

## Es gibt viel zu tun ... Auf dem Weg zu einer neuen Prüfungskultur

Rainer E. Wicke

Die postmoderne Arbeitswelt ist derzeit starken Veränderungen unterworfen, denen sich auch der schulische Fremdsprachenunterricht nicht entziehen kann, wenn sich die Absolventen der (Deutschen) Schulen im Ausland in der globalen Welt behaupten sollen. Die sichere Beherrschung von Fremdsprachen wird vorausgesetzt, angemessenes sprachliches Reagieren auf komplexe Fragestellungen und Problemlösungen immer notwendiger. Da diese Leistungen zertifizierbar sein müssen, wird offensichtlich, dass auch die derzeit verwendeten – bisher bewährten – Prüfungsmuster entsprechend adaptiert werden müssen. Der folgende Beitrag zu der Tagung zeigt eine mögliche Entwicklung in diesem Zusammenhang auf.

### Gesellschaftliche Anforderungen an den schulischen Unterricht

Der so genannte PISA-Schock Ende des letzten Jahrhunderts hat nicht nur intensive Schulentwicklungsmaßnahmen nach sich gezogen. Vielmehr führte er auch zur konsequenten Einführung von so genannten Bildungsstandards, die von den Schülern unisono erworben und am Ende des Schuljahres entsprechend getestet wurden und werden. Auch die institutionalisierten Sprachprüfungen wurden immer stärker – schon allein wegen einer angestrebten internationalen Vergleichbarkeit – Standardisierungsbemühungen unterworfen, die sich erheblich auf die bis dahin vorherrschende Prüfungskultur auswirkten. Diese Neuorientierung der Prüfungen wurde erheblich von Industrie und Wirtschaft beeinflusst, die auf entsprechend vorbereitete Mitarbeiter zurückgreifen wollte. Diese utilitaristische Entwicklung wird inzwischen kritisch gesehen:

Wenn Sie genau hinschauen, erkennen Sie, dass das ganze PISA - Programm auf berufliche Verwertbarkeit und nicht auf Persönlichkeitsbildung ausgerichtet ist (Füller, 2013, S.3).

Ursula Frost formuliert diese Entwicklung noch schärfer, indem sie von einem Auftragslernen spricht:

Schulisches Lernen (und Lehren) wird immer eindeutiger als Übernahme und Umsetzung von Aufträgen angelegt und soll die Fähigkeit, beliebige Aufträge zur Zufriedenheit der Auftraggeber auszuführen, schulen (Frost, 2010, S.312).

Für die Verfasserin wird damit *das Ende einer Bildung eingeleitet, die sich am Anspruch der Sache, an mündiger Kritikfähigkeit, Humanität und Individualität orientierte* (a.a.O., S.317). Aber gerade diese Eigenschaften, verbunden mit den jeweiligen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an der modernen, globalen Gesellschaft. Inzwischen sind an die Stelle bekannter Arbeitsroutinen in der Berufswelt offene Prozesse getreten, deren Ergebnisse nicht von Anfang an bestimmt werden können. Vielmehr ergeben sich diese häufig erst aus dem Arbeitsprozess. Dabei steht in unserer Gesellschaft mehr und mehr die Erwartung im Mittelpunkt, dass Mitarbeiter auf unbekannte Herausforderungen flexibel reagieren und kreative Lösungen erarbeiten (Frederking et al.; 2011, S.72). Bisherigen beruflichen Strukturen wird eine Absage erteilt:

Geordnete berufliche Strukturen wie in der Vergangenheit wird es nur noch in Ausnahmefällen geben. Wenn man ziemlich sicher sein kann, dass das in der Ausbildung gelernte nicht mehr für das ganze Berufsleben reichen wird, wird auch die klassische berufsbiographische Gliederung von Lernzeit am Anfang des

Berufslebens und eigentlicher Arbeitszeit während des rüstigen Erwachsenenlebens sinnlos (a.a.O., S. 43).

Dies bedeutet, dass von jedem Einzelnen lebenslanges Lernen bzw. Weiterbildung, Mitdenken und Entscheiden, sowie Mitgestalten im Team auf immer neue Anforderungen erwartet werden.

