliptische) Frage versichert sich J zuerst, ob er die Frage von P verstanden hat und präzisiert dann seine Aussage.
J	Er ist nicht schlecht, na ja, so einen Ranzen** wie der hat – er hat also einen rechten.		Abschluss	Mit einer Wendung ins Allgemeine bereitet J das Ende der Erzählung vor.	
J	Okay, lassen wir's.			Diskursstrategie: Expliziter Abschluss der Erzählung Sprachintention: Aufforderung, das Thema zu wechseln	

Erläuterungen zum Text

... = unverständliche Stelle im Gespräch / = Neuansatz bzw. Reformulierung (...) = Auslassung
[...] = zum besseren Verständnis eingefügt

Wörterklärungen: **Leibchen*: Unterhemd und, wie hier, Trikot; ***Ranzen*: dicker Bauch (meistens abwertend/verächtlich); ****Captain*: Variante zu Kapitän (hier gebraucht als Kurzwort für Mannschaftskapitän beim Fußball); *****Schnauze*: Mund (abwertend/verächtlich); ******Goalie*: Torwart

Zu diesem Gespräch, das eine mögliche Realisierung der Szenarien „Alltagsgespräch“ und „Erzählen“ durch Jugendliche illustriert, sei nochmals betont, dass es nicht darum gehen kann, den Lernenden genau diese (oder eine bestimmte andere) Art des Sprechens beizubringen. Hingegen dürfte es für die Lernenden sehr hilfreich und besonders für den Erwerb produktiver Kompetenzen sehr nützlich sein zu verstehen, wie die Interaktionspartner ihre Gesprächsbeiträge strukturieren und aufeinander beziehen, wie sie an gemeinsames Wissen anschließen oder dieses Wissen im Gespräch sicherstellen, wie sie Interesse (oder Desinteresse) an bestimmten Themen signalisieren, wie sie Zustimmung (oder Ablehnung) anzeigen und Einspruch anmelden, was sie tun, um gegenseitiges Verständnis zu erreichen und welche Strategien sie einsetzen, um zu Wort zu kommen, das Wort zu behalten und das Wort wieder abzugeben.

Vergleicht man dieses Beispiel mit dem Gespräch in der LZB, in dem zwei Erwachsene miteinander sprechen, wird man festhalten können: Die Diskursphasen, -elemente und -strategien sowie die Sprachintentionen, die sich bei den Jugendlichen beobachten lassen, unterscheiden sich nicht so sehr von dem, was man bei Erwachsenen beobachten kann. Unterschiede gibt es schon, aber diese betreffen eher die Art der Realisierung von Intentionen und die Verwendung von bestimmten Wörtern und Wendungen (vgl. dazu unten, Kap. 2.2.5). Der größte Unterschied dürfte die z.T. stark elliptisch-andeutende Sprechweise der Jugendlichen sein, was es für Unbeteiligte mitunter schwer macht, ihrem Gespräch zu folgen. Aber das hat wahrscheinlich weniger mit Unterschieden zwischen Sprechweisen von Jugendlichen und Erwachsenen zu tun, sondern vielmehr damit, dass sich diese Teenager sehr gut kennen und im Gespräch viel gemeinsames Vorwissen voraussetzen können. Wichtig ist: Konventionalisierte Gesprächsabläufe und -muster, wie sie für die Alltagskommunikation Erwachsener typisch sind, prägen auch die Kommunikation unter Jugendlichen, auch wenn die Jugendlichen mit diesen Mustern mitunter noch freier und spielerischer umgehen als Erwachsene. – In dieser Weise ist das Beispiel-Szenario für die Lernenden relevant, und in dieser Weise hilft es den Lernenden auch, wenn sie Kenntnis von den Kurzcharakteristika der 13 Szenarien haben, wie sie in der LZB in Kap. 2.2 aufgeführt sind.

Sprachintentionen, Strategien und Notionen: Ziel der LZB-Kataloge zu den Intentionen, Strategien und Notionen ist es, neben den Szenarien weitere wichtige Komponenten sprachlichen Handelns zu veranschaulichen, wobei diese Komponenten im Rahmen des Szenario-Ansatzes eher zudienende Funktion haben bzw. in Szenarien erst einen spezifischen kommunikativen Sinn und eine konkrete Form erhalten. Schon in der LZB wird hervorgehoben, dass es sich bei den Listen zu den Intentionen und Strategien weder um vollständige Beschreibungen noch um verbindliche Vorgaben, sondern um exemplarische Illustrationen handelt. Etwas anders verhält es sich mit den Notionen. Rein exemplarisch gemeint ist dort die Auswahl von Exponenten der Notionen (=Realisierungsmöglichkeiten allgemein begrifflicher Aussagen). Die Konzepte hingegen, also die allgemein begrifflichen Aussagen selbst, darunter z.B. „quantitative Angaben machen“ oder „Fähigkeiten und Möglichkeiten ausdrücken“, sollten von den Lernenden bewältigt werden können. – Analoges gilt nun auch für das ZDj – mit der Differenzierung, dass Szenarien, und damit eben auch Intentionen, Strategien und Notionen, von Jugendlichen teilweise etwas anders realisiert werden können als von Erwachsenen (vgl. das Beispiel-Szenario und die Erläuterungen dazu).

Themen: Bei den Themen (vgl. auch GER, 58f.) werden im ZDj merklich andere Akzente gesetzt als im ZD. Basis des ZDj sind zwar die 16 Themenfelder der LZB (S. 94ff.), die für das GER-Niveau B1 verbindlich sind, aber ein Themenfeld, nämlich „Gesellschaft/Staat/Internationale Organisationen“, tritt in der Jugendprüfung deutlich zurück, weil dieser thematische Bereich oft mit kognitiven Voraussetzungen einhergeht und Erfahrungen bedingt, die man von ca. 14-jährigen Jugendlichen eher nicht erwarten kann. Außerdem werden im ZDj eine Reihe von Themenfeldern und Einzelthemen anders gewichtet als im ZD. Grundlage für die neuen Akzente sind umfangreiche Befragungen von Lernenden und Lehrenden, die im Rahmen der Erprobungen des Modelltests zum ZDj durchgeführt wurden.

Ein wichtiges Resultat dieser Erprobungen war die folgende **Beliebtheitsreihenfolge von 16 Themenfeldern** mit „Freizeit und Unterhaltung“ als klarem Spitzenreiter und „Gesellschaft“ weit abgeschlagen am Schluss ⁹:

- Freizeit und Unterhaltung** (z.B. mein Hobby, Sport, Partys, Musik, Disko)
- Medien** (z.B. Computer, Internet, Fernsehen, Spiele)
- Ferien und Reisen** (z.B. Ferien allein oder mit Familie, Ferienjobs)
- Gefühle** (z.B. Freundschaft, Liebe, Angst)
- Meine eigene Person** (z.B. wer ich bin, wo ich lebe, was ich mache usw.)
- Kommunikation** (z.B. Handy, SMS, E-Mail, Chats, Gespräche)
- Ausbildung und Beruf** (z.B. was ich später machen möchte)
- Andere Menschen und Kulturen** (z.B. wie die Menschen in anderen Ländern leben)
- Familie und persönliche Beziehungen** (z.B. meine Eltern und Geschwister, meine Freunde)
- Körper und Gesundheit** (z.B. gesundes Essen, Mode, Haare färben, Piercing, Zigaretten)
- Wohnen** (z.B. mein Zimmer, meine Stadt, wo ich wohnen möchte)
- Natur und Umwelt** (z.B. Tiere, was wir für die Umwelt tun können)
- Schule** (z.B. meine Schule, meine Klasse, Lehrer, Noten, Lieblingsfächer)
- Geschäfte und Konsum** (z.B. Taschengeld, wofür ich Geld ausbebe)
- Essen und Trinken** (z.B. mein Lieblingsessen)
- Gesellschaft** (z.B. Jugendclubs, Führerschein ab 17, Ferienjobs)

Diese Themenliste bedeutet nun freilich nicht, dass im ZDj nur noch von Freizeit, Ferien, Reisen und Unterhaltung die Rede ist und dass kaum mehr ein Text von der Schule oder vom Wohnen handelt. Sie bedeutet aber, dass diejenigen Themen, an denen die Jugendlichen mehr Interesse haben, stärker gewichtet werden als die anderen.

2.2.4 Die kommunikativen Aufgaben und Aktivitäten des ZDj (vgl. auch GER, 59f., 71ff. und 153ff.) sind analog zum ZD gestaltet, wobei u.a. auf möglichst jugendgerechte Situierungen geachtet wird. Wie bereits angesprochen, bedeutet das z.B., dass die Jugendlichen ein Interview am Radio mit einem Rockstar hören und dabei Aussagen zum Inhalt des Interviews verstehen müssen (HV2). Oder es bedeutet, dass sie die Hauptaussagen von eingespielten Statements aus einer Umfrage, z.B. zum Thema Noten, verstehen (HV1) oder spezifische Informationen in einer Durchsage im Schwimmbad heraushören müssen (HV3). Eine detailliertere Illustration der kommunikativen Aufgaben im ZDj findet sich in Kap. 6 dieser Broschüre.

2.2.5 Zweifellos ist das Thema **Jugendsprache** ¹⁰ für eine Prüfung, die sich an Jugendliche richtet, bedeutsam. Allerdings müssen dabei drei verschiedene Perspektiven klar getrennt werden: Die Perspektive der Vorbereitung der Lernenden, die Perspektive der Bewertung von produktiven Leistungen in der Prüfung und die Perspektive der Testkonstruktion.

Aus Sicht der Prüfungsvorbereitung wird es sinnvoll sein, wenn Lernende – nicht dominant, aber auch – Gelegenheit haben, jugendsprachlichen Sprech- und Schreibweisen in der Zielsprache zu begegnen. Im Unterricht in den nicht-deutschsprachigen Ländern kann das z.B. durch den Einbezug von

9 Die Beliebtheitsreihenfolge der Themen stützt sich auf die Befragung von insgesamt 236 Jugendlichen, die Deutsch als Fremdsprache an ganz verschiedenen Orten und in verschiedenen Kontexten lernen. Mittels Fragebogen wurde das Interesse an 16 Themenkreisen erhoben. Bekundet werden konnte das Interesse durch Vergabe von Punkten (Skala von 5=„interessiert mich sehr“ bis 0=„interessiert mich überhaupt nicht“). Die Rangordnung der Themen folgt dem für jedes Thema berechneten arithmetischen Mittel. – Die Themenkreise sind teilweise nicht distinktiv, nehmen aber Bezug auf Einteilungen, wie sie in Lehrmitteln üblich sind.

