

PRÜFUNGEN

- ▶ Fallstricke beim kompetenzorientierten Prüfen

- ▶ Rekrutierung und Qualifizierung von Prüferinnen und Prüfern

- ▶ Prüfen von Zusatzqualifikationen in der Ausbildung

EDITORIAL

3 Stärkung des Ehrenamts – eine von vielen Herausforderungen für ein modernes Prüfungswesen

HUBERT ERTL

BERUFSBILDUNG IN ZAHLEN

4 Die gestreckte Abschluss- und Gesellenprüfung hat sich etabliert

KATRIN GUTSCHOW, BARBARA LORIG

THEMENSCHWERPUNKT

6 Fallstricke auf dem Weg zu kompetenzorientiertem PrüfenErfahrungen aus der schweizerischen Berufsbildung
HEINER KILCHSPERGER**11 Zentrale Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung – ein Plädoyer**

VIOLA DEUTSCHER, ESTHER WINTHER

16 Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ startet mit sechs Projekten

NATALIA LOHMEYER, STEFANIE VELTEN

19 Berufliche Abschlussprüfung zur dualen Kompetenzprüfung weiterentwickeln

THOMAS RESSEL

22 »Ohne Prüfer keine Fachkräfte«Rekrutierung und Qualifizierung von Prüferinnen und Prüfern bei der IHK Flensburg
METTE LORENTZEN, PETRA VOGT**24 Prüferqualifizierung in der Schweiz**Aus- und Weiterbildung von Prüfungsexpertinnen und -experten durch das EHB
PHILIPP BERCHTOLD**27 Sprachensible Gestaltung von mündlichen Prüfungen – eine Gratwanderung zwischen Empathie und Prüfungskonformität?**

PATRIZIA GRÜN, ARMIN SPEIDEL, META CEHAK-BEHRMANN

30 Sprachbewusst prüfen – wen und wie?

MONIKA BETHSCHEIDER, ANKE SETTELMAYER

33 Prüfen von Zusatzqualifikationen in der Ausbildung

Die industriellen Metall- und Elektroberufe als Stresstest?

ANJA SCHWARZ

36 Schriftliche Prüfungen und Qualitätssicherung im Handwerk

Aufbau von bundesweiten Prüfungsaufgabendatenbanken auf Meister- und Fortbildungsebene

THOMAS-SEBASTIAN BERTRAM, MIRJAM BRAUTMEIER, ANGELIKA HOLSTEIN

39 Wiedereinführung der Meisterpflicht im Handwerk?

FRIEDRICH HUBERT ESSER, MARIA KORTZ

42 Literaturlauswahl zum Themenschwerpunkt

WEITERE THEMEN

44 Kompetenzen für den digitalen Wandel selbstgesteuert erwerben

JOST BUSCHMEYER, FLORIAN GASCH

BERUFE

50 Fortbildungsprüfungsregelung oder Fortbildungsordnung?

Unterschiede zwischen Regelungen der zuständigen Stellen und des Bundes

MARKUS BRETSCHNEIDER

REZENSIONEN

53 Sprachliche Handlungskompetenz fördern

CHRISTINA WIDERA

54 Berufliche Interessen und Motivationen junger Geflüchteter

ULRICH BEST

KURZ UND AKTUELL

61 BWP im digitalen Wandel – Neu ab 2020**62 Autorinnen und Autoren Impressum**Diese BWP-Ausgabe als E-Paper:
www.bibb.de/bwp-6-2019

Stärkung des Ehrenamts – eine von vielen Herausforderungen für ein modernes Prüfungswesen



HUBERT ERTL
Prof. Dr., Forschungsdirektor und
Ständiger Vertreter des Präsidenten
des BIBB

Liebe Leserinnen und Leser,

zentrale Abschlussprüfungen sind eine wichtige Basis für die Qualitätssicherung in der dualen Berufsausbildung. Sie stellen Praxishäufigkeit und Transparenz von Berufsausschlüssen sicher. Nicht erst mit der BBiG-Reform werden Fragen des Prüfungswesens jedoch kontrovers diskutiert. Ziel dieser BWP-Ausgabe ist es, diese Fragen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Dabei lohnt sich der Blick über die Grenzen der deutschen Prüfungsrealität hinaus: Zwei Beiträge dieser Ausgabe geben Einblicke in aktuelle Entwicklungen in der Schweiz.

Feststellung beruflicher Handlungskompetenz als Ziel von Prüfungen

Berufliche Handlungskompetenz als Zieldimension der Berufsbildung ist nicht nur für den Lernprozess, sondern auch für die Kompetenzfeststellung in Prüfungen maßgeblich. Dazu sind berufliche Problemstellungen zu modellieren und in Prüfungsformate, wie sie in den Ausbildungsordnungen vorgegeben sind, zu transferieren. Bei allen Veränderungen in der Berufsbildungspraxis müssen diese weiterhin Ausgangspunkt für Prüfungen bleiben.

Ein wichtiger Treiber im Prüfungswesen ist ohne Zweifel die Digitalisierung – und zwar in zweierlei Hinsicht: Zum einen bieten digitale und virtuelle Formate neue Möglichkeiten für die Modellierung von Aufgabenstellungen, die geeignet sind, die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zu prüfen. Zum anderen haben sich infolge des digitalen Wandels zentrale Aspekte beruflicher Handlungskompetenz verschoben. So sind Systemverständnis, interdisziplinäre Kooperation und das Verständnis von ganzheitlichen Geschäftsprozessen wichtiger geworden. Beide Aspekte sind für die Aktualisierung von Prüfungsformaten und -inhalten richtungsweisend und müssen stärker Eingang in die Prüfungspraxis finden.

Zentrale Stellung von Gütekriterien im Prüfungsgeschehen

Es herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass Prüfungen die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen müssen. Veränderungen der Prüfungsmodalitäten, z. B. praktische Prüfungen statt wie bisher durch drei nur noch durch zwei Prüfende begleitet zu lassen oder die automatisierte Auswertung von Aufgaben im Antwort-Wahl-Verfahren, dürfen die Erfüllung dieser Gütekriterien nicht beeinträchtigen. Hierfür ist ein systematisches Qualitätsmonitoring notwendig.

Gerade angesichts der steigenden Zahl von Lernenden mit Flucht- und Migrationshintergrund bleibt die Verwendung von möglichst barrierefreier Sprache in Prüfungen wichtig. Erkenntnisse aus Forschung und Praxis müssen bei der Aufgabenformulierung einfließen.

Ehrenamt und Prüferqualifikation stärken

Hunderttausende ehrenamtliche Prüferinnen und Prüfer engagieren sich in Prüfungsausschüssen der zuständigen Stellen; ohne sie wäre das Prüfungswesen in der derzeitigen Form nicht vorstellbar. Deshalb sind alle Maßnahmen, die auf die Stärkung des Ehrenamts abzielen, nachdrücklich zu begrüßen, unabhängig davon, ob diese in die Reform des Berufsbildungsgesetzes Eingang finden oder auf andere Art und Weise umgesetzt werden.

Die Unterstützung gerade von ehrenamtlichen Prüferinnen und Prüfern bei der zeitgemäßen Gestaltung von Prüfungen unter Einbezug moderner Medien muss mehr in den Mittelpunkt rücken. Hierzu müssen Angebote geschaffen werden, die digitale Möglichkeiten im Prüfungsgeschehen vorstellen und Prüferinnen und Prüfer in der Umsetzung begleiten.

H. Ertl

Die gestreckte Abschluss- und Gesellenprüfung hat sich etabliert

KATRIN GUTSCHOW

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Personenbezogene Dienstleistungsberufe,
Querschnittsaufgaben« im BIBB

BARBARA LORIG

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Personenbezogene Dienstleistungsberufe,
Querschnittsaufgaben« im BIBB

2002 wurde die gestreckte Abschlussprüfung zum ersten Mal in fünf Berufen erprobt, 2005 dann im novellierten Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) als alternative Prüfungsstruktur zur klassischen Zwischen- und Abschluss-/Gesellenprüfung aufgenommen. Doch wie viele anerkannte Ausbildungsberufe gibt es mittlerweile mit dieser Prüfungsstruktur? Und welche Anzahl an Neuabschlüssen in den Berufen nach BBiG/HwO steht dahinter?

Gestreckte Abschluss- und Gesellenprüfung als alternative Prüfungsstruktur

Um festzustellen, ob die berufliche Handlungsfähigkeit erworben wurde, endet die Berufsausbildung im dualen System mit einer Abschluss- bzw. Gesellenprüfung. In der Regel werden dabei mehrere Prüfungsinstrumente miteinander kombiniert. Traditionell findet diese aus mehreren Prüfungsberreichen bestehende Prüfung zum Ende der Ausbildung statt. Nach der Hälfte der Ausbildung wird zur Ermittlung des Ausbildungsstands eine Zwischenprüfung durchgeführt, bei der es sich um eine reine Lernstandskontrolle handelt; das Ergebnis hat weder Auswirkungen auf die Fortsetzung der Ausbildung noch auf die Benotung der Abschluss-/Gesellenprüfung.

Im Unterschied dazu wird im Modell der gestreckten Abschluss- bzw. Gesel-

lenprüfung (GAP/GGP) diese auf zwei Prüfungszeitpunkte verteilt. Möglich ist dies in Berufen mit einer mindestens dreijährigen Ausbildungsdauer: Teil 1 findet in der Regel am Ende des zweiten Ausbildungsjahrs statt und »kann daher nur Kompetenzen zum Gegenstand haben, welche bereits auch Teil der final zu betrachtenden Handlungskompetenz sind« (BIBB-Hauptausschuss 2013, S. 11); Teil 2 am Ende der Ausbildung kann sich auf die während der gesamten Ausbildungszeit zu vermittelnden Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten beziehen. Inhalte, »die bereits Gegenstand von Teil 1 der Abschlussprüfung waren, [sollen] in Teil 2 der Abschlussprüfung nur insoweit einbezogen werden, als es für die Feststellung der Berufsbefähigung erforderlich ist« (ebd., S. 12). Der Anteil von Teil 1 am Gesamtergebnis, der jeweils in den Ausbildungsordnungen festgelegt wird, kann zwischen 20 und 40 Prozent betragen. Teil 1 der Abschlussprüfung ist nicht eigenständig wiederholbar. Eingeführt wurde dieses Modell als Alternative zur klassischen Prüfungsstruktur. Insbesondere die Zwischenprüfung und ihre Stellung im Ausbildungsverlauf wurde Ende der 1990er-Jahre von einigen Akteuren im Berufsbildungsbereich kritisiert: Trotz des hohen Aufwands sei ihre Bedeutung bei Betrieben und Auszubildenden gering, da nicht das

Bestehen, sondern die reine Teilnahme Voraussetzung für die Zulassung zur Abschluss-/Gesellenprüfung sei. Das in einer Arbeitsgruppe im Rahmen des Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit erarbeitete Modell einer gestreckten Prüfung (vgl. BMBF 2002) wurde erstmalig in den Labor- und Produktionsberufen der chemischen Industrie 2002 erprobt. Von 2003 bis 2004 folgten Erprobungsverordnungen in 21 Berufen (vgl. REYMERS/STÖHR 2004), bis die gestreckte Abschluss-/Gesellenprüfung 2005 als Abschluss-/Gesellenprüfung »in zwei zeitlich auseinanderfallenden Teilen« ins novellierte BBiG und die HwO aufgenommen wurde.

In den folgenden Jahren wurde die gestreckte Prüfung kontinuierlich in weiteren gewerblich-technischen Berufen umgesetzt. Im kaufmännischen Bereich fand sie erstmals 2009 in den Berufen Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel sowie Musikfachhändler/-in im Rahmen von Erprobungsverordnungen Eingang.

Reichweite der gestreckten Abschluss- und Gesellenprüfung

2018 weisen von den 326 anerkannten Ausbildungsberufen 72 eine gestreckte Abschluss-/Gesellenprüfung auf (vgl. Abb.). Damit haben 22 Prozent der

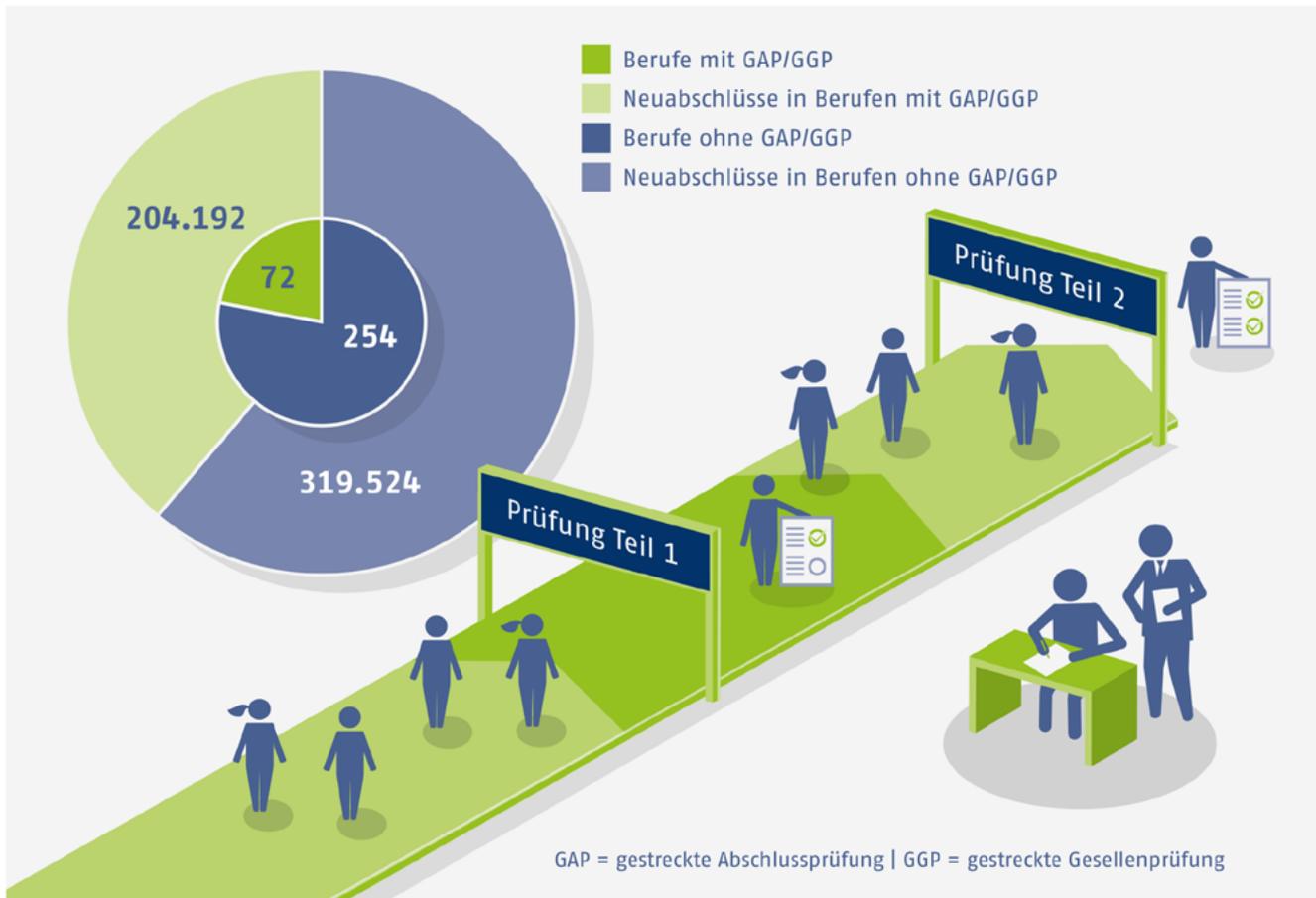
Datengrundlage und -erhebung

Die Daten zu den Neuabschlüssen sind der »Rangliste 2018 der Ausbildungsberufe nach Anzahl der Neuabschlüsse« aus der »BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September 2018« (Datenstand: 10.12.2018) entnommen: www.bibb.de/de/84666.php (Stand: 17.09.2019)

Die Recherche zu den anerkannten Ausbildungsberufen im dualen System mit gestreckter Abschluss-/Gesellenprüfung erfolgte auf Basis der Übersicht »Ausbildungsberufe mit gestreckter Abschlussprüfung/Gesellenprüfung seit 2002« im BIBB-Prüferportal www.prueferportal.org/de/prueferportal_78777.php (Stand: 17.09.2019) sowie eigenen Recherchen in den Berufsbildungsberichten/Datenreporten 2002–2019 und auf den Berufe-Seiten des BIBB: www.bibb.de/de/berufeinfo.php/new_modernised_occupations_by_year (Stand: 17.09.2019)

Abbildung

Anzahl der Ausbildungsberufe und Neuabschlüsse mit und ohne GAP/GGP im Jahr 2018



Quelle: BIBB, eigene Berechnungen der Autorinnen; BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09.2018 / Datenstand: 10.12.2018, Berechnung ohne »Ausbildungsregelungen für Menschen mit Behinderung gemäß § 66 BBiG/§42 m HwO« sowie ohne »Gruppe Sonstige«, inkl. neu abgeschlossene Ausbildungsverträge im Zuständigkeitsbereich Seeschifffahrt

Ausbildungsberufe im dualen System eine gestreckte Prüfung.

Betrachtet man nun die Neuabschlüsse in den anerkannten Ausbildungsberufen im Jahr 2018, so wird deutlich, dass hinter diesen 72 Ausbildungsberufen mit gestreckter Abschluss-/Gesellenprüfung eine sehr große Zahl von Auszubildenden steht. 2018 gab es 523.716 Neuabschlüsse in den anerkannten Ausbildungsberufen im dualen System, davon entfallen 204.192 – das sind 39 Prozent – auf Berufe mit gestreckter Prüfung (zur Datengrundlage vgl. Infokasten).

In der Rangliste der Neuabschlüsse 2018 finden sich auf den ersten zwanzig Plätzen neun Berufe mit gestreckter Abschluss-/Gesellenprüfung; allein auf den ersten drei Plätzen stehen mit den

Kaufleuten für Büromanagement, den Kaufleuten im Einzelhandel sowie den Kfz-Mechatronikern und Kfz-Mechatronikerinnen Ausbildungsberufe mit dieser Prüfungsstruktur.

Fazit

Die Anzahl an Ausbildungsberufen mit gestreckter Prüfung ist seit 2002 beständig gestiegen. Damit nimmt die Zahl der Auszubildenden, die nach diesem Modell geprüft werden, kontinuierlich zu. Das geht auch darauf zurück, dass in den Ordnungsverfahren die Prüfungsstruktur der gestreckten Prüfungen für einige der ausbildungstärksten Berufe umgesetzt wurde. Eine große Herausforderung im Vorfeld von Ordnungsverfahren hinsichtlich der

Entscheidung über die Prüfungsstruktur besteht darin, Ausbildungsinhalte zu identifizieren, die zum Zeitpunkt von Teil 1 bereits abschließend vermittelt werden können. ◀

Literatur

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung zur Struktur und Gestaltung von Ausbildungsordnungen – Prüfungsanforderungen vom 12.12.2013 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA158.pdf (Stand: 17.09.2019)

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Berufsbildungsbericht 2002. Bonn 2002

REYMERS, M.; STÖHR, A.: Das Modell »gestreckte Abschlussprüfung« wird evaluiert. In: BWP 33 (2004) 1, S. 25–26 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/871 (Stand: 17.09.2019)

Fallstricke auf dem Weg zu kompetenzorientiertem Prüfen

Erfahrungen aus der schweizerischen Berufsbildung



HEINER KILCHSPERGER
Dr., bis Juli 2019 Dozent für
Berufspädagogik am
Eidgenössischen Hochschul-
institut für Berufsbildung
EHB, Zollikofen, Schweiz

Das Berufsbildungsgesetz von 2004 wollte in der schweizerischen Berufsbildung eine größere Vielfalt an Formen ermöglichen, um die Handlungskompetenz der Berufslernenden zu überprüfen. Impulse für Entwicklungen konnten zwar gesetzt werden, die Vieldeutigkeit dieser Impulse und des zugrunde liegenden Kompetenz-Konzepts ließ einige Entwicklungen aber auch versanden. Der Beitrag geht der Frage nach, wo anspruchsvolle pädagogische Konzepte Entwicklungen wirklich bestimmen und die Prüfungskultur prägen und wo sie unter dem Druck administrativer, finanzieller oder institutioneller Interessen zu leeren Legitimationsformeln verkommen.

Neue Handlungsspielräume und ihre Nutzung

Im Alltag der schweizerischen Berufsbildung ist der Begriff Lehrabschlussprüfung immer noch selbstverständlich und beliebt. Das Berufsbildungsgesetz verwendet jedoch seit 2004 den Begriff Qualifikationsverfahren. Es will damit zum Ausdruck bringen, dass Prüfungen nur eine Form unter anderen sind, um festzustellen, ob eine Person über die berufsspezifischen Handlungskompetenzen verfügt. Auch andere Qualifikationsverfahren, wie etwa die Validierung von Bildungsleistungen, sollen so entwickelt und staatlich anerkannt werden können. Neue Begriffe signalisieren in der schweizerischen Diskussion Absichten und Entwicklungsrichtungen. Sie bleiben aber oft vage und unverbindlich und lassen viel Interpretationsspielraum. Das gilt auch für das Handlungsfeld »Prüfen«: die Begrifflichkeit des Berufsbildungsgesetzes (»berufliche Qualifikationen«) und die Leitidee der propagierten Entwicklungen (»Handlungskompetenz«) eröffnen schon ein Spannungsfeld.

In den letzten zehn Jahren hat das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) zwei Berichte in Auftrag gegeben (vgl. KÄGI 2010; FITZLI u. a. 2013): Sie sollten Klarheit schaffen, wie der Übergang von der traditionellen Lehrabschlussprüfung zum modernen Qualifikationsverfahren umgesetzt wurde.

Übereinstimmend stellen beide Studien fest, dass der mit dem Berufsbildungsgesetz von 2004 eröffnete Handlungsspielraum kaum genutzt wird: In den umgesetzten Prüfungsbestimmungen zeigt sich wenig Innovation. Die untersuchten Berufe zeigen zwar vielfältige Kombinationen von Prüfungsformen, -bedingungen und deren Gewichtung (vgl. Tab. 1), es zeigt sich aber, dass die Festlegung

der Prüfungsformen und deren Gewichtung sich nicht an den spezifischen Charakteristiken der Berufe (an ihren spezifischen Kompetenzen) orientiert: Der Freiraum wird also nicht berufsspezifisch, sondern willkürlich genutzt. Gleichzeitig erzeugt diese Vielfalt in der Umsetzung einen großen administrativen Aufwand. Die Empfehlung, eine beschränkte Anzahl von Prüfungskonstellationen vorzuziehen, aus denen die zuständigen Berufsorganisationen auswählen können, wurde bis heute nicht umgesetzt.

Verständnis und Operationalisierung von Handlungskompetenz

Weitere Herausforderungen ergeben sich bei der Anwendung des Kompetenz-Konzepts. Der stärkere und klarere Einbezug von Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz ist nach Aussage der beiden Studien noch nicht wirklich gelungen: Die Erfassung und Beurteilung dieser Kompetenzen stärkt zwar den Praxisbezug, wird aber immer noch als schwierig gesehen. Nach Einschätzung der Befragten hat dadurch die Subjektivität der Bewertung der Leistung der Lernenden zugenommen (vgl. FITZLI u. a. 2013, S. 50). Zugespielt wird die Problematik dadurch, dass die verwendeten Konzepte rund um den Begriff »Kompetenz« vielfältig, teilweise oberflächlich und oft wenig präzise sind.

- Mit Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz werden analytisch vier Kompetenzbereiche unterschieden, die in ihrem Zusammenspiel Handlungskompetenz ausmachen sollen. Vorausgesetzt wird dabei, dass sich diese Kompetenzbereiche in den beruflichen Aufgaben jeweils isoliert und einzeln beurteilen lassen. Doch gehören die methodischen Kompetenzen einer Kauffrau

nicht zum Kern ihrer fachlichen Kompetenzen, und ist die soziale Fähigkeit, sich mit Eltern über die Erziehung ihrer Kinder auszutauschen, nicht zentral für die Kompetenz eines Fachmanns Betreuung in einer Kindertagesstätte? Die Isolierung der Kompetenzbereiche führt – so zeigen eigene Erfahrungen – auch zu praktischen Schwierigkeiten: Wird in der Ausbildungspraxis abstrakt von Sozialkompetenzen gesprochen, so wird der Begriff implizit mit eigenen Vorstellungen von angemessenem, etwa schulkonformem, Verhalten gefüllt oder auf wenige, meist zufällig gewählte und eher alltags- als berufsbezogene Indikatoren eingeschränkt. Beide Wege öffnen – in unterschiedlicher Weise – der Subjektivität der Beurteilung Tür und Tor.

- Unklarheiten birgt auch das Konzept Handlungskompetenz: Diese – so wird postuliert – zeigt sich in der erfolgreichen Bewältigung einer beruflichen Handlungssituation und wird mit den drei Aspekten Kenntnisse, Fähigkeiten/Fertigkeiten und Haltung erläutert. Beschreibungen beruflicher Handlungssituationen sind Grundlage der Bildungspläne und der Abschlussprüfungen, in denen diese als reale oder zumindest realitätsnahe berufliche Situationen inszeniert werden (vgl. ZBINDEN-BÜHLER 2010). Dies kann dazu verführen, Handlungskompetenz auf das korrekte Ausführen von Tätigkeiten zu reduzieren. In den Blick kommen so direkt beobachtbare As-

pekte von beruflichen Handlungen, die in Indikatorenlisten erfasst werden. Das erleichtert die Beurteilung der Abfolge und Qualität einzelner Schritte, verloren geht damit allerdings der mit dem Kompetenzbegriff ange-mahnte Anspruch, die selbstständige, situationsadäquate und variable Problemlösung zu beurteilen.

Herausforderungen für die Prüfungspraxis

Die im Berufsbildungsgesetz formulierten Grundlagen für berufliches Prüfen eröffnen Freiräume für die Gestaltung von Qualifikationsverfahren, geben aber keine pädagogischen Leitlinien für die erwünschte Innovation vor. Die Diskussion um Kompetenzorientierung versucht, diesen Freiraum inhaltlich zu füllen, schafft aber nur teilweise Klarheit. Im Alltag des beruflichen Prüfens mischen sich deshalb Prüfungstraditionen und Spuren von Kompetenzorientierung.

Die folgenden Beispiele geben einen sehr punktuellen Einblick in diese alltägliche, mehrdeutige Prüfungspraxis und -kultur der schweizerischen Berufsbildung zwischen Beharrungsvermögen und Innovation. Sie zeigen Versuche, wie – ausgehend von unterschiedlichen pädagogischen Konzepten beruflicher Kompetenz – Prüfungen und Prüfungsaufgaben entwickelt werden und welche traditionellen Muster dazu überwunden werden müssen.

Tabelle 1

Prüfungsbereiche und -formen

Prüfungsbereiche und Prüfungsformen		Untersuchte 2–4-jährige Ausbildungsgänge (N = 164)
Teilprüfung nach zwei Ausbildungsjahren	Praktische Arbeit	17
	Schriftliche Prüfung Berufskennnisse	1
Praktische Arbeit	Individuelle praktische Arbeit (IPA)	34
	Vorgegebene praktische Arbeit (VPA)	116
	IPA oder VPA zur Auswahl	34
Berufskennnisse	Schriftliche Prüfung	154
	Mündliche Prüfung	95
	Davon schriftliche und mündliche Prüfung	93
	Keine Prüfung Berufskennnisse	8
Allgemeinbildung	Erfahrungsnote, Vertiefungsarbeit, schriftliche Prüfung	164
Erfahrungsnote	Nur Berufskennnisse	78
	Betriebliche Praxis und Berufskennnisse	5
	Überbetriebliche Kurse und Berufskennnisse	73
	Betriebliche Praxis, Berufskennnisse und überbetriebliche Kurse	8

(vereinfacht nach FITZLI u.a. 2013, S. 19)

Entwicklung von Prüfungsaufgaben und Unterrichtsentwicklung verbinden

Realistische Situationsbezüge zu schildern und diese mit offenen Aufträgen zu verbinden, ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Das zeigt die Analyse einer Vielzahl von schriftlichen Prüfungen berufskundlicher Fächer, die ein Team des EHB im Auftrag einer Berufsschule durchgeführt hat (vgl. SCHARNHORST 2018). In den meisten der vorgelegten Prüfungen haben die geschilderten Praxissituationen eher die Funktion der Veranschaulichung von Theorie und geben Anlass zu Wissensfragen. Sie könnten aber auch als Ausgangsmaterial genutzt werden, das mithilfe von Theorie und Konzepten wahrgenommen und gedeutet wird und aus dem schließlich situationspezifische Handlungsmöglichkeiten formuliert werden, wie im folgenden Beispiel für den Ausbildungsberuf Fachfrau/-mann Betreuung verdeutlicht wird (vgl. Tab. 2). So wird die Fähigkeit geprüft zu erkennen, was am Fall der Fall ist, wie Regeln und Theorie situationsangemessen ausgewählt und kontextualisiert werden.

Der Weg zu solchen kompetenzorientierten Prüfungsaufgaben ist weit und mit Schwierigkeiten gepflastert. Es ist aufwendig, geeignetes Ausgangsmaterial (Beschreibungen, Fotos, Videos etc.) zu sammeln oder selber herzustellen.

len. Das ist nicht nur methodische, sondern vor allem fachdidaktische Arbeit, die von folgenden Fragen geleitet wird:

- Welches sind zentrale Erfahrungen und Herausforderungen im gewählten Handlungsfeld?
- Welche Alltagsschemata nehmen die Lernenden für die Bewältigung der beruflichen Handlungsprobleme zu Hilfe? Welche Risiken und Grenzen sind mit diesen Alltagsschemata verbunden? Mithilfe welcher Theorien und Konzepte können diese Alltagsschemata erweitert und differenziert werden?
- Welche Aspekte des handlungsleitenden Denkens (wahrnehmen, deuten, Hypothesen entwickeln, entscheiden, Wirkung beobachten und einschätzen) können mit welchen Theorien und Konzepten gestärkt werden?

Zwei Punkte sind zu betonen: Erstens sind Situationsschilderungen in kompetenzorientierten Aufgaben authentisch, offen und mehrdeutig zu formulieren (vgl. BENSCH 2014, bes. S. 148). Sie sollen mindestens auf der Ebene des handlungsleitenden Denkens zur Bewältigung herausfordern und nicht nur Anlass für Wissensfragen sein. Zweitens sind solche anspruchsvollen Aufgaben nur sinnvoll, wenn der Unterricht auch die vorausgesetzten Kompetenzen aufgebaut hat. Die Verbindung mit fachdidaktischer Unterrichtsentwicklung ist also zwingend.

Tabelle 2

Situationsbezogene Aufgabenstellungen

<p>Situation</p> <p>Noëmi Hodler, 25 Jahre alt, ist seit ihrer Geburt aufgrund einer Fehlbildung des Innenohrs hochgradig hörbehindert. Sie kommuniziert mit einer einfachen Lautsprache und mit Gebärdensprache. Sie liest hauptsächlich von den Lippen ab. Noëmi Hodler absolvierte eine vierjährige kaufmännische Lehre und arbeitet heute im Sekretariat einer Institution für Menschen mit Mehrfachbeeinträchtigung.</p>	<p>Situation</p> <p>Karl Isler ist 30 Jahre alt. Er hat eine Tetraparese und kann nur sehr undeutlich sprechen. Aufgrund der Tetraparese kann er sich nicht selbst versorgen und ist vollumfänglich auf Hilfe angewiesen.</p> <p>Karl Isler hat heute Vormittag versucht, die Betreuerin beim morgendlichen Anziehen zu schlagen. Davor habe er zunächst leise und dann immer lauter angefangen zu brummen, bis das Brummen in ein Schreien überging und schließlich in ein Schlagen.</p> <p>Der Morgen sei von Anfang an recht unglücklich verlaufen, da Karl Isler nicht aufstehen wollte und ständig etwas vor sich hingemurmelt habe, das die Betreuerin nicht verstanden habe.</p>
<p>Aufgabe</p> <p>Erklären Sie, was unter dem Begriff »hochgradig hörbehindert« verstanden wird.</p> <p>Nennen Sie jeweils eine mögliche prä- und perinatale Ursache für die hochgradige Hörbehinderung von Noëmi Hodler.</p>	<p>Aufgabe</p> <p>Welche Momente der Situation bieten Ansatzpunkte zum Verstehen der Handlungsweise von Karl Isler?</p> <p>Welche Theoriekonzepte vertiefen das Verstehen?</p> <p>Nach welchen zusätzlichen Informationen fragen Sie im Team?</p> <p>Welche Folgerungen fürs Handeln lassen sich daraus ziehen?</p>
<p>Kommentar</p> <p>Das Beispiel zeigt einen schwachen Bezug von Situation und Aufgabenstellung. Die Situation dient nur einer möglichen Veranschaulichung des Themas. Die Aufgabe kann aber ohne Bezug zur geschilderten Situation gelöst werden und erfordert Reproduktion von Theoriewissen.</p>	<p>Kommentar</p> <p>Diese Aufgabe erfordert eine selbstständige Strukturierung und Gewichtung der Informationen. Verlangt ist eine (theoriebezogene) Interpretation der Situation und eine darauf aufbauende Handlungsperspektive.</p>

Individuelle praktische Arbeit IPA

Betriebsintern wird bei dieser Prüfungsform durch den/die Ausbilder/-in eine Aufgabenstellung bestimmt, die von der/dem zu Prüfenden bearbeitet werden muss. Die Prüfungsarbeit wird durch die Lernenden im Betrieb umgesetzt, dokumentiert und anschließend in einem Fachgespräch externen Expertinnen/Experten präsentiert und begründet.

Praktische Prüfung zwischen Betriebsnähe und Vergleichbarkeit

Angesichts des bildungspolitischen Drucks auf Zentralisierung und Vergleichbarkeit von Prüfungen – besonders ausgeprägt bei den Maturaprüfungen an den Gymnasien – ist es erstaunlich, dass sich in der schweizerischen Berufsbildung eine praktische Prüfungsform etablieren konnte, die auf betriebsspezifische, also individuelle Praxis setzt und mit dem »betrieblichen Auftrag« in Deutschland vergleichbar ist (vgl. Infokasten).

Für die Einführung dieser neuen Prüfungsform wird ein Konglomerat von Gründen genannt: Die Prüfung hat im betrieblichen Kontext einen praktischen Nutzen, sie entspricht der starken Integration der Lernenden in den eigenen Betrieb und seine Arbeitsprozesse, die Aufgabe erfordert selbstständiges Arbeiten und Problemlösen, im realen betrieblichen Kontext werden immer auch Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen mitgeprüft etc. Dieses Nebeneinander unterschiedlichster Begründungen ist wenig stabil und pädagogisch schlecht fassbar, hat aber trotzdem eine fruchtbare Praxis ermöglicht.

Die Rahmenbedingungen für die IPA unterscheiden sich (z.B. bezüglich Zeitdauer) in den unterschiedlichen Berufen, sie müssen aber den einheitlichen staatlichen Vorgaben (vgl. BBT 2007) entsprechen. Die Regelungen orientieren sich weniger an den (unklaren) pädagogischen Zielsetzungen, sondern eher an den mit dieser Prüfungsform verbundenen Beurteilungsproblemen: So soll die Genehmigung der Aufgabenstellungen durch betriebsexterne Fachleute sicherstellen, dass diese einerseits den Vorgaben des berufsspezifischen Bildungsplans entsprechen, andererseits Vergleichbarkeit und ähnliches Anforderungsniveau garantieren. Das Führen eines Arbeitsjournals soll das Problem »Fremdhilfe« entschärfen. Die Kombination von Beurteilung durch betriebsinterne Ausbilder/-innen und externe Expertinnen/Experten soll den spezifischen betrieblichen Bezug und die nötige Objektivität ausbalancieren. Die Prüfungsform IPA wird von den Berufsverbänden zum größten Teil als Fortschritt gesehen und ist in der schweizerischen Berufsbildung mittlerweile weit verbreitet. Unabhängige und pädagogisch interessierte Evaluationen zur entsprechenden Prüfungspraxis fehlen jedoch bislang.

Klinische Expertise einschätzen

Der Aufbau klinischer Expertise ist ein zentrales Ziel der Ausbildung von Pflegefachleuten, die im schweizerischen Bildungssystem auf der Tertiärstufe angesiedelt ist. Das Erkunden und Einschätzen von Patientensituationen, das Bestimmen der sich daraus ergebenden Aufgabe und die Umsetzung der entsprechenden pflegerischen Handlungen in mehrdeutigen, unvorhersehbaren und stresserzeugenden Situationen bildet den Kern solcher Expertise (vgl. Infokasten).

Als methodischer Rahmen für die Überprüfung dieser Kompetenzen wurde – vor allem am Berner Bildungszentrum Pflege – die Objective Structured Clinical Examination (OSCE, vgl. HARDEN u. a. 1975) übernommen und weiterentwickelt (vgl. SCHLEGEL 2018). Diese Prüfungsform umfasst einen Parcours von Stationen, an denen die zu Prüfenden an »standardisierten Patienten« pflegerische Aufgaben bewältigen müssen. Exemplarisch lassen sich daran einige Herausforderungen kompetenzorientierten Prüfens diskutieren:

- Bei der Aufgabenerstellung für die Prüfungsstationen ist der Bezug zu den curricularen Kompetenzen und Lernzielen der Ausbildung zentral. Entscheidend ist allerdings die Qualität dieser Kompetenz- und Lernziel-formulierungen (und ihre konsequente Umsetzung in der Ausbildung!). Wenn darin klinische Expertise zum Ausdruck kommen soll, darf sich die Kompetenzformulierung nicht in der Beschreibung der Tätigkeit (z. B.: »führt ein Assessmentgespräch im Rahmen der Informationssammlung«) erschöpfen, sondern muss auch fachliche Qualitätsanforderungen und Handlungszusammenhänge enthalten (z. B.: »erfasst durch Beobachtung und gezielte Gesprächsführung relevante Einfluss-

Klinische Expertise einschätzen

Zur klinischen Expertise gehört nicht nur das kompetente Durchführen von pflegerischen Interventionen, sondern auch das Erkennen von pflegerischen Problemstellungen und entsprechendem Handlungsbedarf. Um diese Kompetenz geht es beispielsweise in der folgenden OSCE-Aufgabe aus der Psychiatrie:

»Nehmen Sie Kontakt mit Frau Braun auf und führen Sie ein Gespräch mit ihr. Vereinbaren Sie einen Termin hinsichtlich der Unterstützung zur Herstellung und Wahrung von Ordnung im Umgang mit ihren persönlichen Sachen. [...]« (WERNLI in: SCHLEGEL 2018, S. 118f.)

