

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
11. Jahrgang 2006 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Juliane Köster

**DAS DEUTSCHABITUR IN ZEITEN
VON BILDUNGSSTANDARDS –
VERGLEICHBARKEIT DER
PRÜFUNGSLEISTUNGEN UND IHRER
BEWERTUNG**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 11. H. 21. S. 78-90.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Juliane Köster, Jena

DAS DEUTSCHABITUR IN ZEITEN VON BILDUNGSSTANDARDS – VERGLEICHBARKEIT DER PRÜFUNGSLEISTUNGEN UND IHRER BEWER- TUNG

Zentrale Prüfungsaufgaben gehen Hand in Hand mit Bildungsstandards, wie die KMK sie im Dezember 2003 für den Mittleren Schulabschluss veröffentlicht hat. Darin heißt es: „Bildungsstandards beschreiben erwartete Lernergebnisse. [Sie] formulieren fachliche und fachübergreifende Basisqualifikationen, die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung sind und die anschlussfähiges Lernen ermöglichen.“¹ Bildungsstandards intendieren folglich die Sicherung der Qualität schulischer Bildung, der Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse sowie der Durchlässigkeit des Bildungssystems.² Zu diesem Zweck werden die Bildungsstandards am IQB³ durch Aufgaben und verbindliche Korrekturanweisungen normiert.

1. Die Umstellung auf das Zentralabitur

Vor diesem Hintergrund erscheint auch die *Einführung des Zentralabiturs* in fast allen Bundesländern⁴ als Beitrag zur Entwicklung und Sicherung von Unterrichtsqualität. Dabei spielt die Vergleichbarkeit von Prüfungsleistungen eine zentrale Rolle. Das gilt sowohl für die Vergleichbarkeit zwischen Individuen als auch zwischen den Schulen eines Landes. Um diese Vergleichbarkeit zu sichern, ist nicht nur Durchführungs-, sondern auch Auswertungsobjektivität erforderlich. Um die einzelnen Bundesländer auf einen gemeinsamen Rahmen zu verpflichten, hat die KMK seit 1972 Prüfungsanforderungen festgelegt, die für die Konstruktion von Abituraufgaben und die damit verbundenen Leistungsanforderungen maßgeblich sind. Die aktuell gültigen „Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung“ (EPA) stammen vom Mai 2002 und beruhen auf dem Beschluss der KMK vom 1.12.1989.⁵

2. Die EPA als Steuerungsinstrument

Als zentrales Steuerungsinstrument legen die EPA „Aufgabenarten“ und „Anforderungen“ fest. Letztere beziehen sich „stets auf eine *Verstehensleistung*, eine

¹ Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf, S. 3.

² Vgl. Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, S. 3.

³ Vgl. <http://www.iqb.hu-berlin.de/institut>.

⁴ Nur Rheinland-Pfalz hält am dezentralen Abitur fest.

⁵ Einheitliche Prüfungsanforderungen.

Argumentationsleistung und eine *Darstellungsleistung*“.⁶ Im Fach Deutsch sind seit 2002 sieben Aufgabenarten vorgesehen, und zwar für den Grund- und Leistungskurs. In den EPA findet sich folgende Übersicht:

Erschließungsform	Text	Aufgabenart
untersuchend	literarisch	Textinterpretation (1)
	pragmatisch	Textanalyse (2)
erörternd	literarisch	literarische Erörterung (3)
	pragmatisch	Texterörterung (4)
		freie Erörterung (5)
gestaltend	literarisch	gestaltende Interpretation (6)
	pragmatisch	adressatenbezogenes Schreiben (7)

Der offizielle Kern jeder Aufgabenart (ausgenommen die Aufgabenarten 5 und 7) besteht in der – unterschiedlich konzeptualisierten – Erschließung eines (wie auch immer beschaffenen) angemessenen Textes. Es kann sich um einen literarischen oder einen pragmatischen Text handeln, ggf. auch um ein Arrangement aus zwei oder mehreren Texten. Hinsichtlich möglicher Schwerpunktsetzungen unterscheiden die EPA zwischen der „untersuchenden“, der „erörternden“ und der „gestaltenden“ Erschließung eines Textes. Damit liegt jeder Aufgabenart eine unterschiedlich dimensionierte Textverstehensleistung zu Grunde. Nicht die Darstellungs-, sondern die *Erschließungsform* dient als dominantes Unterscheidungskriterium. Die *Art der Textvorlage* – literarisch oder pragmatisch – ist der Erschließungsform untergeordnet. Von den sieben für das Abitur relevanten Aufgabenarten ist nur eine explizit adressatenbezogen. Das heißt, die *kommunikative Funktion* des Schreibens ist stark marginalisiert und das *heuristische Schreiben* hat deutlich Vorrang vor dem kommunikativen.

