

Schriftliche Prüfungen in literarischen DaF-Seminaren¹

Nazire Akbulut, Ankara

Zusammenfassung

Das lebensbegleitende Lernen - sei es institutionell oder nicht institutionell - dient offen oder verdeckt einer bestimmten Absicht. Von der vorbestimmten Absicht aus betrachtet wird jedes Gelernte einer Prüfung unterzogen. Im Rahmen dieses Referats wird eine literarische Prüfung eines DaF-Seminars mit Vorbedingungen und Nachwirkungen diskutiert. In wissenschaftlichen Arbeiten beschäftigt man sich überwiegend mit der Rolle der Lehrenden, der Lernenden und mit der Unterrichtsgestaltung. All diese Themen sind für den Unterricht, speziell für den Fremdsprachenunterricht, unumstritten. Ebenso von Bedeutung sollte die Bewertung der vermittelten bzw. angeeigneten Fremdsprachenkenntnisse sein. Das Referat wird das Prüfungsverfahren eines fremdsprachlichen Literaturseminars kritisch darstellen. Wichtiges Kriterium bei der Bewertung der Prüfungsergebnisse ist die Reflexion von produktiven Verfahren. Ausgehend vom ‚produktiven Verfahren‘, werden Multiple Choice und offene Fragen - sei es Abfragen von gelernten Inhalten oder allgemeinen Kenntnissen in individuellen Aussagen - kontrastiv diskutiert. Das bevorzugte Prüfungsverfahren wird nach den Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität überprüft.

Schlüsselwörter: Korrelation zwischen Lernen und Prüfen, Offene Fragen, Vergleich von Prüfungsverfahren, Prüfungen eines fremdsprachlichen Literaturseminars, kreatives Schreiben.

Abstract

Learning that accompanies to life serves a certain purpose directly or indirectly whether the purpose is an institutional or a non-institutional one. When these purposes are taken into consideration, everything that is learnt is subject to a certain test. Thus, the exam of a German literature course, what expectations it serves, the exam style and its results will be explored in this study. In scientific studies, generally teacher and student roles as well as teaching methods of the course are focused on. All the articles about these topics contribute to the courses, especially to the foreign language courses. Yet, the exam style of the course should also have the same importance. This study critically analyzes three exam questions taken from the exam of the course entitled *Analysis and Teaching of Short Literary Texts*. While evaluating an exam paper, the most important point is to see the results of the productive method. The answers to *open-ended questions* are compared to those of the *multiple-choice questions* while the advantages and disadvantages are being argued. The chosen question technique is also dealt with in terms of its *applicability-reliability*.

Keywords: Relation between learning and testing, open-ended questions, multiple choice questions, literature exams in foreign languages, creative writing

1. Das Lernen ist der Prüfung untergeordnet

Um überleben zu können und das Leben im sozialen Umfeld reibungslos oder menschengerecht zu verwirklichen, handelt der Mensch einerseits mit seinen Instinkten, andererseits jedoch überwiegend durch das Dazugelernte. Das Lehren dabei

¹ Dieser Beitrag wurde auf dem VIII. Internationalen Germanisten-Kongress (am 17.-19. Dezember 2012) in Sevilla/Spainien vorgetragen.

übernehmen Institutionen, wie z.B. Kindergarten, Schulen und Universitäten, die im Rahmen der politischen Systeme strukturiert sind und ihre versteckten vorprogrammierten Ziele umsetzen. Parallel dazu realisiert sich in der Gesellschaft – selbstverständlich auch unter Manipulation der jeweiligen patriarchalischen sowie religiösen Machtstrukturen – ein nicht-institutionelles, d.h. kulturelles Lernen.

Alles, was im Leben gelernt wird, wird auch auf unterschiedliche Art ‚geprüft‘. Das Gedächtnis des Geprüften soll das Gelernte im geeigneten Ort und in der nötigen Zeit verbal oder non-verbal reflektieren, so dass sich die Erwartungen des Prüfers erfüllen. Gruppenangehörige, die sich einer solchen kulturellen Prüfung nicht unterwerfen wollen, lehnen z. T. die gewünschten ‚Antworten‘ bewusst ab, weshalb sie als ‚asoziale‘ Individuen oder Gruppen abgewertet werden. Also ist die Korrelation zwischen dem individuellen Lernen und der gesellschaftlichen Prüfung zum Nachteil des Individuums von Sanktionen gekennzeichnet. Bei fremden Leuten allerdings wird das Fehlen des erwünschten Verhaltens vorerst bis zu einem bestimmten Grad toleriert; was über den Toleranzrahmen hinaus fehlt, wird diskriminiert.

Im institutionellen Lernen jedoch sichern die entsprechenden Antworten auf die gestellten Fragen Status. Das Fehlen der erforderlichen Reflexionen des Gelernten wird weder toleriert noch geduldet. Solche Situationen werden als Leistungsmangel eingestuft und die Person als lernschwach stigmatisiert. Die Prüfungen selbst sind jedoch insofern nötig, weil sie das Lernen fördern².

