Forschungsinstitut für
Berufsbildung im Handwerk
an der Universität zu Köln

Buschfeld, D. & Behlau, M.

Sprachsensible Prüfungsaufgaben – Herausforderungen bei der Prüfungsaufgabenerstellung und die Kommunikation über Prüfungsanforderungen in der Prüfungsvorbereitung

in Kooperation mit der Handwerkskammern Hannover, dem Verband des Tischlerhandwerks Niedersachsen/Bremen und dem Fachverband Sanitär-, Heizungs-, Klima- und Klempnertechnik Niedersachsen

Arbeitshefte zur berufs- und
wirtschaftspädagogischen Forschung
Heft A70

FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE BERUF-BILDUNG-ARBEIT IM

DEUTSCHES HANDWERKSINSTITUT

Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung

Herausgeber:
Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk
an der Universität zu Köln,
Forschungsinstitut im Deutschen Handwerksinstitut (D H I)

Heft A70, ISSN 2193-5882

Köln, im August 2025

Veröffentlichung des Forschungsinstituts für Berufsbildung im Handwerk an der Universität zu Köln (FBH)
(Forschungsinstitut im Deutschen Handwerksinstitut e.V.)

Gefördert durch:

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie

aufgrund eines Beschlusses des Deutschen Bundestags

DHKT

sowie die Wirtschaftsministerien der Bundesländer

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS ..... **II**
ABBILDUNGSVERZEICHNIS ..... **III**
TABELLENVERZEICHNIS ..... **III**
1 AUSGANGSPUNKTE **4**
1.1 SPRACHLICHE VIELFALT ALS GESELLSCHAFTLICHE HERAUSFORDERUNG 4
1.2 SPRACHLICHE STANDARDS IN BERUFLICHEN KONTEXTEN 5
1.3 HANDREICHUNGEN ZUR SPRACHSENSIBLEN GESTALTUNG 8
1.4 ÜBER DAS PROJEKT 10
2 RAHMENBEDINGUNGEN DER ORGANISATION VON GESELLENPRÜFUNGEN IM HANDWERK **12**
2.1 PROZESSBEDINGENDE RICHTLINIEN DER HANDWERKSORDNUNG 12
2.2 PRÜFUNGS- UND AUFGABENERSTELLUNGSAUSSCHUSS 12
2.3 ZIEL UND KONZEPTION DER PRÜFUNGSAUFGABEN 13
2.4 DIE ROLLE DER LEHRKRÄFTE IN DER PRÜFUNGSKONZEPTION 14
3 PRÜFUNGEN ORGANISIEREN **14**
3.1 DER PROZESS DER PRÜFUNGSORGANISATION 15
3.2 SPRACHSENSIBLE ASPEKTE IM PRÜFUNGSPROZESS BERÜCKSICHTIGEN 17
3.3 VIELFALT DER FORMEN DER PRÜFUNGSORGANISATION 24
3.3.1 Organisationstyp A: Zentrale Aufgabenerstellung *24*
3.3.2 Organisationstyp B: Dezentrale Aufgabenerstellung *25*
3.3.3 Organisationstyp C: (Regional) Zentralisierte Aufgabenerstellung *26*
3.4 DIE INTERNEN AKTEURE IM PROZESS DER PRÜFUNGSORGANISATION 27
3.4.1 Prüfungsausschussmitglieder (Organisationstyp A) *28*
*3.4.2 Prüfungsaufgabenersteller*innen (Organisationstyp B)* *28*
3.4.3 Perspektive der Prüfungsorganisatoren (Organisationstyp C) *29*
3.5 PERSPEKTIVE DER EXTERNEN AKTEURE 30
3.5.1 Lehrkräfte und Ausbildende *30*
3.5.2 Perspektive der Prüflinge *30*
4 KONSEQUENZEN UND REFLEXION DER PROJEKTERGEBNISSE **32**
5 LITERATURANGABEN ..... **IV**
6 ANHANG ..... FEHLER! TEXTMARKE NICHT DEFINIERT.

Abkürzungsverzeichnis

AkA	Zentrale Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen
BBiG	Berufsbildungsgesetz
HwO	Handwerksordnung
PAL	Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Prozesskette der Prüfungsorganisation im Überblick 15
Abbildung 2: Zeitliche Parallelität der Prozessketten 15
Abbildung 3: Beschreibung der Aufgabe „Pool betrieblicher Praxissituationen sichten“ 16
Abbildung 4: Sprachsensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben 17
Abbildung 5: Pfad der Sprachsensibilität im Prüfungsprozess 17
Abbildung 6: Stellschraube(n) im Rahmen der Prüfungsdurchführung 20
Abbildung 7: Vorschlag für Reflexion der Prüfungsergebnisse 22
Abbildung 8: Überblick über die vertiefte/exemplarische Betrachtung 27

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vier-Felder-Tafel zur Sprachregistersensibilität und -kompetenz von Geprüften und Prüfenden 6

1 Ausgangspunkte

1.1 Sprachliche Vielfalt als gesellschaftliche Herausforderung

Die Gesellschaft in Deutschland wird zunehmend von sprachlicher Vielfalt geprägt. Allein die intensive Nutzung von Social Media verändert Sprache – insbesondere Jugendsprache – in vielfältiger Weise. Wir erleben, wie völlig neue Ausdrücke eingeführt und üblich werden, nach einer Zeit aber auch wieder verschwinden; wir verstehen Kombinationen aus Abkürzung, eigenwilliger Rechtschreibung und Emojis als Nachrichten, wir nutzen rudimentär (und manchmal auch elaboriert) verschiedene Fremdsprachen beim Gaming im interaktiven Internet und vertrauen der Künstlichen Intelligenz die Überprüfung oder Übersetzung von Texten an.

Selbstredend betrifft das auch die berufliche Bildung als Teil gesellschaftlicher Aufgabenteilung. Globalisierung, Migration, Mehrsprachigkeit, internationale Bildungsbiografien und auch regionale Sprachgewohnheiten sind dabei Herausforderungen, die in einer Sensibilität für Sprache münden. Die neue Qualität der Sensibilität für Sprache spielt im „Geschäftsprozess betrieblicher Auswahl" sowohl bei der Gewinnung von Auszubildenden, bei der Förderung des Lernens während der Ausbildung und insbesondere auch bei den Prüfungen als Abschluss einer Ausbildung eine wichtige Rolle.

Die wachsenden Unterschiede sprachlicher Kompetenz betreffen auch die Bewerbungs-, Lern- und Prüfungssituationen in den Ausbildungsberufen des Handwerks und lassen sie noch komplexer werden, als sie ohnehin schon sind. Dieser Bericht fokussiert unter dem Gesichtspunkt der sprachsensiblen Gestaltung das Prüfungswesen im Handwerk – denn es entstehen für alle daran beteiligten Akteure (Auszubildende, ausbildende Betriebe, Lehrkräfte der Berufsschulen, Kammern, Prüfende, Prüfungsaufgabenerstellende) Anforderungen, die im Prüfungswesen maßgeblich von ehrenamtlich tätigen Prüfungsausschussmitgliedern zu bewältigen sind.

Mit den nächsten Überlegungen wollen wir herausstellen, dass es sich dabei um eine strukturelle Herausforderung für die Berufsbildung im Handwerk handelt. Also eine, die bleibt, selbst wenn sich einzelne Faktoren im Rahmen von Globalisierung, Mehrsprachigkeit, und Migration ändern. Denn das Umfeld, in dem die Akteure der Berufsbildung handeln, ist maßgeblich durch drei Merkmale gekennzeichnet: komplexere Berufsbilder, sinkende Eingangsvoraussetzungen der Lernenden sowie steigende sprachliche Probleme seitens der Prüflinge, insbesondere – aber nicht nur – im Hinblick auf die wachsende Zahl von Prüf-

lingen mit Zuwanderungsgeschichte (Behlau, 2024b:46-53.). Zwischen dem Anspruch, eine anspruchsvolle, handlungsorientierte und den komplexen Anforderungen moderner Facharbeit genügenden Prüfung zu gestalten und dem Umstand, dass Prüflinge keine Muttersprachler in der Prüfungssprache sind, kann eine belastende Differenz entstehen: Vorwürfe mangelnder Fairness, vermuteter Diskriminierungsabsicht oder unzumutbarer Mehrarbeit belasten die Arbeit der engagierten Prüfenden und die Arbeit derjenigen, die Prüfungen organisieren – und damit belasten sie das berufliche Bildungssystem an einer empfindlichen Stelle.

1.2 Sprachliche Standards in beruflichen Kontexten

In der beruflichen Bildung begegnen sich verschiedene sprachliche Register: Die Alltagssprache der Lernenden und die von Mitarbeitern, von Kundinnen oder Lieferanten, die Fachsprache des Gewerks und die Bildungssprache der Berufsschule. Die verschiedenen Register münden in der Sprache handlungsorientierter Prüfungen, deren Bezugspunkt Alltagssituationen und Arbeitsaufträge mittlerer Komplexität zum Ausgangspunkt für Aufgabenstellung und Aufgabenbearbeitung sind.

Manche Prüflinge bewegen sich sicher in ihrer beruflichen Tätigkeit, verfügen über ein gutes Gespür für Abläufe, die Handhabung von Werkzeugen und können sich mündlich im Arbeitsalltag verständigen – und scheitern dennoch an einem schriftlich formulierten Auftrag in der Prüfung oder den vollständigen Sätzen, die für die Lösung erwartet werden.

Diese Diskrepanz lässt sich über die unterschiedlichen Sprachvariationen bzw. Sprachregister erklären. Unter einem Sprachregister versteht man einen Sprachgebrauch, der vom jeweiligen Kontext abhängt. Dieser wird durch die Kommunikationssituation, das Kommunikationsmedium, die Rahmenbedingungen, Kommunikationspartner, Institutionen, Orte und den Zweck (Efing, 2014:23) charakterisiert.

Als Bestandteil einer formalen Prüfung im Bildungssystem, nämlich der Gesellenprüfung einer dualen Ausbildung, muss dabei Bildungssprache ein Maßstab sein – zwar mit Bandbreiten, aber doch im Sinne eines Mindeststandards.

Ein selten gebrauchter Fachbegriff, ein doppelt verneinter Satz oder eine zu abstrakte Aufgabenstellung können Prüflinge auf falsche Fährten führen. Besonders problematisch wird dies, wenn nicht klar ist, was in der Prüfungsaufgabe eigentlich verlangt wird. So wird von mehreren Prüfenden von Fällen in schriftlichen und mündlichen Prüfungen berichtet, in de-

nen Auszubildende das Prüfungsthema vollständig verfehlt hätten – nicht, weil sie das Thema nicht beherrschten, sondern weil sie die Aufgabenstellung falsch interpretierten. Prüfungen setzen häufig unausgesprochen ein bestimmtes Sprachverständnis bzw. Sprachniveau voraus. Das betrifft Fachbegriffe, Operatoren in Prüfungsaufgaben wie „skizzieren" oder „begründen", aber auch Satzbau, Textstruktur und die allgemeine Verständlichkeit. Gerade in den handlungsorientierten Prüfungsformaten des Handwerks zeigt sich: Wer sich sprachlich nicht sicher bewegen kann, dem fällt es schwerer, zuverlässig in der Prüfung einen glaubwürdigen Eindruck von Kompetenz zu vermitteln.