10 Die Jugendsprache als irgendwie zu denkendes einheitliches Ganzes gibt es nach dem aktuellen Stand der Forschung gar nicht (vgl. etwa Neuland, Hrsg., 2003). Das, was Jugendsprache genannt wird, kann nur als gruppenspezifisches, lokal geprägtes sowie v.a. als zeitverhaftetes und sehr variables Phänomen rekonstruiert werden, das sich auf alle Ebenen des Sprachsystems beziehen kann, wobei sich besonders auch im Bereich der Phonetik Unterschiede gegenüber dem Sprachgebrauch Erwachsener zeigen können (z.B. Hofer, 2003).

authentischen Texten von Jugendlichen aus dem Internet erfolgen. Solche Texte unterstützen nicht nur den Aufbau einer breiten Wahrnehmungstoleranz gegenüber Varianten des Deutschen, sondern sie bieten auch Anlass zur Reflexion über den Sprachgebrauch Jugendlicher in der L1 der Lernerinnen und Lerner.¹¹

Bei der Bewertung der mündlichen und schriftlichen Leistungen der Kandidatinnen und Kandidaten in der Prüfung sollte die Jugendsprache nicht ins Gewicht fallen: Möglich ist, dass einige ZDj-Teilnehmende beim Sprechen und Schreiben gewisse Züge jugendsprachlichen Verhaltens zeigen, dies zumal dann, wenn sie häufigen persönlichen Kontakt zu Jugendlichen deutscher Muttersprache im Gebiet der Zielsprache haben. Solche ‚Züge‘ könnten in Richtung des spielerischen Umgangs mit den Szenarien gehen, wie es oben exemplarisch dargestellt wurde, und im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch dieser Jugendlichen könnten hin und wieder jugend- bzw. gruppensprachliche Besonderheiten auftauchen, etwa im lexikalischen Bereich (vgl. dazu unten, Kap. 2.2.6). Wenn das der Fall ist, gibt es dafür sicher keinen Punkteabzug: Der ZD-Kandidat in Polen, der in einer Speditionsfirma arbeitet, hat in seinem Repertoire auch andere Wörter (und wohl auch einen andern ‚Ton‘) als die japanische Deutschlehrerin, die sich für Literatur interessiert. Hier muss es für Prüfende und Bewertende um Toleranz gehen – um Toleranz freilich im Rahmen der verbindlichen Vorgaben für das ZDj, hier speziell der Beurteilungskriterien für die schriftlichen und mündlichen Leistungen, wie sie im kommentierten Modellsatz zum ZDj aufgeführt und erklärt sind.

Aus Sicht der Testkonstruktion schließlich lässt sich das Thema Jugendsprache auf die Frage nach den Inputtexten im ZDj einschränken, d.h. genauer zu betrachten sind unter diesem Aspekt besonders die Texte zum Lese- und Hörverstehen, die Texte zu den Sprachbausteinen und der Text, der als Schreib Anlass dient. Nur eine marginale Rolle spielt die Jugendsprache bei den Instruktionstexten und in den Items des ZDj: Da hier sprachliche Einfachheit und Verständlichkeit oberste Priorität haben, wird bei diesen Texten allgemeine deutsche Standardsprache verwendet – so wie beim ZD. Neu ist bei den Instruktionstexten des ZDj nur, dass die Teilnehmenden in der Du-Form angesprochen werden und dass deswegen die Anweisungen in der 2. Pers. Sing. des Imperativs formuliert sind („schreib“, „kreuze an“ usw.). Dies ist konventioneller Sprachgebrauch unter Jugendlichen im deutschsprachigen Raum. Was nun die jugendsprachliche Ausrichtung der Texte zu den rezeptiven Fertigkeiten und zu den Sprachbausteinen betrifft, so scheint den ZDj-Verantwortlichen – vom Prinzip her weitgehend analog zum Vorkommen von deutschen, österreichischen und schweizerischen Standardvarianten (vgl. dazu oben in Kap. 1 zur plurizentrischen Konzeption des ZDj) – Augenmaß angezeigt, denn auch Jugendliche, Muttersprachler ebenso wie Fremdsprachige, sind ja oft mit Texten konfrontiert, die zumindest auch an Erwachsene gerichtet sind, und nicht nur mit sog. „Szenetexten“.

Stützen lässt sich diese Sicht der Dinge auch durch die Befragungen, die im Rahmen der Erprobungen des Modellsatzes zum ZDj durchgeführt wurden und die auch Fragen der Jugendsprache betrafen.¹² Ein bedeutsames Resultat aus diesen Untersuchungen sei hier hervorgehoben: Nach Meinung einer deutlichen Mehrheit der befragten fremdsprachigen Jugendlichen sollte Jugendsprache im ZDj „ein wenig“ vorkommen.¹³

Genauere Analysen zeigen, dass dieser Befund statistisch unabhängig ist vom Alter (mit Blick auf die Zielgruppe des ZDj wurden 12- bis 16-jährige Jugendliche in die Erprobungen einbezogen) und auch vom Geschlecht der Befragten, obwohl sich die Jungen etwas mehr Jugendsprache wünschen als die Mädchen.¹⁴

11 Vgl. dazu allgemein die Ansätze der interkulturellen Landeskunde und speziell z.B. die Überlegungen in Neuland, 2003.

12 Gefragt wurde einerseits allgemein danach, ob „die Sprache der jungen Leute“ im ZDj vorkommen soll (Antwortmöglichkeiten: „nein“, „ja, ein wenig“, „ja“) und andererseits spezifisch, d.h. in Bezug auf die Sprache der Texte in jedem einzelnen Subtest, ob diese Sprache „passt“, „nicht passt“ oder „z.T. passt“.

13 Die genaue Verteilung der Antworten war: 55% - „ja, ein wenig“, 17% - „nein“, 28% - „ja“; ausgewertet werden konnten bei dieser allgemeinen Frage allerdings nur die Antworten von 71 Befragten.

14 Einfaktorielle Varianzanalysen, Alter: F-Test=1,05, DF=5, p=0,396; Geschlecht: F-Test=1,551, DF=1, p=0,217; n=71.

Die Konsequenzen aus diesen Überlegungen und Befunden zur Jugendsprache für die Auswahl von Prüfungstexten im ZDj sind: Bei den Texten zum LV, zum HV und zu den Sprachbausteinen kommen einerseits Texte vor, die an ein breiteres Publikum gerichtet sind (Erwachsene und Jugendliche als Adressaten) und andererseits Texte mit Jugendlichen als Adressaten. Und was die sprachliche Prägnanz dieser zweiten Gruppe von Texten betrifft, so orientiert sich die Testkommission ZDj an denjenigen Texten des Modelltests, die von einer Mehrheit der Jugendlichen, die an der Erprobung teilgenommen haben, das Prädikat „passt“ bekommen haben. Beste Werte in dieser Hinsicht haben bekommen: der Subtest Sprachbausteine, Teil 2 (85% „passt“) und der Input-Text zum schriftlichen Ausdruck (84% „passt“). Sieht man sich diese Texte unter linguistischen Gesichtspunkten genauer an, so zeigt sich: In diesen Texten kommen kaum Ausdrücke vor, wie sie in Lexika der Jugendsprache verzeichnet sind, sie enthalten aber viele kürzere, manchmal elliptische Sätze und oft parataktische Strukturen sowie Modal- bzw. Abtönungspartikel wie „so“ und sog. ‚intensivierte Adjektiv-Phrasen‘ wie „richtig“. Solche Merkmale kann man zwar als jugendtypisch bezeichnen, aber keineswegs nur, denn sie sind ebenso typisch für den umgangssprachlichen Sprachgebrauch im Deutschen.¹⁵

2.2.6 Betrachtet man vor dem Hintergrund der Überlegungen zu den Szenarien und zur Jugendsprache die Kataloge der LZB zum **Wortschatz** und zur **Grammatik**, so lässt sich festhalten, dass diese Kataloge auch für das ZDj verbindlich sind, wobei „verbindlich“ für die Testkonstruktion, wie beim ZD, das Folgende bedeutet: Alle Items in den verschiedenen Prüfungsteilen müssen durch den in den Listen verzeichneten Wortschatz abgedeckt sein. Die Texte selbst hingegen können Wörter und Wendungen enthalten, die über diesen Wortschatz hinausgehen (was ja keine künstliche Erschwerung der Prüfung darstellt, sondern ‚nur‘ eine konsequente Auslegung des kommunikativen Ansatzes und der Verwendung authentischer Texte ist). „Über den Wortschatz der LZB hinausgehen“ kann nun beim ZDj teilweise etwas anderes heißen als beim ZD: Mitbedingt dadurch, dass sich die Textauswahl für das ZDj auch nach den Interessen der Jugendlichen richtet (vgl. oben, Kap. 2.2.4, die von den Jugendlichen präferierten Themen), können in den ZDj-Texten jugend- oder gruppensprachliche Ausdrücke und Wendungen vorkommen, wenn auch in bescheidenem Ausmaß (siehe Kap. 2.2.5). Wichtig für die Prüfungsvorbereitung ist dabei: Da diese Wörter und Wendungen nicht produktiv beherrscht werden müssen und auch rezeptiv nicht eingefordert werden (sondern immer aus dem Kontext erschlossen werden können), erübrigt sich das explizite Lernen jugendsprachlicher Ausdrücke bei der Vorbereitung auf die Prüfung.¹⁶ Und dieser Zusammenhang war auch ausschlaggebend dafür, dass die Verantwortlichen für das ZDj darauf verzichten konnten, spezielle jugendsprachliche Wortschatzlisten zu erstellen.¹⁷ – Was schließlich die Verbindlichkeit des in der LZB verzeichneten Wortschatzes für die Prüfungsteilnehmenden betrifft, so gilt folgende Engführung: Der Kernbereich des LZB-Wortschatzes ist für jugendliche und für erwachsene Lernende gleichermaßen relevant. Daneben umfasst der Wortschatz der LZB zweifellos Wörter, die für Jugendliche nicht (besonders) relevant sind, und umgekehrt wird man einige Wörter vermissen, die Jugendliche (häufiger) brauchen. Das scheint aber relativ unproblematisch – aus Sicht der Testkonstruktion, weil die Testkonstrukteure in den Items sicher keine Wörter aus der LZB verwenden werden, die für Jugendliche weniger relevant sind, und aus Sicht des Bewertens der mündlichen und schriftlichen Leistungen deshalb nicht, weil die allfällige Verwendung jugendsprachlicher Lexik, die nicht durch die LZB abgedeckt ist, sicher nicht zu Punkteabzügen führt, zumal dann nicht, wenn es sich um funktionale Äquivalente zu den Einträgen in der LZB handelt.