Auf den Fremdsprachenunterricht übertragen bedeutet dies, dass die individuelle Förderung und Bildung der Schüler intensiviert werden muss, und dass sie mit neuen Lern- und Evaluationsverfahren konfrontiert werden müssen, die ihnen einen Einblick in ihre gegenwärtige sprachliche Performanz und die Perspektiven des weiteren Erwerbs von Kenntnissen ermöglicht. Weiterhin müssen sie dazu befähigt werden, sich Anforderungen stellen zu können, die eine hohe sprachliche individuelle Kompetenz erfordern, die nicht durch Standardisierungsversuche, wie sie derzeit Usus sind, begrenzt wird. Daher müssen auch Prüfungs- und Testformate unterschiedliche Levels der Performanz einkalkulieren, berücksichtigen und letztendlich zertifizieren.

### **Curriculare Anforderungen an den fremdsprachigen Deutschunterricht**

Bei der Analyse der gültigen Rahmenpläne wird deutlich, dass in diesen – analog zu der von Frederking et al. erhobenen Forderung nach einem stärkeren Realitätsbezug des schulischen Lernens, gerade von der Gestaltung von *Unterrichtsvorhaben die Rede ist, die (Teil-)Kompetenzen nicht einzeln und isoliert fachsystematisch schulen, sondern dass ausgehend von lebensweltlich und kommunikativ bedeutsamen Aufgabenstellungen komplexe, vielfältige und der jeweiligen Altersgruppe angemessene Lerngelegenheiten geschaffen werden, die mehrere Kompetenzbereiche – ggf. in unterschiedlicher Gewichtung – in ihrem funktionalen Zusammenspiel berücksichtigen* (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, 2009, S. 8).

Hier wird die Interdependenz zwischen Schule und Gesellschaft bzw. der Orientierung an der (zukünftigen) Lebenswelt der Schüler angesprochen, die die Gestaltung des Unterrichtsangebotes im fremdsprachigen Deutschunterricht eigentlich bestimmen müsste. Im weiteren Verlauf des zitierten Rahmenplans ist ebenfalls vom Schaffen von *Freiräumen zum experimentierenden und reflektierenden Umgang mit Sprache die Rede, damit Schüler das Repertoire ihrer verfügbaren Mittel selbständig erfahren, erweitern und ausdifferenzieren können* (a.a.O. S.43). Die Autoren des Rahmenplans waren sich dessen bewusst, dass die Erlernung und Beherrschung fremdsprachlicher Deutschkenntnisse so angelegt werden muss, dass den Lernenden rechtzeitig verdeutlicht wird, dass der Erwerb im Sinne des lebenslangen Lernens weit über den schulischen Lernprozess hinausgeht und sie gut beraten sind, sich eigene Strategien und Techniken dafür anzueignen. Grundsätzlich wird von den Schülern erwartet, dass sie im Rahmen des DaF-Unterrichts nicht nur die Fähigkeit zur Kommunikation, sondern auch die der Diskursfähigkeit erwerben, also die Kompetenz, sich angemessen sprachlichen Herausforderungen stellen und kreative Lösungen für aufkommende Probleme erarbeiten zu können (Bonnet / Breitbach, 2013, S.26).

Fasst man die derzeitigen Forderungen nach einem schülerrelevanten DaF-Unterricht zusammen, so gilt es u.a. folgende Aspekte bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen:

- Erhaltung der Bildungsvielfalt,
- offene Lernprozesse,
- kreative Lösungen,
- individuelles Lernen,
- lebensweltlich bedeutsames Lernen in komplexen Lernsituationen,
- experimentierendes (forschendes) Lernen in Projekten,
- Entwicklung einer (fächerübergreifenden) Diskursfähigkeit.

Diese Anforderungen können nicht ohne Auswirkungen auf das Angebot an entsprechenden Prüfungen und Zertifizierungen bleiben, denn wenn – aus berechtigten Gründen – im Fremdsprachenunterricht die stärkere Berücksichtigung des individuellen und eigenverantwortlichen Lernens gefordert wird, dann müssen die Prüfungen nach dem Motto „Alles was unterrichtet wird, muss auch prüfbar sein“ gestaltet werden, da ansonsten ein Bruch zwischen Unterricht und Prüfung entsteht, der in dieser Form nur schwer gerechtfertigt werden kann.