Darüber hinaus machen die EPA ein *klares Konzept der Prüfungsaufgaben* verbindlich. Es geht um Aufgaben, die eine „eigenständige Konzeptions- und Strukturierungsleistung“ verlangen und „Spielraum individueller Texterschließung und Darstellung“⁷ bieten. „Prüfungsaufgaben müssen Gelegenheit geben, auf der Grundlage gesicherten Wissens und erworbener Urteilsfähigkeit zu einer selbstständigen Leistung zu gelangen.“ Vorausgesetzt sind breite, strukturierte und gut organisierte Wissensbestände, die situationsangemessen aktiviert werden müssen, um entwickelte methodische Kompetenz und angemessene Problemerkennung, Problemlösung und Urteilsfindung nachzuweisen.⁸

Allerdings gewährleisten länderübergreifende Prüfungsaufgaben allein noch keine Vergleichbarkeit der Prüfungsleistung. Deshalb machen die EPA die Erstellung von *Lösungserwartungen* verbindlich, definieren deren Merkmale und machen diese zur *Grundlage der Bewertung* der Prüfungsleistungen. Der so genannte Erwartungshori-

⁶ A.a.O., S. 11.

⁷ A.a.O., S. 25.

⁸ Vgl. a.a.O., S. 24.

zont bietet die Kriterien, an denen sich die Bewertung der Prüfungsleistung orientiert.⁹

Zieht man ein erstes *Resümee*, dann treffen in den EPA zwei höchst gegenläufige Optionen aufeinander: das Postulat der Freiheit und Konstruktivität des Schülersubjekts auf der einen Seite, das durch die systematische Mehrdeutigkeit literarischer Texte unterstützt wird, und das Postulat normierter Leistungsstandards – sprich: Auswertungsobjektivität – auf der anderen Seite. Damit unterschiedliche Korrektoren zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen, verlangt Auswertungsobjektivität jedoch *normierte* Aufgaben bzw. normierende Korrekturanweisungen. Offene und komplexe Aufgaben zu normieren erweist sich als überaus schwierig. Da sie sowohl eine „eigenständige Konzeptions- und Strukturierungsleistung“ einschließen als auch eine Vielzahl von Operationen integrieren, erscheint eine inhaltlich festgelegte Codieranweisung, die linear quantifiziert, als Messinstrument nur bedingt bzw. eingeschränkt geeignet.

Was das *Erstellen von Prüfungsaufgaben* betrifft, so werden die EPA-Vorgaben in allen Ländern umgesetzt. So findet sich z. B. in fast jeder Abiturprüfung jedes Bundeslandes ein *Gedichtvergleich* – in erster Linie für den Leistungskurs. Dadurch dass alle Prüflinge identische Aufgaben bearbeiten, dass sie zur gleichen Zeit und mit gleichen Hilfsmitteln schreiben, ist ein entscheidender Beitrag zur *Durchführungsobjektivität* geleistet.

Was jedoch die Auswertungsobjektivität betrifft, so treffen die einzelnen Länder sehr unterschiedliche Optionen. Hier greift bildungsföderalistischer Eigenwille, der letztlich durch die widersprüchlichen Tendenzen der EPA legitimiert wird. Der folgende Vergleich zweier Abituraufgaben für den Leistungskurs macht evident, dass bundesweit verbindliche Aufgabenarten und Aufgabenstellungen wenig über die Qualität der erwarteten Leistung aussagen und dass es dafür verbindlicher Lösungserwartungen bedarf.

3. Zwei unterschiedliche Wege

Mit Thüringen und Nordrhein-Westfalen werden zwei Bundesländer vorgestellt, die das in den EPA angelegte Dilemma – Forderung nach Verbindlichkeit und Vergleichbarkeit einerseits und Verzicht auf normierte Aufgaben/Forderung von Individualität der Leistung andererseits –, in der Realisierung jeweils einer der beiden Optionen aufgelöst haben.

3.1 Das Thüringer Modell

„Die schriftliche Abiturprüfung im Fach Deutsch an den Gymnasien Thüringens ist ein *Aufsatz*, d. h. eine der Themenstellung *adäquate* Textsorte, die dem *Schüler Möglichkeiten für Kreativität und Originalität* gibt. Grundlage für die Bewertung ist die *Zensurenskala*, das 15-Punktesystem. Die inhaltliche und stilistische

⁹ A.a.O., S. 27.

