

Forschungsprojekt **4.2.333** (JFP 2010)

Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven

Abschlussbericht

Barbara Lorig
Markus Bretschneider
Katrin Gutschow
Miriam Mpangara
Robin Weber-Höller

Unter Mitarbeit von Gunda Görmar, Jennifer Joch, Christin Rothe, Andrea Stertz

Laufzeit III/10 - I/14

Bonn, August 2014

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3
53175 Bonn

Telefon: 0228 / 107 - 1720
E-Mail: lorig@bibb.de

www.bibb.de

Inhalt

Das Wichtigste in Kürze.....	5
1 Problemendarstellung.....	7
1.1. Der Kompetenzbegriff in der beruflichen Bildung.....	7
1.2. Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen und Prüfungen	8
2 Projektziele, Forschungsfragen und forschungsleitende Annahmen	11
3 Methodische Vorgehensweise.....	13
3.1 Erste Phase: Exploration	13
3.2 Zweite Phase: Datenerhebung und Auswertung	14
3.2.1. Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben und -regelungen	14
3.2.2. Teilnehmende Beobachtungen	17
3.2.3. Befragung von Prüferinnen und Prüfern sowie Aufgabenerstellern und Aufgabenerstellerinnen.....	19
3.3 Dritte Phase: Transfer	22
4 Ergebnisse.....	23
4.1 Kompetenzorientierung in Prüfungen im dualen System.....	23
4.2 Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen	25
4.3 Ergebnisse „Prüfungskonzeption“ und „Prüfungsumsetzung“	28
4.3.1 Verankerung der Kompetenzkategorien in den Prüfungsregelungen	28
4.3.2 Erfassung der DQR-Kompetenzkategorien und Prüfungsleitbilder durch die Prüfungsinstrumente	35
4.3.3 Kompetenzen in schriftlichen Prüfungsaufgaben	53
4.3.4 Beurteilung der Prüfungsleistungen	68
4.4 Ergebnisse „Rahmenbedingungen“	72
4.4.1 Qualifizierung der Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen.....	72
5 Zielerreichung	78
6 Ausblick und Transfer.....	80
7 Gestaltungsvorschläge	83
Vorträge	87
Workshops	88
Gespräche/Austausch	88
Veröffentlichungen	89
Literaturverzeichnis.....	90
Anlagen	94

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über die untersuchten schriftlichen Aufgabensätze in den vier ausgewählten Berufen.....	16
Tabelle 2: Übersicht über die Abstimmungsarbeiten im Rahmen der Auftragsvergabe zur Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben.....	16
Tabelle 3: Übersicht über die durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen in Prüfungen in den ausgewählten Berufen	18
Tabelle 4: Workshops zur Vorstellung der Projektergebnisse und zur Diskussion von Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Gestaltungsvorschlägen	22
Tabelle 5: Überarbeiteter Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen	25
Tabelle 6: Analyseergebnisse der Prüfungsregelungen im Beruf Friseur/-in (gebündelte Darstellung)	31
Tabelle 7: Analyseergebnisse der Prüfungsregelungen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung (gebündelte Darstellung)	32
Tabelle 8: Analyseergebnisse der Prüfungsregelungen im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r (gebündelte Darstellung).....	33
Tabelle 9: Analyseergebnisse der Prüfungsregelungen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in (gebündelte Darstellung)	34
Tabelle 10: Übersicht über die persönlichen Angaben der befragten Prüfer/-innen	37
Tabelle 11: Einschätzungen der befragten Prüfer/-innen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung zur Ermittlung der Kompetenzkategorien mit den Prüfungsinstrumenten (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, gerundete Werte).....	39
Tabelle 12: Einschätzungen der befragten Prüfer/-innen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in zur Ermittlung der Kompetenzkategorien mit den Prüfungsinstrumenten (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, gerundete Werte).....	42
Tabelle 13: Einschätzung der Prüfungsleitbilder und Kompetenzkategorien auf Basis der teilnehmenden Beobachtungen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung.....	46
Tabelle 14: Einschätzung der Prüfungsleitbilder und Kompetenzkategorien auf Basis der teilnehmenden Beobachtungen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in	50
Tabelle 15: Aufgabenform und situative Einbettung in den analysierten Aufgabensätzen der GGP Teil 1 und Teil 2 im Beruf Friseur/-in	55
Tabelle 16: Aufgabenform und situative Einbettung in den analysierten Aufgabensätzen der Zwischen- und Abschlussprüfung im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung.....	58
Tabelle 17: Aufgabenform und situative Einbettung in den analysierten Aufgabensätzen der Zwischen- und Abschlussprüfung im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r	61
Tabelle 18: Aufgabenform und situative Einbettung in den analysierten Aufgabensätzen der Gestreckten Abschlussprüfung Teil 1 und 2 im Beruf Werkzeugmechaniker/-in	64
Tabelle 19: Aktualisierte Meilensteinplanung Projekt 4.2.333	79
Abbildung 1: Übersicht Deutscher Qualifikationsrahmen (ARBEITSKREIS DQR 2011, S. 5).....	11
Abbildung 2: Projektüberblick.....	13
Abbildung 3: Aspekte des Kompetenzkonzepts nach BRAND/HOFMEISTER/TRAMM (2005, S. 4)	23
Abbildung 4: § 3 Zielsetzung der Berufsausbildung im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r (VO MFA 2006, S. 1097)	30
Abbildung 5: Bewertung der Kombination der Prüfungsinstrumente zur Erfassung beruflicher Handlungsfähigkeit im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung.....	38

Abbildung 6: Bewertung der Kombination der Prüfungsinstrumente zur Erfassung beruflicher Handlungsfähigkeit im Beruf Werkzeugmechaniker/-in	41
Abbildung 7: Übersicht über die in den schriftlichen Aufgabenstellungen erforderlichen Kompetenzkategorien im Beruf Friseur/-in	56
Abbildung 8: Übersicht über die in den schriftlichen Prüfungsaufgaben erforderlichen Kompetenzkategorien im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung.....	59
Abbildung 9: Übersicht über die in den schriftlichen Prüfungsaufgaben erforderlichen Kompetenzkategorien im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r.....	62
Abbildung 10: Übersicht über die in den schriftlichen Prüfungsaufgaben erforderlichen Kompetenzkategorien im Beruf Werkzeugmechaniker/-in	66
Abbildung 11: Qualifikation der befragten Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen	73
Abbildung 12: Seminarnutzung der befragten Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen samt Zeitpunkt	75
Abbildung 13: Veranstalter der besuchten Seminare	76

Abkürzungsverzeichnis

AkA =	Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen der IHK Nürnberg für Mittelfranken
BBiG =	Berufsbildungsgesetz
BIBB =	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF =	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMWi =	Bundesministerium für Wirtschaft und Energie
DIHK =	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
DQR =	Deutscher Qualifikationsrahmen
F =	Friseur/-in
GAP =	Gestreckte Abschlussprüfung
GGP =	Gestreckte Gesellenprüfung
IGM =	Industriegewerkschaft Metall
IKBB =	Innovationskreis Berufliche Bildung
ITB =	Institut Technik und Bildung der Universität Bremen
KMK =	Kultusministerkonferenz
KVF =	Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen
KWB =	Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung
MFA =	Medizinische/r Fachangestellte/-r
PAL =	Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle der IHK Region Stuttgart
PB =	Prüfungsbereich
Ver.di =	Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft
VO =	Verordnung
WiSo =	Wirtschafts- und Sozialkunde
WM =	Werkzeugmechaniker/-in
ZDH =	Zentralverband des Deutschen Handwerks

Das Projektteam dankt allen Akteuren im Prüfungswesen, die das Projekt überhaupt möglich gemacht sowie auf vielfältige Weise unterstützt und vorgebracht haben. Insbesondere bedanken wir uns für die Möglichkeit teilnehmender Beobachtungen in Prüfungen, für die Bereitstellung von Prüfungsaufgabensätzen, für die Aufrufe zur Teilnahme an der Prüferbefragung, die Mitwirkung an der Prüferbefragung sowie zahlreiche Gedankenaustausche, Gespräche und Diskussionen.

Das Wichtigste in Kürze

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“ wurde untersucht, was kompetenzbasierte Prüfungen ausmacht, welche kompetenzbasierten Ansätze in der derzeitigen Prüfungspraxis in den vier ausgewählten Berufen Friseur/-in, Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen - Fachrichtung Versicherung, Medizinische/-r Fachangestellte/-r sowie Werkzeugmechaniker/-in vorliegen und wie diese weiterentwickelt werden können.

Hierzu wurde zunächst ein Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen mit den Analyseebenen Kompetenzverständnis, Prüfungskonzeption, Prüfungsumsetzung und Rahmenbedingungen entwickelt. Als Kompetenzverständnis wurde die Kompetenzdefinition des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) zugrunde gelegt, für die übrigen Analyseebenen wurden weitere Kategorien, Unterkategorien und Indikatoren gebildet, die eine systematische Untersuchung des Prüfungsgeschehens ermöglichten. Den Projektarbeiten lag die Annahme zugrunde, dass in den Prüfungen im dualen System bereits kompetenzbasierte Ansätze in den unterschiedlichen Kategorien zu finden sind, obwohl die derzeit existierenden Ausbildungsordnungen mit ihren Prüfungsregelungen nicht explizit auf Basis eines ausgewiesenen und unter den Akteuren abgestimmten Kompetenzverständnisses entwickelt wurden.

Für den Zugang ins Feld wurde ein multi-methodisches Forschungsdesign gewählt, das neben leitfadengestützten Interviews, teilnehmenden Beobachtungen und einer Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben auch eine Befragung von Prüfern und Prüferinnen umfasste. Dieser triangulative Ansatz ermöglichte es, die in den Ausbildungsordnungen festgeschriebenen Kompetenzen auf ihre konkrete Erfassung und Bewertung in den Prüfungen zu betrachten und um Einschätzungen aus Prüfersicht zu ergänzen.

Prüfungsregelungen - so ein Ergebnis der Analyse - beinhalten in den untersuchten Berufen sowohl Fach- als auch personale Kompetenzen. Der Fokus liegt dabei auf der Subkategorie Fertigkeiten, Aspekte personaler Kompetenzen sind in deutlich geringerem Umfang zu finden und erstrecken sich insbesondere auf den Umgang mit Kunden und Patienten.

Die einzelnen Prüfungsinstrumente erlauben in der Regel eine, teilweise auch zwei oder drei Kompetenzkategorien in den Blick zu nehmen. Schriftliche Prüfungsaufgaben zielen vor allem auf die Reproduktion von Wissen. In den untersuchten Berufen lassen sich dabei auch Aufgabenstellungen finden, in denen weitere Kompetenzkategorien angesprochen werden. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen zeigte sich, dass Sozialkompetenz und Selbstständigkeit am häufigsten in praktisch/mündlich durchgeführten Prüfungen erfasst und bewertet werden. Eine umfassende Beurteilung beruflicher Handlungskompetenz als Integration von Fach- und personaler Kompetenz wird durch die Kombination von Prüfungsinstrumenten möglich.

Beobachtungs- und Bewertungsbögen zur Kompetenzerfassung und -beurteilung werden in allen untersuchten Berufen eingesetzt; der Operationalisierungsgrad der Kompetenzen fällt dabei jedoch sehr unterschiedlich aus.

Erfasst wurde auch die Vorbereitung der Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen auf ihre Tätigkeit sowie ihre Qualifizierungswege und -wünsche. Ein Fünftel der befragten Prüfer/-innen und fast die Hälfte der befragten Aufgabenersteller/-innen gaben in der Prüferbefragung an, weder ein Semi-

nar noch eine Schulung zur Vorbereitung auf ihre Tätigkeit besucht zu haben. Um berufliche Handlungskompetenz erfassen und bewerten und kompetenzorientierte Aufgaben erstellen zu können, scheint dies aber unerlässlich.

Insgesamt kann die Annahme bestätigt werden, dass sich in der derzeitigen Prüfungspraxis der untersuchten Berufe bereits kompetenzbasierte Ansätze finden. Bei der Modernisierung oder Neuentwicklung anerkannter Ausbildungsberufe wird zukünftig systematisch zu prüfen sein, welche Fachkompetenzen und insbesondere welche personalen Kompetenzen als umfassende berufliche Handlungskompetenz in einem Beruf erforderlich sind und in Ausbildungsordnungen und Prüfungen verankert werden müssen. Die bestehenden Verordnungen bieten hierfür bereits wertvolle Ansatzpunkte, die aufgegriffen und weiterentwickelt werden können.

1 Problemdarstellung

Durch die Entwicklungen zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraumes, die Einführung von Bildungsstandards im allgemeinbildenden Bereich sowie die Forschungs- und Entwicklungsarbeiten zur Kompetenzmessung ist der Kompetenzbegriff in den letzten Jahren im Berufsbildungsbereich intensiv diskutiert worden. Dabei wird je nach Zielsetzung auf unterschiedliche theoretische Konzepte und Facetten des Kompetenzbegriffs zurückgegriffen. Im Folgenden wird kurz auf den Kompetenzbegriff in der beruflichen Bildung und seine Verankerung in den Ordnungsmitteln eingegangen.

1.1. Der Kompetenzbegriff in der beruflichen Bildung

KLIEME/HARTIG identifizieren drei Wurzeln der Verwendung des Begriffs in den Sozialwissenschaften: die Soziologie Max Webers, die Linguistik Noam Chomskys und die pragmatisch-funktionalen Kompetenzkonzepte der amerikanischen Psychologieforschung Ende der 50er Jahre (vgl. 2007, S. 14).

Während Kompetenz bei Max Weber im Sinne von Zuständigkeit definiert wurde, beschrieb Chomsky die Sprache als generatives Regelsystem, das es den Menschen erlaubt in unterschiedlichen Situationen sich immer wieder neu auszudrücken. Diese linguistische Kompetenz unterscheidet er von der Performanz, als der jeweiligen Realisierung der Kompetenz, die von personalen und situativen Faktoren beeinflusst wird (vgl. KLIEME/HARTIG 2007, S. 15).

Im Gegensatz zur Vorstellung eines generativen, situationsunabhängigen kognitiven Systems wird in der funktional-pragmatischen Sichtweise der Fokus auf die Fähigkeit der Person gelegt, Anforderungen in konkreten Situationen zu bewältigen. So forderte MCCLELLAND 1973 „testing for competence rather than for intelligence“. Die Unterscheidung zwischen Disposition und Performanz sowie der Bezug auf konkrete Anforderungen in einer Situation sind bis heute feste Bestandteile des Kompetenzkonzepts. Dabei wird davon ausgegangen, dass über das konkrete Handeln (Performanz) ein Rückschluss auf die Kompetenz (Disposition) des Individuums möglich ist.

In der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird der Handlungskompetenzbegriff hervorgehoben, der in der Pädagogischen Anthropologie Heinrich Roths begründet ist. Roth sah in der mündigen, moralischen Entscheidungshandlung die höchste Stufe menschlicher Handlungsfähigkeit. Mündige, selbstverantwortliche Handlungsfähigkeit setzt aus seiner Sicht Sacheinsicht und Sachkompetenz (intellektuelle Mündigkeit), Sozialeinsicht und Sozialkompetenz (soziale Mündigkeit) und Werteinsicht und Ich-Kompetenz (Selbstbestimmung und moralische Mündigkeit) voraus. Diese Kompetenzen sind über Fortschrittsstufen zu entwickeln, die auf eine Zunahme der Selbstbestimmung, Mündigkeit, Kritikfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Kreativität und Freiheit des Menschen zielen. Damit stellt die mündige moralische Handlungsfähigkeit das Schlüsselproblem der Entwicklung und Erziehung dar (vgl. ROTH 1971).

Roth, Mitglied des Deutschen Bildungsrats, brachte 1974 seine Vorstellungen in die Empfehlungen der Bildungskommission zur Neuordnung der Sekundarstufe II ein. Für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen wurde gefordert, dass „mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen“ vermittelt werden sollen und Inhalt und Formen des Lernens dazu beitragen müssen, „den jungen Menschen auf die Lebenssituationen im privaten, be-

ruflichen und öffentlichen Bereich so vorzubereiten, dass er eine reflektierte Handlungsfähigkeit erreicht.“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 49)

Zusammenfassend haben BRAND/HOFMEISTER/TRAMM (2005) folgende wesentliche Aspekte des Kompetenzkonzepts für den berufspädagogischen Bereich herausgearbeitet:

Performanz- und Subjektbezogenheit, Wissensbasierung, Mehrdimensionalität, Lern- und Erfahrungsabhängigkeit, Domänenbezug, Niveau- und Entwicklungsstufen sowie Kompetenzdimensionen¹ (siehe hierzu auch Kapitel 4.1).

1.2. Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen und Prüfungen

In die Ordnungsmittel der dualen Ausbildung hat der Kompetenzbegriff zu unterschiedlichen Zeiten und auf unterschiedliche Weise Eingang gefunden.

Auf der berufsschulischen Seite der dualen Ausbildung werden die Rahmenlehrpläne seit Einführung des Lernfeldkonzepts 1996 kompetenzorientiert beschrieben. Ziel des Unterrichts ist, „die Entwicklung umfassender Handlungskompetenz zu fördern“. Diese wird in der 2011 aktualisierten Handreichung der Kultusministerkonferenz (KMK) definiert „als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2011, S. 15) Handlungskompetenz setzt sich aus Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz mit Methodenkompetenz, kommunikativer Kompetenz und Lernkompetenz als immanenten Bestandteilen zusammen.

Damit wird der umfassende Bildungsgedanke einer reflektierten Handlungsfähigkeit des Deutschen Bildungsrates, die sich auf Sach-, Sozial- und Selbsteinsicht stützt und alle Lebensbereiche tangiert, aufgegriffen und für die berufsschulische Seite verankert.

Im Lernfeldkonzept erfolgte durch die Fokussierung auf die Entwicklung und Förderung umfassender Handlungskompetenz auch eine neue Art der Gestaltung der Rahmenlehrpläne und des Unterrichts: Ausgangspunkt ist nicht mehr die fachwissenschaftliche Theorie, sondern Problemstellungen aus dem beruflichen Handlungsfeld. Damit erfolgt eine Abkehr der Ausrichtung des Unterrichts an Fächern zugunsten beruflicher Aufgaben- und Problemstellungen (KULTUSMINISTERKONFERENZ 2011, S. 15).

Die Ausrichtung der Ausbildung auf die Befähigung zum selbstständigen Handeln wurde 1987 bei der Modernisierung der Metallberufe zum ersten Mal in die Ordnungsmittel aufgenommen und ist seitdem als Anforderung zum „selbstständigen Planen, Durchführen und Kontrollieren“ in jeder Ausbildungsordnung verankert (vgl. BREUER 2005).

In die 1980er Jahre fällt auch die Auseinandersetzung mit den von Mertens 1974 postulierten Schlüsselqualifikationen und deren Bedeutung für die berufliche Bildung. Unter Rückgriff auf die Persönlichkeitstheorie von Roth kommt Reetz zu dem Schluss, dass das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung nur durch Einbindung in ein handlungsorientiertes Konzept, das auf Persönlichkeitsentwicklung des Lernenden zielt, zu Innovationen führen kann (REETZ 1989, S.29).

In den 1990er Jahren tritt die Prozessorientierung in den Vordergrund der Diskussionen. Durch die sich ändernden technischen, organisatorischen und ökonomischen Anforderungen der Arbeitswelt

¹ Im DQR wird nicht von Kompetenzdimensionen, sondern von Kompetenzkategorien gesprochen.

wird von den Facharbeitern und Facharbeiterinnen nicht nur die Kenntnis der Vorgänge im eigenen Arbeitsbereich, sondern auch ein Überblick über vor- und nachgelagerte Produktionsbereiche sowie die reibungslose Kommunikation mit diesen, einschließlich der für die Qualitätssicherung erforderlichen Dokumentationen verlangt (vgl. z.B. WESTPFAHL 2004). Die Ordnungsmittel haben diesen Änderungen in den letzten Jahren durch die Struktur und Ausrichtung der Berufe Rechnung getragen und neben der Anforderung „selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“ auch das „Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang“ aufgenommen.

Im novellierten Berufsbildungsgesetz (BBiG) 2005 wurden dann die „Fertigkeiten und Kenntnisse“ sowie die „Berufserfahrung“, die im Gesetz von 1969 festgeschrieben waren, um den Fähigkeitsbegriff ergänzt und als Ziel der Berufsausbildung der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit formuliert (vgl. BERUFSBILDUNGSGESETZ 2005 § 1, ABS. 3; BERUFSBILDUNGSGESETZ 1969 § 1, ABS. 2)

In den letzten Jahren wurde das Thema Kompetenzorientierung - maßgeblich auch beeinflusst durch die Entwicklungen zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Bildungs- und Beschäftigungsraumes und eines Deutschen Qualifikationsrahmens - intensiv diskutiert und Fragen der kompetenzorientierten Gestaltung von Ordnungsmitteln, Ausbildungspraxis und Prüfungen gewannen an Bedeutung.

So forderte der Innovationskreis Berufliche Bildung (IKBB) in Leitlinie 4 „Berufsprinzip stärken - Flexibilisierung der beruflichen Bildung vorantreiben“, dass die Ordnungspolitik im dualen System weiterentwickelt werden soll, unter anderem durch „die Umorientierung der Ausbildungsordnungen auf Kompetenzbeschreibungen“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2007, S.18). Die Forderung nach kompetenzorientierten Ordnungsmitteln wird auch in der Vereinbarung von Vertretern und Vertreterinnen der Bundesregierung, der Kultusministerkonferenz, und Wirtschaftsministerkonferenz der Länder, der Sozialpartner und der Wirtschaftsorganisationen zum DQR vom 31.01.2012 unterstrichen. Dort heißt es: „Nach einem Zeitraum von fünf Jahren werden auf der Grundlage kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen der beruflichen Erstausbildung und kompetenzorientierter Bildungsstandards für die allgemeinbildenden Schulabschlüsse unter Maßgabe der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung alle Zuordnungen erneut beraten und gemeinsam entschieden.“ (VEREINBARUNG VON VERTRETERN UND VERTRETERINNEN DER BUNDESREGIERUNG u.a. 2012, S. 2) Im Mai 2013 unterzeichneten Bund und Länder den gemeinsamen Beschluss zur Einführung des DQR.

Um die Ausbildungsordnungen auch explizit an Kompetenzen auszurichten, wurden im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) mehrere Projekte und Vorhaben initiiert, die sich auf konzeptioneller wie operativer Ebene mit der kompetenzorientierten Gestaltung von Ordnungsmitteln auseinandersetzten (vgl. HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2009, LORIG u.a. 2012a, 2012c u.a.). Auf diesen Arbeiten aufbauend wurde in der BIBB-Hauptausschuss-AG „Struktur und Gestaltung von kompetenzorientiert formulierten Ausbildungsordnungen“ an der Empfehlung „Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan“ gearbeitet, die am 26.Juni 2014 als Empfehlung 160 verabschiedet wurde (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2014). Berufliche Handlungsfähigkeit als Leitziel der Berufsausbildung wird dort mit dem Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens gleichgestellt (siehe Kapitel 2).

Damit wird der Grundstein gelegt, auch Ausbildungsordnungen zukünftig kompetenzorientiert zu gestalten. Doch welche Auswirkungen hat die Verankerung des Kompetenzbegriffs auf die Prüfungen im dualen System? Welche kompetenzorientierten Ansätze liegen in der Prüfungspraxis zurzeit schon vor? Und wie können diese systematisch weiterentwickelt werden?

Bisher liegen zu diesem Fragenkomplex nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse vor. So konstatiert Euler, dass „kompetenzorientierte Prüfungen momentan eher eine Programmatik denn eine verbreitete Realität in der Berufsausbildung darstellen“ (EULER 2011, S. 65). Im Projekt soll aus diesem Grunde ein Beitrag zur Konkretisierung des Gegenstandsbereichs und der bestehenden Ansätze geleistet sowie Vorschläge zur systematischen kompetenzorientierten Weiterentwicklung² von Prüfungen erarbeitet werden.

² Im Projekt wurde ursprünglich der Begriff „kompetenzbasierte“ Prüfungen verwendet, da dadurch der Aspekt der Umsetzung im Gegensatz zur „Orientierung“ deutlicher herausgestellt werden kann. Im allgemeinen Sprachgebrauch hat sich aber der Begriff „Kompetenzorientierung“ durchgesetzt. Um die Anschlussfähigkeit und Nachvollziehbarkeit zum Projektantrag und Zwischenbericht zu gewährleisten, wird daher im projektbezogenen Zusammenhang weiterhin von „kompetenzbasierten“ Prüfungen gesprochen, ansonsten aber der Begriff „kompetenzorientiert“ verwendet.

2 Projektziele, Forschungsfragen und forschungsleitende Annahmen

Ziel des Forschungsprojektes war es zu untersuchen, was kompetenzbasierte Prüfungen charakterisiert, inwieweit die gegenwärtige Prüfungspraxis - exemplarisch untersucht in vier anerkannten Ausbildungsberufen - bereits kompetenzbasierte Ansätze aufweist und wie diese weiterentwickelt werden können.

Im Projekt sollten folgende Forschungsfragen unter Einbezug des aktuellen Forschungsstandes im Bereich der Prüfungen und der Kompetenzerfassung im dualen System beantwortet werden:

- Was kennzeichnet kompetenzbasierte Prüfungen?
- Inwieweit erfüllen die derzeitigen Prüfungen diese Merkmale?
- Wie können – ausgehend von den Befunden – die Prüfungen systematisch kompetenzbasiert weiterentwickelt werden? (vgl. LORIG u.a. 2010).

Da im berufsbildenden Bereich für die betriebliche Seite der Ausbildung im Gegensatz zur berufsschulischen Seite (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2011) zu Projektbeginn noch kein abgestimmtes Kompetenzverständnis vorlag, wurde den Projektarbeiten ein Kompetenzbegriff normativ zugrunde gelegt. Dabei wurde auf das im BIBB-Forschungsprojekt „Kompetenzstandards in der Berufsbildung“ entwickelte Verständnis von Handlungskompetenz mit den Dimensionen Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenz zurückgegriffen (vgl. HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2009). Nach Verabschiedung des Deutschen Qualifikationsrahmens vom Arbeitskreis DQR am 22. März 2011 wurde das DQR-Kompetenzverständnis für die weiteren Projektarbeiten herangezogen. Da die empirische Arbeiten noch nicht begonnen hatten, konnte eine einheitliche Verwendung des Kompetenzverständnisses im weiteren Projektverlauf sichergestellt werden. Mit der Einführung des DQR im Mai 2013 ist dessen Kompetenzverständnis bildungsbereichsübergreifend festgeschrieben.

Kompetenz wird hier definiert als

„die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ (ARBEITSKREIS DQR 2011, S. 8)

Das Kompetenzverständnis des DQR, das auf Handlungskompetenz ausgerichtet ist, wird in Fachkompetenz, die Wissen und Fertigkeiten umfasst, und in personale Kompetenz, die Sozialkompetenz und Selbstständigkeit beinhaltet, unterteilt (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Übersicht Deutscher Qualifikationsrahmen (ARBEITSKREIS DQR 2011, S. 5)

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Den Projektarbeiten wurden zu Beginn zwei Annahmen zugrunde gelegt:

Zum einen wurde davon ausgegangen, dass für kompetenzbasierte Prüfungen eine unter den Akteuren abgestimmte Kompetenzdefinition Voraussetzung ist. Nur so lässt sich systematisch und stringent das Kompetenzkonzept in den Prüfungsregelungen verankern, in den Aufgabenstellungen und Beurteilungskriterien umsetzen und in Qualifizierungsseminaren für Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen vermitteln. Zum anderen wurde angenommen, dass in den derzeitigen Prüfungen bereits kompetenzbasierte Ansätze vorhanden sind. (vgl. LORIG u.a. 2010, S. 8). Diese Annahme fußt auf der Ausrichtung der Ordnungsmittel an vollständigen Handlungen, die neben fachlichen auch soziale und selbstbezogene Aspekte erfordern, sowie auf Ergebnissen einer Analyse von Ausbildungsordnungen (vgl. HENSGE/LORIG/SCHREIBER 2009).

Diese beiden Annahmen wurden im weiteren Projektverlauf um weitere forschungsleitende Annahmen ergänzt. Diese beziehen sich auf die in der ersten explorativen Phase als wesentlich für kompetenzbasierte Prüfungen identifizierten Ebenen Prüfungskonzeption, Prüfungsumsetzung und Rahmenbedingungen (siehe hierzu auch Kapitel 3.1).

Forschungsleitende Annahmen Analyseebene „Prüfungskonzeption“:

1. In den derzeit bestehenden Prüfungsregelungen der ausgewählten Berufe sind die Kompetenzkategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit verankert.
2. Die Prüfer/-innen schätzen die in den jeweiligen Prüfungsregelungen festgelegten Prüfungsinstrumente als geeignet ein, die Prüfungsleitbilder Praxisnähe, Authentizität, Handlungsorientierung, Prozessorientierung und Individualisierung umzusetzen.
3. Die Prüfer/-innen schätzen die in den jeweiligen Prüfungsregelungen festgelegten Prüfungsinstrumente als geeignet ein, die Kompetenzkategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit zu erfassen.

Forschungsleitende Annahmen Analyseebene „Prüfungsumsetzung“:

4. In den Aufgabenstellungen (Prüfungssätzen) der schriftlichen Prüfungen der ausgewählten Berufe werden die Kompetenzkategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit angesprochen.
5. Die Mehrzahl der Prüfer/-innen in den ausgewählten Berufen setzt ein Analyse- und Bewertungsinstrument in den Prüfungen ein.

Forschungsleitende Annahmen Analyseebene „Rahmenbedingungen“:

6. Prüfer/-innen sind Experten und Expertinnen im Beruf und wurden im Rahmen einer Schulung oder eines Seminars auf die Prüfertätigkeit vorbereitet.
7. Aufgabenersteller/-innen sind Experten und Expertinnen im Beruf und wurden im Rahmen einer Schulung oder eines Seminars auf die Aufgabenerstellertätigkeit vorbereitet.

3 Methodische Vorgehensweise

Das Projekt umfasste drei Phasen, in denen jeweils unterschiedliche Zielsetzungen und methodische Herangehensweisen im Fokus standen (im Überblick siehe Abbildung 2). Um den Forschungsgegenstand angemessen untersuchen zu können, wurden sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden angewandt.

Abbildung 2: Projektüberblick



Das methodische Vorgehen in den drei Phasen wird im Folgenden dargestellt.

3.1 Erste Phase: Exploration

Ziel der ersten explorativen Phase war es, einen Referenzrahmen zu entwickeln und mit Experten und Expertinnen zu validieren, der die wesentlichen Aspekte kompetenzbasierter Prüfungen bündelt und anhand von Indikatoren konkretisiert. Daneben galt es, kriteriengeleitet die Ausbildungsberufe auszuwählen, deren Prüfungspraxis in der zweiten Projektphase untersucht werden sollte.

Zur Entwicklung des Referenzrahmens wurden neben umfangreichen Literaturrecherchen 14 leitfadengestützte Interviews mit Vertretern und Vertreterinnen aus Wissenschaft, Prüfungspraxis, Arbeitnehmer- und Arbeitgeberverbänden, Betrieben und Kammern durchgeführt. Ziel der Interviews war es, konkrete Vorstellungen, Ideen und Erwartungen von Experten/-innen an kompetenzbasierte Prüfungen zu erfassen. Die Interviews wurden auf Tonband aufgenommen, transkribiert und nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. MAYRING 2002).

Daneben wurden teilnehmende Beobachtungen in 70 Abschlussprüfungen bzw. Gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfungen Teil 1 und 2 in unterschiedlichen Berufen in Nordrhein-Westfalen vorgenommen, um einen besseren Einblick in die Prüfungspraxis zu erhalten und für den Referenzrahmen

relevante Faktoren zu identifizieren. Grundlage der Beobachtung war der Referenzrahmenentwurf und ein offen angelegter Beobachtungsbogen, in dem in der Situation selber und auch danach Notizen festgehalten werden konnten (vgl. DIEKMANN 2009).

Der auf diesen Ergebnissen basierende Referenzrahmenentwurf wurde auf einem Workshop mit Experten und Expertinnen der Sozialpartner, der Aufgabenerstellungsinstitutionen, der Wirtschaft und Wissenschaft diskutiert und im Anschluss überarbeitet (vgl. LORIG u.a. 2012b, siehe Tabelle 5).

Neben der Entwicklung des Referenzrahmens wurden parallel die Berufe, in denen in der zweiten Projektphase die Prüfungspraxis untersucht werden sollte, ausgewählt. Die Auswahl erfolgte anhand der Kriterien unterschiedliche Berufs- und Prüfungsstrukturen sowie Prüfungsinstrumente, Aktualität des Berufsbildes, unterschiedliche Kammerzuständigkeiten sowie hohe Auszubildendenzahlen.

Bei Beantragung des Projektes war der Einbezug von drei Berufen geplant (vgl. LORIG u.a. 2010). Um jedoch die Vielfalt der Prüfungsgestaltung im dualen System sowie relevante Berufsbereiche berücksichtigen zu können, wurde u.a. von den Projektbeiratsmitgliedern³ die Erweiterung des Untersuchungsansatzes um einen vierten Beruf vorgeschlagen. Im Projekt wurde dieser Hinweis aufgegriffen und schließlich die vier folgenden Berufe ausgewählt: Friseur/-in, Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung, Medizinische/-r Fachangestellte/-r sowie Werkzeugmechaniker/-in (vgl. LORIG u.a. 2012b).

3.2 Zweite Phase: Datenerhebung und Auswertung

Ziel der zweiten Phase war es, eine Bestandsaufnahme der Prüfungspraxis in den vier ausgewählten Berufen durchzuführen sowie die Prüfer/-innen zu den Prüfungsinstrumenten und -modellen sowie zur Vorbereitung auf ihre Tätigkeit zu befragen.

Die Bestandsaufnahme in den ausgewählten Berufen erfolgte durch eine Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben sowie teilnehmender Beobachtungen zur Analyse der praktischen/mündlichen Prüfungen.

Dabei wurde angestrebt, die Prüfungen eines Ausbildungsdurchlaufs, also die Zwischenprüfung bzw. Gestreckte Gesellen-/Abschlussprüfung Teil 1 und die Abschlussprüfung bzw. Gestreckte Gesellen-/Abschlussprüfung Teil 2 zu untersuchen. Dieses konnte in Gänze ausschließlich im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung realisiert werden.

3.2.1. Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben und -regelungen

Um einen systematischen Einblick in die derzeitige Prüfungspraxis zu erhalten, wurden die schriftlichen Prüfungsaufgaben und -regelungen in den vier ausgewählten Berufen kriteriengeleitet analysiert.

Hierfür wurde ein Analysebogen entwickelt, der berufsübergreifend eingesetzt werden konnte. Die Analysekriterien wurden in der ersten Projektphase als relevant für kompetenzbasierte Prüfungen identifiziert und stammen aus dem Kompetenzdiskurs der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der

³ In dem Projekt wurde ein Projektbeirat einberufen, der das Projekt über die Laufzeit fachlich begleitete und beriet. Er bestand aus neun Personen und umfasste Vertreter/-innen der Universität zu Köln und der Technischen Universität Kaiserslautern, des ZDH, des DIHK, des Ver.di Bundesvorstandes, der IG Metall, des Verbands medizinischer Fachberufe e.V., der Signal Iduna Gruppe sowie einer Friseurinnung. Der Projektbeirat tagte im Laufe der Projektlaufzeit fünf Mal.

Kompetenzdiagnostik und den Diskussionen aus der Prüfungspraxis der letzten Jahre. Neben formalen Kriterien wie dem Aufgabenformat oder der situativen Einbettung wurden die Aufgaben hinsichtlich der Berücksichtigung

- der im DQR festgelegten Kompetenzkategorien,
- der Prüfungsleitbilder Praxisnähe, Authentizität, Prozessorientierung und Individualisierung,
- der einzelnen Schritte der vollständigen Handlung,
- der unterschiedlichen kognitiven Leistungsprozesse und Wissensdimensionen (kognitive Taxonomie),
- der Modellierungsleistung sowie der inhaltlichen Komplexität

analysiert (Analysebogen siehe Anlage I).

Da die fachliche Expertise im Beruf Voraussetzung für eine Analyse der Prüfungsaufgaben ist, wurde sie in den vier ausgewählten Berufen öffentlich ausgeschrieben.

Insgesamt waren zwei öffentliche Ausschreibungen (August und September 2011) notwendig, um Auftragnehmer/-innen für drei der vier ausgewählten Berufe zu finden⁴. Für den Zuschlag entscheidend waren die Analyse von Musterprüfungsaufgaben durch den potenziellen Auftragnehmer bzw. die Auftragnehmerin, fundierte Kenntnisse und Erfahrungen im jeweiligen Beruf, im Prüfungswesen und im Bereich der Kompetenzdiagnostik.

Um die Analyse, Auswertung und Ergebnisdarstellung für die Auftragnehmer/-innen zu vereinfachen und zwischen den Berufen vergleichbar zu machen, wurde vom Projektteam der Analysebogen in Access programmiert sowie Musterdokumente für die Analyse der Prüfungsregelungen, die kriteriengeleitete Einschätzung des gesamten Aufgabensatzes und den Ergebnisbericht erstellt.

Auch die schriftlichen Prüfungsaufgaben in den ausgewählten Berufen wurden den Auftragnehmern und Auftragnehmerinnen zur Verfügung gestellt (siehe Tabelle 1). Dabei stellte sich der Zugang zu den schriftlichen Prüfungsaufgaben in den Berufen als unterschiedlich schwierig heraus.

Im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen sowie Werkzeugmechaniker/-in werden die schriftlichen Prüfungsaufgaben zentral durch die Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) der IHK Nürnberg für Mittelfranken bzw. der Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle (PAL) der IHK Region Stuttgart erstellt. Nach Ablauf einer Sperrfrist können die Prüfungssätze käuflich erworben werden.

Im Gegensatz dazu werden die schriftlichen Prüfungsaufgaben im Beruf Friseur/-in und Medizinische/-r Fachangestellte/-r dezentral durch die Handwerkskammern und Innungen bzw. durch die Landesärztekammern erstellt. Die Aufgabensätze sind nicht öffentlich zugänglich. Über Kontakte und Netzwerkarbeit gelang es, in beiden Berufen Aufgabensätze von einer Innung bzw. einer Landesärztekammer unter Zusicherung der Vertraulichkeit und Anonymität zur Verfügung gestellt zu bekom-

⁴ Die Analyse im Beruf Friseur/-in wurde durch die Interval GmbH in Kooperation mit Berufsexperten vorgenommen, im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung durch U. Osterloh und A. Biller und im Beruf Werkzeugmechaniker/-in durch das Institut Technik und Bildung (ITB) der Universität Bremen in Kooperation mit Berufsexperten. Sie beinhaltete zwei Teilaufträge. In Teilauftrag A wurden die Prüfungsaufgaben der Zwischenprüfung bzw. Gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung Teil 1 samt Prüfungsregelungen, in Teilauftrag B die Prüfungsaufgaben der Abschlussprüfung bzw. Gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung Teil 2 samt Prüfungsregelungen analysiert.

men. Diese bilden aufgrund der dezentralen Erstellung allerdings nur einen Ausschnitt der Prüfungsrealität in beiden Berufen ab, verallgemeinernde Aussagen sind daher nicht möglich.

Tabelle 1: Übersicht über die untersuchten schriftlichen Aufgabensätze in den vier ausgewählten Berufen

Beruf	F	KVF	MFA	WM
Art der Aufgabenerstellung	dezentral durch Innungen	zentral durch AKA	dezentral durch Landesärztekammern	zentral durch PAL
Untersuchte Aufgabensätze	Winter 2010/2011 + Sommer 2012	Frühjahr 2011 + Sommer 2012	Winter 2010/2011 + Winter 2012/2013	Winter 2010/2011 + Sommer 2012
Anzahl untersuchter Prüfungsaufgaben	24 + 66	60 + 77	45 + 137	31 + 117

(F = Friseur/-in, KVF = Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung, MFA = Medizinische/-r Fachangestellte/-r, WM = Werkzeugmechaniker/-in)

Die Auftragsarbeiten erfolgten in enger Abstimmung mit dem Projektteam. Zu Beginn jedes Teilauftrags fand ein Abstimmungsworkshop mit den Auftragnehmern und Auftragnehmerinnen statt, um ein gemeinsames Verständnis der Kriterien des Analysebogens herzustellen und inhaltliche wie organisatorische Fragen zu klären. Daneben wurden pro Teilauftrag die Ergebnisse in einer gemeinsamen Sitzung mit allen Auftragnehmern und Auftragnehmerinnen vorgestellt und diskutiert sowie Hinweise zur Überarbeitung des Analysebogens gesammelt.

Da für den Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r kein/-e Auftragnehmer/-in gefunden werden konnte, wurde die Analyse im Projektteam durchgeführt. Dabei konnte auf die Expertise eines Teammitglieds in diesem Bereich aufgebaut werden. Die Ergebnisse der Analysen für Teilauftrag A und B wurden jeweils mit Experten und Expertinnen aus dem Berufsbereich in einem Workshop diskutiert und validiert (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Übersicht über die Abstimmungsarbeiten im Rahmen der Auftragsvergabe zur Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben

Datum	Workshop	Teilnehmende
11.10.2011	Abstimmungsworkshop Teilauftrag A	Auftragnehmer/-innen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in, Projektteam
18.11.2011	Abstimmungsworkshop Teilauftrag A	Auftragnehmer/-innen im Beruf Friseur/-in und Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen, Projektteam
13.03.2012	Workshop zur Validierung der Ergebnisse Teilauftrag A im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r	Expertinnen und Experten im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r, Projektteam
19.03.2012	Vorstellung und Diskussion der Analyseergebnisse Teilauftrag A, Rückmeldungen zum Analyseraster	Alle Auftragnehmer/-innen, Projektteam
28.06.2012	Abstimmungsworkshop Teilauftrag B	Alle Auftragnehmer/-innen, Projektteam
24.01.2013	Vorstellung und Diskussion der Analyseergebnisse Teilauftrag A und B im Rahmen der 4. Projektbeiratssitzung	Alle Auftragnehmer/-innen, Projektbeiratsmitglieder, Projektteam
28.11.2013	Workshop zur Validierung der Ergebnisse Teilauftrag B im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r	Expertinnen und Experten im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r, Projektteam

Nach Abnahme der Auftragsarbeiten wurden die Ergebnisse in den ausgewählten vier Berufen nochmals berufsübergreifend hinsichtlich der einheitlichen Verwendung der Analysekriterien geprüft. Bei einigen Kriterien stellte sich trotz Absprache in den Abstimmungsworkshops sowie Festlegung im Glossar eine z.T. unterschiedliche Interpretation und Verwendung der Kriterien heraus. Dies betraf insbesondere die Graduierungen der Prüfungsleitbilder, die Abgrenzung der Kriterien Praxisnähe und Authentizität sowie die Interpretation der DQR-Kompetenzkategorien (insbesondere Selbstständigkeit). Es wurde daher entschieden, die Skalierung der Prüfungsleitbilder von einer 4er Skala (trifft voll zu – trifft überwiegend zu – trifft weniger zu – trifft gar nicht zu) auf eine 3er Skala (trifft voll zu – trifft teilweise zu – trifft gar nicht zu) zu ändern, Kriterien zur Differenzierung von Praxisnähe und Authentizität einzuführen sowie Regeln für die Zuordnung zu einer Kompetenzkategorie aufzustellen.

Die Ergebnisse der Auftragnehmer wurden unter diesen Gesichtspunkten nochmals überprüft, bei Bedarf angepasst sowie Detailauswertungen durchgeführt. Als Erkenntnis bleibt festzuhalten, dass es eine Herausforderung darstellt, ein einheitliches Verständnis über die z.T. sehr stark interpretationsbedürftigen Begriffe und Konzepte herzustellen.

Neben der Analyse der Prüfungsaufgaben wurden auch die Prüfungsregelungen in den ausgewählten Berufen mit Hilfe der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. MAYRING 2002) untersucht. Dabei wurde analysiert, ob und in welchem Umfang die DQR-Kompetenzkategorien mit ihren jeweiligen Subkategorien in den Prüfungsregelungen verankert sind. Die Analyse wurde an den in den Ordnungsmitteln aufgeführten nachzuweisenden Kompetenzen des Prüflings – untergliedert je nach Ordnungsmittel in größere oder kleinere Abschnitte – ausgerichtet.

Die Analyse erfolgte zuerst durch jedes Teammitglied, dann wurde über die Einordnungen im Team diskutiert und die Zuordnung abgestimmt.

3.2.2. Teilnehmende Beobachtungen

Um die Prüfungspraxis in den untersuchten Berufen systematisch erfassen zu können, erfolgten neben den Analysen schriftlicher Prüfungsaufgaben teilnehmende Beobachtungen in den praktisch und mündlich durchzuführenden Prüfungsteilen der Abschlussprüfung.

Der Zugang zu den Prüfungen ist nur über die zuständigen Stellen möglich und setzt das Einverständnis der beteiligten Personen voraus. Eine Einwilligung ist von der jeweiligen Kammer, vom Prüfungsausschuss und den Prüflingen einzuholen; in einigen Fällen ist auch das Einverständnis von Fachverbänden oder Dachorganisationen Voraussetzung. Im Projekt wurde Kontakt zu den zuständigen Stellen teilweise über die Dachverbände, teilweise durch direktes Anfragen hergestellt.