15 Vgl. z.B. Bachofer, 2003, 67ff. Allgemein prägend für den Umgang mit der Jugendsprache im ZDj und speziell hilfreich für die Auswahl von Prüfungstexten waren auch die Gespräche, die wir mit der Jugendsprachforscherin Eva Neuland führen konnten. Für diese Gespräche bedanken wir uns bei Frau Prof. Neuland sehr herzlich.

16 Ein allgemein nützliches Mittel für die Vorbereitung auf die Prüfung und gleichzeitig auch eine hilfreiche Orientierungsgrundlage für die Testkonstruktion sind die Listen der sprachlichen Mittel in „Profile deutsch“, z.B. die Listen zum thematischen Wortschatz „Schule“.

17 Hinzu kommen grundsätzliche Bedenken gegenüber einem solchen Unternehmen: Wenn, wie oben ausgeführt, Jugendsprache ein zeitverhaftetes und auch lokal oder regional verankertes Phänomen ist, ist es für eine internationale Prüfung beinahe unmöglich, jugendsprachliche Lexik in Listen zu bannen, deren Einträge ja dann weiter verbreitete Gültigkeit haben und mehr sein sollten als eine zufällige Momentaufnahme.

3. Zur Begründung des ZDj

Es sind im Wesentlichen zwei Motive, die zur Entwicklung des ZDj geführt haben: Zum einen sollte das Prüfungsangebot für junge Lernende um eine Prüfung auf dem Niveau B1 ergänzt werden, zum anderen sollte dem in verschiedenen Ländern steigenden Bedarf an einer solchen Prüfung Rechnung getragen werden.

In Bezug auf das **Angebot** lässt sich die Situation für DaF so darstellen:

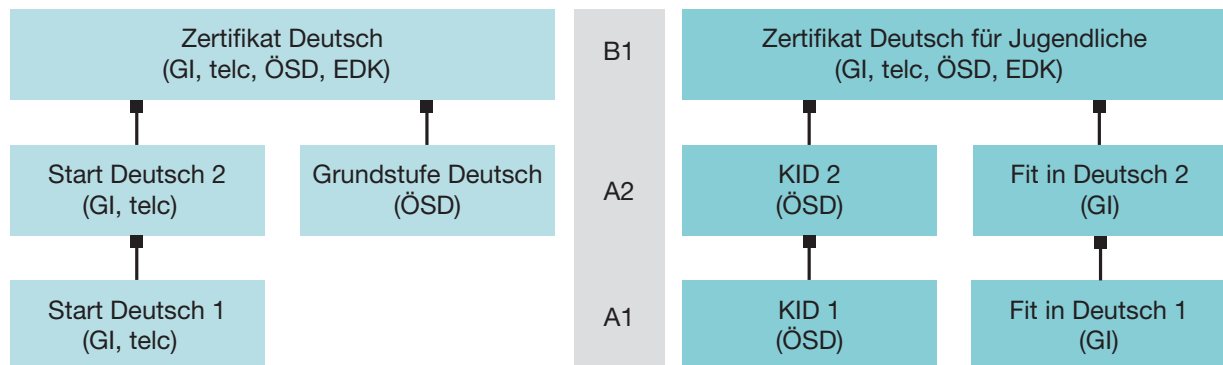


Abb. 3: Zertifikate für DaF im Bereich der Niveaus A1 bis B1

Links: Zertifikate für Erwachsene; rechts: Zertifikate für Kinder und Jugendliche

Abb. 3 zeigt, dass das ZDj eine ‚systematische‘ Lücke auf der Landkarte internationaler DaF-Zertifikate schließt: Wie in der Einleitung schon erwähnt, kam für jugendliche Lernende, die bereits über eine Sprachkompetenz im Bereich von B1 verfügen und die ihre Kompetenzen mit einem internationalen Diplom nachweisen wollten, bis jetzt nur das ZD in Frage. Damit mussten sie eine Prüfung ablegen, die für Erwachsene konzipiert ist, d.h. sie wurden mit Situierungen, Inhalten, Sprechweisen und Instruktionen konfrontiert, die zumindest in Teilen ihrem Erfahrungshorizont und Lernkontext nicht angemessen sind. Neu liegt jetzt mit dem ZDj eine standardisierte B1-Prüfung für Jugendliche vor, und damit gibt es jetzt nicht nur für die Kompetenzstufen A1 und A2 des GER jugendorientierte Zertifikate, sondern auch für B1.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang ein Vergleich mit Englisch: Für Englisch als Fremdsprache gibt es im Rahmen des YLE-Programms (*Young Learners English*) von Cambridge-ESOL die drei Prüfungen „Starters“ (für ca. 7-Jährige, Stufe unter A1), „Movers“ (ca. 8-11-Jährige, A1) und „Flyers“ (ca. 9-12-Jährige, A2). Das Flyers-Diplom ist der ersten Erwachsenenprüfung, dem KET (*Key English Test*), hinsichtlich des attestierten Niveaus äquivalent; gemäß dem YLE-Handbuch sind beide Diplome auf

dem Niveau A2 situiert.¹⁸ Demgegenüber geht Deutsch einen etwas anderen Weg: Ein Pendant zu den „Starters“ gibt es (noch?) nicht, wohl aber kinder- und jugendorientierte Prüfungen für A1 und A2 (Fit in Deutsch 1 und 2, KID 1 und 2), die hinsichtlich des Niveaus und der ungefähren Altersangaben mit den „Movers“ bzw. mit den „Flyers“ vergleichbar sind. Und zusätzlich gibt es jetzt mit dem ZDj eine B1-Prüfung für Jugendliche zwischen 12 und 15 Jahren, die kein Gegenstück im YLE-Programm hat. Was die Seite der Nachfrage betrifft, so lässt sich ein wachsender **Bedarf** an jugendorientierten DaF-Zertifikaten auf dem Niveau B1 feststellen, in nicht-deutschsprachigen Ländern z.B. in Griechenland und Bulgarien, wo Fremdsprachenzertifikate traditionell eine große Rolle spielen, und v. a. auch in den europäischen Nachbarländern Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Einen Bedarf an DaF-Prüfungen für Jugendliche scheint es aber auch im deutschsprachigen Raum zu geben, und da etwa an internationalen (englisch- oder französischsprachigen) Schulen, an deutschsprachigen Schulen mit einem hohen Anteil an Lernenden, für die Deutsch Zweitsprache ist, oder z.B. auch im Rahmen von Sommersprachkursen. Allgemein scheint in den deutschsprachigen Ländern auch das Interesse zuzunehmen, Fremdsprachenzertifikate in Schulabschlüsse an öffentlichen Schulen zu integrieren. Zwei Beispiele aus Deutschland: 2001 haben in Baden-Württemberg 500 Realschüler die Cambridge-B1-Prüfung PET abgelegt (Weskamp, 2003, 140). Die telc kooperiert seit einigen Jahren mit dem Saarland: Dort ist es den Schülerinnen und Schülern seit 2003 möglich, im Rahmen der zentralen Prüfung für den mittleren Bildungsabschluss (10. Schuljahr) ein telc Zertifikat B1 in Französisch und Englisch zu erwerben. Eine vergleichbare Tendenz zeichnet sich in der Schweiz ab, und zwar vor dem Hintergrund eines umfangreichen Projekts zur Entwicklung und Etablierung von Bildungsstandards. Um das ZDj den öffentlichen Schulen in der Schweiz zugänglich zu machen und gemeinsam mit den Schulen zu überlegen, wie das ZDj in das bestehende, schulinterne Beurteilungssystem integriert werden kann, hat die Schweiz entschieden, für das ZDj selbst Lizenzen zu vergeben.

4. Zur Entwicklung des ZDj

Die Entwicklung des ZDj lässt sich wie folgt zusammenfassen:

In einer ersten Phase wurden auf der Basis der Lernzielbroschüre zum ZD Fragenkataloge mit den zu adaptierenden Punkten erstellt, diskutiert und entsprechende Arbeiten an die Hand genommen (vgl. oben, Kap. 2.2).

Parallel zu diesen Adaptationsarbeiten haben alle vier Kooperationspartner je einen Entwurf für einen ZDj-Testsatz erarbeitet und in einen Pool eingebracht, aus dem nach dem Best-of-Verfahren ein vorläufiger Modellsatz und zwei provisorische Prüfungssätze erstellt wurden. In einem nächsten Schritt wurden die vorläufigen Testsätze mit Lehrerinnen und Lehrern besprochen, die über viel Erfahrung mit der Zielgruppe verfügen, sowie mit der Jugendsprachforscherin Eva Neuland diskutiert und unter Beizug der für das ZD erstellten Konstruktionsrichtlinien überarbeitet und für die Erprobung vorbereitet.

Bei der Erprobung des ZDj-Modelltests wurden zwei Akzente gesetzt: Zum einen sollte der Schwierigkeitsgrad der Prüfung umfassender abgeklärt werden, weshalb neben dem Modelltest auch ein sog. Ankertest¹⁹ zum Einsatz kam. Zum andern ging es darum, mehr über die verschiedenen Adaptationen und ihre Wirkung auf Prüfungsteilnehmende und Lehrpersonen zu erfahren. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen erstellt und parallel zum Modelltest in Umlauf gebracht. Der Fragebogen war eng auf den Modelltest bezogen, fokussierte u.a. die Aspekte Instruktionsverständnis, Inhalt und Sprache der Prüfungsteile und Subtests und zirkulierte in drei verschiedenen, aber miteinander verbundenen Versionen: Eine ausführliche Version richtete sich an Muttersprachlerinnen und Muttersprachler, eine reduzierte an Fremdsprachige und eine noch mal etwas andere an Lehrpersonen.

¹⁸ Vgl. http://www.cambridge-efl.org/support/downloads/yle/yle_hb_03.pdf: YLE-Handbuch, Ausgabe 2003, S. 4

¹⁹ Der Ankertest bestand aus isolierten Wortschatz- und Grammatik-Items (Mehrfachauswahl-Aufgaben) mit bekanntem Schwierigkeitsgrad im Bereich des Niveaus B1. Entwickelt, durchgeführt und ausgewertet wurde der Ankertest außerhalb der trinationalen Kooperation unter maßgeblicher Beteiligung des GI.