Da jede Leistung des Menschen einer Prüfung unterzogen wird, soll im Rahmen dieses Referats das Prüfen im Rahmen eines literarischen Seminars³, *Analyse und Didaktik kurzer Prosatexte* (im Folgenden als ‚Kurze Prosa‘ gekürzt) veranschaulicht werden. Kurze Prosa wird im *fünften* Semester – die durchschnittlichen Sprachkenntnisse der Lerner entsprechen der Stufe B1 – der Deutschlehrausbildung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät⁴ der Cukurova Universität obligatorisch belegt. Ausgehend von den offenen Fragen dieser Prüfung werden die Vor- und Nachteile von Multiple-Choice-Fragen in literarischen DaF-Seminaren vergleichend diskutiert. Wieweit diese Annäherung in den literarischen DaF-Seminaren anderer Länder oder in deutschen Schulen begrüßt wird, wird in den Raum gestellt.

2. Curriculum- und Seminarerwartungen

Die Lehrveranstaltung *Kurze Prosa*, die ich zehn Jahre lang durchgeführt habe, ist in dem Curriculum von 1998 mit folgender Rahmenbedingung definiert: „Die Besonderheiten kurzer Prosatexte und ihren Stellenwert in der Literatur bearbeiten; die

² Jacobs konstatiert, dass die getesteten Gruppen den nichtgetesteten Kontrollgruppen gegenüber „hoch signifikant überlegen“ sind. 2006: 3

³ Dieses Referat ist eine Rückbesinnung auf meine Lehrtätigkeit in die Jahre 1993-2008 an der Cukurova Universität in Adana.

⁴ 1998 wurde an den Pädagogischen Fakultäten der türkischen Universitäten ein einheitliches Programm für das ‚Lehramt Fremdsprache‘ (Englisch, Deutsch und Französisch) verordnet. Im Jahre 2007 wurde das Curriculum für Erziehungswissenschaftliche Fakultäten an den türkischen Universitäten von neuem überarbeitet.

Analyse kurzer Prosatexte und ihre Interpretationsmethoden vermitteln; ausgewählte kurze Prosatexte der [deutschsprachigen, NA] Gegenwartsliteratur analysieren.“⁵

Wieweit diese philologische Erläuterung die Erwartungen eines Curriculums aufzeigen, das eigentlich didaktisch angelegt sein sollte, habe ich anhand der Ausführungen von Hans-Georg Albers und Sibylle Bolton überprüft. Durch diesen Vergleich wurde festgestellt, dass sie sich nur in einem Punkt, und zwar an den „Lernziele[n] (das Soll) des Unterrichts“⁶ decken.

Wie an diesem Vergleich auch zu erkennen ist, prüfen Schulen und Universitäten als Erziehungsinstitutionen das Lernen, welches ein Prozess des Sich-Änderns ist, das im Verhalten und in den sprachlichen Äußerungen des Individuums festzustellen ist. Diese Änderungen – abgesehen vom emanzipatorischen Lernen – sind jedoch überwiegend nicht vom Individuum, sondern von der jeweiligen Gesellschaft bzw. von den politischen Systemen vorgesehene z. T. verdeckte Änderungen⁷. Das Seminar *Kurze Prosa* bezweckt eigentlich wie alle anderen Lehrveranstaltungen der universitären Bildung speziell in der Türkei, doch allgemein auf der ganzen Welt, die literarische Einstellung des Bürgertums, das nun die ‚Elite‘ der Gesellschaften darstellt, zu bekräftigen und zu verbreiten.

Wenn das Gesagte durch das besprochene Literaturseminar konkretisiert werden soll, so heißt es, die Prüfungsfragen sollten festhalten, ob die Lernenden die studierten Inhalte auch bewusst gelernt haben. Daher wird von ihnen die Produktion eines ‚literarischen‘ Textes verlangt, worin die Merkmale der studierten kurzen Prosagattungen sowie die „Lernzieldimensionen“⁸ Lesen, Verstehen und Schreiben auch einen Platz finden⁹.

Was könnte man nun unter „kurzen Prosatexten“ verstehen, mit denen die Studierenden produktiv umgehen sollen? Jede/r Hochschullehrer/in kann selbstverständlich die Rahmenbedingungen – je nach ihren Kompetenzen¹⁰ – variieren. Demzufolge kamen an der Cukurova Universität für mich in meinen dreistündigen Seminaren folgende kurze literarische Prosagattungen in Frage: Fabel, Märchen, Sage, Legende, Kalendergeschichte, Novelle, short story/Kurzgeschichte, Witz, Aphorismus, Anekdote und offene literarische Briefe.

Nach der Einführung am Semesterbeginn, in der Allgemeines über die literarischen Hauptgattungen Lyrik, Drama, Ausführliches über Prosa und kleine Gattungen, wie z.B. Sonett, Ballade, Roman, Novelle, Tragödie, Komödie usw. referiert wurde, beschränkten wir uns in den folgenden Wochen auf kurze literarische Prosatexte. Jede Woche nahmen wir uns eine kurze Prosagattung vor. In der ersten Stunde des

⁵ YÖK 1998: 68; ins Deutsche übersetzt von NA.