Da über die Zusammensetzung der Prüfungsausschüsse (Alter, Geschlecht, Dauer der Prüfertätigkeit etc.) keine Daten vorliegen, wurden folgende andere Kriterien für die Auswahl herangezogen:

- Verteilung der Kammern über mindestens vier Bundesländer im Norden, Süden, Westen und Osten Deutschlands,
- darunter Kammern mit geringen (< 20 Prüflingen), mittleren (> 20 bis <80) und hohen (> 81) Prüflingszahlen.

Der Zugang zu den Prüfungen gelang in den untersuchten Berufen unterschiedlich gut. In den Berufen Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen sowie Werkzeugmechaniker/-in konnten die oben genannten Kriterien berücksichtigt und Prüflinge in sechs bzw. acht Prüfungsausschüssen verteilt über die Bundesrepublik beobachtet werden. Im Beruf Friseur/-in konnten anfänglich entsprechend den genannten Kriterien teilnehmende Beobachtungen mit zuständigen Stellen vereinbart werden; allerdings sagte ein Teil der zuständigen Stellen die Teilnahme kurzfristig ab. Im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r konnte aufgrund begrenzter personeller Ressourcen die geplante Beobachtungsanzahl nicht realisiert werden.

Um eine einheitliche Beobachtung über die verschiedenen Prüfungsausschüsse zu gewährleisten, wurde ein berufsübergreifender Beobachtungsbogen im Projektteam entwickelt. Dabei wurden die Kriterien herangezogen, die der Analyse der Prüfungsaufgaben und -regelungen in den ausgewählten Berufen zugrunde gelegen hatten (siehe Anlage I). Diese Kriterien wurden ergänzt um eine Dokumentation

- des Prüfungsverlaufs,
- des Prüfungskontextes und der Prüfungsdurchführung sowie
- der Beobachtung und Bewertung der Prüfungsleistungen.

Der Beobachtungsbogen sah bei den meisten Analysekriterien eine Antwort zum Ankreuzen („ja“, „nein“, „teilweise“) sowie Platz für Anmerkungen, Begründungen und das Notieren von Besonderheiten vor. Für die vier untersuchten Berufe wurde der Bogen jeweils berufsspezifisch angepasst und bei mehreren Prüfungsteilen mit unterschiedlichen Prüfungsinstrumenten entsprechend ausdifferenziert (siehe Anlage II: Berufsübergreifender Beobachtungsbogen).

Der Bogen wurde nicht pro Prüfling, sondern pro beobachtetem Prüfungsausschuss ausgefüllt. Dabei wurde von der Annahme ausgegangen, dass der Prüfungsausschuss sich über die durchzuführenden Prüfungen konsistent verhält.

In Tabelle 3 ist eine Übersicht über die durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen zu finden.

Tabelle 3: Übersicht über die durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen in Prüfungen in den ausgewählten Berufen

Beruf	F	KVF	MFA	WM
Untersuchter Prüfungszeitpunkt	Sommer 2012	Sommer 2012	Sommer 2012	Winter 2012/2103
Anzahl beobachteter Prüflinge gesamt	18	68	12	45
Anzahl beobachteter Prüflinge pro Prüfungsinstrument	Arbeitsaufgabe -> 18 + Prüfungsstück -> 18	Kundenberatungsgespräch -> 36 + fallbezogenes Fachgespräch -> 32	komplexe Prüfungsaufgabe -> 12 + Fachgespräch -> 12	Arbeitsauftrag > praktische Arbeitsaufgabe -> 24 + Arbeitsauftrag > betriebl. Auftrag -> 21
Anzahl beobachteter Prüfungsausschüsse	2	6	3	8
Einbezogene Bundesländer	Bayern, NRW	Bayern, Niedersachsen, NRW, Sachsen	Hessen, NRW	BW, Bayern, Niedersachsen, NRW, Sachsen

(F = Friseur/-in, KVF = Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung, MFA = Medizinische/-r Fachangestellte/-r, WM = Werkzeugmechaniker/-in)

Im Rahmen der Prüfungsbeobachtungen wurde die Möglichkeit genutzt, sich mit den Prüfern und Prüferinnen über Fragen zu der Vorbereitung auf die Prüfertätigkeit, den Erfahrungen und Schwierigkeiten, der Einschätzung der Prüfungsinstrumente etc. auszutauschen.

Der Beobachtungsbogen wurde zum Teil während der Prüfung, zum Teil im Anschluss daran ausgefüllt sowie um Anmerkungen, Fragestellungen und Besonderheiten ergänzt. Danach wurden die Beobachtungen verschriftlicht und wenn möglich, um die vom Prüfungsausschuss vertraulich zur Verfügung gestellten Unterlagen wie beispielsweise Fragenkataloge oder Beobachtungs- und Bewertungsbögen, ergänzt.

Für die systematische Auswertung der teilnehmenden Beobachtungen wurde pro Beruf eine Excel-Datei mit den im Bogen zu beobachtenden Kriterien und zu dokumentierenden Punkten erstellt und die Erkenntnisse aus den teilnehmenden Beobachtungen dort eingepflegt. Auf Grundlage dieser übersichtlichen Zusammenstellung der Ergebnisse wurde die Auswertung vorgenommen und um Beispiele aus den einzelnen Bögen ergänzt.

Aufgrund der geringen Beobachtungszahlen in den Berufen Friseur/-in und Medizinische/-r Fachangestellte/-r ist die Aussagekraft der Ergebnisse in diesen beiden Berufen stark eingeschränkt und wird daher nicht gesondert dargestellt.

3.2.3. Befragung von Prüferinnen und Prüfern sowie Aufgabenerstellern und Aufgabenstellerinnen

Neben der Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben und den teilnehmenden Beobachtungen in Prüfungen wurde eine Online-Befragung von Prüfern und Prüferinnen durchgeführt. Anlass der Befragung war, dass es trotz ihrer Bedeutung kaum aktuelle Untersuchungen und verlässliches Datenmaterial zu den Prüfern und Prüferinnen im dualen System gibt. Im Rahmen der Evaluation von Abschlussprüfungen wurden Anfang der 2000er Jahre unter anderem die Prüfer/-innen um ihre Einschätzungen zu Teilbereichen der Abschlussprüfung, zu Prüfungsaufgaben, zur Bewertung von Prüfungsleistungen, zur Gewichtung der Prüfungsteile und zur Aussagekraft der Prüfung befragt (vgl. z.B. EBBINGHAUS/GÖRMAR/STÖHR 2001, EBBINGHAUS 2002, EBBINGHAUS 2003). Daneben liegt eine aktuelle Studie zur „Gewinnung von ehrenamtlichen Prüfern in der Berufsbildung“ vor, in der qualitativ und quantitativ die Wege ins Prüfungsamt, der zeitliche Aufwand und die Motive von Prüfenden untersucht wurden (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2011). Im Rahmen des Forschungsprojektes sollten die vorliegenden Erkenntnisse erweitert werden. Ziel der Befragung war es, die Einschätzung der direkt am Prüfungsgeschehen Beteiligten zu Prüfungsinstrumenten und -modellen zu erfragen sowie Qualifizierungswege und -wünsche zu erfassen.

Eine zu Beginn des Projektes geplante Vollerhebung in den vier ausgewählten Berufen über die zuständigen Stellen konnte aufgrund datenschutzrechtlicher Bestimmungen und fehlender personeller Ressourcen nicht realisiert werden. Die Namen und Kontaktdaten der Prüfer/-innen sind nicht öffentlich zugänglich und werden von den zuständigen Stellen verwaltet. Schätzungsweise gibt es ca. 300.000 Prüfer/-innen im dualen System (vgl. HENSGE/FRIEDLÄNDER/SCHNEIDER 2008, REETZ/HEWLETT 2008), die genaue Zahl und nähere Informationen über die Grundgesamtheit liegen aber nicht vor. Eine Weitergabe der Kontaktdaten durch die zuständigen Stellen wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen ausgeschlossen, daher wäre der Zugang des Projektteams zur Befragungszielgruppe nur indirekt über eine Weiterleitung des Fragebogens möglich gewesen. Von dieser Verfahrensweise wurde wegen begrenzter Kapazitäten im Projekt Abstand genommen. Da die BMBF-Befragung von

Prüfenden zum Thema Ehrenamt gute Rücklaufquoten mit der Befragung über das Internet erzielte (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2011), wurde im Projekt entschieden, eine Online-Befragung mit einem unmittelbaren Zugang zur Zielgruppe über das Prüferportal durchzuführen. Die Vorteile von Befragungen über das Internet sind die geringen Erhebungskosten, das direkte Einlesen der Daten in eine Datenbank und die schnelle Verfügbarkeit der Daten; als Nachteil wird die mangelnde Repräsentativität angesehen (vgl. ATTESLANDER 2010). Da keine verlässlichen Informationen über die Grundgesamtheit der Prüfenden vorliegen, konnte der Anspruch auf Repräsentativität ohnehin nicht erfüllt werden.

Die Änderung des Vorgehens hatte Auswirkungen auf die Annahmen 2 und 5 (siehe Kapitel 2), deren Überprüfung nicht durch die Befragung von Prüfern und Prüferinnen, sondern über die teilnehmenden Beobachtungen stattfand.

Das Prüferportal ist eine im BIBB angesiedelte bundesweite Internetplattform für alle am Prüfungsgeschehen in der dualen Ausbildung Beteiligten und stellt Informationen zu Theorie und Praxis des Prüfungswesens sowie Nachrichten, Materialien und Veranstaltungshinweise für Prüfer/-innen bereit (vgl. www.prueferportal.org). Die Zielgruppe der Prüfer/-innen konnte über das Portal schnell, kostenfrei und niedrigschwellig erreicht werden und die Kommentarfunktion ermöglichte eine Rückmeldung zur Befragung sowie einen direkten Austausch. Neben dem unmittelbaren Zugang zur Befragungszielgruppe war darüber hinaus von Vorteil, dass die Prüfer/-innen sich gezielt Informationen rund um die Befragungsthemen beschaffen konnten.

Der erste Fragebogenentwurf wurde im Projektteam entwickelt und dabei Erkenntnisse aus anderen Studien einbezogen (vgl. z.B. EBBINGHAUS/GÖRMAR/STÖHR 2001; EBBINGHAUS 2002; EBBINGHAUS 2003; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2011). Die Programmierung erfolgte mit Hilfe des kostenfreien SoSci Surveys (<https://www.socisurvey.de>). SoSci Survey wurde speziell für wissenschaftliche Befragungen konzipiert, um Onlinefragebögen zu erstellen, Einladungen zu versenden (inkl. Nachfassaktionen) und Daten für die weitere Auswertung herunterzuladen.

In den Pretest des Fragebogens, der im Frühjahr 2013 stattfand, wurden die an den Prüfungen beteiligten Akteure einbezogen; neben den Projektbeiratsmitgliedern (Vertreter/-innen der Sozialpartner, Kammern, Wissenschaft, Ausbilder/-innen und Prüfer/-innen) waren dies Vertreter/-innen der Aufgabenerstellungsinstitutionen PAL und Aka sowie Kollegen und Kolleginnen aus dem BIBB. Im Rahmen eines Seminars der Aka für Aufgabenersteller/-innen wurde die Befragung kurz vorgestellt und um Teilnahme am Pretest geworben, um die Prüfer/-innen sowie Aufgabenersteller/-innen in die Testung einzubeziehen.

Die Rückmeldungen bezogen sich auf die Praktikabilität beim Ausfüllen, die Verständlichkeit der Fragen, inhaltliche Anmerkungen sowie technische Hinweise. Sie wurden in der Überarbeitung des Fragebogens berücksichtigt.

Der Fragebogen war vom 25.04.2013 bis 15.06.2013 freigeschaltet und über das Prüferportal (www.prueferportal.org) erreichbar. Er teilte sich in die folgenden vier Blöcke:

- Angaben zur Person (neun Fragen mit Filterfrage),
- Einschätzung der Prüfungsmodelle und Prüfungsinstrumente (17 Fragen mit Filterfragen),
- Angaben zur Prüfertätigkeit (sechs Fragen) und
- Angaben zur Tätigkeit als Aufgabenersteller/-in (sieben Fragen mit Filterfrage).

Die Fragen waren größtenteils geschlossen gestellt. Um Wünsche, Bedarfe, Kritik und Anregungen der Befragten detaillierter aufnehmen zu können, wurden einige Fragen offen gestellt (siehe Anlage III: Fragebogen Prüferbefragung).

Das Ausfüllen des Fragebogens dauerte etwa zehn Minuten; über eine Fortschrittsleiste konnten die Befragten nachvollziehen, wie viel Prozent des Fragebogens sie abgeschlossen hatten. Über Info-Boxen konnten sich die Befragten über Definitionen der Kompetenzkategorien sowie der Prüfungsinstrumente informieren.

Die Bewerbung des Fragebogens erfolgte über unterschiedliche Wege. In verschiedenen Newslettern z. B. des BIBB, des Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) und des Prüferportals wurde auf den Fragebogen hingewiesen. Des Weiteren wurde auf der Prüferportal-Startseite, der BIBB-Praxis-Seite sowie bei foraus.de zur Teilnahme an der Befragung aufgerufen. Schließlich wurden die Aufgabenerstellungsinstitutionen, die Projektbeiratsmitglieder, die Mitarbeiter/-innen der Abteilung 4 im BIBB sowie die Berufsverbände der untersuchten Ausbildungsberufe um eine Weiterleitung des Befragungslinks an bekannte Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen gebeten.

Über das Prüferportal wurde kurz vor Ende des Befragungszeitraums ein erneuter Aufruf zur Teilnahme gestartet. Nach Ablauf wurden die Daten exportiert und mit SPSS einer Plausibilitätsprüfung unterzogen; dabei wurde u.a. die Filterfunktion überprüft, Fehler identifiziert und nicht sinnvolle Angaben herausgefiltert. Im Anschluss wurden neue Variablen für die Auswertung generiert, zum Beispiel wurde aus der Variable Geburtsjahr das Alter zum Befragungszeitraum berechnet und in fünf Kategorien geclustert und eine neue Variable mit Kombinationen der einzelnen Kompetenzkategorien erstellt.

3.3 Dritte Phase: Transfer

Ziel der dritten Projektphase war es, die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Untersuchungssträngen zusammenzuführen, auszuwerten und aufbauend auf den Erkenntnissen Gestaltungsvorschläge zu entwickeln. Im Anschluss sollten die Projektergebnisse und Gestaltungsvorschläge den Akteuren im Prüfungsbereich vorgestellt und mit ihnen diskutiert werden.

Zu diesem Zweck wurden die Ergebnisse der Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben sowie der teilnehmenden Beobachtungen berufsspezifisch sowie berufsübergreifend gebündelt, im Projektteam diskutiert und um die Erkenntnisse aus der Prüferbefragung ergänzt. Dabei wurden die im Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen identifizierten Analyseebenen, Kategorien und Indikatoren einbezogen.

Auf Basis der berufsübergreifenden Erkenntnisse wurden Gestaltungsvorschläge zur Weiterentwicklung kompetenzbasierter Prüfungen erarbeitet. Die Projektergebnisse und Gestaltungsvorschläge wurden auf einem Workshop am 25.11.2013 mit Experten und Expertinnen diskutiert (siehe Tabelle 4).

Da die Gestaltungsvorschläge berufsübergreifend angelegt und daher sehr abstrakt formuliert waren, wurde ein weiterer Workshop zur Diskussion der Ergebnisse im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen sowie Werkzeugmechaniker/-in am 5.12.2013 durchgeführt und konkrete Überlegungen zur Weiterentwicklung der Prüfungspraxis in Richtung Kompetenzorientierung in diesen Berufen diskutiert (siehe Tabelle 4).

Im Beruf Friseur/-in wurde die Chance genutzt, die berufsspezifischen Ergebnisse dem Berufsausschuss des Deutschen Friseurhandwerks am 10.03.2014 vorzustellen und die Erkenntnisse mit den Anwesenden zu diskutieren. Im Beruf Medizinische/-r Fachangestellter fand ein Austausch mit Aufgabenerstellern und Aufgabenerstellerinnen des untersuchten Prüfungsaufgabensatzes statt; ferner wurden die Weiterentwicklungsmöglichkeiten der Prüfungspraxis in Richtung Kompetenzorientierung auf dem Workshop zur Diskussion und Validierung der Analyseergebnisse der schriftlichen Prüfungsaufgaben erörtert.

Tabelle 4: Workshops zur Vorstellung der Projektergebnisse und zur Diskussion von Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Gestaltungsvorschlägen

Workshop	Eingeladene Experten und Expertinnen
Workshop zur Vorstellung der Projektergebnisse und zur Diskussion der berufsübergreifenden Gestaltungsvorschläge für kompetenzbasierte Prüfungen am 25.11.2013 im BIBB	Vertreter/-innen der Ministerien, Aufgabenerstellungsinstitutionen, Universitäten und Forschungs- und Beratungseinrichtungen, Betriebe, Sozialpartner, Dachorganisationen, Schulen und Schulbehörden, Berufsverbände, Innungen
Workshop zur Vorstellung der Projektergebnisse im Beruf KVF und WM und zur Diskussion der Weiterentwicklungsmöglichkeiten am 05.12.2013 im BIBB	Vertreter/-innen der Aufgabenerstellungsinstitutionen, Berufsverbände, Schulen, Universitäten, Sozialpartner, Betriebe, Dachorganisationen, Ministerien

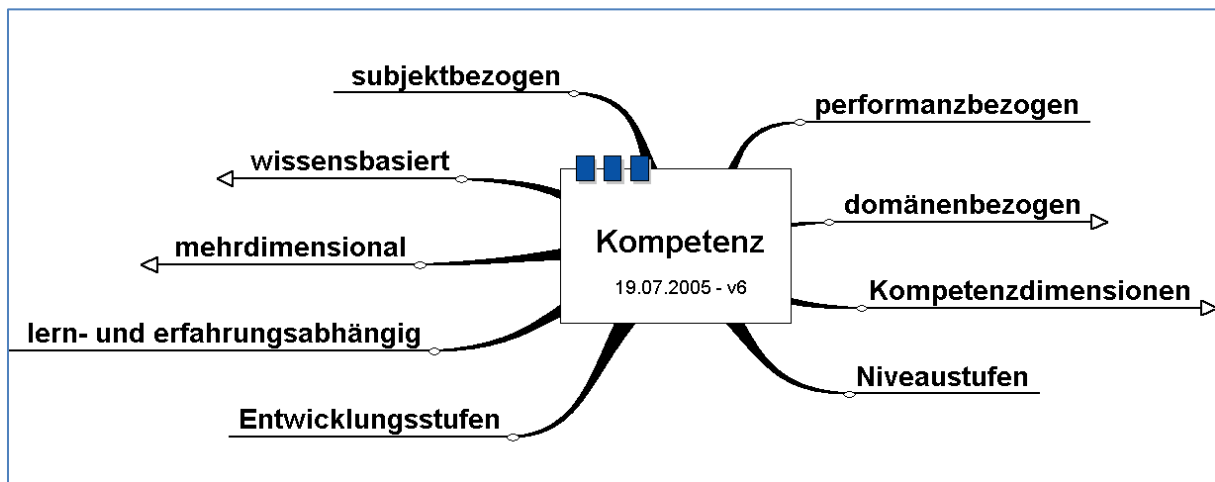
Im Anschluss an die Diskussionen mit den Expertinnen und Experten aus dem Prüfungsbereich wurden die Gestaltungsvorschläge nochmals gesondert mit dem Projektbeirat und BIBB-intern diskutiert und überarbeitet.

4 Ergebnisse

4.1 Kompetenzorientierung in Prüfungen im dualen System

Für den berufspädagogischen Bereich haben BRAND/HOFMEISTER/TRAMM (2005) folgende wesentliche Aspekte des Kompetenzkonzepts herausgearbeitet (siehe Abbildung 3):

Abbildung 3: Aspekte des Kompetenzkonzepts nach BRAND/HOFMEISTER/TRAMM (2005, S. 4)



Ausgehend davon, dass Berufsausbildung nach dem BBiG auf den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit zielt und die Abschlussprüfung darauf, die berufliche Handlungsfähigkeit zu erfassen, können die Merkmale des Kompetenzkonzepts auf die Prüfungen im dualen System übertragen werden.

Grundlage und Ausgangspunkt kompetenzorientierter Prüfungen ist ein Kompetenzverständnis, welches dem Ziel der Berufsausbildung, dem Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit, entspricht, an die kompetenztheoretische Tradition der Berufs- und Wirtschaftspädagogik anknüpft und unter den Akteuren der Berufsausbildung abgestimmt worden ist.

Die Akteure im Berufsbildungsbereich haben sich entschieden, auf das bildungsbereichsübergreifend ausgehandelte Kompetenzverständnis des DQR zurückzugreifen. Dieses auf politischer Ebene festgelegte Kompetenzverständnis wurde inzwischen in der Hauptausschuss-Empfehlung 160 mit dem Ziel der Berufsausbildung „berufliche Handlungsfähigkeit“ nach dem BBiG gleichgesetzt (siehe Kapitel 2).

Ausgehend von diesem Kompetenzverständnis können die von BRAND/HOFMEISTER/TRAMM (2005) herausgearbeiteten Aspekte des Kompetenzkonzepts zur Konkretisierung in den Prüfungen im dualen System herangezogen werden:

- **Domänenbezug:** Das berufs- und bildungsbereichsübergreifende Kompetenzverständnis des DQR wird berufsspezifisch „heruntergebrochen“; in der Ausbildungsordnung und dem Rahmenlehrplan werden die Kompetenzen beschrieben, über die die Auszubildenden nach der Ausbildung verfügen sollen. In den Prüfungsregelungen werden mit den Prüfungsbereichen „abgegrenzte Gegenstandsbereiche, Problem- oder Handlungsfelder“ geschaffen, „die spezifisches Wissen und Können voraussetzen“ (BRAND/HOFMEISTER/TRAMM 2005, S. 4f) und für welche die zur Bewältigung notwendigen Kompetenzen festgeschrieben werden.

- Subjektbezug: In den Ordnungsmitteln werden Mindeststandards, die für alle Auszubildenden des Berufs gelten, festgeschrieben. In der Prüfung steht allerdings das Individuum mit seinen Kompetenzen im Zentrum.
- Wissensbasierung und Performanzbezug: Berufliches Handeln baut auf einer strukturierten Wissensbasis auf, die sich in konkreten Handlungen, der Performanz, zeigt.
- Kompetenzdimensionen: Berufliches Handeln setzt die Einbeziehung von Fach-, Sozial- und Selbstkompetenz voraus (REETZ 1999). Dieser Dimensionierung wird im DQR durch die Kompetenzdimensionen Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten), Sozialkompetenz und Selbstständigkeit Rechnung getragen. In den Prüfungen werden die unterschiedlichen Dimensionen berufsspezifisch durch die Aufgabenstellung angesprochen und bei der Beurteilung berücksichtigt.
- Lern- und Erfahrungsabhängigkeit von Kompetenzen: In der Ausbildung werden berufsspezifische Kompetenzen erworben. Berufserfahrung zu sammeln ist gemäß BBiG Bestandteil des Kompetenzerwerbs in der Ausbildung. Die Prüfungen in der dualen Ausbildung dienen allerdings nicht dazu, die Kompetenzentwicklung im Ausbildungsverlauf sichtbar zu machen und systematisch zu begleiten. Ziel der Abschlussprüfung ist es festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat. Die Prüfungen haben also eine summative Funktion. Zwar wurde durch die Einführung der gestreckten Abschlussprüfung ein erster Schritt „zur Überwindung des traditionellen Prüfungswesens mit seiner Ausrichtung auf eine ausschließlich punktuelle Leistungsfeststellung getan“ (FRANK 2005, S. 29), eine kontinuierliche Kompetenzerfassung und -begleitung sieht das BBiG allerdings nicht vor.
- Niveaustufen der Kompetenzausprägung: Kompetenzen liegen in unterschiedlichen qualitativen Ausprägungen vor; Prüfungsaufgaben müssen es daher erlauben, diese unterschiedlichen Ausprägungen aufzugreifen und beurteilbar zu machen.

Bisher gibt es nur wenige Erkenntnisse zur Verankerung von Kompetenzorientierung in den Prüfungen im dualen System. FROMMBERGER/MILOLAZA (2009) stellen beispielsweise Überlegungen zu kompetenzorientierten Prüfungen unter Berücksichtigung testtheoretischer und curricularer Anforderungen an und übertragen die von LENNARTZ (2004) und EBBINGHAUS (2005) formulierten Erfolgsfaktoren innovativer Prüfungskonzepte – Aufgabenerstellung, Bewertungskriterien, Prüfungspersonal – auf kompetenzorientierte Prüfungen. EULER (2011) definiert als kompetenzorientiertes Prüfen „die Feststellung und Beurteilung, ob die als wesentlich erkannten Anforderungen eines beruflichen Handlungsfeldes dauerhaft und flexibel in wechselnden Situationen innerhalb des Handlungsfeldes bewältigt werden.“ (S. 55) Vor dem Hintergrund der bisherigen Entwicklungen im Prüfungswesen skizziert er zwei Reformfelder; zum einen die Modularisierung und Streckung der Prüfung, um die Aussagekraft über die berufliche Handlungskompetenz zu steigern, zum anderen die verstärkte Anbindung der Kompetenzfeststellung an die Lern- und Arbeitsprozesse der verschiedenen Lernorte, um die Validität der Prüfung zu erhöhen (EULER 2011, S. 63f). BONSE-ROHMANN/HÜNTELMANN/NAUERT (2008) beschreiben für die Pflegeausbildung praktisch erprobte und theoretisch fundierte Prüfungsinstrumente und -verfahren zur Lern- und Leistungsüberprüfung und stellen anhand von sechs Beispielen Möglichkeiten kompetenzorientierten Prüfens dar. Dabei sind die Verfahren zum Teil speziell für die Pflegeausbildung entwickelt worden und greifen wie im Portfolio-Verfahren auch den Aspekt der Kompetenzentwicklung und individuellen Lernförderung über die Ausbildungszeit auf (vgl. BONSE-ROHMANN/HÜNTELMANN/NAUERT 2008, S. 112f.)

Bezogen auf die Erfassung beruflicher Handlungskompetenz unterstreicht REETZ (2010) die Notwendigkeit der Nutzung „echter“ Situationsaufgaben.

4.2 Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen

Anknüpfend an die im vorherigen Abschnitt dargestellten Forschungsergebnisse zur kompetenzorientierten Gestaltung von Prüfungen im dualen System bestand der erste Schritt im Projekt darin, die für Kompetenzorientierung relevanten Aspekte zu identifizieren und zu bündeln. Dabei mussten zum einen die Merkmale kompetenzorientierter Prüfungen unter Zugrundelegung theoretischer Erkenntnisse herausgearbeitet und zum anderen festgelegt werden, an welchen strukturellen Punkten im Prüfungswesen das Leitziel Kompetenzorientierung eine Rolle spielt und wie und wo im weiteren Projektverlauf daran anzuknüpfen ist (vgl. LORIG u.a. 2012b).

Als Voraussetzung für Kompetenzorientierung im Prüfungswesen wurde ein unter den Akteuren der Berufsausbildung abgestimmtes Kompetenzverständnis identifiziert, das sich wie ein roter Faden durch die Gestaltung der Prüfungen zieht. Als relevante Analyseebenen wurden die Prüfungskonzeption, die Prüfungsumsetzung und die Rahmenbedingungen herausgearbeitet. Diese Analyseebenen wurden in Kategorien und bei Bedarf in Unterkategorien unterteilt und mit Indikatoren versehen. Im Laufe der Projektarbeiten wurde der Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen den Erkenntnissen angepasst und ergänzt (vgl. LORIG u.a. 2012b)⁵. Der überarbeitete Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen ist in Tabelle 5 dargestellt:

Tabelle 5: Überarbeiteter Referenzrahmen für kompetenzbasierte Prüfungen

	Analyseebene	Kategorie	Unterkategorie	Indikator
Kompetenzverständnis nach dem DQR	Prüfungskonzeption	Curriculare Grundlage	<ul style="list-style-type: none"> Anforderungsprofil des jeweiligen Prüfungsbereichs (Lernziele im Ausbildungsrahmenplan und Rahmenlehrplan)	<ul style="list-style-type: none"> Die berufstypischen, prüfungsrelevanten Kompetenzen werden aus Handlungsfeldern abgeleitet. Die in der Prüfung nachzuweisenden Kompetenzen werden auf Basis des DQR- Kompetenzverständnisses und seiner Kompetenzkategorien in Breite und Tiefe beschrieben; sie müssen erfassbar sein. Die Beschreibung erfolgt unter Berücksichtigung der Phasen der vollständigen Handlung (Handlungsorientierung) und abhängig vom Beruf unter Einbeziehung vor- und nachgelagerter Bereiche (Prozessorientierung).
		Methode/ Prüfungsinstrument	<ul style="list-style-type: none"> Prüfungsinstrumente nach Hauptausschuss-Empfehlung 158 Weitere Instrumente 	<ul style="list-style-type: none"> Die Auswahl des Prüfungsinstrumentes wird /der Prüfungsinstrumente werden pro Prüfungsbereich an dem Anforderungsprofil des Berufes ausgerichtet (Praxisnähe) und erlaubt/erlauben es, die prüfungsrelevanten Kompetenzen des Berufes zu erfassen und zu beurteilen. Dabei werden neben Fachkompetenzen auch die personalen Kompetenzen des Berufes einbezogen. Die Kombination der ausgewählten Prüfungsinstrumente (Multi-Methodenansatz) in ihrer Gesamtheit ermöglicht es, Aussagen über die berufliche Handlungsfähigkeit/Handlungskompetenz des Prüflings sowie seine Fähigkeit, selbstorganisiert komplexe Handlungssituationen zu bewältigen, zu treffen.

⁵ Im Laufe der Projektarbeiten wurden die Analyseebenen und Kategorien des Referenzrahmens für kompetenzbasierte Prüfungen an die gewonnenen Erkenntnisse angepasst; die Kategorie „Aufgabenerstellungsprozess“ entfällt, da nicht der Prozess, sondern die Qualifizierung der Aufgabenersteller/-innen als konstitutives Element für kompetenzbasierte Prüfungen herausgearbeitet wurde. Des Weiteren wurden die Indikatoren ergänzt und ausformuliert.

Analyseebene	Kategorie	Unterkategorie	Indikator
			<ul style="list-style-type: none"> Im Hinblick auf die nachzuweisenden Kompetenzen wird ein Prüfungsinstrument/werden Prüfungsinstrumente ausgewählt, mit dem/denen Prüfungsleitbilder wie Handlungsorientierung, Prozessorientierung, Authentizität und Individualisierung umgesetzt werden können.
	Feststellungszeitpunkte	<ul style="list-style-type: none"> Prüfungsmodell: ZP/AP Prüfungsmodell GGP/GAP Prüfungsmodell: laufende Erfassung („contrôle continu“) mit übergreifender Abschlussprüfung Prüfungsmodell: Handlungsfeldbezogene Erfassung mit übergreifender Abschlussprüfung Prüfungsmodell: N 	<ul style="list-style-type: none"> Mit dem gewählten Prüfungsmodell werden alle prüfungsrelevanten Kompetenzen des Berufs erfasst und damit valide Aussagen über den Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit/Handlungskompetenz getroffen.
Prüfungs- umsetzung	Aufgabenstellung		<ul style="list-style-type: none"> Die Aufgabenstellung erlaubt es, die in dem Anforderungsprofil festgelegten Kompetenzen (Fach- und personale Kompetenzen) in Breite und Tiefe zu erfassen und zu bewerten. Die Aufgabenstellungen sind der Berufspraxis entnommen (Praxisnähe) und in „echte“ Situationsbeschreibungen eingebettet. Sie setzen die Prüfungsleitbilder Handlungsorientierung, Prozessorientierung, Authentizität und Individualisierung – bezogen auf den Beruf und die zu erfassenden Kompetenzen – um. Durch die Aufgabenstellungen können Aussagen zum Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit/Handlungskompetenz des Prüflings sowie seine Fähigkeit, selbstorganisiert komplexe Handlungssituationen zu bewältigen, getroffen werden.
	Prüfungsdurchführung	<ul style="list-style-type: none"> Kontext 	<ul style="list-style-type: none"> Die Prüfungssituation unter Einbeziehung der Räumlichkeiten, anwesenden Personen, Materialausstattung, Atmosphäre erlaubt es dem Prüfling, die geforderten Kompetenzen zu zeigen.
	Beurteilung	<ul style="list-style-type: none"> Analyse Bewertung 	<ul style="list-style-type: none"> Für die Beurteilung der Prüfungsleistungen werden die in den Prüfungsregelungen festgelegten Kompetenzen (Fach- und personale Kompetenzen) zugrunde gelegt, in Beobachtungs- und Bewertungsbögen konkretisiert und mit Indikatoren für unterschiedliche Kompetenzausprägungen operationalisiert. Für die Lösung der Aufgaben wird ein Erwartungshorizont als Mindeststandard formuliert. Für eine (bundesweit) vergleichbare Beurteilung von Prüfungsleistungen werden einheitliche Mindeststandards für die Entwicklung von Beobachtungs- und Bewertungsbögen abgestimmt und idealerweise prüfungsausschussübergreifend eingesetzt.
Rahmenbedingungen	Qualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> Aufgabenersteller/-innen Prüfer/-innen 	<ul style="list-style-type: none"> Die Aufgabenersteller/-innen verfügen über Expertise im Beruf, im Bereich der Kompetenzerfassung und der Aufgabenerstellung. Sie sind zu Beginn ihrer Tätigkeit geschult worden; geeignete

	Analyseebene	Kategorie	Unterkategorie	Indikator
				Austausch- und Weiterbildungsangebote stehen ihnen zur Verfügung. <ul style="list-style-type: none"> Die Prüfer/-innen verfügen über Expertise im Beruf, im Bereich der Kompetenzerfassung und -beurteilung. Sie sind zu Beginn ihrer Tätigkeit geschult worden; geeignete Austausch- und Weiterbildungsangebote stehen ihnen zur Verfügung.

Die identifizierten Ebenen Prüfungskonzeption, Prüfungsumsetzung und Rahmenbedingungen stellen samt ihren Kategorien die strukturellen Anknüpfungspunkte im Prüfungswesen für Kompetenzorientierung dar, die Indikatoren konkretisieren die qualitative Gestaltung

Prüfungskonzeption: Kompetenzorientierung ist in Prüfungen nur umzusetzen, wenn die Ordnungsmittel systematisch auf Basis eines festgelegten Kompetenzverständnisses gestaltet werden. Die Ebene der Prüfungskonzeption beinhaltet die Aspekte, die in den Ordnungsmitteln festgeschrieben und damit im Vorfeld der Prüfung bereits konzeptionell festgelegt sind. In den Prüfungsregelungen sowie im Ausbildungsrahmenplan und dem Rahmenlehrplan, den curricularen Grundlagen, müssen die Fach- und personalen Kompetenzen umfassend beschrieben werden. Die in den Prüfungen zu erfassenden Kompetenzen bestimmen wiederum die Auswahl der Methode, das Prüfungsinstrument.

Kompetenzorientierung wirkt sich ebenfalls auf das Prüfungsmodell und die damit verbundene Frage aus, wie viele Zeitpunkte zur Erfassung von Kompetenzen notwendig sind, um valide Aussagen zur beruflichen Handlungskompetenz des Prüflings treffen zu können.

Prüfungsumsetzung: Kompetenzorientierung auf Ebene der Prüfungsumsetzung hat Auswirkungen auf die Aufgabenstellung, die konkrete Prüfungsdurchführung sowie die Beurteilung. Die Aufgabenstellung muss es ermöglichen, die berufsspezifisch relevanten Fach- und personalen Kompetenzen abzubilden; darauf aufbauend werden berufsspezifisch angemessene Beobachtungs- und Bewertungsbögen benötigt, mit denen die relevanten Kompetenzen beurteilt werden können. Der Fokus auf Kompetenzen beeinflusst auch die konkrete Prüfungsdurchführung, da der Kontext maßgeblich die Performanz des Prüflings bestimmt.

Rahmenbedingungen: Eine wesentliche Rahmenbedingung kompetenzorientierter Prüfungen ist die Qualifizierung von Prüfern und Prüferinnen sowie Aufgabenerstellern und Aufgabenerstellerinnen. Die Erfassung und Bewertung von Fach- und personalen Kompetenzen sowie die kompetenzorientierte Aufgabenstellung setzen Fortbildungen für die am Prüfungsgeschehen Beteiligten sowie Hilfestellungen und Unterstützung voraus.

An diesen im Referenzrahmen identifizierten strukturellen Anknüpfungspunkten wurden die folgenden Projektarbeiten ausgerichtet.

4.3 Ergebnisse „Prüfungskonzeption“ und „Prüfungsumsetzung“

Da sich in den formulierten Annahmen zum Teil die Ebenen der „Prüfungskonzeption“ und konkreten „Prüfungsumsetzung“ in den untersuchten Berufen mischen, werden die Ergebnisse der beiden Ebenen in einem Kapitel dargestellt.

4.3.1 Verankerung der Kompetenzkategorien in den Prüfungsregelungen

Die berufsspezifische Konkretisierung der im DQR-Kompetenzverständnis festgelegten Kompetenzkategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit in den Prüfungsregelungen⁶ der Ausbildungsordnungen stellt die Grundlage für die Erfassung und Bewertung dieser Kompetenzen in den Prüfungen dar.

Für die Projektarbeiten wurde die Annahme formuliert, dass in den Prüfungsregelungen der untersuchten Berufe die Kompetenzkategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit bereits verankert sind.

Der Analyse der Prüfungsregelungen lagen die in den Ausbildungsordnungen aufgeführten Kompetenzen in ihrer jeweils berufsspezifischen Bündelung zugrunde („Der Prüfling soll zeigen, dass er ...“). Als Analyseraster dienten die im DQR festgelegten Definitionen von Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit (siehe auch Kapitel 3.2.1).

Eine Übersicht über die in den einzelnen Prüfungsbereichen der untersuchten Berufe verankerten Kompetenzkategorien ist in den Tabellen 6-9 zu finden.

Bei der Analyse der Prüfungsregelungen fällt auf, dass die Anforderungen in den untersuchten Berufen zum Teil sehr unterschiedlich beschrieben sind. Eine Vereinheitlichung erfolgte erst mit der Verabschiedung der Hauptausschuss-Empfehlung 119 „Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“ im Dezember 2006 (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2006) und der damit einhergehenden standardisierten Formulierung und Strukturierung der Prüfungsbereiche⁷. In den Prüfungsregelungen des Berufs Medizinische/-r Fachangestellte/-r (Erlass 26.04.2006) und Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen (Erlass 17.05.2006)⁸ werden für die Zwischenprüfung nur „Inhaltsgebiete“ aufgelistet, ohne die Kompetenzen, über die der Prüfling verfügen soll, konkreter auszuführen. Die nachzuweisenden Kompetenzen in den Berufen mit einer Gestreckten Abschluss- bzw. Gesellenprüfung (Friseur/-in und Werkzeugmechaniker/-in) sind dagegen sowohl für Teil 1 als auch für Teil 2 handlungsorientiert beschrieben. Von den vier untersuchten Berufen wurde der Beruf Friseur/-in nach Verabschiedung der Hauptausschuss-Empfehlung 119 erlassen (21.05.2008); im Beruf Werkzeugmechaniker/-in (Erlass 23.07.2007) ist zwar die Verordnung 2007 in Dauerrecht überführt worden, allerdings waren die wesentlichen inhaltlichen Arbeiten bereits 2004 in der Erprobungsverordnung abgeschlossen. Ein systematischer Abgleich der Prüfungsregelungen im

⁶ Die Prüfungsregelungen sind Bestandteil der Ausbildungsordnungen und geben den inhaltlichen und zeitlichen Rahmen der Prüfungen vor. Sie legen Ziel, Zeitpunkte, Prüfungsmodell (Zwischen-/Abschlussprüfung, Gestreckte Abschluss-/Gesellenprüfung Teil 1 und 2), Inhalt, Dauer, Prüfungsinstrumente sowie die Gewichtung der einzelnen Prüfungsbereiche und die Bestehensregelungen fest.

⁷ Die Hauptausschuss-Empfehlung 119 ist mittlerweile überarbeitet und durch die Hauptausschuss-Empfehlung 158 „Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen - Prüfungsanforderungen“ vom 13.12.2013 ersetzt worden.

⁸ Die Verordnung wurde am 27.05.2014 geändert.

Beruf Werkzeugmechaniker/-in mit den Struktur- und Formulierungsvorgaben der Hauptausschuss-Empfehlung 119 hat somit nicht stattgefunden.

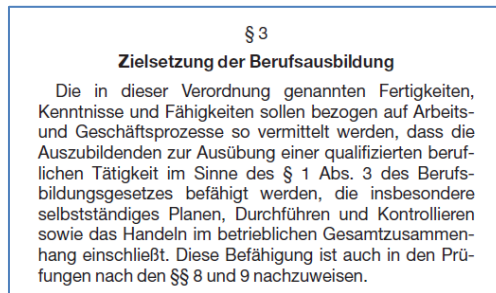
Auch die Anforderungen im Prüfungsbereich „Wirtschafts- und Sozialkunde“ (WiSo) sind in den vier untersuchten Berufen trotz gleicher Gewichtung (10 %) unterschiedlich ausformuliert und verlangen teils die Darstellung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Zusammenhänge der Berufs- und Arbeitswelt, teils deren Darstellung und Beurteilung.

Berufsübergreifend lässt sich feststellen, dass die Kategorie Wissen in den handlungsorientiert formulierten Ausbildungsordnungen nicht explizit in Breite und Tiefe aufgeführt ist, sondern als Handlungsvoraussetzung in die Anforderungen eingeht und implizit in der Darstellung der Fertigkeiten aufgegriffen wird. So setzt beispielsweise die Anforderung „Haare mit klassischen Techniken schneiden“ im Beruf Friseur/-in fachliches Wissen über die Techniken voraus, das im Ausbildungsrahmenplan auch detaillierter aufgeführt ist („klassische Schneidetechniken, insbesondere Stumpfschneiden, Konturen und Übergang schneiden ...“). Auch wenn in den Prüfungsregelungen auf die im Ausbildungsrahmenplan aufgeführten „Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten“ sowie „auf den im Berufsschulunterricht zu vermittelnden Lehrstoff, soweit er für die Berufsausbildung wesentlich ist“, verwiesen wird, liegt der Fokus in der Beschreibung der Prüfungsregelungen gemäß dem Leitbild der Handlungsorientierung auf den Fertigkeiten und dem beruflichen Handeln und nicht auf einer expliziten Auflistung der nachzuweisenden Wissensbestände. Die Verankerung der Kompetenzkategorie Wissen ist daher unter Berücksichtigung der im DQR festgelegten Definition in den meisten Prüfungsbereichen implizit vorhanden.

Im DQR werden unter der Kompetenzkategorie Fertigkeiten sowohl kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) als auch praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien etc.) sowie Beurteilungsfähigkeit verstanden (vgl. ARBEITSKREIS DQR 2011). Der Aspekt der Sozialkompetenz ist im DQR in die Subkategorien Team-/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikationsfähigkeit unterteilt. In den Prüfungsregelungen wird der Aspekt in den untersuchten Berufen hauptsächlich in Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit und den Umgang mit Kunden aufgegriffen. Die Fähigkeit der Mitgestaltung im Sinne des konstruktiven Einbringens in die Weiterentwicklung der Umfeldbedingungen wird in den untersuchten Prüfungsregelungen nicht von den Prüflingen gefordert; ebenso der Aspekt der Führungsfähigkeit, der in Fortbildungsordnungen einen hohen Stellenwert erlangt.

Die Kategorie Selbstständigkeit wird im DQR durch die Aspekte Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz konkretisiert. Selbstständigkeit wird dabei als Fähigkeit und Bereitschaft definiert, „eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“ (ARBEITSKREIS DQR 2011, S. 9) Eigenständiges und verantwortliches Handeln wird in den Ausbildungsordnungen als „selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren“ bereits in der Zielsetzung der Berufsausbildung aufgegriffen und explizit auch für die Prüfungen festgelegt. In Abbildung 4 ist die Formulierung für den Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r exemplarisch aufgeführt.

Abbildung 4: § 3 Zielsetzung der Berufsausbildung im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r (VO MFA 2006, S. 1097)



Damit ist für die in den Prüfungsregelungen beschriebenen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten festgelegt, dass sie „selbstständig“ auszuführen sind. Aus diesem Grunde wird der Aspekt der Selbstständigkeit in allen Berufen explizit gewichtet. Lernkompetenz sowie Reflexivität wird in den untersuchten Regelungen nicht angesprochen.

Neben diesen berufsübergreifenden Erkenntnissen werden im Folgenden die Ergebnisse für jeden der untersuchten Berufe gesondert dargestellt.

Analyse der Prüfungsregelungen im Beruf Friseur/-in

Die Prüfungsstruktur im Beruf Friseur/-in ist eine Gestreckte Gesellenprüfung (GGP); in Teil 1 wird in einem und in Teil 2 in vier Prüfungsbereichen geprüft. Auf die Kategorie Wissen wird im Beruf Friseur/-in neben den impliziten Bezügen in zwei Prüfungsbereichen auch expliziter verwiesen. So soll der Prüfling im Prüfungsbereich Klassische Friseurarbeit „die für die Prüfungsaufgabe relevanten fachlichen Hintergründe aufzeigen und die Vorgehensweise begründen“ sowie im Bereich Friseurtechniken „fachliche Zusammenhänge der Haarbehandlung, der Frisuren-gestaltung und der dekorativen Kosmetik erläutern“ (vgl. VO Friseur/-in 2008, S. 857). Auch wenn die vom Prüfling geforderten Wissensbestände hier nicht in Breite und Tiefe konkretisiert werden, ist durch den Hinweis auf die fachlichen Hintergründe bzw. Zusammenhänge der Bezug zum Wissen nochmals explizit hergestellt.

