

ULRICH NILL

Kompetenzorientiertes Prüfen im Fach Deutsch

Valide Leistungsaufgaben für die Berufsschulprüfung in Baden-Württemberg

Skills-Oriented Assessment in the School Subject German

Valid tasks for the final examination in vocational schools in Baden-Wuerttemberg

KURZFASSUNG: In Baden-Württemberg gibt es eine verpflichtende schriftliche Abschlussprüfung in der Berufsschule, die unter anderem das Fach Deutsch betrifft. Diese Prüfung, bei der auch geschlossene Aufgabenformate verwendet werden, wird hier vorgestellt, um zu diskutieren, wie eine kompetenzorientierte Prüfung aussehen kann und welche Aufgabenformate generell für die Leistungsmessung in diesem Fach und dieser Schulart geeignet sind. Um die Möglichkeiten von geschlossenen Aufgabenformaten zu erfassen, werden einerseits Vergleiche mit der traditionellen Leistungsmessung im Fach Deutsch angestellt, die meist durch Aufsätze erfolgt. Andererseits wird anhand von Aufgabenbeispielen aus mehreren Kompetenzbereichen gezeigt, was verschiedene Aufgabenformate leisten können und was nicht.

Schlagworte: kompetenzorientiertes Prüfen, geeignete Prüfungsaufgaben, Validität, berufliche Handlungsfähigkeit, Textverstehen, Schreibaufgaben

ABSTRACT: In Baden-Wuerttemberg there is a compulsory written final examination in vocational schools (Berufsschulen) which also applies to the school subject German. This exam, which is introduced here, uses closed tasks along with open tasks. In this context the general question will be discussed what a skills-oriented exam can look like and what types of tasks are most appropriate to the subject and the type of school. In order to probe the potential of closed tasks, these will be compared to the traditional methods of assessment in the school subject German, especially to essay writing. Examples regarding different skills will be used to show the capabilities and the shortcomings of different types of tasks.

Keywords: skills-oriented exams, appropriate exam tasks, validity, vocational competence, text comprehension, writing tasks



1. Einleitung: Kompetenzorientiertes Lernen und Prüfen

Der Begriff „Kompetenz“ bestimmt die pädagogisch-didaktischen Diskussionen der vergangenen Jahre und ist dabei zur Richtschnur für viele bildungsrelevante Fragen geworden,¹ auch für die nach geeigneten Prüfungsformen. Wenn man von der quasi kanonischen Kompetenzdefinition von Franz Emanuel Weinert ausgeht, nach der es sich bei Kompetenzen um ein Bündel von Fähigkeiten (bzw. Fertigkeiten und Bereitschaften) handelt, mit deren Hilfe sich Probleme „in variablen Situationen“ lösen lassen (zitiert nach Grabowski 2014: 21), so besteht die Funktion schulischen Lernens darin, diese Fähigkeiten zu entwickeln, während schulisches Prüfen feststellen sollte, in welchem Maße das gelungen ist.

Ob das Lernen und das Prüfen in einem tieferen Sinn kompetenzorientiert sind, entscheidet sich am Verständnis von „variablen Situationen“. In der beruflichen Bildung ist klar, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule auf außerschulische Anforderungen vorbereitet werden sollten, insbesondere auf Situationen im Beruf, die sich (auch) mithilfe des in der Berufsschule erworbenen Wissens und Könnens bewältigen lassen. Deswegen ist der Begriff der „beruflichen Handlungsfähigkeit“ in der Berufspädagogik und dem beruflichen Prüfungswesen so wichtig.

In der schulischen Praxis und Tradition ist die Orientierung an der außerschulischen Wirklichkeit aber keinesfalls selbstverständlich. Dort sind oftmals die Prüfungen selbst die „variablen Situationen“ und die wichtigste Aufgabe schulischen Lernens wird darin gesehen, die Schülerinnen und Schüler genau darauf, also auf die Anforderungen in den Prüfungen vorzubereiten. Im Extremfall dreht sich schulisches Lernen und Prüfen damit im Kreis und hat wenig Bezug zur außerschulischen Realität. In einem solchen Fall könnte man dann in Senecas fast 2000 Jahre alte Klage einstimmen, wonach wir eben nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen: *Non vitae sed scholae discimus*.

Wie eine kompetenzorientierte Prüfung im Fach Deutsch aussehen kann, die Senecas Problem löst, soll am Beispiel der Berufsschulabschlussprüfung in Baden-Württemberg untersucht und gezeigt werden. Dabei kommen verschiedene Aufgabenformate in den Blick, und es wird unter anderem die Frage gestellt, ob geschlossene Aufgabenformate² in diesem Zusammenhang brauchbar sind.

- 1 Dass dieser Begriff inflationär und nicht immer in sinnvoller Weise gebraucht wird (dazu Grabowski 2014: 9–11), ist oft beschrieben und beklagt worden. Dazu kommt, dass es konkurrierende Kompetenzkonzepte gibt, die dieselben Sachverhalte mit unterschiedlichen sich überlappenden Kategorien beschreiben. So konkurriert der Begriff der „kommunikativen Kompetenz“ mit anderen Begriffen wie „Sprachkompetenz“ (dazu Efinig 2014: 94–95).
- 2 Damit sind z. B. Multiple-Choice-Aufgaben, Richtig/Falsch-Aufgaben oder Anordnungs- und Matchingaufgaben gemeint (vgl. Köster 2016: 42).

2. Die Berufsschulabschlussprüfung im Fach Deutsch in Baden-Württemberg

In Baden-Württemberg gibt es eine für alle Auszubildenden verbindliche schriftliche Berufsschulabschlussprüfung, auch im Fach Deutsch. In allen anderen Bundesländern fehlt eine solche Prüfung, was von Berufsschulverbänden beklagt wird (Kutscha 2018: 15). Derzeit befinden sich in Baden-Württemberg knapp 200.000 junge Menschen in einer dualen Berufsausbildung, und das in einer Vielzahl von Ausbildungsberufen mit einer Regelausbildungsdauer von 2, 3 oder 3 ½ Jahren. Die (sprachbezogene) Vorbildung der Schülerinnen und Schüler ist sehr heterogen und reicht von Menschen mit (abgebrochenem) Hochschulstudium über Abiturientinnen und Abiturienten und junge Menschen mit mittleren oder einfachen Bildungsabschlüssen bis hin zu Geflüchteten mit allenfalls lückenhaften Deutschkenntnissen. Das Bestehen bzw. Nichtbestehen der Prüfungen hat für die Auszubildenden wichtige persönliche Konsequenzen, z. B. im Hinblick auf eine berufliche Weiterbildung. Es handelt sich dabei demnach um sogenannte *High-stakes-Tests*. Die Frage nach einer geeigneten Gestaltung der Prüfung ist also keine rein akademische, sondern eine mit konkreter praktischer Relevanz.

Seit 2016 gilt für das Fach Deutsch in der Berufsschule ein neuer Bildungsplan (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016), der die „klassischen“ funktional-kommunikativen Kompetenzen (Sprechen und Zuhören, Schreiben, Textverstehen) in den Mittelpunkt rückt und auch Bezüge zur beruflichen Situation der Auszubildenden herstellt. Dieser kompetenzorientierte Bildungsplan ist eine Reaktion auf die vielbeklagte Abnahme der sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten bei vielen Schülerinnen und Schülern,³ die dadurch unzureichend auf die eher steigenden sprachbezogenen Anforderungen im Berufsleben vorbereitet sind. Selbst bei der Gruppe der Geringqualifizierten nehmen die sprachlich-kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz zu (Klein/Schöpfer-Grabe 2018: 100).

Die bisherige Berufsschulabschlussprüfung im Fach Deutsch (= *Prüfung alt*) sah in den vergangenen 20 Jahren (letztmalig im Jahr 2019) so aus: Den Schülerinnen und Schülern werden in jeder *Prüfung alt* sechs Aufgaben vorgelegt, von denen sie eine auswählen (die Beispiele in Klammern sind vom Sommer 2016 im gewerblichen Bereich):

- Inhaltsangabe zu einem kurzen literarischen Text (mit der zusätzlichen Aufforderung, das Verhalten des Ich-Erzählers zu beurteilen)
- Kreatives Schreiben (kurzer Auszug aus einem Roman mit der Aufforderung, die Geschichte weiterzuschreiben)
- Privater Geschäftsbrief (Im Namen eines Vereins soll man sich bei einem Autohaus für eine Spende bedanken.)

3 Die enttäuschenden Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern aus Baden-Württemberg bei bundesweiten Vergleichsstudien wie dem IQB-Bildungstrend oder VERA, die sich auch auf sprachlich-kommunikative Kompetenzen beziehen, führten zu weitreichenden bildungspolitischen Konsequenzen in diesem Bundesland. Auch Unternehmensbefragungen zeigen, dass die Mängel von Auszubildenden bei basalen sprachbezogenen Kompetenzen oft kritisiert werden (Klein/Schöpfer-Grabe 2018: 96 f.).