⁶ Albers/Bolton 1995³: 7.

⁷ Tekin 1982: 1; 11.

⁸ Thomas 2002.

⁹ Kompetenzen nach Kammler/Switalla: „Sprechen, schreiben, Umgang mit Texten und anderen Medien, Reflexion über Sprache“ 2001, zit. n. Böhme 2009; Zuhören, Lesen und mit Texten und Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Schreiben, Rechtschreiben. Siehe Landesbildungsserver – Baden Württemberg 2012.

¹⁰ (Hoch)SchullehrerInnen sollten folgende Kompetenzen entwickeln: „Modell der beruflichen Handlungskompetenz: Personal-, Fach-, Sozial-, Methodenkompetenz. Paechter 2011: 4.

dreistündigen Seminars stellte jede/r Student/in ein Beispiel für die zu bearbeitende Gattung vor, indem er/sie den Inhalt des literarischen Textes zusammenfasste und die auffälligen Gattungsmerkmale zur Sprache brachte. In der darauf folgenden Stunde referierten Seminarteilnehmerinnen verschiedene Definitionen zur Gattung aus den literarischen Nachschlagewerken. Ein Vergleich der Primär- mit der Sekundärliteratur soll veranschaulichen, ob die darin benannten Merkmale im Text zu konstatieren sind. In der letzten Sitzung wurde versucht, nach den Merkmalen der Primär- und Sekundärliteratur einen Text selbst zu verfassen oder „produktive Veränderung literarischer Texte“¹¹ vorzunehmen, so dass das Gesagte durch anschließende Übung gelernt wird.

Wieweit das o.g. Konzept realisierbar ist, hängt von vielen Kriterien ab. Zu diesen Kriterien kommen selbstverständlich auch Lerninhalte hinzu.

Der Grad einer Leistung zu einem bestimmten Lernziel resultiert jedoch nicht nur aus der Schwierigkeit des Lernziels, sondern auch aus der Schwierigkeit des Lernvorgangs [vgl. Hannappel, S. 105]. Letzteres berücksichtigt u. a. die Komplexität der Sache, den vorangegangenen Unterricht, den Bekanntheitsgrad der Aufgabenform, die Selbstständigkeit der Schüler und die vom Lehrer bereitgestellten Hilfen.¹²

Abgesehen vom Fremdsprachenniveau der Lernenden sind die Bedingungen für höhere Leistung, die in diesem Zitat angesprochen werden, erfüllt. Berücksichtigt man die Funktion der (Hochschul-)LehrerInnen und das Lehrer-Lerner-Verhältnis in den fremdsprachlichen Fachbereichen, konstatiert man, dass sie sich aufgrund der geringen Teilnehmerzahl, der intensiven Gruppenarbeit und der Bilingualität in diesen Fachbereichen von anderen Studiengängen positiv unterscheiden, die in der Muttersprache absolviert werden.

Tatsache ist, dass sich das StudentInnen-Profil im letzten Jahrzehnt stark verändert hat. Anfang des Millenniums waren es hauptsächlich die RemigrantInnen, denen die Kolleginnen die deutsche Sprache und deutsche Literatur eher mit wissenschaftlichem als mit didaktischem Akzent vermittelten und abfragten; die Antworten erhielten sie eben auch in einem verständlichen Deutsch. Seit einigen Jahren jedoch sind die neuen Studierende ohne Deutschkenntnisse. Es fehlt ihnen nicht nur die Fremdsprachenbasis, sondern ihnen fehlt überwiegend auch jede schriftliche Äußerung. Bedenkt man, dass das Schreiben unter Jugendlichen ohne Schreibnormen auf minimaler Basis existiert (Chat im Internet, SMS per Handy) und es sich auch im Privatleben auffällig reduziert hat (keine Briefkorrespondenz), ist es unumgänglich, den Akzent in den Seminaren und Prüfungen zur deutschen Sprache bzw. zu deutschen Literatur auf das Schreiben zu setzen.

Der Grund, warum einige HochschullehrerInnen, zu denen auch ich gehöre, in den Prüfungen keine Testfragen anwenden, liegt darin, dass die Aufgabenstellung in offenen Fragen das Messen verschiedener Kompetenzbereiche der FremdsprachenlernerInnen¹³ in literarischen Seminaren besser ermöglicht. Auch die den Prüfungen unterliegenden

¹¹ Waldmann 2000³: 76ff.

¹² Thomas 2002.

¹³ Landesbildungsserver – Baden Württemberg 2012.