Im Gespräch trifft der/die Studierende auf eine gemäß Beschreibung depressive Patientin, deren Verhalten und Äußerungen eine Suizidalitätseinschätzung notwendig erscheinen lassen. Die Grundlagen für diese Einschätzung muss der/die Studierende im Gespräch mit der Patientin erarbeiten, ohne dass das in der Aufgabe explizit genannt ist. Beurteilt wird also die Kompetenz, in einer mehrdeutigen pflegerischen Situation das Suizidalitätsrisiko zu erkennen und im professionellen Gespräch anzusprechen und einzuschätzen.

faktoren und zieht entsprechende Folgerungen für die Pflegeplanung«).

- Herausfordernd ist die Umsetzung solcher Kompetenzformulierungen in Beurteilungsinstrumente. Für die OSCE-Stationen sind das teilweise Checklisten für die Bewertung klinischer Fertigkeiten. Checklisten haben die Tendenz, einfach den richtigen Vollzug einer Tätigkeit abzubilden (»erläutert Sinn und Zweck des Gesprächs«). Ihre Kompetenzorientierung gewinnen sie erst, wenn darin Kriterien aufgenommen werden, welche den Qualitätsanspruch an die Handlung enthalten (»respektiert die Wahnwelt, ohne darauf einzusteigen, und weist auf die Realität hin, ohne zu verletzen«) oder das handlungsleitende Denken einbeziehen (»erkennt Ressourcen des sozialen Netzes zur Unterstützung pflegender Angehöriger«). Häufig wird auch mit Kompetenzrastern gearbeitet (vgl. KELLER 2011). Gleichzeitig wird dadurch der Interpretationsspielraum der Beurteilenden ausgeweitet. Klinische Expertise – so muss hier festgestellt werden – kann nicht ohne fachliche und pädagogische Expertise der Beurteilenden erfasst und eingeschätzt werden!

Wo steht die Prüfungskultur in der schweizerischen Berufsbildung?

Die Öffnung von Lehrabschlussprüfungen zu Qualifikationsverfahren und die Ausrichtung auf Kompetenzen haben in der Prüfungskultur der schweizerischen Berufsbildung einige fruchtbare Entwicklungen angestoßen, aber auch zu folgenlosen Ansprüchen und Begriffsproklamationen geführt. Der Begriff der Kompetenzorientierung ist vieldeutig und diffus geblieben, entsprechende Umsetzungen bleiben teilweise an der Oberfläche. Notwendig sind aus meiner Sicht nicht in erster Linie große theoretische Entwürfe, sondern Diskussionen um konkrete Umsetzungen: Formulierungen von berufsspezifischen Handlungskompetenzen, Entwicklung und Konzipierung von Aufgaben-

stellungen und Beurteilungsinstrumenten, Rückkopplung von Prüfungsergebnissen in Unterricht und Ausbildung etc. Idealerweise sind konkrete Entwicklungsprojekte in der Ausbildungspraxis und die Ausbildung von Berufs-bildungsverantwortlichen, besonders die Prüferqualifizierung (vgl. BERCHTOLD in diesem Heft), der Ort solcher Diskussionen. An den da gemachten Erfahrungen müssen sich konzeptuelle pädagogische Klärungen orientieren.

Hilfreich wäre dazu vertieftes Wissen über die alltägliche Prüfungspraxis in der Berufsbildung. Auswertungen erfolgen bislang ausschließlich durch die direkt Beteiligten und orientieren sich an den unmittelbaren (meist administrativen und organisatorischen) Problemen. (Qualitative) Studien und Evaluationen von wissenschaftlicher Seite könnten die Diskussion zum Thema Prüfen vertiefen und konkretisieren: An welchen Konzepten orientieren sich Prüfende bei der Konstruktion von Aufgaben? Welche Merkmale von Kompetenzorientierung finden sich in schriftlichen Prüfungsaufgaben und mündlichen Prüfungsverläufen? Welche kognitiven Prozesse werden bei den Lernenden mit kompetenzorientierten Aufgaben tatsächlich ausgelöst? Wie lassen sich kompetenzorientierte Ausbildungs- und Prüfungskulturen beschreiben?

Nicht zu übersehen ist aber auch, dass der Entwicklung einer kompetenzorientierten Prüfungskultur gesellschaftliche Entwicklungen entgegenstehen: Eine zunehmend zu beobachtende instrumentelle Einstellung der Lernenden zur Schule (und auch zur Berufsbildung), die das Abschlusszertifikat als Lohn für die in der Ausbildung geforderte Anstrengung sieht und dieses auf seinen Tauschwert reduziert, unterläuft den subjektbezogenen Ansatz der Kompetenzorientierung (vgl. HURRELMANN/QUENZEL 2012, S. 116f.). Resignation ist allerdings nicht angezeigt. Die Beispiele zeigen, dass Schritte hin zu einer Prüfungskultur möglich sind, in der Kompetenzen wahrgenommen werden und die auf Rückmeldung an die Lernenden, auf Rückkopplung zu Lernen und Ausbilden und auf konkreten Dialog mit den Lernenden ausgerichtet ist. ◀

Literatur

BENSCH, S.: Hermeneutisches Fallverstehen in der Pflege(Lehrer)ausbildung angekommen? In: PADUA 9 (2014) 3, S. 145–152

BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (BBT): Wegleitung über individuelle praktische Arbeiten (IPA) im Rahmen der Schlussprüfung im Qualifikationsverfahren der beruflichen Grundbildung. Bern 2007 – URL: www.ict-berufsbildung.ch/fileadmin/user_upload/Wegleitung_IPA_SBFI_D.pdf (Stand: 11.09.2019)

FITZLI, D. u.a.: Optimierung der Qualifikationsverfahren in der beruflichen Grundbildung. Bern 2013 – URL: www.sbfi.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/evaluationen-studien/uebersicht-studien.html (Stand: 11.09.2019)

HARDEN, R. u.a.: Assessment of clinical competence using objective structured clinical examination. In: British Medical Journal 1 (1975), S. 447–451

HURRELMANN, K.; QUENZEL, G.: Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim 2012

KÄGI, W.: Evaluation der Qualifikationsverfahren in der beruflichen Grundbildung. Basel 2010

KELLER, S.: Beurteilungsraster und Kompetenzmodelle. In: SACHER, W.; WINTER, F. (Hrsg.): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Zürich 2011, S. 143–160

SCHARNHORST, U.: Wissen anwenden und reflektieren statt wiedergeben. In: skilled 2 (2018) 2, S. 15

SCHLEGEL, C.: OSCE – Kompetenzorientiert prüfen in der Pflegeausbildung. Einführung und Umsetzung von OSCE-Stationen. Berlin 2018

ZBINDEN-BÜHLER, A. (Hrsg.): Berufe reformieren und weiterentwickeln. Ein handlungskompetenzorientierter Ansatz. Bern 2010

Zentrale Abschlussprüfungen in der Berufsausbildung – ein Plädoyer



VIOLA DEUTSCHER
Prof. Dr., Juniorprofessur für
Wirtschaftspädagogik –
Kompetenzentwicklung und
Ausbildungsqualität,
Universität Mannheim



ESTHER WINTHER
Prof. Dr., Fachgebiet
Berufliche Aus- und
Weiterbildung, Universität
Duisburg-Essen

Während sich im allgemeinbildenden Bereich im Zuge von Gerechtigkeits- und Qualitätsüberlegungen Bestrebungen zur Zentralisierung von Prüfungen abzeichnen, wird in der Berufsbildung aktuell über mehr Dezentralisierung beraten. Im Beitrag werden vor diesem Hintergrund Kritikpunkte an zentralen Abschlussprüfungen diskutiert und den Vorzügen gegenübergestellt. Im Ergebnis legt der Forschungsstand für das derzeitige Prüfungswesen einen substanziellen Grad an Plausibilität nahe. Gleichwohl ergeben sich Entwicklungsperspektiven, die abschließend aufgezeigt werden.

Anlass und Problemstellung

Während Gerechtigkeits- und Qualitätsüberlegungen im allgemeinbildenden Bereich aktuell zu Zentralisierungsbestrebungen von Bildungsabschlüssen führen (z. B. Zentralabitur), werden in der Berufsbildung auf mehreren Ebenen Dezentralisierungsüberlegungen des Prüfungswesens vorangetrieben (vgl. u. a. KMK 2017; für die IG Metall: RESSEL/KIESECKER 2019). Die zentrale Durchführung von Prüfungen durch die Kammern ist bis dato Grundpfeiler der beruflichen Bildung in Deutschland und trägt zu ihrem guten (inter-)nationalen Ruf bei. Dennoch beschäftigen sich verschiedene, kritische Beiträge aus der berufsbildenden Forschung und Praxis mit der Frage, ob und inwieweit zentral durchgeführte Abschlussprüfungen berufliche Handlungskompetenzen gültig zu erfassen vermögen (vgl. u. a. BREUER 2002; HAASLER 2007; KLOTZ/WINTHER 2017). Die IG Metall schlägt in ihrem Diskussionspapier gar eine Ablösung der zentralen Prüfungen durch alternative Prüfungskonzepte in den Betrieben (schriftliche Reporte, Fachgespräche, Berufsschulnoten) sowie eine Benotung durch die beruflichen Schulen vor (vgl. RESSEL/KIESECKER 2019, S. 23–25; auch RESSEL in diesem Heft). Auch wenn einzelne Kritikpunkte am zentralen Prüfungswesen durchaus berechtigt erscheinen, bieten dezentrale Prüfungskonzepte unseres Erachtens aufgrund von Objektivitäts-, Reliabilitäts- und Validitätsproblematiken keine geeignete Alternative. Vielmehr sollten berechtigte Kritikpunkte am zentralen Prüfungswesen dazu beitragen, dieses weiterzuentwickeln.

Kritik an schriftlichen Abschlussprüfungen

Aktuell erfolgen berufliche Prüfungen im dualen System meist auf Basis von zwei Säulen: einer zentral durchgeführten Prüfung auf Kammerebene und einer dezentralen praktischen Prüfung (i. d. R. auf betrieblicher Ebene). Die zentrale Prüfung wird durch eine Prüfungskommission erstellt und durch die zuständigen Stellen (meist Industrie- und Handels- oder Handwerkskammern) abgenommen. Die Kritik an diesem zentralen Prüfungsverfahren bezieht sich insgesamt auf vier Kritikbereiche.

Aufgabenstandardisierung

Es wird kritisiert, dass mit identischen Aufgaben für unterschiedliche Auszubildende keine »auf den Geschäftsprozess des Ausbildungsbetriebs bzw. des Berufs bezogene Handlungskompetenz und das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang geprüft werden« könne (RESSEL/KIESECKER 2019, S. 22). Dass sich zentrale Zwischen- und Abschlussprüfungen auf berufliche und nicht auf die jeweiligen betrieblichen Abläufe des Ausbildungsunternehmens stützen, hat jedoch gute Gründe. So soll nach § 38 BBiG durch die Prüfung die berufliche und nicht die betriebliche Handlungskompetenz nachgewiesen werden – auch wenn davon auszugehen ist, dass diese Konzepte miteinander korrespondieren. Die Forderung, dass das Prüfungswesen stärker als bisher durch die Betriebe organisiert wird, könnte jedoch dazu führen, dass überwiegend in Abhängigkeitsverhältnissen geprüft wird: So weist WEIß (2011, S. 38) darauf hin, dass die Leistungen der Ausbil-

dungsverantwortlichen unternehmensintern auch daran gemessen würden, wie die Auszubildenden bei Prüfungen abschneiden. Umgekehrt dürfte auch die Abhängigkeit der Auszubildenden von ihren Ausbildungsbetrieben und den Ausbilderinnen und Ausbildern in der Tendenz steigen. »Soweit die betrieblichen Arbeitsaufträge in den Leistungserstellungsprozess einbezogen sind, kommt das Interesse des Betriebes hinzu, eine hinreichende Güte der Leistungserstellung zu sichern, was einer objektiven Datengewinnung nicht dienlich scheint« (NICKOLAUS 2011, S. 163). Schließlich lässt sich gemäß WEIß (2011, S. 44), bezugnehmend auf MECHNICH/EBBINGHAUS (2003, S. 35), resümieren, dass im Arbeitszusammenhang die Eigenleistung der Prüfungskandidatinnen und -kandidaten nicht immer zweifelsfrei festzustellen sei.

Konstruierte Aufgaben

RESSEL/KIESECKER kritisieren zudem, dass die meisten Prüfungen mithilfe von »konstruierten Einheitsaufgaben« durchgeführt werden (S. 4). Damit könnte suggeriert werden, dass zentrale und damit einheitliche Testaufgaben grundsätzlich stärker konstruiert wirken als uneinheitlich bzw. dezentral durchgeführte Prüfungsverfahren und dass es alternative Prüfungsformen gäbe, die nicht konstruiert werden müssten. Unumstritten aus didaktischer Perspektive ist jedoch, dass Authentizität per Definition und unabhängig von der gewählten Prüfungsmethode und der Zentralitäts- versus Dezentralitätsfrage immer inszeniert werden muss (vgl. ACHTENHAGEN/WEBER 2003). Auch Prüfungsaufgaben an beruflichen Schulen und in Ausbildungsbetrieben werden dort (mit enormem Aufwand für die beteiligten Akteure) »konstruiert«. Ob dezentrale Prüfungsvarianten, die z. T. retrospektiven Charakter und eine hohe Sprachbasierung aufweisen (z. B. Reflexionsaufsätze, Reporte, Fachgespräche) weniger konstruiert auf Auszubildende wirken als die derzeitigen, zentralen Aufgaben, darf angezweifelt werden. Natürlich kann mit zentralen Prüfungen, anders als mit dezentralen, betrieblichen Prüfungsaufgaben, keine individuelle betriebliche Realität abgebildet werden, sondern lediglich eine mögliche Berufsrealität. Gerade darin liegt jedoch das Ziel zentraler Prüfungen. Denn damit lässt sich berufliche Handlungsfähigkeit unabhängig vom jeweiligen Ausbildungsbetrieb modellieren, um auch in neuen Arbeitskontexten, z. B. nach einem Arbeitgeberwechsel, kompetent zu handeln.

Wissen statt Kompetenz

Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf eine vorrangige Orientierung an Sach- oder Buchwissen (vgl. RESSEL/KIESECKER 2019, S. 21). Dabei steht Wissen beruflicher Handlungskompetenz nicht entgegen, sondern bildet die Basis

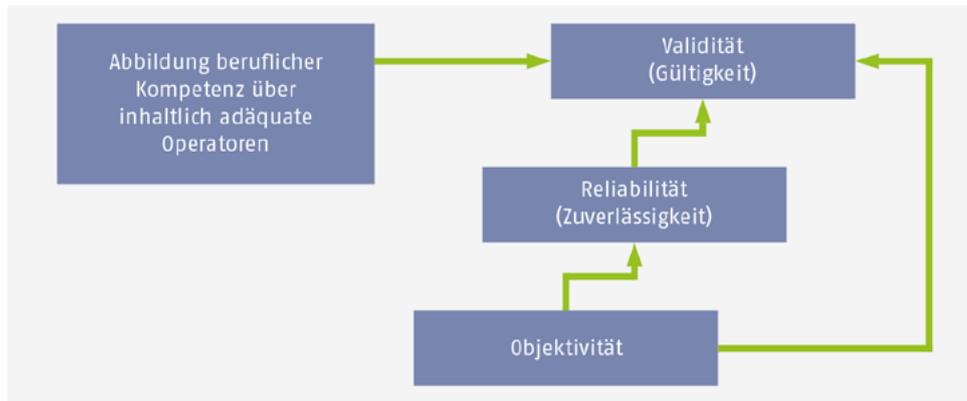
jeder beruflichen Handlung. NICKOLAUS (2011, S. 164) formuliert hierzu: »Unzureichend reflektiert scheint [...] das Bemühen, unter keinen Umständen in den Verdacht zu geraten, man wolle »nur« Wissen abprüfen.« Wissen ist eine notwendige Voraussetzung zur Lösung betrieblicher Anforderungen. Eine gedankliche Entkopplung von Wissen einerseits und Handeln andererseits ist somit nicht zielführend, zumal sich auch in diversen empirischen Untersuchungen ein hoher korrelativer Zusammenhang zwischen beruflichem Fachwissen und beruflicher Problemlösefähigkeit in situativen Aufgaben über verschiedene berufliche Domänen hinweg gezeigt hat (vgl. NICKOLAUS 2011). Was kritisiert werden kann, ist eine Orientierung an Sach- und Buchwissen ohne konkreten Handlungsbezug auf ein situativ eingebettetes berufliches Problem (vgl. NICKOLAUS u. a. 2011).

Mangelnde Authentizität von Test- und Aufgabendarbietung

Eine Reihe an Einwänden bezieht sich schließlich auf die Darbietung des Test- und Aufgabenformats. Dabei wird die Papierbasierung bemängelt, die nicht oder nur sehr eingeschränkt eine Nutzung digitaler Werkzeuge (insbesondere Internetnutzung) ermöglicht (vgl. RESSEL/KIESECKER 2019), was i. d. R. nicht den realen Bedingungen an einem berufstypischen Arbeitsplatz entspricht. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf eine unzureichende Erfassung sozialer Kompetenz in Form von Kommunikation und Zusammenarbeit in Prüfungssituationen (vgl. ebd.). Angesichts der Zielsetzung, Rückschlüsse auf das individuelle Kompetenzniveau zu erhalten, ist dies selbstredend nicht möglich. Die Aussagekraft der gegenwärtigen zentralen Abschlussprüfungen ist in der Tat vorrangig auf berufsfachliche und methodische Aspekte begrenzt. Zudem werden Multiple-Choice-Aufgaben kritisiert, die auf reine »Wissensabfragen« ohne Handlungsbezug abzielen (vgl. ebd., S. 4; auch WEIß 2011). Dagegen werden gut konstruierte Multiple-Choice-Aufgaben situiert und plausible Fehlervarianten (typische Fehler) durch entsprechende Antwortoptionen modelliert. Die Aufgabenlösung erfolgt daher frei, was einer offenen Aufgabe und deren Korrektur anhand klarer und detaillierter Bewertungsraster entsprechen kann. REETZ/HEWLETT (2008) bieten zu dieser Thematik eine hilfreiche Merkmalsliste für Prüfungsaufgabenersteller/-innen, die »gute« von »schlechten« Multiple-Choice-Aufgaben begründet voneinander abgrenzt. Erfordert die Handlungsdurchführung dagegen argumentativ-sprachliche Kompetenzen bei der Entscheidungskommunikation, so sind offene Aufgabenformate zu favorisieren. Dieser Forderung wird mittlerweile verstärkt nachgekommen, indem mehr offene und situierte Aufgaben aktivitäts- und entscheidungsorientiert eingesetzt

Abbildung

Zusammenhang der Gütekriterien beruflichen Prüfens



Quelle: BREUER 2002, S. 27

werden. Schließlich wird eine mangelnde Orientierung an Arbeits- und Geschäftsprozessen beanstandet (vgl. RESSEL/KIESECKER 2019, S. 21; auch BREUER 2002). Im kaufmännischen Bereich konnte in den vergangenen Jahren durch eine stärkere Situierung und eine bessere Abfolge der Prüfungsaufgaben die Geschäftsprozessorientierung gestärkt werden (vgl. z. B. KLOTZ/WINTHER 2016).

Vorzüge zentraler Prüfungen und validitätsstützende Befunde

Im Folgenden soll nun den Vorzügen des derzeitigen Prüfungssystems Raum gegeben werden, die sich den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität zuordnen lassen. BREUER (2002) verdeutlicht grafisch, dass diese Konzepte nicht als Komponenten eines »magischen Dreiecks« der Testtheorie zu verstehen sind, bei dem man durch Aufgabe einer Komponente an anderer Stelle hinzugewinnt. Vielmehr liegt ein taxonomischer Zusammenhang vor (vgl. Abb.). Dies bedeutet für dezentrale Prüfungsvarianten, dass bei Aufgabe des Kriteriums der Objektivität (z. B. durch Darbietung verschiedener Aufgaben oder Durchführung und Bewertung durch verschiedene Personen) auch Reliabilität und Validität des Prüfungskonzepts nicht mehr realisierbar sind. Denn hierdurch entstehen Beurteilungsfehler, die auch die inhaltliche Aussagekraft der Prüfung berühren, da bei der Kompetenzerfassung auch die Varianz durch verschiedene Aufgabenanforderungen sowie unterschiedliche Bewertungseinschätzungen der Prüfer/-innen abgebildet werden.

Objektivität

Der Argumentation von BREUER (2002) folgend, besteht ein wesentlicher Vorzug zentraler Abschlussprüfungen in der Gewährleistung identischer Aufgaben für alle Aus-

zubildenden sowie in einer objektiven Testdurchführung. Dies ist eine notwendige – wenn auch nicht hinreichende – Voraussetzung für valide Prüfungen. Objektivität ist nicht nur eine Frage der *Fairness* gegenüber Auszubildenden, sondern auch eine wichtige Voraussetzung für die *Vergleichbarkeit* der Testergebnisse. So können zum einen Unternehmen die Leistungen von Bewerberinnen und Bewerbern aus verschiedenen Regionen besser einschätzen, was der Mobilität von Beschäftigten dienlich ist. Zum anderen wird durch von außen gesetzte Standards erreicht, dass sich die Aufgabenstellungen und -bewertungen nicht am Niveau der jeweiligen Berufsschulklasse oder Ausbildungsgruppe orientieren. Damit werden Referenzgruppeneffekte vermieden, wie sie im allgemeinschulischen Bildungssystem zu Problemen führen (vgl. TRAUTWEIN/LÜDTKE 2010). Ein weiterer Vorzug der derzeit praktizierten, zentralen Prüfungspraxis ist die hohe *Transparenz* des Prüfungsgeschehens. Sowohl die Testaufgaben als auch die Testergebnisse sind öffentlich zugänglich. Die Prüfungen sind damit in hohem Maße justiziabel. Nicht zu unterschätzen ist zudem die *Feedback-Funktion*: Sowohl die Auszubildenden als auch die an der Ausbildung beteiligten Akteure (Ausbilder/-innen, Lehrkräfte, organisierende Stellen) erhalten durch die verfügbaren Statistiken ein differenziertes Bild ihrer Stärken und Schwächen in verschiedenen Prüfungsbereichen und können ihre Ergebnisse vergleichen. Schließlich sei auf den für Ausbildungsbetriebe geringen Arbeitsaufwand verwiesen.

Reliabilität

Ein weiterer Vorteil der zentral durchgeführten schriftlichen Abschlussprüfungen liegt in der Generierung weitgehend reliabler, d. h. zuverlässiger, Testergebnisse. So zeigen Forschungsbefunde von KLOTZ/WINTHER (2017), dass sich durch eine ausgewogene Verteilung von Aufgaben-

schwierigkeiten über die Testaufgaben hinweg für verschiedene Kompetenzniveaus zuverlässige Einstufungen in Bezug auf Notenabstufungen und Bestehensentscheidungen treffen lassen. Die Einhaltung des Reliabilitätskriteriums muss dabei keineswegs zu kleinschrittigen Aufgaben führen. Auch große und problemreiche Handlungskontexte lassen sich in schriftlicher Form über offene Aufgaben abbilden und über detaillierte und mehrdimensionale Bewertungsschemata reliabel auswerten. Reichhaltige Scoring-Beispiele bietet z. B. das DomPL-IK-Projekt, das sich mit der Modellierung kaufmännischer Kompetenzen befasst (vgl. RAUSCH u. a. 2016): Konzeptionell wird dabei zunächst ein multidimensionales und aufgabenübergreifendes Kompetenzmodell ausdifferenziert. Danach werden aufgabenspezifische Kodierleitfäden entwickelt, um die komplexen Lösungen der Schüler/-innen in Subkategorien zu kodieren.

Validität

Der *Inhaltsvalidität* der zentralen schriftlichen Abschlussprüfungen wird durch transparente und klare Bezüge zu den beruflichen Curricula grundsätzlich entsprochen. Forschungsbefunde aus dem kaufmännischen Bereich deuten bei der Gewichtung der Inhalte für den Prüfungszeitpunkt 2008 darauf hin, dass Leistungserstellungsprozesse im Verhältnis zum curricularen Gewicht anderer Inhaltsbereiche unterrepräsentiert sind (vgl. WINTHER 2011); hier wurde durch die Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen (AkA) nachgebessert. Forschungsbefunde zur *Strukturvalidität*, d. h. zur empirischen Faktorstruktur des den Prüfungen zugrunde liegenden Kompetenzkonstrukts, liegen leider nur für wenige Ausbildungsberufe und auch nur für ausgewählte Prüfungsbereiche vor. Im kaufmännischen Bereich lassen sich domänenverbundene (allgemeine mathematische und sprachliche) Kompetenzen sowie domänenspezifische bzw. berufsfachliche Kompetenzdimensionen für Prüfungsaufgaben nachweisen (vgl. z. B. KLOTZ/WINTHER 2015), die zum Lösen realer beruflicher Probleme am Arbeitsplatz benötigt werden. Ähnliche Strukturen in Form allgemeiner Basiskompetenzen (inkl. Mathematik und Sprache) und berufsfachlicher Kompetenzen lassen sich im gewerblich-technischen Bereich in arbeitsplatznahen Simulationen identifizieren (vgl. ABELE 2014). Das Validitätskriterium der *Instruktionssensitivität*, das im Wesentlichen beschreibt, ob die Prüfung nicht nur einen Kompetenzstand erfasst, sondern den Kompetenzerwerb während der Ausbildung abbildet, wurde für schriftliche Prüfungsaufgaben im Stile des Prüfungsbereichs »Geschäftsprozesse« geprüft. Dabei wurde deutlich, dass die Prüfungsinhalte innerhalb der Ausbildungsdauer erlernt werden und keineswegs zu Ausbildungsbeginn durch »Testintelligenz« zu lösen sind

(vgl. DEUTSCHER/WINTHER 2018). Ein Manko im Bereich der beruflichen Prüfungsforschung stellt die Erforschung der *prognostischen Validität* dar, die Aufschluss darüber geben würde, inwieweit die Ergebnisse der Abschlussprüfungen kompetentes berufliches Handeln im späteren Berufsleben vorhersagen.

Fazit und Entwicklungsperspektiven

Die hier nur punktuell angeführten Analysen zu den Gütekriterien legen insgesamt einen substanziellen Grad an Plausibilität für das derzeitige Prüfungsgeschehen in Bezug auf die Erfassung von Fach- und Methodenkompetenz nahe. Zudem sprechen die mit der derzeitigen zentralen Prüfungspraxis beschriebenen Vorteile dafür, auch zukünftig überwiegend zentral und standardisiert zu prüfen. Alternative, dezentrale Prüfungsformen können einen wertvollen zusätzlichen Beitrag – insbesondere für die durch Abschlussprüfungen nur eingeschränkt abbildbaren Sozialkompetenzen – leisten. Diese Alternativen sollten auf berufliche Handlungsdurchführung (z. B. Kundengespräche) und weniger auf retrospektive Aufgabenreflexionen in Schriftform fokussieren.

In Bezug auf mögliche Entwicklungspotenziale lassen sich einige der skizzierten Kritikpunkte an den zentralen Prüfungen konstruktiv wenden: So könnte der Kritik einer mangelnden Authentizität der Test- und Aufgabendarbietung durch den Einsatz digitaler Assessment-Tools begegnet werden, wie sie zurzeit im Rahmen der Ascot+-Projekte des BMBF fortgeführt werden (vgl. LOHMEYER/VELTEN in diesem Heft). In diesem Rahmen könnten berufliche Aktivitäten, die den Umgang mit Information und die Navigation in IT-Systemen erfordern, über realitätsnahe Anwendungsprogramme modelliert werden. Daneben würde eine Trendwende zu digitalen Prüfungen auch eine Erhöhung der Auswertungsobjektivität ermöglichen (Machine-Learning-Ansätze zur Unterstützung offener Aufgabenkorrekturen). Eine weitere Entwicklungsperspektive ist die Etablierung eines systematischen Qualitätsmonitorings: Würden Fragebogeninventare zur Ausbildungsqualität in den Betrieben und an den Berufsschulen mit den Prüfungen gemeinsam eingesetzt, würde dies belastbare Erkenntnisse zum Qualitätsstand und zu Verbesserungspotenzialen im Lernprozess liefern. Diese Veränderungen betreffen sowohl die Erstellung der Aufgaben als auch deren technische Umsetzung und Auswertung und erfordern daher eine Professionalisierung in der Erstellung und Administration der Prüfung. ◀

Literatur

ABELE, S.: Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz in der gewerblich-technischen Ausbildung. Stuttgart 2014

ACHTENHAGEN, F.; WEBER, S.: »Authentizität« in der Gestaltung beruflicher Lernumgebungen. In: BREDOW, A.; DOBISCHAT, R.; ROTTMANN, J. (Hrsg.): Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z. Baltmannsweiler 2003, S. 185–199

BREUER, K.: Zur Gestaltung von Abschlussprüfungen im dualen System am Beispiel der IT-Berufe. In: INSTITUT DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT (Hrsg.): Prüfungen in der Berufsausbildung. Programmatik und Praxis. Köln 2002, S. 24–33

DEUTSCHER, V. K.; WINTHER, E.: Instructional Sensitivity in Vocational Education. In: Learning and Instruction, 53 (2018) 1, S. 21–33.

HAASLER, B.: Anregungen zur Prüfungspraxis in der deutschen dualen Berufsausbildung aus der Perspektive der gewerblich-technischen Berufsausbildungsforschung. In: GROLLMANN, P. u.a. (Hrsg.): Praxisbegleitende Prüfungen und Beurteilungen in der Beruflichen Bildung in Europa. Wien, Berlin 2007, S. 193–220

KLOTZ, V. K.; WINTHER, E.: Kaufmännische Kompetenz im Ausbildungsverlauf – Befunde einer pseudolängsschnittlichen Studie. In: Empirische Pädagogik 29 (2015) 1, S. 61–83

KLOTZ, V. K.; WINTHER, E.: Kompetenzorientierte Assessments in der beruflichen Bildung. In: DIETZEN, A. u.a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung: Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bonn 2016, S. 173–188

KLOTZ, V. K.; WINTHER, E.: On improving current assessment practices. In: LEUTNER, D. u.a. (Hrsg.): Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments. Heidelberg 2017, S. 221–243

KMK: Erklärung der Kultusministerkonferenz über Möglichkeiten der Ausgestaltung der Ausbildungsabschlussprüfung als gemeinsame Abschlussprüfung in der dualen Berufsausbildung. Beschlussammlung der KMK, 2017, Beschluss-Nr. 325

MECHNICH, G.; EBBINGHAUS, M.: Prüfen in einem »neuen« Beruf. Mediengestalter/Mediengestalterin Bild und Ton. Bielefeld 2003

NICKOLAUS, R.: Kompetenzmessung und Prüfungen in der beruflichen Bildung. In: ZBW 107 (2011) 2, S. 161–173

NICKOLAUS, R. u.a.: Fachkompetenzmodellierung und Fachkompetenzentwicklung bei Elektronikern für Energie- und Gebäudetechnik im Verlauf der Ausbildung. In: ZBW, Beiheft 25 (2011), S. 77–94

RAUSCH, A. u.a.: Reliability and validity of a computer-based assessment of cognitive and non-cognitive facets of problem-solving competence in the business domain. In: ERVET 8 (2016) 9, S. 1–23

REETZ, L.; HEWLETT, C.: Das Prüferhandbuch. Eine Handreichung zur Prüfungspraxis in der beruflichen Bildung. Hamburg 2008

RESSEL, T.; KIESECKER, D.: Die duale Kompetenzprüfung. IG Metall Vorstand. [2019] – URL: <https://wap.igmetall.de/18128.htm> (Stand: 02.10.2019)

TRAUTWEIN, U.; LÜDTKE, O.: Referenzgruppeneffekte. In: Bos, W.; ECKHARD, K.; KÖLLER, O. (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Münster 2010, S. 11–30

WEIß, R.: Prüfungen in der beruflichen Bildung – ein vernachlässigter Forschungsgegenstand. In: SEVERING, E.; WEIß, R. (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierung in der beruflichen Bildung – Anforderungen – Instrumente – Forschungsbedarf. Bielefeld 2011, S. 37–52

WINTHER, E.: Das ist doch nicht fair! – Mehrdimensionalität und Testfairness in kaufmännischen Assessments. In: ZBW 107 (2011) 2, S. 218–238

Anzeige

Methoden der Kompetenzerfassung



Diese Studie bietet einen systematischen Überblick über die in Deutschland im Kontext der Berufsausbildung verfügbaren Methoden der Kompetenzerfassung.

Die vorhandenen Instrumente beziehen sich insbesondere auf kaufmännische, gewerblich-technische und Gesundheitsberufe. Der Großteil betrifft die Feststellung fachlicher Kompetenzen, gefolgt von allgemeinen und sozial-kommunikativen Kompetenzen.

Damit existiert bereits eine gute Basis an Instrumenten zur Kompetenzfeststellung in der Berufsausbildung, die auf weitere Berufsfelder ausgeweitet werden sollte.

Kostenloser Download:
www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10485

Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ startet mit sechs Projekten

NATALIA LOHMEYER

Projektleiterin der Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ im Arbeitsbereich »Personenbezogene Dienstleistungen, Querschnittsaufgaben« im BIBB

STEFANIE VELTEN

Wissenschaftliche Begleitung im Rahmen der Forschungs- und Transferinitiative ASCOT+ im Arbeitsbereich »Kompetenzentwicklung« im BIBB

Seit Mai 2019 werden im Rahmen der Transferinitiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sechs Projekte gefördert, die computerbasierte Lern- und Testinstrumente wissenschaftlich entwickeln und in Ausbildungs- und Prüfungskontexten erproben. Der Beitrag erläutert Hintergrund und Zielsetzung der Initiative. Zudem werden die geförderten Projekte benannt und deren möglicher Beitrag zur Lösung aktueller Herausforderungen in der Ausbildungs- und Prüfungspraxis skizziert.

Was ist ASCOT+?

ASCOT+ steht für »Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung« (engl. Technology-based Assessment of Skills and Competences in VET). Ziel der Initiative ist es, die Kompetenzentwicklung von Auszubildenden zu unterstützen, Lehr-/Lernprozesse in der betrieblichen und berufsschulischen Ausbildung zu verbessern sowie Prüfungen kompetenzorientiert weiterzuentwickeln. Dabei werden die in der Vorgängerinitiative ASCOT (2011–2015) entwickelten Kompetenzmodelle und computerbasierten Messverfahren zur Validierung sowohl berufsfachlicher (domänenspezifischer) als auch berufsübergreifender Kompetenzen, wie soziale und kommunikative sowie allgemeine Problemlösekompetenzen, aufgegriffen und weiterentwickelt. Eine Erkenntnis aus der ersten ASCOT-Initiative ist, dass die eingesetzten Messverfahren grundsätzlich geeignet sind, große Ausschnitte beruflicher Handlungskompetenzen objektiv und valide festzustellen. Das »+« betont den Praxisbezug, d. h. die Einbindung von Praxispartnern von Anfang an: bei der Begutachtung der Projektanträge, in der Begleitung der Projekte, als Projekt-

partner sowie beim Transfer der Ergebnisse in die Ausbildungs- und Prüfungspraxis. Neu bei ASCOT+ ist, dass das Spektrum der gemessenen Kompetenzdimensionen erweitert wird, beispielsweise um die kollaborative Diagnosekompetenz im Ausbildungsberuf Kfz-Mechatroniker/-in (d. h. gemeinschaftliche Kfz-Fehlerdiagnose) oder um die Bewältigungskompetenz psychischer Belastungen bei Pflegeberufen. Zudem sollen Kompetenzen nicht nur summativ erfasst werden, sondern auch im Ausbildungsverlauf gezielt ausgewählte Kompetenzen trainiert und Lernzuwächse abgebildet werden können.