Die Kategorie Fertigkeiten findet sich im Beruf Friseur/-in in allen Prüfungsbereichen; so soll der Prüfling beispielsweise die „Haare mit modernen Techniken schneiden, Haarfarbe in Farbtiefe und -richtung verändern, Styling- und Finishtechniken einsetzen, kosmetische Behandlungen durchführen“. Auch die Beurteilungsfähigkeit wird vom Prüfling gefordert, z.B. indem er „Arbeitsergebnisse kontrollieren und beurteilen“ soll (vgl. VO Friseur/-in 2008, S. 858).

Sozialkompetenz wird im Beruf in drei Prüfungsbereichen insbesondere in Bezug auf Kommunikationsfähigkeit und den Umgang mit Kunden aufgegriffen. So soll der Prüfling u.a. „Kundenwünsche ermitteln und berücksichtigen“, „Behandlungspläne dem Kunden erläutern“ und den „Kunden unter Berücksichtigung der Haarqualität und -quantität, der Kopf- und Gesichtsform, der Gesamterscheinung, ästhetischer Aspekte sowie modischer Trends beraten“. Auch der Aspekt der Teamfähigkeit wird angesprochen, in dem der Prüfling „Arbeitsabläufe (...) abstimmen“ oder „bei der Betriebsorganisation sowie der Umsetzung von Marketingmaßnahmen im Salon mitwirken“ soll (vgl. VO Friseur/-in 2008, S. 858). Tabelle 6 fasst die Analyseergebnisse der Prüfungsregelungen im Beruf Friseur/-in im Überblick zusammen.

Tabelle 6: Analyseergebnisse der Prüfungsregelungen im Beruf Friseur/-in (gebündelte Darstellung)

Prüfungsbereich	Prüfungsinstrument	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
		Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Friseur/-in					
Gestreckte Gesellenprüfung Teil 1					
„Klassische Friseurarbeit“ (Auflistung a)-g))	Arbeitsaufgabe mit situationalem Fachgespräch und schriftlichen Aufgabenstellungen sowie Prüfungsstück	6x implizit, 1x explizit	7x explizit	1x explizit	7x explizit
Gestreckte Gesellenprüfung Teil 2					
„Friseur- und Kosmetikdienstleistungen“ (Auflistung a)-i))	Arbeitsaufgabe mit Gesprächssimulation und Dokumentation sowie Prüfungsstück	9x implizit	9x explizit	4x explizit	9x explizit
„Friseurtechniken“ (Auflistung a)-c))	Schriftlich praxisbezogene Aufgaben	2x implizit, 1x explizit	1x implizit, 2x explizit	/	3x explizit
„Betriebsorganisation und Kundenmanagement“ (Auflistung a)-c))	Schriftlich praxisbezogene Aufgaben	3x implizit	3x explizit	2x explizit	3x explizit
„Wirtschafts- und Sozialkunde“	Schriftlich praxisbezogene Aufgaben	1x implizit	1x explizit	/	1x explizit

Analyse der Prüfungsregelungen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen

Der Beruf weist eine klassische Zwischen- und Abschlussprüfung auf. In den Prüfungsregelungen der Zwischenprüfung wird ausschließlich auf Prüfungsgebiete („Arbeitsorganisation und Kommunikation“, „Dienstleistungen in der Versicherungswirtschaft“, „Wirtschafts- und Sozialkunde“) verwiesen. Da die nachzuweisenden Kompetenzen nicht aufgeführt sind, ist eine Einordnung bezüglich der DQR-Kompetenzkategorien nicht möglich.

In den Prüfungsregelungen der Abschlussprüfung werden die Wissensbestände implizit aufgegriffen. Die Fertigkeiten werden in allen Prüfungsbereichen explizit dargestellt. So soll der Prüfling u. a. „die Höhe von Leistungen feststellen, Kosten und Erträge von Versicherungsprodukten ermitteln sowie den betriebswirtschaftlichen Erfolg anhand von Kennziffern und Statistiken beurteilen“. Auch der Aspekt der Beurteilungsfähigkeit wird durch Anforderungen wie „Hintergründe und Schnittstellen erläutern und Ergebnisse bewerten“ berücksichtigt (vgl. VO KVF 2006, S. 1188f.).

Sozialkompetenz ist wie im Beruf Friseur/-in auf Kommunikationsfähigkeit und den Umgang mit Kunden in zwei Prüfungsbereichen bezogen. Vom Prüfling wird u.a. gefordert, dass er „Gespräche mit Kunden situationsbezogen vorbereiten, verkaufsorientiert führen und auf Kundenargumente angemessen reagieren“ kann (vgl. VO KVF 2006, S. 1189). Einen zusammenfassenden Überblick über die Analyseergebnisse für den Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung gibt Tabelle 7.

Tabelle 7: Analyseergebnisse der Prüfungsregelungen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung (gebündelte Darstellung)

Prüfungsbereich	Prüfungsinstrument	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
		Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung					
Zwischenprüfung					
Prüfungsgebiete: 1. Arbeitsorganisation und Kommunikation, 2. Dienstleistungen in der Versicherungswirtschaft, 3. Wirtschafts- und Sozialkunde.	Schriftlich praxisbezogene Aufgaben oder Fälle	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.
Abschlussprüfung					
„Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“	Schriftlich praxisbezogene Aufgaben oder Fälle	1x implizit	1x explizit	1x explizit	1x explizit
„Wirtschafts- und Sozialkunde“	Schriftlich praxisbezogene Aufgaben oder Fälle	1x implizit	1x explizit	/	1x explizit
„Kundenberatungsgespräch“	Beratungsgespräch	1x implizit	1x explizit	1x explizit	1x explizit
„Fallbezogenes Fachgespräch“	Fallbezogenes Fachgespräch	1x implizit	1x explizit	/	1x explizit

(n.b.= nicht beurteilbar)

Analyse der Prüfungsregelungen im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r

Im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r gibt es eine klassische Zwischen- und Abschlussprüfung. Die Prüfungsregelung für die Zwischenprüfung enthält – wie im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – nur Prüfungsbereiche und keine Ausführung der nachzuweisenden Kompetenzen. Auf eine Analyse muss daher verzichtet werden.

Auf den Wissensaspekt wird in den Prüfungsregelungen der Abschlussprüfung wie im Beruf Friseur/-in expliziter eingegangen. Im praktischen Teil der Prüfung soll der Prüfling „die für die Prüfungsaufgabe relevanten fachlichen Hintergründe aufzeigen und die Vorgehensweise bei Durchführung der Prüfungsaufgabe begründen“; im Prüfungsbereich „Behandlungsassistenz“ wird gefordert, dass er „fachliche Zusammenhänge verstehen, Sachverhalte analysieren sowie Lösungsmöglichkeiten entwickeln und darstellen kann.“ Den schriftlichen Prüfungsbereichen „Behandlungsassistenz“ und „Betriebsorganisation und -verwaltung“ werden jeweils Prüfungsgebiete wie „Patientenbetreuung und -beratung“ oder „Marketing“ zugrunde gelegt, die aber nicht vertieft ausgeführt werden.

In allen Prüfungsbereichen der Abschlussprüfung werden Fertigkeiten aufgeführt. Beurteilungsfähigkeit wird im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r im Gegensatz zu den anderen untersuchten Berufen nicht explizit gefordert.

Sozialkompetenz wird im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r bezogen auf den Umgang mit Patienten und Patientinnen aufgegriffen. Hier soll der Prüfling u.a. „mit Patienten situationsgerecht und personenorientiert kommunizieren, sie sachgerecht informieren und zur Kooperation motivieren“. Der Aspekt der Teamfähigkeit wird durch das Gebiet „Arbeiten im Team“ im Prüfungsbereich „Betriebsorganisation und -verwaltung“ berührt, aber nicht bezogen auf die nachzuweisenden Kompetenzen ausgeführt und daher auch nicht bewertet (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8: Analyseergebnisse der Prüfungsregelungen im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r (gebündelte Darstellung)

Prüfungsbereich	Prüfungsinstrument	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
		Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Medizinische/-r Fachangestellte/-r					
Zwischenprüfung					
Prüfungsbereiche 1. Arbeits- und Praxishygiene, 2. Schutz vor Infektionskrankheiten, 3. Verwaltungsarbeiten, 4. Datenschutz und Datensicherheit, 5. Untersuchungen und Behandlungen vorbereiten	Schriftlich praxisbezogene Aufgaben	n.b.	n.b.	n.b.	n.b.
Abschlussprüfung					
Praktischer Teil	Komplexe Prüfungsaufgabe mit Fachgespräch	1x implizit	1x explizit	1x explizit	1x explizit
„Behandlungsassistent“	Schriftlich praxisbezogene Aufgaben	1x implizit	1x explizit	/	1x explizit
„Betriebsorganisation und -verwaltung“	Schriftlich praxisbezogene Aufgaben	1x implizit	1x explizit	/	1x explizit
„Wirtschafts- und Sozialkunde“	Schriftlich praxisbezogene Aufgaben	1x implizit	1x implizit	/	1x explizit

(n.b.= nicht beurteilbar)

Analyse der Prüfungsregelungen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in

Die Ausbildungsordnung im Beruf Werkzeugmechaniker/-in sieht eine Gestreckte Abschlussprüfung vor. Teil 1 der Gestreckten Prüfung besteht aus einer komplexen Arbeitsaufgabe mit situativen Gesprächsphasen und schriftlichen Aufgabenstellungen; in Teil 2 der Gestreckten Prüfung kann der Betrieb im Prüfungsbereich „Arbeitsauftrag“ zwischen einem betrieblichen Auftrag und einer praktischen Arbeitsaufgabe wählen.

Wird in den Prüfungsregelungen des Berufs Werkzeugmechaniker/-in der Wissensaspekt implizit aufgegriffen, so werden die Fertigkeiten wie in den anderen untersuchten Berufen auch hier explizit ausgeführt. So soll beispielsweise der Prüfling u.a. „Fertigungsverfahren auswählen, Bauteile durch manuelle und maschinelle Verfahren fertigen, Unfallverhütungsvorschriften anwenden und Umweltschutzbestimmungen beachten“. Im Beruf Werkzeugmechaniker/-in wird Beurteilungsfähigkeit durch Anforderungen wie „Beurteilen der Sicherheit von Anlagen und Betriebsmitteln“ ebenfalls aufgegriffen (vgl. VO WM 2007, S.1605f.).

Die Kategorie Sozialkompetenz ist in den Prüfungsregelungen bezogen auf Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und den Umgang mit Kunden verankert. Vom Prüfling wird gefordert, dass er „Besonderheiten und Termine mit Kunden absprechen“ sowie „Auftragsabwicklungen unter Berücksichtigung betriebswirtschaftlicher und ökologischer Gesichtspunkte planen sowie mit vor- und nachgelagerten Bereichen abstimmen“ (vgl. VO WM 2007, S.1606) kann (siehe Tabelle 9).

Tabelle 9: Analyseergebnisse der Prüfungsregelungen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in (gebündelte Darstellung)

Prüfungsbereich	Prüfungsinstrument	Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
		Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Werkzeugmechaniker/-in					
Gestreckte Abschlussprüfung Teil 1					
(Auflistung 1)-5))	Komplexe Arbeitsaufgabe mit situativen Gesprächsphasen und schriftlichen Aufgabenstellungen	5x implizit	5x explizit	1x explizit	5x explizit
Gestreckte Abschlussprüfung Teil 2					
„Arbeitsauftrag“ (Auflistung 1)-4))	Betrieblicher Auftrag mit Dokumentation und Fachgespräch oder praktische Arbeitsaufgabe mit Dokumentation und begleitendem Fachgespräch	4x implizit	4x explizit	3x explizit	4x explizit
„Auftrags- und Funktionsanalyse“		1x implizit	1x explizit	/	1x explizit
„Fertigungstechnik“		1x implizit	1x explizit	/	1x explizit
„Wirtschafts- und Sozialkunde“	Praxisbezogene handlungsorientierte Aufgaben	1x implizit	1x explizit	/	1x explizit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass alle im DQR genannten Kompetenzkategorien in den Prüfungsregelungen der untersuchten Berufe verankert sind, obwohl die derzeitigen Ausbildungsordnungen noch nicht auf Grundlage des DQR-Kompetenzverständnisses gestaltet wurden. Trotz unterschiedlicher Strukturierung und Formulierung der Prüfungsregelungen finden sich sowohl Wissen und Fertigkeiten als auch Aspekte der Sozialkompetenz und Selbstständigkeit in den Ordnungsmitteln; die Annahme, dass alle Kompetenzkategorien des DQR in den Prüfungsregelungen zu finden sind, kann somit für alle untersuchten Berufe bestätigt werden.⁹

Deutlich wird, dass bei der Beschreibung der Prüfungsregelungen der Fokus auf den Fertigkeiten sowie dem Handeln und damit einer handlungsorientierten Beschreibung liegt; die für das Handeln notwendigen Wissensbestände werden eher implizit, als Voraussetzung für die Bewältigung der beruflichen Handlungen, formuliert und nicht in Breite und Tiefe konkretisiert. Im Beruf Friseur/-in und Medizinische/-r Fachangestellte/-r erfolgt ein Verweis, dass der Prüfling „fachliche Hintergründe aufzeigen“ und „fachliche Zusammenhänge verstehen bzw. erläutern“ soll.

Die im DQR genannten Aspekte von Sozialkompetenz -Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikationsfähigkeit- werden bezogen auf Team- und Kommunikationsfähigkeit mit unterschiedlicher Gewichtung und Intensität in den Prüfungsregelungen der vier untersuchten Berufe aufgegriffen; die Bezugnahme auf den Kunden, die in drei der analysierten Prüfungsregelungen erfolgt, findet im DQR keine Verortungsmöglichkeit; hier ist mit Teamfähigkeit der interne Aspekt der Zusammenarbeit und Kommunikation festgehalten, der externe wird aber nicht als eigene Subkategorie berücksichtigt. Eigenständigkeit/Verantwortung als Aspekt von Selbstständigkeit ist in den Ausbil-

⁹ Die Angemessenheit der in den Prüfungsregelungen aufgeführten Kompetenzen in Breite und Tiefe bezogen auf das DQR-Niveau 4 wurde nicht untersucht.

dungsordnungen per se durch das „selbstständige Planen, Durchführen und Kontrollieren“ verankert. Der Aspekt Reflexivität und Lernkompetenz ist in den Prüfungsregelungen nicht verankert.

Kritisch ist hier noch anzumerken, dass die im DQR beschriebenen Kompetenzkategorien (Säulenstruktur) nicht immer trennscharf sind. Wissen über Kommunikationsstrategien und –verhalten könnte beispielsweise sowohl der Kategorie Wissen wie auch der Kategorie Sozialkompetenz - Aspekt Kommunikationsfähigkeit - zugeordnet werden.

Die Konkretisierungen der einzelnen Kategorien und Aspekte auf den acht Niveaus sind an einigen Punkten mit den Definitionen der übergeordneten Kompetenzkategorien schwer zu vereinbaren. So ist die „selbstständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen ...“ die Konkretisierung der Kategorie Fertigkeiten auf Niveau 4, kann aber auch der Kategorie Selbstständigkeit als „Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln ...“ zugeordnet werden.

Der Analyse wurden nicht die niveaubezogenen, sondern die übergeordneten Definitionen der Kompetenzkategorien zugrunde gelegt, da dadurch eine umfassendere Perspektive eingenommen und z.B. der Aspekt des Umgangs mit Kunden gezielt aufgegriffen werden konnte. Die vorliegenden Ergebnisse sind in diesem Sinne als eine mögliche Zuordnung zu verstehen.

4.3.2 Erfassung der DQR-Kompetenzkategorien und Prüfungsleitbilder durch die Prüfungsinstrumente

Wesentlich für kompetenzorientierte Prüfungen sind Prüfungsinstrumente, mit denen die unterschiedlichen Kompetenzkategorien erfasst und bewertet werden können.

Im Projekt wurde die Annahme formuliert, dass die Prüfer/-innen die in den jeweiligen Prüfungsregelungen festgelegten Prüfungsinstrumente als geeignet einschätzen, die Kompetenzkategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit zu erfassen. Diese Annahme kann für jedes Prüfungsinstrument einzeln oder in Kombination aller jeweils eingesetzten Prüfungsinstrumente eines Berufes geprüft werden.

Kompetenzorientierte Prüfungen setzen aber auch die Umsetzung von Prüfungsleitbildern durch die Prüfungsinstrumente voraus. Aus diesem Grunde wurde den Forschungsarbeiten die weitere Annahme zugrunde gelegt, dass die Prüfer/-innen die in den jeweiligen Prüfungsregelungen festgelegten Prüfungsinstrumente als geeignet einschätzen, die für kompetenzbasierte Prüfungen relevanten Prüfungsleitbilder Praxisnähe, Authentizität, Handlungsorientierung, Prozessorientierung und Individualisierung umzusetzen.

In den Vorfelddgesprächen mit den Auftragnehmern und Auftragnehmerinnen, den Projektbeiratsmitgliedern und Akteuren im Prüfungswesen wurde allerdings deutlich, dass die Prüfungsleitbilder jeweils unterschiedlich definiert und ausgelegt werden. In der Befragung über das Prüferportal wurde daher davon Abstand genommen, die Prüfer/-innen um eine Einschätzung zu den Prüfungsleitbildern zu bitten. Abgesehen davon, dass die Befragung eine gemeinsame Vorstellung über die Leitbilder sowie deren Definition voraussetzt, um gültige Aussagen gewinnen zu können, war der bereits bestehende Umfang des Fragebogens dafür ausschlaggebend; eine Erweiterung hätte voraussichtlich zu vermehrten Abbrüchen aufgrund der Länge geführt. Im Projektteam wurde deshalb beschlossen, die Einschätzung der Prüfungsinstrumente bezüglich der Umsetzungsmöglichkeit der Prüfungsleitbilder

durch die teilnehmenden Beobachtungen und die Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben abzudecken. Dabei liegt der Fokus nicht auf der Möglichkeit, mit den Instrumenten die Leitbilder umzusetzen, sondern der konkreten Umsetzung in den Prüfungen.

Im Folgenden werden zuerst die Ergebnisse der Prüferbefragung zur Erfassung der Kompetenzkategorien mit den Prüfungsinstrumenten vorgestellt und im Anschluss auf die Einschätzungen des Projektteams zu den Kompetenzkategorien und Prüfungsleitbildern auf Basis der teilnehmenden Beobachtungen eingegangen.

Die Befragung von Prüfern und Prüferinnen über das Prüferportal umfasste u.a. folgende Fragen:

- Welche Kompetenzen können Ihrer Einschätzung nach mit den Prüfungsinstrumenten ermittelt werden?
- Wie bewerten Sie die Kombination der Prüfungsinstrumente in Ihrem Prüfberuf, um berufliche Handlungsfähigkeit zu erfassen?
- Wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich der Kombination der Prüfungsinstrumente in Ihrem Prüfberuf?
- Werden aus Ihrer Sicht alle berufsrelevanten Kompetenzen Ihres Prüfberufs umfassend geprüft?
- Wenn aus Ihrer Sicht nicht alle berufsrelevanten Kompetenzen Ihres Prüfberufs umfassend geprüft werden, welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen Sie? (siehe Anlage III: Fragebogen Prüferbefragung)

Unter den insgesamt 1821 auswertbaren Fragebögen über alle Berufe hinweg sind 38 Prüfer/-innen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen sowie 38 Prüfer/-innen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in zu finden. Da die Zahl der Antwortenden in den beiden anderen untersuchten Berufen – Friseur/-in und Medizinische/-r Fachangestellte/-r – jeweils unter 30 liegt werden hier keine gesonderten Auswertungen dargestellt.

Die Ergebnisse der Prüferbefragung sind aufgrund der geringen Fallzahlen nicht repräsentativ. Zusammen mit den in den offenen Antwortfeldern angemerkten Punkten decken sie sich jedoch mit den Erkenntnissen aus den teilnehmenden Beobachtungen.

Eine kurze Übersicht über die soziodemografischen Angaben der befragten Prüfer/-innen ist in Tabelle 10 dargestellt (siehe hierzu auch BIBB-Prüferbefragung Teil 1: Wer hat teilgenommen? unter: <http://www.prueferportal.org/html/2868.php> und MPANGARA 2014).

Tabelle 10: Übersicht über die persönlichen Angaben der befragten Prüfer/-innen¹⁰

	Befragte Prüfer/-innen gesamt	Prüfer/-innen im Beruf WM	Prüfer/-innen im Beruf KVF
Geschlecht	(n=1723)	(n=38)	(n=37)
weiblich	34%	3%	38%
männlich	66%	97%	62%
Alter	(n=1734)	(n=38)	(n=38)
18-30 Jahre	4%	5%	/
31-40 Jahre	15%	11%	8%
41-50 Jahre	39%	40%	50%
51-60 Jahre	33%	34%	34%
61-65 Jahre	8%	8%	5%
66-100 Jahre	2%	3%	3%
Bundesland*	(n=1741)	(n=38)	(n=38)
Baden-Württemberg	61%	53%	34%
Bayern	13%	21%	16%
Bremen	>1%	/	13%
Hamburg	1%	/	8%
Niedersachsen	2%	8%	/
Nordrhein-Westfalen	7%	11%	11%
Rheinland-Pfalz	8%	3%	3%
Schleswig-Holstein	1%	/	8%
Dauer Prüftätigkeit	(n=1715)	(n=38)	(n=38)
0-5 Jahre	26%	21%	16%
6-10 Jahre	25%	26%	26%
11-15 Jahre	19%	13%	16%
16-20 Jahre	12%	11%	13%
21-30 Jahre	15%	24%	24%
31-40 Jahre	3%	5%	5%
< 41 Jahre	/	/	/
Anzahl Prüfberuf	(n=1745)	(n=38)	(n=38)
ein Prüfberuf	70%	63%	87%
mehr als ein Prüfberuf	30%	37%	13%

* Darstellung der Bundesländer bei über 5% in einer der Befragtengruppen, sonstige Bundesländer unter 5%

Einschätzungen der Prüfer/-innen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung

Die Abschlussprüfung weist vier Prüfungsbereiche auf. In den Bereichen „Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“ sowie „WiSo“ soll der Prüfling schriftliche Aufgaben in Form praxisbezogener Aufgaben oder Fälle bearbeiten. Im Prüfungsbereich „Kundenberatungsgespräch“ wird eine Gesprächssimulation durchgeführt, in dem ein Prüfer/eine Prüferin die Rolle eines Kunden/einer Kundin einnimmt und vom Prüfling in einem Zeitraum von 20 Minuten beraten wird. Der Prüfling

¹⁰ In dieser Tabelle und den folgenden werden gerundete Daten verwendet.

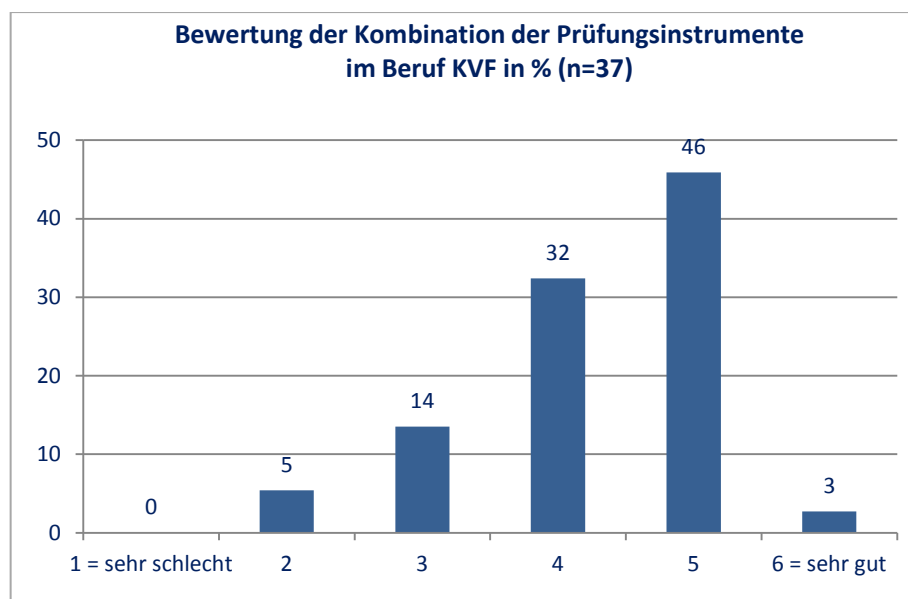
entscheidet sich bei diesem Instrument für eine von zwei ihm zur Wahl gestellten Aufgaben und kann sich in höchstens 15 Minuten auf das Beratungsgespräch vorbereiten.

Im Prüfungsbereich „fallbezogenes Fachgespräch“ führt der Prüfungsausschuss mit dem Prüfling in höchstens 15 Minuten ein Fachgespräch über eine selbstständig durchgeführte betriebliche Fachaufgabe. Dabei wählt der Ausschuss eine der beiden vom Prüfling durchgeführten und in einem höchstens dreiseitigen Report dokumentierten betrieblichen Fachaufgaben in den gewählten Wahlqualifikationseinheiten als Grundlage aus (vgl. VO KVF 2006, S. 1188f.).

In der Prüferbefragung wurden die Prüfer/-innen gefragt, wie sie die Kombination der Prüfungsinstrumente in Ihrem Prüfberuf bewerten, um berufliche Handlungsfähigkeit zu erfassen. Ihre Antwort konnten sie auf einer Skala von 1 = sehr schlecht bis 6 = sehr gut einordnen oder „weiß nicht“ ankreuzen.

Die Auswertung zeigt, dass sich die Angaben der Prüfer/-innen im Mittelfeld bewegen und die Extremwerte kaum angegeben wurden. 78 Prozent der Befragten halten die Kombination der Instrumente für gut bis eher gut, drei Prozent sogar für sehr gut. 19 Prozent schätzen sie eher schlecht bis schlecht ein (siehe Abbildung 5).

Abbildung 5: Bewertung der Kombination der Prüfungsinstrumente zur Erfassung beruflicher Handlungsfähigkeit im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung



Die Kritikpunkte beziehen sich, so wird in den offenen Antwortmöglichkeiten deutlich, hauptsächlich auf das Instrument fallbezogenes Fachgespräch. Auf die Frage, wo die Prüfer/-innen Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich der Kombination der Prüfungsinstrumente in Ihrem Prüfberuf sehen, antworteten 20 Befragte. Kritisch wird angemerkt, dass die Rahmenbedingungen für die Fachaufgaben in den einzelnen Betrieben sehr unterschiedlich sind und viele Auszubildende nicht die Möglichkeit erhalten, besondere Fachaufgaben neben dem Alltagsgeschäft durchzuführen. Dies wird als ungerecht empfunden, da es sich negativ auf die Bewertung auswirkt. Problematisiert wird bei dem Prüfungsinstrument auch, dass die Bewertung schlecht objektivierbar und die Protokolle und Bewertungskriterien zu oberflächlich und damit "interpretationswürdig" verfasst seien.

Bei der Gewichtung der einzelnen Prüfungsinstrumente wird vorgeschlagen, das fallbezogene Fachgespräch deutlich weniger als bisher in die Gesamtnote einzubeziehen oder ganz abzuschaffen.

Einige Prüfer/-innen schlagen vor, das Kundenberatungsgespräch stärker auszubauen, da es sich als praktische Aufgabe langjährig bewährt hat und für Prüfungen als gut geeignet empfunden wird. Angeregt wird von den Befragten, das prüfungsrelevante Fachwissen wieder stärker in den mündlich wie schriftlich durchzuführenden Prüfungen in den Fokus zu nehmen.

In der Befragung wurden die Prüfer/-innen aufgefordert anzugeben, welche Kompetenzen Ihrer Einschätzung nach mit den Prüfungsinstrumenten ermittelt werden können. Im Beruf KVF – Fachrichtung Versicherung schätzen sie die Ermittlung der Kompetenzkategorien mit den in den Prüfungsregelungen festgelegten Prüfungsinstrumenten unterschiedlich ein (siehe Tabelle 11).

Mit Hilfe des Instrumentes Gesprächssimulation im Prüfungsbereich Kundenberatungsgespräch können nach Einschätzung der befragten Prüfer/-innen in diesem Berufsbereich alle vier Kompetenzkategorien in einem hohen Grad – Einschätzungen zwischen 70 Prozent und 85 Prozent - ermittelt werden.

Beim Prüfungsinstrument fallbezogenes Fachgespräch sind 50 Prozent der Befragten der Meinung, dass damit die Kompetenzkategorie Selbstständigkeit ermittelt werden kann. Ein Drittel bzw. jeweils über ein Drittel der befragten Prüfer/-innen sind der Ansicht, dass es möglich ist, mit Hilfe des Prüfungsinstrumentes Sozialkompetenz bzw. Wissen und Fertigkeiten zu erfassen. Mit 17 Prozent ist der Anteil derjenigen, die „weiß nicht“ angegeben haben, im Vergleich mit den anderen Prüfungsinstrumenten am höchsten.

Alle befragten Prüfer/-innen im Beruf KVF sind der Meinung, dass durch die schriftlichen Aufgaben Wissen abgeprüft werden kann, Sozialkompetenz hingegen gar nicht.

Tabelle 11: Einschätzungen der befragten Prüfer/-innen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung zur Ermittlung der Kompetenzkategorien mit den Prüfungsinstrumenten (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, gerundete Werte)

	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit	Weiß nicht
Gesprächssimulation (n=33)	82	76	85	70	3
Fallbezogenes Fachgespräch (n=18)	39	39	33	50	17
Schriftliche Aufgaben (n=27)	100	44	0	19	0

Die Einschätzung der Prüfungsinstrumente in der Prüferbefragung verdeutlicht, dass die beiden Prüfungsinstrumente Kundenberatungsgespräch und schriftliche Aufgaben durch die befragten Prüfer/-innen bezüglich der Erfassung der unterschiedlichen Kompetenzkategorien klar eingeschätzt werden können. Beim fallbezogenen Fachgespräch scheint – so legen es die Ergebnisse nahe – den Prüfern und Prüferinnen nicht eindeutig klar zu sein, welche Kompetenzen damit zu ermitteln sind bzw. es scheint ihnen schwerzufallen, mit diesem Instrument Kompetenzen zu beurteilen.

Auf die Frage, ob alle berufsrelevanten Kompetenzen ihres Prüfberufs umfassend geprüft werden, antworten 55 Prozent der Prüfer/-innen im Beruf KVF mit ja; mit 45 Prozent verneint dies ein hoher Anteil der Befragten. In der anschließenden offen gestellten Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten geben viele Prüfer/-innen an, dass die Fachkompetenz stärker in den Vordergrund treten solle und beziehen dies sowohl auf die mündlichen Prüfungen wie auch auf die schriftlichen Aufgabenstellungen.

Eine Erhöhung der Prüfungszeit von 20 auf 30 Minuten im Kundenberatungsgespräch wird ebenso angeregt wie die Aufwertung des Prüfungsbereichs „WiSo“ (derzeitige Gewichtung 10 % in der Gesamtnote), der als Grundlagenwissen für jeden Kaufmann/-frau angesehen und dementsprechend gewichtet werden sollte.

Den Untersuchungen lag die Annahme zugrunde, dass die Prüfer/-innen die in den jeweiligen Verordnungen festgeschriebenen Prüfungsinstrumente als geeignet einschätzen, die einzelnen Kompetenzkategorien zu erfassen. Dabei wurde als Bestätigung festgehalten, dass die Mehrzahl der befragten Prüfer/-innen die Eignung der Prüfungsinstrumente zur Erfassung der Kompetenzkategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit positiv bewertet.

Mit Hilfe des Kundenberatungsgesprächs gelingt es der Mehrheit der befragten Prüfer/-innen zufolge, Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit zu erfassen, womit die Annahme diesbezüglich bestätigt werden kann. Mit dem Prüfungsinstrument schriftliche Aufgaben wird hingegen der Schwerpunkt auf die Kompetenzkategorie Wissen gelegt, die Möglichkeit, damit auch die anderen Kompetenzkategorien Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit zu erfassen, wird von den befragten Prüfer/-innen mehrheitlich nicht gesehen. Beim Prüfungsinstrument fallbezogenes Fachgespräch steht nicht die Ermittlung einer Kompetenzkategorie im Fokus, vielmehr scheint hier mit 17 Prozent ein Teil der Befragten unsicher zu sein, welche Kompetenzen damit erfasst werden können. Die Hälfte der Prüfer/-innen ist der Meinung, dass damit Selbstständigkeit geprüft werden kann; jeweils ein Drittel bzw. über ein Drittel der Befragten hält die Erfassung der Kategorie Sozialkompetenz sowie Wissen und Fertigkeiten für möglich. Sowohl für das Prüfungsinstrument schriftliche Aufgaben als auch das Prüfungsinstrument fallbezogenes Fachgespräch kann die Annahme, dass mit den einzelnen Instrumenten jeweils alle Kompetenzkategorien erfasst werden, nicht bestätigt werden. Kombiniert man jedoch die festgelegten Prüfungsinstrumente, so werden die unterschiedlichen Kompetenzkategorien ganzheitlicher erfasst.

Einschätzungen der Prüfer/-innen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in

Die gestreckte Abschlussprüfung Teil 2 im Beruf Werkzeugmechaniker/-in weist vier Prüfungsbereiche auf. In den drei Prüfungsbereichen „Auftrags- und Funktionsanalyse“, „Fertigungstechnik“ und „WiSo“ soll der Prüfling schriftliche Aufgaben bearbeiten. Im Prüfungsbereich „Arbeitsauftrag“ kann der Betrieb zwischen zwei Prüfungsinstrumenten wählen: dem betrieblichen Auftrag und der praktischen Arbeitsaufgabe („Variantenmodell“).

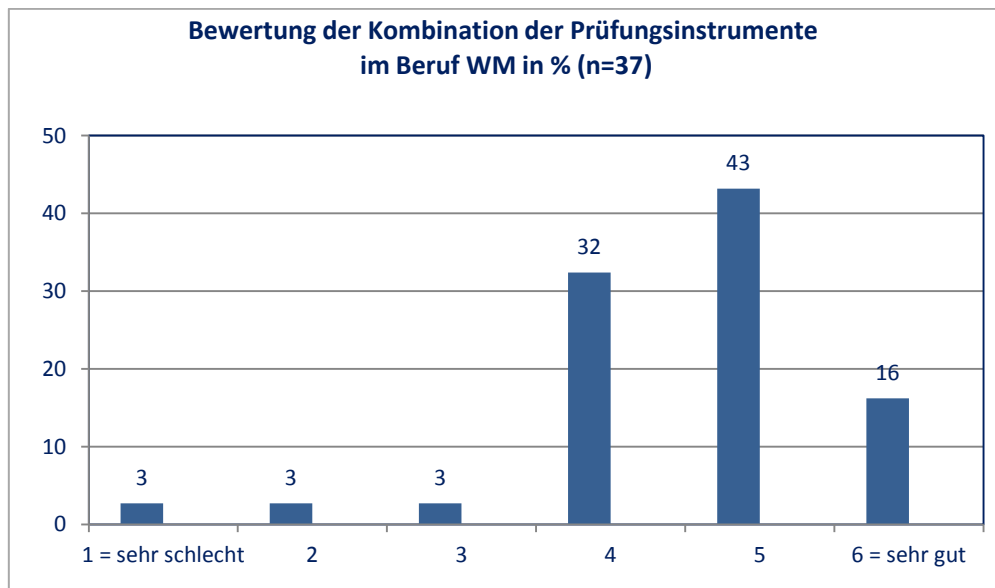
In der Variante betrieblicher Auftrag führt der Prüfling in höchstens 18 Stunden einen betrieblichen Auftrag durch und dokumentiert ihn mit praxisbezogenen Unterlagen. Auf Basis dieser Unterlagen führt der Prüfungsausschuss ein Fachgespräch von höchstens 30 Minuten und bewertet die prozessrelevanten Qualifikationen im Bezug zur Auftragsdurchführung; die praxisbezogenen Unterlagen werden nicht bewertet. Dem Prüfungsausschuss ist vor der Durchführung des Auftrages die Aufgabenstellung zur Genehmigung vorzulegen.

In der Variante praktische Arbeitsaufgabe soll der Prüfling in höchstens 14 Stunden eine überregional erstellte praktische Aufgabe vorbereiten, durchführen, nachbereiten und mit aufgabenspezifischen Unterlagen dokumentieren sowie darüber ein begleitendes Fachgespräch von höchstens 20 Minuten führen. Durch Beobachtung der Durchführung der praktischen Aufgabe, die aufgabenspezifischen Unterlagen und das Fachgespräch sollen prozessrelevante Qualifikationen im Bezug zur Durchführung der praktischen Aufgabe bewertet werden. Für die Durchführung der praktischen Arbeitsaufgabe sind sechs Stunden vorgeschrieben (vgl. VO WM 2007, S. 1606f.).

Auch die Prüfer/-innen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in wurden in der Prüferbefragung gefragt, wie sie die Kombination der Prüfungsinstrumente in Ihrem Prüferberuf bewerten, um berufliche Handlungsfähigkeit zu erfassen.

Hier zeigt sich, dass über 90 Prozent der Befragten die Kombination eher gut bis sehr gut einschätzen; nur ein sehr geringer Anteil an Prüfern und Prüferinnen ist der Meinung, dass die Kombination eher schlecht bis sehr schlecht geeignet ist, die berufliche Handlungsfähigkeit zu ermitteln (siehe Abbildung 6).

Abbildung 6: Bewertung der Kombination der Prüfungsinstrumente zur Erfassung beruflicher Handlungsfähigkeit im Beruf Werkzeugmechaniker/-in



Auf die Frage, wo Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich der Kombination der Prüfungsinstrumente im Prüferberuf gesehen werden, antworteten neun Prüfer/-innen. Neben einem Hinweis, dass die Kombination so „ok“ ist, melden zwei Befragte zurück, dass sie mit der PAL-Aufgabe sehr zufrieden sind und keinen Verbesserungsbedarf sehen. Bezogen auf den betrieblichen Auftrag wird gefordert, dass die Dokumentation und das Fachgespräch um einen „Besuch vor Ort“ erweitert und auch die handwerklichen Fertigkeiten nachgewiesen werden. Ebenso wird gewünscht, den Durchführungszeitraum auszudehnen, um eine längere Prozesskette in den Blick nehmen und das Anspruchsniveau der Prüfung anheben zu können. Auch für die Arbeitsaufgabe wird gefordert, den Umfang zu erweitern. Deutlich grundlegendere Forderungen klingen an, wenn eine Abkehr vom betrieblichen Auftrag zurück zu einer einheitlichen Prüfung oder eine Kombination der beiden Prüfungsvarianten betrieblicher Auftrag und praktische Arbeitsaufgabe gewünscht werden. Diese Rückmeldungen zeigen, dass das seit zehn Jahren verankerte Variantenmodell im Metallbereich nach wie vor noch von einigen Prüfern und Prüferinnen kritisch eingeschätzt wird.

Die Prüfer/-innen sollten auch hier einschätzen, welche Kompetenzkategorien mit den Prüfungsinstrumenten und aufgeführten Bewertungsgrundlagen ermittelt werden können. Die Auswertung der befragten Prüfer/-innen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in ergibt ein sehr differenziertes Bild (siehe Tabelle 12).

Beim betrieblichen Auftrag sind 94 Prozent der Befragten der Meinung, dass mit dem Fachgespräch Wissen und 78 Prozent, dass damit Selbstständigkeit erfasst werden können. Jeweils 44 Prozent der

befragten Prüfer/-innen geben an, damit Fertigkeiten und Sozialkompetenz ermitteln zu können. Neun Prozent der befragten Prüfer/-innen haben „weiß nicht“ angekreuzt.

Die Ausbildungsordnung im Beruf Werkzeugmechaniker/-in sieht neben der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der praktischen Arbeitsaufgabe ein begleitendes (situatives) Fachgespräch sowie die Dokumentation mit aufgabenspezifischen Unterlagen vor. Als Bewertungsgrundlagen sollen die Beobachtung der Durchführung, die aufgabenspezifischen Unterlagen und das Fachgespräch dienen. In der konkreten Umsetzung werden im Rahmen der Vorbereitung schriftliche Aufgaben gestellt.

97 Prozent der befragten Prüfer/-innen geben an, dass durch das begleitende Fachgespräch Wissen ermittelt werden kann, 75 Prozent sind der Meinung, dass damit auch die Erfassung von Selbstständigkeit möglich ist. Für 42 bzw. 50 Prozent der Befragten sind im begleitendem Fachgespräch auch Fertigkeiten und Sozialkompetenz zu prüfen. Mit Hilfe der schriftlichen Aufgaben, so sind sich alle befragten Prüfer/-innen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in einig, ist es möglich, Wissen zu ermitteln.

Durch die Beobachtung der Durchführung, so 93 Prozent der befragten Prüfer/-innen, können Fertigkeiten geprüft werden; 86 Prozent sind der Meinung, dass damit auch Selbstständigkeit, 50 Prozent dass damit auch Sozialkompetenz erfasst werden kann.

Einig sind sich die Prüfer/-innen in der Einschätzung, dass durch die Begutachtung des Arbeitsergebnisses Fertigkeiten ermittelt werden.

Neben dem betrieblichen Auftrag bzw. der praktischen Arbeitsaufgabe sieht die Ausbildungsordnung auch schriftliche Aufgaben in der Gestreckten Abschlussprüfung Teil 2 vor. Laut 97 Prozent der befragten Prüfer/-innen, kann damit Wissen ermittelt werden; fast die Hälfte der Befragten sieht die Möglichkeit, damit auch Selbstständigkeit zu erfassen.

Tabelle 12: Einschätzungen der befragten Prüfer/-innen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in zur Ermittlung der Kompetenzkategorien mit den Prüfungsinstrumenten (Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich, gerundete Werte)

Prüfungsinstrumente/ Bewertungsgrundlage	Wissen	Fertigkeiten	Sozial- kompetenz	Selbst- ständigkeit	Weiß nicht
Betrieblicher Auftrag					
Fachgespräch (n=32)	94	44	44	78	9
Arbeitsaufgabe					
Begleitendes Fachgespräch (n=36)	97	42	50	75	0
Schriftliche Aufgaben (n=15)	100	0	7	27	0
Beobachtung der Durchführung (n=14)	29	93	50	86	0
Begutachtung des Arbeitsergebnisses (n=16)	31	100	13	38	0
Weitere Instrumente					
Schriftliche Aufgaben (n=34)	97	15	12	47	0

Die Einschätzung der Prüfungsinstrumente in der Prüferbefragung macht deutlich, dass die beiden mündlichen Prüfungsinstrumente Fachgespräch und begleitendes Fachgespräch, die schriftlichen Aufgaben sowie die Beobachtung der Durchführung und die Begutachtung des Arbeitsergebnisses von den befragten Prüfern und Prüferinnen bezüglich der Erfassung der unterschiedlichen Kompetenzkategorien klar eingeschätzt werden können. Mit Hilfe der Fachgespräche können insbesondere Wissen und Selbstständigkeit, durch die schriftlichen Aufgaben hauptsächlich Wissen und durch die Begutachtung des Arbeitsergebnisses Fertigkeiten ermittelt werden. Die Beobachtung der Durchführung erlaubt es, Fertigkeiten und Selbstständigkeit zu erfassen.

Der Frage, ob alle berufsrelevanten Kompetenzen des Prüfberufs umfassend geprüft werden, stimmten 55 Prozent der Prüfer/-innen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in zu; 44 Prozent der Befragten verneinten dies. In der sich anschließenden offen gestellten Frage nach Verbesserungsmöglichkeiten beziehen sich die elf Rückmeldungen hauptsächlich auf zwei Themengebiete: zum einen wünschen sich die Befragten eine zeitliche Verlängerung des Teils 2 der Gestreckten Abschlussprüfung, zum anderen eine verstärkte Prüfung und Einbeziehung der handwerklichen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Diese werden im Variantenmodell mit der bundeseinheitlichen PAL-Aufgabe bereits abgedeckt, mit dem betrieblichen Auftrag jedoch nicht.

Die Annahme, dass die Mehrheit der befragten Prüfer/-innen die Prüfungsinstrumente als geeignet ansehen, um die vier im DQR genannten Kompetenzkategorien zu erfassen, kann im Beruf Werkzeugmechaniker/-in für keines der Instrumente und auch nicht für deren Kombination bestätigt werden. Die in der Verordnung festgelegten Instrumente und Bewertungsgrundlagen ermitteln nach Einschätzung der befragten Prüfer/-innen immer eine oder zwei der angegebenen Kategorien. Der Fokus liegt dabei auf Wissen, Fertigkeiten und Selbstständigkeit. Die Möglichkeit, mit den Instrumenten auch Sozialkompetenz zu ermitteln, wird von der Mehrheit der Befragten nicht gesehen, auch wenn diese Einschätzung beim Prüfungsinstrument begleitendes Fachgespräch und der Bewertungsgrundlage Beobachtung nur äußerst knapp ausfällt.