- Beschreibung eines Schaubilds (Infografik zum fairen Handel mit der Zusatzaufgabe, diese Entwicklung zu beurteilen)
- Stellungnahme („Nehmen Sie Stellung zum Thema Sitzenbleiben.“)
- Visualisierung (Ein Text über die GEMA soll visualisiert werden. Zusatzfrage: „Halten Sie es für vertretbar, dass es in Zeiten der Digitalisierung eine Institution wie die GEMA gibt?“)

Da diese sechs Aufgabentypen in jeder *Prüfung alt* vorkamen, hatten die Schülerinnen und Schüler eine verlässliche Planungsgrundlage und konnten sich auf einen Aufgabentyp „spezialisieren“. Eine derartige Spezialisierung ist bei der neuen Prüfung (= *Prüfung neu*) nicht mehr möglich. Passend zum neuen Bildungsplan wurde im Jahr 2016 ein kompetenzorientiertes Prüfungskonzept entwickelt und mit illustrierenden Musteraufgaben in einer Handreichung erläutert. Beginnend mit der Winterprüfung 2017/18 löste das neue Prüfungskonzept die *Prüfung alt* sukzessive ab. Anders als bisher wird jetzt zwischen 2-jährigen und 3- bzw. 31/2-jährigen Ausbildungsberufen differenziert: Die quantitativen (Umfang des Materials) und qualitativen Anforderungen sind bei den 2-jährigen Berufen geringer, was auch deren Einordnung im Deutschen Qualitätsrahmen entspricht (vgl. Settlemeyer/Widera 2018: 110). Die Prüfungszeit beträgt in jedem Fall 120 Minuten. Alle Prüfungen sind nach dem folgenden Muster aufgebaut:

Jede *Prüfung neu* setzt sich aus zwei Teilen zusammen, die jeweils 50 % zur Gesamtnote beitragen. Teil 1 besteht vorwiegend aus geschlossenen und halboffenen Aufgaben, die einerseits das Textverständnis überprüfen und andererseits sprach- und kommunikationsbezogenes Können. So werden beispielsweise Umformulierungen verlangt oder die Korrektur orthographischer Fehler. Teil 2 fordert dann eine Textproduktion (vgl. Kapitel 4.4).

Die Schülerinnen und Schüler der 3-jährigen Ausbildungsberufe haben die Wahl zwischen zwei Prüfungstypen. Diese sind genau gleich aufgebaut, unterscheiden sich aber durch ihr Ausgangsmaterial. Im einen Fall geht es dabei um einen oder mehrere literarische Texte (z. B. Romanauszüge, Gedichte, Songtexte), im anderen Fall um nicht-fiktionale Texte (Sachtexte, teilweise in Verbindung mit Schaubildern oder Ähnlichem). Bei den 2-jährigen Berufen gibt es nur eine nicht-fiktionale Prüfung.

3. Kritik an geschlossenen Aufgabenformaten

Geschlossene Aufgabenformate stoßen bei Lehrkräften oft auf Skepsis, teilweise auf schroffe Ablehnung. So weist etwa Helmke darauf hin, dass die Einschätzung, solche Aufgabenformate könnten nur „Oberflächen- und Faktenwissen erfassen“ (Helmke 2017: 245) weitverbreitet, aber eben auch längst widerlegt sei. Kritisiert werden auch die „Tücken der automatisierten Auswertung“ (Kaiser/Keup-Gottschalck/Labusch 2018: 56), die vor allem in deren Fehleranfälligkeit (z. B. Übertragungsfehler oder bei der Auswertung nicht berücksichtigte Folgefehler) gesehen werden. Die Kritik dieser Autoren geht aber weiter. Sie stellen die Frage, ob „sich Multiple-Choice-Aufgaben überhaupt eig-

nen, berufliche Handlungsfähigkeit festzustellen“ (Kaiser/Keup-Gottschalck/Labusch 2018: 57).

Wenn die Skepsis gegenüber diesen Aufgaben generell schon groß ist, gilt das in noch höherem Maß für das Fach Deutsch. Veränderungen führen in der Deutschdidaktik oft zu Abwehrkämpfen, die z. B. um Bildungsstandards geführt werden, aber eben auch um Aufgabentypen, die nicht der Tradition des Fachs entsprechen. Solche Diskussionen gab es etwa im Zusammenhang mit den PISA-Leseaufgaben: „Ob ‚ankreuzen‘ eine dem Deutschunterricht angemessene Anforderung sei, wurde zum Gegenstand heftiger Auseinandersetzung“ (Köster 2016: 8).

Die Skepsis hängt mit den Traditionen der Leistungsmessung im Fach Deutsch zusammen, wo von jeher sehr offene und komplexe Formen favorisiert werden. Das Paradigma der traditionellen Leistungsbewertung ist der Aufsatz, insbesondere der Abituraufsatz alter Prägung, also ein Besinnungsaufsatz zu einer Aussage wie „Am Übermaß zerbricht der Mensch.“⁴ An Abituraufsätzen der 50er Jahre zeigt sich, dass in der damaligen Prüfungspraxis der Bezug zu einem domänenspezifischen Fachwissen lose war und dass stattdessen der Anspruch bestand, am Deutschaufsatz die „Gesamtbildung [sic] der Examinanden“ abzulesen (Reh/Kämper-van den Boogaart/Scholz 2017). Ein ähnlicher Anspruch lässt sich bis ins Jahr 1812 zurückverfolgen. In einem preußischen Edikt für die Abiturprüfung, an dem Wilhelm von Humboldt mitgewirkt hat, ist die Rede von „einem deutschen Aufsatz, welcher vorzüglich die Bildung des Verstandes und der Phantasie beurkunden soll, wie auch, in seiner Abfassung, die Kenntniß der deutschen Sprache und die Gewandtheit in deren Gebrauch“ (Kämper van den Boogaart 2012: 43).

Der Abituraufsatz lässt also sehr weitreichende Rückschlüsse auf die Person zu, die ihn verfasst hat. Die „Examinanden“ geben mit ihrem Aufsatz gewissermaßen eine Gewebeprobe ihres Charakters ab. Dass dazu die richtige Gesinnung gehört und diese Art von Prüfung damit in hohem Maße anfällig für Ideologien ist, versteht sich von selbst. Kurt Tucholsky hat das satirisch kritisiert, als er 1932 unter dem Pseudonym Kaspar Hauser einen „Schulaufsatz“ zu dem Thema „Hitler und Goethe“ verfasste (Tucholsky 1932a). Tucholskys Text überspitzt die implizite Mehrfachadressierung, die solche Schülertexte kennzeichnet: Die Aufsätze richten sich mit großtuerischem Gestus vermeintlich an die ganze Welt, tatsächlich aber sprechen sie indirekt vor allem die korrigierende Lehrkraft an und versuchen, deren Erwartungen und Vorlieben zu entsprechen. Auf heutige Bedingungen übertragen, kann das z. B. heißen, dass man der Lehrkraft zeigt, dass man über ein kritisches Bewusstsein verfügt und skeptisch gegenüber Medien, Werbung und Wirtschaft ist.

4 Kurt Tucholsky macht sich mit der folgenden Anekdote über diese Art von Aufgabe lustig: „Ein Mitarbeiter dieser Blätter hatte einst einen sonderbaren Traum. Er träumte, dass er sein Abitur noch einmal machen müßte, und das Thema zum deutschen Aufsatz lautete: ‚Goethe als solcher‘“ (Tucholsky 1932b).

4. Die Validität der Leistungsmessung mit offenen bzw. geschlossenen Prüfungsformaten

Die bekannten testtheoretischen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität liefern einen Rahmen, der weitgehend einem pädagogischen Bewertungsverständnis entspricht. Die Bewertung soll fair, vergleichbar und damit transparent sein, sie soll das Richtige bewerten, also das, was vorher im Unterricht gelernt wurde und was für die Schülerinnen und Schüler gemäß Bildungsplan bedeutsam ist. Leider kann man aber nicht immer davon ausgehen, dass die schulische Praxis diesen Kriterien entspricht. Beschwerden über eine unfaire Bewertung in Deutschprüfungen hört man oft noch von Personen, die das Schulalter um Jahrzehnte hinter sich gelassen haben. Und auch von der Seite der Lehrkräfte, die die Schülerarbeiten korrigieren, gibt es viele Klagen über die Bewertung von Aufsätzen. 1925 spricht der Berliner Lehrer Martin Havenstein pointiert von den „Folterqualen“ der Korrektur (Kämper van den Boogaart 2012: 53) und stellt sich die Hölle als einen „stark beheizten Raum“ vor, „in dem man Aufsätze über ‚Wallenstein‘ oder ‚Die Jungfrau‘ korrigiert“ (Kämper van den Boogaart 2012: 53).