Darstellung ist beim Abituraufsatz als Einheit aufzufassen.”¹⁰ Die Korrekturanweisungen sind minimalistisch. Sie bestehen aus einem unveränderlichen Teil, der auf Gattungsspezifika (304 Zeichen), auf Textkonstitution (267 Zeichen) und auf Sprachrichtigkeit (186 Zeichen) bezogene Merkmale enthält, sowie aus einem aufgabenspezifischen konkreten Teil (466 Zeichen).

Aufgabe:

Eva Strittmatter (geb. 1930) „Gesang” und Elisabeth Langgässer (1899-1950) „Gesang der Reklamemänner”: Interpretieren Sie die beiden Gedichte im Vergleich!

<p>Eva Strittmatter</p> <p>Gesang</p> <p>Wenn einer singt, Soll er nicht nur mit seiner <i>Seele</i> singen. (Daß er mit Stimme singt, versteht sich von allein.) All seine Körperzellen müssen klingen. Verschleudern muß er sich. Es muß so sein, Als hätte er für <i>dieses</i> Lied gelebt. Für <i>diesen</i> Augenblick, in dem er singt. Er muß <i>der</i> sein, der sich vom Boden hebt Aus eigener Kraft. Was nie gelingt In Wirklichkeit, muß ihm gelingen. (Wie man das macht, verrät kein Kunstgebot.) Wenn einer singt, so muß er singen: Gegen die Schwerkraft und den Tod.</p> <p>(e 1975) Strittmatter, Eva: Mondschnee liegt auf den Wiesen. Gedichte. Berlin und Weimar 1988, S. 15.</p>	<p>Elisabeth Langgässer</p> <p>Gesang der Reklamemänner</p> <p>Lampen erröten, freuen sich sehr, denn wie Tragöden stelzen wir her.</p> <p>Schön ist des Lebens hoher Kothurn, mögen vergebens Spießier auch murr'n.</p> <p>Mühlos zu wirken, täuschen wir sie nächtlich als Türken, Kikeriki,</p> <p>Und gleich Leprosen morgens schon matt, sind wir die großen Träume der Stadt.</p> <p>(e zwischen 1918-1932) Langgässer, Elisabeth: Gedichte. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1981, S. 32 f.</p>
--	---

¹⁰ Freistaat Thüringen. Kultusministerium, Abiturprüfung 2005. Leistungsfach Deutsch (Haupttermin). Hinweise zur Korrektur und Bewertung, S. 2.

Hinweise zur Korrektur: Interpretation lyrischer Texte

- Beschreibung des ersten Gesamteindrucks (Assoziationen zum Titel), des historisch-biografischen Kontextes, des Themas, der Struktur und des lyrischen Genres
- Detaillierte Beschreibung der Auffälligkeiten von Aussage und Form (Sprache, Metrum, Rhythmus) in ihrer Wechselbeziehung
- Versuch einer Deutung des Gedichtes und einer persönlichen Wertung¹¹

Empfehlungen zu inhaltlichen Aspekten der Themen: Aufgabe 5

Gemeinsamkeiten

- Motiv des Gesangs als komplexer Begriff
- Reimform, rhythmisierende Sprache

Unterschiede

„Gesang“

- Erfassen des philosophischen Grundgehalts
- Gesang, der das Wesen des Menschen (Gefühle, Denken) umfasst
- Lebensgestaltung, die den ganzen Menschen fordert
- Wahrhaft sein, aus dem Innersten heraus Kraft schöpfen
- Auffassung von Kunst
- Erkennen intertextueller Bezüge (z. B. Romantik, Klassik)

„Gesang der Reklamemänner“

- Gesang, der „blendet“, manipuliert
- Ablehnung des Wahrhaften der Lebenswirklichkeit
- Vorgetäuschte Leichtigkeit des Seins beschreibend
- Vielfältige zeitliche Bezüge möglich¹²

Angesichts der Offenheit und Komplexität der Aufgabe werden „[g]leichwertige Lösungswege und Begründungsansätze [als] gleichberechtigt“ mit den amtlichen „Empfehlungen zu inhaltlichen Aspekten der Themen“ bezeichnet.¹³ Auch sei zu berücksichtigen, ob die Texte im Unterricht behandelt wurden.¹⁴ Konsequenz dieser zurückhaltenden und wenig verbindlichen Lösungserwartung ist eine holistische (ganzheitliche) Korrektur, die mit der bekannten charakteristischen Streuung in der

¹¹ A.a.O., S. 2.

¹² A.a.O., S. 7.

¹³ A.a.O., S. 4. Über die sachliche Richtigkeit der Lösungen soll hier nicht befunden werden.