Lernziele, d.h. die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernziele¹⁴ werden durch umfangreiche schriftliche Äußerungen deutlicher erkennbar. Der einzige Nachteil ist, besonders wenn man sie mit der Multiple-Choice-Fragetechnik vergleicht, dass diese Bewertung viel Zeit in Anspruch nimmt und verschiedene Schwächen hinsichtlich ihrer Gütekriterien zeigt.¹⁵

Die Studierenden lernen das Prüfen nicht nur als Prüflinge, sondern im Studiengang ‚Lehramt Deutsch‘ während der Ausbildung als Leistungsmessung in deutscher Sprache am eigenen Fachbereich und in türkischer Sprache bei den Schulpädagogen. In deutschsprachigen Lehrveranstaltungen setzt die zuständige Hochschullehrerin den Akzent meist auf Test-Techniken. Mit den gelernten Prüfungstechniken sollen die angehenden Deutschlehrerinnen vor allem die vier Fertigungsbereiche *Leseverstehen*, *Hörverstehen*, *Schreiben* und *Sprechen*¹⁶ prüfen lernen, die sie an den Schulen für DaF vermitteln sollen. Meines Erachtens fehlt dabei eine nähere Erläuterung der offenen Aufgaben im Seminar, obwohl diese wahrscheinlich in der späteren Berufspraxis am meisten gebraucht werden. Vielleicht geht man davon aus, dass jede/r Lehrer/in offene Aufgaben stellen und bewerten kann, was jedoch nicht immer der Fall ist.

2.1. Kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Prüfungsfragen

Wie an allen staatlichen Institutionen gelten auch an den türkischen Universitäten verbindliche Gesetze und Vorschriften. Die „übergeordnete Instanz“¹⁷ an der Cukurova Universität hat festgelegt, dass die „Lernfortschritte“¹⁸ jedes Seminarteilnehmers mit 40% Zwischenprüfung und 60% Finalprüfung als Leistungsmessung berechnet werden¹⁹. Des Weiteren wird erwartet, dass die obligatorischen Prüfungen „wirklich das prüfen, was überprüft werden soll“²⁰, also *Validität* aufweisen. Ob in den Prüfungen diese Erwartungen des Theoretikers, z.B. Waldmanns und Hass, und des Praktikers - in diesem Fall meine - immer erfüllt worden sind, soll nun unter die Lupe genommen werden. In einer der Zwischenprüfungen wurde den Lernenden folgende Frage gestellt:

Analysieren Sie die folgende literarische Erzählung nach Textbesonderheiten und vermitteln Sie sie anhand einer didaktischen Methode (40 Punkte).

Die angesprochene „literarische Erzählung“ wurde als Text im Anhang verteilt, der eigentlich aus drei verschiedenen kleineren Gattungen (Kalendergeschichte, Kurzgeschichte und Fabel) zusammengesetzt war. Die Antwort erfordert folgende Lernphasen: den literarischen Text verstehen, die Gattung erkennen, die gattungsspezifischen Merkmale herausarbeiten und über die Art der Vermittlung von Lerninhalten entscheiden. Wenn diese Prüfung in Form geschlossener Fragen

¹⁴ Siehe Tomas 2002.

¹⁵ Albers/Bolton 1995³: 27.

¹⁶ Albers/Bolton 1995³: 27; Kompetenzen nach Kammler/Switalla: „Sprechen, schreiben, Umgang mit Texten und anderen Medien, Reflexion über Sprache“ 2001, zit. n. Böhme 2009; Zuhören, Lesen und mit Texten und Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen, Schreiben, Rechtschreiben, siehe Landesbildungsserver – Baden Württemberg 2012

¹⁷ Albers/Bolton 1995³: 8.

¹⁸ Waldmann 2000³: 17.

¹⁹ CÜ Prüfungsvorschriften 2004, §23-32.

²⁰ Albers/Bolton 1995³: 8.

strukturiert gewesen wäre, hätten die Studierenden in der Prüfung die genannten Phasen vernachlässigt. Die verschiedenen Figuren, Orte, Ereignisse und die Sprache sollen Erkennungszeichen der Gattungen darstellen. Damit die vom ‚Absender‘ gestellte Frage beantwortet und der ‚literarische‘ Text vom ‚Empfänger‘ ‚sachgerecht‘ bearbeitet werden konnte, musste sie ‚richtig‘ verstanden werden. Auch wenn der Prüfungsgegenstand (Gattungsbesonderheiten kurzer Prosatexte) den Prüflingen bekannt war, verhinderten die sprachlichen Barrieren eine schriftliche Kommunikation.

Zwei Lernschwächen wurden anhand der Prüfungsergebnisse erkannt. Die erste Schwäche war, dass die Studenten *Angst* hatten, *Fehler zu machen*. Obwohl sie gemerkt haben, dass das literarische Exemplar eigentlich aus verschiedenen Texten besteht, scheuten sie davor zurück, diese Beobachtung zur Sprache zu bringen, bzw. zu verteidigen. Dies ist darin zu erkennen, dass die Studierenden zunächst Äußerungen über den inhaltlichen Widerspruch im literarischen Text schriftlich festhielten, anschließend jedoch diese Feststellungen durchgestrichen haben.

Eine weitere Schwäche wurde in der Bearbeitung des Problems *Rahmen- und Binnenerzählung* konstatiert, das scheinbar im Seminar nicht gründlich besprochen wurde. Denn sonst hätten die PrüfungsteilnehmerInnen die unpassenden Elemente im Wortschatz und in der Erzählart in den beiden aufeinander folgenden Texten erkennen müssen. Eines der grundlegenden Merkmale der Rahmen- und Binnenerzählung, eine parabelartige Beziehung zwischen den Texten, war im zusammengesetzten Prüfungstext nicht der Fall gewesen. Es bedarf einer anderen Arbeit, um herauszufinden, ob nun

„**Sinn und Zweck** dieser Leistungsmessung.