Die Auswertungsobjektivität von offenen Prüfungsformaten ist nur sehr bedingt gegeben, während sie bei geschlossenen Formaten sehr hoch ist (Böhme 2012: 315). Dazu kommt, bezogen auf die Berufsschulprüfung in Baden-Württemberg, dass es bei der *Prüfung neu* sehr detaillierte Korrektur- und Auswertungshinweise gibt, während die Korrektur der *Prüfung alt* im freien Ermessen der jeweiligen Lehrkraft lag. Dabei sind klare Kriterien die grundlegende Voraussetzung für Transparenz und Vergleichbarkeit der Bewertung: Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern bekannt sein und das, was sie tun müssen, um diesen Kriterien gerecht zu werden, sollte erlernbar und einübbar sein (Bohl 2003: 14).

Noch schwerwiegender ist die Frage der Validität. Wird überhaupt die richtige Leistung gemessen? Böhme betont zunächst den Unterschied zwischen standardisierter Leistungsmessung mit psychometrisch geprüften Instrumenten und der Abiturprüfung Deutsch, fährt dann aber fort:

Dennoch möchte man auch im Rahmen der schriftlichen Abiturprüfung sicherstellen, dass tatsächlich jene Kompetenzbestandteile für die erfolgreiche Aufgabenbearbeitung erforderlich sind, auf deren Entwicklung der Deutschunterricht in der Oberstufe abzielt (Böhme 2012: 315).

4.1 Mangelnde Validität in der bisherigen Berufsschulabschlussprüfung im Fach Deutsch

Auch beim Fach Deutsch in der Berufsschule stellt sich die Frage, ob wirklich das Richtige geprüft wird und ob umgekehrt nicht Kenntnisse und Fähigkeiten die Prüfungsergebnisse beeinflussen, die nichts mit den Inhalten und Zielen des Fachs zu tun haben. Erste Antworten ergeben sich, wenn man die Prüfungsaufgaben mit dem Curriculum abgleicht. Die bisherigen Prüfungsaufgaben (siehe Kapitel 2) bezogen sich auf einen

sehr umfangreichen Bildungsplan aus dem Jahr 1998 (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1998). Jede Prüfungsaufgabe deckte dabei nur einen winzigen Teil dieses Lehrplans ab. Im Falle der Aufgabe „Kreatives Schreiben“ ließe sich gar darüber streiten, ob sie überhaupt den Vorgaben des Bildungsplans entsprach⁵. Die mangelnde Curriculumsvalidität der Prüfung hatte die Konsequenz, dass Prüflinge, in deren vorangegangenem Unterricht der gesamte Bildungsplan umgesetzt wurde, schlecht auf die Prüfung vorbereitet waren, da durch die extreme Zeitknappheit – das Fach wird bestenfalls einstündig unterrichtet – die jeweiligen Prüfungsthemen allenfalls gestreift werden konnten. Andererseits lieferte ein Unterricht, in dem die Vorgaben des Bildungsplans ignoriert und stattdessen nur die verschiedenen Prüfungsformate eingeübt wurden, eine gute Prüfungsvorbereitung.

Ein weiteres Problem, das die Validität dieser Prüfung betrifft, sind die inhaltlichen Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler, die bei der Bewältigung der Aufgaben helfen. In der Beispielprüfung aus dem Jahr 2016 (siehe Kapitel 2) spielen bei drei Aufgaben Themen eine Rolle, die nicht zu den Domänen des Deutschunterrichts gehören und darum im Bildungsplan nicht auftauchen: Fairtrade, GEMA und das Sitzenbleiben. In allen Fällen ist das Material, das mit der Aufgabe geliefert wird, sehr dünn (vier Zeilen zum Sitzenbleiben, lediglich ein Schaubild zu Fairtrade, ein Text zur GEMA mit nur geringer aufgabenbezogener Substanz). Es ist also Weltwissen erforderlich, um die Aufgaben zu bewältigen. Je ausgeprägter dieses Weltwissen ist, desto größer ist die Chance auf einen guten Prüfungstext (falls das Wissen durch die nötigen Schreibfertigkeiten ergänzt wird). Wenn man über diese Themen nur das weiß, was man eben so weiß, muss das Urteil der Prüflinge notgedrungen oberflächlich und wenig differenziert bleiben. Wenn eine Schülerin z. B. schreibt, sie finde fair gehandelte Produkte schon ganz gut, aber diese dürften nicht so teuer sein, dann zeugt diese Aussage nicht von einem vertieften Problembewusstsein. Es fragt sich aber, ob die Feststellung, dass sich diese Schülerin nur sehr undifferenziert über das Thema der fair gehandelten Produkte äußern kann, ein gültiges Kriterium für die Erteilung einer Deutschnote sein kann.

- 5 Im Bildungsplan heißt es: „Durch Literatur andere Sichtweisen kennen lernen und mit eigenen vergleichen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1998: 16). Damit ist die produktionsorientierte Erschließung eines literarischen Texts gemeint, mit dem man sich intensiv auseinandersetzen muss, um z. B. einen Gegentext aus einer anderen Perspektive zu schreiben. Der Beispielprüfung aus dem Jahr 2016 liegt dagegen ein sehr kurzer Auszug aus Martin Suters Roman „Montecristo“ zugrunde, in dem eine Notbremsung bei einer Zugfahrt dargestellt wird. Die Prüflinge sollen nun diese Geschichte weitererzählen. Dabei sind sie vollkommen frei. Der Textauszug gibt keine Hinweise darauf, wie sich die Handlung entwickeln könnte. Eine solche Aufgabe kann in einer Lernsituation nette Ergebnisse hervorgerufen, als Leistungsaufgabe ist sie vollkommen ungeeignet, schon aufgrund der fehlenden Bewertungskriterien.

4.2 Der Versuch, es besser zu machen: Validität der neuen Abschlussprüfung im Fach Deutsch

Die Validitätsprobleme bei der Leistungsüberprüfung im Fach Deutsch hängen mit der Tradition des Aufsatzes als Abschlussarbeit zusammen. Eine einzige „große Aufgabe“, die eine komplexe Leistung erfordert, soll Aufschluss über das vielfältige Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler geben, das im Fach bedeutsam ist. Dass das oft nur unbefriedigend gelingt, wurde in der bisherigen Darstellung deutlich. Die *Prüfung neu* löst sich von dieser Tradition. Sie enthält verschiedene „kleine Aufgaben“, die zielgerichtet einzelne relevante Teilkompetenzen fokussieren.

Gemäß neuem Bildungsplan (siehe Kapitel 2) soll der Unterricht im Fach Deutsch der Berufsschule die Schülerinnen und Schüler auf „die Anforderungen des gesellschaftlichen und privaten Lebens sowie der Berufs- und Arbeitswelt“ vorbereiten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 7). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, benötigen die Schülerinnen und Schüler sprach- und kommunikationsbezogene Kompetenzen: „Kompetenzen sind komplementär auf Anforderungen bezogen, die sie sozusagen spiegeln“ (Efing 2015: 19). Kommunikative Kompetenz lässt sich „als mehrmoduliges Konstrukt in Teilkompetenzen untergliedern“ (Efing 2015: 21). Genau das tut der Bildungsplan. Hier wird z. B. im Kompetenzbereich 1 („Sprechen und Zuhören“) das komplexe Konstrukt der Gesprächskompetenz untergliedert in drei Hauptkategorien: Zuhören, dialogisches und monologisches Sprechen. Diese Kategorien werden dann wiederum durch die Benennung zugehöriger Teilkompetenzen konkretisiert:

Die Schülerinnen und Schüler hören konzentriert zu.

Dabei

- ordnen sie Gesprächssituationen in ihren jeweiligen Kontext ein.
- erschließen sie Inhalte gesprochener Texte.
- formulieren sie gezielt Fragen zur Informationsbeschaffung.

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 13)

Diese Teilkompetenzen lassen sich in Lernsituationen getrennt voneinander erwerben und in Leistungssituationen durch geeignete Leistungsaufgaben getrennt voneinander überprüfen und dabei sind geschlossene und halboffene Aufgabenformate oftmals das Mittel der Wahl.

In der Handreichung zur *Prüfung neu*⁶ findet man Aufgaben, die sich auf das Hörverstehen beziehen. Dabei geht es um einen knapp 5-minütigen Radiobeitrag, der sich

6 Diese Handreichung wurde im Juni 2017 an alle beruflichen Schulen in Baden-Württemberg verteilt. Da das Copyright der für die Musteraufgaben verwendeten Materialien eine weitergehende Veröffentlichung nicht möglich machte, steht diese Handreichung leider nicht im Internet zur Verfügung.

mit dem Thema „Azubi-Mangel“ befasst. Nach dem Hören wird das Hörverstehen mit geschlossenen Aufgaben überprüft:

Aufgabe 1

(max. 4 Punkte)

Entscheiden Sie, welche der folgenden Aussagen über den Radio-Beitrag als Ganzes korrekt sind.