¹⁴ A.a.O. Weder der Lehrplan noch das Kultusministerium geben für das Abitur relevante konkrete Inhalte bzw. Texte vor.

Bewertung verbunden ist.¹⁵ Zudem stellen sich Fragen wie z. B. die nach den Indikatoren einer „eigenständige[n] Konzeptions- und Strukturierungsleistung“ und der Nutzung des „Spielraum[s] individueller Texterschließung und Darstellung“.¹⁶

Die schmalen Korrektorempfehlungen resultieren jedoch nicht nur aus der Hochschätzung von Kreativität und Originalität, sondern auch aus dem Fehlen verbindlicher konkreter Vorgaben sowohl im Lehrplan als auch in Form – wechselnder – abiturrelevanter Texte und Kenntnisse. Insgesamt reduziert das Thüringer Modell die normierende Kraft des Abiturs auf zwei Faktoren: auf eine für den Prüfling – mehr oder weniger – neue Aufgabe (für Prüflinge, die den fraglichen Text im Unterricht behandelt haben, ist die Aufgabe weniger neu) und auf eine Zweitkorrektur, die in der Regel in derselben Schule durchgeführt wird.

Der korrigierende Fachlehrer ist in seiner Auswertung und Bewertung lediglich durch den Zweitkorrektor kontrolliert. Auswertungsobjektivität stellt in diesem Modell keine erstrebenswerte Größe dar.

Demgegenüber hat das Land Nordrhein-Westfalen ein recht striktes Reglement vorgesehen, um für das ab 2007 einzuführende Zentralabitur Objektivität der Korrektur und Bewertung zu gewährleisten. Damit sollen nicht nur verbindliche Leistungsstandards etabliert, sondern auch Prüfungsleistungen zwischen den einzelnen Schulen vergleichbar werden.

3.2 Das NRW-Modell: Normierung der Aufgaben durch detaillierte Codieranweisungen

Während das Thüringer Kultusministerium die *Zensurenskala* als „Grundlage der Bewertung“ bezeichnet, werden in NRW „zu erbringende Teilleistungen“ als „Grundlage einer kriteriengeleiteten Beurteilung“ ausgewiesen. Das bedeutet konkret: Die Bewertung erfolgt anhand eines Bewertungsschemas, das die mit der jeweiligen Aufgabe verbundenen Anforderungen aufschlüsselt. „Für komplexere Teilleistungen werden unterschiedliche Lösungsqualitäten exemplarisch ausdifferenziert, um zu verdeutlichen, unter welchen Bedingungen eine bestimmte Bewertung angemessen ist. Die Angaben dienen der Orientierung der Korrektoren und sind nicht als exakte Vorformulierungen von Schülerlösungen zu verstehen. Der Kriterienkatalog sieht in der Regel die Möglichkeit vor, zusätzliche Teilleistungen des Prüflings zu berücksichtigen. Die hierbei maximal zu erreichende Punktzahl ist in Klammern angegeben. Die Höchstpunktzahl für die Teilaufgabe insgesamt kann dadurch nicht überschritten werden.“¹⁷

¹⁵ Vgl. schon Robert Ulshöfer 1949; Karlheinz Ingenkamp, Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel 1995 (Beltz), S. 108-111.

¹⁶ EPA, a.a.O., S. 25.

¹⁷ <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/abitur-gost-07/download/de-1k-aufgabe-1.pdf>.

Aufgabenstellung:

Analysieren Sie die beiden Gedichte vergleichend.

<p><i>Johann Wolfgang Goethe</i> An den Mond (1777/1789)</p> <p>Füllest wieder Busch und Tal Still mit Nebelglanz, Lösest endlich auch einmal Meine Seele ganz;</p> <p>5 Breitest über mein Gefild Lindernd deinen Blick, Wie des Freundes Auge mild Über mein Geschick.</p> <p>Jeden Nachklang fühlt mein Herz 10 Froh- und trüber Zeit, Wandle zwischen Freud und Schmerz In der Einsamkeit.</p> <p>Fließe, fließe, lieber Fluss! Nimmer werd' ich froh, 15 So verrauschte Scherz und Kuss, Und die Treue so.</p> <p>Ich besaß es doch einmal, Was so köstlich ist! Dass man doch zu seiner Qual 20 Nimmer es vergisst!</p> <p>Rausche, Fluss, das Tal entlang, Ohne Rast und Ruh, Rausche, flüstre meinem Sang Melodien zu,</p> <p>25 Wenn du in der Winternacht Wütend überschwillst, Oder um die Frühlingspracht Junger Knospen quillst.</p> <p>Selig, wer sich vor der Welt 30 Ohne Hass verschließt, Einen Freund am Busen hält Und mit dem genießt,</p> <p>Was, von Menschen nicht gewusst Oder nicht bedacht, 35 Durch das Labyrinth der Brust Wandelt in der Nacht.</p>	<p><i>Günter Kunert</i> Mondnacht (1983)</p> <p>Lebloser Klotz Mond eisiger Nächte der an bittere Märchen erinnert an fremdes Gelebtwordensein 5 fern wo die Menschen heulten anstelle der Wölfe über dem blassen Schnee</p> <p>bis zum Verstummen darunter 10 Geborstenes Geröll auf dem unsere Schatten gelandet sind und sich taumelnd bewegen viel zu leicht 15 für die Last unserer Herkunft</p> <p>auch dort sind wir hingelangt wie immer dorthin wo Leben unmöglich ist:</p> <p>In Gleichnisse ohne Erbarmen</p>
---	--