Tabelle 1: Vier-Felder-Tafel zur Sprachregistersensibilität und -kompetenz von Geprüften und Prüfenden

Registerkompetenz im weiteren Sinne		
	Registersensibilität	**Registerkompetenz (i. e. S.)**
Geprüfte	Notwendigkeit zur Verwendung bestimmter Register erkennen	Registerabhängig interpretieren und registerpassendes Vokabular verwenden.
	Beispiel: *Erkennen, dass keine Alltagssprache gefordert ist, sondern eine gesonderte fachsprachliche Anforderung in der Prüfung besteht.*	*Beispiel:* *Den Operator „Skizzieren" verstehen und berufs(fach-)sprachlich beantworten*
Prüfende	Registerabweichende Prägungen und Voraussetzungen zur Registerverwendung und -interpretation erkennen.	Aus registerabweichender Sprachverwendung das „Gemeinte" in mündlichen und schriftlichen Verfahren erkennen.
	Beispiel: *Erkennen, dass Prüflinge Anweisungen ggf. aus anderen Registern interpretieren.*	*Beispiel:* *Im Prüfungsgespräch das eigene Register bei Fragenstellungen an den alltäglichen beruflichen Sprachgebrauch des Prüflings anpassen.*

Tabelle 1 verdeutlicht die doppelt zweiseitige Herausforderung in Prüfungsprozessen: Zum einen müssen Lernende die im bildungssprachlichen Register verfassten Aufgaben verstehen und entsprechend beantworten. Zum anderen müssen Prüfende aber sprachlich die Anknüpfungspunkte an Alltagssituationen für handlungsorientierte Aufgaben schaffen. Für beides bedarf es einer Registerkompetenz im weiteren Sinne, welche in zwei Dimensionen unterschieden werden kann: Der Registersensibilität und der Registerkompetenz im engeren Sinne. Die Registersensibilität erfordert die Fähigkeit, unbewusst (im Sinne eines sprachlichen Gefühls) oder bewusst die sprachlichen Eigenheiten von bestimmten

Situationen zu erkennen und zu benennen. In manchen Fällen ist ebenso zu erkennen und benennen, wovon die Verwendung eines bestimmten Registers abhängt (Efing, 2014:24f.). Registerkompetenz im engeren Sinnen umfasst die Fähigkeit, unbewusst-intuitiv bzw. bewusst zwischen Registern in Angemessenheit der sprachlichen Situation wechseln zu können – das meint den eigenen Sprachgebrauch anzupassen. Diese Fähigkeit bedeutet in der Konsequenz, dass beide, Lernende und Prüfende, über ein ausgereiftes sprachliches Registerrepertoire sowie den bewussten Zugriff auf dieses Repertoire und die damit einhergehende Verwendung eines gewählten Sprachregisters verfügen müssen (ebd.).
Der Umgang mit Sprache und Sprachvariationen in Prüfungen ist daher kein Nebenschauplatz, sondern zentraler Bestandteil beruflicher Kompetenzfeststellung. Es geht nicht darum, Fachsprache zu vereinfachen oder berufliche Anforderungen zu senken, sondern darum, diese Anforderungen bewusst und transparent, in diesem Zuge also kommuniziert, erreichbar zu machen – für alle Beteiligten. Somit ist zu berücksichtigen, dass sich die berufs(fach-)sprachlichen Anforderungen von den überwiegend bildungssprachlich gestalteten Prüfungen unterscheiden.
Auch die Gesellenprüfungen beziehen sich thematisch nicht nur rein fachlich auf die unmittelbaren Tätigkeiten eines Berufsbildes, sondern auch auf den Kontext, in denen diese eingebettet sind. In den Ausbildungsordnungen sind diese beispielsweise in den Standardberufsbildpositionen verankert:

- Digitalisierte Arbeitswelt
- Organisation des Ausbildungsbetriebes, Berufsbildung sowie Arbeits- und Tarifrecht
- Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit
- Umweltschutz und Nachhaltigkeit

In Berufsbildpositionen findet sich eine häufig beruflich gebrauchte Alltagssprache, die nicht in das bildungssprachliche Repertoire der Lernenden überführt wird und gleichsam sprachlich als komplex zu bewerten ist. Dies zeigt sich bspw. in der Einweisung in den Arbeitsschutz oder Erläuterungen zur umweltgerechten Entsorgung von Gefahrstoffen, die häufig nur „Einmal-Situationen“ darstellen – in Summe aber einen erheblichen Teil der Beruflichkeit ausmachen. Es ist beispielsweise anzunehmen, dass eine Gefahreneinweisung häufig alltagssprachlich kommuniziert wird, um sicherzugehen, dass die Auszubildenden zu einem verantwortungsvollen und sicheren Umgang befähigt sind. Diese Informationen aber berufs(fach-)sprachlich wiedergeben zu können ist eine wichtige Dimension des

professionellen Berufsbilds. Zu diesem Zweck müsste die Verwendung dieser Sprache auch aktiv im Betrieb angewendet bzw. transferiert werden, damit sie im Sinne des Gelernten als Gegenstand des Geprüften auch in einer Prüfung abgefragt werden kann. Eine solche Form könnte etwa über die systematische Nutzung von Betriebssprachtagen für bestimmte Zielgruppen erprobt werden.

1.3 Handreichungen zur sprachsensiblen Gestaltung

An Empfehlungen zur sprachsensiblen Gestaltung von Prüfungen mangelt es nicht. Verschiedene Institutionen – etwa das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), die Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle (PAL), die Zentrale Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA), Ver.di sowie diverse Landes- und Forschungsinstitute – haben in den letzten Jahren Leitfäden, Handreichungen und Good-Practice-Beispiele veröffentlicht. Diese geben Hinweise zur Wortwahl, Satzstruktur, Textgestaltung, zum Umgang mit Fachsprache oder zur Reflexion sprachlicher Anforderungen auf der Aufgabenebene.

Einige dieser Empfehlungen beruhen auf linguistischen Analysen, andere auf pädagogischen Erfahrungswerten. Sie betonen unter anderem:

- Die Bedeutung klarer Operatoren („benennen“, „beschreiben“, „beurteilen“)
- Den Verzicht auf Schachtelsätze oder doppelte Verneinungen
- Die Notwendigkeit, bildungssprachliche Strukturen zu erkennen und gezielt zu steuern
- Die Balance zwischen Fachsprache und Verständlichkeit
- Die Einbindung visualisierter Aufgaben oder strukturierter Textblöcke

Um Texte zu überarbeiten empfehlen Buschfeld & Jurkschat (2017) eine Überarbeitung auf drei Ebenen:

1. Textebene:

- Visuelle Gliederung (Absätze, Zwischenüberschriften, Aufzählungen)
- Gibt es eine erkennbare inhaltliche Struktur? (Einleitung, Situation, Arbeitsauftrag)
- Wird die Aufgabenstellung narrativ oder sachlich eingebettet?
- Gibt es sprachliche Anker, die den roten Faden sichern?

2. Satzebene:

- Prüfung auf Schachtelsätze oder doppelte Verneinungen
- Befolgen des linearen Satzbaus (Subjekt – Prädikat – Objekt)
- Komplexität trotz fachlicher Klarheit

3. Wortebene:

- Kontextualisierung oder Definition zentraler Begriffe
- Vermeidung / Erklärung (regional) unüblicher Begriffe
- Verzicht auf bildungssprachliche „Füllbegriffe" (z. B. „auf Basis von", „im Hinblick auf")
- Wiederholung von Schlüsselbegriffen anstelle von Synonymhäufung
- Weitgehende Vermeidung von Komposita

Darüber hinaus ist zu betonen, dass eine solche Analyse nicht mit Blick auf die einzelnen Prüfungsaufgaben erledigt ist. Aber nicht nur die einzelnen Prüfungsaufgaben sind von Bedeutung, sondern deren Summe, also der Aufgabensatz einer Prüfung. In Bezug auf handlungsorientierte Prüfungen, welche sich häufig gänzlich um eine oder wenige zugrundeliegende Fallsituationen drehen, ist eine konsistente Sprachverwendung geboten.
In der Praxis zeigt sich, dass die Berücksichtigung dieser Hinweise in die alltägliche Arbeit von Prüfungsausschüssen zwar machbar erscheint, aber nicht systematisch in die Prozesse integriert sind. Die Empfehlungen bleiben häufig punktuell, personenabhängig und unverbindlich. Wer eine Prüfungsaufgabe formuliert, steht unter Zeitdruck, orientiert sich an früheren Aufgaben oder Vorlagen, greift auf bewährte Textbausteine zurück – und agiert manchmal auch allein. Dies ist nicht zwingend auf ein mangelndes Engagement zurückzuführen, sondern auf eine abweichende Gestaltung und Verfügbarkeit von Ressourcen. Stattdessen bezieht sich die sprachliche Ausgestaltung auch auf den Umstand, dass Prüflinge anhand von vergangenen Gesellenprüfungen lernen und sich auf solche einstellen. Somit

kann auch eine „reformierte", im Sinne einer stärker handlungsorientiert und sprachlich sensibel gestalteten Prüfung bei Lernenden zu Irritationen führen. Daher müssten auch die prüfungsvorbereitenden Akteure unterstützen, dass Lernende ein solches Prüfungsformat meistern können.

Schon länger besteht ein Bewusstsein für die Problematik. Es mangelt nicht an Einsicht, sondern an strukturellen Rahmenbedingungen. Verdeutlicht wurde in einem Workshop, dass die vom Prüfungsprozess betroffenen Akteure über unterschiedliche Ressourcen verfügen – und, dass das ehrenamtliche Engagement der im Prüfungsprozess tätigen Personen bereits jetzt einen erheblichen Aufwand für die Freiwilligen darstellt.

Zwischen Absprachen, Erwartungshorizont, formaler Korrektheit und Abstimmung mit der Kammer bleibt wenig Raum für zusätzlichen Aufwand. Es fehlt an:

- **Verbindlichen Standards** zur sprachsensiblen Gestaltung (vergleichbar mit DIN-Normen für Prüfungsformate)
- **Verantwortungszuschreibung**: Wer ist im Team eigentlich für die Verständlichkeit verantwortlich?
- **Ressourcen**: Zeit, Schulung, Tools – fehlen, werden nicht angeboten oder bestehende Angebote sind den Adressaten nicht bekannt
- **Qualitätssicherung**: Sprachliche Kriterien werden selten rückblickend ausgewertet oder systematisch berücksichtigt

1.4 Über das Projekt

Das Forschungs- und Arbeitsprojekt mit dem Titel *Sprachsensible Prüfungsaufgaben – Herausforderungen bei der Prüfungsaufgabenerstellung und die Kommunikation über die Prüfungsanforderungen in der Prüfungsvorbereitung* verfolgt das Ziel, die oben beschriebenen Herausforderungen der Prüfungspraxis sowie die Diskrepanz zwischen theoretischen Ressourcen sprachsensibler Handlungsmöglichkeiten und praktischer Etablierung im Prüfungsgeschehen zu untersuchen und Lösungen zu erarbeiten.

Zu diesem Zweck kooperierten die Projektpartner federführend unter der Handwerkskammer Hannover zusammen mit Verband des Tischlerhandwerks Niedersachsen/Bremen sowie dem Fachverband Sanitär- Heizungs-, Klima- und Klempnertechnik Niedersachsen. In einem ersten Schritt wurde gemeinsam mit den Projektpartnern durch das Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk (FBH) eine praktisch informierte und theoretisch begründete Prozessbeschreibung des Prüfungsgeschehens skizziert. In Form

einer visuellen Prozesskette wird beschrieben, welche übergreifenden Prozesse, also das Vorbereiten und Erstellen, Organisieren, Durchführen, Bewerten und Reflektieren im Prüfungsgeschehen stattfinden. Im Prozess werden verschiedene Akteure aktiv, sodass zwischen Prüfungsausschüssen, Prüfungsaufgabenerstellenden sowie der zuständigen Stelle in der Prozessbeschreibung differenziert wird (Behlau, 2024a).

Diese Prozessbeschreibung wurde auf Basis von Aussagen von Personen aus der Praxis, aus Empfehlungen von Prüfungsaufgabenerstellenden sowie aus berufsbildnerischer und bildungswissenschaftlicher Literatur entwickelt. Somit zeigt diese Beschreibung nicht eine detailgetreue Abbildung der tatsächlichen Prüfungspraxis, sondern verweist stattdessen auf den äußerst komplexen Prozess des dualen Prüfungswesens und den Aktivitäten, die dort typischerweise vorkommen und theoretisch begründet durchzuführen wären. Es sind hier also de- und präskriptive Darstellungen vereint. In anderen Worten handelt es sich um eine gemischt-präzise Abbildung der Prüfungskultur sowie solche Aktivitäten, die nicht zwangsläufig überall vorkommen, jedoch aus formalen und qualitätssichernden Gründen eigentlich vorkommen müssten.

Zweck dieser Prozessdarstellung ist die Beantwortung der Frage, wie eine Berücksichtigung sprachsensibler Gestaltung in den Prüfungsverfahren etabliert werden kann, wobei die qualitätssichernden Gesichtspunkte als kritischen Aktivitäten herausgearbeitet werden (siehe Kapitel 3). Dabei wurde deutlich, dass zur Berücksichtigung sprachsensibler Herausforderungen, diese auch in jedem Prozess der Prüfungsgestaltung mitzudenken sind. Um Umsetzungsmöglichkeiten dieser Aktivitäten abzuwägen, wurde mit den Projektpartnern ein Workshop mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Praxis (Betriebsinhabende, Lehrkräfte, Bildungsreferentinnen und -referenten) durchgeführt. In diesem Zuge wurde die Vielfalt der Prüfungsorganisation selbst innerhalb von Gewerken in einer Region deutlich, da diese nach Ausbildungsberufen deutlich abweichend strukturiert sind. Davon ausgehend wurden drei Organisationstypen (siehe Kapitel 3.3) definiert und deren Freiheiten bzw. Restriktionen hinsichtlich ihrer Ressourcen für die Umsetzung sprachsensibler Gestaltung berücksichtigt.