- a. dem Lehrer zur Planung und Steuerung des Unterrichtsverlaufes,
- b. dem Schüler [Studentinnen, NA] zur Einordnung seiner Leistungen und zur Planung seiner Laufbahn und
- c. der Gesellschaft zur Einordnung der Fähigkeiten des Schülers [Studentinnen, NA]“²¹ gedient haben.

Aus den didaktischen Gründen, wie auch im Zitat zu entnehmen ist, habe ich den Prüfungsverlauf erwogen. Für mich kamen Multiple-Choice-Fragen auf Grund der Gesamtkonzeption des Seminars, das mit einer handlungs- und produktionsorientierten Methode gestaltet wurde, nicht in Frage. Die Produktivität im Seminar sollte nicht durch ‚Manipulation‘ oder Zufallsantworten auf geschlossene Fragen konterkariert werden. Denn die richtigen Antworten in geschlossenen Fragen – trotz der Distraktoren – werden von den StudentInnen leicht erkannt bzw. erraten und angekreuzt.²² Auch aus Respekt vor der ‚literarischen Tätigkeit‘ der geprüften StudentInnen, fiel die Entscheidung zu Gunsten offener Fragen aus. Zudem stellen zwei pädagogische Modelle, eins aus dem europäischen Bereich, Pestalozzi-Schulen, das andere aus der Türkei, Köy Enstitüleri (Dorf-Institute), die *das Lernen auf Selbst-Ausüben* zurückführen, den Ausgangspunkt der Dozentin für ihre Entscheidung dar. Sie war überzeugt, dass durch offene Fragen dieser Art die Studierenden die kurzen Prosatexte

²¹ Thomas 2002.

²² Über die Vorteile von Multiple Choice-Fragen siehe Paechter 2011: 26 und über den Nachteilen siehe Paechter 2011: 27. Siehe auch Wojcieszak-Żyto 2012.

und ihre Gattungsmerkmale anhand eigener ‚literarischer‘ Produktivität besser kennenlernen.²³

Im Verhältnis zu geschlossenen Fragen ist die Validität der offenen Fragen selbstverständlich fraglich. Um diese Unsicherheit zu vermeiden, sind aus literarischen Nachschlagewörtern Merkmale der drei Gattungen aufgelistet und mit einer Notenskala abgeglichen. Insofern wurde die Validität in diesen ersten Prüfungen verwirklicht, doch diese Prüfungsfrage überprüfte nur einen Teil des Lehrplans, weil sie eine Zwischenprüfung war.

2.2. Aus den eigenen Fehlern lernen

Genauso wie die Suche nach alternativen Didaktikmethoden, um einerseits passive SeminarteilnehmerInnen zu aktivieren, andererseits Lerninhalte lerneradäquat zu gestalten, ist das Experimentieren mit der Prüfungsart auch ein eigener Anspruch an die Seminargestaltung. Wenn Lerninhalte abgefragt werden, sollen offene Fragen die Erwartung mit „vorgegebenen Stichpunkten“²⁴ begrenzen. Sonst wird aus der Antwort ein Essay. Die Lernenden besitzen mit ihrem Wissen einen Schatz, und die Fragen sollen den ‚Schatzinhabern‘ die Möglichkeit einräumen, aus der Schatztruhe einen bestimmten Gegenstand, z.B. ‚Ringe‘ zu erkennen, herauszusuchen und zu beschreiben. Doch diese Weisheit wurde in der folgenden Finalprüfung vernachlässigt, weil die Prüferin den Fehler beging, alles, was im Semester studiert worden war, abzufragen!

Erwartungen: Erstellen Sie einen Text, der aus Merkmalen verschiedener kurzer Prosa-Gattungen besteht und doch eine Einheit bildet. Schreiben Sie an den Rand des phantasierten Textes die Gattung und die Merkmale, die Sie dabei angewandt haben. Ergänzen Sie den ‚literarischen Text‘ mit der Information für mich:
Welche didaktische Methode (nur eine erläutern) würden Sie gebrauchen, wenn Sie diese Informationen vermitteln müssten?²⁵ (60 Punkte)

Die Forderung der Dozentin, eine unbeschränkte Zahl von Gattungen definierend zu literarisieren, erschwerte die Benotung, weil jeder Prüfling von unterschiedlichen vielen Gattungen und einer entsprechend hohen Anzahl von Merkmalen Gebrauch machte. Eine objektive Bewertung zu realisieren und die Reliabilität richtig einzusetzen war für die Hochschullehrerin eine Herausforderung. Klug von dieser Erfahrung, wurden im darauf folgenden Jahr die konstatierten eigenen Fehler in der Finalprüfung vermieden. Während bei der oben zitierten Prüfungsfrage den PrüfungsteilnehmerInnen die entsprechende Punktezahl nicht mitgeteilt wurde, wird dies in der Prüfung der darauf folgenden Jahre nachgeholt:

Erwartung: Verfertigen Sie einen literarischen Text, der zwei Besonderheiten der folgenden Gattungen beinhalten soll! Die Reihenfolge können Sie selbst bestimmen!