Anforderung im Bereich der inhaltlichen Leistung¹⁸**Der Prüfling**

- 1 erfasst beide Texte im thematischen Zusammenhang der Naturdarstellung. AB I 2 P
- 2 beschreibt am Goethe-Text differenziert den Wechsel des lyrischen Sprechers (Ichs) zwischen Naturerfahrung (Mond, Fluss) und erlebender bzw. erinnernder Ich-Erfahrung. AB I 3 P
- 3 kennzeichnet den Kunertext als eine Auseinandersetzung mit der auch für Goethe wichtigen lyrischen Tradition des Mond-Motivs. AB I 2 P
- 4 beschreibt im Vergleich dazu ebenso differenziert die Auflösung von Erinnerungsmomenten im Kunert-Text durch die Naturwahrnehmung (Mondansprache). AB I 3 P
- 5 erfasst und beschreibt die Gegensätzlichkeit der Naturwahrnehmung und ihrer Folgen: Kunert konzentriert sich im Unterschied zu Goethe radikal auf negative Eindrücke und pessimistische Assoziationen. AB I 2 P
- 6 beschreibt und belegt die gleichmäßige Form des Goethe-Textes – Wechsel von vier- und dreihebigen Trochäen, Verknüpfung der Bereiche (Natur-Ich) im Kreuzreim, dagegen den Verzicht auf poetische Formen der Tradition bei Kunert. AB I 2 P
- 7 analysiert differenziert die semantische Struktur im Kunert-Text: Bilder der Lebensfeindlichkeit, der Bedrohung, der Leblosigkeit, des Erstarrtseins. AB II 6 P
- 8 analysiert differenziert die semantischen Strukturen im Goethe-Text: Dominanz der beruhigenden, harmonischen Empfindungen auslösenden Naturszenarien einer Mond beschienebenen Flusslandschaft. AB II 6 P
- 9 analysiert im Bezug auf 2, dass die perspektivische Gestaltung des Goethe-Gedichtes auf der Verknüpfung von erlebendem und erinnerndem Ich beruht. AB II 3 P
- 10 setzt dazu die Gestaltung Kunerts in Beziehung, in dessen Text die Naturwahrnehmung in jeder Weise negativ konnotiert ist. AB II 3 P
- 11 untersucht die Bildersprache im Goethe-Text, in der die Natur vermenschlicht (Personifikationsmetaphern) wird und in eine

¹⁸ Vgl. a.a.O.

- symbolische Korrespondenz von äußerer und innerer Natur der menschlichen Psyche mündet. AB II 12 P
- 12 untersucht die Bildersprache im Kunert-Text, die auf verfremdende, negative Bildspender („Klotz“, „Wölfe“ etc.) reduziert ist und deren Übertragungsrichtung abschließend angedeutet wird: „Gleichnisse ohne Erbarmen“. AB II 12 P
- 13 erschließt, dass die Erinnerung an gesellschaftlich verursachtes Leid und Not bei Kunert in völligem Kontrast zu Goethes Natur- und Menschenbild steht, das eine zuversichtliche Lebensperspektive beinhaltet, die auf dem Glauben an die unverbrüchliche Einheit von Naturempfinden und geglückter Ich-Verwirklichung gründet. AB III 6 P
- 14 interpretiert die Analyseergebnisse vergleichend dahingehend, dass Kunert die Einheit von Mensch und Natur durch Verfremdung der Motive demontiert. AB III 6 P
- 15 erfasst den Kunert-Text als eine Gestaltung des Themas, die die Disharmonien betont, und stellt dem gegenüber die Harmonie der ästhetischen Gestaltung bei Goethe, beides im Bezug auf 6. AB III 8 P
- 16 erschließt die historischen Zusammenhänge der Thematik und ihrer Gestaltung bei Goethe und Kunert und belegt seine Erkenntnisse mit Analyseergebnissen. AB III 8 P

Zu den Kriterien 11/12 und 15/16 werden darüber hinaus sehr detaillierte und sehr konkrete Erwartungen ausdifferenziert.