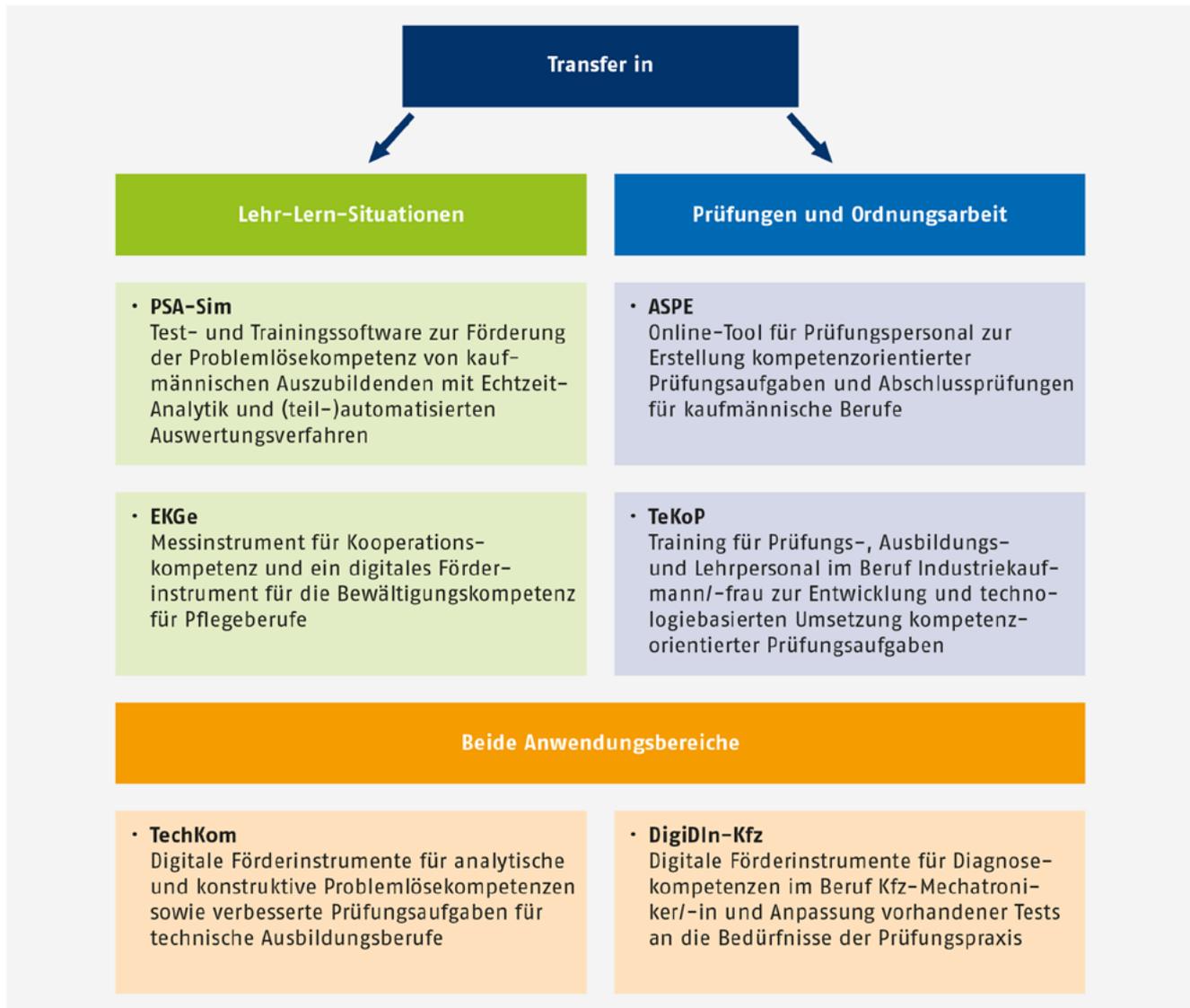
Das BIBB ist vom BMBF mit der Durchführung von ASCOT+ betraut. Mit seiner Expertise in der Kompetenzforschung sowie in der Ordnungsarbeit, unterstützt es die Projekte fachlich bei ihren Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten. Durch die vorhandenen Kommunikationsstrukturen und Netzwerke in der Ordnungsarbeit fungiert das BIBB als Plattform für den Dialog mit Sozialpartnern und der Prüfungspraxis. Beispielsweise soll durch die regelmäßige Ausrichtung von Workshops und Tagungen eine kontinuierliche Vernetzung zwischen Fachleuten aus den Berufsfeldern, Sozialpartnern und Bildungsforscherinnen und -forschern gefördert werden.

Welche Projekte werden gefördert?

Sechs Projekte sind im Mai und Juni 2019 mit einer dreijährigen Laufzeit gestartet. Gefördert werden jeweils zwei Projekte im Schwerpunktthema *Transfer in Lehr-Lern-Situationen* und *Transfer in das Prüfungswesen und in die Ordnung anerkannter Ausbildungsberufe*. Zudem nehmen zwei Projekte beide Themen in den Blick (vgl. Abb.). Drei Projekte widmen sich kaufmännischen Ausbildungsberufen, zwei den gewerblich-technischen Berufen und ein Projekt den Pflegeberufen (vgl. Infokasten).

Abbildung

Die sechs ASCOT+-Projekte auf einen Blick



Was ist das Besondere an der ASCOT+-Initiative?

Im Fokus der Initiative ASCOT+ steht der Transfer der entwickelten Instrumente und der Erkenntnisse in die Praxis. Dies umfasst sowohl »klassische« Transfermaßnahmen wie Publikationen und Veranstaltungen als auch die nachhaltige Nutzbarmachung der Projektergebnisse (z. B. kostenfreie Verbreitung von Schulungseinheiten auf Basis einer Open-Source-Lizenz).

Ein wichtiger Multiplikator für den Praxistransfer ist die im Rahmen von ASCOT+ eingerichtete Begleitgruppe aus Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie Fachleuten aus der Bildungspolitik und -praxis (u. a. Gewerkschaften, Kammern, Arbeitgeberverbände, Aufgabenerstellungsinstitutionen, Ministerien).

Parallel erarbeitet das BIBB ein übergreifendes Transferkonzept als Rahmenmodell für die wissenschaftliche

Berufe im Fokus von ASCOT+
• Industriekaufleute
• Kaufleute für Büromanagement
• Kaufleute für Spedition und Logistikdienstleistungen
• Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik
• Elektroniker/-in Fachrichtung Automatisierungstechnik
• Kfz-Mechatroniker/-in
• Mechatroniker/-in
• Konstruktionsmechaniker/-in
• Altenpfleger/-in
• Gesundheits- und Krankenpfleger/-in

Begleitung in ASCOT+. Ziel des Konzepts ist es, auf der Grundlage aktueller Transfertheorien und -modelle sowie bestehender Praxisanforderungen gemeinsam mit den Projekten ein einheitliches Transferverständnis zu erarbeiten. Unter anderem wurden in einem Workshop 2019 zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern der ASCOT+-Begleitgruppe sowie in Interviews mit Expertinnen und Experten für die relevanten Berufsbereiche zentrale Anforderungen der Ausbildungs- und Prüfungspraxis identifiziert. Das Transferkonzept ermöglicht eine strukturierte und gleichzeitig für jedes Projekt individuelle Reflexion von Transfermaßnahmen und -potenzialen über die gesamte Projektlaufzeit hinweg.

Welche Herausforderungen der Prüfungspraxis greift ASCOT+ auf?

Zu den aktuellen Herausforderungen im Prüfungswesen zählen die Gewinnung von ausreichend Prüfungspersonal und eine attraktive Gestaltung des Prüferehrenamts vor dem Hintergrund zunehmender Arbeitsverdichtung (vgl. ZIPTER 2019). Zudem zeigt sich ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch, Ordnungsmittel, Ausbildungs- und Prüfungspraxis kompetenzorientiert zu gestalten, und der Anforderung, Unterricht und Prüfungen mit vertretbarem Aufwand durchzuführen. Auch im Hinblick auf die Qualität der Kompetenzmessung – i. S. d. in diagnostischen Kontexten üblichen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität (vgl. NICKOLAUS 2011; auch DEUTSCHER/WINTHER in diesem Heft) – besteht nach wie vor Forschungs- und Entwicklungsbedarf für geeignete Instrumente in der beruflichen Bildung.

Der Einsatz von computerbasierten Messinstrumenten kann dabei ein Lösungsansatz sein, das Prüferehrenamt teilweise zu entlasten und zukunftsfähig zu gestalten sowie die Kompetenz- und Handlungsorientierung zu verbessern. Zum einen ermöglichen solche Instrumente das gleichzeitige und standardisierte Testen großer Gruppen und eine ggf. (teil)automatisierte Auswertung, zum anderen kann der Prozess der Aufgabenerstellung digitalisiert und durch entsprechende Datenbanken mit Referenzaufgaben bereichert werden. Eine Verbesserung der Kompetenz- und Handlungsorientierung kann im Prüfungswesen durch die Darbietung authentischer Aufgabenformate und eine Orientierung an Geschäftsprozessen erreicht werden. Ein geeignetes Medium hierfür können beispielsweise Computersimulationen mit integrierten Testaufgaben sein. Typische Arbeitssituationen, die von Auszubildenden das Denken in komplexen Abläufen und Zusammenhängen er-

fordern, können authentisch am Bildschirm simuliert werden; konkrete Kompetenzerwerbsprozesse können erfasst und gefördert werden (vgl. BMBF 2015).

Die in ASCOT+ geförderten Projekte bieten unterschiedliche Lösungen an, um den skizzierten Herausforderungen zu begegnen. Entwickelt werden u. a.

- eine Online-Plattform, die die kompetenzorientierte Prüfungsaufgabenerstellung Schritt für Schritt unterstützen und standardisieren soll,
- ein Trainingsprogramm, mit dem das Prüfungspersonal in der computerbasierten Entwicklung kompetenzorientierter Aufgaben geschult werden soll,
- vollständig computerbasierte Tests, die an die Rahmenbedingungen der Prüfungspraxis angepasst werden.

Wie geht es weiter?

Die Aktivitäten in den sechs Projekten sind angelaufen und wurden bei einem ersten Projekttreffen im November 2019 vorgestellt, bei dem auch das Transferkonzept diskutiert wurde. Für 2021 ist eine Fachtagung geplant, auf der die Projekte Gelegenheit haben, ihren Zwischenstand einem breiteren Fachpublikum zu präsentieren.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass ASCOT+ vor der Herausforderung steht, in nur drei Jahren zusammen mit Vertreterinnen und Vertretern der Berufsbildungspraxis und der Wissenschaft innovative Impulse für die Berufsbildung zu setzen, die zur Verbesserung der Lehr-/Lernprozesse in der Ausbildungspraxis sowie der Prüfungspraxis in einzelnen Ausbildungsberufen beitragen können, und auf übergreifender Ebene langfristig ein Wegweiser sein zu können für die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis. ◀

Weitere Informationen: www.ascot-vet.net

Literatur

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF): Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung (ASCOT) – Ergebnisse und Bedeutung für Politik und Praxis. Bonn 2015 – URL: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/ASCOT.pdf (Stand: 23.09.2019)

NICKOLAUS, R.: Kompetenzmessung und Prüfungen in der beruflichen Bildung. In: ZBW (2011) 2, S. 161–173

ZIPPER, S.: Das berufliche Prüfungswesen in der dualen Ausbildung. Aktuelle Herausforderungen. In: DENK-doch-MAL.de (2019) 2 – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/sandra-zipper-das-berufliche-pruefungswesen-in-der-dualen-ausbildung-aktuelle-herausforderungen/> (Stand: 23.09.2019)

Berufliche Abschlussprüfung zur dualen Kompetenzprüfung weiterentwickeln

THOMAS RESSEL

Leiter des Ressorts Bildungs- und
Qualifizierungspolitik beim IG Metall-Vorstand

Die Abschlussprüfungen in der dualen Berufsausbildung stehen unter einem enormen Modernisierungsdruck. Das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt »Arbeitnehmerbeauftragte im Prüfungswesen in der digitalen Arbeitswelt« (APdA) hat sich mit diesen Veränderungen ausführlich beschäftigt und mit dem Diskussionspapier zur »Dualen Kompetenzprüfung« einen Vorschlag zur Weiterentwicklung der Prüfungen im dualen System vorgelegt. Hintergründe und zentrale Forderungen werden im Beitrag vorgestellt.

Aktuelle Herausforderungen im Prüfungswesen

Die Digitalisierung der Arbeit sowie vorhandene Problemstellungen im Prüfungswesen erfordern ein grundsätzliches Nachdenken über die Zukunft der Prüfungen. Durch die Digitalisierung gewinnen Kompetenzen, wie beispielsweise interdisziplinäre Zusammenarbeit, das Entwickeln von Systemverständnis oder das berufliche Handeln in virtuellen Umgebungen, an Bedeutung. Prüfungsinstrumente müssen dafür geeignet sein, diese Kompetenzen im beruflichen Handeln festzustellen.

Die aktuellen Problemstellungen im Prüfungswesen sind vielfältig. So beklagen Ausbildungsbetriebe in der Industrie, dass sie die Auszubildenden meist über mehrere Wochen hinweg vor allem auf die schriftlichen Prüfungen vorbereiten müssen, denn das in der gesamten Ausbildungszeit erlernte Wissen muss für eine punktuelle schriftliche Prüfung wieder präsent sein. Das ist praxisfern, denn im späteren beruflichen Handeln aktivieren Fachkräfte dieses Wissen anlassbezogen und außerdem kostet es wertvolle Ausbildungszeit. Eine solche Prüfung belastet Betriebe und Auszubildende gleichermaßen.

Ein weiteres Problem ist es, überhaupt noch ausreichend Prüfer/-innen zu finden. Für die Gewerkschaften ist dies besonders schwer, denn viele potenzielle Arbeitnehmervertreter/-innen sind Ausbilder/-innen, die wiederum oft

über Direktkontakte der zuständigen Stellen zu den Ausbildungsbetrieben bereits erfasst sind. Bei Arbeitnehmervertreter/-innen im Prüfungswesen nehmen auch Klagen zu, dass sie nicht mehr vom Betrieb freigestellt werden und Urlaub oder Gleittage nehmen müssen.

Die Berufsschulen problematisieren bereits seit Jahren, dass ihre Rolle als dualer Partner in den Prüfungen nicht wertgeschätzt wird. Sie haben zwar viel Arbeit mit den Prüfungen, aber die Lernergebnisse werden nicht unmittelbar berücksichtigt.

Es gibt also genügend Gründe, um die aktuelle Prüfungspraxis zu hinterfragen. Die Prüfungsexpertinnen und -experten der IG Metall im Projekt APdA (vgl. Infokasten) sind angesichts der beschriebenen Herausforderungen der Frage nachgegangen, was überhaupt mit der Abschlussprüfung nachzuweisen ist und wie dieser Nachweis effizient gestaltet werden kann. Hierzu haben sie sich ausführlich mit den Vorgaben für die Prüfungen in den Ordnungsmitteln und der Prüfungspraxis in der Industrie beschäftigt.

Arbeitnehmerbeauftragte gestalten Prüfungen in der digitalen Arbeitswelt mit (APdA)

APdA ist ein Projekt der IG Metall und wird vom BMBF gefördert. Zu den Zielen gehören:

- die Entwicklung neuer Möglichkeiten und Perspektiven für das Prüfungswesen im Kontext der Digitalisierung sowie im Hinblick auf berufliche Anforderungen durch Novellierungen bzw. Teilnovellierungen von Ausbildungsordnungen,
- die Stabilisierung und der Ausbau von Betreuungsstrukturen zur Stärkung der Attraktivität des Prüferberufs,
- die Würdigung des Ehrenamts als Arbeitnehmervertreter/-in im Prüfungsausschuss.

Hierzu werden Dokumentenanalysen ausgewählter Verordnungen vorgenommen, Befragungen von Prüferarbeitskreisen der IG Metall durchgeführt sowie die Prüfer-Datenbank ausgewertet.

Projektlaufzeit: 1. Januar 2018 bis 31. Dezember 2020

Weitere Informationen: <https://wap.igmetall.de/17904.htm>
(Stand 15.07.2019)

Abbildung

Berufsabschlusszeugnis



Was soll die Abschlussprüfung leisten?

§ 38 BBiG beschreibt, was zu prüfen ist: »Durch die Abschlussprüfung ist festzustellen, ob der Prüfling die berufliche Handlungsfähigkeit erworben hat.«, »die erforderlichen beruflichen Fertigkeiten beherrscht, die notwendigen beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt und mit dem im Berufsschulunterricht zu vermittelnden, für die Berufsausbildung wesentlichen Lehrstoff vertraut ist«. Genaue Beschreibungen der nachzuweisenden Handlungsfähigkeit finden sich in den jeweiligen Ausbildungsordnungen. Bei den industriellen Metall- und Elektroberufen (vgl. Verordnungen insbes. § 3) bedeutet das: Sie umfasst die im Ausbildungsrahmenplan aufgeführten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten und schließt selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren sowie das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang ein. Sie soll prozessbezogen erworben werden und ist in einem Einsatzgebiet zu erweitern und zu vertiefen, das zur ganzheitlichen Durchführung komplexer Aufgaben befähigt.

Wie sieht die Prüfungspraxis im industriellen Bereich aus?

Ein großer Teil der Prüfungen erfolgt mittels zentral erstellter konstruierter Prüfungsaufgaben. Diese können aber Geschäftsprozesse des Ausbildungsbetriebs sowie die notwendige berufliche Handlungskompetenz, also das Handeln im betrieblichen Gesamtzusammenhang, nicht bzw. nur eingeschränkt abbilden. Insbesondere schriftliche Prüfungsaufgaben werden den Anforderungen nicht gerecht; sie sind überwiegend papierbasiert und von den

betrieblichen und beruflichen Realitäten mitunter weit entfernt. So ist es beispielsweise nicht möglich, die neue Anforderung in den Metall- und Elektroberufen, »in interdisziplinären Teams kommunizieren, planen und zusammenarbeiten«, schriftlich festzustellen.

Auch hinsichtlich des Einsatzes digitaler Werkzeuge und Medien stößt die gängige Prüfungspraxis an ihre Grenzen. In der betrieblichen Praxis und im beruflichen Handeln werden heute selbstverständlich Computer unterschiedlichster Art (PC, Tablet, Smartphone etc.) eingesetzt, in Prüfungen hingegen kaum und es ist meist sogar explizit verboten, diese zu nutzen.

Diskussionsimpuls zur Zukunft der Prüfung

Mit dem Diskussionspapier »Duale Kompetenzprüfung« will das Prüferprojekt der IG Metall einen Impuls für den Diskurs aller relevanten Akteure geben. Es wird vorgeschlagen, die Abschlussprüfung zu einer dualen Kompetenzprüfung weiterzuentwickeln. Anders als bisher soll die berufliche Handlungskompetenz primär im beruflichen Handeln in authentischen Situationen festgestellt werden. Weiter wird vorgeschlagen, auch Kompetenzfeststellungen, die an Berufsschulen stattfinden, zu berücksichtigen. Dies findet bereits heute im Verlauf der Ausbildung mit Tests bzw. Klausuren an den Berufsschulen statt, wird aber nicht berücksichtigt. Da diese Kompetenzfeststellungen in den Berufsschulen sehr unterschiedlich gehandhabt werden, braucht es für deren Berücksichtigung bundeseinheitliche Standards. Solche Standards ließen sich allerdings schaffen – vorausgesetzt, die Bundesländer verständigen sich. Gegenüber der heutigen Abschlussprüfung sollen die Prü-

fungen zukünftig kompetenzorientiert stattfinden und es sollen Kompetenzfeststellungen an den beiden Lernorten Betrieb und Berufsschule berücksichtigt werden. Dabei gilt: Was an einem Lernort bereits festgestellt wurde, muss am anderen Lernort nicht noch mal geprüft werden.

In der Abschlussprüfung soll die berufliche Handlungskompetenz in tatsächlicher beruflicher Handlung am Lernort Betrieb nachgewiesen werden. Sie soll weiterhin von Prüfungsausschüssen bei den zuständigen Stellen abgenommen werden. An den Berufsschulen sollen anhand bundeseinheitlicher Kompetenzstandards im Verlauf der Ausbildung Kompetenzfeststellungen vorgenommen werden. Diese würden das Ergebnis der Abschlussprüfung um den schulischen Kompetenznachweis ergänzen. Das Ergebnis der Abschlussprüfung und die ermittelten Kompetenznachweise sollen gemeinsam mit dem Berufsabschlusszeugnis ausgewiesen werden (vgl. Abb.).

Der Vorschlag: Duale Kompetenzprüfung

Die neue Abschlussprüfung

Die Abschlussprüfung findet anhand von authentischen beruflichen Aufgaben statt. Sie müssen sich auf betriebliche sowie berufliche Situationen und durchgeführte Handlungen beziehen. In den Ausbildungsordnungen werden zukünftig zu prüfende berufliche Handlungsfelder beschrieben, beispielsweise drei Handlungsfelder, die bis zum Teil 1 der Prüfung ausgebildet werden, und fünf Handlungsfelder bis zum Teil 2 der Prüfung. Während der Ausbildung schreiben Auszubildende zu den jeweiligen Handlungsfeldern und den von ihnen ausgeführten beruflichen Handlungen Reporte (Berichte). Diese dienen auch zur Reflexion des Ausbildungsprozesses. Die Reporte sind dem Prüfungsausschuss drei Monate vor der Prüfung (jeweils bei Teil 1 und 2) zur Genehmigung vorzulegen. Damit wird sichergestellt, dass die Reporte den Anforderungen genügen. Der Prüfungsausschuss wählt aus dem Pool der eingereichten Reporte jeweils für Teil 1 und Teil 2 aus und führt ein Fachgespräch. Im Fachgespräch wird die Plausibilität der vom Prüfling durchgeführten beruflichen Handlung überprüft und somit festgestellt, ob Ausgebildete als Fachkraft kompetent handeln können.

Diese Form der Prüfung sollte als Prüfungsinstrument, auch im Hinblick auf die bestehenden Instrumente Betrieblicher Auftrag, Betriebliche Projektarbeit und Fachaufgabe, in der Hauptausschuss-Empfehlung 158 neu beschrieben werden. Aus berufsspezifischen Gründen kann es notwendig sein, weitere Prüfungsinstrumente einzusetzen, die ebenso neu zu definieren sind: Prüfungsstücke bei gestalterischen Berufen, Gesprächssimulationen bei kommunikativen Berufen, Arbeitsproben zum Nachweis spezieller Fertigkeiten oder ggf. schriftliche Ausarbeitungen.

Der neue schulische Kompetenznachweis

Der Kompetenzerwerb im Berufsschulunterricht wird ausbildungsbegleitend und nach einheitlichen Kompetenzstandards von der Berufsschule festgestellt. Die Kompetenzstandards können aus den Lernfeldern des Rahmenlehrplans gebildet werden und beispielsweise mit einem Staatsvertrag abgesichert werden. Die Prüfungsaufgaben müssen den Anforderungen der Kompetenzstandards entsprechen und können von den Berufsschulen gestaltet werden. Allerdings ist eine Qualitätssicherung erforderlich, die gewährleistet, dass die ggf. dezentral an Berufsschulen entwickelten Aufgaben den Standards genügen. Lehrkräfte von Berufsschulen wirken heute bereits wesentlich in der Aufgabenerstellung mit, ohne dass die Leistung, die die Berufsschulen im Lernprozess erbringen, bei der Kompetenzfeststellung gewürdigt wird.

Das gemeinsame Berufsabschlusszeugnis

Die Ergebnisse der Lernprozesse der Berufsschule und des Betriebs stehen gemeinsam auf dem Berufsabschlusszeugnis. Es setzt sich zusammen aus

1. den Ergebnissen der Abschlussprüfung, die sich aus den Rechtsfolgen für das Ausbildungsverhältnis ergeben. Dieses wird vom Prüfungsausschuss unterzeichnet.
2. den Ergebnissen der Kompetenznachweise der Berufsschule, die der zuständigen Stelle übermittelt werden. Hierfür könnte es ein landesweit abgestimmtes Dokument geben, in dem die bundeseinheitlich festgelegten Kompetenzstandards aufgeführt sind. Unterzeichnet wird es von der zuständigen Lehrkraft und der Schulleitung, die für die Kompetenzfeststellung stehen.

Das Berufsabschlusszeugnis wird von der zuständigen Stelle den Ausgebildeten übergeben.

Zum weiteren Vorgehen

Die IG Metall hat im Hauptausschuss beim BIBB vorgeschlagen, einen Arbeitsprozess zur Zukunft der Prüfungen unter Beteiligung der KMK zu starten. Es sollte spätestens Anfang 2020 ein erster Workshop stattfinden, um sich einen Überblick zu den Einschätzungen der unterschiedlichen Akteure zu verschaffen. Davon ausgehend kann ein Bearbeitungsprozess vereinbart werden. Beispielsweise könnte modellhaft eine Erprobung im Berufsfeld der industriellen Metall- und Elektroberufe vorgenommen werden. Auf dieser Grundlage könnten die Hauptausschuss-Empfehlung 158, die Ordnungsmittel und ggf. das BBiG angepasst werden. ◀

»Ohne Prüfer keine Fachkräfte«

Rekrutierung und Qualifizierung von Prüferinnen und Prüfern bei der IHK Flensburg

METTE LORENTZEN

Geschäftsbereichsleiterin Ausbildungsberatung und Prüfungskoordination, Industrie- und Handelskammer zu Flensburg

PETRA VOGT

Pressesprecherin, Leiterin Information und Kommunikation, Industrie- und Handelskammer zu Flensburg

Die IHK Flensburg benötigt zur Besetzung ihrer 213 Prüfungsausschüsse und zur Durchführung von rund 2.300 Aus- und Fortbildungsprüfungen eine große Zahl Prüferinnen und Prüfer. Für diese ehrenamtliche Aufgabe müssen Fachkräfte motiviert werden und Unternehmen bereit sein, Beschäftigte freizustellen. Im Beitrag wird erläutert, mit welchem Bündel an Maßnahmen die fristgerechte Rekrutierung gelingen kann.

Prüfungsausschüsse adäquat und rechtssicher besetzen

Jedes Jahr beenden rund 2.000 junge Fachkräfte mit einer Abschlussprüfung bei der IHK Flensburg erfolgreich ihre Berufsausbildung. Zusätzlich legen mehr als 300 Absolventinnen und Absolventen eine Fortbildungsprüfung ab. Dahinter steht ein hoher organisatorischer und personeller Aufwand – nicht nur für die IHK als koordinierende Stelle, sondern besonders auch für die ehrenamtlichen Prüfer/-innen.

Im staatlichen Auftrag beruft die IHK Flensburg – so wie alle insgesamt 79 IHK bundesweit – in ihrem Bezirk Prüfungsausschüsse. Diese sind nach den Vorgaben des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) paritätisch besetzt mit Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertreterinnen und -vertretern in gleicher Anzahl. Daneben muss jeweils mindestens eine Lehrkraft der berufsbildenden Schulen mitwirken. Im Bereich der Ausbildung sind über die IHK Flensburg 1.102 Prüfer/-innen in 165 Prüfungsausschüssen organisiert; in der Weiterbildung sind es 340 Prüfer/-innen in 48 Ausschüssen. Zusammen nehmen sie im Jahr rund 2.500 Prüfungen ab. Die Berufung und Zusammensetzung ist in den Paragraphen 39, 40 und 41 des BBiG geregelt. Prüfungsausschüs-

se handeln als Organ der IHK in ehrenamtlicher Tätigkeit; sie werden für jeweils fünf Jahre berufen.

Zur aktuellen Berufungsperiode, die am 1. Oktober 2019 begonnen hat, musste frühzeitig eine Vielzahl von Personen motiviert werden, neben ihrer regulären Berufstätigkeit Zeit und Energie in eine verantwortungsvolle ehrenamtliche Tätigkeit zu investieren.

Wer kann Prüfer/-in werden?

Unterstützt vom Berufsbildungsausschuss hat die IHK Flensburg, angelehnt an die internen Qualitätsstandards der DIHK-Organisation und nach Vorgaben des BBiG, die Voraussetzungen für die ehrenamtliche Prüfertätigkeit festgelegt (vgl. Infokasten).

Die Frage, ob interessierte Personen über die erforderliche Sachkunde und Eignung verfügen, entscheidet die IHK als zuständige Stelle nach pflichtgemäßem Ermessen in eigener Verantwortung – eine Entscheidung, die viel Finger-spitzengefühl erfordert.

Schwierige Rahmenbedingungen

Die Aufgabe, eine so große Zahl an Personen mit spezifischen Voraussetzungen zu akquirieren, ist für sich schon anspruchsvoll. Zusätzlich gibt es Aspekte, die die Suche noch aufwendiger machen. Dazu zählt die Tatsache, dass nicht alle Beschäftigten, die gerne Prüfer/-in werden möchten und die nötigen Voraussetzungen mitbringen, dafür auch die Unterstützung des Arbeitgebers erfahren. Die Prüfertätigkeit ist ein persönliches Ehrenamt; durch-

Voraussetzungen für die Prüfertätigkeit

Wer Prüfer/-in werden möchte, muss

- im Prüfungsgebiet sachkundig sein, also über das erforderliche berufliche Wissen und Können verfügen, um die berufliche Handlungsfähigkeit der Prüflinge prüfen zu können;
- eine aktuelle berufliche Tätigkeit mit wesentlichen Bezügen zum Prüfungsgebiet nachweisen, jedoch nicht in allen Prüfungsgebieten Expertin/Experte sein;
- persönlich geeignet sein, also prüfungspädagogische Fähigkeiten, Verantwortungsbewusstsein und Urteilsvermögen besitzen und
- mindestens halbtags aktiv im Berufsleben stehen.
- Außerdem darf er/sie zum Zeitpunkt der Berufung die Regelaltersgrenze für den Renteneintritt nicht erreicht haben.

schnittlich sechs bis acht Tage pro Jahr müssen investiert werden, um es auszuüben. Die Entscheidung des Arbeitgebers, Beschäftigte für diese Zeit freizustellen, ist freiwillig, und längst nicht jedes Unternehmen ist dazu bereit – unabhängig von der Betriebsgröße.

Viele bisherige Mitglieder der Prüfungsausschüsse bekleideten ihr Amt bereits über Jahrzehnte, hatten zum Teil längst das Rentenalter erreicht und – bei allem persönlichen Engagement – den unmittelbaren Kontakt zur Berufspraxis verloren. Für die aktuelle Berufungsperiode beabsichtigte die IHK Flensburg daher, eine neue Prüfer-Generation zu gewinnen.

Marketing und Mentoring

Mit einem Vorlauf von gut einem Jahr haben die Mitarbeiter/-innen des Geschäftsbereichs Ausbildungsberatung und Prüfungskoordination der IHK Flensburg mit den Vorbereitungen der Neuberufung begonnen. Ebenso frühzeitig haben die Verantwortlichen über Abteilungsgrenzen hinweg über den bevorstehenden Ablauf der Prüfungsperiode informiert. Von Anfang an wurde auf den persönlichen Kontakt zu Mitgliedsunternehmen und Prüferinnen und Prüfern gesetzt, der an den unterschiedlichsten Stellen in der IHK besteht. So konnten aktive Prüfer/-innen sensibilisiert und in Betrieben dafür geworben werden, Beschäftigte für eine Prüfertätigkeit freizustellen. Dieser Appell an die Unternehmen war auch Inhalt eines Mailings im Namen des IHK-Präsidenten und des Hauptgeschäftsführers, das den Start der eigentlichen »Prüferkampagne« bildete. Tenor: Wer Fachkräfte braucht, sollte auch dazu beitragen, Ausbildung und Prüfung zu ermöglichen. Oder knapper: »Ohne Prüfer keine Fachkräfte«. Die Gewerkschaften wurden über ihre Vertreter/-innen im Berufsbildungsausschuss über den Bedarf an Arbeitnehmervertreterinnen und -vertretern in den Prüfungsausschüssen informiert und kontinuierlich auf dem Laufenden gehalten.

Eine Reihe von Marketingmaßnahmen hat dabei geholfen, den Appell »Prüfer werden. Nachwuchs fördern« im gesamten IHK-Bezirk zu streuen. Zum Einsatz kamen ein Flyer, vertiefende Informationen auf der IHK-Webseite, ein Erklärfilm im Zeichentrick-Stil, Plakate, Anzeigen, Aufkleber, Give-aways, großformatige Fassadenbanner und ein Realfilm mit Szenen und Interviews aus der Praxis. Alle Elemente waren einheitlich gestaltet, wobei ein Key Visual für Wiedererkennungswert und Aufmerksamkeit sorgte: Eine »Prüfergruppe« im Comic-Look warb durchgängig für das Anliegen. Diese für den IHK-Zusammenhang ungewöhnlich emotionale Art der Ansprache fiel auf und rief eine positive Resonanz hervor.

Die IHK hat weitere Argumente für eine Prüfertätigkeit gegenüber der rein sachlichen Information betont. Hervorgehoben wurde zum einen, dass dieses Ehrenamt eine per-

sönliche Bereicherung sei, zum anderen, dass über die Prüfertätigkeit die Chance bestehe, im fachlichen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über Neuerungen im Berufsfeld auf dem Laufenden zu bleiben. Davon profitieren auch die Betriebe, die Prüfer/-innen beschäftigen und Vorteile aus deren wachsenden Netzwerken ziehen können.

Durchgängig betont wurde die Wertschätzung des freiwilligen Engagements. Diese wurde auch ausdrücklich denjenigen Prüferinnen und Prüfern gegenüber zum Ausdruck gebracht, die aus Altersgründen ihr Amt nicht weiter ausüben. Ihr über Jahre angesammeltes Erfahrungswissen sollte nicht verloren gehen. Die IHK hat ihnen daher eine Mentorenfunktion übertragen. Erfahrene Prüferinnen und Prüfer beraten und begleiten den Prüfernachwuchs in der Anfangszeit bei den Vorbereitungen und der Durchführung von Prüfungen, unterstützen aktiv und geben ihr Wissen an die nächste Generation weiter. Damit werden zum einen ein Know-how-Transfer sichergestellt und zum anderen die geleistete Arbeit und langjährige Erfahrung gewürdigt. Unternehmer, die Beschäftigte als Prüfer/-innen freistellen, können dies mit einem digitalen Siegel (»Unsere Mitarbeiter engagieren sich als Prüfer bei der IHK Flensburg«) werbewirksam kommunizieren.

In den Monaten März bis Oktober stand die Prüferkampagne im Mittelpunkt der IHK-Kommunikation über alle Kanäle: im IHK-Magazin und den sozialen Medien, über Presseinformationen und auf Veranstaltungen. Der traditionelle Sommerempfang der IHK Flensburg mit rund 700 Gästen widmete sich ebenfalls dem Fachkräfte- und Prüferthema. Mit einem großen Prüfertag im Oktober endete die Kampagne und begann die neue Periode – mit Vorträgen, Workshops, einem allgemeinen Kennenlernen, der Auszeichnung langjähriger Prüfer/-innen sowie der Ehrung der prüfungsbesten Azubis des letzten Jahrgangs.

Erfolgreiche Rekrutierung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass gerade die Maßnahmenvielfalt zum Erfolg geführt hat. Bereits einige Wochen vor Beginn der neuen Berufungsperiode hatten sich genügend interessierte Fachkräfte bei der IHK angemeldet. Es hat sich bewährt, in der Kommunikation eine modernere Sprache zu sprechen und sich zudem auf die Bedürfnisse einer jüngeren Prüfergeneration einzustellen, indem die Registrierung und alle wesentlichen Prozesse rund um die Prüfertätigkeit digitalisiert wurden. In Zeiten einer generell nachlassenden Bereitschaft zum ehrenamtlichen Engagement hat die Strategie, die Prüfertätigkeit möglichst attraktiv zu »vermarkten« und die Wertschätzung dieses wichtigen Amtes deutlich zu betonen, sehr gut funktioniert. ◀

Prüferqualifizierung in der Schweiz

Aus- und Weiterbildung von Prüfungsexpertinnen und -experten durch das EHB

PHILIPP BERCHTOLD

Fachbereichsleiter Prüfungsexperten PEX des Eidgenössischen Hochschulinstituts für Berufsbildung EHB, Zollikofen, Schweiz

Im Auftrag des Bundes bietet das EHB Kurse für Prüfungsexpertinnen und -experten und Chefexpertinnen und -experten in Qualifikationsverfahren der beruflichen Grundbildung an. Im Beitrag werden die verschiedenen Kursangebote vorgestellt, die die am Qualifikationsverfahren beteiligten Fachkräfte auf die unterschiedlichen Aufgaben und Funktionen vorbereiten.

Zu den Akteuren der Qualifikationsverfahren

Jeder Beruf wird in der Schweiz mittels Bildungsverordnung sowie Bildungsplan (curriculare Gliederung der beruflichen Ausbildung) definiert. Die Bildungsverordnung regelt den Beruf grundsätzlich, dazu gehört insbesondere der Bildungsplan, welcher die konkreten Ausbildungsinhalte bzw. die zu erwerbenden Kompetenzen umschreibt. Diese Kompetenzen werden im Verlauf der beruflichen Ausbildung periodisch überprüft und benotet; am Schluss der jeweiligen Ausbildung wird im Rahmen des Qualifikationsverfahrens (Lehrabschlussprüfung) umfassend überprüft, ob die Lernenden über die erforderlichen Kompetenzen verfügen. Werden sämtliche Bestehensnormen erfüllt, wird das eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder das Berufsattest (EBA) ausgestellt.

Prüfungsexpertinnen und -experten (PEX) und Chefexpertinnen und -experten (CPEX) werden durch die jeweils zuständige kantonale Behörde ernannt und erhalten damit den Auftrag, Prüfungen oder Teile von Prüfungen der Qualifikationsverfahren ihres Berufs vorzubereiten und durchzuführen.

PEX sind oft Berufsbildner/-innen (sie sind für die praktische Ausbildung der Lernenden zuständig), andere sind als Lehrpersonen an Berufsfachschulen tätig. Sie führen die Prüfungen des Qualifikationsverfahrens durch und beurteilen die in der Bildungsverordnung definierten beruflichen Handlungskompetenzen.

Die CPEX sind für den organisatorischen Ablauf des Qualifikationsverfahrens ihres Berufs zuständig und führen dabei die PEX. Zudem sind sie für die Qualität des Qualifikationsverfahrens verantwortlich und stellen die Verbindung zur kantonalen Behörde sicher. Eine wichtige Rolle kommt den durch den Kanton beauftragten Prüfungsleiterinnen und -leitern zu. Sie verantworten für alle Berufe die rechtskonforme und reibungslose Durchführung der Qualifikationsverfahren.

Die folgende Abbildung stellt das Zusammenspiel der oben beschriebenen Akteure dar und nennt deren Hauptaufgaben.