- Markieren Sie die Nummer der richtigen Aussagen auf Ihrem Lösungsblatt mit einem r.
- Für jede korrekte Markierung erhalten Sie einen Punkt.
- Eine falsche Markierung führt zu einem Punktabzug.

Der Radio-Beitrag

- a) weist darauf hin, dass viele Unternehmer Schwierigkeiten haben, Auszubildende zu finden,
- b) will für die duale Ausbildung werben,
- c) verdeutlicht, welche Gründe es für den Azubi-Mangel gibt,
- d) kritisiert, dass die Arbeit in manchen Ausbildungsberufen schlecht bezahlt ist,
- e) berichtet von einer Kampagne, die das Ziel hat, die duale Ausbildung attraktiver zu machen,
- f) veranschaulicht die Informationen durch Erfahrungsberichte,
- g) behauptet, dass die Arbeitgeber eine Mitschuld am Azubi-Mangel tragen,
- h) fordert die Politik auf, etwas gegen das Problem des Azubi-Mangels zu unternehmen.

Aufgabe 2

(max. 3 Punkte)

In dem Radio-Beitrag werden mehrere Gründe für den Azubi-Mangel genannt.

- Markieren Sie auf Ihrem Lösungsblatt die Nummern der Aussagen, die dem Beitrag entnommen werden können, mit einem r.
- Für jede korrekte Markierung erhalten Sie einen Punkt.
- Eine falsche Markierung führt zu einem Punktabzug.

Gründe für den Azubi-Mangel:

- a) Das Handwerk hat bei vielen ein schlechtes Image.
- b) Es gibt nicht mehr so viele junge Menschen, die für eine Berufsausbildung in Frage kommen, wie früher.
- c) Viele junge Menschen fühlen sich den gestiegenen Anforderungen an eine Berufsausbildung nicht gewachsen.
- d) Die Ausbildungsberufe haben sich in den vergangenen Jahrzehnten vielfach grundlegend verändert.
- e) Schulabgänger erhalten von den Eltern oft nicht genügend Unterstützung.

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017: 21)

Die Validität der Prüfungsaufgaben wird in jedem einzelnen Fall durch Verweis auf das Curriculum nachgewiesen. Die einzelnen Standards, die der Bildungsplan vorgibt, wurden deswegen durchnummeriert und werden für jede Aufgabe in den Lösungs- und

Korrekturhinweisen für Lehrkräfte explizit aufgeführt. In der Musterprüfung „Azubi-Mangel“ findet sich z. B. die folgende Aufgabe:

Aufgabe 5	(max. 3 Punkte)
Manche der folgenden Aussagen enthalten neben der Information auch eine Wertung der dargestellten Sachverhalte durch die jeweils sprechenden Personen.	
<ul style="list-style-type: none"> – Markieren Sie auf Ihrem Lösungsblatt die drei Äußerungen, bei denen die Wertung besonders deutlich wird, mit einem Kreuz. – Unterstreichen Sie die Wörter, an denen man die Wertung erkennt. – Der erste Satz ist ein Beispiel. 	
Aussagen	Wertung?
Beispiel: <i>Viele Schulabgänger sind zu bequem, um eine Berufsausbildung zu beginnen.</i>	X
1 <i>Uwe Siepmann ist Zimmermeister und führt seit mehr als 20 Jahren in Mülheim an der Ruhr ein eigenes Unternehmen mit insgesamt 14 Beschäftigten.</i>	
2 <i>Wir haben leider immer mehr unbesetzte Ausbildungsstellen in Nordrhein-Westfalen. Also, es waren jetzt über 6.000 im vergangenen Jahr.</i>	
3 <i>Im bevölkerungsreichsten Bundesland Nordrhein-Westfalen sind die Zahlen immer etwas extremer als anderswo.</i>	
4 <i>Felix Husch zum Beispiel hat sich bewusst gegen ein Studium und für eine Ausbildung zum Zimmermann im Betrieb von Uwe Siepmann entschieden.</i>	
5 <i>Das Land und die IHK Nordrhein-Westfalen machen für die Kampagne gerade einmal 850.000 Euro locker.</i>	
6 <i>Die IHK Nordrhein-Westfalen ist sich sicher, dass die Aktion Erfolg haben wird. Schaun wir mal.</i>	

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017: 23)

Zu dieser Aufgabe gibt es den folgenden Lösungshinweis, der hier gekürzt abgedruckt wird:

Aufgabe 5 (Standard 55)	(max. 3 Punkte)
Aussagen	Wertung?
1 <i>Uwe Siepmann ist Zimmermeister und führt seit mehr als 20 Jahren in Mülheim an der Ruhr ein eigenes Unternehmen mit insgesamt 14 Beschäftigten.</i>	
2 <i>Wir haben leider immer mehr unbesetzte Ausbildungsstellen in NRW. Also es waren jetzt über 6.000 im vergangenen Jahr.</i>	X

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017: 27)

Der angegebene Standard 55 verweist auf den Bildungsplan, wo es (bezogen auf Schülerinnen und Schüler, die pragmatischer Texte und Medienprodukte analysieren) heißt: Dabei „unterscheiden sie zwischen Information und Wertung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016: 16).

Ein anderer Aspekt des Validitätsproblems steht im Zusammenhang mit dem Begriff der „beruflichen Handlungsfähigkeit“ (deren Förderung ein naheliegendes Ziel des Berufsschulunterrichts ist) und der in Kapitel 3 referierten Kritik, diese könne mit geschlossenen Aufgaben nur unzureichend überprüft werden. Als Ergebnis einer Unternehmensbefragung wurde eine Liste mit mehr als 20 sprachbezogenen Kompetenzen erstellt, die von den Arbeitgebern als „unverzichtbar“ oder „eher unverzichtbar“ eingeschätzt wurden. Dazu gehören z. B.: „Informationen einholen“, „Die eigene Meinung begründet vertreten“, „Sach- und Gebrauchstexte verstehen und nutzen“, „Informationen aus Texten bewerten“, „Rechtschreibung beherrschen“ (Klein/Schöpfer-Grabe 2018: 98f.). Diese aus der Perspektive der Wirtschaft erstellte Liste zeigt, dass das Konstrukt der kommunikationsbezogenen beruflichen Handlungskompetenz eben auch in der betrieblichen Praxis in viele Teilkompetenzen untergliedert wird. Diese Teilkompetenzen lassen sich wiederum getrennt voneinander überprüfen, und in vielen Fällen sind zielgenaue geschlossene und halboffene Aufgabenformate dafür ein geeignetes Instrument.

4.3 Valide und objektive Leistungsmessung? Beispiel Textverstehen

Dass die Schülerinnen und Schüler der Berufsschulen Texte verstehen und nutzen sollten, ist unstrittig. Und dass zur Überprüfung des Textverständnisses geschlossene Aufgaben brauchbar sind, weiß man spätestens seit PISA 2000. Im Hinblick auf die Berufsschulprüfung Deutsch zeigt sich noch etwas anderes: Die geschlossenen und halboffenen Aufgabenformate sind den offenen klar überlegen, wenn es um die Überprüfung des Textverstehens geht. Wie bereits in Kapitel 3 gezeigt wurde, entspricht dies nicht den traditionellen Positionen der Deutschdidaktik, „weil die Offenheit einer Aufgabe per se als Qualitätsmerkmal gilt“ (Köster 2016: 42). Köster teilt diese Sichtweise nicht: „Weder sind offene Aufgaben grundsätzlich weniger offenen vorzuziehen, noch sind geschlossene Aufgaben notwendig unterkomplex“ (Köster 2016: 46). Sie weist auch darauf hin, dass offene Aufgaben als Testaufgaben oftmals die Pilotierung nicht überstehen, „weil die Bewerter trotz ausführlicher Korrekturanleitung nicht zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen“ (Köster 2016: 44).