Dieser Bericht fasst die wesentlichen Erkenntnisse zusammen und stellt daraus abzuleitende Empfehlungen für die jeweiligen Organisationstypen vor. Zentral ist für jede Form der Prüfungsorganisation, dass es neben personengebundener Expertise über sprachsensible Gesichtspunkte und Herausforderungen auch dokumentierte Vereinbarungen benötigt, damit diese Expertise systematisch in den Prüfungsprozess einzieht.

2 Rahmenbedingungen der Organisation von Gesellenprüfungen im Handwerk

Mit Blick auf die rechtliche Rahmung der allen dualen Ausbildungsberufen gemein ist, ist das Berufsbildungsgesetz (BBiG) zu nennen. Für die Berufsbildung im Handwerk gelten davon abweichend die Bestimmungen die Handwerksordnung (HwO) (§3 Absatz 3 BBiG).

2.1 Prozessbedingende Richtlinien der Handwerksordnung

Für die Regelung des Prüfungswesens im Handwerk gelten die Bestimmungen des vierten Abschnitts der HwO (§ 31-40a). Ebenda werden die Zuständigkeiten, Berufungen und die Struktur der Prüfungsakteure spezifiziert. Maßgeblich sind für die Prüfungsorganisation die Handwerkskammern als *zuständige Stelle* vorgesehen. Grundlegende Aufgabe ist das Erlassen einer Prüfungsordnung, welche Zulassung, Gliederung, Bewertungsmaßstäbe, das Erteilen der Prüfungszeugnisse sowie Verstöße regelt. In ebendieser Prüfungsordnung ist festgehalten, ob Prüfungsaufgaben von überregionalen Aufgabenerstellungsausschüssen ausgewählt werden oder dieser eigens errichtet wird.

2.2 Prüfungs- und Aufgabenerstellungsausschuss

Ein Verfahren zur Bestimmung des Aufgabenerstellungsausschusses ist im Gesetz nicht näher definiert – mit Ausnahme der Vorgabe, dass dieser entsprechend dem Prüfungsausschuss und durch die zuständige Stelle zu besetzen ist. Der Prüfungsausschuss ist für die Prüfungsdurchführung zuständig. Darunter fallen die Zulassung zur Prüfung, die Abnahme der Prüfung sowie die Bewertung einzelner sowie der gesamten Prüfungsleistung und in Konsequenz die Feststellung über das Bestehen und auch (Nicht-)Bestehen der Abschlussprüfung.

Zu diesem Zweck ernennt eine einzelne Handwerkskammer oder der Verbund mehrerer Handwerkskammern einen Prüfungsausschuss. Bei ausreichenden Ressourcen kann die Handwerkskammer auch eine Innung zur Errichtung des Prüfungsausschusses ermächtigen, weshalb mit *zuständiger Stelle* in manchen Fällen eine dazu ermächtigte Innung gemeint ist. Wie und ob derselbe Prüfungsausschuss auch die Gesellenprüfung erstellt, ist nach HwO nicht näher festgesetzt.

Der Prüfungsausschuss selbst ist ehrenamtlich und paritätisch besetzt. Dieser ist regelmäßig mit mindestens drei Mitgliedern – Arbeitgeber, Arbeiternehmer sowie mindestens einer

Lehrkraft zu besetzen. Die Mitglieder der Arbeitnehmerseite werden von Gesellenvertretenden der Vollversammlung einer Handwerkskammer berufen bzw. im Falle der Errichtung des Ausschusses durch eine Innung von ihrem Gesellenausschuss gewählt. Die Arbeitgeberseite wird lediglich durch die Kammer berufen bzw. durch die Innungsversammlung gewählt. Der Prüfungsausschuss wiederum wählt aus seiner Mitte eine vorsitzende sowie ihre stellvertretende Person.

Im Einvernehmen mit dem Prüfungsausschuss kann die Handwerkskammer auch die Abnahme bzw. Durchführung sowie Bewertung der Prüfungsleistungen auf *Prüferdelegationen* übertragen. Die Zusammensetzung einer Delegation entspricht denselben Prinzipien wie denen des Prüfungsausschusses. Es besteht die Möglichkeit, dass Prüfungsausschussmitglieder, deren Stellvertretende und / oder weitere Mitglieder Teil einer Prüfungsdelegation sind.

2.3 Ziel und Konzeption der Prüfungsaufgaben

Die Gesellenprüfung stellt den Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit (§ 32 HWO) fest. Damit sind die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (§ 1 Abs. 3 BBiG) gemeint. Die inhaltliche Präzision der jeweils einschlägigen beruflichen Handlungsfähigkeit ist durch das Zugrunde legen der Ausbildungsordnung sicherzustellen. Üblicherweise werden in Ausbildungsordnungen für Ausbildungsberufe nach der HwO die Prüfungsmodalitäten durch den Abschnitt „Gesellenprüfung / Gesellenprüfung“ präzisiert. Hierdurch ergibt sich zunächst, wie sich Prüfungsabschnitte unterscheiden und zu welchem Zeitpunkt sie innerhalb der Ausbildung stattfinden. Zudem wird deutlich, dass die Auszubildenden mit den für die Ausübung des Berufs notwendigen Kenntnissen und Fähigkeiten, einschließlich schulischer Themen, vertraut sind. Eine Gesellenprüfung besteht aus mehreren Prüfungsteilen sowie für alle Ausbildungsberufe obligatorisch, dem Prüfungsteil Wirtschafts- und Sozialkunde. Es wird festgelegt, welcher Prüfungsteil welche Kompetenzen in einem schriftlichen, mündlichen oder praktischen Format überprüft. Eben hieraus ergibt sich beispielsweise auch die Zwischenprüfung oder alternativ die gestreckte Gesellenprüfung.

2.4 Die Rolle der Lehrkräfte in der Prüfungskonzeption

Lehrkräfte tragen im gesamten Prozess eine wichtige Rolle. Durch ihre Qualifikation haben sie gute Voraussetzungen zur und Erfahrung in der Konzeption von machbaren, in vielfacher Zahl korrigierbaren sowie kompetenzorientierten Prüfungen. Deshalb ist ihre Expertise und Arbeitskraft häufig maßgeblich im Prüfungsprozess. Mitunter übernehmen sie die zentralen Aufgaben als Aufgabenerstellende oder Korrigierende – im Zweifel auch in Personalunion. Umso wichtiger ist es, dass diese durch die Ausschusspartner Unterstützung erhalten, um aktuelle fachliche Entwicklungen sowie Inhalte und Grenzen der betrieblichen Ausbildung zu erfahren und angemessen entlastet werden.

3 Prüfungen organisieren

Der Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen in diesem Kapitel lässt sich einleitend so charakterisieren: Sofern im Handwerk die Idee der sprachsensiblen Prüfungen umgesetzt werden soll, muss dies in der Organisation des Prüfungsprozesses verankert werden. Daher ist zunächst in einem Modell zu beschreiben, welche Handlungen von wem in einem sich wiederholenden Prozess für einen Prüfungstermin organisiert werden müssen.

Dabei leitet uns die Annahme, dass es – ausgehend von der Darstellung eines „allgemeinen Prozessmodells der Organisation von Gesellenprüfungen" – möglich sein sollte, die in der Praxis realisierten vielfältigen Organisationen so mit abzubilden, dass die Stellschrauben für die Akteure der Praxis sichtbar werden, an denen die Idee der Sprachsensibilität berücksichtigt werden muss.

Diese Annahme muss in drei Aspekten ausformuliert werden:

- Die Darstellung von Anfang und Ende, Haupt- und Teilschritten des Prozessmodells und die Zuordnung zu Akteuren, die im Prozess die Umsetzung der Aktivitäten verantworten (3.1)
- Die Identifikation der Phasen und Aufgaben, die als Stellschrauben für die Berücksichtigung von Sprachsensibilität hervorgehoben werden können (3.2)
- Die Reflexion der Stellschrauben mit Blick auf die Vielfalt der Formen der Prüfungsorganisation (3.3)

3.1 Der Prozess der Prüfungsorganisation

Prüfungsorganisation geht weit über die Konzeption einer Prüfungsaufgabe oder das Korrigieren von Prüfungssätzen hinaus. Sie ist ein komplexer, mehrstufiger Prozess mit wiederkehrenden, sich überlagernden und damit nicht (immer) eindeutig voneinander abgrenzbaren Abläufen, mit nur bedingt klarer Rollenverteilung – und zahlreichen Interaktionspunkten verschiedener Akteure. Im Rahmen des Projekts wurden einzelne Handlungsschritte in einem Prozessmodell festgehalten. Grundlegend für ein allgemeines Prozessmodell ist zunächst eine im Zeitverlauf lineare Abfolge (detaillierter in Behlau 2024a).

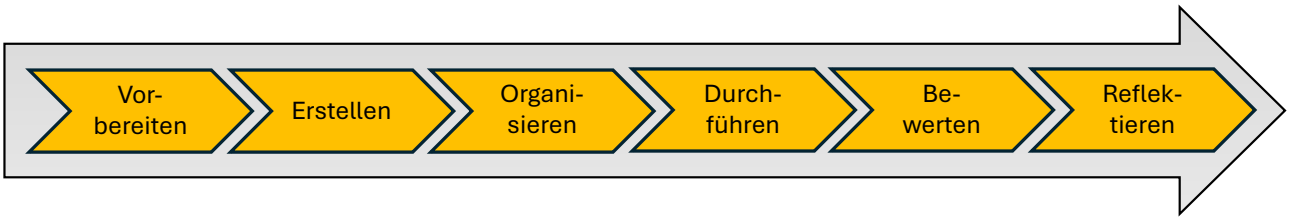

Abbildung 1: Prozesskette der Prüfungsorganisation im Überblick

Bereits die Idee, dass die Vorbereitung auf den nächsten Turnus auch die Reflexion des vorangegangenen Prüfungsdurchlaufs umfasst, legt die Handlungspraxis nahe, dass aus Sicht einzelner Akteure Prozessschritte parallel bearbeitet werden. Die Akteure sind nicht nur in einem einzelnen Prüfungsprozess involviert. Daher können sich einzelne Aktivitäten sowohl zeitlich als auch funktional, etwa aufgrund der Prozessdauer oder aufgrund einer parallelen Betreuung unterschiedlicher Ausbildungsgänge bzw. Jahrgangsklassen durch einzelne Personen innerhalb der Akteursgruppe, überschneiden.

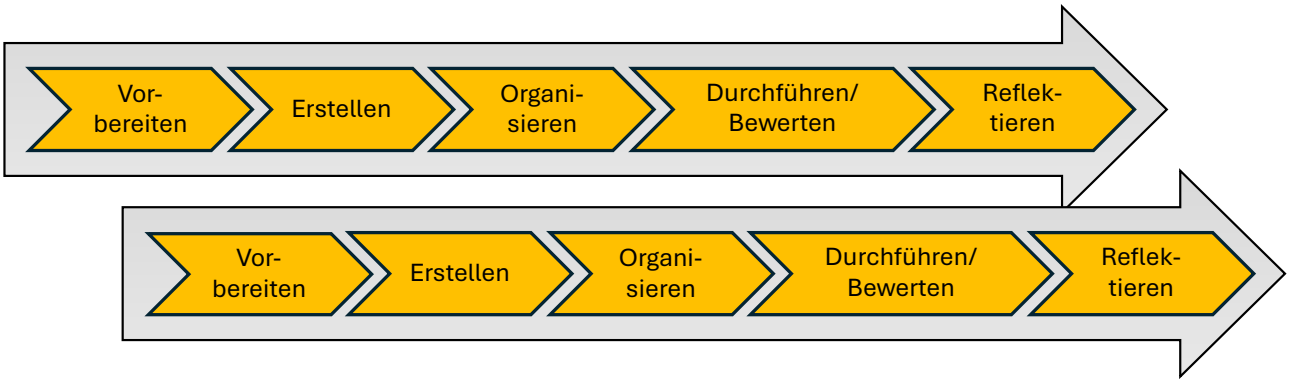

Abbildung 2: Zeitliche Parallelität der Prozessketten

In jede dieser Phasen sind unterschiedliche Akteure aktiv oder Adressaten der Ergebnisse. Unterschieden werden drei (prozess-)interne Akteursgruppen:

- Prüfungsaufgabenerstellung

- Prüfungsausschussmitglieder
- Prüfungsadministration (zuständige Stelle)

Im allgemeinen Grundmodell sind die in den Prozessschritten hinterlegten Aufgaben dann in Prozessnotationen für die einzelnen Akteure beschrieben. Die folgende Abbildung 3 gibt einen Auszug der Prüfungsaufgabenerstellung zur Aufgabe „Pool betrieblicher Praxissituationen sichten" zur Veranschaulichung wieder.