Abbildung 1
Organisationsstruktur der Akteurinnen und Akteure im Qualifikationsverfahren

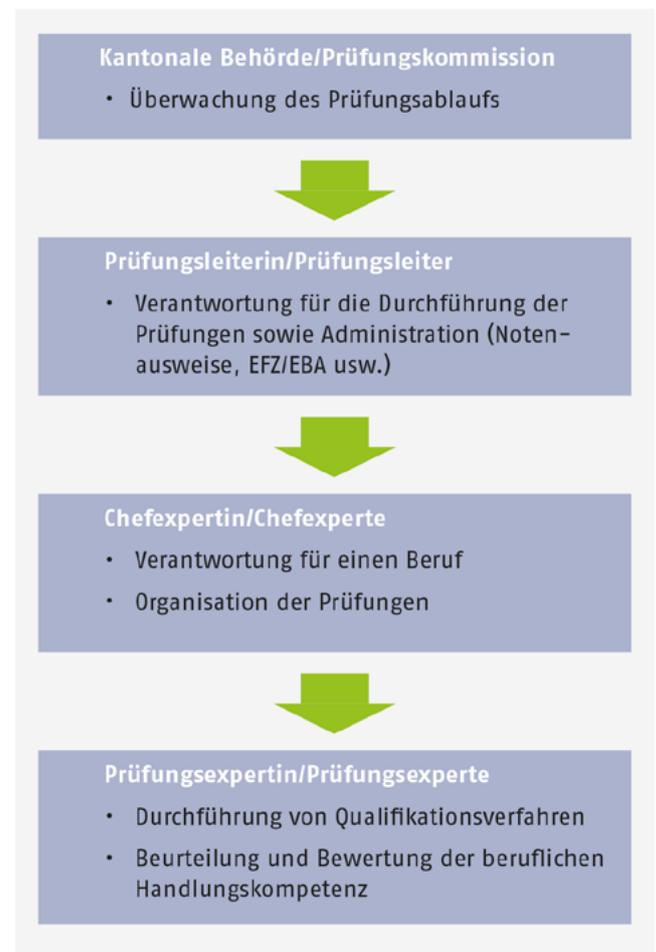


Abbildung 2

Angebote für Aus- und Weiterbildung von PEX und CPEX

Grundausbildung	
Basiskurse <ul style="list-style-type: none"> • für PEX aus Betrieben • für Lehrpersonen (PEX) aus Berufsfachschulen • für Chef-PEX 	Berufsspezifische Kurse <ul style="list-style-type: none"> • nach Reform/Revision der Verordnung • nach Bedarf • mit Validierungsverfahren (VAE)
Weiterbildung	
Vertiefungskurse <ul style="list-style-type: none"> • mündliches Prüfen • Erfahrungsaustausch und Weiterbildung für Chef-PEX 	Weiterbildung nach Maß <ul style="list-style-type: none"> • Angebote für berufliche Grundbildung • Angebote für höhere Berufsbildung

Kursangebot für PEX und CPEX

In Zusammenarbeit mit den kantonalen Behörden sowie den Organisationen der Arbeitswelt (OaA) entwickelt das EHB bedarfsorientierte Kursangebote für PEX und CPEX. Abbildung 2 stellt das aktuelle Kursangebot gruppiert nach Grundausbildung und Weiterbildung dar.

Basiskurse für PEX und CPEX

Basiskurse richten sich i. d. R. an neu ernannte PEX. Für die Ausübung ihrer Tätigkeit ist der Besuch des Basiskurses Pflicht. Die Kursteilnahme ist kostenlos; die Kantone entschädigen die Teilnehmenden bei nachgewiesenem Kursbesuch. Die Basiskurse dauern einen Tag und umfassen acht Lektionen. Das EHB stellt für die Teilnahme am Basiskurs ein Testat aus; ein Kompetenznachweis zur Überprüfung des erworbenen Wissens wird nicht durchgeführt. Federführend werden die Kurse durch EHB-Kursleiter/-innen durchgeführt, oft werden diese durch erfahrene Prüfungsleiter/-innen unterstützt. Bei den Basiskursen für PEX werden folgende Kompetenzen bzw. Inhalte vermittelt:

- Grundlagen zur Durchführung der Qualifikationsverfahren und PEX-Rolle,
- Mandat, Rechte und Pflichten sowie Verhalten bei Qualifikationsverfahren,
- Qualifikationsbereiche und Prüfungsformen,
- Bestehensregeln, Notenberechnung, Notengewichtung,
- Protokollführung und Prüfungsbeschwerden.

Die Rahmenbedingungen der Basiskurse für CPEX sind mit denen des Basiskurses für PEX identisch; vermittelt werden die folgenden Kompetenzen:

- Planung, Leitung und Organisation des Qualifikationsverfahrens im jeweiligen Berufsfeld,
- Führung von PEX-Teams,
- Gestaltung der Prüfungseinsichtnahme,
- Behandlung von Rekursen und Beschwerden,
- Wahrnehmung des Funktionsgeheimnisses.

Berufsspezifische Kurse für PEX

Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) des Eidgenössischen Departements für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF) schreibt eine periodische Überprüfung der Bildungsverordnung und des Bildungsplans jedes Berufs vor. Diese 5-Jahres-Überprüfung wird durch eine von den Verbundpartnern Bund, Kanton und OaA eingesetzte Kommission durchgeführt. Sie überprüft, inwiefern die bestehende Bildungsverordnung und der entsprechende Bildungsplan den wirtschaftlichen, technologischen, ökologischen und didaktischen Entwicklungen des jeweiligen Berufs noch gerecht werden. Der zu erstellende Bericht schlägt anschließend eine Total-, Teil- oder keine Revision der Bildungsverordnung und des Bildungsplans vor. Eine Total- oder Teilrevision erfordert i. d. R. Anpassungen des Qualifikationsverfahrens, was zu einem Weiterbildungsbedarf der betroffenen PEX und CPEX führt.

In den berufsspezifischen Schulungen setzen sich die teilnehmenden PEX und CPEX mit den Neuerungen der reformierten oder revidierten Bildungsverordnung so auseinander, dass sie die Qualifikationsverfahren in Übereinstimmung mit den neuen gesetzlichen Grundlagen und in der gewünschten Qualität umsetzen können. Die Rahmenbedingungen (kostenlose Teilnahme, Entschädigung durch Kantone, acht Lektionen, Testat, kein Kompetenznachweis) sind identisch mit denen der Basiskurse.

Für diejenigen PEX, die den Basiskurs, aber noch keinen berufsspezifischen Kurs besucht haben, bietet das EHB Kurse passend zu den Bedürfnissen dieses Zielpublikums an. Diese Bedürfnisse werden in einer Planungssitzung mit der für den Beruf zuständigen OdA ausgearbeitet. Die Kurse dienen in der Regel dazu, vorhandenes Wissen aufzufrischen, machen PEX mit neuen Hilfsmitteln und Anleitungen zu Qualifikationsverfahren o.Ä. vertraut und ermöglichen auch einen Erfahrungsaustausch untereinander.

Berufsspezifische Kurse für PEX in Validierungsverfahren

Das schweizerische Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) ermöglicht seit 2004 eine berufliche Grundbildung durch eine nicht formalisierte Bildung. Dabei werden informell erworbene berufliche Handlungskompetenzen in einem Validierungsverfahren überprüft. In einem Dossier dokumentieren die Kandidatinnen und Kandidaten, dass sie über die erforderlichen Handlungskompetenzen eines bestimmten Berufs verfügen. Die Trägerschaft (OdA) des Berufs muss entsprechende Regelungen und Ausführungsbestimmungen erstellt haben, um dieses Validierungsverfahren (VAE) anwenden zu können.

Mit der Durchführung der VAE kommen auf die betroffenen PEX neue Aufgaben zu: In erster Linie überprüfen sie die eingereichten Dossiers, führen Gespräche mit den Kandidatinnen und Kandidaten und erstellen einen Beurteilungsbericht. Daraus ergeben sich die folgenden Kursziele:

- Die Teilnehmenden kennen die Prinzipien der Validierung und des Validierungsverfahrens ihres Berufs,
- sie können die Kompetenznachweise mithilfe des eingereichten Dossiers überprüfen und beurteilen,
- sie können das notwendige Gespräch führen und protokollieren und
- sie können abschließend die Beurteilung vornehmen und begründen.

Berufsspezifische Kurse für PEX in VAE sind mindestens zweiteilig, wobei jeder Kurstag mindestens sechs bis acht Lektionen umfasst. Die Kurse werden vor der ersten und – bei Bedarf – vor der zweiten Durchführung des VAE angeboten. In der Regel werden infrage kommende PEX durch die Kantone nominiert und der Kurs erst dann angeboten, wenn der Teilnehmerkreis feststeht. Auch hier fallen keine Kurskosten für die Teilnehmenden an. Das EHB stellt wie üblich ein Testat aus.

Vertiefungskurse und Weiterbildungen nach Maß

Vertiefungskurse bilden zielgruppengerecht PEX und CPEX weiter. Für PEX besteht aktuell ein Kursangebot zum Themenfeld »mündliches Prüfen«. Für CPEX wird ein Kurs zum Erfahrungsaustausch und zur Weiterbildung im Bereich Entwicklungen der Qualifikationsverfahren, der Prüfungsplanung und -leitung und der Führung von PEX-Teams angeboten. Diese beiden Kursformate sind als Weiterbildung Teil des EHB-Leistungsauftrags, damit bundesfinanziert und für die Teilnehmenden wiederum kostenfrei. Weiterbildungen nach Maß sind auf individuelle Kundenbedürfnisse ausgerichtete Kursangebote und nicht Teil der engeren PEX-Ausbildung und damit für Teilnehmende kostenpflichtig.

Evaluation der Kursangebote, Rekrutierungsschwierigkeiten und Ausblick

Sämtliche durchgeführten Kurse werden nach einem systematischen Verfahren (i. d. R. Online-Befragung) evaluiert. Der dabei erhobene allgemeine Zufriedenheitsindex lag in den letzten drei Kursperioden jeweils bei einem erfreulich hohen Niveau von über 90 Prozent.

Insgesamt kann die PEX- bzw. Prüferqualifizierung durchaus als bewährtes Erfolgsmodell und als wichtiger Baustein für die hohe Qualität der schweizerischen beruflichen Grundbildung bezeichnet werden. Nichtsdestotrotz muss der kontinuierlichen Weiterentwicklung der PEX-Ausbildung und Schwierigkeiten bei der PEX-Rekrutierung in manchen Berufsfeldern Rechnung getragen werden. Der Aufwand der PEX-Tätigkeit ist zeitintensiv und nicht immer mit der individuellen Arbeitsbelastung vereinbar. Die aktuell methodisch-didaktisch eher konservativ ausgerichtete Ausbildung wird in den kommenden Kursperioden (insbesondere bei den Präsenzveranstaltungen) in Richtung blended learning weiterentwickelt. Dem Aufbau einer online-basierten PEX-Community, im Sinne einer Service-Plattform, wird viel Potenzial beigemessen, kann sie doch die nebenberuflich tätigen PEX und CPEX in ihrer Tätigkeit zielgerichtet unterstützen und dem EHB als ideales Kommunikationsvehikel zu den Expertinnen und Experten dienen. ◀

Weitere Informationen zu den Kursformaten und -inhalten unter www.ehb.swiss/pex

Sprachsensible Gestaltung von mündlichen Prüfungen – eine Gratwanderung zwischen Empathie und Prüfungskonformität?

PATRIZIA GRÜN

Leiterin Ausbildung bei der IHK Ulm

ARMIN SPEIDEL

Flüchtlingskoordinator, IHK Ulm

META CEHAK-BEHRMANN

Dr., Leiterin der Fachstelle für berufsintegriertes Sprachlernen (Faberis), Frankfurt

Mit der steigenden Zahl von Prüflingen, die Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache erworben haben, sind Prüfer/-innen immer häufiger mit Situationen konfrontiert, in denen die mündlich resp. praktisch zu prüfende Fachkompetenz aufgrund sprachlicher Hürden nur schwer einzuschätzen ist. Die IHK Ulm hat gemeinsam mit der Frankfurter Fachstelle für berufsintegriertes Sprachlernen (Faberis) ein Seminar für Prüfer/-innen angeboten, in dem diese Thematik behandelt wird. Hintergründe, Konzeption des Seminars und erste Umsetzungserfahrungen werden im Beitrag vorgestellt.

Herausforderung »Sprache« in der mündlichen Prüfung

Die Sprache von Prüfungen ist komplex, unpersönlich und abstrakt. Sie stellt bereits viele in Deutschland aufgewachsene junge Menschen vor große Herausforderungen; für junge geflüchtete Menschen ist sie trotz fachlicher Kompetenz häufig eine nur schwer zu bewältigende Aufgabe. Als Vermittlungsmedium darf Sprache in Prüfungen jedoch nicht die Feststellung der Leistung beeinflussen.

Wie damit umzugehen ist, wird derzeit unterschiedlich eingeschätzt: Zur fachlichen Unterstützung können in den Prüfungen je nach Abschluss verschiedene Hilfsmittel eingesetzt werden, die der Chancengleichheit dienen. Zum Ausgleich sprachlicher Defizite sind sie allerdings wenig erfolgversprechend. Wörterbücher Deutsch – Herkunftssprache können wegen des Grundsatzes der Gleichbehandlung nicht zugelassen werden. Ihr Nutzen ist darüber hinaus fraglich, denn in der begrenzten Prüfungszeit könnten zwar unbekannte (Fach-)Begriffe nachgeschlagen

werden, nicht aber die Übersetzung komplexer Satzgefüge. Das Instrument des Nachteilsausgleichs zur Herstellung der Chancengleichheit (Art. 3 GG) gilt nur für behinderte Menschen (§ 65 Abs. 1 BBiG) und greift nicht, denn eine geringere Sprachkompetenz stellt nach aktueller Auslegung keine Behinderung dar.

Einziger Ansatzpunkt bleibt die sprachliche Gestaltung der einzelnen Prüfungsteile: Die ohnehin schon emotional stark belastete Prüfungssituation soll nicht zusätzlich durch eine unnötig abstrakte und komplexe Prüfungssprache überfrachtet werden. Ziel muss sein, die Prüfungssituation sprachsensibel so zu gestalten, dass alle Prüfungsteilnehmenden gleiche Chancen haben und ihre Leistung optimal abrufen können.

Sprachkompetenz versus Fachkompetenz? – Die Kernfragen des Seminars

Welche Handlungsmöglichkeiten stehen dem Prüfungspersonal zur Verfügung, um die Verständlichkeit in mündlich-praktischen Prüfungen zu optimieren, ohne die Prüfungsqualität zu beeinträchtigen? Ausgehend von dieser Frage bot die IHK Ulm im Frühjahr 2019 ein Seminar zum Thema »Sprachsensible Prüfungsgestaltung« an. Ziel war es, Prüfer/-innen ein erstes Instrumentarium anzubieten, wie unnötige Sprachbarrieren vermieden und mögliche sprachliche Irritationen identifiziert werden können – gerade damit im Sinne der Chancengleichheit die Aussagekraft der Prüfung über die zu prüfende Fachkompetenz erhalten bleibt. Drei Fragen standen dabei im Fokus, die nachfolgend erläutert werden.

Welche sprachlichen Elemente können als Sprachbarrieren wirken?

Fachsprache ist zentraler Bestandteil der zu prüfenden beruflichen Handlungskompetenz (vgl. SCHLENKER-SCHULTE/WAGNER 2006, S. 193). Ihre Einbettung in unterschiedliche Kommunikationssituationen und in schwer aufzulösende sprachliche Konstrukte führt jedoch häufig dazu, dass eine Aufgabenstellung trotz vorhandenem fachlichem Wissen nicht bzw. nicht hinreichend erfasst und bearbeitet werden kann. Gegenüber der schriftlichen Prüfung, deren textoptimierte Gestaltung bereits seit mehreren Jahren diskutiert wird (vgl. SCHLENKER-SCHULTE/WAGNER 2006; auch BETHSCHNEIDER/SETTELMAYER in

diesem Heft), sind in der praktischen Prüfung auch mündlich anspruchsvolle kommunikative Situationen zu bewältigen – meist zusätzlich zu einer schriftlichen Aufgabe. Gefordert ist ein breites Spektrum sprachlicher Kompetenz, so z. B. ein rasches Leseverstehen, das gedankliche und verbale Formulieren der Antwort, ein geübtes Hörverstehen, um die Fokussierung mündlich gestellter Fach- und Nachfragen möglichst zügig zu ermitteln, sowie die Fähigkeit, ggf. auch individuelle Besonderheiten in der Sprechweise und im Sprechfluss der Prüfer/-innen einzuordnen. Denn ein Prüfungsgespräch besteht nicht allein aus rein fachlicher Kommunikation: Bereits die Anfangsphase enthält eine Mischung aus alltags-, umgangs-, verwaltungs- und fachsprachlichen Formen, die bei den jeweiligen »Einstiegsritualen« (Vorstellung, Ablaufdarstellung, formale Belehrung, ggf. atmosphärische Lockerung usw.) verwendet werden. Der weitere Verlauf eines Prüfungsgesprächs hängt von zahlreichen Faktoren ab, nicht alle Bereiche sind planbar. Prüfer/-innen können jedoch dafür sensibilisiert werden, welche sprachlichen Phänomene Irritationen hervorrufen können (z. B. Mehrdeutigkeiten, Redewendungen, unvollständige Sätze, dialektale Färbungen), ihr eigenes Sprechverhalten daraufhin überprüfen und im Gespräch nachsteuern, wenn sie entsprechende Irritationen wahrnehmen. Die Verständlichkeit kann u. a. reguliert werden durch die Länge (resp. Kürze) und Präzision der Frageformulierung, die Vermeidung unnötiger Einschübe, Zusatzaussagen oder Füllwörter, durch klare Akzentuierungen, Sprechpausen und die Anpassung des Sprechtempos. Die sprachensible Steuerung des Prüfungsgesprächs bedarf in der Regel einiger Übung. Eigene sprachliche Muster, langjährige Fachroutine und berufliche Spezifika erfordern ein hohes Maß an Selbstreflexion, um die eigenen Sprachgewohnheiten im Prüfungsgeschehen anzupassen. Vorbereitend können Fragen, Aussagen und mögliche Nachfragen auf die genannten Faktoren hin überprüft werden. Als hilfreich empfanden die Seminarteilnehmenden auch kleine Merkzettel, die während der Prüfung an die wichtigsten Regeln erinnern. Neben den oben genannten Punkten können sie ganz individuelle Hinweise enthalten, z. B.: »Meine Aussprache!«, »Nicht zu viel dazu erklären!«, »Kurze, ganze Sätze!«, »Nur ein Auftrag pro Frage!«, »Was ich sage, muss man wörtlich nehmen können!«.

Sprachlich falsch – fachlich richtig? Möglichkeiten der Fehlerortung

»Prüfungstress lässt uns Gelerntes und Gewusstes vergessen« (SCHLENKER-SCHULTE/WAGNER 2006, S. 189). Dies trifft auch auf das Sprachwissen zu. Richtungsweisende sprachliche Signale in Aufgaben und Fragen werden überlesen oder überhört, in der Antwort ungeeignete oder falsche sprachliche Elemente verwendet, die das eigentlich

Gemeinte für die Prüfer/-innen unklar und missverständlich transportieren – oder auch ins Gegenteil verzerren.

Zu erkennen, ob es sich um einen fachlichen Fehler oder nur um einen sprachlichen Fehlgriff handelt, wird von Prüferinnen und Prüfern häufig als Gratwanderung wahrgenommen: Ein »gefühlsmäßiges« Nachsteuern birgt die Gefahr, die erwartete Antwort oder Teile davon indirekt vorwegzunehmen. Die eigene Ahnung zu ignorieren, dass womöglich ein rein sprachliches Missverständnis zu einer fehlerhaften Antwort geführt hat, sorgt ebenfalls für Unbehagen und widerspricht dem Ziel, nicht die Sprach-, sondern die Fachkompetenz zu prüfen.

Um diesem Wechselspiel zwischen Empathie und Anfechtungsbefürchtungen entgegenzuwirken, benötigen Prüfer/-innen eine grundlegende Expertise, wie sie in diesen Fällen agieren können. Einen fehlerhaft beschriebenen Arbeitsgang kann man z. B., sofern die Möglichkeit besteht, praktisch durchführen lassen; bei einem falsch erläuterten Rechenweg (»Ich ziehe den Preis vom Skonto ab«) kann das Vorrechnen-Lassen Klarheit bringen. Wird jedoch ein Gerüst zu Beginn der Arbeiten »abgebaut« statt »aufgebaut«, können weiterführende oder nachsteuernde Fragen eingesetzt werden. Sie eignen sich auch zur Klärung komplexerer Zusammenhänge: »Wie genau gehen Sie dabei vor?«, »Was machen Sie zuerst?«, oder auch: »Können Sie den Vorgang beschreiben/ein Beispiel dafür nennen?« Darüber hinaus wurde im Seminar auch der Ansatz des Paraphrasierens diskutiert (»Habe ich es richtig verstanden, Sie sagen, dass ...«). Das Paraphrasieren birgt jedoch die Gefahr, steuernd in eine Antwort einzugreifen, ggf. auch Wörter oder Inhalte vorzugeben. Es eignet sich daher in Prüfungen ausschließlich zur Verständnisprüfung, um bei Bedarf durch die Wiedergabe des Gehörten einen weiteren Denkanstoß zu bieten. Gerade bei dieser Frage, wie sprachliche von fachlichen Fehlern zu unterscheiden seien, wurde auch im Seminar der Bedarf an einem Bezugsrahmen, in dem der Ermessensspielraum der Prüfer/-innen definiert wird, besonders deutlich.

Wie können schriftliche Prüfungsaufgaben sprachsensibel gestaltet werden?

Der schriftliche Aufgabenteil der praktischen Prüfung hat einen hohen Stellenwert. Für das Lesen und Erfassen des Textes steht jedoch nur eine knapp bemessene Zeit zur Verfügung. Eine sprachensible Gestaltung unter Beibehaltung der fachsprachlichen Spezifik kann dazu beitragen, dass Prüflinge keine zusätzlichen Ressourcen benötigen, um sich im Text zu orientieren, komplizierte Sprachstrukturen zu entschlüsseln oder den Auftrag zu ermitteln. Mögliche Ansatzpunkte für die Überarbeitung, Kriterien und Checklisten für eine sprachensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben wurden bereits wiederholt beschrieben



Prüfer bei einer Maschineneinweisung zur Prüfungsvorbereitung – auch hier ist klare und verständliche Sprache gefragt. (Foto: IHK Ulm/Photodesign Armin Buhl)

(u. a. BUSCHFELD/JURKSCHAT 2017; auch BETHSCHEIDER/SETTELMAYER in diesem Heft) und können zur Orientierung genutzt werden. Die Umsetzung erfordert zu Beginn Zeit und v. a. die Ausbildung und Verbindung von sprachsensibler Routine mit fachlicher Expertise. Die Entwicklung *berufsspezifischer* Standardvorlagen könnte dazu beitragen, die Erstellung von Prüfungsfragen unter sprachsensiblen Gesichtspunkten und im Rahmen der erwartbaren fachlichen und fachübergreifenden Sprachkompetenzen zu unterstützen.

Seminarevaluation der IHK Ulm und Ausblick

Gezielte Prüferschulungen sind ein Baustein der Maßnahmen der IHK Ulm zur erfolgreichen Begleitung von Auszubildenden bis zum Prüfungsabschluss. Das Tagesseminar »Sprachsensible Prüfungsgestaltung« für aktive Prüfer/-innen (Arbeitgeber-, Arbeitnehmer- und Lehrervertreter/-innen) in allen IHK-Ausbildungsberufen wurde von der IHK Ulm bereits zweimal durchgeführt. Das sehr große Interesse bestätigt die Dringlichkeit der Auseinandersetzung mit dieser Thematik.

Die Evaluation zeigt, dass das Seminar als sehr positiv, nutzbringend, informativ und inspirierend für die Prüfungspraxis eingeschätzt wurde. Die Prüfer/-innen äußerten sich dankbar, Handwerkszeug für die sprachliche Gratwanderung zwischen Empathie und Prüfungskonformität erhalten zu haben. Sie machten die Erfahrung, dass sie die Stellschrauben eines fachlich hochwertigen und zugleich sprachlich angemessenen Prüfungsablaufs selbst in die Hand nehmen können, indem sie bei sich und ihrer Vorbereitung für die Prüfungen anfangen: »Zukünftig werde ich Prüfungsfragen sprachsensibler formulieren und auf be-

stimmte Signalwörter achtgeben, die das Verständnis erschweren«, so ein Teilnehmer. Die positive Resonanz hat auch Multiplikatorenwirkung: »Ich werde meine Kollegen schicken«, wurde mehrfach explizit geäußert. Dies sind wichtige Hinweise für eine Verstärkung des Angebots im Schulungsprogramm. Den Prüferinnen und Prüfern war es zudem ein Anliegen, die mit der Aufgabenerstellung für schriftliche Aufgaben betrauten Gremien für das Thema zu sensibilisieren: »Sprachsensibilität«, so eine Prüferin, »müsste heutzutage in Schule wie Ausbildung mehr Beachtung geschenkt werden. Die Schüler und Auszubildenden können davon nur profitieren«.

Für die Neuauflage des Seminars im Herbst 2019 wird das Konzept v. a. in zwei Punkten an die evaluierten Bedarfe angepasst: Das bisher eintägige Seminar der Fachstelle FaberIS wird halbtags angeboten und direkt verknüpft mit der Erstellung von Prüfungsaufgaben im Anschluss. Dies ermöglicht einen direkten Transfer und kommt den engen zeitlichen Ressourcen ehrenamtlicher Prüfer/-innen entgegen. Der kommende Durchlauf richtet sich zudem fokussiert an Prüfungsausschussmitglieder der Kaufleute für Büromanagement und der Kaufleute im Einzelhandel. Dadurch können berufsfeldtypische Besonderheiten von mündlich-praktischen Prüfungen gezielt bearbeitet werden.

Die IHK Ulm beschäftigt sich weiterhin mit der Frage der nachhaltigen Verankerung sowie des wirksamen Transfers sprachsensibler Vorgehensweisen in Prüfungen. Der Erfolg der initiierten Maßnahmen zeigt sich aktuell bereits bei den diesjährigen IHK-Ausbildungsabschlussprüfungen. Von den angetretenen Prüflingen mit Fluchthintergrund bei der IHK Ulm haben 75 Prozent die Prüfung erfolgreich bestanden. Dazu beigetragen haben die Ausbildungsanstrengungen der Unternehmen und die von der IHK Ulm angebotenen Workshops zur Prüfungsvorbereitung. ◀

Literatur

BUSCHFELD, D.; JURKSCHAT, J.: Sprachensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben. Ein Leitfaden für Prüferinnen und Prüfer im Handwerk. Köln 2017

SCHLENKER-SCHULTE, C.; WAGNER, S.: Prüfungsaufgaben im Spannungsfeld von Fachkompetenz und Sprachkompetenz. In: EFING, C.; JANICH, N.: Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Befunde und Perspektiven. Paderborn 2006, S. 189–213

Sprachbewusst prüfen – wen und wie?

MONIKA BETHSCHEIDER

Dr., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Grundsatzfragen, Angebote für die Praxis,
Berufsorientierung« im BIBB

ANKE SETTELMAYER

Wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich
»Kompetenzentwicklung« im BIBB

Bei der Frage, wie Prüfungsaufgaben verständlich formuliert werden können, werden meist Personen in den Blick genommen, die Deutsch als Zweitsprache erlernt haben. Doch auch muttersprachliche Prüflinge profitieren von Aufgaben, die frei von vermeidbaren sprachlichen Hürden sind. Der Beitrag benennt Gründe, warum die Diskussion um sprachbewusste Prüfungen aktuell wieder verstärkt geführt wird, und stellt Anregungen vor, wie Prüfungsaufgaben verständlich formuliert werden können, ohne dabei den fachlichen Anspruch zu reduzieren.

Sprachbewusst prüfen – kein neues Thema für die Berufsbildung

In der Fachdiskussion wird in diesem Kontext immer wieder der Begriff »Sprachsensibilität« verwendet. Wir sprechen in diesem Beitrag von »Sprachbewusstheit«, um zu verdeutlichen, dass es bei der Gestaltung von Prüfungsaufgaben weniger um Empfindsamkeit und Feinfühligkeit geht, sondern vor allem um die begründete und gezielte Berücksichtigung sprachlicher Aspekte.

Schon lange wird in der Berufsbildung diskutiert, wie die Verständlichkeit von schriftlichen Prüfungsfragen verbessert werden kann. Auch das BIBB hat schon vor Jahren in einem Forschungsprojekt zu Ausbildereignungslehrgängen untersucht, welche Anforderungen in Lehrgang und Prüfung gerade Teilnehmende nicht deutscher Muttersprache als besonders schwierig empfinden. Damit verbunden war auch die Frage, wie diese Schwierigkeiten abgebaut werden können – ohne Abstriche bei den inhaltlichen Anforderungen an Lehrgang und Prüfung zu machen (vgl. BETHSCHEIDER/SCHWERIN/SETTELMAYER 2003). Ein seinerzeit erstelltes Gutachten (vgl. KNOBLOCH 2003) kam zu dem Ergebnis, dass Prüfungsfragen »alle Merkmale der

Amts- und Verwaltungssprache« (ebd. S. 25) aufweisen, die generell schwer verständlich ist; insbesondere für Personen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen. Die Expertise endet mit der Empfehlung, Fragen, Antwortvorgaben und erläuternde Textteile in Prüfungsaufgaben im Interesse einer besseren Verständlichkeit zu überarbeiten.

Gegenwärtig gewinnt das Thema vor allem angesichts einer wachsenden Zahl von Flüchtlingen, die vor dem Abschluss ihrer Berufsausbildung stehen, an Bedeutung. Neben der sprachbewussten Gestaltung der Prüfungsaufgaben wird bislang auch diskutiert, Flüchtlingen in der Prüfung zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung zu stellen oder ihnen mehr Prüfungszeit zu gewähren. In beiden Fällen sind zunächst Vor- und Nachteile zu ermitteln und festzulegen, welcher Personenkreis diese Hilfe in Anspruch nehmen kann, um niemanden mit Bedarf auszuschließen.

Aktuelle Situation

Rund drei Viertel der Menschen, die seit 2015 in Deutschland einen Antrag auf Asyl gestellt haben, waren jünger als 30 Jahre (vgl. BERLIN-INSTITUT/STIFTUNG MERCATOR 2019, S. 6) und sind damit in einem Alter, in dem sich Fragen der beruflichen Qualifizierung und der Erwerbstätigkeit mit großer Dringlichkeit stellen. Im vergangenen Jahr lag die Zahl junger Flüchtlinge, die von Oktober 2017 bis September 2018 mit Unterstützung einer Arbeitsagentur oder eines Jobcenters eine duale Ausbildung gesucht haben, bei 38.300 (vgl. Bundesagentur für Arbeit [BA] 2018, S. 4); sie ist damit im Vergleich zum Vorjahreszeitraum um 11.900 gestiegen. Wie viele Flüchtlinge darüber hinaus ohne Unterstützung der BA in Ausbildung kamen, ist nicht bekannt, da das Merkmal Flucht- bzw. Migrationshintergrund bei Abschluss eines Ausbildungsvertrags nicht erfasst wird. Einer Online-Befragung des Deutschen Industrie- und Handelskammertags (DIHK) zufolge bilden derzeit rund 16 Prozent der deutschen Unternehmen Flüchtlinge aus (DIHK 2019 a, S. 3).

Unternehmervereinigungen und Kammern unterstützen sie bei der Rekrutierung, aber auch bei rechtlichen Fragen und Anliegen im Zusammenhang mit der Sprach- und sonstigen Ausbildungsförderung. Erkenntnissen des DIHK zufolge besteht der größte Informations- und Beratungsbedarf nach wie vor bei rechtlichen Fragen und Anliegen rund um die Sprachförderung (vgl. DIHK 2019 b, S. 2). Angesichts erster Erfahrungen im Ausbildungsalltag gewinnen die Begleitung während der Ausbildung und die Unterstützung bei Prüfungsvorbereitungen für die Unternehmen an

Bedeutung (ebd. S. 2). Damit stellen sich sprachbezogene Fragen nicht mehr allein in Bezug auf den Ausbildungsprozess, sondern auch mit Blick auf die Prüfung. Die Kammern, die für die Gestaltung von Prüfungsfragen zuständig sind, setzen sich ausdrücklich mit sprachlichen Aspekten auseinander, und auch über die Kammerebene hinaus wird das Thema in Fachkreisen diskutiert. So befasste sich z. B. der Hauptausschuss des BIBB in seiner Sitzung im Juni 2019 mit dem Thema (vgl. VOLLMER 2019, S. 58).

Sprachbewusste Formulierung schriftlicher Prüfungsfragen

Häufig wird befürchtet, dass die sprachliche Vereinfachung von Prüfungsfragen mit einer Absenkung des fachlichen Niveaus einhergehen könnte. Dies wäre langfristig weder im Sinne der Arbeitgeber/-innen, die gut ausgebildete Fachkräfte benötigen, noch im Sinne der Arbeitnehmer/-innen, deren Beschäftigungsfähigkeit vor allem durch eine gute Ausbildung zu sichern ist. Darum wird im Folgenden beispielhaft gezeigt, dass eine sprachbewusste Formulierung der Prüfungsfragen die Fachlichkeitsprüfung keineswegs beeinträchtigen muss. Denn die Entlastung der Prüfungsfragen von sprachlichen Stolpersteinen führt dazu, dass das Fachliche und die damit verbundenen sprachlichen Anforderungen geprüft werden, und nicht das Sprachniveau der Prüfungsteilnehmenden. Auch das Argument, insbesondere Personen mit Migrationshintergrund würden durch sprachbewusste Formulierungen bevorzugt, ist leicht zu entkräften. Denn eine sprachbewusste Gestaltung der Fragen ist für alle Prüflinge hilfreich, auch für solche mit deutscher Muttersprache. Entsprechende Effekte ließen sich unter Auszubildenden mit unterschiedlichen Schulabschlüssen nachweisen: Insbesondere die Hauptschüler/-innen profitierten von einer Textoptimierung der Aufgaben und konnten sie sowohl schneller als auch korrekter lösen (vgl. SCHLENKER-SCHULTE/WAGNER 2006, S. 206 ff.).

Inzwischen liegen differenzierte Vorschläge vor (vgl. BADURA 2015, WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2016; BUSCHFELD/JURKSCHAT 2017), die deutlich machen, dass die Verständlichkeit von Prüfungsfragen ohne einen Verlust an Fachlichkeit verbessert werden kann. Notwendig dafür ist eine sprachbewusste Formulierung der Fragen, aber auch eine übersichtliche und klare formale Gestaltung der gesamten Aufgabe.

Bei der formalen Gestaltung der Prüfungsaufgaben ist es zum Beispiel wichtig, dass in einer Aufgabe jeweils die Situationsbeschreibung, die Frage und der Arbeitsauftrag deutlich erkennbar voneinander abgesetzt werden. So kann jeder Prüfling die unterschiedlichen Teile auf den ersten Blick erkennen. Zur Klarheit trägt weiter bei, numerische Fakten auf- oder absteigend zu sortieren und hierbei

Ziffern zu verwenden, auch wenn der Duden vorsieht, dass die Zahlen von eins bis zwölf ausgeschrieben werden sollen (WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2016, S. 2). Des Weiteren sollte auf unnötige Hervorhebungen verzichtet werden. Durch dieses Vorgehen werden die Prüfungsaufgaben übersichtlicher und einheitlicher und damit verständlicher. Auch die sprachliche Gestaltung der Aufgaben kann einen positiven Beitrag leisten. Die Beispiele im Infokasten sind einer Handreichung für schriftliche Prüfungsaufgaben der IHK Nürnberg für Mittelfranken sowie einer Expertise des Instituts für Textoptimierung (Halle) entnommen. (vgl. BADURA 2015; WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2016).

Beispiele zur sprachbewussten Formulierung von Prüfungsaufgaben

- Abkürzungen und Fremdwörter sollten vermieden werden, soweit sie nicht berufsbezogen gängig und im Zusammenhang mit der Frage fachlich erforderlich sind (vgl. BADURA 2015, S. 42 f.).
- Die einleitende Situationsbeschreibung zur Aufgabe sollte textlich nicht unnötig aufgebläht werden, sodass der Leseaufwand auf das notwendige Maß begrenzt wird. Bei Aufgaben, für deren Lösung die Prüflinge in einem ersten Schritt aus einer Vielzahl von Informationen die für die Lösung relevanten Hinweise auswählen müssen, gilt dies selbstredend nicht (ebd., S. 43 f.).
- Kurze Sätze mit einfachen, aber präzisen Formulierungen ermöglichen ein schnelles Verständnis der Inhalte. Auch die Fragen sind deshalb knapp, eindeutig, grammatikalisch richtig und als ganzer Satz zu formulieren.
- Für die Fragestellung sollen eindeutige Operatoren verwendet werden, z. B. »Planen Sie ...«, »Stellen Sie fest ...«, »Nennen Sie ...«. Auf Variationen, die allein der stilistischen Abwechslung dienen, sollte verzichtet werden, z. B. »Schildern Sie ...« (ebd., S. 53).
- Substantivierungen sollten möglichst durch Verben ersetzt werden, z. B. statt »... die Vermeidung von Konventionalstrafen« besser »... Konventionalstrafen vermeiden« (ebd., S. 46).
- Es sollen keine negativ formulierten Fragen verwendet werden. Also nicht: »Stellen Sie fest, in welchem Fall es sich nicht um einen Mietvertrag handelt«, sondern: »Stellen Sie fest, in welchem Fall ein Pachtvertrag vorliegt« (ebd., S. 46).
- Inverse Fragestellungen und andere ungewohnte Wortstellungen in Sätzen sind zu vermeiden. Also nicht: »Bei einem Unternehmen haftet nur mit einem Anteil am Betriebsvermögen welcher Gesellschafter?«, sondern: »Welcher Gesellschafter haftet nur mit einem Anteil am Betriebsvermögen?« (ebd., S. 46; vgl. auch WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2016, S. 8).
- Passivstrukturen sollten vermieden werden, soweit sie nicht Ausdruck von Fachsprachlichkeit sind. Der Satz »Ein RGB-Bild wird für eine Seite im Format 600x400 Pixel benötigt.« ist leichter verständlich, wenn er wie folgt formuliert ist: »Sie benötigen ein RGB-Bild im Format 600x400 Pixel für eine Internet-Seite« (WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2016, S. 7 f.).
- Texte werden leichter verständlich, wenn Wörter mehrmals verwendet werden, statt mit Pronomen darauf zu verweisen, z. B. »Statische Aufladung ... führt zu Störungen der Verdruckbarkeit. Die statische Aufladung entsteht durch ...« (und nicht: »Sie entsteht durch ...«) (ebd., S. 16).