In der *Prüfung alt* (vgl. Kapitel 2) erfolgt die Überprüfung des Textverstehens – wenn überhaupt – durch ein Produkt, das die Prüflinge auf der Grundlage des Ausgangsmaterials hergestellt haben. So wird der kurze literarische Text als „Inhaltsangabe“ zusammengefasst, ein Schaubild wird beschrieben, ein Text wird für eine „Visualisie-

7 Diese Anforderung ist an sich schon fragwürdig: Die Schülerinnen und Schüler übertragen einen sehr kurzen literarischen Text in eine unwesentlich kürzere Inhaltsangabe, ohne dass durch den Kontext oder

nung“ genutzt. Teilweise wird also ein diskontinuierlicher Text in einen kontinuierlichen umgewandelt (Schaubildbeschreibung) oder umgekehrt (Visualisierung). Dabei fließen in allen Fällen Anforderungen aus der Textrezeption und solche aus der Textproduktion in die Lösung der Prüflinge ein. Diese Vermischung der Kompetenzen verhindert einen ungetrübten Blick auf die Verstehensleistung und stellt die „Konstruktivität“ einer solchen Prüfung in Frage (Böhme 2012: 321–324). Konkret bedeutet das, dass man zwar aus einer sehr guten Inhaltsangabe (auch) ableiten kann, dass der Prüfling den Ausgangstext verstanden hat, dass dagegen bei einer schwachen oder mäßig guten Inhaltsangabe der Rückschluss auf die Verstehensleistung nicht ohne Weiteres möglich ist. Sind die Schwächen des Schülertextes auf unzureichendes Verstehen zurückzuführen oder vielmehr auf die schwach ausgebildete Fähigkeit, das Verstandene in einen eigenen Text zu überführen? Liegt das Problem also auf der Rezeptions- oder auf der Produktionsseite oder auf beiden?

Gerade schwächere Schülerinnen und Schüler entwickeln bei den Aufgaben der Inhaltsangabe und der Schaubildbeschreibung Lösungsstrategien, die bei der Bewältigung der Aufgaben helfen, aber keine Vorteile für Anforderungssituationen außerhalb der Schule bringen: Man montiert kaum verstandene Bruchstücke aus dem Ausgangsmaterial – allenfalls leicht verändert – zu einem „eigenen“ Text. Dass so keine gute Inhaltsangabe oder Schaubildbeschreibung entsteht, ist klar, aber eben doch ein Text, der eine erkennbare Nähe zum Ausgangsprodukt aufweist, was wiederum von einer gutwilligen Lehrkraft als Zeichen für eine moderate Verstehensleistung und eine ausreichende Note angesehen werden kann, während eine andere Lehrkraft strengere Maßstäbe anlegt und zu einer anderen Bewertung kommt: ein weiterer Beleg für die zweifelhafte Auswertungsobjektivität bei einer solchen Prüfung.

Anders bei geschlossenen Aufgaben. Sie erlauben, dass zielgenau die verschiedenen Aspekte des Textverstehens überprüft werden. Verschiedene Modelle der Lesekompetenz (dazu z. B. Philipp 2015) sind sich darin einig, dass es eine Hierarchie von Anforderungen gibt, die von basal (Einzelinformationen identifizieren, Kohärenz auf der Wort-, Satz- oder Absatzebene herstellen) bis komplex (globale Kohärenz, mentales Modell aufbauen, inferieren) reichen. Leserinnen und Leser sollten also nicht nur in der Lage sein, einem Text einzelne Informationen zu entnehmen, sondern sie sollten eben auch „zwischen den Zeilen lesen“, Bezüge innerhalb und außerhalb des Textes herstellen, Aussagen bewerten und gewichten usw. Gute geschlossene Aufgaben können einerseits hierarchie-niedrige Prozesse überprüfen und damit das (begrenzte) Können von schwachen Lernern zeigen, sie können aber auch hierarchie-hohe Aspekte der Lesekompetenz fokussieren und dabei komplexe kognitive Prozesse erforderlich machen (Köster 2016: 56).

die Aufgabe geklärt würde, welche Funktion diese Inhaltsangabe erfüllen muss und welche Informationen wesentlich sind. Es fehlen die „Relevanzkriterien“, über die erst die „Kondensation auf das Wesentliche“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 192) möglich wird.

Zur Illustration werden zwei Aufgaben aus der Handreichung zitiert, die sich auf einen Auszug aus einem Roman beziehen (Alina Bronsky, *Die schärfsten Gerichte der tatarischen Küche*):

Aufgabe 4	(max. 6 Punkte)
Zitieren Sie auf Ihrem Lösungsblatt jeweils zwei Textstellen, mit denen sich die folgenden Behauptungen über die Ich-Erzählerin stützen lassen.	
<ul style="list-style-type: none"> – Achten Sie auf die korrekte Zitierweise (z. B. Anführungszeichen, Zeilenangabe). – Bei Aussage c sollen sich die beiden Zitate auf zwei unterschiedliche Figuren beziehen. 	
<p>a) <i>Die Ich-Erzählerin ist sehr eitel und selbstzufrieden.</i></p> <p>b) <i>Die Ich-Erzählerin ist abergläubisch und von dem überzeugt, was sie glauben möchte.</i></p> <p>c) <i>Die Ich-Erzählerin ist anderen Menschen gegenüber sehr kritisch und wertet sie ab.</i></p>	

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017: 34)

Aufgabe 7	(max. 2 Punkte)
Entscheiden Sie, welche Überzeugungen der Ich-Erzählerin durch den folgenden Satz bekräftigt werden.	
<i>Die Straßen waren voll von hübschen Mädchen in kurzen Röcken. (Z. 39 f.)</i>	
<ul style="list-style-type: none"> – Markieren Sie die passenden Aussagen auf Ihrem Lösungsblatt mit einem r. – Jede richtige Markierung gibt einen Punkt. – Eine falsche Markierung führt zu Punktabzug. 	
Überzeugungen, die durch diesen Satz bekräftigt werden:	richtig
<p>a) <i>Es gibt viele Mädchen, die viel reizvoller sind als Sulfia.</i></p> <p>b) <i>Es gibt viele Männer, die sich nur für Sex interessieren.</i></p> <p>c) <i>Es gibt für Mädchen immer die Möglichkeit, sich hübsch zu kleiden.</i></p> <p>d) <i>Es gibt für Sulfia kaum die Chance, einen Mann zu finden.</i></p> <p>e) <i>Es gibt auch für Sulfia die Möglichkeit, sich auf der Straße zu zeigen.</i></p>	

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017: 35)

Diese Aufgaben verlangen komplexe Verstehensleistungen, die einer Interpretation nahekommen (dazu Köster 2016: 56) und zeigen, ob die Prüflinge etwas mit dem literarischen Text „anfangen“ können. Es bedarf eines vertieften Textverständnisses, um einerseits zu erkennen, durch welche Teile sich Schlussfolgerungen über den Charakter der Ich-Erzählerin stützen lassen, und um andererseits einer Aussage die Funktionen zuzuweisen, die sie im Kontext der Überzeugungen der Erzählerin hat, die ihre Tochter Sulfia betreffen.

Die Überlegenheit geschlossener Aufgaben ist vor allem beim Verstehen von Schaubildern und anderen diskontinuierlichen Texten (dazu Roelcke/Tesch/Volkman 2018) augenfällig. Die „Beschreibung“ solcher Darstellungen, die in der *Prüfung alt* (vgl.

Kapitel 2) gefordert wurde, korrespondiert nicht mit irgendeiner realen Anforderung außerhalb der Schule. Im Berufs- wie im Privatleben werden solche diskontinuierlichen Texte nicht beschrieben, sondern vielmehr genutzt, d. h. es werden gezielt einzelne Informationen ausgewählt und entnommen, diese werden mit Informationen aus anderen Quellen verglichen und ggf. kombiniert. Für den kritischen Umgang mit solchen Materialien ist es dabei nicht nur wichtig zu wissen, welche Schlüsse man aus ihnen ziehen kann, genauso wichtig ist zu erkennen, was man *nicht* aus ihnen ableiten kann, dass z. B. rein quantitative Daten keine direkten Rückschlüsse auf die Ursachen eines Sachverhalts zulassen oder dass sich Daten aus verschiedenen Erhebungen nicht willkürlich kombinieren lassen. Genau dieses kritische Verstehen des Materials lässt sich z. B. durch Richtig/Falsch-Aufgaben sehr gut steuern bzw. überprüfen.

Dasselbe gilt für den Zusammenhang von kontinuierlichen Texten und Visualisierungen. Vergleiche zwischen beiden sind genauso möglich wie die Übertragung einer Information aus der einen Darstellungsform in die andere. Im linearen Ausgangstext einer Musterprüfung aus der Handreichung werden Arbeitsabläufe in einer Gießerei beschrieben. Diese sollen in einer zugeordneten Aufgabe in Ablaufdiagramme übertragen werden, deren Strukturen vorgegeben sind. Eine andere Aufgabe bietet mehrere verschiedenartige Diagramme, die sich auf Zahlen beziehen, die im Text genannt werden. Hier müssen die Prüflinge entscheiden, welche Diagramme die Informationen aus dem Text korrekt repräsentieren.

4.4 Valide und objektive Leistungsmessung? Beispiel Schreiben

Teil 2 der *Prüfung neu* besteht aus einer Schreibaufgabe. Die Kritik am schulischen Schreiben, insbesondere in Gestalt einer Aufsatzdidaktik, die sich an starren Mustern orientiert und deshalb wenig geeignet ist, die Schreibentwicklung zu fördern und echte Schreibkompetenz aufzubauen, wird in der Deutschdidaktik seit Langem vorgebracht (z. B. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012: 69–76). Bemängelt wird in diesem Zusammenhang, dass das schulische Schreiben zum Selbstzweck wird, dass es keine pragmatische Funktion und damit weder ein klares Schreibziel (bis auf das, eine gute Note zu bekommen) noch einen identifizierbaren Adressaten hat.