Fazit: NRW strebt eine einheitliche Struktur und Schematisierung des Messvorgangs¹⁹ an. Dazu wird ein einheitliches Messinstrument zur Verfügung gestellt, sodass formal von Auswertungsobjektivität gesprochen werden kann.

Ob und ggf. inwieweit diese Art der Normierung die Vergleichbarkeit der Leistungen und vergleichbare Leistungsstandards sicher stellt, muss empirisch erhoben werden. Derartige Studien stehen bislang aus.

3.2 Problembeefunde

Aus fachdidaktischer Perspektive stellt sich in erster Linie die Frage nach der Validität dieses quantitativen Verfahrens. Dabei zeichnen sich drei Fragerichtungen ab:

¹⁹ Josef Maisch, Forschungsmethoden und ihre Einsatzmöglichkeiten zur Analyse und Evaluation in der Schule. In: Josef Maisch (Hg.), Evaluation und Analyse in der Schulentwicklung. Ansätze, Methoden und Beispiele für die Schulpraxis. Donauwörth 2005 (Auer), S. 79-108, S. 86.

- (1) Ist die Korrekturanweisung/der Kriterienkatalog *valide*? Das heißt zunächst: Ist sie sachlich richtig? Ist sie geeignet, prinzipiell richtige Lösungen zu erfassen? Berücksichtigt sie z. B. eine „eigenständige Konzeptions- und Strukturierungsleistung“ und die Nutzung eines „Spielraum[s] individueller Texterschließung und Darstellung“?²⁰ Wie breit ist das vorausgesetzte fachspezifische Wissen?
- (2) Wie steht es mit der *empirischen Basis* der Korrekturanweisungen/des „Bewertungsschemas“? Handelt es sich um Lösungen, die bereits von Prüflingen aufgrund der nämlichen Aufgabenstellung erbracht wurden, die also Resultat von Pilotierungsarbeiten sind? Oder handelt es sich um „Meisterlösungen“, die die Aufgabenentwickler vorlegen?
- (3) Welche Einsichten bietet *literaturtheoretische* Expertise? Sind Aufgabenstellung und Korrekturanweisungen kongruent? Das heißt: Resultieren die geforderten – inhaltlichen und methodischen – Teilleistungen *zwingend* aus der Aufgabenstellung oder sind sie nur möglich, aber nicht zwingend? In welchen Bereichen ist die Korrekturanweisung angemessen, in welchen nicht? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Revision der Aufgabenstellung?

Fachdidaktisch ist vor allem der letzte Fragenkomplex reflexionsbedürftig. Es wurde bereits festgestellt, dass für offene und komplexe Aufgaben aufwändige Codierungsanweisungen erforderlich sind.²¹

Die für die Abiturprüfung vorgesehenen Aufgaben sind nicht nur offen und komplex. Ihre Komplexität ist darüber hinaus dadurch potenziert, dass sie Verstehens-, Argumentations- und schriftliche Darstellungsleistungen verknüpfen. Auf die Normierung bezogen hat die Komplexität einer Aufgabe andere Konsequenzen als deren Offenheit.

Komplexe Leistungen müssen in Teilleistungen zerlegt werden. Einige Teilleistungen wie z. B. die Anforderung, beschreibende und deutende Operationen konsequent zu verknüpfen, sind als formale Festschreibung wenig hilfreich. Denn sie werden nur negativ wirksam, wenn der Prüfling sie nicht erfüllt. Ihre Erfüllung positiv festzuschreiben, erweist sich demgegenüber als überaus schwierig.

Stärker als die *Komplexität* erschwert die *Offenheit der Aufgabe* die Erstellung von Codieranweisungen. Je offener die Aufgabe formuliert ist, desto größer ist das Spektrum möglicher richtiger oder noch richtiger Lösungen. Das bedeutet, dass die Codieranweisungen nicht nur konkrete Teilschritte aufführen müssen, sondern auch unterschiedliche Realisierungsmöglichkeiten. Während deskriptive Leistungen relativ präzise festgelegt werden können, sofern die Beschreibungskategorien bekannt sind, verhält es sich mit deutenden und bewertenden Leistungen deutlich komplizierter. Hier gibt es in der Regel mehrere vertretbare Lösungen, das heißt unterschiedliche Möglichkeiten der Akzentuierung und Elaboration. Hier erscheint es

²⁰ EPA, S. 25.