An dieser ersten Erprobung nahmen insgesamt 416 Jugendliche (236 Fremdsprachige und 180 Muttersprachlerinnen und Muttersprachler) und mehr als zwei Dutzend Lehrpersonen teil, wobei nicht bei allen Probandinnen und Probanden alle drei Erprobungsinstrumente (provisorischer Modelltest, Ankertest, Fragebogen) eingesetzt werden konnten. Die Stichprobe der Fremdsprachigen war breit gestreut und reichte von Wien über Paris, Barcelona und Győr (Ungarn) bis nach Varna (Bulgarien) und Blumenau (Brasilien); die Muttersprachlerinnen und Muttersprachler kamen aus verschiedenen Regionen der Deutschschweiz.

Auf diesem Weg wurden im Herbst 2003 viele Daten erhoben, die mit qualitativen (z.B. Durchsicht von Briefen mit Bezug auf GER-Skalen) und besonders auch mit verschiedenen quantitativen Methoden ausgewertet wurden. Die Auswertung der ‚harten‘ Daten aus dem Modelltest erfolgte einerseits mit dem weit verbreiteten Item- und Testanalyse-Programm „Iteman“ und andererseits mit einem Programm für die Rasch-Analyse („Raquel for Windows“), mit dem auch die Resultate des Ankertests analysiert wurden; die Fragebogendaten wurden mit traditionelleren statistischen Methoden ausgewertet, darunter Varianzanalyse und Rangkorrelation.

Die statistischen Befunde der Item-Analysen erlaubten es, problematische Items (z.B. solche mit unklaren Distraktoren oder solche mit zu geringer Trennschärfe) zu identifizieren. Die Ergebnisse der Rasch-Analysen (der Leistungen im Modelltest einerseits und der Leistungen im Ankertest andererseits) wiesen darauf hin, dass der Modelltest zu leicht sein könnte. Die Fragebogendaten stellten den Adaptierungen z.B. im Bereich der Inhalte und der Sprache insgesamt ein gutes Zeugnis aus, ließen aber auch mögliche Gründe für nicht oder schlecht funktionierende Aufgaben erkennen (in einem Fall erwies sich eine Instruktion als problematisch). Zwar wiesen einige der Befunde auch in verschiedene Richtungen, z.B.: War vielleicht nicht der Test zu leicht, sondern könnte auch ein Teil der Probandinnen und Probanden „zu gut“ gewesen sein, d.h. bereits ein höheres Niveau als B1 gehabt haben und/oder sehr gezielt vorbereitet gewesen sein? (Indizien dafür, dass die Aufgaben in der Erprobungsversion des Modellsatzes eher im Bereich von A2 lagen, lieferte die Rasch-Analyse, die sich allerdings ‚nur‘ auf die 60 Items der schriftlichen Prüfung bezieht; Anhaltspunkte für eine höhere Kompetenz der Teilnehmenden bot die qualitative Briefanalyse.) Insgesamt aber sprachen die Erprobungsergebnisse schon eine klare Sprache, d.h. es ergaben sich positive Befunde auf der einen Seite und auf der anderen zeigte sich beträchtlicher Handlungsbedarf. Zu den besonders wichtigen positiven Resultaten gehörte der Nachweis, dass das Verständnis der Instruktionen in den Prüfungsaufgaben statistisch unabhängig ist von der Prüfungserfahrung und auch vom Alter der Probandinnen und Probanden.²⁰ Der Handlungsbedarf bezog sich besonders auf eine nicht geringe Anzahl von Items mit mangelhafter Trennschärfe.

Aufgrund dieser Befunde wurde der gesamte Modelltest einer umfassenden Revision unterzogen; ein Subtest (die Briefaufgabe) wurde sogar ganz ausgetauscht. Weil alle Subtests modifiziert und die Items z.T. erheblich verändert wurden, entschieden sich die Verantwortlichen dafür, eine zweite Erprobung durchzuführen. Bei dieser Erprobung (mit noch ca. 150 fremdsprachigen Teilnehmenden) lief wiederum ein Ankertest mit, nicht aber der Fragebogen, der seine Zwecke im Rahmen der ersten Erprobung erfüllt hatte. Die Ergebnisse dieser zweiten Erprobung waren mindestens zufriedenstellend und mehrheitlich gut bis sehr gut, sowohl was den intendierten Schwierigkeitsgrad der Aufgaben (B1) als auch die Qualität der einzelnen Items (insbesondere auch gute Trennschärfewerte) betraf, so dass nur noch geringfügige Modifikationen notwendig waren und der definitive ZDj-Modelltest erstellt werden konnte. Beispiele aus dem definitiven Modelltest werden in Kap. 5 dieser Dokumentation (Lernziele und Testformate) vorgestellt.

20 Beispiel einer einfaktoriellen Varianzanalyse aus den Fragebogendaten für den Zusammenhang zwischen Prüfungserfahrung (Alternativfrage) und Instruktionsverständnis (dreistufiges semantisches Differential) beim Subtest LV1: n=68; DF=1, Mean Diff.=0,005, Scheffe F-Test=0,002, p=0,965. – Analoge Analyse für den Zusammenhang zwischen Alter (5 Altersgruppen) und Instruktionsverständnis (dreistufiges semantisches Differential) bei LV1: n=203; DF=5, Scheffe F-Test=1,86, p=0,1029. Dieser Wert ist nur knapp nicht signifikant, was bedeutet, dass die älteren ProbandInnen das Instruktionsverständnis schon etwas besser beurteilen als die jüngeren. Die Unterschiede sind aber minimal, und die Mittelwerte aller Probandengruppen liegen nahe beim Höchstwert (=„Ich habe verstanden, was ich bei der Aufgabe tun muss.“).

5. Lernziele und Testformate

5.1 Standardisierte Lernziele und Prüfungen

Die folgenden Beispiele aus der Prüfung *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* sollen die enge Verknüpfung von Lernzielen und Prüfung veranschaulichen. Die Klarheit der Aufgabenstellung und der Bewertungskriterien sowie die Tatsache, dass Prüfungsaufgaben nur im Rahmen des definierten Lernzielniveaus gestellt werden dürfen, sollen dazu beitragen den teilnehmenden Jugendlichen ihre Prüfungsangst zu nehmen und sie dazu ermuntern, das *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* zu erwerben.

Das *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* besteht aus einer schriftlichen Gruppenprüfung und einer mündlichen Prüfung, die als Paar- oder Einzelprüfung durchgeführt werden kann. Alle Prüfungsteile werden in den folgenden Kapiteln genau beschrieben.

5.2. Schriftliche Gruppenprüfung

Die schriftliche Gruppenprüfung besteht aus vier Teilen:

- 1 Leseverstehen
- 2 Sprachbausteine
- 3 Hörverstehen
- 4 Schriftlicher Ausdruck (Brief)

Die schriftliche Prüfung wird als Gruppenprüfung durchgeführt. Sie dauert insgesamt ca. 150 Minuten (Leseverstehen und Sprachbausteine: 90 Minuten; Hörverstehen: ca. 30 Minuten; Brief: 30 Minuten). Die Gesamtdauer von ca. 150 Minuten kann um zwei bis drei Minuten variieren, weil die Dauer des Hörverstehens von Prüfung zu Prüfung leicht variieren kann. Nach dem zweiten oder dritten Teil der schriftlichen Prüfung ist eine Pause vorgesehen.

Prüfungstexte

Die folgenden Merkmale von Prüfungstexten gelten für alle schriftlichen Prüfungsteile. Besonders relevant sind diese Merkmale für die Texte in den Aufgaben zur Überprüfung des Leseverstehens und des Hörverstehens.

- ▶ **Alle Texte sind authentisch.** Als authentische gelten dabei auch solche Texte, die bearbeitet worden sind, die aber von einem Muttersprachler/einer Muttersprachlerin noch als Originaltext angesehen werden können.
- ▶ Die Auswahl der Texte erfolgt innerhalb des **Themenkatalogs**, der in der Lernzielbroschüre zum *Zertifikat Deutsch* ausgewiesen ist, wobei jugendspezifische Akzente gesetzt werden (Genauerer dazu vgl. oben, Kap. 2.2.3).
- ▶ Nicht zuletzt auf Grund der Authentizität können die Texte Wörter enthalten, die nicht in den **Wortlisten** der Lernzielbroschüre zum *Zertifikat Deutsch* stehen. Die Aufgaben selbst enthalten jedoch nur Wörter, die in diesen Katalogen verzeichnet sind (Genauerer zum Umgang mit jugendsprachlichen Aspekten im *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* vgl. oben, Kap. 2.2.5).
- ▶ Die Texte stammen aus den verschiedenen deutschsprachigen Ländern. **Länderspezifische standardsprachliche Varianten** des Deutschen werden mittels Fußnote erklärt, sofern sie für die Lösung der Aufgaben relevant sind (Genauerer zur plurizentrischen Konzeption des *Zertifikats Deutsch für Jugendliche* vgl. oben, Kap. 1).

1 Leseverstehen

Die Lernenden können unkomplizierte authentische Texte in ihrer Gesamtaussage, hinsichtlich ihrer Intention und Funktion und/oder in ihren Einzelinhalten verstehen.

Folgende **Textsorten** kommen für Lernende, die sich auf das *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* vorbereiten, in Betracht:

- ▶ Kürzere Nachrichten, Reportagen, Berichte, Kommentare, Artikel aus Zeitungen und Zeitschriften
- ▶ Werbetexte, Anzeigen, Parolen, Transparente
- ▶ Informationsmaterial (Prospekte, Flyer, Produktinformationen), Gebrauchsanweisungen, Warenkataloge, Grafiken mit Legende
- ▶ Programme (Fernsehen, Kino, Theater), Ankündigungen von Veranstaltungen
- ▶ Hinweise in öffentlichen Verkehrsmitteln, an Automaten, in öffentlichen Gebäuden
- ▶ Inhaltsangaben (Fernsehen, Film, Buch)
- ▶ private oder halbformelle Briefe, Leserbriefe, Beiträge in Internet-Foren und Chatrooms, E-Mails, SMS und MMS
- ▶ Cartoons und Comics
- ▶ Kurzprosa

Der Prüfungsteil Leseverstehen besteht aus drei Teilen:

- ▶ Globalverstehen
- ▶ Detailverstehen
- ▶ Selektives Verstehen

Insgesamt müssen 20 Aufgaben bearbeitet werden. Für jede Aufgabe gibt es nur eine richtige Lösung. Die Höchstpunktzahl beträgt 75 Punkte. Dies entspricht einer Gewichtung von 25 Prozent.