Die Beispiele zeigen, dass die Erstellung bzw. Optimierung von Prüfungsaufgaben auf mehreren Ebenen ansetzen kann: auf der Wort-, Satz- und Textebene. Wichtig ist, dass sie von drei Fragen geleitet wird (vgl. WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2016, S. 5):

- Welche sprachlichen Barrieren machen Prüfungstexte schwer verständlich?
- Welche sprachlichen Einheiten sind als Fachsprache unverzichtbar und müssen deshalb erhalten bleiben?
- Welche sprachlichen Einheiten können textoptimiert werden, d. h. wie kann derselbe Inhalt einfacher ausgedrückt werden?

Sprachbewusst prüfen – und ausbilden!

Wie gezeigt wurde, liegen bereits differenziert ausgearbeitete Vorschläge für die sprachliche und formale Gestaltung von Prüfungsaufgaben vor. Dass in den kommenden Jahren immer mehr Flüchtlinge ihre Ausbildung werden abschließen wollen, ist ein neuerlicher Anlass, diese Vorschläge nun zügig umzusetzen. Doch nicht nur Prüfungen müssen in den Blick genommen werden: Es ist vielmehr notwendig, gleich von Beginn der Ausbildung an in Berufsschule und Betrieb sprachbewusst zu unterrichten bzw. auszubilden, denn auch Flüchtlinge, denen der Übergang in eine Ausbildung gelungen ist, äußern weiterhin großen Unterstützungsbedarf beim Spracherwerb (vgl. MATTHES u. a. 2018, S. 31 f.). Für alle Auszubildenden, die zusätzlich eine gezielte Sprachförderung benötigen, müssen jetzt die dafür notwendigen Angebote erarbeitet und flächendeckend zugänglich gemacht werden. ◀

Literatur

- BA: Berichte: Arbeitsmarkt kompakt – Fluchtmigration. Nürnberg 2018
- BADURA, J.: Handlungsorientierte Aufgaben für schriftliche Prüfungen in der kaufmännischen Erstausbildung – Erstellung und Korrektur. Leitfaden für Aufgabenersteller/-innen und Korrektoren/-innen. Nürnberg 2015
- BERLIN-INSTITUT FÜR BEVÖLKERUNG UND ENTWICKLUNG; STIFTUNG MERCATOR: Von individuellen und institutionellen Hürden. Der lange Weg zur Arbeitsmarktintegration Geflüchteter. Berlin 2019
- BETHSCHEIDER, M.; SCHWERIN, C.; SETTELMEYER, A.: Gezielt Unterstützung anbieten! Teilnehmerinnen und Teilnehmer ausländischer Herkunft in Ausbildereignungslehrgängen. Eine Studie zur beruflichen Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten. Bonn 2003
- BUSCHFELD, D.; JURKSCHAT, J.: Sprachensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben. Ein Leitfaden für Prüferinnen und Prüfer im Handwerk. Köln 2017
- DIHK: Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin 2019a
- DIHK: Integration von Geflüchteten. Drei Jahre IHK-Aktionsprogramm. Berlin 2019b
- KNOBLOCH, C.: Gutachten zur Verständlichkeit von Prüfungsfragen in der schriftlichen Prüfung, mit der die Eignung zum Ausbilder nachgewiesen wird. In: BETHSCHEIDER, M.; SCHWERIN, C.; SETTELMEYER, A., a. a. O., S. 19–28
- MATTHES, S. u. a.: Junge Geflüchtete auf dem Weg in die Ausbildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Migrationsstudie 2016. Bonn 2018
- SCHLENKER-SCHULTE, C.; WAGNER, S.: Prüfungsaufgaben im Spannungsfeld von Fachkompetenz und Sprachkompetenz. In: EFING, C., JANICH, N. (Hrsg.): Förderung der berufsbezogenen Sprachkompetenz. Paderborn 2006, S. 191–213
- VOLLMER, T.: Bericht über die Sitzung 2/2019 des Hauptausschusses am 27. Juni 2019 in Bonn. In: BWP 48 (2019) 4, S. 58–59 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10257 (Stand: 11.09.2019)
- WAGNER, S.; SCHLENKER-SCHULTE, C.: Textoptimierung von Prüfungsfragen. Halle 2016

Anzeige



Sprachliche Hürden in der Ausbildung

- ▶ Wie können Auszubildende unterstützt werden, die die deutsche Sprache noch nicht sicher beherrschen?
- ▶ Wie kann sprachlichen Missverständnissen in der Ausbildung vorgebeugt werden?

Ein Leitfaden mit hilfreichen Tipps für Ausbilderinnen und Ausbilder!

Kostenloser Download:

www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8371

Prüfen von Zusatzqualifikationen in der Ausbildung

Die industriellen Metall- und Elektroberufe als Stresstest?

ANJA SCHWARZ

Referatsleiterin Forschungs- und Strukturfragen,
Metall und Elektroberufe DIHK e.V. Berlin

Zusatzqualifikationen bieten die Möglichkeit, eine Ausbildung berufs- und betriebsspezifisch anzureichern oder auch neue Technologien als zusätzliche Optionen in die Ausbildung zu integrieren. Sie sind formal geregelt, werden von den zuständigen Stellen zusätzlich geprüft und separat bescheinigt. Der Beitrag beschreibt die ersten Erfahrungen zur Prüfung der neuen Zusatzqualifikationen in den industriellen Metall- und Elektroberufen und dem Beruf Mechatroniker/-in. Ihnen gelten besondere Aufmerksamkeit und hohe Erwartungen im Zuge der fortschreitenden Qualifizierung für die Digitalisierung.

Kodifizierte Zusatzqualifikationen in der Metall- und Elektroindustrie

Hinter Zusatzqualifikationen stecken Kompetenzen, die Auszubildende über die Mindeststandards einer Ausbildung hinaus erwerben können. Ihr Nachweis soll diese Kompetenzen ergänzend zum Abschlusszeugnis der Ausbildung sichtbar machen. Für »formale« Zusatzqualifikationen bestehen rechtliche Vorgaben, insbesondere für die öffentlich-rechtliche Prüfung (vgl. § 49 BBiG). Grundsätzlich gilt, dass Zusatzqualifikationen von Betrieben freiwillig angeboten, aber auch von Auszubildenden freiwillig erworben werden können.

Im Jahr 2017 haben sich die Sozialpartner in der Metall- und Elektroindustrie darauf verständigt, für zentrale, betriebliche Handlungsfelder der Digitalisierung Zusatzqualifikationen zu entwickeln (vgl. Handlungsempfehlungen der Sozialpartner 2017; auch CONEIN/ZINKE 2019).

Mit der Teilnovellierung der industriellen Metall- und Elektroberufe und des Berufs Mechatroniker/-in wurden sieben Zusatzqualifikationen in einem beschleunigten Verfahren in die Ausbildungsordnungen von elf Berufen aufgenommen (vgl. Tab., S. 34). Die Änderungsverordnungen traten zum 1. August 2018 in Kraft.

Diese werden als kodifizierte Zusatzqualifikationen bezeichnet und sind im Unterschied zu regional geregelten Zusatzqualifikationen in eine Ausbildungsordnung integriert und damit bundesweit einheitlich geregelt.

Das Verbreitungspotenzial ist enorm: Jährlich werden bundesweit rund 42.000 neue Ausbildungsverträge in den industriellen Metall- und Elektroberufen und dem Beruf Mechatroniker/-in abgeschlossen.

Jedoch kannten die meisten Betriebe in der Metall- und Elektroindustrie – über alle Betriebsgrößen hinweg – das Instrument der Zusatzqualifikationen bis 2018 nicht. Für die 79 Industrie- und Handelskammern (IHK) bedeutete die Teilnovellierung daher zum einen, innerhalb kürzester Zeit die Betriebe über die Neuerungen zu informieren. Zum anderen bestand die Herausforderung darin, schnellstmöglich qualitätsgesicherte und bundesweit vergleichbare Prüfungsstrukturen für diesen Qualifizierungsweg aufzubauen.

Die Struktur der Prüfung

Bei der Entwicklung der Zusatzqualifikationen haben die Sachverständigen ein sehr praxisnahes Prüfungsinstrument gewählt (vgl. DIHK 2018, S. 10 ff.). Die schematische Darstellung umreißt die einzelnen Schritte der Prüfung (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1
Zusatzqualifikationen: IHK-Prüfung



Tabelle

Matrix der Berufe* und Zusatzqualifikationen

Zusatzqualifikation \ Beruf	EAT	EBT	EGI	EGS	EIS	AM	IM	KM	WM	ZM	Mech
Additive Fertigungsverfahren						X	X	X	X	X	X
IT-gestützte Anlagenänderung						X	X	X	X	X	
Prozessintegration						X	X	X	X	X	
Systemintegration						X	X	X	X	X	
Digitale Vernetzung	X	X	X	X	X						X
IT-Sicherheit	X	X	X	X	X						X
Programmierung	X	X	X	X	X						X

*** Industrielle Elektroberufe:**

Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik (**EAT**), für Betriebstechnik (**EBT**), für Gebäude- und Infrastruktursysteme (**EGI**), für Geräte und Systeme (**EGS**), für Informations- und Systemtechnik (**EIS**)

Industrielle Metallberufe:

Anlagenmechaniker/-in (**AM**), Industriemechaniker/-in (**IM**), Konstruktionsmechaniker/-in (**KM**), Werkzeugmechaniker/-in (**WM**), Zerspanungsmechaniker/-in (**ZM**)

Mechatroniker/-in (**Mech**)

Ein wesentlicher Unterschied zum vergleichbaren betrieblichen Auftrag ist, dass den praxisbezogenen Aufgaben kein Genehmigungsverfahren vorgeschaltet ist. Der Verzicht darauf soll den zusätzlichen Prüfungsaufwand so weit wie möglich begrenzen.

Erste Zahlen zur Nachfrage von Prüfungen

Die Anzahl der durchgeführten Prüfungen kann einen ersten Eindruck über das Interesse von Betrieben und Auszubildenden an den neuen Zusatzqualifikationen vermitteln. Der DIHK befragt regelmäßig alle IHK über eine Online-Erhebung in standardisierter Form zu den Prüfungszahlen wie auch mit ausgewählten, offenen Fragen zur Einschätzung von Rahmenbedingungen der Prüfungen. Die folgenden Daten basieren auf den Angaben von 79 IHK. Die Prüfungen der Zusatzqualifikationen können nur im Rahmen des Teils 2 der Abschlussprüfung stattfinden. Die ersten beiden Erhebungen zeigen: 62 IHK-Prüfungen wurden in der Sommerprüfung 2019 von den IHK bundesweit gezählt, eine kleine Steigerung gegenüber den Zahlen der Winterprüfung 2018 (26 Prüfungen).

Auf Basis der jüngsten Erhebung ist eine Konzentration auf zwei Zusatzqualifikationen erkennbar: »Programmierung« sowie »Additive Fertigungsverfahren«. Betrachtet man deren Verteilung auf die möglichen Berufe in der Som-

merprüfung 2019, so sind hier deutliche Schwerpunkte erkennbar: In den Berufen Industriemechaniker/-in (IM) und Werkzeugmechaniker/-in (WM) wurden die Zusatzqualifikation Additive Fertigungsverfahren und in den Berufen Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik (EAT) sowie Elektroniker/-in für Geräte und Systeme (EGS) die Zusatzqualifikation Programmierung am häufigsten geprüft (vgl. Abb. 2).

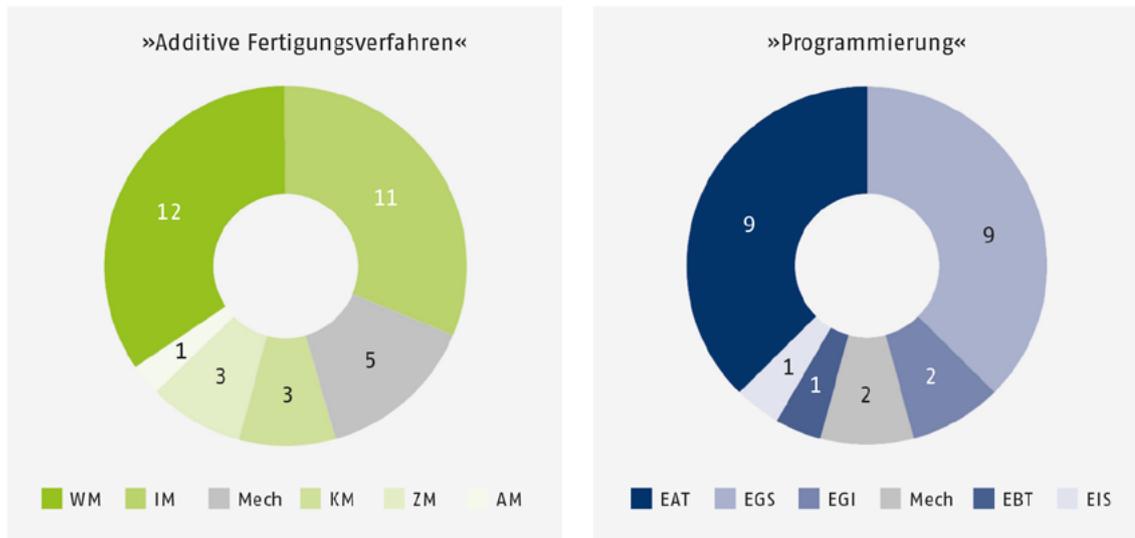
Die beiden bisherigen Prüfungsdurchläufe sind aber noch keineswegs repräsentativ. Die Winterprüfung 2018 fand sehr zeitnah zum Inkrafttreten der Änderungsverordnungen statt. Und im Sommer eines Jahres treten bei einem 3,5-jährigen Ausbildungsberuf i. d. R. Auszubildende zur Prüfung an, die entweder ihre Ausbildung verkürzen oder diese verlängert haben bzw. die Prüfung wiederholen. Auch für Betriebe könnte die Vorbereitungszeit noch zu kurz gewesen sein. Insofern sind für weitere Aussagen die kommende Winterprüfung 2019 und die Sommerprüfung 2020 abzuwarten.

Bewertung der Prüfungsanforderungen und -instrumente

Die für die Zusatzqualifikationen festgelegten Prüfungsanforderungen bzw. das Prüfungsinstrument dürften kein Grund für die bislang geringe Nachfrage sein. Im Rahmen

Abbildung 2

Zusatzqualifikationen »Additive Fertigungsverfahren« und »Programmierung« nach Berufen



der DIHK-Umfrage bezeichnet ein Drittel der IHK das fallbezogene Fachgespräch in Kombination mit einer praxisbezogenen Aufgabe und einem Report als gut oder sehr gut geeignet; die Hälfte aller IHK hat eher eine neutrale Haltung. Die Einschätzung teilten auch viele Mitglieder in IHK-Prüfungsausschüssen. Deren Bewertung ist insofern besonders wichtig, als für die Zusatzqualifikationen zusätzliche Prüfungen organisiert werden und viele geeignete Prüfer/-innen sich zusätzlich engagieren müssen. Verbesserungsvorschläge einiger IHK wie auch der Prüfer/-innen beziehen sich primär auf das Fehlen eines Genehmigungsverfahrens. Dies erschwere die Prüfung erheblich, da erst mit Blick auf einen Report die Eignung einer Aufgabe offensichtlich werde. Die Chancen für die erfolgreiche Durchführung des Fachgesprächs würden damit sinken. Daher sollten unbedingt weitere Beispiele aus der Praxis für die Ausbildung und Prüfung von Zusatzqualifikationen kommuniziert werden.

Stresstest bestanden?

Die im Titel formulierte Frage bezieht sich vor allem auf die Einführungsphase der Zusatzqualifikationen. Sie wurde von hohen Erwartungen und politischer Aufmerksamkeit begleitet. Aber auch viele Fragen und Unsicherheit bei Betrieben, Auszubildenden und den für die Organisation der Prüfung zuständigen Stellen wurden geäußert. Diese sind bislang noch nicht vollständig beantwortet, doch die ersten Erfahrungen nach gut einem Jahr bestätigen die großen Bedenken erst einmal nicht; die anfängliche Aufregung hat sich spürbar gelegt. Wahrscheinlich tragen auch die bis-

lang geringe Nutzung und die nachlassende bildungspolitische Aufmerksamkeit dazu bei. Für eine sukzessive, aber auch nachhaltige Steigerung der Nachfrage kann dies gut sein. Doch sollten die neuen Zusatzqualifikationen auch eine Brückenfunktion bei der Weiterentwicklung von Ausbildungsberufen hinsichtlich der Digitalisierung erfüllen. In diesem Sinne wird künftig die Frage auftauchen, ob dies ein geeigneter Weg ist. Werden bundesweit einheitlich geregelte Zusatzqualifikationen den sehr unterschiedlichen, individuellen Qualifizierungsbedarfen der Unternehmen in Aus- und Weiterbildung gerecht? Die Testphase der Prüfung von Zusatzqualifikationen in den Metall- und Elektroberufen ist somit keineswegs abgeschlossen und muss in den nächsten zwei Jahren weiterhin aufmerksam verfolgt werden. ◀

Literatur

CONEIN, S.; ZINKE, G.: Berufsbildung und Digitalisierung – Optionen zur flexiblen Anpassung von Ausbildungsberufen. In: BWP 48 (2019) 5, S. 40–42 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10539 (Stand: 09.10.2019)

DIHK: IHK-Leitfaden zu den Änderungen in der Prüfungsorganisation der Industriellen Metallberufe, Industriellen Elektroberufe und des Mechatronikers. Berlin 2018 – URL: www.dihk.de/ressourcen/downloads/ihk-leitfaden-me-aenderungen.pdf/at_download/file?mdate=1529067236811 (Stand: 09.10.2019)

Handlungsempfehlungen der Sozialpartner: Ausbildung und Qualifizierung für Industrie 4.0 März 2017 – URL: www.gesamtmetall.de/sites/default/files/downloads/basispapier_agiles_verfahren_ersand_17-03-28.pdf (Stand: 09.10.2019)

Schriftliche Prüfungen und Qualitätssicherung im Handwerk

Aufbau von bundesweiten Prüfungsaufgabendatenbanken auf Meister- und Fortbildungsebene

THOMAS-SEBASTIAN BERTRAM

Mitarbeiter im Bereich Prüfen und Qualitätssicherung, Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH), Düsseldorf

MIRJAM BRAUTMEIER

Dr., Bereichsleiterin Prüfen und Qualitätssicherung in der ZWH

ANGELIKA HOLSTEIN

Stellvertretende Bereichsleiterin Prüfen und Qualitätssicherung in der ZWH

Mit dem Aufbau von Prüfungsaufgabendatenbanken (PADB) steht den Handwerkskammern ein wachsendes Angebot von Prüfungsaufgaben für die schriftlichen Meister- bzw. Fortbildungsprüfungen zur Verfügung. Alle Aufgaben sind im überregionalen Austausch entstanden und entsprechen gemeinsam vereinbarten Qualitätskriterien. In der Auswahl und Gestaltung der Prüfungsaufgaben bleiben die Prüfungsausschüsse vollkommen autark. Der Beitrag gibt Einblick in die Verfahrensschritte bei der Erstellung von PADB und zeigt die Rolle der ZWH bei der Qualitätssicherung auf. Deutlich werden die Vorzüge einer solchen kollaborativen Prüfungsaufgabenerstellung mit Blick auf die hohe Rechtssicherheit der Aufgaben und hinsichtlich der Entlastung der ehrenamtlich tätigen Prüfer/-innen.

Merkmale des Prüfungswesens auf Meister- und Fortbildungsebene

Bei der Abnahme von Meister- und Fortbildungsprüfungen sind die 53 Handwerkskammern die maßgeblichen Akteure. Meisterprüfungen unterliegen zwar bundesweit geltenden Prüfungsverordnungen, die grundsätzliche Vorgaben zur Dauer und zum Inhalt der Prüfungen enthalten; über die konkrete Auswahl und Gestaltung der Aufgaben entscheiden aber die Prüfungsausschüsse in den Handwerks-

kammern. Deshalb unterscheiden sich die letztlich in der Prüfung eingesetzten Aufgaben zwischen den Kammern. Dies macht es möglich, regionale Besonderheiten der Prüfungsinhalte zu berücksichtigen; zum Beispiel könnte die Herstellung von regionaltypischen Produkten eine Rolle spielen oder – in einer betriebswirtschaftlichen Aufgabe – die Höhe der jeweils geltenden Kirchensteuer wichtig sein. Fortbildungsprüfungen können bundeseinheitlichen Rechtsverordnungen unterliegen oder kammer-spezifisch geregelt sein. Ergänzend und unter Beibehaltung dieser Vielfalt besteht seit einigen Jahren ein verstärkter Dialog zwischen den Handwerkskammern zur Optimierung des Prüfungswesens. In diesem Rahmen entstand auch die Idee, Prüfungsaufgabendatenbanken aufzubauen.

Prüfungsaufgabendatenbanken

Seit 2017 entwickelt die Zentralstelle für die Weiterbildung im Handwerk (ZWH) gemeinsam mit 50 Handwerkskammern in einem überregionalen Austauschprozess Prüfungsaufgabensätze für Meister- und Fortbildungsprüfungen, die auf einer Onlineplattform den Prüfungsausschüssen der Kammern zur Verfügung gestellt werden. In den PADB stehen die Aufgaben inklusive der Lösungskorridore und Anlagen (Grafiken, Tabellen) zur Verfügung. Die Entwicklung der PADB geschieht unter Orientierung an den Rahmenlehrplänen und in Abstimmung mit dem jeweiligen Zentralfachverband. Die Autonomie der Prüfungsausschüsse bleibt vollständig gewahrt: Sie können selbstständig entscheiden, ob und welche Prüfungsaufgaben – oder ganze Prüfungssätze – in den Prüfungen eingesetzt, ob nur Teile der Aufgabensätze verwendet, einzelne Aufgaben verändert werden oder auch ganz auf den Einsatz von Aufgaben aus den PADB verzichtet wird. Außerdem können sie auch die vorgeschlagenen Punkte- und Zeitangaben für einzelne Aufgaben jederzeit ändern. Die ZWH als Dienstleister koordiniert und moderiert den gesamten Prozess und lädt in diesem Rahmen zu Workshops ein, in denen Mitglieder der Prüfungsausschüsse aus den jeweiligen Gewerken an der inhaltlichen und didaktischen Gestaltung der Aufgaben arbeiten. Wie der Prozess vom Anstoß zu einer neuen Prüfungsaufgabendatenbank bis hin zur Onlinestellung von einsatzfähigen Aufgaben im Einzelnen erfolgt, ist in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1
Prozess der Aufgabenentwicklung für eine Prüfungsaufgabendatenbank



Zum aktuellen Stand der PADB

Zur Verfügung stehen derzeit PADB zu folgenden Prüfungen/Gewerken: Geprüfte/-r Betriebswirt/-in (HwO), Geprüfte/-r kaufm. Fachwirt/-in (HwO), Friseurmeister/-in, Installateur- und Heizungsbauermeister/-in, Metallbauermeister/-in, Feinwerkmechanikermeister/-in, Kosmetikermeister/-in und in aktueller Neuentwicklung Kfz-Technikermeister/-in und Elektrotechnikermeister/-in.

Das Aufgabenangebot wird kontinuierlich erweitert und auch solche Prüfungsaufgabendatenbanken, in die aktuell

keine neuen Aufgaben eingespeist werden, werden bei Bedarf aktualisiert.

Die Vorteile der Prüfungsaufgabendatenbanken sind vor allem darin zu sehen, dass die bundesweite Vergleichbarkeit der Prüfungen gestärkt wird und die Handwerkskammern eine komfortable Möglichkeit erhalten, auf eine ständig wachsende Zahl von Aufgaben zuzugreifen, die eine inhaltliche Qualitätskontrolle und eine didaktische Aufbereitung durchlaufen haben. Dies trägt zu einer Entlastung der ehrenamtlich tätigen Mitglieder in den Prüfungsausschüssen bei. Die Bereitstellung der Aufgaben, Lösungen und Anlagen erfolgt zudem in einem leicht editierbaren Format, sodass kammer-spezifische Anpassungen mit geringem Aufwand vorgenommen werden können. Nicht zuletzt kann durch den Einsatz der Prüfungsaufgabendatenbanken eine höhere Rechtssicherheit der Prüfungen erreicht werden.

Anforderungen an rechtssichere Prüfungsaufgaben

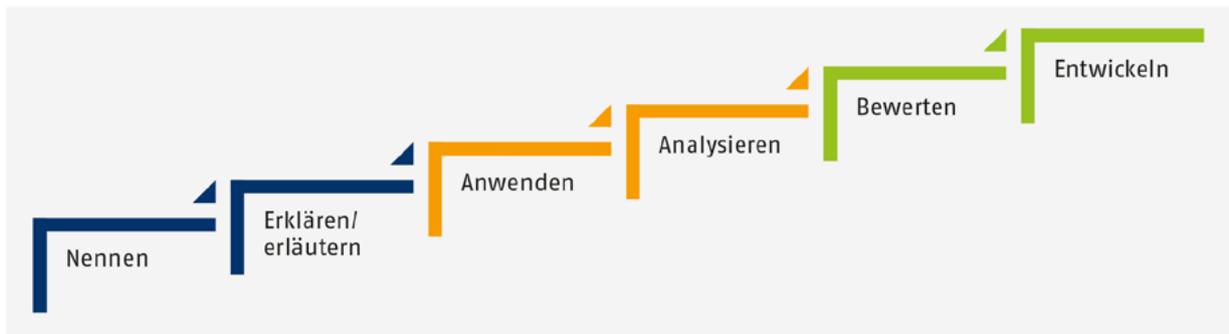
Anforderungen an rechtssichere Prüfungsaufgaben basieren auf den Prüfungsverordnungen. Im Kern bedarf es einer sprachsensiblen Gestaltung der Prüfungsaufgaben und praxisnaher, handlungsorientierter Aufgabenstellungen. Hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung der Prüfungsaufgaben gilt die keineswegs immer leicht umzusetzende Basisanforderung, dass Aufgaben absolut eindeutig und gleichzeitig klar verständlich formuliert sein müssen. Konkret kann dies durch verschiedene Maßnahmen erreicht werden (vgl. WAGNER/SCHLENKER-SCHULTE 2015; auch BETHSCHEIDER/SETTELMAYER in diesem Heft). Multiple-Choice-Aufgaben sind mit Rücksicht auf die aktuelle Rechtsprechung ebenso zu meiden wie in sehr offener Frageform (W-Fragen) gestellte Aufgaben. Zu bevorzugen sind stattdessen klare Arbeitsaufträge und die Nutzung von Operatoren, mit denen ein festgelegter Erwartungshorizont verbunden ist.

Dass die Prüfungsaufgaben keine reine Wissensabfrage darstellen, sondern auf den Nachweis der beruflichen Handlungsfähigkeit abzielen, ergibt sich durch die Vorgaben in den Prüfungsordnungen. Dieser Handlungs- und Fallorientierung tragen die Aufgaben in den PADB Rechnung, indem sie auf aufgabenübergreifenden Ausgangssituationen basieren. Es handelt sich bei diesen Ausgangssituationen um fiktive, aber realitätsnahe Musterunternehmen, in denen die Prüflinge vor ein typisches Problem aus dem Praxisalltag gestellt werden. Auf der Grundlage ihres Wissens müssen sie Zusammenhänge erkennen, Situationen analysieren, Wissen anwenden und Lösungen entwickeln und begründen.

Um das Anforderungsniveau einer Aufgabe in den PADB zu klassifizieren und gleichzeitig die Erwartungen, die an die

Abbildung 2

Taxonomiestufen für die Erstellung von Prüfungsaufgaben



Prüflinge gestellt werden, transparent zu machen, liegen allen Prüfungsaufgabendatenbanken dieselben Taxonomiestufen zugrunde (vgl. BLOOM 1972; ANDERSON u. a. 2014). Die Aufgaben werden hierbei einer von sechs nach steigendem Anforderungsniveau sortierten Kategorien zugeordnet (vgl. Abb. 2).

Die Taxonomiestufen sind einzeln definiert und geben den konkreten Erwartungshorizont je Stufe an. Dies hilft allen Prüfenden, die die Prüfungsaufgaben der PADB einsetzen möchten, bei der Einordnung und späteren Bewertung der Aufgaben. Ebenso können die Taxonomiestufen vor der Prüfung den Prüflingen zur Verfügung gestellt werden, um den Erwartungshorizont transparent aufzuzeigen. Dies steigert enorm die Rechtssicherheit der Prüfungen. Die unteren beiden Stufen entsprechen einer Wissensabfrage: Die Prüflinge sollen Gelerntes stichwortartig aufzählen (*Nennen*) oder in einem Fließtext Zusammenhänge verdeutlichen (*Erklären/erläutern*). Auf den mittleren beiden Stufen wird die Anwendung des Fachwissens verlangt, zum Beispiel ist eine Berechnung durchzuführen (*Anwenden*) oder ein Prozess in seine Bestandteile aufzugliedern (*Analysieren*). Die oberen beiden Stufen stellen die Prüflinge vor die Aufgabe, basierend auf ihrem Fachwissen eine Stellungnahme mit einem begründeten Werturteil abzugeben (*Bewerten*) oder einen eigenen, neuen Lösungsvorschlag für ein Problem zu entwickeln (*Entwickeln*). Auf die Wissensabfrage der unteren Stufen muss natürlich nicht gänzlich verzichtet werden, es ist aber gewünscht, auch Aufgaben der höheren Stufen angemessen einzubinden. Angestrebt wird eine ungefähr symmetrische Verteilung, bei der die Mehrzahl der Aufgaben auf den mittleren beiden Stufen einzuordnen ist, während die beiden obersten und die beiden untersten mit einem gleichen, etwas niedrigeren Anteil vertreten sind. Dass einige Handwerkskammern die Taxonomiestufen zusätzlich schon in weiteren Gewerken zugrunde legen, die bisher nicht Teil der Prüfungsaufgabendatenbanken sind, darf als positives Signal für die zukünftige Aufgabenentwicklung auf dieser Basis gesehen werden.

Perspektiven

Die Qualitätskriterien und Leitlinien der PADB sind als bewährte Grundlage, aber nicht als unveränderliche Konstante zu verstehen: Die ZWH steht in kontinuierlichem Austausch mit den Handwerkskammern, um deren Erfahrungen in die weitere Entwicklung einfließen zu lassen, perspektivisch ggf. auch auf der Grundlage einer umfangreichen, systematischen Evaluation. Abgefragt werden können dann nicht nur Rückmeldungen zu den bisher eingesetzten Prüfungsaufgaben, sondern auch Anregungen für die weitere Optimierung des Erstellungsprozesses. Sofern sich neue wissenschaftliche Erkenntnisse zum Beispiel hinsichtlich der Textoptimierung von Prüfungsaufgaben ergeben, werden diese berücksichtigt. Als wichtigstes Ziel ist in der derzeitigen Aufbau- und Entwicklungsphase der PADB natürlich die rasche Erweiterung des Aufgabenangebots in den vorhandenen PADB zu betrachten, um den Handwerkskammern schnell eine größere Auswahlmöglichkeit für künftige Prüfungen zu bieten. ◀

Literatur

- ANDERSON, L. W. u. a.: A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Harlow 2014
- BLOOM, B. (Hrsg.): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 3. Aufl. Weinheim, Basel 1972
- WAGNER, S.; SCHLENKER-SCHULTE, C.: Textoptimierung von Prüfungsaufgaben. Handreichung zur Erstellung leicht verständlicher Prüfungsaufgaben. 10. Aufl. Halle (Saale) 2015 – URL: www.zfamedien.de/downloads/ZFA/TOP_Broschuere-gesamt.pdf (Stand: 03.09.2019)

Wiedereinführung der Meisterpflicht im Handwerk?*

FRIEDRICH HUBERT ESSER

Prof. Dr., Präsident des BIBB

MARIA KORTZ

Referentin im Referat »Recht, Organisationsentwicklung, Büro Hauptausschuss« im BIBB

Das Bundeskabinett hat am 9. Oktober 2019 einen Gesetzesentwurf beschlossen, der darauf abzielt, die sogenannte Meisterpflicht für zwölf der 52 Handwerke, die derzeit zulassungsfrei betrieben werden können, wieder einzuführen. Eckpunkte der rechtlichen, ökonomischen und wirtschaftspädagogischen Diskussion um die Wiedereinführung der Meisterpflicht werden im Beitrag dargelegt. Zunächst wird ausgeführt, unter welchen Voraussetzungen eine Meisterpflicht rechtlich überhaupt zulässig ist. Dann wird aus wirtschaftspädagogischer Perspektive die Bedeutung der Meisterprüfung für die Ausbildungsleistung im Handwerk erläutert.

Kontext und Hintergrund

Im Jahr 2004 wurde die Meisterpflicht für 53 der insgesamt 94 Handwerke abgeschafft. Dies war Teil umfassender Deregulierungsmaßnahmen, die angesichts der damals hohen Arbeitslosenquote Existenzgründungen und die Schaffung von Arbeitsplätzen erleichtern sollten. Mit Blick auf die derzeit bestehenden Herausforderungen, insbesondere den Mangel an gut ausgebildeten Fachkräften, sollen diese Maßnahmen teilweise rückgängig gemacht und für einige Handwerke – z. B. Fliesenleger/-in, Rollladentechniker/-in und Raumausstatter/-in – die Meisterpflicht wieder eingeführt werden.

Meisterpflicht

Unterliegt ein Handwerk der Meisterpflicht, so bedeutet dies, dass eine in dem betreffenden Handwerk ausgebildete Person sich in der Regel nicht niederlassen darf, ohne zuvor die Meisterprüfung absolviert zu haben. Diese Handwerke – insgesamt 41 – sind in der Anlage A zur Handwerksordnung aufgeführt. Die Anlage B zur Handwerksordnung listet derzeit 52 Gewerbe auf, die als zulassungsfreie Handwerke (Abschnitt 1), sowie 54 Gewerbe, die als handwerksähnliche Gewerbe betrieben werden können (Abschnitt 2).

Rechtliche Diskussion

Die Frage, wie die Voraussetzung eines Meisterbriefs für die Niederlassung in einem Handwerksberuf rechtlich zu beurteilen ist, wird im Wirtschaftsverwaltungsrecht intensiv diskutiert. Gegenstand der Diskussion ist zunächst, ob eine Meisterpflicht gegen EU-Grundfreiheiten – die Dienstleistungs- bzw. die Niederlassungsfreiheit – sowie hieraus resultierende EU-Richtlinien verstößt. Allerdings gilt die Forderung eines Meisterbriefs als Voraussetzung für eine Niederlassung in Deutschland für Handwerker/-innen aus dem EU-Ausland in großen Teilen nicht. Daher benachteiligt diese Bedingung Handwerker/-innen aus dem EU-Ausland nicht, sondern begünstigt sie allenfalls. Angesichts dieses sogenannten reinen Inlandssachverhalts steht die europarechtliche Debatte nicht im Mittelpunkt, ebenso wenig wie die Beschäftigung mit der Frage, ob eine Meisterpflicht gegen den allgemeinen Gleichheitsgrundsatz (Art. 3 Abs. 1 GG) verstößt. Schwerpunktmäßig diskutiert wird vielmehr, ob eine Meisterpflicht gegen die Berufsfreiheit (Art. 12 GG) verstößt.

Weil eine Meisterpflicht, wie sie in der Handwerksordnung festgeschrieben ist, Handwerker/-innen daran hindern kann, sich in ihrem Beruf niederzulassen, greift sie in dieses Grundrecht ein. Ein solcher Grundrechtseingriff bedarf einer Rechtfertigung und diese erfordert legitime Ziele,

* Der Beitrag basiert auf einer Stellungnahme des BIBB-Präsidenten ESSER vor dem Bundestagsausschuss für Wirtschaft und Energie im Rahmen einer Anhörung am 26. Juni 2019 in Berlin (www.bundestag.de/dokumente/textarchiv/2019/kw26-pa-wirtschaft-644490; Stand: 09.10.2019).

deren Erfüllung der Eingriff in geeigneter, erforderlicher und angemessener Weise dient.

Ziele der Wiedereinführung der Meisterpflicht

Als mögliche legitime Ziele einer Meisterpflicht bringen Vertreter/-innen aus Gesetzgebung, Rechtsprechung und Rechtswissenschaft verschiedene Kriterien ins Spiel, die daraufhin überprüft werden, welche Ziele in Bezug auf welche Berufe in Betracht kommen und inwiefern sie im Einzelnen eine Grundrechtseinschränkung rechtfertigen können (vgl. BURGI 2018, S. 24 ff.).

- Seit jeher soll eine Meisterpflicht – zumindest in Bezug auf einige Handwerke – der Abwehr von Gefahren für Leben und Gesundheit dienen.
- Angeführt wird ferner das Ziel, Eigentum und Vermögen der Verbraucher/-innen, die oftmals nicht zur Beurteilung der erbrachten Qualität in der Lage sind, zu schützen.
- Das Ziel, die Leistungsfähigkeit des Handwerks zu erhalten, muss sich zunehmender Kritik stellen. So hat das Bundesverfassungsgericht in einer Entscheidung aus dem Jahr 2005 angezweifelt, dass der Meisterbrief zur Sicherung der Qualität der in Deutschland angebotenen Handwerkerleistungen noch geeignet ist, da dieses Erfordernis für die in Deutschland tätige starke Konkurrenz aus dem EU-Ausland größtenteils gar nicht gilt. Weiterhin sei problematisch, ob angesichts dieser Konkurrenz deutschen Gesellinnen und Gesellen eine zeitlich, fachlich und finanziell aufwendige Weiterbildung, wie die zum/zur Meister/-in, noch zumutbar sei (Urteil vom 05.12.2005, Az. 1 BvR 1730/02; vgl. auch KAMP/WEIß 2018, S. 451).

Allerdings ist das Bundesverwaltungsgericht dieser Argumentation in mehreren Entscheidungen nicht gefolgt. Ein Verdrängungswettbewerb mit Handwerkerinnen und Handwerkern aus dem EU-Ausland von so starkem Ausmaß, dass der Meisterbrief als Anforderung mangels Anwendungsbereich praktisch wirkungslos würde, findet demnach nicht statt. Weiterhin sei Gesellinnen und Gesellen mit Rücksicht auf den hohen Rang der geschützten Rechtsgüter zumutbar, den zusätzlichen Zeit- und Kostenaufwand für die Meisterprüfung auf sich zu nehmen (vgl. Urteil vom 09.04.2014, Az. 8 C 9/10). Hierbei ist auch zu berücksichtigen, dass der Meisterbrief als qualitätssteigerndes Merkmal zugleich unterstützende Faktoren enthält. Er stellt einen europaweit anerkannten Bildungsabschluss dar, an den vielfältige Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen anknüpfen (vgl. BURGI 2018, S. 14 f.).