²¹ Vgl. K. Ingenkamp, a.a.O., S. 114f.

zum Teil gar nicht realisierbar, das ganze Spektrum möglicher Lösungen zu antizipieren und darüber hinaus zu qualifizieren.

Daraus resultieren folgende Unterscheidungen:

Insgesamt gilt: Bei präziser Angabe/Benennung zentraler Analyseaspekte lassen sich deskriptive/beschreibende Leistungen durchaus kriterienbezogen formulieren.

Wenn der Analyseauftrag bestimmte Schritte impliziert, dann sollten sie transparent und vorab verbindlich ausgewiesen sein. Die Einordnung in literaturgeschichtliche Epochen, die Herstellung (zeit-)geschichtlicher, autobiographischer, wirkungsgeschichtlicher etc. Bezüge ist keineswegs notwendig mit dem Analysebegriff verbunden. Diese Anforderungen sollten explizit ausgewiesen sein.

Ebenfalls – bis zu einem bestimmten Grad – festlegbar erscheinen die Ergebnisse überprüfender Aktivitäten. Wird eine deutende oder bewertende These vorgegeben, so sind die Ergebnisse der Überprüfung leichter festzulegen als die Ergebnisse von Deutungsaktivitäten. Während die Erhebung formal-klanglicher Merkmale verbindlich festgeschrieben werden kann, ist deren Semantisierung eine Sache der Deutung und damit der Festschreibung entzogen. Deutungen sind nicht konkret und verbindlich festschreibbar, weil sie abhängig sind vom konzeptionellen literarischen Vorwissen der Prüflinge. Hier bietet der Gedichtvergleich günstigere Bedingungen als die Interpretation einzelner Texte, weil die Differenzbefunde einen Deutungsrahmen vorgeben. Globale Kohärenzbildung kann festgeschrieben werden, nicht aber die Generierung von Sinnvarianten. Diese sind a) Schlussfolgerungen auf der Basis von analytisch gewonnenen Befunden oder b) spontane bzw. gestaltungsbasierte Interpretationen. (Immer geht es dabei um die Generierung von Sinnvarianten.)

Die NRW-Konzeption der Abiturbewertung trägt der *Komplexität der Aufgaben* in einem entscheidenden Punkt Rechnung: Die erwartete Gesamtleistung wird in präzise formulierte Teilleistungen aufgegliedert/zerlegt. Diese Schrittigkeit wird jedoch nicht von allen Prüflingen in der erwarteten Detailliertheit ausgeführt. [Kommentar Jule zu „Referenztext“. Oder es werden andere Teilleistungen als die erwarteten erbracht. Das ist nicht zuletzt bei guten und sehr guten Leistungen der Fall.]

Was fehlt, ist die Konkretisierung der qualitätsindizierenden Argumentationsleistung.

Abhilfe: Vorgabe zentraler Schritte/Teilleistungen in der Instruktion z. B. durch dreiteilige Aufgabenstellung.

Unberücksichtigt bleibt in den NRW-Codierungsanweisungen die *Offenheit der Aufgabe*. Da der mit der Offenheit der Aufgabe verbundene Entscheidungsspielraum unterschiedliche Lösungsoptionen zur Folge hat, reicht es keineswegs aus, die erwartete Lösung in Teilleistungen zu zerlegen (das wird nur der Komplexität der Aufgabe gerecht). Vielmehr müssten für eine Reihe von Teilleistungen zahlreiche Lösungsalternativen angeboten werden. Das gilt in erster Linie für deutende Leistungen, da „Interpretation“ in Differenz zu globaler Kohärenztablierung bei literari-

schen Texten in der Regel *Sinnvarianten* generiert.²² Hier zeigt sich in aller Schärfe, dass unterdeterminierte Aufgaben nicht in normierte Lösungen überführt werden können. Wer auf Auswertungsobjektivität setzt, muss die Offenheit auf der Ebene der Deutung und Bewertung begrenzen.

Abhilfe: Orientierende Vorgaben sowohl im Hinblick auf analytische Kategorien als auch im Hinblick auf Thesen, deren textbezogene Erörterung zu realisieren wäre. Kurz: Einschränkung der Offenheit der Aufgabe zugunsten stärkerer Verbindlichkeit und größerer Tiefenschärfe; Setzung eines Rahmens, der das Spektrum möglicher richtiger Lösungen etwas übersichtlicher gestaltet.