Sowohl mit dem Fachgespräch über den betrieblichen Auftrag als auch dem begleitendem Fachgespräch der praktischen Arbeitsaufgabe können nach Einschätzung der Mehrheit der Befragten Wissen und Selbstständigkeit erfasst werden. Die schriftlichen Aufgaben ermöglichen es, insbesondere Wissen zu prüfen. Die Beobachtung der Durchführung der praktischen Aufgabe erlaubt es, Fertigkeiten und Selbstständigkeit zu ermitteln. Fertigkeiten, so sind sich alle Befragten einig, stehen im Zentrum der Begutachtung des Arbeitsergebnisses im Rahmen der praktischen Aufgabe.

Grundsätzlich sind hier noch folgende Punkte anzumerken, die zum einen das Thema Prüfungsinstrumente und Erfassung unterschiedlicher Kompetenzkategorien und zum anderen die Unterscheidung der Prüfungsinstrumente durch die Prüfer/-innen in der Prüferbefragung betreffen.

Bis Anfang der 1990er Jahre wurde streng zwischen einer „Kenntnisprüfung“ und einer „Fertigkeitsprüfung“ unterschieden. 1994 wurde im modernisierten Beruf „Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin“ zum ersten Mal eine Verknüpfung der beiden Prüfungsteile vorgenommen. Im Anschluss erfolgte ein Innovationsschub im Prüfungswesen und viele neue, integrierte Prüfungsinstrumente wurden entwickelt. Nach einer Phase der Entwicklung zahlreicher Instrumente trug die Hauptausschuss-Empfehlung 119 „Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen“ 2006 mit der Festlegung eines Katalogs von Prüfungsinstrumenten zur Vereinheitlichung und Standardisierung bei (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2006), 2013 wurde sie als Empfehlung 158 überarbeitet (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2013). Die in der Hauptausschuss-Empfehlung festgelegten Prüfungsinstrumente

haben jedes für sich nicht den Anspruch, sowohl Wissen, als auch Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit zugleich zu erfassen. Vielmehr fokussieren die einzelnen Instrumente - wie die Ergebnisse deutlich machen – in der Regel auf eine – hier sind insbesondere die schriftlichen Aufgaben zu nennen - oder zwei Kompetenzkategorien. Auffällig ist hier allerdings das Instrument Kundenberatungsgespräch, mit dem nach Einschätzung der befragten Prüfer/-innen alle Kompetenzkategorien gleichermaßen erfasst werden können und das Instrument fallbezogenes Fachgespräch, das auf keiner Kategorie einen maßgeblichen Schwerpunkt hat.

Berufliches Handeln erfordert eine Berücksichtigung fachlicher, sozialer wie auch personaler Aspekte, eine einseitige Ausrichtung der Prüfungsinstrumente und Aufgabenstellungen auf eine Kategorie sollte daher vermieden werden. Die Gewichtung der einzelnen Aspekte muss dabei von Beruf zu Beruf geprüft und festgelegt werden. Eine Kombination von Prüfungsinstrumenten eröffnet die Möglichkeit, berufliches Handeln in seiner Komplexität abzubilden und die unterschiedlichen Kategorien zu erfassen. Sinnvoll ist es hier, sich inhaltlich auf einen Auftrag zu beziehen, in dem wie in der GAP Teil 1 beim Werkzeugmechaniker/-in schriftliche Aufgabenstellungen zu einem im Anschluss herzustellenden Werkstück gestellt werden und diese um situative Gesprächsphasen bezogen auf die Durchführung ergänzt werden.

Prinzipiell muss hier auch nochmals zwischen den Potenzialen der einzelnen Prüfungsinstrumente und deren konkreten Umsetzung in der Prüfungspraxis unterschieden werden. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit Hilfe der meisten im Prüfungsinstrumentenkatalog der Hauptausschuss-Empfehlung 119 bzw. 158 festgelegten Prüfungsinstrumente die Möglichkeit besteht, unterschiedliche Kompetenzkategorien zu erfassen (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2006, 2013). In den untersuchten Berufen werden diese Potenziale mehr oder weniger intensiv genutzt. Wenn beispielsweise in einem situativen Fachgespräch nur allgemeine, nicht auf den Auftrag bezogene Wissensabfragen gestellt werden, wird die Chance verschenkt, den Prüfling seine Vorgehensweise begründen und vorstellen zu lassen und durch reflexive Fragen auch Aspekte von Selbstständigkeit zu ermitteln.

Eine berufsübergreifende Erkenntnis aus der Prüferbefragung ist, dass die Bezeichnungen der Prüfungsinstrumente nicht allen befragten Prüfern und Prüferinnen geläufig sind. Dies liegt zum einen daran, dass ein Teil der Ausbildungsordnungen vor Verabschiedung der Hauptausschuss-Empfehlung 119 „Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen“ modernisiert oder neu geordnet worden sind und damit die Standardisierung der Formulierung der Prüfungsregelungen und des Prüfungsinstrumentenkatalogs in den Verordnungen noch nicht zum Tragen gekommen ist (vgl. BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2006). Zum anderen haben sich durch Modernisierungen der Berufe zum Teil begriffliche Änderungen ergeben, die in der Praxis der Prüfungsausschüsse noch nicht angekommen sind. Schwierig für die Prüfer/-innen war es beispielsweise in der Prüferbefragung, die drei unterschiedlichen Arten von Fachgesprächen - fallbezogenes, auftragsbezogenes und situatives Fachgespräch – auseinanderzuhalten. Dies setzt einen Überblick über den aktuellen Prüfungsinstrumentenkatalog der Hauptausschuss-Empfehlung samt den begrifflichen Abgrenzungen voraus, den die Prüfer/-innen zum angemessenen Prüfen in ihrem Beruf nicht benötigen. Auch durch Info-Boxen, die im Fragebogen die Definitionen der Prüfungsinstrumente enthielten, konnte die begriffliche Unsicherheit der Prüfer/-innen in der Befragung nicht vollständig beseitigt werden.

Einschätzungen des Projektteams zu den Kompetenzkategorien und Prüfungsleitbildern im Beruf Kaufman/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung

Zusammenfassend kann über alle teilnehmenden Beobachtungen (Methodisches Vorgehen siehe Kapitel 3.2.2) im Prüfungsbereich „Kundenberatungsgespräch“ festgestellt werden, dass mit dem Prüfungsinstrument Gesprächssimulation sowohl Wissen als auch Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit erfasst werden (siehe Tabelle 13). Fachwissen, z.B. zu den einzelnen Versicherungssparten, den Leistungen, Sonderbedingungen etc. stellt die Grundlage für das Gespräch dar. Fertigkeiten mussten in den beobachteten Prüfungen beispielsweise durch die Beratung selber, die Berechnung des Beitragsatzes oder der Versicherungssumme nachgewiesen werden. Sozialkompetenz im Sinne von Kommunikationsfähigkeit wurde in allen beobachteten Kundenberatungsgesprächen gefordert. Die Fähigkeit des Prüflings, sich angemessen im Gespräch zu verhalten und das Gespräch zielorientiert zu führen floss auch maßgeblich in die Beurteilung (siehe Kapitel 4.3.4) ein. Die Kompetenzkategorie Selbstständigkeit kam ebenfalls in allen beobachteten Prüfungen zum Tragen, in dem der Prüfling selbstverantwortlich eine Gesprächsstrategie wählen und den Kunden entsprechend seiner Wünsche verantwortungsvoll beraten musste.

Schaut man sich das Prüfungsinstrument Gesprächssimulation bezogen auf die Umsetzung der Prüfungsleitbilder Praxisnähe, Authentizität, Individualisierung, Handlungs- und Prozessorientierung an, so ergibt sich ein differenziertes Bild.

Das Kundenberatungsgespräch stellt eine praxisnahe, berufstypische Aufgabe dar. Dem Prüfling werden berufstypische Fälle als Grundlage für das Gespräch zur Verfügung gestellt; auch im Arbeitsalltag muss der Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung Daten von Kunden ergänzen, sie fachlich bezüglich einer Versicherung beraten, dabei auf die Kundenwünsche eingehen und Fragen beantworten. Da im Kundenberatungsgespräch ein realer Auftrag simuliert wird, wird das Prüfungsleitbild Authentizität im Sinne der Durchführung realer Arbeitsprozesse im realen Arbeitsumfeld nicht umgesetzt. Allerdings wurde das Kundenberatungsgespräch in den beobachteten Prüfungen realitätsnah gestaltet.

Hinsichtlich des Prüfungsleitbildes Prozessorientierung kann festgestellt werden, dass im Kundenberatungsgespräch zwar unterschiedliche Gesprächsphasen (Begrüßung des Kunden, Klärung des Ziels, Aufnahme/Ergänzung der relevanten Kundendaten etc.) durchlaufen werden, jedoch keine Folge von Arbeitsprozessen unter Einbeziehung vor- und nachgelagerter Bereiche stattfindet. Das Prüfungsleitbild Prozessorientierung wird aus diesem Grunde nicht umgesetzt. Auch wenn der Prüfling sich 15 Minuten auf das Gespräch vorbereiten kann, ist der Gegenstand des Kundenberatungsgesprächs ausschließlich der Kernprozess der Beratung.

Das Leitbild der Individualisierung wird in den beobachteten Prüfungen berücksichtigt. Die Gespräche werden auf Grundlage der individuellen Erfahrungen geführt, es werden die eigenen Materialien wie Flyer, Broschüren, Schaubilder verwendet und die Produkte des Ausbildungsbetriebes verkauft.

Wird das Kundenberatungsgespräch hinsichtlich Handlungsorientierung analysiert, so zeigt sich, dass in allen Prüfungen die Schritte „Informieren“, „Planen“, „Entscheiden“ und „Ausführen“ vollzogen werden. Je nach Situation werden die Schritte dabei häufig nicht linear durchlaufen, sondern überschneiden sich. Zur Vorbereitung auf das Kundengespräch musste der Prüfling relevante Informationen der Fallbeschreibung entnehmen und fehlende Angaben im Gespräch durch Nachfragen an den Kunden ergänzen. Der Schritt des Planens wird im Strukturieren des Gesprächsablaufs und dem Ent-

wickeln eines Gesprächskonzepts aufgrund der vorliegenden Informationen vollzogen. Entscheidungen werden vom Prüfling abverlangt, wenn er im Gespräch Alternativen abwägen und beschließen muss, wie er den Kunden konkret beraten soll, z.B. indem er die Familiensituation in den Vordergrund stellt oder auf allgemeine graphische Schaubilder zurückgreift. Diese Entscheidungen mussten in den beobachteten Prüfungen im Laufe des Gesprächs immer wieder neu und flexibel getroffen werden. Der Schritt „Ausführen“ wurde in der konkreten Beratung des Kunden/der Kundin und der Berechnung der Beitragssumme gesehen. Die Schritte „Kontrollieren“ und „Bewerten“ werden gemäß den Prüfungsregelungen in allen beobachteten Kundenberatungsgesprächen nicht ausgeführt. Die situationsbezogene Vorbereitung auf das Gespräch, das Führen des Beratungsgesprächs selber und das angemessene Reagieren auf Kundenargumente stehen im Mittelpunkt der Prüfung.

Tabelle 13: Einschätzung der Prüfungsleitbilder und Kompetenzkategorien auf Basis der teilnehmenden Beobachtungen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung

	Kundenberatungsgespräch	Fallbezogenes Fachgespräch	Schriftliche Aufgaben
Praxisnähe	gegeben (berufstypische Fälle)	in der Regel gegeben (berufstypische Fragestellungen)	teils gegeben, teils nicht gegeben
Authentizität	nicht gegeben	bei der Durchführung gegeben, im Fachgespräch nicht gegeben	nicht gegeben
Individualisierung	gegeben (individuelles Beratungsgespräch)	gegeben (Reporte über zwei im Betrieb durchgeführte individuelle Aufgaben)	nicht gegeben
Prozessorientierung	nicht gegeben (keine Einbeziehung vor- und nachgelagerter Bereiche)	gegeben (Einbeziehung von Schnittstellen, vor- und nachgelagerten Bereichen), allerdings abhängig von der Komplexität der betrieblichen Aufgabe	kaum gegeben (keine Einbeziehung vor- und nachgelagerter Bereiche)
Handlungsorientierung	Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen	alle Schritte der vollständigen Handlung werden angesprochen	Informieren, Ausführen
Kompetenzorientierung	Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit	Wissen, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit	Wissen, Fertigkeiten und Selbstständigkeit

Im Prüfungsbereich „fallbezogenes Fachgespräch“ wurden in den beobachteten Prüfungen Wissen, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit ermittelt; auf die für die Durchführung der betrieblichen Fachaufgabe benötigten Fertigkeiten wird im Rahmen des Gesprächs eingegangen (siehe Tabelle 13). Sowohl für die Planung und Umsetzung der Fachaufgabe als auch die Darstellung und Begründung der Vorgehensweise in der Prüfung muss der Auszubildende seine Fachkenntnisse einbringen. Bezüglich der Sozialkompetenz spielt die Kommunikationsfähigkeit im Fachgespräch eine Rolle, wenn der Prüfling seine Vorgehensweise darstellen und begründen soll; dabei werden sowohl die bei der Durchführung der Fachaufgabe erforderlichen kommunikativen Kompetenzen im Sinne von Teamfä-

higkeit und Schnittstellen mit internen und externen Partnern als auch die Fähigkeit des Darstellens, Präsentierens und Argumentierens in der Prüfung selber betrachtet. Die kommunikativen Kompetenzen werden allerdings nicht explizit in der Bewertung (siehe Kapitel 4.3.3) berücksichtigt.

Der Aspekt der Selbstständigkeit im Sinne von Eigenständigkeit/Verantwortung ist in fast allen beobachteten Prüfungen verankert. Die Fachaufgabe ist so angelegt, dass die Auszubildenden eigenständig eine komplexe Aufgabe auswählen und bearbeiten, wobei die betrieblichen Rahmenbedingungen unterschiedlich ausfallen. Im Gespräch muss der Prüfling seinen eigenständigen Anteil erläutern und begründen, warum er sich z.B. für eine bestimmte Vorgehensweise entschieden hat. Dabei wird jedoch das eigenständige Handeln selber nicht geprüft, sondern der Prüfling erläutert und begründet sein im Report geschildertes Vorgehen, die Eigenständigkeit wird rückblickend im Gespräch sozusagen thematisiert.

Der Aspekt der Reflexivität wird durch das Prüfungsinstrument fallbezogenes Fachgespräch und die Aufgabenstellung ebenfalls in allen beobachteten Prüfungen von den Prüflingen gefordert. Ein Teil des Gesprächs stellt die Reflexion über die betriebliche Aufgabe dar. Fragen wie „Was hätten Sie anders machen können?“, „Welchen Nutzen hatten der Betrieb und der Kunde von der Aufgabe?“, „Welche Erkenntnisse ziehen sie aus den Ergebnissen für sich?“, „Was würden sie heute anders machen?“ werden gestellt.

Bezüglich der Umsetzung der Prüfungsleitbilder wird das fallbezogene Fachgespräch in den meisten Fällen als berufstypisch und praxisnah eingeschätzt, da die Grundlage des Gesprächs eine selbstständig in den gewählten Wahlqualifikationseinheiten durchgeführte betriebliche Fachaufgabe ist. In einigen Prüfungen machte es den Anschein, als wären die Fachaufgaben Bestandteil der Ausbildung gewesen, in anderen Prüfungen dagegen wirkte es, als wären die Aufgaben eigens für die Prüfung entwickelt worden. In einigen wenigen Fällen wurden die Aufgaben von den Prüfern und Prüferinnen zudem als wenig komplex eingestuft, was in den Prüfungsausschüssen zu Diskussionen über das Prüfungsinstrument und seine betriebliche Umsetzung führte.

Die beobachteten fallbezogenen Fachgespräche werden grundsätzlich als nicht authentisch eingeschätzt, da die Situation eine Prüfungssituation darstellt. Allerdings müssen Kaufleute für Versicherungen und Finanzen im Betrieb Fachaufgaben durchführen, hierüber Bericht erstatten und mit ihrem/ihrer Vorgesetzten Prozesse auf betrieblicher Ebene reflektieren und erörtern. Die mit diesem Prüfungsinstrument erhobene Prüfungsleistung erfordert die rückblickende Darstellung und Erläuterung eines realen Arbeitsprozesses im realen Arbeitsumfeld (eine Art „retrospektive Authentizität“).

Wird das fallbezogene Fachgespräch hinsichtlich der Prozessorientierung analysiert, so zeigt sich, dass dies von der Art der durchgeführten Aufgabe im Betrieb abhängig ist und die meisten Aufgaben prozessorientiert angelegt waren. Das Niveau, der Komplexitätsgrad und die Darstellung der Aufgaben gestalteten sich allerdings unterschiedlich. In einigen Fällen wurden Aufgaben durchgeführt, die den Einbezug vor- und nachgelagerter Prozesse und damit viele Schnittstellen aufweisen, in anderen Fällen waren die durchgeführten Aufgaben eher isolierte Projekte. Zusammenfassend kann hinsichtlich der Prozessorientierung festgestellt werden, dass bei Reporten, wo vor- und nachgelagerte Prozesse und Schnittstellen thematisiert werden, diese auch seitens der Prüfer/-innen nachgefragt wurden.

Das Prüfungsleitbild Individualisierung beruht darauf, dass in der Aufgabe eine Problemsituation formuliert wird, die an die individuellen Erfahrungen des Prüflings in seinem Ausbildungsbetrieb an-

knüpft. Da die Grundlage des fallbezogenen Fachgesprächs eine im Betrieb durchgeführte Aufgabe ist und die Vorgehensweise in Abhängigkeit von den betrieblichen Gegebenheiten thematisiert wird, werden die individuellen Erfahrungen des Prüflings voll berücksichtigt, das Prüfungsleitbild Individualisierung also umgesetzt.

In den schriftlichen Aufgaben muss jeweils zwischen den Aufgaben in der Zwischenprüfung, den Prüfungsbereichen „Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“ sowie „WiSo“ der Abschlussprüfung unterschieden werden.

Die Aufgaben im Prüfungsbereich „Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“ werden fast vollständig als praxisnah eingeschätzt. Neben berufstypischen situativen Einbettungen in der Aufgabenstellung beinhalten sie berufstypische Arbeitsaufträge und beziehen sich auf berufstypische Inhalte. Dies wird maßgeblich durch Fallbezüge mit Kundenanschreiben und abgebildetem Vertragspiegel erreicht. Die Aufgaben nähern sich aus diesem Grunde – auch wenn sie sich nicht auf reale Arbeitsprozesse im realen Arbeitsumfeld beziehen – authentischen Aufgaben an.

Die Aufgaben der Zwischenprüfung werden zum Teil als praxisnah, zum Teil als ansatzweise praxisnah eingeschätzt. Die WiSo-Aufgaben weisen hingegen fast ausschließlich nur eine ansatzweise Praxisnähe auf, da sie eines oder mehrere der Kriterien – berufstypische situative Einbettung, berufstypischer Arbeitsauftrag, berufstypische Inhalte – nicht erfüllen.

In den schriftlichen Aufgaben wird nicht an die individuellen Erfahrungen des Prüflings in seinem Ausbildungsbetrieb angeknüpft, das Leitbild Individualisierung wird daher nicht umgesetzt.

Prozesse im Sinne betrieblicher Teilprozesse und deren Zusammenwirken bei der Erstellung von Leistungen werden nicht abgebildet. Vielmehr wird in vielen der Multiple-Choice-Aufgaben der Zwischenprüfung und im Prüfungsbereich „WiSo“ isoliertes Wissen abgefragt und in den ungebundenen Aufgaben liegt der Fokus auf einem Teilprozess z.B. einen Versicherungsschein zu prüfen und zu ergänzen. Die ungebunden formulierten und auf Kundenanschreiben bezogenen Aufgaben des Prüfungsbereichs „Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“ greifen zum Teil die Schnittstelle zwischen Kundenansprüchen und Leistungsberechnung auf, die konkrete Rückmeldung an den Kunden steht dabei aber nicht im Fokus, sondern fachliche Lösungen.

Hinsichtlich des Leitbildes Handlungsorientierung finden sich in den untersuchten Aufgaben aller drei Prüfungsbereiche die Schritte „Informieren“ und „Ausführen“. Über die Hälfte der Aufgaben der Zwischenprüfung und fast drei Viertel der Aufgaben im Prüfungsbereich „WiSo“ lassen allerdings keinen Handlungsschritt erkennen. Ein Grund für diesen hohen Anteil mag im gewählten Aufgabenformat und der Abfrage isolierter Wissensbestände liegen. Im Prüfungsbereich „Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“ gibt es im Unterschied dazu nur sehr wenige Aufgaben, die keine Handlung erkennen lassen. Durch Verwendung „echter“ Situationsaufgaben erfordern über 90 Prozent der Aufgaben den Schritt „Informieren“ und durch die Ermittlung der Versicherungsleistungen über 80 Prozent den Schritt des „Ausführens“.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass die zugrunde gelegten Definitionen der Schritte der vollständigen Handlung aus der Ausbildungspraxis im gewerblich-technischen Bereich stammen und den von der AkA erstellten Aufgaben ein anderes Handlungsmodell zugrunde liegt (vgl. BADURA 2010, S. 58). Dieses umfasst allerdings bis auf „Informieren“ und „Bewerten“ (im Sinne der Übergabe von

Arbeitsergebnissen an den Kunden und des Einreichens von Verbesserungsvorschlägen) auch die im Projekt definierten Schritte der vollständigen Handlung.

Die Einschätzung der schriftlichen Prüfungsaufgaben hinsichtlich des Einbezugs der Kompetenzkategorien wird im Kapitel 4.3.3 ausführlich dargestellt.

Im Projekt wurde die Annahme untersucht, ob die in den jeweiligen Prüfungsregelungen festgelegten Prüfungsinstrumente die Prüfungsleitbilder Praxisnähe, Authentizität, Handlungsorientierung, Prozessorientierung und Individualisierung umsetzen.

Im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung muss hier zwischen den einzelnen Instrumenten unterschieden werden. Für das Kundenberatungsgespräch kann die Annahme für die Prüfungsleitbilder Praxisnähe und Individualisierung bestätigt werden. Nicht umgesetzt werden hingegen Authentizität und Prozessorientierung. Da nicht alle Schritte der vollständigen Handlung im Rahmen des Gesprächs durchgeführt werden, kann die Annahme für dieses Prüfungsleitbild ebenfalls nicht als bestätigt gelten.

Mit Hilfe des fallbezogenen Fachgesprächs werden die Leitbilder Praxisnähe, Individualisierung, Prozessorientierung und Handlungsorientierung umgesetzt, so dass die Annahme hier bestätigt werden kann. Authentizität ist hingegen ausschließlich bei der Durchführung der Fachaufgabe gegeben, im simulierten Gespräch hingegen nicht.

Bezogen auf die untersuchten schriftlichen Aufgaben wird keines der Prüfungsleitbilder vollständig umgesetzt. Ein Teil der Aufgaben sind allerdings als praxisnah einzuschätzen.

Einschätzungen des Projektteams zu den Kompetenzkategorien und Prüfungsleitbildern im Beruf Werkzeugmechaniker/-in

In allen beobachteten Fachgesprächen des betrieblichen Auftrags wurde durch die Darstellung und Begründung des Vorgehens auf Wissensbestände zurückgegriffen (siehe Tabelle 14). Fertigkeiten im Umgang mit Maschinen wurden in einigen der beobachteten Prüfungen angesprochen („Worauf musst Du achten, wenn...?“), können jedoch nicht direkt beobachtet werden.

Aspekte sozialer Kompetenz werden durch Fragen zur Absprache und Kommunikation im Betrieb thematisiert, allerdings nicht bewertet. Das Fachgespräch setzt die Beherrschung der Fachsprache voraus (Bezeichnungen für Werkstoffe, Verfahren, Maschinen, Maße etc.), diese wurde von den Prüflingen auch explizit eingefordert. Die Fähigkeit zur Mitgestaltung (im Sinne einer Beteiligung an der Weiterentwicklung der Umfeldbedingungen) war gegeben, wenn thematisiert wurde, wie verbesserte Konstruktionen zur Gesundheitsförderung und Arbeitssicherheit beitragen konnten. Reflexionsfähigkeit ist für die Bearbeitung des betrieblichen Auftrags selbst weniger von Bedeutung, wird aber im Arbeitsbericht und der Dokumentation verlangt und im mündlichen Fachgespräch durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln geprüft.

Selbstständigkeit umfasst gemäß DQR-Struktur Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz. Unter Eigenständigkeit/Verantwortung wird im DQR-Glossar „die Fähigkeit und das Bestreben“ bezeichnet, „in unterschiedlichen Situationen angemessene Entscheidungen zu treffen und ohne fremde Hilfe zu handeln“ und „selbstgesteuert zur Gestaltung von Prozessen, unter Einbeziehung der möglichen Folgen, beizutragen“. Die selbstständige Bearbeitung des betrieblichen Auftrags wird vom Prüfling durch Unterschrift bestätigt, ist einer direkten Beobachtung aber nicht zugänglich.

Hinsichtlich der Prüfungsleitbilder wird der betriebliche Auftrag als praxisnah eingeschätzt. Das Prüfungsleitbild Authentizität wird in Teilen umgesetzt. Authentisch ist vor allem der betriebliche Auftrag selbst – es wird ein Werkzeug gebaut, das im Betrieb benötigt wird -, in die Dokumentation gehen authentische Unterlagen (Zeichnung, Stückliste, betriebliche Formulare über Materialbestellung etc.) ein, einige Dokumente wie der Zeitplan und die Dokumentation werden allerdings eigens für die Prüfung angefertigt. Die Gesprächssituation selbst ist nicht authentisch, bezieht sich aber auf den realen Arbeitsauftrag. Einzelne Gesprächselemente lassen sich vermutlich auch in der beruflichen Praxis finden. Ein Prüfungsausschuss versucht, Authentizität herzustellen und zugleich die Arbeitsteilung der einzelnen Prüfer zu erläutern, indem die Prüflinge gebeten werden, sich die Prüfer als Kollegen aus Auftragsvorbereitung, Produktionsleitung und Qualitätskontrolle vorzustellen, mit denen man seine Arbeit erörtert. Prozessorientierung wird mit dem betrieblichen Auftrag umgesetzt, da in allen beobachteten Prüfungen vor- und nachgelagerte Prozesse von den Prüfungsausschüssen, wenn auch in unterschiedlichem Maße, angesprochen wurden. Dies betraf die Materialbestellung und Maschinenverfügbarkeit, das Vorgehen bei der Auftragserteilung und der Zugang zur Zeichnung sowie Fragen der Abnahme und Übergabe. Erörtert wurde im Allgemeinen auch, welche Herstellungsschritte vor Ort durchgeführt oder nach außen vergeben wurden, und welche Möglichkeiten bestanden, auf zeitliche Engpässe zu reagieren. Ein Prüfungsausschuss sprach systematisch Kostenfragen und Aspekte des Umweltschutzes und der Arbeitssicherheit an, die von anderen Ausschüssen in geringerem Umfang thematisiert wurden.

Der betriebliche Auftrag erfüllt außerdem das Kriterium der Individualisierung, da Gegenstand des Gespräches ein individueller betrieblicher Auftrag ist und an die Erfahrung des Prüflings angeknüpft wird.

Für die Durchführung des betrieblichen Auftrags muss der Auszubildende die Schritte der vollständigen Handlung durchlaufen. Die Auftragsphasen „Information und Auftragsplanung“, „Auftragsdurchführung“ und „Auftragskontrolle“ strukturieren den Durchführungsprozess und sind Grundlage für das Fachgespräch. Im Gespräch selber muss er sich aber an seine Arbeitsschritte erinnern und diese darstellen und begründen können.

Tabelle 14: Einschätzung der Prüfungsleitbilder und Kompetenzkategorien auf Basis der teilnehmenden Beobachtungen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in

	Betrieblicher Auftrag	Praktische Arbeitsaufgabe	Schriftliche Aufgaben
Praxisnähe	gegeben	gegeben	teils gegeben, teils nicht gegeben
Authentizität	bei der Durchführung gegeben, im Gespräch nicht	bei der Durchführung (teilweise) gegeben, im Fachgespräch nicht	nicht gegeben
Individualisierung	gegeben	in Ansätzen gegeben	nicht gegeben
Prozessorientierung	gegeben (Einbeziehung vor- und nachgelagerter Bereiche)	Teilprozess steht im Fokus	In nur sehr wenigen Aufgaben gegeben
Handlungsorientierung	alle Schritte der vollständigen Handlung werden angesprochen	alle Schritte der vollständigen Handlung werden ausgeführt	Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren

	Betrieblicher Auftrag	Praktische Arbeitsaufgabe	Schriftliche Aufgaben
Kompetenzorientierung	Wissen, in Ansätzen Fertigkeiten und Selbstständigkeit	Wissen, Fertigkeiten, teilweise Selbstständigkeit	Wissen, Fertigkeiten und Selbstständigkeit

Bei der Bearbeitung der praktischen Arbeitsaufgabe wurden in den beobachteten Prüfungen Wissen und Fertigkeiten gefordert. Wissen wird für die Festlegung der Arbeitsschritte und die Arbeit an den verschiedenen Maschinen (Drehen, Fräsen, Bohren, Schleifen) benötigt. Der Umgang mit Maschinen und Materialien erfordert außerdem Fertigkeiten (siehe Tabelle 14).

Eigenständigkeit/Verantwortung kommt teilweise zum Ausdruck. Der Prüfling legt die Arbeitsschritte selbst fest und bedient die Maschinen eigenverantwortlich; eine Mitwirkung an Prozessen oder die Fähigkeit, in unterschiedlichen Situationen zu handeln, werden nicht verlangt. Sozialkompetenzen werden weder als Teamfähigkeit noch als Führungsfähigkeit, Mitgestaltung oder Kommunikationsfähigkeit angesprochen. Die Situation mit mehreren Prüflingen in einer Werkstatt, die auch während der Prüfung miteinander kommunizieren, ließe bei anderer Gestaltung grundsätzlich Beobachtungen der Teamfähigkeit zu. Durch das begleitende Fachgespräch ist auch eine Gelegenheit zur Reflexion der eigenen Arbeit gegeben, die aber nicht in allen beobachteten Prüfungen genutzt wurde. Hier würde sich auch die Erfassung und Bewertung von Kommunikationsfähigkeit anbieten. Durch die Überprüfung des Werkstücks auf Funktionsfähigkeit und Einhaltung der Toleranzen könnten ebenfalls Reflexionsprozesse angeregt werden, was in der derzeitigen Gestaltung der Prüfung aber nicht angelegt ist.

Die Prüfungsleitbilder werden in der praktischen Arbeitsaufgabe unterschiedlich umgesetzt. Die Aufgabenstellung wird als praxisnah beurteilt. Hinsichtlich der Authentizität kann festgestellt werden, dass dieses Leitbild nur bedingt umgesetzt wird, da es sich nicht um reale Arbeitsprozesse im realen Arbeitsumfeld handelt; das anzufertigende Werkstück hat über die Herstellung in der Prüfung keinen weiteren Zweck. Das begleitende Fachgespräch stellt eine simulierte Gesprächssituation dar, daher wird es als nicht authentisch bewertet. Prozessorientierung und Individualisierung sind bei der praktischen Arbeitsaufgabe allenfalls ansatzweise zu erkennen. Die praktische Arbeitsaufgabe ist auf den Teilprozess der Fertigung konzentriert, vor- und nachgelagerte Prozesse werden nicht direkt bewertet. Bei der Entscheidung, mit welchen Verfahren bestimmte Arbeitsschritte, z.B. das Anfertigen eines Gewindes, ausgeführt werden, können individuelle Erfahrungen mit verschiedenen Verfahren und Maschinen eine Rolle spielen, so dass Ansätze von Individualisierung erkennbar sind.

Bei der praktischen Arbeitsaufgabe steht die Durchführung einer Aufgabe, also die Herstellung eines Werkzeugs, im Mittelpunkt. Jedoch werden auch alle anderen Schritte einer vollständigen Handlung mit Ausnahme der Bewertung im Sinne der Übergabe der Arbeitsergebnisse und der Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen durchlaufen. Der Prüfling entnimmt die notwendigen Angaben zur Erstellung des Werkstücks den bereitgestellten Zeichnungen und kann im Tabellenbuch Materialeigenschaften nachschlagen, die er zur Einstellung der verschiedenen Maschinen benötigt (Informieren). Er muss planen, in welcher Reihenfolge er die nötigen Arbeitsschritte vornimmt und welche der Maschinen er dafür einsetzt (im Allgemeinen standen Maschinen zum Bohren, Drehen, Fräsen und Schleifen zur Verfügung) und sich für eine Alternative entscheiden. Die in 30 Minuten zu Beginn der Prüfung unter der Überschrift „Planung und Information“ zu bearbeitenden schriftlichen Aufgaben erfordern von den Prüflingen, sich detailliert mit einigen Aspekten der Zeichnung zu beschäftigen

und sich gedanklich mit der Planung der Arbeitsschritte auseinanderzusetzen. Zeitlich und von der Gewichtung nimmt mit der Arbeit an den Maschinen die Durchführung bei dieser Prüfungsvariante den meisten Raum ein. Der Schritt der Kontrolle hat bei der praktischen Arbeitsaufgabe ebenfalls einen Stellenwert. Im Prüfprotokoll vorgegebene Parameter sind zu überprüfen und hinsichtlich der Frage, ob sie den vorgegebenen Toleranzen entsprechen, zu bewerten. Auch für schlecht ausgeführte, aber richtig gemessene Arbeit gibt es Punkte. Gelegenheit, Verbesserungsvorschläge zu machen, bestehen nicht.

In den schriftlichen Aufgaben ist hinsichtlich der Umsetzung der Prüfungsleitbilder ebenfalls zwischen den Aufgaben der Gestreckten Abschlussprüfung Teil 1, dem Prüfungsbereich „Auftrags- und Funktionsanalyse“, „Fertigungstechnik“ und „WiSo“ zu differenzieren.

Bis auf die WiSo-Aufgaben werden alle schriftlichen Aufgaben zum Teil als praxisnah, zum Teil als teilweise praxisnah eingeschätzt. Neben einem berufstypischen Arbeitsauftrag und berufstypischer Inhalte stellt bei vielen Aufgaben insbesondere der Bezug auf die Zeichnungen die Nähe zur betrieblichen Praxis her. In den WiSo-Aufgaben weist knapp ein Viertel der Aufgaben keine Praxisnähe auf; der Großteil der Aufgaben wird als teilweise praxisnah eingeschätzt.

Das Leitbild Authentizität wird wie bei den Aufgaben im Beruf KVF als nicht gegeben eingeschätzt, da es sich nicht um real zu bearbeitende Aufträge im realen Arbeitsumfeld handelt. Durch die Zeichnungen wird allerdings auch hier ein Schritt in Richtung einer authentischen Gestaltung gemacht.

Das Leitbild der Individualisierung wird in den schriftlichen Aufgaben nicht umgesetzt.

Prozessorientierung wird in einigen wenigen Aufgaben der GAP Teil 1 und GAP Teil 2 aufgegriffen, in dem z.B. in einer ungebundenen Aufgabe die erforderlichen Arbeitsgänge in Fertigungsreihenfolge aufgeführt werden sollen. Der Großteil der Aufgaben in den einzelnen Prüfungsbereichen - zwischen drei Viertel und allen Aufgaben – wird allerdings als nicht prozessorientiert eingeschätzt.

In den schriftlichen Aufgaben über alle Prüfungsbereiche hinweg werden die Schritte „Informieren“, „Planen“, „Entscheiden“, „Ausführen“ und „Kontrollieren“ aufgegriffen. Während sich in dem Aufgabensatz A der GAP Teil 1 sowie im Prüfungsbereich „Fertigungstechnik“ der GAP Teil 2 die Schritte „Informieren“ und „Ausführen“ finden, wird vom Prüfling im Aufgabensatz B der GAP Teil 1 sowie im Prüfungsbereich „Auftrags- und Funktionsanalyse“ der GAP Teil 2 auch „Planen“, „Entscheiden“ und „Kontrollieren“ gefordert. In den WiSo-Aufgaben ist der Anteil an Aufgaben ohne erkennbaren Handlungsbezug mit fast 60 Prozent sehr hoch; in den restlichen WiSo-Aufgaben kann der Schritt „Informieren“ identifiziert werden.

Eine ausführliche Darstellung der Verankerung der Kompetenzkategorien in den schriftlichen Aufgaben ist in Kapitel 4.3.3 zu finden.

Bezogen auf die Annahme, dass die Prüfungsinstrumente die Prüfungsleitbilder umsetzen, muss auch im Beruf Werkzeugmechaniker/-in hinsichtlich der einzelnen Instrumente unterschieden werden.

Beim betrieblichen Auftrag werden die Leitbilder Praxisnähe, Individualisierung, Prozessorientierung und Handlungsorientierung umgesetzt; Authentizität, ebenfalls in Bezug auf die Durchführung der Aufgabe, im simulierten Fachgespräch hingegen nicht.

Mit Hilfe der praktischen Arbeitsaufgabe werden die Leitbilder Praxisnähe und Handlungsorientierung umgesetzt. Authentizität ist in der Durchführung teilweise gegeben, ebenso Individualisierung. Bezüglich der Prozessorientierung steht hier ein Teilprozess im Fokus, vor- und nachgelagerte Bereiche werden bei der Durchführung der Aufgabe nicht berücksichtigt. Die Annahme kann also nur für die Leitbilder Praxisnähe und Handlungsorientierung bestätigt werden.

In den schriftlichen Aufgaben wird wie im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen das Leitbild der Praxisnähe in einigen Aufgaben umgesetzt; ebenfalls in nur wenigen Aufgaben die Prozessorientierung. Für die anderen Leitbilder kann die Annahme nicht bestätigt werden.

Hier muss allerdings kritisch angemerkt werden, dass einige der Prüfungsleitbilder im Rahmen der Einführung neuer Prüfungsinstrumente verstärkt Eingang in die Prüfungspraxis fanden und nicht explizit bezogen auf schriftliche Aufgabenstellungen entwickelt wurden. So wurde beispielsweise das Leitbild Authentizität mit Einführung der „betrieblichen Projektarbeit“ in den IT-Berufen 1997 relevant. REETZ (2008, S. 43) spricht allerdings ausdrücklich von Leitbildern und qualitätsbezogenen Gestaltungsgrundsätzen, „die bei der Erstellung von Prüfungsaufgaben und der Durchführung von Prüfungen angemessen zu berücksichtigen sind.“ Die Mehrheit der Leitbilder wird in den von den Aufgabenerstellungsinstitutionen herausgebrachten Leitfäden zur Aufgabenentwicklung nicht thematisiert; im PAL-Leitfaden werden als Qualitätsanforderung die Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität sowie Ökonomie genannt (PRÜFUNGSAUFGABEN UND –LEHRMITTELENTWICKLUNGSSTELLE DER IHK REGION STUTTGART 2009, S. 11ff); im Handbuch der AkA wird neben der Handlungsorientierung auch auf den Praxisbezug von Aufgaben (S: 59) eingegangen, als Qualitätskriterien werden neben den von der PAL genannten Kriterien auch der Schwierigkeitsgrad, die Trennschärfe, der Ratefaktor und die Distraktorenverteilung sowie Transparenz und Justiziabilität aufgeführt (BADURA 2010, S. 17 ff.).

4.3.3 Kompetenzen in schriftlichen Prüfungsaufgaben

Kompetenzorientierte Prüfungen verlangen neben einer Verankerung der Kompetenzkategorien in den Prüfungsregelungen auch ein Aufgreifen und Umsetzen dieser festgelegten Kompetenzen in den Aufgabenstellungen und im Rahmen der Beurteilung. Den Projektarbeiten lag daher zum einen die Annahme zugrunde, dass in den Aufgabenstellungen (Prüfungssätzen) der schriftlichen Prüfungen der ausgewählten Berufe die Kompetenzkategorien Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit angesprochen werden. Die Annahme gilt als bestätigt, wenn alle vier Kompetenzkategorien in den schriftlichen Aufgabenstellungen insgesamt nachgewiesen werden können.

Um dies zu untersuchen wurde eine Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben anhand eines Analyserasters (siehe Anlage I: Analyseraster) durchgeführt (siehe Kapitel 3.2.1). Von den dort aufgeführten Kriterien wird an dieser Stelle auf die Kriterien Aufgabenformat, situative Einbettung und Kompetenzkategorien berufsbezogen detaillierter eingegangen.

Der Analyse lagen die Definitionen der DQR-Kompetenzkategorien (vgl. ARBEITSKREIS DQR 2011) zugrunde. Im Team wurde entschieden, nur die Aufgaben unter Sozialkompetenz einzuordnen, die in soziale Situationen eingebettet waren und vom Prüfling ein Kommunikationsverhalten erforderten.

Zum anderen wurde davon ausgegangen, dass die Mehrzahl der Prüfer/-innen in den ausgewählten Berufen ein Analyse- und Bewertungsinstrument in den Prüfungen einsetzt.

Erkenntnisse hierzu wurden über den Austausch mit Prüfern und Prüferinnen im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen gewonnen.

Schriftliche Aufgabenstellungen im Beruf Friseur/-in

Der Beruf Friseur/-in weist als Prüfungsstruktur eine Gestreckte Gesellenprüfung (GGP) auf. Die schriftlichen Prüfungsaufgaben werden dezentral von den Kammern oder Innungen erstellt.

Die beiden analysierten Prüfungsaufgabensätze für die GGP Teil 1 - Winter 2010/2011 sowie für die GGPTeil 2 - Sommer 2012 wurden dem Projektteam von einer Friseurinnung zur Verfügung gestellt.

Der Aufgabensatz der GGP Teil 1 umfasst insgesamt 24 Prüfungsaufgaben, die in acht Aufgabenbereiche unterteilt sind. Bei allen 24 Aufgaben muss der Prüfling die Lösungen selbst formulieren, ihm sind keine Antwortkategorien vorgegeben. Die Prüfungsaufgaben sind damit durchgängig als ungebundene Aufgaben formuliert (siehe Tabelle 15). 46 Prozent der Aufgaben können vom Prüfling prägnant und eindeutig mit einem Stichwort, einer Zahl etc. beantwortet werden, bei 42 Prozent der Aufgaben sind die Antworten vom Prüfling frei, aber ebenfalls kurz zu formulieren. Drei Prüfungsaufgaben des Aufgabensatzes (13 %) erfordern ausführlichere Erarbeitungen.

Alle Aufgaben des Aufgabensatzes weisen eine Situationsbeschreibung auf. Diese befindet sich meist zu Beginn eines Aufgabenblocks und bezieht sich auf mehrere Aufgaben. Die geschilderten Situationen/Szenarien bzw. die darin enthaltenen Informationen sind für die Erarbeitung der Lösungen jedoch überwiegend ohne Bedeutung („unechte“ Situationsaufgaben). Die dargestellten Situationen haben meist nur die Funktion, einen Aufgabenteil einzuleiten und den nachfolgenden Aufgaben einen Praxisbezug zu geben. 71 Prozent der Aufgaben können der Kategorie „unechte“ Situationsaufgaben zugeordnet werden (Definitionen siehe Anlage I).

Als „echte“ Situationsaufgabe können dagegen 29 Prozent identifiziert werden. Bei der Bearbeitung dieser Aufgaben muss der Prüfling sich mit den geschilderten Situationen befassen, sie verstehen und gezielt Informationen aus den Szenarien zur Lösung heranziehen. Ein Teil der beschriebenen Szenarien stellt nur für eine der nachfolgenden Prüfungsaufgaben eine „echte“ Situation dar, für die Beantwortung der anderen Fragen ist das geschilderte Szenario zur Lösung unerheblich.

Tabelle 15: Aufgabenform und situative Einbettung in den analysierten Aufgabensätzen der GGP Teil 1 und Teil 2 im Beruf Friseur/-in

	Gestreckte Gesellenprüfung Teil 1	Gestreckte Gesellenprüfung Teil 2		
		PB „Betriebsorganisation und Kundenmanagement“	PB „Friseurtechniken“	PB „Wirtschafts- und Sozialkunde“
	24 Aufgaben	25 Aufgaben	22 Aufgaben	19 Aufgaben
Gebundene Aufgaben	/	16%	/	/
davon				
• Mehrfachwahlaufgaben	/	16%	/	/
Ungebundene Aufgaben	100%	84%	100%	100%
davon				
• Kurzantwortaufgabe mit eindeutiger Lösung	46%	20%	14%	16%
• Kurze Freiantwortaufgabe	42%	64%	86%	84%
• Aufgabe mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit	13%	/	/	/
„Echte“ Situationsaufgabe	29%	24%	23%	26%
„Unehchte“ Situationsaufgabe	71%	76%	77%	74%
Keine situative Einbettung	/	/	/	/

(PB = Prüfungsbereich)

Der Aufgabensatz der GGP Teil 2 umfasst insgesamt 66 Aufgaben. Der Aufgabensatz im Prüfungsbereich „Friseurtechniken“ beinhaltet 22 Aufgaben (vier Aufgabenbereiche), im Prüfungsbereich „Betriebsorganisation und Kundenmanagement“ 25 Aufgaben (sieben Aufgabenbereiche) und im Prüfungsbereich „WiSo“ 19 Aufgaben (fünf Aufgabenbereiche).

Im Prüfungsbereich „Friseurtechniken“ und „WiSo“ sind alle Aufgaben als nichtgebundene Aufgaben formuliert (siehe Tabelle 15). Von den Aufgaben im Prüfungsbereich „Friseurtechniken“ und von den Aufgaben im Prüfungsbereich „WiSo“ lassen sich davon jeweils 13 Prozent bzw. 16 Prozent mit einer eindeutigen Antwort lösen, die restlichen Aufgaben - 86 Prozent im Prüfungsbereich „Friseurtechniken“ und 84 Prozent im Prüfungsbereich „WiSo“ – erfordern eine kurze Freiantwort.