- Aus Sicht der Berufsbildung sind zudem zwei weitere Aspekte von Bedeutung: das Ziel der Sicherstellung der Ausbildungsleistung, das auf die positiven Effekte einer

Meisterpflicht auf die Ausbildung im Handwerk abstellt, sowie das Ziel der Stärkung der beruflichen Bildung insbesondere in kleinbetrieblichen Strukturen.

Im Folgenden werden diese positiven Effekte einer pflichtigen Meisterprüfung im Einzelnen dargestellt.

Meisterpflicht als Beitrag zur Verwirklichung des Leistungsprinzips im Handwerk

Ein Blick in die anspruchsvollen Meisterprüfungsberufsbilder verdeutlicht, dass geprüfte Meister/-innen im Handwerk nicht nur qualifiziert auf eine Existenzgründung vorbereitet sind. Mit ihrem Handwerk beherrschen sie ein komplexes Wissensgebiet in systematischer Art und Weise. Ihre Qualifikationen umfassen detaillierte gewerkspezifische theoretische Kenntnisse und praktische Fertigkeiten als (integrierte) Kompetenzen. Moderne Meisterprüfungsverordnungen setzen heute den Akzent auf die Unternehmerpersönlichkeit, die eigenverantwortlich betriebliche Prozesse steuern kann.

Die Meisterprüfung beinhaltet auch die Ausbildereignungsprüfung und trägt damit entscheidend zur Reproduktionsfähigkeit des dualen Systems bei. Kernprinzip des Meisterprüfungskonzepts ist die Kopplung der mit der Meisterkompetenz gegebenen Fähigkeit, den Beruf auf hohem Experteniveau (fachlich-technisch) ausüben zu können, mit der Ausbildungskompetenz. Damit ist die Meisterqualifikation zugleich Garant einer qualitativ hochwertigen Berufsausbildung. Dieses Leistungsprinzip ist insbesondere im Hinblick auf Fachkräftemangel, Digitalisierung und die Verpflichtung zu Integration und Inklusion von besonderer Bedeutung: Für potenzielle Nachwuchskräfte kann die Aussicht auf eine gleichermaßen anspruchsvolle wie vielseitige Tätigkeit (handwerklich, unternehmerisch, berufspädagogisch) ein starker Anreiz sein. Gerade dieses »Leistungsversprechen«, auch als Standortfaktor begründbar, macht eine Ausbildung in einem Meisterbetrieb für immer noch viele junge Menschen attraktiv und gegenüber akademischer Bildung sowie Qualifizierungsmaßnahmen, etwa in größeren Industrie- und Handelsunternehmen, konkurrenzfähig. Daher stellt die seinerzeit umgesetzte Abschaffung der Meisterpflicht für ausgewählte Handwerke einen Bruch mit diesem Leistungsversprechen insofern dar, als dass in zulassungsfreien Handwerken auch Beschäftigte Ausbildungsverantwortung tragen können, deren Fachqualifikation nicht dem Meisterniveau entspricht und auch nicht um die Meisterqualifikation der Betriebsinhaberin/des Betriebsinhabers ergänzt wird. Für Deutschland, das seine internationale Wettbewerbsfähigkeit weniger über das Vorhandensein von Bodenschätzen als vor allem über ein möglichst großes Angebot an hochwertigen Fachqualifikationen auf dem Arbeitsmarkt erhält,

lässt die vorgenommene Deregulierung aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht standortstrategische Weitsicht vermissen.

Meisterpflicht als Förderung des Ausbildungsengagements von Handwerksbetrieben

Die quantitative Entwicklung der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Handwerk spricht zudem dafür, dass sich die Meisterpflicht positiv auf das Ausbildungsengagement auswirkt. So war von Mitte der 1990er-Jahre bis 2016 ein Rückgang der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge im Handwerk zu verzeichnen. Dieser fiel in den seit 2004 zulassungsfreien Handwerken deutlich stärker aus als in den zulassungspflichtigen Handwerken. Der rückläufige Trend konnte in den zulassungspflichtigen Handwerken gestoppt werden, in den zulassungsfreien jedoch nicht.

Attraktivitätssteigernder Faktor des Berufslaufbahnkonzepts

Das Handwerk bietet mit einem eigenen Strukturmodell, dem sogenannten Berufslaufbahnkonzept, berufliche Entwicklungsmöglichkeiten sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Richtung. Es zeichnet sich dadurch aus, dass für den überwiegenden Teil der Handwerksberufe curriculare Angebote vorliegen, beginnend mit der vorberuflichen Bildung über die berufliche Erstausbildung bis zum Erwerb von Fortbildungsqualifikationen auf Meisterebene und darüber hinaus. Sie bewegen sich im gesetzlichen Ordnungsgefüge von Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung und sind über staatlich normierte Prüfungen qualitätsgesichert. Das Ziel zahlreicher Berufsverläufe im Handwerk ist der Erwerb des Meisterbriefs, der berechtigterweise nach wie vor als die Spitzenqualifikation im Gefüge der handwerklichen Qualifikationen gilt.

Motor für die Herstellung der Gleichwertigkeit von beruflicher und akademischer Bildung

Ein Meisterbrief bietet in Verbindung mit Berufserfahrung ein zu Studienabschlüssen gleichwertiges Kompetenzniveau. Daher ist die Meisterqualifikation im Deutschen und Europäischen Qualifikationsrahmen (DQR und EQR), die die Gleichwertigkeit von Qualifikationen aufzeigen, genau wie der Bachelor dem Niveau 6 zugeordnet. Dies unterstreicht, dass eine Karriere im Handwerk gleichwertig mit einer Laufbahn im akademischen Bereich ist. Durch eine Einfassung des DQR in einen rechtlich verbindlichen Rahmen mit Relevanz für Bund und Länder könnte diese Bedeutung besonders hervorgehoben werden.

Flankierung der Wiedereinführung mit Maßnahmen aus Politik und Wirtschaft

Handwerksmeister/-innen als Wirtschaftssubjekte mit geprüfter Qualifikation sind ein wichtiger Stabilitätsanker für den Wirtschaftsstandort Deutschland, den es weiterhin zu sichern gilt. Vor allem mit Blick auf die Erhaltung des für die Qualität des dualen Systems und die Wettbewerbsfähigkeit von KMU so wichtigen Leistungsprinzips wird dafür plädiert, die Berechtigung zur Niederlassung wie auch zur Ausbildung in einem Handwerk an das Bestehen der Meisterprüfung oder eines gleichwertigen Nachweises zu koppeln – wie nun für zwölf Handwerke von der Bundesregierung beabsichtigt. Damit sich die Wiedereinführung der Prüfungspflicht nicht negativ auf die Weiterbildungsbereitschaft des potenziellen Nachwuchses und damit auf die Motivation, Betriebe zu übernehmen oder zu gründen, auswirkt, sollten Politik und Wirtschaft entsprechende Anreize setzen, wie z. B.

- attraktive Hilfen zur Existenzgründung,
- Erleichterung des Zugangs zu Angeboten von Meister-vorbereitungslehrgängen und -prüfungen, deren Güte über ein im Bildungssystem akzeptiertes Qualitätssicherungssystem abgesichert sein muss,
- weitgehende Freistellung von Gebühren und
- flexible, auch durch Digitalisierung modernisierte Angebote der Weiterbildung und Prüfung.

Im Ergebnis ist also anzuraten, im Sinne einer »kontrollierten Deregulierung« nicht das »Ob« einer Meisterprüfung infrage zu stellen, sondern das »Wie?« einer Meisterprüfung als Zulassungsvoraussetzung innovativ in den Blick zu nehmen. ◀

Literatur

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFT UND ENERGIE (BMWi): Entwurf eines Vierten Gesetzes zur Änderung der Handwerksordnung und anderer handwerksrechtlicher Vorschriften (Bearbeitungsstand 02.10.2019) – URL: www.bmwi.de/Redaktion/DE/Downloads/P-R/referentenentwurf-aenderung-der-handwerksordnung.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Stand: 09.10.2019)

BURGI, M.: Verfassungs- und europarechtliche Statthaftigkeit der Rückführung von Anlage B1-Handwerken in die Anlage A zur HwO. Gutachten im Auftrag des ZDH. München 2018 – URL: www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Recht/Rundschreiben_2018/Prof._Dr._Martin_Burgi_Rechtsgutachten_Meisterbrief_final.pdf (Stand: 09.10.2019)

KAMP, F.; WEIß, J.: Die Wiedereinführung der Meisterpflicht für die B1-Gewerke – Feuer des Prometheus oder Büchse der Pandora? In: Gewerbearchiv 64 (2018) 12, S. 450–455

Literaturauswahl zum Themenschwerpunkt: »Prüfungen«

MONOGRAFIEN

Die duale Kompetenzprüfung

IG Metall (Hrsg.). 2019, 39 S. – URL: https://wap.igmetall.de/docs_Duale_Kompetenzpruefung_Langfassung_c0a0d2a45a0e13c11d72ca159d7ba82d771dcff6.pdf (Stand: 07.10.2019)

Mit dem Diskussionspapier schlägt die IG Metall die Weiterentwicklung der Abschlussprüfung zu einer dualen Kompetenzprüfung vor (vgl. auch RESSEL in diesem Heft). Neben dem Modell enthält das Papier eine kritische Auseinandersetzung mit der aktuellen Prüfungspraxis und den Herausforderungen im Prüfungswesen.

Gesprächskompetenzen Auszubildender fördern

M. KÖNIG. wbv Media, Bielefeld 2019, 273 S.,
Diss. Universität Magdeburg 2018, 49,90 EUR,
ISBN 978-3-7639-6041-5

Die Autorin berichtet über Konzeption und Wirkungen eines Lernarrangements mit gewerblich-technischen Auszubildenden (vgl. Rezension in diesem Heft S. 53).



Kostenerhebung Qualifikationsverfahren

B,S,S AG; M. FREY; A. OSWALD. SBFi, Bern 2018, 48 S. – URL: www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/qualifikationsverfahren.html (Stand: 07.10.2019)

Die Qualifikationsverfahren mit Abschlussprüfung in der beruflichen Grundbildung sollen vereinfacht werden. Dafür wurden die einzelnen Kostenelemente und die Gesamtkosten der Verfahren bei ausgewählten Akteuren untersucht: Kantone, Trägerschaften und Ausbildungsbetriebe. Erforscht wurde u. a.: Wie hoch sind die durchschnittlichen Kosten pro Verfahren? Wie teilen sich diese Kosten nach Art des Aufwands auf? Was sind die Kostentreiber?

IHK-Leitfaden zu den Änderungen in der Prüfungsorganisation der Industriellen Metallberufe, Industriellen Elektroberufe und des Mechatronikers

DIHK (Hrsg.). 2018, 43 S.

Der Leitfaden mit Hinweisen für Ausbildungsbetriebe und Auszubildende ebenso wie Prüfer/-innen enthält die Neuerungen zu insgesamt elf Berufen, die am 1.8.2018 in Kraft traten: Teilnovellierung curricularer Vorgaben, Aufnahme optionaler Zusatzqualifikationen für zentrale Tätigkeitsbereiche sowie Gestaltungshinweise und Umsetzungshilfen für Aus- und Fortbildung in Industrie 4.0.

Prüferehrentätigkeit stärken – Berufliche Bildung sichern

DIHK. 2018, 14 S. – URL: www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/ausbildung/ausbildungspolitik/positionen/strategiepapier-prueferehrentaetigkeit (Stand: 07.10.2019)

Für Prüfungen und bei der Erstellung von Prüfungsaufgaben ist die IHK-Organisation auf engagiertes und qualifiziertes Ehrenamt angewiesen. Der DIHK-Bildungsausschuss hat im Rahmen der Strategie »Berufliche Bildung 2025« dieses Papier zur Stärkung des Prüferehrentamts erarbeitet.

Sprachsensible Gestaltung von Prüfungsaufgaben

D. BUSCHFELD; J. JURKSCHAT. Köln 2017, 27 S. – URL: www.fbh.uni-koeln.de/sites/default/files/Leitfaden_sprachsensiblePruefungen_0.pdf (Stand: 07.10.2019)

Aus dem Forschungsinstitut für Berufsbildung im Handwerk an der Universität Köln kommt ein Leitfaden zum Thema Sprachsensibilität für Prüfer/-innen, der zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft der bayerischen Handwerkskammern erarbeitet wurde. Inhalte sind Standards für die Erstellung von Aufgaben, Darstellung von sprachsensiblen Aspekten an einem Aufgabenbeispiel, eine Checkliste und Literaturhinweise.

Prüfungen in der dualen Berufsausbildung

A. STÖHR. BIBB, Bonn 2017, 36 S., ISBN 978-3-945981-66-5 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/8276 (Stand: 07.10.2019)

Die Broschüre gibt einen Überblick über die Gestaltungsmöglichkeiten von Prüfungsregelungen in Ausbildungsordnungen und richtet sich insbesondere an Sachverständige in Neuordnungsverfahren.

BEITRÄGE IN ZEITSCHRIFTEN UND SAMMELBÄNDEN

Neuordnung des Prüfungswesens durch die angekündigte BBiG-Novelle

C. HEWLETT. In: denk-doch-mal.de (2019) 2, 8 S.*

Die Bewertung von Prüfungsleistungen ist eine zentrale Aufgabenstellung im Prüfungswesen. Sie gehört daher zum Kernbereich der Prüfungsabnahme, die das BBiG den Prüfungsausschüssen zugewiesen hat. Der Entwurf des Berufsbildungsmodernisierungsgesetzes (BBiMoG) sieht auch Veränderungen für das Prüfungswesen vor. Hewlett stellt dar, welche Folgen die vorgesehene Prüferdelegation haben wird: Dem BMBF gehe es nicht um eine Modernisierung des Prüfungsverfahrens, sondern um den Versuch, hergebrachte, gerichtlich bestätigte Prüfungsgrundsätze per Gesetz auszuhebeln, indem u.a. das Prinzip der höchstpersönlichen Wahrnehmung von Prüfungsleistungen durch das Prüfungspersonal unterlaufen wird.

Das berufliche Prüfungswesen in der dualen Ausbildung

S. ZIPTEK. In: denk-doch-mal.de (2019) 2, 5 S.*

Für das Prüfungswesen gilt wie für die gesamte duale Berufsbildung: Es ist kein rein staatliches System, sondern basiert auf dem Zusammenspiel von Arbeitgebern, Gewerkschaften und Staat. In ihrer Darstellung des Prüfungswesens nennt Zipfer Probleme und Herausforderungen.

Fortbildungen brauchen einen verbindlichen Rahmenplan und bessere Prüfungen

G. LABUSCH. In: denk-doch-mal.de (2019) 2, 6 S.*

Prüfungen nach dem Berufsbildungsgesetz sind nicht gleich Prüfungen, es gibt Unterschiede. Der Beitrag weist auf die gänzlich andere Bedeutung von Prüfungen in der Aufstiegsfortbildung im Vergleich zur Berufsausbildung hin: Während bei der Berufsausbildung die berufliche Handlungsfähigkeit für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einem geordneten Ausbildungsgang erworben wird, bleibt bei der Fortbildung offen, wie die berufliche Handlungsfähigkeit erworben worden ist.

Lust und Frust mit Prüfungen

K. KRAMER. In: denk-doch-mal.de (2019) 2, 3 S.*

Ohne die ehrenamtliche Tätigkeit von Prüferinnen und Prüfern in Prüfungsausschüssen, in Prüfungsaufgabenerstellungsausschüssen oder Berufsbildungsausschüssen würde die duale Berufsausbildung, aber auch die geregelte Aufstiegsfortbildung, nicht funktionieren. KRAMER, selber Prüferin, beschreibt Herausforderungen sowie vermeidbare Hürden bei der Durchführung von Prüfungen.

Ersetzen Algorithmen Prüfer?

Prüfungswesen der beruflichen Bildung: Neue Strukturen durch Vernetzung und Digitalisierung?

G. STEFFENS. In: denk-doch-mal.de (2018) 2, S. 1–4 – URL: <http://denk-doch-mal.de/wp/gunther-steffens-ersetzen-algorithmen-pruefer/?format=pdf> (Stand: 07.10.2019)

Bedeutet Digitalisierung das endgültige Aus für das demokratische Prüfungswesen? Die Rolle der Prüfer/-innen, der Einsatz von Programmen zur Auswertung von schriftlichen Prüfungsaufgaben sowie Vorschläge von DIHK und ZDH zur Änderung von Prüfungsvorschriften im BBiG werden skizziert.

Veränderungen der Prüfungsbestimmungen im Wechselspiel von betrieblichen Impulsen und (unter-)gesetzlichen Vorgaben

B. LORIG. In: BWP 47 (2018) 2, S. 51–55 – URL: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8682 (Stand: 07.10.2019)

Das Prüfungswesen nimmt eine Schlüsselstellung bei Reformen der Berufsbildung ein, da es unmittelbare Auswirkungen auf Lernprozesse und Strukturen hat. Gleichzeitig wirken bei seiner Weiterentwicklung viele Akteure mit, die unterschiedliche Interessen verfolgen. Dieser Beitrag zeigt vor dem Hintergrund des Wechselspiels zwischen Impulsen aus der Praxis und ordnungspolitischer bzw. gesetzgebender Rahmung auf, welche Veränderungen es bezogen auf Prüfungsstruktur, Prüfungsinstrumente und Leitbilder in den letzten Jahrzehnten gegeben hat. Im Ausblick werden diese Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf die Prüfungspraxis reflektiert.

Kompetenzorientierte Assessments in der beruflichen Bildung zur Grundlegung eines kompetenzorientierten Prüfungswesens

K. V. KLOTZ; E. WINTHER. In: A. DIETZEN u. a. (Hrsg.): Kompetenzorientierung: berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Bielefeld 2016, ISBN 978-3-7639-1185-1, S. 173–188

Die Umsetzung der formal festgelegten Leitgedanken beruflicher Bildung in konkrete Prüfungsformate stellt das berufliche Prüf- und Berechtigungswesen vor nicht triviale Übersetzungsaufgaben. Der Beitrag versucht, eine solche Übersetzung zu leisten: zum einen über eine theoretische Ausdefinition des Leitgedankens kompetenzorientierten Prüfens in greifbare Designstandards; zum anderen soll basierend auf diesen Standards ein Einblick gegeben werden, wie sie in konkrete Aufgaben umgesetzt werden könnten.

(Zusammengestellt von Karin Langenkamp und Markus Linten)

* <http://denk-doch-mal.de/wp/Ausgaben/02-19-zwei-zentrale-elemente-der-beruflichen-bildung-pruefungen-und-betriebliches-aus-und-weiterbildungspersonal/> (Stand: 07.10.2019)

Kompetenzen für den digitalen Wandel selbstgesteuert erwerben



JOST BUSCHMEYER
Forscher und Berater der GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung eG, München



FLORIAN GASCH
Forscher und Berater der GAB München – Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung eG, München

Digitale Medien und Technologien verändern die Arbeitswelt. Die hohe Dynamik macht künftige Kompetenzanforderungen an Beschäftigte schwer vorhersehbar. Im vom BMBF geförderten Projekt MEDEA wurde ein Qualifizierungskonzept erprobt, das weniger auf die Vermittlung spezifischer technologischer Inhalte setzt, als vielmehr das Ziel verfolgt, die Selbstlernkompetenzen der Beschäftigten zu fördern. Damit sollen sie befähigt werden, den digitalen Wandel nicht nur zu bewältigen, sondern partizipativ mitgestalten zu können. Der Beitrag stellt das Konzept vor und reflektiert anschließend Erfahrungen aus der Erprobung.

Qualifizierung in der digitalen Arbeitswelt

Viele Unternehmen oder ganze Branchen befinden sich derzeit mitten in einem Transformationsprozess von Technologien, Geschäftsmodellen und Arbeitsprozessen. Und das Zusammenspiel dieser Wandlungsprozesse verläuft nicht (nur) technologiegetrieben, sondern rekursiv und dialogisch. So ist oft nicht vorhersehbar, welche digitalen Technologien sich dauerhaft durchsetzen werden.

In diesem Spannungsfeld braucht es Qualifizierungsansätze, welche die Kompetenzen von Beschäftigten fördern, »sich in einer vernetzten Lebens- und Arbeitswelt zu bewegen, deren konkrete Form [sie] heute noch nicht kennen« (SAUTER 2018, S. 6). Klar ist, dass es dabei um weit mehr als

technisches Anwendungswissen geht. Vielmehr geht es um die Handlungskompetenzen von Beschäftigten, digitale Technologien in ganz unterschiedlichen Handlungssituationen und Anwendungsbereichen sinnvoll und situationsangemessen zu nutzen, ihre Potenziale realistisch einzuschätzen und zu verstehen, sie in ihren Wirkungen kritisch zu reflektieren und zu steuern, sie aktiv und wirksam mitzugestalten und mit den Folgen des durch sie ausgelösten Wandels selbstgesteuert umzugehen.

Gleichzeitig werden Beschäftigte sich immer stärker selbstorganisiert um die Entwicklung ihrer Kompetenzen kümmern müssen. Klassische, zentral gesteuerte und veranstaltete Lernformate sind oft nicht geeignet, um Beschäftigte fit für die dynamischen Entwicklungen und Veränderungen einer digitalisierten Arbeitswelt zu machen. Nicht umsonst gibt es in der beruflichen Bildung derzeit einen deutlichen Trend zum selbstorganisierten und selbstverantworteten Lernen (vgl. SGD 2018).

Im Rahmen des Projekts MEDEA (vgl. Infokasten) wurde vor diesem Hintergrund ein Qualifizierungsansatz zum selbstorganisierten Erwerb von digitalen Medienkompetenzen entwickelt und erprobt. Der Ansatz folgt einem konstruktivistischen Lernverständnis (vgl. ARNOLD/SIEBERT 2006). Der Aktivitätspunkt des Lernens liegt bei den Lernenden selbst, sie bestimmen Tempo und Ausgestaltung des Lernprozesses und wählen in der Umsetzung eigene individuelle Lernwege, mit denen sie die Kompetenzen weiterentwickeln, die sie für sich als relevant erachten. Zudem wird auf Ansätze des arbeitsintegrierten Lernens (vgl. BAUER u. a. 2004) zurückgegriffen. Der eigentliche Kompetenzerwerb findet in der Echtarbeit statt: Die Lernenden

Das Projekt MEDEA

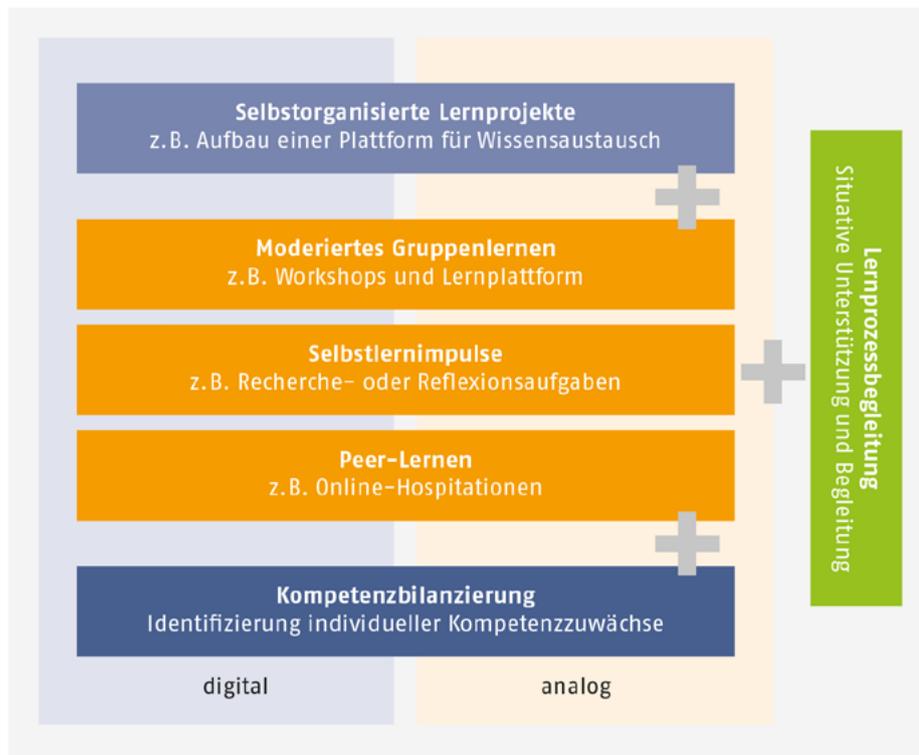
Ziel des vom BMBF und dem ESF geförderten Projekts MEDEA – *Erfahrungsgeliteter arbeitsintegrierter Erwerb von digitalen Medienkompetenzen in der berufsbegleitenden Qualifizierung* – ist es, Konzepte zum berufsbegleitenden Erwerb von digitalen Medienkompetenzen zu entwickeln. Diese sollen den individuellen Kompetenzerwerb arbeitsintegriert und erfahrungsgelitet anhand praktischer Herausforderungen in der täglichen Arbeit ermöglichen.

Der beschriebene Qualifizierungsansatz wurde bisher viermal in einem Versicherungs- und einem Produktionsunternehmen mit jeweils bis zu zehn Teilnehmenden erprobt, eine fünfte Erprobung läuft noch. Die einzelnen Qualifizierungsreihen umfassten dabei einen Zeitraum von bis zu sechs Monaten und wurden durch eine wissenschaftliche Begleitung evaluiert. Aktuell werden die Voraussetzungen für eine Übertragung des Ansatzes in weitere Unternehmen und Branchen untersucht.

Weitere Informationen unter: www.medeaprojekt.de

Abbildung 1

Bausteine des Qualifizierungsansatzes



entwickeln ihre Kompetenzen im konkreten Umgang mit digitalen Medien und dessen Reflexion.

Schließlich verfolgt das Konzept einen partizipativen Ansatz: Die Beschäftigten werden an der Gestaltung des digitalen Wandels in ihrem Unternehmen aktiv beteiligt und lernen so, nicht nur Betroffene, sondern Mitgestaltende dieser Transformation zu werden (vgl. BUSCHMEYER/GASCH/MUNZ 2016).

Aufbau von digitalen Medienkompetenzen durch selbstgesteuertes Lernen

Der entwickelte Qualifizierungsansatz besteht aus sechs Bausteinen, die nach Bedarf digital oder analog durchgeführt werden können (vgl. Abb. 1).

Im Zentrum: selbstorganisierte Lernprojekte in der Echtarbeit

Im Zentrum des Lernens stehen Veränderungsprojekte als Lernprojekte, die die Lernenden selbst entwickeln und umsetzen und die auf den Einsatz digitaler Medien in der eigenen Arbeit abzielen. Dabei ist deren genaue inhaltliche Ausrichtung und die verwendete digitale Technik sehr vom Arbeitskontext der Lernenden und dem Stand der Digitalisierung im Unternehmen abhängig. Entscheidend ist, dass die selbstgewählten Lernprojekte hinreichend

komplex sind und zugleich anschlussfähig an bestehende Arbeitsprozesse bleiben. Um Raum zum Experimentieren und Ausprobieren zu bieten, sollten sie in einem Kontext stattfinden, der für das Unternehmen wichtig, jedoch nicht erfolgskritisch ist. Ausgangspunkt der Lernprojekte ist also der konkrete Arbeitszusammenhang der Lernenden. In diesem müssen sich digitale Technologien bewähren (vgl. Infokasten).

Beispiel: Aufbau einer Plattform für das digitale Wissensmanagement

Bei der Pilotgruppe in einem Versicherungsunternehmen, mit dem der Qualifizierungsansatz erprobt wurde, bezog sich das entwickelte Lernprojekt darauf, ein unternehmensinternes Social-Media-Netzwerk für die abteilungsübergreifende Zusammenarbeit zwischen der Sachbearbeitung und den Fachabteilungen zu gestalten und zu etablieren. Viele Vorgänge, die auf den Bildschirmen der Sachbearbeiter/-innen erscheinen, beinhalten Unklarheiten, Interpretationsspielräume oder beziehen sich auf Sonderfälle, die bisher nicht umfassend geregelt wurden. Um im Unternehmen die Bearbeitung zu beschleunigen, wurden um bestimmte Themenbereiche (z. B. Erstattung bei Zahnbehandlungen) sog. Kompetenzzentren aufgebaut, die verschiedene Abteilungen standortübergreifend zusammenziehen und vernetzen. Aufgabe der Lerngruppe, bestehend aus acht Vertreterinnen und Vertretern dieser Abteilungen, war es, auf Grundlage einer im Unternehmen vorhandenen, aber in dem betroffenen Bereich wenig genutzten Softwarelösung eine digitale Plattform zum Wissensaustausch aufzubauen, die gegenüber bisherigen Formen der Zusammenarbeit (Telefon, E-Mail) einen Mehrwert bringt.

Im konkreten Projekt ging es beispielsweise darum, die Potenziale, die digitale Lösungen etwa für den Wissensaustausch bieten, auch wirklich zu nutzen. So sollten nicht nur bisherige Kommunikationsformen und -formate digitalisiert, sondern auch neue Austauschformen und -regeln etabliert werden. Der Veränderungsprozess im Kontext der Lernprojekte wurde durch die Lernenden selbst gesteuert und entwickelt. Sie suchten sich ggf. die Expertinnen und Experten, die sie unterstützten, stimmten sich mit ihren Führungskräften ab und gewannen auch Kolleginnen und Kollegen für das Projekt, die nicht Teil der Lerngruppe waren.

Situative Lernprozessbegleitung und eingesetzte Lernformate

Unterstützt werden die Mitglieder der Lernprojekte durch eine flexibel und situativ gestaltete Lernprozessbegleitung. Diese greift auf verschiedene Lernformate zurück, die wahlweise digital oder analog umgesetzt werden können:

- **Selbstlernimpulse** initiieren und strukturieren die Lernprozesse in der Arbeit. Dabei kann es sich um Selbstreflexionsfragen, Erkundungs-, Planungs- oder Erprobungsaufgaben handeln.
- **Peer-Lernen** verbindet das Ausprobieren von bestimmten Vorgehensweisen mit gemeinsamer Reflexion der Lernenden untereinander. Dies kann etwa der regelmäßige Austausch über ein digitales Medium sein oder ein kurzer Peer-Teaching-Prozess am Arbeitsplatz.
- **Beim moderierten Gruppenlernen** kommt die Lerngruppe in regelmäßigen Abständen analog und digital zusammen, um sich über die in den Lernprojekten gemachten Erfahrungen auszutauschen, diese systematisch auszuwerten, mit Theorieinhalten zu verknüpfen und die nächsten Schritte zu planen.

Die Lernprozessbegleitung folgt bei all dem den Erfahrungen der Teilnehmenden und nicht etwa umgekehrt. Theorieinputs und Lernimpulse werden dann gesetzt, wenn die Teilnehmenden in ihrer Praxis auf konkrete Fragen gestoßen sind und diese aktiv benennen.

Durch das Arbeiten mit digitalen Technologien geraten die für einen kompetenten Umgang relevanten Fragen in den Blick (vgl. Infokasten). Sie werden nicht von außen an die Lernenden herangetragen, sondern entstehen im Prozess und müssen aktiv durch die Lernbegleitung aufgegriffen werden. Im Rahmen des Projekts wurde die Lernbegleitung durch den berufspädagogischen Projektpartner durchgeführt. Gleichzeitig wurden aber intern in den Unternehmen Lernbegleiter/-innen ausgebildet, die diese Aufgabe über das Projekt hinaus übernehmen.

Beispiel: Intervention durch die Lernbegleitung und weiterer Verlauf im Lernprozess

Nachdem sich die Lernenden der Pilotgruppe in einer ersten Phase mit den Funktionen und Möglichkeiten der vorhandenen digitalen Plattform vertraut gemacht hatten, entstand die Frage, wie sich der Austausch zwischen den Abteilungen dort sinnvoll abbilden lässt. Die erste Idee war, quasi die bisherige Praxis von Frage und Antwort zu übertragen. Schnell stellte sich aber die Frage nach dem Mehrwert einer solchen Lösung. Im Rahmen eines Selbstlernimpulses wurden die Teilnehmenden daraufhin von der Lernprozessbegleitung eingeladen, sich mit den unterschiedlichen Kommunikationsformen, die ein Social-Media-Netzwerk bietet, aktiv auseinanderzusetzen. Damit gerieten andere Funktionen wie etwa fachliche Blogs, die kollaborative Erstellung eines Wikis oder das gemeinsame Arbeiten an Dokumenten in den Blick. Gleichzeitig entstanden neue Fragen, die im Rahmen einer moderierten Gruppensitzung bearbeitet wurden: Welche Kommunikationsformen eignen sich für welche Wissensformen? Bei Wissensaspekten, die sich auf unternehmensweite Regelungen beziehen, müssen Entscheidungskompetenzen berücksichtigt werden und es bedarf anderer Kommunikationsregeln und digitaler Ansätze als beim Austausch über individuelle Vorgehensweisen und Best-Practice-Lösungen. Die Lernenden entschieden auf dieser Grundlage, unterschiedliche Bereiche im Netzwerk anzulegen, für die unterschiedliche Regeln des Austausches gelten sollten. Diese Regeln erarbeiteten sie in einem nächsten Schritt selbstständig.

Abschließend: individuelle Kompetenzbilanzierung

Die Durchführung der Lernprojekte in der Arbeit ähnelt auf der Handlungsebene stark einem Problemlösungsprozess. Damit die in diesem wenig standardisierten Qualifizierungskonzept gewonnenen Erfahrungen und Kompetenzen sichtbar werden, ist ein Auswertungsprozess erforderlich, mit dem der Kompetenzzuwachs dokumentiert wird. Der MEDEA-Qualifizierungsprozess schließt daher mit einer individuellen Kompetenzbilanzierung der Lernenden auf der Grundlage ihrer konkreten Tätigkeit im Rahmen der Lernprojekte ab. Diese Bilanzierung erfolgt in einem dreistufigen Verfahren (vgl. Abb. 2). Mit einem individuellen Teilnahmezertifikat wird diese Validierung der Kompetenzen schließlich dokumentiert.

Als Grundlage für die Kompetenzbilanzierung dient ein im Projekt entwickelter Kompetenzrahmen (vgl. BUSCHMEYER u. a. 2019). Auf der empirischen Basis einer Branchenstudie mit den Praxispartnern wurden – in Anlehnung an den europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen (DigComp 2.1 – vgl. CARRETERO u. a. 2017) 33 Kompetenzen, gegliedert in neun Kompetenzfelder, identifiziert, die für den Umgang mit dem digitalen Wandel entscheidend sind. Neben anwendungsorientierten Kompetenzen, digitale Medien und Technologien reflektiert und situationsadäquat im Arbeitsalltag einzusetzen, finden sich darunter auch organisationale Aspekte wie z. B. die Verortung der eigenen Tätigkeit im Gesamtarbeitsprozess und subjektbezogene Kompetenzanforderungen wie z. B. die Gestaltung

Abbildung 2

Individuelle Kompetenzbilanzierung

1. Schritt

Tätigkeiten im Zusammenhang mit digitalen Medien beschreiben

- Was haben Sie konkret getan? Welche Aufgaben haben Sie bewältigt?
- Wie sind Sie dabei genau vorgegangen? Welche Schritte sind Sie gegangen?
- Welche Überlegungen und Entscheidungen haben Sie unterwegs angestellt bzw. getroffen?

2. Schritt

Besondere Anforderungen und Klippen identifizieren

- Welche Herausforderungen waren mit der Tätigkeit verbunden?
- Worauf kam es besonders an?
- Wo waren Schlüsselstellen im Prozess?
- Wie haben Sie auftretende Probleme gelöst?
- Wo mussten Sie umsteuern?
- Was ist Ihnen leicht gefallen? Womit haben Sie sich schwer getan?

3. Schritt

Kompetenzen bilanzieren und belegen

- Was haben Sie unterwegs gelernt?
- Zu welchen der Kompetenzen für eine digitalisierte Arbeitswelt sehen Sie bei der geschilderten Tätigkeit Bezüge?
- Bitte wählen Sie 3 Kompetenzen aus, die für die Bewältigung der beschriebenen Aufgaben besonders relevant waren.
- Gemeinsam belegen: Bei welchen Tätigkeiten genau haben Sie diese Kompetenzen gezeigt? Welche konkreten Beispiele können dafür benannt werden?

des eigenen Lernens und die Selbstführung im Kontext entgrenzter Arbeit.

Den Lernbegleiterinnen und -begleitern kommt bei der Kompetenzbilanzierung nicht die Rolle einer Prüferin oder eines Prüfers zu. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, durch Fragen den Selbstreflexionsprozess der Lernenden zu unterstützen, an der einen oder anderen Stelle durch Bereitstellung eigener Beobachtungen fehlende Aspekte in den Prozess einzubringen und im letzten Schritt gemeinsam mit den Lernenden die gezeigten Kompetenzen zu belegen. Ergebnis der Bilanzierung ist die Befähigung der Lernenden, selbst über ihre Lernerträge zu sprechen und diese gegenüber Dritten zu vertreten. Damit betont der Qualifizierungsansatz konsequent die Selbstverantwortlichkeit der Lernenden für ihren persönlichen Qualifizierungsprozess.

Erfahrungen in der Umsetzung

Die bei der Erprobung des Qualifizierungsansatzes gemachten Erfahrungen werden im Projektteam regelmäßig ausgewertet und mit der wissenschaftlichen Begleitung,

den Unternehmensvertreterinnen und -vertretern und den Lernenden selbst prozessbegleitend diskutiert. Dabei zeigt sich, dass die wirksame Gestaltung und Begleitung von selbstorganisierten Lernprozessen an eine Reihe von Rahmenbedingungen geknüpft ist.