Dementsprechend bereitet das traditionelle schulische Schreiben nur unzureichend auf außerschulische und insbesondere auf berufliche (Schreib-)Anforderungen vor, zumal sich diese erheblich von dem schulischen Schreiben in der Sekundarstufe I unterscheiden, wie verschiedene Forschungsbeiträge zeigen (dazu z. B. Neumann/Giera 2018). Für berufliches Schreiben gilt: Das komplexe Konstrukt der Schreibkompetenz ist „handlungs- und problemlöseorientiert“ (Hoefele/Konstantinidou 2018: 340). Dabei geht es darum, „das Schreiben so zu organisieren sowie einen Text inhaltlich, strukturell und sprachlich so zu bearbeiten, dass er seine Funktion und seine sozial-kommunikative Wirkung erfüllt“ (Hoefele/Konstantinidou 2018: 341).

Ein solches kompetenzorientiertes Verständnis vom Schreiben ist die Grundlagen der Aufgaben der *Prüfung neu*:

Gießerei Teil 2 – Schreibaufgabe

(max. 25 Punkte)

Situation

Sie haben gehört, dass sich die Sprachwissenschaftlerin Frau Monetti, die Verfasserin des Berichts, den Sie gelesen haben, für die Rolle von Sprache und Kommunikation im Beruf und in der Berufsausbildung interessiert. Sie möchte vor allem wissen, in welchen Situationen es welche Anforderungen gibt (Sprechen, Zuhören, Lesen, Schreiben) und welche Schwierigkeiten damit verbunden sind. Dazu haben Sie in Ihrer Berufsausbildung schon einiges mitbekommen. Sie beschließen, Frau Monetti zu helfen.

Aufgabe

Schreiben Sie eine E-Mail an Frau Monetti (die Sie persönlich nicht kennen). Die Adresse lautet monetti@xyz.de. Verwenden Sie dazu das Lösungsblatt.

- Stellen Sie die Erfahrungen aus Ihrer Ausbildung dar, die für die Wissenschaftlerin von Interesse sein könnten.
- Beschränken Sie sich auf max. 2 Seiten.

(Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2017: 12)

Diese Schreibaufgabe aus der Handreichung bezieht sich auf einen Text, in dem die sprachlich-kommunikativen Anforderungen in einer Gießerei dargestellt werden. Die Aufgabe besteht aus einer Situierung und einer gegliederten Schreibanweisung. Dabei gilt der Anspruch, dass die Schreibaufgabe ohne Weiteres (also auch ohne die Kenntnis von normierten „Operatoren“) verständlich und selbsterklärend ist. Die Schülerinnen und Schüler sollten also in der Lage sein, aus der Aufgabe abzuleiten, was von ihnen erwartet wird, und zwar ohne dass vorher im Unterricht genau dieses Aufgabenschema behandelt und erklärt worden wäre⁸. Dementsprechend ist es nicht möglich und nicht erforderlich, die Schülerinnen und Schüler auf ein bestimmtes Aufgaben- und Textmuster zu trimmen. Vielmehr müssen sie aufgabenspezifisch auf das vorgelegte Problem reagieren und einen entsprechenden Text schreiben. Sie benötigen also Schreibfertigkeiten, wie es sie auch in realen Anforderungssituationen gibt: z. B. die Fähigkeit, ein Schreibprodukt zu planen und dabei alle relevanten Aspekte (z. B. Adressatenzuschnitt,

8 Das ist bei den üblichen Prüfungsaufgaben in Deutsch keineswegs immer der Fall. Die Aufgabenstellungen sind wegen der oftmals impliziten Anforderungen ohne vorangegangenes Training nicht zu bewältigen. Die Verwendung von sogenannten Operatoren ist dabei ein Versuch, Klarheit über die Anforderungen herzustellen: Die Schülerinnen und Schüler müssen vorher gelernt haben, welche normierten Erwartungen mit bestimmten Handlungsverben verbunden sind, um zu verstehen, was sie tun sollen (zu den Problemen mit Operatoren Köster 2016: 49–52). Wie beim Morsen funktioniert also nur dann die Kommunikation zwischen Aufgabenstellern und Prüflingen, wenn beide Seiten über denselben Code verfügen. In Baden-Württemberg gibt es seit Neuestem im Abitur das Aufgabenformat „Werkvergleich mit Außentext“, ein Musterbeispiel für eine hochkomplizierte Aufgabe. In einem Erklärvideo auf youtube erläutert ein Lehrer die Aufgabenstellung. Er braucht dafür knapp 9 Minuten und beginnt mit dem Satz: „Wenn ihr das sofort alles versteht, herzlichen Glückwunsch!“ (<https://www.youtube.com/watch?v=ZhmjYY-LYx4&t=379s>)

Aufbau, Informationsauswahl, mediale Anforderungen einer E-Mail) zu berücksichtigen, und die Fähigkeit, den Text angemessen zu formulieren.

Gefordert ist informierendes und erklärendes Schreiben. Das Problem des (unklaren) inhaltlichen Vorwissens, das für die Bewältigung der Aufgabe nötig ist (vgl. Kapitel 4.1), besteht hier nicht, da man in jedem Fall davon ausgehen kann, dass alle Prüflinge 1. über die Informationen aus dem Text und 2. über Erfahrungen aus ihrer Ausbildung verfügen.

Um die Auswertungsobjektivität zu erhöhen, gibt es für die Lehrkräfte detaillierte Korrekturhinweise. Diese beziehen sich einerseits auf die Inhalte und andererseits auf die Bewertungskriterien und deren Gewichtung. Es gibt zwei Hauptkriterien, die weiter untergliedert und mit Punkten versehen werden.

1. Aufgabenbezogene Funktionalität des Schülertexts
 - 1.1 Zielorientierung
 - 1.1.1 z. B. Aufbau, Schlüssigkeit [...]
 - 1.2 Adressaten- und Situationsbezug
 - 1.1.2 z. B. Angemessenheit bezüglich Auswahl der Aspekte [...]
 - 1.3 Verständlichkeit
 - 1.3.1 z. B. Textkohärenz [...]
2. Sprachliche Gestaltung
 - 2.1 Sprachrichtigkeit, äußere Form
 - 2.1.1 Rechtschreibung [...]
 - 2.2 Sprachgebrauch
 - 2.2.1 stilistische Angemessenheit [...]

Dabei liegt der Schwerpunkt der Bewertung bei der aufgabenbezogenen Funktionalität und eben nicht bei der Rechtschreibung und der formalen Gestaltung.

Eine weitere Abweichung von traditionellen Schreibaufgaben besteht in der Beschränkung des Umfangs. Das entspricht einerseits vielen realen Schreibsituationen und widerspricht ganz bewusst der in der Schule weit verbreiteten Auffassung, dass mit dem Umfang des Schreibprodukts automatisch dessen Güte anwächst (dazu Steinmetz 2012). Zum Teil werden Formulare (dazu Efing 2018) für die Schreibaufgaben vorgegeben, sodass der Schülertext durch die einzelnen Überschriften und die zugehörigen Felder vorstrukturiert ist. Das folgende Beispiel stammt ebenfalls aus der Handreichung und richtet sich an Schülerinnen und Schüler der 2-jährigen Ausbildungsberufe. Der journalistische Bezugstext aus Teil 1 befasst sich mit der angemessenen Kleidung in der Schule, insbesondere mit der Frage, ob es angebracht ist, mit einer Jogginghose zum Unterricht zu kommen.



Chillout-Zone – Teil 2 – Schreibaufgabe

(max. 25 Punkte)

Situation

Eine Service-Leistung für neue Auszubildende, die demnächst mit ihrer Ausbildung beginnen, ist die Aktion „Flaschenpost für neue Auszubildende“, die von dem Berufsverband, der für Ihren Ausbildungsberuf zuständig ist, durchgeführt wird. Die neuen Azubis sollen Rat und Hilfe bekommen, und zwar von „erfahrenen“ Auszubildenden, die schon am Ende ihrer Ausbildung stehen. Diese „Experten“ schreiben an die „Neulinge“ eine Nachricht, in der sie jeweils ein Thema behandeln, das für die künftige Ausbildung wichtig ist. Wie bei einer Flaschenpost kennen sich die Person, die die Nachricht schreibt, und die Person, die die Nachricht liest, nicht persönlich.

Aufgabe

Im Sinne der Übersicht und der leichten Lesbarkeit wurde ein Formular entwickelt. So können sich verschiedene Experten-Azubis zu verschiedenen Themen auf einheitliche Weise äußern.