### **Die Gestaltung der Sprachprüfungen – Ergänzung zum DaF-Unterricht oder Widerspruch?**

Die folgende kurze Betrachtung der derzeitigen Prüfungsgestaltung – auch am Beispiel des DSD – darf keinesfalls als ein Versuch bewertet werden, gängige Formate durch massive Kritik „in den Boden zu stampfen“, denn dass sich diese in der Vergangenheit zum großen Teil bewährt haben, steht außer Frage. An dieser Stelle soll und darf daher auch nicht unerwähnt bleiben, dass der Verfasser dieses Beitrags während zwei Auslandseinsätzen in Kanada und der Tschechischen Republik jahrelang als Vorsitzender der Prüfung zum damaligen DSD I und II tätig war. Diese Tätigkeit gehörte zu den wichtigsten und wertvollen Erfahrungen in dieser Zeit. Dennoch ist die Entwicklung – gerade und auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts inzwischen so weit fortgeschritten, dass auch Überlegungen zu einer Neugestaltung der Prüfungsformate angebracht erscheinen - nach dem Prinzip: *Das Bessere ist der Feind des Guten*.

Ein Blick auf die Prüfungsinhalte zeigt, dass diese sich weitgehend an dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) sowie an den innerdeutschen Bildungsstandards, die daraus abgeleitet wurden, orientieren. Gerade die internationale Standardisierung spielt hier eine große Rolle, da die Abschlüsse vergleichbar sein und die Aufnahme von Studien und Berufsausbildungen europaweit erleichtern sollen. Allgemein konzentrieren sich diese Prüfungen auf den Nachweis von Kenntnissen in Lese- und Hörverstehen, sowie auf den von schriftlicher und mündlicher Kommunikation. Zu den verwendeten Aufgaben und Übungen gehören unter anderem Lückentexte, Multiple – Choice-, Zuordnungs- und Richtig-Falsch-Aufgaben. Diese werden unter anderem gern verwendet, da sie scheinbar eine gewisse Objektivität bei der Bewertung garantieren und leicht korrigierbar sind. Der Einsatz der oben genannten Aufgaben wird jedoch schon seit dem kommunikativ-pragmatischen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik überaus kritisch gesehen, da es sich hier um eher mechanisch zu erledigende Aufgaben handelt, die keineswegs Auskunft über die entsprechenden Sprachkenntnisse der Schüler geben. Grotjahn und Kleppin formulieren dies deutlich:

Haben Sie z.B. einen Lückentext zur Überprüfung der Kenntnisse der Lernenden gewählt, dann sollten Sie sich darüber im Klaren sein, dass Sie damit lediglich sprachliches Wissen erfassen, nicht aber die Fähigkeit zur Anwendung dieses Wissens in kommunikativen Situationen (Grotjahn, Kleppin, 20115, S. 61).

Mit anderen Worten, ein Schüler, der Aufgaben dieser Art erfolgreich bewältigt, hat durch die Ablegung dieser Prüfungsteile nachgewiesen, dass er Kompetenzen zur Absolvierung von entsprechend gestalteten Sprachprüfungen erworben hat, über seine eigentlichen sprachlichen Leistungen gerade in Situationen, in denen spontanes, flexibles und angemessenes Sprachhandeln notwendig ist, sagt diese Prüfung jedoch nichts aus.

Im schriftlichen Teil der Prüfung werden die Absolventen dazu aufgefordert, nach einer Vorlage eigene Texte zu verfassen, Leitfragen sollen ihnen dabei behilflich sein. Weiterhin sollen die Prüflinge eigene Texte nach der Lektüre eines Sachtextes plus integrierter Grafik

anfertigen. Bei der letzteren handelte es sich in der Vergangenheit oft um eine Statistik. Hier wirft sich die Frage auf, inwieweit diese Prüfungsgestaltung noch den Forderungen nach der Berücksichtigung lebensweltlich bedeutsamer Zusammenhänge entspricht. Statistiken dürften diese Forderung keineswegs einlösen und es lässt sich – aus eigener Erfahrung und eigenem Leseverhalten – an dieser Stelle anführen, dass diese auch Erwachsene keineswegs zu einer intensiven Auseinandersetzung auffordern.

Auch im mündlichen Prüfungsteil ist der Anteil der Steuerung und Lenkung durch entsprechende Aufgaben sehr hoch, z.B. durch einen monologischen Vortrag zu einem Thema und die Gesprächsführung nach gesteuerten Aufgaben.