- Legende / - Fabel / - Novelle / - Märchen (4 x 10= 40 P)
- Themeneinheit (10 P) / - Sprachgebrauch (10 P)

²³ Über die Vorteile der offenen Fragen siehe Paechter 2011: 17 und über die Nachteile siehe Paechter 2011: 18.

²⁴ Albers/Bolton 1995³: 27

²⁵ Die zukünftigen DeutschlehrerInnen distanzieren sich von der ‚klassischen Didaktisierung‘-Methode nicht. Sie wollten „zuerst selbst vorlesen, dann vorlesen lassen, anschließend unbekannte Wörter erklären, Fragen zum Text stellen und zusammenfassen“. Dabei lernen sie in doppelter Weise Prüfungstechniken.

3.1. Prüfungstext von YK vom 16.01.2001 (Finalprüfung)

Die Geduld

Es war einmal eine alte Frau, die sehr alleine war. Sie versuchte mit jedem eine Beziehung zu schliessen im Dorf. Aber keiner wollte mit ihr Freundschaft schliessen, weil sie sehr alt und hässlich war. Sie war sehr reich und half armen Menschen um ihre Freundschaft zu gewinnen, aber es war zwecklos.

Eines Tages kam Helmut Kohl ins Dorf, um mit den Dorfbewohnern zu sprechen, aber als er die alte, hässliche Frau sah, rannte er so schnell wie möglich vom Dorf. So schimpfte das ganze Dorf die alte Frau an, sie weinend in den Wald. Im Wald flog ein Vogel auf ihr Schulter und fing an mit ihr zu sprechen. Der Vogel sagte: „Wieso weinen Sie? Kann ich irgendetwas für Sie machen.“ Die Frau wundert sich, nicht weil der Vogel sprach, sondern das erste Mal in ihrem Leben fragte jemand, was sie habe. Sie lächelte und fing ihr Kummer zu erzählen. Der Vogel sagte: „Weine nicht, du hast kein Kummer. Das Wichtigste im Leben ist Gesundheit und du bist Gott sei dank gesund. Habe nur etwas Geduld.“ Und der Vogel flog weg.

In dem Abend beim Schlafen träumt die alte Frau von der heiligen Maria. Einer der Engel neben Maria gab ihr im Traum etwas zu trinken. Die alte Frau trank von diesem Getränk und schlief im Traum ein. Als die alte Frau den nächsten Tag aufwachte, hatte sie keine Falten mehr. Nach diesem Tag an war sie nicht mehr alleine und sie lebte fröhlich bis ans Ende ihres Lebens.

Märchen: Es war einmal...
Anekdote: über berühmte Persönlichkeiten
Fabel: sprechende Tiere
Lehre
Legende: etwas heiliges
Märchen: glückliches Ende

An diesem Prüfungspapier erkennt man, dass die Studentin außer Interferenzfehlern, Schreibfehlern, Präpositionsfehlern, Deklinationsfehlern, Gattungsfehlern (im Märchen ‚duzte‘ man sich) sowie einer verfehlten Frage (statt *Novelle* die Gattung *Legende*), Syntaxfehler und Partikelfehler macht. Zudem projiziert sie darin als kulturelles Merkmal den Aberglauben an Inspirations- bzw. Verjüngungsgetränke in den islamischen Gebieten. Keine kulturelle eher persönliche Unkenntnis reflektiert die Benennung ‚Mutter Maria‘, denn im Islam wird sie so wie im Christentum genannt.

Doch die Konstellation der Gattungsmerkmale in einem phantasierten Text ist erfolgreich verwirklicht. Die bewusste Anwendung der Gattungsbesonderheiten ist nicht nur ein Zeichen der gelernten Inhalte, sondern auch ein Zeichen des Sprachgebrauchs; die Prüfungskandidatin ist nämlich eine der Remigrantinnen.

Prüfungen im Rahmen eines Seminars darf man nicht isoliert benoten. Der oben zitierte Prüfungsinhalt erhielt in der Gruppe eine durchschnittliche Benotung. Die Objektivität des/der Lehrers/-in gerät insofern in Gefahr, weil die Studentin ein sauberes Blatt einreichte; dadurch könnte sie/er den inhaltlichen Mangel ignorieren. Jedoch umging die Prüferin eine solche Gefahr durch Erstellen einer ausführlichen Benotungsskala.