- Benutzen Sie dieses Formular und schreiben Sie eine Nachricht zum Thema „Kleidung, Schmuck, Frisur etc. am Arbeitsplatz“.
- Schreiben Sie verständlich und anschaulich.
- Erläutern und begründen Sie Ihre Aussagen, wenn das sinnvoll ist. Konkrete Beispiele sind sehr hilfreich.
- Seien Sie freundlich.

Die Struktur des Schülertexts und die Anrede an die Adressatinnen und Adressaten werden durch das Formular vorgegeben:

Liebe Leserin, lieber Leser, ich kenne dich nicht. Aber ich weiß, dass du im September eine Ausbildung beginnst, und ich kann mich gut erinnern, wie viele Fragen ich zu Beginn der Ausbildung hatte.

- Wer ich bin:
- Worüber ich mit dir sprechen möchte (auch wenn das nur schriftlich geschieht):
- Was du auf keinen Fall tun solltest: [...]

5. Die Rückwirkungen der Leistungsmessung auf das Lernen im Unterricht

Die Abschlussprüfung ist auch deswegen so wichtig, weil sie Auswirkungen auf den Unterricht hat. Die Prüfung ist Teil des heimlichen Lehrplans und bestimmt, was und wie im Unterricht gelernt wird. Man spricht in diesem Zusammenhang von einem *Backwash*-Effekt (Bohl 2003: 14), dem berüchtigten *teaching to the test*, bei dem die Prüfung den Bildungsplan als Orientierungsrahmen ersetzt. Auch aus diesem Grund gibt es Skepsis gegenüber den geschlossenen Prüfungsaufgaben. Die bereits in Kapitel

3 zitierten Autoren befürchten, dass der Aufbau beruflicher Handlungsfähigkeit durch solche Prüfungsformate erschwert oder verhindert werde, da „Form und Inhalte der Prüfung die gesamte Ausbildung und dort praktizierte Lernformen mitprägen“ (Kaiser/Keup-Gottschalck/Labusch 2018: 57). Bezogen auf den Deutschunterricht könnte das heißen, dass dort nur noch „angekreuzt“ wird und dass Diskussion und Interaktion von einem drögen Prüfungsdrill verdrängt werden.

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass diese Befürchtungen unbegründet sind und dass sich im Gegenteil die bisherige unbefriedigende Situation durch die veränderten Prüfungsbedingungen positiv wandelt. Die *Prüfung alt* führte oft zu Unterricht und zu Lehrwerken, die die Schülerinnen und Schüler ganz konkret auf die eng umrissenen Anforderungen dieser Prüfung vorbereiten und dabei einer „Didaktik des goldenen Buchs“ (Nill 2018: 122) folgen, die anscheinend davon ausgeht, dass irgendwo (im goldenen Buch) allgemein gültig festgelegt ist, wie ein Text beschaffen sein muss, der den Anforderungen dieser Prüfung genügt, wie z. B. die Einleitung zur einer Schaubildbeschreibung aussehen muss. Dieses Wissen wird im Unterricht und in den Lehrwerken vermittelt, und die Schülerinnen und Schüler wenden es dann in der Abschlussprüfung an, ohne sich mit Schreibplanung und der Frage nach Ziel und Mitteln ihres Schreibens abgeben zu müssen. Diese Normorientierung ist für alle Beteiligten sehr bequem, es fragt sich aber, ob dabei wirklich das Richtige gelernt und geprüft wird. Wenn die Schülerinnen und Schüler z. B. lernen und üben, wie man eine Schaubildbeschreibung oder die Inhaltsangabe zu einem literarischen Text aufbaut und ausgestaltet, dann haben sie dabei nur sehr wenig Wissen erworben, das ihnen in irgendwelchen außerschulischen Anforderungssituationen von Nutzen ist.

Der neue Bildungsplan und die neue Prüfung ermöglichen einen kompetenzorientierten Unterricht, der näher an der beruflichen Realität der Schülerinnen und Schüler ist. Wie in Kapitel 4.2 gezeigt wurde, orientiert sich die neue Prüfung sehr eng am Bildungsplan. Für jede einzelne Aufgabe wird dieser Bezug nachgewiesen. Anders als bei der bisherigen Berufsschulprüfung wissen die Schülerinnen und Schüler aber im Vorfeld nicht, welche Aufgaben in ihrer Prüfung „drankommen“. Damit ist der gesamte Bildungsplan prüfungsrelevant: Eine gute Prüfungsvorbereitung besteht aus der gekonnten Umsetzung dieses Bildungsplans im Unterricht, und gekonnt ist die Umsetzung dann, wenn sie auf die spezielle Situation und die Interessen der Schülerinnen und Schüler eingeht. Die Förderung der Lesekompetenz im Zusammenhang mit berufsbezogenen Sachtexten (z. B. Standard 45: „Die Schülerinnen und Schüler erschließen pragmatische Texte ...“) kann in Lernsituationen ganz anders gestaltet sein als das, was den Schülerinnen und Schülern in der Prüfung begegnet. Wegen der vielen unterschiedlichen Berufe können in der Abschlussprüfung keine berufsspezifischen Texte verwendet werden, im Berufsschulunterricht aber sehr wohl. Folglich kann z. B. die Textauswahl in einer Berufsschulklasse von Medizinischen Fachangestellten anders aussehen als in einer Klasse von Mechatronikerinnen und Mechatronikern. Im einen Fall geht es inhaltlich vielleicht darum, einen Text über Hygienemaßnahmen am Arbeitsplatz zu lesen, im anderen um eine Anleitung für die Inbetriebnahme eines mechatronischen Systems. Beides bereitet aber in gleicher Weise auf die Prüfung vor, wenn sich der Fokus auf das Lesen richtet,

also auf das präzise Textverstehen, die gezielte Informationsentnahme und das Ableiten der richtigen Schlussfolgerungen.

Auch die Vorbereitung auf die Aufgaben zum Sprachgebrauch kann in ähnlicher Weise erfolgen, nämlich integriert in ein geeignetes Lernarrangement, ohne dass die konkreten Prüfungsaufgaben oder die von Schulbuchverlagen angebotenen Trainingshefte im Mittelpunkt stehen müssen. In der *Prüfung neu* werden z. B. Aufgaben gestellt, bei denen Aussagen reformuliert bzw. Wörter ersetzt oder erklärt werden, um die Aussagen an einen anderen Kontext oder Adressaten anzupassen (Registersensibilität). Dazu kommen Aufgaben, die Sprachbewusstheit und die Fähigkeit überprüfen, syntaktisch, semantisch und orthographisch korrekte Sätze zu bilden, z. B. durch Lückentexte oder die Korrektur von fehlerhaften Sätzen. Die Vorbereitung auf diese Anforderungen erfolgt durch einen Deutschunterricht, der bewusst und kontinuierlich sprachfördernd ist, indem er immer wieder sprachliche Phänomene thematisiert und sprachliche Probleme lösen lässt. Das kann – vom eigentlichen Unterrichtsthema losgelöst – in ganz kleinen Lernaufgaben geschehen, aber auch in Rahmen von größeren Aufgaben, bei denen es primär um das Schreiben oder das Sprechen geht. So könnte eine reizvolle Aufgabe darin bestehen, einen fachbezogenen Text (z. B. eine Bedienungsanleitung) so zu verändern, dass er von Laien zu verstehen ist.

Schon die bisherigen Beispiele zeigen, dass die befürchteten negativen Auswirkungen der geschlossenen Prüfungsformate auf die Unterrichtsmethodik keineswegs zwangsläufig sind. Natürlich bleibt ein Unterricht, in dem die Schülerinnen und Schüler vorwiegend Multiple-Choice-Aufgaben lösen und anschließend überprüfen, ob sie das richtig gemacht haben, weit unter seinen Möglichkeiten. Diese Verengung ist aber keinesfalls unvermeidlich: Fähigkeiten, die in einer Leistungssituation durch Multiple-Choice-Aufgaben überprüft werden, müssen in einer Lernsituation gerade nicht mithilfe von Multiple-Choice-Aufgaben erworben werden.