Leseverstehen, Teil 1 (Globalverstehen)

Die Lernenden können

- ▶ die Hauptaussagen eines kurzen Textes (z.B. unkomplizierte Zeitungs- oder Zeitschriftenartikel) über ein geläufiges Thema erkennen.
- ▶ den Sinn/die Intention eines solchen Textes verstehen. Gliederungsmerkmale (z.B. „zunächst“, „dann“, „schließlich“, „nach ...“ usw.) verstehen und sie nutzen, um einer Informationskette oder der Handlung einer einfachen Erzählung zu folgen.

Die Teilnehmenden sollen durch Erkennen der Hauptaussagen die passenden Überschriften für Texte finden. Bei einer Auswahl von zehn Überschriften müssen fünf kurzen Texten fünf Überschriften zugeordnet werden. Die fünf Texte umfassen insgesamt ca. 300-350 Wörter.

Die Höchstpunktzahl beträgt 25 Punkte.

Beispiel:

Bitte lies zuerst die 10 Überschriften. Lies dann die 5 Texte und entscheide dich, welcher Text (1 – 5) am besten zu welcher Überschrift (a – j) passt.

Trage deine Lösungen in den Antwortbogen bei den Aufgaben 1 – 5 ein.

- a) Jeden Tag Tanzunterricht
- b) Unterricht ist nur im kurzen Sommer möglich
- c) Junge Leute machen ihr eigenes Fernsehprogramm
- d) Neue Tanzschule in Kapstadt

2.

Und noch einmal! Arme strecken, Bein anwinkeln, auf die Zehenspitze. Nolyianda, 14, übt vor dem kleinen Haus, in dem sie mit ihrer Mutter lebt, Tanzfiguren. Ein seltener Anblick in Khayelitsha, einem Vorort der südafrikanischen Metropole Kapstadt, denn die Menschen hier sind sehr arm. Tanzunterricht? So was kann sich normalerweise niemand leisten. Aber Nolyianda hatte Glück: Profi-Tänzer des „Cape Town City Ballet“ besuchten den Ort. Sie entdeckten, dass Nolyianda ausgezeichnet tanzen kann, und das Mädchen bekam einen Platz an einer richtigen Tanzschule. Jetzt steht Tanzen täglich auf ihrem Stundenplan.

(aus einer deutschen Zeitschrift)

4.

„Achtung, Kamera läuft!“ Jeden Abend wartet die junge Nachrichtensprecherin Mariam Shakebar im Fernsehstudio in Kabul, Afghanistan, auf diesen Satz. Dann liest sie die aktuellen Nachrichten. Mariam war schon als Kind im Fernsehen zu sehen. Sie hat damals bei einer beliebten Kindersendung mitgemacht. Dazwischen gab es in Afghanistan lange Zeit kein Fernsehen. Daher ist für Mariam und die anderen Bewohner von Kabul Fernsehen etwas ganz Besonderes. Schade, dass lediglich rund die Hälfte der 1,5 Millionen Bewohner Kabuls ein Fernsehen hat.

(aus einer Schweizer Zeitschrift)

Leseverstehen, Teil 2 (Detailverstehen)

Die Lernenden können

- ▶ wichtige Einzelaussagen und Schlussfolgerungen eines unkomplizierten, klar strukturierten Textes narrativer und/oder deskriptiver und/oder argumentativer Ausrichtung verstehen.
- ▶ in persönlichen Briefen die Beschreibung von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen in solchem Maße verstehen, dass ein regelmäßiger Briefwechsel mit einem/r befreundeten Briefpartner/in möglich ist.
- ▶ einen persönlichen Brief über ein geläufiges Thema verstehen.
- ▶ eine einfache und klar formulierte Gebrauchsanweisung verstehen.
- ▶ Informationen aus verschiedenen Texten einander zuordnen.

Die Teilnehmenden sollen in einem oder zwei Texten mit einer Gesamtlänge von insgesamt ca. 350 Wörtern einzelne Aussagen zu inhaltlichen Details verstehen. Bei fünf Mehrfachauswahlaufgaben sollen die Teilnehmenden aus jeweils drei Möglichkeiten die richtige Lösung herausfinden.

Die Höchstpunktzahl beträgt 25 Punkte.

Beispiel:

Bitte lies zuerst den Zeitungsartikel „Hörspiel mit Musik“ und löse dann die fünf Aufgaben (6 – 10) zum Text.

Achtung: Die Reihenfolge der einzelnen Aufgaben folgt nicht immer der Reihenfolge des Textes.

Hörspiel mit Musik

Ein neues Schulprojekt am Rolland-Gymnasium in Dresden

Das Diktiergerät klickt. Ernst klingt die Stimme der Polizistin. „Der Dieb muss direkt über den ersten Stock eingestiegen sein. Bisher gibt es aber noch keine weiteren Hinweise.“ Hinter dem Mikrofon sitzt aber keine Polizistin, sondern die Schülerin Maria Glätzer. Maria ist Teil eines Projekts, das Hörspiele im Rahmen des Musikunterrichts gestaltet.

Die Jugendlichen des Hörspielkurses der elften Klasse des Rolland-Gymnasiums in Dresden waren von Anfang an begeistert von der Idee ein eigenes Hörspiel zu produzieren.

Benjamin Wache, der im Hörstück die Hauptrolle spricht, erinnert sich noch genau: „Unser erster Eindruck bei der Vorstellung des Projektes war 'cool' !“, denn wer schreibt schon gerne Klausuren, wenn er dafür auch was anderes machen kann.“ (...)

6. Maria Glätzer

- a) gibt im Rolland-Gymnasium Musikunterricht.
- b) macht beim Projekt „Hörspiele im Musikunterricht“ mit.
- c) möchte später Polizistin werden.

7. Der Studiotechner Martin Dehnke

- a) arbeitet für das Projekt jeden Tag bis in die Nacht.
- b) gibt den Jugendlichen Ratschläge und hilft ihnen.
- c) spielt im Hörspiel die Rolle des Erzählers.

Leseverstehen, Teil 3 (Selektives Verstehen)

Die Lernenden können

- ▶ in Briefen, Broschüren und Anzeigetexten für sie wichtige Informationen auffinden und verstehen.
- ▶ beim flüchtigen Lesen von kurzen Texten wichtige Details erkennen.

Die Teilnehmenden sollen durch rasches Überfliegen von 12 kurzen Texten, die im Erscheinungsbild und von der Länge her kurzen Inseraten entsprechen, Lösungen zu zehn Situationen finden.

Die Höchstpunktzahl beträgt 25 Punkte.

Beispiel:

Bitte lies zuerst die 10 Situationen (11 – 20) und dann die 12 Anzeigen (a – l). Welche Anzeige passt zu welcher Situation? Du kannst jede Anzeige nur einmal verwenden. Markiere deine Lösungen auf dem Antwortbogen bei den Aufgaben 11 – 20. Es ist auch möglich, dass du das, was du suchst, nicht findest. In diesem Fall markierst du auf dem Antwortbogen den Buchstaben X.

11. Mit Hilfe deines neuen Computers möchtest du Spanisch lernen.
12. Deine Schwester wird bald 18. In den nächsten Sommerferien möchte sie Auto fahren lernen.
13. Dein 22-jähriger Bruder interessiert sich für ferne Länder und möchte in Afrika an einem Camp*) teilnehmen.

SPANISCH WIE IM FLUG



Bei uns kannst du

- einen Fremdsprachenkurs aus dem Internet sofort herunterladen.
- einen Vokabeltrainer auf deinen PC einfach einrichten und dein Lerntempo selbst bestimmen.
- am Ende einen Sprachtest machen.

ALPHA COLLEGE

Jordanstr. 12
40234 Köln

www.alphacollege.com

EURO-FÜHRERSCHEIN

Wichtiger Hinweis:

In immer mehr Ländern gibt es den Euro-Führerschein. Der bisherige nationale Führerschein behält weiterhin seine uneingeschränkte Gültigkeit. Selbstverständlich haben Sie die Möglichkeit, Ihren alten Führerschein freiwillig gegen einen neuen einzutauschen.

Alle weiteren speziellen Informationen zu Führerscheinangelegenheiten erhalten Sie vom:

Ordnungsamt

Mainzer Landstraße 321-323
60326 Frankfurt am Main

sci

bietet Camp-Aufenthalte an.

Sprachkenntnisse: Campsprache ist in der Regel Englisch, Grundkenntnisse reichen aus. Ausnahmen sind in den Camp-Beschreibungen vermerkt.

Alter: Für ein Camp in Deutschland musst du mindestens 16, im Ausland mindestens 18, in Afrika, Asien und Lateinamerika 21 Jahre alt sein.

SCI Service Civil International
Hauptstr. 24, 52221 Bonn

Manchmal ist mehr drin....
.... als man denkt!

F e r i e n - C a m p - F u n :

- über 450 andere Jugendliche treffen
 - Abendprogramm mit Spielen
 - Lagerfeuer, Fete und Disko
 - Mitternachtskino
- und vieles mehr.



2 Sprachbausteine

Dieser Prüfungsteil besteht aus zwei Teilen

- ▶ Teil 1
- ▶ Teil 2

Die Teilnehmenden sollen 20 Aufgaben bearbeiten. Die Aufgaben zielen auf Grammatik- und Wortschatzkenntnisse, über die Lernende mit einer Sprachkompetenz im Bereich des Niveaus B1 der europäischen Referenzskala verfügen sollten, um Texte so genau verstehen und so korrekt produzieren zu können, wie es für das Niveau B1 erwartet wird. Konsequenterweise werden die Wortschatz- und Grammatikkenntnisse nicht isoliert abgefragt, sondern es werden Aufgaben gestellt, die in authentische Texten eingebettet sind. Als Textsorten kommen besonders in Betracht: private oder halbformelle Briefe, Leserbriefe, Beiträge in Internet-Foren und Chatrooms, E-Mails, SMS und MMS. Bei den Aufgaben handelt es sich um Auswahlaufgaben. Für jede Aufgabe gibt es nur eine richtige Lösung.

Die Höchstpunktzahl beträgt 30 Punkte, was bezogen auf das Gesamtergebnis einer Gewichtung von ‚nur‘ 10 Prozent entspricht.

Sprachbausteine, Teil 1

Ein aus der Sicht der Teilnehmenden geschriebener Text (Brief oder Ähnliches) mit einem Umfang von ca. 150 Wörtern enthält zehn Lücken. Dem entsprechen zehn Mehrfachauswahlaufgaben, bei denen die Teilnehmenden aus jeweils drei Lösungen die richtige herausfinden sollen.

Die Höchstpunktzahl beträgt 15 Punkte.