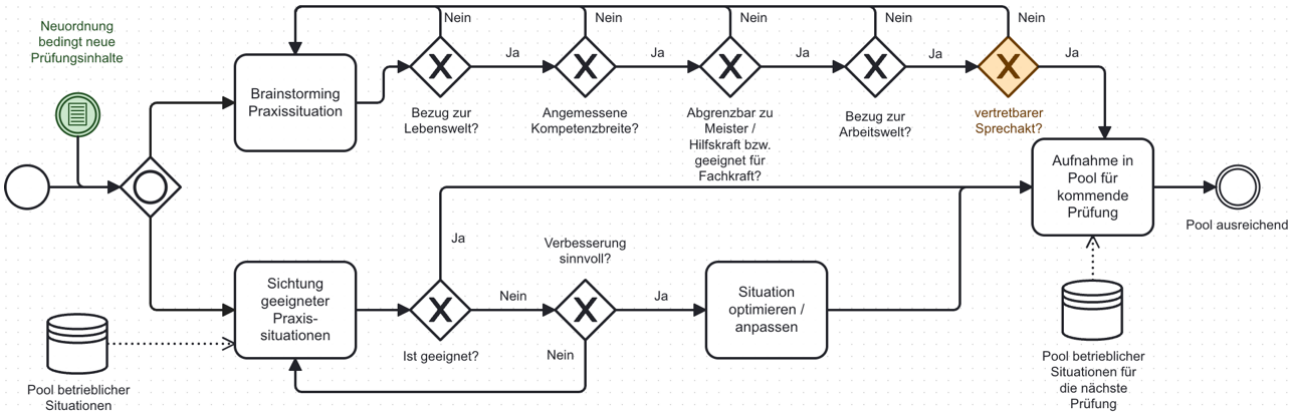

Abbildung 3: Beschreibung der Aufgabe „Pool betrieblicher Praxissituationen sichten"[1,2]

Die farbig markierte Raute stellt dabei eine der möglichen Stellschrauben für Sprachsensibilität heraus.

Das allgemeine Modell zeigt eine idealisierte, aber berufspädagogisch begründete Abfolge einzelner Prüfungsaktivitäten, die den Akteuren – also Prüfungsausschuss, Prüfungsaufgabenerstellungsausschuss und zuständiger Stelle – zugeordnet werden. Bei der Diskussion dieses Modells mit ausgewählten Akteuren wird jedoch deutlich, dass das jeweilige Vorgehen im Rahmen verschiedener Organisationstypen differenziert verläuft (siehe dazu Kapitel 3.3).

Die sprachlich kritischen Handlungen des Prüfungsprozesses werden in den übergeordneten Darstellungsebenen des Modells nur im Überblick ersichtlich. In Bezug auf die Realisierung von Sprachsensibilität im Sinne konkret umzusetzender Maßnahmen, sind einzelne Handlungen zu betrachten.

[1] Diese und die weiteren Abbildungen zu Prozessen sind entnommen aus Behlau 2024a
[2] Eine vergrößerte Darstellung dieser Abbildung findet sich außerdem im Anhang zu diesem Bericht.

3.2 Sprachsensible Aspekte im Prüfungsprozess berücksichtigen

Die Darstellung in Abbildung 3 markiert eine Vorstufe zur übergeordneten Handlung „Prüfungsaufgaben erstellen". Darin enthalten ist die Aktivität, die Prüfungsaufgaben auf Sprachsensibilität zu prüfen. Dies ist offensichtlich eine zentrale, aber nicht die alleinige Stellschraube. Sie wird im Modell wie folgt spezifiziert:

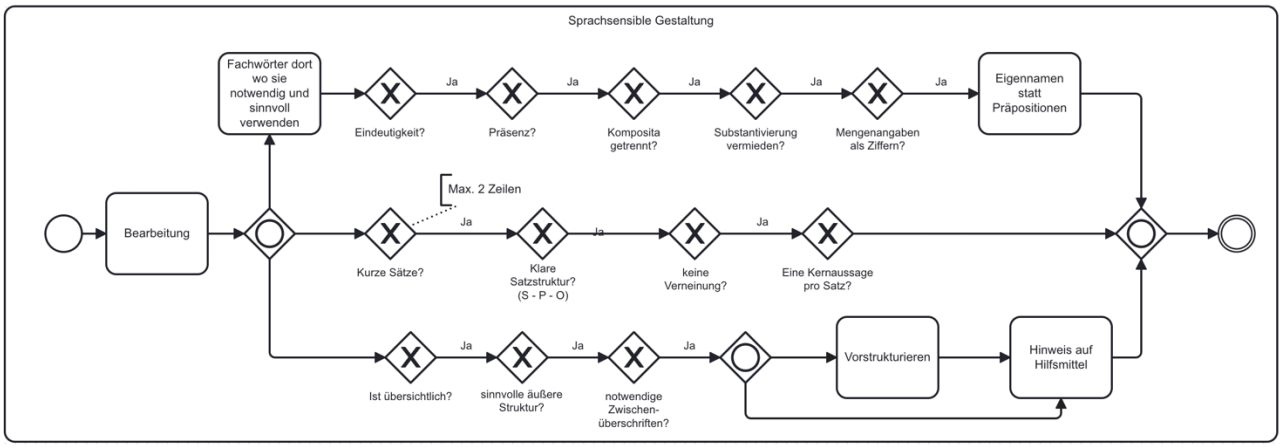

Abbildung 4: Sprachsensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben[3]

Neben diesem offensichtlichen Aspekt sprachsensibler Gestaltung sind auch in den vor- und nachgelagerten Prozessschritten solche Aspekte sprachsensibler Gestaltung zu berücksichtigen. Dazu gibt die folgende Abbildung einen Überblick:

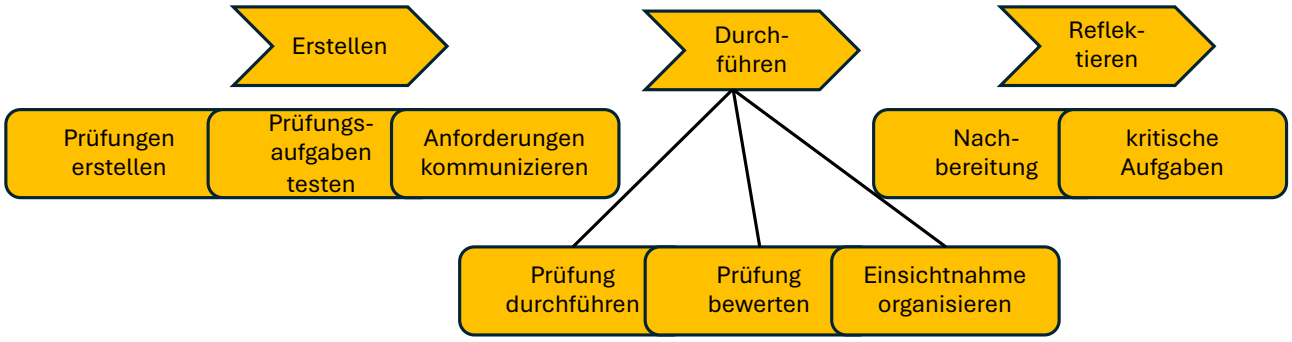

Abbildung 5: Pfad der Sprachsensibilität im Prüfungsprozess

Ein zentraler Bereich zur Realisierung von Sprachsensibilität ist es, die Prüfungsaufgaben zu erstellen *und* zu gestalten. Sprachsensibilität zeigt sich hier insbesondere in der Strukturierung der Aufgabenstellungen und der Auswahl der verwendeten Begriffe. Prüfungsfragen

[3] Eine vergrößerte Darstellung dieser Abbildung findet sich außerdem im Anhang zu diesem Bericht.

sollten so formuliert sein, dass sie keine überflüssigen sprachlichen Barrieren enthalten. Dies bedeutet, dass jede Prüfungsaufgabe anhand von Kriterien auf der Text-, Satz- und Wortebene auf sprachlich sinnvolle Gestaltung zu prüfen ist. Beispielhaft ist dies in der in Abbildung 4 anhand der von Buschfeld & Jurkschat (2017, 24) aufgeführten Kriterien dargestellt. Hierfür gibt es neben dem genannten Leitfaden von Buschfeld & Jurkschat weitere nützliche Praxishilfen.

Insbesondere neu entworfene Prüfungsaufgaben sind zu testen, insbesondere auch mithilfe von Checklisten gegenzulesen und hinsichtlich der Lösungserwartung zu bestätigen. Unabhängig von einzelnen Aufgaben ist es regelmäßig möglich, den „Prüfungsaufgabensatz" zu testen. Aufgrund der Zahl der zusammengestellten Aufgaben macht es hier Sinn, auch allgemeine Mechanismen der Verständlichkeitsprüfung von Texten (etwa Satz- und Wortlänge, Zahl der Substantivierungen, Zahl der Nebensätze u.a.) zu verwenden. Diese beiden Aspekte der Sprachsensibilität hängen stark davon an, in welcher Form der Prüfungsorganisation (siehe Kapitel 3.3) die theoretisch möglichen Prüfaspekte praktisch realisiert werden müssen. Alternativ wäre auch hier eine Prüfung / Auditierung durch externe Expertinnen und Experten oder Institute möglich, die nicht direkt im Prüfungsverfahren involviert sind.

Dies gilt für den dritten Punkt, der *Kommunikation* über die Prüfungsanforderungen, in geringerem Maße. Es geht um die *Formulierung der Prüfungsanforderungen* bzw. die Vorab-Informationen über die Erwartungen an die Lernenden, auch hinsichtlich der sprachlichen Anforderungen. Die Erfahrung zeigt, dass solche „Informationen über die Prüfung in Textform" auch nicht immer klar, verständlich und nützlich formuliert werden. Komplexe Satzstrukturen und für Lernende und Ausbildende unklare Begriffe tauchen auch hier aufgrund des meist offiziellen Charakters auf, die nicht durch erläuternde Hinweise und vertraute Begriffe ergänzt werden (Buschfeld & Jurkschat, 2017, 14). So kann etwa ein Verweis auf die Verwendung einheitlicher Operatoren und Begriffe dazu beitragen, die in der Prüfung vorkommenden Anforderungen zu verdeutlichen, Missverständnisse zu reduzieren und eine konsistente Bewertung zu ermöglichen. Gleichsam ermöglicht dies den Lernenden, sich auf

die angemessene Reaktion auf die Operatoren und ggf. auf das Vokabular bestimmter Themen vorzubereiten. Dies ist insbesondere für Prüflinge, die nicht Deutsch als Muttersprache erlernt haben, von Bedeutung, da mehrdeutige Formulierungen zusätzlichen kognitiven Aufwand erfordern und von der eigentlichen Prüfungsleistung ablenken können. Ebenso können je nach Sparte und Branche identische Operatoren unterschiedlich interpretiert werden, was gegen eine „one fits it all" Lösung spricht. Ebenso ist es sinnvoll, Prüflinge frühzeitig über die sprachlichen Anforderungen der Prüfung zu informieren und sie auf mögliche Herausforderungen vorzubereiten. Dies kann beispielsweise durch eine gezielte Einführung in die Prüfungsmodalitäten oder durch den Einsatz von Beispielaufgaben geschehen, die typische sprachliche Strukturen der Prüfung verdeutlichen.