In Kapitel 4.2 wurde eine Prüfungsaufgabe zitiert, bei der durch Ankreuzen und Unterstreichen überprüft wurde, ob die Prüflinge in der Lage sind, Wertungen in einem Text von Informationen zu unterscheiden. Es gibt im Unterricht viele Möglichkeiten, um die Schülerinnen und Schüler für diesen Aspekt von Texten zu sensibilisieren und ihnen das entsprechende Wissen zu vermitteln. Stark wertende Texte (z. B. aus der Boulevard-Presse) könnten mit „neutralen“ verglichen werden. Dabei kann im Einzelfall diskutiert werden, wie die Wertung zustande kommt. Dasselbe gilt z. B. für Produktbewertungen und Rezensionen im Internet. Wie wird hier gewertet, wo informiert? Die methodischen Möglichkeiten sind nicht nur auf Rezeptionsaufgaben beschränkt. Die Schülerinnen und Schüler können auch selbst Texte produzieren und dabei den Aspekt der Wertung im Blick behalten. Texte können überarbeitet werden, indem man z. B. aus einem wertenden einen neutralen Text macht und umgekehrt oder indem man Wertungen verstärkt oder abschwächt (z. B. in einem Arbeitszeugnis). Eine solche Überarbeitung kann spielerisch erfolgen, wenn z. B. ein trockener Artikel aus einem Fachbuch mit Wertungen versehen wird, um Zu- oder Abneigung gegenüber dem Gegenstand auszudrücken usw. Das ist dann eine effektive und sinnvolle Prüfungsvorbereitung, ohne dass die Schülerinnen und Schüler dabei irgendwelche Prüfungsaufgaben lösen.

6. Fazit: Kompetenzorientiertes Lernen und Prüfen im Fach Deutsch

Es konnte gezeigt werden, dass geschlossene und halboffene Aufgabenformate für die Abschlussprüfung Deutsch in der Berufsschule ein geeignetes Instrument sind, das sinnvolle Möglichkeiten der Leistungsmessung eröffnet. Viele Vorbehalte, die es gegenüber geschlossenen Aufgaben gibt, beruhen auf falschen Annahmen: Es können nicht nur oberflächliche Wissensbestände mit solchen Aufgaben überprüft werden, sondern auch komplexere Kompetenzen, z. B. aus dem Bereich des Textverstehens. Die Anforderungen, die sich durch gute geschlossene Aufgaben zielgenau gestalten lassen, entsprechen in höherem Maße dem, was Schülerinnen und Schüler im außerschulischen Leben können müssen, wenn sie es z. B. mit Infografiken zu tun haben, als andere Aufgaben, in denen sie z. B. ein Schaubild beschreiben müssen.

Immer wieder wurde vergleichend auf die übliche Leistungsmessung im Fach Deutsch geblickt: auf die Tradition des Abituraufsatzes und auf die bisherige Berufsschulprüfung in Baden-Württemberg. Dabei zeigte sich, dass es dort Probleme gibt, die in der Natur der offenen Aufgaben liegen und z. B. die Validität (bezogen auf das Curriculum oder auf die berufliche Handlungsfähigkeit) oder die Auswertungsobjektivität betreffen. Auch der Annahme, dass geschlossene Prüfungsaufgaben zwangsläufig negative Rückwirkungen auf den Unterricht haben, wurde widersprochen. Es zeigt sich, dass das nicht erwünschte *teaching to the test* im Zusammenhang mit der neuen Berufsschulprüfung leicht vermieden werden kann (und vermieden werden sollte) und dass man umgekehrt mit mehr Recht denselben Vorwurf gegen den traditionellen Aufsatzunterricht bzw. die Vorbereitung auf die *Prüfung alt* richten kann, da die Schülerinnen und Schüler hier mit großem Aufwand auf spezielle Anforderungen vorbereitet werden, die es so nur in der Schule, nicht aber in der außerschulischen Wirklichkeit gibt. Damit ist nicht gesagt, dass der traditionelle Aufsatzunterricht keinen Bildungswert habe, es wird aber sehr wohl behauptet, dass es direktere Möglichkeiten gibt, die entsprechenden Bildungsergebnisse mit weniger Umwegen und Reibungsverlusten zu erreichen, und dass diese direkteren Möglichkeiten insbesondere zur Berufsschule und ihren spezifischen Bedingungen passen.

Die sprachbezogene berufliche Handlungsfähigkeit wird gefördert, indem solche Aspekte der kommunikativen Kompetenz weiterentwickelt werden, die in realen beruflichen Anforderungssituationen relevant sind. Genau das geschieht in einem guten kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Berufsschule. Im Unterricht wird der Bildungsplan umgesetzt, die darin beschriebenen kommunikativen (Teil-)Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler werden gefördert. Auf diese Weise wird ihre kommunikationsbezogene berufliche Handlungsfähigkeit erweitert und sie bereiten sich gleichzeitig auf die Abschlussprüfung vor. Damit wird der in Kapitel 1 beschriebene Gegensatz vom Lernen für die Schule und dem Lernen für das Leben, den schon Seneca kritisiert hatte, aufgehoben, zumindest so weit, wie das unter den gegebenen schulischen Bedingungen möglich ist.

Literatur

- Becker-Mrotzek, Michael / Böttcher, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. 4. überarb. Neuauflage. Berlin.
- Bohl, Thorsten (2003): Neuer Unterricht – neue Leistungsbewertung. Grundlagen und Kontextbedingungen eines veränderten Bewertungsverständnisses. Online verfügbar unter: http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/3976-4000-1-bohl_leistungsbewertung_2te_version_020505zo.pdf (22.5.2019).
- Böhme, Katrin (2012): Prüfungsaufgaben im schriftlichen Deutschabitur. In: Feilke, Helmut / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart, 307–329.
- Efing, Christian (2014): Kommunikative Kompetenz. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen u. a., 93–113.
- Efing, Christian (2015): Berufsweltbezogene kommunikative Kompetenz in Erst- und Fremdsprache – Vorschlag einer Modellierung. In: Efing, Christian (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung. Frankfurt a. M. u. a., 17–46.
- Efing, Christian (2018): Formulare als textuelle Herausforderung in der beruflichen Ausbildung. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 373–382.
- Grabowski, Joachim (2014): Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In: Grabowski, Joachim (Hrsg.): Sinn und Unsinn von Kompetenzen. Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur. Opladen u.a., 9–28.
- Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 7. Aufl. Seelze-Velber.
- Hoefele, Joachim / Konstantinidou, Liana (2018): Förderung der allgemeinen Schreibkompetenz im Bereich der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 339–348.
- Kaiser, Franz / Keup-Gottschalck, Maren / Labusch, Gerd (2018): Fehler im System. Folgen automatisierter Prüfungsauswertung. In: BWP (Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis) 2/2018, 56–57.
- Kämper van den Boogaart, Michael (2012): Der deutsche Aufsatz und das Abitur – was man vielleicht aus der Geschichte lernen könnte. In: Feilke, Helmut / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart, 41–61.
- Klein, Helmut E. / Schöpfer-Grabe, Sigrid (2018): Die Perspektive der Wirtschaft. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 95–104.
- Köster, Juliane (2016): Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Lernangebote und Erfolgskontrollen. Seelze.
- Kutscha, Günter (2018): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 11–20.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1998): Bildungsplan für die Berufsschule. Band 1. Lehrplanheft 7/1998 Deutsch. Neckar Verlag.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Bildungsplan für die Berufsschule. Online verfügbar unter: https://www.ls-bw.de/,Lde_DE/Startseite/Bildungsplaene/allgemeine+faecher (12.5.2019).

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden Württemberg (2017). Handreichung zur schriftlichen Abschlussprüfung in der Berufsschule nach dem neuen Bildungsplan. Deutsch. (nicht veröffentlicht).
- Neumann, Astrid / Giera, Winnie-Karen (2018): Diagnose von Schreibkompetenzen in der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 329–337.
- Nill, Ulrich (2018): Die Perspektive der Lehrwerkspraxis. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 115–124.
- Philipp, Maik (2015): Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung. Weinheim und Basel.
- Reh, Sabine / Kämper van den Boogaart, Michael / Scholz, Joachim (2017): Eine lange Geschichte. Der deutsche Abituraufsatz als „Gesamtbildung der Examinanden“. Prüfungspraxis und Lehrercommentare von Abituraufsätzen in den 1950er Jahren. In: Zeitschrift für Pädagogik 3, 280–298.
- Roelcke, Thorsten / Tesch, Felicitas / Volkmann, Gesina (2018): Infografiken in der Fachsprache der beruflichen Bildung. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.), 409–424.
- Settelmeyer, Anke / Widera, Christina (2018): Die Perspektive der Berufsbildungspolitik. In: Efing, Christian / Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen, 105–114.
- Steinmetz, Michael (2012): Interpretationsbewertungen zwischen Quantität und struktureller Qualität. In: Feilke, Helmut / Köster, Juliane / Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart, 395–416.
- Tucholsky, Kurt (1932a): Hitler und Goethe. Ein Schulaufsatz. Die Weltbühne, 17.05.1932, Nr. 20, S. 751. Online verfügbar unter: <https://www.textlog.de/tucholsky-hitler-goethe.html> (22.5.2019).
- Tucholsky, Kurt (1932b): Sonderbarer Traum. Online verfügbar unter: <https://www.textlog.de/tucholsky-sonderbarer-traum.html> (22.5.2019).

PROF. DR. ULRICH NILL

Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart (Berufliche Schulen),
Kronenstr. 25, 70174 Stuttgart, Ulnill@web.de