4. Die Reliabilität und Objektivität der Prüfungsfragen

Die *Reliabilität* der offenen Fragen, d.h. „die Zuverlässigkeit der Leistungsmessung“²⁶, ist textintern von der Prüfungsfrage (Sprache, Länge, Art und Weise usw.) und textextern vom Prüfungsort sowie vom Prüfungsumfeld (Belichtung, Sitzordnung, fern von jeder Ablenkung; Gesundheit des Prüflings sowie Laune des Prüfers usw.) abhängig. Einige der textexternen Faktoren, wie z.B. Seminarräume, in denen Bänke und Tische an den Boden festgenagelt sind, sind zwar für unser Prüfungsumfeld ungeeignet, doch sie gelten für alle Prüfungsteilnehmer. Im Gegensatz zur Reliabilität

²⁶ Albers/Bolton 1995³: 25.

der geschlossenen Fragen, „die durch statistische Verfahren errechnet [wird]“²⁷, kann die Reliabilität der offenen Fragen, meiner Ansicht nach, zwar dadurch überprüft werden, ob die Curriculums- und Prüfererwartungen sich decken bzw. sich widersprechen, aber auch durch die Lernmotivation des Lerners und seine Reflexion des Erlernten in der Prüfung.

Die Leistungen der Lernenden im Rahmen des Seminars *Kurze Prosatexte* werden unter den Aspekten Didaktisierung des Wissens, literarischer Wert des erstellten Textes und der sich darin widerspiegelnden sprachlichen Fähigkeit bewertet. Mit anderen Worten wird die „fachliche Kompetenz“²⁸ geprüft. Somit ist hier die Absicht der Lehrkraft angesprochen. Erwarten die Lehrenden auf ihre Fragen nur auswendig gelernte Informationen oder eine individuelle Artikulation des Seminarinhalts? Bei Prüfungen der Art, von der hier berichtet wird, geht es um Letzteres. Wenn die Prüfungsfragen solchen *individuellen Antworten* Platz einräumen, gerät das *objektive Bewerten*²⁹ in Schwierigkeit.

Die Objektivität (objektiv bewerten) kann selbstverständlich durch uns bekannte Kriterien einigermaßen bewerkstelligt werden: z.B. durch erstellte Schlüsselbegriffe [„Bewertungseinleitung“, die auch für die Reliabilität von großer Bedeutung ist³⁰], durch Parallelesen der jeweiligen Antworten, durch festgelegte Punkte (z.B. für literarische Besonderheiten) ... Punkte, ihre korrekte Anwendung ... Punkte) und durch den Vergleich der Antworten, die denselben Punkt erhalten haben. Diese Faktoren, die das Messen erleichtern, reduzieren textinterne und –externe Messfehler. Doch leider gibt es genauso viele Anhaltspunkte, die dieses zuverlässige Messen in Gefahr bringen können. Das „freie Schreiben [kann] nicht absolut objektiv bewertet werden, denn der Bewerter muss dabei ein Urteil fällen über die Qualität der schriftlichen [...] Produktion“³¹. Diese Qualität wird durch die Schrift des Prüflings, seine Papierordnung, seinen Sprachgebrauch, die Kohärenz in seinem Antworttext usw. beeinflusst. Demzufolge ist die Objektivität durch subjektiv geprägtes Messen beeinträchtigt.

Über den Soll-Zustand ist man sich überwiegend einig. Der Ist-Zustand wird immer Überraschungen mit sich bringen.

5. Resümee

In diesem Artikel ging es mir als Germanistin - damals als Literaturdidaktikerin - darum, meine Erfahrungen mit türkischen Studierenden für das Lehramt Deutsch an einer Pädagogischen Fakultät zu konkretisieren. Dabei musste ich einen Schritt weiter gehen, indem ich meine philologischen Kenntnisse mit didaktischen Vorgehensweisen vereinigte.

Im Rahmen dieser Arbeit wurde der Schwerpunkt auf die Prüfungsdokumente dieser StudentInnen gesetzt und unter verschiedenen Gütekriterien diskutiert. Um diese ‚Diskussion‘ sachgerecht führen zu können, wurden die Komponenten im Überblick

²⁷ a.a.O. (Albers/Bolton 1995³: 25).

²⁸ Thomas 2002.

²⁹ Albers/Bolton 1995³: 26.

³⁰ A.a.O (Albers/Bolton 1995³: 26).

³¹ A.a.O (Albers/Bolton 1995³: 26).

vorgestellt: Die Erziehung hat zwei Ansprechpartner (der/die Lehrende bzw. der/die Prüfer und der/die Lernende bzw. der/die Geprüfte); mindestens einen Gegenstand und das Umfeld. Daher müssen diese Bestandteile im Einzelnen sowie in Bezug zueinander bewertet werden.

Die Lehrveranstaltungen basieren auf einer Mischung von lehrer- und lernerzentriertem Vorgehen. Doch das türkische *Erziehungssystem* ist so stark auf das Prüfen von Lerninhalten konzentriert, dass ein junger Mensch, der elf Jahre durch einen solchen Prozess von Multiple-Choice-Testen geht, die eigene Meinung/Einstellung zu schätzen verlernt hat; daher müssen das lernerzentrierte Vorgehen, die Bevorzugung von alternativen didaktischen Methoden und das Erstellen von offenen Prüfungsfragen im Mittelpunkt der Erziehung stehen.

Ich konnte durch die Jahre hindurch beobachten, dass parallel zur Veränderung des StudentInnenprofis die Teilnahme an den Seminaren – dank der alternativen literaturdidaktischen Methoden – und das produktive Schreiben in den Prüfungen nicht abnahm, während das Niveau der Sprachkenntnisse von Neuimmatrikulierten sich verschlechterte.