Beispiel:

Bitte lies den folgenden Text und entscheide, welches Wort (a, b oder c) in die Lücken 21 – 30 passt. Markiere deine Lösungen auf dem Antwortbogen bei den Aufgaben 21 – 30.

Hallo Pat,

ab sofort habe ich eine E-Mail-Adresse: Boris3000@xmg.net. Die habe ich mir bei www.xmg.net gratis **21**. Das war ganz einfach. Vielen Dank für **22** Tipp! Ach ja, mein Bruder ist total sauer auf **23**. Am Wochenende fand ich **24** Internet ein Computerspiel, leider hatte es einen Virus: Der Computer stürzte ab und nichts ging mehr. Das ist ärgerlich, vor allem **25** meine MP3-Dateien weg sind. [...]

21. a) eingerichtet
b) einrichten
c) einrichtet

22. a) dein
b) deinem
c) deinen

23. a) mein
b) mich
c) mir

24. a) am
b) im
c) um

25. a) damit
b) denn
c) weil

Sprachbausteine, Teil 2

Ein aus der Sicht der Teilnehmenden geschriebener Text (Brief oder Ähnliches) mit einem Umfang von ca. 150 Wörtern enthält zehn Lücken. Dem entsprechen zehn Zuordnungsaufgaben, bei denen die Teilnehmenden aus fünfzehn vorgegebenen Lösungen im „Schüttelkasten“ die zehn richtigen herausfinden sollen.

Die Höchstpunktzahl beträgt 15 Punkte.

Beispiel:

Bitte lies den folgenden Text und entscheide, welches Wort aus dem Kasten (a – o) in die Lücken 31 – 40 passt. Du kannst jedes Wort im Kasten nur einmal verwenden. Nicht alle Wörter passen in den Text. Markiere deine Lösungen auf dem Antwortbogen bei Aufgaben 31 – 40.

Au-Pair-Mädchen gesucht
Junges Ehepaar, zwei Kinder (6 und 8 Jahre),
in Frankfurt sucht zum 1. Juli
Au-Pair-Mädchen und Hilfe für den Haushalt.
Eigenes Zimmer, gute Bezahlung, Freizeit.
Zuschr. unter 389216 an FAZ.

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich habe Ihre Anzeige in der FAZ vom 7./8. Mai gelesen. Die Arbeit interessiert mich und **31** würde ich gerne mehr darüber wissen. Ich bin 16 Jahre alt und in der letzten Klasse der Sekundarschule in Brig/Schweiz. Da das Schuljahr **32** Juni endet, könnte ich am 1. Juli in Frankfurt sein. Meine Eltern sind damit einverstanden. Zu Hause habe ich **33** zu tun. Ich muss meiner Mutter in der Küche helfen, einkaufen, die Wohnung sauber machen usw. Ich habe auch zwei jüngere Geschwister von 10 und 12 Jahren, **34** ich bei den Hausaufgaben helfen muss. Ich [...]

- | | | | | |
|----------|----------|------------|------------|----------|
| a) DAMIT | b) DENEN | c) DENN | d) DESHALB | e) DIE |
| f) GANZ | g) IM | h) MUSS | i) OB | j) ODER |
| k) UM | l) VIEL | m) WÄHREND | n) WAS | o) WÜRDE |
-

3 Hörverstehen

Die Lernenden können unkomplizierte Äußerungen, einfachere Gespräche und kurze Erzählungen, denen man im Alltag, in der Ausbildung und in einfachen Arbeitszusammenhängen häufig begegnet, in ihrer Gesamtaussage und/oder in ihren Einzelinhalten verstehen. Das Lernziel impliziert ein Verstehen bei normalem Sprechtempo und bei Verwendung einer klar artikulierten, überregionalen Standardvarietät des Deutschen.

Folgende Textsorten kommen in Betracht:

- ▶ Durchsagen über Lautsprecher (z.B. Bahnhof, Kaufhaus, Sportveranstaltung)
- ▶ Nachrichten auf dem Anrufbeantworter, (private) Telefonanrufe
- ▶ Kurzmeldungen im Radio (z.B. Wetterbericht, Informationen über Veranstaltungen)
- ▶ kürzere Nachrichten, Reportagen und Kommentare
- ▶ nicht fachspezifische Interviews von jugendspezifischem oder allgemeinerem Interesse
- ▶ Werbung

Wie das Leseverstehen setzt sich auch der Prüfungsteil Hörverstehen aus drei Teilen zusammen:

- ▶ Globalverstehen
- ▶ Detailverstehen
- ▶ Selektives Verstehen

Insgesamt sollen 20 Aufgaben bearbeitet werden. Für jede Aufgabe gibt es nur eine richtige Lösung. Die Höchstpunktzahl beträgt 75 Punkte. Dies entspricht einer Gewichtung von 25 Prozent.

Hörverstehen, Teil 1 (Globalverstehen)

Die Lernenden können

- ▶ im informellen und unterrichtsbezogenen Kontakt die Hauptinformationen von zusammenhängenden (monologischen) Äußerungen, kurzen Berichten und Stellungnahmen sowie von Gesprächsbeiträgen verstehen.
- ▶ die Hauptaussagen von klar artikulierten Nachrichtensendungen im Rundfunk und von einfacheren Audioaufnahmen verstehen, die sich auf alltägliche und besonders auch auf für Jugendliche relevante Themen beziehen.
- ▶ Gliederungsmerkmale (z.B. „zunächst“, „dann“, „schließlich“, „nach ...“ usw.) verstehen und sie nutzen, um einer Informationskette zu folgen.

Die Teilnehmenden hören jeweils nur einmal fünf kurze Stellungnahmen. Dazu lesen sie fünf Aussagen und müssen entscheiden, ob diese jeweils der zentralen Information der gehörten Stellungnahmen entsprechen oder nicht.

Die Höchstpunktzahl beträgt 25 Punkte.

Beispiel:

Du hörst nun fünf kurze Texte. Dazu sollst du fünf Aufgaben lösen. Du hörst diese Texte nur einmal. Entscheide beim Hören, ob die Aussagen 41 bis 45 richtig oder falsch sind. Markiere deine Lösungen auf dem Antwortbogen bei den Aufgaben 41 – 45. Markiere PLUS (+) gleich richtig und MINUS (–) gleich falsch auf dem Antwortbogen.

Bitte lies die Aufgaben 41 bis 45. Du hast dazu 30 Sekunden Zeit.

- 41.** Im Zimmer des Sprechers hängen viele Poster von Fußballstars.
- 42.** Das Zimmer der Sprecherin ist voll mit Sachen, die sie gesammelt hat.

usw.

Hörverstehen, Teil 2 (Detailverstehen)

Die Lernenden können

- ▶ wichtige Einzelinformationen von Tonaufnahmen und Radiosendungen über vertraute Themen aus dem privaten, ausbildungsbezogenen oder öffentlichen Bereich verstehen.
- ▶ die Hauptaussagen und den Sinn/die Intention von Gesprächen und Gesprächsbeiträgen aus ihren Interessensbereichen verstehen.

Die Teilnehmenden hören zweimal ein Gespräch oder Interview. Dazu lesen sie 10 Aussagen und müssen entscheiden, ob diese den Gesprächsbeiträgen entsprechen oder nicht.

Die Höchstpunktzahl beträgt 25 Punkte.

Beispiel:

Du hörst nun ein Gespräch. Dazu sollst du zehn Aufgaben lösen. Du hörst das Gespräch zweimal. Entscheide beim Hören, ob die Aussagen 46 bis 55 richtig oder falsch sind. Markiere deine Lösungen auf dem Antwortbogen bei den Aufgaben 46 – 55. Schreib PLUS (+) gleich richtig und schreib MINUS (–) gleich falsch auf dem Antwortbogen.

Lies jetzt die Aufgaben 46 bis 55. Du hast dazu eine Minute Zeit.

- 46.** „Sounds“ ist eine Musiksendung mit einem Interview.
- 47.** Die Musikgruppe wird nicht mehr zusammen spielen.
- 48.** Die Gruppe hat aufgehört, weil sie keinen Erfolg mehr hatte.

usw.

Hörverstehen, Teil 3 (Selektives Verstehen)

Die Lernenden können

- ▶ die Hauptaussage und wichtige Einzelheiten einer öffentlichen Durchsage, einer Ankündigung oder einer privaten Mitteilung erkennen.
- ▶ einer detaillierten Wegbeschreibung folgen.

Die Teilnehmenden hören jeweils zweimal fünf kurze Texte. Dazu lesen sie fünf Aussagen und müssen entscheiden, ob diese jeweils dem Gehörten entsprechen oder nicht.

Die Höchstpunktzahl beträgt 25 Punkte.

Beispiel:

Du hörst nun fünf kurze Texte. Dazu sollst du fünf Aufgaben lösen. Du hörst jeden Text zweimal. Entscheide beim Hören, ob die Aussagen 56 bis 60 richtig oder falsch sind. Markiere deine Lösungen für die Aufgaben 56 – 60 auf dem Antwortbogen. Markiere PLUS (+) gleich richtig und MINUS (–) gleich falsch.

56. Oliver hat mit seinen Eltern nicht über die Einladung gesprochen.

57. Vom Hauptmarkt zum Hauptbahnhof muss man einen Bus nehmen.

usw.

4 Schreiben

Die Lernenden können im Rahmen der Szenarien, die sie auf der Stufe B1 auch schriftlich realisieren können sollten (z.B. jdn. um Raten bitten/Rat geben, erzählen/berichten; Einzelheiten vgl. oben, Kap. 2.2.3), persönliche und halbformelle Briefe schreiben und die grundlegenden Konventionen dieser Textsorten beachten. Dabei zeigen die Lernenden, dass sie über genügend sprachliche Mittel verfügen, um diese Schreibsituationen bewältigen zu können, d.h. die Lernenden verfügen über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens (z.B. Familie, Hobbys, aktuelle Ereignisse) äußern zu können, und sie können diesen Wortschatz sowie gebräuchliche grammatische Strukturen so verwenden, dass klar wird, was ausgedrückt werden soll..

Die Lernenden können

- ▶ Beschreibungen zu für sie alltäglichen Themen und aus dem persönlichen Interessensgebiet formulieren.
- ▶ Erlebtes in knapper und einfacher Form schriftlich wiedergeben und dabei grundlegende eigene Gefühle und Reaktionen beschreiben sowie nach Erlebnissen fragen.
- ▶ Informationen über Themen aus ihrem Alltag oder über ihre Interessensgebiete resümieren, darüber berichten sowie nach solchen Informationen fragen und dazu kurz Stellung nehmen.