Sprachsensibilität äußert sich auch während der *Prüfungsdurchführung*. Als interaktiv sprachlicher Akt treten hier die Belehrung über die Verwendung von Hilfsmitteln sowie die Möglichkeit zur Klärung von Fragen während der schriftlichen Prüfungen auf. Durch ein strukturiertes Verfahren kann hier zur Klärung von Verständnisfragen der Teilnehmenden unmittelbar vor einer Prüfung auch auf die möglichen und erlaubten Hilfsangebote bei sprachlichen Hürden eingegangen werden. Dies senkt das Niveau der fachlichen Prüfungsinhalte selbst nicht zwangsläufig. Ein entsprechender Ablauf ist in Abbildung 6 dargestellt. Dabei ist anzunehmen, dass die Begrüßung und Belehrung über die Prüfung vorbereitet ist, während sprachliche Interaktionen auf Nachfragen aufgrund ihres spontanen Charakters im Vorfeld nicht passgenau sprachsensibel vorbereitet werden können, bzw. ein passendes „Gespür" erfordert (Leisen, 2019:96). Demnach ist es für die Prüfenden bzw. Aufsichtspersonen relevant, eine sprachsensible Haltung zu entwickeln, die ihrem Handeln richtungsweisend ist. Diese bestehe aus zwei Dimensionen der erfolgreichen Gesprächsführung: Dem adäquaten Eingehen auf die jeweilige Situation sowie dem handwerklich-methodischem Können (ebd.).

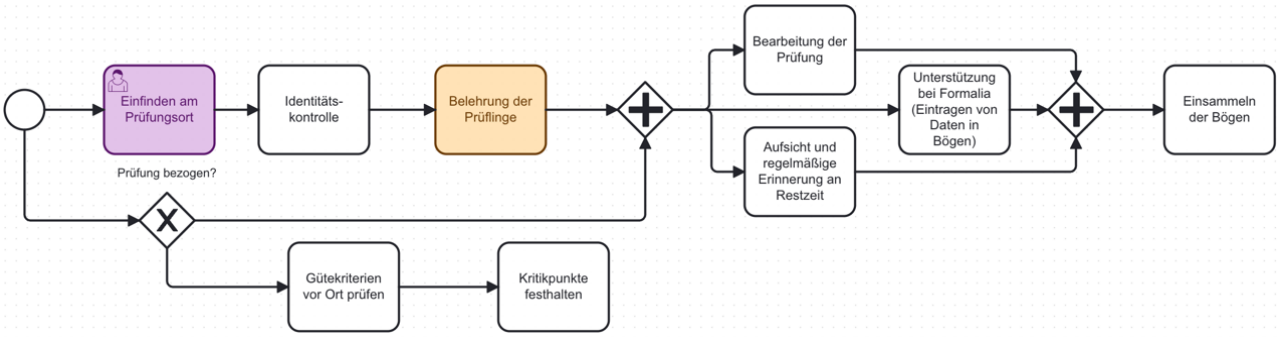

Abbildung 6: Stellschraube(n) im Rahmen der Prüfungsdurchführung[4]

Ähnlich verhält es sich mit der *mündlichen Prüfung*. Hier ist gerade die sprachliche Interaktion zentral. Spontane Sprechakte sind oft aufgrund ihres spontanen Charakters von weniger reflektierten Formulierungen von Fragen geprägt, die für Prüflinge mit Sprachbarrieren problematisch sein können. Auf der anderen Seite können sprachlich ungeschickte Formulierungen die Prüfenden dazu verleiten, Formulierungen zu (miss-)interpretieren. Prüfende sollten in der Lage sein, ihre Fragen klar und strukturiert zu stellen und auf unnötig komplizierte Satzkonstruktionen zu verzichten. Zudem kann es hilfreich sein, zentrale Begriffe oder Fragen zu paraphrasieren, um sicherzustellen, dass sowohl die Prüflinge den Inhalt als auch die Prüfenden den Prüfling verstanden haben. An dieser Stelle wird die oben besprochene Rolle der doppelseitigen Registerkompetenz seitens der Prüfenden im mündlichen Gespräch deutlich. Eine bewusste sprachliche Reflexion seitens der Prüfenden kann dazu beitragen, eine faire Prüfungsumgebung zu schaffen. Durch eigene Reflexion sowie durch eine Rückmeldung anderer Ausschussmitglieder kann das eigene sprachliche Handeln beleuchtet werden. Um dies zu realisieren ist auch hier eine sprachsensible Haltung erforderlich.

Bei der Bewertung von Prüfungsleistungen liegt es häufig im Ermessensspielraum der Bewertenden, zwischen sprachlichen Schwächen bei Interpretation der Aufgabe und Artikulation der Antwort sowie mangelnder fachlicher Kompetenz zu differenzieren. Damit einher geht auch die Entscheidung über die Bewertung von Ein-Wort-

[4] Eine vergrößerte Darstellung dieser Abbildung findet sich außerdem im Anhang zu diesem Bericht.

Antworten / stichpunktartigen Antworten, wenn eigentlich Begründungen erwartet werden.

Nach der Durchführung und Bewertung bietet die *Einsichtnahme* für Prüflinge eine besondere Gelegenheit, um auf individueller Ebene Misserfolge auf sprachliche oder inhaltliche Hürden zurückzuführen. Insbesondere bei Wiederholungsprüfungen ist dies notwendig, damit Lernende passende Lernstrategien entwickeln können. Die Identifikation von sprachlichen oder inhaltlichen Defiziten mag den Auszubildenden schwerfallen. Daher könnte eine Begleitung durch eine Lehrkraft oder durch Ausbildende hier hilfreich sein, um die Prüflinge zu unterstützen und die Bewertung nachvollziehbar zu machen.

Ein ebenfalls zentral für die strategisch qualitätssichernde Ausrichtung von Prüfungsprozessen ist die *Reflexion* der gesamten Prüfung und insbesondere in Bezug auf Sprachsensibilität. Wie Abbildung 7 skizziert, sollten nach abgeschlossenen Prüfungen die Prüfenden, die tatsächlich noch wahrgenommenen sprachlichen Herausforderungen für die Prüflinge identifizieren und ggf. für zukünftige Prüfungen anpassen. Hilfreich ist hierbei die Aufbereitung von einzelnen Prüfungsaufgaben, um bspw. bei niedrigen Erfolgsquoten eruieren zu können, ob Misserfolge auf sprachliche oder inhaltliche Herausforderungen zurückzuführen sind. Auch Berichte über Herausforderungen in mündlichen Prüfungen oder Einsichtnahmen können hierbei leitend für die Gestaltung von Interventionen sein. Auf Basis der gesammelten Erkenntnisse über Prüfungsaufgaben und deren sprachliche Gestaltung können langfristige Optimierungen entwickelt werden, um die sprachlich als auch fachlich fair und valide Gestaltung von Prüfungen sicherzustellen.

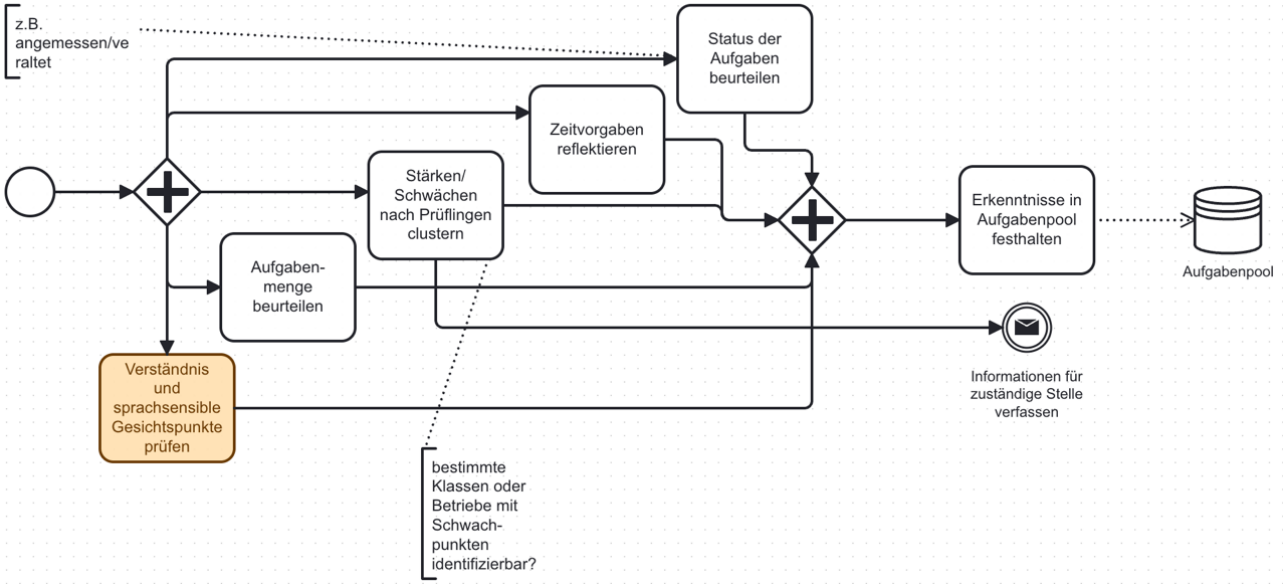

Abbildung 7: Vorschlag für Reflexion der Prüfungsergebnisse[5]

Zusammenfassend: Die sprachsensible Gestaltung ist nicht an eine einzelne Stelle im Prozess gebunden. Sie ist in mehreren Punkten bewusst zu integrieren. Aus dem Workshop und den bisherigen Projekterfahrungen lassen sich vier zentrale „Momente" ableiten:

1. Aufgabenerstellung
   - Verständlichkeit auf Text-, Satz- und Wortebene prüfen, auch im Prüfungssatz
   - Fachbegriffe definieren oder in Kontext setzen
   - Strukturierende Elemente nutzen (Absätze, Überschriften, Visualisierungen)
2. Kommunikation von Anforderungen
   - Transparente Prüfungsschwerpunkte in angemessenem zeitlichem Abstand vorab mitteilen (z. B. über „Prüfungsbriefe")
   - Operatoren klar definieren („skizzieren" heißt im Handwerk: zeichnen, nicht beschreiben) → dies bedeutet auch, Operatoren und andere sprachliche Standards frühzeitig zu vermitteln
   - Rückfragen ermöglichen – ohne dass sie als Schwäche gelten

[5] Eine vergrößerte Darstellung dieser Abbildung findet sich außerdem im Anhang zu diesem Bericht.

3. Durchführung

   - Prüflinge über die Struktur der Prüfung informieren
   - Zeit zum Lesen einräumen, Verständnisfragen zulassen
   - Sprachliche Missverständnisse im mündlichen Teil adressieren

4. Bewertung

   - Unterschied zwischen sprachlicher Ausdrucksschwäche und fachlicher Inkompetenz erkennen
   - Antworten in Stichpunkten akzeptieren, wenn sie fachlich korrekt sind.
   - Reflexion im Ausschuss: Was war sprachlich missverständlich?

Diese „sprachsensiblen Momente" sind nicht als technische Anleitung zu verstehen. Je nach Struktur, Berufsfeld und Ressourcen ist das Vorgehen an den individuellen Prüfungsprozess anzupassen. Entscheidend ist, dass diese Momente angegangen und thematisiert werden. Diese Ausgestaltung ist für die entsprechenden Organisationstypen und die jeweiligen Akteure durchzuführen.

3.3 Vielfalt der Formen der Prüfungsorganisation

Die Prüfungsorganisation im Handwerk in Deutschland ist durch eine große Vielfalt geprägt. Ausschüsse arbeiten nach unterschiedlichen Prinzipien mit den beiden anderen internen Akteuren (siehe Kapitel 3.4) zusammen – zudem verfolgen sie häufig unterschiedliche Strategien mit den weiteren/externen Akteuren wie der Berufsschule, den ausbildenden Betrieben und nicht zuletzt den Auszubildenden (siehe Kapitel 3.5). Auf Grundlage des Workshops lassen sich so drei Organisationstypen beschreiben, die jeweils unterschiedliche personelle und zeitliche Ressourcen von den Mitgliedern der Prüfungsausschüsse erforderlich machen.

- **Zentrale Prüfungen:** bundesweit, in Verbindung mit der Fremdvergabe der Aufgabenerstellung an zentrale Aufgabenerstellungsausschüsse/Ausschüsse, etwa bei der PAL oder der AKA (Typ A)
- **Dezentrale Prüfungen:** Einzelne Prüfungsausschüsse organisieren sowohl die Aufgabenerstellung als auch die Durchführung und Bewertung der Prüfung in Eigenregie und nur für den zuständigen Bezirk (Typ B)
- **Zentralisierte Prüfungen:** für verschiedene Regionen einheitlich organisiert, meist in enger Abstimmung mit administrativen Instanzen wie Innungsverbänden oder Handwerkskammern (Typ C)

Ein Ergebnis des Workshops ist, dass die Umsetzung sprachsensibler Aspekte kontext- oder *strukturabhängig* ist. Was im zentralen Verfahren über Rückmeldeschleifen läuft, muss im dezentralen Kontext durch kollegiale Testläufe oder Workshops erfolgen. Dabei sind die Interessen, Bereitschaft und Kompetenzen der jeweiligen Akteure zu berücksichtigen. Je nachdem, in welchem Prozesstyp Prüfungen organisiert werden, ergeben sich unterschiedliche Spielräume, Engpässe und Ansatzpunkte für Veränderungen.