Die Frage, die ich in den Zwischen- und Finalprüfungen des Seminars *Analyse und Didaktik kurzer Prosatexte* gestellt habe, erfüllt weitgehend die Gütekriterien. Die Validität ist erlangbar durch den Vergleich des Curriculums mit den Antworten der Fragen. An dieser Stelle muss ich gestehen, dass die Inhalte des Curriculums den berufsbezogenen Anforderungen an die Fremdsprachenkenntnisse nicht gerecht werden.

Die Prüfungsergebnisse der StudentInnen zeigen, dass sie trotz einiger Sprachfehler das Wissen in neuem Rahmen bearbeiten bzw. auf neue Verhältnisse übertragen können. Um selbstbewusste DeutschlehrerInnen auszubilden, müssen wir Hochschullehrerinnen die vorgeschriebenen Lerninhalte mit mehr Spielraum für Selbstartikulation vermitteln und abfragen.

Die Reliabilität der Antworten wurde durch eine Bewertungsanleitung, durch einen Vergleich der gleich benoteten Prüfungsdokumente und durch eine lernerfreundliche Bewertung gewährleistet.

Die Objektivität dagegen ist eine ‚sensible‘ Angelegenheit. Objektiv bewerten wird und sollte bestrebt werden, doch sie kann nicht immer erreicht werden können.

Wie weit meine Vorgehensweise positiv gewirkt hat und das durch das Curriculum beschriebene Lernziel erfüllt wurde, steht zur Debatte. Zur Debatte steht auch, ob diese Vorgehensweise in anderen Universitäten oder in anderen Ländern auch Akzeptanz findet. Doch dieser Artikel soll eher Folgendes anregen: den eigenen Seminarverlauf rückblickend zu durchdenken.

6. Literaturverzeichnis

- Albers, Hans-Günther / Bolton, Sibylle**, *Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen Fernstudieneinheit 7*. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 1995³.
- Böhme, Katrin**, „Kompetenzen im Fach Deutsch in der Oberstufe - Was prüfen die Aufgaben im Deutschabitur?“ In: *Expertentagung zum Zentralabitur im Fach Deutsch*, Bad Berka, 26. - 28. Februar 2009. Letzter Zugriff: 04. 12. 2012.
- „Ön Lisans, Lisans Öğretim ve Sınav Yönetmeliği“ (Prüfungen, Prüfungsphasen und Bewertung der Çukurova Universität), In: Çukurova Üniversitesi Öğrenci İşleri Yönetmenlik ve Yönergeler, URL: http://ogrenci.cu.edu.tr/culisoyont_2004.asp. Letzter Zugriff: 14. 06. 2004.
- Haas, Gerhard**, *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primär- und Sekundarstufe*, Hannover: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, 2001⁴.
- Jacobs, Bernhard**, „Die Auswirkungen von Short-Answer- und Multiple Choice-Übungsaufgaben auf das Lernergebnis“. http://www.phil.uni-sb.de/~jakobs/wwwartikel/feedback/sa_gegen_mc.html; <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2006/760/>. Letzter Zugriff: 2006.
- Paechter, Manuela**, „Entwicklung von Unterrichtsbeispielen“. 14.11.2011. URL:http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/Praesentationen/Workshop_VortragPaechter_20111114.pdf. Letzter Zugriff: 10. 11. 2012.
- Tekin, Halil**, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Daily News Web Ofset Tesisleri, 1982.
- Thomas, Marco**, „Leistungsmessung im projektorientiertem Informatikunterricht“, (2002), URL: <http://ddi.cs.uni-potsdam.de/HyFISCH/Arbeitsgruppen/PLIB/Projektarbeit-Modul4/Materialien/Leistungsbewertung.htm>. Letzter Zugriff: 10. 10. 2007.
- Waldmann, Gerhard**, *Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht: Grundriss einer produktiven Hermeneutik. Theorie – Didaktik – Verfahren – Modelle*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2000³.
- „Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Geliştirilmesine Yön Veren Temel İlkeler“ [Prinzipien der Curriculumentwicklung für Lehramtstudiengänge an den Pädagogischen Fakultäten]. In: YÖK [Yüksek Öğretim Kurumu/Türkischer Hochschulrat], (1998), URL: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretim/ogretmen_yetistirme_lisans/alm.pdf. Letzter Zugriff: 1998.
- “Welche Kompetenzbereiche werden im Fach Deutsch getestet?“ Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) , Berlin. In: *Landesbildungsserver Baden Württemberg* (2012), URL: <http://www.schule-bw.de/entwicklung/dva/vavera/aahgfvera/index.html#faq05>. Letzter Zugriff: 04. 12. 2012.
- Wojcieszak-Żyto , Joanna, „Auswahlaufgaben - ihre Vor - und Nachteile bei der Testdurchführung im Fremdsprachenunterricht“. URL: http://www.profesor.pl/mat/na9/pokaz_material_tmp.php?plik=na9/na9_j_zytko_060204_1.php&id_m=9082. Letzter Zugriff: 30. 11. 2012.