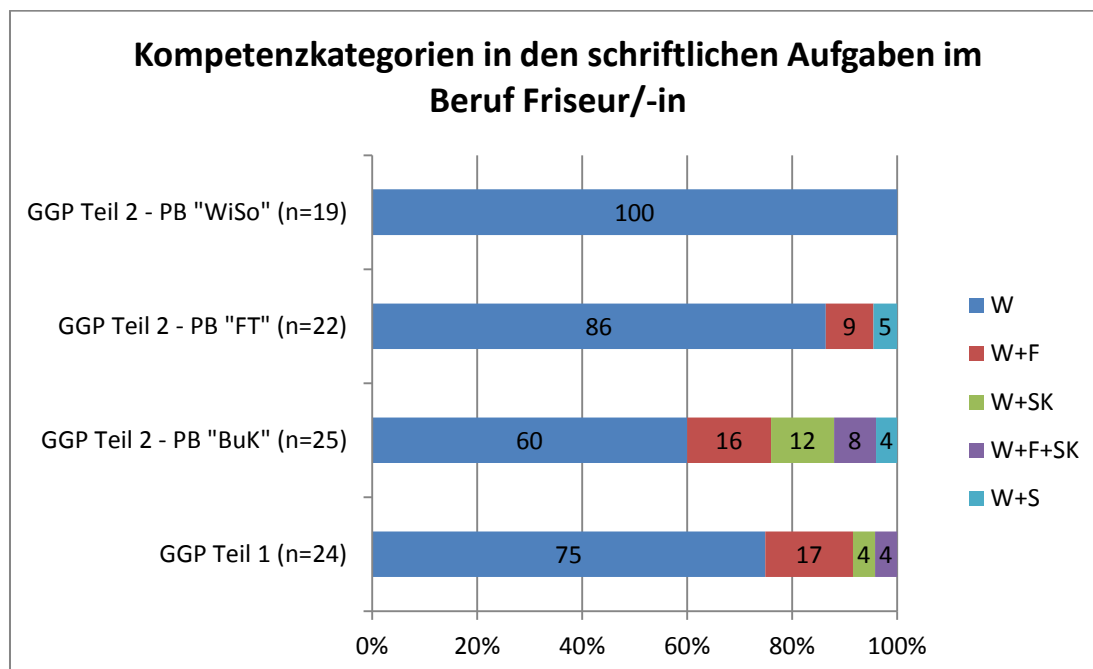
Von den Aufgaben im Prüfungsbereich „Betriebsorganisation und Kundenmanagement“ sind vier Aufgaben (16 %) als gebundene Aufgaben in Form von Mehrfachwahlaufgaben formuliert. Der Prüfling kann zwischen vorgegebenen Antwortkategorien wählen, wobei die Anzahl variiert und zwischen fünf und sieben Antwortmöglichkeiten liegt. Die Anzahl der richtigen Antworten ist bei jeder Aufgabe anders, zwischen einer und vier Antworten können dabei richtig sein. Wie viele Antworten zur richtigen Lösung gehören, wird dem Prüfling jedoch nicht vorgegeben. Die restlichen 84 Prozent sind in ungebundener Form gestellt, wobei 20 Prozent eine eindeutige Kurzantwort und 64 Prozent eine kurze Freiantwort erfordern. Ausführliche Erarbeitungsaufgaben, bei denen der Prüfling zur Beantwortung mehr Gestaltungsspielraum besitzt, gibt es in den drei Aufgabensätzen der GGP Teil 2 nicht.

Jeder der drei Aufgabensätze beginnt mit einem so genannten „Szenario“, in dem Informationen wie der Name der handelnden Auszubildenden, der zu bedienenden Kundin sowie eine bestimmte Praxisituation benannt werden. Die Szenarien leiten jeweils den gesamten schriftlichen Aufgabensatz ein und sind gleichzeitig auch speziell für den ersten Aufgabenbereich eines Aufgabensatzes rahmend. Die nachfolgenden Aufgabenbereiche werden jeweils durch separate Situationsbeschreibungen eingeleitet. Diese Situationsbeschreibungen bauen auf dem einleitenden Szenario auf und stellen einen Übergang zwischen den unterschiedlichen Themenbereichen in einem Aufgabensatz her.

Der Großteil der Situationsbeschreibungen/Szenarien enthält für die Lösung der Aufgaben keine relevanten Informationen („unechte“ Situationsaufgaben). Der Kategorie „echte Situationsaufgaben“ lassen sich im Prüfungsbereich „Betriebsorganisation und Kundenmanagement“ 24 Prozent, im Prüfungsbereich „Friseurtechniken“ 23 Prozent und im Prüfungsbereich „WiSo“ ebenfalls 26 Prozent der Aufgaben zuordnen.

Im Teil 1 der GGP wird in 75 Prozent der Aufgaben ausschließlich Wissen abgefragt (siehe Abbildung 7). 17 Prozent der Aufgaben verlangen darüber hinaus ergänzend Fertigkeiten, wenn beispielsweise eine Berechnung angestellt oder eine Frisur skizziert werden soll. In einer Aufgabe (vier Prozent) werden neben Wissen auch Wissensbestände zur Sozialkompetenz (Kommunikationsfähigkeit) angesprochen, wenn Grundsätze des Telefonierens und deren Bedeutung für die Auszubildenden erfragt werden. Eine Aufgabe (vier Prozent) des Aufgabensatzes erfordert sowohl Wissen als auch Fertigkeiten sowie Sozialkompetenz. Hier wird vom Prüfling die Weiterführung einer Argumentation im Rahmen einer Kundenberatung samt Benennung der Argumentationsschritte gefordert.

Abbildung 7: Übersicht über die in den schriftlichen Aufgabenstellungen erforderlichen Kompetenzkategorien im Beruf Friseur/-in



(W = Wissen, F = Fertigkeiten, SK = Sozialkompetenz, S = Selbstständigkeit)

Die drei Prüfungsbereiche der GGP Teil 2 unterscheiden sich hinsichtlich des Einbezugs unterschiedlicher Kompetenzkategorien sehr stark voneinander. Der Prüfungsbereich „WiSo“ besteht ausschließlich aus Wissensfragen. Im Prüfungsbereich „Friseurtechniken“ (FT) werden in zwei Aufgaben (neun Prozent) Berechnungen vom Prüfling verlangt, so dass er neben Wissen auch Fertigkeiten zur Lösung einsetzen muss. In einer Aufgabe wird auch der Aspekt der Selbstständigkeit aufgegriffen. Hier soll der Prüfling im Rahmen einer Frisurenberatung farbverändernde Maßnahmen vorschlagen und begründen. Im Prüfungsbereich „Betriebsorganisation und Kundenmanagement“ (BuK) werden alle Kompetenzkategorien berücksichtigt. Mit 60 Prozent besteht auch hier der größte Teil der Aufgaben aus reinen Wissensfragen. 16 Prozent der Aufgaben erfordern darüber hinaus auch Fertigkeiten, in dem Berechnungen durchzuführen sind. In zwölf Prozent der Aufgaben wird neben Wissen der Aspekt der Sozialkompetenz aufgegriffen, in dem das Verhalten des Auszubildenden beispielsweise im Reklamationsfall oder im Verkaufsgespräch thematisiert wird. Zwei Aufgaben (acht Prozent) enthalten neben Wissen und Sozialkompetenz auch den Aspekt der Fertigkeit, wenn konkrete kommunikative Methoden angewandt und ausgeführt werden sollen. Eine Aufgabe (vier Prozent) verlangt vom Prüfling die Reflexion über Reklamationen und deren Gründe, hier wird neben Wissen der Aspekt der Selbstständigkeit angesprochen.

Die Annahme, dass in den Aufgabenstellungen der schriftlichen Prüfungen insgesamt die vier Kompetenzkategorien angesprochen werden, kann für den Beruf Friseur/-in bestätigt werden. Zwar wird im Großteil der Aufgaben ausschließlich Wissen abgefragt, allerdings finden sich auch einige wenige Aufgaben, in denen Fertigkeiten gefordert und Aspekte von Selbstständigkeit und Sozialkompetenz auf der Wissensebene angesprochen werden.

Schriftliche Aufgabenstellungen im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung

Der Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung weist als Prüfungsstruktur eine Zwischen- und Abschlussprüfung auf. Die schriftlichen Prüfungsaufgaben werden zentral¹¹ von der Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AKA) der IHK Nürnberg für Mittelfranken erstellt. Aufgabensätze vergangener Prüfungstermine mit Musterlösungen sind über den U-Form-Verlag (www.u-form-shop.de) zu beziehen.

Der Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben lagen die Aufgabensätze für die Zwischenprüfung Frühjahr 2011 und die Abschlussprüfung Sommer 2012 zugrunde.

Der analysierte Aufgabensatz der Zwischenprüfung umfasst insgesamt 60 Prüfungsaufgaben. 72 Prozent davon sind gebundene Aufgaben, 28 Prozent sind ungebundene Aufgaben mit einer eindeutigen Lösung (siehe Tabelle 16). Die gebundenen Aufgaben lassen sich nochmals detaillierter in Mehrfachwahlaufgaben (67 %), Zuordnungsaufgaben (drei Prozent) und Umordnungsaufgaben (zwei Prozent) unterteilen. Bei 15 von 60 Aufgaben (25 %) ist die Antwort zu kennzeichnen, die nicht gegeben werden darf bzw. falsch ist.

Den 60 Aufgaben liegen in 45 Prozent der Fälle „echte“ Situationsbeschreibungen zugrunde, 45 Prozent der Aufgaben enthalten eine „unechte“ Situationsbeschreibung und zehn Prozent keine situative Einbettung. Dem gesamten Aufgabensatz der Zwischenprüfung und auch der Abschlussprüfung sind eine kurze Situationsbeschreibung der Proximus Versicherung AG und deren Bedingungsmerk

¹¹ Ausgenommene Bundesländer sind: Baden-Württemberg, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein. Weitere Informationen unter: <http://www.ihk-aka.de/startseite> (Stand: 16.07.2014)

vorangestellt; außerdem enthält der Aufgabensatz den Antrag einer Hausrat-Versicherung für eine Gruppe von Aufgaben.

Tabelle 16: Aufgabenform und situative Einbettung in den analysierten Aufgabensätzen der Zwischen- und Abschlussprüfung im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung

	Zwischenprüfung	Abschlussprüfung	
		PB „Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“	PB „Wirtschafts- und Sozialkunde“
	60 Aufgaben	44 Aufgaben*	33 Aufgaben
Gebundene Aufgaben	72%	/	85%
davon			
• Mehrfachwahlaufgaben	67%	/	76%
• Zuordnungsaufgaben	3%	/	6%
• Umordnungsaufgaben	2%	/	3%
Ungebundene Aufgaben	28%	100%	15%
davon			
• Kurzantwortaufgabe mit eindeutiger Lösung	28%	16%	15%
• Kurze Freiantwortaufgabe	/	5%	/
• Aufgabe mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit	/	80%	/
„Echte“ Situationsaufgabe	45%	93%	33%
„Unechte“ Situationsaufgabe	45%	7%	52%
Keine situative Einbettung	10%	/	15%

(PB = Prüfungsbereich, * = 44 Aufgaben im Aufgabensatz über alle Sparten hinweg, der Prüfling muss davon insgesamt 23 bearbeiten)

Der analysierte Aufgabensatz der schriftlichen Abschlussprüfung im Prüfungsbereich „Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“ umfasst insgesamt 44 Aufgaben. Er ist in zwei Teile unterteilt: im Teil 1.1 „Gemeinsame Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ werden inklusive Unteraufgaben 20 Fragen gestellt; Teil 1.2 ist in acht Unteraufgabensätze unterteilt, die sich auf die in der Ausbildungsordnung festgelegten Produkte beziehen und jeweils 3 Aufgaben umfassen. Der Prüfling erhält in der Prüfung den Unteraufgabensatz, der seinem in der Ausbildung festgelegten Produkt entspricht¹². Insgesamt bearbeitet der Prüfling also 23 Aufgaben (20 Aufgaben Teil 1.1, drei Aufgaben Teil 1.2). Da zwischen den beiden Teilen 1.1 und 1.2 kaum Unterschiede bezüglich der Aufgabenform, der situativen Einbettung und der Berücksichtigung der Kompetenzkategorien bestehen, wird auf eine differenzierte Darstellung in der Tabelle der besseren Übersicht und Lesbarkeit halber verzichtet. Auf konkrete Unterschiede wird im Text an der entsprechenden Stelle hingewiesen.

Im Prüfungsbereich „Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“ sind alle Aufgaben ungebunden gestellt. 16 Prozent der Aufgaben können mit einer eindeutigen Antwort gelöst werden, fünf Prozent der Aufgaben erfordern eine kurze Freiantwort und 80 Prozent der Aufgaben fallen in die

¹² Zur Auswahl in der Prüfung standen: „Immobilienfinanzierung“, „Leistungsfeststellung und Schadenregulierung Haftpflichtversicherung“, „Leistungsfeststellung und Schadenregulierung Kraftfahrtversicherung“, „Leistungsfeststellung und Schadenregulierung Krankenversicherung“, „Leistungsfeststellung und Schadenregulierung Lebensversicherung“, „Leistungsfeststellung und Schadenregulierung Rechtsschutzversicherung“, „Leistungsfeststellung und Schadenregulierung Sachversicherung“ und „Leistungsfeststellung und Schadenregulierung Unfallversicherung“.

Kategorie „Aufgabe mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit“. Der produktbezogene Aufgabenteil (1.2) enthält ausschließlich Aufgaben des letzteren Formats.

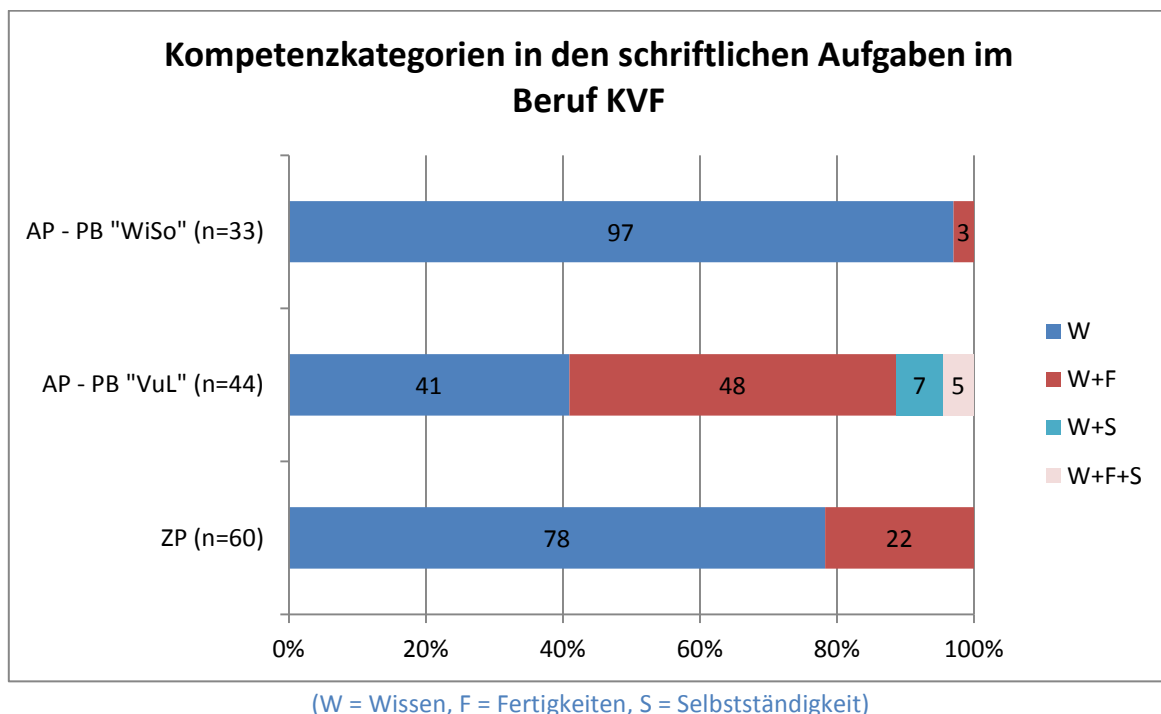
Im Prüfungsbereich „WiSo“ erhält der Prüfling 33 Aufgaben. Von diesen sind 85 Prozent gebunden formuliert, 76 Prozent sind Mehrfachwahlaufgaben, sechs Prozent Zuordnungs- und drei Prozent Umordnungsaufgaben. Die ungebundenen Aufgaben erfordern alle eine eindeutige Antwort.

Neben einer kurzen Beschreibung der Proximus AG samt Bedingungsnetzwerk enthält der Aufgabensatz im Prüfungsbereich „Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“ 93 Prozent „echte“ Situationsaufgaben; lediglich sieben Prozent der Aufgaben liegen „unechte“ Situationsbeschreibungen zugrunde. Im produktbezogenen Teil des Aufgabensatzes (1.2) sind alle Aufgaben der Kategorie „echte“ Situationsaufgabe zuzuordnen.

Mit 52 Prozent können über die Hälfte der Aufgaben im Prüfungsbereich „WiSo“ als „unechte“ Situationsaufgaben klassifiziert werden, 33 Prozent der Aufgaben wird eine „echte“ Situationsbeschreibung vorangestellt. 15 Prozent der Aufgaben enthalten keine situative Einbettung. Dem gesamten Aufgabensatz wird eine Unternehmensbeschreibung der Süddeutschen Hausgeräte GmbH vorangestellt, ein Unternehmen, welches Haushaltsgeräte produziert.

In den schriftlichen Aufgaben der Zwischenprüfung wird mit 78 Prozent hauptsächlich der Wissensaspekt angesprochen; in 22 Prozent der Aufgaben werden aber auch Fertigkeiten verlangt, wenn der Prüfling z.B. Versicherungssummen oder Risikoprämien berechnen soll (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Übersicht über die in den schriftlichen Prüfungsaufgaben erforderlichen Kompetenzkategorien im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung



Die Aufgabensätze der Abschlussprüfung unterscheiden sich stark hinsichtlich der einbezogenen Kompetenzdimensionen. Während im Prüfungsbereich „WiSo“ 97 Prozent der Aufgaben den Wissensaspekt ansprechen und in drei Prozent der Aufgaben Wissen und Fertigkeiten verlangt werden, erfordern im Prüfungsbereich „Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“ (VuL) lediglich 41

Prozent der Aufgaben ausschließlich Wissen. Für das Lösen von 48 Prozent der Aufgaben sind Wissen und Fertigkeiten notwendig. In sieben Prozent der Aufgaben wird Wissen und Selbstständigkeit verlangt. Hier muss der Prüfling beispielsweise einen Rückruf bei einem verärgerten Kunden vorbereiten. Fünf Prozent der Aufgaben sprechen die Aspekte Wissen, Fertigkeit und Selbstständigkeit an, in dem der Prüfling beispielsweise einen Kunden hinsichtlich der Finanzierung einer Wohnung beraten und einen Finanzierungsplan unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen Situation des Kunden aufstellen soll.

Obwohl viele der Aufgaben auf einem Kundenanschreiben basieren und vom Prüfling eine Antwort darauf verlangen, wird der Aspekt der Kommunikationsfähigkeit in den Aufgaben nicht erfasst und bewertet. Die Aufgabenstellung ließe unterschiedlich gestaltete Antwortmöglichkeiten (Gesprächsnotizen, Anschreiben etc.) zu. Vom Prüfling werden aber ausschließlich Fakten als Lösungen zu den Fällen erwartet.

Für den Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung kann die Annahme, dass in den schriftlichen Aufgabenstellungen alle vier Kompetenzkategorien des DQR angesprochen werden, nicht bestätigt werden.

Insbesondere in den Aufgabensätzen der Zwischenprüfung und des Prüfungsbereichs „WiSo“ werden ausschließlich Fragen gestellt, die auf Wissensreproduktion abzielen. Im Prüfungsbereich „Versicherungswirtschaft und Leistungsmanagement“ erfordert allerdings fast die Hälfte der Aufgaben Wissen und Fertigkeiten, in einigen wenigen Aufgaben wird auch der Aspekt der Selbstständigkeit angesprochen.

Schriftliche Aufgabenstellungen im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r

Der Beruf Medizinische/-r Fachangestellte beinhaltet eine Zwischen- und Abschlussprüfung. Die schriftlichen Prüfungsaufgaben werden dezentral von den Landesärztekammern erstellt.

Die beiden analysierten Prüfungsaufgabensätze wurden für die Zwischenprüfung Sommer 2011 und die Abschlussprüfung Winter 2012/2013 entwickelt und dem Projektteam zur Verfügung gestellt. Von der ursprünglichen Überlegung, die Prüfungsaufgaben einer Ausbildungskohorte und somit die Zwischenprüfungsaufgaben vom Sommer 2011 und die Abschlussprüfungsaufgaben vom Sommer 2012 zu untersuchen, wurde aufgrund der besseren Zugänglichkeit der Abschlussprüfungsaufgaben vom Winter 2012/2013 abgewichen. Die Aufgabensätze der Zwischen- und Abschlussprüfung sind ähnlich aufgebaut, da sie von derselben Landesärztekammer erstellt wurden.

Der Aufgabensatz der Zwischenprüfung umfasst 45 Aufgaben und gliedert sich in zwei Aufgabenteile. Im ersten Teil, der 31 Aufgaben enthält, werden die eher medizinischen Aufgabengebiete behandelt und im zweiten Teil die eher kaufmännischen (14 Aufgaben). Die Auswertung erfolgt hier nicht getrennt für die beiden Teile, sondern für die Zwischenprüfungsaufgaben insgesamt. Unterschiede werden im Text ausgewiesen.

Alle Aufgaben der Zwischenprüfung sind gebunden in Form von Mehrfachwahlaufgaben gestellt (siehe Tabelle 17). Durch einen Klammerzusatz in der Aufgabenstellung wird auf die Anzahl der richtigen Antworten hingewiesen. Bei denjenigen Fragestellungen, welche fünf Antwortmöglichkeiten umfassen, ist immer eine der Antwortmöglichkeiten zutreffend, bei denjenigen Fragestellungen, welche sechs Antwortmöglichkeiten umfassen, sind durchgehend zwei der Antwortmöglichkeiten richtig.

Sieben Prozent der Aufgaben der Zwischenprüfung sind „echte“ Situationsaufgaben, mit 84 Prozent ist der Anteil an Aufgaben mit „unechten“ Situationsbeschreibungen sehr hoch. Neun Prozent der Aufgaben weisen keine situative Einbettung auf. Auffällig ist, dass die „echten“ Situationsbeschreibungen ausschließlich aus dem medizinischen Teil der Zwischenprüfung stammen; im kaufmännischen Teil lassen sich zu 79 Prozent „unechte“ und zu 21 Prozent keine Situationsbeschreibungen finden.

Der Aufgabensatz umfasst ein Deckblatt, auf dem die Praxisschilder eines fiktiven Ärztehauses mit Praxen unterschiedlicher medizinischer Fachrichtungen, einer physiotherapeutischen Praxis, einer psychotherapeutischen Praxis sowie einer Apotheke zu erkennen sind.

Tabelle 17: Aufgabenform und situative Einbettung in den analysierten Aufgabensätzen der Zwischen- und Abschlussprüfung im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r

	Zwischenprüfung	Abschlussprüfung		
		PB „Behandlungs- assistenz“	PB „Betriebsorgani- sation und -verwaltung“	PB „Wirtschafts- und Sozialkunde“
	45 Aufgaben	68 Aufgaben	44 Aufgaben	25 Aufgaben
Gebundene Aufgaben	100%	100%	100%	100%
davon				
• Mehrfachwahl- aufgaben	100%	100%	100%	100%
Ungebundene Aufgaben	/	/	/	/
„Echte“ Situationsaufgabe	7%	24%	27%	32%
„Unechte“ Situationsaufgabe	84%	65%	61%	64%
Keine situative Einbettung	9%	12%	11%	4%

(PB = Prüfungsbereich)

Der Aufgabensatz der Abschlussprüfung umfasst insgesamt 137 Aufgaben; 68 davon entfallen auf den Prüfungsbereich „Behandlungsassistenz“, 44 auf den Bereich „Betriebsorganisation und -verwaltung“ und 25 auf „WiSo“.

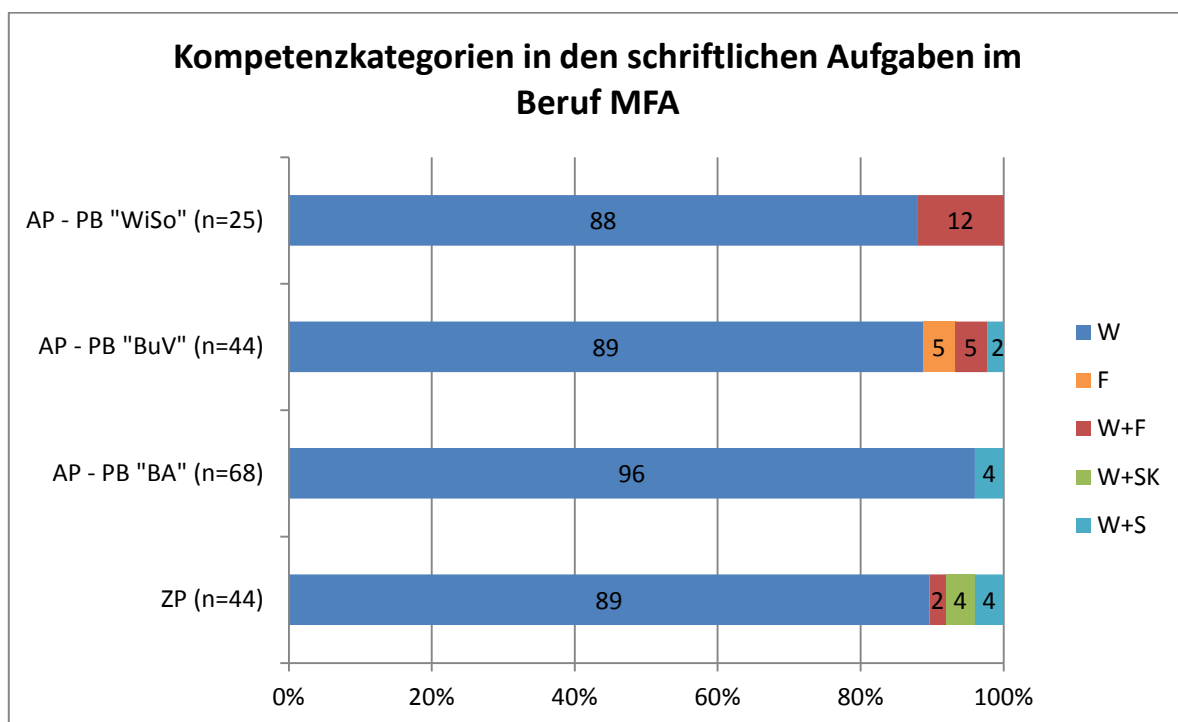
Bei den 137 Aufgaben handelt es sich ausschließlich um gebundene Aufgaben in Form von Mehrfachwahlaufgaben. Durch einen Klammerzusatz in der Aufgabenstellung wird - wie bereits in den vorliegenden Aufgaben der Zwischenprüfung - durchgehend explizit auf die Anzahl der richtigen Antworten hingewiesen. Im Prüfungsbereich „Behandlungsassistenz“ sind bei 58 der 68 Aufgaben die richtigen Antworten, bei zehn der 68 Aufgaben die falschen Antworten zu kennzeichnen.

Im Prüfungsbereich „Behandlungsassistenz“ weisen 24 Prozent der Aufgaben eine „echte“ und 65 Prozent eine „unechte“ Situationsbeschreibung auf. Zwölf Prozent der Aufgaben sind nicht situativ eingebettet. Von der Verteilung ergibt sich ein ähnliches Bild in den beiden anderen Prüfungsbereichen der Abschlussprüfung. Im Prüfungsbereich „Betriebsorganisation und Kundenmanagement“ sind 27 Prozent der Aufgaben als „echte“ und 61 Prozent als „unechte“ Situationsaufgaben zu kennzeichnen; elf Prozent enthalten keine situative Einbettung. Im Prüfungsbereich „WiSo“ weisen 32 Prozent der Aufgaben „echte“ und 64 Prozent der Aufgaben „unechte“ Situationsbeschreibungen auf. Vier Prozent der Aufgaben sind ohne situative Einbettung formuliert.

Allen drei Aufgabensätzen liegt ein Deckblatt zugrunde, auf dem die Praxisschilder eines fiktiven Ärztehauses mit fünf Praxen unterschiedlicher medizinischer Fachrichtungen, einer Praxis für Physiotherapie und Krankengymnastik sowie einer Apotheke zu erkennen sind. Darüber hinaus gibt es ein weiteres Blatt „Ergänzende Hinweise für den Prüfling“, auf dem zum einen darauf hingewiesen wird, dass sich der Prüfling zur Beantwortung der schriftlichen Aufgaben in die Rolle eines/-r Medizinischen Fachangestellten in einer Gemeinschaftspraxis eines Allgemeinarztes und Allergologen sowie einer Internistin und Diabetologin versetzen soll. Ergänzend werden Betriebsstättennummer, lebenslange Arztnummer, Bankverbindung sowie die Steuernummer des Arztes und der Ärztin angegeben. Schließlich wird auf demselben Blatt eine Übersicht über weitere nicht-ärztliche Mitarbeiter, gegliedert nach Namen, Art der Beschäftigung und ergänzenden Angaben zur Verfügung gestellt. Hingewiesen wird diesbezüglich darauf, dass die Ausbildungs- und Arbeitsverträge für die Medizinischen Fachangestellten auf Grundlage der gültigen Tarifverträge abgeschlossen seien.

In den Aufgaben der Zwischenprüfung wird fast ausschließlich Wissen erfasst. In einigen wenigen Aufgaben lassen sich daneben jedoch auch die Kategorien Fertigkeiten, Sozialkompetenz und Selbstständigkeit finden (siehe Abbildung 9). Im kaufmännischen Teil der Zwischenprüfung wird in zwei Aufgaben der Aspekt der Kommunikationsfähigkeit aufgegriffen. Die Fragen drehen sich um angemessenes Kommunikationsverhalten bzw. eine angemessene Reaktion auf unpünktliches Erscheinen von Patienten und Patientinnen.

Abbildung 9: Übersicht über die in den schriftlichen Prüfungsaufgaben erforderlichen Kompetenzkategorien im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r



(W = Wissen, F = Fertigkeiten, SK = Sozialkompetenz, S = Selbstständigkeit)

In den drei Aufgabensätzen der Abschlussprüfung überwiegen mit deutlicher Mehrheit die reinen Wissensfragen. Im Prüfungsbereich „Behandlungsassistenz“ wird in vier Prozent der Aufgaben neben Wissen auch Selbstständigkeit angesprochen, in dem in der Fragestellung beispielsweise ein angemessenes Verhalten in einer Notfallsituation gefordert wird. In einigen Aufgaben im Prüfungsbereich

„WiSo“ werden Berechnungen verlangt, was neben Wissen auch den Einsatz von Fertigkeiten notwendig macht. Im Prüfungsbereich „Betriebsorganisation und -verwaltung“ werden in einigen wenigen Aufgaben neben Wissen auch die Kategorien Fertigkeiten und Selbstständigkeit angesprochen. Auffällig ist hier, dass zwei Aufgaben ausschließlich Fertigkeiten erfordern. In diesen Aufgaben werden die relevanten Informationen, z.B. in Form eines Berechnungsschemas, schon vorgegeben und Aufgabe des Prüflings ist es, die aufgeführten Zahlen einzusetzen (siehe Abbildung 9).

Die Annahme, dass in den schriftlichen Aufgaben die vier im DQR festgelegten Kompetenzkategorien zu finden sind, kann für den Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r somit bestätigt werden.

Schriftliche Aufgabenstellungen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in

Im Beruf Werkzeugmechaniker/-in ist eine Gestreckte Abschlussprüfung (GAP) Teil 1 und Teil 2 vorgeschrieben. Die schriftlichen Aufgaben werden bundeseinheitlich¹³ von der Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle (PAL) der IHK Region Stuttgart erstellt; „alte“ Aufgabensätze können über den Christiani-Verlag (www.christiani.de) bezogen werden. Die im Rahmen des Projekts analysierten Prüfungsaufgaben stammen aus der GAP Teil 1 Frühjahr 2011 und der GAP Teil 2 vom Sommer 2012. Da sich viele Aufgaben im Beruf Werkzeugmechaniker/-in sowohl in der GAP Teil 1 als auch Teil 2 auf Zeichnungen beziehen, wurde ergänzend zu den Kategorien „echte Situationsbeschreibung“, „unechte Situationsbeschreibung“ und „keine situative Einbettung“ die Kategorie „Einbettung über Zeichnungsbezug“ entwickelt.

Die vier Prüfungsbereiche weisen bis auf „WiSo“ Unterteilungen in den Aufgabensätzen auf. Da sich die unterteilten Aufgabensätze über alle Prüfungsbereiche hinweg hinsichtlich der untersuchten Kriterien Aufgabenformat, situative Einbettung und Kompetenzkategorien unterscheiden, werden sie jeweils gesondert – sowohl in der Tabelle 14 wie auch im Text - aufgeführt.

Der untersuchte Aufgabensatz der GAP Teil 1 besteht insgesamt aus 31 Aufgaben unterteilt in Teil A (23 Aufgaben) und Teil B (8 Aufgaben) (siehe Tabelle 18). Teil A umfasst 100 Prozent gebundene Aufgaben in Form von Mehrfachwahlaufgaben. Teilauftrag B besteht ausschließlich aus ungebundenen Aufgaben, 50 Prozent der Aufgaben erfordern eine Kurzantwort mit eindeutiger Lösung, 38 Prozent der Aufgaben eine kurze Freiantwort und 13 Prozent der Aufgaben stellen Aufgaben mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit dar.

Sowohl für Teil A als auch für Teil B wird zu Beginn des Aufgabensatzes eine Situation vorangestellt. In Teil A lautet sie: "Sie bekommen den Auftrag, die auf der Gesamtzeichnung Blatt 1 (4) dargestellte Baugruppe herzustellen. Arbeiten Sie sich in die Zeichnungen Blatt 1 (4) bis Blatt 4 (4) ein und beantworten Sie dann die Aufgaben." und im Teil B: "Sie bekommen den Auftrag, die auf der Gesamtzeichnung Blatt 1(4) dargestellte Baugruppe herzustellen. Arbeiten Sie sich in die Zeichnungen Blatt 1(4) bis Blatt 4(4) ein und beantworten Sie dann die Aufgaben. Beantworten Sie diese, wo immer möglich, nur mit kurzen Sätzen." Für beide Aufgabensätze stehen als Hilfsmittel vier Zeichnungsblätter – eine Zeichnung zum Zusammenbau des gesamten Werkstückes und drei zugehörige Teilzeichnungen – im Rahmen der Lösung der Prüfungsaufgaben zur Verfügung.

38 Prozent der Aufgaben in Teil A weisen eine „echte“ Situationsbeschreibung auf, vier Prozent eine „unechte“. 30 Prozent der Aufgaben sind über einen Zeichnungsbezug eingebettet, 26 Prozent der Aufgaben wurden ohne situativen Bezug formuliert.

¹³ Eine Ausnahme stellt Baden-Württemberg dar.

Im Teil B liegen der Hälfte der Aufgaben „echte“ Situationsbeschreibungen zugrunde, bei 38 Prozent der Aufgaben wird die Einbettung über die beigefügten Zeichnungen vorgenommen. 13 Prozent der Aufgaben weisen keinen situativen Bezug auf.

Tabelle 18: Aufgabenform und situative Einbettung in den analysierten Aufgabensätzen der Gestreckten Abschlussprüfung Teil 1 und 2 im Beruf Werkzeugmechaniker/-in

	Gestreckte Abschlussprüfung Teil 1		Gestreckte Abschlussprüfung Teil 2				PB „Wirtschafts- und Sozialkunde“
			PB „Auftrags- und Funktionsanalyse“		PB „Fertigungstechnik“		
	Teil A	Teil B	Teil A	Teil B P1 - P3	Teil A	Teil B	
	23 A.	8 A.	28 A.	24 A.	28 A.	8 A.	29 A.
Gebundene Aufgaben	100%	/	100%	/	100%	/	55%
davon							
• Mehrfachwahlaufgaben	100%	/	100%	/	100%	/	55%
Ungebundene Aufgaben	/	100%	/	100%	/	100%	45%
davon							
• Kurzantwortaufgabe mit eindeutiger Lösung	/	50%	/	50%	/	75%	21%
• Kurze Freiantwortaufgabe	/	38%	/	33%	/	25%	24%
• Aufgabe mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit	/	13%	/	17%	/	/	/
„Echte“ Situationsaufgabe	39%	50%	46%	25%	46%	75%	21%
„Unechte“ Situationsaufgabe	4%	/	25%	17%	11%	13%	28%
Keine situative Einbettung	26%	13%	14%	4%	18%	/	52%
Einbettung über Zeichnungsbezug	30%	38%	14%	54%	25%	13%	/

(PB = Prüfungsbereich, * WiSo-Aufgabensatz enthält 29 Aufgaben mit Unteraufgaben)

Teil 2 der GAP besteht aus den drei Prüfungsbereichen „Auftrags- und Funktionsanalyse“, „Fertigungstechnik“ und „WiSo“ (siehe Tabelle 18).

Der Prüfungsbereich „Auftrags- und Funktionsanalyse“ ist in Teil A und B unterteilt, Teil A umfasst 28 Aufgaben, Teil B besteht aus drei Projekten mit je acht Aufgaben. Der Prüfling erhält jeweils eines der Projekte gemäß dem vom Betrieb festgelegten Einsatzgebiet Formentechnik, Stanztechnik oder Vorrichtungstechnik¹⁴.

Der Prüfungsbereich „Fertigungstechnik“ ist ebenfalls in Teil A (28 Aufgaben) und Teil B (acht Aufgaben) unterteilt, die Aufgaben sind nicht auf die einzelnen Einsatzgebiete bezogen. Der Aufgabensatz im Prüfungsbereich „WiSo“ besteht aus insgesamt 29 Aufgaben (samt Unteraufgaben). Im Teil A des Prüfungsbereichs „Auftrags- und Funktionsanalyse“ sowie des Prüfungsbereichs „Fertigungstechnik“

¹⁴ Das Einsatzgebiet „Instrumententechnik“ wird nur in einem Kammerbezirk, in dem auch die schriftlichen Aufgaben erstellt werden, geprüft.

können jeweils drei Aufgaben abgewählt werden, wobei jeweils acht Aufgaben von der Abwahl ausgenommen sind. Im WiSo-Aufgabensatz können insgesamt vier der Aufgaben abgewählt werden.

Der Aufgabensatz im Prüfungsbereich „Fertigungstechnik“ beinhaltet neben den Aufgabenstellungen drei Zeichnungsblätter im Format A3 und eine Programmieranleitung für das Fräsen. Im Bereich „Auftrags- und Funktionsanalyse“ werden ebenfalls drei Zeichnungsblätter sowie eine Zeichnung für jedes Projekt zur Verfügung gestellt. Die Aufgaben im Prüfungsbereich „WiSo“ werden um zwei Gesetzesauszüge auf einem DinA4 Blatt ergänzt.

Alle 28 Aufgaben aus Teil A im Prüfungsbereich „Auftrags- und Funktionsanalyse“ sind gebunden in Form von Mehrfachwahlaufgaben formuliert. Die drei projektbezogenen Aufgabensätze im Teil B bestehen hingegen zu 100 Prozent aus ungebundenen Aufgaben. 50 Prozent der Aufgaben in den Projekten erfordern eine eindeutige Lösung, 33 Prozent der Aufgaben sind als Kurzwortaufgabe und 17 Prozent der Aufgaben als Aufgabe mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit formuliert.

Die Aufgaben im Teil A im Prüfungsbereich „Fertigungstechnik“ sind alle gebunden als Mehrfachwahlaufgaben formuliert. Die insgesamt acht Aufgaben im Teil B sind alle ungebunden formuliert, 75 Prozent der Aufgaben sind Kurzwortaufgaben mit eindeutiger Lösung, 25 Prozent Aufgaben mit kurzer Freiantwort.

Die Aufgaben im Prüfungsbereich „WiSo“ bestehen zu 55 Prozent aus gebundenen Aufgaben in Form von Mehrfachwahlaufgaben und zu 45 Prozent aus ungebundenen Aufgaben. 21 Prozent der ungebundenen Aufgaben können der Kategorie „Kurzwort mit eindeutiger Lösung“ und 24 Prozent der Aufgaben der Kategorie „Kurze Freiantwortaufgabe“ zugeordnet werden.

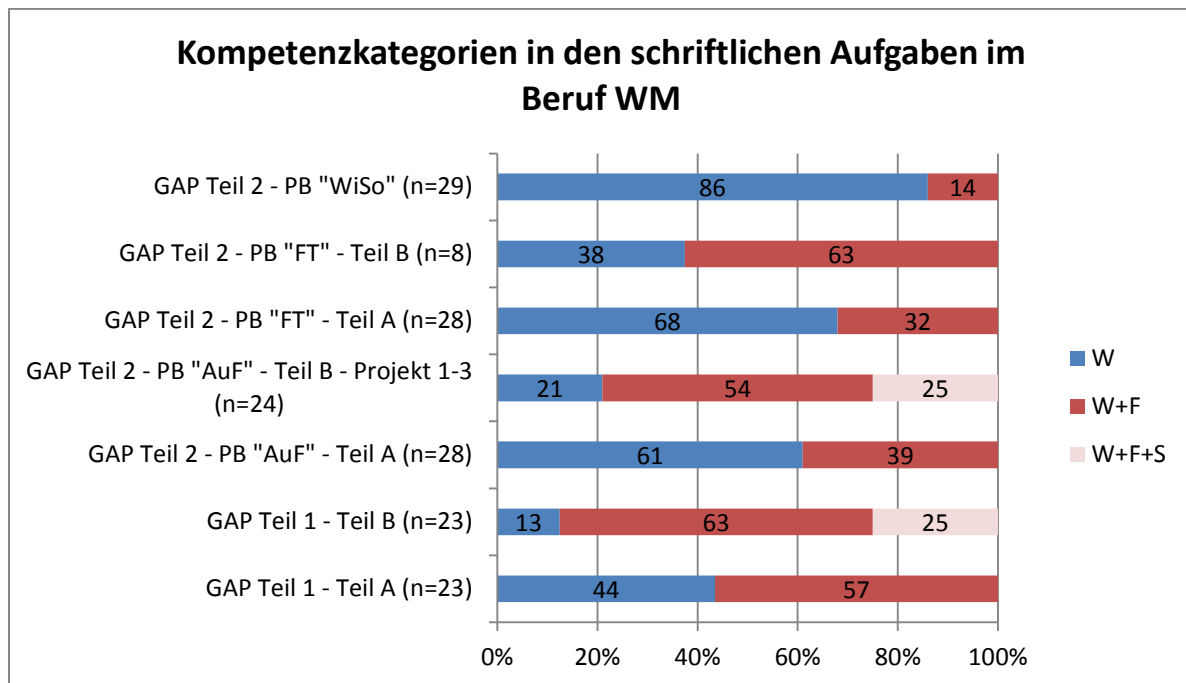
Bezogen auf die situative Einbettung unterscheiden sich im Prüfungsbereich „Auftrags- und Funktionsanalyse“ Teil A und B voneinander. 46 Prozent der Aufgaben von Teil A sind als „echte“ Situationsaufgaben, 25 Prozent als „unechte“ Situationsaufgaben formuliert. Jeweils 14 Prozent der Aufgaben weisen eine situative Einbettung über die Zeichnung sowie keine situative Einbettung auf. 25 Prozent der Aufgaben im Teil B enthalten eine „echte“ Situationsbeschreibung, 17 Prozent eine „unechte“ und vier Prozent der Aufgaben weisen keine situative Einbettung auf. In 54 Prozent der Aufgaben wird ein Bezug über die Zeichnungen geschaffen.

Im Teil A des Prüfungsbereichs „Fertigungstechnik“ sind 46 Prozent der Aufgaben als „echte“, elf Prozent der Aufgaben als „unechte“ Situationsaufgaben und 18 Prozent ohne situative Einbettung formuliert. In 25 Prozent der Aufgaben wird eine situative Einbettung über die Zeichnung hergestellt. Im Teil B weist mit 75 Prozent ein sehr hoher Prozentsatz der Aufgaben eine „echte“ Situationsbeschreibung auf; bei 13 Prozent der Aufgaben erfolgt die Einbettung über die Zeichnung, 13 Prozent der Aufgaben sind als „unechte“ Situationsaufgaben zu kennzeichnen.

Die beiden Aufgabensätze in der GAP Teil 1 unterscheiden sich deutlich hinsichtlich der Berücksichtigung der Kompetenzkategorien (siehe Abbildung 10). Teil A besteht zu 44 Prozent aus Wissensaufgaben, 57 Prozent der Aufgaben verlangen Wissen und Fertigkeiten. Teil B hingegen umfasst mit 13 Prozent nur einen kleinen Teil an Aufgaben, die ausschließlich Wissen verlangen; der größte Teil an Aufgaben (63 Prozent) erfordert Wissen und Fertigkeiten, indem beispielsweise die Masse einer Deckplatte zu berechnen ist. Ein Viertel der Aufgaben verlangen neben Wissen und Fertigkeiten auch Aspekte von Selbstständigkeit. Hier wird vom Prüfling die eigenständige und verantwortungsvolle

Durchführung von Tätigkeiten z.B. bei der Planung von erforderlichen Arbeitsgängen bei der Fertigung einer Haltewelle gefordert.