3.3.1 Organisationstyp A: Zentrale Aufgabenerstellung

Diese Struktur dominiert insbesondere in Gewerken, in denen zentral Aufgaben von überregionalen Gremien – zum Beispiel der PAL – verantwortet werden, die mit einem langen Planungsvorlauf (ca. drei bis vier Jahre) erstellt werden. Hier liegen die Stärken in den vorhandenen Ressourcen und bestehenden Abstimmungsprozessen, welche sich (insbesondere) in der Standardisierung, in der rechtlichen Absicherung sowie der Erfahrung der Aufgabenentwickler*innen zeigen.

Als herausfordernd wurde berichtet, dass es bezüglich regionaler Besonderheiten (bspw. einer einseitigen Ansiedlung bestimmter Fachschwerpunkte) wenig Einflussmöglichkeiten auf Sprache durch lokale Akteure gibt. Es liegen hochstandardisierte Rückmeldeschleifen vor und diese werden auch sprachlich berücksichtigt, doch fällt aufgrund des Zeitaufwands die flexible Integration entsprechender Erkenntnisse schwer oder werden häufig durch die Prüfenden nicht wahrgenommen (fehlende Rückmeldungen). Die sprachlichen Formulierungen berücksichtigen häufig, aus nachvollziehbaren Gründen, einseitig die „Fachtradition", jedoch weniger die Perspektive der Lernenden.

Optimierungsmöglichkeiten ergeben sich für diesen Organisationstyp in der Etablierung von systematischen Rückmeldeformaten (z. B. „sprachliche Kommentierung" durch Prüfungsausschüsse). Auch Verständlichkeitsprüfungen mit Testgruppen (z. B. Pilotklassen, Sprachlernklassen), sowie die Befragung von Lernenden könnte dabei unterstützen, das Augenmerk auf bisher wenig bewusste sprachliche Hürden von Lernenden zu werfen. Ferner sind Methoden zur Optimierung der sprachlichen Analyse mittels künstlicher Intelligenz zu prüfen. Prospektiv zählt dazu, Leseschwierigkeiten vorausschauend zu erahnen oder die Komplexität von Satzstrukturen zu erkennen. Ebenso bestünde die Option, retrospektiv Prüfungen und Aufgabenpools mithilfe von künstlicher Intelligenz sprachlich zu durchleuchten und gängige, wiederkehrende Hürden bspw. durch Korrelationen mit vergangenen Prüfungsergebnissen zu erkennen.

3.3.2 Organisationstyp B: Dezentrale Aufgabenerstellung

Bei diesem Typ erstellen einzelne Ausschüsse Prüfungssätze für einen Prüfungsbezirk. Dieser Typ ist vor allem in von der Anzahl der Auszubildenden her kleineren Gewerken verbreitet. Prüfungsaufgaben werden hier auf regionaler Ebene entwickelt – häufig durch kleine Teams, manchmal auch durch Einzelpersonen. Von daher bestehen für diesen Organisationstyp große Gestaltungsfreiheiten, aber auch hohe Abhängigkeiten von zeitlichen und personellen Ressourcen sowie vorhandenen Kompetenzen bei den Aufgabenentwickler*innen. Diese Rahmenbedingungen haben auch Auswirkungen auf die Abstimmung bzw. Absicherung der sprachlichen Qualität Prüfungsaufgaben. Dies liegt unter anderem an dem Nichtvorhandensein von „Sparing-Partnern" oder Zeitfenstern, um sich über gelungene Formulierungen oder Missverständnisse auszutauschen.

Insbesondere ist an dieser Stelle abschließend auf den hohen Aufwand für Einzelpersonen hinzuweisen, da die Komplexität in der Erstellung von Prüfungsaufgaben bzw. Prüfungs-

sätzen nicht von der Menge an Auszubildenden abhängig ist. Anders ausgedrückt sind die Ressourcen identisch zu denen für die zentrale Prüfungsaufgabenerstellung.
Der Umgang mit diesen Herausforderungen könnte durch unterschiedliche Formate unterstützt werden: Durch den Aufbau eines eigenen Aufgabenpools mit kommentierten Beispielen, durch Fortbildungen und Austauschtreffen zur sprachsensiblen Aufgabenerstellung mit Prüfungserstellenden desselben Gewerks mit ähnlicher Einzugsgröße. Gegebenenfalls könnten individuell Weiterbildungen von Kammern oder Instituten empfohlen werden. Obwohl diese Angebote für alle Organisationstypen als sinnvoll eingeschätzt werden, ist insbesondere für diese Gruppe von Ehrenamtlichen eine Unterstützung durch externe Experten bis hin zu einem Coaching in Begleitung eines Prüfungsprozesses zu empfehlen. Ausgehend von bestehenden Prüfungen könnten sie retrospektiv Empfehlungen aussprechen oder prospektiv die sprachliche Gestaltung von Entwürfen beurteilen oder unterstützen. Wie auch im Rahmen des Projekts deutlich geworden, ist hier die Einbindung von Berufsschulen in den Erstellungsprozess (z. B. Testlauf der Aufgaben, Sparring mit Kollegen) als hilfreich zu bewerten. Allerdings benötigen die dort adressierten Lehrkräfte auch Unterstützung durch die organisierende Stelle.

3.3.3 Organisationstyp C: (Regional) Zentralisierte Aufgabenerstellung

Organisationstyp C kann als Mischtyp aus den beiden vorherigen Typen charakterisiert werden. Hier schließen sich mehrere Kammern, Innungen oder Ausschüsse zusammen, um Prüfungen gemeinsam zu entwickeln und umzusetzen. Dabei können weitgehend regionale Besonderheiten berücksichtigt, Ressourcen gebündelt und Einzelpersonen entlastet werden. Durch die Kooperation fließt eine erweiterte Expertise in die Prüfungsprozesse ein. Die Herausforderung liegen hier in den Abstimmungsprozessen sowie in der Diskrepanz der Bewertung von fachlicher und sprachlicher Relevanz. Daher ist es notwendig, gemeinsame sprachliche Standards und bestehende Abläufe (die es bereits gibt) für die sprachsensible Entwicklung von Prüfungsaufgaben abzustimmen. Aufgrund der teilweise geografischen Distanz von Innungen und Prüfungsaufgabenerstellenden (die ggf. aber auch den Innungen entstammen können) ist in diesem Rahmen auch die Zusammenarbeit digital zu unterstützen. Aufgaben der Zusammenarbeit ergeben sich insbesondere in der Festlegung von Sparringspartnern für das 4-Augenprinzip und der Etablierung einer Reflexion des vergangenen Durchlaufs zum Erstellungsprozess. Dieser kann systematisch zum Ende eines Durchlaufs erfolgen, damit die Ergebnisse auch im folgenden Durchlauf in der Vorbereitung

aufgegriffen werden können. Damit einhergehend ist auch eine Reflexion erst mit Beginn des nächsten Durchlaufs denkbar – vorausgesetzt, dass die dazu notwendigen Informationen aufbereitet wurden.

3.4 Die internen Akteure im Prozess der Prüfungsorganisation

Die Prüfungsorganisation in der dualen Ausbildung obliegt nach dem BBiG und der HwO den „zuständigen Stellen" (§ 39 BBiG bzw. § 31 HwO). Diese errichten Prüfungsausschüsse, entwickeln Prüfungsaufgaben oder wählen welche aus, stellen die organisatorischen Rahmenbedingungen für den Ablauf der Prüfung sicher. Insofern lässt sich die „Achtsamkeit für sprachsensible Gestaltung" im Rahmen der Prüfungsprozesse auf diese Akteure beziehen. In systematischer Absicht könnte so jeder der im „Pfad der Sprachsensibilität" (Abbildung 5) genannten Aufgaben untersucht werden. Es erscheint weiterhin sinnvoll, nicht nur nach den drei Akteuren zu differenzieren, sondern auch nach den grundlegenden Prüfungsbereichen der schriftlichen und mündlichen Prüfungen.

Im Rahmen des Projektes erfolgt nun mit dem Fokus auf schriftliche Prüfungsprozesse exemplarisch eine vertiefte Auseinandersetzung/Betrachtung anhand ausgewählter Schwerpunkte.

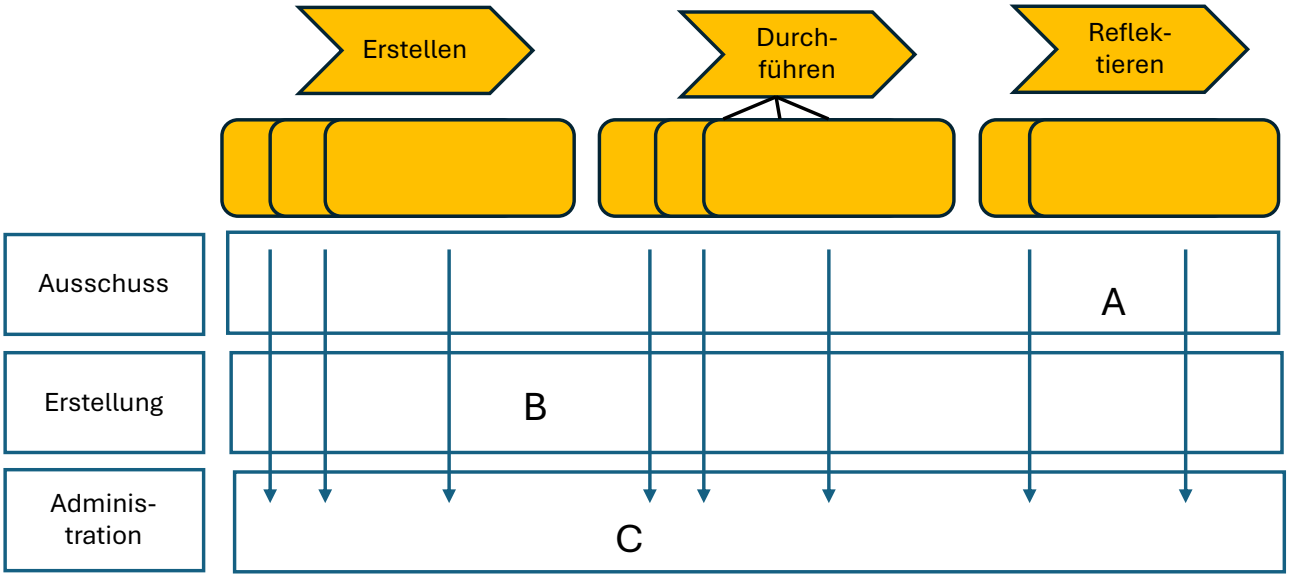

Abbildung 8: Überblick über die vertiefte/exemplarische Betrachtung

3.4.1 Prüfungsausschussmitglieder (Organisationstyp A)

Prüfungsausschüsse setzen sich paritätisch aus Vertreter*innen der Arbeitgeberseite, der Arbeitnehmerseite sowie Lehrkräften der Berufsschule zusammen. Im Organisationstyp A arbeiten Sie über längeren Zeitraum im Rahmen standardisierter Prozesse wiederkehrend bei der Erstellung zusammen. Daraus ergibt sich in besonderem Maße die Möglichkeit, anhand von Auswertungen durchgeführter Prüfungen und ihrer Bewertungen das Verhältnis von Aufgabenniveaus (z. B. Trennschärfe) und Sprachniveau (z. B. Verständlichkeitsindex) als Referenz zu bestimmen und bei der Planung nächster Prüfungsdurchgänge oder der Zusammensetzung von Aufgabenpools zu berücksichtigen.

Hierbei könnten auch externe Stellen unterstützen, etwa indem das für kaufmännische Prüfungen konzipierte digitale Kollaborationstool ASPE (Universität Duisburg-Essen, o. J.) mit Blick auf die sprachsensible Gestaltung erweitert wird. Alternativ könnten auch andere, auf Sprachsensibilität und Berufsgruppen spezialisierte Stellen solche Analysen durchführen.