Nicht ohne Grund verlangen daher Grotjahn und Kleppin eine deutlichere Ausrichtung der Prüfungen auf die im GER geforderte Handlungs- und Aufgabenorientierung:

Beim Prüfen und Evaluieren bedeuten Handlungsorientierung und Aufgabenorientierung, dass die in der Prüfung gezeigte Leistung Rückschlüsse darüber erlaubt, wie Lernende eine Situation auch außerhalb der Prüfungssituation bewältigen. Dies heißt in der Regel, dass in einer Prüfung konkrete lebensweltliche Aufgaben zu lösen sind. (Grotjahn, Kleppin, 2015, S.19).

Streng genommen zieht diese Aussage eine Umorientierung in der Prüfungsgestaltung nach sich, die die Lebenswelt der Prüflinge und ihre derzeitigen und zukünftigen Anforderungen berücksichtigt. Diese Erkenntnis scheint sich in der Praxis bereits durchzusetzen, denn in den Ausführungen zur Entwicklung des Testformats zum Goethe-Zertifikat A2, der Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene, wird konkret die Forderung nach dieser Berücksichtigung erhoben:

Gemeinsam für alle Fremdsprachen ist der handlungs- und aufgabenorientierte Ansatz, demzufolge Sprachenlernende als in sozialen Kontexten sprachlich Handelnde gesehen werden. Im Zentrum steht die Bewältigung kommunikativer Aufgaben durch die Lernenden (Hennemann et al., 2015, S.11).

Die Performanzorientierung findet somit inzwischen ansatzweise bereits Berücksichtigung in der Prüfungsgestaltung. Grotjahn und Kleppin sehen diese Möglichkeiten der Gestaltung jedoch als begrenzt, wenn sie performanzorientierte Überprüfungen lediglich im rezeptiven, nicht aber im sprachproduktiven Bereich für möglich halten (Grotjahn, Kleppin, 2015, S. 44). Diese Behauptung soll im Folgenden jedoch teils in Frage gestellt werden, indem in Form einer kurzen Powerpoint-Präsentation ein computermediales, bereits auch international erprobtes Format bzw. Verfahren vorgestellt wird, welches grundsätzlich eine adäquate Prüfungs- bzw. Testgestaltung durchaus auch mit Blick auf produktive Sprachfertigkeiten erlaubt. Für eine ausführlichere Besprechung des Konzepts insbesondere im Hinblick auf Lernumgebungen des fächerübergreifend-integrierten (Fremd-)Sprachenlernens (vgl. CLIL bzw. auch DFU) wird z.B. auf Haataja, 2015, 230f. verwiesen.

#### Literatur:

- Bonnet, Andreas; Breitbach, Stephan: Bilingualer Unterricht: Bildungstheoretische Grundlagen, in: Hallet / Königs: Handbuch Bilingualer Unterricht, Klett-Kallmeyer, 2013.
- Brater, Michael; Sandra Freygart; Elke Rahman: Marlies Rainer: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst, Bertelsmann-Verlag, Bielefeld, 2011.
- 
- Europarat: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Langenscheidt-Verlag, Straßburg, 2001.
- 
- Füller, Christian: Wir sollten den Akademisierungswahn stoppen, Gespräch mit J. Nida-Rümelin, Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 1.9.2013, Politik, S.3.

- Frost, Ursula: Bildung bedeutet nicht Anpassung, sondern Widerstand, in: Böhm, Wilfried; Frost, Ursula; Ladenthin, Volker; Mertens, Gerhard (Hsg.): Bildungsstandards auf dem Prüfstand, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 3, F. Schönigh – Verlag, Paderborn, 2010, S. 312-322.
- Grotjahn, Rüdiger; Kleppin, Karin: Prüfen, Testen, Evaluieren, in: GI (Hsg.): Deutsch Lehren Lernen (dll), Band 7, Klett-Langenscheidt, München, 2015.
- Hennemann, Doris; Karamichali, Ekaterini; Perlmann-Balme, Michaela; Stelter, Claudia: Goethe-Zertifikat A2, Prüfungsziele – Testbeschreibung, Hueber-Verlag, München, 2015.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Hrsg.): Rahmenplan Deutsch als Fremdsprache für das Auslandsschulwesen, Bundesverwaltungsamt, Köln, 2009.

-