Als Reaktion auf einen Brief, eine Anzeige oder Ähnliches mit einem Umfang von ca. 100 – 120 Wörtern sollen die Teilnehmenden einen persönlichen oder halbformellen Brief schreiben. Das Schreiben wird durch vier vorgegebene, bewusst vermischte Leitpunkte gelenkt, die in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht und bearbeitet werden müssen.

Beispiel:

Eine Bekannte aus Portugal schreibt dir über ihr Leben in Österreich.

Wien, den ...

Liebe(r) ...,

jetzt bin ich schon über ein Jahr in Österreich und finde es ganz toll hier. Nur in der Schule war es am Anfang nicht so leicht. Der Unterricht war natürlich auf Deutsch, und ich habe gar nichts verstanden! Zum Glück habe ich sofort Freunde gefunden, die mir sehr geholfen haben.

Eigentlich ist mein Lieblingsfach Chemie. Und vielleicht noch Mathe, weil wir da eine nette Lehrerin haben. Chemie interessiert mich einfach und ich kann so richtig zeigen, was ich kann! Und was gibt es bei dir Neues? Ich habe lange nichts mehr von dir gehört. Was hast du alles gemacht? Was macht dein Deutsch? Also, schreib mir bald mal.

Bis dann

Maria

Bitte antworte Maria.

Schreib in deinem Brief etwas zu allen folgenden Punkten:

- *dein Lieblingsfach/deine Lieblingsfächer – warum?*
- *deine Fortschritte beim Deutschlernen*
- *Maria in deine Stadt einladen*
- *was du im letzten Jahr gemacht hast*

*Zuerst sollst du dir eine passende **Reihenfolge der Punkte** überlegen. Vergiss auch nicht Datum und Anrede und schreibe eine passende **Einleitung** und einen passenden **Schluss**.*

Für diese Aufgabe hast du 30 Minuten Zeit!

Bewertung des schriftlichen Ausdrucks

Die Bewertung des Prüfungsteils Schreiben („Brief“) in der Prüfung *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* unterscheidet sich erheblich von der Bewertung von schriftlicher produktiver Leistung in anderen Sprachtests oder in Klassenarbeiten in der Regelschule. Die hier genannten, in den kommentierten Modelltests genauer erläuterten Bewertungskriterien sind als wichtiger Bestandteil der Gesamtkonzeption der Prüfung *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* zu betrachten.

Die Höchstpunktzahl für diesen Prüfungsteil beträgt 45 Punkte. Bei einer Gesamtpunktzahl von 300 Punkten entspricht dies einer Gewichtung von 15 Prozent.

Der „Brief“ wird nach folgenden drei Kriterien bewertet:

Kriterium 1: Berücksichtigung der Leitpunkte

Kriterium 2: Kommunikative Gestaltung

Bewertet werden:

1. die sinnvolle Anordnung der Leitpunkte
2. die Verknüpfung der Sätze / Äußerungseinheiten
3. die inhalts- und adressatenbezogene Ausdrucksweise
4. der Adressatenbezug (Datum, Anrede, Gruß-/Abschiedsformel)

Kriterium 3: Formale Richtigkeit

Bewertet werden Syntax, Morphologie und Orthografie.

5.3. Mündliche Paar- oder Einzelprüfung

Die Lernenden verfügen über eine mündliche Interaktions- und Produktionskompetenz, die es ihnen erlaubt, im Rahmen der oben (Kap. 2.2.3) genauer beschriebenen Szenarien und Handlungsfelder

- ▶ ihre Bedürfnisse, Wünsche, Meinungen und grundlegenden Gefühle verständlich sowie sprachlich und kulturell angemessen äußern zu können.
- ▶ auf Aufforderungen, Bitten und Fragen durch Erklärungen, Mitteilungen und Beschreibungen verständlich sowie sprachlich und kulturell angemessen reagieren zu können.
- ▶ sich an Gesprächen zu Themen aus dem alltäglichen Bereich mit Erklärungen, Mitteilungen, Beschreibungen oder Meinungsäußerungen beteiligen zu können.

Hinsichtlich der qualitativen Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs wird erwartet, dass sich die Lernenden sprachlich so verhalten und so ausdrücken können, wie es den Beschreibungen der Kompetenzstufe B1 des europäischen Referenzrahmens entspricht.

Die mündliche Prüfung besteht aus drei Teilen:

- ▶ Kontaktaufnahme
- ▶ Gespräch über ein Thema
- ▶ Gemeinsam eine Aufgabe lösen

Die mündliche Prüfung kann als Paar- oder als Einzelprüfung durchgeführt werden. Das Prüfungsgespräch dauert ca. 15 Minuten. Zur Vorbereitung erhalten die Kandidatinnen und Kandidaten vor der Prüfung Aufgabenblätter (Teile 2 und 3). Die mündliche Prüfung wird von zwei Prüfenden durchgeführt. Falls die Prüfung als Einzelprüfung organisiert wird, übernimmt ein Prüfender/eine Prüfende die Rolle des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin des/der Kandidaten/in.

Teil 1: Kontaktaufnahme (Beispiel Paarprüfung)

Die Lernenden können

– im Rahmen von sozialen Kontakten –

- ▶ sich an informellen Gesprächen aktiv beteiligen und dabei persönliche Standpunkte und Meinungen äußern und erfragen.
- ▶ in ein Gespräch über vertraute Themen unvorbereitet eingreifen.
- ▶ Situationen aus ihrem Alltag sprachlich bewältigen, einfache Informationen verstehen, erfragen und weitergeben.
- ▶ einfache Beschreibungen zu für sie alltäglichen Themen und Themen ihres Interessensgebiets machen.

Dauer: 3 – 4 Minuten

Eine/r der Prüfenden lädt die Teilnehmenden ein, zusammen mit dem Partner/der Partnerin ein kurzes Gespräch zu führen, um sich ein bisschen näher kennen zu lernen oder mehr voneinander zu erfahren. Ziel ist nicht sich gegenseitig auszufragen oder schnell alle Themen abzuhandeln, sondern zwanglos anhand der vorgegebenen Themen miteinander ins Gespräch zu kommen. Sollten sich die Teilnehmenden kennen, wäre es z. B. sinnlos sich gegenseitig nach dem Namen zu fragen.

Beispiel:

Bitte sprich mit deinem Partner / deiner Partnerin über folgende Themen:

- *Name*
- *wo er/sie herkommt*
- *wo und wie er/sie wohnt (Wohnung, Haus ...)*
- *Familie*
- *was er/sie macht (Schule, Hobbies, Sport...)*
- *ob er/sie schon in anderen Ländern war*
- *Sprachen (welche?, wie lange?, warum?)*

Außerdem kann der Prüfer/die Prüferin noch ein weiteres Thema ansprechen.

Teil 2: Gespräch über ein Thema (Beispiel Paarprüfung)

Die Lernenden können

– im Rahmen von Erfahrungs-, Informations- und Meinungsaustausch –

- ▶ die Hauptinformationen und wichtige Einzelheiten eines kurzen Textes bzw. beschrifteten Schaubilds berichten.
- ▶ über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen, ohne große Schwierigkeit reden.
- ▶ Informationen austauschen, überprüfen und bestätigen, auch weniger geläufige Situationen sprachlich bewältigen und sagen, womit sie sprachliche Schwierigkeiten haben.
- ▶ eigene Meinungen und Gefühle zu einem Thema abstrakten bzw. kulturellen Charakters (z.B. Film, Bücher, Musik) äußern und auf entsprechende Äusserungen reagieren.
- ▶ ein Gespräch mit unbekanntem Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen (z.B. Besuchern) über vertraute Themen bzw. Themen aus ihren Interessensgebieten führen.
- ▶ Interesse oder Desinteresse ausdrücken und darauf reagieren.
- ▶ ihre Überzeugung, Meinung, Einverständnis und Ablehnung höflich ausdrücken.

- ▶ tatsächliche bzw. erfundene Ereignisse unkompliziert, aber zusammenhängend beschreiben.
- ▶ eine unkomplizierte Geschichte ‚linear‘ erzählen.
- ▶ Meinungen, Vorhaben und Handlungen kurz begründen und erläutern.

Dauer: 5 – 6 Minuten

Zunächst bittet der/die Prüfende die Teilnehmenden sich gegenseitig über ihre Texte und Abbildungen zu informieren. Danach sollen die Gesprächspartner über das Thema sprechen, ihre Ideen und Meinungen darüber austauschen

Beispiel:

Du hast in einer Zeitschrift eine Umfrage zum Thema „Zukunftspläne“ gelesen. Berichte deiner Gesprächspartnerin/deinem Gesprächspartner kurz, welche Informationen du hast.

Deine Gesprächspartnerin/dein Gesprächspartner berichtet dann kurz über ihre/seine Informationen. Danach erzählst du deiner Gesprächspartnerin/deinem Gesprächspartner, welche Pläne du selbst für die Zukunft hast. Deine Gesprächspartnerin/dein Gesprächspartner wird dir von ihren/seinen Vorstellungen über die Zukunft erzählen. Reagiere darauf.

*Wie ich mir meine Zukunft vorstelle ...
Internet-Umfrage unter 500 Schweizer Jugendlichen:*



** in Deutschland: Abitur*

Teil 3: Gemeinsam eine Aufgabe lösen

Die Lernenden können

– beim gemeinsamen Lösen einer Aufgabe in alltäglichen Situationen –

- ▶ verschiedene Alternativen vergleichen, um ein gemeinsames Vorhaben mit ihren Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen zu vereinbaren.
- ▶ ihre Meinungen und Haltungen ausdrücken, um mit ihren Gesprächspartnern/Gesprächspartnerinnen ein Problem zu lösen bzw. ein gemeinsames Vorhaben auszuhandeln und zu vereinbaren.
- ▶ ihre Meinungen und Haltungen bezüglich möglicher Lösungsvorschläge bzw. weiterer Handlungen mit kurzen Begründungen und Erläuterungen ausdrücken und den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin dazu auffordern, seine/ ihre Meinung dazu zu sagen.
- ▶ sich an einem Gespräch zu einem Thema aus dem Alltag (z.B. Familie, Hobbys, Schule, Wohnen, Alltagsgeschehen, Reisen) beteiligen.
- ▶ die meisten Situationen sprachlich bewältigen, die bei der Planung eines Sprachaufenthalts oder während einer Reise vorkommen können (wie z.B. Unterkunftsmöglichkeiten abklären oder eine Reservierung vornehmen).
- ▶ auch mit weniger routinemäßigen Situationen, z.B. auf der Post oder in einem Geschäft umgehen (z.B. Ware umtauschen, defekte Ware reklamieren).
- ▶ kurze Informationen geben, Zusatzinformationen erfragen und, falls nötig, Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um gegenseitiges Verstehen zu sichern.