Abbildung 10: Übersicht über die in den schriftlichen Prüfungsaufgaben erforderlichen Kompetenzkategorien im Beruf Werkzeugmechaniker/-in



(W = Wissen, F = Fertigkeiten, S = Selbstständigkeit)

Im Prüfungsbereich „Auftrags- und Funktionsanalyse“ besteht Teil A aus Aufgaben, die zu 64 Prozent Wissen und zu 36 Prozent Wissen und Fertigkeiten verlangen (siehe Abbildung 10). In Teil B erfordern 21 Prozent der Aufgaben ausschließlich Wissen, 54 Prozent Wissen und Fertigkeiten und 25 Prozent Wissen, Fertigkeiten und Selbstständigkeit. Die Aufgaben im Prüfungsbereich „Fertigungstechnik“ unterscheiden sich kaum bezogen auf Teil A und B. Beide Teile bestehen sowohl aus reinen Wissensaufgaben (32 % bzw. 38 %) als auch aus Aufgaben, für deren Lösung Wissen und Fertigkeiten (68 % bzw. 63 %) notwendig sind.

Im Aufgabensatz des Prüfungsbereichs „WiSo“ wird ausschließlich Wissen abgefragt.

Im Beruf Werkzeugmechaniker/-in kann somit die Annahme, dass in den schriftlichen Aufgabenstellungen insgesamt alle vier Kompetenzkategorien angesprochen werden, nicht bestätigt werden. Neben Wissen werden in den einzelnen Prüfungsbereichen insbesondere auch Fertigkeiten und Selbstständigkeit verlangt; die Kategorie Sozialkompetenz wird allerdings in keiner Aufgabe der einzelnen Prüfungssätze gefordert.

Berufsübergreifend können folgende Punkte zu den untersuchten schriftlichen Prüfungsaufgaben kritisch angemerkt werden:

In vielen Aufgabensätzen der untersuchten Berufe dominieren ausschließlich Wissensfragen, zum Teil reine Reproduktionsfragen. Selbstständiges berufliches Handeln baut auf berufsspezifischen Wissensbeständen auf; allerdings ist davon nochmals deutlich Handlungskompetenz im Sinne der DQR-Definition zu trennen. Diese fokussiert explizit nicht nur auf die Wissensebene sondern auf die Ver-

haltensebene. Das Ziel der Berufsausbildung, berufliche Handlungsfähigkeit, lässt sich somit mit ausschließlich auf Wissensreproduktion beschränkten Fragen nicht erfassen.

In den untersuchten Aufgabensätzen gibt es viele gute Beispiele, wie praxisnahe Aufgaben, die über das Wiedergeben von Wissen hinausgehen und zum Teil auch weitere Kompetenzkategorien beinhalten, aussehen könnten. So lassen sich hier z.B. die Versicherungsfälle, die um Kundenanschriften und Vertragsspiegel ergänzt werden im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen oder die auf die Zeichnungen bezogenen Aufgabenstellungen im Beruf Werkzeugmechaniker/-in nennen.

In den untersuchten Aufgabensätzen lassen sich, wenn auch sehr wenige Fragen finden, die den Aspekt der Kommunikationsfähigkeit aufgreifen. Hierunter fallen die Fragen zum Reklamationsverhalten im Beruf Friseur/-in oder die Fragen zum angemessenen Kommunikationsverhalten im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r. Diese zeigen Möglichkeiten auf, Verhalten in sozialen Interaktionen bezogen auf eine Situation zu thematisieren. Obwohl damit nicht das konkrete Verhalten selber erfasst werden kann, kann über solche Aufgabenstellungen die soziale Dimension des Handelns nochmals gezielt in den Blick genommen werden, die in den Berufen allerdings in unterschiedlicher Ausprägung und in unterschiedlichem Umfang eine Rolle spielt.

In diesem Zusammenhang muss darauf hingewiesen werden, dass es durchaus diskussionsbedürftig ist, welcher Kategorie des DQR Wissensbestände, die den Aspekt der Kommunikationsfähigkeit betreffen, zugeordnet werden sollen. Kommunikationstheorien müssten nach DQR-Definition zur Kategorie Wissen gezählt werden; trotzdem bilden sie eine Wissensgrundlage für „den verständigungsorientierten Austausch von Informationen zwischen Personen, in Gruppen und Organisationen.“ (ARBEITSKREIS DQR 2011, S. 8) und somit von sozialer Kompetenz. Hier erschwert die DQR-Struktur eine trennscharfe Zuordnung.

Ein insbesondere auch unter Ökonomie-Gesichtspunkten immer wieder intensiv diskutiertes Thema ist die Wahl des Aufgabenformats. Die Bandbreite der Aufgabensätze in den vier untersuchten Berufen lag von ausschließlich gebundenen Aufgaben in MC-Format über „Mischformen“ bis zu ausschließlich ungebunden formulierten Aufgabenstellungen.

Festzuhalten ist, dass sowohl mit gebundenen als auch ungebundenen Aufgabenformaten isoliertes Fachwissen geprüft werden kann und in den untersuchten Berufen geprüft wurde. Ungebundene Aufgaben ermöglichen es allerdings eher, eigene Leistungen z.B. in Form einer Frisurenskizze, Begründungen, Zusammenhänge oder Meinungen zu erfassen. Insbesondere in kompetenzbasierten Prüfungen sollten Fragen mit Freiheitsgraden in der Beantwortung nicht fehlen, geht es doch um die Erfassung der Fähigkeit, „sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (ARBEITSKREIS DQR 2011, S. 4)

Auffällig war, dass vielen Aufgaben „unechte“ Situationsbeschreibungen zugrunde lagen, die vom Prüfling einen hohen Lese- und Konzentrationsaufwand fordern, aber für die Lösung der Aufgabe nicht relevant sind. Hier sollte der Fokus auf „echten“ Situationsbeschreibungen liegen. Fragestellungen mit Negationen, die in einem Prüfungsbereich 25 Prozent der Aufgaben ausmachten, sollten vermieden werden.

Als unterstützendes Kriterium, um Praxisnähe in den Aufgaben zu unterstreichen, eignen sich beispielsweise die Beschreibung von Fällen sowie Unterlagen wie Zeichnungen, Kundenanschriften etc.

4.3.4 Beurteilung der Prüfungsleistungen

Die Bewertung der Prüfungsleistungen und die Beschlussfassung über die Noten sowie über das Bestehen bzw. Nichtbestehen obliegen dem Prüfungsausschuss, der die wesentlichen Abläufe der Prüfung und die für die Bewertung relevanten Tatsachen dokumentiert. Dabei benutzen die Prüfer/-innen einen 100-Punkte-Bewertungsschlüssel, der in den Musterprüfungsordnungen des BIBB-Hauptausschusses für Abschluss- und Gesellenprüfungen festgelegt ist (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2007a und b). Um Prüfungen kompetenzorientiert umsetzen zu können, ist es notwendig, dass der Bewertung der Prüfungsleistungen entsprechende Kriterien zugrunde gelegt und in den Prüfungsausschüssen angewendet werden. Im Forschungsprojekt wurde angenommen, dass Grundlagen dafür vorhanden sind, weil die Mehrzahl der Prüfer/-innen zur Beurteilung von Prüfungsleistungen Analyse- und Bewertungsinstrumente einsetzen. Wie diese Unterlagen zurzeit gestaltet sind, wird im Folgenden für verschiedene Prüfungsinstrumente dargestellt. Da in den Berufen Friseur/-in und Medizinische/-r Fachangestellte/-r nur jeweils zwei bzw. drei Prüfungsausschüsse in die Untersuchung einbezogen werden konnten, wird für die Darstellung der Beurteilung mündlicher bzw. praktischer Prüfungen auf die Ergebnisse in den anderen beiden Berufen zurückgegriffen, in denen eine größere Anzahl teilnehmender Beobachtungen realisiert werden konnte (vgl. Kapitel 3.2.2).

Für Prüfungsgebiete, die schriftlich zu bearbeiten sind, werden den Prüfern und Prüferinnen sowohl für zentral als auch für dezentral erstellte Aufgabensätze im Allgemeinen Musterlösungen zur Verfügung gestellt. Da die Prüfungsausschüsse über die Bewertung entscheiden, sind diese Musterlösungen nicht bindend. Darauf werden die Prüfer/-innen auch ausdrücklich in den untersuchten Aufgabensätzen hingewiesen:

„Die in diesem Lösungsbogen vorgegebenen Musterantworten haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und dienen lediglich der groben Orientierung. Zu fast allen Fragen gibt es durchaus auch noch andere bzw. weitere richtige Antworten. Aus diesem Grunde sollten Sie sich bei der Bewertung nicht zu eng an die hier vorgegebenen Musterlösungen binden.“ (GGP Teil 2 Friseur/-in)

„Lösungsvarianten sind möglich! Sinngemäß richtige Lösungen sind voll zu bewerten.“ (GAP Teil 1 Werkzeugmechaniker/-in)

Korrekturhinweise, die auf die Möglichkeit aufmerksam machen, von den Musterlösungen abweichende Antworten als richtig zu bewerten und für teilweise richtige Antworten anteilig Punkte zu vergeben, finden sich auch in den Lösungshinweisen der schriftlichen Prüfungsaufgaben im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherung und Finanzen und für die ungebundenen Aufgaben in den Prüfungssätzen der Werkzeugmechaniker/-innen. Die gebundenen Aufgaben werden im Beruf Werkzeugmechaniker/-in mit Hilfe von Lösungsschablonen bewertet. In den ausschließlich aus gebundenen Aufgaben bestehenden Aufgabensätzen im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r sind als Musterlösungen lediglich die jeweils zu markierenden Buchstaben aufgeführt; abweichende Bewertungen scheinen in diesen Aufgabensätzen nicht vorgesehen zu sein.

In den Lösungshinweisen bzw. Erwartungshorizonten der schriftlichen Prüfungen werden keine Kriterien, sondern die erwarteten Antworten aufgeführt. Dabei werden Aspekte der Gestaltung bzw. Darstellung nicht berücksichtigt, sondern es wird ausschließlich auf die Fakten abgestellt.

Die Beobachtungs- und Beurteilungsbögen für Prüfungsbereiche mit großen mündlichen oder praktischen Anteilen sind in ihrer Gestaltung vielfältiger und stärker auf zu beobachtende Merkmale ausgerichtet.

Kaufleute für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung absolvieren in der Abschlussprüfung die Bereiche „Kundenberatungsgespräch“ und „fallbezogenes Fachgespräch“. Mit

diesen beiden Prüfungsinstrumenten werden unterschiedliche berufliche Anforderungen und erforderliche Kompetenzen erfasst. Die Gestaltung der Beobachtungs- und Bewertungsbögen unterstützt dabei die jeweilige Schwerpunktsetzung. Die Beobachtungs- und Bewertungsbögen, die in allen beobachteten Prüfungen prüfungsausschussübergreifend in ursprünglicher oder abgewandelter Form eingesetzt wurden, stellen im Hinblick auf eine Objektivierung der Bewertung ein Beispiel guter Praxis dar.

Im Prüfungsbereich „Kundenberatungsgespräch“ berät der Prüfling in höchstens 20 Minuten einen Kunden/ eine Kundin, der/die von einem bzw. einer der Prüfer/-innen simuliert wird. Im Beobachtungs- und Bewertungsbogen für das Kundenberatungsgespräch wird besonderes Augenmerk auf die Gesprächsführung, das heißt das Verhalten im Gespräch und die Gesprächsstrukturierung, aber auch auf fachliche Aspekte des Beratungsgesprächs gelegt, so etwa die Angemessenheit der vorgeschlagenen Lösung in Bezug auf die erhobenen Kundenwünsche. In über der Hälfte der beobachteten Prüfungen wird der Beobachtungs- und Bewertungsbogen für das Kundenberatungsgespräch, der vom Verband der Deutschen Versicherungswirtschaft e.V. (BWV) entwickelt wurde, unverändert eingesetzt. Der Bogen ist in die Abschnitte „Verkaufsorientierung/Fachliche Logik“ sowie „Gesprächsführung“ unterteilt; „Verkaufsorientierung/Fachliche Logik“ wird mit 40 Prozent und „Gesprächsführung“ mit 60 Prozent gewichtet. Der Abschnitt „Verkaufsorientierung /Fachliche Logik“ gliedert sich in die Unterpunkte „Bedarfssituation des Kunden“ und „Lösung für den Kunden“; der Abschnitt „Gesprächsführung“ in „Verhalten im Gespräch“ und „Strukturieren des Gesprächs“. Die jeweiligen Unterpunkte werden nochmals in konkrete Verhaltensweisen ausdifferenziert. Der Unterpunkt „Bedarfssituation des Kunden“ enthält Beschreibungen wie „nimmt Kundendaten auf und überprüft sie“ oder „nimmt bestehende Versicherungen auf“, die mit Hilfe einer 4er-Skala (++, +, -, --) bewertet werden sollen.

Für das fallbezogene Fachgespräch führt der Prüfling eine betriebliche Fachaufgabe in den zwei gewählten Wahlqualifikationseinheiten durch und erstellt hierüber jeweils einen Report. Der Prüfungsausschuss entscheidet, welcher Report als Grundlage für das fallbezogene Fachgespräch dienen soll. Im Beobachtungs- und Bewertungsbogen für das fallbezogene Fachgespräch werden die in den Prüfungsregelungen genannten Vorgaben aufgegriffen und konkretisiert.

Prinzipiell ist der Bogen im fallbezogenen Fachgespräch offener gestaltet als der für das Kundenberatungsgespräch: Es gibt vier Punkte „Begründen der Vorgehensweise“, „Nachweis der Problemlösefähigkeit“, „Erläutern von Hintergründen und Schnittstellen“ sowie „Bewerten des Ergebnisses“, die jeweils nochmals durch vier Unterpunkte konkretisiert werden. So heißt es beispielsweise zum Punkt „Bewerten der Ergebnisse: „kann Verbesserungsvorschläge ableiten“, „kann Wirtschaftlichkeit bewerten“, „kann Kundennutzen und vertriebliche Aspekte berücksichtigen“, „kann darstellen, durch welches Verhalten er/sie dem Kunden besonderen Service geboten hat“. Ein Hinweis, wie die einzelnen vier Punkte gewichtet werden, ist nicht zu finden. Die dem Fachgespräch zugrundeliegenden Fachaufgaben wiesen im Schwierigkeitsgrad relativ große Unterschiede auf. Eine stärkere Berücksichtigung der existierenden Leitlinien für das fallbezogene Fachgespräch (vgl. BERUFSBILDUNGSWERK DER DEUTSCHEN VERSICHERUNGSWIRTSCHAFT (BWV) E.V. 2009) könnte zu einem angemesseneren Komplexitätsniveau führen. Alternativ könnte eine Vorabgenehmigung durch die Prüfungsausschüsse, wie beim betrieblichen Auftrag üblich, erfolgen. In der derzeitigen Form wurde das fallbezogene Fachgespräch von den Mitgliedern der Prüfungsausschüsse überwiegend kritisch bewertet: es sei zu wenig vergleichbar, das Verhältnis von Aufwand und Nutzen sei fraglich.

In allen Prüfungsausschüssen wurde die Beobachtung von der Bewertung getrennt; beides fand zeitlich versetzt statt. Prinzipiell wurden in allen Ausschüssen alle Noten vergeben, d.h. es besteht eine Offenheit der Ausschüsse gegenüber den Prüflingen und ihren Leistungen. Die Anforderungen an die

Prüflinge unterschieden sich allerdings regional etwas: So mussten in einigen Ausschüssen die Prüflinge im Kundenberatungsgespräch zu der Berechnung des individuellen Beitragsatzes kommen, da ihnen ansonsten Punktabzüge drohten. In anderen Ausschüssen hingegen war die Berechnung nicht notwendig, um eine gute Note zu erhalten.

In einigen Prüfungsausschüssen verhielten sich einzelne Prüfer/-innen sehr dominant. Dies führte dazu, dass andere Meinungen und Einschätzungen im Ausschuss nicht wahrgenommen und diskutiert wurden.

Im Beruf Werkzeugmechaniker/-in sollen mit dem Prüfungsinstrument Arbeitsauftrag in den beiden Varianten betrieblicher Auftrag oder praktische Arbeitsaufgabe die „prozessrelevanten Qualifikationen zur Durchführung“ bewertet werden (§ 22 (4) VO Werkzeugmechaniker/-in). In den beobachteten Prüfungen werden für beide Prüfungsinstrumente Beobachtungs-/Bewertungsbögen eingesetzt, die sich an zentral erstellten Mustern orientieren. Regionale Abweichungen wurden beobachtet. Für den betrieblichen Auftrag (siehe Kapitel 4.3.2.) werden die drei Phasen „Information und Auftragsplanung“, „Auftragsdurchführung“ und „Auftragskontrolle“ unterschieden. Ihre Gewichtung variiert von 10:80:10 über 20:60:20 bis 30:30:40. Aus den Unterlagen einiger Kammern ist erkennbar, dass die Gewichtung entsprechend der Schwerpunkte des betrieblichen Auftrags in einem vorgegebenen Rahmen auftragsspezifisch vorgenommen werden kann.

Die praxisbezogenen Unterlagen enthalten im Allgemeinen eine Beschreibung des Auftrags, eine oder mehrere Zeichnungen, einen Zeitplan, eine Aufstellung der Arbeitsschritte sowie Unterlagen zu verwendeten Materialien und Maschinen. Angefügt sind betriebsübliche Unterlagen wie Stücklisten und Prüfprotokolle. In den Fachgesprächen wurden Fragen zu den Teilaufgaben des betrieblichen Auftrags gestellt. Die für jeden Auftrag im Prüfungsausschuss erstellten Frage- und Protokollierungsbögen sind nach den Gesprächsphasen gegliedert und enthalten in einer Spalte die Fragestellungen/Themen des Gesprächs, in der nächsten Notizen zum Gesprächsverlauf und insbesondere Gründe für Punktabzüge.

Bei der „Planung und Kontrolle“ wurde die Organisation der betrieblichen Arbeitsprozesse (Terminplanung, Materialbeschaffung, Auftragsabstimmung) thematisiert. Fragen zur „Auftragsdurchführung“ bezogen sich auf Materialeinsatz, Verfahrensweisen und insbesondere auf das Vorgehen und die Begründung bei der Fertigung. In der Phase der „Auftragskontrolle“ wurden insbesondere der Umgang mit Prüfmitteln thematisiert, wobei technische, prozedurale und rechtliche bzw. betriebsorganisatorische Aspekte angesprochen wurden, und ebenso die Abläufe bei der Auftragsabnahme. Die Fragen für die einzelnen Phasen glichen sich teilweise über die verschiedenen betrieblichen Aufträge („Wer war der Auftraggeber?“, „Warum diese Reihenfolge?“, „Welche Teile wurden selbst gefertigt?“, „Wie werden die Messmittel geprüft?“), insbesondere in der Phase „Durchführung“ waren sie auftragsspezifisch („Warum wurden die Spannbacken gehärtet?“, „Warum wurde diese Klammer aus Messing hergestellt?“, „Wie wurden die Backen nach der Reinigung wieder montiert?“). Im Anschluss an das Gespräch wurden nach Angaben der Prüfer/-innen auf Grundlage der Notizen der Prüfungsausschussmitglieder die einzelnen Phasen des Gesprächs gemeinsam bewertet und das Gesamtergebnis ermittelt.

In der Variante praktische Arbeitsaufgabe (siehe Kapitel 4.3.2) bringen die Prüflinge zum Prüfungstermin aus dem Betrieb Materialien (Normteile und nach Vorgaben inkl. Zeichnungen selbst hergestellte oder gekaufte Halbzeuge) und Werkzeuge, Prüf- und Hilfsmittel gemäß vorab von der PAL zur Verfügung gestellter Bereitstellungsunterlagen mit und erhalten eine Einführung und ihre Prüfungsunterlagen zum herzustellenden Werkzeug:

Zunächst beantworten die Prüflinge schriftlich Fragen zum Arbeitsschritt „Information und Planung“, danach folgt die „Durchführung“, die Fertigung des Werkzeugs. Die Bearbeitungszeit beträgt insgesamt sechs Stunden, davon sollen höchstens 20 Minuten für das begleitende Fachgespräch aufgewendet werden. Der Prüfungsausschuss stellt dem Prüfling während der Bearbeitung der Aufgabe Fragen zur Durchführung. Nach Fertigstellung bzw. bei Anfertigung des Werkzeugs muss der Prüfling Maß nehmen und die Werte, samt Abweichungen von der zulässigen Toleranz, in das Prüfprotokoll eintragen.

Für die praktische Aufgabe werden Teilergebnisse mit drei Bögen erfasst: In einem ersten Bogen beantworten die Prüflinge zentral erstellte Fragen zur Planungsphase, die lt. Vorgabe der PAL mit zehn Prozent in das Ergebnis eingehen. Ein weiterer Bogen steht für das begleitende Fachgespräch zur Verfügung. Ein Punkteschlüssel und Anmerkungen zur Wahl eines geeigneten Zeitpunkts und zeitlichen Umfangs sind auf dem Protokollbogen vermerkt, darüber hinausgehende Hinweise zur Zielsetzung und zu bewertenden Kompetenzen fehlen. Der Protokollbogen zum begleitenden Fachgespräch enthält für die Prüfer/-innen die Anweisung, während des Verlaufs der Abschlussprüfung den Prüfling hinsichtlich prozessrelevanter Kompetenzen zu bewerten. In den beobachteten Prüfungen machten die Prüfer in kurzen Sätzen Anmerkungen zu Sauberkeit und Übersichtlichkeit des Arbeitsplatzes, Umgang mit Maschinen und Werkzeugen und Einhaltung von Sicherheitsvorschriften.

Im dritten Bogen zum Arbeitsschritt „Kontrolle“ werden Selbst- und Fremdbewertung bezüglich der Einhaltung der vorgegebenen Maße und der Funktion der hergestellten Einzelteile und Baugruppen festgehalten. Dabei werden einerseits vorgegebene Merkmale vom Prüfling gemessen und bewertet, ob das festgestellte Maß den Vorgaben entspricht (innerhalb der erlaubten Toleranzen liegt) und die geforderte Funktion erfüllt. Andererseits werden die Maße vom Prüfungsausschuss gemessen. Punkte gibt es einerseits für die Erfüllung der Anforderungen (durch den Prüfungsausschuss festgestellt) und andererseits für die korrekte Selbstkontrolle des Prüflings (der Prüfling erhält also auch bei Fehlern in der Ausführung Punkte für die richtige Messung).

Die Annahme, dass die Mehrzahl der Prüfer/-innen zur Beurteilung von Prüfungsleistungen Analyse- und Bewertungsinstrumente einsetzt, konnte durch die teilnehmenden Beobachtungen bestätigt werden. In allen beobachteten Prüfungen wurden entsprechende Instrumente eingesetzt. Als Unterstützung der Prüfer/-innen und als Beitrag zur Objektivierung der Ergebnisse sollten für die Umsetzung kompetenzorientierter Prüfungen die zu zeigenden Kompetenzen mit Indikatoren versehen, d.h. Ausprägungsgrade der nachzuweisenden Kompetenzen unterschieden werden. Die vorliegenden Beurteilungs- und Bewertungsbögen waren in diesem Punkt unterschiedlich umfangreich. Insbesondere Kriterien dafür, wie im Beruf Werkzeugmechaniker/-in bei der praktischen Arbeitsaufgabe die „prozessrelevanten Qualifikationen“ durch Beobachtung und begleitendes Fachgespräch ermittelt werden sollen, schienen auch den Prüfern und Prüferinnen zu fehlen. Im Prüfungsbereich „fallbezogenes Fachgespräch“ der Kaufleute für Versicherungen und Finanzen sowie bei den Elementen „Beobachtung der Durchführung“ und „begleitendes Fachgespräch“ im Beruf Werkzeugmechaniker/-in stellt sich bei der derzeitigen Praxis der Umsetzung zudem die Frage, ob Aufwand und Nutzen in einem angemessenen Verhältnis stehen, insbesondere, wenn die Zielsetzung dieser Elemente in der Praxis nicht einheitlich verstanden wird.

4.4 Ergebnisse „Rahmenbedingungen“

Im Referenzrahmen wurde auf der Ebene der „Rahmenbedingungen“ die Qualifizierung der Prüfer/-innen sowie Aufgabenersteller/-innen als relevant für kompetenzbasierte Prüfungen identifiziert. Insgesamt über 300.000 Prüfer/-innen nehmen im Auftrag der zuständigen Stellen Prüfungen für staatlich anerkannte Aus- und Fortbildungsberufe ab; ein Teil von ihnen ist ebenfalls als Aufgabenersteller/-in tätig. Beide ehrenamtlichen Tätigkeiten stellen einen maßgeblichen Baustein im Prüfungswesen des dualen Systems dar und leisten einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung (vgl. HENSGE/FRIEDLÄNDER/SCHNEIDER 2008).

Im Projekt wurde von der Annahme ausgegangen, dass die Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen Experten und Expertinnen in ihrem Beruf sind und im Rahmen einer Schulung oder Seminars auf die Prüfer- bzw. Aufgabenerstellertätigkeit vorbereitet wurden.

Dabei wurde unter „Experte/Expertin“ verstanden, dass die Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen eine Ausbildung oder Fortbildung in dem ausgewählten Beruf oder eine vergleichbare Qualifikation aufweisen. „Schulung und Seminar“ wurde definiert als die Teilnahme an einer Veranstaltung zur Prüfertätigkeit, die von der Kammer oder sonstigen Einrichtungen organisiert wurde. Bestätigt gilt die Annahme, wenn die Mehrheit der Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen eine Schulung oder ein Seminar vor Aufnahme der Tätigkeit durchlaufen hat.

4.4.1 Qualifizierung der Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen

Nach dem Berufsbildungsgesetz besteht die Aufgabe der Prüfer/-innen in der Abnahme der Abschlussprüfung, das heißt, „Beschlüsse über die Noten zur Bewertung einzelner Prüfungsleistungen, der Prüfung insgesamt sowie über das Bestehen und Nichtbestehen der Abschlussprüfung werden durch den Prüfungsausschuss gefasst.“ (§ 42, Abs. 1 BBiG)

Als Qualifikationsanforderung für das Prüferamt wird im Berufsbildungsgesetz vorgeschrieben, dass die Mitglieder des Prüfungsausschusses „für die Prüfungsgebiete sachkundig und für die Mitwirkung im Prüfungswesen geeignet sein“ müssen (§ 40, Abs. 1 BBiG). Eine weitere Konkretisierung der beiden Anforderungen erfolgt nicht.

Im Kommentar zum Berufsbildungsgesetz führen GEDON/HURLEBAUS (2013, BBiG § 40, S. 5) dies wie folgt aus: „Für die Prüfungsgebiete sachkundig sind alle Personen, die über entsprechende berufliche Kenntnisse und Erfahrungen verfügen. [...] Bei Personen, die im Ausbildungsberuf selbst eine Abschlussprüfung, eine entsprechende Berufserfahrung oder eine qualifizierende Weiterbildung nachweisen können, ist die sachkundige Eignung i.d.R. zu unterstellen.“

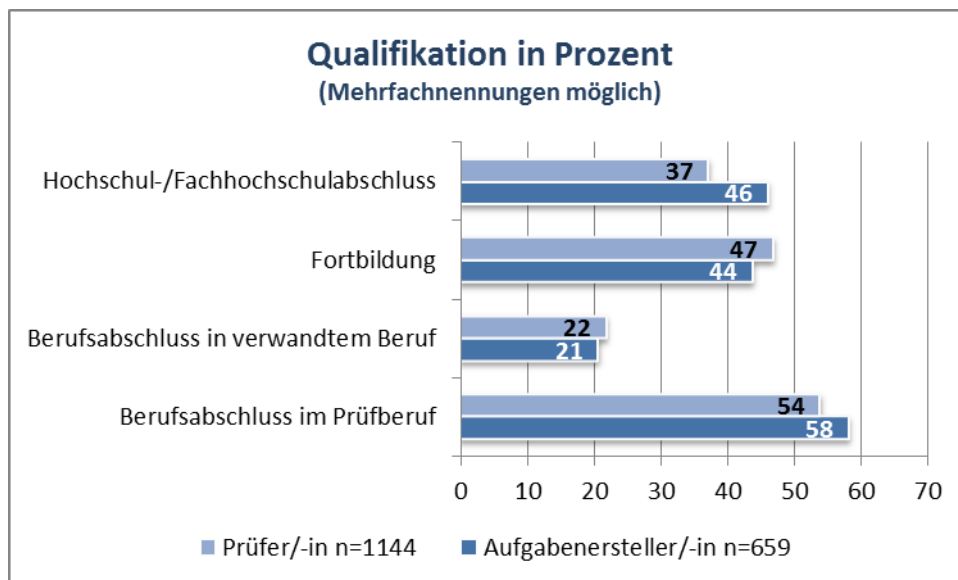
Die Eignung für die Mitwirkung im Prüfungswesen ist hingegen schwieriger zu konkretisieren. GEDON/HURLEBAUS setzen „die volle persönliche und berufspädagogische Kompetenz für ein zielgruppengerechtes Handeln bei der Vorbereitung, Durchführung und Bewertung der Prüfung“ voraus. Dieses wird konkretisiert mit Anforderungen wie „persönliche Reife“, „eine ausreichende Lebenserfahrung“, „ein objektives Urteilsvermögen“, ein „situationsangepasstes Einfühlungsvermögen gegenüber dem einzelnen Prüfling“, eine „angemessene psychologisch fördernde Kommunikationsfähigkeit in der mündlichen Prüfung“ sowie „jugend- und erwachsenenpädagogische Kenntnisse“ (vgl. GEDON/HURLEBAUS 2013, BBiG § 40, S. 5f).

Da diese Fähigkeiten nur über psychologische Tests und Beobachtungen des Prüferverhaltens in konkreten Prüfungssituationen zu erfassen sind, wurde in der Annahme der Fokus auf die sachkundige Eignung gelegt. Gezielte Untersuchungen zur persönlichen Eignung könnten sicher wichtige Hinweise zur Unterstützung der Prüfer/-innen und deren Weiterqualifizierung liefern.

Untersucht wurde die Annahme im Rahmen der Prüferbefragung (siehe Kapitel 3.2.3). Hier wurden die Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen gebeten anzugeben, welchen Abschluss oder welche andere Qualifikation sie für ihren Prüfberuf haben.

Die befragten Prüfer/-innen, die nicht als Aufgabenersteller/-in tätig sind, verfügen zu 54 Prozent über einen Berufsabschluss im Prüfberuf und zu 22 Prozent über einen Berufsabschluss in einem dem Prüfberuf verwandten Beruf. 47 Prozent haben eine Fortbildung absolviert und 37 Prozent ein Hochschul- oder Fachhochschulstudium (siehe Abbildung 11).

Abbildung 11: Qualifikation der befragten Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen



Ein differenzierteres Bild ergibt sich aus der Kombination der ausgewählten Qualifikationen. 22 Prozent verfügen über einen Berufsabschluss im Prüfberuf zusammen mit einer Fortbildung. Neun Prozent kombinieren einen Berufsabschluss im Prüfberuf mit einem Hochschul- oder Fachhochschulabschluss. Einen Berufsabschluss in einem verwandten Beruf zusammen mit einem Fortbildungsabschluss nennen sieben Prozent. Vier Prozent haben einen Berufsabschluss im Prüfberuf, eine Fortbildung und einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss.

44 Prozent der Prüfer/-innen besitzen einen der zur Auswahl stehenden Abschlüsse. Hier wird der Hochschul-/Fachhochschulabschluss am häufigsten genannt, danach der Berufsabschluss im Prüfberuf, gefolgt von einem Fortbildungsabschluss und zuletzt der Berufsabschluss in einem verwandten Beruf.

Vergleicht man die Qualifikationen zwischen den einzelnen Gruppen im Prüfungsausschuss, so zeigen sich kaum Unterschiede in der Verteilung zwischen Arbeitnehmer- und Arbeitgeber-Vertreter/-innen (siehe MPANGARA 2014). Hier überwiegt der Berufsabschluss im Prüfberuf (61 % bzw. 58 %) sowie in beiden Gruppen mit über 50 Prozent ein Fortbildungsabschluss. Die Lehrkräfte besitzen hingegen mit 84 Prozent am häufigsten einen Hochschul- /Fachhochschulabschluss, nur gut ein Drittel weist einen Abschluss im Prüfberuf auf (vgl. MPANGARA 2014).

Neben den vorgegeben Antworten konnten die Befragten auch in einem offenen Antwortfeld „sonstige Qualifikationen“ angeben. Die am häufigsten genannten sonstigen Qualifikationen sind mehrjährige Berufserfahrung oder die Ausbildereignungsprüfung (AEVO).

Schaut man sich die Qualifikationen der Aufgabenersteller/-innen an, so zeigt sich, dass mit 58 Prozent die meisten Befragten einen Berufsabschluss im Prüfberuf vorweisen. 46 Prozent geben einen Hochschul-/Fachhochschulabschluss an und 44 Prozent einen Fortbildungsabschluss. Ähnlich wie bei den befragten Prüfern und Prüferinnen besitzen etwas mehr als 20 Prozent der befragten Aufgabenersteller/-innen einen Berufsabschluss in einem dem Prüfberuf verwandten Beruf.

Fast 60 Prozent der befragten Aufgabenersteller/-innen geben an, über eine Kombination der zur Wahl stehenden Abschlüsse zu verfügen. 19 Prozent besitzen einen Berufsabschluss im Prüfberuf zusammen mit einer Fortbildung. Neun Prozent der Befragten weisen einen Berufsabschluss im Prüfberuf sowie einen Hochschul- oder Fachhochschulabschluss auf. Einen Berufsabschluss in einem verwandten Beruf zusammen mit einem Hochschul-/Fachhochschulabschluss nennen sechs Prozent und weitere sechs Prozent verfügen über einen Berufsabschluss im Prüfberuf, einen Fortbildungs- und einen Hochschul-/ Fachhochschulabschluss. 41 Prozent der befragten Aufgabenersteller/-innen besitzen einen der zur Auswahl stehenden Abschlüsse; mit 20 Prozent wird hier der Hochschul-/ Fachhochschulabschluss am häufigsten genannt.

Unter „sonstigen Qualifikationen“ geben die Befragten neben den bereits ausgeführten die Ausbildereignungsverordnung an.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen ihre Sachkunde über unterschiedliche Qualifizierungswege nachweisen. Die befragten Prüfer/-innen wie Aufgabenersteller/-innen besitzen am häufigsten einen Berufsabschluss im Prüfberuf, gefolgt von einer Fortbildung oder einem Hochschulabschluss. Fast 60 Prozent in beiden Gruppen verfügen über eine Kombination der genannten Qualifikationen.

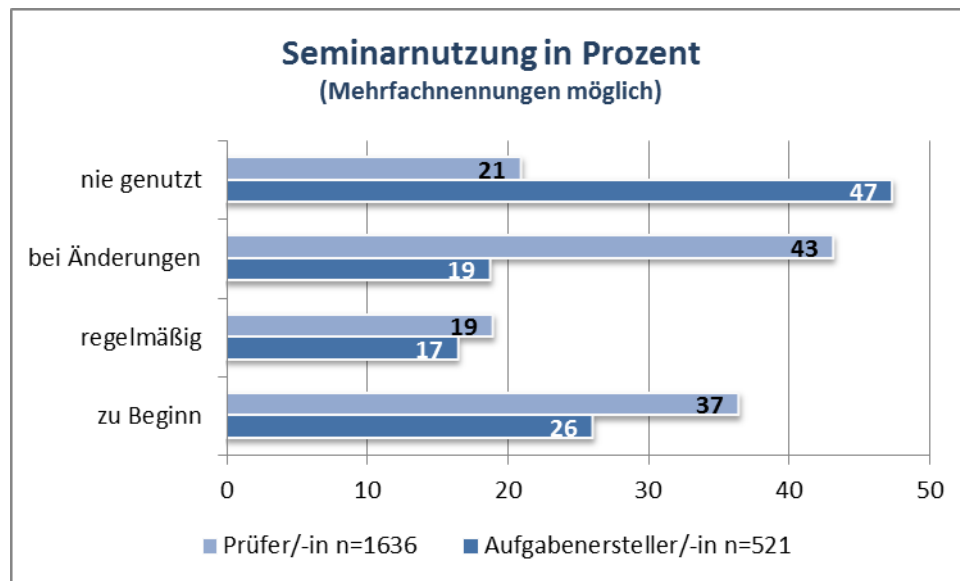
Neben der Sachkunde in den Prüfungsgebieten spielt die Vorbereitung der Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen auf ihre Tätigkeit in Form von Seminaren oder Schulungen eine bedeutende Rolle. Da das Prüfen und die Erstellung von Aufgaben eine ehrenamtliche Tätigkeit darstellt, ist es wichtig, die Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen bei ihrer Arbeit zu unterstützen und zu begleiten und dieses Amt attraktiv zu gestalten. Daneben kommt der Qualifizierung im Rahmen der Qualitätssicherung im Prüfungswesen eine herausragende Bedeutung zu.

Die Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen wurden in der Prüferbefragung nach der Art und Weise der Vorbereitung auf ihre Tätigkeit sowie dem Zeitpunkt hierfür befragt. Als Antwortoptionen stand u.a. die Nutzung eines Seminars zur Verfügung.

37 Prozent der befragten Prüfer/-innen gaben an, zu Beginn ihrer Prüfertätigkeit ein Seminar besucht zu haben. 19 Prozent nutzen Prüferseminare regelmäßig, 43 Prozent bei Änderungen z.B. in der Verordnung. 21 Prozent der Befragten gab an, nie ein Seminar besucht zu haben (siehe Abbildung 12). Schaut man sich dieses Ergebnis differenziert nach Statusgruppen an, so zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Arbeitnehmern, Arbeitgebern und Berufsschullehrenden. 27 Prozent der Prüferinnen und Prüfer, die als Arbeitgebervertreter/-in im Ausschuss sitzen, haben noch nie an einem Seminar teilgenommen; bei den Vertretern und Vertreterinnen der Arbeitnehmerseite und der Berufsschulseite sind es jeweils 30 Prozent bzw. 36 Prozent.

Von den befragten Aufgabenersteller/-innen haben sich 26 Prozent zu Beginn ihrer Tätigkeit durch ein Seminar vorbereitet, 17 Prozent nutzen das Seminarangebot regelmäßig und 19 Prozent bei Änderungen. 47 Prozent der Aufgabenersteller/-innen geben an, noch nie ein Seminar besucht zu haben. Damit erstellt fast die Hälfte der Befragten Prüfungsaufgaben, ohne vorher in diesem Themengebiet geschult worden zu sein. Auch hier ergeben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich des Seminarbesuchs unter den Statusgruppen; Aufgabenerstellerinnen und Aufgabenersteller, die die Arbeitnehmerseite vertreten, haben zu 64 Prozent noch nie an Seminaren teilgenommen, Vertreterinnen und Vertreter der Arbeitgeberseite (59 %) und der Berufsschule (58 %) geringfügig häufiger.

Abbildung 12: Seminarnutzung der befragten Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen samt Zeitpunkt

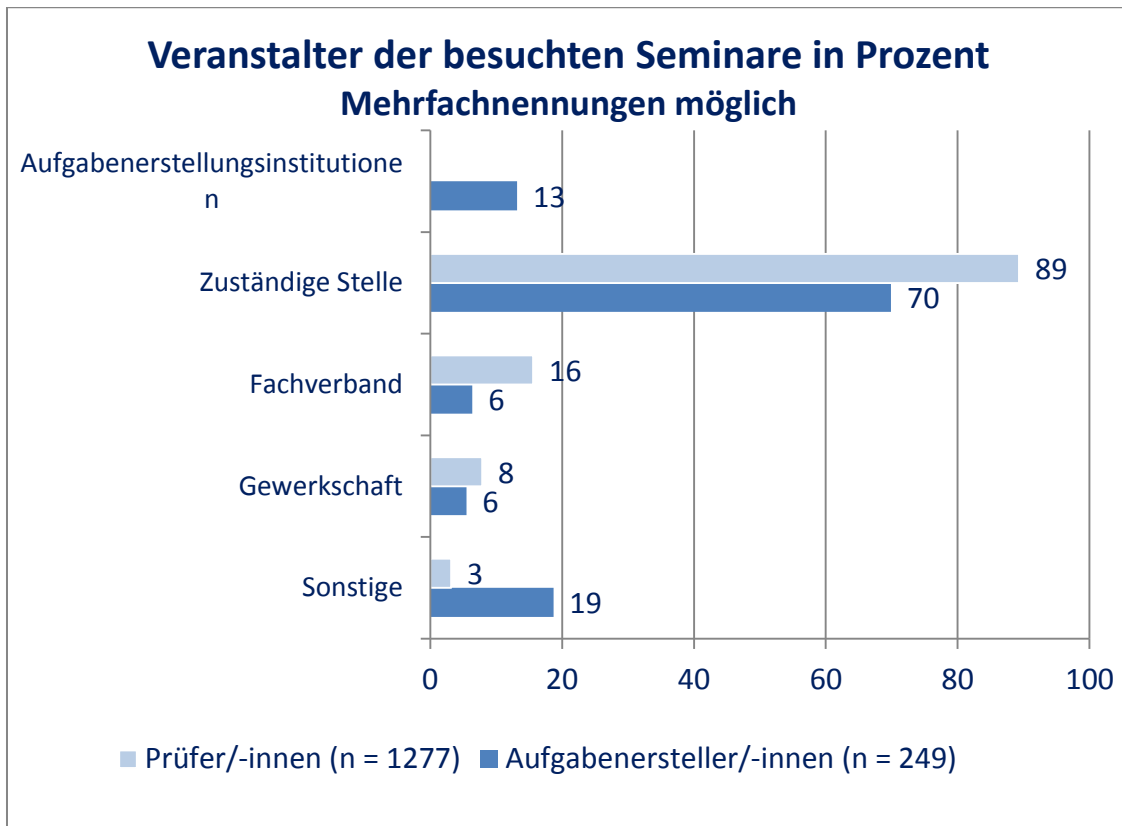


Die befragten Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen, die ein Seminar besucht haben, wurden nach dem Veranstalter gefragt. Dabei konnten die Prüfer/-innen „Zuständige Stelle“, „Gewerkschaft“ und „Fachverband“ – mit der Möglichkeit der Mehrfachnennung – ankreuzen sowie weitere Veranstalter in einem offenen Feld angeben. Den Aufgabenerstellern und Aufgabenerstellerinnen wurden keine Antwortkategorien vorgegeben, die Antworten wurden im Nachgang der Befragung codiert.

Mit 89 Prozent haben die meisten Prüfer/-innen ein Seminar bei der zuständigen Stelle besucht. 16 Prozent geben an, dass der Fachverband und acht Prozent, dass die Gewerkschaft Veranstalter des Seminars/der Seminare war. Unter „sonstige Veranstalter“ wurden der Arbeitgeber, die Berufsschule und Mitglieder des Prüfungsausschusses bzw. Prüferkollegen aufgeführt (siehe Abbildung 13).

Von den Aufgabenerstellern und Aufgabenerstellerinnen, die ein Seminar besucht haben, geben 70 Prozent an, dass die zuständige Stelle dies durchgeführt hat. 13 Prozent haben sich bei den Aufgabenerstellungsinstitutionen für ihre Tätigkeit qualifiziert und jeweils sechs Prozent beim Fachverband und der Gewerkschaft. Unter „Sonstige“ entfallen die meisten Nennungen auf das Kultusministerium und den Prüfungsausschuss.

Abbildung 13: Veranstalter der besuchten Seminare



Die Annahme, dass die Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen Experten und Expertinnen in ihrem Beruf sind und im Rahmen einer Schulung oder eines Seminars vor Aufnahme ihrer Tätigkeit auf ihre Aufgaben vorbereitet wurden, kann nur teilweise bestätigt werden und erfordert eine differenzierte Betrachtung.

Sowohl die befragten Prüfer/-innen wie auch Aufgabenersteller/-innen weisen auf unterschiedlichen Qualifizierungswegen ihre Sachkunde nach. Das Berufsbildungsgesetz bleibt mit dem Verweis, dass die Mitglieder des Prüfungsausschusses „für die Prüfungsgebiete sachkundig und für die Mitwirkung im Prüfungswesen geeignet sein“ müssen recht offen, ebenso der Kommentar zum Gesetz, der die sachkundige Eignung für Personen, „die im Ausbildungsberuf selbst eine Abschlussprüfung, eine entsprechende Berufserfahrung oder eine qualifizierende Weiterbildung nachweisen können“ unterstellt (GEDON/HURLEBAUS 2013, BBiG § 40, S. 5).

Die Teilnahme an einem Seminar oder einer Schulung im Vorfeld der Aufnahme der Prüfer- bzw. Aufgabenerstellertätigkeit wurde explizit so nicht erfragt, wohl aber, ob die Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen zu Beginn an einem Seminar oder einer Schulung teilgenommen haben. Von den befragten Prüfern und Prüferinnen bejahen dies 37 Prozent, von den befragten Aufgabenerstellern und Aufgabenerstellerinnen 26 Prozent. Damit kann die Annahme, dass die Mehrheit der befragten Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen vor Aufnahme ihrer Tätigkeit ein Seminar oder eine Schulung durchlaufen haben, nicht bestätigt werden.