3.4.2 Prüfungsaufgabenersteller*innen (Organisationstyp B)

Aus dem Projekt wurde erkenntlich, dass es zwar nicht die einzelne Lösung gibt oder benötigt, aber konkrete Ansatzpunkte – etwa die Rückmeldung zu alten Prüfungssätzen, Testläufe mit Azubis anderer Lehrjahre oder das Prinzip des „Vier-Augen-Lesens“ mit Fokus auf sprachlichen Hürden hilfreich sind. An dieser Stelle wurde auch der gezielte Einsatz generativer künstliche Intelligenz zur Sprachprüfung diskutiert.

Hierfür wurden drei überarbeitete Varianten einer realen Prüfungsaufgabe diskutiert. Darunter eine von ChatGPT generierte Version, die klarer strukturiert war, aber das fachliche Niveau spürbar absenkte. Eine andere Variante arbeitete stärker mit Alltagssprache und narrativer Einführung, wurde aber als zu umgangssprachlich kritisiert. Die Diskussion zeigte: Die Möglichkeiten sind vorhanden, die Abwägung und Entscheidung bleibt komplex. Denn obwohl eine generative künstliche Intelligenz in der Lage ist, sinnvolle Vorschläge zu liefern; obliegen Beurteilung und Anpassung letztlich Personen, welche sowohl berufsfachlich als auch sprachliche Anforderungen einschätzen können. Daher ist grundsätzlich die Verwendung einer künstlichen Intelligenz gerade im Hinblick auf Typ B zu empfehlen; allerdings kann diese – zumindest nach aktuellem Stand – nicht die personenbezogene Verknüpfung aus Fach- und Sprachkompetenz ersetzen. Insbesondere zeigte sich durch Aussagen im Workshop, dass in Gewerken mit geringem akademischem Textkorpus (wie bspw. dem

Tischlerhandwerk), die gängigen Sprachmodelle der künstliche Intelligenz nicht über ausreichende fachliche Ressourcen verfügen.

Eindeutig ist jedoch, dass im Falle vorhandener Expertise bei den Prüfungsaufgabenersteller*innen anhand der Ergebnisse der künstlichen Intelligenz bei der Erstellung oder Überarbeitung eines Prüfungsaufgabensatzes, ein „Rückmelde-Prinzip" durchgeführt werden kann, durch dieses sich Prüfende eine externe, wenn auch „künstliche" Perspektive zu ihren Vorschlägen einholen können. Je höher die bereits vorhandene Expertise der Personen, desto mehr kann von diesen Vorschlägen profitiert werden.

Die Verantwortung ist formal eindeutig – aber die praktische Ausgestaltung wird beeinflusst von Personen, Gremien und lokalen Gegebenheiten. Dadurch ergeben sich je nach Ort und Gewerk für die Ehrenamtlichen unterschiedliche Ressourcen und Gestaltungsmöglichkeiten. Einige Ausschüsse sind gut vernetzt, andere arbeiten eher arbeitsteilig. Manche Kammern unterstützen mit Strukturen und Schulungen, andere lassen große Freiräume. Für Sprachsensibilität bedeutet das, dass insgesamt eine Gestaltungsfreiheit und ein inoffiziell formulierter Imperativ zur Umsetzung sprachsensibler Gestaltung vorliegt, Verpflichtungen oder systematische Integration übergreifend jedoch nicht vorliegen.

3.4.3 Perspektive der Prüfungsorganisatoren (Organisationstyp C)

Die Prüfungsorganisatoren – etwa Kammerbeschäftigte, hauptamtliche Fachbereichsleitungen oder Innungsvertreter*innen – nehmen eine zentrale Rolle ein. Sie koordinieren Termine, organisieren Räume, versenden Materialien, verwalten Daten, geben formale Rahmenbedingungen vor, bieten Weiterbildungen und Workshops an – und sind oft dann Ansprechpartner, wenn Informationen gewünscht oder benötigt werden, Unklarheiten bestehen oder Beschwerden vorgetragen werden.

Generell können sie in Typ C beispielsweise die Prüfungsaufgabenerstellung koordinieren und bestimmte Schwerpunkte setzen, beispielsweise die Entlastung der ehrenamtlich tätigen Beteiligten durch Planungsvorgaben und transparente, mehrjährige Zeitpläne.

Darüber hinaus hat die Prüfungsadministration in Typ C auch die Möglichkeit, Maßnahmen zur Prüfungsvorbereitung zu ergreifen. Im Rahmen des Projekts wurde hierzu das Beispiel der SHK Innung Niedersachsen thematisiert: Als Möglichkeit sprachsensibler Intervention versieht sie die Einladung zur Prüfung mit einer Verkündung der Prüfungsschwerpunkte. Unter anderem heißt es in dem Schreiben mit der Überschrift „Schriftliche Gesellenprüfung Teil 2 Winter 2024/2025 Niedersachsen im Ausbildungsberuf Anlagenmechaniker SHK":

> *„(Jedes Projekt umfasst 16 Fragen, Projekte 1-3 sind für alle Prüflinge identisch, Projekt 4 richtet sich nach dem Einsatzgebiet aus dem Ausbildungsvertrag) […]*
> *Projekt 1: Beratung Wärmepumpe. Der Kunde möchte seine bestehende Heizungsanlage erneuern. Ein Angebot für eine neue Gasheizung liegt ihm bereits vor. Als mögliche Alternative möchte er von Ihnen eine Beratung und ein Angebot für eine Luft/Wasser-Wärmepumpe haben"*
> *- Auszug aus dem Informationsschreiben der SHK Innung Niedersachsen*

Mit solchen Hinweisen ist eine Signalwirkung auf die sprachlichen Anforderungen der Situationsbeschreibung in handlungsorientierten Aufgaben verbunden – es ist keineswegs ausgeschlossen, dass in der Prüfung „nur" das Thema „Wärmepumpen" vorkommt. Übergreifend können im Organisationstyp C die Prüfungsadministration Informationen über Anspruch der Prüfung, verwendete Operatoren in Prüfungsaufgaben, die Nutzung von Hilfsmitteln u.a. transparent vermitteln und damit die „externen Akteure" in ihrer Vorbereitung auf Prüfungen unterstützen.

3.5 Perspektive der externen Akteure

3.5.1 Lehrkräfte und Ausbildende

Die betrieblichen Ausbilder*innen und die Lehrkräfte der Berufsschule sind mitverantwortlich für die Prüfungsvorbereitung. Die Interventionsmöglichkeiten können sich sowohl unmittelbar auf die Prüfung oder aber auf den in die Prüfung einmündenden Gesamtprozess der dualen Ausbildung beziehen. Zentral für die Unterstützung ist die Kommunikation zwischen den internen und externen Akteuren. Berichterstattung über stattgefundene Prüfungen und Hinweise für die nächsten Prüfungen können miteinander verbunden werden – sie könnten insbesondere für Organisationstypen B und C einen Kristallisationspunkt für die sprachsensible Reflexion sein.

3.5.2 Perspektive der Prüflinge

Die Prüflinge wollen mit dem Antritt der Gesellenprüfungen vornehmlich ihren Gesellenbrief erhalten. Durch das Wesen der Prüfung und die Erfahrungen der Lernenden sind auch diese sich häufig der sprachlichen Dimension der Gesellenprüfung in dem Sinne nicht bewusst, dass sie die inhaltliche Herausforderung nicht als mit der sprachlichen Ebene verwoben betrachten.

Auch im schulischen Kontext erleben die Lernenden vor der Gesellenprüfung häufig ein „Teaching to the test" – womit die einseitige Bearbeitung von Teilen vergangener Prüfungen gemeint ist. Gänzlich ist diese Strategie nicht abzuwerten, da die Lernenden dadurch zumindest schon mit der Gestaltung der Prüfung und bestimmten Aufgabenformaten (etwa dem Ordnen von Handlungsschritten) vertraut werden.

Häufig ist den Lernenden auch die Bedeutung und der Aufforderungscharakter der Operatoren zu erläutern, was ebenfalls eine mehrjährige und konstante Rahmung für die Prüfungsaufgabenerstellung und die Zusammensetzung von Prüfungsaufgabensätzen bedeutet.

Prüfungen als Kompetenzfeststellung sind ihrem Wesen nach auf eine künstlich hergestellte Situation angewiesen, in der Lernende sich in vielfältigen Teildisziplinen ihres Gewerks zu beweisen haben. Gleichzeitig bereiten sich die Lernenden auch gezielt darauf vor – man könnte von einer fokussierten Vorbereitung auf eine künstliche Herausforderung sprechen. Daher ist (wie oben durch das Beispiel der SHK skizziert), die Frage auch für Lernende relevant, ob eine thematische Eingrenzung und die hieraus resultierende Vorbereitung auf bestimmte Schwerpunkte und sprachliche Handlungsfelder nicht eine ebenso legitime Strategie darstellt. Dem gegenüber entstünde unter Prüflingen, aber auch unter der unbeteiligten „Öffentlichkeit", in Fällen nicht vorherzusehender Herausforderung häufig das Gefühl oder die Klage, dass die Prüfung nicht „transparent" gestaltet wurde. Oder dass sie, im Falle vermeidbarer sprachlicher Hürden (insbesondere im Falle eines Migrationshintergrunds), diskriminiert würden.

4 Konsequenzen und Reflexion der Projektergebnisse

Die Möglichkeiten der Berücksichtigung einer sprachsensiblen Gestaltung von Prüfungen lässt sich über die Darstellung eines Prüfungsdurchganges als Prozess systematisch analysieren. Dass eine sprachsensible Gestaltung erfolgt, ist vor dem Hintergrund zunehmender sprachlicher Vielfalt, rechtlicher Gleichbehandlung und dem Anspruch fairer Leistungsfeststellung ein gerechtfertigter Anspruch. Die Möglichkeiten zur Integration sprachsensibler Maßnahmen in den Prüfungsprozess sind dabei eng an die jeweilige Prüfungsstruktur gebunden. Während zentral organisierte Prüfungen über weitgehend klare Verfahren und Ressourcen verfügen – aber oft auch sehr statisch und überkommen agieren, bieten weniger zentrale Strukturen größere Freiräume, erfordern jedoch häufig mehr individuelles Engagement.

Zusammenfassend ergeben sich folgende Empfehlungen zur Etablierung von sprachsensiblen Ansätzen/Gestaltungsmöglichkeiten in Prüfungsprozessen:

- **Sprachsensible Standards etablieren**, die prozessübergreifend Orientierung geben
- **Aufgabenerstellung systematisch prüfen** – auf Text-, Satz- und Wortebene sowie bezogen auf den gesamten Aufgabensatz
- **Rückmelderoutinen institutionalisieren**, z. B. mit Fokus auf Verständlichkeit
- **Sprachlich reflektierte Kommunikation fördern**, besonders bei Anforderungen und Operatoren
- **Ressourcen schaffen und bündeln**, etwa durch Pools, Testläufe oder digitale Tools
- **Kollegiale Formate stärken**, z. B. Sparing, Workshops, interprofessioneller Austausch
- **Prüfende schulen und sensibilisieren**, besonders für spontane sprachliche Interaktionen
- **Prüflinge frühzeitig vorbereiten**, z. B. durch transparente Prüfungsinformationen
- **Prüflinge in die Prüfung mitnehmen und entwickeln,** z. B. durch regelmäßige Sprachschulungen („Betriebssprachtag“)
- **Sprachliche Reflexion im Ausschuss verankern**, insbesondere nach Prüfungen
- **Externe Unterstützung durch Beratende einbinden,** um das Ehrenamt zu entlasten

Entscheidender als die formale Zuständigkeit ist ebenso eine gemeinsame Haltung der Prüfungsakteure: Sprachsensible Prüfungsgestaltung verlangt bewusste Entscheidungen, kollegialen Austausch, gezielte Reflexion und strukturelle Unterstützung – unabhängig vom Organisationstyp.

Es ist zu betonen, dass die zentrale Aussage dieser Empfehlung nicht das Abhaken der oben aufgeführten Maßnahmen darstellt, sondern ein Aushandeln darüber, welche Maßnahmen durchzuführen sind und wie sie systematisch und vereinbart von den Akteuren fort- bzw. durchgeführt werden – und zwar in einer Verbindlichkeit, die nicht nur einen Pilotdurchlauf hält, sondern alle zukünftigen Gesellenprüfungen prägt.

5 Literaturangaben

Behlau, M. (2024a). Organisation von Prüfungen. Entwicklung eines Prozesskettenmodels und dessen exemplarische Anwendung. Master-Thesis (M.Ed) im Lehramt am Berufskolleg, Universität zu Köln.