Zum einen bedarf es einer wirksamen Verzahnung von Organisationsentwicklungs- und Qualifizierungsstrategie in den Unternehmen. Zwar gestalten die Lernenden die konkreten Veränderungsprojekte selbstorganisiert, sie brauchen dafür aber eine klare Orientierung durch die Führung darüber, welche organisatorischen und geschäftspolitischen Ziele mit der Einführung der digitalen Technologien verbunden sind. Sie brauchen eine Zielrichtung, die jedoch noch nicht die konkreten Ergebnisse ihrer Entwicklungsarbeit determiniert. Gleichzeitig sind Unternehmen gut beraten, die Ergebnisse solcher Lernprojekte wiederum in ihrer Organisationsentwicklungsstrategie zu berücksichtigen, da sie wichtige Hinweise darauf enthalten, wie digitale Technologien Arbeitsprozesse effektiv verbessern können. Zum Zweiten bedarf es tatsächlicher Handlungsspielräume für die Lernenden. Die Entwicklung und Umsetzung

der Lernprojekte fördert und fordert unternehmerisches Handeln der Beschäftigten, die kreativ und selbstständig mit neuen Arbeitsformen experimentieren, dabei die »gängigen Spielregeln« innovativ verändern und im Rahmen von vorgegeben Leitplanken selbstverantwortlich Arbeit gestalten. Dies ist für die Lernenden zunächst oft ungewohnt. Umso wichtiger ist vor allem das Signal der direkten Vorgesetzten, dass genau dieses selbstverantwortliche Handeln explizit gewünscht ist, auch wenn es vielleicht nur bedingt der bisherigen Führungspraxis entspricht. Hier tun sich insbesondere für die Führungskultur in Unternehmen interessante Spannungsfelder auf. Gleichzeitig zeigt sich, dass viele Veränderungen, wie sie derzeit im Kontext von »New Work« oder »Arbeiten 4.0« diskutiert werden, nicht nur die Folge von Digitalisierungsprozessen sind, sondern eben auch ein Stück weit eine Voraussetzung für die wirksame Einbindung von digitalen Technologien in Arbeitsprozesse.

Schließlich, und dies mag auf den ersten Blick banal klingen, ist es für die Umsetzung des Ansatzes entscheidend, dass Beschäftigte in ihrem Arbeitsalltag Zugang zu digitalen Lösungen haben, die es ermöglichen, die eigene Arbeitsweise weiterzuentwickeln. Dafür ist aber nicht nur die Bereitstellung von entsprechender Hard- und Software notwendig, sondern auch deren Einbettung in und Verknüpfung mit bestehenden Systemen. Theoretisch ist so ein Aspekt schnell abgehakt, die Erfahrung des Qualifizierungsansatzes zeigt aber, dass sich dieser in der Praxis als durchaus komplex und voraussetzungsreich darstellt, erfordert er doch oft die Umstellung und Anpassung von Systemen bzw. von Geschäftsprozessen und betriebsinternen Standards. Beschäftigen sich die Teilnehmenden hingegen

Persönliches Fazit von Teilnehmenden der Qualifizierungspiloten

- »Ich konnte den Einsatz digitaler Medien so gestalten, wie es für mich bzw. uns passt. Das ist viel anstrengender, aber bringt viel mehr.«
- »Ich hatte das Thema Digitalisierung gar nicht auf dem Schirm. Jetzt habe ich dessen Bedeutung verstanden.«
- »Ich kann Chancen und Risiken digitaler Medien besser bewerten.«
- »Ich habe eine eigene Routine im Umgang mit digitalen Medien entwickelt.«
- »Ich bin viel schneller ins Tun gekommen und war ein Stück weit gezwungen, mich wirklich mit digitalen Medien auseinanderzusetzen.«

Quelle: Workshopdokumentationen MEDEA-Piloten

mit digitalen Technologien, die nicht bereits zu einem gewissen Grad in den Arbeitsprozess eingebettet sind, sondern mit Insellösungen rund um die »neueste Technik«, so verliert der Lernprozess sehr schnell den Bezug zum realen Arbeitsprozess und wird verstellt durch technische Kinderkrankheiten und alltagsferne »Showlösungen«.

Wenn diese Rahmenbedingungen erfüllt sind, ist der Qualifizierungsansatz sehr wirksam in der Förderung von Handlungskompetenzen im Kontext digitaler Technologien. Dies zeigen nicht nur die Ergebnisse der individuellen Kompetenzbilanzierungen der Lernenden. Zum Abschluss jeder Qualifizierungsreihe wird darüber hinaus der Lernprozess gemeinsam mit den Lernenden systematisch ausgewertet. Am Ende steht ein persönliches Fazit (vgl. Infokasten). ◀

Literatur

ARNOLD, R.; SIEBERT, H.: Die Verschränkung der Blicke: konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler 2006

BAUER, H. G. u. a.: Lernen im Arbeitsalltag. Wie sich informelle Lernprozesse organisieren lassen. Bielefeld 2004

BUSCHMEYER, J. u. a.: Kompetenzanforderungen an Mitarbeitende in einer digitalisierten Arbeitswelt. Kompetenzmodell digitale Medienkompetenzen. München 2019

BUSCHMEYER, J.; GASCH, F.; MUNZ, C.: Erfahrungsgeleitete Entwicklung von Nachhaltigkeitskompetenzen – Beschäftigte als Akteure. In: Berufsbildung 70 (2016) 160, S. 43–45

CARRETERO, S. u. a.: DigComp 2.1 the digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use. Brüssel 2017

SAUTER, W.: Die Zukunft des Lernens. Selbstorganisierter Kompetenzerwerb durch personalisiertes Lernen. Gütersloh 2018

STUDIENGEMEINSCHAFT DARMSTADT (SGD): Weiterbildungstrends in Deutschland 2018/2019. Darmstadt 2018

Digitale Medien in Betrieben



MIRIAM GENSICKE, SEBASTIAN BECHMANN, MICHAEL HÄRTEL,
TANJA SCHUBERT, ISABEL GARCIA-WÜLFING, BETÜL GÜN-
TÜRK-KUHL

Digitale Medien in Betrieben – heute und morgen

Eine repräsentative Bestandsanalyse

Wissenschaftliche Diskussionspapiere Nr. 177
2. Aufl. 2016, 105 S., ISBN 978-3-945981-60-3

Lernen im Prozess der Arbeit: Das ist eines der grundlegenden Merkmale der Berufsausbildung zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz.

- Wie sieht das im Betriebsalltag aus?
- Welche digitalen Geräte und Anwendungen werden in den Betrieben für Lern- und Arbeitsprozesse eingesetzt, welche nicht?
- Welche Barrieren existieren, die den Einsatz digitaler Medien zum betrieblichen Lehren, Lernen und Arbeiten einschränken?
- Welche digitalen Medien werden von Auszubildenden, Fachkräften und Ausbildungspersonal wie und wozu genutzt?
- Wie schätzen Betriebe den Stellenwert und Nutzungsgrad digitaler Medien in den nächsten Jahren ein?
- Wie kann die Digitalisierung in den Betrieben unterstützt werden?

Die Publikation dokumentiert die Ergebnisse einer repräsentativen Betriebsbefragung in Deutschland, die das BIBB im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zusammen mit TNS Infratest Sozialforschung, München, durchgeführt hat.

Kostenloser Download unter: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8106

Fortbildungsprüfungsregelung oder Fortbildungsordnung?

Unterschiede zwischen Regelungen der zuständigen Stellen und des Bundes

MARKUS BRETSCHNEIDER

Wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
»Gewerblich-technische Berufe« im BIBB

Regelungen für die berufliche Fortbildung gibt es sowohl mit bundesweiter als auch mit regionaler Gültigkeit. Anhand welcher Aspekte lässt sich entscheiden, welche der beiden Alternativen angemessen ist? Ausgehend von einer quantitativen Betrachtung greift der Beitrag die wesentlichen Unterschiede der beiden Möglichkeiten auf und geht der Frage nach, in welcher Form die Qualität sichergestellt wird. Am Beispiel der künftigen Fortbildungsordnung zum/zur Geprüften Restaurator/-in im Handwerk wird die Überführung zahlreicher Kammerregelungen in eine Bundesregelung dargestellt.

Hintergrund

Gemeinsam mit Sachverständigen aus der Praxis hat das BIBB aktuell den Entwurf einer Fortbildungsordnung zum/zur Geprüften Restaurator/-in im Handwerk erarbeitet.* Damit wird unter anderem das Ziel verfolgt, den Erhalt des handwerklich-immateriellen Kulturerbes – unter Berücksichtigung gewerkespezifischer Techniken und Verfahren, Materialien sowie Geräte und Maschinen – auf eine einheitliche qualifikatorische Grundlage zu stellen. Insgesamt 19 unterschiedliche Gewerke, für die bislang jeweils eigenständige Fortbildungsprüfungsregelungen auf Kammerebene existieren, werden hierzu unter das Dach einer bundeseinheitlichen Fortbildungsordnung gebracht. Im Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe (vgl. BIBB 2019) sind für diese 19 Gewerke aktuell etwa 300 Fortbildungsprüfungsregelungen zu finden.

Dieses im Hinblick auf die hohe Zahl an Gewerken und Regelungen außergewöhnliche Beispiel wirft die Frage auf, welche Kriterien zur Überführung von Kammerregelungen in Fortbildungsordnungen des Bundes zugrunde zu legen sind und wie sich dieser Prozess vollzieht.

* Dem Verordnungsentwurf wurde bereits vom BIBB-Hauptausschuss zugestimmt. Er soll noch vor Jahresende in Kraft treten.

Entwicklungen seit 2000

Die Abbildung zeigt, dass sich die Anzahl der Regelungen des Bundes seit 2000 auf einem vergleichbaren Niveau bewegt und lediglich einen moderaten Anstieg erkennen lässt. Im selben Zeitraum, zwischen 2000 und 2018, ist die Anzahl der Regelungen zuständiger Stellen um gut 60 Prozent angewachsen.

Da mehrere zuständige Stellen Fortbildungsregelungen für einen Beruf erlassen können, ist die Zahl der geregelten Fortbildungen höher als die Zahl der geregelten Berufe. So gab es 2018 insgesamt 2.512 Fortbildungsregelungen bei einer Zahl von 736 geregelten Berufen (vgl. BIBB 2019, S. 458). Die Spanne erstreckt sich dabei von Regelungen für lediglich eine zuständige Stelle, wie »Funeralmaster/-in (Bestattermeister/-in)« aus dem Jahr 2003 oder die ab 2008 für einige Jahre bestehende Regelung »Yogalehrer/-in«, bis hin zur Regelung »Gebäudeenergieberater/-in im Handwerk«, welche zwischen 1996 und 2015 in 42 von 53 Handwerkskammern erlassen wurde.

Bezeichnung von Abschlüssen

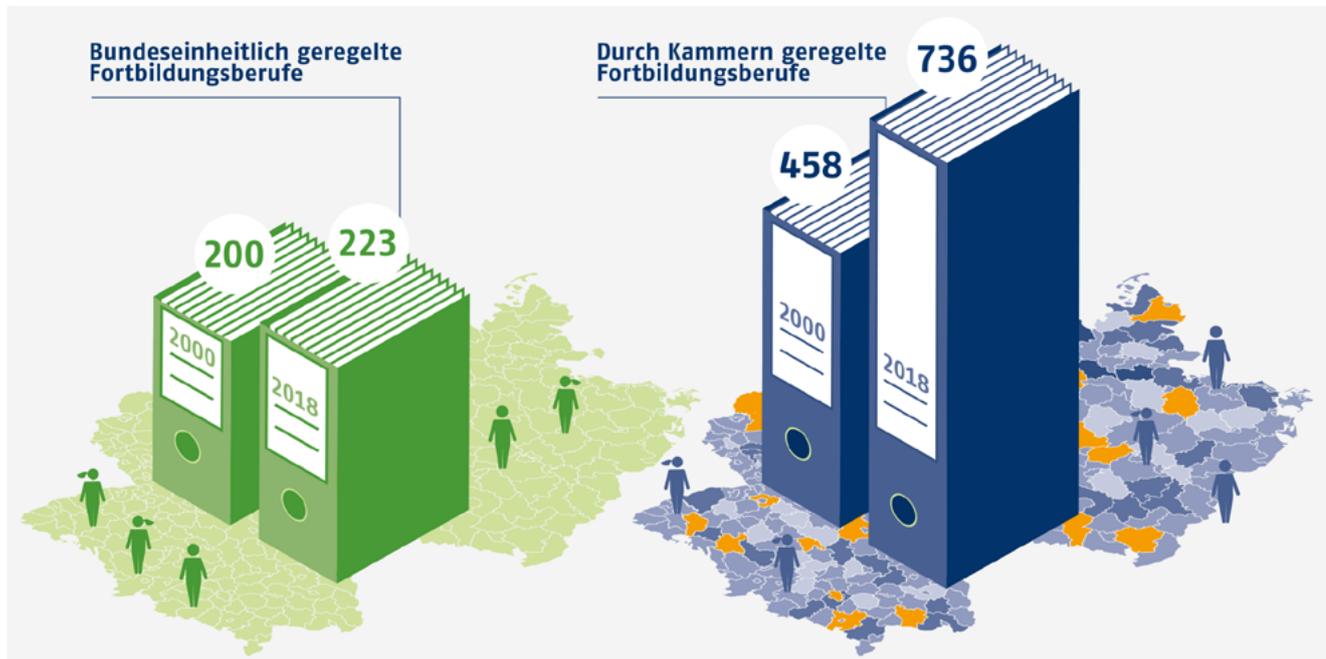
Die Zahl von zuletzt 736 Kammerregelungen erstreckt sich gleichermaßen auf die geregelten Berufe und die damit verbundenen Berufsbezeichnungen. Grundsätzlich sollte der Zusatz »Geprüfte/-r« als Erkennungszeichen den bundesweit geregelten beruflichen Fortbildungen vorbehalten sein, es findet sich jedoch eine Reihe von Beispielen für Abschlussbezeichnungen der zuständigen Stellen, welche diesen Zusatz ebenso beinhalten. Irritierenderweise gibt es auch Fälle, in denen von ein und derselben zuständigen

Bundesregelung – Kammerregelung

Regelungen für die berufliche Fortbildung können durch die zuständigen Stellen als Fortbildungsprüfungsregelung (nach § 54 BBiG bzw. § 42 a HwO) und durch den Bund als Fortbildungsordnung (nach § 53 BBiG bzw. § 42 HwO) erlassen werden. Die Gültigkeit einer Regelung der zuständigen Stellen erstreckt sich auf den jeweiligen Kammerbezirk (»Kammerregelung«), eine Fortbildungsordnung des Bundes (»Bundesregelung«) gilt als Grundlage für eine einheitliche berufliche Fortbildung für das gesamte Bundesgebiet.

Abbildung

Anzahl der Fortbildungsberufe des Bundes und der zuständigen Stellen



Stelle Regelungen mit und ohne diesen Zusatz erlassen worden sind, beispielsweise (Geprüfte/-r) Restaurator/-in im Maler- und Lackiererhandwerk an der Handwerkskammer Hamburg (1996 und 1998) oder Mittelfranken (1985 und 2004).

Regelung der zuständigen Stelle oder Regelung des Bundes?

Welche Aspekte begünstigen die Entscheidung, ob eine Regelung auf Ebene der zuständigen Stelle oder des Bundes erlassen wird? Als Ausgangspunkt wird der Blick zunächst auf Kammerregelungen gerichtet. Grundlage ist die Feststellung entsprechender Bedarfe, beispielsweise durch Fachverbände oder Berufsbildungszentren. Beim Umfang der zu prüfenden Qualifikationsinhalte gehen sie über den Rahmen von Zertifikatslehrgängen und Anpassungsweiterbildungen hinaus, erstrecken sich im Unterschied zu Bundesregelungen aber auf die regionale Ebene und erlauben daher eine schnelle und flexible Reaktion. Beispiel für einen regional begrenzten Bedarf ist die Regelung Stackwerker/-in aus Hamburg aus dem Jahr 2006, die im Rahmen der Tätigkeit der Hafenbehörde die Sicherung und Weiterentwicklung von Flüssen als Verkehrswegen zum Gegenstand hat. Derartige Regelungen bieten die Möglichkeit, kleinräumige Bedarfe aufzugreifen und in eine Qualifizierung zu überführen. Ein Beispiel für das Aufgreifen technologisch innovativer Entwicklungen ist die Regelung Geprüfte/-r Meister/-in Faserverbundtechnologie der Industrie- und Handelskammer Schwaben von

2012. Werden solche Regelungen für mehrere Kammerbezirke erlassen, so können sich diese aufgrund eines regionalspezifischen Zuschnitts in Form und Inhalt graduell jedoch auch voneinander unterscheiden. Steigt die Zahl der zuständigen Stellen, die Fortbildungsregelungen für einen Beruf erlassen, allmählich an, kann es zur Sicherung der Fachkräftemobilität sinnvoll sein, diese auf eine bundesweit einheitliche Grundlage zu stellen – nicht zuletzt im Hinblick auf ein konsistentes Laufbahnkonzept.

Diesbezügliche Kriterien wurden 2008 zwischen den Spitzenverbänden der Sozialpartner neu gefasst (vgl. DGB/KWB 2008). So muss neben der Bedarfsfeststellung eine Abgrenzung im Hinblick auf Anforderungen anderer Fortbildungsregelungen erkennbar sein und ein organisierter Lernprozess, der auf die Prüfung vorbereitet, mehr als 200 Stunden umfassen. Als weitere Voraussetzung (begründete Ausnahmen sind möglich) sollen in der Regel

- inhaltlich eine Aufstiegsfortbildung vorliegen,
- die Regelungen der zuständigen Stellen seit mindestens fünf Jahren in mindestens fünf Bundesländern bestehen und
- die durchschnittliche Zahl der Prüfungsteilnehmer/-innen der letzten drei Jahre bundesweit über 500 liegen.

Darüber hinaus sollen entsprechende Vorläuferregelungen nach Abschluss eines Verfahrens aufgehoben werden, um Doppelstrukturen zu vermeiden.

Für die Entwicklung von Verordnungen auf Ebene des Bundes erfolgt die »Qualitätssicherung durch systematische Ordnungsverfahren unter Beteiligung der relevanten

Akteure« (vgl. BIBB-Hauptausschuss 2014, S. 5 ff.). Grundlage sind zwischen Sozialpartnern und Bund abgestimmte Eckwerte, welche eine umfassende berufliche Handlungskompetenz zum Gegenstand haben, an der sich auch Prüfungsinstrumente und -methoden orientieren. Auf Ebene der zuständigen Stellen gibt es etwa eine Empfehlung des Deutschen Handwerkskammertages (DHKT) zur Struktur und Dauer von Prüfungen aus dem Jahr 2003. Für die Durchführung von Prüfungen existiert für Regelungen der zuständigen Stellen wie auch des Bundes eine Richtlinie des BIBB-Hauptausschusses für Fortbildungsprüfungen (vgl. BIBB-Hauptausschuss 2008a und 2008b).

Geprüfte/r Restaurator/-in im Handwerk im Spiegel der Zeit

Basierend auf den oben genannten Kriterien stellt die Aufstiegsfortbildung Geprüfte/-r Restaurator/-in im Handwerk ein gutes Beispiel für die Weiterentwicklung von Regelungen der zuständigen Stellen zu einer bundeseinheitlichen Fortbildungsordnung dar. Seinen Ursprung als geregelte Fortbildung hat dieses Berufsbild Mitte der 1980er-Jahre als Reaktion auf ein wachsendes Bewusstsein für die historisch gewachsene Umwelt, insbesondere historische Gebäude (vgl. hier und im Folgenden GERNER/GÄRTNER/STEIN 1994, S. 11 ff.). Im Rahmen des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg wurden beispielsweise mit industriell hergestelltem Zement neue Bau- und Instandsetzungsweisen möglich, welche häufig einen Verlust der traditionellen Werkstoffe ebenso wie der handwerklichen Fähigkeiten mit sich brachten. Vor diesem Hintergrund wurden 1986 die ersten Geprüften Restauratorinnen und Restauratoren im Handwerk durch die Handwerkskammern Münster und Kassel ausgezeichnet. Ebenfalls 1986 gründete sich der »Arbeitskreis Restaurator im Handwerk«, welcher die inhaltliche Akzentuierung der Qualifizierung, beispielsweise im Hinblick auf zunehmend praktische Fortbildungsanteile, weiter vorangetrieben hat. Im Laufe

der beiden vergangenen Jahrzehnte entstanden so etwa 300 Aufstiegsfortbildungen für die unterschiedlichen Gewerke in unterschiedlichen Kammerbezirken im gesamten Bundesgebiet. In jüngster Vergangenheit sind nun traditionelle Handwerkstechniken als handwerklich-immaterielles Kulturerbe immer stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt. Dies und die zuletzt rückläufige Zahl an Prüfungsteilnahmen waren der Anlass, das Berufsbild zu modernisieren und im Sinne einer »Markenbildung« zugleich auf eine bundeseinheitliche Grundlage zu stellen. Vor diesem Hintergrund wurde etwa die Wiedergewinnung, Erhaltung und Weiterentwicklung historischer und traditioneller Methoden als Qualifikationsinhalt aufgenommen.

Fazit

Unterschiede zwischen Regelungen der zuständigen Stellen und des Bundes finden sich in

- der Rechtsgrundlage,
- den Zuständigkeiten und beteiligten Akteuren,
- der Art und Weise der Erarbeitung,
- der räumlichen Geltung und
- den Berufen, auf die sie abzielen.

Während Regelungen der zuständigen Stellen vergleichsweise schnelle Antworten auf kleinräumige Bedarfe und Innovationen ermöglichen, setzen Verordnungen auf Bundesebene an einheitlichen Inhalten beruflicher Fortbildungen auf Grundlage eines bundesweiten Bedarfs im Hinblick auf arbeitsmarktbezogene Mobilität und Wiedererkennbarkeit an. Regelungen auf diesen beiden Ebenen stellen dabei keinen Widerspruch dar, im Gegenteil, als Ausdruck unterschiedlicher Bedarfslagen stehen sie in einem Ergänzungsverhältnis und können im Einzelfall auch unterschiedliche Entwicklungsstadien eines Berufsbilds darstellen. ◀

Literatur

BIBB: Bekanntmachung des Verzeichnisses der anerkannten Ausbildungsberufe und des Verzeichnisses der zuständigen Stellen vom 15. Mai 2019. In: BAnz AT 06.09.2019

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Richtlinie des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen gem. § 42 c Abs. 1 in Verbindung mit § 38 Handwerksordnung. 2008 a – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA127.pdf (Stand: 10.09.2019)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Richtlinie des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Musterprüfungsordnung für Fortbildungsprüfungen gem. § 56 Abs. 1 in Verbindung mit § 47 Abs. 1 Berufsbildungsgesetz. 2008 b – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA128.pdf (Stand: 10.09.2019)

BIBB-HAUPTAUSSCHUSS: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung vom 12. März 2014 für Eckpunkte zur Struktur und Qualitätssicherung der beruflichen Fortbildung nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) und Handwerksordnung (HwO). Bonn 2014 – URL: www.bibb.de/dokumente/pdf/HA159.pdf (Stand: 10.09.2019)

DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND/KURATORIUM DER DEUTSCHEN WIRTSCHAFT FÜR BERUFSBILDUNG (DGB/KWB): Vereinbarung zur beruflichen Fortbildung gemäß § 53/54 BBiG und § 42/42 a HwO zwischen DGB und Spitzenorganisationen der Wirtschaft vertreten im Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung. Berlin 2008

GERNER, M.; GÄRTNER, D.; STEIN, G.: Handbuch Restaurator im Handwerk. Fulda 1994

Sprachliche Handlungskompetenz fördern

CHRISTINA WIDERA

Dr., Stabsstelle »Forschungskoordination«
im BIBB



Gesprächskompetenzen Auszubildender fördern – Konzeption und Wirkung eines Lernarrangements in einer gewerblich-technischen Berufsausbildung

MARIA KÖNIG. wbv Media, Bielefeld 2019, 275 S.,
49,90 EUR, ISBN 978-3-7639-6041-5

Beruflich zu handeln, heißt auch, sprachlich zu handeln. Wie aber kann die sprachliche Handlungskompetenz gefördert werden? In ihrer Dissertation entwickelt MARIA KÖNIG für die Ausbildungsberufe Industrie- und Werkzeugmechaniker/-in und Elektroniker/-in für Automatisierungstechnik ein Lernarrangement zur Förderung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit von Auszubildenden.

Mit der Einführung kompetenzorientierter Ausbildungsordnungen steht nicht nur die berufliche Fachkompetenz im Mittelpunkt der Ausbildung, sondern es sollen auch Fähigkeiten gefördert werden, auf denen berufliche Handlungskompetenz aufbaut. Anhand der Ordnungsmittel der Metall- und Elektroberufe erläutert die Autorin die Kompetenzvermittlung nach dem Modell der vollständigen Handlung und die Rolle der mündlichen Kommunikation in Ausbildung und Abschlussprüfung. Im Mittelpunkt steht hier das auftragsbezogene Fachgespräch (Kap. 2).

Überzeugend stellt die Autorin die kommunikative Kompetenz als Teil der beruflichen Kompetenz dar und entwickelt auf Grundlage des Kompetenzmodells von BADER/MÜLLER (2002) und verschiedenen Kommunikationstheorien ein Konstrukt der mündlichen Kommunikationsfähigkeit (Kap. 3). Dieses Modell bildet die Basis für ein Lernarrangement zur Förderung ebendieser. Ausgehend vom

Strukturmodell systematischer Lehr- und Lernprozesse nach NICKOLAUS (2014) wird ein Ablaufplan des Lernarrangements erstellt (Kap. 4).

Im empirischen Teil der Dissertation werden zuerst Indikatoren für die Kommunikationsfähigkeit auf verbaler (z. B. Wortwahl), nonverbaler (z. B. Gestik) und paraverbaler (z. B. Sprechgeschwindigkeit) Ebene, meist aufgrund von Ratgebern für Vorträge und Präsentationen, abgeleitet und operationalisiert (Kap. 5). Damit wählt die Autorin eine durchaus pragmatische Vorgehensweise; aus linguistischer Sicht wäre jedoch eine kritische Auseinandersetzung mit den Operationalisierungen empfehlenswert. Es folgt die Beschreibung der Untersuchung, in der die Autorin akribisch auf Forschungsdesign, Datenerhebung und -auswertung sowie die Qualität der Daten eingeht. Sie erörtert die verwendeten Erhebungsinstrumente und begründet detailliert die eingesetzten statistischen Verfahren. Umso überraschender ist es, dass Rangkorrelationen zwischen ordinal- und nominalskalierten Daten berechnet werden (S. 176 f., S. 191, S. 203). Dies schmälert das Ergebnis der Studie jedoch nicht. Weitere statistische Analysen stellen überzeugend dar, dass das Lernarrangement Teilaspekte der Kommunikationsfähigkeit fördert (Kap. 6). Eine differenzierte Erörterung einzelner Indikatoren der Kommunikationsfähigkeit und ihrer Interaktion, z. B. Sprechgeschwindigkeit, Deutlichkeit von Lauten, Lautstärke, hätte dennoch die Diskussion bereichern können (Kap. 7). Abschließend werden nicht nur Einsatzmöglichkeiten des Lernarrangements in Aus- und Weiterbildung, sondern auch des Beobachtungsbogens aufgezeigt. Künftige Forschungsideen zur Weiterentwicklung des Lernarrangements werden angerissen (Kap. 8).

Fazit: Die Dissertation ist verständlich geschrieben, die verwendeten Konstrukte und Vorgehensweisen sind nachvollziehbar hergeleitet und werden durch zusammenfassende Abbildungen anschaulich präsentiert. Der empirische Teil wird transparent dargestellt, verwendete Materialien sind im Anhang umfangreich dokumentiert. Somit bietet die Dissertation nicht nur für die wissenschaftlich versierte Leserschaft interessante Einblicke in den Themenbereich berufliche Handlungsfähigkeit und mündliche Kommunikationsfähigkeit, sondern gibt auch Akteuren der Berufsbildungspraxis ein Instrument an die Hand, mit dessen Hilfe die Kommunikationsfähigkeit von Auszubildenden beurteilt und gefördert werden kann. ◀

Berufliche Interessen und Motivationen junger Geflüchteter

ULRICH BEST

Dr., wiss. Mitarbeiter im Arbeitsbereich
»Anerkennung von ausländischen Berufsqualifikationen« im BIBB



Deutschland ist das Land der Chancen

Berufsorientierungen junger Geflüchteter.
Eine qualitative SINUS-Studie

MARC CALMBACH, JAMES EDWARDS

Springer VS, Wiesbaden 2019, 102 S., 53,49 EUR,
ISBN 978-3-658-24965-6, Open Access: www.springer.com/de/book/9783658249656

Die beruflichen Interessen und Motivationen junger Geflüchteter stehen im Mittelpunkt der Veröffentlichung von MARC CALMBACH und JAMES EDWARDS vom Sinus-Institut. Das Thema ist so aktuell wie relevant, und die Studie liefert umfangreiche Informationen und Eindrücke. 80 qualitative Einzelinterviews wurden hierzu in ganz Deutschland geführt. Das Sampling folgte einer Schichtung nach Geschlecht und Herkunftsland, die die Hauptherkunftsländer junger Geflüchteter abdeckt (Syrien, Afghanistan, Irak und Eritrea). Aufbauend auf den Interviews entwickeln die Autoren sogenannte »Mindsets«, die sie als Vorstufe der Sinus-Milieus bezeichnen und die sich an zwei Achsen aufspannen: einer der »Werte« und einer der »Ziele« oder Bildungsaspirationen. Das Spektrum reicht von den »ordnungsliebenden Aufstiegsorientierten« (Mindset »Moving Up«) über die »kosmopolitischen Emanzipationsorientierten« (»Breaking Free«), die »verunsicherten Traditionsverhafteten« (»Holding On«) bis zu den »anpassungswilligen Sicherheitsorientierten« (»Blending In«).

Vor diesem Hintergrund gruppieren die Autoren die Aussagen der Jugendlichen thematisch. Hier wird auch differenziert nach den besonderen Umständen, z.B. nach Aufenthaltsstatus, Familiensituation und Herkunftsland.

Deutlich wird so zum Beispiel, welche Rolle eine unsichere Bleibeperspektive oder drohende Abschiebung spielen können. Ebenso zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede: Ärztin ist der meistgewünschte Beruf der weiblichen und Kfz-Mechatroniker der der männlichen Jugendlichen. Die Studie bestätigt den Stand der Forschung darin, dass junge Frauen deutlich häufiger als junge Männer akademische Berufe anstreben. Ein weiteres Ergebnis ist, dass die intrinsische Motivation, also das Interesse und die Freude am Beruf, zentral genannt und extrinsische Faktoren wie Einkommen oder Prestige diesen untergeordnet werden. Allerdings zeigen sich auch hier Geschlechtsunterschiede. So betonen im »traditionellen« Mindset männliche Befragte die Versorgerrolle und materielle Ansprüche an einen Beruf. Der Informationsstand über die beruflichen Möglichkeiten und auch über die Anforderungen bestimmter Berufe ist aber bei vielen Jugendlichen, so ein weiteres Ergebnis der Studie, noch deutlich ausbaufähig.

Fazit: Insgesamt liefert die Publikation durch ihren stark empirischen Charakter und die umfangreichen Zitate aus den Interviews sehr viel Material, um die eigenen Aussagen zu stützen, aber auch, um zukünftige Fragestellungen zu schärfen. Sie erhebt weder den Anspruch, theoriebildend vorzugehen, noch eine Gesamtdarstellung der beruflichen Situation junger Geflüchteter vorzulegen. Dennoch wäre es hilfreich, wenn die Ergebnisse etwas besser im Stand der Forschung zur Berufswahl oder zur Berufsorientierung eingebettet wären. Auch bleibt trotz der detaillierten Differenzierung nach Faktoren wie Fluchtstatus und Herkunftsort eine Differenzierung z. B. nach dem Bildungsstand der Eltern aus, der oft ein wesentlicher Faktor von Berufentscheidungen ist und in den Interviewziten sogar erwähnt wird. Auch ein Vergleich mit den Aspirationen nicht geflüchteter Jugendlicher in Deutschland wäre sehr interessant. Unabhängig von diesen offenen Fragen ist die Studie sowohl in der Jugendarbeit und für Lehrkräfte als auch für Wissenschaftler/-innen sehr interessant und empfehlenswert. ◀

KURZ UND AKTUELL

VERÖFFENTLICHUNGEN

**Berufsbildung 4.0 –
Branchen- und Berufscreening**

Exemplarisch wurde untersucht, wie sich berufliche Aufgabenfelder durch Digitalisierung verändern und was das für die Aus- und Weiterbildung von Fachkräften bedeutet. Aus dem Ergebnisvergleich werden Handlungsempfehlungen für die Gestaltung von Aus- und Weiterbildung und für die Weiterentwicklung systemischer Rahmenbedingungen sowie die Weiterentwicklung von bundes-

einheitlichen Aus- und Weiterbildungsregelungen abgeleitet. GERT ZINKE: Berufsbildung 4.0 – Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen: Branchen- und Berufscreening (WDP 213). Opladen 2019. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10371

**Sprache und Fach in der Berufsvorbereitung
für Geflüchtete**

Geflüchtete Menschen im ausbildungsfähigen Alter können in speziellen Programmen der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung Sprach- und berufliche Handlungskompetenz erwerben. Für diese Angebote gelten didaktische Ansätze der integrierten Vermittlung von Sprache und Fach als besonders erfolgversprechend. Wie wird dieses didaktische Konzept angewendet? Die Ergebnisse

der Untersuchung von Programmen in Deutschland, Österreich und Schweden zeigen, dass das Konzept weit verbreitet ist. Seine konkrete Ausgestaltung muss an die jeweiligen organisatorischen, personellen und pädagogischen Ziele angepasst werden.

GESA MÜNCHHAUSEN; KERSTIN SCHNEIDER; ANKE SETTELMAYER: Integriertes Lernen von Sprache und Fach in der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung von Geflüchteten. Wissenschaftliche Expertise zum Programm »Berufsorientierung für Flüchtlinge« (BOF) (WDP 207). Opladen 2019. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10599

Ersetzungspotenziale von Berufen

Viele Studien behandeln das Ersetzungspotenzial von Berufen, das durch die Anzahl an Tätigkeiten entsteht, die in Zukunft durch Maschinen übernommen werden können. Inwiefern tatsächlich aus Potenzial auch Ersetzung wird, wird in dieser Publikation anhand mehrerer unterschiedlicher Indizes diskutiert. Ein Ergebnis: Vor allem in den Branchen »Chemie und Pharmazie« sowie »Verkehr, Lagerei und Post« ist ein größerer Rückgang der Arbeitskräftenachfrage möglich.

ANNA CRISTIN LEWALDER; FELIX LUKOWSKI; CAROLINE NEUBER-POHL; MICHAEL TIEMANN: Operationalisierung von Ersetzungspotenzialen in Erwerbstätigkeiten durch Technologie (WDP 203). Opladen 2019. Kostenloser Download/kostenpflichtige Bestellung: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10569

**Anerkennungsverfahren bei den akademischen
Heilberufen**

Die Anerkennung von Berufsabschlüssen ausländischer Fachkräfte ist für den Berufszugang bei reglementierten Berufen eine grundlegende Voraussetzung. Personen mit einem Drittstaatsabschluss, die in einem akademischen Heilberuf arbeiten möchten, müssen bei nicht ausgleichbaren wesentlichen Unterschieden eine Kenntnisprüfung absolvieren. Das BIBB-Anerkennungsmonitoring

hat mit einer Umfrage 2017 die Erfolgsquote ermittelt. Fazit: Die Mehrheit meistert diese Hürde auf dem Weg zur Approbation.

ROBERT KOCH, REBECCA ATANASSOV; JESSICA ERBE: Die Kenntnisprüfung im Anerkennungsverfahren bei den akademischen Heilberufen (Schwerpunkt Humanmedizin). Ergebnisse des BIBB-Anerkennungsmonitorings (Fachbeiträge im Internet). Bonn 2019. Kostenloser Download: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/10614

Bezugsadressen

Bundesinstitut für Berufsbildung
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn, vertrieb@bibb.de

Publikationen des BIBB sind unter www.bibb.de/veroeffentlichungen recherchierbar und können dort direkt bestellt werden.

Digitalisierung möglich machen – Neue JOBSTARTER plus-Projekte starten ab Dezember 2019

Kleine und mittlere Unternehmen (KMU) für die Aus- und Weiterbildung in der Wirtschaft 4.0 fit machen – das ist das Ziel der 28 neuen JOBSTARTER plus-Projekte, die ab Dezember 2019 starten. Thema der fünften Förderrunde JOBSTARTER plus ist »Aus- und Weiterbildung in der Wirtschaft 4.0 – Unterstützung für KMU zur Anpassung an den digitalen Wandel«.

Das Interesse an der Förderrichtlinie war groß: Knapp 90 Förderanträge gingen ein. Das Thema Digitalisierung und Wirtschaft 4.0 beschäftigt auch KMU in immer stärkerem Ausmaß. Allerdings zeigen die Erfahrungen aus der Projektarbeit von JOBSTARTER plus ebenso wie zahlreiche Studien, dass KMU gegenüber größeren Unternehmen bei der Digitalisierung einen Entwicklungsrückstand haben.

Gleichzeitig wird durch noch laufende JOBSTARTER plus-Projekte aus der dritten Förderrunde deutlich, dass gerade die Aus- und Weiterbildung einen Schlüsselprozess für die Digitalisierung darstellt, dies aber von den Unternehmen noch zu wenig erkannt wird.

Für die Betriebe ist das vorrangige Problem vielmehr die Auszubildendensuche. Von einem »Ausbildungsmarketing 4.0« versprechen sie sich neue Möglichkeiten. Dieses Thema ist daher auch ein Schwerpunkt der Projekte der fünften Förderrunde. Hiervon ausgehend werden die Unternehmen dann zu weiteren Fragen beraten. Dazu zählt vor allem die Unterstützung bei der Umsetzung neuer oder geänderter Ausbildungsordnungen, die Vermittlung von Basiskompetenzen zur Digitalisierung oder von Zusatzqualifikationen und teilweise auch die Entwicklung branchenspezifischer Lernangebote in Bezug auf die Digitalisierung. Dabei sollen nachhaltige strukturelle Veränderungen angestoßen werden.