Neben dieser Erkenntnis aus der Prüferbefragung ist ebenfalls kritisch zu sehen, dass 21 Prozent der befragten Prüfer/-innen und 47 Prozent der befragten Aufgabenersteller/-innen angeben, noch nie ein Seminar oder eine Schulung besucht zu haben. Für jeden Prüfer/jede Prüferin sowie jeden Aufga-

benersteller/jede Aufgabenerstellerin sollte eine Einführung in die vielfältigen Aufgaben und rechtlichen Rahmenbedingungen zu Beginn der Tätigkeit Standard sein. Hier muss die Möglichkeit geschaffen werden, an einem Seminar bzw. an einer Schulung teilzunehmen und sich so angemessen auf die verantwortungsvolle Tätigkeit vorzubereiten.

Obwohl die befragten Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen eine hohe Zufriedenheit mit ihrer Vorbereitung angeben, benennen sie aber auch weiteren Informations- bzw. Qualifizierungsbedarf (vgl. MPANGARA 2014).

5 Zielerreichung

Die Ziele des Projekts – die Entwicklung eines Referenzrahmens für kompetenzbasierte Prüfungen, die Bestandsaufnahme der Prüfungspraxis in vier ausgewählten Berufen sowie die Entwicklung von Gestaltungsvorschlägen zur Weiterentwicklung kompetenzbasierter Prüfungen – wurden erreicht. Gegenüber der ursprünglichen Planung ergaben sich folgende Änderungen:

1. Projektphase:

- Zusätzliche Erarbeitung eines „Referenzrahmens zur Analyse der Prüfungspraxis“, mit dessen Hilfe die derzeitige Prüfungspraxis beschrieben werden kann,
- Auswahl von vier statt drei Berufen für die Bestandsaufnahme

2. Projektphase:

- Durchführung der Bestandsaufnahme (Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben und -regelungen, teilnehmende Beobachtungen) in vier statt drei Berufen
- Zweimalige öffentliche Ausschreibung der Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben und -regelungen, da bei der ersten öffentlichen Ausschreibung nur ein/-e Auftragnehmer /-in für den Beruf Werkzeugmechaniker/-in gefunden werden konnte. Bei der zweiten Ausschreibung wurden Aufträge zur Analyse der Prüfungsaufgaben und -regelungen im Beruf Friseur/-in und Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung vergeben.
- Da für die Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben und -regelungen im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r kein/-e Auftragnehmer/-in gefunden werden konnte, wurde die Analyse im Projektteam durchgeführt und die Ergebnisse in Workshops mit Experten und Expertinnen aus dem Berufsbereich diskutiert und validiert.

Das Projekt musste aufgrund der genannten Änderungen zweimal verlängert werden. Die aktualisierte Meilensteinplanung ist in Tabelle 19 dargestellt:

Tabelle 19: Aktualisierte Meilensteinplanung Projekt 4.2.333

Aktualisierte Meilensteinplanung		
Nr.	Meilenstein (MS)	Termin
MS 1	Projektstart	01.07.2010
MS 2	Referenzrahmen liegt vor.	28.02.2011
MS 3	Forschungsleitende Annahmen sind aufgestellt.	31.08.2011
MS 4	Projekt wird im UA BBF diskutiert.	08.09.2011
MS 5	Öffentliche Ausschreibung zur Analyse schriftlicher Prüfungsaufgaben und -regelungen sowie Angebotsannahme ist in den vier Berufen erfolgt.	15.11.2011
MS 6	Zwischenbericht liegt vor.	15.02.2012
MS 7	Analyseberichte der öffentlichen Ausschreibung sind abgenommen.	15.11.2012
MS 8	Praktische und/oder mündliche Abschlussprüfungen sind durch teilnehmende Beobachtungen in den vier Berufen analysiert.	31.05.2013
MS 9	Prüfer/-innen sind über das Prüferportal befragt und die Ergebnisse sind ausgewertet.	30.08.2013
MS 10	Konzept für berufsübergreifende und berufsspezifische Workshops ist entwickelt und die Workshops sind vorbereitet.	30.08.2013
MS 11	1-3 Expertenworkshops zur Weiterentwicklung kompetenzbasierter Prüfungen in den ausgewählten Berufen sind durchgeführt.	30.11.2013
MS 12	Gestaltungsvorschläge zur Weiterentwicklung kompetenzbasierter Prüfungen sind entwickelt und mit dem Projektbeirat diskutiert.	31.01.2014
MS 13	Abschlussbericht ist erstellt.	31.03.2014
MS 14	Referierter Beitrag ist eingereicht.	30.09.2014

Eine weitere Auswertung und Veröffentlichung der Ergebnisse aus den unterschiedlichen Forschungssträngen ist auch über die Projektlaufzeit hinweg vorgesehen.

6 Ausblick und Transfer

In die Organisation und Durchführung von Prüfungen im dualen System der Berufsbildung, die in den Bereich der Selbstverwaltung der Wirtschaft fallen, sind eine Vielzahl von Akteuren mit unterschiedlichen Interesse eingebunden. Sie stehen in einer langen Tradition und sind für eine Aufgabe mit hoher gesellschaftlicher Relevanz zuständig.

Im Hinblick auf eine systematische Verankerung von Kompetenzorientierung ist durch die Verabschiedung der Hauptausschuss-Empfehlung 160 „Zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan“ ein erster Schritt erfolgt, in dem das unter den Akteuren abgestimmte Kompetenzverständnis des DQR für die betriebliche Ausbildung festgelegt und Handlungskompetenz nach dem DQR mit beruflicher Handlungsfähigkeit nach dem Berufsbildungsgesetz gleichgestellt wurde.

Aufbauend darauf und vor dem Hintergrund des entwickelten Referenzrahmens für kompetenzbasierte Prüfungen bieten die Projektergebnisse einen Überblick über den Stand der Verankerung von Kompetenzorientierung auf den unterschiedlichen Ebenen des Prüfungssystems in vier ausgewählten Berufen. Mit Hilfe des Einsatzes unterschiedlicher Forschungsmethoden konnten bereits vorliegende kompetenzorientierte Ansätze identifiziert werden, an die mit der Perspektive einer gezielten Weiterentwicklung angeknüpft werden kann.

Die Projektergebnisse machen Herausforderungen, Fragestellungen und Bedarfe auf der ordnungspolitischen, wissenschaftlichen und Umsetzungs-Ebene deutlich.

Ordnungspolitische Ebene:

Mit Verabschiedung der Hauptausschuss-Empfehlung 160 wird in allen Ausbildungsordnungen, deren Antragsgespräch ab dem 1. Januar 2015 stattfindet, das Kompetenzverständnis des DQR verankert und die strukturellen Regelungen der Empfehlung umgesetzt. Neben der jeweils berufsspezifischen Schneidung von Handlungsfeldern auf Basis von Arbeits- und Geschäftsprozessen stellt sich hier die Frage der Beschreibung der Kompetenzen unter Berücksichtigung aller Kompetenzkategorien (insbesondere von Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) sowie der grundsätzliche Einbezug des Themas „Prüfungen“ in die Empfehlung. Geklärt werden muss, ob und wie aus den Handlungsfeldern Prüfungsbereiche entwickelt und die zu prüfenden Kompetenzen erfass- und beurteilbar beschrieben werden können. Das BIBB-Projekt 4.2.420 wird auf der Empfehlung aufbauend einen „Leitfaden zur Entwicklung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen“ erarbeiten und darin wesentliche Fragen klären. Neben der Hilfestellung durch einen Leitfaden ist die Schulung aller am Ordnungsprozess beteiligter Akteure in Bezug auf die Empfehlung und Umsetzung von Kompetenzorientierung in den Ordnungsmitteln notwendig. Hier sind die jeweiligen Akteure aufgefordert, Qualifizierungsmaßnahmen zu entwickeln und durchzuführen.

Mit Überarbeitung der Hauptausschuss-Empfehlung 119 nun 158 „Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen“ wurde zwar der Bezug zu „Kompetenzen“ hergestellt, eine Verknüpfung mit der Empfehlung 160 sowie der Musterausbildungsordnung steht allerdings noch aus. Ziel muss hier sein, aufeinander abgestimmte Empfehlungen zur Entwicklung von Ausbildungsordnungen zu erarbeiten, mit deren Hilfe Kompetenzorientierung systematisch in den Ordnungsmitteln verankert werden kann.

Forschungsebene:

Studien und Forschungsprojekte, die sich mit aktuellen Fragestellungen zum Prüfungswesen im dualen System beschäftigen, gibt es wenige. Die Forschungsfragen des Projektes haben sowohl auf der Ebene der Prüfungskonzeption, der konkreten Umsetzung wie auch der Rahmenbedingungen ange-setzt und stellen somit ein breites Spektrum an Erkenntnissen zur Verfügung. An folgende Fragestel-lungen kann in weiteren Forschungsprojekten und Studien angeknüpft werden:

- Wie müssen die Prüfungsregelungen beschaffen sein, um eine systematische Erstellung von Aufgaben, Erfassung von Kompetenzen und Beurteilung zu ermöglichen?
- Welche Möglichkeiten und Potentiale zur Erfassung der unterschiedlichen DQR-Kompetenzkategorien und ihrer Unterkategorien bieten die in der Hauptausschuss-Empfehlung 158 festgelegten Prüfungsinstrumente?
- Müssen weitere Prüfungsinstrumente entwickelt werden, um insbesondere die Facetten der DQR Kompetenzkategorie Sozialkompetenz und Selbstständigkeit erfassen und beurteilen zu können? Wie müssen diese Instrumente gestaltet sein?
- Wie viele Prüfungszeitpunkte sind notwendig, um valide Aussagen zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz treffen zu können?
- Wie müssen einzelne Prüfungsaufgaben bzw. Aufgabensätze gestaltet sein, um berufliche Kompetenzen umfassend prüfen zu können?
- In welcher Breite und Tiefe müssen die Kompetenzen in den Prüfungsregelungen beschrie-ben und in den Aufgabenstellungen aufgegriffen werden, um Aussagen zur beruflichen Handlungskompetenz treffen zu können? Wie wird die Niveauangemessenheit in Bezug auf den DQR sichergestellt?
- Welche Beurteilungsinstrumente sind notwendig, um eine Beobachtung und Bewertung der Kompetenzen zu ermöglichen? Wie müssen diese gestaltet sein?
- Welche Unterschiede ergeben sich in den Ergebnissen der Kompetenzbewertung zwischen traditionellen Prüfungsinstrumenten und psychometrisch modellierten Tests? Wie können die Erkenntnisse aus dem Bereich der Prüfungen und Kompetenzmessung miteinander verknüpft und Synergie-Effekte genutzt werden?

Insbesondere letztere Fragen erhalten unter Berücksichtigung der bisherigen Projektergebnisse der Forschungsinitiative ASCOT des BMBF eine besondere Bedeutung. Hier werden in einem Teilvorhaben des Forschungsverbundes „CosMed“ (Competence diagnostics: Simulations in Medical Settings) beispielsweise soziale Kompetenzen von Medizinischen Fachangestellten auf Grundlage eines be-rufsbezogenen Kompetenzmodells für sozial-kommunikative Kompetenzen geprüft (vgl. DIETZEN 2011; MONNIER/SRBENY/TSCHÖPE 2014). Daran anknüpfend stellt sich grundsätzlich die Frage, ob die entwickelten Verfahren auch für die Prüfungen genutzt und beide Bereiche stärker miteinander ver-zahnt werden könnten.

Die Bezugnahme auf den DQR als Arbeits- und Definitionsgrundlage im Projekt hat Herausforderungen mit sich gebracht, da sowohl die Struktur als auch die Definitionen auf Basis politischer Aushandlungsprozesse entstanden sind. Die Abgrenzungen zwischen den Kompetenzkategorien, deren Subka-tegorien und innerhalb der Kategorien selber sowie die Beschreibungen der Niveaus sind zum Teil nicht trennscharf, „Interpretationsleistungen“ sind daher erforderlich.

Für die konkrete Arbeit mit dem DQR sind Hilfestellungen für die Akteure im beruflichen Bereich zu erarbeiten, die praktische und pragmatische Lösungen zur Verwendung und Nutzung aufzeigen.

Umsetzungsebene:

Auf dieser Ebene ist insbesondere die Qualifizierung der am Prüfungsgeschehen beteiligten Akteure ein relevanter Faktor zur Umsetzung der Kompetenzorientierung in Prüfungen. Neben der Schulung der am Ordnungsprozess Beteiligten werden Qualifizierungsangebote benötigt, die Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen einerseits mit dem Konzept der Kompetenzorientierung grundsätzlich vertraut machen und andererseits konkretisieren, was das für den jeweiligen Beruf bedeutet. Daneben ist es wichtig, Prüfer/-innen in der ganzheitlichen Beurteilung von Kompetenzen weiterzubilden und zu unterstützen. Für eine umfassende Schulung müssen Ressourcen zur Verfügung gestellt und Fragen der Freistellung und Finanzierung geklärt werden.

Um die Herausforderung zu meistern, Prüfungen im dualen System systematisch kompetenzorientiert weiterzuentwickeln, bedarf es des Einsatzes und Engagements aller Akteure im Prüfungsbereich. Nur so kann es gelingen, die beruflich relevanten Kompetenzen in den Prüfungsregelungen zu verankern, in Aufgabenstellungen umzusetzen, in Prüfungen zu erfassen und zu bewerten, alle am Prüfungsgeschehen Beteiligten angemessen zu qualifizieren und somit den DQR systematisch umzusetzen.

7 Gestaltungsvorschläge

Für kompetenzorientierte Prüfungen ist ein unter den beteiligten Akteuren abgestimmtes, berufsübergreifendes Kompetenzverständnis notwendig, das der Gestaltung der Ordnungsmittel, der Ausbildung in den unterschiedlichen Lernorten und den Prüfungen zugrunde gelegt wird.

Mit Verabschiedung der Hauptausschuss-Empfehlung 160 „Zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan“ (BIBB-HAUPTAUSSCHUSS 2014) haben sich die Akteure in der beruflichen Bildung entschieden, das Kompetenzverständnis des Deutschen Qualifikationsrahmens zu übernehmen und Ausbildungsordnungen auf dieser Grundlage kompetenzorientiert zu gestalten. Das Ziel der Berufsausbildung nach dem Berufsbildungsgesetz, der Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit, wird mit Handlungskompetenz nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) gleichgestellt.

Kompetenz bezeichnet im DQR „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.“ (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2011, S. 8f.)

Handlungskompetenz umfasst Fachkompetenz, die in die Kategorien Wissen und Fertigkeiten untergliedert ist, sowie personale Kompetenz, die sich in die Kategorien Sozialkompetenz und Selbstständigkeit unterteilt. Methodenkompetenz wird im DQR als Querschnittskompetenz verstanden (vgl. ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2011, S. 4f.) Kompetenz wird im Sinne des DRQ als umfassende Handlungskompetenz verstanden, die die einzelnen Kompetenzkategorien integriert.

Mit der Festlegung auf ein Kompetenzverständnis und der kompetenzorientierten Gestaltung des Ausbildungsberufsbilds und des Ausbildungsrahmenplans ist ein wichtiger Schritt in Richtung einer kompetenzorientierten Ausrichtung der beruflichen Bildung vollzogen. Die Umsetzung des Leitbilds Kompetenzorientierung in den Prüfungen muss systematisch von der Formulierung der Prüfungsregelungen über die Gestaltung von Prüfungsaufgaben sowie die Beobachtung und Bewertung von Prüfungsleistungen bis hin zur Qualifizierung von Aufgabenerstellerinnen und Aufgabenerstellern und Prüferinnen und Prüfern erfolgen.

Ordnungsmittel

- Im Sinne der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung muss es ein Ordnungsmittel geben, in dem diejenigen Kompetenzen, über die ein Auszubildender/eine Auszubildende nach Abschluss der Ausbildung als Fachkraft bzw. Geselle/-in verfügen soll, festgelegt sind - unabhängig davon, an welchen Lernorten er/sie diese erwirbt. Im Ordnungsprozess ist von Sozialpartnern, Bund und Ländern unter Federführung des BIBB gemeinsam zu identifizieren, welche Kompetenzen berufsspezifisch erforderlich sind und welchen Beitrag die unterschiedlichen Lernorte zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz leisten.
- Die Strukturierung des Ordnungsmittels erfolgt auf Basis berufstypischer Arbeits- und Geschäftsprozesse in Handlungsfeldern. Die Kompetenzen werden gemäß dem DQR-Kompetenzverständnis als Integration von Fach- und personalen Kompetenzen beschrieben und in ihrer Breite und Tiefe definiert. Zudem ist der Niveauindikator der jeweiligen DQR-Stufe zu berücksichtigen. In den Kompetenzbeschreibungen werden die Leitbilder Handlungs- und Prozessorientierung umgesetzt.

- Um Kompetenzorientierung systematisch im Ordnungsmittel zu verankern, sind neben dem Ausbildungsberufsbild und dem Ausbildungsrahmenplan (Hauptausschuss-Empfehlung 160) auch die Prüfungsregelungen systematisch kompetenzorientiert zu gestalten und zu formulieren. Hier sollten die bisher bestehenden Hauptausschuss-Empfehlungen 158 und 160 sowie die Musterausbildungsordnung miteinander verknüpft und auf die Umsetzung des Leitbilds Kompetenzorientierung ausgerichtet werden. Dafür bedarf es eines Leitfadens zur Gestaltung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen sowie eines Qualifizierungskonzepts aller am Ordnungsprozess beteiligter Akteure.
- Zu klären ist darüber hinaus, wie Handlungsfelder und Lernfelder konzeptionell in einem Ordnungsmittel zusammengeführt werden können.

Prüfungsregelungen

- Aus den unter Berücksichtigung von Arbeits- und Geschäftsprozessen geschnittenen Handlungsfeldern eines Berufes werden die zu prüfenden Kompetenzen identifiziert und in sinnvolle Prüfungsbereiche gebündelt. Dabei können - abhängig vom Beruf und den identifizierten Handlungsfeldern - Kompetenzen aus einem oder mehreren Handlungsfeldern in einem Prüfungsbereich zusammengefasst werden. Entscheidend ist, dass über die Gesamtheit aller Prüfungsbereiche eines Berufes die berufliche Handlungskompetenz des Berufes erfasst und bewertet werden kann. Weiterer Forschungsbedarf resultiert im Hinblick auf die Frage, wie aus den Handlungsfeldern Prüfungsbereiche entwickelt werden und in welchem Zusammenhang sie stehen.
- Die in der Prüfung nachzuweisenden Kompetenzen sollten auf Basis des DQR- Kompetenzverständnisses und seiner Kompetenzkategorien in Breite und Tiefe beschrieben werden. Die Beschreibung erfolgt berufsspezifisch unter Berücksichtigung von Prozess- und Handlungsorientierung.
- Neben den zu prüfenden Fachkompetenzen werden auch die zu prüfenden personalen Kompetenzen (Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) des Berufes integrativ berücksichtigt.

Prüfungsmodell

- Zurzeit stehen nach dem Berufsbildungsgesetz und der Handwerksordnung zwei Prüfungsmodelle zur Verfügung: Das Modell der Zwischen- und Abschlussprüfung sowie das Modell der gestreckten Abschluss-/Gesellenprüfung. Beiden Modellen liegt die Annahme zugrunde, dass sie geeignet sind, berufliche Handlungsfähigkeit in Breite und Tiefe zu prüfen. Bisher liegen keine Studien im Bereich der beruflichen Bildung vor, wie vieler Feststellungszeitpunkte und zu welchen Zeitpunkten es bedarf, um valide Aussagen zur Erfassung von beruflicher Handlungskompetenz treffen zu können. Hieraus ergibt sich weiterer Forschungsbedarf.
- Insbesondere für die Erfassung beruflicher Handlungskompetenz im Sinne des DQR ist zu untersuchen, ob andere Prüfungsmodelle im Hinblick auf Zeitpunkte bzw. Zeiträume, Methoden, Erfassungsorte und Durchführende hierzu einen Beitrag leisten können.
- Prinzipiell ist mit dem gewählten Prüfungsmodell sicherzustellen, dass alle zu prüfenden Kompetenzen eines Berufs erfasst und damit valide Aussagen über den Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz getroffen werden können.
- Neben den bisherigen summativen Prüfungen sollten weitere Kompetenzfeststellungen mit formativem Charakter an den unterschiedlichen Lernorten erfolgen, welche die Kompetenzentwicklung der Auszubildenden systematisch begleiten und fördern.

Prüfungsinstrumente

- Die Auswahl der Prüfungsinstrumente sollte am Anforderungsprofil des Berufes und den in den Prüfungsbereichen beschriebenen Kompetenzen ausgerichtet werden. Da die einzelnen Instrumente jeweils unterschiedliche Facetten beruflicher Handlungskompetenz zu prüfen erlauben, bedarf es einer angemessenen Kombination von mündlichen, schriftlichen und praktischen Prüfungsmethoden, mit denen die berufsrelevanten Kompetenzkategorien umfassend erfasst und berufliches Handeln in seiner Komplexität abgebildet werden kann. Die Kombination der ausgewählten Prüfungsinstrumente (Multi-Methodenansatz) in ihrer Gesamtheit muss es ermöglichen, Aussagen über die berufliche Handlungskompetenz des Prüflings sowie seine Fähigkeit, selbstorganisiert komplexe Handlungssituationen zu bewältigen, zu treffen.
- Im Hinblick auf die nachzuweisenden Kompetenzen sollten Prüfungsinstrumente ausgewählt werden, mit denen Prüfungsleitbilder wie Handlungsorientierung, Prozessorientierung, Authentizität und Individualisierung umgesetzt werden können.
- Die in der Hauptausschuss-Empfehlung 158 festgelegten Instrumente bieten die Möglichkeit, sowohl Fach- als auch personale Kompetenzen zu prüfen. Um die personalen Kompetenzen nach dem DQR zukünftig verstärkt in den Blick nehmen zu können, müssen die Potenziale derzeitiger Prüfungsinstrumente noch gezielter in Bezug auf die Kompetenzkategorien genutzt und weiterentwickelt werden. Hierzu besteht weiterer Forschungs- und Entwicklungsbedarf.
- Für die Auswahl der Prüfungsinstrumente wird eine Handreichung empfohlen, in der vorhandene Überlegungen und Dokumente einfließen und Möglichkeiten und Grenzen der einzelnen Prüfungsinstrumente und ihre sinnvolle Kombination dargestellt werden.

Aufgabenstellung

- Die Aufgabenstellung muss es erlauben, die in dem Anforderungsprofil festgelegten Fach- und personalen Kompetenzen in ihrer Breite und Tiefe und der damit verbundenen Komplexität angemessen zu erfassen und zu bewerten.
- Aufgabenstellungen sind im Hinblick auf Praxisnähe unmittelbar der Berufspraxis zu entnehmen und in „echte“ Situationsbeschreibungen einzubetten. Ebenso sind Authentizität, Individualisierung, Prozessorientierung und Handlungsorientierung bei der Aufgabenentwicklung zu berücksichtigen.
- Aufgaben sind so zu gestalten, dass dem Prüfling Freiheitsgrade in der Bearbeitung zur Verfügung stehen. Dies ermöglicht Aussagen zum Erwerb der beruflichen Handlungskompetenz des Prüflings sowie zu seiner Fähigkeit, selbstorganisiert komplexe Handlungssituationen zu bewältigen.
- Wesentliche Grundlage für eine vergleichbare Beobachtung und Bewertung der gezeigten Prüfungsleistungen ist die Formulierung eines Erwartungshorizontes, in dem die zu zeigenden Kompetenzen definiert werden.
- Die Qualität und Komplexität der Prüfungsaufgaben eines Berufs sollte sich bundesweit auf einem einheitlichen Niveau befinden.
- Für die Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben sollten berufsspezifische Unterstützungsmaterialien und Beispiele guter Praxis zur Verfügung gestellt werden, welche die Umsetzung der Prüfungsleitbilder in Aufgabenstellungen verdeutlichen.

Beurteilung

- Für die Beurteilung, das heißt die Beobachtung und Bewertung von Prüfungsleistungen, müssen die in den Prüfungsregelungen festgelegten Fach- und personalen Kompetenzen zugrunde gelegt und in Beobachtungs- und Bewertungsbögen operationalisiert werden. Zur besseren Vergleichbarkeit und als Hilfestellung für die Prüfer/-innen werden die Kompetenzen mit Indikatoren für unterschiedliche Kompetenzausprägungen konkretisiert.
- Die Beurteilung der beruflichen Handlungskompetenz orientiert sich an einem definierten Erwartungshorizont.
- Für eine (bundesweit) vergleichbare Beurteilung von Prüfungsleistungen werden einheitliche Mindeststandards für die Entwicklung von Beobachtungs- und Bewertungsbögen abgestimmt und idealerweise prüfungsausschussübergreifend eingesetzt.
- Hierzu wird eine Handreichung empfohlen, um die berufsspezifische Umsetzung der Mindeststandards in Beobachtungs- und Bewertungsbögen zu unterstützen. Die Standards sollten von den beteiligten Akteuren unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse und bereits vorhandener Materialien entwickelt werden.

Prüfungsdurchführung und Rahmenbedingungen

- Da für die Kompetenzerfassung der Kontext eine wesentliche Rolle spielt, ist bei der konkreten Gestaltung der Prüfung insbesondere auf möglichst authentische Räumlichkeiten, Materialausstattung und Arbeitsabläufe zu achten.
- Die Organisation der Prüfung und das Verhalten der Prüfer/-innen müssen gewährleisten, dass alle Prüfungsteilnehmerinnen und -teilnehmer unter gleichen Bedingungen ihre Kompetenzen zeigen können.

Qualifizierung der Aufgabenersteller/-innen und Prüfer/-innen

- Die Prüfungen sind von berufserfahrenen Prüfern und Prüferinnen durchzuführen, die über Expertise im Beruf und im Bereich der Kompetenzerfassung und -bewertung verfügen sowie die wesentlichen Prüfungsbestimmungen kennen und anwenden können.
- Prüfer/-innen, die auch in der Aufgabenerstellung tätig sind, sollten darüber hinaus für die Aufgabenerstellung und Erfassung von Kompetenzen qualifiziert sein.
- Geeignete Austausch- und Weiterbildungsangebote sind sowohl für Prüfer/-innen als auch für Aufgabenersteller/-innen zur Verfügung zu stellen. Hierzu werden einerseits Angebote benötigt, die Prüfer/-innen und Aufgabenersteller/-innen mit dem Konzept der Kompetenzorientierung vertraut machen, andererseits berufs- bzw. prüfungsinstrumentenspezifisch ausgerichtet sind. Eine initiale Qualifizierung zu Beginn sowie eine kontinuierliche Weiterqualifizierung während der Tätigkeit sollte verpflichtend sein.

Vorträge

Lorig, B.; Bretschneider, M.: Kompetenzorientierte Prüfungen im Dualen System. Vortrag auf dem 6. BIBB-Fachkongress, 19.09.2011, Maritim Hotel Berlin

Lorig, B.: Wie können Kompetenzen/Lernergebnisse beschrieben und erfasst werden? Leitung eines World-Café-Tisches auf der Fachtagung "Der DQR als Chance für die Weiterbildung?!" am 27.06.2011, Koordinierungsstelle Qualität, Berlin

Bretschneider, M.: Kompetenzbasierte Prüfungen – Welche Ansätze und welche Kriterien gibt es? Vortrag im Rahmen des Thematischen Monitorings der Nationalen Agentur im BIBB am 18.01.2011 in Bonn 2012

Gutschow, K.: Kriterien für Kompetenzorientierung. Vortrag auf der 2. Lernkonferenz "Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung" im Oberstufenzentrum Bürowirtschaft und Dienstleistungen am 20./21.09.2012 in Berlin

Gutschow, K.: Kompetenzorientierte Ausbildungsordnungen und Prüfungen. Vortrag auf der Arbeitstagung Berufliche Bildung des Wilhelm-Gefeller-Bildungszentrums am 19./20.10.2012 in Bad Münde

Lorig, B.: Erste Ergebnisse des Forschungsprojekts "Kompetenzbasierte Prüfungen im Dualen System". Vortrag auf der KWB-Tagung der kaufmännischen Ausbildungsleiter "Mit Leidenschaft und Strategie - Ideen für die Ausbildungspraxis", Forum "Neue Formen der Prüfungsgestaltung - kompetenzorientiertes Prüfen" am 25./26.04.2012 in Hamburg

Mpangara, M.: Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System - Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven. Vortrag im Rahmen der "Weiterbildungsveranstaltung der Mitarbeiter/-innen Prüfungswesen der sächsischen Industrie- und Handelskammern" am 12.10.2012 in Chemnitz

Gutschow K., Lorig, B., Mpangara, M.: Verknüpfung von Erfahrungswissen und theoretischem Wissen in Prüfungen des Dualen Systems. Vortrag auf der Tagung "Welches Wissen ist was wert? Soziale Inwertsetzung von Wissensformen, Wissensarbeit und Arbeitserfahrung in der Berufsbildung" am 17./18.10.2013 im BIBB in Bonn

Gutschow, K., Lorig, B.: BIBB-Projekt Kompetenzbasierte Prüfungen - Ausgewählte Ergebnisse. Vortrag im PAL-Hauptausschuss der Industrie- und Handelskammer Region Stuttgart am 06.11.2013 in Stuttgart

Mpangara, M.: Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System. Input im Rahmen der 5. Themenkonferenz der Führungsakademie des deutschen olympischen Sportbundes am 04.06.2013 in Köln

Mpangara, M.: Projektergebnisse Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System - Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven. Vortrag im Workshop 6 „Prüfen aktuell“ des DGB Tag der Berufsbildung am 25.10.2013 in Berlin

Bretschneider, M., Lorig, B.: Arbeitsgruppe 7 „Kompetenzorientierung im dualen System“. Vortrag im Rahmen des 16. DIE-Forum Weiterbildung: Kompetenzorientierung in der Weiterbildung - Erfahrungen, Positionen und Herausforderungen am 2.-3.12.2013 in Bonn

Lorig, B.; Mpangara, M.: Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Kompetenzbasierte Prüfungen“. Expertenworkshop zur Entwicklung eines Prüferqualifizierungskonzepts der IG-Metall am 26.-27.02.2014 in Frankfurt am Main

Lorig, B.: „Kompetenzorientierung in Ausbildungsordnungen und Prüfungen“. Erfahrungsaustausch des BIBB und des IQB zum Thema „Bildungsstandards in der beruflichen Bildung und der Allgemeinbildung – Ansätze der Lernergebnis- und Kompetenzorientierung“ am 21.03.2014 in Bonn

Bretschneider, M.; Lorig, B.: Forum 11 „Kompetenzorientiert prüfen“, 9. IG Metall-Fachtagung „Ausbildung-Studium-Beruf – Berufsbildung aus einem Guss“ am 22.-23.05.2014 in Erfurt

Bretschneider, M.; Lorig, B.: Kompetenzorientierte Prüfungen im dualen System am Beispiel medizinischer Fachberufe. 15. Bildungspolitisches Forum des Verbands medizinischer Fachberufe e.V. am 22.11.2014 in Rotenburg an der Fulda

Workshops

Expertenworkshop „Kompetenzbasierte Prüfungen“ am 16.12.2010 im BIBB, Bonn

Abstimmungsworkshop mit Auftragnehmerinnen und Auftragnehmern „Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben – Teilauftrag A“ am 11.10.2011 im BIBB, Bonn (Beruf WM)

Abstimmungsworkshop mit Auftragnehmerinnen und Auftragnehmern „Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben – Teilauftrag A“ am 18.11.2011 im BIBB, Bonn (Beruf KVF, Friseur/-in)

Expertenworkshop zur „Analyse von Zwischenprüfungsaufgaben im anerkannten Ausbildungsberuf medizinische/r Fachangestellte/r“ am 12.03.2012 im BIBB, Bonn

Abstimmungsworkshop mit Auftragnehmerinnen und Auftragnehmern „Analyse der schriftlichen Prüfungsaufgaben – Teilauftrag B“ am 28.06.2012 im BIBB, Bonn (Beruf KVF, Friseur/-in, WM)

Expertenworkshop zur „Diskussion der Projektergebnisse und der berufsübergreifenden Empfehlungen“ am 25.11.2013 im BIBB, Bonn

Expertenworkshop zur „Analyse von Abschlussprüfungsaufgaben im anerkannten Ausbildungsberuf medizinische/r Fachangestellte/r“ am 28.11.2013 im BIBB, Bonn

Expertenworkshop zur „Diskussion der Projektergebnisse und der Weiterentwicklungsmöglichkeiten im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung und Werkzeugmechaniker/-in“ am 5.12.2013 im BIBB, Bonn

Gespräche/Austausch

Austausch mit Vertretern der Prüfungsaufgaben- und Lehrmittelentwicklungsstelle (PAL) am 1.12.2011 in Stuttgart

Austausch mit Vertreter/-innen der Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) am 17.01.2012 in Nürnberg

Vorstellung und Diskussion der Projektergebnisse im Beruf Kaufmann/-frau für Versicherungen und Finanzen – Fachrichtung Versicherung und Werkzeugmechaniker/-in mit Vertreter/-innen der PAL und AkA am 10.10.2013 in Stuttgart

Vorstellung und Diskussion der Ergebnisse der Prüferbefragung mit Vertreterinnen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) am 28.10.2013 im BIBB in Bonn

Vorstellung und Diskussion der Projektergebnisse im Beruf Medizinische/-r Fachangestellte/-r am 4.11.2013 in der Landesärztekammer Westfalen Lippe in Münster

Austausch über Kooperationsmöglichkeiten zur Prüferqualifizierung mit Vertretern der IG Metall am 14.11.2013 im BIBB in Bonn

Bretschneider, M.; Mpangara, M.: Forschungsergebnisse des BIBB- Projekts „Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“, Berufsbildungsausschuss des Zentralverbands des Dt. Friseurhandwerks am 10.03.2014 in Köln

Veröffentlichungen

DIETZEN, AGNES; LORIG, BARBARA: Entscheidend ist, was jemand kann - Kompetenzorientierung und Kompetenzdiagnostik als neuer Leitgedanke in der Berufsbildung. In: BIBB (HRSG.): 40 Jahre BIBB - 40 Jahre Forschen - Beraten - Zukunft gestalten. Bonn 2010, S. 177-186

LORIG, BARBARA; MPANGARA, MIRIAM; GÖRMAR, GUNDA; BRETSCHNEIDER, MARKUS: Kompetenzbasierte Prüfungen - welche Aspekte spielen eine Rolle? In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 5, S. 10-13

LORIG, BARBARA; MPANGARA, MIRIAM; BRETSCHNEIDER, MARKUS; GÖRMAR, GUNDA.: Kompetenzbasierte Prüfung im Dualen System: Vorstellungen und Erwartungen. In: Berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 66 (2012) 133, S. 18-20

LORIG, BARBARA; BRETSCHNEIDER, MARKUS; GÖRMAR, GUNDA; MIRIAM MPANGARA: Zwischenbericht des Forschungsprojekts „Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“. BIBB, Bonn 2012, <http://www.bibb.de/de/wlk54485.htm> (Stand: 03.06.2014)

Ergebnisse BIBB-Prüferbefragung Teil 1: Wer hat teilgenommen? Prüferportal 2013, <http://www.prueferportal.org/html/2868.php> (Stand: 03.06.2014)

Ergebnisse BIBB-Prüferbefragung Teil 2: Einschätzungen zur Zwischen- und Abschlussprüfung. Prüferportal 2013, <http://www.prueferportal.org/html/2882.php> (Stand: 03.06.2014)

Ergebnisse BIBB-Prüferbefragung Teil 3: Einschätzungen zur gestreckten Abschluss- und Gesellenprüfung. Prüferportal 2014, <http://www.prueferportal.org/html/3059.php> (Stand: 03.06.2014)

Ergebnisse BIBB-Prüferbefragung Teil 4: Einschätzungen zu alternativen Prüfungsformen. Prüferportal 2014, <http://www.prueferportal.org/html/3195.php> (Stand: 25.09.2014)

MPANGARA, MIRIAM: Qualifizierungswege und –wünsche von Prüferinnen und Prüfern im dualen System. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43 (2014) 3, S. 30-33

BRETSCHNEIDER, MARKUS; GUTSCHOW, KATRIN, LORIG, BARBARA: Kompetenzorientiert prüfen – Prüfungspraxis und weiterer Entwicklungsbedarf. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 43 (2014) 3, S. 26-29

Weitere Vorträge und Veröffentlichungen sind geplant bzw. in Bearbeitung.

Literaturverzeichnis

- ARBEITSKREIS DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011 URL: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Stand: 12.05.2014)
- ATTESLANDER, PETER: Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 2010
- BADURA, JÜRGEN; unter Mitarbeit von KASTNER, STEFAN: Erstellung handlungsorientierter Aufgaben für schriftliche Prüfungen – Handbuch für Aufgabenautorinnen und Aufgabenautoren der kaufmännischen Berufsausbildung. Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (Aka) (Hrsg.) Nürnberg 2010
- BERUFSBILDUNGSGESETZ 2005
URL: [HTTP://WWW.GESETZE-IM-INTERNET.DE/BBIG_2005/](http://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/) (Stand: 13.08.2014)
- BERUFSBILDUNGSGESETZ 1969
URL: [HTTP://WWW.GESETZE-IM-INTERNET.DE/BUNDESRECHT/BBIG/GESAMT.PDF](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig/gesamt.pdf) (Stand: 13.08.2014)
- BERUFSBILDUNGSWERK DER DEUTSCHEN VERSICHERUNGSWIRTSCHAFT (BWV) E.V.: Leitlinien für die Durchführung des fallbezogenen Fachgesprächs Kaufmann für Versicherungen und Finanzen/ Kauffrau für Versicherungen und Finanzen. München 2009 URL: https://www.bwv.de/fileadmin/user_upload/BWV/Bildungsangebote/Kaufleute/Medien/Leitlinien_Fallbezogenes_Fachgespraech.pdf (Stand: 13.08.2014)
- BONSE-ROHMANN, MATHIAS; HÜNTELMANN, INES; NAUERTH, ANNETTE (HRSG): Kompetenzorientiert prüfen – Lern- und Leistungsüberprüfungen in der Pflegeausbildung. München 2008
- BRAND, WILLI; HOFMEISTER, WIEBKE; TRAMM, TADE: Auf dem Weg zu einem Kompetenzstufenmodell für die berufliche Bildung – Erfahrungen aus dem Projekt Ulme. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (2005) 8, S. 1-21
URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/brand_etal_bwpat8.shtml (Stand: 30.05.2014)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (HRSG.): Gewinnung von ehrenamtlichen Prüfern in der Berufsausbildung. Band 11 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn 2011
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (HRSG.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreis Berufliche Bildung 2007.
URL: http://www.bmbf.de/pub/IKBB-Broschuere-10_Leitlinien.pdf (Stand: 30.03.2012)
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974
- DIEKMANN, Andreas: Empirische Sozialforschung – Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hamburg 2009
- DIETZEN, AGNES: Forschungsprojekt 7.8.087: Kompetenzdiagnostik durch Simulation und adaptives Testen für medizinische Fachberufe „CoSMed“: Teilvorhaben: Messung sozial-kommunikativer Fachkompetenzen bei medizinischen Fachangestellten. 2011
URL: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/at_78087.pdf (Stand: 14.08.2014)

EBBINGHAUS, MARGIT: Stand und Perspektiven bei beruflichen Prüfungen – Ansätze zur Reform des Prüfungswesens in der dualen Ausbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (2005) 8, S. 1-12.

URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/ebbinghaus_bwpat8.shtml (Stand: 9.8.2011)

EBBINGHAUS, MARGIT: Anspruch und Wirklichkeit – Abschlussprüfung von Mechatronikern und Mechatronikerinnen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 2003

EBBINGHAUS, MARGIT: Gestaltungsoffene Abschlussprüfung – Ergebnisse einer Prüferbefragung im Ausbildungsberuf Mediengestalter/ Mediengestalterin für Digital- und Printmedien. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 2002

EBBINGHAUS, MARGIT; GÖRMAR, GUNDA; STÖHR, ANDREAS: Evaluiert: Projektarbeit und Ganzheitliche Aufgaben – Ergebnisbericht zur Evaluation der Abschlussprüfungen in den vier IT-Berufen. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). Bielefeld 2001

EULER, DIETER: Kompetenzorientiert prüfen – eine hilfreiche Vision? In: SEVERING, ECKART; WEISS, REINHOLD (HRSG.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung – Anforderungen, Instrumente, Forschungsbedarf. Bielefeld 2011, S. 55-66

FRANK, IRMGARD: Reform des Prüfungswesens: Berufliche Handlungsfähigkeit liegt im Fokus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 34 (2005) 2, S. 28-32

FROMMBERGER, DIETMAR; MILOLAZA, ANITA: Kompetenzorientierte Prüfungen in der beruflichen Bildung in Deutschland - Entwicklungen, Anforderungen und Defizite. In: LOEBE, HERBERT; SEVERING, ECKART (HRSG.): Mobilität steigern – Durchlässigkeit fördern. Europäische Impulse für die Berufsbildung. Bielefeld 2010, S. 117-132.

GEDON, WALTER; HURLEBAUS, HORST-DIETER: Berufsbildungsrecht – Kommentar zum Berufsbildungsgesetz Aktualisierung Nr. 70 Dezember 2013

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Ausbildungsberufsbild, Ausbildungsrahmenplan vom 26.Juni 2014, Nr. 160

URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA160.pdf> (Stand: 25.07.2014)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen vom 12.12.2013, Nr. 158

URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf> (Stand: 25.07.2014)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung einer Musterprüfungsordnung Gesellen- und Umschulungsprüfung vom 08.03.2007, Nr. 121

URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA121.pdf> (Stand: 25.07.2014)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung einer Musterprüfungsordnung Abschluss- und Umschulungsprüfung vom 08.03.2007, Nr. 120

URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA120.pdf> (Stand: 25.07.2014)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung für die Regelung von Prüfungsanforderungen in Ausbildungsordnungen vom 13.12.2006, Nr. 119

URL: <http://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA119.pdf> (Stand: 25.07.2014)

HENSGE, KATHRIN; FRIEDLÄNDER, CAROLIN; SCHNEIDER, VERENA: Das Prüferportal – Ein Beitrag zur Unterstützung von Prüferinnen und Prüfern. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 39-40

HENSKE, KATHRIN; LORIG, BARBARA; SCHREIBER, DANIEL: Abschlussbericht des Forschungsprojekts 4.3.201 „Kompetenzstandards in der Berufsausbildung“. BIBB, Bonn 2009

URL: <http://www.bibb.de/de/wlk29205.htm> (Stand: 12.05.2014)

KLIEME, ECKHARD; HARTIG, JOHANNES: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2007) Sonderheft 8, S. 11-29

KULTUSMINISTERKONFERENZ: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin 2011 URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Stand: 12.05.2014)

LENNARTZ, DAGMAR: Aktionsfeld Prüfungen: Zwischenbilanz und Zukunftsperspektiven. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 1, S. 14-19

LORIG, BARBARA U.A.: Antragstext des Forschungsprojektes „Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“. BIBB, Bonn 2010

URL: <http://www.bibb.de/de/wlk54485.htm> (Stand: 12.05.2014)

LORIG, BARBARA U.A.: Abschlussbericht des Projektes 7.8.059 „Umsetzung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen in zwei ausgewählten Berufen“. Bonn, 2012a

URL: <http://www.bibb.de/de/wlk54984.htm> (Stand: 12.05.2014)

LORIG, BARBARA U.A. Zwischenbericht des Forschungsprojekts „Kompetenzbasierte Prüfungen im dualen System – Bestandsaufnahme und Gestaltungsperspektiven“. BIBB, Bonn 2012b

URL: <http://www.bibb.de/de/wlk54485.htm> (Stand: 12.05.2014)

LORIG, BARBARA U.A.: Abschlussbericht des Projekts 4.2.376 „Weiterentwicklung des Konzepts zur Gestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Bonn, 2012c

URL: <http://www.bibb.de/de/wlk59515.htm> (Stand: 12.05.2014)

MAYRING, PHILIPP: Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. überarb. Auflage. Weinheim 2002

MCCLELLAND, DAVID C.: Testing for competence rather than for „intelligence“. In: American Psychologist 28 (1973) 1, pp. 1-14

MERTENS, DIETER: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7 (1974) 1, S. 36–43

MONNIER, MOANA; SRBENY, CHRISTIAN; TSCÖPE, TANJA: Messung sozialer Kompetenzen am Beispiel Medizinischer Fachangestellter. In: berufsbildung 68 (2014) 146, S. 10-12

MPANGARA, MIRIAM: Qualifizierungswege und –wünsche von Prüferinnen und Prüfern im dualen System. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 43 (2014) 3, S. 30-33

PRÜFUNGS-AUFGABEN- UND LEHRMITTELENTWICKLUNGSSTELLE DER IHK REGION STUTTGART (PAL) (HRSG.): QM-Handreichung für Prüfungsaufgabenersteller/-innen – Ein Ratgeber für die Entwicklung von Prüfungsaufgaben. Konstanz 2009

REETZ, LOTHAR: Untersuchungen zur Praxis der Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei den Abschlussprüfungen im dualen System der deutschen Berufsausbildung. In: MÜNK, DIETER; SCHELTEN, ANDREAS (Hrsg.): Kompetenzermittlung für die Berufsbildung : Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bielefeld 2010, S. 101-117

REETZ, LOTHAR; HEWLETT, CLIVE: Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. Ver.di- Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft e.V.. Hamburg 2008

REETZ, LOTHAR: Situierete Prüfungsaufgaben – Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik on-line (2005) 8, S. 1-32. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.shtml (Stand: 9.8.2011)

REETZ, LOTHAR: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung. In: TRAMM, TADE (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung: Beiträge zur Öffnung der Wirtschaftspädagogik für die Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. 1999

REETZ, LOTHAR: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung(Teil II). In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18 (1989) 6, S. 24–30

ROTH, HEINRICH: Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung. Hannover 1971

VEREINBARUNG VON VERTRETER/-INNEN DER BUNDESREGIERUNG U.A. zum DQR vom 31.01.2012:
URL: http://www.bmbf.de/pubRD/Erklaerung_SpitzengespraechKMK_BMBF31_1_12logos..pdf
(Stand: 30.03.2012)

VO FRISEUR/-IN: Verordnung über die Berufsausbildung zum Friseur/zur Friseurin vom 21. Mai 2008: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil I Nr. 19, ausgegeben zu Bonn am 26. Mai 2008, S. 856-866

VO KVF: Verordnung über die Berufsausbildung zum Kaufmann für Versicherungen und Finanzen/zur Kauffrau für Versicherungen und Finanzen vom 17. Mai 2006: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2006 Teil I Nr. 24, ausgegeben zu Bonn am 22. Mai 2006, S. 1187-1201

VO MFA: Verordnung über die Berufsausbildung zum Medizinischen Fachangestellten/zur Medizinischen Fachangestellten vom 26. April 2006: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2006 Teil I Nr. 22, ausgegeben zu Bonn am 5. Mai 2006, S. 1097-1108

VO WM: Verordnung über die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen vom 23. Juli 2007: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2007 Teil I Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 27. Juli 2007, S. 1599-1672

WESTPFAHL, PETRA: „Cool Metal“ – Die neuen industriellen Metallberufe. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 4, S. 9-13

Anlagen

Anlage I: Analysebogen für schriftliche Prüfungsaufgaben

Anlage II: Berufsübergreifender Beobachtungsbogen

Anlage III: Fragebogen Prüferbefragung

Anlage I:
Analysebogen für schriftliche Prüfungsaufgaben (Stand:18.11.2011)

Bitte analysieren Sie die Prüfungsaufgaben nach den folgenden Kriterien und begründen Sie bitte kurz Ihre Zuordnung/Einschätzung.