Dauer: 5-6 Minuten

Der/die Lernende hat die Aufgabe, zusammen mit dem/der Gesprächspartner/in eine Klassenfahrt zu planen. Er/sie bespricht mit einem Mitschüler/einer Mitschülerin, wohin die Fahrt gehen soll, wie lange sie dauern soll, wo man übernachten kann, was bei der Vorbereitung alles zu tun ist und wer welche Aufgaben übernimmt.

Beispiel:

Mit deiner Schulklasse und deinem Lehrer möchtest ihr eine Klassenfahrt machen. Es ist aber noch nicht klar, wohin die Fahrt gehen soll.

Du sollst gemeinsam mit deinem Gesprächspartner/deiner Gesprächspartnerin Vorschläge für die Reise machen.

Du hast dir schon einen Zettel mit Notizen gemacht:

Klassenfahrt

- Wohin? (Stadt/Land ...)
- Wann/Wie lange?
- Übernachten
- Kosten
- Abendprogramm
- ...
- ...

Bewertung

Beide Prüfenden bewerten die sprachlichen Leistungen unabhängig voneinander während der Prüfung. Nachdem die Teilnehmenden den Raum verlassen haben, einigen sich die Prüfenden hinsichtlich der Bewertung.

Die mündlichen Leistungen werden nach folgenden vier Kriterien bewertet:

Kriterium 1: Ausdrucksfähigkeit

Bewertet werden die inhalts- und rollenbezogene Ausdrucksweise, Wortschatz und die Verwirklichung der Sprechabsicht.

Kriterium 2: Aufgabenbewältigung

Bewertet werden:

1. die Gesprächsbeteiligung
2. die Verwendung von Strategien (Diskursstrategien und, falls erforderlich, Kompensationsstrategien)
3. die Flüssigkeit der Rede.

Kriterium 3: Formale Richtigkeit

Bewertet werden Syntax und Morphologie.

Kriterium 4: Aussprache und Intonation

Jeder der drei Testteile wird nach dem gleichen Muster für sich alleine gewertet.

Die Gewichtung entspricht einem Verhältnis von 1 : 2 : 2.

Die Höchstpunktzahl für diesen Prüfungsteil beträgt 75 Punkte. Bei einer Gesamtpunktzahl von 300 Punkten entspricht dies einer Gewichtung von 25 Prozent.

5.4 Allgemeine Richtlinien und Gesamtbewertung

Die Inhalte der Prüfungen zum *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* orientieren sich an den veröffentlichten Lernzielen zum *Zertifikat Deutsch* und deren besonderer, in dieser Broschüre berichteter und illustrierter Adaption für Lernende vom vollendeten 12. Lebensjahr bis zum vollendeten 16. Lebensjahr. Der Rahmen und die Durchführung der Prüfung sowie die Bewertung der erbrachten Leistungen werden von den Partnerinstitutionen für das *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* gemeinsam festgelegt.

Die Beschreibung der Lernziele ist nicht nur eine verbindliche Vorgabe für die Konstruktion der Prüfungssätze für das *Zertifikat Deutsch für Jugendliche*, sondern bietet auch eine Orientierung für den prüfungsvorbereitenden Unterricht, d.h. mit den hier beschriebenen „Lernzielen und Testformaten“ soll für die jugendlichen Lernenden und ihre Lehrerinnen und Lehrern auch offen gelegt werden, welche Anforderungen in der Prüfung gestellt werden, welches Leistungsniveau erwartet wird, wie genau geprüft wird (Aufgabenformate) und wie die überprüften Kompetenzen und Fertigkeiten bewertet und gewichtet werden. Die Bewertung der sprachlichen Leistungen in allen Prüfungsteilen ist lernzielorientiert, d.h. die Ergebnisse werden in Bezug auf die Lernzielkataloge des *Zertifikat Deutsch* und der in dieser Broschüre vorgestellten Adaptierungen für Jugendliche interpretiert.

Im allgemeinen Rahmen verschiedener Maßnahmen zur Qualitätssicherung und speziell, um eine zuverlässige und möglichst objektive Bewertung zu garantieren, trainieren die Partnerinstitutionen des

Zertifikat Deutsch und des *Zertifikat Deutsch für Jugendliche* ihre Prüfenden auf nationaler und internationaler Ebene. Dieses Training bereitet die Prüfenden nicht nur gezielt auf die Prüfungen vor, es ermöglicht darüber hinaus auch einen breiten Konsens über die Handhabung der Bewertungskriterien und das von den Teilnehmenden zu erwartende Leistungsniveau.

Die detaillierten Bewertungskriterien, die den Prüfenden vorliegen, sowie Hinweise zum Bewertungsverfahren sind in den entsprechenden Publikationen der einzelnen Träger der Prüfung abgedruckt.

Bewertung, Gewichtung und Benotung

Für die Gesamtprüfung werden maximal 300 Punkte vergeben, wobei die Prüfungsteile Leseverstehen, Hörverstehen und Mündlicher Ausdruck mit je 75 Punkten gleich gewichtet sind. Hinzu kommen 45 Punkte für den Schriftlichen Ausdruck und 30 Punkte für die Sprachbausteine.

Um die Prüfung zu bestehen, muss der/die Teilnehmende sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Prüfung jeweils 60 Prozent der Höchstpunktzahl erreichen. Dies entspricht 135 Punkten in der schriftlichen und 45 Punkten in der mündlichen Prüfung.

Hat der/die Teilnehmende in beiden Prüfungsteilen die erforderliche Mindestpunktzahl erreicht, kann das Gesamtergebnis ermittelt werden, indem die beiden Teilergebnisse addiert werden.

Die Endnote errechnet sich folgendermaßen:

180 – 209.5 Punkte	ausreichend
210 – 239.5 Punkte	befriedigend
240 – 269.5 Punkte	gut
270 – 300 Punkte	sehr gut

Genauereres zu den Wiederholungsbedingungen kann den Durchführungsbestimmungen der einzelnen Partnerinstitutionen entnommen werden.

5.5 Zertifikat Deutsch für Jugendliche – Testformat (Übersicht)

Kommunikative Aktivitäten/ Prüfungsteile	Subtests	Aufgabentypen/Antwortformate	Zeit	*relatives Gewicht
Leseverstehen	LV1: Globalverstehen	Zuordnung	90'	25%
	LV2: Detailverstehen	Mehrfachauswahl		
	LV3: Selektives Verstehen	Zuordnung		
Sprachbausteine	SB1: Lexik; Schwerpunkt Morphosyntax	Mehrfachauswahl	10%	
	SB2: Lexik; Schwerpunkt Semantik/Pragmatik	Mehrfachauswahl		
Hörverstehen	HV1: Globalverstehen	Richtig-Falsch	ca.	25%
	HV2: Detailverstehen	Richtig-Falsch	30'	
	HV3: Selektives Verstehen	Richtig-Falsch		
Schriftliche Interaktion	“Brief“	(i.d.R. informeller) Brief als Antwort auf schriftliche Vorgabe (Brief o.ä.); 4 Leitpunkte bearbeiten	30'	15%
Mündliche Interaktion (mit Elementen mündlicher Produktion in den Subtests 1 u. 2)	Drei Subtests:		ca.	25%
	1: Kontaktaufnahme	Zwei Varianten:	15'	
	2: Gespräch über ein Thema	<u>Paarprüfung</u> : Interaktion mit Partner/in		
	3: Gemeinsam eine Aufgabe lösen	<u>Einzelprüfung</u> : Interaktion mit Interlokutor		

Literatur

(in dieser Dokumentation erwähnt)

Bachofer, W. (2003): Charakteristika der deutschen Jugendsprache(n) – Charakteristika der gesprochenen deutschen Umgangssprache. In: Neuland, E., Hrsg., Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Frankfurt a/M: Lang, 61 - 75.

Baldegger, M./ Müller, M./ Schneider, G. (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Straßburg: Langenscheidt.

Council of Europe (2003): Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual. Preliminary Pilot Version, November 2003. Strasbourg. [zitiert als „Manual“]

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen. Hrsg. vom Goethe-Institut, der KMK, der EDK und dem BMBWK. Berlin: Langenscheidt. [zitiert als GER]

Glaboniat, M. (1998): Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck: Studienverlag.

Glaboniat, M./ Müller, M./ Rusch, P./ Schmitz, H./ Wertenschlag, L. (2002): Profile Deutsch. Berlin: Langenscheidt.

Goethe-Institut, ÖSD, EDK, WBT (Hrsg., 1999): Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat. Frankfurt a.M.: WBT. [zitiert als LZB]

Hofer, L. (2003): Stadien des Erwerbs pragmatischer Kompetenz: Sprachliche Hypervariabilität bei Teenagern. In: Häcki Buhofer, A., Hrsg., Spracherwerb und Lebensalter. Tübingen: Francke, 225-241.

Neuland, E. (Hrsg., 2003): Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Internationale Fachkonferenz 2001 an der Bergischen Universität Wuppertal. Frankfurt a/M: Lang.

Neuland, E. (2003): Jugendsprachen – Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache. In: Neuland, E., Hrsg., Jugendsprache – Spiegel der Zeit. Frankfurt a/M: Lang, 447- 461.

Studer, T. (2004): Internationale e für Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz. In: Bulletin VALS-ASLA 79, 69 – 97.

Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Von U. Ammon/ H. Bickel/ J. Ebner et al. Berlin: de Gruyter, 2004.

Weskamp, R. (2003): Fremdsprachenunterricht entwickeln. Hannover: Schroedel Verlag.

Autorinnen und Autoren

Die folgenden Personen waren an dieser Dokumentation beteiligt:

Thomas Studer, Gerhild Kronberger, Heinrich Rübeling und Ursula Schmitz

Am Projekt Zertifikat Deutsch für Jugendliche beteiligt waren:

EDK/ Universität Freiburg
(LeFoZeF, DaF)

Günther Schneider
Thomas Studer
Michael Langner
Eva Wiedenkeller

Goethe Institut

Evelyn Frey
Gabriele Gauler
Ursula Schmitz

Österreichisches
Sprachdiplom Deutsch

Manuela Glaboniat
Elisabeth Piskernik
Hanna Bancher
Margit Doubek
Gerhild Kronberger

telc GmbH
(vorm. WBT)

Rudolf Camerer
Heinrich Rübeling
Beate Zeidler