Behlau, M. (2024b). Prüfungen sprachsensibel organisieren: Entwicklung eines Prozesskettenmodells der Prüfungsorganisation zum Überblicken, Optimieren und sprachsensiblen Gestalten. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, *77*, 41–96. https://doi.org/10.18716/kups/75224

Buschfeld, D., & Jurkschat, J. (2017). Sprachsensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben. Ein Leitfaden für Prüferinnen und Prüfer. *Deutsches Handwerksinstitut*.

Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, *41*(4), 415–441. https://doi.org/doi:10.1515/infodaf-2014-0403

Leisen, J. (2019). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Grundalgen* (1. Auflage). Ernst Klett Sprachen.

Universität Duisburg-Essen (Hrsg.). (o. J.). *ASPE. Digitale Workbench für kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben und Gesellenprüfungen—Assessments für aktuelle und zukünftige Bedarfe im Dualen System*. https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/ASPE-Flyer.pdf

6 Anhang

Die Abbildungen wurden Behlau (2024a) entnommen. Nachstehend finden sich vergrößerte Darstellungen der folgenden Abbildungen aus dem Text:

Abbildung 3: Beschreibung der Aufgabe „Pool betrieblicher Praxissituationen sichten“
Abbildung 4: Sprachsensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben
Abbildung 6: Stellschraube(n) im Rahmen der Prüfungsdurchführung
Abbildung 7: Vorschlag für Reflexion der Prüfungsergebnisse

Abbildung 3: Beschreibung der Aufgabe „Pool betrieblicher Praxissituationen sichten"

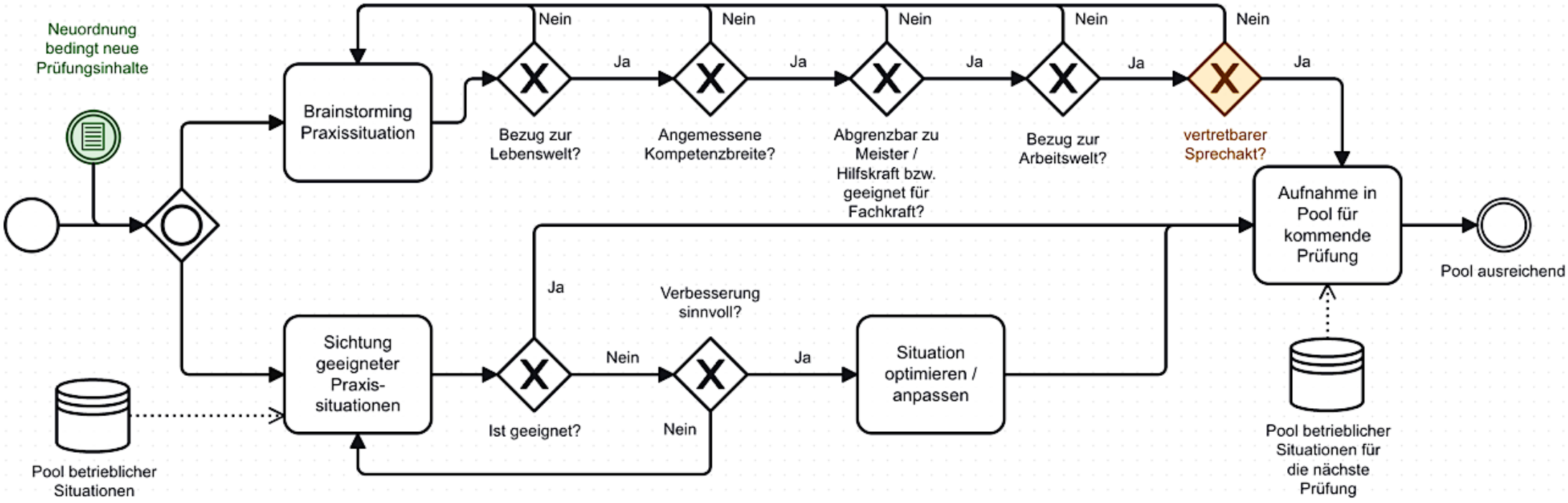

Abbildung 4: Sprachsensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben

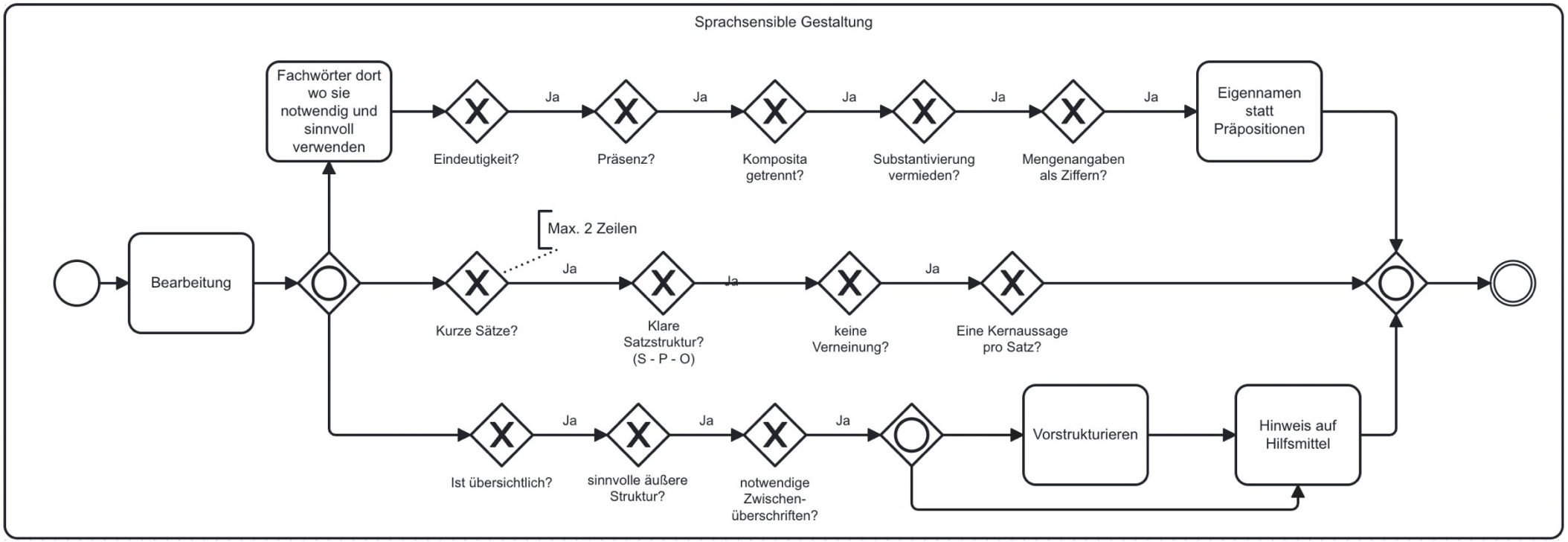

Abbildung 6: Stellschraube(n) im Rahmen der Prüfungsdurchführung

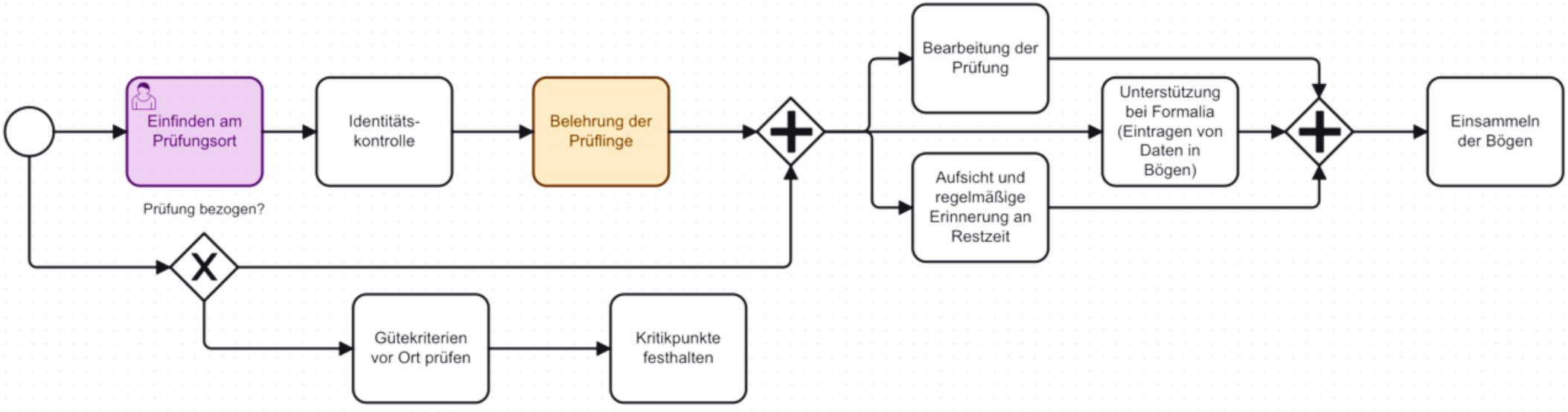
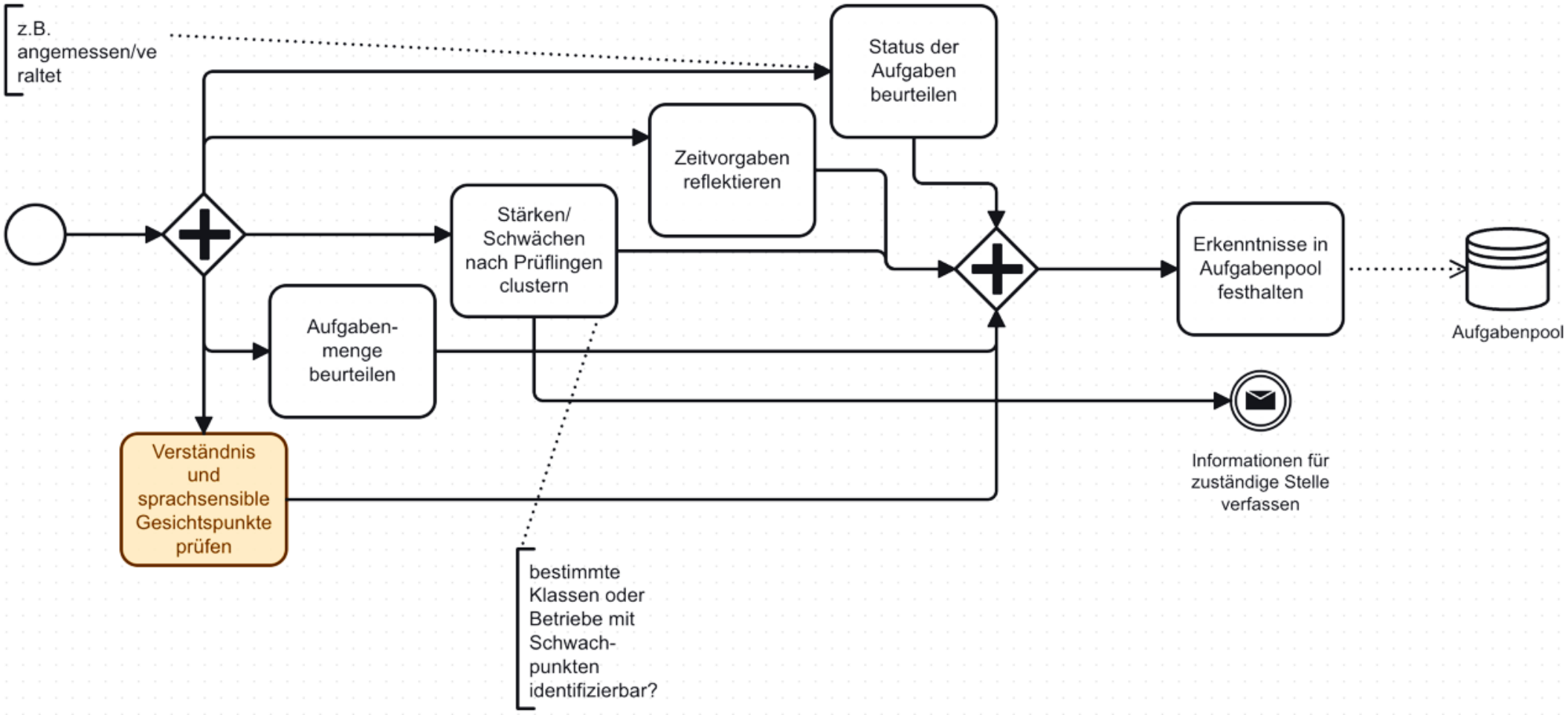
Abbildung 7: Vorschlag für Reflexion der Prüfungsergebnisse