Bezugsberuf:		
Prüfungsaufgabe (laufende Nummer):		
Aufgabenform: Welche Aufgabenform weist die Prüfungsaufgabe auf? (vgl. Reetz /Hewlett (Hrsg.) 2008, S. 91ff.)		
<input type="checkbox"/> Gebundene Aufgabe	<input type="checkbox"/> Auswahlantwortaufgabe	<input type="checkbox"/> Alternativaufgabe <input type="checkbox"/> Mehrfachwahlaufgabe
	<input type="checkbox"/> Ordnungsantwortaufgabe	<input type="checkbox"/> Zuordnungsaufgabe <input type="checkbox"/> Umordnungsaufgabe
<input type="checkbox"/> Nichtgebundene Aufgabe	<input type="checkbox"/> Erarbeitungsaufgabe mit Kurzantwort	<input type="checkbox"/> Kurzantwortaufgabe mit eindeutiger Lösung <input type="checkbox"/> Kurze Freiantwortaufgabe
	<input type="checkbox"/> Ausführliche Erarbeitungsaufgabe	<input type="checkbox"/> Aufgabe mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit <input type="checkbox"/> Aufgabe mit weitgehender Antwortfreiheit
Situationsbeschreibung: Inwiefern wird die Prüfungsaufgabe in eine Situation eingebettet? (vgl. Reetz 2005; Reetz/Hewlett (Hrsg.) 2008, S.137 ff.)		
<input type="checkbox"/> „Echte“ Situationsaufgabe <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf diese Aufgabe <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf mehrere Aufgaben <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf alle Aufgaben <input type="checkbox"/> „Unechte“ Situationsaufgabe <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf diese Aufgabe <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf mehrere Aufgaben <input type="checkbox"/> Situationsbeschreibung bezieht sich auf alle Aufgaben <input type="checkbox"/> Keine situative Einbettung		
Begründung:		

Bitte beurteilen Sie die Kriterien Praxisnähe, Authentizität, Prozessorientierung und Individualisierung in der Prüfungsaufgabe anhand der nebenstehenden Skala.	trifft voll zu ++	trifft über- wiegend zu +	trifft weniger zu -	trifft gar nicht zu --	k.A. möglich
Praxisnähe: Ist die Prüfungsaufgabe praxisnah? (vgl. Reetz/Hewlett (Hrsg.) 2008; S. 43 ff.; Ebbinghaus 2005, S. 2ff.)					
Begründung:					
Authentizität: Ist die Prüfungsaufgabe authentisch? (vgl. Reetz/Hewlett (Hrsg.) 2008; S. 43ff.)					
Begründung:					
Prozessorientierung: Ist die Prüfungsaufgabe prozessorientiert? (vgl. Reetz/Hewlett (Hrsg.) 2008;S. 43ff.; Ebbinghaus 2005, S.2ff)					
Begründung:					
Individualisierung: Wird in der Prüfungsaufgabe an die individuellen Erfahrungen des Prüflings angeknüpft? (vgl. Reetz/Hewlett (Hrsg.) 2008;S. 43ff.)					
Begründung:					

Vollständige Handlung: Welche Schritte der vollständigen Handlung liegen der Prüfungsaufgabe zugrunde? (vgl. Pampus 1987)	
(Mehrfachnennungen möglich) <input type="checkbox"/> Informieren <input type="checkbox"/> Planen <input type="checkbox"/> Entscheiden <input type="checkbox"/> Ausführen <input type="checkbox"/> Kontrollieren <input type="checkbox"/> Bewerten <input type="checkbox"/> Nicht erkennbar	Begründung:
Kompetenzorientierung: Welche Kompetenzdimensionen und welche Unterkategorien werden durch die Prüfungsaufgabe angesprochen? (vgl. Arbeitskreis DQR 2011)	
(Mehrfachnennungen möglich) <u>Kompetenzdimensionen:</u> <u>Unterkategorien:</u>	
<input type="checkbox"/> Fachkompetenz	<input type="checkbox"/> Wissen <input type="checkbox"/> Fertigkeiten
<input type="checkbox"/> Personale Kompetenz	<input type="checkbox"/> Sozialkompetenz <input type="checkbox"/> Teamfähigkeit (Vorgesetzte und Kollegen/Kolleginnen) <input type="checkbox"/> Führungsfähigkeit <input type="checkbox"/> Mitgestaltung <input type="checkbox"/> Kommunikationsfähigkeit
	<input type="checkbox"/> Selbstständigkeit <input type="checkbox"/> Eigenständigkeit/Verantwortung <input type="checkbox"/> Reflexivität <input type="checkbox"/> Lernkompetenz
Begründung:	

Modellierungsleistung: Welche Modellierungsleistung wird in der Prüfungsaufgabe vom Prüfling verlangt? (Winther 2010, S. 99ff.)	
<input type="checkbox"/> Der Prüfling muss keine eigene Problemmodellierung vornehmen („no modelling“) <input type="checkbox"/> Der Prüfling muss teilweise eine Problemmodellierung vornehmen („incomplete modelling“) <input type="checkbox"/> Der Prüfling muss eine vollständige Problemmodellierung vornehmen („complete modelling“)	
Begründung:	
Inhaltliche Komplexität: Wie inhaltlich komplex ist die Prüfungsaufgabe angelegt? (Winther 2010, S. 99ff.)	
<input type="checkbox"/> Isolierte Fertigkeiten und Kenntnisse aus einem Wissens-/Lernbereich („isolated skills/knowledge“) <input type="checkbox"/> Systemische Zusammenhänge aus zwei oder mehr Wissens-/Lernbereichen („system coherences“) <input type="checkbox"/> Theoriekonstruktion aus zwei oder mehr Wissens-/Lernbereichen („theory construction“)	
Begründung:	
Taxonomiestufen: Welche kognitiven Leistungsprozesse werden in der Prüfungsaufgabe vom Prüfling abverlangt und welche Wissensdimensionen werden in der Prüfungsaufgabe angesprochen? (vgl. Anderson, Krathwohl et al. 2001, S. 67ff.)	
(Mehrfachnennungen möglich)	
<u>Kognitive Leistungsprozesse („cognitive process dimension“):</u> <input type="checkbox"/> Erinnern („remember“) <input type="checkbox"/> Verstehen („understand“) <input type="checkbox"/> Anwenden („apply“) <input type="checkbox"/> Analysieren („analyse“) <input type="checkbox"/> Bewerten („evaluate“) <input type="checkbox"/> Gestalten („create“)	<u>Wissensdimensionen („knowledge dimension“):</u> <input type="checkbox"/> Deklaratives Wissen („factual knowledge“) <input type="checkbox"/> Konzeptionelles Wissen („conceptual knowledge“) <input type="checkbox"/> Prozedurales Wissen („procedural knowledge“) <input type="checkbox"/> Metakognitives Wissen („metacognitive knowledge“)
Begründung:	

Glossar

Alternativaufgabe: Der Prüfling wählt zwischen zwei Antwortmöglichkeiten aus.

Aufgabe mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit: Der Prüfling erhält eine Aufgabe, bei deren Beantwortung er einen eingeschränkten Gestaltungsspielraum hat und Vorgaben oder Hinweise für die Beantwortung erhält.

Aufgabe mit weitgehender Antwortfreiheit: Der Prüfling erhält eine Aufgabe, bei deren Beantwortung er einen weitgehend uneingeschränkten Gestaltungsspielraum hat und keine oder nur sehr wenige Vorgaben oder Hinweise für die Beantwortung erhält.

Aufgabenform: Die Aufgabenform beschreibt den Aufbau der schriftlichen Aufgabe. Es wird zwischen (→) gebundenen und (→) nicht gebundenen Aufgaben unterschieden.

Ausführliche Erarbeitungsaufgabe: Der Prüfling erhält eine Aufgabe, bei deren Beantwortung er Gestaltungsspielraum und Antwortfreiheit hat. Es wird zwischen (→) Aufgabe mit leicht eingeschränkter Antwortfreiheit und (→) Aufgabe mit weitgehender Antwortfreiheit unterschieden.

Auswahlantwortaufgabe: Eine Auswahlantwortaufgabe enthält verschiedene Antwortmöglichkeiten, aus denen eine oder mehrere auszuwählen sind. Es wird zwischen (→) Alternativaufgaben und (→) Mehrfachwahlaufgaben unterschieden.

Authentizität: Authentizität bezieht sich auf reale Arbeitsprozesse im realen Arbeitsumfeld; siehe im Unterschied dazu (→) Praxisnähe.

„Echte“ Situationsaufgabe: „Echte“ Situationsaufgaben enthalten in der Situationsbeschreibung Informationen, die zur Lösung der Aufgabe notwendig sind.

Eigenständigkeit: „Eigenständigkeit bezeichnet die Fähigkeit und das Bestreben, in unterschiedlichen Situationen angemessene Entscheidungen zu treffen und ohne fremde Hilfe zu handeln. (AK DQR 2011, S. 15)

Erarbeitungsaufgabe mit Kurzantwort: Der Prüfling erhält eine Aufgabe, die er kurz und prägnant beantworten muss. Es wird zwischen (→) Kurzantwortaufgabe mit eindeutiger Lösung und (→) kurzer Freiantwortaufgabe unterschieden.

Fachkompetenz: „Fachkompetenz umfasst Wissen und Fertigkeiten. Sie ist die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen.“ (AK DQR 2011, S. 15)

Fertigkeiten: „Fertigkeiten bezeichnen die Fähigkeit, Wissen anzuwenden und Know-how einzusetzen, um Aufgaben auszuführen und Probleme zu lösen. Wie im Europäischen Qualifikationsrahmen werden Fertigkeiten als kognitive Fertigkeiten (logisches, intuitives und kreatives Denken) und als praktische Fertigkeiten (Geschicklichkeit und Verwendung von Methoden, Materialien, Werkzeugen und Instrumenten) beschrieben.“ (AK DQR 2011, S. 15)

Flexibilisierung: Flexibilisierung bezieht sich auf das Qualifikationsprofil und bewegt sich damit auf einer strukturell-curricularen Ebene. Sie dient der Anpassung an aktuelle betriebliche Anforderungen, z.B. in Einsatzgebieten; siehe im Unterschied dazu (→) Individualisierung.

Führungsfähigkeit: „Führungsfähigkeit bezeichnet die Fähigkeit, in einer Gruppe oder einer Organisation auf zielführende und konstruktive Weise steuernd und richtungweisend auf das Verhalten anderer Menschen einzuwirken.“ (AK DQR 2011, S. 16)

Gebundene Aufgabe: Bei einer gebundenen Aufgabe markiert der Prüfling eine oder mehrere Antwortvorgaben oder trägt Lösungsziffern in ein vorgegebenes Antwortschema ein. Es wird zwischen (→) Auswahlantwortaufgaben und (→) Ordnungsantwortaufgaben unterschieden.

Handlungsorientierung: Handlungsorientierung zeigt sich in Aufgaben, die eine vollständige Handlung umfassen.

Individualisierung: Individualisierung beruht darauf, dass in der Aufgabe eine Problemsituation formuliert wird, die an die individuellen Erfahrungen des Prüflings in seinem Ausbildungsbetrieb anknüpft; siehe im Unterschied dazu (→) Flexibilisierung.

Inhaltliche Komplexität: Mit Komplexität ist die Vielfalt an zu berücksichtigenden Faktoren und ihrer gegenseitigen Beeinflussung gemeint, die bei der Durchführung einer Aufgabe zu berücksichtigen ist. Inhaltliche Komplexität beschreibt die in der Aufgabe angesprochenen Inhaltsbereiche (curriculare Felder, Wissensbereiche, Aufgabenprofil in betrieblichen Situationen), die durch die Anzahl der Lösungsmöglichkeiten und den Umfang der zu verarbeitenden lösungsrelevanten Variablen bestimmt wird. Dabei kann unterschieden werden zwischen:

- isolierten Fertigkeiten und Kenntnissen aus einem Wissensbereich/curricularen Feld („isolated skills/knowledge“)
- systemischen Zusammenhängen aus zwei oder mehr Wissensbereichen/curricularen Feldern („system coherences“)
- Theoriekonstruktion aus zwei oder mehr Wissensbereiche/curricularen Feldern („theory construction“)

Kognitive Leistungsprozesse („cognitive process dimension“): Kognitive Leistungsprozesse beschreiben die kognitive Anforderung, die in einer Prüfungsaufgabe vom Prüfling verlangt wird. Dabei wird nach Anderson, Krathwohl et al. unterschieden in:

- Erinnern („remember“): Relevantes Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abrufen
- Verstehen („understand“): Bedeutung/Relevanz von Wissen erkennen/herstellen
- Anwenden („apply“): Bestimmte Verfahren in bestimmten Situationen ausführen/verwenden
- Analysieren („analyse“): Gliederung von Material in seine konstituierenden Teile und Bestimmung der Relationen dieser Teile zueinander und/oder zu einer übergeordneten Struktur
- Bewerten („evaluate“): Urteile anhand von Kriterien und Standards fällen
- Gestalten („create“): Elemente zu einem neuen, kohärenten oder funktionierenden Ganzen zusammenfügen; Elemente zu einem neuen Muster reorganisieren

Kommunikation: „Kommunikation bezeichnet den verständigungsorientierten Austausch von Informationen zwischen Personen, in Gruppen und Organisationen.“ (AK DQR 2011, S. 16)

Kompetenz: „Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. Im

DQR wird Kompetenz in den Dimensionen Fachkompetenz und personale Kompetenz dargestellt. Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden und findet deshalb in der DQR-Matrix nicht eigens Erwähnung.“ (AK DQR 2011, S. 16)

Kompetenzorientierung: Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung zeichnet sich durch die Orientierung an einem definierten Verständnis beruflicher Handlungskompetenz aus, (→) Kompetenz.

Kurzantwortaufgabe mit eindeutiger Lösung: Der Prüfling erhält eine Aufgabe, die er kurz und prägnant beantworten muss. Es liegt eine eindeutige Lösung als Zahl, Symbol oder Wort vor.

Kurze Freiantwortaufgabe: Der Prüfling erhält eine Aufgabe, deren Antwort er frei formulieren muss. Die Beantwortung kann stichwortartig oder in vollständigen Sätzen erfolgen.

Lernkompetenz: „Lernkompetenz ist die Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben.“ (AK DQR 2011, S. 16)

Mehrfachwahlaufgabe: Der Prüfling wählt zwischen mehr als zwei Antwortmöglichkeiten aus. Es kann mehr als eine richtige Antwort geben.

Methodenkompetenz: „Methodenkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, an Regeln orientiert zu handeln. Dazu gehört auch die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden.“ (AK DQR 2011, S. 16f)

Mitgestaltung: „Die Fähigkeit zur Mitgestaltung ermöglicht es, sich konstruktiv in die Weiterentwicklung der Umfeldbedingungen in einem > Lern- oder Arbeitsbereich einzubringen.“ (AK DQR 2011, S. 17)

Modellierungsleistung: Die Modellierungsleistung einer Aufgabe wird dadurch bestimmt, wie offen bzw. wie vorstrukturiert eine Aufgabe gestellt wird und damit welche Entscheidungsebenen (Problemformulierung, Präzisierung des Ziels, Auswahl und Erprobung von Lösungen etc.) dem Prüfling überlassen werden. Dabei kann unterschieden werden zwischen:

- Der Prüfling muss keine eigene Problemmodellierung vornehmen („no modelling“); die Aufgabe ist fast vollständig vorstrukturiert, in dem z.B. bereits auf theoretische Konzept oder Lösungsmethoden verwiesen wird („no modelling“)
- Der Prüfling muss teilweise eine Problemmodellierung vornehmen („incomplete modelling“), die Aufgabe ist nur zum Teil vorstrukturiert
- Der Prüfling muss eine vollständige Problemmodellierung vornehmen („complete modelling“); die Aufgabe ist offen gestellt, es werden keine Hilfestellungen gegeben („complete modelling“)

Nichtgebundene Aufgabe: Bei einer nichtgebundenen Aufgabe erstellt der Prüfling eigenständig eine Lösung. Es wird zwischen (→) Erarbeitungsaufgabe mit Kurzantwort und (→) ausführlicher Erarbeitungsaufgabe unterschieden.

Ordnungsantwortaufgabe: Der Prüfling ordnet die vorgegebenen Antworten in einen neuen Zusammenhang. Es wird zwischen (→) Zuordnungsaufgabe und (→) Umordnungsaufgabe unterschieden.

Personale Kompetenz: „Personale Kompetenz – auch Personale/Humankompetenz – umfasst Sozialkompetenz und Selbstständigkeit. Sie bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, sich weiterzuentwickeln und das eigene Leben eigenständig und verantwortlich im jeweiligen sozialen, kulturellen bzw. beruflichen Kontext zu gestalten.“ (AK DQR 2011, S. 17)

Praxisnähe: Praxisnahe Aufgaben stellen einen berufstypischen Bezug zur Praxis her; siehe im Unterschied dazu (→) Authentizität.

Prozessorientierung: Prozessorientierte Aufgaben bilden betriebliche Teilprozesse und deren Zusammenwirken bei der Erstellung von Leistungen ab.

Reflexivität: „Reflexivität beinhaltet die Fähigkeit, mit Veränderungen umzugehen, aus Erfahrungen zu lernen und kritisch zu denken und zu handeln.“ (AK DQR 2011, S. 17)

Selbstständigkeit: „Selbstständigkeit bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, eigenständig und verantwortlich zu handeln, eigenes und das Handeln anderer zu reflektieren und die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln.“ (AK DQR 2011, S. 17)

Situationsbeschreibung: Die Situationsbeschreibung gibt einen Handlungsrahmen vor, in den eine Aufgabe eingebettet ist.

Sozialkompetenz: „Sozialkompetenz bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, zielorientiert mit anderen zusammenzuarbeiten, ihre Interessen und sozialen Situationen zu erfassen, sich mit ihnen rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und zu verständigen sowie die Arbeits- und Lebenswelt mitzugestalten.“ (AK DQR 2011, S. 17)

Taxonomiestufen: Taxonomien erlauben es, Lernziele entsprechend ihrer kognitiven Anforderung zu klassifizieren. Die hier beschriebene Taxonomie stammt von Anderson, Krathwohl et al. (A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. Longman, 2001) und ist eine Revision der Bloom'schen Taxonomie von 1957. Anderson, Krathwohl et al. unterscheiden zwischen (→) kognitiven Leistungsprozessen und (→) Wissensdimensionen.

Teamfähigkeit: „Teamfähigkeit ist die Fähigkeit, innerhalb einer Gruppe zur Erreichung von Zielen zu kooperieren.“ (AK DQR 2011, S. 17)

Umordnungsaufgabe: Der Prüfling ordnet ungeordnete Daten nach bestimmten in der Aufgabe genannten Kriterien, z.B. zum Ablauf eines Prozesses.

„Unechte“ Situationsaufgabe: In „unechten“ Situationsaufgaben wird die Prüfungsaufgabe zwar situativ eingebettet, die Situationsbeschreibung enthält aber keine für die Lösung der Aufgabe relevanten Informationen.

Verantwortung: „Verantwortung bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstgesteuert zur Gestaltung von Prozessen, unter Einbeziehung der möglichen Folgen, beizutragen.“ (AK DQR 2011, S. 18)

Wissen: „Wissen bezeichnet die Gesamtheit der Fakten, Grundsätze, Theorien und Praxis in einem Lern- oder Arbeitsbereich als Ergebnis von Lernen und Verstehen.“ (AK DQR 2011, S. 18)

Wissensdimensionen („knowledge dimension“): Die Wissensdimensionen beschreiben unterschiedliche Arten von Wissen, die nach Anderson, Krathwohl et al. unterschieden werden in:

- deklaratives Wissen („factual knowledge“): Wissen über Fakten, Symbole, Definitionen etc.
- konzeptionelles Wissen („conceptual knowledge“): Wissen über Kategorien, Klassifikationen, Strukturen, Wechselbeziehungen und Zusammenhänge
- prozedurales Wissen („procedural knowledge“): Wissen über Verfahren und Fertigkeiten, Techniken und Methoden; Wissen, „wie“ man etwas tut
- metakognitives Wissen („metacognitive knowledge“): Wissen über die Steuerung und Regulation des eigenen Wissens; dies umfasst Wissen über die Schwierigkeit von Aufgaben, Wissen bezogen auf allgemeine Strategien zum Lernen und Problemlösen und Wissen über die eigenen Stärken und Schwächen

Vollständige Handlung: Die vollständige Handlung, die auf Handlungsregulationstheorien von Volpert und Hackert zurückgeht, zielt auf die methodische Vollständigkeit bei der Bearbeitung von Arbeitsaufträgen und nimmt den gesamten Arbeitsprozess – vom Planen über das Durchführen bis zum Bewerten - in den Blick. Die vollständige Handlung setzt sich aus folgenden sechs Schritten zusammen:

- Informieren: Relevante Informationen recherchieren und einholen
- Planen: Arbeitspläne/Konzepte entwickeln
- Entscheiden: Einen Weg der Auftragsdurchführung wählen
- Ausführen: Eine praktische Aufgabe/Tätigkeit durchführen
- Kontrollieren: Eine Selbst- und Fremdkontrolle der Arbeit durchführen; Soll-Ist-Vergleiche anstellen
- Bewerten: Die Arbeitsergebnisse an Kundinnen und Kunden/Vorgesetzte übergeben; Verbesserungsvorschläge für zukünftige berufliche Aufgaben machen

Zuordnungsaufgabe: Der Prüfling erhält zwei Datenreihen, bestehend aus Wörtern, Zahlen oder Symbolen, die einander zugeordnet werden müssen

Literaturverweise

ANDERSON, L. W.; KRATHWOHL, D. R.: A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing – A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives. Longman, 2001

ARBEITSKREIS DQR: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Herunterzuladen unter: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>

EBBINGHAUS, M.: Stand und Perspektiven bei beruflichen Prüfungen – Ansätze zur Reform des Prüfungswesens in der dualen Ausbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik on-line (bwpat). Nr. 8 (2005), S. 1-12. Herunterzuladen unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/ebbinghaus_bwpat8.shtml (Stand: 9.8.2011)

PAMPUS, K.: Ansätze zur Weiterentwicklung betrieblicher Ausbildungsmethoden. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 2/1987, S. 43-51

REETZ, L.; HEWLETT, C.: Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. Ver.di- Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft e.V.. 2008

REETZ, L.: Situierete Prüfungsaufgaben – Die Funktion von Situationsaufgaben in Abschlussprüfungen des Dualen Systems der Berufsausbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik on-line (bwpat). Nr. 8 (2005), S. 1-32. Herunterzuladen unter: http://www.bwpat.de/ausgabe8/reetz_bwpat8.shtml (Stand: 9.8.2011)

WINTHER, E.: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. W. Bertelsmann Verlag, 2010

Anlage II:
Analyseraster zur teilnehmenden Beobachtung in Prüfungen

Berufsspezifische Anpassung erforderlich!

Datum:

Ort:

Uhrzeit:

Anerkannter Ausbildungsberuf:

Teilnehmende Personen:

Beobachter/-in:

Prüfungsgrundlage:

Prüfungsbereich:

Prüfungsinstrument/e:

Prüfungsdauer:

Dokumentation

- des Prüfungsverlaufs,
- des Prüfungskontextes und der Prüfungsdurchführung.

Möglichkeit, Unterlagen wie Fragenkataloge oder Beobachtungs- und Bewertungsbögen vertraulich zur Verfügung zu stellen?

Aufgabenstellung	
Aufgabenstellung	
Situationsbeschreibung/situative Einbettung der Aufgabe	
Wie wurde die Prüfungsaufgabe entwickelt?	<input type="checkbox"/> zentral <input type="checkbox"/> dezentral → durch den Prüfungsausschuss → durch ...
Leitbilder	
Praxisnähe (Praxisnahe Aufgaben stellen einen berufstypischen Bezug zur Praxis her)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Authentizität (Authentizität bezieht sich auf reale Arbeitsprozesse im realen Arbeitsumfeld)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Prozessorientierung (Prozessorientierte Aufgaben bilden betriebliche Teilprozesse und deren Zusammenwirken bei der Erstellung von Leistungen ab)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Individualisierung (Individualisierung beruht darauf, dass in der Aufgabe eine Problemsituation formuliert wird, die an die individuellen Erfahrungen des Prüflings in seinem Ausbildungsbetrieb anknüpft)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Handlungsorientierung	
Informieren (Relevante Informationen recherchieren und einholen)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Planen (Arbeitspläne/Konzepte entwickeln)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Entscheiden (Einen Weg der Auftragsdurchführung wählen)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise

Ausführen (Eine praktische Aufgabe/ Tätigkeit durchführen)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Kontrollieren (Eine Selbst- und Fremdkontrolle der Arbeit durchführen; Soll-Ist-Vergleiche anstellen)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Bewerten (Die Arbeitsergebnisse an Kundinnen und Kunden/Vorgesetzte übergeben; Verbesserungsvorschläge für zukünftige berufliche Aufgaben machen)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Kompetenzdimensionen	
Fachkompetenz	
Wissen	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Fertigkeiten	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Personale Kompetenz - Sozialkompetenz	
Teamfähigkeit	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Führungsfähigkeit	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Mitgestaltung	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Kommunikationsfähigkeit	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Personale Kompetenz - Selbstständigkeit	
Eigenständigkeit/ Verantwortung	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Reflexivität	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Lernkompetenz	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise

Modellierungsleistung	
Modellierungsleistung (Die Modellierungsleistung einer Aufgabe wird dadurch bestimmt, wie offen bzw. wie vorstrukturiert eine Aufgabe gestellt wird und damit welche Entscheidungsebenen dem Prüfling überlassen werden)	<input type="checkbox"/> keine Modellierung <input type="checkbox"/> teilweise Modellierung <input type="checkbox"/> vollständige Modellierung
Inhaltliche Komplexität	
Inhaltliche Komplexität (Inhaltliche Komplexität beschreibt die in der Aufgabe angesprochenen Inhaltsbereiche, die durch die Anzahl der Lösungsmöglichkeiten und den Umfang der zu verarbeitenden lösungsrelevanten Variablen bestimmt wird)	<input type="checkbox"/> isolierte Fertigkeiten und Kenntnisse aus einem Wissensbereich <input type="checkbox"/> systemische Zusammenhänge aus zwei oder mehr Wissensbereichen <input type="checkbox"/> Theoriekonstruktion aus zwei oder mehr Wissensbereichen
Kognitive Leistungsprozesse	
Erinnern (Relevantes Wissen aus dem Langzeitgedächtnis abrufen)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Verstehen (Bedeutung/ Relevanz von Wissen erkennen/ herstellen)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Anwenden (Bestimmte Verfahren in bestimmten Situationen ausführen/ verwenden)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Analysieren (Gliederung von Material in seine konstituierenden Teile und Bestimmung der Relationen dieser Teile zueinander und/oder zu einer übergeordneten Struktur)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Bewerten (Urteile anhand von Kriterien und Standards fällen)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Gestalten (Elemente zu einem neuen, kohärenten oder funktionierenden Ganzen zusammenfügen; Elemente zu einem neuen Muster reorganisieren)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Wissensdimensionen	
Fakten-Wissen (Wissen über Fakten, Symbole, Definitionen etc.)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Konzeptionelles Wissen (Wissen über Kategorien, Klassifikationen, Strukturen, Wechselbeziehungen und Zusammenhänge)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise

Prozedurales Wissen (Wissen über Verfahren und Fertigkeiten, Techniken und Methoden; Wissen, „wie“ man etwas tut)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise
Metakognitives Wissen (Wissen über die Steuerung und Regulation des eigenen Wissens, die Schwierigkeit von Aufgaben, allgemeine Strategien zum Lernen und Problemlösen, die eigenen Stärken und Schwächen)	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise

Wenn möglich: Austausch mit den Prüfungsausschussmitgliedern z.B.

- zum Kompetenzverständnis,
- zur Vorbereitung auf die Prüfertätigkeit und ggf. Aufgabenerstellertätigkeit,
- zu den Prüfungsinstrumenten und den Aufgaben,
- zu den Möglichkeiten des Austauschs untereinander und
- zu Qualitätsstandards in den Prüfungen und Möglichkeiten der Rückmeldung.

Kompetenzverständnis	
Liegt ein differenziertes Kompetenzverständnis im Prüfungsausschuss vor?	<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein <input type="checkbox"/> Teilweise

Anlage III:

BIBB-Befragung von Prüfern und Prüferinnen

Wir freuen uns, dass Sie sich bereit erklärt haben, unser Vorhaben zu unterstützen und den Fragebogen auszufüllen.

Wir versichern Ihnen, dass alle Angaben entsprechend der Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes anonym und streng vertraulich behandelt werden.

Bei Rückfragen können Sie sich gerne per E-Mail oder telefonisch an mich wenden:

Miriam Mpangara

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Arbeitsbereich 4.1 „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“

E-Mail: mpangara@bibb.de

Telefon: 0228-107-1424

Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert-Schuman-Platz 3

D-53175 Bonn

Internet: www.bibb.de

Angaben zu Ihrer Person

1. Nennen Sie bitte Ihr Geschlecht:

- weiblich männlich

2. Nennen Sie bitte Ihr Geburtsjahr:

_____ (z. B. 1970)

3. In welchem Bundesland liegt Ihr Kammerbezirk?

- Baden-Württemberg
- Bayern
- Berlin
- Brandenburg
- Bremen
- Hamburg
- Hessen
- Mecklenburg-Vorpommern
- Niedersachsen
- Nordrhein-Westfalen
- Rheinland-Pfalz
- Saarland
- Sachsen
- Sachsen-Anhalt
- Schleswig-Holstein
- Thüringen

4. Wie viele Jahre sind Sie insgesamt als Prüfer/-in tätig?

5. Sind Sie Prüfer/-in in ...?

- einem Beruf => 6
- mehr als einem Beruf => 7

6. In welchem Ausbildungsbereich und Beruf sind Sie als Prüfer/-in tätig?

- Industrie und Handel, und zwar: _____
- Handwerk, und zwar: _____
- Landwirtschaft, und zwar: _____
- Öffentlicher Dienst, und zwar: _____
- Freie Berufe, und zwar: _____
- Hauswirtschaft, und zwar: _____
- Sonstiges, und zwar: _____

7. Da Sie in mehr als einem Beruf als Prüfer/-in tätig sind, wählen Sie bitte für die weitere Befragung einen Prüfberuf aus. Nennen Sie bitte den Ausbildungsbereich und Ihren ausgewählten Prüfberuf:

- Industrie und Handel, und zwar: _____
- Handwerk, und zwar: _____
- Landwirtschaft, und zwar: _____
- Öffentlicher Dienst, und zwar: _____
- Freie Berufe, und zwar: _____
- Hauswirtschaft, und zwar: _____
- Sonstiges, und zwar: _____

8. Welche Gruppe vertreten Sie im Prüfungsausschuss Ihres Prüfberufs? (Mehrfachnennungen möglich)

- Arbeitnehmer
- Arbeitgeber
- Berufsschullehrer

9. Welchen Abschluss oder welche andere Qualifikation haben Sie für Ihren Prüfberuf? (Mehrfachnennungen möglich)

- Berufsabschluss im „Prüfberuf“
- Berufsabschluss in einem verwandten Beruf
- Fortbildungsabschluss
- Hochschul-/Fachhochschulabschluss
- Sonstiges, und zwar: _____

Einschätzung der Prüfungsmodelle und Prüfungsinstrumente

Das Ziel von Prüfungen ist, berufliche Handlungsfähigkeit nachzuweisen. Um beruflich handlungsfähig zu sein, werden neben Fachkompetenzen (Wissen, Fertigkeiten) auch personale Kompetenzen (Sozialkompetenz, Selbstständigkeit) benötigt. Das Prüfen dieser unterschiedlichen Kompetenzen wirft Fragen zu derzeitigen und alternativen Prüfungsformen, -zeitpunkten und -instrumenten auf, die im folgenden Abschnitt behandelt werden.

10. Welches Prüfungsmodell weist Ihr Prüfberuf auf?

- Zwischen- und Abschluss- bzw. Gesellenprüfung => 11
- Gestreckte Abschluss- bzw. Gesellenprüfung => 12

11. Stimmen Sie folgenden Aussagen zur Zwischen- und Abschluss- bzw. Gesellenprüfung zu oder nicht?			
	stimme zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Die Zwischenprüfung ist geeignet, den Ausbildungsstand zu ermitteln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Abschluss- bzw. Gesellenprüfung ist geeignet, um berufliche Handlungsfähigkeit nachzuweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Eine Mindestpunktzahl in der Zwischenprüfung sollte Voraussetzung für die Zulassung zur Abschluss- bzw. Gesellenprüfung sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Ergebnis der Zwischenprüfung sollte in die Gesamtnote einfließen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Zahl der Prüfungszeitpunkte sollte erhöht werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen zur Zwischen- und Abschluss- bzw. Gesellenprüfung:			

12. Stimmen Sie folgenden Aussagen zur Gesteckten Abschluss- bzw. Gesellenprüfung zu oder nicht?			
	stimme zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Teil I der gestreckten Abschluss- bzw. Gesellenprüfung ist geeignet, um berufliche Handlungsfähigkeit nachzuweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teil II der gestreckten Abschluss- bzw. Gesellenprüfung Teil ist geeignet, um berufliche Handlungsfähigkeit nachzuweisen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gestreckte Abschluss- bzw. Gesellenprüfungen sollen auf mehr als zwei Teile ausgedehnt werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen zur Gesteckten Abschluss- bzw. Gesellenprüfung:			

13. Stimmen Sie folgenden Aussagen zu <i>alternativen</i> Prüfungsformen zu oder nicht?			
	stimme zu	stimme nicht zu	weiß nicht
Prüfungen sollten immer nach in sich abgeschlossenen Ausbildungsabschnitten stattfinden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ergebnisse ausbildungsbegleitender, betrieblicher Bewertungen sollten zusätzlich in die Gesamtnote einfließen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ergebnisse ausbildungsbegleitender, schulischer Bewertungen sollten zusätzlich in die Gesamtnote einfließen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Leistungsfeststellungen aller Lernorte sollten zusätzlich in die Gesamtnote einfließen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch bei ausbildungsbegleitenden Bewertungen soll die Abschluss- bzw. Gesellenprüfung erhalten bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die öffentlich-rechtlichen Abschluss- bzw. Gesellenprüfungen sollen unverändert bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anmerkungen zu alternativen Prüfungsformen:			

14. Ist eines der folgenden Prüfungsinstrumente Bestandteil Ihres Prüfberufs? (Mehrfachnennungen möglich)

Info betrieblicher Auftrag/Arbeitsaufgabe

- Betrieblicher Auftrag => 15
- Arbeitsaufgabe => 17
- Nein => 21

15. Welche der folgenden Prüfungsinstrumente und zusätzlichen Bewertungsgrundlagen gehen in Ihrem Prüfberuf in die Bewertung des Betrieblichen Auftrags ein? (Mehrfachnennungen möglich)

Info Prüfungsinstrumente (Betrieblicher Auftrag)

- Auftragsbezogenes Fachgespräch
- Präsentation
- Schriftliche Aufgaben
- Dokumentation
- Praxisbezogene Unterlagen
- Begutachtung des Arbeitsergebnisses

16. Welche Kompetenzen können Ihrer Einschätzung nach mit den Prüfungsinstrumenten und zusätzlichen Bewertungsgrundlagen des Betrieblichen Auftrags ermittelt werden? <u>Info Kompetenzdimensionen</u>					weiß nicht
	Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit	
Auftragsbezogenes Fachgespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präsentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftliche Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dokumentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisbezogene Unterlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begutachtung des Arbeitsergebnisses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Welche der folgenden Prüfungsinstrumente und zusätzlichen Bewertungsgrundlagen gehen in Ihrem Prüfberuf in die Bewertung der Arbeitsaufgabe ein? (Mehrfachnennungen möglich)

Info Prüfungsinstrumente (Arbeitsaufgabe)

- Situatives Fachgespräch
- Präsentation
- Schriftliche Aufgaben
- Dokumentation
- Praxisbezogene Unterlagen
- Beobachtung der Durchführung
- Begutachtung des Arbeitsergebnisses

18. Welche Kompetenzen können Ihrer Einschätzung nach mit den Prüfungsinstrumenten und zusätzlichen Bewertungsgrundlagen der Arbeitsaufgabe ermittelt werden? <u>Info Kompetenzdimensionen</u>					weiß nicht
	Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit	
Situatives Fachgespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präsentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schriftliche Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dokumentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Praxisbezogene Unterlagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beobachtung der Durchführung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Begutachtung des Arbeitsergebnisses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Welche der folgenden Prüfungsinstrumente sind außerdem Bestandteil Ihres Prüfberufs?

Info Prüfungsinstrumente

- Schriftliche Aufgaben
- Fallbezogenes Fachgespräch
- Auftragsbezogenes Fachgespräch
- Situatives Fachgespräch
- Gesprächssimulation
- Präsentation
- Prüfungsprodukt/Prüfungstück
- Arbeitsprobe
- Sonstige Instrumente

20. Welche Kompetenzen können Ihrer Einschätzung nach mit weiteren Prüfungsinstrumenten Ihres Prüfberufs ermittelt werden?

Info Kompetenzdimensionen

	Fachkompetenz		Personale Kompetenz		weiß nicht
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit	
Schriftliche Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fallbezogenes Fachgespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auftragsbezogenes Fachgespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situatives Fachgespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesprächssimulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präsentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prüfungsprodukt/Prüfungstück	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsprobe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Instrumente, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Welche der folgenden Prüfungsinstrumente sind Bestandteil Ihres Prüfberufs?

Info Prüfungsinstrumente

- Schriftliche Aufgaben
- Fallbezogenes Fachgespräch
- Auftragsbezogenes Fachgespräch
- Situatives Fachgespräch
- Gesprächssimulation
- Präsentation
- Prüfungsprodukt/Prüfungstück
- Arbeitsprobe
- Sonstige Instrumente

22. Wie bewerten Sie die Kombination der Prüfungsinstrumente in Ihrem Prüfberuf, um berufliche Handlungsfähigkeit zu erfassen?

- sehr schlecht bis sehr gut weiß nicht

23. Wo sehen Sie Verbesserungsmöglichkeiten hinsichtlich der Kombination der Prüfungsinstrumente in Ihrem Prüfbefugnis?

24. Welche Kompetenzen können Ihrer Einschätzung nach mit den Prüfungsinstrumenten ermittelt werden? <u>Info Kompetenzdimensionen</u>					weiß nicht
	Fachkompetenz		Personale Kompetenz		
	Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit	
Schriftliche Aufgaben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fallbezogenes Fachgespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auftragsbezogenes Fachgespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situatives Fachgespräch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gesprächssimulation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Präsentation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prüfungsprodukt/Prüfungsstück	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arbeitsprobe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstige Instrumente, und zwar: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Werden aus Ihrer Sicht alle berufsrelevanten Kompetenzen Ihres Prüfbefugnisses umfassend geprüft?

- Ja
 Nein => 26

26. Wenn aus Ihrer Sicht nicht alle berufsrelevanten Kompetenzen Ihres Prüfbefugnisses umfassend geprüft werden, welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen Sie?

Angaben zu Ihrer Tätigkeit als Prüfer/-in

27. In welchem Prüfungsbereich bzw. Prüfungsbereichen sind Sie als Prüfer/-in aktiv? (Mehrfachnennungen möglich)

- schriftliche Prüfungsbereiche
 mündliche Prüfungsbereiche
 praktische Prüfungsbereiche

28. Sind Sie Prüfungsausschussvorsitzende/r?

- Ja Nein

29. Wie fühlen Sie sich auf die vielfältigen Tätigkeiten als Prüfer/-in vorbereitet?

- sehr schlecht bis sehr gut weiß nicht

30. Wie bereiten Sie sich auf Ihre Tätigkeit als Prüfer/-in vor? (Mehrfachnennungen möglich)

	zu Beginn der Tätigkeit	regelmäßig	bei Änderungen z. B. in der Verordnung	habe ich nicht genutzt
Seminar zur Prüferqualifizierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> => 31
Literatur, z. B. Prüferhandbuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hospitation in Prüfungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfahrungsaustausch mit anderen Prüfern/-innen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internetrecherche, z. B. Prüferportal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildungsordnung oder Rahmenlehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prüfungsordnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Wer hat das Seminar bzw. die Seminare veranstaltet? (Mehrfachnennungen möglich)

- Zuständige Stelle
- Gewerkschaft
- Fachverband
- Sonstige, und zwar: _____

32. Welche weiteren Informationen bzw. Qualifizierungsangebote wünschen Sie sich zur Unterstützung Ihrer Tätigkeit als Prüfer/-in?

Angaben zu Ihrer Tätigkeit als Aufgabenersteller/-in

33. Sind Sie auch als Aufgabenersteller/-in tätig?

- Ja => 34
- Nein =>Abschlussfrage

34. In welchem Prüfungsbereich bzw. Prüfungsbereichen sind Sie als Aufgabenersteller/-in aktiv? (Mehrfachnennungen möglich)

- schriftliche Prüfungsbereiche
- mündliche Prüfungsbereiche
- praktische Prüfungsbereiche

35. Sind Sie Vorsitzende/r eines Aufgabenerstellungsausschuss?

- Ja
- Nein

36. Wie fühlen Sie sich auf die vielfältigen Tätigkeiten als Aufgabenersteller/-in vorbereitet?

- sehr schlecht bis sehr gut weiß nicht

37. Wie bereiten Sie sich auf Ihre Tätigkeit als Aufgabenersteller/-in vor? (Mehrfachnennungen möglich)

	zu Beginn der Tätigkeit	regelmäßig	bei Änderungen z. B. in der Verordnung	habe ich nicht genutzt
Seminar zur Aufgabenerstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> =>39
Literatur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erfahrungsaustausch mit anderen Aufgabenerstellern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Internetrecherche, z. B. Prüferportal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausbildungsordnung oder Rahmenlehrplan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prüfungsordnung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Wer hat das Seminar bzw. die Seminare veranstaltet?

39. Welche weiteren Informationen bzw. Qualifizierungsangebote wünschen Sie sich zur Unterstützung Ihrer Tätigkeit als Aufgabenersteller/-in?

Sie sind am Ende des Fragebogens angekommen. Wenn Sie „Weiter“ drücken, werden Ihre Antworten an uns weitergeleitet; wenn Sie „Zurück“ drücken, können Sie sich den Fragebogen und Ihre Antworten noch einmal ansehen und ggf. Änderungen vornehmen.

Für weitere Anmerkungen haben Sie hier Gelegenheit:

Wir bedanken uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe.

Weitere Informationen zum Projekt finden Sie auf der BIBB-Homepage:

<http://www.bibb.de/de/wk54485.htm>

Sie haben Anmerkungen zum Befragungsthema? Gerne können Sie im Prüferportal einen Kommentar verfassen.

Mit freundlichen Grüßen

Miriam Mpangara

Wissenschaftliche Mitarbeiterin

Arbeitsbereich 4.1 „Strukturfragen der Ordnungsarbeit, Prüfungswesen und Umsetzungskonzeptionen“

E-Mail: mpangara@bibb.de

Telefon: 0228-107-1424

Bundesinstitut für Berufsbildung

Robert-Schuman-Platz 3

D-53175 Bonn

Internet: www.bibb.de