Fazit und Vorschläge:

Was den Vergleich der beiden Länder-Modelle betrifft, so bestätigt sich hier, was Isa Nessel bereits für die Umsetzung qualitätssichernder Maßnahmen in anderen Bundesländern festgestellt hat: dass „eine gemeinsam verabredete Politik z. T. sehr unterschiedlich umgesetzt wird“.²³ Welcher Weg sich als die erfolgreichere Qualitätssicherung erweist, kann letztlich nur empirisch erhoben werden.

Für das NRW-Modell spricht, dass es den interindividuellen und interschulischen Vergleichbarkeitsanspruch ernst nimmt und deshalb Auswertungsobjektivität zu gewährleisten sucht. Eine wissenschaftlich fundierte Evaluation von Probeklausuren steht aus, wäre aber dringend erforderlich. Erste Ergebnisse aus nicht-repräsentativen Stichproben zeigen jedoch: Die Prüflinge schreiben anderes, als die Codieranweisungen vorsehen. Das hat in erster Linie – wie oben dargelegt – mit der großen Komplexität und Offenheit der Aufgabe zu tun. Während die Probleme der Komplexität durch die Zerlegung in Teilleistungen in zentralen Bereichen kontrollierbar sind, lassen sich die aus der uneingeschränkten Offenheit der Interpretationsaufgabe resultierenden Probleme nur durch Reduktion der Offenheit, d. h. durch orientierende Schwerpunktsetzung bewältigen.

Will man das NRW-Konzept erfolgreich implementieren und damit zentrale Standards verbindlich sichern, dann sollten die oben als „Abhilfe“ gekennzeichneten Modifikationen der gängigen Aufgabenstellungen in einer Pilotphase erprobt werden:

1. Diversifizierung der Instruktion zur besseren Umsetzung der Teilleistungen: z. B. dreiteilige Aufgabenstellung;

²² Vgl. Monika Schwarz-Friesel, Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Maximilian Scherner/Arne Ziegler (Hg.), *Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen 2005 (Narr), S. 63-75.

²³ Isa Nessel, Zwei Wege. Brandenburg und Rheinland Pfalz. In: *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*. Friedrich Jahresheft XXIII (2005), S. 22-24.

2. Beschränkung des Arbeitsgebiets, d. h. Schwerpunktsetzung durch einen konkreten Analyse- oder Interpretationsschwerpunkt (ggf. durch eine zu diskutierende These) zur besseren Codierung möglicher Lösungen.

Beide Veränderungen sind im Rahmen der aktuellen EPA zu realisieren. Vorausgesetzt ist allerdings der Wille, funktionierende und verlässliche Korrekturanweisungen zu generieren und nicht auf Aufgabenstellungen fixiert zu sein, deren Lösungen nur holistisch korrigierbar sind.

Literatur:

- Beispielaufgabe NRW: Vergleichende Analyse von literarischen Texten: <http://www.learnline.nrw.de/angebote/abitur-gost-07/download/de-lk-aufgabe-1.pdf> und <http://www.didaktikdeutsch.de/lehre/ss05/Hauptseminar%20Schiller/Abitur.pdf>.
- Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003, S. 7.: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Deutsch_MSA_BS_04-12-03.pdf.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002): http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_deutsch.pdf.
- Freistaat Thüringen. Kultusministerium, Abiturprüfung 2005. Leistungsfach Deutsch (Haupttermin). Hinweise zur Korrektur und Bewertung.
- Ingenkamp, Karlheinz: Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz 1995.
- Maisch, Josef: Forschungsmethoden und ihre Einsatzmöglichkeiten zur Analyse und Evaluation in der Schule. In: Josef Maisch (Hg.): Evaluation und Analyse in der Schulentwicklung. Ansätze, Methoden und Beispiele für die Schulpraxis. Donauwörth: Auer 2005, S. 79-108.
- Nessel, Isa: Zwei Wege. Brandenburg und Rheinland Pfalz. In: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. Friedrich Jahresheft XXIII (2005), S. 22-24.
- Schwarz-Friesel, Monika: Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität. In: Maximilian Scherner/Arne Ziegler (Hg.): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr 2005, S. 63-75.
- Ulshöfer, Robert: Zur Beurteilung von Reifeprüfungsaufsätzen. Auswertung eines gemeinsamen Versuchs der Deutschlehrer. Mit Musterkorrektur von Studienrat Dr. Friedrich Vogt, Böblingen. In: DDU Heft 8 (1949), S. 84-102.
- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10). (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003): http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Rahmenvereinbarung_MSA_BS_04-12-2003.pdf.

Anschrift der Verfasserin:

Prof. Dr. Juliane Köster, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Germanistische Literaturwissenschaft, Fürstengraben 18, 07737 Jena, juliane.koester@uni-jena.de