Die 28 Projekte verteilen sich über zwölf Bundesländer und werden von Bildungsträgern, Kammern und kamernahen Trägern, branchenbezogenen Akteuren, kommunalen Trägern bzw. Wirtschaftsförderungen und Universitäten umgesetzt.

Mit dem Programm JOBSTARTER plus fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung Projekte, um kleine und mittlere Unternehmen für die Zukunft zu stärken und die duale Berufsausbildung attraktiver zu gestalten. Inhaltlich reagiert das Förderprogramm stets auf aktuelle Herausforderungen am Ausbildungsmarkt.

Das BIBB setzt das Programm JOBSTARTER plus um.

www.jobstarter.de



Shell-Jugendstudie 2019

Am 15. Oktober wurde die 18. Shell-Jugendstudie vorgestellt. Zentrale Resultate sind, dass sich Jugendliche vermehrt zu Wort melden und ihre Interessen und Ansprüche nicht nur untereinander, sondern zunehmend auch gegenüber Politik, Gesellschaft und Arbeitgebern artikulieren. Dabei blickt die Mehrheit der Jugendlichen eher positiv in die Zukunft. Ihre Zufriedenheit mit der Demokratie nimmt zwar weiterhin

zu, allerdings kritisieren mehr als zwei Drittel, dass sich Politiker/-innen nicht um ihre Belange kümmern. Die EU wird überwiegend positiv wahrgenommen. Jugendliche sind mehrheitlich tolerant und gesellschaftlich liberal. Am meisten Angst macht Jugendlichen die Umweltzerstörung.

Seit 1953 beauftragt Shell unabhängige Wissenschaftler/-innen und Institute mit der Erstellung von Studien, um Sichtweisen, Stimmungen und Erwar-

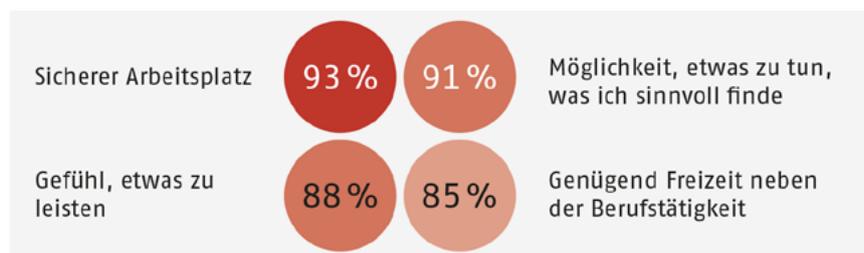
tungen von Jugendlichen in Deutschland zu dokumentieren. Die Studie zeichnet nach, auf welche Weise junge Menschen mit Herausforderungen umgehen und welche Verhaltensweisen, Einstellungen und Mentalitäten sie dabei herausbilden.

Die aktuelle Studie wurde von Prof. Dr. MATHIAS ALBERT (Leitung, Universität Bielefeld), Prof. Dr. GUDRUN QUENZEL (Universität Vorarlberg), Prof. Dr. KLAUS HURRELMANN (Hertie School of Governance) sowie einem Expertenteam des Münchner Forschungsinstituts Kantar um ULRICH SCHNEEKLOTH verfasst. Sie stützt sich auf eine repräsentativ zusammengesetzte Stichprobe von 2.572 Jugendlichen im Alter von zwölf bis 25 Jahren, die von Kantar-Interviewern zu ihrer Lebenssituation, ihren Einstellungen und Orientierungen persönlich befragt wurden.

www.shell.de/jugendstudie

Abbildung

Erwartungen an Berufstätigkeit



Quelle: Shell-Jugendstudie

Hermann-Schmidt-Preis 2019: Frauen für die duale MINT-Ausbildung gewinnen



Foto: BIBB

Zahlreiche Initiativen engagieren sich seit vielen Jahren dafür, Mädchen und jungen Frauen die MINT-Berufe näherzubringen. Doch trotz allen Engagements und aller Erfolge verläuft die Entwicklung auf zwei Ebenen: Während der Anteil von Studienanfängerinnen insbesondere in den technischen Fächern sowie in Physik und Informatik zum Teil überproportional angestiegen ist, hat sich der Anteil von Frauen in den dualen MINT-Berufen in den letzten Jahren insgesamt kaum verändert. Der Verein Innovative Berufsbildung e.V. fragte daher im Rahmen des Wettbewerbs 2019 gezielt nach Projekten und Initiativen, die Konzepte und Modelle zur Gewinnung und Förderung von Frauen in dualer Ausbildung in MINT-Berufen entwickelt und erfolgreich umgesetzt haben. Antragsberechtigt waren Betriebe, berufliche Schulen und berufliche Bildungseinrichtungen in Kooperation mit Betrieben und/oder beruflichen Schulen.

Das mit dem Hermann-Schmidt-Preis 2019 ausgezeichnete Projekt »girlsatec – Junge Frauen erobern technische Berufe« wurde unter insgesamt zehn Bewerbungen durch eine unabhängige Fachjury ausgewählt und erhielt ein Preisgeld in Höhe von 3.000 Euro. Darüber hinaus hat die Jury drei wei-

tere Wettbewerbsbeiträge mit einem Sonderpreis ausgezeichnet.

Das Gewinner-Projekt des ABB Ausbildungszentrums in Berlin richtet sich explizit an junge Frauen und Schülerinnen mit dem Ziel, sie an technische Berufe heranzuführen. Das Projekt besteht im Kern aus zwei Schwerpunkten: Zum einen werden junge Frauen, die sich in der Ausbildung in technischen Berufen befinden oder diese bereits abgeschlossen haben, zu sogenannten »girlsatec-Botschafterinnen« ernannt. Die Botschafterinnen sollen dabei nicht nur bei jungen Frauen und Schülerinnen für eine technische Ausbildung werben, sondern auch im sozialen Umfeld der Schülerinnen bei Eltern, Lehrkräften und Berufsberater/-innen tätig werden.

Zum anderen führt das Projekt regelmäßig einwöchige Veranstaltungen durch, in denen junge Frauen und Schülerinnen die Welt der Technik in handlungs- und praxisorientierten Projekten und Aufgabenstellungen kennenlernen können. Das Projekt richtet sich zudem auch direkt an kleine und mittlere Unternehmen in Berlin, um diese für das Thema »Frauen in technischen Berufen« zu sensibilisieren. Insgesamt wurden in den vergangenen sechs Jahren über die Aktivitäten des Projekts und den Einsatz

der 37 ehrenamtlichen Botschafterinnen etwa 4.500 Schülerinnen direkt erreicht. Es wurden außerdem über 100 Schulbesuche, Betriebsbesichtigungen, 21 Technik-Camps, sieben Tage der offenen Tür und zahlreiche Messebesuche und Fachtagungsteilnahmen realisiert sowie Handreichungen für Unternehmen und praktische Anleitungen für junge Mädchen und Schülerinnen produziert. Jede zweite der Schülerinnen im ausbildungsfähigen Alter, die seit 2013 an den Technik-Camps teilgenommen haben, hat im Anschluss daran eine gewerblich-technische Ausbildung aufgenommen.

Die Preisverleihung fand anlässlich der Konferenz »Berufsbildung im Spannungsfeld künstlicher Intelligenz und Digitalisierung« am 29. Oktober 2019 im ABB Ausbildungszentrum in Berlin statt. Die zweitägige Fachkonferenz bildete den Auftakt zu einer neuen Veranstaltungsreihe des BIBB zum Thema »Digitalisierung der Arbeits- und Berufswelt – Umsetzungsbeispiele aus der Praxis«.

Eine Broschüre mit Kurzdarstellungen der prämierten und weiterer zum Wettbewerb eingereicherter Projekte steht zum kostenlosen Download zur Verfügung unter www.bibb.de/hermannschmidtpreis

Herausforderungen der betrieblichen Ausbildung

Seit geraumer Zeit verschärfen sich die Passungsprobleme auf dem deutschen Ausbildungsmarkt: Einer steigenden Zahl an unbesetzten Ausbildungsplätzen steht eine nach wie vor hohe Zahl an unversorgten Bewerberinnen und Bewerbern um einen Ausbildungsplatz gegenüber. Dies trifft insbesondere Kleinstbetriebe. Sie können fast 40 Prozent der von ihnen angebotenen Ausbildungsstellen nicht besetzen.

In dem Beitrag »Betriebliche Ausbildung – die Herausforderungen bleiben« im IAB-Forum, dem Online-Magazin des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung, geben die Autorinnen SANDRA DUMMERT und UTE LEBER Aufschluss über die betriebliche Seite der Ausbildung auf Basis der Daten des IAB-Betriebspanels.

www.iab-forum.de/betriebliche-ausbildung-die-herausforderungen-bleiben

Neue Kooperationen in der beruflichen Pflegeausbildung

Das BIBB hat auf der Grundlage der Ergebnisse eines in Zusammenarbeit mit dem Bundesamt für Familie und zivilgesellschaftliche Aufgaben (BAFzA) sowie gemeinsam mit Expertinnen und Experten der Partner der Ausbildungsinitiative Pflege durchgeführten Fachworkshops konkrete Empfehlungen für die Ausgestaltung von Kooperationsverträgen in der beruflichen Pflegeausbildung nach dem Pflegeberufegesetz erarbeitet.

Kooperationsverträge sind nach dem Pflegeberufegesetz Voraussetzung dafür, als Träger der praktischen Ausbildung überhaupt tätig werden und die praktische Ausbildung durchführen zu können. Um den theoretischen und den praktischen Unterricht gewährleisten zu können, schließt der Träger der praktischen Ausbildung zunächst einen Vertrag zur Zusammenarbeit mit einer Pflegeschule ab. Durch den Abschluss von Kooperationsverträgen mit weiteren Einrichtungen stellt er sicher, dass

die praktische Ausbildung dem Ausbildungsplan entsprechend durchgeführt werden kann.

Die Handreichung bietet Orientierung für die individuelle Ausgestaltung von Vertragswerken zwischen den Kooperationspartnern. Es werden sowohl erklärende Textelemente als auch konkrete Formulierungshilfen für unterschiedliche Kooperationsformen angeboten. Neben Empfehlungen für die Organisation der Ausbildung werden auch Tipps und Hinweise für die Sicherstellung der Ausbildungsqualität und zur Abwicklung der Refinanzierung zwischen den Kooperationspartnern aufgeführt.

Die Handreichung steht unter <https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-183668> zur Verfügung.

Gutachten zu praxisintegrierenden dualen Studiengängen

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat bei Prof. Dr. FRIEDHELM HUFEN (Universität Mainz) ein Rechtsgutachten erstellen lassen. Anlass waren die vor allem von Gewerkschaftsseite bemängelten Defizite in praxisintegrierenden dualen Studiengängen, wie fehlende Verzahnung zwischen Hochschule und Praxispartner und bei der Stellung der Studierenden beim betrieblichen Praxispartner.

Dem Gutachten zufolge besitzt der Bund keine Zuständigkeit, um die Vorschriften des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) auch auf die Praxisphasen in praxisintegrierenden dualen Studiengängen auszudehnen. Bei diesen dualen Studiengängen stellt die Praxisphase – anders als bei ausbildungsintegrierenden dualen Studiengängen – eben keine selbstständige, abschlussfähige Ausbildung dar. Vielmehr ist sie etwa in Gestalt von Praktika integraler Bestandteil des Studiums. Da im Rahmen der Praxisphase, anders als bei der abschlussfähigen Ausbildung, kein Arbeitsverhältnis zwischen Studierenden und Betrieb begründet werde, könne der Bund diesbezüglich keinerlei Vorschriften erlassen. Dies betreffe neben

dem BBiG auch die Tarif- und Mindestlohnbindung sowie eine Beteiligung an Betriebsräten bzw. Personalvertretungen. Zu einer rechtlichen Ausgestaltung seien Länder und Hochschulen gefragt. Das Rechtsgutachten steht zum Download zur Verfügung: www.bmbf.de/de/die-novellierung-des-berufsbildungsgesetzes-bbig-10024.htm

Ohne Berufsausbildung fünfmal so hohe Arbeitslosenquote

Das Risiko, arbeitslos zu werden, hängt stark mit dem erzielten Abschluss zusammen. Aktuelle Berechnungen des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zeigen, dass die Arbeitslosenquote bei Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung im Jahr 2018 bei 3,4 Prozent lag. Damit lag sie unter dem Gesamtdurchschnitt der bundesdeutschen Bevölkerung (5,3%). Für Personen ohne Berufsausbildung lag die Quote bei 17,4 Prozent. Bei Akademikerinnen und Akademikern betrug die Arbeitslosigkeit zwei Prozent. Noch niedriger war die Quote bei Personen mit Meister- oder Technikerabschluss. Deren Erwerbslosenquote betrug 1,2 Prozent.

Zwischen Ost- und Westdeutschland bestehen zwar immer noch Unterschiede, aber der Osten konnte den Rückstand mittlerweile deutlich verringern. Die Gesamtquote nach Qualifikation lag im Osten im Jahr 2018 bei 6,7 Prozent (Vorjahr 7,3%), im Westen bei 5,0 Prozent (Vorjahr 5,4%). Die Arbeitslosenquote für Hochschulabsolventinnen und -absolventen lag 2018 im Westen bei 1,9 Prozent und im Osten bei 2,7 Prozent. Bei den Personen mit einer beruflichen Ausbildung betrug die Arbeitslosenquote im Westen 2,9 Prozent, im Osten 5,1 Prozent. Die Quote für Geringqualifizierte lag in beiden Landesteilen erheblich höher: im Westen bei 16,1 Prozent und im Osten bei 26,5 Prozent.

http://doku.iab.de/arbeitsmarktdaten/qualo_2019.pdf

OECD-Indikatoren 2019: Bildung auf einen Blick



Der jährliche OECD-Bericht betrachtet neben der allgemeinen Schulbildung auch die berufliche Aus- und Weiterbildung. Dabei wurde erneut die Bedeutung der beruflichen Bildung hervorgehoben. Im internationalen Vergleich bescheinigen die OECD-Zahlen Deutschland eine überdurchschnittlich hohe Beteiligung an Aus- und Weiterbildung.

Nachholbedarf ergibt sich bei den Bildungschancen für Zugewanderte und zielgerichteten Bildungsangeboten für Geringqualifizierte. Mit Blick auf die Geschlechterrollen wird in der Studie kritisch angemerkt, dass mehr Männer für ein Lehramtsstudium begeistert werden sollten, Frauen hingegen sieht die OECD in der beruflichen Bildung unterrepräsentiert.

»Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren« ist eine maßgebliche Quelle für Informationen zum Stand der Bildung weltweit. Die Publikation bietet Daten zu den Strukturen, der Finanzierung und der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme der einzelnen OECD-Länder sowie einer Reihe von Partnerländern.

Ein Schwerpunkt des neuen Berichts liegt auf dem Tertiärbereich mit neuen Indikatoren zu den Erfolgsquoten im Tertiärbereich, zu Promovierten und ihren Arbeitsergebnissen sowie zu den Zulassungssystemen des Tertiärbereichs.

www.oecd-ilibrary.org/education/bildung-auf-einen-blick-2019_ae29148c-de

»Digiscouts«: Preisverleihung für die besten Digitalisierungs-ideen

In Kooperation mit dem Deutschen Industrie und Handelskammertag (DIHK) hat das Rationalisierungs- und Innovationszentrum der Deutschen Wirtschaft e.V. (RKW) Auszubildende ausgezeichnet, die als »Digiscouts« in ihrem Betrieb Digitalisierungspotenziale identifiziert haben. Seit dem Projektstart 2018 sind deutschlandweit insgesamt 360 Digiscouts ins Rennen gegangen. Aus den daraus resultierenden 70 Projekten wurden zwölf Finalisten und daraus wiederum die Gewinner gekürt. Ausschlaggebend für die Nominierung war, ob ein Projekt im Unternehmen nachhaltig zu einem digitalen Fort-

schritt führt, ob sich die Arbeitsweisen verändern und digitale Kompetenzen aufgebaut wurden. Die Gewinner wurden von ELKE BÜDENBENDER, Ehefrau des Bundespräsidenten FRANK-WALTER STEINMEIER, ausgezeichnet.

Hinter dem Projekt steht die Idee, das Interesse der Jugendlichen an Digitalisierung nutzen, um die duale Ausbildung im Betrieb attraktiver zu gestalten und zugleich für das Unternehmen Nutzen zu gewinnen. Jeweils mindestens zwei Azubis in einem Unternehmen finden im Rahmen eines Azubiprojekts heraus, wo im Betrieb Potenzial für Digitalisierung steckt.

Weitere Informationen unter www.digiscouts.de

Berufsbildung 4.0 – Videos zur Auftaktveranstaltung

Zusammen mit dem ABB-Ausbildungszentrum lud das BIBB am 29./30. Oktober 2019 zur Auftaktveranstaltung »Berufsbildung im Spannungsfeld Künstlicher Intelligenz und Digitalisierung« ein. Mit der neuen Veranstaltungsreihe zur Gestaltung einer Berufsbildung 4.0 soll der Dialog zwischen Akteuren, Multiplikatoren und Interessierten gefördert werden. Weitere Veranstaltungen, die in dieser Reihe geplant sind, werden sich über das Jahr 2020 verteilen. Dabei werden wegweisende Projekte und Umsetzungsbeispiele aus verschiedenen Berufsbereichen vorgestellt, z. B. aus der Textilindustrie, Ausbildungspersonal 4.0, Neuordnung der IT-Berufe, Land-/Baumaschinenteknik und kaufmännische Berufe.



Podiumsdiskussion mit v.l. Prof. Dr. Friedrich Hubert Esser, BIBB; Oliver Suchy, DGB; Prof. Dr. Sascha Stowasser, ifaa; Anne Kahnt, IHK Berlin; Jan-Christoph Schüler, ABB; Kerstin Stromberg-Mallmann, Moderation (Foto: BIBB)

Die Vorträge sowie die Podiumsdiskussion, die während der Auftaktveranstaltung im Livestream abrufbar waren, wurden als Videomitschnitte aufbereitet.

www.bibb.de/de/113523.php

TERMINE

Textile goes digital – Lernen in der digitalen Berufsschule

12. Februar 2020

in Mönchengladbach

Nach dem Auftakt der neuen BIBB-Veranstaltungsreihe zur Gestaltung einer Berufsbildung 4.0 am 29./30. Oktober in Berlin folgt nun eine weitere Veranstaltung, auf der es um wegweisende Projekte und Umsetzungsbeispiele aus der Textilindustrie geht. Mit der Veranstaltungsreihe soll der Dialog zur Umsetzung zwischen Akteuren, Multiplikatoren und Interessierten gefördert werden.

Hinweise zur Veranstaltung in Kürze unter www.berufsbildungvierpunktnull.de

Wirtschaft und Arbeit im Umbruch

13.–14. Februar 2020 in Berlin

»Wie wird der Strukturwandel gestaltet?« fragt die Jahrestagung 2020 der Deutschen Vereinigung für sozialwissenschaftliche Arbeitsmarktforschung (SAMF e.V.).

<https://samf.de>

Hauptsache digital?! Sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft

17.–18. Februar 2020 in Köln

Welche Herausforderungen und Potenziale entstehen durch die Digitalisierung für sprachliche Bildung? Wie unterstützen digitale Tools, Apps und Programme sprachliches Lernen? Wie können digitale Medien sinnvoll in die Schul- und Unterrichtsentwicklung eingebunden werden? Und wie sehen gute Fortbildungsangebote für Lehrkräfte sowie Erzieherinnen und Erzieher aus? Diesen und weiteren Fragen widmet sich die siebte Jahrestagung des Mercator-Instituts.

Am 17. Februar findet zum gleichen Thema eine Tagung für den wissenschaftlichen Nachwuchs statt, die diese

viel diskutierten Fragen ebenfalls aufgreift und sich interdisziplinär mit dem Themenkomplex sprachliche Bildung in der digitalisierten Gesellschaft beschäftigt.

www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/termine

»Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten«

25.–28. Februar 2020 in Wien

Die 34. Jahrestagung der Inklusionsforscher/-innen wird von der Universität Wien, der Pädagogischen Hochschule Wien und der Bildungsdirektion für Wien ausgerichtet.

<https://ifo2020.ssr-wien.at/>

27. Dgfe-Kongress

15.–18. März 2020 in Köln

Optimierung ist in vielen Lebensbereichen eine leitende Strategie, so auch in Erziehung und Bildung. In den Erziehungswissenschaften ist Optimierung daher in sehr unterschiedlichen theoretischen und praktischen Spielarten ein elementarer Topos. Der Kongress 2020 der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft lädt dazu ein, sich mit den Möglichkeiten, Grenzen und Wirkungen von Optimierung im Bildungsbereich auseinanderzusetzen.

dgfe2020.uni-koeln.de

didacta

24.–28. März 2020 in Stuttgart

didacta
die Bildungsmesse

Weltweit größte Messe für den gesamten Bildungssektor mit über 800 Ausstellern und einem Veranstaltungsprogramm mit über 1.500 Vorträgen, Workshops und Seminaren.

www.messe-stuttgart.de/didacta

Vorschau auf die nächsten Ausgaben**1/2020 – Weiterbildung**

Die berufliche Weiterbildung gewinnt infolge des rasanten Wandels in Arbeit und Beruf zunehmend an Bedeutung. Individuen und Unternehmen sind mehr denn je gefordert, in die Kompetenzentwicklung zu investieren. Die nationale Weiterbildungsstrategie ruft gar eine neue Weiterbildungskultur aus. Die Frage, die im Mittelpunkt der BWP-Ausgabe steht, lautet: Welche Rahmenbedingungen finden Individuen und Unternehmen vor? Und wie muss sich Weiterbildung künftig aufstellen, um nicht nur passende Angebote, sondern vor allem auch passende Rahmenbedingungen zu bieten?

Erscheint Februar 2019

2/2020 – Qualifizierung in der Pflege

Erscheint Mai 2020

3/2020 – Berufsbildung in Europa

Erscheint August 2020

Nutzen Sie die umfassenden Recherchemöglichkeiten im **BWP-Online-Archiv**, das alle Ausgaben und Beiträge seit 2000 im zitierfähigen Format enthält.

www.bwp-zeitschrift.de/archiv

BWP im digitalen Wandel

Neuerungen für unsere Leserinnen und Leser ab 2020

»Digitaler Wandel« ist ein Schlagwort, das die Berufsbildung intensiv beschäftigt. Auch in der BWP haben wir uns diesem Thema in den vergangenen Jahren immer wieder gewidmet. Nun verändert der digitale Wandel nicht nur die Arbeits- und Berufswelt, sondern auch die Medienlandschaft, mithin die BWP selbst. Das wirft Fragen auf: Sollen wir die BWP zu einer Online-Zeitschrift weiterentwickeln? Hat bedrucktes Papier noch Zukunft? Bei der Suche nach Antworten waren uns Ihre Hinweise aus der Leserbefragung 2018 eine große Hilfe. Wir möchten Ihnen nun einen kleinen Vorgeschmack auf das geben, was Sie ab 2020 erwartet.

Print oder digital?

Bei der Weiterentwicklung der BWP in digitalen Zeiten geht es um eine sinnvolle Verbindung von gedrucktem und digitalem Medium. Das konnten wir als klares Plädoyer aus der Leserbefragung mitnehmen. So nutzt zwar eine Mehrheit der Befragten das E-Paper und legt großen Wert darauf, dass es die BWP digital – zum kostenfreien Download – gibt, aber eine beachtliche Gruppe von Leserinnen und Lesern bevorzugt das gedruckte Heft und möchte dies auch weiterhin lesen – als willkommene Abwechslung zur Arbeit am Bildschirm. Daher haben wir uns entschieden, den Weg fortzusetzen, den wir bereits in den vergangenen Jahren eingeschlagen haben – nämlich doppelgleisig zu fahren. Beide Kanäle haben ihre Vorzüge, die sich vortrefflich ergänzen: So eignet sich das digitale Medium hervorragend für die gezielte Suche und das schnelle Auffinden von Texten. Das gedruckte Heft lädt demgegenüber zum Blättern, Entdecken und Verweilen ein und wird bevorzugt, wenn es um das Lesen längerer Texte geht.

Beides sollte eine attraktive Fachzeitschrift leisten und beides wollen wir Ihnen ab 2020 zusammen mit unserem Verlagspartner, dem Franz Steiner Verlag, in einem überarbeiteten redaktionellen Konzept bieten.

Was wird sich ändern?

Fangen wir bei unserem digitalen Angebot an: Das Archiv als Kern unserer BWP-Website wird geöffnet und erweitert. Künftig stehen Ihnen alle Beiträge mit Erscheinen der Hefte zum Download und für den privaten Gebrauch kostenfrei zur Verfügung. Zudem haben wir die alten Jahrgänge der BWP digitalisiert, sodass Sie künftig in allen seit 1972 erschienenen Ausgaben recherchieren können. Damit wird ein historischer Schatz gehoben, der es ermöglicht, aktuelle Themen der Berufsbildung stärker als bisher in ihren zeitgeschichtlichen Bezügen zu betrachten. Zudem möchten wir Ihnen über unser Online-Angebot ergänzende Materialien zu den im Heft veröffentlichten Beiträgen anbieten, z.B. Grafiken oder auch Podcasts. Das alles finden Sie unter der gewohnten Adresse www.bwp-zeitschrift.de ab Februar in einem neuen Layout.

Und wie geht es mit dem gedruckten Heft weiter? Mit dem erweiterten Internet-Angebot reduzieren wir die Erscheinungsweise der BWP von sechs auf vier Ausgaben pro Jahr. Beibehalten wird der Umfang von 60 Seiten mit einem Themenschwerpunkt pro Ausgabe und weiteren Beiträgen aus Wissenschaft und Praxis. Auch das war ein klares Votum der Leserbefragung.

Damit die Zeit zwischen den Erscheinungsterminen nicht zu lang wird, melden wir uns – sofern Sie wollen – zwischendurch bei Ihnen mit unserem Newsletter, der Sie fortan achtmal im Jahr über Aktuelles und Wissenswertes rund um die BWP auf dem Laufenden hält. Diesen Newsletter können Sie ab Februar über unsere neue Website kostenfrei abonnieren.

Und warum lohnt es sich dann noch, die BWP zu abonnieren?

Mit dem kostenpflichtigen Abo genießen Sie den Vorzug, viermal im Jahr informiert zu werden, ohne sich selbst auf die Suche zu machen. Die Zeitschrift landet zuverlässig auf Ihrem Schreibtisch oder in Ihrem Briefkasten. Neben einer Zusammenstellung von Fach- und Informationsbeiträgen in gewohnter Qualität möchten wir Ihnen mit neuen Rubriken und Serien im Heft mehr Lesevergnügen und Abwechslung bereiten, z.B. mit Berufe-Steckbriefen, mit der neuen Rubrik »Wiederentdeckt – neu gelesen« zur Erschließung unseres Archivs oder mit einer doppelseitigen Infografik, die es für BWP-Abonnentinnen und -Abonnenten künftig auch als Poster geben wird. Zudem ist es uns ein Anliegen, mit interaktiven Elementen und in Verbindung mit unserer Internet-Seite den Austausch zwischen Ihnen und uns und den Dialog zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis noch lebendiger zu gestalten.

Also: Seien Sie gespannt und bleiben Sie uns gewogen!

*Christiane Jäger
(Chefredakteurin)*

Wir freuen uns auf Ihr Feedback
unter bwp@bibb.de.

PHILIPP BERCHTOLD

Eidg. Hochschulinstitut für Berufsbildung
EHB
Kirchlindachstr. 79
3052 Zollikofen, Schweiz
philipp.berchtold@ehb.swiss

THOMAS-SEBASTIAN BERTRAM

ZWH e.V.
Sternwartstr. 27-29
40223 Düsseldorf
tbertram@zwh.de

DR. MIRJAM BRAUTMEIER

ZWH e.V.
Sternwartstr. 27-29
40223 Düsseldorf
mbrautmeier@zwh.de

JOST BUSCHMEYER

GAB München – Gesellschaft für Ausbil-
dungsforschung und Berufsentwicklung eG
Lindwurmstr. 41/43
80337 München
jost.buschmeyer@gab-muenchen.de

DR. META CEHAK-BEHRMANN

FaberIS – Fachstelle für berufsintegriertes
Sprachlernen
FRAP Agentur gGmbH
Mainzer Landstr. 405
60326 Frankfurt
cehak-behrmann@faberis.de

PROF. DR. VIOLA DEUTSCHER

Universität Mannheim
Economic and Business Education
L 4, 1
68161 Mannheim
deutscher@bwl.uni-mannheim.de

FLORIAN GASCH

GAB München – Gesellschaft für Ausbil-
dungsforschung und Berufsentwicklung eG
Lindwurmstr. 41/43
80337 München
florian.gasch@gab-muenchen.de

PATRIZIA GRÜN

IHK Ulm
Olgastr. 95–101
89073 Ulm
gruen@ulm.ihk.de

ANGELIKA HOLSTEIN

ZWH e.V.
Sternwartstr. 27–29
40223 Düsseldorf
aholstein@zwh.de

DR. HEINER KILCHSPERGER

Hintere Dorfstr. 9
5034 Suhr, Schweiz
heiner.kilchspurger@ziknet.ch

METTE LORENTZEN

IHK Flensburg
Heinrichstr. 28–34
24937 Flensburg
lorentzen@flensburg.ihk.de

THOMAS RESSEL

IG Metall Vorstand
Wilhelm-Leuschner-Str. 79
60329 Frankfurt/M.
thomas.ressel@igmetall.de

ANJA SCHWARZ

DIHK e.V.
Breite Str. 29
10178 Berlin
schwarz.anja@dihk.de

ARMIN SPEIDEL

IHK ULM
Olgastr. 95–101
89073 Ulm
speidel@ulm.ihk.de

PETRA VOGT

IHK Flensburg
Heinrichstr. 28–34
24937 Flensburg
vogt@flensburg.ihk.de

PROF. DR. ESTHER WINTHER

Universität Duisburg-Essen
Institut für Berufs- und Weiterbildung
45117 Essen
esther.wintner@uni-due.de

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BIBB**DR. ULRICH BEST**

best@bibb.de

DR. MONIKA BETHSCHEIDER

bethscheider@bibb.de

MARKUS BRETSCHNEIDER

bretschneider@bibb.de

PROF. DR. HUBERT ERTL

ertl@bibb.de

PROF. DR. FRIEDRICH

essert@bibb.de

KATRIN GUTSCHOW

gutschow@bibb.de

MARIA KORTZ

kortz@bibb.de

NATALIA LOHMEYER

lohmeyer@bibb.de

BARBARA LORIG

lorig@bibb.de

ANKE SETTELMAYER

settelmeyer@bibb.de

STEFANIE VELTEN

velten@bibb.de

DR. CHRISTINA WIDERA

widera@bibb.de

IMPRESSUM**Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis**

48. Jahrgang, Heft 6/2019, Dezember 2019
Redaktionsschluss 13.11.2019

Herausgeber

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Der Präsident
Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Redaktion

Christiane Jäger (verantw.),
Dr. Britta Nelskamp, Katharina Reiffenhäuser,
Arne Schambeck, Maren Waechter
Telefon: (0228) 107-1723/-1724
bwp@bibb.de, www.bwp-zeitschrift.de

Beratendes Redaktionsgremium

Prof. Dr. Ursula Bylinski, Institut für
Berufliche Lehrerbildung, FH Münster;
Dr. Stephanie Conein, BIBB; Ute Hippach-
Schneider, BIBB; Christiane Köhlmann-Eckel,
BIBB; Dr. Dirk Pfenning, Bayer AG, Leverkusen;
Mag. Kurt Schmid, Österreichisches
Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft,
Wien; Dr. Michael Tiemann, BIBB;
Prof. Dr. Ines Trede, Eidgenössisches Hoch-
schulinstitut für Berufsbildung, Zollikofen,
Schweiz

Copyright

Die veröffentlichten Beiträge sind urheber-
rechtlich geschützt. Nachdruck, auch
auszugsweise, nur mit Genehmigung des
Herausgebers. Manuskripte gelten erst nach
Bestätigung der Redaktion als angenom-
men. Namentlich gezeichnete Beiträge
stellen nicht unbedingt die Meinung des
Herausgebers dar. Unverlangt eingesandte
Rezensionsexemplare werden nicht
zurückgesandt.

ISSN 0341-4515

Gestaltung und Satz

röger & röttenbacher GbR
Büro für Gestaltung, 71229 Leonberg
www.roeger-roettenbacher.de

Grafik, Illustration

(Seiten 5, 20, 51)
CD Werbeagentur GmbH, 53842 Troisdorf
www.cdonline.de

Druck

Memminger Medien Centrum,
87700 Memmingen

Verlag

Franz Steiner Verlag
Birkenwaldstr. 44, 70191 Stuttgart
Telefon: (0711) 25 82-0 / Fax: -390
service@steiner-verlag.de

Geschäftsführung

Dr. Christian Rotta, André Caro

Verlagsleitung

Dr. Thomas Schaber

Anzeigen

Susanne Szoradi
Telefon: (0711) 25 82-321
E-Mail: sssoradi@steiner-verlag.de

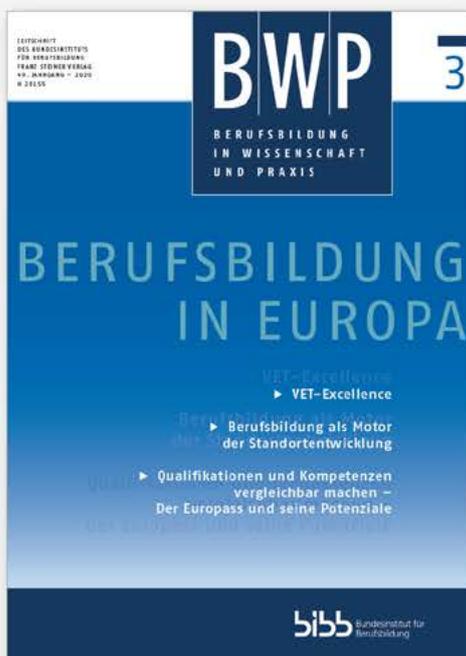
Bezugspreise und Erscheinungsweise

Einzelheft 9,80 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 3,40 €, Ausland: 4,60 €); Jahres-
abonnement 48 € zzgl. Versandkosten
(Inland: 19,80 €, Ausland: 26,40 €). Alle
Preise inkl. MwSt. Preisänderungen vorbe-
halten. Erscheinungsweise: zweimonatlich.

Kündigung

Die Kündigung kann bis drei Monate vor
Ablauf eines Jahres beim Verlag erfolgen.

Vorschau auf die Themenschwerpunkte 2020



Heft 1

Weiterbildung

Heft 2

Qualifizierung in der Pflege

Heft 3

Berufsbildung in Europa

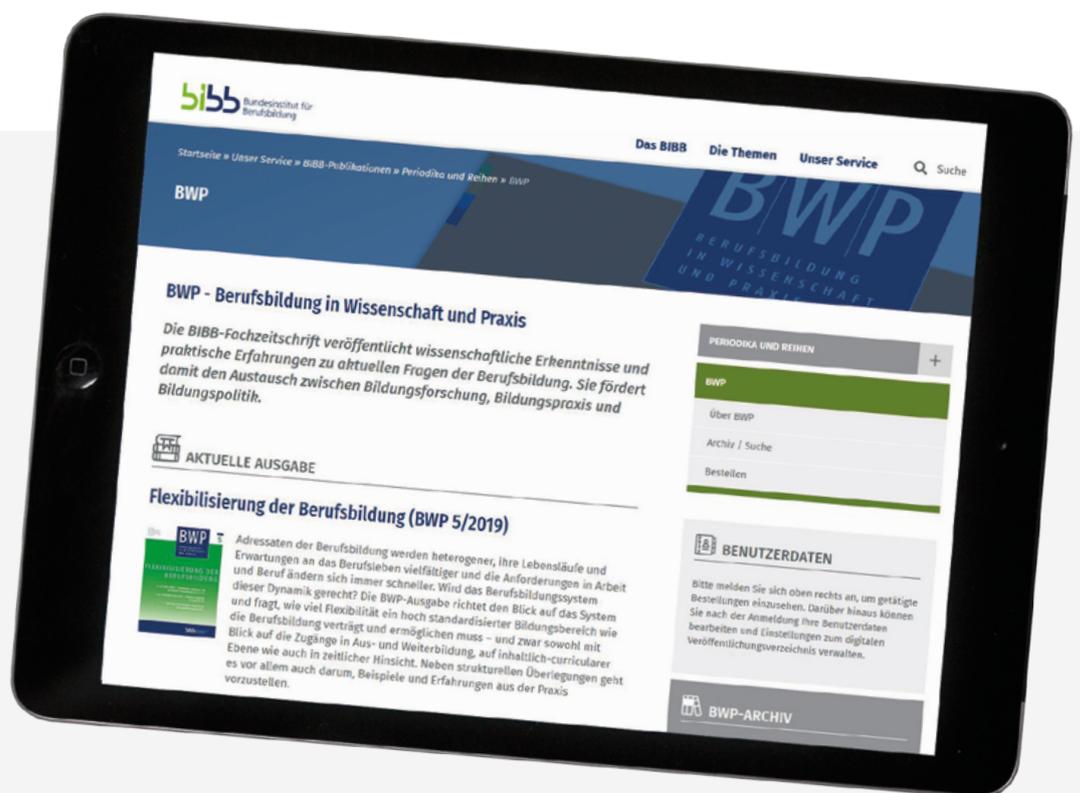
Heft 4

Vernetzung von Lernorten

Die BWP als E-Paper

www.bwp-zeitschrift.de

Lesen Sie die BWP bequem zu Hause oder unterwegs auf dem Desktop, dem Smartphone oder Tablet.



Das E-Paper erscheint zeitgleich mit der BWP und steht Abonentinnen und Abonnenten kostenlos zur Verfügung.

Das Online-Archiv enthält alle Ausgaben seit 2000. Sie können jeden Jahrgang und jede Ausgabe der BWP aufrufen und in mehr als 2.300 Datensätzen recherchieren, z.B. nach Schlagwörtern und Autorennamen.